



**Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung**

34 B

Studien und Berichte

**Empirische Untersuchungen zur Ausbildung
von Studienreferendaren**

Roland Reichwein

**Traditionelle und innovatorische Tendenzen
in der beruflichen
Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern**

**ISBN 3-12-98237 0-0
GW ISSN 0076-5627**

Berlin 1976

Studien und Berichte

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln. Sie erscheinen nicht in Buchform, um eine raschere Veröffentlichung zu gewährleisten.

Bestellungen werden erbeten an den Ernst-Klett-Verlag, Rotebühlstraße 77, 7000 Stuttgart 1. Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Vorwort von Dietrich Goldschmidt | XI |
| Summary | XV |
| 1. Einführung | 1 |
| 1.1 Die Forschungslage | 3 |
| 1.2 Ausgangspunkt und Durchführung der Untersuchung | 5 |
| 1.3 Fragestellung und Ziele der Untersuchung | 8 |
| 1.4 Statistische Methoden und Darstellung der Untersuchungsergebnisse | 13 |
| 1.5 Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes von Gymnasiallehrern | 15 |
| 1.6 Beschreibung der befragten Seminarausbilderstichprobe | 19 |
| 2. Die institutionellen und personellen Bedingungen der Seminarbildung ... | 29 |
| 2.1 Größe und Ausstattung der Ausbildungsseminare | 32 |
| 2.2 Seminarinterne Differenzierung der Ausbildung und Kooperation mit Hochschulen | 35 |
| 2.2.1 Semesteraufteilung der Ausbildungsseminare | 35 |
| 2.2.2 Fächeraufteilung der allgemeinen Seminare | 36 |
| 2.2.3 Sonderveranstaltungen und Kooperation mit Hochschulen | 40 |
| 2.3 Kriterien der Auswahl von Seminardozenten und Ausbildungsqualifikation .. | 43 |
| 2.3.1 Berufserfahrung | 43 |
| 2.3.2 Beziehungen zum Ausbildungsseminar | 46 |
| 2.3.3 Zusammenhänge | 50 |
| 2.4 Aufgaben und Arbeitsbelastung der Seminarausbilder | 54 |
| 2.4.1 Die Fachseminarleiter | 55 |
| 2.4.1.1 Einfluß der Seminargröße | 58 |
| 2.4.1.2 Bedeutung der Unterrichtsbelastung | 67 |
| 2.4.2 Die Seminarleiter und die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter an den allgemeinen Seminaren | 74 |
| 2.4.3 Zusammenfassung | 78 |
| 2.5 Kooperation und Konflikte zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen ... | 80 |
| 2.5.1 Verteilung der Referendare auf Ausbildungsschulen und -lehrer | 82 |
| 2.5.2 Einsatz der Referendare zu selbständigem Unterricht | 84 |
| 2.5.3 Konflikte der Referendare zwischen Seminar- und Schulausbildern | 87 |
| 2.5.4 Kooperation zwischen Seminar- und Schulausbildern | 92 |
| 2.5.5 Zusammenfassung | 97 |
| 2.6 Stellungnahmen der Seminardozenten zur Referendarausbildung, ihren Bedingungen und innovatorische Möglichkeiten | 99 |
| 2.6.1 Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen am Seminar | 100 |
| 2.6.2 Kritik an Bedingungen der Referendarausbildung | 102 |
| 2.6.2.1 Kritik an der Arbeitsbelastung | 105 |
| 2.6.2.2 Kritik an den kooperierenden Ausbildungsinstitutionen | 110 |
| 2.6.2.3 Kritik an der Honorierung der Ausbildungstätigkeit | 116 |
| 2.6.2.4 Einwände gegen sonstige Ausbildungsbedingungen | 117 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 2.6.3 | Zusammenhänge zwischen Kritik und Zufriedenheit | 122 |
| 2.6.4 | Innovatorische Möglichkeiten der Referendarausbildung in den Schulen | 124 |
| 2.6.5 | Zusammenfassung | 126 |
| 3. | Inhalte, Methoden und Adressaten der Seminarbildung | 131 |
| 3.1 | Allgemeine Aufgaben und Inhalte der Seminarbildung nach den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen | 135 |
| 3.2 | Inhaltliche Schwerpunkte der Seminarbildung nach Auskunft der Seminarlehrer | 140 |
| 3.3 | Didaktik und Methodik der Seminarbildung | 151 |
| 3.3.1 | Seminarpädagogische Ausbildungsdimensionen | 154 |
| 3.3.2 | Fächer- und Länderunterschiede in der Seminarpädagogik | 156 |
| 3.3.3 | Zusammenhänge zwischen seminarpädagogischen Arbeitsformen und anderen Ausbildungsvariablen | 160 |
| 3.4 | Flexibilität der Seminarplanung | 162 |
| 3.5 | Die Ausbildungsinteressen der Referendare aus der Sicht der Seminarlehrer | 167 |
| 3.5.1 | Fächerunterschiede in der Einschätzung der Referendarinteressen | 169 |
| 3.6 | Zusammenfassung | 174 |
| 4. | Behandlung ausgewählter Ausbildungsthemen in den Seminaren | 177 |
| 4.1 | Begründung der Themenauswahl | 180 |
| 4.2 | Die Behandlung der Themen | 184 |
| 4.2.1 | Inhaltliche Themengruppierung | 188 |
| 4.2.2 | Zusammenfassung | 194 |
| 4.3 | Gründlichkeit der Themenbehandlung | 196 |
| 4.3.1 | Didaktische und psychologische Themen | 197 |
| 4.3.1.1 | Behandlung didaktischer Themen und Seminarpädagogik | 201 |
| 4.3.1.2 | Behandlung psychologischer Themen und andere Ausbildungsvariablen | 203 |
| 4.3.2 | Zusammenfassung | 204 |
| 4.4 | Meinungen zu ausgewählten Seminarthemen | 206 |
| 4.4.1 | Drei Meinungs- und Einstellungssyndrome | 211 |
| 4.4.1.1 | Einstellungsunterschiede zwischen Ausbildergruppen | 214 |
| 4.4.1.2 | Zusammenhänge zwischen Einstellungen und anderen Ausbildungsvariablen | 217 |
| 4.4.2 | Zusammenfassung | 220 |
| 4.5 | Häufigkeit, Gründlichkeit und Einstellungstendenz der Themenbehandlung | 223 |
| 4.5.1 | Zusammenhänge zwischen drei zentralen Verhaltens- und Einstellungs- dimensionen | 230 |
| 4.5.2 | Zusammenfassung | 233 |
| 5. | Meinungen zum Schülerverhalten und zur Lehrerbildungsreform | 237 |
| 5.1 | Meinungen zum idealen und realen Schülerverhalten | 241 |
| 5.1.1 | Angepaßtes oder autonomes Schülerverhalten | 245 |
| 5.1.1.1 | Unterschiede zwischen Ausbildergruppen | 249 |
| 5.1.1.2 | Korrelationen mit anderen Ausbildungsvariablen | 253 |
| 5.1.2 | Zusammenfassung und Interpretation | 256 |
| 5.2 | Meinungen zur Reform der Lehrerbildung | 264 |

| | | |
|-------|--|------------|
| 5.2.1 | Beginn und Praxisorientierung der pädagogischen Lehrerbildung | 265 |
| 5.2.2 | Institutionelle Organisation der Seminarbildung in der zweiten Phase | 271 |
| 5.2.3 | Dauer von Hochschulstudium und Referendarausbildung | 274 |
| 5.2.4 | Korrelationen mit anderen Ausbildervariablen | 277 |
| 5.2.5 | Zusammenfassung und Schlußfolgerungen | 284 |
| | | |
| 6. | Bildungspolitische Konsequenzen für die Reform der Gymnasiallehrerbildung | 291 |
| 6.1 | Zusammenfassung reformrelevanter Untersuchungsergebnisse | 294 |
| 6.1.1 | Meinungen zur Reform der Gymnasiallehrerbildung | 294 |
| 6.1.2 | Qualitative Aspekte der Referendarausbildung | 295 |
| 6.1.3 | Bedingungen der Ausbildungsqualität | 300 |
| 6.2 | Grundprobleme der Ausbildungsreform | 304 |
| 6.3 | Reformvorschläge – Begründungen und Konsequenzen | 308 |
| | | |
| 7. | Literaturverzeichnis | 315 |
| | | |
| 8. | Fragebogen | 321 |

Tabellenverzeichnis

| | | | |
|---------|-----|---|----|
| Tabelle | 1: | Dauer der Referendarausbildung nach Bundesländern | 15 |
| Tabelle | 2: | Anzahl und Größe der Ausbildungsseminare | 16 |
| Tabelle | 3: | Gesamtzahl der Ausbildungsseminare und Seminarstichprobe | 19 |
| Tabelle | 4: | Gesamtzahl der Fachseminarleiter und Fachleiterstichprobe nach Bundesländern | 20 |
| Tabelle | 5: | Gesamtzahl der Fachleiter und Fachleiterstichprobe nach Fächern | 21 |
| Tabelle | 6: | Seminarausbilderstichprobe nach Fächergruppen | 22 |
| Tabelle | 7: | Seminarausbilderstichprobe nach Altersgruppen | 23 |
| Tabelle | 8: | Seminarausbilderstichprobe nach Dienststellung und Gehaltsstufe | 23 |
| Tabelle | 9: | Seminarausbilderstichprobe nach Mitgliedschaft in Berufsverbänden | 24 |
| Tabelle | 10: | Verbandszugehörigkeit der Seminarlehrer nach Bundesländern | 25 |
| Tabelle | 11: | Seminarausbilderstichprobe nach Alters- und Fächergruppen | 26 |
| Tabelle | 12: | Durchschnittliche Anzahl der Referendare, der Fachseminarleiter und der Ausbildungsschulen der erfaßten Seminare nach Bundesländern | 32 |
| Tabelle | 13: | Aufteilung der Seminare in Semesterkurse nach Bundesländern | 36 |
| Tabelle | 14: | Aufteilung der allgemeinen Seminare in Fachseminare oder Fachkurse nach Bundesländern | 37 |
| Tabelle | 15: | Fachliche Aufteilung und personelle Ausstattung der allgemeinen Seminare nach Bundesländern | 38 |
| Tabelle | 16: | Aufteilung der allgemeinen Seminausbildung auf interne und externe Ausbilder | 39 |
| Tabelle | 17: | Kooperationsformen zwischen Seminaren und Hochschulen am Seminarort | 41 |
| Tabelle | 18: | Seminarlehrer nach Dauer des Schuldienstes und des Seminarlehrerdienstes | 44 |
| Tabelle | 19: | Seminarlehrer nach Lebensalter, Dauer des Schuldienstes und Dauer der Seminarlehrertätigkeit | 45 |
| Tabelle | 20: | Rekrutierungsmerkmale der Seminausbilder nach Fächergruppen | 49 |
| Tabelle | 21: | Korrelationskoeffizienten zwischen Rekrutierungsmerkmalen von Seminausbildern | 51 |
| Tabelle | 22: | Häufigkeit und Dauer der Seminarsitzungen nach den Ausbildungsordnungen der Länder | 54 |
| Tabelle | 23: | Gesamtbelastung der Fachleiter durch Seminar- und Ausbildungstätigkeit pro Woche | 55 |
| Tabelle | 24: | Wöchentliche Stundenbelastung der Fachleiter durch fünf Aufgabebereiche | 56 |
| Tabelle | 25: | Anzahl der Referendare in den Fachseminaren | 58 |
| Tabelle | 26: | Wöchentliche Belastung der Fachleiter, Größe der Fachseminare und Zeitaufwand pro Referendar | 60 |
| Tabelle | 27: | Zeitaufwand der Fachleiter für Unterrichtsbesuche und Anzahl der Referendare in den Fachseminaren nach Bundesländern | 62 |
| Tabelle | 28: | Wochenstunden für Seminararbeiten der Fachleiter, Größe der Fachseminare und Wochenstunden pro Referendar nach Fächergruppen | 64 |
| Tabelle | 29: | Minimale und maximale Unterrichtsbelastung der Fachleiter nach Bundesländern | 67 |
| Tabelle | 30: | Unterrichtsstunden und Stundenentlastung der Fachleiter | 68 |
| Tabelle | 31: | Unterrichtsstunden und Stundenentlastung der Fachleiter, Größe der Fachseminare und Stundenentlastung pro Referendar nach Bundesländern | 71 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 32: | Unterrichtsstunden und Stundenentlastung der Fachleiter, Größe der Fachseminare und Stundenentlastung pro Referendar nach Fächergruppen | 73 |
| Tabelle 33: | Größe der Seminargruppen, wöchentliche Unterrichtsstunden und Stunden für Referendarausbildung bei Seminarleitern, Fachleitern in Erziehungswissenschaft und Fachseminarleitern | 74 |
| Tabelle 34: | Wochenstunden für Referendarausbildung bei Seminarleitern, erziehungswissenschaftlichen Fachleitern an allgemeinen Seminaren und Fachseminarleitern in fünf Aufgabenbereichen | 76 |
| Tabelle 35: | Entscheidungskriterien für die Verteilung der Referendare auf Ausbildungsschulen nach Meinung der Seminarleiter | 83 |
| Tabelle 36: | Anwendungshäufigkeit von Entscheidungskriterien für den selbstverantwortlichen Unterricht von Referendaren | 85 |
| Tabelle 37: | Häufigkeit von Konflikten der Referendare mit ihren Schulausbildern, die den Seminardozenten berichtet wurden | 88 |
| Tabelle 38: | Reaktionen von Seminardozenten auf Konflikte von Referendaren mit ihren Schulausbildern | 90 |
| Tabelle 39: | Bevorzugte Verhaltensreaktionen der Seminardozenten bei Konflikten von Referendaren mit ihren Schulausbildern | 91 |
| Tabelle 40: | Beurteilung der Kooperation mit den Schulausbildern | 93 |
| Tabelle 41: | Seminardozenten, die über 60 Prozent der Schulausbilder für kooperativ halten, nach Fächergruppen | 94 |
| Tabelle 42: | Zusammenarbeit zwischen Seminaren und Schulen nach Meinung der Seminarleiter | 95 |
| Tabelle 43: | Zufriedenheit der Seminarausbilder mit den Arbeitsbedingungen am Seminar nach Bundesländern | 101 |
| Tabelle 44: | Kritik der Seminardozenten an konkreten Einzelaspekten der Referendarausbildung | 103 |
| Tabelle 45: | Dimensionen der Kritik der Seminardozenten an der Referendarausbildung | 104 |
| Tabelle 46: | Kritik der Seminarausbilder an ihrer Arbeitsbelastung nach Bundesländern | 106 |
| Tabelle 47: | Ideale Seminargröße und Unterrichtsbelastung im Verhältnis zu den realen Größen nach Meinung der Seminardozenten | 107 |
| Tabelle 48: | Kritik der Seminarausbilder an kooperierenden Ausbildungsinstitutionen nach Ausbildungsfächern | 113 |
| Tabelle 49: | Kritik der Seminarausbilder an der Honorierung ihrer Arbeit nach Bundesländern | 116 |
| Tabelle 50: | Kritik der Seminardozenten an der Größe der Seminargruppen nach Bundesländern | 120 |
| Tabelle 51: | Kritik der Seminarausbilder an der Kürze der Seminarausbildung nach Bundesländern | 121 |
| Tabelle 52: | Zufriedenheit und Kritik der Seminarausbilder an der Referendarausbildung | 122 |
| Tabelle 53: | Meinungen der Seminarausbilder zur Veränderungs- und Innovationsaufgabe der Referendarausbildung | 124 |
| Tabelle 54: | Häufigkeit der Seminarbehandlung von fünfzehn Themenbereichen nach Ausbildungsfächern | 143 |
| Tabelle 55: | Häufigkeit der Seminarbehandlung von sieben Themenbereichen nach Fächergruppen | 145 |
| Tabelle 56: | Didaktische Arbeitsformen in den Haupt- und Fachseminaren, Häufigkeit ihres Vorkommens in den Seminaren und ihrer Anwendung im Ausbildungsjahr 1969/70 | 152 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 57: | Erprobung von Unterrichtsentwürfen und Nachbesprechung der Unterrichtsversuche im Seminar | 154 |
| Tabelle 58: | Drei didaktische Ausbildungsdimensionen der Seminararbeit | 155 |
| Tabelle 59: | Drei didaktische Ausbildungsstile der Seminarlehrer | 156 |
| Tabelle 60: | Unterrichtsbezogene Gruppenarbeit in den Seminaren nach Fächer- gruppen | 157 |
| Tabelle 61: | Unterrichtsbezogene Gruppenarbeit und ausbilderzentrierte Seminar- arbeit nach Bundesländern | 158 |
| Tabelle 62: | Einzelne didaktische Arbeitsformen nach Bundesländern | 159 |
| Tabelle 63: | Formen der Seminarplanung und ihre Häufigkeit | 162 |
| Tabelle 64: | Flexibilität der Seminarplanung nach Fächergruppen | 164 |
| Tabelle 65: | Orientierung der Seminarbildung an Fachliteratur nach Fächer- gruppen | 165 |
| Tabelle 66: | Ausbildungsinteressen der Referendare, Häufigkeit nach Meinung der Seminarlehrer | 167 |
| Tabelle 67: | Meinungen der Seminarlehrer zu den Ausbildungsinteressen der Referendare nach Fächergruppen | 169 |
| Tabelle 68: | Häufigkeit und Dauer der Behandlung ausgewählter Seminarthemen ... | 185 |
| Tabelle 69: | Häufigkeit der Behandlung ausgewählter Seminarthemen in Haupt- und Fachseminaren | 186 |
| Tabelle 70: | Gruppen ausgewählter Seminarthemen, die besonders häufig von den- selben Seminarlehrern behandelt oder nicht behandelt wurden | 189 |
| Tabelle 71: | Häufigkeit der Behandlung von vier Themengruppen | 190 |
| Tabelle 72: | Durchschnittliche Häufigkeit der Seminarbehandlung von vier Themen- gruppen nach Fächergruppen | 192 |
| Tabelle 73: | Gründlichkeit der Seminarbehandlung sieben ausgewählter Ausbildungs- themen | 196 |
| Tabelle 74: | Themengruppen mit ähnlicher Gründlichkeit der Seminarbehandlung .. | 198 |
| Tabelle 75: | Gründlichkeit der Behandlung von didaktischen und psychologischen Seminarthemen | 198 |
| Tabelle 76: | Gründlichkeit der Behandlung didaktischer und psychologischer Themen nach Fächergruppen | 199 |
| Tabelle 77: | Vorführung von Gruppenunterricht durch Seminarlehrer nach Fächer- und Ländergruppen | 202 |
| Tabelle 78: | Meinungen der Seminarlehrer zu ausgewählten Ausbildungsthemen .. | 207 |
| Tabelle 79: | Einstellungsdimensionen der Seminarlehrer aufgrund ausgewählter Seminarthemen | 211 |
| Tabelle 80: | Einstellungen der Seminarlehrer zu drei Themenkomplexen | 212 |
| Tabelle 81: | Einstellungen der Seminarlehrer zur Verwendbarkeit sozialwissen- schaftlicher Erkenntnisse und zur Schülerselektion im Gymnasium | 214 |
| Tabelle 82: | Einstellungen der Seminarlehrer zu drei Themenkomplexen nach Fächergruppen | 215 |
| Tabelle 83: | Einstellungen der Seminarlehrer zu drei Themenkomplexen nach Bundesländern | 216 |
| Tabelle 84: | Zusammenhänge zwischen Einstellungen der Seminarlehrer und anderen Ausbildervariablen | 217 |
| Tabelle 85: | Häufigkeit, Gründlichkeit und Meinungstendenz der Themenbehand- lung | 223 |
| Tabelle 86: | Häufigkeit der Behandlung und Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen | 224 |
| Tabelle 87: | Häufigkeit der Behandlung erziehungswissenschaftlich-politischer Themen und Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium | 225 |
| Tabelle 88: | Häufigkeit und Gründlichkeit der Behandlung didaktischer Themen ... | 227 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Tabelle 89: | Häufigkeit der Seminarbehandlung psychologisch-methodischer Ausbildungsthemen und Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen | 228 |
| Tabelle 90: | Häufigkeit der Behandlung psychologisch-methodischer Themen und Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | 229 |
| Tabelle 91: | Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen und Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | 230 |
| Tabelle 92: | Einstellung zur Schülersektion im Gymnasium und Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen | 231 |
| Tabelle 93: | Einstellungen der Seminardozenten zur Schülersektion und zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | 232 |
| Tabelle 94: | Meinungen der Seminardozenten zum idealen Schülerverhalten | 241 |
| Tabelle 95: | Meinungen der Seminardozenten zum realen Schülerverhalten | 242 |
| Tabelle 96: | Dimensionen des idealen Schülerverhaltens nach Meinung der Seminardozenten | 244 |
| Tabelle 97: | Angepaßtes und autonomes Schülerverhalten – Verhaltenserwartungen und -beobachtungen der Seminardozenten | 245 |
| Tabelle 98: | Diskrepanzen zwischen erwartetem und beobachtetem Schülerverhalten | 246 |
| Tabelle 99: | Konservative und progressive Rollenerwartungen der Seminardozenten gegenüber Schülern | 247 |
| Tabelle 100: | Erwartetes und beobachtetes Schülerverhalten nach Fächergruppen ... | 250 |
| Tabelle 101: | Erwartetes und beobachtetes Schülerverhalten nach Ländergruppen ... | 252 |
| Tabelle 102: | Erwartetes und beobachtetes Schülerverhalten und Korrelationen mit anderen Ausbildervariablen | 254 |
| Tabelle 103: | Rollenerwartungen gegenüber Schülern und Einstellungen zum Problem der Schülersektion im Gymnasium | 255 |
| Tabelle 104: | Meinungen zum Verhältnis zwischen Fachstudium und pädagogischer Ausbildung der Gymnasiallehrer | 265 |
| Tabelle 105: | Meinungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung der Gymnasiallehrer | 266 |
| Tabelle 106: | Meinungen zum Beginn der pädagogischen Ausbildung und zur Verbindung von Theorie und Praxis im Studium | 268 |
| Tabelle 107: | Meinungen zur pädagogischen Ausbildung von Gymnasiallehrern nach Fächergruppen | 269 |
| Tabelle 108: | Meinungen zur pädagogischen Ausbildung von Gymnasiallehrern nach Bundesländern | 270 |
| Tabelle 109: | Meinungen zur Organisation der Seminarbildung | 271 |
| Tabelle 110: | Meinungen zur Organisation der Seminarbildung nach Bundesländern | 273 |
| Tabelle 111: | Meinungen zur Dauer des Studiums und der Referendarausbildung ... | 274 |
| Tabelle 112: | Verhältnis der Studiendauer zur Dauer der Referendarausbildung nach Meinung der Seminardozenten | 275 |
| Tabelle 113: | Meinungen zur Dauer von Studium und Referendariat nach Bundesländern | 276 |
| Tabelle 114: | Korrelationen zwischen Meinungen zur Lehrerbildungsreform und anderen Ausbildervariablen | 278 |
| Tabelle 115: | Meinungen zur Einrichtung von Universitätsinstituten für Lehrerbildung und Zugehörigkeit zum Philologenverband | 280 |
| Tabelle 116: | Meinungen zum Beginn der pädagogischen Ausbildung von Lehrern und zur Schülersektion im Gymnasium | 281 |

Vorwort

Lehrerbildung ist seit jeher ein zentrales Thema von Bildungspolitik und Schulreform. Entsprechend umfangreich ist die Literatur. Allein für die Jahre 1963 bis 1968 verarbeitete Peter Müller in seiner Dokumentation zur Lehrerbildung neben einigen Hundert amtlichen Dokumenten über 900 Titel aus der Bundesrepublik Deutschland¹. Die Publikationsflut hält weiterhin an, wenn auch in geringerer Höhe. Schaut man diese Literatur durch, springt allerdings ins Auge, daß nur sehr wenige exakte Erhebungen, geschweige denn empirische Analysen über Organisation, Praxis und Wirkungen gegenwärtiger Lehrerbildung vorliegen. Hier klafft eine Lücke, die sich in bildungspolitischen Beratungen, Reformvorschlägen und Modellversuchen deutlich bemerkbar macht. Sie wenigstens teilweise zu schließen, gehörte zu den Zielen des Forschungsprojekts „*Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren*“, dessen Ergebnisse nunmehr in drei Bänden der Reihe „Studien und Berichte“ vorgelegt werden. Die beiden ersten Bände sollen zudem in knapperer Fassung in einer gemeinsamen Veröffentlichung beim Klett-Verlag, Stuttgart, erscheinen.

Das Projekt knüpfte zudem an besondere wissenschaftliche und bildungspolitische Interessen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung an. Dieses hatte sich frühzeitig den Problemen des Universitätsstudiums, vor allem in Fächern der Lehrerbildung, zugewandt², um sowohl dem Sozialisationsprozeß der Studenten als auch der Problemlage in den einzelnen Disziplinen im Blick auf die Interessen der Schule, der Lehrerbildung und der Studenten auf die Spur zu kommen. Untersuchungen über die zweite Phase der Gymnasiallehrerbildung, den Vorbereitungsdienst, anzuschließen, war der logisch nächste Schritt. Er sollte weitere Einsichten sowohl in den Prozeß professioneller Sozialisation als auch in die inhaltliche und organisatorische Struktur der Lehrerbildung und damit genauere Unterlagen für Reformen bringen, an denen auch Angehörige des Instituts vielfach als wissenschaftliche Berater beteiligt sind.

Die Ausbildung von Studienreferendaren zu untersuchen ist eine komplexe Aufgabe. Die scheinbar so einfachen Fragen, „Was geschieht in der Referendarausbildung, und was sollte in ihr geschehen?“, lassen sogleich weiter fragen nach Organisation, Ausbildungsinhalt, Ausbildern und Auszubildenden. Sodann wäre zu fragen, ob und wie die Ausbildung ihre eigenen Ziele erreicht, wie – im Sinne einer Kausalanalyse – dabei Ausbilder, Organisation, Programm und Referendare als Systemfaktoren aufeinander wirken, und schließlich, was systemimmanent verbesserungsbedürftig, was darüber hinaus in einem umfassenderen Sinne zu reformieren wäre, wenn die Lehrerausbildung zu einer Erneuerung von Schule und Unterricht – etwa im Sinne des „Strukturplans für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats vom 13. Februar 1970 – beitragen soll.

In vielfältiger Beratung innerhalb und außerhalb des Instituts haben die Autoren des Projekts eingehend erwogen, wie sie den vieldimensionalen Forschungsbereich erschließen und über die bildungspolitisch wichtige Deskription des bestehenden Systems hinaus auch einen Beitrag zu einer Theorie der Lehrerbildung im Sinne normativ orientierter professioneller Sozialisation leisten könnten. Dieser umfassende Anspruch ließ sich nicht voll einlösen; denn ein so komplexer und zugleich kaum erforschter Bereich wie die schulpraktische Ausbildung künftiger

1 Müller, P.: Dokumentation zur Lehrerbildung. 2 Bde., Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (Studien und Berichte, Nr. 22).

2 Vgl. Kath, G., Oehler, C., und Reichwein, R.: Studienweg und Studienerfolg. Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt a.M. und Mannheim. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1966 (Studien und Berichte, Nr. 6); Jenne, M., Krüger, M., und Müller-Plantenberg, U.: Student im Studium. Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten. Stuttgart: Verlag Ernst Klett 1969 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

Gymnasiallehrer in Studienseminaren – unterschieden nach 11 Bundesländern und 18 Schulfächern – bedarf einer detaillierten Erhellung, damit differenzierende Hypothesenbildung und -prüfung bei vertretbarem Forschungsaufwand möglich werden. Dementsprechend wird von den drei Projektmitarbeitern nunmehr der Ertrag ihrer Erhebungen in drei ausführlichen Studien vorgelegt, die – soweit es das erhobene Material betrifft – überwiegend deskriptiv sind, die aber zugleich auch, jede auf ihre Weise, bildungspolitischer Planung und künftiger Forschung – sei es in theoretischer, sei es in methodischer Hinsicht – deutlich Aufgaben zu stellen vermögen.

In seiner Studie „Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern“ verbindet *Hartmut Frech* den Bericht über die Ergebnisse der Befragung von 876 Referendaren zwischen Juni und November 1970 an 45 Studienseminaren (11 Prozent aller damaligen Referendare) mit einer allgemeinen Darstellung der Entwicklung und Problematik der sogenannten Zweiten Phase der Gymnasiallehrausbildung. Er schließt damit zugleich für diesen Bereich die Lücke, die seit dem Abschluß der Dokumentation von Peter Müller und des Gutachtenbandes des Deutschen Bildungsrates entstanden war³. Indem er die Ergebnisse der Befragung auf dem Hintergrund der jüngsten Entwicklung interpretiert, arbeitet er zugleich im einzelnen die didaktischen und bildungspolitischen Fragestellungen heraus, die nach wie vor ihrer Lösung harren, nachdem die Kultusministerkonferenz durch ihre Frankenthaler Beschlüsse vom Oktober 1970 die Ausbildung in zwei Phasen festgeschrieben hat. Im übrigen dürfte der wissenschaftliche Ertrag dieser Arbeit vor allem in ihrem Beitrag zur Klärung der professionellen, besonders auch fachlichen Sozialisation von Lehrern liegen. Die Untersuchung, die sich ausdrücklich auf die herkömmliche zweite Phase der Ausbildung beschränkt, das heißt neuere Versuche mit einphasigen Ausbildungen, mit der Ausbildung von Stufenlehrern u.a. nicht einbeziehen konnte, behält damit ihre Aktualität. Man muß sogar annehmen, daß der inzwischen verstärkte Andrang zur Ausbildung, der Stellenmangel für „fertige“ Lehrer und die politischen Überprüfungen aufgrund des sogenannten Radikalenerlasses einen Konformismus begünstigen, der eher zur Stützung als zur Reform traditioneller Strukturen und Ausbildungsverfahren beiträgt.

Roland Reichwein wertet in seiner Studie „Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern“ die parallel zu den Referendarerhebungen gesammelten Angaben über die Studienseminare und eine entsprechende Befragung von 500 Seminar- und Fachseminarleitern aus. Steht bei Frech der Prozeß der professionellen Sozialisation der Referendare im Mittelpunkt, so ist es hier die im wesentlichen abgeschlossene berufliche Prägung der Seminarleiter, und zwar im Blick auf die Wirkung, die sie auf Organisation und Inhalt der Referendarausbildung ausüben. Reichwein ist – entsprechend den Forderungen des Strukturplans des Bildungsrates – vor allem an der Frage interessiert, wie die bisher primär anpassungsorientierte in eine primär innovationsorientierte Gymnasiallehrausbildung umgewandelt werden kann, die die laufenden Veränderungen und Reformen des Schulsystems unterstützen und mittragen kann. In seiner Studie weist er neben organisatorischen Problemen (Integration theoretischer und praktischer Lehrerausbildung) vor allem die große Bedeutung der personellen Komponente und der durch sie mit unterschiedlicher Kompetenz repräsentierten Inhalte und Konzepte nach. In dieser Hinsicht kann Reichwein signifikante Unterschiede zwischen den Fächer- und Landesgruppen der befragten Seminarlehrer herausarbeiten, die die Differenziertheit und Uneinheitlichkeit der Referendarausbildung und die fächer- und landesspezifischen Ausbildungsprozesse deutlich machen. Methodische Schwierigkeiten – jeder Referendar nimmt an den Ausbildungsveranstaltungen mehrerer Seminar- beziehungsweise Fachseminarleiter teil, jeder Seminarleiter hat mit einer Vielzahl von Referendaren zu tun – machten es leider unmöglich, die Ergebnisse der Befragung der Referendare und der Seminarlehrer einander so zuzuordnen, daß sich daraus die wechselseitigen sozialisatorischen Einflüsse unmittelbar hätten bestimmen lassen.

3 Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart: Verlag Ernst Klett 1971 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 17).

Die Arbeit von *Karl-Heinz Hebel*, „Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrerausbildung, konkretisiert an ausgewählten Beispielen zur Berufsmotivation“, unterscheidet sich insofern von den beiden vorgenannten Studien, als hier die angewandten Erhebungsmethoden kritisch mit dem Ziel erörtert werden, aus den insgesamt gemachten Erfahrungen einen Beitrag zur Verbesserung derartiger Feldstudien zu leisten und aufzuzeigen, wie sich die Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt der Validierung und Generalisierung bildungspolitisch nutzbar machen lassen. Im zweiten Teil seiner Arbeit zielt Hebel weniger auf Deskription und Interpretation auf der Ebene der Plausibilität, als vielmehr auf methodologisch gesicherte Analyse der gewonnenen Daten zur Bestimmung der Berufsmotivation der Referendare. Karl-Heinz Hebel beabsichtigt, dieser Studie noch eine weitere folgen zu lassen, in der er mit Hilfe strukturanalytischer (Cluster-)Verfahren aus dem vorhandenen Datenmaterial empirisch Hypothesen generieren will, die in einer Parallel- beziehungsweise Nachfolgeuntersuchung validiert werden sollen.

Die Autoren und das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung schulden allen denen Dank, die die Durchführung der Untersuchung und den Abschluß der Forschungsberichte ermöglicht haben. An erster Stelle seien hier die Kultusministerien der elf Länder und die Arbeitsgemeinschaft der Seminar- und Fachleiter im Philologenverband unter ihren damaligen Vorsitzenden Dr. Erika Essen und Dr. Robert Ulshöfer genannt, sowie besonders die Seminarleiter der 45 Studienseminare und – last but not least – die befragten Fachleiter und Studienreferendare, ohne deren Unterstützung und Mitwirkung die Befragung nicht möglich gewesen wäre. Bei den diesbezüglichen Voruntersuchungen und bei der Vorbereitung der Befragung hat Sybille Volkholz mitgearbeitet, die danach in den Lehrerberuf überwechselte. Bei der Vorbereitung der Befragung unterhielt die Projektgruppe ferner eine wechselseitig förderliche Zusammenarbeit mit Manfred Bayer vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Manfred Bayer untersuchte seinerseits vor allem den Zusammenhang der pädagogischen Ausbildung an der Universität mit der an den Studienseminaren. Die Veröffentlichung seiner Arbeit „Lehrerausbildung und pädagogische Kompetenz“ steht bevor. An der methodischen Beratung und rechnerischen Auswertung der vorliegenden Untersuchung haben Rainer Guski und Peter Grund sachverständig und gewissenhaft mitgewirkt. Die Rohmanuskripte wurden von Peter-Martin Roeder und Hartmut Zeiher kritisch gelesen, ihre Ratschläge gaben wichtige Anregungen für die Überarbeitung der Manuskripte. Gottfried Pfeffer hat den Text mit Sorgfalt und Mühe redigiert. Die Herstellung, Korrektur und Drucklegung wären schließlich nicht möglich gewesen ohne die Mitarbeit von Birgit Brodkorb, Heide Hempel, Ortrud Kirmaier, Ilse Lenné sowie Monika Pommerening und Gabriele Sehling und der Mitarbeiter in der Hausdruckerei des Instituts.

Berlin, Juni 1976

Dietrich Goldschmidt

Summary

The present report is the second on the results of an empirical study which was conducted on Phase Two of Gymnasium teacher training in the Federal Republic of Germany. Under this system Phase One consists of an average of six years of university attendance and is followed by a second phase of about 1 1/2 years during which student-teachers' theoretical instruction in seminars is supplemented by practical training at cooperating schools. Both seminars and schools answer to the school administration of the federal state they are located in and not to the universities. The seminar instructors are themselves Gymnasium teachers who have had no additional theoretical training. Exempted from their normal teaching duties in whole or in part, they may specialize either in the general theoretical instruction of student-teachers – in education, psychology, administrative law, sociology and political science – or in special pedagogical training by subject. They also visit the student-teachers in the classroom from time to time to check on their performance and discuss it with them. This task is shared by supervising teachers who, provided by the cooperating schools, have no part in the theoretical side of teacher training.

The empirical data of the study come from a questionnaire given in 1970 to 45 seminars in the Federal Republic and West Berlin comprising a total of 876 student-teachers and 500 seminar instructors. Supervising teachers were not included in the survey. The present report concerns only the seminar instructors' answers to the 64 questions asked of them.

Its purpose was to determine, first, the extent to which conservative and conventional or progressive and innovative contents influence seminar instruction; second, the degree to which these are connected with the practical side of training; and third, whether these characteristics may be traced more to the external, institutional conditions of training or to the opinions and attitudes of the instructors. The results, it was hoped, would allow us to draw conclusions for the reform of the teacher training program.

The report is divided into three main sections. The first of these (Chapters 1 and 2) includes a description of the general conditions, both institutional and personal, under which teacher training is conducted. This discussion breaks down into the following areas: differences in teacher-training seminars in terms of size, personnel and facilities; related variations in their organization, training specialization, and cooperation with universities; the qualifications of seminar instructors in terms of prior teaching and teacher training experience acquired as supervising teachers; instructors work load (which averages about 40 hours a week, with normal teaching duties predominating over teacher training); and the cooperativeness of schools and supervising teachers which, though not without friction and conflict, the instructors judged to be generally good. When the sample was divided into groups by age, subject taught, and region, significant variations were found in each of the factors mentioned. This was particularly true of the latter two groups. On the whole the results indicate that teacher training conforms to a high degree to current teaching practice in the schools.

This part of the report closes by presenting the opinions of the seminar instructors on their working conditions. Though they indicated satisfaction with the conditions in general, they also expressed definite criticism of certain aspects of them, particularly their high work load, the meager status of and rewards attached to their work, and the insufficient preparation of student-teachers at university. High work load was the factor that contributed most to their dissatisfaction.

The second section (Chapters 3 and 4) begins with a summary of the content of instruction and the training methods used. Content seems to be strongly oriented to the Second State Examination regulations for Gymnasium teachers; however, it also indicated the desire of many instructors to overcome the traditional division between general pedagogical training and specific subject training, to keep in touch with the latest developments in the related fields of research and to introduce new substance and approaches into teacher training. The

planning of seminars and their curriculum is generally flexible, and structure is adaptable to the interests of the student-teachers as well. These interests were approved of by most instructors. By contrast, methods of instruction are primarily academic, directive and teacher-centered. They make use only occasionally of practice-oriented group work and only rarely of new technical media or sociopsychological techniques. Here, too, significant differences among the subject and regional groups of the sample were found.

The analysis of the importance of 14 chosen themes relating to teacher training showed that conventional themes were preferred by most instructors, but that 20 – 40 per cent of those asked had treated newer and more current pedagogical, political and psychological themes in the course of their seminars. Pedagogical themes were often treated in depth and in a practice-oriented manner, whereas psychological themes were often handled superficially and abstractly. Correlation analysis indicated that the frequency and practice orientation of this treatment depended less on external, institutional conditions and more on the opinions of the instructors about the themes themselves and about the reform of the teacher training program. Their opinions and attitudes on the relevance of the social sciences (psychology and sociology) to teaching were primarily positive and progressive; asked about the dependence of student achievement on talent (i.e. hereditary factors) versus environment, their ideal of student behavior, and the selective function of the Gymnasium, however, their opinions were mostly conservative-elitist and authoritarian. The variations seen here between the age, subject and regional groups point to differences in the professional socialization of seminar instructors specific to their subject, and to regional variation in the procedures used to select instructors. Generally speaking, one-third of the seminar instructors may be termed conservative and conventional, one-third progressive and innovative, and one-third “modernity-adapted” and technocratically oriented. Thus the progressive and innovative content of teacher training in the second phase seminars, though relatively low, is still of importance.

The third part of the report (Chapters 5 and 6) discusses the opinions of seminar instructors, and those of the author, on the reform of the teacher training program. With respect to content and curriculum, the instructors’ attitudes are largely critical and progressive, i.e. they desire a stronger orientation of university studies to the teaching profession and a closer connection between first and second phases of training, both theoretical and practical. With respect to institutional factors, however, they are relatively satisfied and conservative, i.e. most of them approve of the present separation of first and second training phases and want to see no changes made either in the length of university study or of student-teaching. This contradiction may be traced to the existence of two conflicting interests on the part of instructors: their desire to improve teacher training and their wish to retain their own social status. The author, whose interest lies primarily with improvement in an innovative direction, reaches the conclusion that both seminar instructors and their seminars should be integrated into the universities and thus into the first phase of training, while the second phase should serve to better introduce the student-teacher to the everyday tasks of classroom teaching. In the author’s opinion this would help solve, relatively rapidly and economically, several of the problems that have long beset the training of Gymnasium teachers in Germany as practiced up to now.

1. Einführung

1.1 Die Forschungslage

Fast jeder Diskussionsbeitrag zur Reform der Lehrerausbildung, aber auch zur Reform des Schul- und Hochschulwesens, weist darauf hin, daß die Lehrerausbildung der Angelpunkt der Reform unseres Bildungssystems sein müsse. Dennoch gibt es kaum verlässliche Informationen und empirische Untersuchungen darüber, wie die Ausbildung der Lehrer aller Schularten an den Hochschulen und an den Ausbildungsseminaren der zweiten, berufspraktischen Ausbildungsphase eigentlich abläuft. Es besteht kein sicheres Wissen darüber, wo genau ihre Vorzüge und ihre Mängel liegen, wie die Beteiligten und Betroffenen diese sehen und was insoweit konkret zu verändern oder auch zu bewahren wäre. Die seit gut zehn Jahren immer wieder vorgebrachten Vorschläge zur Reform der Lehrerausbildung stützen sich weitgehend auf die mehr oder minder subjektiven und begrenzten Erfahrungen oder Eindrücke der Autoren, auf Vorurteile, die in der einschlägigen Literatur tradiert oder neu erzeugt worden sind, und auf den normativen Veränderungswillen interessierter Gruppen, Gremien und Verbände. Nicht zuletzt deshalb sind sie in der Regel an den „vested interests“ der betroffenen Institutionen und an den praktischen Maximen der Kultusverwaltungen und der Länderparlamente gescheitert, die letzten Endes – trotz der öffentlichen Reformdiskussion und ganz im Sinne ihrer administrativen Normen – nur wenig zur Verbesserung und eigentlich gar nichts zur Reform der Lehrerausbildung beigetragen haben.

Das Universitätsstudium wurde in den sechziger Jahren zum Gegenstand einiger statistischer Erhebungen (Kath/Oehler/Reichwein, 1966; Hitpass, 1967) und empirisch-hermeneutischer Analysen gemacht (Jenne/Krüger/Müller-Plantenberg, 1969), die etwas Licht in diesen Teil der Gymnasiallehrerausbildung brachten. Aber diese Erkenntnisse sind inzwischen durch die Studentenbewegung und die folgenden hochschulpolitischen Entwicklungen weitgehend überholt. Weitere und gründlichere Untersuchungen dieser Art sind seitdem nicht durchgeführt worden. Andererseits ist die durch die Studentenbewegung vorangetriebene Diskussion um die Studienreform immer mehr von hochschul- und gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen überlagert worden und hat bisher nur an einigen „Reformuniversitäten“ konkrete und gewichtige Neuerungen erbracht. Die Folge ist, daß den Hochschulen nun eine staatlich verordnete und kontrollierte Studienreform auf nach wie vor unzureichender Informationsgrundlage droht.

Die Forschungslage ist noch ungünstiger hinsichtlich der zweiten Ausbildungsphase der Gymnasiallehrer im Vorbereitungsdienst oder Referendariat, in dem nach deutscher Tradition erst nach der Fachausbildung im Studium eine auf den Beruf selbst bezogene Ausbildung der Gymnasiallehrer stattfindet. (Das herkömmliche philosophisch-pädagogische Begleitstudium schlägt in diesem Zusammenhang kaum zu Buche.) Jener zweite Teil der Gymnasiallehrerausbildung verdient deshalb eigentlich als einziger diesen Namen. Gerade er ist bisher fast völlig unerforscht, ja man kann sagen, daß er – ähnlich wie die Lehrlingsausbildung – zu den in der Öffentlichkeit kaum beachteten Bereichen unseres Bildungswesens gehört, obwohl er für die berufliche Qualifikation der Gymnasiallehrer und die Qualität ihres Unterrichts von entscheidender Bedeutung ist. Erst die nach dem sogenannten „Radikalenerlaß“ des Bundeskanzlers und der Ministerpräsidenten vom 28.1.1972 ausgesprochenen Ausbildungs- und Berufsverbote für linksradikale Staatsexamensabsolventen und Studienreferendare haben vermutlich einer breiteren Öffentlichkeit zu Bewußtsein gebracht, daß es eine solche Ausbildungsphase für Gymnasiallehrer überhaupt gibt. Dieser Vorgang wirft zugleich ein Schlaglicht auf die zweifelhafte Bedeutung, die die Referendarausbildung der Lehrer auf politischer Ebene inzwischen erlangt hat.

Ansätze zur empirischen Erforschung der zweiten Phase der Gymnasiallehrerausbildung wurden erst Ende der sechziger Jahre unternommen. Hans-Günther Bigalke veröffentlichte 1970 eine kleinere Arbeit über eine bundesweite Enquete vom Dezember 1969 zur Situation der Studienseminare und zum Ablauf der Referendarausbildung, zur personellen und materiellen Ausstattung der Seminare, zur Situation der Seminarausbilder und der Referendare, über ihre Sorgen und Wünsche und über einige Reformvorschläge für diesen Teil der Ausbildung. Wolf-

gang Klafki berichtete im gleichen Jahr über eine bundesweite Umfrage von Oktober 1966 bis Januar 1967 bei den Leitern oder Direktoren von 72 Ausbildungsseminaren zu der Frage, welche Ausbildungsthemen nach ihrer Meinung im pädagogischen Begleitstudium der Universitäten und/oder in den Studienseminaren behandelt werden sollte. Eine umfangreichere Befragung hessischer Studienreferendare zu ihrer Beurteilung der Ausbildung im Studium und am Seminar von einer Marburger Forschungsgruppe (Friedrich v. Rosen, Ursula Türck und Willi Wolf) wurde leider nicht veröffentlicht. Ebenfalls 1970 publizierte Ernst H. Liebhart einen Bericht über Einstellungsveränderungen von bayerischen Studienreferendaren, in dem er nachzuweisen suchte, daß sich deren Einstellungen unter dem Einfluß der Referendaraus- bildung innerhalb eines halben Jahres signifikant in konservativer und autoritärer Richtung verändert hatten.

Bald darauf berichtete eine Forschungsgruppe am Konstanzer Zentrum für Bildungsforschung über Einstellungsmessungen bei Primanern, Studenten an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, Studienreferendaren, Junglehrern, Rechtsreferendaren und Medizinstudenten in Baden-Württemberg, die darüber hinaus die Zunahme „progressiver“ Einstellungen bei Stu- denten und ihre Abnahme in „konservativer“ Richtung bei Referendaren und Junglehrern zu belegen scheinen (Koch/Peifer, 1971; Koch, 1971; Müller-Fohrbrodt, 1973). Ähnliche Ein- stellungsveränderungen wie die von Liebhart und der Konstanzer Gruppe berichteten wurden auch in zahlreichen amerikanischen Einzelstudien über die Einstellungseffekte des „pre-ser- vice student teaching“ berichtet (vgl. Peck/Tucker, 1973).

Daneben gab und gibt es zahlreiche Erfahrungs- und Arbeitsberichte, Stellungnahmen und Reformvorschläge von Beteiligten und Unbeteiligten zur Referendarausbildung in Seminaren und Ausbildungsschulen, die zum Teil von Klafki in dem oben erwähnten Aufsatz zusammen- gestellt wurden. Dazu gehören auch kleinere empirische Untersuchungen von Studienreferen- daren, die als Prüfungsarbeit für das Assessorexamen vorgelegt wurden und die uns nur zufäl- lig bekannt wurden (zum Beispiel Schenk, 1966; Asemissen, 1973).

Aber, so interessant und alarmierend diese Erfahrungs- und Untersuchungsberichte auch sind, keiner vermittelt einen umfassenden und empirisch gesicherten Einblick in die Referendaraus- bildung der Gymnasiallehrer, in das, was in dieser Ausbildungsphase der Lehrer tatsächlich geschieht und unter welchen objektiven, institutionellen und strukturellen Bedingungen es geschieht. Es bleibt mithin offen, auf welche Bedingungen – seien sie veränderbar oder unver- änderbar – die erhobenen Meinungen und die gemessenen Einstellungsveränderungen zurück- geführt und folglich eventuell auch beeinflußt werden können.

1.2 Ausgangspunkt und Durchführung der Untersuchung

Dem soeben skizzierten Mangel versucht die Untersuchung abzuwehren, über die hier ein Teilbericht zur Befragung der Seminarausbilder von Studienreferendaren vorgelegt wird. Weitere Berichte zur Befragung der Studienreferendare werden von Hartmut-W. Frech und Karl-Heinz Hebel veröffentlicht. Das gemeinsame Interesse dieser Untersuchungsberichte geht dahin, das Untersuchungsfeld der zweiten, beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern der empirischen Analyse zu öffnen und explorativ soweit aufzuhellen, daß Hypothesen entwickelt und einer genaueren Prüfung unterzogen werden können.

Die Anfänge dieser Untersuchung reichen in die zweite Hälfte der sechziger Jahre zurück. Damals ging unser Interesse dahin, Veränderungen von Einstellungen und Rollenvorstellungen der Referendare während ihrer Ausbildung zu messen und diese Veränderungen auf ihre Erfahrungen in der Ausbildung und bestimmte Ausbildungsbedingungen zurückzuführen. Es zeigte sich aber bald, daß nicht genügend empirisch gesicherte Daten über diese Ausbildungsbedingungen vorlagen, um eventuell gemessene Einstellungsveränderungen befriedigend erklären zu können. So kam es zunächst darauf an, diese Ausbildungsbedingungen beziehungsweise die Referendarausbildung insgesamt einer empirischen Analyse zu unterziehen.

Im Jahre 1967 wurden an acht Ausbildungsseminaren in verschiedenen Bundesländern erste exploratorische Interviews mit Seminarleitern, Fachseminarleitern in Deutsch, Englisch, Physik und Referendaren in den gleichen Fächern durchgeführt. Schon in dieser Eröffnungsphase zeigte sich, daß eine empirische Untersuchung der Lehrerausbildung in den Studienseminaren mit erheblichen Widerständen von seiten der Seminar- und Fachleiter rechnen müßte, nicht zuletzt wohl auch deshalb, weil die Untersuchungsergebnisse Dahrendorfs und seiner Mitarbeiter zur Selektivität der Gymnasien in Baden-Württemberg (Dahrendorf/Peisert, Hrsg., 1967) die Gymnasiallehrerschaft im ganzen Bundesgebiet aufgeschreckt hatten und weil etwa gleichzeitig drei weitere Untersuchungen zur Referendarausbildung anliefen: die bereits erwähnten Erhebungen der Marburger Gruppe um Professor Klafki und der Konstanzer Gruppe, und eine weitere, unter Leitung von Manfred Bayer, am Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt, die sich zunächst, nach Absprache mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, vor allem der inhaltlich-curricularen Gestaltung der Lehrerausbildung in Studium und Referendariat zuwandte¹. Die Bedenken und Widerstände der Seminar- und Fachleiter konnten durch Verhandlungen mit den damaligen Vorsitzenden der „Arbeitsgemeinschaft der Seminar- und Fachleiter“ im Philologenverband, Dr. R. Ulshöfer und Dr. E. Essen, durch Darstellung der Untersuchungsabsichten auf mehreren Tagungen der Arbeitsgemeinschaft und durch die formelle Unterstützung des Vorhabens von seiten der Kultusministerien sämtlicher Bundesländer zwar weitgehend ausgeräumt werden, haben aber dennoch Anlage und Verlauf der Untersuchung beeinflußt.

Im Jahre 1968 wurde dann, aufbauend auf die Ergebnisse der Vorinterviews, eine bundesweite postalische Totalerhebung bei 131 Seminarleitern (Rücklauf 87 Prozent) und 393 Fachleitern in Deutsch, Englisch und Physik (Rücklauf 85 Prozent) durchgeführt, die uns einen generellen Überblick über die personellen, materiellen und organisatorisch-strukturellen Ausbildungsbedingungen an den Seminaren und Material für die geplante Repräsentativbefragung verschaffen sollte.

Die Ergebnisse dieser Erhebung wurden zwar ausgezählt und statistisch ausgewertet, aber nicht veröffentlicht, um die Durchführung der geplanten Hauptbefragung nicht zusätzlich zu erschweren. Die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Hauptbefragung hat dann die Arbeitskraft der drei Projektmitarbeiter so sehr absorbiert, daß die Publikation der Erhebungsergebnisse von 1968 immer weiter hinausgeschoben werden mußte. Mittlerweile sind sie in einem schwer abzuschätzenden Maße teils veraltet, teils durch den Bericht von Bigalke, der

¹ Die Thematik dieser Untersuchung wurde später auf strukturelle Ausbildungs- und Reformprobleme und auf Einstellungsmessungen ausgeweitet. Vgl. Bayer, M., und Knöss, K. (Hrsg.): Werkstattbericht zur Situation der Lehrerausbildungsreform in der BRD 1973, Arbeitsgruppe Lehrer-Ausbildung (AGLA), Frankfurt a.M., 1973.

ähnliche, wenn auch weniger differenzierte Informationen enthält, überholt, so daß sie in dem vorliegenden Bericht nur noch gelegentlich erwähnt werden. Diese Entwicklung des Forschungsprojekts hat jedenfalls dazu geführt, daß die objektiven räumlichen, materiellen und finanziellen Bedingungen und Mängel der Referendarausbildung nicht in dem Maße in der Hauptbefragung berücksichtigt wurden, wie es von dem Leser dieses Berichts vielleicht erwartet wird und wie es wohl wünschenswert wäre (vgl. Bigalke, 1970).

Die für 1970 geplante Hauptbefragung sollte sich vor allem an die Studienreferendare in der letzten Phase der Referendarausbildung wenden. Ihre Intention ging dahin, bestimmte von uns operationalisierte „innovative“ Verhaltensweisen und hierfür relevante Verhaltensdispositionen und Einstellungen der Referendare am Ende ihrer Ausbildung zu erheben und diese mit den äußeren Bedingungen ihrer Ausbildungssituation in Beziehung zu setzen, um Aufschlüsse darüber zu gewinnen, in welchen Ausbildungssituationen sich innovationsrelevante Einstellungen und Verhaltensweisen der Referendare besonders deutlich ausprägen oder zum Zuge kommen. Mit der begleitenden Befragung von Seminar- und Fachleitern dieser Referendare sollten ausgewählte inhaltliche und organisatorische Aspekte der Ausbildungssituation erfaßt werden, die uns für diese Fragestellung bedeutsam erschienen und die sich bei der Ausbildergruppe vermutlich zuverlässiger, jedenfalls aber ökonomischer ermitteln ließen. Die Aussagen der Seminar- und Fachleiter zu diesen Aspekten der Ausbildung sollten später mit den Aussagen der Referendare zur Beschreibung typischer Ausbildungssituationen zusammengefügt werden. Die Ausbildungslehrer der Referendare an den den Seminaren zugeordneten Gymnasien konnten allerdings, ebenfalls aus ökonomischen Gründen, nicht in die Befragung einbezogen werden, so daß die Beschreibung der Referendarausbildung insoweit unvollständig bleiben mußte.

Dieser Plan enthielt jedoch einige methodologische Schwierigkeiten, vor allem die, daß eventuell gemessene signifikante Einstellungs- und Verhaltensunterschiede zwischen den Referendaren verschiedener Ausbildungsseminare durch die Ergebnisse einer einmaligen ex post-Befragung, die noch dazu den schulischen Teil der Ausbildung nur aus der Sicht der Referendare selbst erfassen konnte, nicht befriedigend erklärt werden konnten. Vielmehr hätte man aus einer solchen einmaligen Querschnittbefragung allenfalls plausible Hypothesen über die Abhängigkeit der Einstellungen und Verhaltensweisen der Referendare von ihren Ausbildungssituationen ableiten können. Die 1969 entwickelten und vorgetesteten vier Einstellungsfragebogen für Berufsmotivation, Schulängstlichkeit, Rollendistanz und Risikobereitschaft der Referendare (vgl. Reichwein/Frech, 1971) wurden daher auf Beschluß des Instituts für Bildungsforschung in der Hauptbefragung nicht angewendet.

Die übrigen Fragebogen für die Referendare (drei mit etwa 200 Fragen) und für die Seminar- und Fachleiter (einer mit 69 beziehungsweise 64 Fragen) sowie ein Interviewleitfaden für Seminarleiter (24 Fragen) mußten dann – auf der Basis der Vorerhebungen – in der bis zum Befragungstermin verbleibenden Zeit im Frühjahr 1970 entwickelt werden und konnten wegen des Zeitmangels nicht mehr ausreichend vorgetestet werden, was sich bei den kürzeren und unkomplizierteren Ausbilderfragebogen jedoch nicht als ein gravierender Mangel erwies. Die Befragung wurde dann vom 1. Juni bis 13. November 1970 an 45 Ausbildungsseminaren im ganzen Bundesgebiet und in West-Berlin durchgeführt. Über die Auswahl der Seminare und die Durchführung der Referendarbefragung wird an anderer Stelle berichtet (vgl. Abschnitt 1.6 und die Berichte von H.-W. Frech, 1976, und K.-H. Hebel, 1976). Für die in diesem Teilbericht dargestellten Befragungsergebnisse ist nur die schriftliche Befragung der Seminar- und Fachleiter von Interesse: Die Fragebogen wurden den Seminarleitern ein bis zwei Wochen vor dem vereinbarten Termin zugeschickt mit der Bitte, sie umgehend an die Fachleiter zu verteilen, und diese aufzufordern, sie bis zum Befragungstermin ausgefüllt und in einem Umschlag verschlossen an das Seminar zurückzugeben. Das ist zwar nicht an allen Seminaren geschehen, aber die Mehrzahl der Fragebogen konnte auf diese Weise wieder eingesammelt werden. Der Rest mußte nachträglich angemahnt werden und ist zum Teil auch noch eingegangen. Außerdem wurde am Tag der Seminarbefragung mit dem Seminarleiter ein relativ unstrukturiertes Interview über einige institutionelle und organisatorische Bedingungen

der Referendarausbildung durchgeführt, die für das gesamte Seminar als charakteristisch gelten konnten.

Für die Auswertung der Befragungsergebnisse war nun entscheidend, daß von der Zielgruppe der Seminar- und Fachleiter, die einen Fragebogen erhalten hatten oder hätten erhalten sollen, nur 89 Prozent der Seminar- und 60 Prozent der Fachleiter die Fragebögen ausgefüllt zurückgaben. Das ist zwar bei quasi-postalischen Befragungen dieser Art nicht ungewöhnlich, aber im vorliegenden Fall mußte es dazu führen, daß die ursprüngliche Absicht, Referendar- und Ausbilderdaten zur Beschreibung und Klassifikation typischer Ausbildungssituationen von Referendaren zusammenzufügen, nur noch bei einem Bruchteil der befragten Referendare (Rücklauf 55 Prozent) durchführbar gewesen wäre, da zur Ausbildungssituation eines Referendars jeweils ein Seminarleiter und zwei Fachseminarleiter gehören. Für die verbleibende Referendargruppe wäre zudem die individuelle Zuordnung von Referendar- und Ausbilderdaten, obwohl befragungstechnisch gelöst, in der statistischen Auswertung so kompliziert und schwierig gewesen, daß sie im Verhältnis zu den möglichen Ergebnissen zu aufwendig erschien. Aus diesen Gründen mußte auf die ursprüngliche Intention eines die Referendar- und Ausbilderdaten integrierenden Untersuchungsberichts verzichtet werden. Statt dessen werden nun getrennte Berichte über die Referendar- und die Ausbilderbefragung vorgelegt, die jeder für sich genommen unvollständig sind und eigentlich parallel gelesen werden müßten (vgl. H.-W. Frech, 1976, und K.-H. Hebel, 1976). Diesem Umstand wird durch Querverweise Rechnung getragen.

1.3 Fragestellung und Ziele der Untersuchung

Der oben geschilderte Verlauf der Untersuchung ist nicht ohne Bedeutung für die Inhalte der vorliegenden Untersuchungsberichte. Die generelle Fragestellung der Untersuchung und der 1970 durchgeführten Befragung von Studienreferendaren und ihren Seminarausbildern ging dahin, festzustellen, wie weit bestimmte ausgewählte neuere sozial- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und pädagogische, das heißt unterrichtliche und schulische Innovationen der sechziger Jahre in die zweite, berufliche Ausbildungsphase der Gymnasiallehrer Eingang gefunden hatten und unter welchen konkreten Ausbildungsbedingungen dies besonders häufig oder besonders selten der Fall war. Die Befragungsergebnisse sollten also einerseits eine empirische Deskription der Inhalte und der Qualität der Referendarausbildung unter dem Aspekt ihres Innovationspotentials ermöglichen. Andererseits sollten sie aber auch Anhaltspunkte dafür liefern, unter welchen institutionellen und personellen Ausbildungsbedingungen ein solches Innovationspotential besonders gefördert oder behindert wurde und in welcher Richtung demgemäß die Gymnasiallehrausbildung verändert oder reformiert werden müßte, wenn sie das auch vom Bildungsrat (1970 und 1971) geforderte Ausbildungsziel des „Innovierens“ erfüllen soll.

Der bildungspolitische und theoretische Hintergrund für diese Fragestellung ist bereits in einem früheren Aufsatz dargestellt und erläutert worden (Reichwein/Frech, 1971). Die theoretischen Überlegungen zum Begriff der pädagogischen Innovation und zum Ablauf von Innovationsprozessen in Schule und Lehrerausbildung waren allerdings noch nicht weit genug entwickelt und konnten daher bis zur Fragebogenkonstruktion im Frühjahr 1970 nicht soweit vorangetrieben und präzisiert werden, daß sie einen kohärenten und konsistenten theoretischen Bezugsrahmen für die Untersuchung hätten bilden können. Infolgedessen hatte die Untersuchung von Anfang an einen überwiegend deskriptiven und explorativen Charakter und erhebt nicht den Anspruch, bestimmte theoretische Annahmen und Hypothesen empirisch zu prüfen.

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich aus dem unter Abschnitt 1.2 geschilderten Ablauf. Er führte nicht nur dazu, daß Referendar- und Ausbilderdaten getrennt ausgewertet werden mußten, sondern er hatte auch zur Folge, daß dies bei einem wesentlichen Teil der Referendardaten, nämlich den innovationsrelevanten Daten, aus Termingründen überhaupt nicht geschehen konnte. Die Berichte über die Referendarbefragung beschränken sich daher auf die Deskription und Analyse der übrigen Referendardaten, die von uns ursprünglich als Bedingungs- oder Folgevariablen progressiv-innovatorischer Einstellungen und Verhaltensweisen der Referendare betrachtet wurden. Folglich kann die anfängliche Fragestellung der Untersuchung nur noch in diesem Bericht über die Ausbilderbefragung weiter verfolgt werden, muß sich hier aber auf die Seite des inhaltlichen und didaktischen, innovatorischen oder konventionellen Ausbildungsangebots durch die Seminarausbilder und seiner personellen und institutionellen Bedingungen beschränken. Die möglichen Auswirkungen dieses Angebots auf die Referendare, ihre innovativen oder konventionellen Einstellungen und Verhaltensweisen, bleiben jedoch nicht nur in diesem, sondern auch in den Berichten über die Referendarbefragung außer Betracht.

Die Befragung der Seminar- und Fachleiter konzentrierte sich aufgrund der generellen Fragestellung der Untersuchung auf die allgemeinen Inhalte und ausgewählte Themen der Seminar-ausbildung, auf ihre didaktisch-methodische Behandlung und auf die Meinungen der Befragten zu jenen ausgewählten Seminarthemen. Außerdem bezog sich die Befragung aber auch auf einige äußere, objektive Bedingungen der Arbeits- und Ausbildungssituation an Seminar und Ausbildungsschulen, sowie auf die Meinungen der Seminarausbilder zu den Bedingungen der Referendarausbildung und zur Verbesserung der Gymnasiallehrerbildung insgesamt.

Im einzelnen enthielt der Fragebogen für die größere Gruppe der Fachseminarleiter folgende Fragenkomplexe: (Die Fragebögen für die Seminar- und Fachleiter sind in ihrem vollständigen Wortlaut im Anhang enthalten.)

| Fragen | Anzahl | Nummern im Fragebogen |
|--|--------|---|
| – Zur objektiven Arbeits- und Ausbildungssituation an Seminar und Schule | 9 | 4,5,6,7,14,36,37,38,39 |
| – Zu inhaltlichen Schwerpunkten und zur Didaktik der Seminarbildung sowie zur Behandlung ausgewählter Themen | 16 | 10,11,12,13,15,16,17,18,19,20,21,22,23,34,40,41 |
| – Zu Meinungen über ausgewählte Ausbildungsbedingungen | 11 | 24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,35 |
| – Zu Meinungen über die Referendarausbildung und über die Verbesserung der Gymnasiallehrerbildung | 12 | 1,2,3,8,9,42,43,44,45,46,47,48 |
| – Zu Personal- und Sozialdaten | 16 | letzte Seite ohne Nummern |

Der Fragebogen und der Interviewleitfaden für die Seminarleiter enthielten darüber hinaus noch weitere Fragen zu denjenigen objektiven, institutionellen Bedingungen der Seminarbildung, die jeweils für ein ganzes Seminar charakteristisch sind (vgl. Fragebogen im Anhang).

Mit den Fragen zur inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ausbildungstätigkeit der Seminar- und Fachleiter in ihren Seminaren sowie mit den Fragen über ihre Meinungen zu ausgewählten Ausbildungsthemen sollte der konservativ-konventionelle oder progressiv-innovatorische Gehalt der Seminarbildung erfaßt werden. Die Meinungen der Seminarbilder zu den äußeren, objektiven Bedingungen der Referendarausbildung sowie zur Verbesserung der Gymnasiallehrerbildung sollten einerseits Aufschluß über ihre zufriedene oder kritische Einstellung zum bestehenden Ausbildungssystem geben, andererseits aber auch Anhaltspunkte für eine realitätsbezogene, empirisch fundierte Reform der Lehrerbildung in innovatorischer Absicht liefern. Die äußeren, institutionellen, organisatorischen und personellen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen an Seminaren und Ausbildungsschulen sollten der Darstellung der tatsächlichen Ausbildungsverhältnisse dienen, soweit diese entweder für die ausbildungsbezogenen Meinungen und Einstellungen der Seminar- und Fachleiter oder auch als hemmende oder fördernde Faktoren für die konservativ-konventionelle oder progressiv-innovatorische Qualität der Referendarausbildung von Bedeutung erschienen. Die Personal- und Sozialdaten schließlich sind für die Beschreibung der Ausbilderstichprobe (vgl. Abschnitt 1.6) und die darauf basierende Datenanalyse wichtig, liefern aber auch Informationen über den Werdegang, die Qualifikation und die Auswahl der Seminarbilder.

Die deskriptive Darstellung der Seminar- und Fachleiteraussagen zu diesen Aspekten der Referendarausbildung kann einen ersten Einblick in die Bedingungen, Inhalte und Tendenzen dieses Teils der Gymnasiallehrerbildung im Hinblick auf sein innovatorisches Potential vermitteln, der für eine Reformstrategie, die dieses Potential vergrößern will, bereits von erheblicher Relevanz sein könnte. Darüber hinaus lag es jedoch nahe, auch die Zusammenhänge zwischen den genannten Datenkomplexen zu analysieren, zumal mit zunehmendem Alter der Daten solche Zusammenhänge interessanter und wichtiger werden als die Daten selbst. Zusammenhänge zwischen objektiven Ausbildungsbedingungen, subjektiven Meinungen der Ausbilder zu diesen Bedingungen und der Qualität ihres Ausbildungsangebots in diesen Seminaren könnten Aufschluß über die Bedingungen der Ausbildungsqualität geben und entsprechende Vermutungen oder Hypothesen stützen. Eine solche Fragestellung ist nicht nur von theoretischem Interesse, sondern sie ist auch bildungspolitisch relevant, denn sie könnte Anhaltspunkte dafür liefern, an welchen Bedingungen der Referendarausbildung eine Reform der Lehrerbildung anzusetzen hätte, die deren Qualität in einer progressiven, innovatorischen Richtung verändern will: an den äußeren, institutionellen Ausbildungsbedingungen oder an den Meinungen und Einstellungen der Seminarbilder?

Die generelle Annahme, von der wir in dieser Hinsicht bei der Fragebogenkonstruktion ausgegangen sind, lautete: daß die institutionellen Ausbildungsbedingungen, was immer darunter im einzelnen zu verstehen ist – mindestens vermittelt über die Einstellungen der Seminarbilder zu diesen Bedingungen –, das Verhalten der Seminar- und Fachleiter in ihren Seminaren, also die konservative oder innovatorische Qualität der Seminarbildung beeinflussen. Andererseits war auch anzunehmen, daß die Meinungen und Einstellungen der Seminarbilder zu besonders wichtigen oder neuartigen und umstrittenen Ausbildungsthemen die Auswahl, die Art und die Tendenz der Behandlung solcher Themen in den Seminaren ebenfalls beeinflussen können. Aus diesen allgemeinen Annahmen wurden bei Beginn der Datenauswertung im einzelnen folgende Vermutungen oder Hypothesen abgeleitet:

1. Die Meinungen der befragten Seminar- und Fachleiter zu den Bedingungen der Referendarausbildung und zur Verbesserung oder der Reform der Lehrerbildung sind von den objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen abhängig, unter denen sie tätig sind.
2. Die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekte der Seminarbildung sind einerseits von landesspezifischen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie von seminarspezifischen Ausbildungskonventionen und andererseits von den individuellen Meinungen und Einstellungen der Befragten zu ausgewählten zentralen Ausbildungsthemen sowie zu den jeweiligen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen abhängig, aber nicht von den objektiven Arbeits- und Seminarbedingungen selbst.
3. Die Meinungen und Einstellungen der Befragten zu zentralen Ausbildungsthemen sind weder von den objektiven Arbeits- und Seminarbedingungen noch von ihren Meinungen zu diesen Ausbildungsbedingungen abhängig, sondern von anderen, möglicherweise nicht erfaßten Faktoren.

Bei solchen Abhängigkeiten spielen natürlich auch die Personal- und Sozialdaten der befragten Seminarbilder eine Rolle. Vor allem drei Merkmale der Befragten schienen uns wichtig zu sein:

1. Ihr Lebensalter, das immerhin zwischen 35 und 60 Lebensjahren variiert;
2. ihre Ausbildungsfunktionen – Seminar- oder Fachleiter – und ihre Ausbildungsfächer;
3. ihre Landeszugehörigkeit, da die institutionellen Bedingungen und die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Referendarausbildung in den Bundesländern unterschiedlich sind.
Die diesbezüglichen Ausgangshypothesen lauten:
4. Die objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen der Seminar- und Fachleiter sind von ihrer Landeszugehörigkeit sowie von ihren Ausbildungsfunktionen und -fächern abhängig, nicht aber von ihrem Alter;
5. die Meinungen der Befragten zu den objektiven Ausbildungsbedingungen sind ebenfalls von ihrer Landeszugehörigkeit und von ihren Ausbildungsfunktionen abhängig, ihre Meinungen zu zentralen Ausbildungsthemen dagegen von ihren Ausbildungsfächern und von ihrem Lebensalter;
6. die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekte der Seminarbildung schließlich sind – mehr oder minder stark – von allen drei Merkmalen abhängig.

Die letzten drei Hypothesen ergänzen und differenzieren die ersten drei und verschränken sich mit ihnen zu einer komplexen Struktur. Alle sechs Hypothesen sind aber noch sehr abstrakt und allgemein. Sie enthalten insbesondere keine Aussage über die Stärke und Richtung der vermuteten Abhängigkeiten. Das liegt vor allem daran, daß bisher keine Theorie der Ausbildung und der beruflichen Sozialisation von Lehrern und auch kaum diesbezügliche empirische Untersuchungen vorliegen, namentlich nicht zu den hier interessierenden Bedingungen des inhaltlichen, qualitativen Ausbildungsangebots. Da es auch nicht möglich war, eine solche Theorie vorweg und ohne entsprechende, explorative Untersuchungen zu entwickeln, liegt den obigen Hypothesen auch kein bestimmtes in sich geschlossenes und konsistentes theoretisches Konzept zugrunde. Sie haben vielmehr – wie bei einer explorativen Felduntersuchung auch nicht anders zu erwarten – den Status von vorthoretischen Plausibilitätsannahmen. Ihre Triftigkeit und Haltbarkeit wird sich im Verlauf der Untersuchung erweisen, die insoweit auch zur Hypothesen- und Theoriebildung beitragen kann. Sie sind also

nicht mehr als Such- und Orientierungsdimensionen, einige „rote Fäden“, von denen die Darstellung und Analyse des vorliegenden Datenmaterials ausgehen kann und die sie – im Labyrinth der Daten – soweit wie möglich verfolgen wird. Dann wird sich zeigen, an welchen Punkten die obigen Annahmen und Hypothesen differenziert, präzisiert, modifiziert oder aufgegeben werden müssen und wie es mit der Richtung und Stärke der vermuteten Bedingungsbeziehungen bestellt ist.

Dabei kann es nicht darum gehen, statistisch nachweisbare Zusammenhänge zwischen den hypothetisch als abhängige und unabhängige Variablen postulierten Daten, die sich als Bedingungs- oder Kausalzusammenhänge interpretieren lassen, als solche auch zu verifizieren oder zu falsifizieren. Dagegen sprechen

- die beschränkte und relativ unsystematische Auswahl der Variablen und die unterschiedliche Qualität ihrer Operationalisierung;
- die Tatsache, daß Daten über objektive Ausbildungsbedingungen mittels subjektiver Aussagen der befragten Ausbildergruppe erhoben wurden und daher Interaktionseffekte zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen nicht auszuschließen sind;
- die fragwürdige, später zu diskutierende Repräsentativität der befragten Stichprobe von Seminar- und Fachleitern;

– die verwendeten statistischen Verfahren, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird. Statistisch nachweisbare Zusammenhänge, die den obigen Hypothesen entsprechen, können also die angenommenen Bedingungs- oder Kausalabhängigkeiten weder bestätigen noch widerlegen. Dennoch wird im Verlauf dieses Berichtes immer wieder die Versuchung auftreten, solche Zusammenhänge als Kausalzusammenhänge zu interpretieren. Eine solche Interpretation ist durchaus möglich und zulässig und wird in vergleichbaren Untersuchungen, insbesondere zur Hypothesengenerierung, häufig praktiziert. Aber sie sollte sich nach Möglichkeit auf zusätzliche, über die Daten hinausgehende Informationen oder Annahmen aus anderen Untersuchungen, der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung oder der allgemeinen Alltagserfahrung stützen, Annahmen, die sich im vorliegenden Falle insbesondere auf die Ausbildung von Lehrern beziehen sollten. Unter diesen Bedingungen kann die Interpretation statistischer Zusammenhänge die Plausibilität der obigen Kausalhypothesen lediglich verstärken oder abschwächen, nicht mehr und nicht weniger. Darauf soll der Leser hier ausdrücklich hingewiesen werden, damit entsprechende Einschränkungen und Wiederholungen im folgenden entfallen können.

In dem vorliegenden Untersuchungsbericht geht es daher nicht primär um die Prüfung von Hypothesen für eine mögliche Theorie der Lehrerbildung mit innovatorischer Absicht. Er verfolgt weniger ein theoretisches als vielmehr ein bildungspolitisches Interesse, obwohl zwischen beiden Interessen – wie bereits angedeutet – durchaus eine Beziehung besteht, die nicht geleugnet werden soll. Das Interesse dieser Untersuchung ist dabei primär darauf gerichtet, empirisch fundierte Anhaltspunkte für eine sinnvolle Reform der Ausbildung von Gymnasiallehrern zu gewinnen, die deren Innovationspotential zu vergrößern bestrebt ist. In diesem Sinne gehen die Absichten und Ziele der Untersuchung dahin:

1. Empirisches Material zur Beurteilung der Qualität der Referendarausbildung, ihrer Stärken und Schwächen verfügbar zu machen und deskriptiv darzustellen;
2. auf dem Wege der statistischen Analyse des Datenmaterials Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, inwieweit die Qualität der Referendarausbildung von Bedingungen und Faktoren abhängig ist, die der bildungspolitischen Einflußnahme und Veränderung zugänglich sind (in diese Richtung zielen die obigen Annahmen und Hypothesen);
3. abzuschätzen, ob sich jene Bedingungsfaktoren im Rahmen des bestehenden Systems der Referendarausbildung oder nur durch eine radikale Umstrukturierung der gesamten Gymnasiallehrerbildung, einschließlich des Hochschulstudiums, in der wünschenswerten Richtung und im erforderlichen Ausmaß verändern lassen. (Dieses interpretatorische Problem wird erst im letzten Kapitel dieses Berichts aufgenommen.)

Dies sind – in der angegebenen Reihenfolge – die zentralen Fragestellungen und Ziele dieses Untersuchungsberichts, an denen sich seine bildungspolitische Relevanz erweisen muß (zum

Relevanzproblem vgl. auch die Berichte von H.-W. Frech, 1976 und K.-H. Hebel, 1976). Allerdings kann er sich nur auf die Befragung von Seminar- und Fachleitern stützen und schon deshalb jene Fragen nicht abschließend beantworten. Hierfür müssen auch die Ergebnisse der Referendarbefragung und die entsprechenden Untersuchungsberichte herangezogen werden. Immerhin sind die Informationen und Meinungen der befragten Seminar- und Fachleiter auch schon für sich genommen von erheblicher Bedeutung. Denn es handelt sich um eine Gruppe, die einerseits in der Ausbildung der Gymnasiallehrer eine beträchtliche Multiplikatorwirkung ausübt, weil sie über Jahre und Jahrzehnte die berufspraktische Ausbildung von Referendaren bestimmt, und die andererseits in jahrelanger Ausbildungstätigkeit eine beachtliche Erfahrung und Kompetenz in Fragen der theoretischen und praktischen Lehrerausbildung und ihrer Beurteilung erworben hat. Die Referendare durchlaufen ihre zweite Ausbildungsphase dagegen in eineinhalb Jahren und beurteilen sie vermutlich unter ganz anderen und sehr heterogenen, teils von ihren Studienerfahrungen, teils von ihren Schulerfahrungen bestimmten Aspekten.

Die Beantwortung der bildungspolitisch relevanten Fragestellungen bezüglich der Qualität der Referendarausbildung und der politischen Beeinflußbarkeit ihrer Bedingungen macht allerdings auch Wertungen und Wertentscheidungen des Autors erforderlich. Sie werden zum Beispiel in Unterscheidungen zwischen „konventionellen“ und „innovatorischen“ Ausbildungsinhalten und -methoden oder zwischen „konservativen“ und „progressiven“ Meinungen der befragten Seminar- und Fachleiter deutlich, und solche Typisierungen werden für die Beurteilung der Qualität der Seminausbildung, soweit sie in der Befragung erfaßt wurde, von entscheidender Bedeutung sein. Die Maßstäbe solcher Wertungen können an dieser Stelle nicht im einzelnen expliziert werden. Das würde den Rahmen eines Einleitungskapitels sprengen, zumal dabei auf verschiedene Aspekte der Lehrerausbildung und unserer Ausbilderbefragung einzugehen wäre, die ohnehin noch dargestellt werden. Subjektive Wertungen werden jedoch an den entsprechenden Stellen anhand des Datenmaterials erläutert und begründet werden. Denn es versteht sich von selbst, daß solche Wertungen – bei einer deskriptiven und explorativen Untersuchung mit bildungspolitischer Absicht – schon in die Anlage der Befragung und in die Fragebogenkonstruktion eingeflossen sind. Sie können den Befragungsergebnissen nicht nachträglich übergestülpt werden, wenn sie nicht schon in ihrer Erhebung mit eingegangen sind. Heute mag, auch in der Lehrerausbildung, manches anders aussehen als im Frühjahr 1970, und sicherlich würde ich heute eine Befragung der Seminar- und Fachleiter in der Referendarausbildung anders anlegen als damals. Aber solche nachträglichen Einsichten können bei der Darstellung und Interpretation des damals erhobenen Datenmaterials nur eine untergeordnete Rolle spielen; sie können jedoch für die bildungspolitischen Konsequenzen, die man für die gegenwärtige Reformdiskussion daraus ziehen kann, durchaus von Bedeutung sein.

1.4 Statistische Methoden und Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Die Fragestellungen und Annahmen, von denen dieser Bericht ausgeht, machen eine gründliche und differenzierte statistische Analyse des Datenmaterials erforderlich². Neben der einfachen Häufigkeitsauszählung werden vor allem zwei Wege eingeschlagen:

1. Die Kreuztabellierung zweier Variablen, verbunden mit dem χ^2 -Test, der die Null-Hypothese auf Unabhängigkeit beider Variablen prüft und – im negativen Fall einer signifikanten Abhängigkeit – sowohl lineare wie nicht-lineare Zusammenhänge berücksichtigt, aber nicht deren Richtung angibt. Hier, wie bei anderen statistischen Prüftests wurde nicht wie bei experimentellen Untersuchungen üblich von vornherein ein bestimmtes Signifikanzniveau als verbindlich festgelegt, sondern es wurden alle Werte von $p \leq 0.05$ berücksichtigt, was bei dem exploratorischen Charakter der Studie durchaus vertretbar erscheint;
2. die Interkorrelation der Variablen (Pearsons r), die auch die Richtung und Stärke, aber nur für mehr oder minder lineare Zusammenhänge zwischen zwei Variablen angibt; hierbei wurden in der Regel nur Null-Korrelationen und Korrelationskoeffizienten von $r \geq 0.20$ berücksichtigt, die bei unserer Stichprobe von 500 Seminar- und Fachleitern zwar auf dem Signifikanzniveau von $p \leq 0.001$ liegen, aber im ungünstigsten Fall nur vier Prozent der gemeinsamen Varianz zweier Variablen erklären (Zur Problematik der Korrelationskoeffizienten vgl. K.-H. Hebel, 1976).

Um die Befragungsdaten für diese beiden Verfahren, insbesondere für das zweite, verfügbar zu machen, mußten die Primärdaten nach der ersten sinngemäßen Codierung, Ablochung und Rohauszählung durch Zusammenfassungen und Neugruppierungen in „Sekundärdaten“ umgewandelt und umcodiert werden, aus denen ein zweiter Datensatz erstellt wurde. Soweit es sich um quantitative Daten wie Lebensalter oder Zeitaufwand für Ausbildungstätigkeiten handelte, war dieser Schritt relativ unproblematisch. Hier kam es nur darauf an, aufgrund der Rohauszählung durch Zusammenfassung mehrerer Gruppen möglichst überschaubare und „normale“ Häufigkeitsverteilungen zu erhalten, ohne daß dabei Informationsverlust zu befürchten war, und häufig konnte auch auf solche Zusammenfassungen verzichtet werden. Bei den qualitativen Daten, wie den Ausbildungsfächern, den Seminarmethoden oder den Meinungen der Befragten, war dieser Schritt problematischer. Hier kam es darüber hinaus darauf an, auf der Basis der Rohauszählung der Primärdaten zu möglichst sinnvollen, in sich plausiblen Zusammenfassungen mehrerer Antwortkategorien zu gelangen, ohne dabei einerseits zu viel Informationsverlust und andererseits zu schiefe Verteilungen in Kauf nehmen zu müssen. Soweit sich das im Hinblick auf den Sinn beziehungsweise die logische Rangfolge der Antwortkategorien und die Häufigkeitsverteilung der Befragten auf diese Kategorien vertreten ließ, wurden einfache Alternativvariablen oder dreistufige Variablen gebildet, in denen die Extreme eine gegensätzliche und die Mittelposition eine unentschiedene, Teils-teils- oder Sowohl-als-auch-Bedeutung hatte. Wo das nicht möglich war, wurden mehrere Antwortkategorien auf einer gedachten Dimension in eine logische Reihenfolge gebracht, oder es wurden, wenn es die ursprünglichen Antwortvorgaben zuließen, Faktorenanalysen durchgeführt und Faktorscores gebildet, wodurch dann qualitative in quantitative Variablen umgewandelt werden konnten. Wie im speziellen Fall verfahren wurde, wird an den entsprechenden Stellen im Text erläutert. Immerhin wurden bei der Bildung der Sekundärvariablen einige qualitative Informationen der Befragten, vor allem ihre freiwilligen Zusatzbemerkungen, aus der statistischen Analyse eliminiert, über die aber im Text, soweit sie wichtig erscheinen, berichtet wird. Dennoch bin ich der Überzeugung, daß die so gebildeten Sekundärvariablen gegenüber den Primärdaten keinen wesentlichen Informationsverlust aufweisen und daß auch die Korrelationsanalyse mit diesen Sekundärdaten durchaus gerechtfertigt war. Der interessierte Leser wird dies an den entsprechenden Stellen selbst nachprüfen können.

² Für die Durchführung dieser Arbeiten bin ich Dipl.-Psych. Hebel, K.-H., Dipl.-Psych. Guski, R., und Dipl.-Math. Grund, P. zu Dank verpflichtet.

Mit den so gebildeten Sekundärvariablen und Indizes wurden, neben der Kreuztabellierung und der Korrelationsanalyse, auch Mittelwertvergleiche zwischen Alters-, Fächer- und Ländergruppen der Befragten mit dem t-Test oder mit univariaten Varianzanalysen durchgeführt, die jeweils die Signifikanz der Mittelwertdifferenzen zwischen mehreren Ausbildergruppen angeben. Außerdem wurden in einigen Fällen multivariate Regressions- und Diskriminanzanalysen durchgeführt. Andere statistische Verfahren, wie multivariate Varianzanalyse, kanonische Korrelation und hierarchische Gruppierung, wurden hingegen, teilweise aus Zeitmangel, nicht angewendet, obwohl sie wahrscheinlich manches Problem einer Lösung nähergebracht hätten (vgl. K.-H. Hebel, 1976). Nach dem Exkurs in die Aufbereitung und statistische Analyse der Daten sind noch einige Bemerkungen zur Darstellung der Ergebnisse angebracht. Sie stützt sich auf zahlreiche Tabellen, die in den Text eingeschoben und anschließend interpretiert werden. Dadurch ist der Bericht umfangreicher und komplexer geworden, als wenn man Text und Tabellen voneinander getrennt hätte, und insofern wird dem Leser einiges zugemutet. Für dieses Vorgehen waren zwei Motive maßgebend:

- Erstens soll dem Leser Gelegenheit gegeben werden, die im Text formulierten Aussagen und Behauptungen unmittelbar selbst nachzuprüfen;
- zweitens ist anzunehmen, daß eine Befragung dieser Art und dieses Umfanges so bald nicht wieder durchgeführt werden wird, so daß jeder Leser, der an Problemen der Referendaraus- bildung von Gymnasiallehrern interessiert ist, durch diese Darstellung der Befragungsergebnisse in den Stand gesetzt werden soll, sich jederzeit und möglichst genau zu speziellen Aspekten dieser Ausbildung zu informieren.

Der Bericht ist in sechs Kapitel mit jeweils mehreren Abschnitten gegliedert. Er schreitet von der Beschreibung der äußeren, objektiven Bedingungen der Referendaraus- bildung zu der Darstellung der subjektiven Meinungen und Einstellungen der Seminar- und Fachleiter zu bestimmten Aspekten der Ausbildung sowie wichtigen Ausbildungsthemen fort. Das erste Kapitel enthält neben der Einführung die notwendigen Basisinformationen über die Referendaraus- bildung und die befragte Stichprobe der Seminar- und Fachleiter. Das zweite, recht umfangreiche Kapitel enthält eine ausführliche Darstellung der objektiven, institutionellen und strukturellen Bedingungen der Referendaraus- bildung, soweit sie in dieser Befragung erfaßt wurden, vor allem der Arbeitssituation und Arbeitsbelastung der Seminar- und Fachleiter sowie ihrer Meinungen und Einstellungen zu diesen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen. Kapitel 3 gibt einen kursorischen Überblick über die allgemeinen Inhalte und Methoden der Seminar- aus- bildung und leitet über zum vierten Kapitel, in dem die Behandlung einer ausgewählten Gruppe von Ausbildungsthemen in den Seminaren, auch hinsichtlich ihrer Gründlichkeit und ihrer Meinungstendenz von seiten der Seminar- und Fachleiter, ausführlich dargestellt und analysiert wird und das den zweiten Schwerpunkt dieses Berichts bildet. Das fünfte Kapitel berichtet über zwei weitere Meinungskomplexe der Seminar- aus- bildung zum Schülerverhalten und zur Reform der Lehrerausbildung, und im sechsten, abschließenden Kapitel wird versucht, die Ergebnisse zusammenzufassen, die Bedeutung der „objektiven“, institutionellen und der „subjektiven“, personellen Variablen für die inhaltliche Gestaltung und die Tendenzen der Seminar- aus- bildung abzuschätzen und daraus Konsequenzen für eine Reform der Referendar- und der Gymnasiallehrerausbildung insgesamt abzuleiten. Die späteren Kapitel nehmen auch auf Daten Bezug, die in den jeweils früheren Teilen des Buches dargestellt wurden, können aber auch für sich oder in einer anderen Reihenfolge gelesen werden. Der Leser, der sich über die in einem späteren Abschnitt nur erwähnten aber nicht dargestellten Daten informieren möchte, wird jeweils auf die entsprechenden früheren Abschnitte verwiesen. Im übrigen werden die größeren Abschnitte mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse abgeschlossen.

1.5 Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes von Gymnasiallehrern

Für das Verständnis unserer Befragungsergebnisse ist eine gewisse Kenntnis der rechtlichen, institutionellen und organisatorischen Bedingungen des Vorbereitungsdienstes von Gymnasiallehrern, ihrer Referendarausbildung sowie deren unterschiedlicher, landesspezifischer Ausprägung erforderlich. Doch wird im vorliegenden Bericht auf dieses Thema nicht ausführlich eingegangen (siehe hierzu H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 2.2); dargestellt werden nur drei Aspekte, die für das Verständnis dieses Berichts über die Befragung der Seminarlehrer und die Interpretation der Befragungsergebnisse unerlässlich sind: die Dauer der Referendarausbildung, die Größe der Ausbildungsseminare und das Ausbildungspersonal der Seminare.

Dauer der Referendarausbildung

Der Vorbereitungsdienst der Gymnasiallehrer fällt – im Rahmen des Bundesbeamtenrechts – in die Kulturhoheit der Bundesländer und wird durch die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder für das zweite, pädagogische Staatsexamen, die Assessorprüfung, unterschiedlich geregelt. Obwohl der Vorbereitungsdienst für die höhere Beamtenlaufbahn nach dem allgemeinen Beamtenrecht zwei Jahre dauert und auch die 1970 gültigen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder an dieser offiziellen Regelung festhielten, war die Ausbildungsdauer der Studienreferendare aufgrund des allgemeinen Lehrermangels bereits 1970 in den meisten Bundesländern durch sogenannte befristete Übergangsvorschriften faktisch auf eininhalb Jahre verkürzt worden. Die tatsächliche Ausbildungsdauer in den elf Ländern geht aus Tabelle 1 hervor.

Nur Bayern, Saarland und Schleswig-Holstein hatten noch längere Ausbildungszeiten, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz dagegen besonders kurze.

Die Monatsangaben in Klammern geben die Zeit an, die die Referendare am Ausbildungsseminar verbrachten, die also für die Seminarbildung zur Verfügung stand. Die übrige Zeit waren sie praktisch schon als Lehrer mit reduziertem Stundendeputat an den Schulen eingesetzt. Im Saarland und in Baden-Württemberg lag diese Periode am Ende der Referendarezeit zwischen Abschluß der Seminarbildung und Assessorexamen, in Bayern zwischen dem ersten und letzten Ausbildungshalbjahr am pädagogischen Seminar der sogenannten „Stammschule“. In dem dazwischenliegenden Jahr wurden die bayerischen Referendare als Lehrer an sogenannten „Zweigschulen“ eingesetzt, die über das ganze Land verstreut sind, und besuch-

Tabelle 1: Dauer der Referendarausbildung nach Bundesländern

| Länder | Monate |
|---------------------|---------|
| Saarland | 24 (18) |
| Bayern | 24 (12) |
| Schleswig-Holstein | 22 |
| Berlin | 18 |
| Bremen | 18 |
| Hamburg | 18 |
| Hessen | 18 |
| Niedersachsen | 18 |
| Nordrhein-Westfalen | 18 |
| Baden-Württemberg | 16 (12) |
| Rheinland-Pfalz | 12 |

ten nur alle sechs bis acht Wochen an ein bis zwei Seminartagen das pädagogische Seminar ihrer Stammschule, während sie sich im dritten Ausbildungsabschnitt vor allem auf die Prüfung vorbereiteten. Es ist klar, daß solche Regelungen den betreffenden Bundesländern ein relativ billiges Lehrpersonal sichern, ohne daß sich die betroffenen Referendare dem entziehen könnten. Insofern ist die reine Ausbildungszeit in Bayern mit der von Baden-Württemberg und auch der von Rheinland-Pfalz durchaus vergleichbar. Da aber in Rheinland-Pfalz fairerweise auch die zweite Staatsprüfung sehr viel früher lag, übte dieses Land eine erhebliche Anziehungskraft auf landesfremde Bewerber aus, die etwa ein Viertel der Referendare ausmachten.

Wenn man aber auf die reale Ausbildungsdauer kommen will, muß man von den genannten Ausbildungszeiten nun noch etwa zweieinhalb Monate Schulferien pro Jahr und die Vorbereitungszeiten für die zweite Staatsprüfung abziehen, die von vielen Seminarleitern mit etwa zwei Monaten veranschlagt wurden. So kommt es, daß sich zum Beispiel in Rheinland-Pfalz die reine Ausbildungszeit nach Angaben der Seminarleiter auf neun Monate reduzierte.

Diese unterschiedlichen und teilweise sehr kurzen Ausbildungszeiten bei relativ einheitlichem Ausbildungsziel stellen Studienreferendare und Seminarausbilder einiger Bundesländer vor Schwierigkeiten, die sich bei den Ausbildern in ihrer Arbeitsbelastung und Ausbildungstätigkeit niederschlagen. Im übrigen stellt sich natürlich schon hier – wie auch unter anderen noch zu behandelnden Aspekten – die rechtlich relevante Frage nach der Vergleichbarkeit der Ausbildungsgänge und Examensergebnisse der elf Bundesländer.

Größe der Ausbildungsseminare

Die Größe, Bevölkerungszahl und Besiedlungsdichte der Bundesländer und die unterschiedliche Organisation der Referendarausbildung hat auch zur Folge, daß die Anzahl und Größe der „Ausbildungsseminare“ (Studienseminare, Bezirksseminare, Pädagogische Seminare usw.) in den elf Ländern sehr unterschiedlich ist. Tabelle 2 zeigt das deutlich.

Die meisten Referendare gab es 1970 in Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, in erheblichem Abstand gefolgt von Hessen, während es zum Beispiel in Niedersachsen

Tabelle 2: Anzahl und Größe der Ausbildungsseminare im Jahre 1970 nach Bundesländern

| Länder | Anzahl der Referendare* | Anzahl der Seminare | Referendare pro Seminar |
|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|
| Bayern | 1.687 | 49 | 34 (17) |
| Niedersachsen | 473 | 14 | 34 |
| Berlin | 320 | 9 | 35 |
| Bremen | 157 | 1 (4) | 39 |
| Saarland | 146 | 3 | 49 |
| Hamburg | 443 | 1 (8) | 54 |
| Rheinland-Pfalz | 364 | 6 | 61 |
| Hessen | 890 | 12 | 74 |
| Nordrhein-Westfalen | 1.619 | 21 | 77 |
| Schleswig-Holstein | 373 | 4 | 93 |
| Baden-Württemberg | 1.649 | 8 | 206 |

*Quelle: Die Philologenjahrbücher der Landesselektion des Philologenverbandes. Die Referendanzahlen schwanken allerdings in Abhängigkeit von Prüfungs- und Aufnahmetermen in manchen Ländern erheblich, so daß sie – ebenso wie die Durchschnittswerte – mit Vorsicht zu betrachten sind.

kaum mehr Referendare gab als in Hamburg. Die Zahl der Ausbildungsseminare war, bezogen auf die Referendarzahl, in Bayern, Niedersachsen und Berlin relativ groß, in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Schleswig-Holstein dagegen relativ gering, so daß im Schnitt die Ausbildungsseminare in den ersten drei Ländern klein, in den letzten vier hingegen groß waren.

Bei Bremen und Hamburg wurde der Zahl der zentralen Seminareinrichtungen in Klammern jeweils die Zahl der internen Seminargruppen hinzugefügt und der Durchschnittsbildung zugrunde gelegt. Die größte Diskrepanz bezüglich der Seminargröße bestand zwischen den Nachbarländern Bayern und Baden-Württemberg, wobei die bayerische Durchschnittsgröße von 34 auf 17 halbiert wurde, weil sich etwa die Hälfte der bayerischen Referendare jeweils nicht an den Seminaren, sondern an den Zweigschulen befand. Selbstverständlich gab es auch innerhalb der Länder erhebliche Größenunterschiede zwischen den Seminaren, aber insgesamt war diese Binnenvarianz der Länder geringer als die Außenvarianz zwischen den Mittelwerten der Länder.

Es versteht sich von selbst, daß die Seminargröße die Ausbildungsmöglichkeiten der Referendare an Seminar und Schulen und auch die Arbeitsbelastung der Seminarausbilder weitgehend mitbestimmt und daß sich so erhebliche Größenunterschiede auch auf die Qualität der Ausbildung auswirken müssen. Wieweit sich diese Auswirkungen in der Ausbilderbefragung niederschlagen haben, wird noch zu untersuchen sein. Es ist jedoch schon hier darauf hinzuweisen, daß an den großen Seminaren die großen Fachgruppen jeweils in zwei oder mehr Fachseminare mit eigenen Fachleitern aufgeteilt werden, so daß insofern wieder ein gewisser Ausgleich stattfindet.

Seminarausbilder und ihre Aufgaben

Die Ausbildungs- oder Prüfungsordnungen der Länder definieren auch die Ausbildungspersonen am Seminar, seltener die an den Schulen, sowie ihre Aufgaben und Zuständigkeiten. In allen Ländern gibt es „Seminarleiter“ (in Bayern Seminarvorstände) im Range eines Oberstudienleiters, die von den Kultusministerien bestellt werden und ihnen bis zur Pensionierung in allen Ausbildungsangelegenheiten direkt unterstellt sind. Sie sind die Dienstvorgesetzten der Referendare (nicht der Fachleiter) in allen Ausbildungsangelegenheiten am Seminar (mit Ausnahme Bayerns, wo sie zugleich Direktoren der „Stammschulen“ sind, nicht an den Schulen); sie haben die Gesamtleitung und Gesamtverantwortung für die Ausbildung der Referendare; sie leiten die theoretisch-pädagogische Seminarbildung und ein entsprechendes Seminar; sie haben die Referendare zu beraten und zu fördern; sie erstellen die Seminarordnungen und die Ausbildungspläne der Referendare; sie pflegen die Verbindung zu den Ausbildungsschulen; sie besuchen, besprechen und beurteilen Unterrichtsstunden beziehungsweise Lehrproben der Referendare; sie nehmen an der Gesamtbeurteilung und an der pädagogischen Prüfung teil.

Neben den Seminarleitern gibt es überall „Fachleiter“ (in Bayern Seminarlehrer). Sie sind in der Regel Studienräte oder Oberstudienräte an einem Gymnasium des Seminarbezirks (in Bayern an der „Stammschule“), die sich auf eine ausgeschriebene Fachleiterstelle beworben haben oder vom Seminarleiter um ihre Mitarbeit gebeten worden sind und auf Vorschlag des Seminarleiters vom Ministerium zum Fachleiter berufen werden. Diese Position behalten sie in den meisten Ländern bis zu ihrer Pensionierung, ohne daß sie deshalb von ihrer Schularbeit freigestellt wären. Vielmehr werden sie nur teilweise von Unterrichtsverpflichtungen entlastet und verbleiben im übrigen im Kollegium ihrer Schule. Sie leiten die fachdidaktische und -methodische Ausbildung der Referendare in einem Fachseminar des Ausbildungsseminars und verbinden sie mit der praktischen Ausbildung an den Schulen des Seminarbezirks. In dieser Funktion führen sie die entsprechenden Ausbildungsaufgaben des Seminarleiters aus. Insbesondere besuchen und besprechen sie die Unterrichtsversuche und Lehrproben der Referendare und führen ihnen gelegentlich auch selbst Unterrichtsstunden vor. Außerdem sind sie

an der Beurteilung und Prüfung der Referendare beteiligt. Schließlich wird einer der Fachleiter (Seminarlehrer) vom Kultusministerium zum Stellvertreter des Seminarleiters (in Bayern zum „Seminarleiter“ einer Fächergruppe) bestellt, um diesen in Ausbildungsangelegenheiten zu vertreten.

Seminarleiter und Fachleiter, die im folgenden zusammenfassend „Seminarausbilder“ oder „Seminarlehrer“ heißen sollen, tragen vor allem die theoretische Seminarbildung: die Fachleiter die fachdidaktische und -methodische Ausbildung der Referendare ihres Fachseminars in Verbindung mit der praktischen Unterrichtsausbildung in den Schulen, die Seminarleiter die allgemein pädagogische Ausbildung in den allgemeinen Seminaren für alle Referendare des Seminars, zu der in allen Ländern neben Pädagogik auch Psychologie, Soziologie, Schulrechtskunde und in einigen Ländern auch politische Bildung gehören und für die daher in vielen Ländern zusätzlich besondere „Fachleiter“ eingesetzt wurden. Die diesbezüglichen Ausbildungsvorschriften über die Häufigkeit und Dauer der Seminarsitzungen, die in der Regel nachmittags, also außerhalb der Unterrichtszeit, stattfinden, und über die Ziele und Inhalte der Seminarbildung sowie die besonderen Probleme der allgemeinen pädagogischen Ausbildung sollen in den entsprechenden Kapiteln im weiteren Verlauf dieses Berichts dargestellt werden.

Die unterrichtspraktische Schulausbildung der Referendare wird nicht nur von den Fachleitern getragen, sondern auch, und sogar zum größten Teil, von ausgewählten Fachlehrern an den Ausbildungsschulen (Betreuungslehrer, Mentoren, Tutoren usw.), die hier zusammenfassend „Schulausbilder“ oder „Ausbildungslehrer“ heißen sollen. Diese werden jedoch in den Ausbildungsordnungen entweder gar nicht oder – wie die gesamte schulpraktische Ausbildung – nur in sehr allgemeinen und vagen Formulierungen erwähnt. Diese Lücke wird zwar durch besondere Erlasse der zuständigen Ministerien geschlossen, aber da die Schulausbilder für ihre Ausbildungsaufgaben in der Regel kaum vom Unterricht freigestellt und überhaupt nicht honoriert werden, hat sich hier ein relativ unregelmäßiger Freiraum der Referendarausbildung herausgebildet, der von Land zu Land, von Seminar zu Seminar, ja sogar von Schule zu Schule innerhalb eines Seminarbezirks durch unterschiedliche Ausbildungs- und Kooperationsformen zwischen Seminar- und Schulausbildern mit größerem oder geringerem Erfolg ausgefüllt wird. Deshalb, und wegen des unverhältnismäßig großen Erhebungsaufwandes für vermutlich nur sporadische und zufällige Ergebnisse, haben wir die Schulausbilder nicht in unsere Befragung einbezogen, obwohl der wichtige Bereich der schulpraktischen Referendarausbildung infolgedessen nur sehr unvollständig erfaßt werden konnte.

1.6 Beschreibung der befragten Seminarausbilderstichprobe

In der Befragung von 1970 wurden 500 Seminarlehrer erfaßt, 45 Seminarleiter beziehungsweise deren Stellvertreter und 455 Fachseminarleiter (9 beziehungsweise 91 Prozent der Stichprobe). Die Auswahl dieser Stichprobe konnte – entsprechend der institutionellen Organisation der Referendarausbildung – nur über die jeweiligen Ausbildungsseminare erfolgen. Hierfür war die Zustimmung der zuständigen Kultusministerien, die in allen Ländern erteilt wurde, und der verantwortlichen Seminarleiter erforderlich, die schwieriger zu erhalten war und in einigen Fällen, nach Rücksprache bei den Fachleitern, verweigert wurde oder sich bei der Durchführung der Befragung als relativ ineffektiv erwies. Innerhalb der ausgewählten Seminare sollten alle Seminarlehrer befragt werden. Insofern handelt es sich in diesem Fall um ein cluster- oder Klumpen-sample.

In die Befragung wurden 45 von insgesamt 128 (plus 10 aus Bremen und Hamburg) Ausbildungsseminaren einbezogen, also 35 (beziehungsweise 32) Prozent der Seminare in der Bundesrepublik und West-Berlin. Dabei wurde versucht, ein Quotensample zu ziehen, das heißt, jedes Land sollte mit etwa 25 Prozent seiner Referendare vertreten sein, was aber durch die unterschiedliche Größe der Seminare erheblich erschwert wurde. Außerdem war es aus verschiedenen Gründen nicht möglich, eine Zufallsauswahl der Seminare zu treffen:

- Einige Seminare, an denen bereits Vorbefragungen durchgeführt worden waren oder die in die Paralleluntersuchung des DIPF in Frankfurt einbezogen werden sollten, mußten ausgeklammert werden.
- In einigen Ländern (Berlin, Hamburg, Rheinland-Pfalz) mußten wir uns, entsprechend der ursprünglichen Fragestellung der Gesamtuntersuchung, auf diejenigen Seminare beschränken, in denen die Referendare in ihrem letzten Ausbildungsabschnitt vor dem zweiten Staatsexamen standen.
- Schließlich haben einige wenige Seminare in Baden-Württemberg und Bayern – trotz der Unterstützung durch die jeweiligen Kultusministerien – die Mitarbeit an der Untersuchung abgelehnt.

Unter diesen Umständen ergab sich die in Tabelle 3 aufgegliederte Seminarstichprobe. Es ist deutlich, daß die Seminare der Länder Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen überrepräsentiert sind, die der übrigen Länder dagegen unter-

Tabelle 3: Gesamtzahl der Ausbildungsseminare im Jahre 1970 und Seminarstichprobe nach Bundesländern

| Länder | Seminare | | Stichprobe | |
|---------------------|--------------------|---------|------------|---------|
| | Gesamtzahl absolut | Prozent | absolut | Prozent |
| Bremen | 1 (4) | 2,9 | 1 | 2,2 |
| Saarland | 3 | 2,2 | 1 | 2,2 |
| Schleswig-Holstein | 4 | 2,9 | 3 | 6,7 |
| Rheinland-Pfalz | 6 | 4,4 | 3 | 6,7 |
| Hamburg | 1 (8) | 5,8 | 1 | 2,2 |
| Baden-Württemberg | 8 | 5,8 | 4 | 8,9 |
| Berlin | 9 | 6,5 | 2 | 4,4 |
| Hessen | 12 | 8,7 | 7 | 15,6 |
| Niedersachsen | 14 | 10,1 | 7 | 15,6 |
| Nordrhein-Westfalen | 21 | 15,2 | 4 | 8,9 |
| Bayern | 49 | 35,5 | 12 | 26,7 |
| Insgesamt | 128 (138) | 100,0 | 45 | 100,0 |

Tabelle 4: Gesamtzahl der Fachseminarleiter im Jahre 1970 und Fachleiterstichprobe nach Bundesländern

| Länder | Fachleiter* | | Befragte Fachleiter | | Ist-Zahl | |
|---------------------|-------------|---------|---------------------|---------|----------|---------|
| | absolut | Prozent | absolut | Prozent | absolut | Prozent |
| Bremen | 48 | 2,5 | 38 | 5,0 | 16 | 3,5 |
| Saarland | 52 | 2,7 | 21 | 2,8 | 13 | 2,8 |
| Schleswig-Holstein | 57 | 3,0 | 46 | 6,1 | 36 | 7,8 |
| Rheinland-Pfalz | 101 | 5,3 | 52 | 6,8 | 40 | 8,7 |
| Hamburg | 59 | 3,1 | 57 | 7,5 | 8 | 1,7 |
| Baden-Württemberg | 201 | 10,5 | 95 | 12,5 | 56 | 12,2 |
| Berlin | 96 | 5,0 | 16 | 2,1 | 10 | 2,2 |
| Hessen | 232 | 12,1 | 155 | 20,4 | 81 | 17,6 |
| Niedersachsen | 190 | 9,9 | 116 | 15,3 | 83 | 18,0 |
| Nordrhein-Westfalen | 512 | 26,8 | 79 | 10,4 | 53 | 11,5 |
| Bayern | 362 | 19,0 | 85 | 11,2 | 64 | 13,9 |
| Insgesamt | 1.910 | 100 | 760 | 100 | 460 | 100 |

*Quelle: Philologenjahrbücher

repräsentiert. Die Zahlen in der ersten Spalte entsprechen zugleich der Anzahl der 1970 vorhandenen und die in der dritten Spalte der Anzahl der von uns befragten Seminarleiter beziehungsweise ihrer Stellvertreter, von denen jedoch nur 40 unseren Fragebogen beantworteten.

Die Stichprobe der Fachleiter ist ebensowenig zufällig zustande gekommen wie die der Seminare und der Seminarleiter. Hierfür sind neben dem unterschiedlichen Anteil der erfaßten Seminare (vgl. Tabelle 3), ihrer Größe (vgl. Tabelle 2) und der unterschiedlichen Beteiligungsbereitschaft der Fachleiter vermutlich auch die besonderen institutionellen und organisatorischen Bedingungen an den Seminaren ausschlaggebend gewesen. Nicht jeder Fachleiter an den von uns erfaßten Seminaren hat einen Fragebogen erhalten, und nicht jeder Seminarleiter hat sich darum kümmern können oder wollen, daß die ausgeteilten Fragebogen ausgefüllt zurückkamen. Diese Ausfälle konnten durch unsere telefonischen und schriftlichen Rückfragen nur teilweise ausgeglichen werden, so daß die Stichprobe nicht nur durch subjektive, bei den Fachleitern liegende Faktoren, sondern auch durch objektive, bei den Seminaren liegende Faktoren, verzerrt ist.

Hinsichtlich der Zahl der damals vorhandenen und der von uns befragten Fachleiter je Bundesland ergibt sich die in Tabelle 4 dargestellte Verteilung, wobei – wegen der hohen Ausfallquote bei den Fachleitern – zwischen Soll- und Ist-Zahlen von Befragten zu unterscheiden ist. Insgesamt hätten 40 Prozent der 1970 vorhandenen Fachseminarleiter einen Fragebogen erhalten und beantworten sollen, der dann im Endeffekt von 60,5 Prozent dieser Zielgruppe ausgefüllt wurde, so daß letzten Endes nur 24 Prozent der damaligen Fachleiter unsere Fragen beantwortet haben. Innerhalb der Länder sind die Relationen teils günstiger, teils ungünstiger. Einige Länder (Bremen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Hessen und vor allem Niedersachsen) sind in der Stichprobe stärker vertreten, andere (Hamburg, Berlin, Bayern und vor allem Nordrhein-Westfalen) schwächer als in der Grundgesamtheit.

Wenn man die 1970 vorhandenen und die von uns befragten Fachleiter nach Fächern aufgliedert, ergibt sich die in Tabelle 5 dargestellte Verteilung. Trotz der ungünstigen Bedingungen, unter denen die Fachleiterstichprobe gezogen wurde, sind in ihr die Fächergruppen (mit Ausnahme von Geschichte und Englisch) besser repräsentiert als die Ländergruppen.

Im Interesse einer übersichtlichen und statistisch vertretbaren Darstellung der folgenden Befragungsergebnisse wurden die Seminarausbilder – entsprechend der Quereinteilung in Tabelle 5 – in acht Fächergruppen zusammengefaßt, wobei die Fachleiter in Religion (zwei Konfessionen!) und einige unklare Fälle ausgeschieden werden mußten. Dafür kommen die Fachleiter in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politik, Schulrechtskunde) und die Seminarleiter (mit den gleichen Fächern, aber nicht so spezialisiert) als eigene Fachgruppen hinzu. Aufgrund dieser Einteilung ergibt sich die in Tabelle 6 enthaltene Fächergruppierung unserer Ausbilderstichprobe.

Die Länder- und Fächerverteilung der befragten Seminarausbilder besagt allerdings wenig über die Repräsentativität unserer Befragungstichprobe. Da sie keine Zufallsstichprobe ist, kann sie auch nicht als repräsentativ gelten. Dennoch scheint sie uns groß genug zu sein, um – mit der gebotenen Vorsicht – generalisierende Aussagen und Hypothesen über die befragten Seminarausbilder, ihre Arbeitssituation, ihre Arbeitsweise und ihre Meinungen zu gestatten, die in weiteren, repräsentativen Untersuchungen einer genaueren Prüfung unterzogen werden

Tabelle 5: Gesamtzahl der Fachleiter im Jahre 1970 und Fachleiterstichprobe nach Fächern

| Fächer | Fachleiter* insgesamt | | Befragte Fachleiter Soll-Zahl | | Ist-Zahl | |
|----------------------------|-----------------------|---------|-------------------------------|---------|----------|---------|
| | absolut | Prozent | absolut | Prozent | absolut | Prozent |
| Deutsch | 317 | 13,3 | 76 | 10,6 | 47 | 10,2 |
| Geschichte | 306 | 12,9 | 63 | 8,8 | 35 | 7,6 |
| Gemeinschafts-/Sozialkunde | 69 | 2,9 | 5 | 0,7 | 3 | 0,7 |
| Politik | – | – | 40 | 5,6 | 35 | 7,6 |
| Wirtschaft | 14 | 0,6 | – | – | – | – |
| Latein | 159 | 6,7 | 39 | 5,5 | 29 | 6,3 |
| Griechisch | 110 | 4,6 | 27 | 3,8 | 18 | 3,9 |
| Hebräisch | 2 | 0,08 | – | – | – | – |
| Englisch | 245 | 10,3 | 68 | 9,5 | 36 | 7,8 |
| Französisch | 188 | 7,9 | 53 | 7,4 | 40 | 8,7 |
| Russisch | 20 | 0,8 | 9 | 1,3 | 4 | 0,9 |
| Sonstige Neusprachen | 9 | 0,4 | – | – | – | – |
| Mathematik | 119 | 5,0 | 44 | 6,2 | 30 | 6,5 |
| Physik | 112 | 4,7 | 40 | 5,6 | 25 | 5,4 |
| Chemie | 101 | 4,2 | 34 | 4,8 | 25 | 5,4 |
| Biologie | 103 | 4,3 | 34 | 4,8 | 25 | 5,4 |
| Erdkunde | 197 | 8,3 | 40 | 5,6 | 34 | 7,4 |
| Musik | 53 | 2,2 | 21 | 2,9 | 12 | 2,6 |
| Kunst/Werken | 57 | 2,4 | 29 | 4,1 | 13 | 2,8 |
| Leibesübungen | 113 | 4,7 | 51 | 7,1 | 26 | 5,7 |
| Religion | 86 | 3,6 | 42 | 5,9 | 22 | 4,8 |
| Insgesamt | 2.380 | 100 | 715 | 100 | 459 | 100 |

*Quelle: Philologenjahrbücher. Die Endsumme in Spalte 1 liegt über der von Tabelle 4, weil alle Fächer der Fachleiter berücksichtigt wurden, also Doppel- oder Dreifachzählungen enthalten sind. Andererseits blieben hier wie in den anderen beiden Spalten die Fachleiter in den erziehungswissenschaftlichen Fächern unberücksichtigt, weil für sie keine zuverlässigen ‚Soll-Zahlen‘ vorlagen, so daß die Endsummen der zweiten und dritten Spalte unter statt über denen von Tabelle 4 liegen.

Tabelle 6: Seminarausbilderstichprobe nach Fächergruppen

| Fächergruppen | Seminarausbilder | |
|--|------------------|-------------------|
| | absolut | Prozent |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 137 | 28,8 |
| Kulturhistorische und sozialkundliche Fächer | 105 | 22,1 |
| Moderne Fremdsprachen | 79 | 16,6 |
| Alte Sprachen | 38 | 8,0 |
| Sport | 26 | 5,5 |
| Kunst und Musik | 25 | 5,3 |
| Erziehungswissenschaften | 25 | 5,3 |
| Seminarleiter | 40 | 8,4 |
| Insgesamt | 475 | 100,0 |
| Unklare Fälle | 25 | 5,0 (von N = 500) |

könnten. Da unsere Ausbilderstichprobe nicht repräsentativ ist, können die verwendeten Tests zur Prüfung von Fehlerwahrscheinlichkeit und Signifikanzniveau der Gruppenunterschiede oder Variablenzusammenhänge (χ^2 -Test, t-Test, F-Test) auch nichts darüber aussagen, mit welcher Fehlerwahrscheinlichkeit (p) die gleichen Unterschiede oder Zusammenhänge in der Grundgesamtheit der Seminarausbilder nicht auftreten würden. Sie sagen also nur etwas über die Stichprobe aus und lassen keine gesicherten Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zu. Dennoch erschien es sinnvoll, diese Prüftests anzuwenden, um wenigstens die Signifikanz der Zusammenhänge oder Unterschiede innerhalb der Stichprobe feststellen zu können. Im folgenden soll nun die von uns befragte Ausbilderstichprobe anhand einiger weiterer Merkmale beschrieben werden, deren Verteilung in der Grundgesamtheit der Seminarausbilder unbekannt ist.

Von den 500 Seminarlehrern waren nur 50, also zehn Prozent, Frauen, und von diesen waren nur drei Seminarleiterinnen, die übrigen Fachleiterinnen. Unter den 45 Seminarleitern waren also Frauen noch seltener anzutreffen als unter den Fachleitern, obwohl dieses Ergebnis – wegen der geringen Zahl der Seminarleiter – etwas zufällig sein mag. Dieser Tatbestand zeigt, daß die Seminarbildung von Studienreferendaren (nicht unbedingt ihre praktische Ausbildung in den Schulen) eindeutig eine Domäne der männlichen Oberstudienräte und Studiendirektoren ist, obwohl der Anteil der Frauen auch in diesen Stellungen an den Schulen erheblich höher sein dürfte. Wie immer dieser Tatbestand zu interpretieren ist, unter statistischen Gesichtspunkten war der Anteil der weiblichen Seminarlehrern zu gering, als daß in diesem Bericht geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Seminarlehrern hätte untersucht werden können.

Anders als die Geschlechtergruppierung wird die Altersgruppierung der Seminarlehrern in diesem Bericht eine wichtige Rolle spielen. Sie ist der Tabelle 7 zu entnehmen. Der Altersaufbau zeigt einen deutlichen Einschnitt bei der Gruppe der 51- bis 55jährigen, während die Gruppen der 41- bis 45jährigen und 56- bis 60jährigen am stärksten vertreten sind. Daher ist das Durchschnittsalter von 49 Jahren ziemlich fiktiv und die Standardabweichung von diesem Mittelwert relativ groß. Das kann daran liegen, daß es sich bei der mittleren Gruppe um Jahrgänge handelt, die am stärksten durch den Zweiten Weltkrieg dezimiert wurden. Es kann aber auch daran liegen, daß die Referendarausbildung und die Ausbildungsseminare – nach einer relativen Stagnation in den fünfziger Jahren – in den sechziger Jahren ausgebaut und vermehrt wurden. Die jüngeren Altersgruppen bis 45 Jahre, die immerhin 44 Prozent ausmachen, werden im übrigen fast ausschließlich von Fachleitern besetzt (Durchschnittsalter

Tabelle 7: Seminarausbilderstichprobe nach Altersgruppen

| Altersgruppen | Seminarlehrer | |
|---------------|---------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| 28-30 | 3 | 0,6 |
| 31-35 | 46 | 9,3 |
| 36-40 | 64 | 13,0 |
| 41-45 | 105 | 21,4 |
| 46-50 | 80 | 16,1 |
| 51-55 | 34 | 6,8 |
| 56-60 | 87 | 17,6 |
| 61-65 | 73 | 14,8 |
| 66-67 | 1 | 0,2 |
| Insgesamt | 493 | 100 |

M = 48,7
s = 9,6

47,5 Jahre), während in den älteren Jahrgängen die Seminarleiter stärker vertreten sind. Der jüngste Seminarleiter war 1970 39 Jahre alt, die meisten aber waren zwischen 55 und 65 (Durchschnittsalter 55 Jahre). Es wird noch zu prüfen sein, welche Beziehungen diese nahezu zweigipflige Altersverteilung der Seminarausbilder zu den übrigen Ausbildervariablen hat.

Angesichts dieses Altersaufbaus kann es Kenner der Beamtenhierarchie vielleicht überraschen, daß die Verteilung der Seminarlehrer nach Dienststellung und Gehaltsstufe in Tabelle 8 etwas anders aussieht. Die Mehrheit der Seminarlehrer, vor allem die Fachleiter, waren Oberstudienräte und bezogen ein A-14-Gehalt. Danach gibt es zwar auch hier einen Einschnitt, aber die Brüche liegen doch stärker am Anfang und am Ende der Aufstiegsleiter. Allerdings stimmen die Verteilungen nach Dienststellung und nach Gehaltsstufe nicht ganz überein. Dabei waren natürlich die meisten, wenn auch nicht alle Seminarleiter Oberstudienleiter und bezogen Gehälter zwischen A 15 und A 16, während sich die Fachleiter auf die übrigen Stellen verteilten, aber zu einem erheblichen Teil ebenfalls A-15-Gehälter bezogen. Hier interessieren vor allem diese relativ starken Unterschiede zwischen den Seminaraus-

Tabelle 8: Seminarausbilderstichprobe nach Dienststellung und Gehaltsstufe

| Dienststellung | absolut | | Gehaltsstufe | absolut | |
|---------------------|---------|---------|--------------|---------|---------|
| | absolut | Prozent | | absolut | Prozent |
| Studienassessor | 4 | 1 | A 13- | 33 | 7 |
| Studienrat | 29 | 6 | A 13 a | | |
| Oberstudienrat | 263 | 54 | A 14- | 269 | 55 |
| | | | A 14 a | 9 | 2 |
| Gymnasialprofessor | 81 | 16 | A 15- | 149 | 31 |
| Studiendirektor | 79 | 16 | A 15 a | 10 | 2 |
| Oberstudiendirektor | 35 | 7 | A 16 | 15 | 3 |
| Insgesamt | 491 | 100 | | 485 | 100 |

Tabelle 9: Seminarausbilderstichprobe nach Mitgliedschaft in Berufsverbänden
Seminarlehrern in Prozent der jeweiligen Anzahl (N)

| Berufsverbände | Seminarleiter | Fachleiter | Insgesamt |
|--|---------------|------------|-----------|
| Philologenverband | 80 | 76 | 76 |
| Fachverbände | 18 | 22 | 21 |
| Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft | 8 | 4 | 4 |
| N | (45) | (455) | (500) |

bildern nach Dienststellung und nach Bezügen bei ansonsten weitgehend gleichartigen Aufgaben und Arbeitsbelastungen.

Diese Differenzierung wird noch ergänzt durch die Gewährung von Gehaltszulagen, die entweder ruhegehaltstfähig sind oder nicht. Insgesamt erhielten 56 Prozent der Seminarlehrern eine Gehaltszulage: 43 Prozent der Seminarleiter eine ruhegehaltstfähige und 23 Prozent eine nicht-ruhegehaltstfähige Zulage von 150 bis 250 DM, während es bei den Fachleitern jeweils 27 beziehungsweise 28 Prozent waren, die 60 bis 180 DM erhielten. Die übrigen gingen entweder leer aus oder haben die Antwort verweigert.

Ein weiteres interessantes und in diesem Zusammenhang vorerst letztes Merkmal der Ausbilderstichprobe ist die Zugehörigkeit zu Berufsverbänden, die in Tabelle 9 dargestellt ist. Den Zahlen ist kaum etwas hinzuzufügen. Sie ergeben mehr als 100 Prozent, weil die Mitgliedschaft in einem Fachverband mit der Mitgliedschaft in einem der anderen Verbände, in der Regel dem Philologenverband, zusammengehen kann. Das Erstaunliche ist nicht nur die eindeutige Dominanz des Philologenverbandes, sondern überhaupt der überraschend hohe „Organisationsgrad“ der Seminarlehrern. Nur 20 Prozent der Befragten waren nicht in einem der beiden Berufsverbände organisiert³. Die Ausbildungsseminare scheinen also eine Domäne des Philologenverbandes zu sein. Die wenigen GEW-Mitglieder nehmen sich unter diesen Umständen wie „marginale Abweichler“ aus und fühlen sich vermutlich auch so.

Nachdem wir die Verteilung einiger Merkmale in der Ausbilderstichprobe betrachtet haben, stellt sich die Frage, ob diese Merkmale miteinander zusammenhängen oder voneinander unabhängig sind. Diese Frage kann durch die Kreuztabellierung nach zwei jeweils interessierenden Merkmalen und durch den χ^2 -Test beantwortet werden, der die Unabhängigkeit (Null-Hypothese) beziehungsweise die Abhängigkeit der beiden Merkmale prüft.

Beginnen wir mit dem zuletzt erwähnten Merkmal der Verbandszugehörigkeit. Sie hängt vor allem mit der Landeszugehörigkeit der Seminarlehrern zusammen, das heißt, in einigen Ländern waren die Seminarlehrern, wie Tabelle 10 zeigt, signifikant häufiger in Berufsverbänden organisiert als in einigen anderen Ländern. Der χ^2 -Test kann allerdings in diesem Fall nur hinsichtlich der Zugehörigkeit zum Philologenverband sinnvoll angewendet werden, er bringt hier aber ein hochsignifikantes Ergebnis.

Der besonders hohe Anteil von Philologenverbandsmitgliedern in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Bayern und im Saarland und ihr relativ geringer Anteil in Bremen und Hamburg, aber auch noch in Baden-Württemberg, Berlin und Hessen, ist also nicht zufällig, sondern muß etwas mit den besonderen Schul- und Ausbildungsverhältnissen, mit den Verbandsaktivitäten oder mit den schulpolitischen Einstellungen der Seminarlehrern in diesen Ländern zu tun haben. Wir werden im Verlauf dieses Berichts noch oft auf solche landesspezifischen Ausprägungen stoßen und am Ende versuchen, sie im Zusammenhang zu interpretieren. Hier ist

³ Die Befragung von Gerwin Schefer (1970) ergab für 384 hessische Gymnasiallehrer 69 Prozent Philologenverbandsmitglieder, 6 Prozent GEW-Mitglieder und 25 Prozent Nichtorganisierte.

zunächst nur hinzuzufügen, daß nur die Mitgliedschaft in Fachverbänden auch mit den Fächergruppen der Seminarausbilder zusammenhängt, und zwar waren die Fachleiter in den musischen Fächern und in Sport interessanterweise besonders häufig in Fachverbänden organisiert.

Die Mitgliedschaft im Philologenverband und in der GEW hat dagegen nichts mit der Fächergruppe und auch nichts mit der Dienststellung oder den Bezügen der Seminarlehrer, aber etwas mit ihrem Alter zu tun. Die 46- bis 60jährigen Fachleiter waren nämlich signifikant häufiger im Philologenverband als ihre jüngeren oder älteren Kollegen (χ^2 -Test: $p < 0.001$), während die GEW-Mitglieder in allen Altersgruppen etwa gleich selten vertreten waren. Die Zugehörigkeit zum Philologenverband scheint also nicht nur von landesspezifischen Verhältnissen und Verbandsaktivitäten, sondern auch von altersspezifischen Einstellungen abhängig zu sein.

Hinsichtlich der Dienststellung und der Bezüge der Seminarlehrer bestehen natürlich positive Korrelationen zwischen der Beamtenposition und der Gehaltsstufe ($r = 0.85$) sowie zwischen ihnen und dem Alter der Seminarausbilder, die jedoch erstaunlich gering sind ($r = 0.26/0.20$). Zulagen, seien sie nun ruhegehaltstauglich oder nicht, wurden häufiger an Seminarlehrern in den unteren Dienst- und Gehaltsgruppen ausgezahlt ($r = -0.24/-0.26$), und dadurch wurden die oben dargestellten Gehaltsunterschiede etwas ausgeglichen, während die positive Korrelation mit ihrem Alter gering ist. Interessanter ist jedoch, daß auch hier die Landeszugehörigkeit der Seminarausbilder einen erheblichen Unterschied macht: In den Ländern Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg waren die Fachleiter häufiger Studiendirektoren mit einem A-15-Gehalt, während sie in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Hessen häufiger Oberstudienräte mit einem A-14-Gehalt waren (χ^2 -Test: $p < 0.001$). Diese Unterschiede wurden allerdings zum Teil durch Zulagen kompensiert, und zwar durch ruhegehaltstaugliche vor allem in Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Hessen, durch nicht-ruhegehaltstaugliche in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Bayern und im Saarland. Damit ist der Grundsatz der Gleichbehandlung indessen noch nicht wieder hergestellt.

Tabelle 10: Verbandszugehörigkeit der Seminarlehrer nach Bundesländern, Seminarlehrer in absoluten Zahlen

| Länder | zum Phil.Verb. | zu Fachverb. | zur GEW | N |
|---------------------|-------------------|-----------------|------------|-----|
| Berlin | 7 | 2 | 2 | 11 |
| Bremen | 5 | 2 | 6 | 17 |
| Schleswig-Holstein | 35 | 13 | 0 | 39 |
| Hamburg | 5 | 3 | 1 | 9 |
| Niedersachsen | 70 | 17 | 2 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 47 | 13 | 0 | 57 |
| Rheinland-Pfalz | 38 | 12 | 0 | 43 |
| Hessen | 56 | 19 | 7 | 87 |
| Baden-Württemberg | 36 | 17 | 3 | 59 |
| Bayern | 70 | 4 | 0 | 75 |
| Saarland | 12 | 4 | 0 | 14 |
| n = | 381 | 106 | 21 | 500 |
| χ^2 = | 59,6 | — | — | — |
| df = | 10 | — | — | — |
| p = | < 0,001 | — | — | — |

Es bleibt noch hinzuzufügen, daß die höheren Beamtenstellen und Gehaltsstufen (Studiendirektor mit A 15 oder höher) auch in bestimmten Fächergruppen besonders häufig vertreten waren, nämlich bei den Naturwissenschaftlern, den Leibeserziehern (42 beziehungsweise 39 Prozent) und natürlich bei den Seminarleitern (95 Prozent), während sie bei Fachleitern in kulturwissenschaftlichen Fächern, alten Sprachen (jeweils 28 Prozent) und musischen Fächern (24 Prozent) relativ selten anzutreffen waren (χ^2 -Test: $p < 0.001$). Diese Ungleichheiten könnten jedoch auf einem unterschiedlichen Lebens- und Dienstalter der Seminarlehrer innerhalb der Länder- und Fächergruppen beruhen, das ja seinerseits mit den Beamtenpositionen und Gehaltsstufen korreliert.

Hier wie in vielen folgenden Fällen ist daher die Frage von besonderer Bedeutung, ob die drei Hauptmerkmale der Ausbilderstichprobe – Lebensalter, Fächergruppe und Landeszugehörigkeit –, nach denen wir die Aussagen der Seminarlehrer immer wieder aufgliedern und analysieren werden, abhängig oder unabhängig voneinander sind. Die Kreuztabellierung der Seminarlehrer nach diesen drei Grundmerkmalen und die Verteilungsprüfung mit dem χ^2 -Test ergab, daß nur die beiden Merkmale Lebensalter und Fächergruppe nicht unabhängig voneinander sind (Null-Hypothese widerlegt), sondern in einer nicht-zufälligen beziehungsweise systematischen Weise voneinander abhängen. Tabelle 11 macht das deutlich.

In allen Fächergruppen findet man den bereits erwähnten Einschnitt bei den 51- bis 55jährigen. Die jüngeren Altersgruppen bis zu den 45jährigen sind vor allem in den modernen Fremdsprachen, in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und bei den Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern vertreten, die älteren Jahrgänge über 50 vor allem bei den Seminarleitern, den Naturwissenschaftlern, den Kunst- und Musiker Erziehern sowie den Altsprachlern, während die Altersverteilung bei den Sportlern deutliche Extreme aufweist. Dieses Ergebnis bestätigt nur zum Teil die oben geäußerte Vermutung, daß die Fächerunterschiede hinsichtlich der Dienst- und Gehaltsstufe der Fachleiter von der fächerspezifischen Altersstruktur abhängen. Anscheinend wurden die Fachleiter in den alten Sprachen und in den künstlerischen Fächern, trotz ihres höheren Durchschnittsalters, seltener befördert als die in den naturwissenschaftlichen Fächern. Es zeigt aber vor allem, in welchen Fächergruppen in den

Tabelle 11: Seminarlehrerstichprobe nach Alters- und Fächergruppen, Seminarlehrer in Prozent je Fächergruppe (n)

| Altersgruppe | Mathematik und Naturwissenschaften | moderne Fremdsprachen | kultur- und sozialkundliche Fächer | alte Sprachen | Kunst, Musik | Sport | Erziehungswissenschaften | Seminarleiter | insges. | N |
|-----------------|------------------------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------|--------------|-------|--------------------------|---------------|---------|-------|
| 28–35 | 9 | 17 | 14 | 3 | 12 | 16 | 4 | 0 | 10 | (48) |
| 36–40 | 9 | 19 | 15 | 14 | 8 | 16 | 24 | 3 | 13 | (61) |
| 41–45 | 19 | 24 | 24 | 26 | 20 | 12 | 28 | 15 | 21 | (101) |
| 46–50 | 16 | 14 | 23 | 14 | 12 | 12 | 12 | 10 | 16 | (75) |
| 51–55 | 10 | 2 | 8 | 8 | 0 | 8 | 4 | 13 | 7 | (34) |
| 56–60 | 18 | 14 | 10 | 19 | 28 | 12 | 20 | 32 | 18 | (81) |
| 61–67 | 19 | 10 | 6 | 16 | 20 | 24 | 24 | 8 | 27 | (70) |
| n | (136) | (79) | (103) | (37) | (25) | (25) | (25) | (40) | 100 | (470) |
| \bar{x} Alter | 50,2 | 45,6 | 45,5 | 50,0 | 50,5 | 48,9 | 47,0 | 55,2 | 48,7 | |

$$\chi^2 = 66,95$$

$$df = 42$$

$$p < 0.001$$

sechziger Jahren die Expansion der Referendarausbildung und die Verjüngung der Seminar- ausbilder stattgefunden hat, nämlich in den modernen Fremdsprachen, in den kultur- und sozialkundlichen sowie in den erziehungswissenschaftlichen Fächern.

Generell läßt sich aus der wechselseitigen Abhängigkeit von Alters- und Fächergruppierung die Vermutung ableiten, daß beide Variablen häufig gemeinsame Beziehungen zu anderen Ausbildervariablen haben werden, und in diesen Fällen wird regelmäßig schwer zu entscheiden sein, welcher der beiden Faktoren der ausschlaggebende ist. Ein erstes Beispiel hierfür war die Abhängigkeit der Dienst- und Gehaltsstufe von der Alters- und Fächergruppierung der Seminar-ausbilder. Nur wenn sich Zusammenhänge mit dem einen, zum Beispiel mit der Fächergruppierung, aber nicht mit dem anderen, also der Altersgruppierung, ergeben, wird eine eindeutige Zuordnung möglich sein.

Anders bei der Ländergruppierung. Diese ist sowohl von der Fächer- als auch von der Alters- gruppierung unabhängig, das heißt, die Verteilung der Seminar-ausbilder nach Fächern und Lebensalter entspricht in unserer Stichprobe in allen Bundesländern in etwa den beiden Gesamtverteilungen. Das wäre hinsichtlich der Altersgliederung keineswegs selbstverständlich, wenn nicht die beamtenrechtliche Absicherung der Seminar-ausbilder bis zum Pensionsalter, wie sie 1970 bestand, eine bewußte Verjüngung der Ausbilderpopulation innerhalb einzelner Länder bisher verhindert hätte.

Immer wenn sich bei den von uns erfaßten Ausbildervariablen signifikante Verteilungsunter- schiede beziehungsweise Zusammenhänge bezüglich der Landeszugehörigkeit der Seminar-ausbilder ergeben, haben diese also nichts mit der Fächergruppe oder mit dem Lebensalter der Ausbilder zu tun und können nicht durch diese, sondern müssen durch andere, eben landes- spezifische Besonderheiten interpretiert oder erklärt werden. Auch wenn bestimmte Ausbil- derdaten sowohl mit der Landeszugehörigkeit als auch mit dem Lebensalter oder der Fächer- gruppe zusammenhängen, und das wird im folgenden häufig der Fall sein, kann die eine Beziehung nicht durch die andere erklärt werden, sondern müssen beide entweder auf ver- schiedene länder- und alters- oder fächerspezifische Bedingungen oder auf einen dritten Fak- tor zurückgeführt werden, mit dem diese zusammenhängen und der durch sie hindurch zur Geltung kommt. Das gilt auch für die Merkmale unserer Ausbilderstichprobe, die in diesem Kapitel dargestellt wurden, also für die Verbandszugehörigkeit und für die Dienst- und Ge- haltsstufe der Seminar-ausbilder, die sowohl mit ihrem Alter als auch mit ihrer Landeszugehö- rigkeit zusammenhängen. In beiden Fällen muß nach zwei verschiedenen Erklärungen oder nach einem dritten Faktor gesucht werden, der in den Alters- und Ländergruppen durchschla- gen könnte. Ähnliche Interpretationsprobleme werden uns wiederholt begegnen, und wir werden sie am Ende des Berichts zusammenfassend zu klären versuchen.

2.
**Die institutionellen und personellen
Bedingungen der Seminausbildung**

In diesem Kapitel sollen zunächst die institutionellen und personellen Bedingungen der Seminarbildung beschrieben und analysiert werden, soweit wir sie bei der Befragung unserer Ausbilderstichprobe im Jahre 1970 erfaßt haben. Dabei handelt es sich allerdings nur um einen Ausschnitt der Ausbildungsbedingungen, der uns für den organisatorischen Ablauf und die inhaltliche Gestaltung der Seminarbildung durch die Seminarausbilder besonders wichtig erschien. Dazu gehören:

- die Zahl der Referendare, der Seminarlehrer und der Ausbildungsschulen an den von uns erfaßten Seminaren;
- die interne, organisatorische und inhaltliche Differenzierung der allgemeinen Seminarbildung und die Kooperation der Seminare mit seminarexternen Fachleuten und Hochschulen;
- die Auswahlkriterien und die Qualifikationsvoraussetzungen und -möglichkeiten der Seminarlehrer für ihre Ausbildungstätigkeit;
- die Aufgaben und Arbeitsbelastungen der Seminarlehrer in Seminar und Schule und die Kooperation mit den Ausbildungsschulen und den Schulausbildern.

Diese Auswahl der institutionellen und personellen Ausbildungsbedingungen ging einerseits von der Annahme aus, daß sie die objektive Arbeitssituation der Seminarlehrer in besonderem Maße bestimmen, andererseits aber auch von den in Abschnitt 1.3 formulierten Hypothesen:

- Die ausgewählten objektiven Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen bestimmen die subjektiven Meinungen und Einstellungen der Seminarausbilder zu diesen Bedingungen (Hypothese 1) und – entweder direkt oder über diese Einstellungen – auch die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekte der Seminarbildung (Hypothese 2);
- die objektiven Arbeitsbedingungen der Seminar- und Fachleiter sind von landesspezifischen Voraussetzungen sowie von ihren Ausbildungsfunktionen und -fächern abhängig, nicht aber von ihrem Alter (Hypothese 4), und das gleiche gilt entsprechend auch für die subjektiven Meinungen und Einstellungen der Seminarlehrer zu diesen objektiven Bedingungen (Hypothese 5).

Deshalb werden im letzten Abschnitt dieses Kapitels (Abschnitt 2.6) auch die subjektiven Einstellungen, das heißt genauer die Zufriedenheit, die Kritik und die Verbesserungsvorstellungen der Seminarausbilder bezüglich der Referendarausbildung dargestellt. Außerdem werden die objektiven Ausbildungsbedingungen sowie die subjektiven Meinungen der befragten Seminarlehrer zu diesen Bedingungen sowohl hinsichtlich ihrer internen Zusammenhänge (Korrelationen) als auch hinsichtlich signifikanter Unterschiede zwischen den Länder-, Fächer- und Altersgruppen der Ausbilderstichprobe analysiert.

2.1 Größe und Ausstattung der Ausbildungsseminare

Wir wissen bereits, daß die Größe der Ausbildungsseminare in den elf Bundesländern von Land zu Land erheblich variiert (vgl. Abschnitt 1.2, Tabelle 2). Tabelle 12 zeigt dies noch einmal für die von uns erfaßte Seminarstichprobe, wobei wir jetzt neben der durchschnittlichen Anzahl der Referendare auch die der Fachleiter und der Ausbildungsschulen hinzufügen können.

Tabelle 12 ist allerdings, wie ein Vergleich mit Tabelle 2 zeigt, mit Vorsicht zu interpretieren und sollte nicht zu Generalisierungen Anlaß geben. Abgesehen von der geringen Zahl der Seminare, besonders aus den Stadtstaaten, aus Nordrhein-Westfalen und dem Saarland, sind die Angaben für Bremen, Hamburg und Bayern, wegen der besonderen Struktur der Ausbildung in diesen Ländern, besonders mißverständlich. In Bremen und Hamburg haben wir zwar nur je ein Seminar erfaßt, aber in Bremen wurden von dem befragten Direktor des Gesamtseminars sämtliche Referendare, Ausbilder und Ausbildungsschulen angegeben, die sich in Wirklichkeit auf vier bis fünf Seminargruppen (einschließlich Bremerhaven) mit eigenen Seminarleitern verteilten, während in Hamburg, wo ebenfalls ein zentralisiertes Gesamtseminar besteht, von dem befragten Seminarleiter nur die Referendarzahl seiner Seminargruppe, dazu aber die Zahl der Ausbilder und die Schulen des Gesamtseminars eingetragen wurde, die von seiner Seminargruppe in Wirklichkeit nur teilweise in Anspruch genommen werden. Die damit verbundenen Verzerrungen in Bremen und Hamburg werden bei einem Vergleich mit den Berliner Zahlen deutlich, wo unter den Bedingungen eines Stadtstaats noch voneinander unabhängige Einzelseminare bestanden.

Von den befragten Seminarvorständen aus Bayern wurden teilweise nur die Referendare am Pädagogischen Seminar der Stammschule und teilweise auch die Referendare der mittleren Ausbildungsphase an den Zweigschulen angegeben, so daß der Durchschnittswert unter beiden Gesichtspunkten unecht ist. Die Durchschnittszahl der Referendare müßte etwa halbiert werden, da sich etwa die Hälfte der Referendare an den Pädagogischen Seminaren, beziehungsweise deren „Stammschulen“ und die andere Hälfte an den „Zweigschulen“ befindet, während die Zahl der Seminarlehrer zutreffend sein dürfte. Auf die Frage nach den Ausbildungsschulen wurde von acht bayerischen Seminarvorständen die Zahl der Zweigschulen angegeben, die den Ausbildungsschulen in den übrigen Ländern nicht ganz entsprechen,

Tabelle 12: Durchschnittliche Anzahl der Referendare, der Fachseminarleiter und der Ausbildungsschulen der erfaßten Seminare nach Bundesländern

| Länder | Referendare | Fachleiter | Schulen | Seminare |
|---------------------|-------------|------------|---------|----------|
| Berlin | 31 | 8 | 11 | 2 |
| Bremen | 260 (50) | 38 | 20 | 1 |
| Schleswig-Holstein | 75 | 15 | 5 | 3 |
| Hamburg | 56 | 57 | 28 | 1 |
| Niedersachsen | 40 | 17 | 6 | 7 |
| Nordrhein-Westfalen | 106 | 20 | 12 | 4 |
| Rheinland-Pfalz | 58 | 17 | 5 | 3 |
| Hessen | 72 | 22 | 9 | 7 |
| Baden-Württemberg | 193 | 24 | 18 | 4 |
| Bayern | 37 (19) | 7 | 21 (0) | 12 |
| Saarland | 53 | 21 | 5 | 1 |
| Insgesamt | | | | 45 |

während vier Seminarvorstände verständlicherweise keine Schulzahl eingetragen haben, da sich die Referendare während der Seminausbildung nur an der jeweiligen Stammschule befinden. Die entsprechenden Korrekturen wurden in Klammern hinzugefügt.

Trotz dieser Einschränkungen werden doch die Unterschiede zwischen den Ländern und die Zusammenhänge zwischen den drei Durchschnittsgrößen deutlich:

– Große Ausbildungsseminare wurden in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Hessen erfaßt, kleine Seminare dagegen in Bayern, Berlin und Niedersachsen, während die Seminare in Rheinland-Pfalz und Saarland mittelgroß waren, und das gilt auch für die Seminare in Bremen und Hamburg, wenn man sie aus besagten Gründen nicht zu den großen rechnen will. Diese Länderunterschiede in unserer Seminarstichprobe stimmen mit den in der Gesamtheit der Seminare überein (vgl. Tabelle 2).

Der Zusammenhang zwischen den Referendanzahlen und den Fachleiterzahlen scheint enger zu sein als der zwischen der Zahl der Referendare und der Zahl der Ausbildungsschulen, was wohl auf regionale Besonderheiten zurückgeführt werden muß. Offenbar stehen in den Stadtstaaten und in den Ballungsräumen von Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen mehr Ausbildungsschulen pro Seminar zur Verfügung als in den übrigen Bundesländern, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, daß die Anzahl der Referendare pro Seminar in den beiden zuletzt genannten Ländern ebenfalls größer ist.

Die geringe Zahl der Fachleiter an den Ausbildungsseminaren in Bayern und Berlin ist darauf zurückzuführen, daß an den kleinen Seminare in diesen Ländern nicht alle Schulfächer durch ein eigenes Fachseminar vertreten sind. An den bayerischen Seminare werden die Referendare jeweils nur in bestimmten Fächerkombinationen ausgebildet und entsprechend auf die Seminare verteilt, während die Berliner Referendare ihre fachdidaktische Ausbildung häufig an zwei verschiedenen Ausbildungsseminaren mit entsprechenden Fachseminaren absolvieren und zwischen diesen Seminare hin- und herfahren müssen. Die hohen Fachleiterzahlen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg zeigen dagegen, daß an den großen Seminare dieser Länder die großen Fächergruppen in der Regel auf zwei oder auch drei Fachseminare beziehungsweise Fachleiter mit denselben Fächern aufgeteilt werden¹.

Aus den geschilderten Gründen wäre es abwegig, die Durchschnittszahlen der Referendare durch die der Fachleiter oder der Ausbildungsschulen zu dividieren, um so die Durchschnittszahl der Referendare pro Fachleiter beziehungsweise pro Ausbildungsschule zu errechnen; denn die Referendare verteilen sich sehr unterschiedlich auf die Fachseminare und die Ausbildungsschulen. Auf die Größe der Fachseminare und die Zahl der von den Fachleitern auszubildenden Referendare wird in Abschnitt 2.4 ausführlich eingegangen. Deutlich wird aber bereits hier, daß es ein Unterschied ist, ob sich 75 Referendare auf 15 Fachleiter verteilen (Schleswig-Holstein) oder 72 Referendare auf 22 Fachleiter (Hessen) und ob sich 106 Referendare auf 12 Ausbildungsschulen (Nordrhein-Westfalen) oder 31 Referendare auf 11 Ausbildungsschulen (Berlin) verteilen. Solche Unterschiede in der Größe der Seminare und in der Anzahl ihrer Ausbildungsschulen müssen sich direkt auf die Ausbildungstätigkeit und die Arbeitsbelastung der Seminarlehrer (und die Ausbildung der Referendare) auswirken. Je größer das Ausbildungsseminar, desto größer sind tendenziell auch die Fachseminare der Fachleiter und damit die Zahl der Referendare, deren schulpraktische Ausbildung sie zu betreuen haben ($r = 0.23$); und je zahlreicher die Ausbildungsschulen, an denen dieser Teil der Ausbildung stattfindet, desto geringer die Ausbildungszeit, die die Seminausbildner pro Referendar aufwenden können ($r = -0.26$). Wir werden auf diese Zusammenhänge in Abschnitt 2.4 noch einmal zurückkommen.

Vor der weiteren Behandlung der Befragungsergebnisse von 1970 sollen einige institutionelle Bedingungen der Seminausbildung dargestellt werden, die in unserer Totalerhebung von 1968 ermittelt und deshalb in der zweiten Befragung nicht mehr berücksichtigt wurden, die aber das Bild ergänzen und zum besseren Verständnis des folgenden beitragen können. An

¹ In der Totalerhebung von 1968 berichteten 40 Seminarleiter über 3 bis 10 Fachseminare, 41 über 11 bis 20 und 26 Seminarleiter über mehr als 21 Fachseminare an ihren Ausbildungsseminaren.

dieser Totalerhebung hatten sich 115 von 131 angeschriebenen Seminarleitern (87 Prozent) beteiligt.

- Von diesen 115 Seminarleitern hatten im Jahre 1967 ein Drittel auf Antrag oder aus eigenen Etatmitteln über Finanzmittel zwischen einigen 100 und 5.000 DM verfügen können, ein weiteres knappes Drittel über 5.000 bis 10.000 DM, 16 Seminarleiter über 10.000 bis 20.000 DM und zwölf über mehr als 20.000 DM.
- Zwei Fünftel verfügten über eine Ganztagssekretärin und die Hälfte über eine Sekretärin, die sie nur halbtags oder stundenweise beschäftigen konnten. 20 Seminarleiter hatten außerdem einen oder mehrere Assistenten, während 18 überhaupt kein Hilfspersonal zur Verfügung hatten.
- Ähnlich unterschiedlich war die räumliche Unterbringung der Seminare. Ein Drittel der Seminarleiter hatten für ihr Seminar nur ein bis zwei Räume, ein Fünftel drei bis vier, ein weiteres Fünftel fünf bis sieben und die restlichen 25 acht und mehr Räume.
- Der Bibliotheksbestand der Seminare variierte zwischen bis zu 1.000 Bänden (ein Fünftel der Seminare) und über 10.000 Bände (acht Seminare). Ein knappes Drittel verfügte über 3.000 bis 5.000 Bände, ein weiteres Fünftel über 1.000 bis 3.000 Bände, und die restlichen 16 Seminare hatten 5.000 bis 10.000 Bände.
- Ähnlich war die Situation auch bei den abonnierten Zeitschriften. Fast die Hälfte der Seminare konnten nur bis zu 20 Zeitschriften halten, ein Drittel zwischen 20 und 40 und 20 Seminare mehr als 40 Zeitschriften.

Diese Verhältnisse müssen natürlich im Zusammenhang mit der Größe der Seminare gesehen werden, die zwischen 30 und über 200 Referendaren sehr erheblich variiert. Aber nicht alle der hier erwähnten materiellen und personellen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen der Seminare dürfen auf ihre Größe bezogen werden. Wird die Ausstattung mit Arbeitsmitteln von dieser abhängig gemacht, so kann dies für die Arbeit der Seminardozenten und vor allem die Ausbildung der Referendare an kleineren Seminaren eine objektive Erschwerung und Benachteiligung gegenüber den größeren Seminaren bedeuten. So betrachtet, vermitteln diese Zahlen einen ersten Einblick in die sehr unterschiedlichen und teilweise sehr ungünstigen äußeren, materiellen und personellen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen an den Seminaren (vgl. hierzu auch Bigalke, 1970, S. 24 ff.).

2.2 Seminarinterne Differenzierung der Ausbildung und Kooperation mit Hochschulen

Obwohl das in den Ausbildungsordnungen in der Regel nicht ausdrücklich vorgesehen ist, hat sich mit der Expansion der Seminare und mit den steigenden wissenschaftlichen Ansprüchen an die theoretische Seminausbildung in vielen Bundesländern und Ausbildungsseminaren neben der üblichen Einteilung in allgemeine und Fachseminare eine weitergehende organisatorische, inhaltliche und personelle Differenzierung der Seminare und ihrer Ausbildung, besonders der allgemein pädagogischen, durchgesetzt. In vielen Ländern und Seminaren werden die Referendare in den großen Fächern auf mehrere Fachseminare und in den allgemeinen Seminaren auf mehrere pädagogische Seminare aufgeteilt.

2.2.1 Semesteraufteilung der Ausbildungsseminare

Die allgemeinste Form der Aufgliederung der Seminare ist die *Aufteilung der Referendare nach Ausbildungsstufen* (Semestern, Tertialen) und ihre entsprechende Verteilung auf verschiedene Ausbildungsseminare (zum Beispiel in Berlin und Rheinland-Pfalz) oder eine entsprechende Aufteilung nach Semesterkursen innerhalb der Seminare (zum Beispiel in Bremen, Hamburg, Baden-Württemberg), so daß jeweils die Referendare eines oder zweier Ausbildungsjahrgänge gemeinsam ausgebildet werden können. Die zweite Form führt in der Regel nur zu einer Aufteilung des allgemeinen Hauptseminars in Seminargruppen, zum Beispiel für Erst- und Drittsemester und Zweit- und Viertsemester, die entweder vom Seminarleiter oder auch von seinem Stellvertreter geleitet werden. In großen Seminaren mit umfangreichen Fachgruppen kommt es aber auch zu einer entsprechenden Aufteilung der betreffenden Fachseminare, die dann von einem oder mehreren Fachleitern des gleichen Faches geleitet werden.

Eine solche Regelung setzt eigentlich feste Aufnahme- und Prüfungstermine für die Referendare in Jahres- oder Halbjahresabständen voraus und ermöglicht dann einen durchlaufenden Ausbildungslehrgang (Curriculum) für die Referendare eines Jahrgangs (Semesters usw.). Der reine Semesterkurs hat den Vorteil, daß Referendare mit einem relativ homogenen Erfahrungs- und Ausbildungsstand gemeinsam ausgebildet werden können, und das wirkt sich auf den Praxisbezug, die Kontinuität und die theoretische Fundierung der Ausbildung sicherlich positiv aus. Bei halbjährlichen Aufnahme- und Prüfungsterminen und einem Seminarleiter oder auch einem Stellvertreter kommt es dann allerdings häufig zur Zusammenfassung von Semestergruppen, wie schon erwähnt etwa des ersten und dritten sowie des zweiten und vierten Ausbildungssemesters².

Daneben gibt es auch andere *Mischformen*, die von der Zahl der vorhandenen Seminausbilder für das allgemeine Seminar abhängig sind. So können gewisse Gebiete der allgemeinen Ausbildung, zum Beispiel Psychologie oder Soziologie, für alle Referendare des Seminars und andere, zum Beispiel Pädagogik oder Schulrecht, für einzelne Semestergruppen angeboten werden. Oder bestimmte Semesterkurse (zum Beispiel Schulrecht oder Politik) sind für die Semestergruppen obligatorisch, und andere Kurse sind frei wählbar und in ihrer Semesterzusammensetzung entsprechend gemischt. Schließlich kommt hinzu, daß – wegen des Lehrermangels einerseits und wegen der Wartelisten von Studienabsolventen andererseits – in vielen Ländern Referendare laufend geprüft beziehungsweise in die Seminare aufgenommen werden müssen. Die Neulinge müssen dann mehr oder minder zufällig auf die vorhandenen Seminare oder Semesterkurse aufgeteilt werden, so daß die Semestereinteilung praktisch hinfällig wird oder von vornherein undurchführbar ist. Tabelle 13 zeigt, wie unterschiedlich das Problem der Semestergliederung aus den genannten Gründen in den von uns erfaßten Seminaren geregelt beziehungsweise von den Seminarleitern dargestellt wurde. In den meisten Seminaren bestand

² Nach der Totalerhebung von 1968 hatten 31 Seminarleiter Semesterkurse mit nur einem Ausbildungssemester, 72 mit je zwei Semestern und zwölf hatten überhaupt keine Semestergliederung.

Tabelle 13: Aufteilung der Seminare in Semesterkurse nach Bundesländern

| Länder | Semesterkurse | Mischformen | Weder - Noch | Summe |
|---------------------|---------------|-------------|--------------|-------|
| Berlin | – | 1 | 1 | 2 |
| Bremen | 1 | – | – | 1 |
| Schleswig-Holstein | 2 | 1 | – | 3 |
| Hamburg | 1 | – | – | 1 |
| Niedersachsen | 4 | 1 | – | 5* |
| Nordrhein-Westfalen | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Rheinland-Pfalz | 2 | 1 | – | 3 |
| Hessen | 5 | 1 | 1 | 7 |
| Baden-Württemberg | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Bayern | 4 | 4 | 4 | 12 |
| Saarland | – | – | 1 | 1 |
| Insgesamt | 22 | 12 | 9 | 43 |

* keine Antworten von zwei Seminarleitern

demnach irgendeine Form der Semestergliederung, aber in den meisten Ländern gab es auch mehrere Organisationsformen nebeneinander (oder die entsprechende Frage wurde unterschiedlich verstanden und beantwortet).

2.2.2 Fächeraufteilung der allgemeinen Seminare

Wichtiger als diese formale Seminaraufteilung ist jedoch die Frage, ob die allgemeinen pädagogischen Seminare, die stets wesentlich größer sind als die Fachseminare und zugleich verschiedenartige Fachgebiete anzubieten haben, auch inhaltlich aufgefächert und auf mehrere spezialisierte Seminardozenten aufgeteilt werden. Wo dies nicht geschehen ist, liegt die Last der gesamten erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, einschließlich der psychologischen, soziologischen, schulrechtlichen und eventuell der politologischen Aspekte, auf dem Seminarleiter und gegebenenfalls seinem Stellvertreter, womit ihnen – beim heutigen Entwicklungsstand dieser erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete und angesichts ihrer eigenen geringen Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten – eine kaum zu bewältigende Aufgabe zugemutet wird. Wo dagegen eine fachliche Aufteilung des pädagogischen Seminars stattfindet, haben die beteiligten Seminardozenten die Möglichkeit der Spezialisierung auf ein oder zwei Fachgebiete, und dies kann nicht nur zu ihrer Entlastung, sondern auch zu einer Vertiefung ihrer Kenntnisse und einer Verbesserung ihres Ausbildungsangebots beitragen.

Grundsätzlich gibt es zwei Organisationsformen der Fachaufteilung pädagogischer Seminare:

- „Fachseminare“ für Pädagogik, Psychologie, Schulrecht usw., die während der gesamten Seminarbildung parallel nebeneinander herlaufen;
- aufeinanderfolgende „Fachkurse“, die jeweils einen Teil der Ausbildungszeit, zum Beispiel ein Semester beziehungsweise einen kürzeren oder längeren Zeitraum, in Anspruch nehmen.

Welche dieser Formen eingeführt werden kann, hängt zum Teil davon ab, ob auch eine Semesteraufteilung besteht; denn Semesterkurse lassen sich mit relativ geringem Personalaufwand leicht als Fachkurse durchführen. Wo aber keine Semesterkurse bestehen, kann das pädagogische Seminar dennoch in mehrere parallellaufende „Fachseminare“ für

Tabelle 14: Aufteilung der allgemeinen Seminare in Fachseminare oder Fachkurse nach Bundesländern

| Länder | ungefächerte Seminare | parallele Fachseminare | konsekutive Fachkurse | Kombinationen | | Summe |
|---------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|---------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 2+3 | 1+2/3 | |
| Berlin | 2 | — | — | — | — | 2 |
| Bremen | — | — | — | 1 | — | 1 |
| Schleswig-Holstein | 1 | 1 | — | 1 | — | 3 |
| Hamburg | 1 | — | — | — | — | 1 |
| Niedersachsen | 1 | 2 | 2 | 1 | — | 6* |
| Nordrhein-Westfalen | 2 | 1 | — | — | 1 | 4 |
| Rheinland-Pfalz | 1 | — | — | — | 2 | 3 |
| Hessen | — | 2 | — | 2 | 3 | 7 |
| Baden-Württemberg | — | 3 | — | 1 | — | 4 |
| Bayern | 1 | 9 | — | 1 | 1 | 12 |
| Saarland | — | 1 | — | — | — | 1 |
| Insgesamt | 9 | 19 | 2 | 7 | 7 | 44 |

* keine Antwort von einem Seminarleiter

erziehungswissenschaftliche Spezialgebiete aufgeteilt werden. Entscheidend ist hier wie überhaupt, ob entsprechende Seminardozenten zur Verfügung stehen, das heißt, ob sich Fachleiter finden, die ein zusätzliches erziehungswissenschaftliches Fachgebiet übernehmen, oder ob Planstellen für Fachleiter in Psychologie, Schulrecht, Politik usw. geschaffen wurden. Tabelle 14 zeigt wiederum, wie unterschiedlich die Fächeraufteilung der allgemeinen Seminare in den elf Bundesländern an den von uns erfaßten Seminaren gehandhabt wurde, wobei auch hier Mischformen beziehungsweise Kombinationsformen zu berücksichtigen sind.

Die Ingesamt-Zeile zeigt, daß konsekutive Fachkurse oder ungefächerte Hauptseminare in der allgemeinen Pädagogikausbildung 1970 in den von uns erfaßten Seminaren relativ selten waren, parallellaufende Fachseminare und verschiedene Mischformen dagegen bereits ziemlich häufig. Die Endsummen der Spalten 1, 2 und 3 sowie 4 und 5 stimmen recht gut mit den entsprechenden Spalten in Tabelle 13 (weder – noch, Semesterkurse und Mischformen) überein und bestätigen insoweit den Zusammenhang zwischen Semester- und Fächeraufteilung der allgemeinen oder Hauptseminare. Die Verteilung innerhalb der Tabelle beziehungsweise der Länder macht jedoch folgendes deutlich:

- In Berlin und Hamburg mußten die Seminarleiter immer noch die gesamte pädagogische Ausbildung übernehmen;
- in Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Hessen und auch im Saarland war, bei ganz unterschiedlicher Größe der Ausbildungsseminare, aber vorherrschender Semestereinteilung, die fachliche Differenzierung der pädagogischen Seminare am weitesten fortgeschritten;
- die Seminare der übrigen vier Länder lagen zwischen diesen beiden Gruppen.

Tabelle 15 enthält zur Ergänzung die fachliche Aufteilung der allgemeinen Seminare und die Zahl der Seminarausbilder, die in den Ländern jeweils zur Verfügung standen, wobei sich die Darstellung wieder nur auf die Antworten der befragten Seminarleiter bezieht. Die Spalte 8 der Tabelle stimmt – mit Ausnahme der Zeile für Schleswig-Holstein – recht gut mit den Spalten 1 und 5 der Tabelle 14 überein.

- Sie bestätigt, daß im ganzen 18 Seminarleiter in Berlin und Hamburg, aber auch in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein, jeweils allein oder fast allein die gesamte erziehungswissenschaftliche Ausbildung durchführen mußten.
- Die Spalten 6 und 7 zeigen, daß 29 Ausbilder, vor allem in Bayern, Hessen und Niedersachsen, noch zwei oder drei Ausbildungsfächer übernahmen.

Tabelle 15: Fachliche Aufteilung und personelle Ausstattung der allgemeinen Seminare nach Bundesländern

| Länder | Pädagogik | Psychologie | Schulrecht | Politik | Soziologie | Zweierkombination | Dreierkombination | Mehr oder alle Fächer | Summe | Zahl der Seminare | Ausbilder pro Seminar |
|---------------------|-----------|-------------|------------|---------|------------|-------------------|-------------------|-----------------------|-------|-------------------|-----------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Berlin | – | – | – | – | – | – | – | 2 | 2 | 2 | 1,0 |
| Bremen | 1 | 1 | – | 1 | – | – | – | – | 3 | 1 | 3,0 |
| Schleswig-Holstein | 1 | 1 | 1 | – | – | 1 | – | 4 | 8 | 3 | 2,7 |
| Hamburg | – | – | – | – | – | – | – | 1 | 1 | 1 | 1,0 |
| Niedersachsen | 5 | 4 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 20 | 7 | 2,9 |
| Nordrhein-Westfalen | 2 | – | 2 | – | – | 1 | – | 3 | 10 | 4 | 2,5 |
| Rheinland-Pfalz | – | 1 | 1 | – | – | 1 | – | 3 | 6 | 3 | 2,0 |
| Hessen | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 1 | 1 | 21 | 7 | 3,0 |
| Baden-Württemberg | 3 | 3 | 3 | – | – | 1 | – | – | 10 | 4 | 2,5 |
| Bayern | 1 | 2 | 5 | 6 | – | 9 | 4 | 2 | 29 | 12 | 2,4 |
| Saarland | – | – | 1 | 1 | 1 | 1 | – | – | 4 | 1 | 4,0 |
| Summe | 16 | 15 | 17 | 14 | 5 | 21 | 8 | 18 | 114 | 45 | 2,5 |

Tabelle 16: Aufteilung der allgemeinen Seminarbildung auf interne und externe Ausbilder

| | Pädagogik | Psychologie | Schulrecht | Politik | Soziologie | Zweierkombination | Dreierkombination | Mehr Fächer | Insgesamt |
|--------------------------------|-----------|-------------|------------|---------|------------|-------------------|-------------------|-------------|-----------|
| Seminarleiter | 8 | 1 | 5 | – | – | 10 | 5 | 12 | 41 |
| Stellvertreter oder Fachleiter | 8 | 13 | 4 | 14 | 4 | 10 | 3 | 5 | 61 |
| Gastdozenten | – | 1 | 5 | – | 1 | – | – | – | 7 |
| Schulleiter | – | – | 3 | – | – | 1 | – | 1 | 5 |
| Insgesamt | 16 | 15 | 17 | 14 | 5 | 21 | 8 | 18 | 114 |

– Die ersten fünf Spalten zeigen dagegen, daß die pädagogischen Seminare in Bremen, Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg, Bayern und im Saarland sehr viel stärker aufgefächert und personell besser ausgestattet waren als in den übrigen Ländern.

Die Durchschnittswerte der Spalte 11 bestätigen diesen Gesamteindruck, auch wenn sie etwas fiktiv sind und nur eine Orientierungsfunktion haben können. Die untere Summenzeile zeigt, daß die ersten vier Fachgebiete in den personell besser ausgestatteten Seminaren etwa gleich gut besetzt waren, während die Erziehungssoziologie an den Seminaren noch kaum vertreten war. Allerdings gab es hier Überschneidungen mit der politischen Bildung, die in Bayern, Niedersachsen und Hessen, wo sie zur Pflichtausbildung aller Referendare gehört, besonders häufig vertreten ist. Außerdem haben zum Beispiel Berliner Seminarleiter die Möglichkeit, zehnmal im Jahr Gastdozenten von außerhalb des Seminars heranzuziehen, und in Hamburg und den anderen personell schwach ausgestatteten Ländern ist das ähnlich.

Tabelle 16 enthält eine Zusammenfassung der vorigen, aus der hervorgeht, welche seminarinternen oder -externen Ausbilder die verschiedenen Fachgebiete der erziehungswissenschaftlichen Seminaranbieter übernommen haben:

- Die von uns befragten Seminarleiter vertraten mehrheitlich (27) zwei, drei oder mehr Ausbildungsfächer, und die Betreffenden befanden sich meist in Berlin, Hamburg, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz; der Rest (14) lehrte vor allem Pädagogik und Schulrecht.
- Ihre Stellvertreter oder besondere „Fachleiter“ vertraten vor allem (43) einzelne Ausbildungsfächer und zwar vorwiegend Politische Bildung beziehungsweise Sozialkunde und Pädagogische Psychologie; nur eine Minderheit (18) mußte zwei oder mehr Fachgebiete übernehmen, und diese befand sich vor allem in Bayern, Hessen und Niedersachsen³.
- Gastdozenten, die nur vereinzelt in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg und im Saarland eingesetzt wurden, lehrten meist Schulrechtskunde und stammten in der Regel aus der Schulverwaltung⁴.
- Schulleiter beziehungsweise „Schulseminarleiter“, die – abgesehen von bayerischen Schulleitern beziehungsweise Seminarvorständen – 1970 nur noch in Hessen und hier vor allem im ersten Ausbildungssemester eine Rolle spielten, waren ebenfalls überwiegend für die Schulrechtskunde zuständig.

Wenn man die Kombination von zwei oder mehr Fachgebieten außer acht läßt, kann man folgendes festhalten:

3 In der Totalerhebung von 1968 gaben zwölf Seminarleiter an, alle allgemeinen Fächer allein anbieten zu müssen, 44 konnten sich diese Fächer mit einem Fachleiter teilen und 59 mit zwei oder mehr Fachleitern.

4 Nach der Totalerhebung von 1968 hatten 42 Seminare überhaupt keine Gastdozenten, 35 hatten ein bis zwei, 24 drei bis vier und zwölf fünf und mehr Gastreferenten eingeladen.

- In 15 der von uns befragten 45 Seminare wurden Psychologie und Pädagogik von den übrigen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen getrennt angeboten (vorwiegend in Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen), und zwar die erstere vor allem von den stellvertretenden Seminarleitern oder besonderen Fachleitern und die letztere vor allem von den Seminarleitern.
- An etwa ebenso vielen und teilweise identischen Seminaren wurden auch Schulrecht und politische Bildung getrennt angeboten, und zwar Schulrecht hauptsächlich von den Seminarleitern und Politische Bildung vorwiegend von Fachleitern. (Diese Seminare liegen vorwiegend in Bremen, Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg, Bayern und im Saarland.)

Man kann vermuten, daß in diesen Seminaren unter relativ günstigen institutionellen Bedingungen nicht nur eine spezialisiertere, sondern auch eine dem heutigen Stand der Erziehungs- und Sozialwissenschaften angemessenere Ausbildung stattfinden konnte. Andererseits bringt eine solche Spezialisierung und Differenzierung auch die Gefahr mit sich, daß die verschiedenen Fachkurse die alte integrierte pädagogische Ausbildung auseinanderreißen und relativ unverbunden und praxisfern nebeneinander herlaufen oder gar zu Gegensätzen zwischen der pädagogischen und der sozialwissenschaftlichen Ausbildung führen, Gefahren, die nur durch eine regelmäßige Kommunikation und Kooperation der betreffenden Seminarausbilder zu vermeiden wären.

Die bisherigen Ergebnisse lassen sich wegen der relativ geringen Seminarstichprobe aus einigen Ländern nicht umstandslos auf die Länder umlegen und für diese verallgemeinern. Wenn hier dennoch eine Länderklassifikation anhand der von uns erfaßten Seminare und der bisher dargestellten Merkmale der pädagogischen Seminarausbildung versucht wird, so geschieht das weniger zur Charakterisierung der pädagogischen Ausbildung in den elf Bundesländern als vielmehr im Hinblick auf unsere Seminarstichprobe und die noch folgenden Untersuchungsergebnisse. Eine solche Klassifikation anhand der Differenzierung der allgemeinen pädagogischen Ausbildung in Seminar- und Fachkurse könnte folgendermaßen aussehen:

Differenzierung der pädagogischen Seminarausbildung

Allgemeine Seminare der Länder

Undifferenziert

Berlin, Hamburg

Relativ undifferenziert

Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz

Relativ differenziert

Niedersachsen, Hessen, Bayern

Differenziert

Bremen, Baden-Württemberg, Saarland

2.2.3 Sonderveranstaltungen und Kooperation mit Hochschulen

Neben den bisher betrachteten, relativ rigiden Formen der Ausbildung in Seminaren mit regelmäßigen Seminarsitzungen wurden in einigen Ländern beziehungsweise Seminaren auch flexiblere Ausbildungsformen eingeführt, die hier ebenfalls erwähnt werden müssen. So begann die Ausbildung an einigen Seminaren mit internen ein-, zwei- oder mehrwöchigen Einführungskursen (zum Beispiel Darmstadt I, Kassel I, Hannover III, Lüneburg, Celle). Aber während manche Seminare diese Kurse auch für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Ausbildung nutzten, zum Beispiel in Lernpsychologie, Unterrichtsanalyse oder Gruppendynamik, wurden an anderen Seminaren vor allem die obligatorischen Lehrgänge für Wanderführer, in Erster Hilfe oder in Filmvorführung durchgeführt.

An einigen Seminaren fanden auch Sonderveranstaltungen statt, das heißt Wochen- oder Wochenendseminare in Pädagogik oder Politik (Hamburg), wöchentliche Nachmittagskollo-

Tabelle 17: Kooperationsformen zwischen Seminaren und Hochschulen am Seminarort nach Angaben der befragten Seminarleiter (n = 45)

| Kooperationsformen | Zahl der Seminarleiter | | |
|---|------------------------|----------------------|------------|
| | Insgesamt | davon Universität | PH oder TH |
| Lehraufträge an Hochschulen | | | |
| Seminarleiter | 2 | 1 | 1 |
| Fachleiter | 15 | 11 | 4 |
| Lehraufträge von Hochschullehrern an Seminaren | | | |
| | 7 | 3 | 4 |
| Andere Kontakte mit Hochschullehrern (Seminare, Vorträge usw.) | | | |
| | 8 | — | — |
| Kooperation in Prüfungs- und Ausbildungsangelegenheiten | | | |
| | 7 | 4 | 3 |

quien zu pädagogischen oder zeitgeschichtlichen Fragen (Wiesbaden, Hamburg), Zusatzkurse zum Beispiel in Sprechtechnik (Stuttgart I, Nürnberg, Hamburg), Arbeitsgemeinschaften für Psychologie, Unterrichtsanalyse, Sprachlabor, Interpretationslehre, Politische Bildung usw. (Freiburg, Stuttgart I, Bonn, Nürnberg, Frankfurt I und III, Darmstadt II, Dortmund). Solche Ergänzungsveranstaltungen können die Aktualität und das wissenschaftliche Niveau der Seminarbildung erhöhen, besonders wenn Fachleute von den Hochschulen hinzugezogen werden. Aber es muß hinzugefügt werden, daß nur 16 der 45 Seminarleiter von solchen Veranstaltungen berichtet haben und daß unter diesen Seminarleiter aus Berlin, Bremen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland völlig fehlen⁵.

In diesem Zusammenhang ist auch die Zusammenarbeit der Seminare mit Hochschulen zu erwähnen. Es ist bereits dargestellt worden, daß in der pädagogischen Seminarbildung kaum seminarexterne Gastdozenten tätig waren. Dies bezog sich jedoch nur auf langfristige Lehraufträge. Daneben wurden in einigen Ländern beziehungsweise Seminaren auch kürzere Vortragsreihen, Kurse, Wochenendseminare oder Einzelvorträge mit Hochschuldozenten durchgeführt. Andererseits übernahmen einige Seminar- und Fachleiter auch Lehraufträge an Hochschulen, die es ihnen ermöglichten, Beziehungen zu Hochschullehrern und Studenten aufzunehmen und Anregungen für ihre Seminararbeit zu erhalten.

Auf die Frage nach den Formen der Zusammenarbeit zwischen Seminar und Hochschule gaben wiederum nur 16 der 45 befragten Seminarleiter eine positive Antwort, obwohl immerhin 37 eine Hochschule in der gleichen Stadt hatten (darunter 31 Pädagogische Hochschulen, 21 Universitäten und zwei Technische Hochschulen). Die Verteilung ihrer Antworten auf die vorgegebenen Kooperationsformen ist Tabelle 17 zu entnehmen.

Tabelle 17 enthält Überschneidungen und Mehrfachantworten der Seminarleiter. Die meisten Seminarleiter erwähnten Lehraufträge ihrer Fachleiter an Hochschulen, vor allem an Universitäten, wobei es sich in der Regel um fachdidaktische Lehrveranstaltungen handelte, für die – besonders an Universitäten – häufig die Hochschullehrer fehlten. Die Lehrveranstaltungen der Hochschullehrer an den Seminaren, die nur von sieben Seminarleitern erwähnt wurden, beziehen sich dagegen auf Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Sexualerziehung, programmierte Instruktion, kybernetische Didaktik und ähnliches.

⁵ In der Totalerhebung von 1968 war das Ergebnis günstiger. An erster Stelle rangierten technische Einführungskurse (Filmvorführung, Verkehrserziehung, Wanderführerlehrgang, Sprecherziehung, Beamtenrecht) und Exkursionen (114 Seminare), an zweiter Stelle Besuche verschiedener Schultypen und anderer pädagogischer Einrichtungen (56), an dritter Veranstaltungen und Exkursionen in sozialwissenschaftlicher und politischer Bildung (47) und an vierter Stelle Einführungen in neue Unterrichtsprogramme, -methoden und -techniken (22).

Insgesamt sind in unserer Stichprobe die Kooperationsbeziehungen zwischen Seminaren und Hochschulen und die Anregungen, die von den letzteren ausgehen, sogar bei räumlicher Nähe denkbar gering und eigentlich kaum der Rede wert. Die Kritik der Seminarausbilder an der Zusammenarbeit mit den Hochschulen ist, wie sich noch zeigen wird, auch sehr deutlich. An welchen institutionellen Hindernissen und persönlichen Widerständen die Kooperation selbst bei räumlicher Nähe so oft scheitert, ob diese mehr auf seiten der Seminare oder der Hochschulen liegen, kann nur vermutet werden. Aber wenn sie überwunden werden sollen, dann kann das sicherlich nur durch planmäßige Förderung und Organisation in festen, institutionalisierten Kooperationsformen geschehen.

2.3 Kriterien der Auswahl von Seminarlehrern und Ausbildungsqualifikation

Für die Seminarlehrer in der Referendarausbildung gibt es in keinem der Bundesländer eine qualifizierte und institutionalisierte Aus- oder Fortbildung, sei es vor oder nach der Ernennung. Die Auswahl und Berufung der Dozenten, die in Abschnitt 1.2 in groben Zügen geschildert wurde, ist daher trotz der relativ einheitlichen offiziellen Regelungen stärker durch informelle als durch formalisierte Selektionsprozesse bestimmt. Wie unsere Vorinterviews ergaben, erfolgt die Besetzung der Dozentenstellen häufiger aufgrund persönlicher Bekanntschaften, Anfragen und Zusagen als aufgrund von Stellenausschreibungen, Bewerbungen und Entscheidungen zwischen mehreren Bewerbern, auch wenn diese Prozedur in den Ländern, in denen sie vorgeschrieben ist (Ausnahmen: Hamburg, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Bayern), selbstverständlich eingehalten wird. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß die Ausbilderstellen nicht attraktiv genug ausgestattet sind, um viele Bewerber auf sich zu ziehen, so daß bei den Kandidaten entweder ein besonderes Interesse an der Ausbildungsaufgabe bestehen muß oder sachfremde, zum Beispiel Gefälligkeits- und Karrieremotive, wichtig werden können⁶.

Neben persönlichen Auswahlkriterien fallen aber natürlich auch sachliche Qualifikationskriterien ins Gewicht. Doch durften diese mangels einer formalisierten Ausbildung der Seminarlehrer bei den jeweils ausschlaggebenden Ministerialbeamten oder Seminarleitern erheblich variieren. Dieses personalistische Auswahlverfahren mag sich manchmal vorteilhaft und manchmal ungünstig für die Ausbildung der künftigen Lehrer auswirken und sogar vorteilhafter erscheinen als ein streng formalisiertes und objektiviertes Auswahlverfahren, das stets seine eigenen Irrationalitäten enthält. Aber abgesehen von solchen, gewissermaßen taktischen Erwägungen bleibt festzustellen, daß das weithin praktizierte Auswahlverfahren der Seminarlehrer wenig objektiv, rational und vergleichbar und insgesamt schwer durchschaubar ist. Deshalb ist es einer standardisierten schriftlichen Befragung schwer zugänglich. Außerdem waren auf entsprechende Fragen Antwortverweigerungen u.a. Abwehrreaktionen zu erwarten, so daß wir die Auswahlverfahren und -kriterien nicht zum Gegenstand der Ausbilderbefragung gemacht haben.

Dennoch lassen sich, abgesehen von den qualitativen Auswahlkriterien, aus den von uns erfaßten Personal- und Hintergrunddaten zum beruflichen Werdegang der Seminarlehrer einige formale Auswahlkriterien erschließen, die die obige Darstellung des Auswahlprozesses ergänzen und konkretisieren. Danach sind für die Selektion der Seminarlehrer mindestens zwei Kriterien maßgebend: ihre Berufserfahrung und die bereits bestehende Beziehung zum Ausbildungsseminar.

2.3.1 Berufserfahrung

Die Bedeutung der Berufserfahrung als Qualifikationskriterium der Seminarlehrer geht aus Tabelle 18 hervor. Der Anteil der Seminarlehrer, die ihre Ausbildungsaufgabe erst bis zu fünf Jahren erfüllen, ist mit 42 Prozent zwar recht groß, und das spricht für die Expansion der Referendarausbildung in den sechziger Jahren. Aber die meisten Ausbilder waren doch im Befragungszeitpunkt bereits 11 bis 25 Jahre im Schuldienst. Die Durchschnittswerte für die Länge des Schuldienstes und des Seminarlehrerdienstes liegen bei 21 und 8 Jahren, das heißt:

– die von uns befragten Seminarlehrer waren durchschnittlich 13 Jahre im Schuldienst, bevor sie eine Ausbilderstelle übernahmen.

Das bedeutet, daß die Ausbilder der künftigen Gymnasiallehrer durchschnittlich mehr als ein Jahrzehnt lang die Regeln und Zwänge des Schulalltags ertragen und sich ihnen – so oder so – anpassen mußten, bevor sie die theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung ihrer Nachfolger im Lehrerberuf übernehmen konnten. Die Vermutung liegt nahe, daß diese Ausbildung dann, wenn nicht im Sinne der in der Schule herrschenden Normen und Regeln, so doch im

⁶ In diesem Zusammenhang läßt auch der hohe Anteil der Philologenverbandsmitglieder unter den Seminarlehrern (76 Prozent) die Frage aufkommen, ob eine solche Mitgliedschaft bei der Auswahl ebenfalls eine Rolle spielt.

Tabelle 18: Seminarlehrer nach Dauer des Schuldienstes und des Seminarlehrerdienstes in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Jahre | Seminarlehrer | |
|-------------|----------------|------------------------|
| | im Schuldienst | im Seminarlehrerdienst |
| 1- 5 | 2 | 42 |
| 6-10 | 12 | 28 |
| 11-15 | 11 | 12 |
| 16-20 | 27 | 12 |
| 21-25 | 10 | 6 |
| 26-30 | 3 | - |
| 31-35 | 14 | - |
| 36 und mehr | 13 | - |
| Insgesamt | 100 | 100 |
| \bar{x} | 21 | 8 |
| s | 9,9 | 5,7 |

Sinne der Anpassungsstrategien erfolgt, die die Seminarlehrer zuvor im Schulalltag entwickelt haben. Diese Strategien können allerdings sehr verschiedenartig aussehen, und in diesem Rahmen ergeben sich wahrscheinlich entscheidende Unterschiede in der Ausbildungstätigkeit der Seminarlehrer.

Die Dauer des Schuldienstes und des Seminarlehrerdienstes korrelieren natürlich hoch miteinander ($r = 0.71$). Aber das spricht nicht gegen die oben erwähnte Durchschnittstendenz. Seminarlehrer mit kürzerem oder längerem Schuldienst waren auch kürzere beziehungsweise längere Zeit in der Seminarlehrerbildung tätig. Die hohe Korrelation, wie überhaupt der relativ große Anteil von über 55jährigen Seminarlehrern (33 Prozent) mit zum Teil mehr als 25 Jahren Schuldienst (30 Prozent), ist vor allem darauf zurückzuführen, daß Seminarlehrer ihre Stellen bis zur Pensionierung besetzt halten und vorher nicht durch jüngere Kollegen abgelöst werden können, die möglicherweise den sich wandelnden Ausbildungsaufgaben besser gewachsen wären.

Die Dauer des Schul- und des Seminarlehrerdienstes korrelieren natürlich auch hoch mit dem Lebensalter der Seminarlehrer ($r = 0.92/0.70$).

- Bei einem Durchschnittsalter von 49 Jahren sind die Seminarlehrer also durchschnittlich mit 28 Jahren in den Schuldienst und mit 41 Jahren in die Seminarlehrerbildung eingetreten.

- Zu diesem Zeitpunkt waren sie also durchschnittlich 13 Jahre älter als ihre Referendare, während sie zum Befragungszeitpunkt durchschnittlich bereits 20 Jahre älter waren.

Tabelle 19 macht die erwähnten Korrelationen und auch die Unterschiede zwischen den Altersgruppen deutlich. Die 30- bis 35jährigen Fachleiter waren demnach durchschnittlich sechs Jahre im Schuldienst und zwei Jahre im Seminarlehrerdienst, bei den 61- bis 65jährigen waren es dagegen 35 und 14 Jahre. Diese Unterschiede zwischen den Altersgruppen legen neben der oben formulierten Vermutung die Hypothese nahe, daß die Ausbildung der jüngeren, bis 45jährigen Fachleiter weniger anpassungsorientiert oder konservativ ist als die ihrer älteren Kollegen. Diese Hypothese wird später zu überprüfen sein.

Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen der Seminarlehrer schlagen sich auch in entsprechenden Unterschieden zwischen den Fächergruppen nieder, in denen das Durchschnittsalter der Seminarlehrer, wie erinnerlich, zwischen 46 und 55 Jahren variiert (vgl. Tabelle 11). Der Zusammenhang zwischen den Fächergruppen und der Dauer des Schuldienstes sowie des Seminarlehrerdienstes der Seminarlehrer ist nach dem χ^2 -Test signifikant

($p < 0.001$) und führt auch zu unterschiedlichen Mittelwerten in den Fächergruppen, die hier nicht im einzelnen dargestellt zu werden brauchen. Immerhin ist erwähnenswert, daß die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und in den alten Sprachen bei einem Durchschnittsalter von 50 Jahren durchschnittlich 23 Jahre im Schuldienst ($s = 10,2$ beziehungsweise 9,5) und neun Jahre im Seminardienst tätig waren ($s = 6,1$ beziehungsweise 5,6), während bei den Fachleitern in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen – bei einem Durchschnittsalter von 45 beziehungsweise 46 Jahren – die entsprechenden Mittelwerte bei 17 beziehungsweise 18 Jahren ($s = 8,2$ und 9,9) und bei sechs Jahren ($s = 5,1$ und 4,7) liegen. Die Mittelwertunterschiede zwischen den letzten und den ersten beiden Fächergruppen sind nach dem t-Test signifikant ($p < 5$ und < 1 Prozent), während die Mittelwerte der übrigen Fächergruppen meist zwischen diesen Extremen liegen.

- Die Naturwissenschaftler und die Altsprachler waren also durchschnittlich fünf bis sechs Jahre länger im Schuldienst und drei Jahre länger im Seminardienst als ihre Kollegen in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen.
- Außerdem waren sie durchschnittlich 14 Jahre im Schuldienst, bevor sie Fachleiter wurden, während es bei den Fachleitern der beiden letzteren Fächergruppen nur elf bis zwölf Jahre waren.

Diese Ergebnisse legen wiederum die Vermutung nahe, daß die Referendarausbildung der naturwissenschaftlichen und der altsprachlichen Fachleiter stärker schul- und anpassungsorientiert oder konservativer ist als die der Fachleiter in den modernen Fremdsprachen sowie in den kultur- und sozialkundlichen Fächern. Auch diese Hypothese wird später zu überprüfen sein.

Auffallend, obgleich nicht signifikant, sind auch die großen Mittelwertdifferenzen zwischen den 40 Seminarleitern und den 25 Fachleitern in den erziehungswissenschaftlichen Fächern, die gemeinsam die allgemein pädagogische Ausbildung zu bestreiten haben. Die letzteren waren bei einem Durchschnittsalter von 47 Jahren im Schnitt 19 Jahre im Schuldienst ($s = 8,9$) und acht Jahre im Seminardienst ($s = 6,2$), während die Seminarleiter bei einem Durchschnittsalter von 55 Jahren etwa 29 Jahre im Schuldienst ($s = 8,4$) und 18 Jahre im Seminardienst waren, davon zehn Jahre als Fachleiter ($s = 5,2$) und acht Jahre als Seminarleiter ($s = 5,6$).

- Die Seminarleiter waren also durchschnittlich mit 26 Jahren in den Schuldienst gekommen, hatten mit 37 Jahren eine Fachleiterstelle übernommen und mit 47 ihre Seminarleiterstelle,

Tabelle 19: Seminarlehrer nach Lebensalter, Dauer des Schuldienstes und Dauer der Seminarlehrertätigkeit, Mittelwerte und Standardabweichungen in Jahren

| Alter | Schuldienst | | Seminardienst | | n |
|-------------------|-------------|------|---------------|------|-------|
| | M | s | M | s | |
| 28–35 | 6,2 | 1,60 | 2,1 | 1,19 | (49) |
| 36–40 | 11,4 | 3,85 | 3,6 | 2,45 | (64) |
| 41–45 | 16,2 | 2,61 | 5,6 | 3,09 | (105) |
| 46–50 | 18,5 | 3,12 | 6,7 | 3,48 | (80) |
| 51–55 | 21,4 | 4,08 | 8,9 | 5,72 | (34) |
| 56–60 | 30,8 | 5,35 | 12,0 | 5,20 | (87) |
| 61–67 | 35,4 | 5,60 | 14,1 | 5,64 | (81) |
| \bar{x} insges. | 21,1 | 9,94 | 7,7 | 5,69 | (500) |

während ihre jüngeren Kollegen am allgemeinen Seminar mit durchschnittlich 28 Jahren in den Schuldienst eingetreten waren und mit 39 Jahren eine Fachleiterstelle übernommen hatten.

Diese Unterschiede sind natürlich auf die verschiedenartigen Laufbahnen und Positionen der beiden Ausbildergruppen zurückzuführen. Zum Teil beruhen sie aber auch darauf, daß die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Referendarausbildung, die früher von den Seminarleitern allein getragen wurde, erst gegen Ende der sechziger Jahre von meist jüngeren Fachleitern mitübernommen wurde, und zwar nach – und häufig auch parallel zu – ihrer Fachleitertätigkeit in einem Schulfach. Die sich daraus ergebenden Alters- und Erfahrungsunterschiede zwischen beiden Gruppen lassen vermuten, daß die allgemein pädagogische Seminarbildung in beiden Fällen inhaltlich große Unterschiede aufweisen könnte, was dann Widersprüche und Spannungen oder auch eine gegenseitige Abkapselung zur Folge haben dürfte.

Die Landeszugehörigkeit der Seminarlehrer ist von Alter und Ausbildungsfach unabhängig. Wird sie mit Berufserfolg und Alter in Beziehung gesetzt, so ergeben sich nur wenige signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Bundesländern. In Baden-Württemberg liegen die Durchschnittswerte der Seminarlehrer bezüglich ihres Alters (47 Jahre), ihres Schuldienstes (19 Jahre) und ihrer Seminarlehrertätigkeit (6 Jahre) signifikant (auf dem Ein- und Fünf-Prozent-Niveau) unter denen der bayerischen Seminarlehrer (50, 23, 9 Jahre). Das ist vermutlich auf die starke Zentralisierung der Referendarausbildung in Baden-Württemberg auf wenige Großseminare zurückzuführen, die wohl zur Folge hat, daß hier aus dem jeweiligen Seminarbereich auch jüngere Fachleiter berufen werden müssen als in den kleinen, verstreuten Seminaren Bayerns. Auch in Rheinland-Pfalz ist die Durchschnittslänge des Schuldienstes der Seminarlehrer (19 Jahre) signifikant niedriger als in Bayern, und in Niedersachsen ist die Durchschnittsdauer der Seminarlehrertätigkeit (8 Jahre) signifikant höher als in Baden-Württemberg. Die übrigen Ländergruppen liegen zwischen diesen Extremen. Insgesamt ist die unterschiedliche Dauer der Berufserfahrung und Lehrertätigkeit der Seminarlehrer aber nicht so sehr ein länderspezifisches Phänomen, auch wenn die Abweichungen Hinweise auf weitere Unterschiede zwischen den Ländergruppen enthalten mögen. Wichtiger sind zweifellos die zuvor dargestellten überregionalen Unterschiede zwischen verschiedenen Alters- und Fächergruppen mit mutmaßlich ungleicher Prägung durch die Berufserfahrung.

2.3.2 Beziehungen zum Ausbildungsseminar

Neben einer langjährigen Berufserfahrung sind offensichtlich auch Kontakte und Beziehungen der Gymnasiallehrer zu dem Ausbildungsseminar ihres Schulbezirks eine wichtige Voraussetzung für die Berufung zum Seminarlehrer. Dies geht aus den Antworten auf drei entsprechende Fragen hervor, in denen wir wissen wollten, ob die Seminarlehrer vor Beginn ihrer Lehrertätigkeit an einer Schule des Seminarbezirks unterrichtet hatten, ob sie in dieser Zeit als Fachlehrer (Betreuungslehrer, Tutor, Mentor usw.) bereits Referendare betreut und ob sie ihre eigene Referendarausbildung an demselben Seminar absolviert hatten. Die erste Frage wurde an sämtliche Seminarlehrer gerichtet, die zweite und dritte nur an die Fachleiter.

Die Frage nach der früheren Unterrichtstätigkeit an einer Schule des Seminarbezirks wurde von 78 Prozent der Befragten bejaht, das heißt:

– die Seminare rekrutieren ihren Auszubildernachwuchs weitgehend aus dem eigenen Seminarbezirk.

Nur 22 Prozent der Befragten kamen von einer Schule außerhalb des Seminarbezirks, wobei noch zu berücksichtigen ist, daß dieser Begriff einigermaßen unscharf ist (keine positive Korrelation zwischen der Herkunft aus dem Seminarbezirk und der Zahl der Ausbildungsschulen im Seminarbezirk!).

Wichtiger als die Rekrutierung aus dem Seminarbezirk jedoch ist die Frage nach der Betreuung von Referendaren vor Beginn der Ausbildungstätigkeit am Seminar. Erst durch die Über-

nahme einer solchen Ausbildungsfunktion an der Schule kommen regelmäßige persönliche Kontakte mit dem Seminar zustande, und erst auf der Grundlage solcher quasi formeller Beziehungen können auch qualitative Auswahlkriterien zum Zuge kommen.

Die Schulausbilder lassen die Referendare in ihrem Unterricht hospitieren und übertragen ihnen in ihren Klassen Unterrichtsstunden und -reihen, an denen sie anfangs beobachtend teilnehmen, um sie den Referendaren später selbständig zu überlassen. Soweit Stundenplan und Pausen es zulassen, bespricht der Lehrer diesen Unterricht auch mit dem Referendar. Für diese zusätzliche Arbeitsbelastung wird in der Regel keine Stundenentlastung oder Gehaltszulage gewährt. Die Bereitschaft zur Übernahme einer solchen Aufgabe ist häufig nur bei jüngeren Lehrern zu finden oder auch zu erzwingen, die entweder schon ein gewisses Interesse an Ausbildungsfragen mitbringen oder es doch im Zuge ihrer Ausbildungstätigkeit entwickeln und in ihre berufliche Zukunftsperspektive aufnehmen dürften.

Schulausbilder und Fachleiter, seltener Seminarleiter, begegnen sich bei Schul- und Unterrichtsbesuchen zu den Vorführstunden und Lehrproben der Referendare, die hinterher gemeinsam besprochen werden. In diesen Stundenbesprechungen müssen allerdings beide Seiten eine Interessenabwägung vornehmen, die häufig zu Lasten eines sachlichen Gesprächs oder auch des betroffenen Referendars geht. Die Seminarausbilder müssen einerseits ihre Ausbildungsvorstellungen zur Geltung bringen und andererseits darauf bedacht sein, daß die fragile Beziehung zu den Schulausbildern nicht Schaden leidet, auf deren Kooperationsbereitschaft sie und die Referendare angewiesen sind und die letztlich für den Unterricht, auch den Ausbildungsunterricht in ihren Klassen die Verantwortung tragen. Die Schulausbilder müssen ihrerseits abwägen, inwieweit es in ihrem Interesse, in dem der Referendare und in dem der Schüler liegt, wenn sie ihre eigene Meinung deutlich äußern oder verschweigen oder sich den Auffassungen der Seminarausbilder „um des lieben Friedens willen“ mehr oder weniger vorbehaltlos anschließen. Je nach den Beziehungen der Seminarausbilder zu anderen Kollegen und zum Schulleiter hat der Ausbildungslehrer dabei auch mögliche Auswirkungen auf die eigene Stellung im Kollegium zu bedenken. Die gleiche Problematik haben – wie noch zu zeigen ist – auch die meisten Fachleiter jahrelang durchstehen müssen.

Bei diesen Unterrichtsbesuchen und -gesprächen sowie anderen Gelegenheitskontakten an den Schulen gewinnen die Seminardozenten mit der Zeit ein Bild von den Qualitäten der Schulausbilder. Sie können beurteilen, ob deren didaktische und methodische Vorstellungen, soweit sie vorhanden sind beziehungsweise geäußert werden, mit den eigenen und denen anderer tonangebender Seminarkollegen vereinbar sind. Auf diese Weise kristallisieren sich allmählich Kandidaten für eventuell zu besetzende Fachleiterstellen am Seminar heraus, und dies ist unter den gegebenen Umständen wohl auch der einzig funktionsfähige Auswahlmechanismus.

Das Befragungsergebnis ist entsprechend deutlich: 74 Prozent der befragten Fachleiter haben vor Übernahme dieser Funktion bereits Referendare betreut.

– Drei Viertel der Fachleiter wurden also aus früheren Schulausbildern ausgewählt.

Dieser Anteil ist fast genau so groß wie der Anteil der Fachleiter von Schulen aus dem Seminarbezirk, und zwischen beiden Variablen besteht auch ein positiver Korrelationszusammenhang ($r = 0.20$). Ein erheblicher Teil der Fachleiter, die vor ihrer Seminartätigkeit Schulausbilder waren, nahm diese Funktion also an Schulen des Seminarbezirks wahr. In den meisten Fällen handelt es sich um eine langjährige Vorerfahrung.

– Von den Fachleitern, die vor ihrer Seminartätigkeit Referendare betreut haben, waren die Hälfte bis zu sieben Jahren, ein weiteres Viertel bis zu 16 Jahren und einige noch länger mit dieser Aufgabe betraut ($M = 7,4$ Jahre).

Eine zusätzliche Information liefert die Beantwortung der dritten Frage in diesem Zusammenhang:

– 37 Prozent der befragten Fachleiter gaben an, daß sie ihre Referendarausbildung an demselben Seminar absolviert hatten, an dem sie später als Ausbilder tätig wurden. Das heißt, die Seminare rekrutieren ihre Fachleiter zu über einem Drittel aus ihren eigenen Referendaren.

Bei der Auswahl ihrer Fachleiter konnten viele Seminarleiter also nicht nur von der praktischen Bewährung der Ausbildungslehrer in der Referendarbetreuung an einer Schule des Seminarbezirks ausgehen, sondern auch von persönlichen Eindrücken aus der Referendarzeit der Kandidaten sowie davon, daß diese sich schon damals die am Seminar vertretenen Ausbildungsvorstellungen bis zu einem gewissen Grade zu eigen gemacht hatten. Solche Umstände sind durchaus wahrscheinlich, wenn man bedenkt, daß die Seminarleiter durchschnittlich 18 Jahre am Seminar tätig waren. Die starke Selbstrekrutierung der Seminarausbilder aus den Absolventen des eigenen Seminars ist sicherlich zum Teil auf eine geringe geographische Mobilität der Assessoren und Studienräte nach Abschluß ihrer Referendarausbildung zurückzuführen und insoweit fast unvermeidlich. Andererseits ist nicht zu übersehen, daß fast zwei Drittel der Fachleiter ihre Referendarausbildung an einem anderen Seminar absolviert hatten. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß sich die Seminarleiter eines Landes in der Regel kennen und vermutlich über Kandidaten aus anderen Seminaren oder Seminarbezirken Informationen austauschen.

Hinsichtlich der drei Auswahlkriterien Seminarbezirk, Betreuungstätigkeit und frühere Ausbildung im Seminar bestehen allerdings einige interessante und nach dem χ^2 -Test signifikante Unterschiede zwischen den Alters-, Fächer- und Landesgruppen der Seminarlehrer, die hier ebenfalls dargestellt werden sollen. Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen sind relativ leicht zu interpretieren und haben vor allem Bedeutung für die Fächerunterschiede. 30- bis 40jährige Fachleiter scheinen etwas seltener von einer Schule des Seminarbezirks zu kommen (70 Prozent) als 46- bis 60jährige (80–90 Prozent), aber dieser Unterschied ist nicht signifikant. Hingegen ergab sich hinsichtlich der Tätigkeit als Betreuungslehrer, daß die 30- bis 50jährigen Fachleiter signifikant häufiger Referendare betreut hatten, bevor sie ans Seminar kamen (75–85 Prozent), als ihre älteren Kollegen (60–70 Prozent).

– Jüngere Fachleiter wurden also häufiger nach dem Kriterium ihrer Bewährung in der praktischen Schulausbildung ausgewählt, während ältere Fachleiter häufiger noch ohne solche Erfahrungen Seminarlehrer wurden (χ^2 -Test: $p < 0.001$).

Die Erklärung liegt vielleicht darin, daß es vor der Berufung der Älteren in ihren Fächern noch nicht so viele Referendare auszubilden gab. Vielleicht sind diese Dozenten auch zum Teil so spät berufen worden, daß sie sich vorher aufgrund ihres Dienstalters und ihrer Stellung im Schulkollegium der Aufgabe entziehen konnten, zusätzlich zur täglichen Unterrichtsarbeit noch Referendare zu betreuen.

Bezüglich der Herkunft vom selben Seminar ergab sich (χ^2 -Test: $p < 0.001$), daß die Selbstrekrutierung der Seminare bei den jüngsten Fachleitern besonders hoch (61 Prozent), aber auch bei den 36- bis 50jährigen noch bei fast 50 Prozent lag, während sie bei den beiden ältesten Gruppen besonders gering war (12 Prozent). Das bedeutet wohl:

– Je jünger die Fachleiter waren, beziehungsweise je später sie im Zuge der Expansion der sechziger Jahre in die Seminare kamen, um so mehr hat man also nicht nur ihre relativ kurze Bewährung im Beruf und in der praktischen Schulausbildung, sondern auch die Ausbildung „im eigenen Stall“ zum Auswahlkriterium gemacht, wobei dieses Kriterium vermutlich das andere teilweise kompensieren sollte.

– Diese Entwicklung kann auch darauf hindeuten, daß seit einiger Zeit eine bestimmte Qualität der theoretischen Ausbildung, und zwar die des eigenen Seminars, für die Auswahl der Fachleiter ähnlich wichtig erscheint wie ihre berufs- und ausbildungspraktische Bewährung in der Schule.

Die Unterschiede zwischen den Altersgruppen scheinen sich zum Teil in entsprechenden Unterschieden zwischen den Fächergruppen niederschlagen, die der Tabelle 20 zu entnehmen sind. Die deutlichen Fächerunterschiede hinsichtlich der Herkunft von einer Schule des Seminarbezirks (Spalte 1) sind indessen wohl weniger auf das unterschiedliche Durchschnittsalter der Seminarausbilder in den Fächergruppen zurückzuführen (vgl. Tabellen 11 und 20), sondern eher auf den unterschiedlichen Bedarf und das entsprechende Angebot an Fachleitern in den verschiedenen Fächergruppen innerhalb des Seminarbezirks. Diese „Marktlage“ kann dazu führen, daß der Fachleiterbedarf in einigen Fächern aus dem Angebot des Seminar-

bezirks besser gedeckt werden kann als in anderen. Bei der Auswahl der Seminarleiter und auch der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter durch die Kultusministerien dürften außerdem qualitative Kriterien eine Rolle spielen, die nur überregional zu erfüllen sind.

In den Fächerunterschieden bezüglich der Referendarbetreuung (Spalte 2) macht sich dagegen das unterschiedliche Durchschnittsalter der entsprechenden Fachleiter bemerkbar. In Fächergruppen mit relativ hohem Durchschnittsalter wie zum Beispiel in den Naturwissenschaften, in den musischen Fächern und in Sport ist der Anteil der Fachleiter, die vorher Referendare betreut hatten, erheblich geringer als in Fächergruppen mit niedrigem Durchschnittsalter wie in den neusprachlichen und in den kulturkundlichen Fächern. Eine Ausnahme von dieser Regel machen aus bereits erwähnten Gründen nur die Fachleiter in den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, während die Seminarleiter zu diesem und dem folgenden Punkt nicht befragt wurden.

Auch die Selbstrekrutierung der Seminarausbilder aus den früheren Referendaren desselben Seminars (Spalte 3) ist in den Fächergruppen mit höherem Durchschnittsalter geringer als in denen mit niedrigerem Durchschnittsalter. Allerdings dürfte hier wiederum die fächertypische Bedarfs- und Angebotslage an Fachleitern hineinspielen. Vielleicht sind sogar nicht nur die Fächer-, sondern über diese auch die Altersunterschiede in diesen drei Rekrutierungsmerkmalen auf die jeweilige Marktlage in den Fächern oder auch auf andere fächertypische Auswahlkriterien zurückzuführen, durch die die Enge oder Weite des „Fachleitermarktes“ bestimmt wird.

– Jedenfalls ist der Anteil der Fachleiter, die alle drei Auswahlbedingungen erfüllen, in den modernen Fremdsprachen und in den kultur- und sozialkundlichen Fächern besonders groß, in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dagegen relativ gering.

Das könnte darauf hindeuten, daß in den beiden ersten Fächergruppen – neben Alter und Berufserfahrung – persönliche Bekanntschaft, praktische Bewährung in der Referendarbetreuung und pädagogische Vorbildung am selben Seminar für die Auswahl wichtiger ist, während in der letzten Fächergruppe eher Fachkompetenz entscheidend ist.

Unabhängig von diesen Alters- und Fächerunterschieden bestehen hinsichtlich unserer drei Rekrutierungsmerkmale auch signifikante Unterschiede zwischen den Ländern, die jedoch noch schwieriger zu interpretieren sind.

Tabelle 20: Rekrutierungsmerkmale der Seminarausbilder nach Fächergruppen, Seminarlehrern in Prozent der jeweiligen Anzahl (n)

| Fächergruppen | Schule im Seminarbezirk | Vorher Referendare betreut | Referendar am selben Seminar | n |
|------------------------------------|-------------------------|----------------------------|------------------------------|-----|
| Mathematik und Naturwissenschaften | 77 | 75 | 31 | 137 |
| Moderne Fremdsprachen | 85 | 87 | 49 | 79 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 84 | 90 | 48 | 105 |
| Alte Sprachen | 87 | 79 | 37 | 38 |
| Kunst und Musik | 72 | 72 | 40 | 25 |
| Sport | 85 | 69 | 31 | 26 |
| Erziehungswissenschaften | 64 | 76 | 44 | 25 |
| Seminarleiter | 60 | – | – | 40 |
| \bar{x} | 78 | 74 | 37 | 475 |
| χ^2 | 17,91 | 134,94 | 36,72 | |
| df | 7 | 7 | 7 | |
| p | 0,025 | 0,001 | 0,001 | |

– In den Stadtstaaten, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Baden-Württemberg scheint das Auswahlkriterium der Bewährung durch Referendarbetreuung eine größere Rolle zu spielen als in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Saarland und Bayern (χ^2 -Test: $p < 0.001$).

In diesen vier Ländern hat sich möglicherweise wieder die Diskrepanz zwischen Fachleiterbedarf und -angebot abschwächend ausgewirkt oder andere Auswahlkriterien waren wichtiger (in Schleswig-Holstein die Herkunft aus demselben Seminar). Für Bayern ist dabei zu berücksichtigen, daß der Seminarvorstand die Lehrer seiner Schule ohnehin gut kennt, so daß er auch nach anderen Kriterien auswählen kann.

– In den Stadtstaaten, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen kommen etwa die Hälfte der Fachleiter aus demselben Seminar, in Hessen, Rheinland-Pfalz und Bayern sind es dagegen nur ein Drittel und weniger (χ^2 -Test: $p < 0.001$).

Dies hängt wohl zum Teil mit der landesspezifischen Anzahl und Größe der Seminare und zum Teil mit regionalen Besonderheiten zusammen. In Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein sind die Seminare relativ groß, und damit steigt die Chance der fertig ausgebildeten Assessoren, von einer Schule des Seminarbezirks an das Seminar zurückzukehren. In Bayern sind die Seminare dagegen besonders klein, und die fertig ausgebildeten Referendare können meistens nicht von der Seminarschule aufgenommen werden. Andererseits müssen in dichtbesiedelten Flächenstaaten Assessoren, auch wenn sie von großen Seminaren kommen, wie in Hessen und Baden-Württemberg, häufig in anderen Schulbezirken eingesetzt werden, und das gleiche geschieht anscheinend auch in schwächer besiedelten Flächenstaaten, wenn sie kleinere Seminare haben, wie in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen. Außerdem mögen hier auch Wohnortwechsel innerhalb der Länder und über Landesgrenzen hinweg eine Rolle spielen. In den Stadtstaaten ist dagegen – unabhängig von der Seminargröße – die Chance der Assessoren, an einer Schule des Seminarbezirks beziehungsweise des Landes eingesetzt zu werden und von dort an das Seminar zurückzukehren, relativ groß. In den Stadtstaaten und Nordrhein-Westfalen spielen daher die Herkunft aus demselben Seminar und die schulische Ausbildung von Referendaren eine gleich große, in Rheinland-Pfalz, Saarland und Bayern dagegen eine gleichermaßen geringe Rolle. In Schleswig-Holstein scheint die Herkunft aus demselben Seminar wichtiger zu sein als die schulische Betreuung von Referendaren, während es sich in Niedersachsen, Hessen und Baden-Württemberg eher umgekehrt verhält.

2.3.3 Zusammenhänge

Die besprochenen länder-, fächer- und altersspezifischen Besonderheiten in der personellen Besetzung der Seminare bestätigen die Ausgangshypothese – Abhängigkeit der äußeren Ausbildungsbedingungen von der Länder- und Fächerzugehörigkeit – und gehen noch darüber hinaus. Abschließend werden noch einmal die generellen Korrelationen zwischen den besprochenen Variablen, die sich in diesen Besonderheiten immer wieder durchsetzen, tabellarisch zusammengestellt. Aus Tabelle 21 läßt sich entnehmen, daß Fachleiter, die von einer Schule des Seminarbezirks kommen, dort tendenziell auch Referendare betreut haben und an dem Seminar, an dem sie arbeiten, einst auch selbst ausgebildet wurden, und außerdem, daß es sich hierbei vorwiegend um jüngere Fachleiter mit kürzerem Schuldienst und kürzerer Seminartätigkeit handelt. Wir wissen bereits, daß dies vor allem für die 30- bis 50jährigen Fachleiter gilt, die zusammen 60 Prozent der Seminarausbilder stellen. Diese absolvierten ihre Referendaraus- bildung etwa zur Hälfte an den Seminaren, an denen sie zum Befragungszeitpunkt als Fachleiter tätig waren. Mithin kann man im Umkehrschluß auch sagen, daß etwa die Hälfte jener Altersgruppe nach dem Assessorexamen an einer Schule des Seminarbezirks eingestellt wurde, dort nach ein bis drei Jahren die Betreuung von Referendaren übernommen hat und nach weiteren vier bis sieben Jahren als Fachleiter an das alte Ausbildungsseminar zurückgekehrt ist. Damit schließt sich für sie – und auch für die entsprechenden Seminare – ein Kreis, aus dem sie allenfalls noch in eine Seminar- oder Schulleiterstelle, in eine leitende Verwaltungs- position oder in eine führende Verbandsfunktion gelangen können.

Leider ergibt unsere Befragung nichts darüber, ob dieser Kreislauf der Selbstrekrutierung der Seminare für viele Seminarausbilder nicht schon viel früher, nämlich an einem Gymnasium des Seminarbezirks, begonnen und über eine der Landesuniversitäten wieder dorthin zurückgeführt hat. Aber das war für die Hauptfragestellung dieser Untersuchung nach den Seminarinhalten und den ausbildungsrelevanten Meinungen der Seminarausbilder auch nicht so wichtig. Wichtig und berechtigt ist hingegen die Frage, wie die Bedeutung der hier geschilderten Selektionskriterien und Rekrutierungsmechanismen von Seminarlehrern für ihre Qualifikation zur Lehrerausbildung einzuschätzen ist.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Frage nach der unterrichtspraktischen, didaktisch-methodischen Ausbildungsqualifikation der Seminarlehrer durch die Ergebnisse dieses Kapitels weitgehend beantwortet ist:

– Diese Qualifikation der Seminarlehrer besteht in erster Linie in einer langen, durchschnittlich 13jährigen Berufserfahrung als Gymnasiallehrer sowie in einer etwas kürzeren Bewährung als Referendarbetreuer an den Ausbildungsschulen.

Die unter diesen Bedingungen angesammelten Erfahrungen und Kenntnisse scheinen die wichtigsten Qualifikationskriterien für die Auswahl der Fachleiter zu sein. Bei den Seminarleitern kommt in der Regel noch eine langjährige Tätigkeit als Fachleiter hinzu ($x = 10$ Jahre).

– Diese Selektionskriterien haben zur Folge, daß in zweiter Linie auch die Vertrautheit der Gymnasial- und Betreuungslehrer mit den Verhältnissen am nächsten Ausbildungsseminar und ihre persönliche Bekanntschaft mit den dort lehrenden Seminar- und Fachleitern in ihren Unterrichtsfächern zu einem wichtigen Auswahlkriterium wird.

Wenn eine Fachleiterstelle in ihren Fächern durch Pensionierung vakant wird, werden daher die bereits zuvor, insbesondere als Betreuer, mit dem Seminar bekannten Lehrer zu den natürlichen Anwärtern auf diese Stelle. Unter ihnen kann der Seminarleiter, häufig in Absprache und auf Empfehlung des Vorgängers, seinen Kandidaten auswählen. Da solche Vakanzen durch Pensionierung selten auftreten, ergeben sich lange Berufs- und Bewährungsjahre der Fachleiter vor ihrer Seminararbeit. Außerdem folgt daraus und aus der geringen geographischen Mobilität der Gymnasiallehrer, daß über drei Viertel der Fachleiter von einer Ausbildungsschule des Seminarbezirks kommen und daß fast zwei Fünftel an dem Seminar ihre Referendarausbildung absolviert haben, an das sie dann als Fachleiter zurückkehren.

Man kann annehmen, daß dieser Werdegang der Seminarlehrer eine starke Orientierung ihrer Ausbildungstätigkeit an der in ihren Herkunftsschulen herrschenden Unterrichtspraxis zur Folge hat. Hierbei sind jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Alters- und Fächergruppen zu berücksichtigen. Auf jüngere Fachleiter mit einem kürzeren Schul- und Seminarjahr, die sich vor allem in den kultur- und sozialkundlichen Fächern, in den modernen Fremdsprachen und in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen finden, dürfte diese Annahme weniger zutreffen.

Tabelle 21: Korrelationskoeffizienten zwischen Rekrutierungsmerkmalen von Seminarausbildern (N = 500)

| Rekrutierungsmerkmale | r mit Variablen ... | | |
|---|---------------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| 1. Schule im Seminarbezirk | | | |
| 2. Referendare betreut | .20 | | |
| 3. Referendar am selben Seminar gewesen | .27 | .30 | |
| 4. Länge der Seminararbeit | – | –.24 | –.25 |
| 5. Dauer des Schuldienstes | – | –.22 | –.40 |
| 6. Alter | – | –.23 | –.37 |

Eine besondere theoretisch-wissenschaftliche Qualifikation der Fachleiter scheint dagegen erst in dritter Linie eine Rolle zu spielen, obwohl doch in der Seminarbildung Unterrichtspraxis mit didaktischer Theorie verbunden werden soll. Es ist hinreichend bekannt, daß Fachleiter weder vor noch nach ihrer Ernennung eine theoretische Ausbildung für ihre Seminar­tätigkeit und auch keinen angemessenen Bildungsurlaub für die notwendige Fort- und Weiterbildung erhalten, sondern daß sie nach ihrer Ernennung die theoretische Seminar­ausbildung der Referendare sozusagen von heute auf morgen übernehmen müssen. Auch die Seminarleiter können in der Regel nur auf die Kenntnisse zurückgreifen, die sie während ihrer Fachleitertätigkeit erworben haben, in der sie jedoch vorwiegend mit fachdidaktischen und nicht mit allgemein pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsaufgaben befaßt waren. Insofern brauchten wir die Frage nach einer institutionalisierten und formalisierten Vorbildung und Qualifikation für die theoretische Referendarausbildung gar nicht zu stellen. Daß diese Situation auch von vielen Seminar­dozenten für unbefriedigend gehalten wird, ist später darzustellen.

Außerdem sind die Ansprüche und Kriterien einer theoretisch-wissenschaftlichen Ausbildungsqualifikation der Seminar­dozenten nirgendwo festgelegt, formalisiert und standardisiert, so daß gerade in diesem Bereich informelle, pragmatische und – wie sich noch zeigen wird – auch ideologisch gefärbte Qualifikations- und Auswahlkriterien dominieren müssen. Jedenfalls sind diese Kriterien, wie schon die mündlichen Vorinterviews zeigten, schwer faßbar und objektivierbar und konnten daher auch nicht zum Gegenstand unserer standardisierten, schriftlichen Befragung gemacht werden. Hinweise auf die theoretisch-wissenschaftliche Qualifikation der Seminar­dozenten können sich nur aus den Befragungsergebnissen zu den Inhalten der Seminar­ausbildung (Kapitel 3 und 4) ergeben. Hier sind wir vorläufig auf Vermutungen angewiesen. In diesem Zusammenhang ist es immerhin bemerkenswert, daß etwa die Hälfte der jüngeren Fachleiter an demselben Seminar ihre Referendarausbildung erhalten hat, an dem die Betreffenden als Fachleiter tätig sind. Dies könnte dafür sprechen, daß man wenigstens auf diesem Wege versucht, gewissen seminarspezifischen Qualifikationskriterien für die theoretische Seminar­ausbildung Geltung zu verschaffen.

Unter den beschriebenen Bedingungen hängt die theoretische Qualifikation der Seminar­dozenten in der Tat weitgehend davon ab, welche pädagogisch-didaktische Ausbildung sie während ihrer eigenen Studien- und Referendarzeit erhalten haben und was sie dann neben ihrer Schul- und Unterrichtstätigkeit für eine entsprechende Weiterbildung getan haben beziehungsweise tun konnten. Wenn man aber berücksichtigt, wie der Schul- und Arbeitsalltag von Gymnasiallehrern aussieht, dann kann man vermuten, daß für eine pädagogisch-didaktische Weiterbildung nicht allzu viel geschehen kann und geschieht.

Damit reduziert sich das Problem der theoretisch-wissenschaftlichen Qualifikation der Seminar­dozenten zunächst auf die Frage nach der Qualität ihrer Ausbildung im Studium und in der Referendarzeit sowie darauf, was sie von dieser Ausbildung im Gedächtnis behalten haben und in der Betreuung von Referendaren reaktivieren können. Hierüber haben wir sie nicht befragt, so daß wir auf Vermutungen anhand der bereits referierten Daten angewiesen sind. Wenn man zunächst davon ausgeht, daß die Seminar­dozenten des Jahres 1970 durchschnittlich 21 Jahre zuvor in den Schuldienst eingetreten waren, ihre eigene theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung also gegen 1950 abgeschlossen hatten, wird man ohne Umschweife sagen können, daß jene Ausbildung – und mag sie nach damaligen Standards noch so gut gewesen sein – nach heutigen Standards nicht mehr ausreicht, um junge Gymnasiallehrer des Jahres 1970 auszubilden. Aber auch wenn wir nur die 44 Prozent der 30- bis 45jährigen Fachleiter in Betracht ziehen, die durchschnittlich etwa zwölf Jahre im Schuldienst und vier Jahre in der Seminar­ausbildung tätig waren, sieht das Ergebnis nicht viel günstiger aus. Soweit sie eine theoretisch-wissenschaftliche Pädagogik­ausbildung erhalten haben, stand diese Mitte der fünfziger bis Mitte der sechziger Jahre noch in der Tradition der praxisfernen, geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik. Diese allein kann seit der „realistischen Wende“ (Roth) der Pädagogik und der zunehmend sozialwissenschaftlich-empirischen und auch praktischen Orientierung der Erziehungswissenschaften in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre

nicht mehr als ausreichend für die Lehrerausbildung um 1970 angesehen werden. Wie noch ausgeführt wird, ist dies auch den Seminardozenten durchaus bewußt.

Damit verschiebt sich die Frage nach der theoretisch-wissenschaftlichen Qualifikation der Seminar- und Fachleiter für die theoretische Seminarbildung auf die Frage nach ihren Möglichkeiten für eine angemessene Fort- und Weiterbildung während ihrer Ausbildungstätigkeit. Auf diese Möglichkeiten ist im nächsten Abschnitt einzugehen, und die Ergebnisse solcher Fortbildungsbemühungen werden auch im weiteren Verlauf des Berichts deutlich werden.

Vorläufig kann man festhalten, daß hinsichtlich der Qualifikation der Seminar- und Fachleiter dem starken Übergewicht einer langjährigen Berufs- und Ausbildungserfahrung in den Schulen eine geringe Quantität und Qualität der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Ausbildung gegenübersteht. Damit waren die Weichen in der Referendarausbildung bisher eindeutig zugunsten einer „Meisterlehre“ gestellt, in der vor allem „bewährte“ didaktisch-methodische Konzepte, Verhaltensmuster und Rollennormen der herkömmlichen Schul- und Unterrichtspraxis durch „Lernen am Modell“ an die neue Lehrgeneration weitergegeben wurden. Das bedeutet, daß die Referendarausbildung unter den bisherigen institutionellen und personellen Bedingungen im Grunde auf Anpassung an die bestehende Schul- und Unterrichtspraxis und die sie beherrschenden Normen ausgerichtet ist und nicht etwa auf deren kritische Reflexion und Veränderung, auf Innovationen oder Reformen. Diese Problematik der Referendarausbildung ist seit Jahren hinreichend bekannt, ohne daß bisher im Rahmen des bestehenden Ausbildungssystems entscheidende Versuche zu ihrer Lösung sichtbar geworden wären. Insofern mag es lohnen, ihr in diesem Untersuchungsbericht noch einmal gründlich nachzugehen.

2.4 Aufgaben und Arbeitsbelastung der Seminarausbilder

Die Ausbildungsaufgaben der Seminar- und Fachleiter sind, wie in Abschnitt 1.5 dargestellt, durch die Ausbildungsordnungen der Länder in großen Zügen festgelegt. Das galt nach den im Jahre 1970 gültigen Ausbildungsordnungen in der Mehrzahl der Länder auch für die Häufigkeit und Dauer der Seminarsitzungen, die in der Regel außerhalb der Schulzeit an bestimmten Nachmittagen stattfinden. Tabelle 22 zeigt, in welchen Ländern 1970 welche Regelungen bestanden, wobei zwischen den allgemein pädagogischen Seminarsitzungen der Seminarleiter und der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter und den Fachseminarsitzungen der übrigen Fachleiter zu unterscheiden ist.

Hiernach müßte die zeitliche Inanspruchnahme durch Seminarsitzungen in Berlin und Schleswig-Holstein am größten und in Rheinland-Pfalz am geringsten gewesen sein, während in den übrigen Ländern normalerweise wöchentlich eine zweistündige allgemeine Sitzung und für jeden Fachleiter eine ein- bis zweistündige Fachsitzung stattfand. Die Angaben für Schleswig-Holstein beziehen sich jedoch – ebenso wie die für die mittlere Ausbildungsphase in Bayern – auf einen Seminartag und enthalten keine Stundenzahlen, und die langen Fachsitzungen in Berlin fanden in der Regel vormittags statt und enthielten zwei Vorführstunden der Referendare, die anschließend besprochen wurden. Tatsächlich sagen, wie bereits an diesem Beispiel und später noch an anderen deutlich wird, diese offiziellen Regelungen wenig über die faktische Arbeitsbelastung der Seminar- und Fachleiter durch ihre Seminarartätigkeit aus.

Bei der folgenden Darstellung des Zeit- und Arbeitsaufwandes der Seminarlehrer muß wegen der Verschiedenheit der Aufgaben, der Stellung an Seminar und Schule und der sich daraus ergebenden Arbeitsbedingungen von vornherein zwischen den Seminarleitern und Fachleitern der allgemeinen Hauptseminare und den Fachleitern der Fachseminare unterschieden werden. Die Größe der Fachseminare und damit die Zahl der von den Fachleitern an den Schulen zu betreuenden Referendare ist von der Anzahl der Referendare des betreffenden Faches am Ausbildungsseminar abhängig und daher überschaubar. Andererseits sind die Fachleiter gleichzeitig Lehrer an einer der Ausbildungsschulen und nur stundenweise vom Unterricht freigestellt. Die Größe der allgemeinen Seminare beziehungsweise die Zahl der von den entsprechenden Seminarleitern zu betreuenden Referendare ist dagegen durch die Gesamtzahl der Referendare am Ausbildungsseminar und eventuell durch ihre seminarinterne Aufteilung (vgl. Abschnitt 2.2) bestimmt. Die allgemeinen Seminare sind daher in der Regel größer als

Tabelle 22: Häufigkeit und Dauer der Seminarsitzungen nach den Ausbildungsordnungen der Länder

| Länder | Allgemeine Seminarsitzungen | | Fachseminarsitzungen | |
|---------------------|-----------------------------|-----------|----------------------|-------------|
| | Häufigkeit | Dauer | Häufigkeit | Dauer |
| Berlin | wöchentlich | 3 Stunden | wöchentlich | 4 Stunden |
| Bremen | -- | -- | -- | -- |
| Hamburg | wöchentlich | 2 Stunden | wöchentlich | 1–2 Stunden |
| Schleswig-Holstein | wöchentlich | 1/2 Tag | wöchentlich | 1/4 Tag |
| Niedersachsen | wöchentlich | -- | wöchentlich | -- |
| Nordrhein-Westfalen | wöchentlich | -- | wöchentlich | 2 Stunden |
| Rheinland-Pfalz | 2 mal monatlich | 2 Stunden | 2 mal monatlich | 2 Stunden |
| Saarland | wöchentlich | -- | wöchentlich | 2 Stunden |
| Hessen | -- | -- | -- | -- |
| Baden-Württemberg | -- | -- | -- | -- |
| Bayern a) | wöchentlich | 2 Stunden | wöchentlich | 1–2 Stunden |
| b) | monatlich | 1/2 Tag | monatlich | 1/2 Tag |

die Fachseminare. Ihre Leiter sind dafür zwar vom Unterricht freigestellt, haben aber andererseits noch die Leitung und Verwaltung der Ausbildungsseminare und die Verantwortung für die gesamte Ausbildung der Referendare einschließlich der schulpraktischen Ausbildung, insbesondere der Lehrproben, zu übernehmen.

Eine Gruppe mit besonders prekärer Arbeitssituation bilden schließlich die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter an den allgemeinen Seminaren, die es 1970 bereits in den meisten Bundesländern gab (vgl. Abschnitt 2.2). Sie haben einerseits ähnlich große Seminargruppen wie die Seminarleiter auszubilden, müssen andererseits aber an ihren Schulen ebenso Unterricht übernehmen wie die Fachseminarleiter. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Zeit- und Arbeitsbelastung der Fachseminarleiter dargestellt (wobei die Auswertung sich in der Regel auf 410 Fachleiter beschränkt), im nächsten Abschnitt dann diejenige der Seminarleiter (40) und der Fachleiter an allgemeinen Seminaren (25).

2.4.1 Die Fachseminarleiter

Der wöchentliche Zeit- und Arbeitsaufwand der Fachleiter für ihre Seminartätigkeit wurde in unserer Befragung in sechs Arbeitsbereiche aufgeteilt (vgl. F 4 des Fragebogens im Anhang):

- Seminarsitzungen,
- Vor- und Nachbereitungen für diese Sitzungen,
- Unterrichtsbesuche und Lehrproben an den Schulen einschließlich Besprechungs- und Wegzeiten,
- sonstige Besprechungen mit Referendaren,
- Verwaltungsarbeit für das Seminar,
- weitere Tätigkeiten, die die Befragten regelmäßig beanspruchen (außer Unterricht). Diese allgemeine Kategorie wurde von einem Teil der Befragten selbst vor allem mit folgenden Angaben spezifiziert: Beurteilung und Prüfung der Referendare, eigene Fortbildung, Besprechungen mit Seminarkollegen beziehungsweise Seminarkonferenzen.

Wenn man diese freiwilligen Zusatzangaben einer Minderheit beiseite läßt, ergibt sich aus der Summierung der Einzelangaben zu den ersten fünf Arbeitsbereichen die in Tabelle 23 ent-

Tabelle 23: Gesamtbelastung der Fachleiter durch Seminar- und Ausbildungstätigkeit pro Woche

| Stunden | Fachleiter | |
|-------------------|------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| 2– 5 | 11 | 2,7 |
| 6–10 | 60 | 14,7 |
| 11–15 | 111 | 27,4 |
| 16–20 | 105 | 25,8 |
| 21–25 | 55 | 13,5 |
| 26–30 | 27 | 6,6 |
| 31–35 | 28 | 6,9 |
| 36–40 | 5 | 1,2 |
| 41–49 | 5 | 1,2 |
| Insgesamt | 407 | 100,0 |
| Keine Angaben | 3 | |
| $\bar{x} = 17,61$ | | |
| $s = 7,99$ | | |

Tabelle 24: Wöchentliche Stundenbelastung der Fachleiter durch fünf Aufgabenbereiche, Fachleiter in Prozent der jeweiligen Anzahl (n)

| Arbeitsaufgaben | Prozentsatz der Fachleiter bei ... Stunden | | | | | | | | | | n | \bar{x} | s |
|-----------------------------------|--|----|----|----|----|----|---|----|------------|--|-----|-----------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 und mehr | | | | |
| Seminarsitzungen | 26 | 56 | 9 | 6 | 1 | 2 | – | – | – | | 400 | 2 | 1,0 |
| Vor- und Nacharbeiten | 4 | 14 | 18 | 23 | 14 | 11 | 3 | 4 | 9 | | 390 | 5 | 3,0 |
| Unterrichtsbesuche und Lehrproben | 2 | 7 | 8 | 11 | 9 | 13 | 5 | 12 | 33 | | 385 | 8 | 4,9 |
| Besprechungen mit Referendaren | 32 | 42 | 12 | 7 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | | 375 | 2 | 1,7 |
| Verwaltungsarbeit | 56 | 25 | 7 | 4 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 | | 236 | 2 | 3,1 |

haltene Gesamtbelastung der Fachleiter durch Seminar- beziehungsweise Ausbildungsaufgaben.

Mehr als die Hälfte der Fachleiter mußte demnach wöchentlich zwischen 11 und 20 Stunden für Seminar- und Ausbildungstätigkeiten aufwenden. Der Mittelwert liegt bei 18 Stunden, wird allerdings durch 10 Fachleiter, bei denen sich eine Summe von 36 bis 49 Stunden ergab, in die Höhe gedrückt. Die Aufschlüsselung der Gesamtbelastung wird zeigen, worauf die Extremwerte und die große Standardabweichung von acht Stunden zurückzuführen sind. Zusätzlich gaben jedoch 127 Fachleiter (27,6 Prozent von 460) Belastungen durch Referendarbeurteilungen und -prüfungen und 80 Fachleiter (17,4 Prozent) durch Besprechungen mit Seminarkollegen beziehungsweise Seminarkonferenzen an, in der Mehrheit jeweils bis zu sechs beziehungsweise drei Stunden wöchentlich. Wenn man diese Zusatzinformationen verallgemeinern könnte, würde sich also eine Durchschnittsbelastung von etwa 25 Stunden pro Woche ergeben. Dennoch gaben 132 Fachleiter (28,7 Prozent) außerdem einen nicht unbedeutlichen Zeitaufwand für die eigene Fortbildung an, und zwar die Mehrheit bis zu sechs Stunden wöchentlich, ein weiteres Viertel sogar bis zu zehn Stunden. Aber diese Angaben können sicherlich noch weniger generalisiert werden als die vorigen.

Die Aufteilung der Gesamtbelastung auf die fünf vorgegebenen Tätigkeitsbereiche ist in Tabelle 24 enthalten. Als wichtigstes Ergebnis zeigt sich:

- Der Schwerpunkt der Fachleitertätigkeit lag mit durchschnittlich acht Wochenstunden eindeutig bei den Unterrichtsbesuchen und Lehrproben in den Ausbildungsschulen, also bei der unterrichtspraktischen Ausbildung der Referendare, wobei hier die Unterrichtsbesprechungen und auch die Wegzeiten eingeschlossen sind⁷.

Unterrichtsbesuche der Fachleiter fanden einerseits in dem von Fachleitern oder Schulausbildern beaufsichtigten oder selbständigen „Ausbildungsunterricht“ der Referendare statt und andererseits in den für die Referendarbeurteilung vorgeschriebenen „Lehrproben“. Unterrichtsbesuche der ersten Art wurden nach Aussagen der befragten Referendare von den Fachleitern wesentlich seltener durchgeführt (73 Prozent der Fachleiter besuchten ihre Referendare „selten“ oder „nie“) als von den Ausbildungslehrern (78 Prozent besuchten „fast immer“ oder „häufig“), was natürlich darauf zurückzuführen ist, daß die Fachleiter sehr viel mehr Referendare zu besuchen haben als die Schulausbilder. Andererseits waren die Fachleiter bei den Lehrproben regelmäßig anwesend. Auch die Vorbesprechungen der Referendarstunden mit Fachleitern waren nach Angaben der Referendare sehr viel seltener und kürzer als mit Ausbildungslehrern (66 gegenüber 49 Prozent „so gut wie gar nicht“), während die Nachbesprechungen der Fachleiter häufiger und länger waren als die der Schulausbilder (63 gegen-

⁷ Allerdings besteht keine Korrelation mit der Zahl der Ausbildungsschulen, so daß die Wegzeiten offenbar einen geringen Anteil ausmachen.

über 25 Prozent „meist ausführlich“, vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 7.3). Hier liegt großenteils die Erklärung für die recht große Standardabweichung (etwa fünf Stunden) von dem Mittelwert in Tabelle 24. Zusammen mit den sonstigen Besprechungen mit Referendaren beanspruchten die Unterrichtsbesuche und -besprechungen durchschnittlich zehn Stunden und machten so mehr als die Hälfte der Ausbildungstätigkeit der Fachleiter aus.

Hinzu kommt auf der theoretischen Seite der Ausbildung die Zeit für die Seminarsitzungen, die mit durchschnittlich zwei Stunden ziemlich genau den offiziellen Ausbildungsvorschriften entsprach (siehe oben, Tabelle 22). Immerhin ist es überraschend, daß ein Viertel der Fachleiter nur eine Stunde Sitzungsdauer angab. Dieses Viertel der Fachleiter läßt sich vor allem den Ländern Hamburg ($M = 1,25$ Stunden), Niedersachsen (1,7), Hessen (1,7) und – entsprechend der Ausbildungsordnung – auch Rheinland-Pfalz (1,65) sowie andererseits den neu- und altsprachlichen Fächern (1,85 beziehungsweise 1,7) zuordnen. Vermutlich haben einige Fachleiter nicht zwei Zeitstunden, sondern zwei Schulstunden eingetragen. Die Angaben über drei und mehr Stunden Sitzungsdauer sind dagegen teils durch die besondere Form der Berliner Fachseminare ($M = 3,9$ Stunden) und teils dadurch zu erklären, daß 38 Fachleiter (neun Prozent) zwei verschiedene Fachseminare leiteten und daher mehr Seminarsitzungen abhalten mußten. Die Dauer der Seminarsitzungen machte aber, wie der zweiten Zeile zu entnehmen ist, noch nicht einmal die Hälfte des für die theoretische Seminarbildung erforderlichen Zeitaufwands aus.

– Hinzu kamen noch durchschnittlich fünf Stunden Vor- und Nacharbeiten für die Seminarsitzungen (wobei auch hier die Standardabweichung von drei Stunden relativ groß war), so daß sich eine Gesamtbelastung durch Seminarsitzungen von durchschnittlich sieben Stunden ergab.

Die Vor- und Nacharbeit für die Seminarsitzungen enthält natürlich auch Fortbildungszeiten für die Fachleiter, die zunächst bei denjenigen Fachleitern zu berücksichtigen wären, die keine entsprechenden Angaben gemacht haben.

Die geringste Bedeutung hatte bei den Fachleitern die Verwaltungsarbeit am Seminar. Nur 58 Prozent machten entsprechende Zeitangaben, und diese waren sehr unterschiedlich. Die hohen Stundenzahlen dürften vor allem auf die Fachleiter entfallen, die an großen Seminaren (zum Beispiel Nordrhein-Westfalen, $M = 2,8$, und Baden-Württemberg, $M = 2,5$ Stunden) oder zugleich als Stellvertreter der Seminarleiter tätig waren wie zum Beispiel die „Seminarleiter“ in Bayern ($M = 3,1$). Insofern ist der Mittelwert für Verwaltungsarbeit gleich in zweifacher Hinsicht fragwürdig. Auf diesen fiktiven Durchschnittswert ist es auch zurückzuführen, daß die Summe der Mittelwerte der Tabelle 24 mit 19 Stunden über dem Durchschnittswert von 17,6 Stunden liegt, wie er in Tabelle 23 angegeben wurde.

Die Korrelationsanalyse dieser fünf Einzelvariablen ergab erstaunlich wenig positive und überhaupt keine negativen Zusammenhänge. Das heißt, die Belastungen in einem Bereich können im allgemeinen nicht durch Entlastungen in einem anderen Bereich kompensiert werden, und eine bestimmte Belastung in einem Bereich ist auch nicht generell von einer gleich großen Belastung in anderen Bereichen begleitet. Entscheidend scheint vielmehr die konkrete, fach- oder seminarspezifische Arbeitssituation der Fachleiter zu sein sowie ihre individuelle Reaktion auf die sich daraus ergebenden Anforderungen. Von diesen Regeln gibt es nur drei relativ plausible Ausnahmen:

- Wenn Fachleiter mehr beziehungsweise längere Seminarsitzungen abhielten, hatten sie auch mehr Vor- und Nacharbeiten zu erledigen ($r = 0.21$);
- wenn sie viele beziehungsweise lange Unterrichtsbesuche und -besprechungen durchführten, dann besprachen sie sich auch sonst häufiger beziehungsweise länger mit den Referendaren ($r = 0.25$);
- wenn sie mehr Verwaltungsarbeiten zu erledigen hatten, hatten sie ebenfalls häufiger beziehungsweise längere Einzelbesprechungen mit Referendaren ($r = 0.25$).

Man darf annehmen, daß es in den letztgenannten Fällen vor allem um administrative Probleme geht, zum Beispiel Sondergenehmigungen, Beurteilungs- und Prüfungsfragen oder Schwierigkeiten in den Ausbildungsschulen, während es in den zuvor erwähnten Fällen vor-

wiegend um nicht ausdiskutierte Unterrichtsprobleme gehen dürfte. Dabei kann es sich außerdem um Fachleiter handeln, die sowohl bei ihren Unterrichtsbesuchen als auch sonst, ohne äußere Zwänge, gegenüber Referendaren aufgeschlossen und gesprächsbereit sind oder aber von den Referendaren aus anderen Gründen besonders gern angesprochen werden. Diesen beiden Typen wären dann freilich die Gegentypen des kontaktscheuen oder kontaktvermeidenden Fachleiters und des von den Referendaren gemiedenen Fachleiters gegenüberzustellen.

Die Belastungen durch jeden der fünf Arbeitsbereiche korrelieren natürlich auch mit dem eingangs berichteten Gesamtaufwand, der aus ihnen errechnet wurde. Auffällig ist immerhin, daß die Korrelation bei den Unterrichtsbesuchen und Lehrproben besonders hoch ist ($r = 0.78$), das heißt:

– wenn Fachleiter viele beziehungsweise lange Unterrichtsbesuche und -besprechungen durchführen, sind sie generell stärker belastet als andere.

Ähnliches gilt auch – allerdings nicht so ausgeprägt – für die Vor- und Nacharbeit zu den Seminarsitzungen ($r = 0.51$) und für die Verwaltungstätigkeit ($r = 0.54$).

2.4.1.1 Einfluß der Seminargröße

Eine entscheidende unabhängige Variable für die Belastung der Fachleiter durch praktische Schulausbildung und auch durch theoretische Seminarbildung ist erwartungsgemäß die Größe der Fachseminare beziehungsweise die Zahl der zu betreuenden Referendare.

– Fachleiter, die viele Referendare in ihren Fachseminaren hatten, mußten auch mehr Unterrichts- und Lehrprobenbesuche durchführen ($r = 0.39$), längere beziehungsweise mehr Seminarsitzungen abhalten ($r = 0.22$) und entsprechend mehr Vor- und Nacharbeiten für die Seminarsitzungen aufwenden ($r = 0.21$), so daß sie insgesamt mehr durch Ausbildungs- und Seminararbeiten belastet waren ($r = 0.32$).

Während die erste Korrelation mit dem Aufwand für die schulpraktische Ausbildung selbstverständlich ist und man sich eher wundern kann, daß der Korrelationskoeffizient nicht größer ist (wahrscheinlich weil die Unterrichtsbesprechungen der Fachleiter mit vielen Referendaren entsprechend verkürzt wurden), kann das für die Korrelationen mit dem Aufwand für die theoretische Seminarbildung nicht gelten, auch wenn sie deutlich geringer sind. Teilweise können sie wohl auf Fachleiter zurückgeführt werden, die Referendare in zwei Fächern beziehungsweise Fachseminaren ausbildeten oder die andererseits, obwohl sie nur ein Seminar

Tabelle 25: Anzahl der Referendare in den Fachseminaren

| Anzahl der Referendare | Zahl der Fachseminare | |
|------------------------|-----------------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| 1– 5 | 95 | 23,5 |
| 6–10 | 148 | 36,6 |
| 11–15 | 78 | 19,3 |
| 16–20 | 39 | 9,7 |
| 21–25 | 24 | 5,9 |
| 26–51 | 20 | 4,6 |
| Keine Angaben | 6 | 0,4 |
| Insgesamt | 410 | 100,0 |
| \bar{x} | 11 | |
| s | 7,76 | |

hatten, dieses nicht nur ein- bis zweistündig durchführten (siehe Tabelle 24). Möglicherweise sind diese Zusammenhänge aber auch darauf zurückzuführen, daß Fachleiter mit großen Fachseminaren zwangsläufig längere Sitzungen abhalten oder ihre Seminargruppen aufteilen oder Arbeitsformen wählen müssen, die zeitaufwendiger sind, so daß auch die entsprechende Vor- und Nacharbeit zunimmt. Wie dem auch sei, die Größe der Fachseminare ist offensichtlich ein wichtiger Belastungsfaktor der Fachleiter, und sie war, wie Tabelle 25 zeigt, ebenso unterschiedlich wie die Gesamtgröße der Ausbildungsseminare (vgl. Abschnitt 2.1, Tabelle 12).

Die Durchschnittsgröße der Fachseminare war im Vergleich zur Gesamtgröße der Ausbildungsseminare mit elf Referendaren relativ gering. Fast ein Viertel der Fachseminare hatte nur bis zu fünf Referendare, und andererseits wurden für einige Fachseminare extrem hohe Referendarzahlen angegeben, die den Mittelwert in die Höhe drücken. Dabei dürfte es sich zum Teil um Angaben von Fachleitern handeln, die in Wirklichkeit zwei Fachseminare hatten und die Referendarzahlen beider Seminare summiert haben. Die Korrelation zwischen der Größe der Fachseminare und der Größe der Ausbildungsseminare ist relativ gering ($r = 0.35$). Offenbar variiert die Größe der Fachseminare nicht nur mit der Größe der Ausbildungsseminare, sondern vor allem mit der Anzahl der Referendare pro Fach beziehungsweise mit der (sehr unterschiedlichen) Stärke der Fächergruppen in den Seminaren.

– Wenn man nun den Zeitaufwand der Fachleiter für Seminar- und Ausbildungstätigkeiten durch die Zahl ihrer Referendare dividiert, ergibt sich ein durchschnittlicher Zeitaufwand von 2,4 Stunden pro Referendar und Woche, der allerdings erheblich mit der Größe der Fachseminare variiert ($s = 2,12$).

Bei einer Durchschnittsgröße der Fachseminare von elf Referendaren ergäbe das eine Ausbildungsbelastung von 26 Wochenstunden. Der Zeitaufwand pro Referendar nimmt aber mit der Größe der Fachseminare ab ($r = -0.50$), das heißt, je größer die Seminare, desto geringer der Zeitaufwand pro Referendar. Er korreliert jedoch überraschenderweise überhaupt nicht mit der Gesamtbelastung durch die Seminausbildung, obwohl zwischen dieser und der Größe der Fachseminare, wie bereits erwähnt, ein positiver Zusammenhang besteht ($r = 0.32$). Dieses Ergebnis ist möglicherweise darauf zurückzuführen, daß sich hier ein Faktor bemerkbar macht, der bisher nicht erwähnt wurde, nämlich die Unterrichtsbelastung beziehungsweise -entlastung der Fachleiter in ihrer Schule. Darauf ist noch zurückzukommen.

Hinsichtlich der bisher berichteten Ausbildervariablen ergaben sich zahlreiche signifikante Unterschiede zwischen den Ländern und den Fächergruppen, nicht jedoch zwischen den Altersgruppen der Fachleiter.

– Altersunterschiede der Fachleiter sind also für ihre Arbeitsbelastung ziemlich irrelevant – ungeachtet der in Abschnitt 2.1 beschriebenen Unterschiede in Lebensalter, Dienststellung und Dienstbezügen sind die Fachleiter etwa gleichermaßen durch Ausbildungsaufgaben belastet.

Dieses Ergebnis macht die Problematik von Status- und Gehaltsdifferenzierungen zwischen Fachleitern deutlich.

Länderunterschiede

Die Darstellung der Länder- und Fächerunterschiede beschränkt sich auf die Globalgrößen: Gesamtbelastung durch Seminausbildung, Größe der Fachseminare und Zeitaufwand pro Referendar sowie auf die entsprechenden Mittelwertdifferenzen und t-Test-Ergebnisse. Nur gelegentlich wird auf Detailunterschiede verwiesen. Tabelle 26 enthält die entsprechenden Mittelwerte der Länder, die nach der abnehmenden Ausbildungsbelastung der Fachleiter geordnet sind.

Die ausschlaggebenden Größen der Tabelle 26 stehen in der ersten und zweiten Spalte, aus denen sich die Werte der dritten Spalte ergeben. Die erste Spalte zeigt, daß der durchschnittliche Zeitaufwand der Fachleiter für die Referendarausbildung in Bremen fast doppelt so groß

Tabelle 26: Wöchentliche Belastung der Fachleiter, Größe der Fachseminare und Zeitaufwand pro Referendar nach Bundesländern, Mittelwerte und Streuungen

| Länder | 1 | | 2 | | 3 | |
|---------------------|-------------------------------------|-------|-------------------------------|------|---------------------------------|------|
| | Wochenstunden für Seminarbildung | | Referendare im Fachseminar | | Wochenstunden pro Referendar | |
| | M | s | M | s | M | s |
| Bremen | 22,9 | 6,11 | 16 | 11,5 | 1,9 | 0,74 |
| Baden-Württemberg | 22,5 | 8,93 | 20 | 9,1 | 1,5 | 1,55 |
| Nordrhein-Westfalen | 20,4 | 9,19 | 9 | 5,9 | 4,0 | 3,45 |
| Schleswig-Holstein | 20,1 | 6,57 | 10 | 6,2 | 2,5 | 1,27 |
| Bayern | 19,0 | 10,07 | 12 | 7,4 | 2,2 | 1,77 |
| Hamburg | 16,8 | 4,30 | 19 | 3,5 | 0,9 | 0,29 |
| Rheinland-Pfalz | 16,4 | 7,10 | 10 | 6,4 | 2,7 | 2,40 |
| Niedersachsen | 16,5 | 7,45 | 7 | 4,3 | 3,3 | 3,04 |
| Berlin | 14,4 | 4,25 | 10 | 1,2 | 1,5 | 0,36 |
| Hessen | 13,7 | 5,56 | 10 | 2,4 | 1,7 | 0,80 |
| Saarland | 11,7 | 4,49 | 8 | 4,0 | 2,0 | 1,75 |
| \bar{x} insgesamt | 17,6 | 7,99 | 11 | 7,8 | 2,4 | 2,12 |

war wie im Saarland. Es ist bereits erwähnt worden, daß der Zeitaufwand für die Seminarbildung mit der Zahl der Referendare in den Fachseminaren zusammenhängt ($r = 0.32$) und daß diese wiederum negativ mit dem Zeitaufwand pro Referendar korreliert ($r = -0.50$), obwohl dieser keine Beziehung zum Gesamtaufwand für die Seminarbildung hat. Wir wenden uns daher zunächst der entscheidenden mittleren Spalte zu.

Im großen und ganzen bestätigen die Durchschnittsgrößen der Fachseminare auf Landesebene die positive Korrelation zwischen der Größe der Ausbildungsseminare und der ihrer Fachseminare ($r = 0.35$).

– Länder mit großen Ausbildungsseminaren, wie Baden-Württemberg oder Bremen und Hamburg mit ihren Zentralseminaren hatten auch größere Fachseminare als Länder mit kleinen Ausbildungsseminaren wie Berlin und Niedersachsen.

Eine Ausnahme macht Bayern, wo die Fachseminare, verglichen mit der durchschnittlichen Seminargröße von 37 Referendaren, unverhältnismäßig groß erscheinen. Das ist aber nicht ungewöhnlich, wenn man bedenkt, daß an den Pädagogischen Seminaren Bayerns durchschnittlich nur drei Fächerkombinationen beziehungsweise sechs Fachseminare bestanden. Die breite Streuung deutet jedoch darauf hin, daß die Größenverhältnisse in Bayern sehr unterschiedlich waren und daß einige Fachleiter nicht nur die Referendare am Pädagogischen Seminar, sondern auch die an den Zweigschulen eingetragen haben. Die große Streuung um den Mittelwert von Bremen (verglichen mit dem von Hamburg) und von Baden-Württemberg läßt vermuten, daß hier nicht nur ein, sondern auch zwei Fachseminare oder auch „allgemeine Seminare“ in erziehungswissenschaftlichen Fachgebieten einbezogen wurden. Überhaupt sind die recht unterschiedlichen Streuungsmaße und der dadurch bedingte relativ geringe Korrelationskoeffizient zwischen der Größe der Fachseminare und der der Ausbildungsseminare, wie wir noch sehen werden, auf fachspezifische Differenzierungen zurückzuführen. Aus dem gleichen Grund sind auch die Mittelwertunterschiede nach dem t-Test relativ selten signifikant. Die Durchschnittsgröße der Fachseminare in Baden-Württemberg lag allerdings eindeutig über der aller Länder, mit Ausnahme Hamburgs (auf dem 0,1- bis 3,7-Prozent-Niveau), und die Fachseminare in Niedersachsen waren außerdem signifikant kleiner als die in Bremen, Hamburg, Hessen und Bayern (auf dem 0,0- bis 2,4-Prozent-Niveau).

Die erheblichen Länderunterschiede in der ersten Spalte, also hinsichtlich des Zeitaufwandes der Fachleiter für die Seminausbildung, sind dagegen schwerer zu interpretieren. Zunächst werden im Überblick über die Ländermittelwerte ziemlich große Abweichungen vom allgemeinen Durchschnittswert x sichtbar, die die relativ geringe Korrelation mit der Fachseminargröße in Spalte 2 ($r = 0.32$) bestätigen. Das zeigen die Ergebnisse aus Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein, wo die Gesamtbelastung unverhältnismäßig groß, sowie aus Hamburg, Berlin und Hessen, wo sie – bei gleicher Seminargröße – relativ gering erscheint. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Ländern sind trotz der teilweise erheblichen Streuungen, die vermutlich auf Fächerunterschiede zurückzuführen sind, nach dem t-Test häufiger signifikant als bei der Fachseminargröße.

– Die durchschnittliche Seminarbelastung der Fachleiter in Bremen, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein lag eindeutig *über* der ihrer Kollegen in Bayern, Niedersachsen, Hessen und im Saarland ($p < 0,0$ bis 2,3 Prozent).

Auch der Mittelwert von Nordrhein-Westfalen lag noch signifikant über der Durchschnittsbelastung in Niedersachsen, Hessen und im Saarland ($p < 0,0$ bis 2,8 Prozent). Andererseits lag die mittlere Arbeitsbelastung im Saarland auch noch eindeutig *unter* der in Bayern, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen ($p < 1,2$ bis 1,7 Prozent). Berlin und Hamburg fallen beim t-Test aus statistischen Gründen heraus.

Diese Länderunterschiede in der Gesamtbelastung dürfen nicht nur in Verbindung mit der Fachseminargröße gesehen werden. Vielmehr müssen sie auch auf die Belastung durch die fünf von uns erfaßten Tätigkeitsbereiche bezogen werden, aus denen sie errechnet wurden:

– Die Seminarsitzungen in Berlin, Baden-Württemberg und Bayern waren besonders lang ($M = 3,9; 2,5; 2,5$ Stunden), in Hamburg (1,3), Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Hessen (jeweils 1,7) dagegen besonders kurz.

– Die Vor- und Nacharbeiten für Seminarsitzungen, die hoch mit der Gesamtbelastung der Fachleiter korrelieren ($r = 0.51$), waren ebenfalls in Baden-Württemberg, aber auch in Bremen, Nordrhein-Westfalen und sogar Hamburg wesentlich länger ($M = 6,4; 6,3; 5,7; 5,5$ Stunden) als im Saarland (3,5) und in Bayern (4,0), obwohl hier die Seminarsitzungen relativ lang waren.

Der Zusammenhang zwischen Länge der Seminarsitzungen und Länge der entsprechenden Vor- und Nacharbeiten ($r = 0.21$) bestand also durchaus nicht in allen Ländern. Im übrigen sind die erwähnten Mittelwertunterschiede nach dem t-Test in der Regel signifikant. Auch bei dem Zeitaufwand der Fachleiter für Einzelgespräche mit Referendaren ($M = 2,3$ Stunden) ergab der t-Test signifikante Mittelwertdifferenzen zwischen den Ländergruppen (Bremen und Bayern 3,7 und 3,1 Wochenstunden gegenüber 1,4 und 1,7 Wochenstunden in Berlin und Hamburg), aber diese Variable korreliert kaum mit der Gesamtbelastung der Fachleiter. Der Zeitaufwand der Fachleiter für Verwaltungsarbeiten am Seminar ($M = 2,3$ Stunden) korreliert dagegen zwar stark mit der Gesamtbelastung ($r = 0.54$), aber hier ergab der t-Test wegen der großen Streuungen kaum signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Ländergruppen (Bayern und Nordrhein-Westfalen mit 3,1 und 2,8 Wochenstunden gegenüber den Stadtstaaten und Saarland mit 1,4 Stunden). Der Verwaltungsaufwand der Fachleiter hängt offenbar weniger mit der Größe der Seminare als mit deren konkreter Organisationsform zusammen, so zum Beispiel in Bayern, wo die „Seminarleiter“ – in Vertretung des „Seminarvorstandes“ – für den ordnungsgemäßen Ablauf der Ausbildung in ihren Fächerkombinationen verantwortlich waren und daher auch weniger Unterricht gaben. Auch sonst wurden Fachleiter mit zunehmender Unterrichtsbelastung weniger zu Verwaltungsaufgaben herangezogen ($r = -0.22$), und dieser Umstand dürfte noch wichtiger sein als die Organisationsform der Ausbildungsseminare in den Bundesländern.

Die größten und für die Gesamtbelastung entscheidenden Länderunterschiede fanden sich jedoch beim Zeitaufwand der Fachleiter (= Zahl und Länge) für Unterrichtsbesuche und -besprechungen, der besonders stark mit dem Gesamtaufwand der Fachleiter für die Referendarausbildung korreliert ($r = 0.78$). In Tabelle 27 wird diese Größe deshalb gesondert dargestellt und auf die Größe der Fachseminare bezogen ($r = 0.39$). Es zeigt sich, daß die Reihen-

Tabelle 27: Zeitaufwand der Fachleiter für Unterrichtsbesuche pro Woche und Anzahl der Referendare in den Fachseminaren nach Bundesländern
Mittelwerte mit Streuungen

| Länder | 1 | | 2 | 3 |
|---------------------------|--------------------------------------|------|------------------------|-------------------------------|
| | Wochenstunden für Unterrichtsbesuche | | Anzahl der Referendare | Besuchsstunden pro Referendar |
| | M | s | M | M 1/M 2 |
| Bremen (HB) | 12,1 | 4,93 | 16 | 0,75 |
| Baden-Württemberg (BW) | 10,8 | 5,56 | 20 | 0,54 |
| Schleswig-Holstein (SH) | 10,2 | 5,07 | 10 | 1,02 |
| Nordrhein-Westfalen (NRW) | 8,7 | 4,45 | 9 | 0,96 |
| Hamburg (HH) | 8,1 | 2,17 | 19 | 0,42 |
| Bayern (Bay) | 8,0 | 5,79 | 12 | 0,66 |
| Rheinland-Pfalz (RP) | 7,5 | 4,29 | 10 | 0,75 |
| Niedersachsen (NS) | 6,6 | 3,54 | 7 | 0,94 |
| Hessen (H) | 5,4 | 3,41 | 10 | 0,54 |
| Saarland (S) | 5,0 | 1,73 | 8 | 0,62 |
| Berlin (B) | 4,8 | 1,56 | 10 | 0,48 |
| \bar{x} | 7,8 | 4,86 | 11 | 0,70 |

folge der Länder nach der Fachleiterbelastung durch Unterrichtsbesuche ziemlich genau, mit wenig Verschiebungen um eine Position, der Reihenfolge nach der Gesamtbelastung in Tabelle 26 entspricht. Damit wird die ausschlaggebende Bedeutung der ersten für die zweite Variable auch auf Landesebene bestätigt⁸. Der Umstand, daß Berlin um zwei Stellen auf die letzte Position verschoben ist, kann wohl damit erklärt werden, daß Berliner Fachleiter Unterrichtsbesuche häufig mit Seminarsitzungen verbanden, so daß Unterrichtsbesuche außerhalb der Seminarsitzungen seltener waren.

– Die Länderabweichungen des durchschnittlichen Zeitaufwandes für Unterrichtsbesuche vom Gesamtdurchschnitt von acht Stunden waren erheblich: Sie betrug nach oben bis zu vier, nach unten bis zu drei Wochenstunden.

Die Mittelwertunterschiede zwischen den ersten drei beziehungsweise den letzten drei Ländern und den übrigen Ländern sind nach dem t-Test, trotz der erheblichen Streuungen, zum großen Teil signifikant. Die Streuungen sind, wie wir noch sehen werden, zum guten Teil auf Fächerunterschiede zurückzuführen.

Der Zusammenhang zwischen Zeitaufwand für Unterrichtsbesuche und Seminargröße ($r = 0,39$) tritt am oberen und unteren Ende der Stundenskala deutlich hervor. Im mittleren Bereich wird er dagegen vor allem durch die Hamburger Ergebnisse, aber auch durch die Angaben aus Ländern mit durchschnittlich zehn Referendaren pro Fachseminar (auch wenn man Berlin aus den genannten Gründen beiseite läßt), fast wieder aufgehoben (vgl. Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Hessen). Das liegt daran, daß der Umfang der Unterrichtsbe-

⁸ Diese Reihenfolge der Länder weicht etwas von derjenigen ab, die sich aus den Aussagen der Referendare über die Zahl der Unterrichtsbesuche ihrer Fachleiter während ihrer Ausbildung ergibt. Danach liegen Baden-Württemberg, Hamburg, Berlin und Hessen mit fünf bis sieben Besuchen am Ende der Skala, es folgen Rheinland-Pfalz, Saarland, Bayern, Bremen und Schleswig-Holstein mit zwölf bis 20 Besuchen, und an der Spitze liegen Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen mit 22 beziehungsweise 30 Besuchen. Diese Angaben sind allerdings nicht nur von der Größe der Fachseminare, sondern auch von der Ausbildungsdauer der Referendare abhängig. Referendare mit längerer Ausbildungsdauer berichten auch über mehr Fachleiterbesuche. Vgl. Frech, H.-W., 1976, Abschnitt 7.4).

suche nicht nur, ja nicht einmal vorrangig von der Zahl der zu betreuenden Referendare abhängt: noch stärker wird er von der Unterrichtsbelastung beziehungsweise -entlastung der Fachleiter bestimmt ($r = -0.52/+0.41$). Das heißt:

– Wenn Fachleiter weniger Unterrichtsstunden zu geben haben, können sie mehr Unterrichtsbesuche bei ihren Referendaren machen und tun das in der Regel auch.

Das gleiche gilt in geringem Maße auch für Vor- und Nacharbeit zu Seminarsitzungen, die ebenfalls sowohl mit der Referendarzahl zusammenhängt ($r = 0.21$) als auch, und zwar stärker, mit der Belastung beziehungsweise Entlastung der Fachleiter durch Unterrichtsstunden ($r = -0.28/+0.24$). Die Länderunterschiede in der Unterrichtsbelastung der Fachleiter werden später noch ausführlich behandelt.

Die in der dritten Spalte von Tabelle 27 enthaltenen Quotienten aus den Ländermittelwerten für Unterrichtsbesuche und Fachseminargröße, die die Wochenstunden für Unterrichtsbesuche pro Referendar angeben, sind natürlich wegen der großen Streuungen um die erstgenannten Mittelwerte problematisch und mit Vorsicht zu interpretieren. Sie sind nicht mehr als ein Index für die Betreuung der schulpraktischen Ausbildung der Referendare durch die Fachleiter. Immerhin wird daran deutlich, daß diese Betreuung oder „Besuchsintensität“ zwischen den Ländern erheblich um den Mittelwert von 0,7 Wochenstunden variiert und daß ein großer Zeitaufwand der Fachleiter für Unterrichtsbesuche nicht unbedingt auch eine intensivere Betreuung des einzelnen Referendars in seiner praktischen Ausbildung mit sich bringt. Das zeigt ein Vergleich der Zahlen für Bremen und Rheinland-Pfalz oder für Baden-Württemberg und Hessen. In den ersten beiden Ländern sind die Besuchsstunden der Fachleiter pro Referendar gleichermaßen hoch (0,75), aber ihr Gesamtaufwand für Unterrichtsbesuche differiert um mehr als vier Wochenstunden, und in den letzten beiden Ländern sind die Besuchsstunden pro Referendar gleichermaßen gering (0,54), aber der Gesamtaufwand für Unterrichtsbesuche differiert um mehr als fünf Wochenstunden. Ausschlaggebend ist hier außer dem Zeitaufwand für Unterrichtsbesuche eben auch die Zahl der auszubildenden Referendare.

Durch diesen Exkurs dürfte deutlich geworden sein, daß die in Tabelle 26 dargestellten Länderunterschiede in der Ausbildungsbelastung der Fachleiter (Spalte 1) nicht nur auf die Größe ihrer Fachseminare (Spalte 2), sondern auch auf die Länderunterschiede bezüglich des Zeitaufwandes für Unterrichtsbesuche und -besprechungen und bezüglich der Vor- und Nachbereitung von Seminarsitzungen zurückzuführen sind. Diese beiden Ausbildungsbelastungen nehmen allerdings wiederum mit der Größe der Fachseminare zu ($r = 0.39/0.21$).

Der in der dritten Spalte von Tabelle 26 enthaltene durchschnittliche Zeitaufwand der Fachleiter pro Referendar korreliert nur mit der Referendarzahl, und zwar negativ ($r = -0.50$), nicht aber mit dem Zeitaufwand der Fachleiter für die Seminausbildung. Die Verteilung der Länder in dieser Spalte sieht demnach ganz anders aus als die in der ersten Spalte der Tabelle 26.

– Die meisten Wochenstunden pro Referendar wurden von den Fachleitern in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen aufgewendet ($M = 4,0/3,3$ Stunden), die wenigsten dagegen von denen in Hamburg (0,9 Stunden).

Die Mittelwerte dieser Länder unterscheiden sich signifikant ($p < 5$ Prozent) von denen der meisten übrigen Länder. Aber auch die relativ hohen Mittelwerte von Rheinland-Pfalz (2,7) und Schleswig-Holstein (2,5) liegen noch signifikant über den relativ niedrigen Mittelwerten von Berlin (1,5), Baden-Württemberg (1,5), Hessen (1,7) und Bremen (1,9 Stunden).

Ein Vergleich der Spalten 3 und 2 zeigt, daß die Länder, in denen die Fachleiter relativ viel Arbeitszeit pro Referendar aufwendeten (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz), verhältnismäßig kleine Fachseminare hatten. Dagegen bilden die Länder, in denen der Ausbildungsaufwand pro Referendar gering war, in sich zwei gegensätzliche Gruppen mit entweder gleichfalls kleinen (Bayern, Berlin, Hessen, Saarland) oder aber wesentlich größeren Fachseminaren (Hamburg, Baden-Württemberg, Bremen). Durch die erste und dritte Ländergruppe wird der Zusammenhang zwischen Seminargröße und Zeitaufwand pro Referendar auch auf Landesebene eindeutig bestätigt, das heißt, für diese Länder gilt: Je

größer (kleiner) die Fachseminare, desto geringer (höher) der Zeitaufwand der Fachleiter pro Referendar. Für Berlin, Hessen und Saarland scheint diese an sich triviale Regel jedoch nicht zu gelten, denn hier war der Zeitaufwand pro Referendar relativ gering, obwohl auch die Fachseminare verhältnismäßig klein waren. Dieser scheinbare Widerspruch kann nun durch den geringen Zeitaufwand der Fachleiter für Unterrichtsbesuche und -besprechungen, für die Vor- und Nachbereitung von Seminarsitzungen und für Verwaltungsarbeit in diesen Ländern erklärt werden. Diese Tatsache aber, wie der geringe Gesamtaufwand der Fachleiter für die Referendarausbildung, hängen wiederum mit der noch darzustellenden hohen Unterrichtsbelastung der Fachleiter in diesen Ländern zusammen.

Zusammenfassend lassen sich also drei Ländergruppen unterscheiden, wobei die Gesamtbelastung der Fachleiter in allen Fällen insbesondere durch Unterrichtsbesuche und -besprechungen bestimmt ist:

1. Baden-Württemberg, Bremen und Hamburg mit großen Fachseminaren, hoher Gesamtbelastung der Fachleiter (Ausnahme Hamburg) nicht nur durch Unterrichtsbesuche, sondern auch durch Vor- und Nachbereitung von Seminarsitzungen, und mit geringem Zeitaufwand pro Referendar;
2. Bayern, Berlin, Hessen und Saarland mit relativ kleinen Fachseminaren und geringer Gesamtbelastung der Fachleiter (Ausnahme Bayern), aber ebenfalls unterdurchschnittlichem Ausbildungsaufwand pro Referendar;
3. Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein mit ebenfalls kleinen Fachseminaren, verbunden nun mit einem relativ hohen Zeitaufwand pro Referendar, während die Gesamtbelastung der Fachleiter teils über, teils unter dem Durchschnitt liegt.

Fächerunterschiede

Die Fächergruppen, auf deren Bedeutung bereits bei den Länderunterschieden in der Belastung der Fachleiter verwiesen wurde, sind in Tabelle 28 nach dem durchschnittlichen Ausbildungsaufwand der Fachleiter in Spalte 1 geordnet. Dieser war in den modernen Fremdsprachen am größten und in den alten Sprachen am geringsten. Die unterschiedlichen Gruppengrößen der Fachseminare in der zweiten Spalte sind in etwa ein Spiegelbild des Angebots an Referendaren in diesen Fächergruppen. Die hohen Mittelwerte in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen unterscheiden sich trotz der beachtli-

Tabelle 28: Wochenstunden für Seminaufgaben der Fachleiter, Größe der Fachseminare und Wochenstunden pro Referendar nach Fächergruppen
Mittelwerte und Streuungen

| Fächergruppen | 1 | | 2 | | 3 | | n |
|------------------------------------|---------------------------------|------|-------------------------------------|-----|------------------------------|------|-----|
| | Wochenstunden für Seminaufgaben | | Zahl der Referendare im Fachseminar | | Wochenstunden pro Referendar | | |
| | M | s | M | s | M | s | |
| Moderne Fremdsprachen | 18,9 | 7,56 | 13 | 7,0 | 1,8 | 0,91 | 79 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 18,4 | 7,69 | 15 | 9,2 | 1,7 | 1,15 | 105 |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 17,8 | 8,79 | 9 | 5,9 | 3,0 | 2,67 | 137 |
| Sport | 16,2 | 7,81 | 10 | 9,4 | 2,5 | 1,61 | 26 |
| Kunst und Musik | 15,3 | 7,31 | 8 | 5,5 | 3,6 | 3,17 | 25 |
| Alte Sprachen | 14,3 | 6,17 | 8 | 5,0 | 2,7 | 2,43 | 38 |
| \bar{x} insgesamt | 17,6 | 7,99 | 11 | 7,8 | 2,4 | 2,12 | 410 |

chen Streuungen signifikant von denen der übrigen Fächergruppen (t-Test: $p < 5$ Prozent). Durch sie wird der Gesamtdurchschnitt von elf Referendaren pro Fachseminar bestimmt, während in allen übrigen Fächergruppen die Seminargröße unter diesem Durchschnittswert lag. Die erheblichen Streuungen um die Mittelwerte sind hier auf die bereits bekannten Länderunterschiede und auch auf Unterschiede zwischen den Seminaren innerhalb der Länder zurückzuführen.

Die hohe negative Korrelation zwischen der Größe der Fachseminare und dem Zeitaufwand der Fachleiter pro Referendar ($r = -0.50$) setzt sich, wie die dritte Spalte zeigt, auf der Fächerebene klarer durch als auf Landesebene:

- Die Fachleiter in den kulturkundlichen Fächern und modernen Fremdsprachen konnten wegen der größeren Zahl der Referendare, die sie auszubilden hatten, signifikant weniger Zeit pro Referendar aufwenden als die in den übrigen Fächergruppen (t-Test: $p < 5$ Prozent).
- Die Kunst- und Musikerzieher und die Naturwissenschaftler konnten dagegen im Durchschnitt besonders viel Zeit pro Referendar aufwenden, wobei allerdings auch eine erhebliche Streuungsbreite auffällt.

Eine Ausnahme von der Regel bilden lediglich die Fachleiter in Latein und Griechisch. Da sie den geringsten Ausbildungsaufwand insgesamt aufwiesen, konnten sie trotz kleiner Fachseminare kaum mehr Wochenstunden pro Referendar aufwenden als die Sportfachleiter, die mit durchschnittlich zehn Referendaren zum Teil überraschend große Fachseminare hatten.

Auch die positive Korrelation zwischen der Größe der Fachseminare und dem Zeitaufwand der Fachleiter für Seminaraufgaben insgesamt ($r = 0.32$) kann sich auf Fächerebene besser durchsetzen als auf Länderebene und ergibt in der ersten Spalte eine ganz andere Reihenfolge der Fächergruppen als in der dritten:

- Die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen, in den kulturkundlichen Fächern und auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mußten insgesamt mehr Zeit für ihre Seminartätigkeit aufwenden ($M = 19/18/18$ Stunden) als die der übrigen Fächergruppen ($16/15/14$ Stunden).

Die Mittelwertunterschiede zwischen den Fächergruppen sind jedoch nicht so groß wie die zwischen den Ländergruppen. Nach dem Mittelwertvergleich haben nur die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen und in den alten Sprachen eindeutig am meisten beziehungsweise am wenigsten Zeit für ihre Seminartätigkeit aufgewendet (t-Test: $p < 5$ Prozent), während die übrigen Fächergruppen eine – allerdings in sich differenzierte – Mittelgruppe bilden.

Die genauere Analyse der Gesamtbelastung anhand der fünf erfaßten Tätigkeitsbereiche ergibt wiederum einige interessante Fächerunterschiede:

- Die Fachseminarsitzungen in den alten und in den modernen Fremdsprachen waren im Durchschnitt am kürzesten ($M = 1,8/1,9$ Stunden), in Kunst- und Musikerziehung dagegen am längsten (2,5 Stunden).
- Für die Vor- und Nacharbeiten zu den Seminarsitzungen wandten die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern weitaus am meisten (5,8 Stunden), die Sportler und Altsprachler dagegen am wenigsten Zeit auf (3,8 und 4,2 Stunden), während die übrigen Fächergruppen nicht weit vom Gesamtdurchschnitt abweichen.
- Für Einzelgespräche mit Referendaren hatten wiederum die Altsprachler und auch die Sportlerzieher am wenigsten (1,7/1,8 Stunden), die Kunst- und Musiklehrer dagegen – ebenso wie bei den Seminarsitzungen – am meisten Zeit übrig (2,9 Stunden).
- Für Verwaltungsarbeit mußten die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern am meisten Zeit aufwenden (2,7 Stunden), die Kunst- und Musiklehrer und auch die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen dagegen am wenigsten (1,6/1,7 Stunden).

Der für die Ausbildungsbelastung der Fachleiter entscheidende Faktor bleibt der Zeitaufwand für Unterrichts- und Lehrprobenbesuche sowie für die anschließenden Stundenbesprechungen ($M = 7,9$; $s = 4,9$ Stunden). Auch hier sind die Fächerunterschiede nicht so groß wie die Länderunterschiede, so daß sie nur kurz erwähnt werden sollen.

- Die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen wandten allerdings eindeutig mehr Zeit für Unterrichtsbesuche auf ($M = 9,8$ Stunden) als die aller anderen Fächergruppen (t-Test: $p < 2$ Prozent), und zwar auch mehr als die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern (8 Stunden), obwohl diese durchschnittlich mehr Referendare auszubilden hatten.
- Am wenigsten Unterrichtsbesuche führten dagegen die Kunst- und Musikerzieher sowie die Altsprachler durch ($M = 5,9/6,2$ Stunden), die allerdings auch die kleinsten Fachseminare hatten.

Der Zeitaufwand für Unterrichtsbesuche pro Referendar („Besuchsintensität“) unterschied sich gleichfalls zwischen den Fächergruppen nicht so auffällig wie bei den Ländern (vgl. Tabelle 27). Er war nur in den kultur- und sozialkundlichen Fächern besonders ungünstig (0,53 Wochenstunden).

Zusammenfassend kann man die Seminar- und Ausbildungstätigkeit der Fachleiter in den sechs Fächergruppen folgendermaßen charakterisieren:

- In den modernen Fremdsprachen waren für die Fachleiter kurze Seminarsitzungen, geringe Durchschnittszeiten für Seminarvor- und Nacharbeiten und die häufigsten Unterrichtsbesuche bei großen Seminargruppen charakteristisch, so daß sie trotz der höchsten Gesamtbelastung am wenigsten Zeit pro Referendar aufwenden konnten.
- Die Fachleiter in Kunst- und Musikerziehung fielen mit den längsten Seminarsitzungen, dem geringsten Aufwand für Unterrichtsbesuche und Verwaltungsarbeit und den häufigsten Einzelgesprächen mit Referendaren in kleinen Seminargruppen am stärksten aus dem Rahmen, wobei sie trotz geringer Gesamtbelastung am meisten Zeit für ihre Referendare aufwandten.
- Die Leibeserziehung lag – bei durchschnittlicher Größe der Seminargruppen – in der Seminarvor- und Nacharbeit am weitesten, aber auch bezüglich der Einzelgespräche mit Referendaren weit unter dem Durchschnitt, und die Fachleiter wandten sowohl insgesamt als auch pro Referendar unterdurchschnittlich wenig Ausbildungszeit auf.
- Die kultur- und sozialkundlichen Fächer fallen vor allem durch die größten Seminargruppen und die längsten Vor- und Nacharbeiten für Seminarsitzungen auf, liegen im übrigen aber ziemlich nah an den Durchschnittswerten; die Fachleiter wandten hier insgesamt zwar sehr viel, bezogen auf ihre Referendare aber sehr wenig Ausbildungszeit auf.
- Die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ordneten sich – bei relativ kleinen Seminargruppen – geringfügig über oder unter dem Durchschnitt (zum Beispiel bei Unterrichtsbesuchen mit $M = 7,3$ Stunden) ein, abgesehen von der Verwaltungsarbeit, für die sie am meisten Zeit aufwenden mußten, so daß ihr Gesamtaufwand ebenfalls beim Durchschnitt, der Aufwand pro Referendar aber weit darüber lag.
- Die Fachleiter in den alten Sprachen schließlich fallen dadurch auf, daß sie – mit Ausnahme der Verwaltungsaufgaben – auf allen Gebieten weit unter den Durchschnittswerten lagen, am weitesten hinsichtlich der Einzelgespräche mit Referendaren, so daß auch ihre Gesamtbelastung am geringsten, der Zeitaufwand pro Referendar jedoch überdurchschnittlich groß war.

Diese Charakterisierung kann – wegen der überall vorhandenen und zum Teil erheblichen Varianzen – natürlich nur *cum grano salis* gelten und nicht ohne weiteres generalisiert werden. Aber sie erscheint doch plausibel, wenn man die Eigenheiten dieser sechs Fächergruppen, ihren unterschiedlichen Status an den Gymnasien und die daraus ableitbaren didaktischen Unterrichtskonzepte und Verhaltensmuster der entsprechenden Fachlehrer bedenkt, die sich wohl auch in der Referendarausbildung der Fachleiter niederschlagen. Sie könnte also durch zusätzliche Informationen vermutlich bestätigt werden. Insgesamt sind jedoch die Fächerunterschiede hinsichtlich der Seminar- und Ausbildungstätigkeit der Fachleiter, ja sogar bezüglich der Seminargröße und der Gesamtbelastung weniger gravierend als die Länderunterschiede, und die Streuung um die Ländermittelwerte muß folglich eher auf die Unterschiede zwischen den erfaßten Ausbildungsseminaren innerhalb der Länder als auf Fächerdifferenzen zurückgeführt werden.

2.4.1.2 Bedeutung der Unterrichtsbelastung

Bei den aufgezeigten Unterschieden ist ein länder- und vielleicht auch ein seminarspezifischer Faktor zu berücksichtigen, der bei der Darstellung der Länderunterschiede wiederholt erwähnt wurde: Für die Fachleiter ist ein wesentlicher Aspekt ihrer Gesamtbelastung, sozusagen deren andere, alltägliche Seite, ihre Unterrichtsbelastung oder -entlastung an den Ausbildungsschulen, denen sie nach wie vor zugeordnet oder – wie in Baden-Württemberg, Bremen und Schleswig-Holstein – wenigstens verpflichtet sind. Die Unterrichtsverpflichtungen beziehungsweise -entlastungen sind nicht in den Ausbildungsordnungen der Länder, sondern in Erlassen der Kultusministerien festgelegt, und sie sind unterschiedlich geregelt. In Berlin und Hamburg wurden die Fachleiter pauschal, das heißt unabhängig von der Größe ihrer Fachseminare, vom Unterricht freigestellt. In den meisten Ländern erfolgte die Freistellung dagegen in Abhängigkeit von der Zahl der auszubildenden Referendare, überschritt aber nicht eine bestimmte Höchststundenzahl. Beide Regelungen benachteiligen also die Fachleiter mit großen Fachseminaren, wengleich das bei der zweiten in geringerem Maße der Fall ist als bei der ersten. Für die minimale und maximale Unterrichtsentslastung der Fachleiter galten 1970 die in Tabelle 29 aufgeführten Regelungen (vgl. Bigalke, 1970, Tabelle 11, S. 29). Die Übersicht zeigt, daß die Arbeitssituation der Fachleiter unter diesem Aspekt in den elf Ländern sehr unterschiedlich definiert war, und zwar in der oberen Ländergruppe wesentlich ungünstiger als in der unteren. Es ist nun zu untersuchen, wie sich diese Regelungen zu der tatsächlichen von den Fachleitern angegebenen Unterrichtsentslastung beziehungsweise -belastung verhalten.

Die Unterrichtsbelastung der Fachleiter ist natürlich um so geringer, je größer ihre Stundenentlastung ist. Der entsprechende Korrelationskoeffizient ist jedoch mit $r = -0.61$ nicht so hoch, wie man erwarten könnte. Das kann nur daran liegen, daß der tatsächliche Unterrichtseinsatz der Fachleiter teilweise über oder unter der von ihnen angegebenen formellen Unterrichtsentslastung lag. Daher werden beide Variablen in Tabelle 30 getrennt dargestellt und anschließend genauer analysiert.

Die befragten Fachleiter wurden für ihre Seminartätigkeit im Durchschnitt mit etwa zehn Schulstunden vom Unterricht freigestellt und mußten etwa 13 Stunden unterrichten. Die Streuungen sind – verglichen mit den bei der Seminararbeit ermittelten – relativ gering. Wenn man folglich von einer theoretischen Unterrichtsverpflichtung von 23 Wochenstunden

Tabelle 29: Minimale und maximale Unterrichtsentslastung der Fachleiter nach Bundesländern, Schulstunden pro Woche

| Länder | Stundenentlastung pro Woche | | bei mehr als 12 Referendaren |
|---------------------|-----------------------------|-------------|------------------------------|
| | Minimum | Maximum | |
| Berlin | | generell 4 | |
| Saarland | 2 | 8 | |
| Bayern | 4 | 8* | |
| Hessen | 1 | 11 | |
| Baden-Württemberg | 4 | 12 | |
| Hamburg | | generell 12 | |
| Nordrhein-Westfalen | 5 | 14 | |
| Niedersachsen | 4 | 16 | |
| Schleswig-Holstein | 4 | 16 | |
| Rheinland-Pfalz | 3 | 9 | + 1 pro 2 Referendare |
| Bremen | 3 | 14 | + 1 pro Referendar |

* bis 10 bei Seminarleitern beziehungsweise Fachgruppenleitern.

Tabelle 30: Unterrichtsstunden und Stundenentlastung der Fachleiter pro Woche

| Anzahl der Schulstunden | Anzahl der Fachleiter | | | |
|-------------------------|-----------------------|---------|-----------------------|---------|
| | Unterrichtsbelastung | | Unterrichtsentlastung | |
| | absolut | Prozent | absolut | Prozent |
| 0– 5 | 20 | 5 | 81 | 20 |
| 6–10 | 101 | 25 | 143 | 35 |
| 11–15 | 165 | 25 | 136 | 33 |
| 16–20 | 111 | 27 | 43 | 10 |
| 21–25 | 13 | 3 | 7 | 2 |
| Insgesamt | 410 | 100 | 410 | 100 |
| \bar{x} | 12,9 | | 9,7 | |
| s | 4,43 | | 4,65 | |

ausgeht und die beiden Spalten der Tabelle gegenläufig liest, wird auch die obige Interpretation des relativ geringen Korrelationskoeffizienten zwischen beiden Variablen in gewissem Maße bestätigt: 55 Prozent der Fachleiter wurden bis zu zehn Stunden vom Unterricht entlastet, hätten also 13 und mehr Stunden unterrichten müssen; tatsächlich taten das jedoch nur 51 Prozent. Andererseits wurden 45 Prozent der Fachleiter elf und mehr Stunden vom Unterricht freigestellt, hätten also bis zu zwölf Stunden unterrichten müssen; in Wirklichkeit taten das jedoch 49 Prozent.

– Insgesamt scheint also bei den Fachleitern die Tendenz dahin zu gehen, in Absprache mit ihren Schulleitern etwas weniger zu unterrichten, als sie nach der offiziell zugestandenen Entlastung müßten, und zwar vermutlich in Abhängigkeit von der Größe ihrer Fachseminare.

Tatsächlich nimmt die Unterrichtsbelastung der Fachleiter mit zunehmender Größe ihrer Fachseminare stärker ab ($r = -0.48$), als ihre Unterrichtsentlastung zunimmt ($r = 0.43$), und zwar weil die oben beschriebenen Entlastungsregelungen der Länder anscheinend unterlaufen wurden. Diese Tendenz gilt allerdings nicht für die Extremgruppen, also die Fachleiter mit geringer Entlastung und sehr umfangreicher Unterrichtstätigkeit sowie diejenigen, die trotz weitgehender Entlastung mehr Unterricht gaben. Möglicherweise hängt das damit zusammen, daß die Seminargruppen dieser Fachleiter, bezogen auf ihre Unterrichtsentlastung, relativ klein waren. Außerdem nimmt die Unterrichtsentlastung der Fachleiter mit der Zahl ihrer Referendare zwar zu, aber zugleich nimmt ihre Unterrichtsentlastung pro Referendar stark ab ($r = -0.52$).

– Fachleiter mit großen Fachseminaren wurden also – aufgrund der geltenden Entlastungsregelungen – relativ zur Zahl ihrer Referendare tatsächlich weniger vom Unterricht entlastet als ihre Kollegen mit kleineren Seminaren und waren entsprechend benachteiligt.

Wenn wir den Zeitaufwand der Fachleiter für ihre Schularbeit mit dem für ihre Seminartätigkeit vergleichen, müssen wir uns zunächst daran erinnern, daß der letztere durchschnittlich 18 Wochenstunden betrug. Von diesen 18 Stunden wurden durchschnittlich zehn durch Unterrichtsentlastung kompensiert; die restlichen acht Stunden mußten die Fachleiter zusätzlich aufwenden. (Sie erhielten dafür im günstigsten Falle – nämlich in 55 Prozent der Fälle – eine Gehaltszulage von 100 bis 200 DM monatlich, die wiederum nur bei einer knappen Hälfte der so Begünstigten auf das Ruhegehalt angerechnet wurde.) Wenn man andererseits davon ausgeht, daß für 13 Unterrichtsstunden mindestens ebensoviel Zeitstunden für Unterrichtsvor- und Nacharbeiten, für Vertretungs- und Springstunden, für Konferenzen und andere Schulpflichtungen aufgebracht werden müssen, kommt man zu einem durchschnittlichen Zeitauf-

wand der Fachleiter von etwa 26 Wochenstunden für ihre schulischen Verpflichtungen. Zusammen mit den etwa 18 Wochenstunden für Seminar- und Ausbildungsverpflichtungen ergäbe das eine durchschnittliche Gesamtbelastung der Fachleiter von 44 Wochenstunden. Hierbei sind wieder Fächer- und Länderunterschiede, aber auch unregelmäßig anfallende Zusatzbelastungen (Beurteilungen, Prüfungen, Konferenzen usw.) zu berücksichtigen, das heißt, die Gesamtbelastung der Fachleiter kann erheblich geringer, aber auch erheblich größer sein.

Läßt man diese Abweichungen erst einmal beiseite, so scheint die durchschnittliche Gesamtbelastung der Fachleiter von 44 Wochenstunden etwa dem zu entsprechen, was man ohnehin von Gymnasiallehrern erwartet. Der Unterschied jedoch besteht darin, daß Gymnasiallehrer im Normalfall über mindestens ein Drittel dieser Arbeitszeit selbst disponieren können, während Fachleiter in der unterrichtsfreien Zeit überwiegend mit Seminar- und Ausbildungsarbeiten beschäftigt sind, deren Umfang sie zum großen Teil – etwa bei Seminarsitzungen (zwei Stunden), Unterrichtsbesuchen (acht Stunden), Verwaltungsarbeit (zwei Stunden) – kaum beeinflussen können. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß die Ausbildungstätigkeit der Fachleiter und die Ansprüche, die an sie gestellt werden, ungefähr dem entsprechen, was man auch von einem Hochschullehrer für Unterrichtsdidaktik erwartet. Im Unterschied zu Hochschullehrern sind jedoch Fachleiter für diese Tätigkeit nicht jahrelang ausgebildet worden, zudem sind sie stärker mit Unterrichts- und Ausbildungsaufgaben belastet.

– Wenn man das alles in Rechnung stellt, muß man zu dem Ergebnis kommen, daß der durchschnittliche Fachleiter – und erst recht derjenige, der mehr als das Durchschnittliche leistet – eindeutig überlastet und überfordert ist.

Einige Folgen dieser Überlastung haben wir bereits feststellen können. Sie machten sich in manchen Ländern und Fächern vor allem in Einschränkungen der Unterrichtsbesuche und -besprechungen sowie der Vor- und Nacharbeiten für Seminarsitzungen bemerkbar – wobei letzteres zugleich die Fortbildungsmöglichkeiten für die Fachleiter betrifft – das heißt, sie gehen letzten Endes zu Lasten der Ausbildung der Referendare. (Die Frage nach Auswirkungen auf Inhalte und Methoden der Seminararbeit wird später aufgeworfen.) Ähnliches ließe sich vermutlich hinsichtlich der Unterrichtstätigkeit der Fachleiter feststellen, und das geht wiederum zu Lasten der Schulbildung ihrer Schüler. Jedenfalls ist es angesichts ihrer Unterrichtsbelastung nicht verwunderlich, daß bei vielen Fachleitern die Tendenz besteht, diese Belastung über das vorgeschriebene Maß hinaus zu reduzieren und einen Teil ihres Unterrichts an Referendare abzugeben, um sich dadurch eine zusätzliche Entlastung zu verschaffen.

Das Zeitbudget der Fachleiter hat noch einen anderen wichtigen Aspekt:

– Das Schwergewicht ihrer Tätigkeit liegt – ungeachtet der Ansprüche, die an ihre Ausbildungstätigkeit zu stellen sind – in der Schule.

Es ist anzunehmen, daß dies sowohl inhaltliche als auch praktische Konsequenzen für die Referendarausbildung hat. Damit ist gemeint, daß entweder eine übermäßige Orientierung der Ausbildung an der bestehenden Schul- und Unterrichtspraxis die Folge ist, oder – wo es dennoch zu Diskrepanzen und Konflikten zwischen Praxis und Theorie kommt – eine inhaltliche Trennung von theoretischer und praktischer Ausbildung und eine wenigstens äußerliche Anpassung der Fachleiter und ihrer praktischen Ausbildungstätigkeit an die Interessen jedenfalls der eigenen Schule eintritt. Wir werden auch darauf zurückkommen.

Wenn man die Belastung der Fachleiter durch ihre Schultätigkeit und ihre Seminartätigkeit vergleicht, muß man nicht nur den Zeitaufwand berücksichtigen, sondern auch die Größe ihrer Fachseminare, das heißt die Zahl der auszubildenden Referendare. Sie ist mit ausschlaggebend dafür, wieviel Zeit die Fachleiter für die Ausbildung ihrer Referendare aufwenden müssen. Wir haben bereits gesehen, daß die Fachleiter durchschnittlich 2,4 Wochenstunden ihrer Ausbildungstätigkeit pro Referendar aufwenden. Wenn man hingegen die Unterrichtsentlastung der Fachleiter durch die Zahl ihrer Referendare dividiert, ergibt sich eine durchschnittliche Unterrichtsentlastung von 1,2 Stunden pro Referendar und Woche ($s = 0,85$ Stunden), das heißt genau die Hälfte des Zeitaufwandes pro Referendar⁹.

⁹ Diese Koinzidenz ist nicht nur auf den gleichen Divisor der Referendarzahl, sondern auch auf die Korrelation zwischen dieser und der Unterrichtsentlastung von $r = 0.43$ zurückzuführen.

– Durchschnittlich werden die Fachleiter also für je einen Referendar um eine Stunde vom Unterricht freigestellt.

Diese Relation erscheint zunächst günstig, ist es aber, wie der Vergleich mit dem tatsächlichen Zeitaufwand pro Referendar zeigt, de facto nicht. Die Tatsache, daß die Unterrichtsbelastung pro Referendar durchschnittlich etwas über einer Stunde liegt, ist im übrigen auf die länderspezifischen Entlastungsregelungen zurückzuführen (vgl. Tabelle 29).

Die Unterrichtsbelastung und -entlastung der Fachleiter wirkt sich auch auf ihre Seminar- und Ausbildungstätigkeit in Seminar und Schule aus:

– Mit zunehmender Unterrichtsbelastung können die Fachleiter mehr Zeit für ihre Ausbildungstätigkeit aufwenden ($r = 0.33$), und zwar insbesondere für Unterrichtsbesuche und -besprechungen ($r = 0.41$), aber auch für Seminarvor- und Nacharbeiten beziehungsweise für ihre eigene Fortbildung ($r = 0.24$).

– Mit zunehmender Unterrichtsbelastung wenden sie dagegen wesentlich weniger Zeit für diese beiden Tätigkeitsbereiche auf ($r = -0.52/-0.28$), und ebenso auch für ihre Ausbildungstätigkeit insgesamt ($r = -0.50$).

Wegen der bereits erwähnten Diskrepanz zwischen der formellen Stundenentlastung der Fachleiter und ihrer faktischen Unterrichtsbelastung nimmt der Umfang ihrer Ausbildungstätigkeit mit wachsender Unterrichtsbelastung stärker ab, als er mit wachsender Stundenentlastung zunimmt. Aber nicht nur das. Der Zeitaufwand der Fachleiter für ihre Ausbildungstätigkeit ist auch stärker von ihrer Unterrichtsbelastung abhängig ($r = -0.50$) als von der Zahl ihrer Referendare ($r = 0.32$), das heißt er nimmt mit wachsender Unterrichtsbelastung stärker ab, als er mit wachsender Referendarzahl zunimmt.

– Die faktische Unterrichtsbelastung der Fachleiter ist also für den Umfang ihrer Ausbildungsaktivitäten nicht nur entscheidender als ihre formelle Unterrichtsbelastung, sondern auch entscheidender als die Größe ihrer Fachseminare beziehungsweise die Zahl der Referendare, die sie auszubilden haben.

Damit wird noch einmal bestätigt, daß das Schwergewicht der Fachleitertätigkeit in Schule und Unterricht liegt und daß dies der Faktor ist, der den Umfang ihrer Ausbildungstätigkeit steuert und limitiert.

Länderunterschiede

Die bisher berichteten Ergebnisse und Zusammenhänge bezogen sich auf sämtliche befragte Fachleiter. Sie bedürfen jedoch der Differenzierung nach Länder- und Fächergruppen der Fachleiter, da zwischen diesen einige signifikante Unterschiede bestehen (bemerkenswerterweise jedoch nicht zwischen den Altersgruppen). Tabelle 31 macht zunächst die Länderunterschiede deutlich.

Die Länder sind nach der abnehmenden Unterrichtsbelastung der Fachleiter in Spalte 1 geordnet: In den ersten vier Ländern mußten die Fachleiter durchschnittlich mehr als 15 Unterrichtsstunden geben, in den letzten drei dagegen weniger als zehn. Die zweite Spalte bestätigt die starke negative Korrelation zwischen Unterrichtsbelastung und Stundenentlastung ($r = -0.61$), die nahezu eine Umkehrung der Länderreihenfolge zur Folge hat. Ein Vergleich der beiden ersten mit der dritten Spalte bestätigt, daß zwischen Unterrichtsbelastung und Größe der Fachseminare eine hohe negative Korrelation ($r = -0.50$), zwischen Stundenentlastung und Seminargröße dagegen eine relativ geringe positive Korrelation besteht ($r = 0.33$). In Ländern mit großen Fachseminaren (Bremen, Hamburg, Baden-Württemberg) gaben die Fachleiter weniger Unterricht als in Ländern mit kleinen Fachseminaren (Niedersachsen, Saarland, Nordrhein-Westfalen). Wie unterschiedlich dagegen die Stundenentlastung der Fachleiter gehandhabt wurde, zeigt ein Vergleich der Länder mit Fachseminaren von durchschnittlich zehn Referendaren (Berlin, Rheinland-Pfalz, Hessen und Schleswig-Holstein): hier reichte die Unterrichtsbelastung von sechs bis zwölf Stunden pro Woche (t-Test mit Berlin: $p < 0,5$ Prozent).

Das Verhältnis zwischen Stundenentlastung und Zahl der auszubildenden Referendare wird besonders deutlich in der vierten Spalte: es ist ungünstig in Ländern mit kleineren Fachseminaren, geringer Stundenentlastung und hoher Unterrichtsbelastung der Fachleiter (Berlin, Saarland und auch Bayern), und in Ländern mit großen Fachseminaren, trotz höherer Stundenentlastung und geringer Stundenbelastung der Fachleiter (Hamburg, Baden-Württemberg); es ist günstig in Ländern mit kleinen bis mittelgroßen Seminaren, relativ hoher Stundenentlastung und unterschiedlicher Unterrichtsbelastung der Fachleiter (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein), (t-Test mit Berlin und Hamburg $p < 5$ Prozent).

Ein Vergleich der Tabelle 31 mit Tabelle 26 (und auch 27) bestätigt die ausschlaggebende Bedeutung der Unterrichtsentlastung und -belastung der Fachleiter für den Umfang ihrer Ausbildungsaktivitäten insgesamt (und besonders für Unterrichtsbesuche und -besprechungen) sowie die entsprechenden Korrelationen auch auf Landesebene. Die Reihenfolge der Länder in Tabelle 31 ist eine ziemlich genaue Umkehrung der Reihenfolge in Tabelle 26 (und 27), das heißt:

- Länder mit geringer Unterrichtsentlastung und hoher Unterrichtsbelastung der Fachleiter sind in der Regel auch Länder mit einem geringen Zeitaufwand der Fachleiter für Ausbildungsaufgaben insgesamt (besonders auch für Unterrichtsbesuche), und das Umgekehrte gilt für die Länder mit hoher Unterrichtsentlastung und geringer Unterrichtsbelastung der Fachleiter.

Entsprechendes gilt auch für die Unterrichtsentlastung pro Referendar, die mit dem Ausbildungsaufwand pro Referendar hoch korreliert ($r = 0.62$):

- Länder mit einer ungünstigen oder günstigen Relation zwischen Stundenentlastung und Referendarzahl sind in der Regel gleichzeitig Länder, in denen die Fachleiter insgesamt wenig beziehungsweise viel Ausbildungszeit pro Referendar aufbringen konnten.

Geringe Ausbildungszeiten pro Referendar (ein bis zwei Stunden) kommen dabei, wie wir jetzt sehen, auf zwei verschiedene Arten und in zwei verschiedenen Ländergruppen zustande: Entweder in Ländern, in denen die Fachseminare so groß sind, daß auch eine hohe Stundenentlastung nicht ausreicht, um den Fachleitern neben ihren Unterrichts- und Schulverpflich-

Tabelle 31: Unterrichtsstunden und Stundenentlastung der Fachleiter pro Woche, Größe der Fachseminare und Stundenentlastung pro Referendar nach Bundesländern, Mittelwerte und Streuungen

| Länder | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|---------------------|--------------------|------|-------------------|------|------------------------|------|----------------------------------|------|
| | Unterrichtsstunden | | Stundenentlastung | | Referendare im Seminar | | Stundenentlastung pro Referendar | |
| | M | s | M | s | M | s | M | s |
| Berlin | 15,9 | 3,25 | 5,9 | 1,59 | 10 | 1,2 | 0,6 | 0,18 |
| Saarland | 15,9 | 3,51 | 4,7 | 2,65 | 8 | 4,0 | 0,7 | 0,54 |
| Rheinland-Pfalz | 15,3 | 3,17 | 7,9 | 3,40 | 10 | 6,4 | 1,1 | 0,77 |
| Hessen | 15,2 | 3,34 | 8,6 | 3,86 | 10 | 2,4 | 1,0 | 0,39 |
| Bayern | 14,4 | 3,64 | 7,5 | 2,69 | 12 | 7,4 | 0,8 | 0,49 |
| Nordrhein-Westfalen | 13,6 | 3,65 | 11,5 | 7,35 | 9 | 6,0 | 1,8 | 1,34 |
| Niedersachsen | 13,2 | 3,93 | 9,7 | 3,92 | 7 | 4,3 | 1,7 | 0,87 |
| Hamburg | 10,9 | 0,35 | 11,8 | 0,46 | 19 | 3,5 | 0,7 | 0,14 |
| Schleswig-Holstein | 9,4 | 2,88 | 12,2 | 3,90 | 10 | 6,2 | 1,5 | 0,75 |
| Baden-Württemberg | 8,5 | 3,55 | 11,8 | 6,26 | 20 | 9,1 | 0,9 | 1,17 |
| Bremen | 7,1 | 2,63 | 15,0 | 3,42 | 16 | 11,5 | 1,2 | 0,67 |
| \bar{x} insgesamt | 12,9 | 4,43 | 9,7 | 4,65 | 11 | 7,8 | 1,2 | 0,85 |

tungen genügend Zeit für die Referendarausbildung zu lassen (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg), oder in Ländern, in denen die Unterrichtsentslastung der Fachleiter so gering ist, daß auch bei relativ kleinen Seminaren der gleiche Effekt eintritt (Berlin, Saarland, Hessen). Dies ist also die Erklärung für die bereits früher beobachtete Tatsache, daß in diesen Ländern die Ausbildungszeit pro Referendar – trotz beziehungsweise wegen sehr unterschiedlicher Referendarzahlen oder Seminargrößen – etwa gleich gering ist, so daß sie nicht mit dem zeitlichen Gesamtaufwand der Fachleiter für die Referendarausbildung korreliert (vgl. Tabelle 26). Hohe Ausbildungszeiten pro Referendar (drei bis vier Stunden) ergeben sich dagegen in Ländern, in denen bei kleineren Fachseminaren höhere Stundenentlastung gewährt wird (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen).

Insgesamt wird deutlich, daß die unterschiedlichen institutionellen, das heißt rechtlichen und organisatorischen Bedingungen der Referendarausbildung in den Ländern – insbesondere die Größe der Fachseminare und der Umfang der Unterrichtsentslastung und -belastung der Fachleiter – die Quantität und möglicherweise auch die Qualität der Ausbildung durch die Fachleiter entscheidend mitbestimmen. Wenn wir daher später auf die qualitativen, das heißt die inhaltlichen, didaktischen und methodischen Aspekte der Seminausbildung eingehen, werden wir gelegentlich auf folgende Ländergruppierung nach dem Ausbildungsaufwand pro Referendar zurückgreifen können:

| Ausbildungszeit pro Referendar und Woche | Länder |
|--|--|
| gering (1–2 Stunden) | Hamburg, Berlin, Baden-Württemberg, Hessen, Bremen, Saarland |
| mittel (2–3 Stunden) | Bayern, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz |
| hoch (3–4 Stunden) | Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen |

Diese Ländergruppierung bezieht sich jedoch nur auf die Arbeitssituation der Fachleiter in der fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ausbildung der Referendare. Demgegenüber wurde früher eine Länderklassifikation nach dem Grad der seminarinternen Differenzierung der Ausbildung vorgenommen (vgl. Abschnitt 2.2), die vor allem für die allgemeine, erziehungswissenschaftliche Ausbildung bedeutsam ist. Ein Vergleich der beiden Ländergruppierungen zeigt, daß Länder mit günstigen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen für Fachleiter sowohl differenzierte als auch undifferenzierte Hauptseminare hatten (Niedersachsen versus Nordrhein-Westfalen), und das gleiche gilt für Länder mit ungünstigen Ausbildungsbedingungen (Baden-Württemberg und Bremen versus Berlin und Hamburg). In einigen Ländern summieren sich also unter beiden Aspekten positive oder negative institutionelle Ausbildungsbedingungen (Niedersachsen versus Berlin und Hamburg), während sie sich in den übrigen mehr oder minder stark ausgleichen. Bemerkenswert ist außerdem, daß Fachleiter in Ländern mit kurzer Seminausbildung (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Saarland und Bayern) keine besseren Arbeits- und Ausbildungsbedingungen haben als in Ländern mit längerer Ausbildungsdauer.

Fächerunterschiede

Die Fächerunterschiede hinsichtlich der Unterrichtsbelastung und -entlastung der Fachleiter sind – ebenso wie bei der Ausbildungsbelastung – nicht so groß wie die Länderunterschiede, aber sie sind doch zum Teil signifikant. In Tabelle 32 sind die Fächergruppen wiederum nach der abnehmenden Unterrichtsbelastung der Fachleiter in Spalte 1 geordnet: In den beiden

Tabelle 32: Unterrichtsstunden und Stundenentlastung der Fachleiter pro Woche, Größe der Fachseminare und Stundenentlastung pro Referendar nach Fächergruppen, Mittelwerte und Streuungen

| Fächergruppen | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | n |
|------------------------------------|--------------------|------|-------------------|------|----------------------------|-----|-------------------|------|-----|
| | Unterrichtsstunden | | Stundenentlastung | | Referendare im Fachseminar | | Stundenentlastung | | |
| | M | s | M | s | M | s | M | s | |
| Kunst und Musik | 15,6 | 3,87 | 7,3 | 3,69 | 8 | 5,5 | 1,4 | 1,29 | 25 |
| Alte Sprachen | 14,8 | 3,92 | 8,1 | 3,73 | 8 | 4,9 | 1,5 | 1,41 | 38 |
| Sport | 13,5 | 4,81 | 9,7 | 4,22 | 10 | 9,4 | 1,3 | 0,61 | 26 |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 13,1 | 4,80 | 8,6 | 4,62 | 9 | 5,9 | 1,3 | 0,75 | 137 |
| Moderne Fremdsprachen | 12,3 | 4,01 | 10,9 | 4,39 | 13 | 7,0 | 1,0 | 0,54 | 79 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 11,6 | 3,90 | 11,2 | 4,83 | 15 | 9,2 | 1,0 | 0,80 | 105 |
| \bar{x} insgesamt | 12,9 | 4,43 | 9,7 | 4,65 | 11 | 7,8 | 1,2 | 0,85 | 410 |

ersten Fächergruppen liegt die Unterrichtsbelastung der Fachleiter signifikant über der in den beiden letzten Fächergruppen (t-Test: $p < 0,1$ Prozent). Sie ist aber auch höher als die der Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ($p < 5$ Prozent), deren Unterrichtsbelastung wiederum deutlich über der in den kultur- und sozialkundlichen Fächern liegt ($p < 1$ Prozent). Die Stundenentlastung der beiden letzten Fächergruppen in Spalte 2 liegt dagegen signifikant über der für die beiden ersten Fächergruppen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachleiter ($p < 0,1$ Prozent). Die Streuungen um die Mittelwerte, besonders bei der Unterrichtsbelastung, sind wiederum auf die dargestellten Unterschiede zwischen den Ländern, aber auch auf solche zwischen den einzelnen Ausbildungsseminaren zurückzuführen.

Die im Vergleich zu den Länderunterschieden geringen Fächerunterschiede lassen die negativen Korrelationen zwischen Unterrichtsbelastung und -entlastung ($r = -0.61$) sowie zwischen Unterrichtsbelastung und Größe der Fachseminare ($r = -0.48$) deutlicher hervortreten, ebenso wie die positive Korrelation zwischen Stundenentlastung und Referendarzahl ($r = 0.43$). In Fächergruppen mit hoher Unterrichtsbelastung der Fachleiter sind deren Unterrichtsbelastung und Referendarzahl in der Regel geringer als in Fächergruppen mit schwacher Unterrichtsbelastung. Deshalb tritt hinsichtlich der Stundenentlastung pro Referendar in Spalte 4 eine gewisse Nivellierung der Mittelwerte ein, die auf Landesebene nicht zu beobachten war (vgl. Tabelle 31). Immerhin liegen die Mittelwerte der beiden letzten Fächergruppen signifikant unter denen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und in Leibeserziehung ($p < 5$ Prozent), während sich die hohen Mittelwerte in den beiden ersten Fächergruppen wegen der großen Streuungen nicht signifikant von den übrigen unterscheiden.

- Die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen erhalten also trotz ihrer elfstündigen Unterrichtsbelastung – im Verhältnis zu ihren besonders großen Fachseminaren – weniger Unterrichtsbelastung pro Referendar als ihre Kollegen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern mit ihren relativ kleinen Fachseminaren.
- Deshalb können, wie ein Vergleich der Tabellen 32 und 28 zeigt, die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen trotz hohen Zeitaufwandes für Ausbildungsaufgaben (18 bis 19 Stunden) besonders wenig Ausbildungszeit pro Referendar aufwenden (1,7 beziehungsweise 1,8 Stunden). Dagegen wenden ihre Kollegen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bei einer geringeren Ausbildungsbelastung doch relativ viel Zeit pro Referendar auf (3 Stunden).

In den beiden ersten Fächergruppen macht sich also die pauschale oder nach oben limitierte Stundenentlastung der Länder durchaus negativ bemerkbar. Dies wird bei der Analyse der qualitativen Aspekte der Ausbildung in den Fachseminaren ebenfalls zu berücksichtigen sein.

Insgesamt kann man jedoch festhalten, daß die Unterschiede hinsichtlich der Unterrichts-entlastung und -belastung der Fachleiter zwischen den Fächergruppen geringer sind als zwischen den Ländergruppen. Sie sind primär durch Entlastungsregelungen der Länder determiniert. Die quantitativ und qualitativ unterschiedlichen Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse in den Fächergruppen sind stärker durch die früher geschilderte unterschiedliche Verwendung der für die Referendarausbildung zur Verfügung stehenden Zeit geprägt. Der Zeitaufwand, der den Fachleitern möglich ist, wird jedoch durch den Rahmen der landesspezifischen Entlastungsregelungen und durch die Größe ihrer Fachseminare bestimmt (vgl. hierzu Tabelle 28). Die unterschiedliche Verwendung dieses Ausbildungsaufwandes in den Fächergruppen ist vermutlich primär gleichfalls durch die Größe der Fachseminare sowie durch die Eigenheiten der Fächer, ihre Ausbildungsaufgaben und -bedingungen bestimmt. Diese Feststellung gilt jedoch nicht in gleichem Maße für die unterschiedliche Arbeitssituation und Arbeitsbelastung von Fachseminarleitern und Seminarleitern an den allgemeinen, pädagogischen Seminaren, die im folgenden Abschnitt darzustellen ist.

2.4.2 Die Seminarleiter und die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter an den allgemeinen Seminaren

Ausbildungsaufgaben, Arbeitsbedingungen und zeitliche Belastungen der Seminar- und Fachleiter, die an den allgemeinen Seminaren die erziehungswissenschaftliche Ausbildung in Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politik oder Schulrecht wahrzunehmen haben, unterscheiden sich deutlich von denen der Fachseminarleiter. Aber auch zwischen Seminarleitern und Fachleitern an den allgemeinen Seminaren bestehen erhebliche Unterschiede der Arbeitssituation. Diese soll daher für beide Gruppen gesondert dargestellt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Zahl der Seminarleiter (40) und der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter (25), auf deren Antworten wir uns beziehen können, recht gering ist. Wir beschränken uns daher auf einen Vergleich von Mittelwerten und verzichten auf eine genauere statistische Analyse. Die folgenden Ergebnisse vernachlässigen also Fächerunterschiede sowie sicherlich beträchtliche Länderunterschiede und nicht unerhebliche Unterschiede zwischen den Seminaren; sie sind insoweit mit Vorsicht zu interpretieren.

Tabelle 33 enthält zunächst einen Globalvergleich der Arbeitssituation der drei Ausbildergruppen anhand der Mittelwerte. Die Unterrichts-entlastung bleibt hier außer Betracht, weil

Tabelle 33: Größe der Seminargruppen, wöchentliche Unterrichtsstunden und Stunden für Referendaraus-
bildung bei Seminarleitern, Fachleitern in Erziehungswissenschaft und Fachseminarleitern,
Mittelwerte und Streuungen

| Seminar- ausbilder | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|---|--------------------------------------|------|--------------------|------|--------------------|-------|--------------------------------------|------|
| | Anzahl der Referendare im Seminar | | Unterrichtsstunden | | Ausbildungsstunden | | Ausbildungsstunden pro Referendar | |
| | M | s | M | s | M | s | M | s |
| Seminarleiter | 54 | 27,2 | 2,0 | 3,03 | 35,8 | 17,59 | 1,3 | 1,01 |
| Fachleiter in Erziehungs- wissenschaften | 36 | 32,1 | 11,1 | 5,94 | 21,1 | 13,12 | 2,3 | 3,24 |
| Fachleiter in Fachdidaktik | 11 | 7,8 | 12,9 | 4,43 | 17,6 | 7,99 | 2,4 | 2,12 |

31 der 40 Seminarleiter vom Unterricht völlig freigestellt waren. Die übrigen neun sind bayerische Seminar- und Schulleiter, die überwiegend mit 19 und mehr Stunden entlastet waren. Andererseits haben 19, also knapp die Hälfte der befragten Seminarleiter, zwei bis sechs Stunden unterrichtet¹⁰. Fachleiter an den allgemeinen Seminaren waren dagegen nur mit durchschnittlich 9,2 Stunden vom Unterricht freigestellt ($s = 7,1$ Stunden), das heißt etwa so wie der Durchschnitt der übrigen Fachleiter oder die Sportfachleiter. Tabelle 33 enthält in jeder Spalte ein auffallendes Ergebnis:

- In der ersten Spalte ist es der Größenunterschied zwischen den Fachseminaren und den allgemeinen Seminaren der Seminar- und Fachleiter in den erziehungswissenschaftlichen Fächern, die in der Regel aus allen Referendaren des jeweiligen Ausbildungsseminars gebildet werden.
- In der zweiten Spalte fällt die durchschnittliche Unterrichtsbelastung der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter von elf Wochenstunden auf. Sie ist also – trotz wesentlich größerer Seminargruppen – kaum geringer als die der übrigen Fachleiter, während die Seminarleiter, soweit sie überhaupt unterrichten, durchschnittlich nur zwei Stunden geben.
- In der dritten Spalte zeigt sich der besonders hohe, allerdings stark variierende Zeitaufwand der Seminarleiter für die Referendarausbildung. Bei den Fachleitern an allgemeinen Seminaren ist der Aufwand, trotz ähnlich großer Seminargruppen, wegen ihrer Unterrichtsbelastung weit geringer, liegt aber noch über dem der Fachseminarleiter.
- In der vierten Spalte erweist sich wegen der großen Seminargruppen der Zeitaufwand der Seminarleiter pro Referendar als besonders gering. Er ist bei den Fachleitern am allgemeinen Seminar dagegen im Durchschnitt ebenso groß wie bei den Fachseminarleitern, trotz ähnlich großer Referendargruppen wie bei den Seminarleitern und trotz erheblicher Unterrichtsbelastung, also unter ungleich ungünstigeren Bedingungen.

Bei diesen Ergebnissen sind jedoch auch die großen Standardabweichungen von den Mittelwerten zu berücksichtigen. Gerade die Durchschnittsgröße der allgemeinen Seminare ist, wie die breiten Streuungen zeigen, mit Vorsicht zu betrachten. Abgesehen von den erheblichen Länderunterschieden an sich sind einige Länder mit sehr unterschiedlichen Seminargrößen recht schwach vertreten (Berlin, Saarland, Hamburg, Nordrhein-Westfalen), andere dagegen recht stark (Niedersachsen, Hessen, Bayern) (vgl. Abschnitt 2.1, Tabelle 12).

Ferner variiert die Größe der Ausbildungsseminare, und das heißt auch die ihrer allgemeinen Seminare, innerhalb der Länder erheblich. Das gilt besonders für Baden-Württemberg, wo drei der von uns befragten Seminarleiter Seminare mit 27, 85 und 200 Referendaren leiteten und vier Fachleiter in Erziehungswissenschaften Seminargruppen von 24, 120 und 300 Referendaren auszubilden hatten. Einige Fachleiter, die neben einem allgemeinen Seminar auch noch ein Fachseminar leiten, haben vielleicht die beiden Referendanzahlen addiert. Hinzu kommt schließlich, daß einige Seminar- und Fachleiter bei der Antwort vermutlich die seminarinterne Aufteilung der allgemeinen Seminare in Semester- und Fachkurse außer acht ließen, die in Abschnitt 2.2 ausführlich dargestellt wurde und die gerade in Baden-Württemberg sehr verbreitet ist (vgl. Tabelle 13 und 14)¹¹. Diesem Umstand ist es wohl zuzuschreiben, daß die Durchschnittsgröße der Seminargruppen der Seminarleiter weit über der der Fachleiter in den Erziehungswissenschaften liegt, die häufiger solche Fachkurse leiten. Andererseits ist die Streuung um den Mittelwert bei den erziehungswissenschaftlichen Fachleitern aus den gleichen Gründen besonders groß. Die übrigen Unterschiede zwischen den Seminarleitern und den erziehungswissenschaftlichen Fachleitern sind, wie wir später sehen werden, vor allem auf ihre unterschiedliche Belastung durch Unterrichtsbesuche zurückzuführen.

10 1968 waren von 109 Seminarleitern 62 vom Unterricht freigestellt, während 47 zwischen zwei und sechs Stunden zu unterrichten hatten, davon 38 aus Bayern. Dennoch übernahmen 28 Seminarleiter freiwillig etwa zwei Unterrichtsstunden.

11 Deshalb wurden die extrem hohen Angaben über 200 und mehr Referendare bei der Berechnung der in Tabelle 33, Spalte 1 enthaltenen Mittelwerte nicht berücksichtigt. Sie hätten die Mittelwerte auf 57 beziehungsweise 50 Referendare erhöht.

Tabelle 34: Wochenstunden für Referendarausbildung bei Seminarleitern, erziehungswissenschaftlichen Fachleitern an allgemeinen Seminaren und Fachseminarleitern in fünf Aufgabenbereichen, Mittelwerte mit Streuungen

| Seminar ausbilder | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
|--|------------------|------|------------------------------|------|-----------------------------------|------|--------------------------------|------|-------------------|------|
| | Seminarsitzungen | | Seminarvor- und Nacharbeiten | | Unterrichtsbesuche und Lehrproben | | Besprechungen mit Referendaren | | Verwaltungsarbeit | |
| | M | s | M | s | M | s | M | s | M | s |
| Seminarleiter | 3,5 | 2,01 | 7,3 | 4,77 | 12,8 | 7,72 | 4,4 | 3,02 | 10,6 | 7,31 |
| Fachleiter in Erziehungswissenschaften | 3,1 | 1,97 | 9,5 | 8,23 | 6,7 | 5,38 | 2,5 | 1,30 | 3,4 | 2,97 |
| Fachleiter in Fachdidaktik | 2,1 | 1,02 | 4,8 | 3,00 | 7,8 | 4,86 | 2,3 | 1,70 | 2,3 | 3,09 |

– Insgesamt sind die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren mit durchschnittlich 33 Wochenstunden für Unterricht und Ausbildung belastet, zu denen allerdings noch etwa elf Stunden für Unterrichtsvorbereitung und sonstige Schulverpflichtungen zu rechnen sind, so daß sie alles in allem – ebenso wie die übrigen Fachleiter – auf rund 44 Wochenstunden kommen.

– Die Gesamtbelastung der Seminarleiter beläuft sich dagegen auf durchschnittlich 38 Wochenstunden, zu denen noch etwa zwei Stunden Unterrichtsvorbereitung und -nacharbeit kommen.

Insofern sind die Seminarleiter etwas günstiger gestellt als die Fachleiter, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß bei ihnen der Anteil der frei disponierbaren Arbeitszeit für Unterrichtsvor- und -nachbereitung im Unterschied zu den Fachleitern äußerst gering ist. Im übrigen sind um diese Durchschnittswerte bei Seminarleitern und Fachleitern an allgemeinen Seminaren nach oben und unten beträchtliche Abweichungen festzustellen.

Die Aufgliederung des Ausbildungsaufwandes der Seminarleiter und ihrer Fachleiterkollegen an den allgemeinen Seminaren nach den fünf von uns erfaßten Aufgabenbereichen in Tabelle 34 kann die dargestellten Unterschiede aufklären.

– Der durchschnittliche Zeitaufwand der Seminarlehrer an den allgemeinen Seminaren für Seminarsitzungen und für die entsprechenden Vor- und Nacharbeiten liegt deutlich über dem der Fachseminarleiter (t-Test: $p < 5$ Prozent).

Hinsichtlich der Seminarsitzungen entspricht das weitgehend den am Anfang von Abschnitt 2.4 dargestellten Ausbildungsvorschriften. Hinsichtlich der Vor- und Nacharbeiten für Seminarsitzungen ist dagegen die geringe Vorbildung der Seminarlehrer für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung und ihr entsprechend großer Fortbildungsbedarf zu berücksichtigen, der bei den erziehungswissenschaftlichen Fachleitern offensichtlich besonders ausgeprägt ist. Die Streuungen sind allerdings hier, wie auch bei den übrigen Ausbildungstätigkeiten erheblich.

– Im übrigen wenden die Seminarleiter vor allem für Unterrichtsbesuche und Verwaltungsarbeit wesentlich mehr Zeit auf als die übrigen Seminarlehrer, aber auch für Einzelbesprechungen mit Referendaren¹² ($p < 5$ Prozent).

12 Der Zeitaufwand für Unterrichtsbesuche ist bei den Seminarleitern vor allem auf Lehrprobenbesuche zurückzuführen. Die Zahl der Lehrproben pro Referendar betrug 1968 nach Aussagen von 103 Seminarleitern in 20 Seminaren zwei bis vier, in 44 Seminaren fünf bis acht und in 39 Seminaren neun und mehr pro Referendar. Die Unterschiede ergeben sich aus unterschiedlichen Landesregelungen. 71 Seminarleiter besuchten jedoch nur zwei bis sechs Lehrproben pro Referendar. Daneben führten 42 Seminarleiter regelmäßige Unterrichtsbesuche durch und die meisten übrigen unregelmäßige Besuche aus bestimmten Anlässen. Die durchschnittliche Dauer der Lehrprobenbesprechungen variierte zwischen einer halben Stunde (38 Seminarleiter) und einer Stunde (51 Seminarleiter).

Verwaltungsarbeit und Referendargespräche sind im Zusammenhang mit der Funktion als Verwaltungsleiter des Seminars, als Organisator der Seminar- und Schulausbildung und als Dienstvorgesetzter der Referendare in allen Ausbildungsfragen zu sehen. Bei den Unterrichtsbesuchen ist zu bedenken, daß Seminarleiter bei den Lehrproben aller Referendare anwesend sein müssen und daß sie, wegen geringer Unterrichtsverpflichtungen, mehr Zeit für Stundenbesprechungen aufwenden können.

– Die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter an den allgemeinen Seminaren wenden dagegen in diesen Bereichen sehr viel weniger Zeit auf und entfernen sich hier – mit Ausnahme der Verwaltungsarbeit – nicht wesentlich vom Durchschnitt der Fachseminarleiter.

Der höhere Aufwand für Verwaltungsarbeiten mag zum Teil mit der Stellvertretung des Seminarleiters zusammenhängen. Der geringe Zeitaufwand für Unterrichtsbesuche und -besprechungen trotz großer Seminargruppen ist hingegen darauf zurückzuführen, daß diese Fachleitergruppe weitgehend von der fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ausbildung ihrer Referendare freigestellt ist. Soweit aber einige Fachleiter neben ihrem allgemeinen Seminar auch noch ein Fachseminar zu leiten haben, sind sie dadurch nur mit den für Fachseminarleiter üblichen Unterrichtsbesuchen und -besprechungen belastet. Daher auch die breite Streuung um diesen und andere Mittelwerte gerade bei dieser Ausbildergruppe. Die geringe Belastung durch Unterrichtsbesuche und -besprechungen erklärt auch den relativ geringen Gesamtaufwand für Ausbildungsaufgaben trotz großer Seminargruppen bei dieser Fachleitergruppe (21 Wochenstunden; vgl. Tabelle 33).

Zusammenfassend kann man folgendes festhalten:

– Die Seminarleiter sind dadurch, daß sie vom Unterricht fast völlig freigestellt sind, im Vergleich zu den Fachleitern zeitlich weniger belastet, obwohl sie wesentlich mehr Zeit für Seminar- und Ausbildungsaufgaben aufwenden müssen.

Andererseits muß man sehen, daß die Seminarleiter mangels systematischer Vorbildung für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung der Referendare durch diese Aufgabe trotz der geringeren zeitlichen Belastung überfordert sind, insbesondere dann, wenn sie diese Aufgabe – wie in Berlin und Hamburg – allein zu übernehmen haben. Diese Überforderung schlägt sich in den langen Vor- und Nacharbeiten für die wöchentlichen Seminarsitzungen nieder, die ja zugleich Fortbildungszeiten sind.

Demgegenüber ist es zweifellos ein Fortschritt, daß in den meisten Bundesländern Fachleiterstellen für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Ausbildung der Referendare an den allgemeinen Seminaren eingerichtet wurden.

– Aber die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter sind in der Regel – ebenfalls wegen ihrer mangelnden eigenen Ausbildung – nicht nur überfordert, sondern – aufgrund ihrer Unterrichts- und Schulverpflichtungen und trotz ihrer geringen Belastung durch Unterrichtsbesuche – auch noch zeitlich überlastet, und zwar ebenso oder noch stärker wie ihre Kollegen an den Fachseminaren.

Dadurch wird der Vorteil solcher spezieller Fachleiterstellen für die Referendarausbildung praktisch wieder zunichte gemacht. Es ist verständlich, daß die Fachleiter für Erziehungs- und Sozialwissenschaften diesem Dilemma dadurch zu entgehen suchen, daß sie ungewöhnlich viel Zeit für die Vor- und Nacharbeiten zu den wöchentlichen Seminarsitzungen aufwenden und dafür andere Ausbildungsaufgaben etwas vernachlässigen, aber es ist zweifelhaft, mit welchem Erfolg. In der geringen Einstufung und Einschätzung gerade dieser Ausbildergruppe hat sich – ungeachtet der fortschrittlichen Absichten – ein negatives Vorurteil gegen die Erziehungs- und Sozialwissenschaften institutionell verfestigt, das nicht von Ungefähr kommt. Die Referendare kommen mit erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theorie während des Studiums kaum in Berührung, und die Vermittlung dieser Theorie mit der Unterrichtspraxis ist nach wie vor äußerst schwierig: Bedenkt man dies, so müssen die Auswirkungen sehr ernst genommen werden, die die Überlastung der zuständigen Fachleiter und auch die Überforderung der Seminarleiter auf die Ausbildung der künftigen Lehrergeneration haben dürften. Enttäuschungen auf Seiten der Referendare und kurzschlüssige Rückgriffe auf „bewährte“ praktische Verfahrensregeln können dann kaum ausbleiben, und die „Leidtragenden“ sind vermutlich

nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer selbst. Solche Auswirkungen wurden in der Referendarbefragung sichtbar und können hier nicht dargestellt werden. Aber es wird deutlich werden, welche Folgen diese Situation für die inhaltliche und didaktische Gestaltung der pädagogischen Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer hat.

2.4.3 Zusammenfassung

Gemessen an ihren Ausbildungsaufgaben, die sich etwa mit denen eines Hochschullehrers für Unterrichtsdidaktik vergleichen lassen, sind die Seminarlehrer mit durchschnittlich 40 bis 44 Arbeitsstunden pro Woche eindeutig überlastet und überfordert. Die Auswirkungen dieser Überlastung wurden teilweise schon in diesem Kapitel deutlich und werden noch weiter zu verfolgen sein. Allerdings verteilt sich die Gesamtbelastung der befragten Ausbildergruppen sehr unterschiedlich auf die jeweiligen Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche:

- Die Seminarleiter geben zwar kaum Unterricht ($M = 2$ Stunden), aber sie müssen dafür den größten Teil ihrer Arbeitszeit für Seminar- und Ausbildungsaufgaben verwenden ($M = 36$ Stunden), unter denen Unterrichtsbesuche und -besprechungen (13 Stunden), Verwaltungsarbeit (11 Stunden) sowie Vor- und Nacharbeiten für Seminarsitzungen (7 Stunden) besonders ins Gewicht fallen.
- Die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren geben dagegen wesentlich mehr Unterricht ($M = 11$ Stunden, zu denen noch einmal so viele Stunden für Vor- und Nacharbeiten und sonstige Schulverpflichtungen gerechnet wurden) und wenden weniger Zeit für Ausbildungstätigkeiten auf ($M = 22$ Stunden). Unter den letzteren spielen die Vor- und Nacharbeiten für Seminarsitzungen eine besonders große ($M = 10$ Stunden), Unterrichtsbesuche und -besprechungen hingegen nur eine relativ geringe Rolle ($M = 7$ Stunden).
- Die Fachleiter der Fachseminare geben noch mehr Unterricht als ihre Kollegen an den allgemeinen Seminaren ($M = 13$ Stunden, plus 13 Stunden für Vor- und Nacharbeiten) und können daher noch weniger Zeit für Ausbildungsaufgaben aufwenden ($M = 18$ Stunden). Unter diesen dominieren wiederum Unterrichtsbesuche und -besprechungen ($M = 8$ Stunden) sowie Vor- und Nacharbeiten für Seminarsitzungen ($M = 5$ Stunden).
- Die Arbeitsbelastung der Seminarleiter liegt also ganz überwiegend im Seminar und in der Referendarausbildung, während sie bei den Fachleitern mindestens ebenso sehr, meistens sogar überwiegend in Schule und Unterricht liegt. Dabei ist die Lage der Fachleiter an den allgemeinen Seminaren als besonders ungünstig zu betrachten.

Aus dieser Gewichtsverteilung in der Arbeitsbelastung wird die Vermutung abgeleitet, daß die Inhalte, Methoden und normativen Tendenzen der Referendarausbildung, zumindest auf Seiten der Fachleiter, übermäßig stark durch die Anforderungen der bestehenden Schul- und Unterrichtspraxis bestimmt sein könnten. Diese Hypothese ist im weiteren Verlauf des Untersuchungsberichts zu verfolgen und zu prüfen.

- Unter den unabhängigen Institutionsvariablen für die Arbeitsbelastung der Seminarlehrer erwiesen sich in erster Linie als entscheidend die landesspezifischen Regelungen für die Unterrichtsentlastung der Fachleiter (durchschnittlich neun bis zehn Stunden), beziehungsweise die entsprechende Unterrichtsbelastung (11 bis 13 Stunden). In zweiter Linie ist die Größe der Seminare wichtig (durchschnittlich elf Referendare in den Fachseminaren, 36 und 54 Referendare in den allgemeinen Seminaren), während die relativ einheitlichen Landesregelungen für die Häufigkeit und Dauer der Seminarsitzungen sich nicht als bedeutsam erwiesen (durchschnittliche Dauer zwei bis vier Stunden).
- Die beiden genannten Faktoren zusammen haben zur Folge, daß bei den Fachleitern die Unterrichtsentlastung pro Referendar ($M = 1,2$ Stunden) wesentlich unter dem Zeitaufwand für die Ausbildung pro Referendar liegt ($M = 2,4$ Stunden, bei den Seminarleitern, trotz geringer Unterrichtsbelastung und hohem Ausbildungsaufwand, dagegen nur 1,3 Stunden pro Referendar).

Die Länderunterschiede in der Seminargröße und der Unterrichtsentlastung der Fachleiter

haben auch, zusätzlich zu den oben erwähnten positions- und funktionsbedingten Unterschieden zwischen den drei Ausbildergruppen, erhebliche Abweichungen von den erwähnten Durchschnittswerten bei den Länder- und Fächergruppen der Fachleiter zur Folge, nicht aber bei den Altersgruppen der Fachleiter. Damit wird die in Abschnitt 1.3 formulierte Hypothese 4 von der Länder- und Fächerabhängigkeit der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen weitgehend bestätigt. Die von dem Lebens- beziehungsweise Dienstalter abhängige unterschiedliche Einstufung der Fachleiter nach Beamtenstellung und Dienstbezügen erscheint daher besonders problematisch.

Die Länderunterschiede in der Unterrichts- und Ausbildungsbelastung der Fachseminarleiter sind primär von der landesspezifischen Unterrichtsentlastung abhängig:

- Als besonders günstig erwiesen sich, bezogen auf die Größe der Fachseminare und den Ausbildungsaufwand pro Referendar, die Entlastungsregelungen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, als ungünstig diejenigen in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Saarland, während Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein die Mittelgruppe bilden.

Die Fächergruppenunterschiede in der Unterrichts- und Ausbildungsbelastung der Fachleiter sind dagegen primär von der länder- und fächerbedingten Größe der Fachseminare abhängig.

- Als besonders ungünstig erwiesen sich, bezogen auf die Seminargröße und den Ausbildungsaufwand pro Referendar, die Ausbildungsbedingungen in den modernen Fremdsprachen sowie den kultur- und sozialkundlichen Fächern, als günstig hingegen die Bedingungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sowie in Kunst und Musik, während die alten Sprachen und Sport in der Mitte liegen.

Wenn die objektiven Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer überhaupt einen Einfluß auf deren Einstellungen zur Referendarausbildung und auf die Ausbildungsqualität haben, müssen sich auch die Länder- und Fächerunterschiede in der Arbeitsbelastung auf sie auswirken. Dieser Frage wird in späteren Abschnitten weiter nachzugehen sein. Jedenfalls machen es die geschilderten Unterschiede unmöglich, länder- und fächerübergreifende Durchschnittswerte zu generalisieren und von einheitlichen Bedingungen der Referendarausbildung zu sprechen. Dennoch kann man folgern, daß eine stärkere Unterrichtsentlastung der Fachleiter es erlauben würde, das Hauptgewicht ihrer Arbeitsbelastung in die Referendarausbildung zu verlagern, und daß dies zusammen mit einer Verringerung der Seminargröße in einigen Ländern und Fächern die Ausbildungsbedingungen wesentlich verbessern könnte. Ob dies auch die Qualität der Referendarausbildung steigern würde, muß vorerst dahingestellt bleiben.

2.5 Kooperation und Konflikte zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen

Das deutsche System der Referendarausbildung von Gymnasiallehrern hat – ähnlich wie die entsprechenden Ausbildungsgänge in anderen akademischen Berufen oder wie die Lehrlingsausbildung – eine „duale“ Grundstruktur. Das heißt, daß die theoretische Ausbildung der Referendare an wenigen Nachmittagen der Woche im Ausbildungsseminar stattfindet, die unterrichtspraktische Ausbildung dagegen vormittags in den Ausbildungsschulen. Theoretische und praktische Ausbildung werden von berufserfahrenen Praktikern durchgeführt, die entweder von den Schulen des Schulbezirks als Seminar- oder Fachleiter an das Seminar kommen – wobei die Fachleiter weiter an ihrer Schule unterrichten –, oder aber nur innerhalb ihrer Schule als „Schulausbilder“ (Betreuungslehrer, Tutoren, Mentoren usw.) tätig werden. Die „Ausbildungsschulen“ haben keinerlei Sonderstatus gegenüber den anderen Schulen des Seminarbezirks; sie sind allein dadurch definiert, daß ihnen Referendare zur unterrichtspraktischen Ausbildung zugewiesen wurden, und dies ist zum Beispiel immer dann der Fall, wenn einer ihrer Lehrer zugleich Fachleiter am Ausbildungsseminar ist. (Auf den Sonderfall der bayerischen „Stamm“- und „Zweigschulen“ wird später eingegangen.) Die Ausbildungsschulen haben aus der Sicht der Seminare und auch der Kultusministerien nur eine dienende Hilfsfunktion. Die Ausbildung von Referendaren bedeutet daher für sie und die an ihnen tätigen Lehrer in der Regel nur eine Störung des normalen Unterrichtsablaufs und eine zusätzliche Belastung. Den Schulen wird dafür keine materielle Förderung gewährt, etwa zusätzliche Lehrerstellen, Verkleinerung der Klassen oder bessere Lehrmittel, und die Schulausbilder erhalten für ihre Ausbildungstätigkeit keine nennenswerte Unterrichtsentlastung oder finanzielle Entschädigung.

Aus dieser Konstellation ergeben sich strukturelle Probleme für die notwendige Kooperation zwischen Ausbildungsseminaren und -schulen und für die Einflußmöglichkeiten der Seminare auf die schulische Ausbildung der Referendare. Sie sind nur zum Teil formell geregelt und müssen im übrigen zwischen Seminaren und Schulen selbst gelöst werden. Einige Aspekte dieser Problematik wurden bereits anläßlich der Auswahl von Seminar- und Fachleitern (vgl. Abschnitt 2.3) und der Doppelbelastung der Fachleiter durch Referendarausbildung und Schulunterricht (vgl. Abschnitt 2.4) erörtert. Hier sollen nun einige Probleme der dualen Struktur behandelt werden, bei denen es um die schulpraktische Ausbildung der Referendare, ihre Betreuung durch Seminar- und Schulausbilder und die Einflußmöglichkeiten der Seminardozenten auf die Schulausbildung geht. Probleme dieser Art müssen in jeder Lehrerausbildung bewältigt werden, die Theorie und Praxis zusammenbringen will. Das zeigen zum Beispiel die Berichte über das amerikanische „preservice training“ der „student teachers“. Die deutsche Referendarausbildung gilt gemeinhin, auch in den USA, als ein Ausbildungssystem, in dem die Verbindung von Theorie und Praxis weitgehend erreicht und gesichert wird. Insofern mag eine genauere Analyse der Kooperation zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen bei der unterrichtspraktischen Referendarausbildung von allgemeinerem Interesse sein, auch wenn dabei die Frage, welche Praxis hier mit welcher Theorie verbunden wird, weitgehend ausgeklammert werden muß: Hier sollen nur einige praktische Probleme und Konflikte sowie die von den Seminardozenten geschilderten Lösungsstrategien und Einflußmöglichkeiten dargestellt werden. Wieweit es auch andere und vielleicht bessere Lösungsmöglichkeiten geben könnte als die bisher in der Bundesrepublik praktizierten, wird erst im letzten Kapitel zu erörtern sein.

Die Probleme beginnen mit der Verteilung der Referendare eines Seminars auf die Ausbildungsschulen des Seminarbezirks. Sie setzen sich fort mit der schulinternen Verteilung der Referendare auf die Fach- und Betreuungslehrer ihrer Fächer, mit der für sie die Chance zu Unterrichtshospitationen und zu beaufsichtigtem und unbeaufsichtigtem Ausbildungsunterricht verbunden ist. Später folgt dann der Einsatz des Referendars zu selbständigem Unterricht in Form von Vertretungen oder von bezahlten Lehraufträgen, in dem er neben der Rolle des Lernenden auch die des verantwortlich Lehrenden übernimmt. Schließlich kann die Kooperation in der Ausbildung durch unterschiedliche oder gar gegensätzliche Unterrichts- und

Ausbildungsvorstellungen zwischen Seminar- und Schulausbildern gestört werden; die entsprechenden Konflikte, die dies auch für die Referendare aufwirft, müssen von den Beteiligten ausgetragen und gelöst werden. Solche Verteilungs- und Entscheidungsprobleme kommen in jedem Bundesland und an jedem Ausbildungsseminar vor. An den damit potentiell gegebenen Spannungen und Konflikten muß sich erweisen, ob die schul- und unterrichtspraktische Ausbildung der Referendare stärker von der primär zuständigen Ausbildungsinstitution, dem Seminar, oder von der Hilfsinstitution Schule bestimmt wird. Praktisch werden die Schwierigkeiten – je nach den formell fixierten Entscheidungskompetenzen und den informellen Einflußmöglichkeiten beider Seiten – nicht nur von Land zu Land, sondern auch von Seminar zu Seminar, ja sogar von Schule zu Schule unterschiedlich gelöst und geregelt.

Das Grundproblem der Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen Seminar und Schule besteht darin, daß sie beide unterschiedliche, ja gegensätzliche Interessen verfolgen müssen, daß sie aber auch ihre eigenen Interessen nicht ohne Berücksichtigung der Interessen des Partners befriedigen können:

- Das Hauptinteresse der Seminare und der Seminarausbilder muß sich auf einen ordnungsgemäßen und erfolgreichen Ausbildungsablauf richten, im Sinne der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und im Sinne der eigenen Konzeptionen von Ausbildung und Unterricht. Hierbei sind sie in dem ganzen Bereich der schul- und unterrichtspraktischen Referendarausbildung, der sowohl quantitativ wie qualitativ maßgebend ist, auf die Mitarbeit der Ausbildungsschulen angewiesen.
- Das Hauptinteresse der Ausbildungsschulen und auch der kooperierenden Schulausbilder muß hingegen auf einen ordnungsgemäßen und erfolgreichen Unterrichtsablauf im Sinne der durch Bildungspläne und Rahmenrichtlinien mehr oder minder festgelegten Unterrichtsziele und -inhalte gerichtet sein. Hierbei bilden die Studienreferendare und ihre praktische Ausbildung zunächst einen unerfreulichen Stör- und Belastungsfaktor. Andererseits sind die Gymnasien im Zeichen des Lehrermangels, besonders in den Mittel- und Kleinstädten der Flächenstaaten, auf Studienreferendare als Aushilfs- und Ersatzlehrkräfte angewiesen, aus denen sie häufig ihren eigenen Lehrernachwuchs rekrutieren. Insofern sind sie durchaus daran interessiert, von den Ausbildungsseminaren Studienreferendare zugewiesen zu bekommen, deren praktische Ausbildung sie dann nolens volens mitübernehmen.

Den Schulen muß also durchaus daran gelegen sein, gute Kontakte zu dem Ausbildungsseminar ihres Schulbezirks zu haben, und sie müssen auch an einer guten Ausbildung der Referendare interessiert sein – allerdings an einer Ausbildung, die die Referendare in die institutionelle und normative Struktur der Schule einfügt und sie für die Schule disponibel macht. Andererseits geht das Interesse der Schulen auch dahin, möglichst wenig Zeit und Lehrkräfte auf die Beaufsichtigung des Referendarunterrichts zu verwenden und die Referendare bald zu selbständigen Vorträgen und Unterrichtsaufträgen einzusetzen. Diese betragen durchschnittlich sechs bis acht Wochenstunden und können in den meisten Bundesländern insoweit als Lehraufträge vergütet werden, als sie über den Umfang des selbständigen Ausbildungsunterrichts hinausgehen, der als Bestandteil der unterrichtspraktischen Ausbildung gilt (in der Regel vier bis sechs Stunden). Den Seminaren muß dagegen daran gelegen sein, daß solche Unterrichtseinsätze der Referendare nicht zu früh und nicht in zu großem Umfang erfolgen, damit ungenügend vorbereitete Referendare nicht unter dem Handlungsdruck der normalen Unterrichtssituation kurzschlüssig Fehlhaltungen und -einstellungen entwickeln, die im weiteren Verlauf der Ausbildung schwer zu korrigieren sind.

Auch die Kultusministerien der Länder haben, wie die Lehrauftragsregelungen zeigen, durchaus ein Interesse an der Erhaltung des billigen und disponiblen Lehrerreservoirs der Referendare und stellen insoweit die Interessen der Schulen über die der Seminare und der Referendarausbildung. Dies gilt besonders, wie in Abschnitt 1.2 berichtet, für die Flächenstaaten Baden-Württemberg und Saarland, sowie Bayern: In den beiden ersten Fällen müssen die Referendare zwischen Abschluß der Seminarbildung und zweitem Staatsexamen sechs bis acht Monate unterrichten, und zwar bis zu zwölf beziehungsweise 24 Stunden, an den bayeri-

schen Zweigschulen im mittleren Ausbildungsabschnitt ein Jahr lang bis zu 18 Stunden wöchentlich.

Die skizzierte Interessenkollision zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen scheint allerdings an den „Pädagogischen Seminaren“ Bayerns, die ja direkt an einer „Stammschule“ lokalisiert sind, wenigstens in der ersten und dritten Ausbildungsphase nicht zu bestehen. Denn hier sind Seminar und Schulleitung in einer Hand vereinigt, und dies wird von vielen bayerischen Seminarvorständen als ein wesentlicher Vorteil betrachtet. In gewissem Sinne wird damit freilich die Interessenkollision doch zugunsten der Schulen entschieden, indem die Referendarausbildung besonders stark unter den Einfluß der Stammschulen und der in ihnen herrschenden Normen gerät. Andererseits wäre die Annahme abwegig, daß dies in den anderen Ländern allein durch die Trennung der Seminare von den Schulen vermieden wird.

Im Unterschied zur Lehrlingsausbildung besteht das Besondere in der dualen Struktur der Referendarausbildung darin, daß beide Ausbildungsinstitutionen, Seminar und Schule, letzten Endes ein und demselben Ministerium unterstehen. In allen zu entscheidenden Konfliktfällen zwischen Seminaren und Schulen hat also die gleiche Behörde sozusagen mit sich selbst zu verhandeln, und dabei genießen die Schulinteressen, wie die Lehrauftragsregelungen zeigen, tendenziell Vorrang vor den Seminar- und Ausbildungsinteressen. Eine solche Konstruktion hat gleichfalls Rückwirkungen auf die Kooperation zwischen Seminaren und Schulen, die ja aufgrund ihrer je eigenen Rechte und Kompetenzen auch die Möglichkeit haben, ihre Interessengegensätze zunächst selbst auszuhandeln und ohne Rekurs auf die höhere Verwaltungsebene zu regeln. Das kann nur gelingen, wenn beide Seiten ihre Interessenkonflikte nach Möglichkeit latent halten, unterdrücken und nicht manifest werden lassen.

Wie sich die latenten Interessenspannungen und -konflikte zwischen Seminaren und Schulen auf die Situation und die praktische Ausbildung der Referendare auswirken, wird in dem Bericht über die Referendarbefragung dargestellt (vgl. H.-W. Frech, 1976, Kapitel 7). Hier geht es nur darum, ihre Auswirkungen auf die Arbeitssituation der Seminarlehrer und ihre Einstellungen, Verhaltensweisen und Einflußmöglichkeiten zu schildern, und zwar in der Beschränkung auf drei in unserer Ausbilderbefragung erfaßte Problem- und Konfliktzonen: Die Verteilung der Referendare auf die Ausbildungsschulen und Ausbildungslehrer, ihr Einsatz zu selbständigem, unbeaufsichtigtem Unterricht und die Kooperation zwischen Seminar- und Schulausbildern bei der unterrichtspraktischen Ausbildung.

2.5.1 Verteilung der Referendare auf Ausbildungsschulen und -lehrer

Die Verteilung der den Ausbildungsseminaren von der Schulbehörde zugewiesenen Referendare auf die Ausbildungsschulen des Seminarbezirks fällt in der Regel in die Kompetenz der Seminare beziehungsweise der Seminarleiter. Den damit gegebenen Kompetenzvorteil können diese gegen die Schulen ausspielen. Die Ausnahme ist wiederum Bayern, und zwar nicht nur für die erste Ausbildungsphase, wo die Zuweisung der Referendare zu einem Pädagogischen Seminar mit der Zuweisung an die entsprechende „Stammschule“ identisch ist, sondern auch für die zweite Ausbildungsphase an den „Zweigschulen“, die ebenfalls vom Kultusministerium bestimmt werden. Auf die Frage nach der Entscheidungskompetenz für den Schuleinsatz der Referendare nannten denn auch die zwölf bayerischen Seminarleiter ihr Ministerium, aber auch drei baden-württembergische Seminarleiter ihr Oberschulamt. Von den übrigen Seminarleitern waren 17 der Meinung, daß sie letztlich allein entscheiden, auch wenn sie die Beteiligten vorher hören, und zwei gaben ihren Fachleitern die Entscheidungskompetenz¹³. Insofern wird die Entscheidungskompetenz der Seminarleiter in dieser Frage, mit Ausnahme Bayerns, einigermaßen bestätigt.

¹³ 1968 waren von 115 Seminarleitern 61 der Meinung, daß sie selbst ausschlaggebend waren, 40 hielten das Ministerium für die entscheidende Instanz (38 kamen aus Bayern) und vier hielten die Schuldirektoren für ausschlaggebend, während zehn den Schuleinsatz der Referendare auf eine gemeinsame Entscheidung aller drei Stellen zurückführten.

Tabelle 35: Entscheidungskriterien für die Verteilung der Referendare auf Ausbildungsschulen nach Meinung der Seminarleiter

| Entscheidungskriterien | Anzahl der Seminarleiter |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Wünsche der Referendare | 27 |
| Ausbildungsbedingungen an den Schulen | 27 |
| Lehrerbedarf der Schulen | 10 |
| Formale Gründe | 13 |

Auf die Frage nach den Entscheidungskriterien, die bei der Verteilung der Referendare auf die Schulen berücksichtigt wurden, gaben die 45 Seminarleiter die in Tabelle 35 enthaltenen Antworten. Die Summe liegt über 45, weil mehrere Kriterien genannt wurden. Die „Wünsche der Referendare“ beziehen sich vor allem auf die Nähe von Wohnort und Schule, die „Ausbildungsbedingungen an den Schulen“ vor allem auf das Vorhandensein kooperativer und qualifizierter Schulleiter und Schulausbilder, aber auch auf die sonstigen schulischen Verhältnisse. Unter „formalen Gründen“ sind die Gleichverteilung der Referendare auf die Ausbildungsschulen, die Entfernungen zwischen Seminar und Schule und die Bildung bestimmter Fächer- und Prüfungsgruppen zu verstehen, Gründe, die vor allem von Seminarleitern in Hessen (4) und Baden-Württemberg (3) erwähnt wurden.

Die Verteilung zeigt, daß ausbildungs- und referendarbezogene Kriterien eindeutig überwogen und daß der Lehrerbedarf der Schulen eine geringere Rolle spielte. Eine Ausnahme macht Bayern, wo der Lehrerbedarf von neun der zwölf Seminarleiter genannt wurde. In diesem Land waren die befragten Seminarleiter also überwiegend der Auffassung, daß das Ministerium seine Entscheidung, besonders beim Zweigschuleinsatz, vor allem vom Bedarf der Schulen abhängig machte. Die „Ausbildungsbedingungen an den Schulen“ sind dagegen eindeutig ein ausbildungsbezogenes Kriterium, das vor allem von Seminarleitern in Niedersachsen (7), Nordrhein-Westfalen (4), Rheinland-Pfalz (5) und Hessen (6) genannt wurde. Unter schulischen Ausbildungsbedingungen sind neben der Anwesenheit von Fachleitern und Betreuungslehrern die Möglichkeiten der unterrichtspraktischen Ausbildung in zwei Fächern und verschiedenen Klassenstufen, die Schumatmosphäre und – in den naturwissenschaftlichen und den musischen Fächern – auch eine angemessene Ausstattung mit Unterrichtsmitteln zu verstehen. Die Wünsche der Referendare, die vor allem von Seminarleitern in Hessen (7) und Bayern (7) erwähnt wurden, spielen eine ebensogroße Rolle, weil die meisten Referendare besonders in den Flächenstaaten verständlicherweise eine Ausbildungsschule haben wollen, die in der Nähe ihrer Wohnung liegt. Im übrigen achten die Seminarleiter beziehungsweise die Schulbehörden in der Regel darauf, daß es sich dabei nicht um die Schule handelt, an der die Referendare ihr Abitur gemacht haben. Im ganzen kann man feststellen, daß die befragten Seminarleiter ihren Kompetenzvorteil in der Frage des Schuleinsatzes der Referendare (Ausnahme Bayern) offenbar zugunsten der Referendare und ihrer Ausbildung nutzten.

Anders als bei der Verteilung auf die Ausbildungsschulen verhält es sich mit der Verteilung der Referendare auf Betreuungslehrer und Schulklassen, in deren Unterricht sie hospitieren und beaufsichtigten oder unbeaufsichtigten Ausbildungsunterricht übernehmen können. Hier liegt die Entscheidungskompetenz in der Regel beim jeweiligen Schulleiter oder dessen Stellvertreter (so in Hessen, Rheinland-Pfalz, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein), der sich mit den Fachlehrern und gelegentlich auch mit den Fachseminarleitern oder den Referendaren abspricht. Hier müssen sich also die Seminarlehrer mit den Schulen arrangieren. Die Schulen machen aber von diesem anscheinend nicht sehr populären Recht sehr unterschiedlich Gebrauch. Nur in Hessen und Bayern wird diese Aufgabe regelmäßig von den dort vorhandenen „Schulseminarleitern“ beziehungsweise „Seminarvorständen“ wahrgenommen. In anderen Ländern müssen sich häufig die Seminar- und Fachleiter auf die Suche nach

Ausbildungslehrern und -klassen für ihre Referendare begeben (zum Beispiel an den sieben von uns erfaßten Seminaren in Niedersachsen), oder die Referendare müssen sich – weil auch das nicht funktioniert – selbst darum kümmern (zum Beispiel an den drei der vier von uns erfaßten Seminaren in Nordrhein-Westfalen)¹⁴. In dieser Frage ist die Situation also ziemlich diffus, wie überhaupt bei der schulpraktischen Ausbildung, aber der Einfluß der schulischen Interessen, insbesondere der geringen Bereitschaft der Betreuungslehrer zur Übernahme von Referendaren, ist nicht zu übersehen.

2.5.2 Einsatz der Referendare zu selbständigem Unterricht

Anders sieht es beim selbständigen, unbeaufsichtigten Unterricht der Referendare aus, sei es nun in Form längerer, unbesoldeter Vertretungen oder in Form besoldeter Lehraufträge. Hier liegt meist ein unmittelbares Interesse und eine Initiative des Schulleiters vor, der sich mit dem Referendar und seinem Schulausbilder abspricht. Bei besoldeten Lehraufträgen muß er allerdings in der Regel auch die Zustimmung des Seminarleiters, in einigen Ländern sogar der Schulbehörde einholen (zum Beispiel in Hessen und Bayern). Die Zustimmung des Referendars ist häufig leicht zu haben, weil die Referendare gerne unbeaufsichtigten, selbstverantwortlichen Unterricht übernehmen, auch um damit ihren Status in der Schule und ihren „Unterhaltszuschuß“ aufzubessern. In unserer Referendarbefragung äußerten zum Beispiel 45 Prozent der Referendare den Wunsch nach mehr selbständigem Unterricht (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 7.4.4). Außerdem waren 42 Prozent der Befragten überwiegend der Meinung, daß Referendare mit Lehraufträgen in der Schule die gleichen Rechte haben wie ihre älteren Kollegen, während nur 27 Prozent gegenteiliger Auffassung waren. Die Zustimmung des Seminarleiters zu einem Lehrauftrag wird daher den Referendaren selten verweigert. Immerhin haben die Seminarleiter hier ein Zustimmungs- beziehungsweise Vetorecht in der Hand, das sie gegen die Schulen ausspielen können und das es ihnen ermöglicht, ihr Interesse an einem guten Verhältnis zu den Ausbildungsschulen gegen das Interesse einer optimalen, nicht durch Unterricht überlasteten Ausbildung der Referendare abzuwägen¹⁵. Hinsichtlich des selbständigen Referendarunterrichts scheint also ein Machtgleichgewicht und eine „Pattsituation“ zwischen Seminar und Ausbildungsschule zu bestehen, wobei unklar bleibt, welcher Seite der Referendar zuzurechnen ist.

Bei der Frage, welche Bedingungen für die Übertragung von eigenverantwortlichem Unterricht an Referendare ausschlaggebend sind (F 36), wurden den Seminar- und Fachleitern sechs Entscheidungskriterien vorgegeben. Wie sie die Häufigkeit ihrer Anwendung einschätzten, geht aus Tabelle 36 hervor. Die Tabelle zeigt deutlich folgende Rangreihe der Entscheidungskriterien:

- Der Lehrerberuf der Ausbildungsschulen ist nach Meinung der Seminardozenten am häufigsten ausschlaggebend dafür, ob die Referendare eigenen Unterricht übertragen bekommen (86 Prozent sagten „häufig“ oder „immer“);
 - an zweiter Stelle folgt der Ausbildungsstand der Referendare nach Meinung der Seminar-ausbilder (76 Prozent);
 - an dritter Stelle die Unterrichtswünsche der Referendare (67 Prozent);
- während der Ausbildungsstand der Referendare nach Einschätzung der Schulausbilder (61 Prozent), die bereits übernommenen Unterrichtsaufträge der Referendare (60 Prozent) und die Bereitschaft der Fachlehrer, Unterricht an Referendare abzugeben (53 Prozent), auf

14 1968 hielten 115 Seminarleiter folgende Personen für ausschlaggebend: Schulleiter 49 (Bayern und Hessen 50 Seminarleiter), Seminarleiter 18, Fachleiter 17, Ministerialbeamte 5 (in Bayern wird mit dem Schuleinsatz auch über die Schulausbilder entschieden), Referendare 3, gemeinsame Entscheidung mehrerer Personen 23.

15 1968 gaben 334 Fachleiter an, daß für den Unterrichtseinsatz der Referendare folgende Personen ausschlaggebend seien: an erster Stelle Seminar- und Fachleiter, an zweiter Stelle die Schuldirektoren, an dritter und vierter Stelle gleichauf die Referendare und ihre Schulausbilder.

Tabelle 36: Anwendungshäufigkeit von Entscheidungskriterien für den selbstverantwortlichen Unterricht von Referendaren, Seminarlehrern in Prozent der jeweiligen Anzahl (n)

| Entscheidungskriterien | Seminarlehrern in Prozent | | | | |
|--|---------------------------|--------|--------|-----|-----|
| | immer | häufig | selten | nie | n |
| Wünsche der Referendare | 14 | 53 | 30 | 3 | 407 |
| Lehrerbedarf der Schule | 29 | 57 | 12 | 2 | 434 |
| Ausbildungsstand der Referendare nach Meinung der Schulausbilder | 17 | 44 | 31 | 8 | 321 |
| Ausbildungsstand der Referendare nach Meinung der Seminarlehrer | 39 | 37 | 21 | 3 | 400 |
| Bereitschaft der Fachlehrer, Unterricht abzugeben | 11 | 42 | 34 | 13 | 343 |
| Bereits übernommene Unterrichtsaufträge der Referendare | 10 | 50 | 34 | 6 | 288 |

den weiteren Plätzen folgen. Die Rangfolge der ersten drei Entscheidungskriterien entspricht auch dem Ergebnis der Einzelinterviews mit den 45 Seminarleitern, von denen 26 den Lehrerbedarf der Schulen, 21 den Ausbildungsstand der Referendare und acht die Unterrichtswünsche der Referendare hervorhoben.

Allerdings ist zu beachten, daß in Tabelle 36 die absolute Zahl der Antworten in der n-Spalte sehr unterschiedlich und teilweise recht gering ist, so daß die darauf bezogenen Prozentsätze ein falsches Bild ergeben könnten. Die unterschiedliche Anzahl der Antworten deutet aber darauf hin, daß die 434 Seminarlehrern, die überhaupt geantwortet haben, mit ihren Antwortverweigerungen auch eine Wertung der Entscheidungskriterien verbanden. Wenn man daher davon ausgeht, wie häufig die sechs Entscheidungskriterien insgesamt angekreuzt wurden (n), welche also überhaupt für erwähnenswert gehalten wurden, dann ergeben sich einige Verschiebungen:

- Die Beurteilung des Ausbildungsstandes der Referendare durch die Seminarlehrer wird durch die Unterrichtswünsche der Referendare vom zweiten auf den dritten Platz verdrängt, und die Bereitschaft der Fachlehrer, Unterricht abzugeben, rückt zum vierten Platz auf, rangiert also noch vor der Referendarbeurteilung durch die Schulausbilder, während die bereits übernommenen Unterrichtsaufträge der Referendare auf den letzten Platz zurückfallen. An dieser Reihenfolge ändert sich auch nichts, wenn man von der absoluten Anzahl der Antworten noch die „nie“-Antworten abzieht, da vielleicht viele der befragten Seminarlehrern auf eine Ankreuzung verzichtet haben, wo andere ein „nie“ angekreuzt haben.

Die so gewonnene Rangfolge der Fachleiter weicht allerdings durch die große Bedeutung der Referendarwünsche und auch der Bereitschaft der Ausbildungslehrer, den Referendaren Unterricht abzugeben, von der Rangfolge der Seminarleiter ab. Das könnte daran liegen, daß die Seminarleiter die Frage nach den Entscheidungskriterien, die in diesem Punkt etwas unklar war, eher auf die Übertragung besoldeter Lehraufträge bezogen haben, die Fachleiter dagegen eher auf die Vermittlung von unbesoldetem, aber selbständigem „Ausbildungsunterricht“. Im ersten Fall dürften der Lehrerbedarf der Schule und die Referendarbeurteilung durch die Seminarlehrern wichtiger sein, im zweiten Fall dagegen die Referendarwünsche nach selbständigem Unterricht und die Kooperationsbereitschaft der Fachlehrer, die ja bei Lehraufträgen nicht erforderlich ist.

Die Korrelationsanalyse der sechs Kriteriumsvariablen ergibt, daß Seminarlehrern, die der Referendarbeurteilung durch die Schulausbilder eine höhere (geringere) Bedeutung beimessen, auch der Referendarbeurteilung durch die Seminarlehrern und der Kooperationsbereit-

schaft der Fachlehrer einen größeren (geringeren) Einfluß einräumen ($r = 0.37/0.22$). Diejenigen, die die Kooperationsbereitschaft der Fachlehrer für wichtig halten, tun das außerdem häufig auch hinsichtlich des Lehrerbedarfs der Schule ($r = 0.25$). Seminarlehrer, die dagegen die Belastung der Referendare durch bereits übernommene Lehraufträge für ausschlaggebend halten, neigen dazu, auch die Unterrichtswünsche der Referendare und die Kooperationsbereitschaft der Fachlehrer für entscheidend zu halten ($r = 0.25/0.21$). Die Bereitschaft der Fachlehrer, eigenen Unterricht an die Referendare abzutreten, scheint also nach Meinung der Seminarlehrer so etwas wie eine Schlüsselvariable zu sein, und zwar in drei Richtungen: in bezug auf die Beurteilung des Ausbildungsstandes durch die Seminar- und Schulausbilder, auf die Wünsche der Referendare nach selbständigem Unterricht und auf den Lehrerbedarf der Schule. Alle drei Kriterien können anscheinend nach Meinung der Seminarlehrer nur dann zum Zuge kommen, wenn auch die entsprechende Kooperationsbereitschaft der Fachlehrer besteht. Daran wird nochmals deutlich, daß die befragten Seminarlehrer die Frage des Unterrichtseinsatzes der Referendare nicht primär auf die Übertragung der besoldeten Lehraufträge bezogen haben, die ja gerade dann erfolgt, wenn ein entsprechender Fachlehrer nicht zur Verfügung steht.

Allerdings scheinen die von uns befragten Referendare die Kooperationsbereitschaft der Fachlehrer an ihren Schulen relativ günstig einzuschätzen: 32 Prozent der Befragten waren überwiegend der Meinung, daß es leicht sei, Lehrer zu finden, die sie hospitieren und unterrichten lassen, und 27 Prozent waren der gegenteiligen Auffassung. Außerdem glaubten nur 9 Prozent der Befragten, daß Referendare von den Lehrerkollegen als eine Belastung empfunden werden, während 36 Prozent überwiegend die gegenteilige Meinung äußerten (vgl. H.-W. Frech, 1976, Kapitel 8).

Für das Verhältnis zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen sind die beiden eigentlich interessanten Entscheidungskriterien der Lehrerbedarf der Schulen und die Referendarbeurteilung durch die Seminarlehrer. Wenn man daher nur die Bewertung dieser beiden Kriterien durch die Befragten vergleicht und alle anderen Bedingungen außer acht läßt, ergibt sich, daß 34 Prozent der Seminarlehrer, die überhaupt geantwortet haben, ihre eigene Beurteilung für entscheidender halten und nur 27 Prozent den Lehrerbedarf der Schulen, während 39 Prozent beiden Kriterien die gleiche Bedeutung beimessen. Das heißt:

– Wenn man alle anderen „störenden“ Faktoren auf seiten der Referendare und auf seiten der Schulausbilder ausklammert, dann schätzen die Seminarlehrer ihren Einfluß auf den Unterrichtseinsatz der Referendare etwas höher ein als den Einfluß des Lehrerbedarfs der Ausbildungsschulen.

Unter diesem eingeschränkten Aspekt ergibt sich auch eine schwache, aber noch signifikante Korrelation mit dem Alter der Seminarlehrer ($r = 0.19$): Ältere Seminarlehrer, zu denen auch die Seminarleiter gehören, halten eher den Lehrerbedarf der Schulen, jüngere dagegen eher ihre eigene Beurteilung des Ausbildungsstandes der Referendare für den ausschlaggebenden Faktor, oder möchten das wenigstens.

Auch zwischen den Seminarlehrern der verschiedenen Länder bestehen in dieser Hinsicht signifikante Unterschiede (χ^2 -Test: $p < 0.05$): Seminarlehrer in den Stadtstaaten (geringerer Lehrermangel), aber auch in Hessen, messen ihrer eigenen Beurteilung der Referendare häufiger eine relativ entscheidende Bedeutung bei (41 beziehungsweise 46 Prozent) als die in den übrigen Ländern, vor allem in Bayern (13 Prozent). Demgegenüber ist hinsichtlich der Wichtigkeit des Lehrerbedarfs eine recht kontinuierliche Nord-Süd-Zunahme zu beobachten (Schleswig-Holstein und Niedersachsen 20 Prozent, Rheinland-Pfalz und Bayern 33 beziehungsweise 36 Prozent). Dieses Ergebnis ist vielleicht auf einen tatsächlich größeren Lehrermangel in den westlichen und südlichen Flächenstaaten zurückzuführen.

Die unterschiedlich eingeschätzte Bedeutung des Lehrerbedarfs und der Referendarbeurteilung für den Unterrichtseinsatz der Referendare könnte die Annahme nahelegen, daß es über diese Frage zu Meinungsverschiedenheiten und Konflikten zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen kommen müßte. Die Frage, ob es zwischen ihnen und den Direktoren der Ausbildungsschulen schon einmal zu *Meinungsverschiedenheiten über den Unterrichtseinsatz*

der Referendare, zum Beispiel für Vertretungen, gekommen sei (F 38), beantworteten jedoch nur 17 Prozent der befragten Seminarausbilder bejahend. Mit anderen Worten:

- 83 Prozent der befragten Seminar- und Fachleiter gaben an, über diese Frage noch nie eine „Meinungsverschiedenheit“ mit den Schulleitern gehabt zu haben, während die übrigen bis zu zehn solcher Fälle aufzählten.

Auf diesem Gebiet scheinen also kaum Konflikte zwischen Seminaren und Schulen zu bestehen¹⁶. Immerhin ist es nicht uninteressant, daß jene 17 Prozent tendenziell aus Seminarleuten bestehen, die große Seminargruppen auszubilden haben ($r = 0.17$), die viel Zeit für Unterrichtsbesuche und -besprechungen ($r = 0.22$) und überhaupt für die Referendarausbildung aufbringen müssen ($r = 0.25$), und die gleichzeitig weniger Unterricht zu geben haben als die übrigen ($r = -0.20$), die also insgesamt stärker in die Referendarausbildung und weniger in die Schul- und Unterrichtsarbeit involviert sind.

Diese Zusammenhänge werden teilweise durch signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen der Seminarleuten erklärt (χ^2 -Test: $p < 0.01$): Seminarleiter und überraschenderweise auch Fachleiter in Sport berichteten wesentlich häufiger von Meinungsverschiedenheiten über den Unterrichtseinsatz der Referendare (44 beziehungsweise 27 Prozent) als die Fachleiter der übrigen Fächer, die meist unter dem Durchschnitt bleiben, während die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter besonders selten solche Konflikte erwähnten (8 Prozent). Dieses Ergebnis ist zweifellos auf die besondere Verantwortung der Seminarleiter für die schulpraktische Ausbildung der Referendare und auf die geringe Beteiligung der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter an diesem Teil der Ausbildung zurückzuführen.

Unabhängig von den Fächerunterschieden ergaben sich auch signifikante Länderunterschiede (χ^2 -Test: $p < 0.02$), die die obigen Korrelationen ebenfalls erklären könnten: Die Seminarleuten aus Schleswig-Holstein und den Stadtstaaten berichteten wesentlich häufiger über Konflikte mit den Schulleitern (33 beziehungsweise 24 Prozent) als ihre Kollegen aus Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen (jeweils 9 Prozent), während in den übrigen Ländern die entsprechenden Anteile zwischen 13 und 20 Prozent lagen (Bayern und Baden-Württemberg). Dieses Ergebnis scheint den oben vermuteten Zusammenhang mit einer Nord-Süd-Zunahme des Lehrermangels nur teilweise zu bestätigen. Offenbar ist auch eine Seminar- oder Schulbezogenheit der Seminarleuten im Spiel, wie sie in den erwähnten Korrelationen zum Ausdruck kommt.

2.5.3 Konflikte der Referendare zwischen Seminar- und Schulausbildern

Die bisher berichteten Ergebnisse erwecken den Eindruck, daß die latenten Interessenkollisionen zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen beim Schuleinsatz der Referendare (wo der Einfluß der Seminare überwiegt), bei der Verteilung der Referendare auf die Schulausbilder (wo der Einfluß der Schulen größer ist), und auch beim Unterrichtseinsatz der Referendare (wo anscheinend ein Machtgleichgewicht besteht) selten manifest werden. Man könnte daher vermuten, daß dies eher bei der konkreten unterrichtspraktischen Ausbildung der Referendare und der Konfrontation unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen ihrer Ausbilder geschieht.

Diese Vermutung wird auch durch unsere Befragungsergebnisse bestätigt. Wir fragten, ob sich schon einmal ein Referendar über einen Fachlehrer beklagt habe, weil der darauf bestanden habe, daß der Referendar „völlig anders“ unterrichte, als es im Seminar besprochen worden war (F 39). Auf diese Frage nach den Konflikten der Referendare zwischen den Unterrichtskonzeptionen von Seminar- und Schulausbildern gab immerhin eine Mehrheit von 262 oder 52 Prozent der Seminarleuten eine bejahende Antwort, von denen allerdings die meisten nur einen solchen Vorfall erwähnten, einige aber auch sieben und mehr Fälle. Zu diesen 52 Prozent gehören wiederum Seminar- und Fachleiter, die viel Zeit für Unterrichtsbesuche und -besprechungen und für die Referendarausbildung insgesamt aufwenden ($r = 0.20/0.24$)

¹⁶ Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß sich die Frage auf Meinungsverschiedenheiten mit Schulleitern und nicht mit Schulausbildern bezog. Eine solche Frage hätte eventuell ein anderes Ergebnis erbracht.

und die relativ wenig Unterrichtsstunden geben müssen ($r = -0.19$), die sich also stärker für die Referendarausbildung engagieren und zu den Schulen in einem distanzierteren Verhältnis stehen. Außerdem sind sie überwiegend an großen Ausbildungsseminaren (nicht Fachseminaren) mit zahlreichen Ausbildungsschulen tätig ($r = 0.23/0.21$), so daß schon aus diesem Grunde die Wahrscheinlichkeit solcher Konflikte größer ist.

Dieser letzte Zusammenhang kommt auch in signifikanten Unterschieden zwischen den Ländergruppen zum Ausdruck, die in Tabelle 37 dargestellt sind. In den Stadtstaaten Bremen und Hamburg, in Nordrhein-Westfalen und in Baden-Württemberg gibt es große Seminare mit vielen Ausbildungsschulen und folglich auch häufiger Referendarkonflikte mit Schulausbildern. Andererseits gibt es auch in Hessen und Schleswig-Holstein große Seminare, allerdings mit weniger Ausbildungsschulen, und dennoch erheblich weniger solcher Konflikte, während in Bayern, trotz der kleinen Seminare, relativ viele Konflikte der Referendare an den Zweigschulen berichtet wurden. Hier scheinen also auch noch andere Faktoren eine Rolle zu spielen, über die man besonders bei einem Vergleich der Ergebnisse aus Rheinland-Pfalz und Saarland mit denen aus den Nachbarländern spekulieren kann. Möglicherweise bestand hier eine besonders enge Koalition zwischen Seminar- und Schulausbildern beziehungsweise eine starke Scholorientierung der Seminarbildung oder eine gestörte Kommunikation zwischen Referendaren und Seminarlehrern oder aber eine relativ unkritische und anpassungsorientierte Referendarpopulation. Das alles schließt sich nicht aus und kann auch mit der kurzen Ausbildungszeit in Rheinland-Pfalz (ein Jahr) zusammenhängen. Gründe dieser Art können in der gleichen oder der entgegengesetzten Richtung natürlich auch in den anderen Ländern wirksam gewesen sein. Bemerkenswert ist außerdem, daß hinsichtlich der Häufigkeit von Konflikten zwischen Unterrichtskonzeptionen der Seminar- und Schulausbildern bei Referendaren die Seminarlehrer verschiedener Alters- oder Fächergruppen keine signifikant unterschiedlichen Erfahrungen berichteten. Alter oder Ausbildungsfach der Seminarlehrer (beziehungsweise der Referendare) spielen also in diesem Zusammenhang offenbar eine geringe Rolle im Vergleich zu anderen landes- und seminarspezifischen Ausbildungsbedingungen.

Der Prozentsatz der Seminarlehrer, die darüber berichteten, daß sich Referendare wegen Meinungsverschiedenheiten mit ihren Schulausbildern an sie wendeten (52 Prozent), erscheint allerdings relativ gering, wenn man die zeitliche Dimension des Problems berücksichtigt. Immerhin waren die befragten Seminarlehrer jahrelang in der Referendarausbildung tätig,

Tabelle 37: Häufigkeit von Konflikten der Referendare mit ihren Schulausbildern, die den Seminarlehrern berichtet wurden, nach Bundesländern, Seminarlehrern in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Seminarlehrer | |
|------------------------------|---------------|-----|
| | Prozent | n |
| Schleswig-Holstein | 41 | 39 |
| Stadtstaaten | 68 | 37 |
| Niedersachsen | 49 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 63 | 57 |
| Rheinland-Pfalz und Saarland | 19 | 57 |
| Hessen | 56 | 87 |
| Baden-Württemberg | 71 | 59 |
| Bayern | 52 | 75 |
| Insgesamt | 52 | 500 |

$$\chi^2 = 42,32$$

$$\text{d.f.} = 7$$

$$p < 0,007$$

und in dieser Zeit hätte eigentlich jeder Seminar- oder Fachleiter einmal einen solchen Konfliktfall erlebt haben können. Nach ihrer Wahrscheinlichkeit geordnet, sind unter diesem Aspekt folgende Erklärungen möglich: Erstens könnten sich die befragten Seminarlehrer nur an die „in letzter Zeit“ aufgetretenen oder an die „besonders krassen“ Fälle erinnern haben; zweitens könnten sich die Referendare nur gelegentlich, „in besonders krassen Fällen“ an „besonders sympathische“ Seminarlehrer wenden; drittens könnte es daran liegen, daß tatsächlich keine großen Unterschiede zwischen den Unterrichtskonzepten und Beurteilungsmaßstäben der Seminar- und Schulausbilder bestehen; viertens schließlich könnten solche Unterschiede zwar bestehen, von den Schulausbildern gegenüber den Referendaren aber selten zum Ausdruck gebracht werden.

In die letzte Richtung weisen einige Ergebnisse unserer Referendarbefragung: Die Referendare hatten den Eindruck, daß die Schulausbilder meistens nur einen geringen Einfluß auf ihre Unterrichtsgestaltung auszuüben versuchten (68 Prozent), während ihre Seminarlehrer seltener einen geringen und häufiger einen starken Einfluß geltend machten (50 zu 36 Prozent) (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 7.3.4). Wenn diese Aussagen der Referendare den tatsächlichen Verhältnissen entsprechen, dann ist die relative Seltenheit von Konflikten mit den Schulausbildern nicht verwunderlich. Die Frage, ob Seminar- und Schulausbilder in ähnlichen Unterrichtssituationen schon einmal unterschiedliches Unterrichtsverhalten von ihnen verlangt hätten, also eine ähnliche Frage wie die, die wir auch den Seminarlehrern stellten, bejahten nur 26 Prozent der Referendare und gaben durchschnittlich zwei Fälle an. Die weitere Frage, ob es aus diesem oder einem anderen Grund schon einmal „ernste Meinungsverschiedenheiten oder Auseinandersetzungen“ zwischen ihnen und ihren Seminar- oder Schulausbildern gegeben habe, bejahten 25 Prozent der Referendare bezüglich der Seminarlehrer und nur 16 Prozent bezüglich der Schulausbilder, wobei sich diese Prozentsätze jeweils zur Hälfte auf „einmal“ und „mehrmals“ verteilen. Konflikte mit Schulausbildern waren also wesentlich seltener als mit Seminarlehrern, und dieser Umstand könnte erklären, warum nur die Hälfte der Seminarlehrer von Beschwerden der Referendare über ihre Schulausbilder berichtete. Das schließt aber die anderen drei oben erwähnten Erklärungsmöglichkeiten selbstverständlich nicht aus.

Wie verhielten sich nun die 52 Prozent der Seminarlehrer, die von den Referendaren wegen ihrer Konflikte mit den Schulausbildern angesprochen und um Unterstützung gebeten wurden? Für eine entsprechende Anschlußfrage wurden den Befragten sieben Antwortmöglichkeiten vorgegeben (F 40), mit der Bitte, ihr Verhalten in jedem einzelnen Fall entsprechend einzuordnen. Tabelle 38 enthält die Antworten auf diese Frage, wobei in der Kopfzeile die Anzahl der berichteten Konfliktfälle und in den übrigen Zeilen die Prozentsätze der Seminarlehrer enthalten sind, die in diesen Fällen über die entsprechenden Verhaltensreaktionen berichteten. Hier interessiert vor allem die rechte Spalte, die die Summen der Prozentsätze der Seminarlehrer enthält, die über die entsprechenden Reaktionsformen insgesamt – unabhängig von der Konfliktanzahl – berichteten, und nach denen die Tabelle geordnet ist. Aber auch die teilweise nicht unerhebliche Häufigkeit der Konfliktfälle und der Konfliktreaktionen der Seminarlehrer in den Zeilen und Spalten davor ist von Interesse (Mittelwerte jeweils zwischen zwei und drei Fällen). Die Prozentsätze liegen, wenn man sie – anders als in der Tabelle – auf die 52 Prozent der Befragten bezieht, die die Filterfrage nach dem Auftreten von Referendarkonflikten bejaht hatten, zum Teil sehr hoch und in ihrer Summe über 100, weil ein Teil der Befragten auf mehrere Konfliktfälle eingehen mußte. Dennoch sind die Prozentsätze tabellenintern vergleichbar. Der Spalte kann man entnehmen, daß die häufigsten Reaktionen der Seminar- und Fachleiter in ganz verschiedene Richtungen gingen:

- Die erste, häufigste Reaktion drückt eine sachlich-kühle, fast zynische Distanz zum Referendar aus und das Bestreben, sich aus den Konfliktsituationen herauszuhalten.
- Die zweite Reaktion impliziert ein aktives Eingreifen zugunsten des Referendars und löst den Konflikt durch die Trennung des Referendars von seinem Schulausbilder und die Vermittlung eines anderen.

Tabelle 38: Reaktionen von Seminarlehrern auf Konflikte von Referendaren mit ihren Schulausbildern, Seminarlehrern in Prozent von N = 500

| Reaktionsformen der Seminarlehrern | Anzahl/Konflikt | | | | Summe |
|---|----------------------|---|-----|------------|-------|
| | 1 | 2 | 3-6 | 7 und mehr | |
| | Prozent der Dozenten | | | | |
| Ich sagte dem Referendar, daß es nicht schaden könne, unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen kennenzulernen und auszuprobieren | 17 | 9 | 8 | 3 | 37 |
| Ich vermittelte dem Referendar einen anderen Ausbildungslehrer | 15 | 7 | 4 | 1 | 27 |
| Ich sprach mit dem Kollegen an der Schule und versuchte, ihn zu einer toleranteren Einstellung zu bewegen | 16 | 5 | 5 | 1 | 27 |
| Ich machte ihm Mut, das zu tun, was er für richtig hielt, da ihm nicht viel passieren könne | 11 | 6 | 5 | 1 | 23 |
| Ich vermittelte ihn an eine andere Ausbildungsschule | 7 | 3 | 1 | 1 | 12 |
| Ich sagte dem Referendar, er müsse sich wohl oder übel nach dem Unterrichtsstil des zuständigen Fachlehrers richten, da dieser die Verantwortung trage, und die Klasse an seinen Stil gewöhnt sei | 5 | 1 | 0 | 1 | 7 |
| Ich sagte, er solle vorläufig so unterrichten, wie es der/die Kollege(n) für richtig halten. Nach der Ausbildung könne er es ja anders machen | 4 | 1 | 1 | 0 | 6 |

- Die dritte Reaktion bedeutet ebenfalls ein Eingreifen zugunsten des Referendars, diesmal aber mit der Tendenz, den Konflikt an seiner Wurzel, nämlich beim Schulausbildern, aufzulösen.
- Die vierte Reaktionsform kann zwar dem Referendar psychologisch den Rücken stärken, trägt aber nichts dazu bei, die Konfliktsituation zu verändern.
- Die fünfte Reaktionsform besagt, daß doch bei zwölf Prozent der Seminarlehrern Konflikte zwischen Referendaren und Schulausbildern eine solche Schärfe erreichten, daß sie nur noch durch einen Schulwechsel des Referendars aus der Welt geschafft werden konnten.

Andererseits ist es erfreulich, daß – abgesehen von der ersten – die klassischen Konfliktvermeidungs- und Anpassungsreaktionen, sechs und sieben, recht selten aufgezählt wurden.

Faßt man die Reaktionen der Seminarlehrern zusammen, die die Referendare bei Konflikten mit Schulausbildern zugunsten der letzteren benachteiligen (Zeilen 1, 6 und 7), so wählten insgesamt 39 Prozent der befragten Seminarlehrern eine oder mehrere dieser Reaktionsformen mindestens einmal. Wenn man das gleiche bei den Ausbilderreaktionen tut, durch die die Referendare unterstützt, aber die Schulausbildern auch nicht benachteiligt werden (Zeilen 3 und 4), ergeben sich 38 Prozent, also fast ebenso viele Seminarlehrern, während 30 Prozent dem Referendar entweder einen anderen Schulausbildern oder eine andere Ausbildungsschule vermittelten (Zeilen 2 und 5). Die Ausbilder der beiden letzten Antwortgruppen haben, im Unterschied zur ersten, auch häufiger selbst Konflikte mit den Ausbildungsschulen wegen des Einsatzes der Referendare zu selbständigem Unterricht ($r = 0.25/0.19$), Konflikte, die an sich – wie ausgeführt – wesentlich seltener auftreten als die Konflikte bei den Referendaren, um die es hier geht. Diese beiden Gruppen stehen also auch selbst eher in einem Spannungsverhältnis zu den Ausbildungsschulen und werden vielleicht deshalb von den Referendaren häufiger um Unterstützung gebeten, wenn diese in Konflikte mit ihren Schulausbildern geraten. Sie tendieren dann jedenfalls eher zu einer Parteinahme für die Referendare.

Die Korrelationsanalyse zeigt aber auch, daß alle drei Konfliktstrategien eng zusammenhängen ($r = 0.42/0.43/0.44$), das heißt, daß die Seminarlehrern bei mehreren Konfliktfällen häufig je nach dem besonderen Fall eine andere der drei Verhaltensstrategien wählten. Wenn man daher ihre Antworten daraufhin analysiert und klassifiziert, welche der drei Konfliktstrategien die Seminarlehrern im allgemeinen bevorzugten, welche also bei ihnen dominier-

te, dann ergibt sich die in Tabelle 39 dargestellte Gesamtverteilung. Vergleicht man diese mit der zuvor berichteten Verteilung, so hat sich die Mittelgruppe zugunsten der ersten Gruppe erheblich verringert. Im allgemeinen reagieren die Seminarausbilder also doch häufiger zugunsten der Schulausbilder als zugunsten des Referendars und stellen dabei ihre eigenen Unterrichtskonzeptionen gegenüber denen der Schulausbilder zurück, es sei denn, daß man auch das Verhalten der Mittelgruppe als eine Reaktion zugunsten der Referendare interpretiert. Allerdings ist es eine Reaktion, die für die Referendare auch Nachteile mit sich bringen kann, die auf seiten der Schulausbilder nichts ändert und mit der die Seminarausbilder ihre eigenen Vorstellungen nicht durchsetzen, sondern einer Auseinandersetzung ausweichen. Insgesamt muß man also doch festhalten:

- Die Referendare, die sich wegen ihrer Konflikte mit den Schulausbildern an ihre Seminar- ausbilder wenden – und viele Referendare tun das wahrscheinlich gar nicht – erhalten von dieser Seite relativ selten direkte Unterstützung und werden häufig mit dem Konflikt alleingelassen oder aus der Konfliktzone herausgenommen. Letzteres mag vielfach ihren eigenen Wünschen entsprechen, bedeutet aber doch ein Aus- und Zurückweichen der Seminar- ausbilder gegenüber den Schulausbildern und vor den normativen Zwängen der Schul- praxis.

Immerhin unterscheiden sich die befragten Seminarlehrer der verschiedenen *Fächer- gruppen* in dieser Hinsicht signifikant voneinander (χ^2 -Test: $p < 0.05$), obwohl bezüglich der Häufigkeit von Referendarkonflikten keine signifikanten Fächerunterschiede bestanden: Die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen und in den kultur- und sozialkundlichen Fächern unterstützten ihre Referendare bei Konflikten mit Schulausbildern relativ häufig (47 beziehungsweise 44 Prozent im Vergleich zum Durchschnitt von 37 Prozent). Die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern unterstützten dagegen häufiger die Schulaus- bilder (55 gegenüber 46 Prozent). Die Seminarleiter schließlich bevorzugten eine Trennung von Referendaren und Schulausbildern (35 gegenüber 17 Prozent). Die Konfliktstrategien der naturwissenschaftlichen Fachleiter scheinen also eher zur Anpassung, die der Fachleiter in den modernen Fremdsprachen und in den kultur- und sozialkundlichen Fächern eher zum Widerstand gegen die Schulausbilder zu tendieren, während die Seminarleiter aufgrund ihrer übergeordneten administrativen Position stärker zu einem „Rückzug aus dem Feld“ neigen, der ihnen auch eher offensteht. Die Konfliktstrategien der ersten drei Fächergruppen könnten dagegen auch für die Hypothese sprechen, daß jüngere Fachleiter (in den kultur- und sozial- kundlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen) weniger zur Anpassung an die Schulpraxis neigen als ältere Kollegen (in Mathematik und Naturwissenschaft).

Tabelle 39: Bevorzugte Verhaltensreaktionen der Seminarlehrer bei Konflikten von Referendaren mit ihren Schulausbildern

| Bevorzugte Reaktionen | Anzahl der Seminarlehrer | |
|---|--------------------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| Reaktionen zugunsten des Schulausbilders* | 94 | 46 |
| Vermittlung eines anderen Schulausbilders oder einer anderen Schule** | 35 | 17 |
| Reaktionen zugunsten des Referendars*** | 77 | 37 |
| Summe | 206 | 100 |

* Zeilen 1, 6 und 7 in Tabelle 38

** Zeilen 2, und 5 in Tabelle 38

*** Zeilen 3 und 4 in Tabelle 38

2.5.4 Kooperation zwischen Seminar- und Schulausbildern

Wie beurteilen nun die Seminardozenten angesichts der geschilderten Spannungen zwischen Seminaren und Schulen ihre Zusammenarbeit mit den Schulausbildern? Auf eine entsprechende Frage wurden ihnen drei typische Verhaltensweisen von Fach- und Betreuungslehrern vorgegeben mit der Bitte, jeweils den ungefähren Prozentsatz der Ausbildungslehrer einzutragen, auf den diese Aussagen zuträfen (F 37). Tabelle 40 enthält eine Zusammenfassung ihrer Prozentschätzungen.

Die 0-Spalte, in die auch Fehlantworten eingegangen sind, enthält durchaus eine Aussage, nämlich die, daß die entsprechende Kategorie von Schulausbildern nach Meinung der Befragten überhaupt nicht vorkommt. Deshalb wurden die Null- und Fehlantworten in die Berechnung der durchschnittlich geschätzten Prozentsätze (M) einbezogen, die sich natürlich nicht auf 100 addieren können. Abgesehen von solchen Details macht die Tabelle deutlich, daß die befragten Seminardozenten die Kooperation mit den Schulausbildern erstaunlich positiv beurteilten:

- Der erste, kooperative Typ war nach ihrer Meinung durchschnittlich für 57 Prozent der Schulausbilder charakteristisch;
- der zweite, desinteressierte Typ und der dritte, unkooperative Typ war dagegen nur für jeweils 16 beziehungsweise 12 Prozent der Ausbildungslehrer kennzeichnend¹⁷.

Dieses positive Ergebnis könnte überraschen angesichts der Häufigkeit der Konflikte von Referendaren mit Betreuungslehrern, von denen die Seminarausbilder berichten. Das könnte daran liegen, daß solche Konflikte für die Seminardozenten relativ selten auftreten und ihren Gesamteindruck von den Schulausbildern nicht sehr beeinträchtigen. Es kann aber auch als Bestätigung ihres eigenen Verhaltens in solchen Konfliktfällen interpretiert werden: Solange die Seminarausbilder sich auch bei Konflikten der Referendare so oder so mit den Ausbildungslehrern arrangieren können – und diese Tendenz ist, wie wir sahen, ziemlich ausgeprägt –, beurteilen sie auch die Kooperationsbereitschaft der Schulausbilder eher positiv. Die umgekehrte Reihenfolge der Motive ist vielleicht noch plausibler, bei der im Vordergrund steht, daß die Seminardozenten die Kooperationsbereitschaft der Ausbildungslehrer an sich eher positiv beurteilen und nicht gefährden wollen: Deshalb tendieren sie dann dahin, Konflikte, die durch Referendare ausgelöst werden, nicht mit den Schulausbildern auszutragen, sondern entweder zu Lasten der Referendare als unvermeidlich hinzustellen oder durch Trennung der Streitenden aufzulösen. Die Auswirkungen dieses Verhaltens auf die Referendare und auf den Erfolg der Seminarausbildung ist ihnen dabei anscheinend weniger wichtig als die Aufrechterhaltung der Kooperationsbereitschaft der Schulausbilder. Darüber hinaus könnte es auch sein, daß die Konflikte der Referendare mit ihren Ausbildungslehrern von den Seminar- und Fachleitern häufig gar nicht auf einen Konflikt zwischen ihren eigenen Unterrichtskonzeptionen und denen der Ausbildungslehrer zurückgeführt, sondern allein den Referendaren zur Last gelegt werden. Diese haben dann auch die Konsequenzen zu tragen, und darunter darf die gute Kooperation mit den Schulausbildern nicht leiden. Jedes dieser Verhaltensmuster wäre – angesichts der objektiven Schwierigkeit, kooperationsbereite Ausbildungslehrer zu finden – durchaus verständlich, wenn auch für den Erfolg der Referendarausbildung problematisch.

Diese Interpretation wird allerdings durch entsprechende Korrelationszusammenhänge zwischen der Häufigkeit von Referendarkonflikten oder dem Konfliktverhalten der Seminarausbilder einerseits und der Einschätzung der Kooperationsbereitschaft der Schulausbilder andererseits kaum bestätigt. Immerhin sind aber Seminarausbilder, die die Referendare bei Konflikten mit Schulausbildern unterstützen, häufig auch der Meinung, daß die Ausbildungs-

¹⁷ 1968 erbrachte eine etwas andere Frage ein ähnliches Ergebnis. 300 Fachleiter in Deutsch, Englisch, Physik waren damals der Meinung, daß durchschnittlich 52 Prozent der Schulausbilder sich um ihre Referendare angemessen kümmern und sie im Sinne der Seminardozenten ausbilden und daß durchschnittlich 25 Prozent der Schulausbilder nur widerwillig ihren Unterricht für Referendare zur Verfügung stellen oder Wert darauf legen, daß die Referendare nach ihren eigenen Vorstellungen unterrichten.

Tabelle 40: Beurteilung der Kooperation mit den Schulausbildern,
Seminarlehrern in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Verhalten der Schulausbilder | Anteil der Befragten mit folgenden Prozent- schätzungen | | | | M | s |
|--|--|------|-------|--------|------|------|
| | 0 | 1–10 | 11–60 | 61–100 | | |
| Stellt Unterricht bereitwillig zur Verfügung und unterstützt Ausbildungskonzeption des Seminars | 13 | 2 | 35 | 50 | 57,2 | 31,4 |
| Stellt Unterricht zur Verfügung, ist aber eher desinteressiert | 30 | 19 | 50 | 1 | 16,4 | 16,1 |
| Empfindet Referendare in seinen Klassen eher als störend | 36 | 30 | 33 | 1 | 12,2 | 14,6 |

lehrer nur äußerlich kooperieren und an der Ausbildung ihrer Referendare eher desinteressiert sind ($r = 0.21$). Für die beiden anderen Gruppen lassen sich entsprechende Zusammenhänge jedoch nicht nachweisen.

Die Meinung der Mehrheit der Seminarlehrer, daß die meisten Schulausbilder ihren Unterricht bereitwillig den Referendaren zur Verfügung stellen und die Ausbildungskonzeption der Seminare unterstützen, kann jedoch auch einen anderen Grund haben. Möglicherweise ist sie darauf zurückzuführen, daß sich in der Mehrzahl der Fälle die Ausbildungsvorstellungen und Beurteilungsmaßstäbe für die schul- und unterrichtspraktische Referendarausbildung bei den Seminarlehrern nicht wesentlich von denen der Schulausbilder unterscheiden, sondern mit diesen weitgehend übereinstimmen. Diese schon früher geäußerte Vermutung kann zwar mit unseren Daten nicht direkt belegt werden (allenfalls durch einige Ergebnisse der Referendarbefragung, vgl. H.-W. Frech, 1976), aber die bereits berichteten und auch einige später darzustellende Befragungsergebnisse weisen deutlich in diese Richtung¹⁸. Hierfür sprechen die Herkunft der Seminarlehrer aus den Schulen des Seminarbezirks, ihre langjährige Tätigkeit als Lehrer und als Schulausbilder von Referendaren vor Beginn ihrer Seminarlehrertätigkeit (vgl. Abschnitt 2.3), ihre Zugehörigkeit zu den Kollegien der Ausbildungsschulen und ihre starke Unterrichtsbelastung während und neben ihrer Seminarlehrertätigkeit (vgl. Abschnitt 2.4). Für den sich daraus und aus ihrer Ausbildungsaufgabe ergebenden Zwang zu guter Kooperation mit den Schulleitern, Kollegen und Ausbildungslehrern gilt dasselbe. Auch die relativ geringe Zahl von Konflikten der Seminarlehrer mit Schulleitern über den Unterrichtseinsatz der Referendare oder der Referendare mit abweichenden Unterrichts- und Ausbildungsvorstellungen der Schulausbilder und die Reaktionen der Lehrer auf diese Konflikte sprechen dafür, daß die Ausbildungsziele und -maßstäbe von Seminarlehrern und Schulausbildern häufig weitgehend übereinstimmen. Wenn dem so wäre, so läge darin jedenfalls eine gute Erklärung für die von den Seminarlehrern geschilderte Kooperationsbereitschaft der Schulausbilder – dann wäre allerdings auch die Leitfrage dieses Kapitels, wer in der Referendarausbildung am längeren Hebel ist, die Seminare oder die Schulen, ziemlich überflüssig.

Die Unterstützung der Seminarlehrerbildung durch die Schulausbilder wird allerdings, wie Tabelle 41 zeigt, von den Seminarlehrern verschiedener Ausbildungsfächer sehr unterschiedlich eingeschätzt: Die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen sowie in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und besonders die Seminar- und Fachleiter an den allgemeinen Seminaren schätzten die Kooperationsbereitschaft der Schulausbilder wesentlich geringer ein als die Fachleiter der übrigen Fächer.

¹⁸ Eine Bestätigung dieser Annahme enthält auch die von Helga Zeiher (1973) publizierte Repräsentativbefragung von 1130 Gymnasiallehrern in der gesamten Bundesrepublik. Unter diesen befanden sich auch 209 oder 18,5 Prozent Fachleiter und Fachmentoren (hier Schulausbilder), die sich jedoch von den übrigen 921 oder 81,5 Prozent nur auf einer einzigen von neun Einstellungsdimensionen signifikant unterschieden, nämlich in ihrer geringeren Reformbereitschaft (S. 218).

Tabelle 41: Seminardozenten, die über 60 Prozent der Schulausbilder für kooperativ halten, nach Fächergruppen, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Fächergruppen | Seminardozenten | |
|------------------------------------|-----------------|-----|
| | Prozent | n |
| Mathematik/Naturwissenschaften | 61 | 137 |
| Moderne Fremdsprachen | 46 | 79 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 38 | 105 |
| Alte Sprachen | 66 | 38 |
| Kunst/Musik | 60 | 25 |
| Sport | 81 | 26 |
| Erziehungswissenschaft | 32 | 25 |
| Seminarleiter | 23 | 40 |
| Insgesamt | 50 | 475 |

$$\chi^2 = 43,56$$

$$df = 7$$

$$p < 0,001$$

Dieses Ergebnis entspricht in etwa den dargestellten Fächerunterschieden hinsichtlich der Ausbilderstrategien bei Referendarkonflikten mit Schulausbildern. Es bestätigt die Vermutung, daß die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern eher zur Anpassung an die Ausbildungsschule, die in den modernen Fremdsprachen sowie in den kultur- und sozialkundlichen Fächern dagegen eher zu Unabhängigkeit und Widerstand tendieren. Damit wird auch nochmals die in Abschnitt 2.3 formulierte Hypothese bestätigt, mit der ein solches unterschiedliches Verhalten in diesen drei Fächergruppen aus dem höheren Durchschnittsalter und der längeren Dauer des Schul- und Seminardienstes der naturwissenschaftlichen Fachleiter im Vergleich zu ihren Kollegen in den beiden anderen Fächergruppen vorausgesagt worden war.

Aber auch die Seminar- und Fachleiter an den allgemeinen Seminaren beurteilten – trotz ihres unterschiedlichen Durchschnittsalters (55 gegenüber 47 Jahre) – die Kooperationsbereitschaft der Ausbildungslehrer einheitlich sehr skeptisch. Die ersteren berichteten, wie ausgeführt, besonders häufig über Konflikte wegen des Unterrichtseinsatzes der Referendare und bevorzugten bei Konflikten von Referendaren mit Schulausbildern die Trennung beider Parteien. Beide Gruppen haben wohl aufgrund ihrer besonderen Ausbildungsfunktionen ein distanzierteres Verhältnis zu den Schulen, das sie die Kooperationsbereitschaft der Schulausbilder nüchterner einschätzen läßt. Ähnlich signifikante Unterschiede ließen sich zwischen den Ländergruppen der Seminardozenten nicht feststellen, obwohl die Häufigkeit von Konflikten zwischen Referendaren und Schulausbildern gerade zwischen den Ländern und nicht zwischen den Ausbildungsfächern signifikant variierte (vgl. Abschnitt 2.5.3).

Unabhängig von Landeszugehörigkeit und Ausbildungsfächern scheiden sich die befragten Seminardozenten jedoch bei genauerer Betrachtung in zwei große Gruppen, die die Kooperationsbereitschaft der Ausbildungslehrer sehr unterschiedlich beurteilen: Diejenigen, die die Mehrheit der Betreuungslehrer für kooperativ halten, beurteilen die übrigen selten als desinteressiert ($r = -0.35$) und noch seltener als unkooperativ ($r = -0.45$), und diejenigen, die einen großen Teil der Ausbildungslehrer als desinteressiert charakterisieren, betrachten die übrigen überwiegend als unkooperativ ($r = 0.37$). Dieses Ergebnis ist zwar teilweise darauf zurückzuführen, daß die Befragten Prozentschätzungen vornehmen sollten, so daß hohe Prozentsätze sich zwangsläufig mit niedrigen ergänzen mußten, aber es ist doch keineswegs selbstverständlich. Eine gleichmäßigere Verteilung mit durchgehend positiven Korrelationen, wie beim Kon-

fliktverhalten der Seminarausbilder beobachtet, wäre auch möglich gewesen. Hier jedoch sammeln sich die hohen Prozentsätze bei den kooperativen Ausbildungslehrern und die niedrigeren bei den desinteressierten oder unkooperativen Betreuungslehrern. Die Höhe der daraus folgenden negativen und positiven Korrelationskoeffizienten spricht für eine deutliche Aufspaltung der Seminarlehrer in dieser Frage:

- Die 50 Prozent der Seminarlehrer, die gemäß Tabelle 40 über 60 Prozent der Ausbildungslehrer für kooperativ halten, stehen etwa einem Drittel der Seminarlehrer gegenüber, die die Schulausbilder mehrheitlich für unkooperativ oder für desinteressiert halten.
- Die erste Gruppe besteht, gemäß Tabelle 41, überwiegend aus Fachleitern in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den musischen Fächern, in den alten Sprachen und Sport, die zweite dagegen vorwiegend aus Seminar- und Fachleitern an allgemeinen Seminaren und aus Fachleitern in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen.

So gesehen ist die Frage nach der Kooperationsbereitschaft der Ausbildungslehrer doch keineswegs so einheitlich positiv beantwortet worden, wie es zunächst schien. Insofern muß auch die Annahme eines weitgehenden Normenkonsens zwischen Seminar- und Schulausbildern wieder in Frage gestellt und differenziert werden. Dennoch bleibt es dabei, daß die Mehrheit der befragten Seminarlehrer diese *Kooperationsbereitschaft überwiegend positiv einschätzte und nur eine, allerdings beachtliche Minderheit überwiegend negativ*. Ferner bleibt es dabei, daß keine dieser beiden Gruppen generell über weniger oder mehr Konflikte zwischen Seminar und Schule berichtete und daß sie sich auch hinsichtlich ihres Verhaltens in solchen Konfliktfällen kaum unterscheiden.

Auch hinsichtlich anderer Ausbildervariablen gibt es, abgesehen von den dargestellten Fächerunterschieden, kaum signifikante Zusammenhänge oder auch Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen, die deren unterschiedliche Einschätzung der Ausbildungslehrer zu erklären oder in größerem Rahmen zu interpretieren erlaubten. Das gilt insbesondere für das Alter und die Landeszugehörigkeit der Seminarlehrer und die von der letzteren abhängige Größe der Seminare und Anzahl der Ausbildungsschulen. Ein Grund dafür liegt sicherlich darin, daß wir die Seminarlehrer über das in diesem Kapitel Berichtete hinaus nicht zum Ablauf und den konkreten Problemen der schulpraktischen Referendarausbildung befragt haben, sondern dies der Referendarbefragung überlassen haben. Auf der anderen Seite scheint es, daß hier ein Teilbereich dieser schulischen Ausbildung angesprochen wurde, der sich von den ansonsten erfaßten Aspekten der Seminarbildung deutlich unterscheidet und der, wie der Vergleich mit den Referendardaten gezeigt hat, von den Seminarlehrern auch einigermaßen realistisch dargestellt wurde. Auch aus diesem Grunde also ergeben sich kaum Zusammenhänge mit den Verhältnissen in der Seminarbildung.

Was bisher vom Charakter der Beziehungen zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen deutlich geworden ist, erscheint etwas zwiespältig: Oberflächlich werden diese Beziehungen

Tabelle 42: Zusammenarbeit zwischen Seminaren und Schulen nach Meinung der Seminarleiter

| Zusammenarbeit | Anzahl der Seminarleiter |
|---------------------|--------------------------|
| Gut | 9 |
| Schlechter als gut | 23 |
| Besser als schlecht | 8 |
| Schlecht | 1 |
| Keine Antwort | 4 |
| Summe | 45 |

einigermäßen harmonisch dargestellt, untergründig schließen sie aber doch Spannungen, Reibungspunkte und Konfliktstoffe ein. Das wird auch durch einige zusätzliche Aussagen bestätigt, die die 45 Seminarleiter in den Einzelinterviews machten. Auf die Frage, wie sie Zusammenarbeit mit ihren Ausbildungsschulen generell kennzeichnen würden, gaben sie die in Tabelle 42 enthaltenen Antworten. Auch hier ist das Bild wieder überwiegend günstig. In der obersten Gruppe fehlen nur Seminarleiter aus Bremen, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg und Bayern. Die zweite Gruppe wird vor allem von Seminarleitern aus Niedersachsen, Hessen, Baden-Württemberg und Bayern gebildet, wobei sich die letzteren auf die Kooperation mit den Zweigschulen beziehen. Die dritte Gruppe setzt sich vorwiegend aus schleswig-holsteinischen und ferner aus hessischen und bayerischen Seminarleitern zusammen und der eine Seminarleiter in der vierten Gruppe ist ebenfalls ein bayerischer. Mithin beurteilen die befragten Seminarleiter aus Bayern und Schleswig-Holstein die Zusammenarbeit mit ihren Ausbildungsschulen kritischer als die übrigen¹⁹.

Die Antworten auf die gezieltere Nachfrage, ob es kritische Punkte und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Schulen gegeben habe, ergeben dagegen ein weniger günstiges Bild.

– Von den befragten Seminarleitern gab immerhin mehr als die Hälfte (24) zu, daß es Gegensätze und Konflikte zwischen den Ausbildungsinteressen des Seminars und den Interessen der Schulen gegeben habe, und sie bezogen sich dabei besonders auf den Schul- und Unterrichtseinsatz der Referendare.

Das bestätigt die bei der Fachdifferenzierung gefundenen Unterschiede hinsichtlich der Konflikte über den Unterrichtseinsatz der Referendare, die von den Seminarleitern besonders häufig erwähnt wurden. Diese Antworten kamen hauptsächlich aus Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Bayern. Acht Seminarleiter erwähnten in diesem Zusammenhang außerdem die Überlastung und Unzufriedenheit der Ausbildungslehrer (besonders aus Niedersachsen und Hessen), nur drei erwähnten kritisches Verhalten von Referendaren als Konfliktursache und nur zwei gegensätzliche didaktische Konzepte zwischen Seminar- und Schulausbildern.

Die Konfliktursachen, die von den Fachleitern relativ häufig berichtet wurden, erscheinen also den Seminarleitern aufgrund ihrer Position und Funktion ziemlich unwichtig. Dabei spielt einerseits ihre geringere Nähe zur Schule und zur schulischen Ausbildung eine Rolle, andererseits sicherlich auch die Aufgabe der Seminarleiter, die organisatorischen Ausbildungsprobleme insbesondere des Schul- und Unterrichtseinsatzes der Referendare auf der administrativ-kollegialen Ebene mit den Schulleitern zu lösen.

Die Frage nach formellen oder informellen Kontakten und Zusammenkünften zwischen Seminar- und Schulausbildern, durch die Gegensätze und Schwierigkeiten überwunden werden könnten, bestätigte ebenfalls den ambivalenten Gesamteindruck: 21 Seminarleiter verneinten die Frage nach organisierten, regelmäßigen Zusammenkünften beziehungsweise Konferenzen, 14 bejahten sie. Die bejahenden Antworten kamen hauptsächlich aus Berlin, Bremen, Schleswig-Holstein und Hessen, und in den Seminaren der beiden letzten Länder scheinen solche Konferenzen wenig zur Verbesserung der Kooperation mit den Schulen beigetragen zu haben. Informelle Kontakte und Gespräche, die ja bei der Struktur der Referendarausbildung eigentlich selbstverständlich sind, wurden dagegen von 23 Seminarleitern bestätigt, wobei elf Seminarleiter in diesem Zusammenhang das Zusammentreffen bei Lehrproben und Prüfungen erwähnten, also nicht gerade informelle Anlässe. Man kann also nicht sagen, daß die Ausbildungsseminare beziehungsweise die an ihnen tätigen Seminar- und Fachleiter große Anstrengungen unternommen hätten, um die geschilderten Spannungen und Konflikte mit den Ausbildungsschulen und den Schulausbildern abzubauen und zu überwinden, wahrscheinlich weil sie ihnen nicht so gravierend erscheinen, um den dafür erforderlichen Aufwand zusätzlich in Kauf zu nehmen.

¹⁹ 1968 ergab eine ähnliche Frage ein ungünstigeres Bild. Von 115 Seminarleitern meinten damals 63, daß sie mit über 80 Prozent der Schulleiter gut zusammenarbeiteten, 31, daß sich bis zu 40 Prozent der Schulleiter indifferent verhielten, 37, daß bis zu 40 Prozent Schwierigkeiten machten und drei, daß dies auf über 80 Prozent der Schulleiter zutrafte.

2.5.5 Zusammenfassung

Insgesamt kann man wohl feststellen, daß die Zusammenarbeit zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen – trotz der dualen Ausbildungsstruktur unter einem Verwaltungsdach und trotz der schulischen Herkunft und Eingebundenheit der Seminarausbilder – alles andere als harmonisch und frei von Spannungen und Konflikten ist.

– Spannungen und Gegensätze konzentrieren sich bei den Seminarleitern auf den Einsatz der Referendare in den Schulen und im selbständigen Unterricht, bei den Fachleitern dagegen stärker auf die bei Unterrichtsbesuchen hervortretenden oder von den Referendaren artikulierten Widersprüche und Konflikte zwischen ihren eigenen Unterrichts- und Ausbildungsvorstellungen und denen der Ausbildungslehrer an den Schulen.

Hinsichtlich des Schuleinsatzes der Referendare können die Seminarleiter offenbar ihre Entscheidungskompetenz zugunsten der Referendare und ihrer Ausbildung geltend machen, während bei der Verteilung der Referendare auf Ausbildungslehrer die Schulleiter und die Lehrer am längeren Hebel sind. Bezüglich des Unterrichtseinsatzes der Referendare scheint dagegen ein Machtgleichgewicht zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen, zwischen Ausbildungserfordernissen und Lehrerbedarf zu bestehen, das allerdings selten zu manifesten Konflikten führt (nur bei 17 Prozent der Fachleiter, aber 44 Prozent der Seminarleiter), möglicherweise weil häufig die Wünsche der Referendare nach selbständigem Unterricht ausschlaggebend sind. Konflikte zwischen den Unterrichts- und Ausbildungskonzeptionen der Seminar- und Schulausbilder, über die den Seminardozenten von den Referendaren berichtet wurden, sind zwar häufiger (52 Prozent der Befragten berichten davon), aber nicht so häufig, wie man erwarten könnte, und sie bleiben oft zugunsten der Schulausbilder ungelöst (in 46 Prozent der Fälle). Auch hier ist also die Position der Seminardozenten nicht so stark und ihr Einfluß auf die schulpraktische Ausbildung der Referendare nicht so groß, wie sie eigentlich sein sollten. Im übrigen ergaben sich in diesem Zusammenhang interessante Länder- und Fächerunterschiede, die die entsprechenden Ausgangshypothesen zu bestätigen scheinen.

Trotz der geschilderten Kooperationsprobleme beurteilten die Seminar- und Fachleiter die Kooperation mit den Schulleitern und den Schulausbildern überwiegend positiv.

– Die Hälfte der Seminardozenten hielt die Mehrheit der Ausbildungslehrer für kooperativ im Sinne ihrer eigenen Ausbildungsvorstellungen, etwa ein Drittel hielt sie dagegen für überwiegend desinteressiert oder unkooperativ, wobei sich auch hier interessante Fächerunterschiede ergaben.

Die Kooperationsbereitschaft der Schulleiter wurde von den Seminarleitern noch günstiger eingeschätzt, obwohl auch von ihnen auf Schwierigkeiten besonders beim Unterrichtseinsatz der Referendare hingewiesen wurde. Diese überwiegend positive Beurteilung wurde einerseits auf die objektive Abhängigkeit der Seminar- und Fachleiter von der Kooperationsbereitschaft der Schulleiter und der Ausbildungslehrer zurückgeführt, also auf eine insgesamt schwächere Position der Seminare gegenüber den Ausbildungsschulen: Die Fachleiter – die ja auch als Lehrer in den Schulen arbeiten – sind offenbar gezwungen, Konflikte zu vermeiden, Kompetenzen abzugrenzen beziehungsweise zu beachten und Kompromisse zu suchen. Hieraus ergibt sich ein vordergründiger Anpassungszwang und eine gewisse Harmonisierungstendenz in der Wahrnehmung und Beurteilung der Kooperation mit den Ausbildungsschulen. Andererseits wurde auch vermutet, daß sich die Unterrichts- und Ausbildungsnormen vieler Fachleiter – aufgrund ihrer Herkunft aus den Ausbildungsschulen und ihrer dortigen Unterrichtstätigkeit – häufig gar nicht wesentlich von denen der Schulausbilder unterscheiden, daß also beide Seiten gewissermaßen an einem Strang ziehen und mindestens die praktische Ausbildung der Referendare stark auf die bestehende Schul- und Unterrichtspraxis ausgerichtet ist. Hierbei sind allerdings die geschilderten Fächerunterschiede und auch die Bedürfnisse der Referendare zu berücksichtigen, die, wie die Referendarbefragung zeigt, häufig in die gleiche Richtung gehen.

Auf diese Vermutung und auf die hier berichteten Befragungsergebnisse wird bei der Darstellung der inhaltlichen Aspekte der Seminarbildung noch zurückzukommen sein. Aber es

sollte schon jetzt festgehalten werden, daß die immer wieder beschworene Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung in einem stark praxisorientierten Ausbildungssystem wie dem der deutschen Referendarausbildung – selbst nach Aussagen der Seminarlehrer – keineswegs so gut funktioniert, wie es gelegentlich angenommen wird. Der Bericht über unsere Referendarbefragung kann dies teilweise bestätigen und ergänzen.

2.6 Stellungnahmen der Seminarlehrer zur Referendarausbildung, ihren Bedingungen und innovatorischen Möglichkeiten

In den Abschnitten 2.1 bis 2.5 war von den äußeren, institutionellen, organisatorischen und personellen Bedingungen der Referendarausbildung die Rede; im folgenden ist nun über Meinungen und Einstellungen der befragten Seminarlehrer zu diesen Bedingungen zu berichten. In der Einführung (vgl. Abschnitt 1.3) wurden bezüglich dieser Meinungen zwei allgemeine Hypothesen formuliert:

- Die Meinungen zu den Bedingungen der Referendarausbildung (und zur Verbesserung oder Reform der Lehrerbildung) variieren mit den objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, unter denen die Befragten tätig sind, sie sind also von diesen Bedingungen abhängig (Hypothese 1).
- Die Meinungen der Befragten zu den objektiven Ausbildungsbedingungen sind von der Landeszugehörigkeit und von den Ausbildungsfächern abhängig (Hypothese 5).

Diese zweite Hypothese wird auf dem Hintergrund der ersten sowie der in der Einführung formulierten Hypothese 4 plausibel, wonach die objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen der Seminarlehrer von ihrer Landeszugehörigkeit und von ihren Ausbildungsfunktionen und -fächern abhängig sind, eine Hypothese, die in den Abschnitten 2.1 bis 2.5 weitgehend bestätigt werden konnte. Im folgenden geht es nun darum, die obigen Hypothesen zu prüfen und dabei eventuell auch zu differenzieren und zu modifizieren.

Die Meinungsäußerungen der Seminarlehrer zur Referendarausbildung können – wenn man einmal davon ausgeht, daß unterschiedliche Reaktionen auf die Befragung und einzelne Fragestellungen sich in der Gesamtstichprobe gegenseitig aufheben – theoretisch drei verschiedene Grundeinstellungen zum Ausdruck bringen:

1. eine relativ unreflektierte, emotionale Reaktion auf die konkreten Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, unter denen der einzelne tätig ist, in Abhängigkeit von den eigenen Bedürfnissen und Interessen;
2. eine rationale Abwägung und Einschätzung der eigenen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Hinblick auf die Ausbildungsziele, die offiziell oder nach herrschendem Konsens erreicht werden sollen, eventuell im Vergleich mit den Arbeitsbedingungen anderer Ausbilder- und Lehrergruppen und unter Berücksichtigung dessen, was „realistischerweise“ verlangt und gefordert werden kann;
3. eine normative, von der herrschenden abweichende Vorstellung von den Zielen und Aufgaben der Referendar- und Lehrerbildung und von den dafür erforderlichen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen.

Wenn die erste oder zweite Grundeinstellung bei den Seminarlehrern vorherrschend wäre, müßten sich Zusammenhänge zwischen den in den vorigen Abschnitten geschilderten Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen und den in diesem Abschnitt folgenden Meinungsäußerungen dazu feststellen lassen (zumal beide bei derselben Ausbilderstichprobe erhoben wurden). Wenn die dritte Einstellung vorherrschend wäre, könnten solche Zusammenhänge kaum auftreten, dafür müßten sich aber Beziehungen zwischen diesen Meinungen und dem inhaltlichen Ausbildungsangebot und den Reformvorstellungen der Seminarlehrer zur Lehrerbildung aufdecken lassen, die später dargestellt werden.

Es kann aber auch sein, daß die angenommenen drei Grundeinstellungen bei den Seminarlehrern, und zwar auch bei jedem einzelnen, so miteinander vermischt sind, daß sie entweder immer gleichermaßen zum Ausdruck kommen oder einmal die eine und ein andermal die andere stärker hervortritt, je nachdem, um welche Frage beziehungsweise um welche der Ausbildungsbedingungen es jeweils geht und welches spezifische Gewicht ihr unter diesen drei Aspekten zugemessen wird. In diesem Falle könnten sich sowohl zu den von den Seminarlehrern berichteten Arbeits- und Ausbildungsbedingungen als auch zu ihren normativen und inhaltlichen Ausbildungs- und Reformkonzepten relativ wenige Beziehungen ergeben, und ihre Meinungen zu den konkreten Ausbildungsbedingungen würden relativ unverbunden dazwischen stehen. Es ist anzunehmen, daß wir es im folgenden eher mit diesem letzten Fall zu

tun haben, daß aber die allgemeineren und schwerer interpretierbaren Faktoren des Alters, der Ausbildungsfächer und der Landeszugehörigkeit der Seminarausbilder für die Ausprägung der Meinungsäußerungen dennoch wichtig sind. Unter diesen Umständen wird es allerdings schwierig, aus den Stellungnahmen der Seminardozenten Konsequenzen für eine Reform der Referendar- und Lehrerausbildung abzuleiten, einmal abgesehen davon, daß solche Meinungen ohnehin nicht zum ausschlaggebenden Kriterium für Reformvorschläge gemacht werden können. Aus diesen Gründen wird in diesem Abschnitt noch nicht auf die Reformvorstellungen der Seminardozenten eingegangen.

Unabhängig von alledem sind die Stellungnahmen und Meinungen der Seminarausbilder zum bestehenden System der Referendar- und Lehrerausbildung in jedem Falle Ausdruck der Bejahung oder Ablehnung dieses Systems und damit Ausdruck der Bereitschaft, sich innerhalb dieses Systems für die Referendarausbildung einzusetzen, also Ausdruck der Arbeits- und Ausbildungsmotivation der Befragten. Damit sind sie von entscheidender Bedeutung dafür, was faktisch unter den geschilderten institutionellen Rahmen- und Randbedingungen an Ausbildung geschieht und erreicht werden kann, auch wenn dies in den späteren Kapiteln wegen des begrenzten Ausschnittes der Ausbildungsinhalte, den wir mit unserer Befragung erfaßt haben, nicht hinreichend deutlich werden mag. In diesem Sinne sind die Einstellungen der Dozenten auch bei einer Reform der Lehrerausbildung, die auf die Mitarbeit der Seminarausbilder rechnet, ebenso zu berücksichtigen wie die entsprechenden Meinungsäußerungen der Referendare (vgl. H.-W. Frech, 1976, insbesondere Abschnitt 7.4.5). Im folgenden wird zunächst die allgemeine Einstellung der Seminarausbilder zu den Ausbildungsverhältnissen behandelt, dann wird auf die Einzelpunkte ihrer Kritik und am Ende auf den Zusammenhang zwischen diesen und der Gesamteinstellung eingegangen.

2.6.1 Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen am Seminar

Im Durchschnitt war die Einstellung der im Jahr 1970 befragten Seminarausbilder zu ihren Arbeitsbedingungen in den Seminaren erstaunlich positiv, wenn man sie mit den zuvor berichteten Tatsachen konfrontiert. Sie variierte allerdings zwischen den Alters-, Fächer- und Ländergruppen erheblich. Für die Frage, wie zufrieden die Befragten mit ihren derzeitigen Arbeitsbedingungen im Seminar seien (F 3), wurde ihnen eine 5-Punkte-Skala von „völlig unzufrieden“ bis „völlig zufrieden“ vorgegeben. Tabelle 43 gibt die gewählten Antworten in Verbindung mit den Länderunterschieden wieder, wobei zu beachten ist, daß es hier zunächst nur um die Arbeitsbedingungen am Seminar geht. Die letzte Tabellenzeile macht folgendes deutlich:

- Über ein Drittel der Seminarausbilder war mit den Arbeitsbedingungen am Seminar zufrieden, und nur ein Fünftel war unzufrieden. (Die Endpunkte der Skala sind wegen ihrer extremen Definition in beiden Richtungen so schwach besetzt, daß man sie sinnvollerweise mit den gemäßigten Positionen zusammenfaßt.)
- Andererseits konnte sich fast die Hälfte der Befragten nicht recht entscheiden, ist also weder als zufrieden noch als unzufrieden einzustufen.

Wenn man dieses Ergebnis als einen Indikator für die generelle Einstellung der Seminardozenten zur Seminarausbildung und auch – wie eingangs geschehen – für ihre Arbeitsmotivation und ihr Ausbildungsengagement interpretiert, dann muß man feststellen, daß anscheinend nur ein gutes Drittel positiv motiviert und engagiert war. Bei knapp der Hälfte der Dozenten scheint dies hingegen nur in geringem und bei einem Fünftel in ausgesprochen schwachem Maße der Fall gewesen zu sein.

Abweichungen von der allgemeinen Tendenz bestanden in Richtung größerer Unzufriedenheit vor allem in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg. In beiden Ländern dürfte die kurze Ausbildungsdauer, in Baden-Württemberg auch die Größe der Seminare und die Überlastung der Seminardozenten mit Ausbildungsaufgaben eine Rolle spielen. Abweichungen in Richtung größerer Zufriedenheit bestanden vor allem in Nordrhein-Westfalen, Bayern, Schleswig-Hol-

stein und auch noch in den Stadtstaaten. Hier ist allerdings eine Differenzierung erforderlich: Die Bremer Fachleiter waren deutlich zufriedener mit ihren Seminarverhältnissen ($M = 3,5$) als die Hamburger, und die Berliner waren am unzufriedensten ($M = 2,8$). Die Mittelwerte von Bremen, Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Bayern sind signifikant höher als die von Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Berlin (t-Test: $p < 5$ Prozent).

Unabhängig von den Länderunterschieden bestehen auch signifikante Zusammenhänge mit den Ausbildungsfächern und dem Alter der Seminarausbilder:

– Die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern waren deutlich zufriedener ($M = 3,4$) als die in den kultur- und sozialkundlichen ($M = 3,0$) sowie in den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fächern ($M = 2,8$). Die Mittelwerte dieser Fächergruppen unterscheiden sich signifikant (t-Test: $p < 2$ Prozent). Die Fachleiter der anderen Fächergruppen und auch die Seminarleiter liegen zwischen diesen Extremgruppen.

Die Unterschiede zwischen den drei erstgenannten Fächergruppen und besonders die Unzufriedenheit der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter am allgemeinen Seminar sind aufgrund ihrer im Abschnitt 2.4 geschilderten Arbeitssituation durchaus verständlich. Weniger verständlich ist, daß auch die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen zufriedener sind ($M = 3,2$) als in den kultur- und sozialkundlichen Fächern ($p < 5$ Prozent), obwohl die Arbeitssituation in diesen beiden Fächergruppen etwa gleich ungünstig und auch das Durchschnittsalter der Fachleiter ungefähr das gleiche ist. Hier machen sich offenbar fächerspezifische Einstellungen oder Ausbildungsnormen bemerkbar.

– Ältere Seminarausbilder sind tendenziell zufriedener mit den Seminarverhältnissen als jüngere Fachleiter ($r = 0,23$), und diese Tendenz schlägt sich teilweise auch in den Fächerunterschieden nieder (die naturwissenschaftlichen Fachleiter sind durchschnittlich älter als die der drei anderen oben erwähnten Fächergruppen).

Hier macht sich also entweder eine mit dem Alter und der Dauer der Ausbildungstätigkeit zunehmende Tendenz zur Gewöhnung an die tatsächlichen Verhältnisse bemerkbar, oder die älteren Seminarlehrer haben noch Ausbildungsvorstellungen, die mit den bestehenden Verhältnissen besser übereinstimmen als die der Jüngeren. Eine interessante Abweichung von diesem Zusammenhang gibt es nur in der jüngsten Fachleitergruppe der 30- bis 35jährigen, die am kürzesten in der Seminarbildung tätig sind: In dieser Gruppe ($n = 48$)

Tabelle 43: Zufriedenheit der Seminarbildung mit den Arbeitsbedingungen am Seminar nach Bundesländern, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Unzufrieden | | | Zufrieden | | n | M | s |
|------------------------------|-------------|----|----|-----------|---|-----|-----|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Schleswig-Holstein | 0 | 14 | 43 | 40 | 3 | 37 | 3,3 | 0,75 |
| Stadtstaaten | 0 | 19 | 40 | 38 | 3 | 37 | 3,2 | 0,79 |
| Niedersachsen | 0 | 20 | 51 | 29 | 0 | 85 | 3,1 | 0,70 |
| Nordrhein-Westfalen | 0 | 7 | 44 | 44 | 5 | 57 | 3,5 | 0,71 |
| Rheinland-Pfalz und Saarland | 7 | 20 | 47 | 26 | 0 | 55 | 2,9 | 0,80 |
| Hessen | 1 | 21 | 49 | 26 | 3 | 86 | 3,1 | 0,81 |
| Baden-Württemberg | 7 | 20 | 45 | 26 | 2 | 58 | 2,9 | 0,91 |
| Bayern | 1 | 12 | 39 | 41 | 7 | 75 | 3,4 | 0,84 |
| Insgesamt | 2 | 17 | 45 | 33 | 3 | 490 | 3,1 | 0,92 |

$$\chi^2 = 15,09$$

$$df = 28$$

$$p < 0,02$$

gibt es eine deutliche Aufspaltung in Zufriedene (33 Prozent) und Unzufriedene (31 Prozent). Das läßt darauf schließen, daß sich diese Anfängergruppe sehr unterschiedlich auf ihre neue Ausbilderposition und -situation eingestellt hat. Dabei dürften wiederum fächerbedingte Unterschiede der Arbeitssituation eine Rolle spielen, denn diese Altersgruppe setzt sich vor allem aus günstiger gestellten Naturwissenschaftlern und aus ungünstiger gestellten Fachleitern in den modernen Fremdsprachen sowie in den kultur- und sozialkundlichen Fächern zusammen. Insofern könnte die Einstellung der jüngeren Fachleiter zu den Seminarverhältnissen realitäts-gerechter und „objektiver“ sein als die ihrer älteren Kollegen. Sie könnte aber auch noch stärker von fachbedingten unterschiedlichen Ausbildungskonzeptionen und weniger von reali-stischen Ausbildungserfahrungen abhängig sein.

– Abgesehen von diesen generellen Zusammenhängen mit Alter, Ausbildungsfächern und Landeszugehörigkeit ergaben sich – und das ist bemerkenswert – keine Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Zufriedenheit der Seminarbilder mit den Seminarbedingungen und den konkreten, spezifischen Arbeitsbedingungen, die in den vorigen Abschnitten be-schrieben wurden.

Insofern wird die oben angedeutete Möglichkeit, daß sich die erste der eingangs formulierten Hypothesen (Abhängigkeit der Zufriedenheit von den objektiven Bedingungen) als weniger zutreffend erweisen könnte denn die zweite (Abhängigkeit von den Gruppierungsmerkmalen), zunächst einmal bestätigt. Dabei erweist sich, entgegen unserer Ausgangshypothese, auch das Alter der befragten Seminarlehrer als ein wichtiger Differenzierungs- und Bedingungsfaktor. Deshalb lassen sich die geschilderten Alters-, Fächer- und Länderunterschiede kaum durch Unterschiede in den objektiven Ausbildungsbedingungen interpretieren. Sie müssen erst einmal als Ausdruck gruppenspezifischer affektiver und normativer Orientierungen hingenom-men werden.

Das liegt sicherlich zum Teil an der unspezifischen Fragestellung nach der generellen Zufrie-denheit, die sich im übrigen nur auf einen Ausschnitt der Ausbildung bezog, nämlich auf die Arbeitsbedingungen am Seminar. Allgemeine Einstellungen dieser Art haben, obwohl sie eine nicht zu unterschätzende verhaltensmotivierende Wirkung ausüben, nur vermittelte, indirekte Beziehungen zu der Gesamtheit der jeweils relevanten Einstellungsobjekte. Diese Beziehungen werden vermutlich auch bei den Seminarlehrern erst deutlich, wenn man ihre Meinungen zu konkreten Einzelaspekten der Referendarausbildung berücksichtigt und wenn man diese Mei-nungen wiederum nach Beziehungen zu den entsprechenden Tatbeständen untersucht, wie sie von den Befragten berichtet wurden. Je konkreter und detaillierter man in dieser Richtung wird, desto häufiger und enger könnten auch die Zusammenhänge zwischen Meinungen und Fakten werden.

2.6.2 Kritik an Bedingungen der Referendarausbildung

Die Meinungsbefragung der Seminarlehrer nach konkreten Einzelaspekten der Referendar-ausbildung ergab deutlich eine kritischere, negativere Meinungs- und Einstellungstendenz als die generelle Frage nach der Zufriedenheit, was zum Teil auch auf die unterschiedliche Formulierung der Fragen zurückzuführen ist. In einer Sammelfrage wurden 17 kritische Aus-sagen über die Referendarausbildung vorgegeben, die sich aus unseren Vorinterviews mit Seminar- und Fachleitern ergeben hatten. Bei diesen Aussagen war jeweils in einer dreistufigen Skala anzukreuzen, ob sie für zutreffend oder für unzutreffend gehalten wurden (F 1). Tabelle 44 gibt die generelle Verteilung der Ankreuzungen wieder.

Ein Überblick über Tabelle 44 zeigt, daß die befragten Seminarlehrer den vorgegebenen kritischen Aussagen zur Referendarausbildung überwiegend ganz oder wenigstens teilweise zustimmten. Eine eindeutige Ausnahme von dieser Regel bildet nur das Statement 8 über die zu große Zahl der Referendare in den Seminaren, weil in dieser Hinsicht die Dinge, wie wir sahen, in der Tat sehr unterschiedlich liegen. Aber auch das Statement 7 über die zu kurze Ausbildungszeit am Seminar, die Statements 6 und 12 über die ungenügende Mitarbeit der

Tabelle 44: Kritik der Seminarlehrer an konkreten Einzelaspekten der Referendarausbildung, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Kritische Aussagen | Seminarlehrer in Prozent | | | |
|--|--------------------------|-----------------|--------------------|-----|
| | trifft zu | teils/ teils | trifft nicht zu | n |
| 1. Die Referendare bringen zu wenig Grundkenntnisse in den pädagogischen Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie und Soziologie) von der Universität mit | 47 | 49 | 4 | 477 |
| 2. Ich habe zu wenig Zeit, um mich fortbilden zu können | 50 | 40 | 10 | 496 |
| 3. Die Ausstattung des Seminars mit Fächern und sonstigen Arbeitsmaterialien ist unzureichend | 46 | 33 | 20 | 499 |
| 4. Den Fachseminarleitern und Seminarleitern fehlt eine ausreichende Vorbereitung auf ihre Ausbildungstätigkeit | 46 | 38 | 16 | 483 |
| 5. Ich bin zu sehr belastet, um die Arbeit mit den Referendaren so gestalten zu können, wie ich es gerne möchte | 36 | 44 | 20 | 494 |
| 6. Viele Referendare arbeiten nicht genügend in den Seminarsitzungen mit | 13 | 47 | 40 | 493 |
| 7. Die Ausbildungszeit am Seminar ist zu kurz | 37 | 20 | 43 | 491 |
| 8. Es sind zu viele Referendare am Seminar | 23 | 20 | 57 | 488 |
| 9. Die Referendare werden zu häufig als Aushilfslehrer eingesetzt | 23 | 36 | 41 | 494 |
| 10. Der Referendar hat in der Schule oft eine zu schwache Position | 27 | 51 | 22 | 488 |
| 11. Die Kontakte zu den Hochschulen sind ungenügend | 76 | 18 | 6 | 489 |
| 12. Das Seminar ist zu sehr mit theoretischen Aufgaben belastet, die in die Universität gehören und die das Seminar von seiner eigentlichen Aufgabe, die Einführung in die Schulpraxis, abhalten | 18 | 35 | 47 | 483 |
| 13. Von den den Anforderungen der Schule aus gesehen, ist die Universitätsausbildung in den Fächern bei vielen Referendaren unzureichend | 43 | 46 | 11 | 497 |
| 14. Die Arbeit der Ausbildungspersonen am Seminar wird in der Öffentlichkeit zu wenig anerkannt | 67 | 21 | 12 | 468 |
| 15. Die Fachseminarleiter werden für ihre Arbeit nicht ausreichend bezahlt | 61 | 17 | 22 | 471 |
| 16. Die Zusammenarbeit mit den Schulen ist nicht so gut, wie es notwendig wäre | 14 | 42 | 44 | 484 |
| 17. Die Fachseminarleiter sind zu wenig für ihre Seminararbeit entlastet | 47 | 32 | 21 | 494 |

Referendare in den Seminarsitzungen und über die Überlastung der Seminare mit theoretischen Ausbildungsaufgaben, die eigentlich an die Universität gehörten, wurden relativ häufig abgelehnt. Ebenso die Items 9 und 16 über den zu häufigen Einsatz der Referendare als Aushilfslehrer und über die unzureichende Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen, bei denen die Lage ähnlich positiv beurteilt wurde wie bei anderen Fragen zu diesem Komplex in Abschnitt 2.5.

Die Kritik der Seminarlehrer richtete sich vor allem gegen die Universitätsausbildung der Referendare (1 und 13) und die Zusammenarbeit mit den Hochschulen (11), gegen die Ausstattung der Seminare (3), die zu geringe Anerkennung der Seminarlehrer in der Öffentlichkeit (14), gegen ihre unzureichende Bezahlung (15) und Entlastung von Unterricht (17), gegen die eigene Vorbereitung auf die Ausbildungstätigkeit (4) und die fehlende Zeit für die eigene Fortbildung (2). Diese kritischen Einwände werden durch die Ergebnisse der Abschnitte 2.2 bis 2.4 überwiegend bestätigt.

Die meisten dieser Meinungsäußerungen variieren allerdings signifikant mit der Landeszugehörigkeit und den Fächergruppen der Seminarlehrer, seltener mit dem Alter. Es erscheint daher interessanter, bei welchen Beurteilungen das nicht der Fall ist. So ist die Meinung zur Länge der Referendarzeit zwar vom Alter und der Fächergruppe der Seminarlehrer unab-

hängig, aber erwartungsgemäß nicht von der Landeszugehörigkeit; und die Meinung zu der schwachen Position der Referendare in den Ausbildungsschulen ist nicht vom Ausbildungsfach, wohl aber von der Landeszugehörigkeit und dem Alter abhängig.

Ohne auf diese Zusammenhänge und auf die zahlreichen Korrelationen zwischen den Meinungspunkten näher einzugehen, beschränken wir uns im folgenden auf einige besonders wichtige Beziehungen. Um die Zahl der Meinungsäußerungen auf einige wenige, in sich zusammenhängende und voneinander unabhängige Meinungskomplexe beziehungsweise Kritikdimensionen zu reduzieren, wurde eine orthogonale Faktorenanalyse durchgeführt. Die Varimax-Rotation ergab drei in sich konsistente und gut interpretierbare Faktoren, in die nur Statements mit Faktorladungen über 0.35 aufgenommen wurden. Tabelle 45 enthält die drei Faktoren oder Kritikdimensionen mit den entsprechenden Statements und ihren Faktorladungen.

Tabelle 45 macht deutlich, welche Meinungen untereinander und mit den drei Faktordimensionen korrelieren und in welche Richtungen die Haupteinwände der Seminarlehrer gegen die jetzige Referendarausbildung gehen:

- gegen die Arbeitsbelastung,
- gegen die Kooperation mit den Ausbildungsinstitutionen Universität und Schule,
- gegen die Honorierung der Ausbildungstätigkeit.

Faktor 1 und 3 sind in sich konsistent, aber interessanterweise ist die Kritik an der Arbeitsbelastung von der Kritik an der Honorierung dieser Arbeit unabhängig, vielleicht weil sich die erste mehr auf die Unterrichtstätigkeit, die zweite aber auf die Ausbildungstätigkeit bezieht. Der Faktor 2 enthält dagegen neben der verbreiteten Kritik an den Universitäten überraschenderweise auch die relativ geringe Kritik an der Kooperation mit den Ausbildungsschulen, muß also als generelle Kritik an den kooperierenden Zuliefer- und Abnehmerinstitutionen interpretiert werden.

Für jeden dieser drei Faktoren wurde ein einfacher, ungewichteter Summenscore (also kein gewichteter Faktorscore) gebildet. Zustimmung zu den Statements (= Kritik) wurde mit 3, Ablehnung (= Zufriedenheit) mit 1 und „teils-teils“ mit 2 bewertet. Diese Punktwerte wurden für jeden Ausbilder addiert und durch die jeweilige Anzahl der Items dividiert, so daß sich wieder dreistufige Skalen ergaben, deren Stufen im folgenden als „wenig“, „mittel“ und „viel“ Kritik bezeichnet werden. Die so gebildeten drei Summenscores erwiesen sich in der Korrelationsanalyse – da es sich nicht um gewichtete Faktorscores handelte – nicht als unabhängig voneinander.

- Seminarlehrer, die sich über ihre Arbeitsbelastung beklagen (F 1), tun dies auch eher hinsichtlich der Anerkennung und Honorierung ihrer Tätigkeit (F 3, $r = 0.22$), während ihre Kritik an der Kooperation mit den anderen Ausbildungsinstitutionen (F 2) unabhängig ist von den beiden anderen Kritikdimensionen.

Tabelle 45: Dimensionen der Kritik der Seminarlehrer an der Referendarausbildung, Ergebnis der Faktorenanalyse

| Faktoren | Statements | Ladungen |
|--|--|----------|
| 1 (Kritik an Arbeitsbelastung) | Ich bin zu sehr belastet für die Referendarausbildung | 0.66 |
| | Ich habe zu wenig Zeit zur Fortbildung | 0.62 |
| | Fachleiter sind zu wenig entlastet für Seminararbeit | 0.50 |
| 2 (Kritik an kooperierenden Institutionen) | Zu wenig Referendarkenntnisse in pädagogischen Grundwissenschaften | 0.46 |
| | Unzureichende Zusammenarbeit mit Schulen | 0.43 |
| | Ungenügende Kontakte zu Hochschulen | 0.42 |
| | Unzureichende Universitätsausbildung der Referendare in den Schulfächern | 0.38 |
| | | |
| 3 (Kritik an der Honorierung) | Fachleiter nicht ausreichend bezahlt | 0.51 |
| | Ausbildungsarbeit zu wenig anerkannt | 0.45 |

Die übrigen Meinungsitems zur Länge der Ausbildung und zur Größe und Ausstattung der Seminare mit Arbeitsmaterialien, zur Mitarbeit der Referendare, ihrer schwachen Position in der Schule und ihrem Einsatz als Aushilfslehrer sowie zur unzureichenden Vorbereitung der Seminar Ausbilder auf ihre Ausbildungstätigkeit laden auf keinem der drei Kritikfaktoren hoch genug. Sie korrelieren auch untereinander nicht nennenswert, das heißt, Seminar Ausbilder, die sich zu einer dieser Aussagen zustimmend äußerten, taten es häufig nicht bei den anderen. Andererseits korrelieren die Meinungen zu diesen Aussagen teilweise mit der ersten und zweiten Kritikdimension: Seminardozenten, die sich über ihre Arbeitsbelastung beklagen, neigen auch dazu, ihre geringe Vorbereitung auf die Ausbildungstätigkeit und die Ausstattung der Seminare mit Arbeitsmitteln zu kritisieren ($r = 0.23/0.22$); und Seminar Ausbilder, die die Kooperation mit Schulen und Hochschulen kritisieren, beschwerten sich auch häufiger über die mangelnde Mitarbeit der Referendare in den Seminaren ($r = 0.24$) und ihren Einsatz als Aushilfslehrer ($r = 0.24$). Diese Gruppe sieht also einerseits einen Zusammenhang zwischen der unzureichenden Universitätsausbildung und der geringen Mitarbeit der Referendare im Seminar, andererseits ist sie eher besorgt, daß die Referendare zu sehr als Aushilfslehrer ausgenutzt werden. Hier zeichnen sich anscheinend zwei Gruppen von Seminardozenten ab:

- eine stärker selbstbezogene, extrinsisch motivierte Gruppe, für die die Arbeitsbelastung, die Honorierung ihrer Tätigkeit, die materielle Ausstattung der Seminare und ihre eigenen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten wichtig sind,
- eine stärker referendarbezogene, intrinsisch motivierte Gruppe, für die die Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen Hochschule und Schule, die schulische Ausbildungssituation der Referendare und deren Mitarbeit in den Seminaren wichtiger sind.

Die Größe dieser Gruppen ist nicht genau zu bestimmen, aber ein Vergleich der Tabelle 44 mit den noch folgenden Tabellen macht deutlich, daß die erste Gruppe wesentlich größer sein dürfte als die zweite. Im folgenden geht es vor allem um eine genauere Darstellung und Analyse der drei Kritikdimensionen der Seminardozenten, während die übrigen Einwände nur am Rande einbezogen werden.

2.6.2.1 Kritik an der Arbeitsbelastung

Hinsichtlich der Kritik der Seminar Ausbilder an ihrer Arbeitsbelastung ergab Tabelle 44:

- 37 Prozent der Ausbilder fühlten sich zu sehr belastet, um die Arbeit mit den Referendaren so gestalten zu können, wie sie es gern möchten;
- 47 Prozent waren der Meinung, daß die Fachleiter für ihre Seminararbeit zu wenig vom Unterricht entlastet werden,
- 50 Prozent hatten zu wenig Zeit, um sich selbst fortbilden zu können.

Die unterschiedlichen Prozentsätze erklären sich zum Teil aus dem Inhalt der Einwände: Überlastung in Verbindung mit einer Selbstkritik an der Ausbildungstätigkeit wird seltener zugegeben als zu geringe Entlastung vom Unterricht, und Fortbildung rangiert unter den bestehenden Umständen ohnehin unter „ferner liefen“ und wird gern als unzureichend zugestanden. Die Zusammenfassung der drei Items zu einem Summenscore „Kritik an der Arbeitsbelastung“ ergibt eine Verteilung der Seminardozenten, die in Tabelle 46 in Verbindung mit den Länderunterschieden dargestellt wird.

Der Anteil der Seminar Ausbilder, die unter allen drei Aspekten die zu hohe Arbeitsbelastung kritisieren, ist mit 20 Prozent wesentlich geringer als bei den drei Einzelstatements, während die Mittelposition mit 57 Prozent wesentlich stärker besetzt ist. Eine solche „Tendenz zur Mitte“ und zur Normalverteilung ist bei derartigen Zusammenfassungen zu Summenscores natürlich zu erwarten und wird sich auch bei den anderen Faktorindizes wiederholen. Andererseits zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Ländergruppen:

- Die Seminar Ausbilder in Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland fühlen sich besonders häufig überlastet, während das in Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Bayern besonders selten der Fall ist.

Tabelle 46: Kritik der Seminarausbilder an ihrer Arbeitsbelastung nach Bundesländern, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Seminarlehrer in Prozent | | | n |
|------------------------------|--------------------------|------------------|------|-------|
| | wenig | Kritik mittel | viel | |
| Schleswig-Holstein | 39 | 56 | 5 | 39 |
| Stadtstaaten | 14 | 62 | 24 | 37 |
| Niedersachsen | 22 | 54 | 24 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 35 | 54 | 11 | 57 |
| Rheinland-Pfalz und Saarland | 11 | 61 | 28 | 57 |
| Hessen | 13 | 56 | 31 | 87 |
| Baden-Württemberg | 20 | 58 | 22 | 59 |
| Bayern | 36 | 55 | 9 | 75 |
| Insgesamt | 23 | 57 | 20 | (500) |

$$\chi^2 = 42,32$$

$$df = 14$$

$$p < 0,001$$

Dieses Ergebnis ist nicht durch den unterschiedlichen Zeitaufwand für die Referendarausbildung in diesen Ländern zu erklären (12 bis 16 gegenüber 19 bis 20 Wochenstunden), der auch nicht mit der Kritik an der Arbeitsbelastung korreliert. Vielmehr liegt die Erklärung, wie bereits vermutet, allein in der unterschiedlichen Unterrichtsbelastung, die – wenn auch relativ schwach – mit der Kritik an der Arbeitsbelastung korreliert ($r = 0.20$) und sich in beiden Ländergruppen in der Tat erheblich unterscheidet (15 bis 16 gegenüber 9 bis 14 Wochenstunden, vgl. Abschnitt 2.4, Tabelle 31). Gerade deshalb war ja, wie gezeigt, der Zeitaufwand für die Ausbildungstätigkeiten in den Ländern entsprechend geringer oder größer, allerdings – wegen der Größe der Seminare – doch nicht so proportional, daß sich deswegen eine negative Korrelation mit der Kritik an der Arbeitsbelastung ergeben könnte. Diese scheint also auch noch von anderen gruppen- und vielleicht sogar länderspezifischen Normen und Maßstäben abhängig zu sein, wie die gemäßigte Kritik in Baden-Württemberg und Niedersachsen nahelegt (durchschnittlich 11 beziehungsweise 7 Unterrichtsstunden).

Zwischen den Fächergruppen der Seminarlehrer bestehen im allgemeinen keine großen Unterschiede hinsichtlich der Kritik an der Arbeitsbelastung, und das entspricht auch den relativ geringeren Unterschieden in der faktischen Unterrichtsbelastung. Ausnahmen bilden lediglich die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern, die sich deutlich kritischer ($M = 2,04$), und die Seminarleiter, die sich eindeutig weniger kritisch äußern ($M = 1,76$) als die übrigen Fachleiter (t-Test: $p < 3$ Prozent). Das entspricht kaum dem tatsächlichen Belastungsunterschied zwischen diesen beiden Gruppen (insgesamt 42 gegenüber 40 Wochenstunden), der zum Beispiel bei den modernen Fremdsprachen noch etwas größer ist (43 Wochenstunden). Mit dem Alter der Seminarlehrer besteht gleichfalls nur eine recht schwache negative Korrelation ($r = -0.15$), was auch den geringen tatsächlichen Belastungsunterschieden zwischen den Altersgruppen entspricht (vgl. Abschnitt 2.4). In den Fächerunterschieden schlagen sich demnach auch kaum Altersunterschiede nieder, so daß man bei den Fächergruppen – angesichts der variierenden Arbeitsbelastung – ebenfalls gruppenspezifische Belastungsnormen und Toleranzgrenzen vermuten kann.

Die tatsächliche Unterrichtsbelastung der Seminarlehrer ist also für ihre Kritik an der Arbeitsbelastung der einzig entscheidende objektive Einflußfaktor, entscheidender jedenfalls

als ihre formelle Unterrichtsentlastung und ihre Gesamtbelastung durch die Arbeit an Seminar und Schule. Dabei ist aber zu bedenken, daß die Kritik an der Arbeitsbelastung aus drei kritischen Einwänden zusammengefaßt wurde, die jeder für sich sehr wohl mit der länder- und fächerspezifischen Arbeitsbelastung zusammenhängen. Daneben scheinen auch fächer- und landesspezifische Gruppennormen und Toleranzgrenzen eine Rolle zu spielen, deren Entstehung eventuell durch einen Vergleich der individuellen Arbeitsbelastung mit der in der jeweiligen Mitgliedergruppe und in den nächstliegenden Referenzgruppen üblichen zu erklären wäre.

Ideale Seminargröße und optimale Unterrichtsbelastung

In Erwartung solcher Ergebnisse fragten wir die Seminarrausbilder, wie groß die von ihnen auszubildende Referendargruppe im Idealfall sein sollte, um eine optimale Ausbildung zu ermöglichen (F 8) und wie hoch bei dieser idealen Gruppengröße die Unterrichtsbelastung der Fachleiter maximal sein dürfte (F 9). Tabelle 47 enthält die Durchschnittsergebnisse der beiden Fragen sowie die Quotienten aus den jeweiligen Real- und Idealgrößen.

Die erste und dritte Spalte zeigen, daß sich die Idealvorstellungen der drei Ausbildergruppen erheblich unterscheiden. Die zweite und vierte Spalte machen deutlich, daß die reale Seminargröße beziehungsweise Unterrichtsbelastung überall über den Idealgrößen liegen, mit Ausnahme der realen Unterrichtsbelastung der Seminarleiter, die trotz des früher berichteten Mittelwertes von 2 Unterrichtsstunden etwas unter ihren Idealvorstellungen von 1,9 Stunden liegt. Das liegt daran, daß sich der reale Mittelwert nur auf die 19 Seminarleiter bezieht, die überhaupt Unterricht gaben, während sich der ideale Mittelwert auf 40 Seminarleiter bezieht, also auch auf die, die keinen Unterricht gaben. Offenbar würde auch diese Gruppe gern einige Stunden unterrichten, um den Kontakt zur Schul- und Unterrichtsrealität nicht ganz zu verlieren. Die größten Differenzen zwischen Realität und Idealvorstellungen bestehen offensichtlich hinsichtlich der Seminargröße bei den Seminarleitern und den Fachleitern an den allgemeinen Seminaren, bei denen die realen Referendanzahlen durchschnittlich dreimal so groß sind wie die für optimal gehaltenen. Ein Vergleich mit den realen Seminargrößen in Abschnitt 2.4.2, Tabelle 33 zeigt:

- Die Seminarleiter hätten statt durchschnittlich 54 lieber 28 und die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren statt durchschnittlich 36 lieber 15 Referendare, also jeweils 26 beziehungsweise 21 weniger, wobei die erheblichen Streuungen auf die großen Länderunterschiede und auf die geringe Zahl von Seminarleitern (40) und Fachleitern dieser Art (25) zurückzuführen sind.

An diesem Ergebnis ist interessant, daß die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter, trotz ähnlicher Ausbildungsaufgaben, nur etwa halb so große Gruppen für optimal halten wie die

Tabelle 47: Ideale Seminargröße und Unterrichtsbelastung im Verhältnis zu den realen Größen nach Meinung der Seminarrausbilder, Mittelwerte und Streuungen

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|-----------------------------------|-----------------------|-------|-----------------------------|------|-------------------------|------|-------------------------------|------|
| | Ideale Referendanzahl | | Reale/ideale Referendanzahl | | Ideale Stundenbelastung | | Reale/ideale Stundenbelastung | |
| | M | s | M | s | M | s | M | s |
| Fachseminarleiter | 8,4 | 3,81 | 1,3 | 0,72 | 9,2 | 4,10 | 1,3 | 0,41 |
| Fachleiter am allgemeinen Seminar | 15,4 | 15,76 | 3,2 | 3,39 | 7,2 | 6,81 | 1,1 | 0,47 |
| Seminarleiter | 28,1 | 17,23 | 3,0 | 3,29 | 1,9 | 3,51 | 0,8 | 0,49 |

Seminarleiter. Offenbar glauben sie ihre Ausbildungsaufgaben nur bei wesentlich kleineren Referendargruppen adäquat erfüllen zu können, als dies bei den Seminarleitern der Fall ist. Dabei mögen sich zwei Faktoren ausgewirkt haben: einerseits ist die Seminarbildung der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter spezialisierter, und damit steigen auch die Ansprüche, die an sie gestellt werden. Andererseits haben viele Seminarleiter bei der Definition der idealen Seminargruppe vermutlich nicht nur an ihre Seminarbildung, sondern auch an die Gesamtgröße eines Ausbildungsseminars gedacht. Immerhin liegen aber auch noch die Idealvorstellungen der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter erheblich über denen der Fachseminarleiter:

– Die Fachseminarleiter halten Seminargruppen von durchschnittlich acht Referendaren für optimal, also fast um die Hälfte weniger als die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter.

Dieser Unterschied ist zweifellos vor allem auf die schulpraktischen Ausbildungsaufgaben der Fachseminarleiter und die damit verbundenen Unterrichtsbesuche und -besprechungen zurückzuführen. Allerdings haben die Fachseminarleiter tatsächlich im Durchschnitt 11 Referendare auszubilden, also nur drei mehr als gewünscht. Diese Differenz ist nicht groß, wobei allerdings hier wie auch bei den beiden anderen Ausbildergruppen auffällt, daß die Streuungen um die idealen Mittelwerte sehr viel geringer sind als um die realen Mittelwerte. Die normativen Vorstellungen von der optimalen Seminargröße beziehungsweise Referendarzahl sind also bei den Seminardozenten offenbar sehr viel homogener als die entsprechende Realität. Sie konzentrieren sich vor allem bei den Fachseminarleitern auf eine Zahl zwischen sechs und zehn Referendaren, während die faktischen Referendarzahlen überwiegend zwischen sieben und fünfzehn liegen.

Hinsichtlich der maximalen Unterrichtsbelastung bei optimaler Seminargröße sind die Wunschvorstellungen der Seminarausbilder dagegen unterschiedlicher, ja uneinheitlicher als ihre faktische Unterrichtsbelastung (mit Ausnahme der Seminarleiter), so daß diese Vorstellungen keinen normativen Charakter beanspruchen können. Das liegt vermutlich daran, daß in diese Vorstellungen bereits unterschiedliche Annahmen über die Größe der idealen Referendargruppe eingegangen sind. Beide korrelieren daher negativ ($r = -0.40$), das heißt: mit zunehmender optimaler Seminargröße plädierten die Seminardozenten für eine geringere maximale oder optimale Unterrichtsbelastung. Immerhin weichen die Fachleiter-Vorstellungen bezüglich der optimalen Unterrichtsbelastung im Durchschnitt stark von der tatsächlichen Unterrichtsbelastung ab:

– Statt 13 Unterrichtsstunden würden die Fachseminarleiter 9 Stunden für optimal halten und die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren statt 11 Stunden 7, also beide Gruppen vier Stunden weniger.

Daß die Fachleiter in den Erziehungswissenschaften weniger Unterrichtsstunden verlangen als ihre Kollegen an den Fachseminaren, ist verständlich: Sie setzten in ihren Idealvorstellungen wesentlich größere Referendargruppen und eine entsprechend größere Ausbildungsbelastung voraus.

Wenn man von einem Stundendeputat von 24 Wochenstunden ausgeht, ergibt sich aus den Idealvorstellungen der Befragten folgendes:

– Die Fachseminarleiter und Fachleiter am allgemeinen Seminar verlangen implizit eine Unterrichtsentlastung von 15 beziehungsweise 17 Stunden. Bei einer optimalen Seminargröße von acht beziehungsweise 15 Referendaren ergäbe das eine Unterrichtsentlastung von 1,9 beziehungsweise 1,1 Stunden pro Referendar.

Angesichts einer faktischen Unterrichtsentlastung von durchschnittlich 1,2 beziehungsweise 0,8 Stunden pro Referendar und einem Ausbildungsaufwand von 2,4 beziehungsweise 2,3 Stunden pro Referendar und Woche wären das nicht gerade übertriebene Forderungen. Im Gegenteil, eine solche Regelung wäre zumindest für die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter an den allgemeinen Seminaren immer noch unzureichend. Immerhin kann aus diesen Ergebnissen geschlossen werden, daß sich die Fachleiter nicht nur für eine Verkleinerung ihrer Referendargruppe, sondern auch für eine Gewichtsverlagerung in ihrem Arbeitsaufwand von der Schul- zur Ausbildungsarbeit aussprechen wollten, um sich in kleineren Referendargrup-

pen intensiver um deren Ausbildung kümmern zu können, mit all dem, was das an theoretischer Vorarbeit und praktischer Unterrichtsbetreuung mit sich bringen würde.

Die Ideal- oder Sollvorstellungen der Seminar- und Fachleiter bezüglich der optimalen Referendarzahl und der maximalen Unterrichtsbelastung unterscheiden sich – ebenso wie die faktischen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen – signifikant zwischen verschiedenen Bundesländern und Fächergruppen, nicht aber zwischen den Altersgruppen. Diese Ergebnisse der statistischen Analyse beruhen auf recht hohen positiven Korrelationen zwischen der idealen und der tatsächlichen Seminargröße ($r = 0.67$) und zwischen der optimalen und der faktischen Unterrichtsbelastung der Seminarausbilder ($r = 0.50$), das heißt, je größer oder kleiner Seminargruppen und Unterrichtsbelastung tatsächlich sind, desto höher oder geringer sind auch die Sollvorstellungen. Und da die realen Verhältnisse in den Fächergruppen und besonders in den Bundesländern, nicht aber in den Altersgruppen, recht unterschiedlich sind (vgl. Abschnitt 2.4), gilt das gleiche auf für die fächer- und länderspezifischen Idealvorstellungen der Seminar- und Fachleiter.

Interessanter als die Gruppenunterschiede selbst ist daher das Auftreten der genannten hohen Korrelationen. Sie besagen nämlich, daß die Sollvorstellungen der Seminardozenten von Seminargröße und maximaler Unterrichtsbelastung zwar generell unter den tatsächlichen Größen liegen, daß sie aber ebenso generell nicht wesentlich von diesen abweichen, sondern stets an ihnen orientiert und auf sie bezogen bleiben. Mit anderen Worten:

- Die Sollvorstellungen der Seminarausbilder von den optimalen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen sind anscheinend kaum an allgemein theoretischen Erwägungen oder an abstrakten normativen Ausbildungskonzepten orientiert, sondern stark auf ihre konkrete, individuelle und auch landes- und fachtypische Arbeitssituation bezogen und von dieser abhängig; sie gehen über diesen Rahmen nicht wesentlich hinaus, und zwar auch dann nicht, wenn die objektiven Bedingungen ungünstig sind.

Ein besonders deutliches, wenngleich nicht ganz überzeugendes Beispiel sind die in Tabelle 47 dargestellten Idealvorstellungen der drei Ausbildergruppen bezüglich der optimalen Seminargröße. Schlüssigere Beispiele würde die Aufgliederung der Ausbildervorstellungen nach Länder- und Fächergruppen liefern.

Man kann also durchaus von einer starken Realitäts- und Systemabhängigkeit der normativen Ausbildungsvorstellungen der Seminar- und Fachleiter sprechen. Für dieses, nicht ganz überraschende Phänomen sind mehrere Erklärungen möglich. Die nächstliegenden sind, daß es sich um den bereits mehrfach erwähnten Gewöhnungs- und Anpassungseffekt oder auch um das Resultat eines generellen Informationsmangels hinsichtlich der Verhältnisse in anderen Fächern und Ländern handelt, und beides kann durchaus zusammengehen. Darüber hinaus könnte man, wie eingangs geschehen, auf einen „gesunden Realitätssinn“ der Seminardozenten schließen, die „nichts erwarten und verlangen, was unmöglich ist“, oder auch auf einen Mangel an Phantasie, der die Vorstellung sehr stark veränderter Verhältnisse nicht zuläßt, und auch hier kann beides zusammenhängen.

Gegeben ist jedenfalls zunächst eine Realitäts- und Systemabhängigkeit der Ideal- und Sollvorstellungen der Seminardozenten. Diese Abhängigkeit hat zur Folge, daß die Beziehungen der konkreten Sollvorstellungen zu den tatsächlichen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen auch sonst sehr viel häufiger und enger sind als die der allgemeineren und abstrakteren Einstellungen und Meinungen der Seminarausbilder: Seminardozenten, die relativ große Seminare für ideal halten, haben nicht nur größere Seminare, sondern wenden auch mehr Zeit für die Referendarausbildung, aber weniger Zeit pro Referendar auf ($r = 0.43/-0.27$), sie erhalten weniger Unterrichtsentlastung ($r = -0.34$), geben aber auch weniger Unterricht ($r = -0.50$), und sie gehören einer höheren Dienst- und Gehaltsstufe an ($r = 0.31/0.32$) als die Kollegen, die kleinere Seminargruppen bevorzugen.²⁰ Seminarausbilder, die relativ viel Unterricht für optimal halten, geben dagegen nicht nur mehr Unterricht, sondern sie haben auch kleinere

20 Die Dienst- und Gehaltsstufe der Seminardozenten korreliert natürlich mit ihrem Lebensalter, so daß sich hier alters- und statusbedingte Normen und Maßstäbe vermischen.

Referendargruppen ($r = -0.27$), wenden weniger Zeit für die Referendarausbildung auf ($r = -0.27$) und gehören einer niedrigeren Gehaltsstufe an ($r = -0.26$) als die Kollegen, die für weniger Unterricht plädieren. Diese Zusammenhänge sind weitgehend auf die unterschiedliche Arbeitssituation von Seminardozenten an allgemeinen oder an Fachseminaren zurückzuführen. Die Aufzählung ließe sich noch verlängern, aber die übrigen Korrelationen sind teilweise schwer zu interpretieren. Die obigen wurden nur aufgeführt, um die These von der Realitäts- und Systemabhängigkeit der Ausbildernormen zu belegen.

Wichtiger erscheint, daß keine nennenswerten Korrelationen zwischen den Sollvorstellungen der Seminardozenten bezüglich optimaler Seminargröße und Unterrichtsbelastung und ihrer oben dargestellten Kritik an der Arbeitsbelastung bestehen. Das scheint der dort geäußerten Vermutung zu widersprechen, daß diese Kritik nicht nur von den objektiven Belastungen (insbesondere Unterrichtsbelastung), sondern auch von gruppenspezifischen Normen und Toleranzgrenzen abhängig sein könnte. Dabei ist aber zu bedenken, daß die betreffende Kritikdimension aus drei Items gebildet wurde, von denen nur eines auf die Unterrichtsbelastung und keines auf die Seminargröße Bezug nahm, und daß sie nur auf eine generelle, abstrakte Einstellung zur Arbeitsbelastung hinweisen kann, in die auch andere Faktoren eingehen dürften. Der Widerspruch würde sich daher auflösen, wenn man gerade die Realitätsabhängigkeit der Ausbildernormen sowie den Zusammenhang dieser Normen – und auch der Ausbilderkritik an der Arbeitsbelastung – mit den länder- und fächerspezifischen Belastungen berücksichtigen würde. Das wird zumindest durch die Abhängigkeit der Ausbildernormen und der Ausbilderkritik von der realen Unterrichtsbelastung auch direkt bestätigt. Abgesehen davon läßt sich aus der Kritik der Seminardozenten an ihrer Arbeitsbelastung und aus den Sollvorstellungen der Seminarausbilder bezüglich der optimalen Seminargröße und Unterrichtsbelastung eine Folgerung ziehen:

– Eine systemimmanente Reform der Referendarausbildung, die eine Verkleinerung der Seminargruppen und eine Reduzierung der Unterrichtsbelastung zum Inhalt hätte, könnte auf die Unterstützung der Seminarausbilder rechnen.

Angesichts der großen Seminare in einigen Ländern und der übermäßigen Unterrichtsbelastung in einigen Fächern (vgl. Abschnitt 2.4) wäre eine solche Maßnahme auch durchaus berechtigt. Wie eine Entlastung der Seminarausbilder genutzt werden würde – ob für intensivere Vorbereitung der Seminarsitzungen und eine entsprechende Weiterbildung, für häufigere und längere Unterrichtsbesuche bei den Referendaren, für intensivere Einzelgespräche mit Referendaren, für effektivere Verwaltungsarbeit oder aber überhaupt nicht –, ist sicherlich eine offene Frage. Höchstwahrscheinlich aber würde eine solche systemimmanente Reform der Referendarausbildung aufs Ganze gesehen zum Vorteil ausschlagen. (Die Vorstellungen der Seminarausbilder bezüglich einer systemimmanenten oder systemverändernden Reform der Lehrerausbildung werden in Abschnitt 5.2 behandelt.)

2.6.2.2 Kritik an den kooperierenden Ausbildungsinstitutionen

Die zweite Dimension der Ausbilderkritik an der Referendarausbildung richtet sich gegen die Mängel in der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen Schule und Hochschule, wobei die Kritik an den Universitäten eindeutig überwiegt. Die Kritik an der Zusammenarbeit mit den Ausbildungsschulen war, wie Tabelle 44 zeigte, sehr zurückhaltend:

– Nur 14 Prozent der befragten Seminardozenten stimmten der Aussage zu, daß die Zusammenarbeit mit den Schulen nicht so gut sei, wie es notwendig wäre; 44 Prozent lehnten sie ab; und 42 Prozent stimmten ihr nur teilweise zu.

In diesem Befund scheint sich weniger Kritik als vielmehr Befriedigung über die Kooperation mit den Schulen zu spiegeln, und das ist nach den in Abschnitt 2.5 berichteten Ergebnissen auch nicht verwunderlich. Ganz anders stellt sich das Verhältnis zu den Hochschulen dar:

– Drei Viertel der Seminardozenten hielten die Kontakte zu Hochschulen für ungenügend.

Dieser hohe Prozentsatz kann nach den in Abschnitt 2.2 berichteten dürftigen Informationen

der Seminarleiter nicht überraschen. Allerdings haben wir nicht gefragt, wieweit die Seminar-
dozenten von sich aus Kontakt mit den Hochschulen gesucht hatten und dabei auf Widerstän-
de gestoßen waren. Nur in diesen Fällen läge die Verantwortung für die geringen Kontakte
eindeutig bei den Hochschulen, während sie sonst auch bei den Seminaren liegen würde.
Wahrscheinlich haben beide Seiten, Seminare und Hochschulen, wenig Kontakte und Ko-
operationsmöglichkeiten gesucht, und das entspricht auch der institutionellen Trennung von
theoretischer und berufspraktischer Lehrerausbildung, um die sich die Universitäten und
Technischen Hochschulen von jeher wenig gekümmert haben. Bei den Pädagogischen Hoch-
schulen ist das zwar anders, aber diese sind wiederum für die Gymnasiallehrerausbildung nicht
zuständig und dürften hier von den Seminar- und Fachleitern auch kaum gemeint sein. Unab-
hängig von der Frage nach der Verantwortung kommt in der Kritik an zu geringen Kontakten
mit Hochschulen zum Ausdruck, daß die Seminarlehrer den bisherigen Zustand unbefriedi-
gend finden und daß sie ein starkes Bedürfnis nach solchen Kontakten und einer engeren
Verbindung von Theorie und Praxis haben. Dies sollte auf Seiten der Hochschulen zur Kennt-
nis genommen und berücksichtigt werden.

Das Bedürfnis nach besserem Kontakt wird verständlich, wenn man die deutliche Kritik der
Seminarlehrer an der Universitätsausbildung der Studienreferendare betrachtet:

- Fast die Hälfte (47 Prozent) war der Meinung, daß die Referendare zu wenig Grundkennt-
nisse in Pädagogik, Psychologie und Soziologie von der Universität mitbringen, und ebenso
viele (49 Prozent) stimmten dem wenigstens teilweise zu.
- Außerdem hielten gut zwei Fünftel (43 Prozent) der Dozenten die fachliche Universitäts-
ausbildung, bezogen auf die Anforderungen des Unterrichts in den Schulfächern, bei vielen
Referendaren für unzureichend, und ebenso viele (46 Prozent) stimmten dem teilweise
zu.

Kritik von Abnehmerinstitutionen an ihren Zulieferinstitutionen ist zwar üblich, aber in
diesem Umfang ist sie doch ungewöhnlich, jedenfalls im akademischen Bereich. Die von uns
befragten Seminarlehrer werfen den Universitäten im Grunde nicht weniger vor als ein
weitgehendes Versagen auf dem Gebiet der Lehrerausbildung überhaupt, und zwar auch in
dem Bereich, in dem sich die Hochschulen nach ihrem traditionellen Selbstverständnis für
zuständig halten, nämlich in der Fachausbildung. Dabei muß allerdings offen bleiben, nach
welchen Kriterien die Seminarlehrer die Kenntnisse der Referendare beurteilen und ob sie
diese überhaupt zuverlässig einschätzen können. Immerhin stimmt die Kritik der Referendare
in der Tendenz mit der ihrer Ausbilder überein:

Auf die Frage, wieviel Prozent ihres Studienwissens ihnen im Lehrerberuf verwendbar er-
scheine, gaben die befragten Referendare für das im pädagogischen Begleitstudium erworbene
Wissen durchschnittlich nur 21 Prozent und für das im Fachstudium erworbene Wissen durch-
schnittlich 50 Prozent an, nicht verwendbar erschienen ihnen hingegen 65 beziehungsweise
27 Prozent des jeweiligen Studienwissens. Dem muß man hinzufügen, daß 72 Prozent der
Referendare ihr pädagogisches Begleitstudium nur „nebenbei im Hinblick auf das Examen“
und nur 28 Prozent „gründlicher im Hinblick auf den Lehrerberuf oder aus Interesse an der
Sache“ betrieben hatten. Auf die Nachfrage nach intensiv im Fachstudium bearbeiteten Stoff-
gebieten, die sie als Lehrer nicht verwenden konnten, gaben 80 Prozent eines oder mehrere
solcher Stoffgebiete an (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 4.2 bis 4.4). Insofern dürfte die
Kritik der Seminarlehrer an der pädagogischen und fachwissenschaftlichen Universitätsaus-
bildung der Referendare, gemessen auch an deren eigener Meinung, doch einen erheblichen
Realitätsgehalt haben.

Besonders die unzureichende Fachausbildung hat schwerwiegende Folgen für die Referendar-
ausbildung. Sie führt nämlich dazu, daß die Referendare sich in vielen Schulfächern wichtige
Stoffgebiete erst während der Referendarzeit erarbeiten müssen. Auf eine entsprechende
Frage gaben wiederum 80 Prozent der befragten Referendare eines oder mehrere solcher
Stoffgebiete an. Dadurch werden sie und auch ihre Fachleiter unnötigerweise zusätzlich be-
lastet, so daß besonders von daher das Bedürfnis nach engeren Kontakten zwischen Seminaren
und Hochschulen verständlich wird. Um so erstaunlicher ist folgendes Ergebnis:

– Nur ein knappes Fünftel (18 Prozent) der Seminardozenten war der Meinung, die Seminare seien zu sehr mit theoretischen Ausbildungsaufgaben belastet, die eigentlich in die Universitäten gehörten, während fast die Hälfte (47 Prozent) nicht dieser Auffassung war.

Dieses Ergebnis mag auch darauf zurückgehen, daß ein Teil der Seminardozenten die in dem Nachsatz des Statements enthaltene Unterstellung zurückweisen wollte, die „eigentliche Aufgabe“ der Seminare bestehe in der „Einführung in die Schulpraxis“. Es kann aber auch darauf hindeuten, daß die Fachleiter es den Referendaren weitgehend allein überlassen, die Lücken ihres Fachstudiums zu schließen, was in der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung an den allgemeinen Seminaren sicherlich nicht möglich ist. Jedenfalls scheint in dem Befund ein genereller theoretischer Ausbildungsanspruch der Seminar- und Fachleiter zum Ausdruck zu kommen. Möglicherweise ist dieser sogar eine wichtige und allgemeine Motivations- und Legitimationsbasis für die Ausbildungstätigkeit in den Seminaren und für die in den Seminaren institutionalisierte Referendarausbildung. Das wird auch dadurch bestätigt, daß dieses Ergebnis in keinem Korrelationszusammenhang zu den anderen Einwänden gegen die Hochschul- oder die Referendarausbildung steht. Das heißt, daß die Seminardozenten – unabhängig von ihren sonstigen Meinungen zur Referendarausbildung – überwiegend der Auffassung sind, die Seminare seien nicht durch theoretische Ausbildungsaufgaben überlastet, die eigentlich an die Universitäten gehörten.

Dieser theoretische Anspruch der Seminausbildung wurde bereits durch die Untersuchung von Wolfgang Klafki (1970) für die allgemeinen pädagogischen Seminare belegt. In einer postalischen Totalbefragung sämtlicher Seminarleiter in der Bundesrepublik vom Oktober 1966 bis Januar 1967 wurde ihnen eine Liste mit 83 erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Themen vorgelegt mit der Aufforderung anzugeben, welche dieser Themen im pädagogischen Begleitstudium der Universitäten, welche in den Studienseminaren und welche an beiden Ausbildungsinstitutionen behandelt werden sollten. Die Antworten von den 68 Prozent der befragten Seminarleiter ergaben, daß nur 16 Prozent der Themen überwiegend den Universitäten, aber 41 Prozent überwiegend den Seminaren und 43 Prozent sowohl der einen wie der anderen Institution zugewiesen wurden, wobei außerdem die Übereinstimmung der Befragten bei den Seminarthemen größer war als bei den Universitätsthemen. Auf die inhaltlichen Aspekte dieser Untersuchung ist in Abschnitt 3.1 zurückzukommen. Klafki leitete aus diesen Ergebnissen ein „Modell der Arbeitsteilung“ zwischen pädagogischem Begleitstudium und pädagogischer Seminausbildung ab, in dem zwar die Seminare dominieren, in dem er aber auch einen Bereich der Kooperation zwischen Seminaren und Universitätsinstituten lokalisierte. Dieses Modell entspricht weitgehend den Tatsachen, soweit es um die Arbeitsteilung zwischen Universitätsinstituten und Studienseminaren geht, nicht jedoch hinsichtlich einer Kooperation, und es kann auch unsere eigenen Befragungsergebnisse zu diesem Fragenkomplex wenigstens für den Teilbereich der allgemeinen pädagogischen Seminausbildung erklären. Es macht nämlich deutlich, warum die Seminardozenten, aufgrund der von ihnen festgestellten Defizite des Universitätsstudiums, einerseits mehr Kontakte und Kooperation zwischen Seminaren und Hochschulen wünschen, andererseits aber an dem Anspruch festhalten, einen wesentlichen Teil der theoretischen, erziehungswissenschaftlichen und auch fachdidaktischen Lehrerausbildung, die an den Universitäten ohnehin vernachlässigt wird, selbst durchzuführen. Das erweckt allerdings den Anschein, als würden die von uns befragten Seminausbilder auch an der bisherigen Trennung zwischen Universitäts- und Referendarausbildung festhalten. Wieweit das zutrifft, ist in Abschnitt 5.2 zu untersuchen.

Die kritischen Einwände der Seminardozenten gegenüber den Hochschulen korrelieren positiv und bringen, zusammen mit der Befriedigung über die Kooperation mit den Ausbildungsschulen, insgesamt eher ein generelles Interesse an der engeren Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung und Zweifel an der bisherigen Trennung dieser Ausbildungsbereiche zum Ausdruck. Die Verteilung der Seminausbilder auf dem entsprechenden Summenscore „Kritik an kooperierenden Ausbildungsinstitutionen“ sowie die fächerspezifischen Unterschiede sind aus Tabelle 48 zu ersehen.

Die Zusammenfassung der Ausbilderantworten auf die vier kritischen Aussagen über Schule

Tabelle 48: Kritik der Seminarausbilder an kooperierenden Ausbildungsinstitutionen nach Ausbildungsfächern
Seminarlehrern in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Fächergruppen | Seminarlehrer in Prozent | | | n |
|------------------------------------|--------------------------|------------------|------|-------|
| | wenig | Kritik mittel | viel | |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 27 | 72 | 1 | 137 |
| Moderne Fremdsprachen | 17 | 73 | 10 | 79 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 7 | 84 | 9 | 105 |
| Alte Sprachen | 8 | 84 | 8 | 38 |
| Kunst und Musik | 16 | 80 | 4 | 25 |
| Sport | 12 | 76 | 12 | 26 |
| Erziehungswissenschaft | 8 | 88 | 4 | 25 |
| Seminarleiter | 12 | 88 | 0 | 40 |
| Insgesamt | 15 | 79 | 6 | (475) |

$$\chi^2 = 37,74$$

$$df = 14$$

$$p < 0,001$$

und Hochschule in einem Summenscore bringt wiederum eine starke Konzentration auf eine gemäßigte Kritik an der Kooperation mit diesen beiden Institutionen, und dies ist vor allem auf die geringe Kritik an der Kooperation mit den Ausbildungsschulen zurückzuführen. Der Anteil der Ausbilder, die viel Kritik übten, ist nicht einmal halb so groß wie der Anteil derjenigen, die wenig Kritik äußerten.

- Wenig Kritik äußerten vor allem die Fachleiter in den Naturwissenschaften, die offenbar mit der Universitätsausbildung der Referendare und der Kooperation mit Hochschulen und Schulen relativ zufrieden waren.
- Kritisch waren dagegen, wenn man auch die Mittelposition einbezieht, und das erscheint hier angebracht, die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern, in den alten Sprachen, in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und auch in Sport sowie die Seminarleiter, während die Kritik der Fachleiter in den modernen Fremdsprachen und in den musischen Fächern gemäßigt war.

Diese Unterschiede lassen sich mit Bezug auf unsere Ausbilderbefragung nur hinsichtlich der Kritik an der Kooperation mit den Ausbildungsschulen interpretieren, die, wie erinnerlich, bei den Fachleitern in den kultur- und sozialkundlichen sowie den erziehungswissenschaftlichen Fächern und bei den Seminarleitern ausgeprägter war als bei den übrigen Fachleitern (vgl. Abschnitt 2.5). Hinsichtlich der Universitätsausbildung muß wieder die Kritik der Referendare herangezogen werden, die auch bei ihnen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern insgesamt geringer war als in den modernen Fremdsprachen und in den kultur- und sozialkundlichen Fächern (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 4.2). Hier machen sich wieder fächerspezifische, theorie- oder praxisbezogene, positivistische oder hermeneutische Orientierungen der Referendare und ihrer Seminarlehrer bemerkbar.

Auch zwischen den Ländergruppen der Seminarlehrer gibt es auf dieser Kritikdimension signifikante Unterschiede (χ^2 -Test: $p < 0.001$), die allerdings schwer zu interpretieren sind. So waren die Seminarlehrer in den Stadtstaaten besonders kritisch gegenüber den Hochschulen (11 Prozent), diejenigen in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg dagegen wenig kritisch (16, 19, 27 Prozent). Diese Unterschiede haben vermutlich wenig mit faktischen Unterschieden in der Universitätsausbildung der Referendare oder in der Koopera-

tion mit Schulen und Hochschulen zu tun, sondern eher mit landesspezifischen Erwartungshaltungen und Ausbildungskonzepten der Seminarausbilder. Das wird sich am Ende dieses Abschnitts und in Abschnitt 5.2 zeigen.

Etwas plausibler sind dagegen die bereits erwähnten Korrelationszusammenhänge zwischen dieser Dimension der Ausbilderkritik und der Kritik der Seminardozenten an der Mitarbeit der Referendare in den Seminarsitzungen ($r = 0.24$) und an dem zu häufigen Einsatz der Referendare als Aushilfslehrer ($r = 0.24$):

– Seminarausbilder, die die Studienkenntnisse der Referendare und die Zusammenarbeit mit Hochschulen und Ausbildungsschulen kritisch beurteilten, waren im Vergleich zu ihren weniger kritischen Kollegen auch häufiger der Meinung, daß die Referendare einerseits in den Seminaren nicht genügend mitarbeiten (13 Prozent) und andererseits zu häufig als Aushilfslehrer eingesetzt werden (23 Prozent).

Möglicherweise sahen diese Seminardozenten auch einen Zusammenhang zwischen der Mitarbeit der Referendare im Seminar und ihrem Einsatz als Aushilfslehrer, der allerdings statistisch nicht signifikant ist. Man kann also nicht sagen, daß in der Kritik an der Mitarbeit in den Seminaren ein Ressentiment gegenüber den Referendaren zum Ausdruck kommt, zumal diese Kritik insgesamt gering ist, sondern offenbar drückt sich hier wiederum ein generelles Interesse der Seminardozenten an einem ausgewogenen und engen Verhältnis von theoretischer und praktischer Ausbildung aus. Im ersten Fall trifft deshalb die Kritik die Referendare, im zweiten Fall dagegen die Ausbildungsschulen. Daher rührt auch der Zusammenhang mit der allgemeinen Kritik an Schulen und Hochschulen, in der ja auch das Theorie-Praxis-Problem angesprochen ist und nicht befriedigend gelöst erscheint.

Die Unzufriedenheit oder Zufriedenheit der Seminarausbilder mit der Beteiligung der Referendare in den Seminarsitzungen hängt nach ihren Aussagen offenbar mit zwei anderen Faktoren zusammen: einerseits, und das ist geradezu selbstverständlich, mit der Größe ihrer Seminargruppen ($r = 0.22$), andererseits aber auch mit ihrem Ausbildungsfach (χ^2 -Test: $p < 0.001$). Daß die Klagen über die Mitarbeit der Referendare eher von Seminar- und Fachleitern kamen, die große Seminargruppen hatten, und kaum von solchen, die kleine Seminargruppen hatten, kann nicht überraschen. Interessanter sind die Unterschiede zwischen den Fächergruppen, obwohl sich hier teilweise auch die fächertypischen Seminargrößen bemerkbar machen.

– Am zufriedensten mit der Beteiligung der Referendare waren eindeutig die Fachleiter in Mathematik und Naturwissenschaften (57 Prozent), in einigem Abstand gefolgt von den Fachleitern in Kunst und Musik (44 Prozent) und in den alten Sprachen (43 Prozent), wobei in diesen Fällen nicht nur die geringe Seminargröße (durchschnittlich 8 bis 9 Referendare), sondern auch die „Struktur der Disziplinen“ ausschlaggebend sein mag.

– Am unzufriedensten mit der Mitarbeit der Referendare waren die Fachleiter in den erziehungswissenschaftlichen Fächern (24 Prozent) und die Seminarleiter (18 Prozent), gefolgt von den Fachleitern in den kultur- und sozialkundlichen Fächern (18 Prozent, durchschnittlich 15 Referendare) und in den modernen Fremdsprachen (14 Prozent, durchschnittlich 13 Referendare), wobei in den ersten Fällen nicht nur die großen Seminare (36 bis 54 Referendare) eine Rolle spielen dürften, sondern vermutlich auch die größere Praxisferne der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Theorie.

Schließlich könnten hier auch die unterschiedliche Einschätzung der Ausbildungsinteressen der Referendare durch die Seminardozenten und ihre daraus abgeleiteten verschiedenartigen didaktischen Ausbildungskonzepte und Verhaltensmuster von Bedeutung sein. Auf diese wird in den Abschnitten 3.2 und 3.3 noch einzugehen sein. Möglicherweise stimmen sie teilweise nicht mit den „wahren Interessen“ der Referendare überein. Die Einschätzungsunterschiede zwischen den Seminardozenten an allgemeinen und an Fachseminaren werden jedoch durch die Ergebnisse unserer Referendarbefragung in gewissem Maße bestätigt und erklärt. Auf eine entsprechende Frage gaben die befragten Referendare insgesamt 21 Prozent ihrer Fachseminare an, in denen sie sich „lebhaft an der Seminararbeit beteiligen“, und 14 Prozent, in denen sie sich „in den meisten Sitzungen langweilen“, während sich bei den allgemeinen pädagogi-

schen Seminaren dieses Verhältnis nahezu umkehrt (17 zu 22 Prozent der Seminare). Außerdem schätzten die Referendare ihren Lern- und Ausbildungsgewinn in den Fachseminaren höher ein (viel: 31 Prozent, wenig: 27 Prozent) als in den allgemeinen Seminaren (viel: 19 Prozent, wenig: 50 Prozent; vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitte 6.3.4 und 6.2.4).

Die geringe Kritik der Seminarausbilder an einem zu häufigen Einsatz der Referendare als Aushilfslehrer (23 Prozent) hängt dagegen weder mit den Ausbildungsfächern noch mit der Seminargröße oder der Zahl der Ausbildungsschulen des Seminars zusammen, sondern ausschließlich mit der Landeszugehörigkeit der Seminare (χ^2 -Test: $p < 0.05$). Dabei muß daran erinnert werden, daß nur durchschnittlich 17 Prozent der Befragten von Konflikten über diese Frage mit den Ausbildungsschulen berichteten.

– Am unzufriedensten mit dem Unterrichtseinsatz der Referendare waren verständlicherweise die Seminarausbilder in Bayern (43 Prozent), wo die Referendare in ihrer mittleren Ausbildungsphase an den Zweigschulen praktisch nur als Aushilfslehrer eingesetzt werden, gefolgt von den Seminarausbildern in den Stadtstaaten (38 Prozent), vor allem in Bremen, und denen in Schleswig-Holstein (28 Prozent), wo ähnliche Praktiken üblich zu sein scheinen.

– Wenig Kritik äußerten dagegen in dieser Hinsicht die Seminarausbilder in Baden-Württemberg (61 Prozent) und in Nordrhein-Westfalen (60 Prozent), in einigem Abstand gefolgt von denen in Niedersachsen (44 Prozent).

Inwieweit diese Ergebnisse mit den tatsächlichen Verhältnissen übereinstimmen oder nur in länderspezifischen Erwartungshaltungen und Toleranzgrenzen der Seminarausbilder begründet sind, läßt sich nicht an den Ergebnissen der Ausbilderbefragung, sondern nur an denen der Referendarbefragung nachprüfen. Dabei bestätigt sich immerhin, daß der Einsatz der Referendare zu selbständigem Unterricht in Schleswig-Holstein, Berlin und Bremen am höchsten war (7 bis 8 Wochenstunden), in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen dagegen relativ gering (4 bis 5 Wochenstunden; vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 7.2.3).

In diesem Zusammenhang ist jedoch auch die gemäßigte Kritik der Seminarlehrer bezüglich der schwachen Position der Referendare in den Ausbildungsschulen (trifft zu: 27 Prozent, trifft nicht zu: 22 Prozent) von Interesse, obwohl sie keine Korrelation mit der Kritik am Unterrichtseinsatz der Referendare aufweist. Diese Meinungen sind einerseits vom Alter der Seminar- und Fachleiter abhängig ($r = 0.16$; χ^2 -Test: $p < 0.02$) – das heißt, jüngere Fachleiter waren häufiger der Meinung, daß die Referendare in den Schulen oft eine zu schwache Position haben, und das ist durchaus einleuchtend – andererseits aber auch von der Größe der Ausbildungsseminare ($r = 0.16$) und der Landeszugehörigkeit (χ^2 -Test: $p < 0.05$).

– Besonders die Seminarausbilder in Hessen, aber auch die in den Stadtstaaten und in Schleswig-Holstein waren der Meinung, daß die Stellung der Referendare in den Schulen zu schwach und für deren Ausbildung ungünstig sei (40, 32 und 31 Prozent), während die Befragten in Bayern und Rheinland-Pfalz eher nicht dieser Meinung waren (38 beziehungsweise 27 Prozent).

Das hängt offenbar damit zusammen, daß die Seminar- und Fachleiter an großen Ausbildungsseminaren häufiger Kritik an der untergeordneten Stellung der Referendare in den Schulen übten als ihre Kollegen an kleineren Seminaren. Ausbildungsschulen großer Seminare erhalten mehr Referendare und reagieren daher wohl eher ablehnend als Ausbildungsschulen kleiner Seminare. Große Seminare gibt es aber zum Beispiel in Bremen, Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein, kleine oder wenigstens kleinere dagegen in Bayern und Rheinland-Pfalz. Gegenbeispiele sind allerdings Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, wo die Seminare zwar ebenfalls groß, die Kritik an der zu schwachen Stellung der Referendare jedoch ziemlich gering ist (27 beziehungsweise 18 Prozent).

Diese Ergebnisse stimmen nur bei wenigen Ländern mit der Kritik am Unterrichtseinsatz der Referendare überein (Schleswig-Holstein und Stadtstaaten einerseits, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen andererseits), und daher ergab sich zwischen beiden Meinungsäußerungen auch keine positive Korrelation. Im übrigen sind die Referendare mit ihrer Stellung in Schulkollegien anscheinend zufriedener als ihre Seminarausbilder (zufrieden: 47 Prozent, un-

zufrieden: 24 Prozent), wobei ihre Zufriedenheit vor allem davon abhängt, ob sie mit einem Lehrauftrag auch die gleichen Rechte wie ihre älteren Kollegen erhalten und ob ihre neueren Fachkenntnisse von den Kollegen geschätzt werden, während ihre Unzufriedenheit damit zusammenhängt, daß sie von den Kollegen für „Anfänger“ gehalten werden, „die noch nicht genug Praxiserfahrung haben, um mitreden zu können“ (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 8.2.4).

2.6.2.3 Kritik an der Honorierung der Ausbildungstätigkeit

Die dritte Kritikdimension aus der Faktorenanalyse betraf die geringe Honorierung der Arbeit der Seminar Ausbilder. Aus Tabelle 47 ist zu entnehmen: Fast zwei Drittel der Befragten waren der Meinung, ihre Arbeit werde in der Öffentlichkeit zu wenig anerkannt, und über die Hälfte hielt die Vergütung ihrer Arbeit für unzureichend. Die positive Korrelation zwischen diesen Aussagen macht deutlich, daß mit Anerkennung auch Bezahlung gemeint war und mit Bezahlung auch Anerkennung. Dieser Zusammenhang wird am besten mit dem Wort Honorierung getroffen.

Die Kritik an der unzureichenden Honorierung der Ausbildungsarbeit kann nach den in Abschnitt 1.2 berichteten Gehaltsstufen und Zulagen und nach der in Abschnitt 2.4 beschriebenen Arbeitsbelastung der Seminar Ausbilder nicht überraschen. Erstaunlich ist eher, daß immerhin 21 Prozent der Befragten mit ihrer Bezahlung zufrieden waren, wobei es sich allerdings um diejenigen in den höheren Beamten- und Gehaltsgruppen handelt. Auffallend ist auch, daß die Anzahl der Antwortverweigerungen bei diesen beiden Statements trotz der überwiegend zufriedenen Antworten am größten war. Darin könnte eine gewisse Ratlosigkeit und Unentschiedenheit zum Ausdruck kommen oder das Bestreben, diese „egoistischen“ Aspekte innerhalb der Gesamtkritik an der Referendarausbildung nicht zu sehr hochzuspielen, oder auch das Gefühl, daß solche Fragen angesichts der tatsächlichen Verhältnisse „eigentlich eine Zumutung“ sind.

Wenn man die Antworten auf die beiden Statements zu einem Summenscore zusammenfaßt und diesen der statistischen Analyse unterzieht, ergeben sich auf dieser Kritikdimension

Tabelle 49: Kritik der Seminar Ausbilder an der Honorierung ihrer Arbeit nach Bundesländern, Seminar Dozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Seminar Ausbilder in Prozent | | | n |
|------------------------------|------------------------------|------------------|------|-------|
| | wenig | Kritik mittel | viel | |
| Schleswig-Holstein | 0 | 44 | 56 | 36 |
| Stadtstaaten | 17 | 33 | 50 | 36 |
| Niedersachsen | 18 | 35 | 47 | 87 |
| Nordrhein-Westfalen | 4 | 55 | 41 | 56 |
| Rheinland-Pfalz und Saarland | 12 | 36 | 52 | 56 |
| Hessen | 7 | 34 | 59 | 86 |
| Baden-Württemberg | 19 | 39 | 42 | 59 |
| Bayern | 21 | 46 | 33 | 70 |
| Insgesamt | 13 | 40 | 47 | (486) |

$$\chi^2 = 32,11$$

$$df = 14$$

$$p < 0,01$$

signifikante Unterschiede zwischen den Ländergruppen, die in Tabelle 49 dargestellt sind. Dies ist nicht der Fall zwischen den Fächergruppen und – noch erstaunlicher – zwischen den Altersgruppen der Seminausbilder, die doch unterschiedliche Dienst- und Gehaltsstufen einnehmen ($r = 0.26/0.20$).

Die Kritik an der öffentlichen Anerkennung und an der Bezahlung wird durch die Indexbildung, wie die letzte Zeile der Tabelle 49 zeigt, zwar etwas abgeschwächt, aber die Gesamttendenz bleibt doch deutlich erhalten.

– Besonders unzufrieden mit der Honorierung ihrer Arbeit sind die Seminausbilder in Hessen und Schleswig-Holstein, eher zufrieden dagegen die in Bayern und Baden-Württemberg.

Die Zusammenfassung der Stadtstaaten und von Rheinland-Pfalz mit Saarland verwischt die Tatsache, daß die Seminausbilder in Berlin und Saarland die geringe Anerkennung ihrer Arbeit besonders kritisieren, diejenigen in Hamburg und Rheinland-Pfalz dagegen in dieser Hinsicht weniger auszusetzen haben. Diese Länderunterschiede stimmen mit den in Abschnitt 1.2 dargestellten unterschiedlichen Beamtenpositionen und Dienstbezügen der Seminardozenten in den Bundesländern weitgehend überein (vgl. Abschnitt 1.6). Diese Übereinstimmung mit dem tatsächlichen Status der Seminardozenten wird auch dadurch bestätigt, daß die Kritik an der Honorierung bei Seminausbildern in geringeren Dienst- und Gehaltsstufen stärker ist als bei denen in höheren Positionen ($r = -0.20/-0.19$). Auch mit der Bezahlung ruhegehaltfähiger Zulagen besteht eine allerdings schwächere Korrelation.

Eine weitere Erklärung für die Länderunterschiede bietet die bereits erwähnte Tatsache, daß die Seminausbilder eher mit der Honorierung ihrer Arbeit unzufrieden sind, wenn sie sich auch über ihre starke Arbeitsbelastung beklagen ($r = 0.22$), und hinsichtlich dieser Kritik bestehen ja ähnliche Länderunterschiede (vgl. Tabelle 46). Dies sind aber auch die einzigen Beziehungen zwischen der Kritik der Seminardozenten an ihrer Honorierung und ihren faktischen Arbeitsverhältnissen. Insbesondere mit ihrer Arbeitsbelastung durch Ausbildung oder Unterricht besteht kein signifikanter Zusammenhang, so daß man annehmen muß, daß sich die Kritik gegen die geringe Anerkennung und Bezahlung „an sich“ richtet, unabhängig von der objektiven Arbeitsbelastung. Möglicherweise kommt darin auch ein allgemeines Unbehagen und eine diffuse Unzufriedenheit mit der Position und Aufgabe des Fachleiters zum Ausdruck.

2.6.2.4 Einwände gegen sonstige Ausbildungsbedingungen

Es bleiben noch einige Ansatzpunkte der Kritik aus der Tabelle 44 zu betrachten, die in der Faktorenanalyse auf keiner der drei Kritikdimensionen Ladungen hatten und die bisher nur am Rande erwähnt wurden. Von besonderem Interesse ist hier zunächst die Selbstkritik der Seminardozenten, die ihre eigene Vorbereitung und Vorbildung für die Ausbildungstätigkeit betrifft. Sie nimmt deutlich auf die in Abschnitt 2.3 dargestellten Auswahl- und Qualifikationskriterien für die Seminar- und Fachleiter Bezug:

– Von den Befragten waren immerhin 46 Prozent der Meinung, daß ihnen eine ausreichende Vorbereitung auf ihre Ausbildungstätigkeit fehlte, und 38 Prozent stimmten dieser Aussage wenigstens teilweise zu, während nur 16 Prozent gegenteiliger Auffassung waren.

Eine selbstkritische Einschätzung ihrer Ausbildungsqualifikation, die sich vermutlich vor allem auf die Seminausbildung bezieht, ist also bei den Seminardozenten sehr ausgeprägt. Eine Reform, die hier Abhilfe schaffen würde, käme demnach auch den Bedürfnissen und Wünschen der Seminardozenten entgegen. Jüngere Seminausbilder, die noch nicht lange Fachleiter waren, erklärten sich häufiger unzufrieden mit ihrer unzureichenden Ausbildung zum Fachleiter. Sie schienen diesen Mangel angesichts der Entwicklung der Erziehungswissenschaften und der Ansprüche der Referendare also stärker zu empfinden als ältere Seminar- und Fachleiter, die schon lange im Ausbildungsdienst tätig waren. Diese hatten den Mangel entweder bereits überwunden oder sich mit ihm abgefunden, oder aber sie nahmen die neu-

eren Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften gar nicht mehr wahr ($r = -0.17/-0.21$, mit Alter und Dauer des Seminardienstes).

– Außerdem beklagten sich die selbstkritischen Fachleiter auch eher über die zu große Arbeitsbelastung als die unkritischen ($r = 0.23$), sahen also auch aus diesem Grund wenig Möglichkeit, den Ausbildungsmangel durch eigene Fortbildung zu überwinden (trifft zu: 50 Prozent, trifft nicht zu: 10 Prozent).

Tatsächlich wird für die Fortbildung, wie zu Beginn des Abschnitts 2.4 dargestellt, dennoch einiges getan, so daß es sich hier teilweise auch um eine Schutzbehauptung handeln dürfte. Aber auch hinter einer solchen Schutzbehauptung, mit der eventuell andere Ursachen für geringe Fortbildungsaktivitäten verdeckt werden sollen, steht doch das Gefühl, daß in dieser Hinsicht eigentlich mehr geschehen müßte. Im übrigen ergaben sich keine Zusammenhänge zwischen der Kritik an der eigenen Ausbildungsqualifikation und den in Abschnitt 2.3 dargestellten Auswahl- und Qualifikationsmerkmalen der Seminarlehrer, auch nicht mit der Referendarausbildung am selben Seminar.

Die oben erwähnten Korrelationszusammenhänge schlagen sich teilweise auch in signifikanten Fächerunterschieden nieder (χ^2 -Test: $p < 0.025$).

– Die Fachleiter in den Naturwissenschaften und in Sport waren relativ häufig der Meinung, daß sie sich ausreichend auf ihre Ausbildungstätigkeit vorbereiten konnten (25 beziehungsweise 24 Prozent),

– die Fachleiter in den alten Sprachen waren dagegen besonders häufig der gegenteiligen Meinung (68 Prozent), gefolgt von ihren Kollegen in den erziehungswissenschaftlichen sowie in den kultur- und sozialkundlichen Fächern (52 beziehungsweise 51 Prozent) und von den Seminarleitern (50 Prozent),

– die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen waren weniger selbstkritisch (44 Prozent) und tendierten am stärksten zur Mittelposition (47 Prozent).

In diesen Fächerunterschieden spiegeln sich offensichtlich nicht nur die Unterschiede des Alters und der Arbeitsbelastung zwischen den Fächergruppen, sondern auch fächerspezifische didaktische Probleme in der Ausbildung der Referendare und auch im Schulunterricht sowie fächerspezifische Anspruchshaltungen und Maßstäbe.

Die Kritik der Seminarlehrer an der unzureichenden Ausstattung der Seminare mit Büchern und anderen Arbeitsmitteln ist ebenfalls recht deutlich: 47 Prozent stimmten ihr ganz, 34 Prozent wenigstens teilweise zu, und nur 19 Prozent hatten gegen die Seminarausstattung nichts einzuwenden.

Auch hier besteht wieder ein Zusammenhang mit der Kritik der Seminarlehrer an ihrer Arbeitsbelastung ($r = 0.22$). Einwände gegen die letztere sind also häufig mit Beschwerden über die Seminarausstattung verbunden. Dieser Zusammenhang ist allerdings wenig plausibel. Es könnte sein, daß sich hier eine generell kritische Einstellung zur Seminarlehrerbildung relativ willkürlich sowohl an der Arbeitsbelastung als auch an der Ausstattung der Seminare festmacht, es könnte aber auch sein, daß Seminarlehrer in bestimmten Seminaren, Fächern oder auch Bundesländern unter beiden Aspekten objektiv schlechter gestellt sind. In der Tat gibt es hinsichtlich der Kritik an der Seminarausstattung signifikante Unterschiede zwischen den Ländern (χ^2 -Test: $p < 0.001$):

– Am unzufriedensten mit der Seminarausstattung waren die Seminarlehrer in Niedersachsen (69 Prozent), Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg (je 51 Prozent);

– am zufriedensten waren dagegen die Seminarlehrer in den Stadtstaaten (41 Prozent) und auch in Bayern (31 Prozent).

Aber diese Länderunterschiede entsprechen kaum denen, die sich bei der Kritik an der Arbeitsbelastung ergaben (vgl. Tabelle 46), so daß die obigen Interpretationen beide zutreffen können. In bezug auf die Fächergruppen ergibt der χ^2 -Test keine generellen Zusammenhänge mit der Kritik an der Seminarlehrerbildung. Aber die Kritik der Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern (61 Prozent) ist nach dem t-Test signifikant stärker ausgeprägt als die in den anderen Fächergruppen, bei denen sie eher unter den Durchschnittswerten liegt ($p < 5$ Prozent), mit Ausnahme der Fachleiter in den alten Sprachen, deren Kritik ähnlich

deutlich ausfiel (58 Prozent). Einigermassen überraschend ist in diesem Zusammenhang, daß die kleine Gruppe der Fachleiter in den erziehungswissenschaftlichen Fächern, wo man am ehesten Lücken in den Bücherbeständen vermuten würde, sich ebensohäufig zufrieden wie unzufrieden über die Seminarausstattung äußerte (jeweils 36 Prozent).

Generell ist hier einschränkend hinzuzufügen, daß wir die tatsächliche Ausstattung der Seminare mit Büchern und anderen Arbeitsmitteln in der Ausbilderbefragung von 1970 nicht erhoben haben und daher die obigen Ergebnisse nicht an entsprechenden Informationen überprüfen können. Aus der Totalbefragung von 1968 wußten wir, daß die Seminarausstattung in dieser Hinsicht sehr unterschiedlich und teilweise sehr mangelhaft war. Aus dem gleichen Grunde blieb auch die meist unzureichende Ausstattung der Seminare mit Räumen, Finanzmitteln, Sekretärinnen und Assistenten usw. unberücksichtigt. Bei manchem der von uns befragten Seminardozenten mag daher die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit über die Ausstattung der Seminare mit solchen „Arbeitsmitteln“ mit in die Antwort auf die Frage nach „Büchern und Arbeitsmaterialien“ eingeflossen sein, so daß die Ergebnisse anhand des Befragungsmaterials von 1970 insgesamt schwer zu interpretieren sind.

Einfacher ist die Lage bei der Kritik an der Größe der Seminare. Diese Kritik ist ja, wie man Tabelle 44 entnehmen kann, sehr zurückhaltend: Nur 23 Prozent der Befragten waren der Meinung, daß sie zu viele Referendare im Seminar hätten, und 57 Prozent waren nicht dieser Auffassung.

Das mag verständlich sein, wenn man sich an die Durchschnittsgröße der Fachseminare von 11 Referendaren (vgl. Abschnitt 2.4) und an die Vorstellungen der Fachleiter von der idealen Gruppengröße von 8 Referendaren erinnert (vgl. Abschnitt 2.6.2.1). Allerdings stehen die Meinungen der Seminardozenten zur Seminargröße in keinem nennenswerten Zusammenhang zu ihrer Idealnorm ($r = 0.13$), sondern – ebenso wie diese – in einem deutlichen Zusammenhang zur tatsächlichen Referendarzahl der Ausbilder ($r = 0.23$), aber auch zur Zahl der Ausbildungsschulen der Seminare ($r = 0.19$) und zur Unterrichtsentlastung der Fachleiter pro Referendar ($r = -0.20$). Seminar- und Fachleiter, die sich über zu viele Referendare in ihren Seminaren beklagen, haben also häufig größere Seminargruppen, die sich auf eine größere Zahl von Ausbildungsschulen verteilen, und ihre Unterrichtsentlastung pro Referendar ist geringer als bei den Kollegen, die nicht diese Meinung teilen. Das mag trivial erscheinen, bestätigt aber wenigstens in diesem Punkt den Realitätsbezug der Ausbildermeinungen zu den tatsächlichen Ausbildungsverhältnissen.

Diese Beziehungen finden nur teilweise in entsprechenden Länder- und Fächerunterschieden ihren Niederschlag. Tabelle 50, die die ersteren enthält, weist einige interessante Widersprüche auf. Die positiven Reaktionen aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen und die negativen aus den Stadtstaaten und Baden-Württemberg erscheinen angesichts der faktischen Seminargröße in der letzten Spalte verständlich. Schwerer verständlich sind die recht positiven Ergebnisse aus Schleswig-Holstein, Hessen und Bayern und die eher negativen Ergebnisse aus Rheinland-Pfalz und Saarland, da die Seminare in der ersten Gruppe eher größer sind als die in der zweiten. Bei der ersten Ländergruppe mag zum Teil die höhere Stundenentlastung pro Referendar eine Rolle spielen (0,8 bis 1,5 Stunden pro Woche), bei der zweiten Gruppe dagegen die geringere Stundenentlastung pro Referendar (0,7 bis 1,1 Stunden pro Woche). Das wird auch deutlich, wenn man die Antworten aus den Stadtstaaten vergleicht: Die Berliner Seminarausbilder fanden ihre Seminare besonders häufig zu groß, obwohl sie nur mittelgroß waren (10 Referendare, 0,6 Stunden Entlastung), die Bremer und Hamburger fanden ihre Seminare dagegen überwiegend nicht zu groß, obwohl sie doch zweifellos groß waren (16 beziehungsweise 19 Referendare; Stundenentlastung 1,2 beziehungsweise 0,7 Stunden pro Referendar). Hier scheint sich noch einmal, neben allen anderen Faktoren, die Bedeutung der Unterrichtsentlastung beziehungsweise -belastung der Seminarausbilder für ihre Ausbildungstätigkeit und auch für ihre Zufriedenheit mit den konkreten Ausbildungsbedingungen zu bestätigen. Außerdem spielen aber wohl auch unterschiedliche, gewissermaßen landesspezifische Toleranzgrenzen und Frustrationen der Seminardozenten einerseits und ihre Ausbildungskonzeptionen und -normen andererseits hinein, die ja gleichfalls von ihrer Unterrichtsbelastung und der

Tabelle 50: Kritik der Seminardozenten an der Größe der Seminargruppen nach Bundesländern, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Seminardozenten in Prozent | | | n | Referendare im Fachseminar \bar{x} |
|------------------------------|----------------------------|-------------|-----------|-------|---|
| | Trifft nicht zu | Teils/teils | Trifft zu | | |
| Schleswig-Holstein | 73 | 22 | 5 | 37 | 10 |
| Stadtstaaten | 49 | 9 | 43 | 35 | 10/16/19 |
| Niedersachsen | 76 | 15 | 9 | 88 | 7 |
| Nordrhein-Westfalen | 69 | 15 | 16 | 55 | 9 |
| Rheinland-Pfalz und Saarland | 39 | 20 | 41 | 56 | 8/10 |
| Hessen | 57 | 22 | 21 | 86 | 10 |
| Baden-Württemberg | 35 | 28 | 37 | 57 | 20 |
| Bayern | 49 | 28 | 23 | 74 | 12 |
| Insgesamt | 57 | 20 | 23 | (488) | |

$$\chi^2 = 58,99$$

$$df = 14$$

$$p < 0.001$$

Seminargröße abhängen und sich entsprechend zwischen den Ländergruppen unterscheiden (vgl. Abschnitt 2.6.2.1).

An den Antworten aus den Stadtstaaten, aus Rheinland-Pfalz und Saarland sowie aus Baden-Württemberg fällt außerdem die Aufspaltung der Seminarausbilder in zwei etwa gleich starke Gruppen auf, von denen die eine mit der Seminargröße zufrieden und die andere unzufrieden war, während die Mittelgruppe relativ schwach besetzt ist. Diese Dichotomisierung ist bei Rheinland-Pfalz und Saarland aus der unterschiedlichen Seminargröße (10 gegenüber 8 Referendaren) zu erklären, aber bei den Stadtstaaten ist das nicht möglich. Sie ist wohl zum Teil auch auf Fächerunterschiede zurückzuführen (χ^2 -Test: $p < 0.005$).

- Die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern waren mit der Größe ihrer Seminare ($M = 9$) ganz überwiegend zufrieden (71 Prozent).
- Ihre Kollegen in den modernen Fremdsprachen ($M = 13$) und in den kultur- und sozialkundlichen Fächern ($M = 15$) waren dagegen eher unzufrieden (37 beziehungsweise 24 Prozent).

Auffallend ist hier wiederum, daß die Seminarleiter und die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren an der Größe ihrer Seminare überwiegend nichts auszusetzen hatten (46 beziehungsweise 64 Prozent), obwohl diese wesentlich größer waren als die der Fachleiter ($M = 54$ beziehungsweise 36) und auch größer als es ihren Idealvorstellungen entsprochen hätte ($M = 28$ beziehungsweise 15). Außerdem wurden die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren durchschnittlich nicht stärker vom Unterricht entlastet ($M = 9$ Stunden) als ihre Kollegen an den Fachseminaren. Hier macht sich insgesamt noch einmal das gleiche Phänomen bemerkbar, das schon bei den Normvorstellungen von der idealen Seminargröße beobachtet wurde: Auch die Kritik entfernt sich nicht allzu weit von den realen Gegebenheiten, an die man sich gewöhnt hat, ja sie scheint sich sogar weniger davon zu entfernen als die normativen Vorstellungen.

Die Meinungen zur Dauer der Seminarausbildung, die ebenfalls fast ebensoviel Zustimmung (38 Prozent) wie Ablehnung (43 Prozent) fand, hängen stark von der Landeszugehörigkeit der Seminarausbilder beziehungsweise von der landesspezifischen Ausbildungsdauer ab und werden deshalb gleich in Verbindung mit dieser in Tabelle 51 dargestellt. Die eindeutige Kritik der Seminardozenten in Rheinland-Pfalz an der Kürze der Seminarausbildung in diesem Land und die überwiegende Zustimmung ihrer Kollegen in Saarland und Bayern zu der dort 1970

geltenden Ausbildungsdauer ist ohne weiteres verständlich. Dabei wurden im Saarland offenbar auch die sechs Monate nach der Seminarbildung und in Bayern die einjährige Zweigschulphase einbezogen, obwohl in dieser Zeit nur gelegentlich Seminartage stattfinden. Weniger verständlich sind die unterschiedlichen Antworten der Seminarbildner aus Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg. Offenbar wurde in dem ersten Land eine nur geringfügige Verkürzung der offiziellen Ausbildungsdauer von einem guten Teil der Seminarbildner bereits als unbefriedigend empfunden, und in Baden-Württemberg wurde eine ähnlich starke Verkürzung der Seminarbildung wie in Rheinland-Pfalz bei weitem nicht als so unbefriedigend erlebt wie in diesem Land. Hier spielte unter anderem der Gewöhnungseffekt eine Rolle: In Baden-Württemberg war diese Verkürzung schon längere Zeit in Kraft, und sie beschränkte sich auf die Seminarbildung, während die offizielle Ausbildungsdauer 16 Monate betrug. In Schleswig-Holstein war die Verkürzung dagegen – ebenso wie in Rheinland-Pfalz – erst seit kurzer Zeit in Kraft.

Noch schwieriger wird die Interpretation, wenn man die Reaktionen derjenigen Seminarlehrer vergleicht, in deren Ländern die Seminarbildung einheitlich 18 Monate betrug:

- Die anderthalbjährige Ausbildungsdauer wurde von den Seminar- und Fachleitern in Bremen und Niedersachsen überwiegend abgelehnt, von denen in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Hessen und auch Hamburg dagegen größtenteils akzeptiert.

Hier könnte ebenfalls der Gewöhnungseffekt eine Rolle gespielt haben. Aber es bleibt doch eine merkwürdige Unstimmigkeit und Inkonsistenz der Ausbilderreaktionen auf die gleiche Ausbildungsdauer. Sie muß wahrscheinlich auch auf unterschiedliche Erfahrungen mit der Ausbildung und/oder auf unterschiedliche Vorstellungen von den Ausbildungszielen zurückgeführt werden, die in der verfügbaren Zeit erreicht werden sollten. Zusammenhänge mit anderen von uns erfaßten Ausbildervariablen, die die Inkonsistenzen erklären könnten, waren jedoch nicht festzustellen. Wir werden später sehen, ob und wie sich diese Vorstellungen in inhaltlichen, organisatorischen und auch zeitlichen Reformvorschlägen artikulieren.

Tabelle 51: Kritik der Seminarbildner an der Kürze der Seminarbildung nach Bundesländern, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Seminarbildner in Prozent | | | | Seminarbildung in Monaten |
|---------------------|---------------------------|-------------|-----------|-------|---------------------------|
| | trifft nicht zu | teils/teils | trifft zu | n | |
| Berlin | 55 | 27 | 18 | 11 | 18 |
| Bremen | 18 | 35 | 47 | 17 | 18 |
| Hamburg | 44 | 11 | 44 | 9 | 18 |
| Schleswig-Holstein | 29 | 26 | 45 | 38 | 22 |
| Niedersachsen | 35 | 23 | 42 | 87 | 18 |
| Nordrhein-Westfalen | 64 | 22 | 14 | 56 | 18 |
| Rheinland-Pfalz | 2 | 5 | 93 | 42 | 12 |
| Saarland | 86 | 14 | 0 | 14 | 24 (18) |
| Hessen | 48 | 26 | 26 | 84 | 18 |
| Baden-Württemberg | 24 | 17 | 59 | 58 | 16 (12) |
| Bayern | 72 | 11 | 17 | 75 | 24 (12) |
| Insgesamt | 43 | 20 | 37 | (491) | |

$$\chi^2 = 136,59$$

$$df = 20$$

$$p < 0,001$$

2.6.3 Zusammenhänge zwischen Kritik und Zufriedenheit

Welche Beziehungen bestehen nun zwischen der dargestellten Kritik der Seminardozenten an Referendarausbildung und ihrer relativ großen Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen im Seminar? Die Zufriedenheit korreliert mit den drei Kritikdimensionen bezüglich Arbeitsbelastung, kooperierenden Ausbildungsinstitutionen und Honorierung der Ausbildungstätigkeit sowie mit den übrigen Einzeleinwänden mehr oder minder stark negativ. Insofern scheint sie nicht nur von den „Arbeitsbedingungen im Seminar“, sondern auch von den sonstigen Ausbildungsverhältnissen abhängig zu sein. Darum ergab sich die Frage, welche der kritischen Meinungen und Einstellungen die Varianz in der allgemeinen Zufriedenheit am stärksten bestimmen und am besten zu erklären vermögen.

Dieser Frage wurde in einer multivariaten Regressionsanalyse nachgegangen, in die die allgemeine Zufriedenheit der Seminardozenten als Kriteriumsvariable und ihre auf zehn reduzierten kritischen Meinungen (3 Summenscores und 7 Einzelitems) als Prediktorenvariablen eingesetzt wurden. Die Prediktoren wurden nach dem Programm von Veldman (1969) schrittweise eingegeben, und zwar in der Weise, daß zuerst die Variable mit der höchsten Einzelkorrelation eingelesen wurde, die also den höchsten Beitrag zur Gesamtvarianz des Kriteriums leistet, und dann die Variablen, die den jeweils größten Teil der Restvarianz erklären, die also jeweils den größten, von den vorausgegangenen Prediktoren unabhängigen Beitrag zur Restvarianz leisten. Dadurch rücken die Prediktoren ans Ende der Reihenfolge, deren Beitrag zur Gesamtvarianz entweder von vornherein gering war (geringe Korrelation mit dem Kriterium) oder (trotz hoher Korrelation mit dem Kriterium) bereits durch die vorausgegangenen Prediktoren absorbiert und erklärt wurde (wegen Korrelationen der Prediktoren untereinander), das heißt, die in der Reihenfolge früheren Prediktoren nehmen den späteren etwas von ihrem Varianzteil weg, weil sie die „besseren“ Prediktoren sind. Nachdem alle zehn Prediktoren auf diese Weise eingegeben waren, wurden in fünf weiteren Iterationen die Beiträge von fünf Prediktoren zur Gesamtvarianz des Kriteriums, das heißt ihre Beta-Gewichte, nachträglich so korrigiert, daß der Anteil der durch alle zehn Prediktoren erklärten Gesamtvarianz (R^2) maximiert wurde. Tabelle 52 enthält die so errechneten endgültigen Beta-Gewichte der zehn Prediktoren für die Erklärung der allgemeinen Zufriedenheit der Seminardozenten sowie ihre ursprünglichen Korrelationskoeffizienten mit diesem Kriterium.

Tabelle 52: Zufriedenheit und Kritik der Seminar Ausbilder an der Referendarausbildung, Korrelationskoeffizienten und Beta-Gewichte aus der Regressionsanalyse mit dem Kriterium Zufriedenheit (N = 490)

| Prediktorvariablen | Korrelationskoeffizienten | Beta-Gewichte |
|---|---------------------------|---------------|
| Kritik an Arbeitsbelastung (F 1) | -0.43 ^x | -0.32 |
| Kritik an kooperierenden Ausbildungsinstitutionen (F 2) | -0.21 ^x | -0.05 |
| Kritik an Honorierung (F 3) | -0.17 ^x | -0.06 |
| Unzureichende Ausstattung der Seminare | -0.27 ^x | -0.16 |
| Fehlende Vorbereitung auf Ausbildung | -0.27 ^x | -0.14 |
| Ungenügende Mitarbeit der Referendare | -0.18 ^x | -0.14 |
| Zu kurze Ausbildungszeit | -0.22 ^x | -0.13 |
| Zu viele Referendare im Seminar | -0.17 ^x | -0.07 |
| Referendare zu häufig Aushilfslehrer | -0.10 | -0.02 |
| Zu schwache Position der Referendare in den Schulen | -0.11 | -0.02 |

x: $p < 0.01$

R = 0.553

Der multiple Korrelationskoeffizient aller zehn Prediktoren mit den Kriteriumsvariablen ist $R = 0.553$, und der durch sie erklärte Anteil an der Gesamtvarianz der Zufriedenheit der Seminarlehrer ist $R^2 = 0.306$, also etwa 31 Prozent. Dieses Ergebnis ist bei zehn Prediktoren und 479 Fällen nach dem F-Test hochsignifikant ($p < 0.001$), aber es ist nicht sehr befriedigend. 69 Prozent der Varianz in der Zufriedenheit der Seminarlehrer bleiben unerklärt, das heißt, die zehn Prediktoren sind nicht geeignet, sie zuverlässig vorherzusagen. Das liegt erstens an der entgegengesetzten Tendenz der Fragen nach der Kritik und der Zufriedenheit der Seminarlehrer, die deren Antworten in diesen Richtungen verzerrt haben könnte, und zweitens daran, daß sich die kritischen Statements auf verschiedene seminarinterne und -externe Ausbildungsbedingungen bezogen, die Frage nach der Zufriedenheit aber auf die „Arbeitsbedingungen im Seminar“ eingeschränkt war. So ist sie offenbar auch verstanden und beantwortet worden, und das ist bei der Interpretation der Tabelle 52 zu berücksichtigen. Ein anderes Kriterium oder auch nur eine Prediktorvariable mehr oder weniger würde auch ein anderes Resultat der Regressionsanalyse erbringen.

Auf dem Hintergrund dieser Einschränkungen behält das Ergebnis, so wie es in Tabelle 52 vorliegt, dennoch seine Relevanz. Es besagt nämlich folgendes:

- Die relativ große Zufriedenheit der Seminarlehrer mit den Arbeitsbedingungen im Seminar wird zu 31 Prozent durch Meinungen und Einstellungen erklärt, die sich nicht nur auf seminarinterne, sondern auch auf seminarexterne Arbeits- und Ausbildungsbedingungen beziehen, soweit letztere für die Seminarbildung oder deren Erfolg gleichfalls relevant erscheinen.
- Den größten Einzelbeitrag zur Erklärung der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Seminarlehrer mit den Seminarbedingungen leistet ihre deutliche Kritik an der Arbeitsbelastung. Sie erklärt allein 18 Prozent ($r^2 = 0.1849$), also mehr als die Hälfte der erklärten Varianz, obwohl sie nicht von der Belastung der Seminarlehrer mit Ausbildungsaufgaben, sondern von ihrer Unterrichtsbelastung abhängig ist ($r = 0.20$).
- An zweiter Stelle folgen mit großem Abstand und etwa gleichauf Meinungen der Seminarlehrer zur Ausstattung der Seminare mit Büchern und sonstigen Arbeitsmitteln, zur Vorbereitung und Vorbildung für die Ausbildungstätigkeit, zur Mitarbeit der Referendare in den Seminaren und zur Dauer der Seminarbildung, von denen die ersten beiden überwiegend negativ, die letzten beiden geteilt und eher positiv sind (insgesamt 7,7 Prozent der Varianz).
- An dritter und letzter Stelle schließlich und etwa gleich gering in ihrer Bedeutung folgen die Meinungen zur Größe der Seminargruppen, zur Honorierung der Ausbildungsarbeit, zur Kooperation mit Universitäten und Schulen, zur Position der Referendare in der Schule und zu ihrem Einsatz als Aushilfslehrer, die jede für sich für die Zufriedenheit der Seminarlehrer eigentlich irrelevant sind (insgesamt 4,9 Prozent der Varianz).

Dieses Ergebnis bestätigt die Vermutung, daß die Seminarlehrer die Frage nach der Zufriedenheit mit den „Arbeitsbedingungen im Seminar“ (das Kriterium) nicht nur auf diese, sondern auf alle, auch seminarexternen Bedingungen bezogen haben, die ihnen für die Durchführung und den Erfolg der Seminarbildung praktisch relevant erschienen. So gesehen kann man das Ergebnis folgendermaßen interpretieren:

- Die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Seminarlehrer mit den Bedingungen der Seminarbildung wird am stärksten durch Faktoren beeinflusst, die ihre gesamte Arbeitssituation und ihre Arbeitsmöglichkeiten direkt bestimmen (Arbeitsbelastung, insbesondere durch Unterricht);
- weniger stark durch Faktoren, die nur die Ausbildungstätigkeit am Seminar berühren, die aber doch für diese und/oder ihren Erfolg wichtig erscheinen (Seminarausstattung, eigene Vorbildung, Mitarbeit der Referendare, Dauer der Seminarbildung);
- am wenigsten durch Faktoren, die zwar die Rahmenbedingungen der Referendarausbildung bestimmen, deren Bedeutung für die aktuelle Seminarbildung jedoch unter diesen Bedingungen zweifelhaft oder gering erscheint (Größe der Seminargruppe, Honorierung der Ausbildungsarbeit, Kooperation mit Universitäten und Schulen) oder die nur die Referen-

und die schulpraktische Ausbildung betreffen (Position und Unterrichtseinsatz der Referendare in den Schulen).

Diese Interpretation macht auch deutlich, daß die Seminardozenten die Frage nach der Zufriedenheit offenbar auf die beiden Schlüsselworte „Arbeitsbedingungen“ und „Seminar“ bezogen haben, wobei diese anscheinend zwei Bedeutungsfelder haben, die sich nur teilweise überschneiden oder die unterschiedlich eingeordnet und gewichtet werden, das erste höher als das zweite. Das spricht aber auch gegen die früher geäußerte Vermutung, daß sich in Stellungnahmen der Seminardozenten eine generelle Tendenz zur Zufriedenheit oder zur Kritik ausdrückt, die sich relativ willkürlich an den verschiedenen Einstellungsobjekten festmacht.

Diese Folgerung wird durch folgende Einzelergebnisse bestätigt: Die Einwände gegen die Seminarausstattung und gegen die Vorbildung für die Ausbildungstätigkeit haben wesentlich höhere Beta-Gewichte als die Kritik an der Honorierung der Ausbildungsarbeit, obwohl alle drei Variablen mit dem stärkeren Prediktor, der Kritik an der Arbeitsbelastung, gleichermaßen korrelieren ($r = 0,22/0,23/0,22$). Das gleiche gilt auch für die Bedenken gegen die Mitarbeit der Referendare und ihren Einsatz als Aushilfslehrer, die beide mit der Kritik an den Universitäten und Ausbildungsschulen korrelieren ($r = 0,24/0,24$). Höhere Beta-Gewichte sprechen aber dafür, daß die entsprechenden Prediktoren, unabhängig von den Prediktoren, mit denen sie korrelieren, einen eigenen beziehungsweise höheren Beitrag zur Erklärung des Kriteriums – der Zufriedenheit der Seminardozenten – leisten. Insofern führt das Ergebnis der Regressionsanalyse insgesamt eher zu der Vermutung, daß Zufriedenheit oder Kritik der Seminardozenten gegenüber der Referendarausbildung verschiedene und differenzierte, aus verschiedenen Komponenten zusammengesetzte Einstellungsphänomene sind, die sich auf spezifische Einstellungsobjekte beziehen und sich entsprechend unterschiedlich äußern.

2.6.4 Innovatorische Möglichkeiten der Referendarausbildung in den Schulen

Abschließend ist auf eine Frage einzugehen, die vielleicht etwas von den Ausbildungszielen und dem normativen Hintergrund erkennen läßt, die hinter den in diesem Abschnitt berichteten Ausbildermeinungen stehen. Die Frage, ob die Referendarausbildung etwas zur Verände-

Tabelle 53: Meinungen der Seminarausbilder zur Veränderungs- und Innovationsaufgabe der Referendarausbildung
Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Seminarausbilder in Prozent | | n |
|------------------------------|-----------------------------|-------------------|-------|
| | nicht möglich | möglich und nötig | |
| Stadtstaaten | 27 | 73 | 39 |
| Schleswig-Holstein | 41 | 59 | 37 |
| Niedersachsen | 16 | 84 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 18 | 82 | 57 |
| Rheinland-Pfalz und Saarland | 32 | 68 | 57 |
| Hessen | 24 | 76 | 87 |
| Baden-Württemberg | 22 | 78 | 59 |
| Bayern | 39 | 61 | 75 |
| Insgesamt | 26 | 74 | (500) |

$$\chi^2 = 19,30$$

$$df = 7$$

$$p < 0,01$$

rung des Gymnasiums beitragen könnte oder sollte (F 46), wurde folgendermaßen beantwortet:

- 74 Prozent der befragten Seminardozenten sprachen sich für eine innovatorische Aufgabe der Referendarausbildung aus, während 26 Prozent der Meinung waren, das liege außerhalb ihrer Möglichkeiten.

In diesem Punkt unterscheiden sich die Meinungen der Seminarausbilder interessanterweise kaum nach ihren Fächer- und Altersgruppen, sondern hauptsächlich nach ihrer Landeszugehörigkeit. Tabelle 53 macht das deutlich.

- Die Seminardozenten in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen äußerten sich besonders zahlreich zugunsten einer innovatorischen Aufgabe der Referendarausbildung in den Schulen, während diejenigen in Schleswig-Holstein und Bayern eine solche Aufgabe besonders häufig nicht für möglich hielten.

Ob die Skeptiker Veränderungen auch nicht für erforderlich hielten, ist der Frage allerdings nicht zu entnehmen. Man kann aber annehmen, daß diejenigen, die Innovationen im Gymnasium nicht für nötig hielten, sie auch eher nicht für möglich hielten. Insofern spiegeln diese Ergebnisse vielleicht konservativere und progressivere Einstellungstendenzen unter den Seminarausbildern in den Ländern, was aber zunächst nur eine Vermutung wäre. Jedenfalls stimmen die Länderunterschiede in dieser Frage kaum mit denen überein, die sich in Abschnitt 2.6.1 hinsichtlich der Zufriedenheit der Seminardozenten mit den Seminarverhältnissen ergaben.

- Was die Fächer betrifft, äußerten sich die naturwissenschaftlichen Fachleiter signifikant seltener zugunsten der Innovationsfunktion der Referendarausbildung (68 Prozent) als die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern (82 Prozent) und als die Seminarleiter (85 Prozent; t-Test: $p < 5$ Prozent).

Entsprechende konservative beziehungsweise progressive Tendenzen in den Fächergruppen wurden bereits an früheren Ergebnissen in den vorangehenden Abschnitten und in Abschnitt 2.5 deutlich und werden uns weiter beschäftigen. Sie stimmen auch mit den Fächerunterschieden hinsichtlich der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit den Seminarbedingungen eher überein als bei den Ländergruppen. Der hohe Anteil zustimmender Antworten auf diese Frage läßt jedoch vermuten, daß sehr unterschiedliche Motive in diese Antworten eingegangen sind und daß man sie deshalb nicht zu hoch bewerten sollte. Hierfür spricht auch, daß kaum Korrelationen mit den bisher berichteten Befragungsergebnissen auftraten. Interessanter ist daher, wie die 369 Seminarausbilder, die hier zustimmten, die offene Nachfrage beantworteten: Was könnte und sollte die Referendarausbildung zur Veränderung des Gymnasiums beitragen (F 47)?

- Der größte Teil (235 oder 47 Prozent der Befragten) sprach sich für die Einführung neuer Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen aus.
- Etwa halb so viele Seminarausbilder (120, das heißt 24 Prozent) sprachen sich für die Verwirklichung emanzipatorischer Erziehungsziele, wie selbständiges, rationales und selbstverantwortliches Schülerverhalten, in Verbindung mit der Demokratisierung und Politisierung von Schule und Unterricht aus.
- 104 Seminarausbilder (21 Prozent) plädierten für die Einführung neuer fach- und erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse in der Schule und für mehr Unterrichtsexperimente und -forschung. Diese Gruppe befürwortete auch häufig die Einführung neuer Unterrichtsformen und -inhalte ($r = 0.26$), während die Mittelgruppe in diesen beiden Richtungen unterschiedliche Meinungen vertrat und anscheinend anders zusammengesetzt ist.

Die erste Gruppe könnte man als „didaktisch progressiv“ bezeichnen. Sie findet sich eher unter den Seminarausbildern in Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen, dagegen kaum in Bayern und Saarland (χ^2 -Test: $p < 0.001$). Die zweite Gruppe, die man als „erzieherisch und politisch progressiv“ bezeichnen könnte, besteht vorwiegend aus Fachleitern in den erziehungswissenschaftlichen, den kultur- und sozialkundlichen Fächern sowie aus Seminarleitern; dagegen kaum aus Fachleitern der naturwissenschaftlichen und der musischen Fächer oder der alten Sprachen (χ^2 -Test: $p < 0.02$). Bei der dritten Gruppe schließlich, die

man als „wissenschaftlich progressiv und experimentierfreudig“ bezeichnen könnte, ist die Verteilung auf die Fächergruppen recht ähnlich, mit dem Unterschied, daß hier auch häufiger Kunst- und Musikerzieher zu finden sind (χ^2 -Test: $p < 0.02$).

Diese Unterschiede bestätigen in gewissem Umfang die oben geäußerten Vermutungen über konservative und progressive Einstellungstendenzen in den Länder- und Fächergruppen. Sie sind aber vorläufig mit Vorsicht zu betrachten, denn ansonsten ergaben sich kaum signifikante Zusammenhänge zwischen diesen Meinungsäußerungen und den bisher berichteten Befragungsergebnissen, die diese Tendenzen erklären könnten. Seminarausbilder, die sich generell für die Innovationsfunktion der Referendarausbildung aussprachen, tendieren auch eher dazu, bei Konflikten zwischen Referendaren und Schulausbildern die Referendare zu unterstützen ($r = 0.21$), und dies kann durchaus als wechselseitige Bestätigung beider Aussagen betrachtet werden. Die „didaktisch progressive“ Ausbildergruppe kritisiert eher die Seminar-ausstattung mit Büchern und anderen Arbeitsmitteln ($r = 0.20$), während die „wissenschaftlich progressive“ Gruppe eher generell unzufrieden ist mit ihren Arbeitsbedingungen am Seminar ($r = -0.20$). Auch diese Zusammenhänge sind durchaus plausibel und können noch etwas zur Erklärung der zufriedenen oder kritischen Einstellung der Seminardozenten zur Seminarausbildung beitragen.

Im ganzen aber scheinen die Aussagen der Seminardozenten zur Innovationsfunktion der Referendarausbildung doch nicht normative Zielvorstellungen auszudrücken, die Zufriedenheit oder Kritik gegenüber der Referendarausbildung wesentlich mitbestimmen. Sie haben auch keine Beziehung zu den zuvor beschriebenen konkreten Arbeitsbedingungen der Seminarausbilder. Insofern scheinen sie etwas in der Luft zu hängen und nur ein weitverbreitetes Wunschdenken auszudrücken. In den folgenden Abschnitten ist zu untersuchen, ob und wie weit die progressiven und innovatorischen Absichten eines erheblichen Teils der Seminardozenten in ihrer konkreten, inhaltlichen und didaktischen Seminararbeit realisiert wurden.

2.6.5 Zusammenfassung

Am Anfang des Abschnitts 2.6 wurde über eine relativ große Zufriedenheit der Seminardozenten mit den Arbeits- und Ausbildungsverhältnissen an den Seminaren berichtet: über ein Drittel der Befragten äußerte sich zufrieden und nur ein knappes Fünftel unzufrieden, während immerhin etwas weniger als die Hälfte eine „sowohl-als-auch“-Position einnahm. Dieses Ergebnis wurde dahingehend interpretiert, daß im Befragungsjahr 1970 nur ein gutes Drittel der Seminardozenten positiv motiviert und engagiert in der Referendarausbildung tätig war, während dies bei den übrigen nur in geringerem oder sogar sehr geringem Maße der Fall gewesen sein dürfte.

Diese skeptische Interpretation wurde hernach durch die überwiegend deutliche Kritik der Seminardozenten an bestimmten Einzelaspekten und Bedingungen der Referendarausbildung gestützt, die in einem gewissen Widerspruch zu ihrer relativen Zufriedenheit steht. Dieser Widerspruch mußte teilweise auf die gegensätzlichen Tendenzen in der Formulierung der entsprechenden Fragen und auf ihren unterschiedlichen Konkretionsgrad zurückgeführt werden.

Die Kritik richtete sich vor allem gegen die zu große Arbeitsbelastung der Seminardozenten, gegen die geringe Anerkennung und Honorierung ihrer Ausbildungstätigkeit, gegen die mangelnde Kooperation mit den Hochschulen und die unzureichende pädagogische und fachliche Universitätsausbildung der Referendare für den Lehrerberuf. Dennoch fühlen sich die Seminar- und Fachleiter kaum durch theoretische Ausbildungsaufgaben überlastet, die an die Universitäten gehören könnten. Vielmehr halten sie an dem Anspruch fest, eine theoretische, erziehungswissenschaftlich-fachdidaktische Berufsausbildung der Lehrer – in Verbindung mit der schul- und unterrichtspraktischen Ausbildung – zu leisten. Dieser Anspruch bildet offenbar eine wichtige Legitimationsgrundlage für die Arbeit der Seminardozenten und für die Ausbildungsseminare.

Andererseits richtet sich die Kritik der Seminardozenten im einzelnen auch gegen die unzureichende eigene Vorbereitung und Vorbildung für ihre Ausbildungstätigkeit und gegen die unzureichende Ausstattung der Seminare mit Büchern und sonstigen Arbeitsmitteln. Die Meinungen zur Dauer der Seminausbildung und zur Größe der Haupt- und Fachseminare sind dagegen unterschiedlich und eher positiv. Das gleiche gilt auch für die schwache Position der Referendare in den Ausbildungsschulen und für ihren Einsatz als Aushilfslehrer, während die Mitarbeit der Referendare in den Seminaren sowie die Kooperation mit den Ausbildungsschulen noch stärker als befriedigend beurteilt wird. Zwischen den zuletzt erwähnten positiven und negativen Meinungen ergaben sich jedoch, im Unterschied zu den zuerst erwähnten Haupteinwänden gegen die Referendarausbildung, keine Zusammenhänge, so daß diese Einzelaspekte der Ausbildungsbedingungen von den Befragten offenbar unterschiedlich beurteilt wurden.

Zusammenhänge ergaben sich aber zum einen zwischen den kritischen Meinungen zur Arbeitsbelastung, zu der geringen Honorierung dieser Arbeit, zur fehlenden Vorbildung für die Ausbildungstätigkeit und zu der unzureichenden Ausstattung der Seminare und zum andern zwischen der Kritik an den Universitäten sowie den Einwänden gegen die Mitarbeit der Referendare in den Seminaren, gegen ihren Einsatz als Aushilfslehrer in den Schulen und die Kooperation mit den Schulen. Aus diesen Zusammenhängen wurde auf die Existenz zweier Ausbildergruppen geschlossen, von denen die erste die größere ist:

- eine mehr auf die eigene Position und Rolle bezogene, von den äußeren Arbeitsbedingungen abhängige, eher extrinsisch motivierte, aber auch mehr um die Qualität der Seminausbildung besorgte Gruppe;
- eine mehr auf die Referendare und auf den Erfolg der Lehrerausbildung im ganzen bezogene, eher intrinsisch motivierte Gruppe, die mehr um die Diskrepanz zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung an Universität, Seminar und Schule und um eine engere Verbindung beider besorgt ist.

Hinsichtlich der Zufriedenheit und der Kritik der Seminardozenten gegenüber der Referendarausbildung zeigten sich immer wieder signifikante Unterschiede zwischen Länder- und Fächergruppen, seltener zwischen den Altersgruppen der Befragten. Diese Unterschiede konnten aber – obwohl sie im einzelnen interessant waren – oft nicht befriedigend interpretiert werden, weil andererseits nur wenige Zusammenhänge mit den tatsächlichen Rekrutierungs-, Status- und Arbeitsbedingungen dieser Gruppen feststellbar waren, so daß gelegentlich auch Ergebnisse der Referendarbefragung zur Interpretation herangezogen werden mußten. Ausnahmen von dieser Regel waren vor allem folgende Abhängigkeiten:

- Kritik an der Arbeitsbelastung abhängig von der faktischen Unterrichtsbelastung;
- Kritik an der Honorierung der Ausbildungstätigkeit abhängig von der Dienst- und Gehaltsstufe;
- Kritik an der Mitarbeit der Referendare in den Seminaren abhängig von der Größe der Seminargruppen;
- Kritik an der Position der Referendare in den Ausbildungsschulen abhängig von der Größe der Ausbildungsseminare;
- Kritik an der Größe der Seminargruppe abhängig von der Größe dieser Seminargruppe und des Ausbildungsseminars sowie von der Zahl der Ausbildungsschulen und von der Unterrichtsentslastung pro Referendar.

Insoweit kann die eingangs formulierte Hypothese über die Abhängigkeit der Ausbildermeinungen zur Referendarausbildung von den konkreten Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen bestätigt werden. Soweit sie darüber hinaus geht, muß diese Hypothese aber bezweifelt und zurückgenommen werden, mit der Maßgabe allerdings, daß eine solche Abhängigkeit um so eher zu beobachten war, je konkreter und spezifischer sich die Meinungsfragen auf bestimmte Ausbildungsbedingungen bezogen, je weniger die Meinungsitems zu relativ abstrakten Faktorsummenscores zusammengefaßt worden waren. Die zweite Hypothese, die sich auf die Abhängigkeit der gleichen Meinungen von der Fächer- und Landeszugehörigkeit der Seminausbilder bezog, konnte dagegen eindeutig belegt werden.

Zur Interpretation der entsprechenden Länder-, Fächer- und auch Altersunterschiede mußte wiederholt auf gruppenspezifische Ausbildungsziele, -normen und -maßstäbe sowie entsprechende Toleranzgrenzen der Seminardozenten geschlossen werden. Die Annahme konnte nur in drei Fällen überprüft werden; hinsichtlich der normativen Vorstellungen von der idealen Referendarzahl oder Seminargröße und von der (unter dieser Bedingung zumutbaren) maximalen Unterrichtsbelastung sowie bezüglich der Zielvorstellung von der innovatorischen Aufgabe der Referendarausbildung gegenüber den Schulen.

Die Vorstellungen von der idealen Seminargruppe und der maximal zumutbaren Unterrichtsbelastung lagen zwar deutlich unter den realen Größen, sie waren aber auch eindeutig von diesen abhängig, so daß man hier von einer Realitäts- und Systemabhängigkeit der Ausbilder-normen sprechen kann. Dennoch ergaben sich keine direkten Zusammenhänge zwischen diesen Normen und der Kritik der Seminarausbilder an ihrer Arbeitsbelastung und der Größe ihrer Seminargruppen. Solche Zusammenhänge ließen sich nur indirekt – und zwar wiederum über die landes- und fächerspezifischen Arbeitsbelastungen und Seminargrößen – herstellen. Anscheinend geht die Kritik der Seminardozenten an ihrer Arbeitsbelastung, die neben der Unterrichtsbelastung auch andere Faktoren betrifft, über ihre Normen zur maximalen Unterrichtsbelastung hinaus, während ihre Kritik an der Größe der Seminargruppen hinter den entsprechenden Normen zurückbleibt.

Die innovatorische Aufgabe der Referendarausbildung gegenüber den Schulen wurde zwar als Ausbildungsziel überwiegend bejaht (74 Prozent der Befragten), aber dieses an sich erfreuliche Ergebnis hatte wiederum keine direkte Beziehung zu der Zufriedenheit oder der Kritik der Seminardozenten gegenüber der Referendarausbildung. Eine Beziehung ergab sich allenfalls indirekt über die Ausbildungsfächer, so daß die innovative Absicht nur als unverbindliches Wunschenken und kaum als ernsthaftes Ausbildungsziel interpretiert werden mußte. Ob diese Interpretation zutreffend ist, wird sich in den späteren Kapiteln zeigen.

Insgesamt bestätigte sich so die anfangs formulierte Vermutung, daß die Meinungen der Seminardozenten zur Referendarausbildung weder von ihren faktischen Arbeitsbedingungen noch von ihren normativen Ausbildungskonzeptionen – die ihnen vielleicht selbst nicht ganz klar sind – eindeutig abhängig sind. Vielmehr scheint es sich um ein Gemisch aus affektiven, realitätsbezogen-rationalen und normativen Komponenten zu handeln, das in der Zugehörigkeit zu bestimmten Alters-, Fächer- und Ländergruppen offenbar seine Basis, seinen Rahmen und seine adäquate Ausdrucksmöglichkeit findet.

Für die generelle Zufriedenheit oder Unzufriedenheit der Seminardozenten mit den Arbeitsverhältnissen in der Seminarausbildung und damit für ihre Bereitschaft, weiterhin in ihr tätig zu sein, erwiesen sich abschließend – unabhängig von der kritischen oder zustimmenden Tendenz – ihre Meinungen und Einstellungen zu folgenden Bedingungen als besonders relevant:

1. zur Arbeitsbelastung durch Unterricht und Ausbildung;
2. zur unzureichenden Ausstattung der Seminare mit Büchern und sonstigen Arbeitsmitteln, was immer darunter im einzelnen zu verstehen ist;
3. zur fehlenden Vorbereitung und Vorbildung der Seminardozenten für ihre Ausbildungstätigkeit;
4. zur Mitarbeit der Referendare in den Seminaren;
5. zur Dauer der Seminarausbildung (nicht der Referendarausbildung insgesamt).

Als wenig relevant für die Einstellung zur Seminarausbildung erwiesen sich dagegen die kritischen Einstellungen zu der geringen Anerkennung und Honorierung der Ausbildungstätigkeit und zu den Universitäten sowie die geteilten oder eher positiven Meinungen zur Größe der Seminargruppen, zur schwachen Position der Referendare und zu deren Einsatz als Aushilfslehrer an den Ausbildungsschulen.

Aus diesen Ergebnissen unserer Ausbilderbefragung kann man insgesamt für eine systemimmanente, nur auf die Seminarausbildung bezogene Verbesserung der Referendarausbildung folgende Wünsche und Forderungen ableiten:

– Weitere Unterrichtsentlastung der Fachleiter um mindestens vier auf durchschnittlich neun

- Wochenstunden oder zwei Wochenstunden pro Referendar und Verkleinerung ihrer Seminargruppen um mindestens drei auf durchschnittlich acht Referendare, bei den Seminar- und Fachleitern an den allgemeinen Seminaren eine noch weitaus stärkere Reduktion;
- bessere Ausstattung der Seminare mit Büchern und sonstigen Arbeitsmitteln, mit Finanzmitteln, Räumen und Hilfspersonal;
 - bessere Vor- und Weiterbildung der Seminardozenten durch bezahlten „Bildungsurlaub“ vor und während ihrer Seminartätigkeit;
 - Vereinheitlichung der Dauer der Referendar- und auch der Seminarausbildung (keine Differenzen zwischen beiden wie in Baden-Württemberg, Bayern und Saarland), wobei die an sich umstrittene Dauer von 18 Monaten heute doch am meisten Zustimmung finden dürfte.

Eine weitergehende Verbesserung der Referendar- und auch der Gymnasiallehrausbildung insgesamt mußte nicht nur die Seminarausbildung, sondern auch die darüber hinausgehenden Bedingungen und Umstände in den Universitäten und den Ausbildungsschulen berücksichtigen. Für sie wären aus der Ausbilderbefragung außerdem folgende Forderungen abzuleiten:

- Verbesserung und Vereinheitlichung der Beamtenposition und -besoldung der Seminardozenten, besonders in bezug auf die jüngeren Fachleiter, die die gleiche Arbeitsbelastung zu tragen haben wie die älteren, besser gestellten;
- stärkere Kooperation mit den Universitäten und stärkere Ausrichtung der fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Studiengänge künftiger Gymnasiallehrer auf die Anforderungen dieses Berufes;
- bessere Kooperation mit den Ausbildungsschulen insbesondere in Fragen des Unterrichtseinsatzes und des Status der Referendare in den Schulen.

Alle diese Forderungen bleiben innerhalb des Systems der bestehenden Gymnasiallehrausbildung. Ob und wie weit die Reformvorstellungen der befragten Seminardozenten über diesen Rahmen hinausgehen, wird erst in Abschnitt 5.2 zu behandeln sein.

**3.
Inhalte, Methoden und Adressaten
der Seminausbildung**

Bisher wurden die institutionellen, organisatorischen und persönlichen Arbeitsbedingungen der Seminar- und Fachleiter in den Ausbildungsseminaren und -schulen sowie ihre Meinungen und Einstellungen zu diesen Bedingungen betrachtet – Gegebenheiten, die zugleich auch Bedingungen der Ausbildung der Studienreferendare sind. Im folgenden werden nun Inhalte, Methoden und Meinungstendenzen in der Seminarbildung des Jahres 1970 dargestellt, soweit sie in unserer Befragung erfaßt beziehungsweise von den Seminarbildnern berichtet wurden. Auf einen etwas kursorischen Überblick über einige allgemeine Aspekte der Seminarbildung in Kapitel 3 folgt die genauere Deskription und Analyse einiger besonders ausbildungsrelevant erscheinender Themen- und Meinungskomplexe in Kapitel 4.

Das vorliegende Kapitel gibt, ausgehend von einer Zusammenfassung der in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder enthaltenen Vorschriften über die Aufgaben und Inhalte der Seminarbildung (Abschnitt 3.1), zunächst einen Überblick über die allgemeinen Inhalte und Themen der Seminarbildung, wie sie von den befragten Seminarlehrern geschildert wurden (Abschnitt 3.2). Es folgt eine genauere Beschreibung und Analyse der von den Seminarlehrern angegebenen didaktischen und methodischen Arbeitsformen der Seminarbildung, die von den konkreten Inhalten relativ unabhängig ist (Abschnitt 3.3), sowie der Adressaten dieser Ausbildung: der Referendare und ihrer Ausbildungsinteressen, so wie sie von den befragten Seminarlehrern eingeschätzt und dargestellt wurden (Abschnitt 3.4). Über die bloße Deskription und Häufigkeitsverteilungen hinaus wird bei den statistischen Analysen und ihrer Interpretation in den Kapiteln 3 und 4 von zwei eingangs formulierten allgemeinen Hypothesen ausgegangen (vgl. Abschnitt 1.3):

- Die inhaltlichen, didaktischen und methodischen Aspekte der Seminarbildung sind einerseits von landesspezifischen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie seminarspezifischen Konventionen abhängig, andererseits auch von den Meinungen und Einstellungen der Befragten zu zentralen Ausbildungsthemen sowie zu den jeweiligen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, nicht aber von diesen Bedingungen selbst (Hypothese 2).
- Die inhaltlichen, didaktischen und methodischen Aspekte der Seminarbildung sind – mehr oder minder stark – von allen drei Ausbildungsmerkmalen (Alter, Ausbildungsfunktion und -fach, Landeszugehörigkeit) abhängig (Hypothese 6).

Die zweite dieser Hypothesen ergibt sich teilweise aus der ersten, im übrigen aber aus den bereits teilweise bestätigten Hypothesen zur Abhängigkeit der objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen von der Landeszugehörigkeit und den Ausbildungsfunktionen und -fächern der Seminarlehrer (vgl. Abschnitte 2.1 bis 2.5) und zur Abhängigkeit ihrer Meinungen über die objektiven Ausbildungsbedingungen von diesen selbst sowie von der Landeszugehörigkeit und den Ausbildungsfächern der Befragten (vgl. Abschnitt 2.6 – zu den Meinungen der Seminarlehrer über die objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen ist außerdem auch ihre unter Abschnitt 3.4 darzustellende Einschätzung der Referendarinteressen zu rechnen).

Hinsichtlich der ersten Hypothese ist von besonderem Interesse, ob sich zeigen läßt, daß entweder die objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen und/oder ihre Spiegelung im Bewußtsein der Seminarlehrer oder aber die subjektiven Meinungen der Befragten zu zentralen und relevanten Ausbildungsthemen die inhaltliche und didaktische Seminararbeit stärker beeinflussen. Ergebnisse der ersten Art wären ein Hinweis darauf, daß eine systemimmanente Reform der Referendarausbildung, die auch deren Inhalte und Methoden verändern will, an der Veränderung der objektiven Bedingungen ansetzen könnte. Dagegen würden Ergebnisse der zweiten Art eher dafür sprechen, daß persönliche, mehr oder minder subjektive pädagogische Einstellungen und Überzeugungen, Ausbildungsziele und Ausbildungsvorstellungen der Seminarlehrer für ihre Seminar- und Ausbildungstätigkeit bestimmend sind. In diesem Fall könnte man folgern, daß eine Reform der Referendarausbildung, die auch eine Veränderung der Ausbildungsinhalte und -methoden bewirken will, entweder – systemimmanent – an einer intensiveren Aus- und Fortbildung der Seminarlehrer anzusetzen hätte, oder aber – systemverändernd – an einer radikaleren Umstrukturierung der Gymnasiallehrerbildung, die auch die des Ausbildungspersonals verändern würde. Letzteres könnte natür-

lich auch aus ganz anderen Gründen gefordert werden, zum Beispiel aufgrund der Beurteilung des Ausbildungserfolges durch die Referendare, die in dem Bericht über unsere Referendarbefragung beschrieben wird (vgl. H.-W. Frech, 1976, Kapitel 11). Auf diese Reformprobleme kann allerdings erst am Ende des Berichts eingegangen werden, da die Meinungen der Seminarlehrer zu zentralen Ausbildungsthemen und zur Reform der Lehrerbildung erst in den Abschnitten 4.4 bis 5.2 behandelt werden.

3.1 Allgemeine Aufgaben und Inhalte der Seminarbildung nach den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen

Die im Jahre 1970 gültigen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen stammten meistens aus den sechziger Jahren und ergaben sich aus der Festschreibung der in dieser Zeit eintretenden quantitativen und strukturellen Veränderungen. Die Ausbildungsordnungen von West-Berlin und Hamburg waren allerdings erheblich älter. Die erstere war, nach Auskunft des zuständigen Senatsbeamten, eine Anfang der fünfziger Jahre überarbeitete Fassung der Ausbildungsordnung von 1917, die im übrigen nicht zugänglich war; die zweite stammte aus dem Jahre 1940, in der nach dem Krieg lediglich einige besonders nazistische Begriffe gestrichen oder durch neutralere Wendungen ersetzt worden waren. In diesen und einigen anderen Ländern sind seit 1970 neuere Ausbildungs- und Prüfungsordnungen erlassen oder mindestens erarbeitet worden. Die Beispiele zeigen aber bereits, wie stark sich diese Verordnungen bis 1970 auf formale Regelungen beschränkt haben und wie wenig materiale, inhaltliche Bestimmungen sie enthielten.

Das Schwergewicht der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen lag und liegt überall auf den Eingangs- und Abschlußbedingungen der zweiten Ausbildungsphase sowie auf den institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Ausbildungsablaufs. Die Bestimmung der Ziele und Inhalte der Ausbildung trat dagegen bisher in den Hintergrund und blieb sehr allgemein. Daraus ergab sich für die Ausbildungsseminare ein Freiraum der inhaltlichen Gestaltung der Referendarausbildung, der von ihnen in unterschiedlicher, und zwar seminarspezifischer Weise ausgefüllt werden konnte. Wie dies zum Zeitpunkt der Befragung geschah und welche institutionellen und personellen Bedingungen dabei bestimmend waren, ist daher eine zentrale Fragestellung der Untersuchung. Erst in den letzten Jahren ist dieser Freiraum der inhaltlichen Gestaltung der Seminarbildung in einigen Bundesländern durch neue Ausbildungs- und Prüfungsordnungen eingeschränkt und normiert worden (Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen), wobei es sich im wesentlichen um die Festschreibung des niedrigsten gemeinsamen Nenners der inzwischen eingetretenen Entwicklung in den Seminaren handelte. Damit sind aber neben den formalen und strukturellen Merkmalen der Referendarausbildung, insbesondere den Zulassungs- und Prüfungsvoraussetzungen sowie den Mitbestimmungsmöglichkeiten der Referendare, auch die Ziele und Inhalte der Ausbildung in die Diskussion geraten, die zum Beispiel in Hessen besonders weit gediehen ist¹.

Über Ziele und Aufgaben der theoretischen Seminarbildung enthielten die 1970 gültigen Ausbildungsordnungen nur wenige und sehr allgemeine Ausführungen, die in der Regel von der grundlegenden Unterscheidung zwischen allgemein pädagogischer und fachdidaktischer Ausbildung ausgehen. Dies wird an dem folgenden, durchaus typischen Beispiel deutlich:

„Die theoretische Unterweisung soll . . . zu den Grundproblemen der allgemeinen wie der Gymnasialpädagogik vordringen. Die ihr dienenden Sitzungen sind in der Regel von dem Seminarleiter selbst abzuhalten. Die Aufgabe der Fachleiter ist es, in ihren Sitzungen fachdidaktische und fachmethodische Probleme zu erörtern und den Weg zur Meisterung konkreter Unterrichtssituationen zu zeigen.“ (AO Hessen, 1963, § 11, Abs. 2)

Diese Aufgabenteilung zwischen „theoretischer Unterweisung“ und „fachdidaktischer Erörterung“ entspricht der tatsächlichen Arbeitsteilung zwischen allgemeinen und fachdidaktischen Seminaren und den allgemeinen Ausbildungszielen der „Einführung“, des „Vertrautmachens“, der „Vorbereitung“ und „Befähigung“ der Studienreferendare für den Gymnasiallehrerberuf. Dabei wird in diesem Falle die unterrichtsdidaktische „Meisterlehre“ durch die Formulierung „Meisterung konkreter Unterrichtssituationen“ auch vom Ausbildungsziel her betont. Dies kommt nicht nur den praktischen Fähigkeiten der Fachleiter, sondern auch den Bedürfnissen vieler Referendare durchaus entgegen und dürfte dann auch ihrem Unterricht den Stempel einer „Meisterlehre“ aufdrücken.

¹ Vgl. Kommissionsentwurf des Hessischen Kultusministeriums zur Neuordnung der zweiten Phase der Lehrerausbildung von 1973 und die daran anschließende Auseinandersetzung.

In einigen Ausbildungsordnungen wurden auch die Ziele und Aufgaben der allgemein-pädagogischen Ausbildung in den Hauptseminaren formuliert, so vor allem in der alten Ausbildungsordnung von Hamburg, aber auch in der neueren von Schleswig-Holstein:

„In der allgemein-pädagogischen Ausbildung, die vorwiegend in den allgemein-pädagogischen Sitzungen stattfindet, sollen die der Fachpädagogik und -methodik zugrunde liegenden gemeinsamen Prinzipien systematisch-theoretisch erörtert und klargestellt werden . . . “ Der Studienseminarleiter „knüpft dabei an die erzieherische und unterrichtliche Erfahrung der Studienreferendare so an, daß das pädagogische Erlebnis sofort genutzt und sein geistiger Ort zugleich bewußt gemacht wird . . . “ (AO Schleswig-Holstein, 1961, § 9).

Gerade durch die hier angestrebte Verbindung von pädagogischer Theorie und fachdidaktischer Praxis wird allerdings die Vorrangigkeit der letzteren betont. Die Theorie wird in die Rolle der Dienerin der Praxis verwiesen.

Die meisten Ausbildungsordnungen verzichten jedoch auf solche Zielangaben und beschränken sich auf eine Aufzählung von obligatorischen Themen und Inhalten der allgemeinen Seminarbildung, wobei die Länge und Ausführlichkeit solcher Themenlisten von Land zu Land erheblich variiert. In drei Ländern (Baden-Württemberg, Bremen, Hessen) waren sie zudem nicht in der Ausbildungsordnung, sondern nur in der Prüfungsordnung für das zweite, pädagogische Staatsexamen enthalten. So findet sich zum Beispiel in der Prüfungsordnung von Bremen in den Paragraphen über die mündliche Prüfung folgender lapidarer Hinweis:

„Prüfungsgebiete sind

1. die für die Lehrtätigkeit wesentlichen Bereiche der Fächer Pädagogik, Psychologie, Jugendsoziologie, Politische Bildung;
2. Didaktik und Methodik der Unterrichtsfächer.“

(Prüfungsordnung Bremen von 1971, § 11)

Solche knappen und vagen Formulierungen, die den Seminarbildnern eine relativ große Gestaltungsfreiheit lassen, sind jedoch immer noch ausführlicheren Vorschriften vorzuziehen, die sie auf konservative oder ideologische Inhalte festlegen wollen. So werden zum Beispiel in der bayerischen Ausbildungsordnung folgende Seminarinhalte erwähnt: „Die weltanschaulichen Grundlagen der Pädagogik, die Erziehung zum abendländischen Menschen, dessen Weltbild auf Antike, Christentum und eigenem Volkstum gründet; . . . “ (AO Bayern, 1964, § 17).

Das ist allerdings ein untypischer Extremfall, der nicht verallgemeinert werden darf. Eine der für die Ausbildungspraxis durchaus typischen und zugleich ausführlichsten Themenlisten für die allgemeinen Seminare findet sich in der Ausbildungsordnung von Nordrhein-Westfalen, wobei allerdings auch die Fachseminare einbezogen werden. Sie lautet:

„Es sind mindestens folgende Gebiete zu behandeln:

- a) Allgemeine Unterrichtslehre und spezielle Unterrichtslehre der Fächer (Unterrichtsform, Unterrichtsgrundsätze, Unterrichtseinheiten, Unterrichtsgegenstände und ihre planmäßige Gestaltung, Aufbau von Unterrichtsstunden, Entwürfe von Plänen für Stunden, Durchführung und Beurteilung von Stunden, Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern, Unterrichtsmittel).
- b) Allgemeine Erziehungslehre und besondere Formen des Schullebens (die erziehenden Kräfte, Aufnahme, Versetzung und Abgang von Schülern, Prüfung, Schülerarbeiten, Klassenverband und Klassenleitung, Elternsprechtag, Klassen- und Schulpflegschaft, Schülermitverantwortung, Wandertage, Schullandheimaufenthalte, Schulfeste).
- c) Ausgewählte Kapitel aus der Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens und die darin hervortretenden Bildungsideale. Probleme der Schulreform.
- d) Jugendpsychologie und Charakterkunde, Grundsätze der Schulzucht.
- e) Aufbau und Verwaltung des deutschen Schulwesens, insbesondere der Höheren Schule (Schularten, -formen und -typen, Schulgesetze, Studentafeln, Richtlinien, Lehrpläne, Dienstanweisungen, Konferenzordnung, Schulordnung, Verkehr mit Behörden).
- f) Rechte und Pflichten der Beamten (Landesbeamtengesetz, Landesbesoldungsgesetz, Landespersonalvertretungsgesetz, Laufbahnverordnung, Disziplinarordnung).

- g) Politische Erziehung, Sozialkunde, Heimatkunde.
- h) Gesundheitspflege, Jugendpflege, Unfallverhütung.
- i) Sprachpflege.“

(AO Nordrhein-Westfalen, 1962, § 43)

Diese Liste enthält alle Themenbereiche des allgemeinen Seminars, die zum Untersuchungszeitpunkt auch für die meisten übrigen Ausbildungsordnungen charakteristisch waren:

- allgemeine, systematische Erziehungs- und Unterrichtslehre;
- Geschichte der Pädagogik;
- Geschichte, Bildungsauftrag und Stellung des Gymnasiums im Rahmen des Schulsystems;
- Jugendpsychologie und -soziologie;
- Schul- und Beamtenrecht.

Damit war aber nur ein allgemeiner, mehr oder minder verbindlicher Rahmen abgesteckt, der sehr unterschiedlich ausgefüllt wurde. Außerdem gingen die Seminarleiter und die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren, wie noch zu zeigen ist, über diesen Rahmen vielfach hinaus.

Die Aussagen der Ausbildungs- oder Prüfungsordnungen über Aufgaben und Inhalte der Fachseminare sind in der Regel noch kürzer und allgemeiner als die über die allgemeinen Hauptseminare. So besteht die Hauptaufgabe der Fachleiter nach der alten Hamburger Ausbildungsordnung von 1940 in der Leitung und Überwachung der Unterrichtsausbildung. Daneben erörtern sie in den Fachseminarsitzungen „Fragen der fachlichen Unterrichtsführung . . . und veranschaulichen sie durch besonders angesetzte Stunden vor ihren eigenen und fremden Klassen“ (§ 12, Abs. 3). Eine ganz ähnliche Formulierung, die die „Meisterung“ der Unterrichtsführung und die pragmatische Erörterung von konkreten Unterrichtsproblemen gleichfalls betont, findet sich auch noch in der zitierten hessischen Ausbildungsordnung von 1963, nur daß hier nun von „fachdidaktischen und fachmethodischen“ Problemen die Rede ist. Der Vergleich dieser Bestimmungen zeigt, wie wenig sich die offizielle Aufgabe und Rolle der Fachleiter in den letzten 30 Jahren verändert hat.

Eine weniger pragmatische, stärker fachwissenschaftliche und auch psychologische Orientierung der Fachleitertätigkeit spricht aus der Ausbildungsordnung von Schleswig-Holstein aus dem Jahre 1961:

„Entsprechend dem Charakter des Gymnasiums geht die Besinnung über Sinngehalt und Bildungswert des Faches von der Erörterung seiner wissenschaftlichen Eigenart aus. Daraus erwächst dann die Behandlung der Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsformen, die für das Fach kennzeichnend sind. Auf die Unterscheidung und Abwandlung der Darbietungs- und Arbeitsweisen je nach Eigenart und Fassungskraft der Altersstufen ist großer Wert zu legen.“
(AO Schleswig-Holstein, 1961, Anlage 2, § 10, Abs. 1)

Wie aus der wissenschaftlichen Eigenart des Faches und der Besinnung auf seinen Bildungswert die Behandlung der Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsformen „erwächst“ und in welchem Verhältnis diese zur „Eigenart und Fassungskraft der Altersstufen“ stehen, muß allerdings unklar bleiben. Indessen ist eine so anspruchsvolle Aufgabenstellung die Ausnahme. In der Regel begnügen sich die Ausbildungsordnungen mit kürzeren Umschreibungen der Aufgaben und Inhalte der Fachseminare, in denen regelmäßig Fachdidaktik und -methodik und ihre Verbindung mit der praktischen Unterrichtserfahrung und Unterrichtsführung erwähnt werden.

Aus dieser Tatsache kann man schließen, daß den angesprochenen Fachleitern im Grunde klar und selbstverständlich ist, worum es im Fachseminar zu gehen hat: um die „Übertragung“ und „Umwandlung“ des an der Universität erlernten Fachwissens der Referendare in fachdidaktische und -methodische Kenntnisse und deren „Übersetzung“ oder „Anwendung“ in fach-, lehrplan- und schülergerechtes Unterrichtsverhalten. Dies geschieht unter Anleitung eines erfahrenen und vorbildlichen „Praktikers“, der neben seinen didaktischen und methodischen Kenntnissen einerseits eine „gesunde Skepsis“ gegenüber der Fachwissenschaft, andererseits aber ganz konkrete Hinweise und Hilfestellungen für den Fachunterricht einbringen kann, was immer dieser doppelte Transfer von der fachwissenschaftlichen Theorie in die fachdidaktische Theorie und von dieser in die Unterrichtspraxis im einzelnen an Problemen

und unbekanntem Irrtümern enthalten mag. Da diese Rolle des Fachleiters durch die bestehende Schul- und Unterrichtspraxis so weit vorgezeichnet ist, erübrigen sich genauere Vorschriften, zumal sie ohnehin kaum zu formulieren wären. Damit werden jedoch unausgesprochen die informellen Normen des praktischen, bewährten Berufswissens der Fachleiter und ihre Überlieferung an die Referendare als Ausbildungsprinzipien akzeptiert und sanktioniert.

Diese pragmatische und konservative Tendenz wird auch durch ausführliche Bestimmungen über die „Sitzungen der Fachgruppen“ bestätigt, wie sie in der bayerischen Ausbildungsordnung ausnahmsweise zu finden sind. Diese sollen deshalb vollständig zitiert werden:

„Sitzungen der Fachgruppen

- (1) Zur Klärung und Ergänzung der beim Unterricht gemachten Beobachtungen und Erfahrungen finden für die Studienreferendare unter dem Vorsitz der Seminarlehrer wöchentliche Sitzungen von ein- bis zweistündiger Dauer statt, zu denen nach Bedarf auch andere Lehrer beigezogen werden können.
- (2) In diesen Sitzungen sind in möglichst engem Zusammenhang mit den persönlichen Erfahrungen der Studienreferendare bei Lehrproben, bei Hörstunden und im selbständigen Unterricht die Hauptfragen des Unterrichts der betreffenden Fächer nach planmäßig festgesetzten Gesichtspunkten zu besprechen und durch Beispiele zu erläutern.
- (3) Die Studienreferendare sind dabei auch mit dem wichtigsten Schrifttum über die Methodik der einzelnen Fächer und mit den führenden Zeitschriften bekanntzumachen.
- (4) Es gehört zur methodischen Ausbildung, die Studienreferendare auf die Notwendigkeit einer sinnvollen Stoffbeschränkung hinzuweisen und sie laufend durch praktische Beispiele mit den verschiedenen Möglichkeiten vertraut zu machen.
- (5) In ihrem äußeren Verlauf sollen die Sitzungen die für den Unterricht gültigen methodischen Grundsätze vorbildlich verwirklichen. Demnach wird das Wechselgespräch vorherrschen, wobei die Seminarteilnehmer, von ihren Erfahrungen und Beobachtungen ausgehend, unter Führung des Seminarlehrers sich neue Erkenntnisse erarbeiten. Auf das zusammenhängende freie und gepflegte Sprechen ist dabei besonderer Wert zu legen. Der Vortrag des Seminarlehrers und Referate der Seminarteilnehmer über einschlägige Fragen ergänzen das Wechselgespräch.
- (6) Über den Verlauf der Sitzungen haben die Studienreferendare abwechselnd Niederschriften anzufertigen, die vom Seminarlehrer geprüft und durch Unterschrift gutgeheißen werden. Die Niederschriften sollen bekunden, daß der Studienreferendar imstande ist, aus den von mehreren Personen und nach verschiedenen Blickpunkten geäußerten Gedanken das Wesentliche festzuhalten und in sprachlich angemessener Form darzustellen.“

(AO Bayern, 1964, § 16)

Außer der Forderung nach „planmäßig festgesetzten (Beurteilungs-)Gesichtspunkten“ und nach „sinnvoller Stoffbeschränkung“ enthalten diese Bestimmungen nur insofern etwas Neues, als in den Absätzen 5 und 6 auch Vorschriften über den Ablauf der Seminarsitzungen gemacht werden. Dies geschieht in der richtigen Absicht, in den Seminarsitzungen „die für den Unterricht gültigen methodischen Grundsätze vorbildlich (zu) verwirklichen“. Selbstverständlichkeiten, die hier in der gespreizten Sprache behördlicher Anweisungen ausgesprochen werden und die eigentlich schon im Gymnasium, spätestens aber im Studium erlernt sein dürften, machen jedoch deutlich, daß in diesem Falle nicht Pädagogik und Lehrerausbildung die Unterrichtspraxis bestimmen, sondern umgekehrt die „gültigen“ Unterrichtsregeln auch noch in der Lehrerausbildung „vorbildlich“ verwirklicht werden sollen. Klarer kann es kaum noch gesagt werden. Man kann vermuten, daß diese Regeln entweder auch ohne ihre schriftliche Fixierung befolgt worden wären oder daß sie nicht beachtet werden.

Überhaupt darf man die Bedeutung der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und ihrer Bestimmungen über Aufgaben und Inhalte der Haupt- und Fachseminare nicht überschätzen. Sie bieten nicht mehr als einen allgemeinen Rahmen, der sicherlich einem minimalen Konsens entspricht und in dem das Hergebrachte und Übliche festgeschrieben ist. Insofern sind sie durchaus aufschlußreich und von Interesse. Ebenso sicher ist aber auch, daß von diesen Bestimmungen häufig abgewichen wird und daß dieser Rahmen – mit der Entwicklung der

Erziehungswissenschaften, mit der Differenzierung der allgemeinen, pädagogischen Seminar-
ausbildung und mit der Rekrutierung jüngerer Seminardozenten – häufig überschritten wird,
bis nach fünf oder zehn Jahren neue Ausbildungsordnungen erlassen werden, die die Entwick-
lungen nachträglich sanktionieren. Das läßt sich an den neuen Verordnungen in Nordrhein-
Westfalen und Berlin deutlich ablesen. Unser Interesse war daher vor allem auf solche neueren
Entwicklungen und Innovationen in der Seminausbildung gerichtet, und darauf ist später
ausführlich zurückzukommen.

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte der Seminausbildung nach Auskunft der Seminarlehrer

Obwohl wir uns vor allem für neuere, innovatorische Entwicklungen in der Seminausbildung interessierten, wollten wir auch etwas über die Ausbildungsinhalte in Erfahrung bringen, mit denen die Seminarlehrer im Rahmen der geschilderten Bestimmungen üblicherweise die theoretische Ausbildung der Referendare bestreiten, die also den Hintergrund für solche Entwicklungen bilden. Deshalb wurden die Seminausbilder in einer offenen Frage gebeten, „kurz die thematischen Schwerpunkte ihrer Seminararbeit“ anzugeben, aus denen „der inhaltliche Aufbau des Seminars deutlich wird“ (F 12). Diese Frage wurde sehr unterschiedlich beantwortet, und zwar schon hinsichtlich der Länge der Antworten: 10 Prozent der Befragten (ausschließlich Fachleiter) beantworteten sie überhaupt nicht. 33 Prozent gaben nur kurze stichwortartige Hinweise bis zu 10 Zeilen, 32 Prozent machten Themenangaben bis zu einer dreiviertel Seite, 18 Prozent schrieben eine ganze Seite und 7 Prozent legten statt einer eigenen Antwort einen längeren schriftlichen Themenplan ihres Seminars bei.

Bereits die unterschiedliche Länge der Antworten machte ihre Auswertung schwierig. Hinzu kamen die Fächerunterschiede und die unterschiedlichen Kategorien und Themenschwerpunkte auch innerhalb der Fächer. Zunächst kam es also darauf an, aus dem verfügbaren Antwortmaterial – und nicht etwa von einer bestimmten pädagogischen oder didaktischen Theorie her – allgemeine Kategorien abzuleiten, mit deren Hilfe auch eine quantitative Auszählung der Inhaltsangaben für die einzelnen Fächer und ein Vergleich zwischen den Fächern und Fächergruppen möglich werden sollte. Diese qualitativ-hermeneutische Analyse des Materials (für anspruchsvollere content-analytische Verfahren mit EDV-Einsatz war das Material zu heterogen und zu wenig umfangreich) gestaltete sich recht schwierig. Ein erster, von uns selbst unternommener Versuch, bei der Kategorienbildung auch qualitative Kriterien wie Konventionalität oder Innovativität, konservativ-unkritische versus kritisch-progressive Tendenz und ähnliches zu berücksichtigen, mußte aufgegeben werden. Unsere Kategorien ließen sich nur an einem Teil des Materials verifizieren, und bei dem größeren Teil der Inhaltsangaben waren Art oder Tendenz der Behandlung im Seminar nicht zweifelsfrei zu erkennen.

So blieb nur eine relativ formale Kategorienbildung übrig. Aber auch diese konnte nur in intensiver Beschäftigung mit dem Material von sachkundigen, mit den Problemen der Seminausbildung vertrauten Experten schrittweise erarbeitet werden, mit gegenseitiger Abstimmung sowie nachträglichen und rückwirkenden Korrekturen, bis schließlich eine näherungsweise optimale Lösung gefunden war, die auf alle Inhaltsangaben und Fächer anwendbar erschien². Diese Lösung mußte zwangsläufig einen recht allgemeinen und formalen Charakter haben und erhebt keineswegs den Anspruch, den Informationsgehalt der Inhaltsangaben vollständig ausgeschöpft zu haben. Sie erwies sich aber gerade deshalb als durchaus brauchbar. Jedes detailliertere Kategoriensystem, das näher auf die qualitativen Aspekte der angegebenen Seminarinhalte eingegangen wäre, hätte die Auswertung des Materials unverhältnismäßig erschwert und vermutlich wieder in einer Sackgasse geendet. Das schließlich angewendete Kategorienschema wird zunächst relativ ausführlich dargestellt, mit Angabe typischer Seminarthemen, um dem Leser das Verständnis der quantitativen, tabellarischen Auswertung zu erleichtern. Zugleich bietet diese Aufstellung bereits einen Überblick über die thematischen Schwerpunkte der Seminausbildung:

Allgemeine Didaktik

Sinn und Aufgabe von Unterricht, Bildungstheorie, Theorie der Unterrichtsgestaltung, Grundprinzipien der Didaktik, fachunabhängige didaktische Themen wie exemplarisches Lehren und Lernen, fächerübergreifender Unterricht.

Fachdidaktik und -methodik

Unspezifisch bezogen auf alle Alters- beziehungsweise Klassenstufen oder bezogen auf bestimmte Klassenstufen oder auf besondere Situationen, zum Beispiel „die erste Stunde“.

² Für diese Arbeit und die Auswertung des Materials bin ich Fräulein Ursula Newe und Frau Monika Wesenack zu Dank verpflichtet.

Bildungswerte und -ziele des Unterrichtsfaches

Erziehungs- und Bildungsauftrag des Faches, seine historische Entwicklung, seine philosophischen und anthropologischen Grundlagen, sein Stellenwert im Fächerkanon, Entwicklungen, künftige Anforderungen und Reformbestrebungen.

Lehrplan und Curriculum des Fachunterrichts

Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und „Handreichungen für den Unterricht“, Curriculumtheorie, Überprüfung und Kritik des Curriculums und seiner Entwicklung.

Unterrichtsinhalte und -gegenstände des Faches

Allgemein oder mit konkreter Themennennung, eventuell bezogen auf bestimmte Klassenstufen.

Planung, Durchführung und Analyse von Fachunterricht

Grobplanung oder langfristige Planung wie Jahresplanung, Unterrichtseinheiten, Projekte; Feinplanung für Einzelstunden oder Vertretungsstunden, Lehrprobenentwürfe, Aufbau einer Stunde, Lernzielbestimmung, Verlaufs- und Phasenplanung, micro-teaching; Realisation und Analyse bei Unterrichtsbesuchen des Fachleiters, Fachunterricht mit dem Schulausbilder, Lehrproben mit Besprechung.

Organisation von Lernprozessen und spezielle Methoden

Unterrichtsformen wie Frontalunterricht, Arbeitsunterricht, Konzentrationsunterricht, Gruppenarbeit, team-teaching, Mischformen; Unterrichtsmethoden und Lehrverfahren wie Lehrervortrag, fragend-entwickelnde Methode, Fragetechniken, Experiment, Planspiele, Rollenspiele.

Leistungskontrollen

Hausaufgaben, Klassenarbeiten, mündliche Leistungskontrolle, Notengebung, Testverfahren, Entwicklung informeller Leistungstests.

Unterrichtsmittel und Medien

Allgemeine Nennung, traditionelle Mittel wie Tafel, Karten, Lehrbücher, Demonstrationsobjekte; neuere technische Medien wie Sprachlabor, Film, Fernsehen.

Fachwissenschaftliche Probleme mit fachdidaktischem Bezug

Aufarbeitung von unterrichtsrelevanten Themen, die an der Universität nicht gründlich genug bearbeitet wurden, Beziehung von Fach- und anderen Wissenschaften zum Unterrichtsfach, Beziehung zwischen Unterrichtsfach und anderen Fächern.

Einführung und Besprechung (fach)wissenschaftlicher Literatur

Handbücher, Fachdidaktiken und -methodiken, Auseinandersetzung mit bestimmten Autoren, aktuelle Probleme in Zeitschriften.

Schulsystem und Schulrecht

Gymnasium und andere Schulformen, Vergleich mit ausländischen Schulsystemen; Schul- und Beamtenrecht, zum Beispiel Aufsichtspflicht, Haftung, Unfallschutz, Anmeldung von Nebentätigkeiten, Prüfungsvorschriften zum Abitur.

Erziehungswissenschaften und Hilfswissenschaften

Allgemeine Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politologie, Kybernetik, Informationstheorie, Kommunikationsforschung, Wissenschaftstheorie.

Bildungspolitik

Schulversuche und Schulreform, Gesamtschule, der Einfluß von Berufsverbänden, Parteien und wirtschaftlichen Interessenverbänden.

Lehrerbildung und Referendariat

Probleme der Lehrerbildung allgemein und in der Referendarzeit, Ausbildungsplan, Übung praktischer Fertigkeiten zum Beispiel in Musik und Sport, pädagogische Hausarbeit und Prüfung, Lehrerweiterbildung.

Sonstiges

Nicht einzuordnende Themen oder Stichworte, darunter persönliche Stellungnahmen der Befragten zu bestimmten Themen.

Auf der Basis dieser 16 Kategorien wurden die Inhaltsangaben der Seminardozenten ausgewertet, indem zunächst für jede einzelne der 436 Themenlisten per Strichliste ausgezählt wurde, wieviele Themen sich jeder Kategorie zuordnen ließen. Tabelle 54 zeigt, daß dabei die Restkategorie „Sonstiges“ recht selten in Anspruch genommen werden mußte, am häufigsten in den alten Sprachen und in Mathematik. Allerdings mußten fünf Antworten als nicht auswertbar ausgeschieden werden. Andererseits zeigte sich auch, daß einige Kategorien bei einigen Themenplänen in allen Fächern unverhältnismäßig oft benutzt werden mußten. Dies war vor allem bei der Kategorie „Unterrichtsinhalte und -gegenstände“ der Fall, aber auch bei den Kategorien „Fachdidaktik und -methodik“, „Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht“, „Organisation von Lernprozessen“ und „Fachwissenschaftliche Probleme“. Das war vor allem darauf zurückzuführen, daß es sich hier einerseits um Standardthemen der Fachseminare, andererseits aber auch um überdurchschnittlich lange Themenpläne handelte. Es war nicht auszuschließen, daß andere Seminardozenten, wenn sie ebenfalls längere Antworten gegeben hätten, diese Art von Themen auch sehr viel häufiger aufgeführt hätten, als sie es tatsächlich getan hatten. Um die unerwünschte Verzerrung der Ergebnisse durch die unterschiedliche Länge der Antworten möglichst gering zu halten, wurde daher bei der Auszählung nicht die Anzahl der Themen innerhalb einer Kategorie berücksichtigt, sondern nur, ob mindestens ein Thema dieser Kategorie benannt worden war, ob sie also – mit anderen Worten – besetzt war oder nicht. Andererseits ist nicht auszuschließen, daß in den kürzeren und kurzen Inhaltsangaben nur diejenigen Themenkategorien aufgeführt wurden, die von den Befragten besonders häufig behandelt oder von ihnen für besonders wichtig gehalten worden waren, und daß selten behandelte oder für unwichtig gehaltene Themenbereiche überhaupt nicht erwähnt wurden. Mit einer gewissen Verzerrung der Ergebnisse durch die unterschiedliche Länge der Antworten muß also nach wie vor gerechnet werden.

Für jedes Ausbildungsfach wurde dann durch Addition errechnet, wie häufig die 16 Kategorien von dieser Gruppe überhaupt erwähnt worden waren, und von diesen Fächersummen wurden dann die in Tabelle 54 enthaltenen Prozentsätze berechnet, um die Ergebnisse zwischen den Fächern vergleichbar zu machen. Die Prozentsätze beziehen sich also auf die in der drittletzten Zeile enthaltene Summe der von einer Fachgruppe überhaupt erwähnten Kategorien und nicht auf die darunter stehende Zahl der befragten Seminarlehrer in dieser Fachgruppe, die überhaupt Inhaltsangaben gemacht hatten. Die Summe der genannten Themenkomplexe variiert natürlich, wie diesen beiden Zahlen zu entnehmen ist, mit der Anzahl der Antworten in einem Fach. Aus diesem Grund wurde sie noch durch diese Anzahl dividiert, um die durchschnittliche Anzahl der genannten Themenbereiche pro Fach zu erhalten, die in der letzten Zeile enthalten ist und die etwas über die durchschnittliche Breite oder Vielfalt des Themenangebots in den Seminaren der Ausbildungsfächer aussagt, soweit entsprechende Angaben gemacht wurden. Die Themenkategorien beziehungsweise -bereiche wurden, zur besseren Übersicht, nach der durchschnittlichen Häufigkeit ihrer Behandlung in allen Seminaren in der „Insgesamt“-Spalte geordnet.

Tabelle 54: Häufigkeit der Seminarbehandlung von fünfzehn Themenbereichen nach Ausbildungsfächern,
Inhaltsangaben in Prozent der Kategoriensumme pro Fach

| | Deutsch | Ge- schichte | Sozio- logie | Mathe- matik | Physik | Chemie | Biologie | Erd- kunde | Englisch | Franzö- sisch | Latein Griechisch | Religion | Musik | Kunst | Sport | Erziehungs- wissenschaft | Seminar- leiter | Insgesamt |
|---|---------|-----------------|-----------------|-----------------|--------|--------|----------|---------------|----------|------------------|----------------------|----------|-------|-------|-------|-----------------------------|--------------------|-----------|
| Fachdidaktik und -methodik | 7,9 | 10,7 | 12,2 | 11,3 | 14,4 | 12,2 | 11,7 | 10,2 | 13,1 | 11,7 | 13,1 | 16,8 | 17,1 | 11,3 | 12,4 | 3,2 | 5,1 | 10,8 |
| Planung, Realisation und Analyse von Unterricht | 10,8 | 11,9 | 10,2 | 8,5 | 12,6 | 11,5 | 9,4 | 12,0 | 6,8 | 9,2 | 7,3 | 9,5 | 10,0 | 11,3 | 12,4 | 8,5 | 4,8 | 9,4 |
| Organisation von Lernprozessen | 8,7 | 9,9 | 7,1 | 5,0 | 13,5 | 12,2 | 10,6 | 9,6 | 6,8 | 10,8 | 6,9 | 5,3 | 5,7 | 5,6 | 10,6 | 9,6 | 6,7 | 8,6 |
| Erziehungswissenschaften | 5,1 | 8,7 | 6,1 | 3,5 | 2,7 | 0,8 | 6,1 | 4,2 | 5,5 | 4,6 | 2,0 | 7,4 | 7,1 | 7,0 | 5,0 | 38,3 | 27,6 | 8,5 |
| Pädagogik | | | | | | | | | | | | | | | | 11,7 | 9,0 | |
| Psychologie | | | | | | | | | | | | | | | | 17,0 | 10,3 | |
| Soziologie | | | | | | | | | | | | | | | | 9,6 | 8,3 | |
| Unterrichtsinhalte und -gegenstände des Faches | 12,3 | 5,1 | 15,3 | 8,5 | 6,3 | 6,9 | 8,3 | 6,6 | 11,9 | 11,3 | 12,2 | 5,3 | 7,1 | 11,3 | 4,3 | 1,1 | 4,5 | 8,4 |
| Unterrichtsmittel und Medien | 8,7 | 9,1 | 4,1 | 9,9 | 9,9 | 8,4 | 9,4 | 13,9 | 10,6 | 10,0 | 4,9 | 5,3 | 7,1 | 1,4 | 5,0 | 1,1 | 3,2 | 7,6 |
| Fachwissenschaftliche Probleme | 11,6 | 6,3 | 3,1 | 9,2 | 9,9 | 10,7 | 6,7 | 9,0 | 6,8 | 6,3 | 5,3 | 10,5 | 10,0 | 11,3 | 9,9 | 0,0 | 0,6 | 7,2 |
| Leistungskontrollen | 8,7 | 6,7 | 0,0 | 9,2 | 8,1 | 7,6 | 5,0 | 4,8 | 10,6 | 10,0 | 7,8 | 3,2 | 5,7 | 7,0 | 8,7 | 7,4 | 5,4 | 7,2 |
| Bildungswerte und -ziele des Unterrichtsfaches | 5,1 | 10,7 | 5,1 | 9,9 | 4,5 | 5,3 | 3,3 | 6,6 | 6,4 | 7,5 | 11,0 | 9,5 | 5,7 | 8,5 | 3,7 | 3,2 | 2,6 | 6,4 |
| Lehrplan und Curriculum | 9,0 | 6,3 | 14,3 | 7,8 | 5,4 | 8,4 | 5,0 | 9,6 | 4,7 | 4,6 | 6,1 | 8,4 | 5,7 | 8,5 | 5,0 | 3,2 | 3,8 | 6,4 |
| Allgemeine Didaktik | 1,8 | 5,1 | 0,0 | 5,7 | 4,5 | 3,1 | 6,1 | 5,4 | 4,7 | 0,4 | 5,7 | 3,2 | 4,3 | 0,0 | 0,6 | 6,4 | 9,0 | 4,2 |
| Schulsystem und Schulrecht | 3,2 | 1,6 | 5,1 | 0,0 | 0,9 | 3,1 | 2,8 | 0,6 | 5,1 | 4,2 | 5,7 | 3,2 | 2,9 | 4,2 | 9,9 | 4,3 | 7,7 | 4,1 |
| Einführung in (fach-)wis- senschaftliche Literatur | 2,9 | 3,9 | 2,0 | 5,7 | 1,8 | 4,6 | 4,4 | 3,0 | 3,8 | 3,8 | 4,1 | 6,3 | 2,9 | 7,0 | 5,6 | 4,3 | 2,9 | 3,9 |
| Lehrerausbildung und Referendariat | 3,2 | 2,0 | 3,1 | 2,1 | 2,7 | 3,1 | 7,2 | 3,0 | 2,1 | 2,9 | 2,9 | 3,2 | 5,7 | 4,2 | 3,7 | 2,1 | 2,9 | 3,2 |
| Bildungspolitik | 1,1 | 0,4 | 12,2 | 0,0 | 0,9 | 0,8 | 2,2 | 0,0 | 0,0 | 0,4 | 0,4 | 3,2 | 0,0 | 1,4 | 1,9 | 4,3 | 10,3 | 2,3 |
| Sonstiges | 0,0 | 1,6 | 0,0 | 3,5 | 1,8 | 1,5 | 1,7 | 1,2 | 1,3 | 2,5 | 4,5 | 0,0 | 2,9 | 0,0 | 1,2 | 3,2 | 2,9 | 1,9 |
| Kategorien insgesamt | 277 | 253 | 98 | 141 | 111 | 131 | 180 | 166 | 236 | 240 | 245 | 95 | 70 | 71 | 161 | 94 | 312 | 2.881 |
| Anzahl der Seminarleiter | 41 | 34 | 20 | 27 | 21 | 20 | 23 | 28 | 32 | 34 | 36 | 18 | 12 | 10 | 23 | 17 | 40 | 436 |
| Durchschnitt der Kategorien | 6,5 | 7,1 | 4,8 | 5,2 | 5,3 | 6,5 | 7,8 | 5,9 | 7,4 | 7,1 | 6,8 | 5,2 | 5,8 | 7,1 | 7,0 | 5,5 | 7,8 | 6,6 |

Die „Insgesamt“-Spalte zeigt, welche der 16 Themenbereiche von den 436 Seminardozenten durchschnittlich am häufigsten behandelt beziehungsweise angegeben wurden:

- An der Spitze liegen in den Fachseminaren, entsprechend den Ausbildungsvorschriften, fachdidaktische und -methodische Themen, die konkrete Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht, die Organisation von Lernprozessen mit speziellen methodischen Verfahren und die Besprechung von Unterrichtsinhalten und -gegenständen.

Das sind die gleichen Themenbereiche, die auch in der Einzelauszählung der angegebenen Themen besonders stark besetzt waren. Zwischen der Einzelauszählung der Themen und der hier vorgelegten zusammengefaßten Auszählung der angegebenen Themenbereiche besteht also offensichtlich ein enger Zusammenhang. Es ist daher anzunehmen, daß die genannten vier Themenkomplexe die Ausbildung in den Fachseminaren noch sehr viel stärker beherrschen, als das in der Tabelle zum Ausdruck kommt.

Auch die erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und Themen schneiden mit ihrem vierten Platz erstaunlich günstig ab, aber zum Teil deswegen, weil sie von den entsprechenden Fachleitern und den Seminarleitern an den allgemeinen Seminaren natürlich besonders häufig behandelt wurden. Für diese beiden Gruppen wurde daher noch eine Unterteilung nach den drei Hauptdisziplinen vorgenommen, die ein etwas überraschendes Resultat erbringt:

- In den allgemeinen Hauptseminaren wurden nach Angaben der entsprechenden Seminardozenten psychologische Themen anscheinend häufiger behandelt als pädagogische und diese wiederum häufiger als soziologische Themen.

Das gilt zwar vor allem für die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter, die ja überwiegend auf Psychologie spezialisiert sind, aber auch noch für die Seminarleiter. Insgesamt zeigt sich jedenfalls eine relativ starke erziehungs- und sozialwissenschaftliche Orientierung der allgemeinen Seminare. Andererseits wird der geringe Anteil der Pädagogik dadurch kompensiert, daß die Seminarleiter und die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren überraschend häufig auch didaktisch-methodische Themen besprechen. Hier wird ein drittes wichtiges Ergebnis deutlich:

- In den allgemeinen Hauptseminaren wurden häufig auch didaktisch-methodische Themen behandelt, die sonst überwiegend in den Fachseminaren besprochen werden, und in den Fachseminaren wurden häufig auch erziehungswissenschaftliche Themen behandelt, die sonst überwiegend zum Themenbestand der allgemeinen Seminare gehören.

Die Arbeitsteilung zwischen den allgemeinen und den Fachseminaren wird offensichtlich nicht so streng eingehalten, wie sie in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen vorgesehen ist. Dieses Resultat ist einerseits erfreulich, aber auch nicht ganz unproblematisch, und es wird uns noch beschäftigen. An diesem Punkt bestätigt sich jedenfalls die Vermutung, daß sich die Seminardozenten nicht streng an die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen halten, sondern häufig darüber hinausgehen. Bei den Seminarleitern ist das weniger erstaunlich, weil sie sich anscheinend immer noch für die gesamte theoretische Ausbildung verantwortlich fühlen, obwohl ihnen – wie die Tabelle zeigt – ein großer Teil von den Fachleitern abgenommen wird, und zwar sogar in den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen. Weniger selbstverständlich ist die Breite des Themenangebots bei den erziehungswissenschaftlichen Fachleitern an den allgemeinen Seminaren, die allerdings auch sichtlich geringer ist (5,5 zu 7,8 Themenbereiche bei den Seminarleitern). Bei ihnen liegt der Schwerpunkt ganz eindeutig auf den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Themen, erst in weitem Abstand gefolgt von Problemen der methodischen Organisation von Lernprozessen und der konkreten Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. Das Gewicht dieser Themen ist wohl darauf zurückzuführen, daß die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter auch Unterrichtsbesuche und -besprechungen durchführen und daß sie zum Teil auch noch ein Fachseminar in einem Schulfach leiten.

Nach diesem allgemeinen Überblick sollen die Fachseminare verglichen werden. Da Tabelle 54 hierfür zu unübersichtlich ist, wurde auf ihrer Grundlage nochmals eine übersichtlichere Zusammenfassung vorgenommen (Tabelle 55). Sie beruht einerseits auf der in diesem Bericht verwendeten Fächergruppierung in acht Fächergruppen (ohne Religion) und andererseits auf

Tabelle 55: Häufigkeit der Seminarbehandlung von sieben Themenbereichen nach Fächergruppen, Inhaltsangaben in Prozent der jeweiligen Anzahl n (vertikal für Fächer, horizontal für Themenbereiche)

| Themenbereiche | Mathematik und Naturwissenschaften | Moderne Fremdsprachen | Kultur- und sozialkundliche Fächer | Alte Sprachen | Kunst und Musik | Sport | Erziehungswissenschaften | Seminarleiter | \bar{x} insgesamt | n |
|-------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|------------------------------------|---------------|-----------------|-------|--------------------------|---------------|---------------------|-------|
| Methodik | 27 | 29 | 24 | 20 | 16 | 24 | 18 | 15 | 24 | 661 |
| | 30 | 21 | 22 | 7 | 4 | 6 | 3 | 7 | | |
| Didaktik | 23 | 22 | 20 | 30 | 23 | 17 | 13 | 17 | 21 | 592 |
| | 28 | 18 | 21 | 12 | 6 | 5 | 2 | 9 | | |
| Unterrichtsinhalte | 15 | 16 | 19 | 18 | 16 | 9 | 4 | 8 | 15 | 414 |
| | 26 | 19 | 28 | 11 | 6 | 4 | 1 | 6 | | |
| Fachwissenschaft | 13 | 10 | 11 | 9 | 16 | 16 | 4 | 4 | 11 | 299 |
| | 31 | 16 | 24 | 8 | 7 | 8 | 1 | 4 | | |
| Schulrecht und Schulpolitik | 6 | 7 | 8 | 9 | 9 | 16 | 11 | 21 | 10 | 266 |
| | 17 | 13 | 19 | 8 | 5 | 9 | 4 | 24 | | |
| Unterrichtspraxis | 11 | 8 | 11 | 7 | 11 | 12 | 9 | 5 | 9 | 262 |
| | 30 | 15 | 27 | 7 | 6 | 8 | 3 | 6 | | |
| Erziehungswissenschaft | 4 | 5 | 7 | 2 | 7 | 5 | 38 | 28 | 9 | 238 |
| | 11 | 10 | 18 | 2 | 4 | 3 | 15 | 36 | | |
| Summe (n) in Prozent der Gesamtzahl | 729 | 476 | 628 | 245 | 141 | 161 | 94 | 312 | (100) | 2.786 |
| | 26 | 17 | 23 | 9 | 5 | 6 | 3 | 11 | | |
| Zahl der Ausbilder | 119 | 66 | 95 | 36 | 22 | 23 | 17 | 40 | | 418 |
| Durchschnitt der Themenbereiche | 6,1 | 7,2 | 6,6 | 6,8 | 6,4 | 7,0 | 5,5 | 7,8 | | 6,2 |

einer sinngemäßen Zusammenfassung der 15 Themenkategorien zu sieben allgemeineren Themenbereichen:

1. überwiegend methodische Themen (Organisation von Lernprozessen, Leistungskontrollen, Unterrichtsmittel und Medien);
2. überwiegend didaktische Themen (allgemeine Didaktik, Bildungswert der Fächer, Fachdidaktik und -methodik);
3. inhaltsbezogene Themen (Unterrichtsinhalte, Lehrpläne und Curriculum);
4. fachwissenschaftliche Themen (fachwissenschaftliche Probleme, Einführung in fachwissenschaftliche Literatur);
5. schulrechtliche und schulpolitische Themen (Schulsystem und Schulrecht, Lehrer- und Referendarausbildung und Bildungspolitik, eine vielleicht etwas problematische Verbindung).

Selbständige Themengruppen bleiben, als Exponenten einer praktischen oder einer theoretischen Ausrichtung der Seminausbildung wie zuvor:

6. unterrichtspraktische Themen (Planung, Realisation und Analyse von Unterricht);
7. erziehungswissenschaftliche Themen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie usw.).

Nach diesem Raster ist in Tabelle 55 sowohl eine vertikale (hochgestellte) Prozentuierung für die Fächergruppen als auch eine horizontale (heruntergerückte) Prozentuierung für Themenbereiche enthalten. Die Restkategorie wurde weggelassen, so daß die vertikalen Prozentsätze sich nicht auf 100 summieren. Außerdem wurde die Summe der Themenkategorien pro Fächergruppe (vertikal), zum besseren Vergleich in der drittletzten Zeile auch noch in Prozent der Gesamtzahl der genannten Themenkategorien (2.786) ausgedrückt.

Tabelle 55 kann man also vertikal und horizontal lesen und interpretieren (siehe Pfeile). Die „Insgesamt“-Spalte bestätigt noch einmal, daß methodische, didaktische und curriculare Themenschwerpunkte mit durchschnittlich 60 Prozent den Hauptanteil der Seminausbildung ausmachten, während die übrigen vier Themenkomplexe die restlichen 40 Prozent etwa zu gleichen Teilen in Anspruch nahmen. Wenn man die höhergerückten, vertikal zusammengehörigen Prozentsätze innerhalb der Fächergruppen betrachtet, so fällt zunächst die relativ gute Übereinstimmung zwischen den ersten drei großen Fächergruppen und mit der Gesamtverteilung auf:

- In den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den kultur- und sozialkundlichen Fächern sowie in den modernen Fremdsprachen ergibt sich übereinstimmend folgende Rangfolge der Themenkomplexe: Methodik – Didaktik – Unterrichtsinhalte – Fachwissenschaft – Unterrichtspraxis – Schulrecht und Schulpolitik – Erziehungswissenschaft; wobei vor allem auffällt, daß fachwissenschaftliche Themen noch vor unterrichtspraktischen rangieren.
- In den alten Sprachen, Kunst und Musik rangiert dagegen – im Unterschied auch zu Sport – Didaktik vor Methodik, während in Sport – im Unterschied zu den beiden anderen Fächergruppen – Fachwissenschaft, Schulrecht und auch Unterrichtspraxis wichtiger sind als Unterrichtsinhalte.
- Bei den Fachleitern an den allgemeinen Seminaren dominiert dagegen eindeutig Erziehungswissenschaft, erst in erheblichem Abstand gefolgt von Methodik, während bei den Seminarleitern nach Erziehungswissenschaft vor allem Schulrecht und Schulpolitik vorherrschen, gefolgt von Didaktik und Methodik.

Dies bestätigt noch einmal die schon bei Tabelle 54 betonten Besonderheiten der allgemeinen Seminare und entspricht im übrigen der in Abschnitt 2.2 geschilderten Differenzierung der Hauptseminare und der dort beschriebenen Arbeitsteilung zwischen Seminarleitern und erziehungswissenschaftlichen Fachleitern.

Aber auch zwischen den ersten vier Fächergruppen zeigen sich bei näherer Betrachtung erhebliche Unterschiede. Sie treten besonders bei der horizontalen Prozentuierung für die verschiedenen Themenbereiche hervor, wobei diese Prozentsätze – wegen der unterschiedlichen Größe der Fachleitergruppen und der Zahl der von ihnen genannten Themenkategorien – auf

den in der drittletzten Zeile aufgeführten Prozentanteil der Fächergruppen an der Gesamtzahl der behandelten Themenkategorien bezogen werden müssen. Dann zeigt sich folgendes:

- Methodische und didaktische Themen wurden besonders häufig in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen behandelt, die in dieser Hinsicht mit den alten Sprachen übereinstimmen, während diese Themen in den kultur- und sozialkundlichen Fächern ebenso wie in den musischen Fächern ein geringeres Gewicht hatten.
- Inhaltliche und curriculare Probleme des Unterrichts wurden dagegen besonders häufig in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und auch in den modernen Fremdsprachen besprochen, die darin mit den alten Sprachen und auch mit Kunst und Musik übereinstimmen.
- Fachwissenschaftliche oder fachliche Themen wurden wiederum besonders in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern behandelt, und darin sind ihnen die musischen Fächer ähnlich.
- Probleme der Unterrichtspraxis wurden ebenfalls in den mathematisch-naturwissenschaftlichen, aber auch in den kultur- und sozialkundlichen Fächern relativ häufig besprochen, die in dieser Hinsicht wiederum mit den musischen Fächern korrespondieren, während diese Probleme in den neuen und alten Fremdsprachen eine geringere Bedeutung hatten.
- Erziehungswissenschaftliche Themen schließlich wurden – abgesehen von den allgemeinen Seminaren – von den Fachleitern in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und auch von denen in Kunst und Musik relativ häufig behandelt, während das, besonders bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den altsprachlichen Fachleitern, selten geschah.

Gerade die letzteren Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen den Fächergruppen sind, wie noch zu zeigen ist, nicht die einzigen, die hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der Seminausbildung zwischen den Fächergruppen bestehen. Im übrigen lassen sich diese wie auch die anderen Diskrepanzen und Korrespondenzen anhand der übrigen Ausbilderdaten nicht wirklich interpretieren und erklären, weil die Angaben der Seminarlehrer über die inhaltlichen Schwerpunkte ihrer Seminararbeit nicht in die statistische Analyse der übrigen Daten einbezogen werden konnten. Eine Interpretation wäre also nur indirekt auf der qualitativen Ebene möglich, und das wird vielleicht später geschehen können³. Vorläufig müssen die berichteten quantitativen Ergebnisse als solche stehen bleiben. Der hohe Anteil auswertbarer Antworten auf die Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten der Seminararbeit in den Fächergruppen⁴ spricht jedenfalls dafür, daß diese Ergebnisse mindestens für die befragte Ausbilderstichprobe repräsentativ sind.

Leider ist es auch schwer möglich, unsere Befragungsergebnisse über die Themenbereiche, die im Ausbildungsjahr 1969/70 in den Haupt- und Fachseminaren behandelt wurden, mit den Ergebnissen von Klafki (1970) zu vergleichen, der im Winter 1966/67 untersuchte, welche Themenkomplexe nach den Vorstellungen der Seminarleiter im pädagogischen Begleitstudium der Universität und welche „am Studienseminar“ behandelt werden sollten. Die Befragung von Klafki und seinen Mitarbeitern wandte sich nur an Seminarleiter und bezog sich vor allem auf die allgemein-pädagogischen Hauptseminare, nicht jedoch auf die Fachseminare (obwohl sie in diesem Punkt unklar ist, denn was heißt „Studienseminar“?). Außerdem wurden den befragten Seminarleitern andere inhaltliche Kategorien vorgegeben, als wir sie aus dem nicht vorstrukturierten Befragungsmaterial abgeleitet haben, das überwiegend bei Fachseminarleitern erhoben wurde⁵. Dennoch soll ein Vergleich mit unseren Befragungsergebnissen aus den

3 Vgl. hierzu Frech, H.-W., 1976, Kapitel 6, der aufgrund einer qualitativ-hermeneutischen Analyse für die drei größten Fächergruppen zu ähnlichen Ergebnissen gelangt.

4 Mathematik und Naturwissenschaften: 87 Prozent; Moderne Fremdsprachen: 83 Prozent; Kultur- und sozialkundliche Fächer: 90 Prozent; Alte Fremdsprachen: 95 Prozent; Kunst und Musik: 88 Prozent; Sport: 89 Prozent; Erziehungswissenschaften: 68 Prozent; Seminarleiter: 89 Prozent.

5 Leider war die Untersuchung von Klafki zum Zeitpunkt unserer Fragebogenentwicklung noch nicht veröffentlicht, so daß wir ihre Ergebnisse nicht berücksichtigen konnten.

allgemeinen Seminaren versucht werden, zumal die Befunde von Klafki auch für die spätere Analyse der Behandlung ausgewählter Seminarthemen eine orientierende Bedeutung haben. Klafki faßt seine Untersuchungsergebnisse folgendermaßen zusammen:

„Wo es sich bei den im Katalog aufgeführten Themen um vorwiegend historische Probleme, um die Erörterung allgemeiner erziehungswissenschaftlicher oder psychologischer Kategorien bzw. Beziehungen, um Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung oder um allgemeine Überblicke handelt, erwarten 50 oder mehr Prozent der Befragten eine Behandlung entweder allein von der Universität oder von der Universität *und* dem Studienseminar . . . Wo dagegen aktuelle, direkt auf das Gymnasium bezogene oder in der schulpolitischen Diskussion kontroverse Entscheidungsfragen oder Probleme der Unterrichts- und Erziehungspraxis im Gymnasium berührt werden, weisen 50 bis über 90 % der Befragten die entsprechenden Themen *allein* dem Studienseminar zu . . . In dieser Gruppe finden sich mehrere Themen, von denen nennenswerte Minderheiten der Befragten (bis zu 30 %) wünschen, daß sie sowohl an der Universität als auch am Studienseminar behandelt werden.“ (Klafki, 1970, S. 303)

Aus diesen Befunden leitet Klafki eine von ihm kritisierte Unterscheidung zwischen Allgemeinem und Besonderem, Abstraktem und Konkretem und ein entsprechendes „Modell der Arbeitsteilung“ zwischen Universität und Studienseminar ab, das bereits oben in Abschnitt 2.6 erwähnt wurde und das er inhaltlich folgendermaßen charakterisiert:

„Zum Arbeitsbereich des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums gehören demgemäß: Einführung in Grundprobleme und Grundbegriffe der Pädagogik, die Klärung von Grundkategorien der pädagogischen Psychologie, die Orientierung über die Geschichte des höheren Schulwesens und der Universität, die Orientierung über erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden. – In den Arbeitsbereich der Studienseminare dagegen – der dominanten Tendenz gemäß – alle aktuellen, direkt auf die höhere Schule bezogenen Probleme, nicht zuletzt alle in der pädagogischen Diskussion strittigen schulorganisatorischen und schulpolitischen Fragen und alle das Unterrichtsgeschehen und die Erziehungsvorgänge in der Schule direkt betreffenden Zusammenhänge.“ (Klafki, 1970, S. 316)

Dabei handelt es sich vor allem um folgende Themenkomplexe, die hier in der Rangfolge ihres Gewichts aufgezählt werden (Klafki, 1970, S. 314):

1. „Didaktik“, dazu gehören Hochschulreife, Bildungssinn der Fächer, Verhältnis Schulfach zu Fachwissenschaft, Analyse von Lehrplänen, Schulstufenprobleme und deren didaktische Reform, fächerübergreifender Unterricht, Notengebung und Leistungsmessung, Fachdidaktik, Schulbuchanalyse (entspricht unseren Kategorien „Didaktik“, „Unterrichtsinhalte“ und teilweise „Methodik“);
2. „Allgemeine Probleme der Gymnasialpädagogik“, dazu gehören Schulsystem, Schulrecht, Schulpolitik, Schulreform (entspricht weitgehend unserer Kategorie „Schulrecht und Schulpolitik“);
3. „Arbeitsweisen und Unterrichtsmethoden“, dazu gehören allgemeine Methodik, Unterrichtsformen, Unterrichtsmittel, Programmieretes Lernen, Sprachlabor, team-teaching, Unterrichtsforschung (entspricht weitgehend unserer Kategorie „Methodik“);
4. „Fragen der Persönlichkeit des Lehrers, seiner Ausbildung und Stellung“, dazu gehören Lehrertypen und Führungsstile, inhaltliche oder politische Abhängigkeit oder Unabhängigkeit, sozialer Status und Bewußtsein des Gymnasiallehrers, Dienstpflichten und -rechte, Ausbildung und Fortbildung aller Lehrerarten (hat bei uns keine direkte Entsprechung, sondern verteilt sich auf „Schulrecht und Schulpolitik“, „Unterrichtsinhalte“ und „Erziehungswissenschaft“);
5. „Pädagogisch-psychologische und anthropologische Fragestellungen“, dazu gehören Entwicklungspsychologie und Jugendforschung, psychische Grundfunktionen und Lerntheorien, Lohn und Strafe, Begabung und Schulversagen, Sozialpsychologie der Schulklasse, Koedukation und Sexualpädagogik (entspricht weitgehend unserer Kategorie „Erziehungswissenschaft“).

Nicht alle der aufgeführten Themen wurden von den befragten Seminarleitern mit mehr als 50prozentiger Übereinstimmung für notwendig gehalten, zum Teil, weil sie den Universitäten,

zum Teil, weil sie wohl den Fachseminaren zugewiesen oder für wenig wichtig gehalten wurden. Trotzdem wurden sie hier aufgeführt, um einen besseren Vergleich mit den von uns abgeleiteten und verwendeten Kategorien zu ermöglichen.

Wenn man die obigen Befragungsergebnisse von Klafki mit den in Tabelle 54 und 55 dargestellten Angaben der von uns befragten Seminarleiter und Fachleiter an allgemeinen Seminaren vergleicht, dann ergibt sich folgendes:

- Übereinstimmung mit Klafkis Ergebnissen zeigt sich hinsichtlich der Rangfolge „Didaktik“ (mit „Unterrichtsinhalte“), „Schulrecht und Schulpolitik“ und „Methodik“ bei den Seminarleitern, nicht aber bei den erziehungswissenschaftlichen Fachleitern an den allgemeinen Seminaren, bei denen „Methodik“ ein größeres und „Schulrecht und Schulpolitik“ ein geringeres Gewicht haben.
- Ein Unterschied zeigt sich vor allem hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Themen, die bei den von uns befragten Seminarleitern und vor allem bei den auf sie spezialisierten Fachleitern an den allgemeinen Seminaren an der Spitze stehen (28 beziehungsweise 38 Prozent aller Themenkategorien), während sie nach den Ergebnissen von Klafki eher am Ende rangieren.

Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, daß in dem erziehungswissenschaftlichen Themenkomplex bei uns auch allgemein-pädagogische Themen enthalten sind (ein knappes Drittel), die die Seminarleiter nach der Untersuchung von Klafki zum guten Teil offenbar gerne der Universität überlassen würden. Aber auch wenn man von diesen Themen absieht, ist das starke Gewicht psychologischer und soziologischer Themen nicht zu übersehen, die bei den von uns befragten Seminar- und Fachleitern an allgemeinen Seminaren zwei Drittel der erziehungswissenschaftlichen Themen ausmachen und mit 17 beziehungsweise 27 Prozent aller angegebenen Themenkategorien etwa ebenso stark beziehungsweise stärker vertreten sind wie die anderen Themenkomplexe.

Anscheinend wurden also im Jahre 1969/70 an unseren allgemeinen Seminaren mehr allgemein-pädagogische und vor allem psychologisch-soziologische Themen behandelt, als die Seminarleiter nach dem Bericht von Klafki im Jahre 1966/67 für notwendig hielten. Möglicherweise haben die Seminarleiter in diesem Zeitpunkt solche Themen eher der Universität zugewiesen, weil sie die allgemein-pädagogischen Themen für die Referendarausbildung als nicht so wichtig und sich selbst für die psychologisch-soziologischen als nicht so kompetent ansahen. Als sich dann im Laufe der Jahre nichts Wesentliches am pädagogischen Begleitstudium änderte, haben die Seminarleiter – und vor allem natürlich die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter – möglicherweise allgemein-pädagogische Themen zunehmend durch psychologische und soziologische Themen ersetzt und sich auch das entsprechende Fachwissen angeeignet, also die Curriculumreform der allgemeinen Seminarbildung von sich aus in Gang gesetzt. Das ist vermutlich ein positives Ergebnis der vermehrten Einführung von Fachleiterstellen für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung. Dies wäre allerdings eine sehr positive Interpretation des Vergleichs zwischen den Klafkischen und unseren Befragungsergebnissen. Einschränkend ist hinzuzufügen, daß Klafki sich auf 72 Seminarleiter beziehen konnte, wir dagegen nur auf 40, die möglicherweise eine „positive“ Auswahl darstellen, und daß wir außerdem 25 Fachleiter in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen befragt haben, die in Klafkis Untersuchung nicht enthalten sind.

Bei den anderen drei Themenbereichen spricht dagegen die relativ große Übereinstimmung der Befragungsergebnisse – bei aller gebotenen Vorsicht – dafür, daß die Seminarleiter 1966/67 das als notwendig für die allgemeine Seminarbildung angegeben haben, was sie damals und auch noch 1969/70 tatsächlich weitgehend in ihren Seminaren behandelt haben.

Zusammenfassend kann man festhalten, daß die Schwerpunkte der Seminarbildung gemäß den Ausbildungsvorschriften und den fächerspezifischen Konventionen in den Fachseminaren bei didaktisch-methodischen Themen ($M = 45$ Prozent der Themenkategorien) und in den allgemeinen Seminaren bei erziehungs- und sozialwissenschaftlichen ($M = 31$ Prozent) lagen. Insofern wird die erste der zu Beginn von Kapitel 3 wiederholten Hypothesen bestätigt, daß

die Inhalte der Seminarbildung weitgehend von den Vorschriften der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen bestimmt sind. Interessanter sind die Ergänzungen beziehungsweise fächerspezifischen Abweichungen von diesem Standardmuster:

- In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wurden relativ häufig fachliche und unterrichtspraktische Themen behandelt, und darin stimmen sie mit den musischen Fächern, hinsichtlich der praktischen Themen auch mit den kultur- und sozialkundlichen Fächern überein, während diese Probleme in den alten und neuen Fremdsprachen eine geringere Bedeutung haben.
- In den kultur- und sozialkundlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen wurden Probleme der Unterrichtsinhalte und des Curriculums relativ häufig behandelt, und in dieser Hinsicht stimmen sie auch mit den alten Sprachen, Kunst und Musik überein.
- In den pädagogischen Seminaren wurden – nach den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Themen – von den Seminarleitern besonders schulrechtliche und bildungspolitische, aber auch didaktische Probleme betont, von den erziehungswissenschaftlichen Fachleitern dagegen methodische und in dritter Linie didaktische Themen.

In den naturwissenschaftlichen und den musischen Fächern spielt also die Entwicklung und die Festigung der fachlichen Kompetenz und ihre praktische Anwendung und Umsetzung im Unterricht eine relativ große Rolle. In den kultur- und sozialkundlichen Fächern, in den Fremdsprachen und auch in den künstlerischen Fächern scheint dagegen die Curriculumproblematik des Unterrichts eine relativ große und wachsende Bedeutung zu haben, in den kultur- und sozialkundlichen Fächern auch ihre praktische Bewältigung im Unterricht. Insofern läßt sich also auch die zweite der zu Beginn von Kapitel 3 formulierten Hypothesen von der Fächerabhängigkeit der Seminarinhalte bestätigen. Zusammenhänge mit den anderen Ausbildermerkmalen (Alter und Land) und mit den objektiven oder subjektiven Ausbildungsbedingungen konnten indessen statistisch nicht überprüft werden.

3.3 Didaktik und Methodik der Seminausbildung

Stärker als das sehr komplexe Problem der Themen und Inhalte der Seminausbildung, das von der Frankfurter Forschungsgruppe genauer untersucht wurde, interessierten uns die didaktisch-methodischen Arbeitsformen und Ausbildungsstile, die in den Seminaren zur Anwendung kommen. Dabei galt unsere Aufmerksamkeit vor allem der Frage, ob und inwieweit die Seminarlehrer ihre Referendare nicht nur in der unterrichtspraktischen Ausbildung als „Lehrlinge“ (vgl. H.-W. Frech, 1976, Kapitel 7), sondern auch in der theoretischen Seminausbildung als „Schüler“ behandeln, oder umgekehrt formuliert: inwieweit die Ausbilder die Referendare als gleichwertige Partner betrachten und mit ihnen neuere, nichtdirektive, partnerschaftliche Arbeits- und Ausbildungsformen praktizieren, die auch im Schulunterricht Anwendung finden könnten oder sollten. Dahinter stand die (allerdings unbewiesene) Vermutung, daß solche Ausbildungsformen die Einstellungen der Referendare zu Schülern und ihr Verhalten im Unterricht – wenn sie aus der Rolle des Lernenden in die des Lehrenden überwechseln – im Sinne eines imitativen Lernens am Modell möglicherweise stärker prägen als entsprechende theoretische Empfehlungen und Erläuterungen der Seminarlehrer.

Selbst wenn man diese Vermutung nicht teilt, ist es ein anerkannter pädagogischer Grundsatz, daß der Lehrende im Interesse seiner Glaubwürdigkeit und des Lehrerfolgs vom Lernenden nicht ein Verhalten fordern sollte, zu dem er selbst nicht bereit oder fähig ist. Wenn sich die Seminarlehrer an diesen Grundsatz halten würden, dürften sie in ihren Seminaren nur dann direktive, lehrerzentrierte Ausbildungsformen praktizieren, wenn sie diese auch im Schulunterricht für angebracht halten, und sie dürften nichtdirektive, auf den Lernenden zentrierte Unterrichtsformen nur dann propagieren, wenn sie diese auch in ihren Seminaren anwenden.⁶ Im zweiten Fall wäre es wohl auch unter anderen Aspekten wissenschaftlicher und didaktischer Art ratsam, neue, vom herkömmlichen Unterricht abweichende Lehr- und Lernformen zunächst im Seminar auszuprobieren, um den Referendaren ihre Anwendung und Ergiebigkeit zu demonstrieren, bevor sie von ihnen im Schulunterricht erprobt werden.

Die Realisierung solcher Forderungen hängt natürlich nicht nur von den pädagogischen Einsichten, Einstellungen und normativen Leitvorstellungen der Seminarlehrer ab, sondern auch von den äußeren Bedingungen, unter denen sie die Seminausbildung gestalten müssen. Daher interessierte uns auch die Frage, ob sich Beziehungen zwischen der didaktisch-methodischen Seminararbeit und den dargestellten objektiven und subjektiven Ausbildungsbedingungen (vgl. Abschnitte 2.1 bis 2.6) feststellen lassen, die für einen Einfluß dieser Bedingungen auf die Seminausbildung sprechen, und welche dieser Faktoren sich als die einflußreichsten erweisen. Dabei können natürlich wieder Unterschiede zwischen den Alters-, Fächer- und sogar den Ländergruppen der Seminarlehrer hervortreten, die gruppenspezifische Ausbildungsmuster oder -stile sichtbar machen. Die entsprechenden Hypothesen wurden in Abschnitt 1.1 formuliert und zu Beginn von Kapitel 3 wiederholt. Zur Prüfung dieser Annahmen verwenden wir wieder vorwiegend die Mittel der Kreuztabellierung mit χ^2 -Test und der Korrelationsanalyse.

Zur Ermittlung der Seminarlehrdidaktik und -methodik wurde den Seminarlehrern eine längere Frage vorgelegt, in der 16 verschiedene, teils konventionelle, teils neuartige „Arbeitsformen“ der Seminausbildung aufgezählt waren. Die Befragten sollten eintragen, ob und wie oft diese Formen im vergangenen Ausbildungsjahr in ihren Seminaren angewendet wurden (F 10). In Tabelle 56 sind die Antworten zusammengefaßt und nach der Häufigkeit der angewendeten Arbeitsformen geordnet. Zusätzlich gaben 147 Befragte oder 29,4 Prozent und 113 Befragte beziehungsweise 22,6 Prozent der Seminarlehrer an, daß sie durchschnittlich 20mal im Jahr typische Unterrichtssituationen und didaktisch-methodische Probleme im Seminar besprochen hätten. Diese Angaben über weitere offenbar recht verbreitete Ausbildungsformen und -inhalte mußten aber bei der statistischen Analyse unberücksichtigt bleiben. Sie bestätigen jedoch das Hauptergebnis der ersten Spalte der Tabelle 56:

⁶ Ob solche Zusammenhänge zwischen der von den Seminarlehrern berichteten Seminarlehrdidaktik und ihren Unterrichtsnormen bestehen, wird erst in Abschnitt 5.1 im Kontext der letzteren analysiert.

Tabelle 56: Didaktische Arbeitsformen in den Haupt- und Fachseminaren nach Angaben der Seminarlehrer, Häufigkeit ihres Vorkommens in den Seminaren, absolut (n) und in Prozent von N = 500, und Häufigkeit ihrer Anwendung im Ausbildungsjahr 1969/70, Mittelwerte und Streuungen bezogen auf n

| Arbeitsformen | Vorkommen | | Anwendung pro Jahr | |
|---|------------------|---------|--------------------|-------|
| | 1 absolut (n) | Prozent | M | s |
| 1 Der Seminarlehrer referiert zu einem bestimmten Thema | 468 | 93,6 | 18,0 | 13,92 |
| 2 Ein Referendar hält ein Referat über ein Buch, einen Aufsatz oder einen Themenbereich | 441 | 88,2 | 13,4 | 10,93 |
| 3 Der Seminarlehrer berichtet ausführlich aus eigenen Erfahrungen im Unterricht | 425 | 85,0 | 19,5 | 14,17 |
| 4 Bestimmte methodische Hilfsmittel werden in ihrem unterschiedlichen Einsatz (Fächer, Stufen usw.) besprochen | 424 | 84,8 | 17,7 | 13,61 |
| 5 Der Seminarlehrer gibt in Anwesenheit der Referendare eine Stunde, die hinterher besprochen wird | 393 | 78,4 | 12,5 | 18,92 |
| 6 Die Seminarsitzung besteht aus einer Diskussion über ein Thema, das von den Referendaren am Anfang der Sitzung vorgeschlagen wurde | 337 | 67,4 | 10,1 | 11,65 |
| 7 Alle gemeinsam erarbeiten während der Seminarsitzung einen Unterrichtsentwurf zu einem bestimmten Thema | 235 | 47,0 | 5,9 | 7,19 |
| 8 Die Referendare fertigen Unterrichtsentwürfe zur Behandlung des gleichen Themas bzw. Stoffbereiches auf verschiedenen Stufen an, die dann im Seminar diskutiert werden | 231 | 42,6 | 6,3 | 9,42 |
| 9 Referendare bereiten in Gruppenarbeit Themen vor und diskutieren sie vor oder mit den übrigen Seminarteilnehmern | 202 | 40,4 | 7,9 | 10,14 |
| 10 Die Referendare fertigen (einzeln oder in Gruppen) verschiedene Unterrichtsentwürfe zu gleichen Themen oder auf derselben Stufe an, die dann im Seminar diskutiert und verglichen werden | 200 | 40,0 | 5,4 | 8,02 |
| 11 Im Seminar werden (anhand schriftlicher Unterlagen) konstruierte Fälle schwieriger schulischer Situationen diskutiert und Lösungen gesucht (Planspiele, Simulation) | 147 | 29,4 | 8,1 | 9,15 |
| 12 Es werden Unterrichtsfilme vorgeführt und diskutiert | 128 | 25,4 | 3,6 | 3,61 |
| 13 Diskussion mit Schülern über die Unterrichtsversuche der Referendare | 95 | 18,8 | 7,2 | 10,03 |
| 14 Im Seminar werden bestimmte kurze Unterrichtsabschnitte (Einstieg, Lösen bestimmter Konflikte) im Rollenspiel geübt | 83 | 16,6 | 8,5 | 9,96 |
| 15 Im Seminar werden Tonbandaufnahmen von Stunden analysiert | 54 | 10,6 | 4,2 | 6,77 |
| 16 Es werden Stunden über Fernsehen beobachtet | 17 | 3,2 | 2,1 | 2,16 |

- Die ersten sechs Ausbildungsformen, die relativ konventionell sind, überwiegen bei weitem. Allerdings fällt auf, daß die Besprechung einer vom Seminarlehrer vorgeführten Stunde mit 78 Prozent der Nennungen immerhin an fünfter Stelle rangiert. (Dieses Ergebnis wird später an der Beantwortung einer entsprechenden Frage überprüft.)
- Danach kommen progressivere Formen der unterrichts- und praxisbezogenen Gruppenarbeit (items 7 bis 10).
- Am Ende stehen sechs neuartige sozialpsychologische oder mediengebundene Arbeitsformen (items 11 bis 16), zu denen auch Unterrichtsdiskussionen mit Schülern gehören. Sie können wegen ihrer seltenen Anwendung als „innovative Ausbildungsformen“ bezeichnet werden.

Die besonders seltene Beobachtung von Unterrichtsstunden durch Videorecorder (3,2 Prozent) ist möglicherweise nicht nur auf mangelhafte Ausstattung der Seminare mit solchen

Geräten (vgl. Bigalke, 1970, S. 26), sondern auch auf den mißverständlichen Terminus „Fernsehen“, zurückzuführen. Dieses Item mußte daher in der statistischen Analyse unberücksichtigt bleiben. Die Ausbildung im Sprachlabor wurde in diese wie auch in andere Fragen nicht aufgenommen, weil sie zu sehr an die modernen Fremdsprachen gebunden ist.

Die in der zweiten Spalte enthaltene durchschnittliche Anwendungshäufigkeit der ausgewählten Ausbildungsformen im Jahr 1969/70 bezieht sich auf die Befragten in der ersten Spalte, die überhaupt die entsprechende Arbeitsform verwendet haben, und beruht natürlich auf problematischen Angaben der Seminarausbilder. Sie wurde zum Teil aus Monatsangaben extrapoliert und darf auch wegen fehlender oder pauschaler Häufigkeitsangaben nicht zu genau genommen werden. Das zeigen auch die großen Standardabweichungen. Immerhin werden die unterschiedlichen Relationen zwischen den Arbeitsformen deutlich, sowie die Tatsache, daß Verfahren, die bei vielen Seminardozenten vorkamen, von diesen auch häufiger angewendet wurden als solche, die nur von wenigen praktiziert wurden. Schon hier läßt sich folgende Feststellung treffen:

- In den erfaßten Seminaren dominierten nach Aussagen der befragten Seminardozenten eindeutig abstrakte und individualistische Ausbildungsformen wie Vortrag des Seminarleiters oder der Referendare, Formen, die auch in Vorlesungen oder Seminaren der Universität vorherrschend waren oder noch sind. Dies spricht für eine starke Orientierung der Seminardozenten und der Seminarausbildung an den Ausbildungsformen des Universitätsstudiums.

Bei der Interpretation und Bewertung der bisherigen und folgenden seminardidaktischen Befragungsergebnisse ist allerdings zu berücksichtigen, daß die ausgewählten Arbeitsformen einen unterschiedlichen Zeitaufwand erfordern und auch an unterschiedlich äußere Voraussetzungen gebunden sind. Konventionelle, akademische Lehrformen erfordern weniger Zeit als praxisbezogene Gruppenarbeit oder sozialpsychologische Plan- und Simulationsspiele, und letztere sind ebenso wie medienabhängige Ausbildungsformen von personellen, organisatorischen, materiellen und technischen Bedingungen in Schule und Seminar abhängig, die oft nicht gegeben sind. Das ist allerdings ein Umstand, der auch etwas über die Qualität der Seminarausbildung aussagt. Aber mit Rücksicht auf den für die ausgewählten Ausbildungsformen erforderlichen Zeitaufwand besagt die Häufigkeit ihrer Anwendung noch nicht sehr viel über den zeitlichen Umfang, den sie in der Seminarausbildung tatsächlich eingenommen haben. Andererseits sind die Häufigkeitsunterschiede so gravierend, daß sie durch den vermutlich gegenläufigen Zeitaufwand wohl kaum kompensiert werden konnten. Man kann daher annehmen, daß die Anwendungshäufigkeit der Ausbildungsformen mit der für sie verwendeten Ausbildungszeit korreliert, daß also die häufig verwendeten Ausbildungsformen in den Seminarsitzungen insgesamt auch mehr Ausbildungszeit in Anspruch genommen haben als die selten verwendeten.

Zu der zweiten Gruppe der unterrichtsbezogenen Arbeitsformen waren die Seminardozenten zusätzlich befragt worden, wie häufig die erarbeiteten Unterrichtsentwürfe auch im Unterricht erprobt worden waren. Tabelle 57 enthält die Verteilung der entsprechenden Antworten. Dabei ist zunächst ein Vergleich der Zahlen in der n-Spalte mit den absoluten Zahlen der Seminarausbilder interessant, die die entsprechenden „Filterfragen“ positiv beantworteten (vgl. erste Spalte von Tabelle 59 items 7, 8 und 10). Er zeigt, daß ein erstaunlich großer Anteil dieser Seminarausbilder auch die entsprechenden „Nachfragen“ beantwortete, daß sie also die erarbeiteten Unterrichtsentwürfe im allgemeinen auch im Unterricht anwenden und diese Unterrichtsversuche im Seminar besprechen ließen. Die letzte Spalte von Tabelle 57 zeigt aber auch, daß der Anteil der Seminardozenten, die die Unterrichtsentwürfe praktisch erproben ließen, regelmäßig etwas größer war als der Anteil derer, die diese Unterrichtsversuche auch noch im Seminar besprachen. Andererseits ergibt sich aus den Häufigkeitsangaben in den ersten drei Spalten, daß dieselben Seminardozenten die Unterrichtsentwürfe der Referendare seltener im Unterricht durchführen als im Seminar besprechen ließen. Dieses nur scheinbar paradoxe Ergebnis ist wohl darauf zurückzuführen, daß viele dieser Seminardozenten auch dann „fast immer“ eine Nachbesprechung im Seminar durchführten, wenn die

Tabelle 57: Erprobung von Unterrichtsentwürfen und Nachbesprechung der Unterrichtsversuche im Seminar, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Arbeitsformen | fast immer | häufig | selten | n |
|---|------------|--------|--------|-----|
| Gemeinsamer Unterrichtsentwurf zu einem Thema im Seminar: | | | | |
| Erprobung im Unterricht | 29,6 | 40,6 | 29,6 | 223 |
| Nachbesprechung im Seminar | 49,3 | 27,4 | 23,3 | 215 |
| Unterrichtsentwürfe der Referendare zu einem Thema für verschiedene Klassenstufen: | | | | |
| Erprobung im Unterricht | 26,7 | 36,6 | 36,6 | 202 |
| Nachbesprechung im Seminar | 44,6 | 29,5 | 25,9 | 193 |
| Verschiedene Unterrichtsentwürfe der Referendare zu einem Thema oder für eine Klassenstufe: | | | | |
| Erprobung im Unterricht | 26,9 | 35,1 | 38,0 | 171 |
| Nachbesprechung im Seminar | 51,9 | 24,4 | 23,8 | 160 |

Unterrichtsentwürfe von den Referendaren nur gelegentlich oder selten im Unterricht realisiert wurden, daß heißt, daß sie sich bei der zweiten Nachfrage auf ihre Antwort auf die vorangegangene Nachfrage bezogen, ebenso wie bei dieser auf die vorhergegangene Filterfrage. Da die Antworten auf die drei Filterfragen außerdem positiv korrelieren ($r = 0.30/0.27/0.38$), kann man aus diesen Ergebnissen folgenden Schluß ziehen:

- Etwa ein Drittel der Fachleiter vermochte bei diesen unterrichtsdidaktischen Arbeitsformen eine recht enge Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung herzustellen.

3.3.1 Seminar didaktische Ausbildungsdimensionen

Um die Zahl der in Tabelle 56 aufgeführten Variablen zu reduzieren und festzustellen, ob sich aus den Angaben der Seminarlehrer voneinander unabhängige seminar didaktische Dimensionen oder Ausbildungsstile ableiten lassen, wurde eine orthogonale Faktorenanalyse durchgeführt, nachdem die 16 Einzelvariablen in dichotomische Alternativvariablen umgewandelt worden waren. (Dabei wurden die ersten sechs Arbeitsformen wegen ihrer Häufigkeit bei ≤ 10 mal pro Jahr aufgeteilt, während bei den übrigen die Häufigkeitsangaben unberücksichtigt blieben, also nur Nein-ja-Alternativen gebildet wurden). Es wurden drei gut interpretierbare Faktoren extrahiert, die auch in der Varimax-Rotation stabil blieben und die in Tabelle 58 dargestellt sind, wobei nur Variablen mit einer Faktorladung > 0.35 Berücksichtigung fanden. Die Interpretation und Benennung der Faktoren ist jeweils in Klammern hinzugefügt. Die drei Faktoren stimmen recht gut mit der aufgrund der Häufigkeitsverteilung in Tabelle 56 vorgenommenen Gruppierung in konventionell-seminaristische, progressiv-praxisbezogene und innovative Ausbildungsformen überein. Es handelt sich jedoch nicht um eine einfache Reproduktion der Häufigkeitsverteilung. Das zeigt sich daran, daß (1.) die weniger häufige zweite Gruppe hier den ersten Faktor bildet, und daß (2.) aus jeder Gruppe ein bis zwei Ausbildungsformen durch die Faktorenanalyse eliminiert wurden.

Für alle drei Faktoren oder didaktische Dimensionen der Seminarbildung wurden wieder aus den zugehörigen Arbeitsformen drei einfache, ungewichtete Summenscores gebildet. Dabei wurde bei dem zweiten Summenscore für Faktor II, der ausschließlich aus den besonders häufigen konventionellen Arbeitsformen besteht (allerdings ohne die Referate der Referendare und die Seminar diskussion über einen Themenvorschlag der Referendare) wieder das Trennkriterium von ≤ 10 mal pro Jahr zugrunde gelegt. Tabelle 59 enthält die Verteilung der befragten Seminarlehrer auf den drei Faktor-Summenscores.

Die Verteilung auf der mittleren Dimension der ausbilderzentrierten Seminararbeit ist etwas

Tabelle 58: Drei didaktische Auszubildungsdimensionen der Seminararbeit,
 Resultat einer Faktorenanalyse der Ausbildungsformen,
 Faktorladungen ≥ 0.35

| Faktor | Arbeitsformen | Faktorladungen |
|---------------------------------------|---|----------------|
| I | Die Referendare fertigen (einzeln oder in Gruppen) verschiedene Unterrichtsentwürfe zu gleichen Themen auf derselben Stufe an, die dann im Seminar diskutiert und verglichen werden | -0.67 |
| | Die Referendare fertigen Unterrichtsentwürfe zur Behandlung des gleichen Themas beziehungsweise Stoffbereichen auf verschiedenen Stufen an, die dann im Seminar diskutiert werden | -0.52 |
| | Alle gemeinsam erarbeiten während der Seminarsitzung einen Unterrichtsrichtentwurf zu einem bestimmten Thema | -0.44 |
| („Unterrichtsbezogene Gruppenarbeit“) | | |
| II | Der Seminarlehrer berichtet ausführlich aus eigenen Erfahrungen im Unterricht | 0.69 |
| | Bestimmte methodische Hilfsmittel werden in ihrem unterschiedlichen Einsatz (Fächer, Stufen usw.) besprochen | 0.59 |
| | Der Seminarlehrer referiert zu einem bestimmten Thema | 0.55 |
| | Der Seminarlehrer gibt in Anwesenheit der Referendare eine Stunde, die hinterher besprochen wird | 0.38 |
| („Ausbilderzentrierte Seminararbeit“) | | |
| III | Im Seminar werden Tonbandaufnahmen von Stunden analysiert | -0.48 |
| | Es werden Unterrichtsfilme vorgeführt und diskutiert | -0.46 |
| | Im Seminar werden (anhand schriftlicher Unterlagen) konstruierte Fälle schwieriger schulischer Situationen diskutiert und Lösungen gesucht (Planspiele, Simulation) | -0.43 |
| („Innovatorische Seminararbeit“) | | |

länger, weil in diesem Summenscore, entsprechend der Faktorenanalyse, eine Arbeitsform mehr einging als in die beiden anderen. Dadurch wird die Prozentverteilung auf diesem Score im Vergleich zu den beiden anderen etwas nach rechts verschoben, wobei ferner zu berücksichtigen ist, daß hier nur Arbeitsformen summiert wurden, die mehr als 10mal pro Jahr verwendet worden waren. Auch unter der verschärften Bedingung dieses Trennkriteriums zeigt sich:

- Die konventionelle, ausbilderzentrierte Seminararbeit wurde von den meisten Seminarlehrern (71 Prozent) nach ihren eigenen Angaben besonders häufig praktiziert; fast die Hälfte der Befragten (48 Prozent) verwendeten zwei bis vier der entsprechenden Arbeitsformen durchschnittlich mehr als zehnmal pro Jahr (die „wahre“ Verteilung ohne das Häufigkeitskriterium sähe, wie die Anmerkung zu Tabelle 59 zeigt, noch viel extremer aus).
- Die progressivere unterrichtsbezogene Gruppenarbeit wurde dagegen in einem knappen Drittel der Haupt- und Fachseminare (31 Prozent) überhaupt nicht und in der Hälfte der Seminare nur in ein bis zwei Arbeitsformen durchgeführt, und zwar durchschnittlich fünf- bis sechsmal pro Jahr (vgl. Tabelle 56).
- Die innovatorische Seminararbeit wurde von der Hälfte der Seminarlehrern überhaupt nicht und von einem guten Drittel (36 Prozent) nur in einer einzigen Arbeitsform durchschnittlich vier- bis achtmal pro Jahr praktiziert.

Die letzten Ergebnisse könnten für sich genommen noch recht positiv erscheinen, aber dieser Eindruck wird dadurch gedämpft, daß dieselben Seminarlehrer in der Regel zugleich den ausbilderzentrierten Seminarstil bevorzugen. Die Korrelationsanalyse ergibt nämlich, wie schon aufgrund der Häufigkeitsverteilung und der Faktorenanalyse zu erwarten, keinen Zu-

Tabelle 59: Drei didaktische Ausbildungsstile der Seminardozenten,
Häufigkeitsverteilung der Seminardozenten in Prozent von N = 500
mit Mittelwerten und Streuungen

| Ausbildungsstile | Summenscores bzw. Anzahl der Arbeitsformen | | | | | M | s |
|-----------------------------------|---|----|----|----|---|-----|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Unterrichtsbezogene Gruppenarbeit | 31 | 27 | 23 | 19 | – | 1,3 | 1,09 |
| Ausbilderzentrierte Seminararbeit | 29* | 23 | 24 | 18 | 6 | 1,5 | 1,25 |
| Innovatorische Seminararbeit | 51 | 36 | 8 | 4 | – | 0,7 | 0,81 |

* Die Spaltenbezeichnung 0 bedeutet hier: die entsprechenden vier Arbeitsformen wurden nur 0–10mal pro Jahr angewendet. Bei Fortfall dieses Trennkriteriums wäre die „wahre“ Verteilung: 2,4,8,21,65 Prozent der Seminardozenten.

sammenhang zwischen dem ausbilderzentrierten Seminarstil und den beiden anderen Arbeitsstilen. Das heißt, er wird von den Seminardozenten mehr oder minder häufig mit der unterrichtsbezogenen Gruppenarbeit oder auch mit innovatorischen Ausbildungsformen kombiniert, und zwar insgesamt von jeweils 69 beziehungsweise 49 Prozent der Befragten. Dieses Ergebnis besagt:

- In den von uns erfaßten Seminaren dominierte eindeutig der ausbilder- oder „lehrerzentrierte“ Seminarstil, den die Seminardozenten für den Schulunterricht häufig als unergiebig ablehnen. Der auf den Referendar, das heißt auf den Lernenden zentrierte Ausbildungsstil, der von den Seminardozenten häufig für den Schulunterricht propagiert wird, spielt dagegen in den Seminaren nur eine untergeordnete Rolle.

Hier offenbart sich ein Widerspruch zwischen Anspruch und Realität der Referendarausbildung, der für den Erfolg der Lehrerbildung problematisch sein kann. Es ist später zu untersuchen, ob die Realität dem Anspruch der Referendarausbildung vielleicht doch besser entspricht als wir annehmen, das heißt, ob die Seminarausbilder auch für den Schulunterricht einen lehrerzentrierten Unterrichtsstil propagieren, der die Schüler ebenso wie die Referendare zur Anpassung an die Vorstellungen des Lehrers bringen soll (vgl. Abschnitt 5.1).

Die unterrichtsbezogene Gruppenarbeit in den Seminaren korreliert immerhin positiv mit innovatorischen Ausbildungsformen ($r = 0.25$). Dieser Zusammenhang ist darauf zurückzuführen, daß keine reinen, gewichteten Faktorenscores gebildet wurden (dann hätte er sich nicht ergeben), sondern sogenannte „rohe“, ungewichtete Summenscores, die allerdings den Vorzug haben, daß sie datennäher und insoweit auch realitätsnäher sind. Diese Korrelation macht immerhin eines deutlich:

- Die Seminardozenten, die häufig unterrichtsbezogene Gruppenarbeit praktizierten, wendeten auch eher innovatorische Ausbildungsformen an.

Diese beiden Ausbildungsstile hängen also untereinander wesentlich enger zusammen als mit dem ausbilderzentrierten Seminarstil, mit dem sie in der Regel unterschiedlich häufig kombiniert werden.

3.3.2 Fächer- und Länderunterschiede in der Seminardidaktik

Die statistische Analyse ergibt ferner Zusammenhänge zwischen der unterrichtsbezogenen Gruppenarbeit und den Ausbildungsfächern der Seminardozenten, die in Tabelle 60 dargestellt sind. Die Tabelle zeigt zunächst, daß unterrichtsbezogene Gruppenarbeit in den allgemeinen Seminaren der Seminarleiter und der erziehungswissenschaftlichen Fachleiter wesentlich seltener stattfand als in den Fachseminaren. Das entspricht der Arbeitsteilung zwischen diesen Seminartypen, ist also nicht überraschend. Erstaunlich ist eher, daß ein Drittel der

Seminarleiter und mehr als zwei Fünftel der Fachleiter an den allgemeinen Seminaren dennoch ein bis drei solcher praxisbezogener Arbeitsformen durchführten.

Die Unterschiede zwischen den allgemeinen und den Fachseminaren, über deren Größenunterschiede berichtet wurde, schlagen sich auch in einer negativen Korrelation mit der Seminargröße nieder ($r = -0.22$), das heißt, unterrichtsbezogene Gruppenarbeit findet in großen Seminaren seltener statt als in kleinen. Dieser Zusammenhang hat allerdings für die Unterschiede zwischen den übrigen Fächergruppen, wie Tabelle 60 zeigt, kaum eine Bedeutung, dürfte aber für die später darzustellenden Länderunterschiede bedeutsam sein. Hier interessieren vorerst die Unterschiede zwischen den Fachseminaren der übrigen Fächergruppen:

– Unterrichtsbezogene Gruppenarbeit wurde bei den Fachleitern in Sport sowie in den kultur- und sozialkundlichen Fächern wesentlich häufiger durchgeführt als in den Fachseminaren der übrigen Fächergruppen, die sich in dieser Hinsicht kaum unterscheiden.

Dieses Ergebnis läßt sich nicht durch die Unterschiede in der Seminargröße erklären, sondern allenfalls durch fächerspezifische Orientierungen, Einstellungen und Ausbildungskonzepte der Fachleiter. Bei Sport dürfte die Erklärung im Fach selbst liegen, bei den kultur- und sozialkundlichen Fächern dagegen in dem starken Interesse der Fachleiter an curricularen Fragen, verbunden mit dem Interesse an unterrichtspraktischen Problemen, das auch bei den Sportfachleitern festzustellen war (vgl. Abschnitt 3.2).

Ähnlich große Unterschiede wie zwischen den Fächergruppen gibt es auch zwischen den Ländergruppen, nicht aber zwischen den Altersgruppen der Seminardozenten. Sie sind in Tabelle 61 enthalten und lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

– Während in Seminaren der Stadtstaaten und Nordrhein-Westfalens praxisbezogene Gruppenarbeit relativ häufig vorkommt, ist sie in den Seminaren Bayerns, Baden-Württembergs sowie in Rheinland-Pfalz und Saarland besonders selten anzutreffen.

Die Mittelwertunterschiede sind nach der univariaten Varianzanalyse (mit F-Test) signifikant. Auch hier ist die unterschiedliche Seminargröße nur teilweise bestimmend, da die Fachseminare in Berlin, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland im Durchschnitt relativ klein (8 bis 10 Referendare), in Bremen, Hamburg, Baden-Württemberg dagegen groß sind (16 bis 20 Referendare). Daneben könnten andere landesspezifische Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Seminardozenten, wie sie schon beschrieben wurden, ihren Einfluß geltend

Tabelle 60: Unterrichtsbezogene Gruppenarbeit in den Seminaren nach Fächergruppen, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n, mit Mittelwerten und Streuungen

| Fächergruppen | Anzahl der Arbeitsformen | | | | n | M | s |
|------------------------------------|--------------------------|----|----|----|-----|-----|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | | | |
| Mathematik und Naturwissenschaft | 30 | 28 | 25 | 17 | 137 | 1,3 | 1,07 |
| moderne Fremdsprachen | 28 | 30 | 24 | 18 | 79 | 1,3 | 1,07 |
| kultur- und sozialkundliche Fächer | 24 | 23 | 26 | 27 | 105 | 1,6 | 1,12 |
| alte Sprachen | 24 | 37 | 23 | 16 | 38 | 1,3 | 1,02 |
| Kunst und Musik | 28 | 36 | 16 | 20 | 25 | 1,3 | 1,10 |
| Sport | 11 | 35 | 31 | 23 | 26 | 1,7 | 0,98 |
| Erziehungswissenschaft | 56 | 24 | 20 | 0 | 25 | 0,6 | 0,81 |
| Seminarleiter | 65 | 18 | 7 | 10 | 40 | 0,6 | 1,01 |
| Insgesamt | 31 | 28 | 23 | 18 | 475 | 1,3 | 1,05 |

$$\chi^2 = 48,86$$

$$df = 21$$

$$p < 0.001$$

Tabelle 61: Unterrichtsbezogene Gruppenarbeit und ausbilderzentrierte Seminararbeit nach Bundesländern, Mittelwerte und Streuungen

| Länder | Unterrichtsbez. Gr. A. | | Ausbilderzentrierte Seminararbeit | | |
|---------------------------|------------------------|------|-----------------------------------|------|-----|
| | M | s | M | s | n |
| Schleswig-Holstein | 1,3 | 1,11 | 1,2 | 0,99 | 39 |
| Stadtstaaten | 1,6 | 0,92 | 1,4 | 1,23 | 37 |
| Niedersachsen | 1,4 | 1,04 | 1,1 | 1,20 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 1,8 | 1,07 | 1,2 | 1,05 | 57 |
| Rheinland-Pfalz, Saarland | 1,2 | 1,13 | 2,0 | 1,04 | 57 |
| Hessen | 1,4 | 1,13 | 1,0 | 1,09 | 87 |
| Baden-Württemberg | 1,0 | 1,00 | 1,9 | 1,07 | 59 |
| Bayern | 0,8 | 1,01 | 2,4 | 1,40 | 75 |
| Insgesamt | 1,3 | 1,05 | 1,5 | 1,25 | 500 |
| | F= 6,03 p < 0,001 | | F= 13,34 p < 0,001 | | |

machen, oder auch landesspezifische Ausbildungsvorstellungen und Einstellungstendenzen der Seminarausbilder, über die noch zu berichten ist.

Auch hinsichtlich des ausbilderzentrierten Seminarstils gibt es, wie Tabelle 61 zeigt, signifikante Unterschiede zwischen den Ländern, nicht aber zwischen den Alters- und Fächergruppen der Seminardozenten.

– Der direktive, ausbilderzentrierte Seminarstil wurde von den Seminardozenten in Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland eindeutig häufiger, von denen in Hessen und Niedersachsen dagegen seltener praktiziert als in den restlichen Ländern.

Das entspricht fast, aber nicht ganz einer Umkehrung der Länderverteilung, die bei der praxisbezogenen Gruppenarbeit festzustellen war, wobei jedoch in diesem Fall die Seminargröße keinen statistisch signifikanten Einfluß ausübt. Hier könnte unter anderem die kürzere Seminarbildung in den zuerst genannten Ländern eine Rolle spielen, und vielleicht auch eine – nicht alters- oder fachbedingte, sondern schon in den Schulsystemen der Länder herrschende – mehr oder minder große Neigung zu einem lehrerzentrierten Unterrichtsstil.

Während bei der dritten „innovatorischen“ Ausbildungsdimension die statistische Analyse „mangels Masse“ kaum signifikante Unterschiede zwischen den Fächer- und Ländergruppen und überhaupt keine zwischen den Altersgruppen der Seminardozenten ergab, zeigten sich Länderunterschiede bei den übrigen seminardidaktischen Arbeitsformen, die keiner der drei Faktor- beziehungsweise „Stildimensionen“ zugeordnet werden konnten. Diese signifikanten Unterschiede zwischen den Ländern sind in Tabelle 62 zusammengefaßt, die folgende Ergebnisse enthält:

- Abgesehen von Spalte 1 mit den Referendarreferaten – diese Arbeitsform ist konventionell, sie entspricht dem Vorbild der Universitätsseminare, ist aber nicht ausbilderzentriert, und wegen des Trennkriteriums ist sie nicht in ihrem wahren Umfang dargestellt (vgl. Tabelle 56) – zeigt die „Insgesamt“-Zeile, daß zwei weniger konventionelle Arbeitsformen – Seminardiskussion über einen Themenvorschlag der Referendare und Diskussion über ein von den Referendaren vorbereitetes Seminarthema – von den Seminardozenten aller Länder relativ häufig genannt wurden, Schülerdiskussionen über Unterrichtsversuche der Referendare dagegen selten.
- In den Seminaren der Länder Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Saarland kamen die Referate von Referendaren offenbar besonders häufig, die übrigen, weniger konventionellen Arbeitsformen dagegen relativ selten vor. Das gilt in ähnlicher Weise auch für die niedersächsischen Seminare.

- In den Seminaren Baden-Württembergs und Bayerns treten zwar statt der Referate von Referendaren häufig Seminardiskussionen über ein von den Referendaren vorgeschlagenes Thema auf, im übrigen aber gilt für sie das gleiche wie für die Seminare der soeben genannten Länder.
- In den Seminaren der Stadtstaaten und Hessens kommen Referate von Referendaren relativ selten vor, die übrigen, weniger konventionellen Ausbildungsformen dafür aber um so häufiger.

Letzteres gilt besonders für die Diskussionen über ein von den Referendaren vorbereitetes Seminarthema in den Stadtstaaten und für die Schülerdiskussionen über Unterrichtsversuche der Referendare in Hessen. Wieweit diese Angaben die Realitäten spiegeln, muß dahingestellt bleiben. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß in Tabelle 62 – mit Ausnahme der Spalte 1 – die Häufigkeit nicht eingegangen ist, mit der die Ausbildungsformen angewendet wurden. Ein Seminarlehrer, der angab, die Arbeitsformen 2 bis 4 nur einmal pro Jahr verwendet zu haben, schlägt hier also ebenso zu Buche wie einer, der sie nach eigenen Angaben fünf- oder zehnmal angewendet hatte (vgl. hierzu Tabelle 56).

Wenn man Tabelle 62 mit Tabelle 61 vergleicht, lassen sich die relativen Länderunterschiede in der Ausbildungsdidaktik der Seminare folgendermaßen zusammenfassen:

- In Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland, wo der ausbilderzentrierte Seminarstil dominierte und die unterrichtsbezogene Gruppenarbeit eine geringe Rolle spielte, wurden außerdem referendarbezogene, aber relativ konventionelle Ausbildungsformen (Referate von Referendaren oder Seminardiskussionen über einen Themenvorschlag der Referendare) unterschiedlich häufig verwendet.
- In Nordrhein-Westfalen und den Stadtstaaten, wo unterrichtsbezogene Gruppenarbeit eine große und ausbilderzentrierte Seminararbeit eine geringere Bedeutung hatte, wurden beide durch referendarbezogene Arbeitsformen ergänzt beziehungsweise kompensiert, wobei in Nordrhein-Westfalen die konventionelleren, in den Stadtstaaten dagegen die progressiveren Formen (Diskussionen über ein von Referendaren vorbereitetes Seminarthema und Schülerdiskussionen) überwogen.

Tabelle 62: Einzelne didaktische Arbeitsformen nach Bundesländern, in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Referate von Referendaren* | Diskussion über Thema der Referendare | Referendare bereiten Thema vor und diskutieren | Schülerdiskussion | n |
|---------------------------|----------------------------|---------------------------------------|--|-------------------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Schleswig-Holstein | 49 | 69 | 41 | 18 | 39 |
| Stadtstaaten | 38 | 76 | 62 | 19 | 37 |
| Niedersachsen | 39 | 63 | 37 | 9 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 44 | 70 | 37 | 14 | 57 |
| Rheinland-Pfalz, Saarland | 44 | 60 | 35 | 16 | 57 |
| Hessen | 33 | 78 | 59 | 47 | 87 |
| Baden-Württemberg | 12 | 78 | 37 | 10 | 59 |
| Bayern | 9 | 51 | 21 | 11 | 75 |
| Insgesamt | 32 | 67 | 40 | 19 | 500 |
| $\chi^2 =$ | 43,77 | 20,92 | 32,22 | 58,67 | |
| df = | 7 | 7 | 7 | 7 | |
| p < | 0,001 | 0,005 | 0,001 | 0,001 | |

* Bei dieser Arbeitsform beruhen die Prozentsätze wiederum auf dem Trennkriterium von ≤ 10 mal pro Jahr, so daß sie niedriger sind als die Prozentsätze in Tabelle 56.

– In Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Hessen, wo der ausbilderzentrierte Arbeitsstil ein geringes und die unterrichtsbezogene Gruppenarbeit nur ein durchschnittliches Gewicht hatte, läßt sich die gleiche Tendenz mit einer ähnlichen Aufspaltung feststellen, wobei hier die Seminare in Schleswig-Holstein und Niedersachsen die konventionellere und die in Hessen die progressivere Variante bilden.

Den konventionellen Pol bilden also – vereinfacht ausgedrückt – die Seminare in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, den weniger konventionellen oder progressiveren Pol dagegen die in den Stadtstaaten und Hessen, während die Seminare in den übrigen Ländern zwischen diesen Polen liegen.

Diese Länderunterschiede in der Seminar Didaktik sind bemerkenswert und schwer erklärlich. Sie sind auffälliger und signifikanter als die entsprechenden Fächerunterschiede und wurden deshalb ausführlicher dargestellt. Sie lassen sich weder durch Fächer- oder Altersunterschiede der Seminar Dozenten noch durch die landesspezifischen Seminargrößen erklären, und auch mit den übrigen Ausbildervariablen ergaben sich keine Zusammenhänge, die dabei weiterhelfen könnten. Nur die kürzere Dauer der Seminar Ausbildung in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern bietet eine gewisse Erklärung für die stärker ausbilderzentrierte, konventionellere Seminararbeit in diesen Ländern, die aber bei den übrigen Ländern mit längerer Ausbildungsdauer versagt. Die geschilderten Länderunterschiede können also vorerst nur konstatiert und eventuell als Ausdruck länderspezifischer Ausbildungskonzeptionen der Seminar Dozenten, Erwartungshaltungen und Verhaltensmuster ihrer Referendare oder vielleicht auch landestypischer Unterrichtsstile in den Gymnasien betrachtet werden.

3.3.3 Zusammenhänge zwischen seminar didaktischen Arbeitsformen und anderen Ausbildervariablen

Außer den dargestellten seminar didaktischen Unterschieden zwischen den Länder- und Fächergruppen ergaben sich – abgesehen von der negativen Korrelation zwischen unterrichtsbezogener Gruppenarbeit und Seminargröße – nur wenige signifikante Zusammenhänge mit den früher dargestellten Ausbildungsbedingungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Befragten. Seminar Dozenten, die einen ausbilderzentrierten Arbeitsstil bevorzugten, berichteten über weniger Sonderveranstaltungen an ihrem Seminar ($r = -0.19$), und das erscheint durchaus plausibel. Es spricht für einen generell stärker seminarzentrierten, gewissermaßen autistischen Ausbildungsstil. Seminar Ausbilder, die „innovatorische“ Ausbildungsformen verwendeten, setzten sich bei Konflikten der Referendare mit ihren Schulausbildern häufiger für ihre Referendare ein ($r = 0.30$), und diejenigen, die ihre Seminarsitzungen gelegentlich von Referendaren vorbereiten und durchführen ließen, vermittelten ihnen in solchen Konfliktfällen eher einen anderen Ausbildungslehrer oder eine andere Schule ($r = 0.21$). Hier deutet sich also eine Verbindung zwischen einem referendarbezogenen und innovatorischen Ausbildungsstil in Seminar und Schule an. Sie besteht allerdings nur bei einer Minderheit der Seminar Dozenten.

Solche punktuellen Zusammenhänge zwischen den seminar didaktischen Arbeitsformen und dem sonstigen Ausbildungsverhalten der Seminar- und Fachleiter können die bisher berichteten Ergebnisse und Interpretationen nur ergänzen und bestätigen, aber nicht erklären. Dieses negative Resultat muß hier ausdrücklich festgehalten werden:

– Die geschilderten seminar didaktischen Arbeitsformen und Ausbildungsstile und die entsprechenden Fächer- und Länderunterschiede sind offenbar weder von den erfaßten objektiven – institutionellen, organisatorischen und persönlichen – Arbeitsbedingungen der Seminar Dozenten noch von ihren Meinungen zu diesen Bedingungen abhängig. Vielmehr scheinen sie auf mehr oder minder subjektive oder kollektive Bedingungen zurückzugehen, die bei den Seminar Dozenten selbst oder auch bei ihren Referendaren zu suchen sind.

Insofern wird die Hypothese teils bestätigt und teils entkräftet, wonach die seminar didaktischen Ausbildungsformen nicht von den objektiven Ausbildungsbedingungen, aber von den

subjektiven Meinungen der Seminardozenten zu diesen Ausbildungsbedingungen mitbestimmt werden. Der Zusammenhang mit den Meinungen der Seminausbildung zu zentralen Ausbildungsthemen kann erst später überprüft werden.

Andererseits ergab die Korrelationsanalyse einige signifikante Zusammenhänge zwischen den seminardidaktischen Arbeitsformen. Sie müssen abschließend erwähnt werden, weil sie zur ergänzenden Charakterisierung der drei oben geschilderten Ausbildungsdimensionen wichtig sind:

Seminardozenten, die häufiger unterrichtsbezogene Gruppenarbeit oder innovatorische Ausbildungsformen praktizierten (beides hängt – wie erinnerlich – zusammen, $r = 0.25$), führten auch häufig Seminardiskussionen über einen Themenvorschlag der Referendare ($r = 0.22/0.22$) oder über ein von den Referendaren vorbereitetes und erarbeitetes Seminarthema durch ($r = 0.30/0.27$). Sie ließen auch eher einmal kurze, simulierte Unterrichtsabschnitte von den Referendaren im Rollenspiel üben ($r = 0.22/0.22$), worüber allerdings nur von 17 Prozent der befragten Seminar- und Fachleiter berichtet wurde (vgl. Tabelle 56). Wenn man diese Zusammenhänge mit den anderen Beziehungen zwischen Ausbildungsformen und dem Verhalten der gleichen Ausbildergruppen bei Konflikten der Referendare mit ihren Schulausbildern verbindet, dann zeichnet sich doch ein recht konsistentes und einheitliches Ausbildungs- und Verhaltensmuster ab:

– Eine beachtliche Minderheit der befragten Seminardozenten kombinierte offenbar unterrichts- und praxisbezogene sowie innovatorische Ausbildungsformen mit referendar- und gruppenbezogenen Arbeitsformen zu einem neuartigen, um die Seminargruppe zentrierten, partnerschaftlichen oder kollektiven Ausbildungsstil im Sinne der Teamarbeit, einem Stil, der auch über das Seminar hinaus in die unterrichtspraktische Ausbildung an den Schulen reicht. Diese Minderheit dürfte mindestens ein Fünftel, höchstens aber ein Drittel der befragten Seminardozenten ausmachen.

Daneben deutet sich noch ein zweites Ausbildungsmuster an, das möglicherweise nur eine Variante des ersten ist: Seminardozenten, die häufig von Seminardiskussionen über ein von Referendaren vorgeschlagenes Thema berichteten, erwähnten auch häufiger einerseits Seminarsitzungen, die inhaltlich von den Referendaren vorbereitet und durchgeführt wurden ($r = 0.19$), und andererseits Diskussionen mit Schülern über Unterrichtsversuche von Referendaren ($r = 0.21$). Letztere wurden allerdings nur von 19 Prozent der Befragten durchgeführt.

– Hier zeichnet sich möglicherweise ein Ausbildungsmuster ab, das weniger von inhaltlich-curricularen oder sozialwissenschaftlich-technischen Innovationen, sondern mehr von sozialen oder – wenn man so will – kommunikativen Neuerungen in Seminausbildung und Unterricht ausgeht und das ebenfalls in die schulpraktische Ausbildung hineinwirkt.

Dieses Muster hat sich aber offenbar noch nicht zu einem selbständigen Faktor oder Ausbildungsstil verfestigt und stellt vorläufig eher eine Variante des vorigen dar. Die Minderheit von Seminardozenten, die diesem Ausbildungsmuster folgt, dürfte daher erheblich kleiner sein und kaum über ein Fünftel der Befragten hinausgehen.

Zusammenhänge und Ausbildungsmuster dieser Art ließen sich bezüglich der ausbilderzentrierten Seminararbeit nicht feststellen. Das ist auch erklärlich, denn diese seminardidaktische Dimension kennzeichnet ja die vorherrschende, von den anderen und auch von allen sonstigen Bedingungsvariablen (mit Ausnahme der Landeszugehörigkeit der Seminardozenten) unabhängige Praxis. Sie ist immer und überall vorhanden und wird mit den übrigen Ausbildungsdimensionen und -formen kombiniert, so daß diese eigentlich nur mehr oder weniger stark ausgeprägte Varianten von ihr kennzeichnen.

Es ist später darzustellen, daß die drei in diesem Abschnitt beschriebenen Ausbildungsdimensionen auch mit der Behandlung bestimmter Themen und Inhalte der Seminausbildung und mit entsprechenden Meinungstendenzen und Einstellungen der Seminardozenten zusammenhängen (vgl. Kapitel 4). Durch diese Zusammenhänge können die Ausbildungsdimensionen und die früher analysierten Fächer- und Länderunterschiede vielleicht besser interpretiert und erklärt werden, als das in diesem Abschnitt möglich war.

3.4 Flexibilität der Seminarplanung

Ein wichtiger Aspekt der Seminardidaktik ist auch die Frage, wie die Seminarlehrer die Seminararbeit planen und die Seminarthemen festlegen: Wie langfristig, systematisch geordnet und schriftlich fixiert – oder wie kurzfristig, unsystematisch, wenig festgelegt und flexibel – ist ihre Seminarplanung; wieweit haben sie also so etwas wie ein Ausbildungscurriculum konzipiert, das den Referendaren im voraus mitgeteilt wird und das diese durchlaufen müssen? Wieweit bestimmen die Seminarlehrer die Themenplanung selbst oder berücksichtigen sie umgekehrt die Interessen der Referendare und diese an der Seminarplanung? Diese zweite Frage wurde allerdings nur den Referendaren vorgelegt. Hinsichtlich der ersten Frage wurden dagegen die Seminarlehrer vor fünf Antwortalternativen gestellt (F 11), zu denen ein guter Teil der Befragten aus freien Stücken eine sechste hinzufügte. Tabelle 63 enthält die Rohauszählung ihrer Ankreuzungen.

Die Summe der Ankreuzungen und der Prozentsätze liegt auch ohne die freiwillig hinzugefügte „Anpassung an Referendarinteressen“ – weit über der Zahl der Befragten und über 100, weil zahlreiche Mehrfachankreuzungen vorkamen. Das kann daran liegen, daß ein Teil der Befragten mehrere Seminare leitete und jeweils anders plante. Möglich ist aber auch eine gewisse Unsicherheit gegenüber der Frage und den angebotenen Antwortmöglichkeiten, die sich in der Tat überlappen, weil nicht streng zwischen dem schriftlichen Themenplan und der Verbindlichkeit der Themenreihenfolge (bei nichtfixierter Themenplanung) unterschieden wurde, so daß Doppelankreuzungen einmal unter dem einen, einmal unter dem anderen Gesichtspunkt nahelagen. Sie werden später eliminiert. Dennoch vermittelt Tabelle 63 einen ersten Überblick über die Art der Themenplanung der Seminarlehrer in den Haupt- und Fachseminaren:

- Nur ein Drittel der Befragten (32 Prozent) erwähnte einen schriftlichen Themenplan für ihr Seminar, die übrigen zwei Drittel verzichteten offenbar darauf.
- Schriftlicher Seminarplan heißt nicht unbedingt Einhaltung einer festen Themenreihenfolge; vielmehr wurde in der Hälfte der Fälle von dieser Reihenfolge „häufig abgewichen“.
- Von den zwei Dritteln der Seminarlehrer, die ihre Seminarplanung nicht auf dem Papier, sondern „im Kopf“ (oder auf Zetteln) hatten, verfügten offenbar die meisten (rund 50 Prozent der Befragten) über einen „festen Themenkanon“, den sie vermutlich ihren Referendaren ankündigten und den sich diese notierten. Aber nur die wenigsten von ihnen (6 Prozent) hielten sich an eine feste Themenreihenfolge, während die meisten die Reihenfolge der Themen variierten.
- Bei all denen, die (ob mit oder ohne schriftlichen Themenplan) die Themenreihenfolge veränderten oder die überhaupt keinen festen Themenkanon, sondern „wechselnde Themen“ anboten, war offenbar die „Anpassung an die jeweiligen Bedingungen“ ausschlaggebend, also zum Beispiel die Anpassung an neu hinzukommende Referendare und ihre

Tabelle 63: Formen der Seminarplanung und ihre Häufigkeit, (N = 500)

| Formen der Themenplanung | Seminarlehrer | |
|--|---------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| Reihenfolge schriftlich festgelegt und eingehalten | 73 | 15 |
| Reihenfolge schriftlich festgelegt, aber häufig abgewichen | 87 | 17 |
| Fester Themenbestand, nicht schriftlich festgelegt, aber Reihenfolge eingehalten | 30 | 6 |
| Fester Themenbestand, Reihenfolge unterschiedlich | 225 | 45 |
| Wechselnde Themen, Anpassung an die jeweiligen Bedingungen | 252 | 50 |
| Wechselnde Themen, Anpassung an Referendarwünsche | 103 | 21 |

Vorkenntnisse, an den Ausbildungsstand, den Unterrichtseinsatz und die Schulerfahrungen der Referendare, an neue Publikationen oder Themen in der Literatur, an die Vorbereitungsmöglichkeiten der Seminarlehrer oder der Referendare usw. Dies gilt für etwa 50 Prozent der Befragten, während bei einer Minderheit (21 Prozent) auch die Interessen und Wünsche der Referendare, soweit diese artikuliert wurden, ernst genommen wurden.

- Insgesamt gab es bei etwa vier Fünftel der befragten Seminarlehrer feste – schriftlich oder nicht schriftlich fixierte – Vorstellungen von dem zu behandelnden „Themenkanon“. Aber nur von einem Fünftel wurden diese Themen in einer festgelegten Reihenfolge abgehandelt, hatten also den Charakter eines Ausbildungslehrganges, an dem sich die Referendare orientieren konnten und mußten. Bei den übrigen drei Fünfteln mußte die Reihenfolge – überwiegend unter dem Zwang äußerer Bedingungen aber auch wegen wechselnder Referendarinteressen – häufig verändert werden, so daß das letzte Fünftel von vornherein auf einen „festen Themenkanon“ verzichtete.

Dieses Ergebnis kann negativ und positiv interpretiert werden. Die negative Bewertung ist schon im letzten Absatz angedeutet. Sie besagt, daß nur eine kleine Minderheit der Seminarlehrer den Referendaren einen festen Ausbildungslehrgang anzubieten hatte, während die große Mehrheit auf einen Ausbildungslehrgang verzichtete und sich (unter dem Druck der „jeweiligen Bedingungen“ oder auch der Referendarwünsche) „irgendwie durchlavierte“. Die positive Interpretation besagt, daß nur eine kleine Minderheit der Seminarlehrer – „angesichts widriger Umstände“ – starr an ihrer vorgefaßten Seminar- und Themenplanung festgehalten hat, während die große Mehrheit flexibel und anpassungsfähig genug war, um sich auf diese Umstände einzustellen und „das Beste daraus zu machen“. Die äußerst unterschiedlichen Interpretations- und Bewertungsmöglichkeiten für ein und denselben Tatbestand, wie sie hier deutlich werden, mögen auch bei der früher berichteten unterschiedlich kritischen Bewertung des Lernerfolges in den Haupt- und Fachseminaren durch die Referendare eine Rolle gespielt haben (vgl. Abschnitt 2.6.2.2). Wir halten uns hier zunächst an die positive Interpretation.

Das Ergebnis ist allerdings wegen der zahlreichen Doppelankreuzungen nicht ganz eindeutig. Deshalb wurden im Sinne der gewählten positiven Bewertung die auftretenden Kombinationen aus den fünf vorgegebenen Planungsmethoden in logischer Reihenfolge auf einer gedachten Dimension abnehmender Flexibilität und zunehmender Rigidität der Themenplanung angeordnet, um damit eine neue Variable, einen fünfstufigen Summenscore zu bilden. Auf diesem erhielt jeder Seminarlehrer einen bestimmten Wert und konnte damit einer bestimmten Stufe zugeordnet werden. Dabei konnte die sechste, freiwillig hinzugefügte Form der Anpassung an die Referendarinteressen aus methodischen Gründen leider nicht mehr berücksichtigt werden. Da die Verteilung der Seminarlehrer auf diesem „Flexibilitätsindex“ mit ihren Ausbildungsfächern zusammenhängt, wird sie in Tabelle 64 in Verbindung mit diesen dargestellt. Die Gesamtverteilung in der letzten Zeile ist zwar etwas ausgeglichener als die in Tabelle 63, aber es bleibt bei der Feststellung:

- Eine Mehrheit von 47 Prozent der Seminarlehrer verfährt bei ihrer Themenplanung „flexibel“ und nur eine Minderheit von 18 Prozent „rigide“.

Die Ambivalenz, die hier in diesen Adjektiven liegt, wurde bereits diskutiert. Das vorliegende eindeutige Ergebnis spricht unter anderem dafür, daß Flexibilität der Seminarplanung nicht unbedingt mit größerer Mitbestimmung der Referendare und partnerschaftlicher Gestaltung der Seminararbeit gleichzusetzen ist. Vielmehr könnte sie eher Anpassungsfähigkeit und vielleicht auch Unsicherheit oder gar Konzeptionslosigkeit der Seminarlehrer bedeuten, was jedoch durch die äußeren Bedingungen der Seminarbildung oder auch durch die artikulierten Referendarinteressen teilweise erzwungen wird. Diese Interpretation wird durch signifikante Fächerunterschiede in der Flexibilität der Seminarplanung in gewissem Umfang bestätigt:

- Die Fachlehrer in Kunst, Musik und Leibeserziehung praktizierten häufiger eine flexible Seminarplanung, die Fachlehrer in den alten und neuen Fremdsprachen dagegen häufiger eine relativ rigide Themenplanung im Vergleich mit den übrigen Fächergruppen.

Tabelle 64: Flexibilität der Seminarplanung nach Fächergruppen, Seminarlehrern in Prozent der jeweiligen Anzahl n, Mittelwerte und Streuungen

| Fächergruppen | Flexibel | | | Rigide | | n | M | s |
|------------------------------------|----------|----|----|--------|----|-----|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Mathematik und Naturwissenschaft | 24 | 26 | 32 | 4 | 14 | 134 | 2,58 | 1,29 |
| Moderne Fremdsprachen | 15 | 23 | 41 | 3 | 18 | 78 | 2,95 | 1,29 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 20 | 20 | 48 | 3 | 9 | 100 | 2,61 | 1,12 |
| Alte Sprachen | 14 | 27 | 40 | 3 | 16 | 37 | 2,81 | 1,28 |
| Kunst und Musik | 32 | 44 | 20 | 0 | 4 | 25 | 2,00 | 0,96 |
| Sport | 23 | 39 | 23 | 4 | 11 | 26 | 2,42 | 1,24 |
| Erziehungswissenschaft | 24 | 20 | 32 | 8 | 16 | 25 | 2,42 | 1,24 |
| Seminarleiter | 22 | 27 | 19 | 19 | 13 | 37 | 2,76 | 1,36 |
| Insgesamt | 21 | 26 | 35 | 5 | 13 | 462 | 2,55 | 1,30 |

$$\chi^2 = 47,77$$

$$df = 28$$

$$p < 0,025$$

Die Fachleiter in den Fremdsprachen bevorzugten also eher eine schulmäßige Planung und Durchführung ihrer Seminare, während sich die Fachleiter in den musischen Fächern eher auf ihre Referendare und die äußeren Bedingungen der Seminarbildung einstellten. Das mag zum Teil an der Struktur der Fächer, zum Teil aber auch an der Zahl der auszubildenden Referendare liegen, die in den modernen Fremdsprachen und auch in Sport größer ist als in den beiden anderen Fächergruppen. Die zweite Vermutung wird auch durch die geringe Flexibilität der Themenplanung der Seminar- und Fachleiter an den großen allgemeinen Seminaren gestützt, während die erstaunlich hohe Flexibilität der Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bei der Seminarplanung gegen die Vermutung spricht, daß in diesen Fächern eine schulmäßige Ausbildung bevorzugt wird. Wahrscheinlich mischen sich hier Eigenheiten der Fächer, die Größe der Seminargruppen und persönliche Eigenschaften der Seminarlehrer, so daß insgesamt wenig eindeutige und schwer interpretierbare Ergebnisse zustande kommen. Der Mittelwertvergleich ergibt nämlich, daß nur die Musik- und Kunsterzieher signifikant flexibler planen als die Seminarlehrer in den übrigen Fächern, mit Ausnahme der Sportlerzieher (t-Test: $p < 4$ Prozent), und dabei mag entweder eine größere Bereitschaft zur Anpassung an die Referendare und an die äußeren Umstände oder aber eine gewisse Unsicherheit in den musischen Fächern eine Rolle spielen.

Unabhängig von den Fächern bestehen auch signifikante Unterschiede in der Flexibilität der Seminarplanung zwischen den Seminarlehrern verschiedener Bundesländer (χ^2 -Test: $p \leq 0.01$). Sie sind noch schwerer zu interpretieren. Aber der Mittelwertvergleich macht auch hier deutlich, daß nur die Seminarlehrer in Baden-Württemberg bei ihrer Seminarplanung signifikant rigider vorgehen ($M = 3,3$; $s = 1,19$) als die der übrigen Bundesländer ($M < 2,7$); mit Ausnahme der rheinland-pfälzischen, deren Mittelwert ($M = 3,0$; $s = 1,39$) ebenfalls relativ hoch ist (t-Test: $p < 1$ Prozent). Das spricht dafür, daß die Rigidität der Themenplanung nicht nur von der Eigenart der Fächer und der Größe der Seminare, sondern auch von der Dauer der Seminarbildung abhängen könnte, die in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg (wo es außerdem besonders große Seminare gab) am kürzesten war. Kurze Ausbildungszeiten und große Seminare zwingen vermutlich viele Seminarlehrer zu einer rigideren Themenplanung als kleinere Seminare und längere Ausbildungszeiten.

Die Korrelationsanalyse ergab allerdings keine signifikanten Zusammenhänge der Flexibilität

der Seminarplanung mit den früher dargestellten objektiven, institutionellen Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer oder ihre Meinungen zu diesen Bedingungen, mit ihren seminardidaktischen Ausbildungsverfahren oder ihrem Alter oder auch mit den noch zu berichtenden inhaltlichen Aspekten der Seminarbildung. Daraus kann man wohl nur schließen, daß die Flexibilität der Seminarplanung aus der Sicht der Seminarlehrer eine geringe Bedeutung im Gesamtzusammenhang der Referendarausbildung hat, wenngleich sie aus der Sicht der Referendare im Sinne ihrer Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Berücksichtigung ihrer Ausbildungsinteressen durchaus bedeutsam sein mag.

Im gleichen Zusammenhang wurde den Seminarlehrern die Frage gestellt, ob sie ihre Seminararbeit an Büchern orientieren, „die sie für grundlegend halten“, und welche das wären (F 13). Diese Frage wurde von 27 (5 Prozent von 500) nicht beantwortet, von 155 (31 Prozent) verneint und von 318 (64 Prozent) bejaht, wobei 22 Prozent nur ungenaue oder sehr allgemeine Titelangaben machten, während die übrigen 42 Prozent überwiegend bis zu acht Titel angaben.

– Knapp zwei Drittel der Befragten haben also bejaht, daß sie ihre Seminararbeit an bestimmten Büchern orientieren und dazu mehr oder minder genaue Titelangaben gemacht, knapp ein Drittel hat dagegen diese Frage verneint, orientiert die Seminararbeit demnach nicht an bestimmten für grundlegend gehaltenen Büchern.

Die Titelangaben konnten nur unter dem formalen Aspekt der Ausrichtung der Seminarbildung an vorhandener Fachliteratur ausgewertet werden. Unter diesem Gesichtspunkt wurden die fehlenden, ablehnenden und nicht konkretisierten bejahenden Antworten zusammengefaßt und den mehr oder minder genauen Titelangaben gegenübergestellt. Die so gebildete Alternativvariable ergab in der statistischen Analyse einen Zusammenhang mit den Ausbildungsfächern (aber nicht mit dem Alter) der Seminarlehrer, der Tabelle 65 zu entnehmen ist. Die Gesamtverteilung von 50:50 besagt nur:

- 50 Prozent der befragten Seminarlehrer haben so genaue und/oder begrenzte Titelangaben gemacht, daß man von ihnen sagen kann: Sie haben sich in ihrer Seminararbeit an relativ wenigen grundlegenden Büchern orientiert. Bei den übrigen war das entweder überhaupt nicht oder nur in einem weiten, unspezifischen und wechselhaften Sinne der Fall.
- Die Fachleiter in den fremdsprachlichen, den kultur- und sozialkundlichen und auch den erziehungswissenschaftlichen Fächern orientieren sich in ihrer Seminararbeit eindeutig häufiger an bestimmten grundlegenden Büchern als die Seminarleiter und die Fachleiter in Sport und in den naturwissenschaftlichen Fächern.

Tabelle 65: Orientierung der Seminarbildung an Fachliteratur nach Fächergruppen, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl

| Fächergruppen | Nein | Ja | n |
|------------------------------------|------|----|-----|
| Mathematik und Naturwissenschaften | 58 | 42 | 137 |
| Moderne Fremdsprachen | 40 | 60 | 79 |
| Sozial- und kulturkundliche Fächer | 41 | 59 | 105 |
| Alte Sprachen | 42 | 58 | 38 |
| Kunst und Musik | 52 | 48 | 25 |
| Sport | 73 | 27 | 26 |
| Erziehungswissenschaft | 48 | 52 | 25 |
| Seminarleiter | 58 | 42 | 40 |
| Insgesamt | 50 | 50 | 475 |

$$\chi^2 = 17,61$$

$$df = 7$$

$$p < 0,025$$

Mit anderen Worten: In den zuerst genannten Fächergruppen stützen sich die Seminarleiten stärker auf einen bestimmten und begrenzten Bücherbestand als in den übrigen Fächergruppen, in denen die Dozenten sich entweder überhaupt weniger an Fachliteratur oder mehr an Zeitschriften oder an einer großen beziehungsweise wechselnden Zahl von Büchern orientieren. Dieses Ergebnis kann eigentlich nur hinsichtlich des Unterschiedes zwischen Seminarleitern und Fachleitern an allgemeinen Seminaren überraschen. Offenbar orientieren sich die Seminarleiter, aufgrund ihrer weiteren Ausbildungsaufgabe und ihrer längeren Ausbildungstätigkeit, an einem breiteren und/oder stärker wechselnden Spektrum von Fachliteratur als ihre Fachleiterkollegen in den allgemeinen Seminaren, die aufgrund ihrer stärkeren Spezialisierung auf erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachgebieten und den damit steigenden Anforderungen eher einen festen Bücherbestand bevorzugen. Diese Interpretation kann aber für die übrigen Fächerunterschiede nicht gelten. Hier spielen wohl eher Eigenheiten der Fächer, der Entwicklungsstand didaktisch und methodisch relevanter Literatur, unterschiedliche Ausbildungskonzeptionen und vielleicht auch die unterschiedliche Arbeitsbelastung eine Rolle. Auffallend ist immerhin die Übereinstimmung zwischen starker Orientierung an bestimmter Fachliteratur und relativ rigider Seminarplanung in den Fremdsprachen.

Die Korrelationsanalyse ergab jedoch entgegen unseren Erwartungen keine Zusammenhänge zwischen der Ausrichtung der Seminausbildung an Fachliteratur und der Rigidität der Seminarplanung oder den seminardidaktischen Ausgabungsdimensionen. Die Literaturorientierung kann also wohl doch nicht als Komplement einer rigiden Themenplanung und einer bestimmten Seminardidaktik und -methodik betrachtet werden, sondern ist als Folge fächerspezifischer Ausbildungsbedingungen und -konzepte zu interpretieren, die auch mit einer flexiblen Seminarplanung und unterschiedlichen Ausbildungsformen einhergehen kann. Im übrigen ergaben sich auch keine nennenswerten Beziehungen zu anderen Ausgabervariablen, so daß die Orientierung der Seminarleiter an vorhandener Fachliteratur unter dem hier hervorgehobenen formalen, didaktisch-methodischen Aspekt nicht zu hoch bewertet werden darf und ebenso wie die Flexibilität der Seminarplanung im folgenden nicht mehr erwähnt wird.

3.5 Die Ausbildungsinteressen der Referendare aus der Sicht der Seminarlehrer

Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, gaben 20 Prozent der Seminarlehrer von sich aus an, daß sie ihre inhaltliche Seminarplanung an den Wünschen und Interessen ihrer Referendare ausrichteten. Dem ist hinzuzufügen, daß der Anteil dieser Seminarlehrer in den kultur- und sozialkundlichen Fächern (31 Prozent), in Leibeserziehung (27 Prozent), in den erziehungswissenschaftlichen Fächern (24 Prozent), in den modernen Fremdsprachen (23 Prozent) und unter den Seminarleitern (30 Prozent) signifikant größer ist als in den drei übrigen Fächergruppen (χ^2 -Test: $p < 0.005$). Es ergibt sich nun die Frage, wie die Seminarlehrer die Interessen der Referendare an ihrer Ausbildung beurteilen, und die weitere, ob Zusammenhänge zwischen der Einschätzung der Referendarinteressen und dem inhaltlichen und didaktischen Ausbildungsangebot der Seminarlehrer feststellbar sind. Die Beantwortung dieser Fragen könnte einiges zur Erklärung der bereits geschilderten und noch zu berichtenden Ergebnisse beitragen. Denn die Beurteilung der Referendarinteressen durch die Seminarlehrer gehört gewissermaßen zu den „objektiven“ Bedingungen ihrer Ausbildungstätigkeit. In einer Frage nach den Interessenschwerpunkten der Referendare wurden fünf Antwortkategorien vorgegeben, auf die die Seminarlehrer ihre Referendare prozentual nach eigener Einschätzung verteilen sollten (F 14). Tabelle 66 faßt die Rohauszählung der Antworten zusammen. Sie zeigt mit der letzten Zeile, daß nur 22 Prozent der Befragten ihren Referendaren wenig Interesse an der Ausbildung attestierten und dabei kaum über 10 Prozent der Referendare hinausgingen.

- Die Seminarlehrer schätzten also das Interesse ihrer Referendare im ganzen recht positiv ein und unterscheiden sich stärker hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer Interessenschwerpunkte.
- An der Spitze liegt nach Meinung der Befragten eindeutig das Interesse der Referendare an praktischen und vor allem fachdidaktischen Problemen und Hilfestellungen mit einem Mittelwert von 32 Prozent der Referendare.
- An zweiter Stelle folgt das umfassendere Interesse an praktischen, fachdidaktischen und vor allem erziehungswissenschaftlichen Problemen und Lösungsmöglichkeiten mit einem Mittelwert von 28 Prozent der Referendare.
- An dritter Stelle rangiert das Interesse der Referendare an rein praktischen Tips und Hilfen,

Tabelle 66: Ausbildungsinteressen der Referendare, Häufigkeit nach Meinung der Seminarlehrer, in Prozent der Gesamtzahl N = 500, Mittelwerte und Streuungen

| Referendare sind ... | Prozent der Seminarlehrer bei ... Prozent der Referendare | | | | | | | Prozent der Referendare | |
|---|---|-------|-------|-------|-------|-------|-----|-------------------------|------|
| | 0–9* | 10–19 | 20–29 | 30–49 | 50–69 | 70–99 | 100 | M | s |
| vorwiegend an praktischen Tips interessiert | 38 | 18 | 10 | 8 | 15 | 6 | 5 | 21 | 24,6 |
| weniger an pädagogischen, mehr an fachlichen Problemen interessiert | 42 | 20 | 19 | 9 | 6 | 2 | 2 | 13 | 17,5 |
| neben praktischen stark an fachdidaktischen Problemen interessiert | 24 | 6 | 18 | 15 | 16 | 9 | 12 | 32 | 28,7 |
| neben praktischen und fachdidaktischen stark an erziehungswissenschaftlichen Problemen interessiert | 20 | 17 | 17 | 16 | 15 | 5 | 10 | 28 | 27,5 |
| überhaupt wenig an ihren jetzigen Aufgaben interessiert | 78 | 18 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5,4 |

* In dieser Spalte sind auch diejenigen Befragten enthalten, die in den entsprechenden Kategorien keinen Prozentsatz eingetragen oder die Frage überhaupt nicht beantwortet haben.

unter Verzicht auf theoretische Interessen an der Ausbildung, mit einem Durchschnittswert von 21 Prozent der Referendare.

- Erst an vierter Stelle rangiert mit erheblichem Abstand das vorwiegend fachliche Interesse der Referendare mit 13 Prozent, wobei jedoch hier, wie in allen anderen Fällen, die Streuungen um die Mittelwerte sehr erheblich sind.

Dieses letzte Ergebnis scheint der früher berichteten negativen Einschätzung der Fachkenntnisse der Referendare durch die Fachleiter zu widersprechen (vgl. Abschnitt 2.6), aber das muß nicht so sein. Es könnte bedeuten, daß die Referendare die fachwissenschaftlichen Mängel und Probleme nach Meinung der Seminarausbilder nicht so wichtig nehmen wie andere Ausbildungs- und Unterrichtsprobleme oder daß die Seminardozenten selbst sie nicht für so wichtig halten und ihre Überwindung, wie schon früher vermutet, den Referendaren allein überlassen.

Auch die relativ geringe Einschätzung der bloß praktischen Interessen und die relativ hohe Einschätzung der unterschiedlich akzentuierten theoretischen Interessen der Referendare ist keineswegs selbstverständlich. Besonders interessant ist hier, daß nach den fachdidaktischen auch die erziehungswissenschaftlichen Interessen der Referendare relativ hoch eingeschätzt wurden, obwohl die Befragten ganz überwiegend Fachseminarleiter waren, die eigentlich nur die fachdidaktische und nicht die erziehungswissenschaftliche Ausbildung zu übernehmen haben. Dies mag eine erste Erklärung dafür sein, daß erziehungswissenschaftliche Themen auch in den Fachseminaren einen beachtlichen Anteil ausmachen (vgl. Abschnitt 3.2). Außerdem entspricht die hohe Einschätzung der theoretischen Interessen der Referendare der früher berichteten Meinung der Seminardozenten, daß die Seminare – trotz der Mängel des Universitätsstudiums – nicht mit theoretischen Ausbildungsaufgaben überlastet seien (vgl. Abschnitt 2.6). Sie korrespondiert damit auch dem Selbstverständnis der Seminardozenten, nach dem ihre „eigentliche Aufgabe“ nicht nur in der „Einführung in die Schulpraxis“, sondern eben in einer Verbindung von praktischer und theoretischer Ausbildung besteht. Dieses Rollenverständnis der Seminardozenten und die damit verbundene Vorstellung von der richtigen Form der Lehrerausbildung wird noch einmal bei der Erörterung der Reformvorstellungen der Befragten in Erscheinung treten.

Wieweit die Einschätzung der Referendarinteressen durch die Seminardozenten den tatsächlichen Ausbildungsinteressen der Referendare entspricht, kann an den Ergebnissen unserer Referendarbefragung nur indirekt überprüft werden. Auf die Frage nach den Schwierigkeiten im ersten selbständigen Unterricht antworteten rund 800 Referendare, daß sie „in hohem Maße“ Schwierigkeiten vor allem mit der Einteilung aber auch mit der Darstellung des Unterrichtsstoffes hatten (22 beziehungsweise 14 Prozent der Befragten), daß sie hingegen Schwierigkeiten mit der Klassendisziplin und mit eigenen Unsicherheiten im Verhalten gegenüber der Klasse häufig „gar nicht“ hatten (35 beziehungsweise 30 Prozent; vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 5.7). Das spricht dafür, daß auch die Referendare praktische Hilfen und Tips für die Unterrichtsführung für weniger wichtig halten als die Erörterung und Lösung fachdidaktischer Probleme der Unterrichtsgestaltung, und das würde die Einschätzung der Seminarausbilder bestätigen.

Auf die Frage nach der Relevanz sozialwissenschaftlicher Theorien und Befunde für die Arbeit des Lehrers antworteten 69 Prozent der befragten Referendare, daß „ohne psychologische und soziologische Theorien und Befunde konkrete Unterrichtsprobleme nicht angemessen gelöst werden können“, während nur 12 Prozent der gegenteiligen Meinung und 19 Prozent unentschieden waren (H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 6.2.4). Das spricht für ihr starkes Interesse an sozial- und erziehungswissenschaftlichen Problemen und bestätigt insoweit ebenfalls die Einschätzung der Seminardozenten.

Andererseits wurde der Lernertrag der allgemein-pädagogischen Seminare von den Referendaren wesentlich negativer eingeschätzt (50 Prozent „wenig“, 19 Prozent „viel“) als der der Fachseminare (27 Prozent „wenig“, 31 Prozent „viel“), und dieser wiederum geringer als der Lernerfolg der schul- und unterrichtspraktischen Ausbildung (22 Prozent „wenig“, 39 Prozent „viel“; vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitte 6.2.4, 6.3.4, 7.4.4). Die erziehungs- und

sozialwissenschaftlichen Interessen der Referendare wurden also offenbar durch die allgemeinen Seminare weniger befriedigt als ihre fachdidaktischen Interessen durch die Fachseminare, vor allem aber durch deren Verbindung mit der unterrichtspraktischen Ausbildung.

Je enger also die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung ist, desto besser werden offenbar die Ausbildungsinteressen der Referendare erfüllt, und dies scheint in den allgemeinen Seminaren weniger der Fall zu sein als in den Fachseminaren. Auch dieser Befund spricht also nicht gegen, sondern eher für die richtige Einschätzung der Referendarinteressen durch die Seminarausbilder. Er spricht aber vor allem für die notwendige Verbindung von praktischen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Problemen und Interessen in der Referendarausbildung, wie sie in der vierten Kategorie in Tabelle 69 angesprochen ist, diese jedoch scheint in vielen Haupt- und auch Fachseminaren noch nicht zu gelingen.

3.5.1 Fächerunterschiede in der Einschätzung der Referendarinteressen

Bei der weiteren statistischen Analyse der Meinungen der Seminardozenten zu den Ausbildungsinteressen der Referendare wurde die schwach besetzte fünfte Kategorie ausgeklammert. Die wegen überhöhter Prozentsätze stark besetzten ersten vier Kategorien wurden bei zehn Prozent der Referendare aufgeteilt: alle Seminarausbilder, die bis zu zehn Prozent angegeben hatten, wurden der Kategorie „wenig bis überhaupt keine Referendare“, alle mit mehr als zehn Prozent der Kategorie „einige bis viele Referendare“ zugeschlagen. Die Verteilung der Seminardozenten auf den so dichotomisierten vier Interessenkategorien ergab in zwei Fällen einen Zusammenhang mit ihren Ausbildungsfächern, der aus Tabelle 67 zu entnehmen ist. Der ersten und dritten Spalte, die im Unterschied zur zweiten und vierten Spalte signifikante Fächerunterschiede enthalten, ist im Vergleich zur „Insgesamt“-Zeile folgendes zu entnehmen:

– Fachleiter in den modernen Fremdsprachen, in den erziehungswissenschaftlichen Fächern

Tabelle 67: Meinungen der Seminardozenten zu den Ausbildungsinteressen der Referendare nach Fächergruppen, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Fächergruppen | Einige bis viele Referendare haben | | | | n |
|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|--|--|-----|
| | vorwiegend praktische Interessen | vorwiegend fachliche Interessen | auch starke fachdidaktische Interessen | auch starke erziehungswissenschaftliche Interessen | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 41 | 38 | 74 | 54 | 137 |
| Moderne Fremdsprachen | 56 | 34 | 65 | 47 | 79 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 34 | 31 | 61 | 66 | 105 |
| Alte Sprachen | 32 | 18 | 71 | 55 | 38 |
| Kunst und Musik | 32 | 28 | 68 | 80 | 25 |
| Sport | 46 | 35 | 42 | 54 | 26 |
| Erziehungswissenschaft | 56 | 40 | 48 | 56 | 25 |
| Seminarleiter | 30 | 45 | 55 | 55 | 40 |
| Insgesamt | 41 | 34 | 64 | 57 | 475 |
| $\chi^2 =$ | 15,87 | – | 16,58 | – | |
| df = | 7 | | 7 | | |
| p < | 0,05 | – | 0,05 | – | |

und in Sport waren häufiger als in den übrigen Fächern der Meinung, ihre Referendare seien vorwiegend an praktischen Hilfen und Tips interessiert.

- Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, in den alten Sprachen sowie in Kunst- und Musikerziehung hatten dagegen häufiger als in den übrigen Fächern den Eindruck, daß ihre Referendare außerdem stark an fachdidaktischen Problemen und Erörterungen interessiert sind.
- Nur die Seminarleiter und auch die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern schätzten sowohl das praktische als auch das fachdidaktische Interesse der Referendare geringer ein als die übrigen Seminarausbilder.

Die hohe Einschätzung der praktischen Interessen der Referendare durch die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen und auch in Leibeserziehung läßt sich aus dem Bedarf der Referendare an konkreten Verhaltensregeln und -techniken für den Unterricht in diesen Fächern erklären. Bei den erziehungswissenschaftlichen Fachleitern beruht diese Einschätzung wohl eher auf einer Enttäuschung über die Referendare, die sie vielleicht häufiger als die Seminarleiter mit der Frage nach der praktischen Relevanz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Theorien konfrontieren.

In den alten Sprachen sowie in Kunst- und Musikerziehung verlagern die Referendare die praktischen Unterrichtsinteressen nach Einschätzung der Fachleiter anscheinend stärker in dem fachdidaktischen Bereich. Praktische und fachdidaktische Probleme und Hilfen sind ja ohnehin schwer gegeneinander abzugrenzen und können sich gegenseitig ergänzen oder substituieren. Die stärkere Betonung der fachdidaktischen Referendarinteressen durch die Fachleiter in den alten Sprachen und in den künstlerischen Fächern könnte auch durch die Randstellung dieser Fächer in der Schule und die damit verbundenen Probleme der Lernmotivation der Schüler bedingt sein. Die fachdidaktische Ausbildung hätte dann, in Ergänzung der praktischen Hinweise und Hilfen, in diesen Fächern die Funktion, eine generelle Motivationschwäche der Schüler durch allgemeinere didaktische Unterrichtsstrategien und -modelle zu überwinden.

Das gleiche Motiv mag auch bei der hohen Einschätzung der fachdidaktischen Referendarinteressen durch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachleiter eine Rolle spielen, obwohl hier die geringe Schülermotivation nicht nur auf die Randständigkeit einiger naturwissenschaftlicher Fächer, sondern auch auf ihre Abstraktheit und logische Stringenz zurückzuführen wäre. Eine andere Interpretation könnte von dem Ergebnis der Referendarbefragung ausgehen, daß sich die Referendare in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durch ihr Fachstudium fachlich gut vorbereitet fühlen und daher vor allem an der fachdidaktischen Umsetzung ihres Fachwissens interessiert sind (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 4.2). Die fachdidaktische Aufarbeitung und Umsetzung des fachlichen Studienwissens ist in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern wahrscheinlich besonders nötig und schwierig, und dabei stellen sich vermutlich auch ungeklärte fachwissenschaftliche Probleme. Deshalb wurden wohl in diesen Fächern neben den fachdidaktischen auch die fachwissenschaftlichen Interessen der Referendare von den Seminarlehrern höher eingeschätzt. Hier besteht also wohl, im Unterschied zu den zuvor erwähnten Fächern, in denen die fachwissenschaftlichen Interessen der Referendare relativ gering eingeschätzt wurden, eine engere Beziehung zwischen fachlichen und fachdidaktischen Problemen als zwischen diesen und den unterrichtspraktischen Schwierigkeiten der Referendare.

Die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern fallen insofern etwas aus dem Rahmen, als sie den bisher erwähnten Ausbildungsinteressen der Referendare eine relativ geringe Bedeutung beimäßen, dafür aber – nach den Kunst- und Musikerziehern – die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Interessen der Referendare besonders hoch einschätzten, und zwar höher als die hierfür zuständigen Seminar- und Fachleiter. Dies hängt vermutlich mit ihren Fächern zusammen, die eine solche Orientierung der Referendare nahelegen und diese wahrscheinlich zu entsprechenden Fragen motivieren, und zwar offensichtlich im Unterschied zu den modernen Fremdsprachen, deren Fachleiter das erziehungs- und sozialwissenschaftliche Interesse der Referendare relativ gering veranschlagt haben.

Besonders interessant sind die Übereinstimmungen und die Unterschiede zwischen den Seminarleitern und den erziehungswissenschaftlichen Fachleitern an den allgemeinen Seminaren, die beide im Grunde die gleichen Ausbildungsaufgaben zu erfüllen haben. Beide Gruppen schätzten das Interesse der Referendare an ihren eigenen Aufgaben, der pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Ausbildung, nicht sehr hoch, sondern nur durchschnittlich ein, ihr Interesse an fachlichen Problemen dagegen höher als die Fachseminarleiter. Andererseits schätzten die Fachleiter in den erziehungswissenschaftlichen Fächern das Interesse der Referendare an praktischen Hilfen besonders hoch und ihr Interesse an fachdidaktischen Problemen besonders gering ein, während das bei den Seminarleitern nahezu umgekehrt ist.

In diesen Ergebnissen kommt vermutlich einerseits eine gewisse Skepsis der Referendare und vielleicht auch der Seminar- und Fachleiter der allgemeinen Seminare gegenüber der Praxisrelevanz der Erziehungswissenschaften zum Ausdruck, und damit zugleich etwas Selbstkritik dieser Seminardozenten an ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit. Andererseits äußert sich hier aber auch die bereits erwähnte Enttäuschung über die Referendare, die dazu führt, daß diese Seminardozenten den Referendaren eher fachliche, praktische oder fachdidaktische Interessen unterstellen. Hinsichtlich der unterschiedlichen Beurteilung der praktischen und der fachdidaktischen Interessen der Referendare mag dabei in diesen beiden Ausbildungsgruppen auch die schwierige Unterscheidung und die Austauschbarkeit von fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Interessen der Referendare eine Rolle spielen. Jedenfalls ist nicht zu übersehen, daß Seminarleiter und Fachleiter am allgemeinen Seminar die Ausbildungsinteressen ihrer Referendare – aus welchen Gründen und wie realistisch immer – anders wahrnehmen und einschätzen als ihre Kollegen an den Fachseminaren. Dies mag letzten Endes darauf beruhen, daß die Referendare in den allgemeinen, erziehungswissenschaftlichen Seminaren eher fachliche, fachdidaktische oder praktische Probleme zur Sprache bringen, während sie in den fachdidaktischen Seminaren neben praktischen auch häufiger erziehungswissenschaftliche Fragen stellen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die befragten Seminardozenten die Ausbildungsinteressen ihrer Referendare folgendermaßen einschätzten:

- In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sind die Referendare vor allem an fachdidaktischen, aber auch an fachwissenschaftlichen Problemen interessiert, während erziehungswissenschaftliche und auch praktische Fragen eine relativ geringe Rolle spielen.
- In den modernen Fremdsprachen sind die Referendare besonders an unterrichtspraktischen Hilfen interessiert, während fachliche, fachdidaktische und vor allem erziehungswissenschaftliche Fragen eine relativ geringe Bedeutung haben.
- In den kultur- und sozialkundlichen Fächern sind die Referendare dagegen besonders an erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Problemen interessiert, während die übrigen Interessengebiete ein relativ geringes Gewicht haben.
- In den alten Sprachen dominieren eher die fachdidaktischen, in Sport die praktischen und in den künstlerischen Fächern die erziehungswissenschaftlichen Interessen der Referendare.
- In den pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und Seminaren haben dagegen neben diesen Interessengebieten vor allem die fachwissenschaftlichen, aber auch die praktischen beziehungsweise die fachdidaktischen Interessen der Referendare ein erstaunlich großes Gewicht.

Diese Befunde und die an sie geknüpften Überlegungen und Interpretationen haben gewisse Beziehungen zu der von H.-W. Frech anhand des Materials der Referendarbefragung entwickelten These von der fächerspezifischen beruflichen Sozialisation der Gymnasiallehrer in Studium und Referendarausbildung. Dennoch ergaben sich hinsichtlich der oben geschilderten Beurteilung des Lernerfolges der Referendarausbildung durch die Referendare und auch hinsichtlich ihrer Wünsche für eine Verbesserung der Referendarausbildung keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fächergruppen der Referendare, die darauf hindeuten, daß auch die Referendare unterschiedliche, fächerspezifische Ausbildungsinteressen verfolgen, die

der fächerspezifischen Einschätzung dieser Interessen durch ihre Seminarlehrer entsprechen (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitte 6.2, 6.3, 7.4.4). Dies kann allerdings auch bedeuten, daß sich die Referendare die Ausbildungsziele und -konzeptionen ihrer Fachlehrer bereits weitgehend zu eigen gemacht haben, daß also innerhalb der Fächergruppen bereits ein genereller Konsens zwischen Seminarlehrern und Referendaren bestand, der dazu geführt hat, daß die Referendare die Referendarausbildung zwar unter fachspezifischen Aspekten beurteilt haben, ohne daß diese Fächerunterschiede aber in ihrer Beurteilung noch sichtbar hervorgetreten wären. Das würde wiederum dafür sprechen, daß bereits aufgrund des Fachstudiums der Referendare an den Universitäten ein gewisser normativer Konsens zwischen Referendaren und Seminarlehrern derselben Fächergruppe bestand und daß dieser fächerspezifische Sozialisationsprozeß der Referendare durch die fächerspezifischen Einstellungen und Ausbildungskonzepte ihrer Seminarlehrer, die durch deren Schul- und Unterrichtserfahrungen vielleicht nur geringfügig modifiziert wurden, lediglich fortgesetzt und verstärkt wird, aber nicht mehr eine wesentlich andere Orientierung erhält.

Da die Seminarlehrer den gleichen fachspezifischen Sozialisationsprozeß durchlaufen haben wie ihre Referendare, würde dies auch die immer wieder auftretenden und anscheinend recht konsistenten Fächerunterschiede in den Meinungen, Einstellungen und Ausbildungsverfahren der Seminarlehrer erklären, von denen wiederholt die Rede war. Auch die Fächerunterschiede in der Einschätzung der Referendarinteressen durch die Seminarlehrer scheinen früher berichteten Unterschieden zwischen den Fächergruppen der Seminarlehrer zu entsprechen und in ein generelles, fächerspezifisches Orientierungsmuster der Seminar- und Fachlehrer zu passen. Allerdings lassen sich hierfür in der statistischen Analyse der Ausbilderdaten keine weiteren Belege finden:

– Die Beurteilung der Referendarinteressen durch die Seminarlehrer hat keine signifikanten Beziehungen zu den übrigen, mit den Ausbildungsfächern der Seminarlehrer variierenden Ausbildervariablen.

Die statistische Analyse ergab keine Beziehung zum Alter der Seminarlehrer, zu ihren seminarpädagogischen Arbeitsformen und zur Flexibilität der Seminarplanung, zu den früher geschilderten, objektiven Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer in Seminar und Schule oder ihren Meinungen über diese Bedingungen, ebensowenig zu den später darzustellenden inhaltlichen Aspekten der Seminarbildung. Die Einschätzung der Referendarinteressen durch die Seminarlehrer ist also von den übrigen bei ihnen erfaßten Aspekten der Referendarausbildung unabhängig und kann durch diese nicht erklärt werden.

Dieses Ergebnis könnte dafür sprechen, daß die Beurteilung der Referendarinteressen durch die Seminarlehrer einerseits relativ objektiv und zuverlässig ausgefallen ist – was ja auch durch den Vergleich mit entsprechenden Ergebnissen der Referendarbefragung nahegelegt wurde –, daß sie aber andererseits wenig Einfluß auf die sonstigen Meinungen und das Ausbildungsverhalten der Lehrer hatte. Das gilt insbesondere für die Flexibilität der Seminarplanung und die seminarpädagogischen Ausbildungsformen der Seminarlehrer. Beide scheinen nicht nur von den äußeren Bedingungen der Seminararbeit, sondern auch von der Einschätzung der Referendarinteressen durch die Seminarlehrer unabhängig zu sein, also die Ausbildungsinteressen der Referendare kaum zu berücksichtigen, obwohl ein Fünftel der Befragten behauptete, seine Seminarplanung an den Wünschen und Interessen der Referendare auszurichten.

Andererseits entspricht die Einschätzung der Referendarinteressen durch die Seminarlehrer in etwa dem inhaltlichen Seminarangebot, wie es in Abschnitt 3.2 beschrieben wurde. Der hohen Einschätzung der praktischen und fachpädagogischen Referendarinteressen entspricht die Dominanz pädagogischer und methodischer Seminarthemen und auch die relativ starke Berücksichtigung unterrichtspraktischer Probleme in den Fachseminaren (vgl. Tabelle 55). Auch dem an zweiter Stelle rangierenden umfassenderen Ausbildungsinteresse der Referendare, das auch erziehungswissenschaftliche Probleme einschließt, wurde durch eine relativ häufige (wenn auch aufs Ganze gesehen geringe) Behandlung entsprechender Themen in den Fachseminaren entsprochen. Nur hinsichtlich der praktischen und der fachlichen Interessen

der Referendare scheint im inhaltlichen Angebot der Seminare eine gewisse Umkehrung der Reihenfolge stattzufinden: fachwissenschaftliche Themen und fachliche Kompetenzen wurden insgesamt etwas stärker berücksichtigt als die praktischen Probleme der Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse, die in der Interessenrangfolge der Referendare nach Meinung der Seminardozenten an dritter Stelle vor den rein fachlichen Problemen rangierten.

Auf der Ebene der Fächergruppe zeigen sich ebenfalls einige Übereinstimmungen, aber auch Differenzen zwischen den von den Seminardozenten wahrgenommenen Ausbildungsinteressen der Referendare und den inhaltlichen Schwerpunkten der Seminausbildung, von denen hier nur die wichtigsten erwähnt werden sollen:

- Die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, die nach den fachdidaktischen auch den fachwissenschaftlichen Interessen ihrer Referendare ein relativ großes Gewicht beimaßen, behandelten auch häufiger fachliche Themen.
- Die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen scheinen die unterrichtspraktischen Interessen ihrer Referendare, die sie besonders hoch einschätzten, in ihrem Themenangebot nicht entsprechend berücksichtigt zu haben.
- Die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern, die den erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Interessen ihrer Referendare eine besondere Bedeutung beimaßen, berücksichtigten diese dagegen auch stärker in ihren Fachseminaren.
- Die Seminarleiter, die nach den erziehungswissenschaftlichen auch die fachlichen und fachdidaktischen Interessen der Referendare relativ hoch einschätzten, versuchten ihnen auch durch eine relativ starke Berücksichtigung didaktischer, curricularer und methodischer Themen gerecht zu werden.

Wenn die in diesem Abschnitt dargestellte Einschätzung der Referendarinteressen durch die Seminardozenten und die in Abschnitt 3.2 berichteten Schwerpunkte ihrer Seminararbeit einigermaßen zuverlässig sind, so besteht zwischen beiden also anscheinend eine gewisse Übereinstimmung, wenn auch in recht groben und oberflächlichen Zügen. Sie könnte dafür sprechen, daß die von den Seminar- und Fachleitern wahrgenommenen Ausbildungsinteressen der Referendare doch nicht ohne Einfluß auf die inhaltliche Planung und Gestaltung ihrer Seminararbeit geblieben sind. Das bedeutet aber noch nicht, daß die Seminausbilder ihre Seminarthemen erst nach Abstimmung mit den Referendaren festlegten, sondern vielleicht nur, daß die Seminardozenten ihr Themenangebot an den von ihnen selbst wahrgenommenen und eingeschätzten Referendarinteressen orientierten. Möglicherweise bedeutet der Befund aber auch, daß die Seminar- und Fachleiter die Ausbildungsinteressen ihrer Referendare so einschätzten, daß sie mit dem, was sie in ihren Seminaren an Themenschwerpunkten anboten oder anbieten mußten, relativ gut übereinstimmten. In diesem Falle hätte ihre Einschätzung der Referendarinteressen nur die Funktion der Rechtfertigung dessen, was ohnehin geschieht, und das heißt auch der Selbstrechtfertigung.

3.6 Zusammenfassung

Der Überblick über die Vorschriften der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen der Länder zu den Inhalten der Seminarbildung (vgl. Abschnitt 3.1) verdeutlichte zunächst die Trennung der theoretischen Ausbildung in einen allgemein-pädagogischen und einen fachdidaktischen Teil und die entsprechende Arbeitsteilung zwischen Haupt- und Fachseminaren, die in allen Bundesländern grundsätzlich die gleiche ist. Die Auswertung der von den befragten Seminarlehrern angegebenen inhaltlichen Schwerpunkte der Seminararbeit zeigte dann (vgl. Abschnitt 3.2), daß sich die Seminar- und Fachleiter im großen und ganzen an diese Arbeitsteilung halten, daß sie aber auch teilweise unterlaufen wird:

- Seminar- und Fachleiter an den allgemeinen Seminaren behandelten neben erziehungs- und sozialwissenschaftlichen, schulrechtlichen und schulpolitischen Themen auch häufig didaktisch-methodische, curriculare und unterrichtspraktische Themen, während die Fachseminarleiter neben solchen Themen auch, wenngleich seltener, schulrechtliche und politische sowie erziehungswissenschaftliche Themen behandelten.

In den Hauptseminaren rangieren psychologische noch vor allgemein-pädagogischen Themen, und auch in den Fachseminaren ergaben sich zwischen den sechs Fächergruppen interessante Unterschiede hinsichtlich der Gewichtung der sieben zusammengefaßten Themenkomplexe, die allerdings schwer zu interpretieren waren. Insgesamt konnte die Annahme bestätigt werden, daß die Inhalte der Seminarbildung einerseits von den Ausbildungsvorschriften der Länder, andererseits auch von den fächerspezifischen Konventionen und Ausbildungskonzeptionen der Seminar- und Fachleiter bestimmt werden und insoweit auch von den Ausbildungsvorschriften abweichen oder über sie hinausgehen. Ein Vergleich mit den Untersuchungsergebnissen von Klafki (1970) ergab für die allgemeinen Seminare gewisse Übereinstimmungen mit den Vorstellungen der Seminarleiter aus dem Jahr 1966/67, aber auch eine deutlich stärkere Berücksichtigung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Themen, als damals von ihnen für erforderlich gehalten wurde.

Die Analyse der Didaktik und Methodik der Seminarbildung (vgl. Abschnitt 3.3) erbrachte folgende Ergebnisse:

- ein deutliches Übergewicht konventionell-akademischer beziehungsweise abstrakt-individualistischer Ausbildungsformen, die sich zu einer Dimension „ausbilderzentrierter Seminararbeit“ zusammenfassen ließen, die ihrerseits einem auf den Lernenden ausgerichteten oder schülerzentrierten Ausbildungs- oder Unterrichtsstil eindeutig widerspricht;
- die „ausbilderzentrierte Seminararbeit“ wurde allerdings von gut zwei Dritteln der Befragten gelegentlich mit progressiveren, praxisbezogenen Arbeitsformen verbunden, die zu einer Dimension „unterrichtsbezogener Gruppenarbeit“ zusammengefaßt werden konnten, und von etwa der Hälfte, aber nur selten, auch mit „innovativen“, mediendidaktisch oder sozialpsychologisch inspirierten Ausbildungsformen kombiniert;
- die „unterrichtsbezogene Gruppenarbeit“ im Seminar wurde von etwa einem Drittel der befragten Fachleiter auch mit der Planung, Durchführung und Analyse entsprechender Unterrichtsversuche der Referendare, also mit der Unterrichtspraxis und der praktischen Ausbildung der Referendare verbunden.

Die Hypothese, daß die didaktisch-methodischen Ausbildungsformen der Seminarlehrer mit ihrem Alter, ihren Ausbildungsfächern und ihrer Landeszugehörigkeit variieren, also von diesen Ausbildermerkmalen abhängig sind, konnte hinsichtlich des Alters überhaupt nicht und hinsichtlich der Ausbildungsfächer nur für die „unterrichtsbezogene Gruppenarbeit“ bestätigt werden. Hingegen ergaben sich überraschenderweise für die meisten Ausbildungsformen signifikante Unterschiede zwischen den Ländergruppen der Seminarlehrer, die sich auch zu landestypischen Ausbildungsmustern oder -stilen zusammenfügen ließen:

- Die konventionellsten, am stärksten ausbilderzentrierten Seminare finden sich in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, die progressiveren, stärker referendar- oder gruppenzentrierten Seminare dagegen in den Stadtstaaten und Hessen.

Die Korrelationsanalyse mit den übrigen Ausbildervariablen ergab allerdings kaum Anhalts-

punkte für eine Erklärung dieser Länderunterschiede. Lediglich die Dauer der Seminar- ausbildung und die Größe der Seminargruppen scheinen einen gewissen Einfluß zu haben, der aber nicht ausschlaggebend ist. Hilfsweise muß daher angenommen werden, daß auch landesspezifische Ausbildungskonzepte der Seminardozenten, Einstellungen und Verhaltensmuster der Referendare und vielleicht auch „Unterrichtsstile“ in den Gymnasien eine Rolle spielen.

Auch die Hypothese, daß Didaktik und Methodik der Seminar- ausbilder zwar nicht direkt von deren äußeren Arbeitsbedingungen und -belastungen, aber doch von ihren motivierenden Meinungen und Einstellungen zu diesen Bedingungen abhängig sind, konnte nur in ihrem ersten, nicht aber im zweiten Teil bestätigt werden. Später wird zu prüfen sein, ob statt dessen die Meinungen der Seminardozenten zu zentralen Ausbildungsthemen eine Beziehung zu ihren seminardidaktischen Ausbildungsformen haben (vgl. Abschnitte 4.3 bis 5.1).

Andererseits ergab die Korrelationsanalyse Zusammenhänge zwischen verschiedenen Ausbildungsformen, die dafür sprechen, daß sich neben dem ausbilderzentrierten Seminarstil auch ein anderer Stil durchzusetzen beginnt. Dieser Ausbildungsstil erscheint mehr gruppenzentriert, partnerschaftlich oder kollektiv im Sinne einer Teamarbeit zwischen Seminardozenten und Referendaren, und macht sich auch in der schulpraktischen Ausbildung positiv bemerkbar.

In der Themenplanung der Seminararbeit (vgl. Abschnitt 3.4) erwiesen sich die befragten Seminar- und Fachleiter ganz überwiegend als wenig festgelegt oder rigide. Ihre Flexibilität kann allerdings sowohl positiv als auch negativ interpretiert werden.

- Nur ein Fünftel der Befragten bot den Referendaren einen festen Themenplan an, der in einer bestimmten Reihenfolge behandelt wurde.
- Drei Fünftel behandelten zwar einen bestimmten Themenkanon, aber in wechselnder, unterschiedlicher Reihenfolge, wobei der Zwang zur Anpassung an äußere Bedingungen der Referendarausbildung, aber auch das Eingehen auf Interessen und Wünsche der Referendare offenbar eine wichtige Rolle spielte.
- Ein Fünftel verzichtete aus diesen oder anderen Gründen von vornherein auf eine feste Themenplanung.

Insgesamt kann man feststellen, daß die theoretische Seminar- ausbildung kaum durch bestimmte, von vornherein festgelegte und für die Referendare voraussehbare Ausbildungscurricula gekennzeichnet ist. Woran das auch liegen mag, für eine systematische theoretische Ausbildung ist das unter einem formalen Effektivitätsgesichtspunkt sicherlich nicht sehr erfolgversprechend, während es unter einem inhaltlichen Gesichtspunkt von Vorteil sein mag, daß die Seminardozenten überwiegend flexibel genug sind, um sich auf veränderte Ausbildungsbedingungen oder neue Entwicklungen in ihren Ausbildungsfächern einzustellen.

Diese letzte Vermutung wurde allerdings durch die relativ starke Orientierung der Seminar- ausbilder und ihrer Seminararbeit an einem bestimmten Bestand an Fachbüchern nur teilweise bestätigt:

- Zwei Drittel der Befragten orientierte sich in der Seminararbeit an bestimmten grundlegenden Büchern, und bei der Hälfte ließen die Titelangaben darauf schließen, daß diese Fixierung recht ausgeprägt war.
- Ein Drittel orientierte sich dagegen weniger an Büchern, sondern mehr an Zeitschriften oder an einem breiten und wechselnden Spektrum von Fachliteratur.

Es ist anzunehmen, daß es eher dieses letzte Drittel der Seminardozenten ist, das die neueren Entwicklungen in den eigenen Ausbildungsfächern genauer verfolgt und sich in der Seminararbeit an ihnen orientiert, während sich die übrigen wohl eher auf einen einmal erarbeiteten Themen- und Wissensbestand verlassen. Hinsichtlich der Orientierung an bestimmter Fachliteratur und der Flexibilität der Seminarplanung ergaben sich allerdings signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen der Seminar- ausbilder, aber kaum zwischen den Ländergruppen und überhaupt nicht zwischen den Altersgruppen. Andererseits erbrachte die Korrelationsanalyse mit den übrigen Ausbildervariablen auch hier keine konkreten Anhaltspunkte für eine Erklärung der Fächerunterschiede, so daß wiederum auf Vermutungen bezüglich fächer-

spezifischer Einstellungen und Ausbildungsstrategien der Seminardozenten zurückgegriffen werden mußte.

Die Ausbildungsinteressen der Referendare, die bei mindestens einem Fünftel der Befragten auch die Themenplanung für die Seminarsitzungen beeinflussten, wurden von den Seminar- und Fachleitern erstaunlich positiv eingeschätzt (vgl. Abschnitt 3.5):

- Nur 22 Prozent der Befragten unterstellten maximal einem Zehntel ihrer Referendare „überhaupt wenig“ Interesse an der Referendarausbildung.
- Die übrigen gaben überwiegend an, daß die Referendare nicht nur an unterrichtspraktischen Hilfen, sondern auch stark an fachdidaktischen oder darüber hinaus auch stark an erzie- hungs- und sozialwissenschaftlichen Problemen interessiert seien.
- Vorwiegend an rein praktischen Hilfen interessiert sind nach den Einschätzungen einer Mehrheit der Ausbilder etwa ein Fünftel der Referendare, vorwiegend an rein fachlichen Problemen, also nicht an pädagogisch-didaktischen Themen interessiert, sind durchschnitt- lich nur ein gutes Zehntel der Referendare.

Diese Einschätzung der Referendarinteressen konnte in gewissem Umfang durch vergleichbare Aussagen der befragten Referendare bestätigt werden. Auch in der Beurteilung der Referen- darinteressen ergab die statistische Analyse signifikante Unterschiede zwischen den Fächer- gruppen, aber nicht zwischen den Alters- oder Ländergruppen der befragten Seminardozen- ten. Sie erbrachte aber keine Zusammenhänge mit den oben erwähnten oder anderen Ausbil- dervariablen, die jene Fächerunterschiede erklären könnten. Andererseits zeigten sich beim Vergleich mit den anfangs erwähnten inhaltlichen Schwerpunkten der Seminarbildung gewisse Übereinstimmungen mit der Einschätzung der Referendarinteressen durch die Semi- nardozenten, und zwar auch auf der Ebene der Fächergruppen. Dabei mußte allerdings offen bleiben, ob die inhaltliche Gestaltung der Seminarbildung eher durch die Ausbildungsinter- essen der Referendare, wie sie von den Seminardozenten wahrgenommen wurden, oder umgekehrt die Einschätzung der Referendarinteressen eher durch das Themenangebot der Seminarbildung bestimmt wurden. Jedenfalls konnten durch diese Übereinstimmungen die Fächerunterschiede in den thematischen Schwerpunkten der theoretischen Seminarbildung in gewissem Grade erklärt werden.

Zusammenfassend lassen sich die in den Abschnitten 3.1 bis 3.5 geschilderten Befragungser- gebnisse zu Planung, inhaltlichen Schwerpunkten und didaktisch-methodischer Gestaltung der theoretischen Seminarbildung der Referendare wohl dahingehend interpretieren, daß sie eine überwiegend konventionelle und konservative Tendenz deutlich machen, eine Orien- tierung einerseits an den Standards einer abstrakt akademischen Ausbildung, andererseits an den Erfordernissen der Schulpraxis. Das ist in Anbetracht der beschriebenen Herkunft und Vorbildung der Seminardozenten, ihrer äußeren Arbeitsbedingungen und -belastungen und der dualen Struktur der Referendarausbildung zwischen Seminar und Schule auch nicht er- staunlich, obwohl sich entsprechende Abhängigkeiten statistisch nicht nachweisen ließen. Demgegenüber sind jedoch auch progressive, ja innovatorische Ansätze und Elemente in der Seminarbildung nicht zu übersehen. Sie werden uns weiterhin beschäftigen, ebenso wie die Frage, ob die Fächerunterschiede hinsichtlich Planung und thematischer Gestaltung der Semi- narausbildung und die Länderunterschiede bezüglich ihrer didaktisch-methodischen Durch- führung auf fächer- und länderspezifische Einstellungen, Normen und Ausbildungskonzeptio- nen der Seminardozenten zurückzuführen sind.

**4.
Behandlung ausgewählter
Ausbildungsthemen
in den Seminaren**

Nach dem allgemeinen Überblick über die inhaltlichen und didaktisch-methodischen Aspekte der Seminarbildung in Kapitel 3 wird im folgenden genauer untersucht, in welchem Umfang und auf welche Weise im Jahre 1969/70 in den erfaßten Haupt- und Fachseminaren vierzehn ausgewählte Ausbildungsthemen behandelt wurden. Diese Themen erschienen uns damals besonders wichtig für die Referendarausbildung, und wir halten sie auch weiterhin für wichtig, wenngleich inzwischen andere Themen vielleicht noch größere Bedeutung für die Lehrerausbildung erlangt haben. Damit ist zugleich die Problematik einer solchen Themenauswahl angedeutet. Angesichts der in Abschnitt 3.1 skizzierten Vielzahl der in den Haupt- und Fachseminaren behandelten Inhalte mag eine auf vierzehn Ausbildungsthemen konzentrierte Inhaltsanalyse fragwürdig scheinen. Deshalb ist zunächst die Themenauswahl zu begründen.

4.1 Begründung der Themenauswahl

Die Notwendigkeit, die Inhaltsanalyse der Seminausbildung auf einige Ausbildungsthemen zu beschränken, ergab sich schon aus der Erhebungsmethode einer schriftlichen Befragung der Seminardozenten, die aus Kostengründen gewählt wurde. Im Interesse eines möglichst hohen Rücklaufs durften die Fragebogen nicht zu lang sein, zumal wir es mit einer (aus den geschilderten Gründen) ohnehin überlasteten Zielgruppe zu tun hatten. Der Rücklauf von 60 Prozent der verteilten Fragebogen zeigt, daß wir mit 65 teils recht schwierigen Fragen bereits die Toleranzgrenze der Seminausbilder erreicht, wenn auch vielleicht noch nicht überschritten hatten. Der Ausfall von 40 Prozent der befragten Fachleiter weist andererseits darauf hin, daß gerade die folgenden Befragungsergebnisse nicht überbewertet und für repräsentativ gehalten werden dürfen. Denn vermutlich stellten nicht wenige Fachleiter beim Durchblättern des Fragebogens fest, daß sie gerade zu den Themenfragen wenig zu sagen hatten, legten deshalb den Fragebogen erst einmal beiseite und beantworteten ihn schließlich gar nicht mehr. Insofern stellen die 60 Prozent, die unseren Fragebogen ausgefüllt zurückgaben, vermutlich eine „positive Auswahl“ dar, das heißt, die folgenden Befragungsergebnisse sind wahrscheinlich im Vergleich zu dem tatsächlich üblichen Seminarangebot eher in positiver als in negativer Richtung „verzerrt“. Dies sollte der Leser bei den zum Teil recht positiven Ergebnissen berücksichtigen.

Die unvermeidliche Beschränkung auf ausgewählte Themen haben wir in gewissem Umfang dadurch zu kompensieren versucht, daß wir den Fragen zu unserer Themenauswahl eine offene Frage zu den „thematischen Schwerpunkten“ der Seminararbeit voranstellten. Über die naturgemäß etwas globale Beantwortung dieser Vorfrage ist in Abschnitt 3.1 berichtet worden. Die auf ihr beruhende Beschreibung der normalerweise üblichen und vorherrschenden, teils vorgeschriebenen, teils herkömmlichen und teils auch unkonventionellen Seminarinhalte kann mit der Genauigkeit der folgenden Darstellung nicht konkurrieren, sondern diese nur ergänzen, relativieren und in den richtigen Zusammenhang stellen.

Für die Konzentration war neben inhaltlichen Auswahlkriterien auch ein bestimmtes Untersuchungsinteresse ausschlaggebend: Wir wollten nicht nur wissen, ob die ausgewählten Themen in den Seminaren überhaupt behandelt wurden, sondern auch wie sie behandelt wurden, das heißt, wie gründlich und mit welcher Intention oder Meinungstendenz von seiten der Seminardozenten. Diese beiden Fragestellungen hätten zusätzlich zu der ersten die doppelte Anzahl von Zusatzfragen erforderlich gemacht. Obwohl wir diese Zusatzfragen dann wiederum mit Rücksicht auf die Länge des Fragebogens auf zwei Themengruppen – praxisbezogene und meinungsbezogene Themen – aufteilten, ergaben sich doch schließlich, zusätzlich zu den beiden entsprechenden Filterfragen (F 15 und 34), 19 Nachfragen (F 16 bis 33). Der ganze Themenkomplex beanspruchte somit insgesamt 21 Fragen, also fast ein Drittel des Fragebogens.

Bei der Auswahl der Ausbildungsthemen galt unsere Aufmerksamkeit vor allem neueren erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Erkenntnissen, analytischen und diagnostischen Meß- und Beurteilungstechniken, didaktischen Unterrichtsverfahren und schulpolitischen Reformmodellen. Wir wollten in Erfahrung bringen, wieweit sie in die Referendarausbildung Eingang gefunden haben und den künftigen Gymnasiallehrern – nach einem unzureichenden erziehungswissenschaftlichen Studium – in ihrer zweiten, beruflichen Ausbildungsphase vermittelt werden. Die Frage lautete also: Wieweit entspricht die Referendarausbildung nicht nur den Anforderungen der gängigen Schul- und Unterrichtspraxis, sondern auch der Forderung, über die herkömmlichen pädagogischen, didaktischen und methodischen Ausbildungsinhalte hinaus, den Anschluß an die neuere, sozialwissenschaftlich und empirisch orientierte Erziehungswissenschaft und an die schulpolitische Diskussion zu behalten; wieweit also leistet sie einen Beitrag zur Verbindung von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Unterrichtspraxis sowie zum Fortschritt und zur Erneuerung der letzteren. Dahinter stand die Vorstellung, daß es nicht allein die Aufgabe der Lehrerausbildung sein kann, das Herkömmliche und Bewährte weiterzugeben und die Referendare auf bestehende Schul- und Unterrichts-

praxis vorzubereiten, um diese für weitere Jahrzehnte zu stabilisieren. Vielmehr sehen wir diese Aufgabe vor allem darin, daß die Lehrerbildung etwas zur Weiterentwicklung und Veränderung von Schule und Unterricht beiträgt, also eine innovatorische Funktion erfüllt, wie dies auch der Bildungsrat (1970) gefordert hat. Insofern sollten die ausgewählten Themen wenigstens zum Teil einen innovatorischen Charakter haben, und zwar in einem zweifachen Sinne:

- Die Themen sollten einerseits pädagogische Innovationen im Unterricht ansprechen, die zu einem stärker schülerzentrierten, objektivierten und individualisierten Unterricht führen können.
- Sie sollten andererseits Reformen des bestehenden Gymnasiums in Richtung auf eine integrierte und differenzierte Gesamtschule thematisieren.

Beide Aspekte, der unterrichtliche und der schulische, gehören natürlich zusammen und sind voneinander abhängig. Zu diesem Komplex gehören aber auch bereits konventionelle erziehungstheoretische und bildungspolitische Ausbildungsthemen, wie das Begabungs-Milieu-Problem oder die Selektivität des Gymnasiums, die Auswahl von Unterrichtsinhalten und die Curriculumproblematik, schließlich auch die Frage der politischen Rolle des Lehrers, besonders bei der Verwirklichung von Innovationen und Reformen. Wieweit diese Themen für die Referendarausbildung innovatorischen Charakter haben, wieweit also die Inhalte der Seminarbildung in diesem Sinne innovativ sind, werden die zu berichtenden Befragungsergebnisse zeigen.

Dabei geht es nicht nur um die in der amerikanischen Innovationsforschung verbreitete Fragestellung, wie häufig die ausgewählten Themen in den erfaßten Seminaren von den befragten Seminaraspiranten behandelt wurden (vgl. Rogers, 1962, Miles, 1964, Carlson, 1965), sondern auch darin, wie gründlich und praxisbezogen und mit welcher Intention oder Meinungstendenz von seiten der Seminarlehrer dies geschah. Praxisbezogenheit und positive Meinungstendenz der Themenbehandlung gelten also – nach ihrer Häufigkeit oder Verbreitung – als zusätzliche und einschränkende Kriterien für den Innovationsgehalt der Seminarbildung. Diese Einschränkung schien uns gerade bei pädagogischen Innovationen in Schule und Lehrerbildung wichtig und notwendig zu sein (vgl. Reichwein/Frech, 1971). Allerdings konnten wir die beiden Zusatzkriterien nicht gemeinsam, sondern nur getrennt anwenden, und zwar einerseits bei den „praxisrelevanten Themen“ (vgl. Abschnitt 4.3) und andererseits bei den „meinungsrelevanten Themen“ (vgl. Abschnitt 4.4).

Aufgrund dieser Überlegungen wurden einige relevante Themenbereiche ausgewählt und abgesteckt¹. Aus den definierten Themenbereichen wurden schließlich bestimmte Einzelthemen ausgewählt, wobei folgende Kriterien maßgebend waren:

1. die Relevanz der Themen für die Reform des Gymnasiums in Richtung auf eine integrierte, differenzierte und schülerzentrierte Gesamtschule, wobei diese Schulform selbst nicht angesprochen, sondern in wichtige Einzelaspekte „zerlegt“ wurde, um statt ideologischer Pauschalurteile möglichst sachliche Einzelaussagen zu erhalten;
2. die Möglichkeit für Seminarlehrer und Referendare, aus den Themen – während der Ausbildung und im bestehenden Gymnasium – praktische Konsequenzen für den Unterricht zu ziehen und diese experimentell zu erproben, womit eine gewisse Anpassung an die Ausbildungsmöglichkeiten innerhalb des Gymnasiums verbunden war. Die entsprechenden Themen wurden zur Gruppe der „praxisrelevanten“ Themen zusammengefaßt (F 15);
3. die Notwendigkeit für die Referendare, die Themen – soweit nicht in Unterrichtspraxis umsetzbar – im Hinblick auf die Gesamtschulreform zu kennen und sich in diesem Sinne eine „positive“, das heißt progressive Meinung und Einstellung zu ihnen zu bilden. Die entsprechenden Themen wurden zur Gruppe der „meinungsrelevanten“ Themen zusammengefaßt (F 34);

1 Für die entsprechenden Vorarbeiten sind wir unserer früheren Mitarbeiterin Dipl. Soz. Sybille Volkholz, die inzwischen selbst den Lehrerberuf ausübt, zu Dank verpflichtet.

4. die Fachunabhängigkeit der Themen, das heißt die Möglichkeit, daß Seminarlehrer sie sowohl in den allgemeinen pädagogischen als auch in den fachdidaktischen Seminaren behandeln, und zwar auch unabhängig von den verschiedenen Schulfächern.

Dem ersten und dritten Auswahlkriterium fielen zum Beispiel die Fragen der Ganztagschule und der Schulverfassung – das heißt der Mitbestimmung von Schülern, Lehrern und Eltern – zum Opfer, weil diese nicht allein für die Gesamtschule charakteristisch sind. Dem zweiten Kriterium mußten einige im Gymnasium besonders schwer zu realisierende und daher besonders seltene Unterrichtsformen weichen und dem vierten Kriterium die Fragen zum Sprachlabor, zum polytechnischen Unterricht und zur Sexualpädagogik. Nach Auswahl anhand dieser Kriterien blieben schließlich folgende Ausbildungsthemen übrig, die zur besseren Übersicht systematisch geordnet werden:

1. Probleme des Unterrichts, das heißt,

1.1 der Unterrichtsinhalte:

- Auswahl von Unterrichtsinhalten und Verbindlichkeit von Lehrplänen,
- Schülermitbestimmung bei der Unterrichtsplanung,
- politische Diskussionen im Fachunterricht;

1.2 der Unterrichtsverfahren:

- Gruppenunterricht,
- programmierte Instruktion,
- Team-Teaching;

1.3 der Schülerbeurteilung:

- Klassenarbeiten oder Leistungstests,
- andere psychologische Testverfahren (Intelligenz- und Persönlichkeitstests),
- Gruppendynamik der Schulklassen beziehungsweise Soziogramm.

2. Probleme des Gymnasiums und der Schulreform:

- Begabungs- oder Milieubedingungen für schwache Schülerleistungen,
- Selektivität oder Chancengleichheit und Reform des Gymnasiums,
- heterogene und homogene Leistungsgruppen.

3. Probleme der Lehrerbildung und der Lehrerrolle:

- Relevanz der Sozialwissenschaften für die Unterrichtspraxis,
- Politisierung der Lehrer im Sinne ihrer gewerkschaftlichen Organisation und des Lehrersstreiks.

Diese Themenauswahl mag unbefriedigend erscheinen. Immerhin hat sie den Vorzug, sowohl konventionelle, aber dennoch innovations- und reformrelevante, als auch neuartige, innovatorische Ausbildungsthemen zu enthalten, deren Bedeutung für eine emanzipatorische oder technokratische und in diesem Sinne „konservative Schulreform“ durchaus ambivalent beurteilt werden kann. Insofern sind diese Themen auch geeignet, an exemplarischen Ausbildungsgegenständen den konservativen, stabilisierenden oder progressiven, innovatorischen Gehalt der Referendarausbildung zu ermitteln. Die in den folgenden Abschnitten darzustellenden Befragungsergebnisse werden zeigen, in welche Richtung die Referendarausbildung im Jahre 1970 tendierte.

Zuvor sind jedoch einige Bemerkungen erforderlich. Denn im folgenden soll nicht nur berichtet werden, wie häufig die ausgewählten Ausbildungsthemen in den Seminaren behandelt wurden und mit welcher Gründlichkeit oder welcher Meinungstendenz von Seiten der Seminarlehrer dies nach ihren eigenen Aussagen geschah. Vielmehr soll auch hier versucht werden, unter den von uns erfaßten Ausbildungsvariablen diejenigen Bedingungen oder Faktoren zu bestimmen, von denen entsprechende Unterschiede zwischen den Seminarlehrern und den Seminaren abhängig sein könnten. Dafür kommen drei größere Faktorenkomplexe in Betracht:

1. Die institutionellen und sonstigen äußeren Bedingungen der Seminarbildung, die in den Kapiteln 2 und 3 dargestellt und analysiert wurden. Dazu gehören vor allem die institutionelle Trennung der Referendarausbildung von den Universitäten und damit auch von der Entwicklung der Erziehungswissenschaften; die Rekrutierung der Seminarlehrer aus

dem Schulsystem und ihre fortdauernde Eingebundenheit in die Schul- und Unterrichtspraxis; die landesspezifischen Unterschiede in der Größe der Seminare, in ihrer materiellen und personellen Ausstattung, in der Unterrichtsentlastung beziehungsweise Arbeitsbelastung der Fachleiter und in der Differenzierung und Spezialisierung der allgemein-pädagogischen Seminarbildung; die ebenfalls landesspezifischen Bestimmungen bezüglich der Ausbildungs- und Prüfungsinhalte, ihre Verbindlichkeit und der Umfang der Ausbildungsthemen, die durch die Anforderungen der herrschenden Unterrichtspraxis oder durch allgemeinen Usus bereits abgedeckt und festgelegt sind; und schließlich auch die spezifischen Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Referendare, soweit sie artikuliert oder von den Seminarlehrern wahrgenommen werden.

2. Die Ausbildungsfunktionen und Ausbildungsfächer, die die Seminarlehrer in den Seminaren zu erfüllen und zu vertreten haben: immanente Strukturen, fachliche und pädagogische Normen, Regeln und Ideologien sowie der Status in den Gymnasien und die dadurch bedingten Möglichkeiten für die Seminarlehrer, neue erziehungs- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse und schulpraktische Reformvorschläge, neuere Diagnose-, Meß- und Beurteilungstechniken oder didaktisch-methodische Unterrichtsverfahren in die Seminarbildung aufzunehmen und in die Unterrichtspraxis umzusetzen.
3. Die Meinungen und Einstellungen der Seminarlehrer zu den eben erwähnten theoretischen Erkenntnissen und praktischen Neuerungen, aber auch zu ihrer eigenen Ausbildungsaufgabe; ihre normativen Vorstellungen von den Zielen, Mitteln und Möglichkeiten der Referendarbildung; ihre Einstellungen zu den konkreten Ausbildungsbedingungen, unter denen sie tätig sind, sowie ihre Bereitschaft oder Motivation, sich unter diesen Bedingungen für die Referendarbildung zu engagieren und neue, zusätzliche Belastungen auf sich zu nehmen. Diese Einstellungen und Vorstellungen können natürlich mit dem Alter der Seminarlehrer zusammenhängen, aber auch mit ihren Ausbildungsfächern oder mit ihren fach- oder landesspezifischen Arbeitsbedingungen.

Im folgenden wird also auch zu prüfen sein, ob und in welchem Maße diese drei Faktorenkomplexe oder einzelne Bedingungsvariablen, die ihnen zugeordnet werden können, mit der Häufigkeit, Gründlichkeit und Meinungstendenz der Behandlung der ausgewählten Ausbildungsthemen zusammenhängen und sie möglicherweise bedingen. Dabei wird sich vermutlich, wie schon bisher, zeigen, daß die Bedingungsvariablen nicht unabhängig voneinander sind und daß ihre simultanen Beziehungen und Einflüsse auf den von uns erfaßten Ausschnitt der Seminarinhalte und der Seminarbildung schwer abzuschätzen und in eine Rangfolge zu bringen sind. Dennoch könnte sich einer dieser Bedingungskomplexe als der dominierende erweisen. Ein solches Ergebnis könnte Aufschluß darüber geben, wo eine Reform der Referendar- oder besser der Lehrerbildung anzusetzen hätte, die auch eine Veränderung der Ausbildungsinhalte in einer innovatorischen Richtung bewirken will.

4.2 Die Behandlung der Themen

Hinsichtlich der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Gestaltung der Seminausbildung sind wir schon im dritten Teil dieses Berichts von den eingangs formulierten Hypothesen ausgegangen:

- daß sie einerseits von den landesspezifischen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen sowie seminarspezifischen Konventionen und andererseits von den Meinungen und Einstellungen der Seminardozenten zu zentralen Ausbildungsthemen sowie zu den jeweiligen äußeren Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, aber nicht von diesen selbst, abhängig ist (Hypothese 2);
- daß sie daher ferner auch von der Landeszugehörigkeit, den Ausbildungsfunktionen und -fächern und dem Lebens- oder Dienstalder der befragten Seminardozenten abhängig ist (Hypothese 6).

Beide Hypothesen konnten in Kapitel 3 nur partiell und relativ oberflächlich bestätigt werden. In diesem und dem folgenden Abschnitt stellt sich daher auch die Frage, ob die Hypothesen sich anhand der ausgewählten Ausbildungsthemen sowie der Häufigkeit und Gründlichkeit, mit denen diese in den Seminaren behandelt werden, besser bestätigen oder gar entkräften lassen. Zunächst allerdings sind die Befragungsergebnisse darzustellen.

Auf die Frage, welche der von uns ausgewählten Ausbildungsthemen „sie mit den Referendaren ihres Seminars besprechen konnten“ (F 15 und 34), gaben die befragten Seminardozenten die in Tabelle 68 dargestellten Antworten. Mittelwerte und Streuungen für die durchschnittliche Dauer der Behandlung konnten wegen der häufig fehlenden Zeitangaben nicht berechnet werden. Immerhin vermitteln die vorhandenen Zeitangaben einen ungefähren Eindruck von der Zahl der Seminarsitzungen, die für die Behandlung der Themen verwendet wurden. Meistens waren das ein oder zwei Sitzungen, nur bei dem ersten Thema waren es durchschnittlich drei.

Die erste Spalte zeigt, daß hinsichtlich der Häufigkeit der Behandlung unserer Ausbildungsthemen eine erhebliche Streuung zwischen 16 und 82 Prozent der befragten Seminardozenten besteht. Die ausgewählten Seminarthemen wurden also teils sehr häufig, teils selten behandelt und stellen insofern möglicherweise eine recht gute Stichprobe aus der Grundgesamtheit aller behandelten Seminarthemen dar. Andererseits fallen auch deutliche Sprünge und Zusammenballungen der Themen zu Themengruppen entsprechend der Häufigkeit ihrer Behandlung auf. Hiernach lassen sich drei Gruppen unterscheiden:

1. Themen, die von 16 bis 31 Prozent der Befragten behandelt wurden:
 - Lehrerstreik,
 - gewerkschaftliche Organisation der Lehrer,
 - psychologische Testverfahren,
 - Team-Teaching,
 - Soziogramm.
2. Themen, die von 45 bis 60 Prozent der Befragten behandelt wurden:
 - Schulleistungstests,
 - homogene Leistungsgruppen,
 - politische Diskussionen im Unterricht,
 - Schülermitbestimmung,
 - Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien,
 - Gründe für Leistungsschwächen.
3. Themen, die von 66 bis 82 Prozent der Befragten behandelt wurden:
 - programmierter Unterricht,
 - Gruppenarbeit im Unterricht,
 - Auswahl von Lehrinhalten.

Die erste Gruppe besteht, mit Ausnahme des Team-Teaching, vorwiegend aus berufspolitischen Themen und sozialwissenschaftlichen Diagnostiktechniken; die zweite Gruppe, mit Ausnahme der Leistungstests, aus didaktisch-schulpolitischen und erziehungswissenschaftlichen

Problemen und die dritte Gruppe ausschließlich aus Fragen der didaktisch-methodischen und curricularen Unterrichtsplanung. Außerdem zeigt ein Blick auf Tabelle 68, daß für die häufig genannten Themen auch mehr Seminarsitzungen verwendet wurden als für die selten behandelten Themen.

Wenn man aufgrund dieser Häufigkeitsverteilung der Nennungen allein von dem von Rogers (1962) und anderen in die Innovationsforschung eingeführten Häufigkeitskriterium ausginge, könnte man sagen, daß die dritte Themengruppe im Jahr 1970 bereits sehr verbreitete, gängige und insoweit „konventionelle“ Seminarthemen enthält, was nur beim programmierten Unterricht überraschen mag. Die zweite Gruppe enthielt dagegen Themen, die schon eingeführt und ziemlich verbreitet waren, sich aber noch nicht ganz durchgesetzt hatten und insofern für die Seminausbildung als „progressiv“ gelten können. Die erste Gruppe schließlich umfaßte Themen, die nicht nur für die Schul- und Unterrichtspraxis, sondern auch für die Referendarausbildung „innovatorischen“ Charakter haben.

Eine solche Klassifikation wäre indessen etwas voreilig und irreführend. Sie läßt nämlich die für die Seminausbildung konstitutive Trennung von allgemeinen und Fachseminaren außer Betracht sowie die Frage, ob die seltener behandelten Themen nicht eher in die Ausbildungskompetenz der Seminarleiter und Fachleiter an den allgemein-pädagogischen Seminaren fallen

Tabelle 68: Häufigkeit und Dauer der Behandlung ausgewählter Seminarthemen, Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Seminarthemen | Behandelt | Anzahl der Seminarsitzungen | | | | | keine Zeit angegeben |
|---|-----------|-----------------------------|----|-----|------|-------|----------------------|
| | | 1 | 2 | 3-5 | 6-10 | 11-20 | |
| Auswahl von Lehrinhalten verschiedener Klassen und Schulstufen | 82 | 9 | 20 | 20 | 10 | 2 | 21 |
| Verwendungsmöglichkeit von Gruppenarbeit im Unterricht | 78 | 23 | 19 | 5 | 2 | 0 | 29 |
| Formen und Anwendung programmierten Unterrichts | 66 | 18 | 18 | 6 | 1 | 0 | 23 |
| Gründe für schwache Schülerleistungen in unteren Klassen | 60 | 18 | 8 | 3 | 0 | 0 | 31 |
| Bedeutung psychologischer und soziologischer Theorien für die Arbeit des Lehrers | 57 | 16 | 10 | 7 | 2 | 1 | 21 |
| Umfang politischer Diskussionen im Unterricht | 54 | 13 | 10 | 3 | 1 | 0 | 27 |
| Mitbestimmung von Schülern* | 54 | 15 | 4 | 2 | 0 | 0 | 33 |
| Problem der Einrichtung homogener Leistungsgruppen | 53 | 13 | 6 | 1 | 0 | 0 | 33 |
| Formen und Einsatz von Schulleistungstests | 45 | 14 | 6 | 2 | 1 | 0 | 22 |
| Soziogramm | 31 | 6 | 3 | 1 | 0 | 0 | 21 |
| Team-Teaching | 31 | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 23 |
| Formen und Einsatz psychologischer Testverfahren (Intelligenz-, Persönlichkeitstests) | 23 | 6 | 2 | 2 | 1 | 0 | 12 |
| Gewerkschaftliche Organisation von Lehrern | 17 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Lehrerstreik | 16 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 14 |

* Die häufige Behandlung dieses Themas ist wohl auf die gängige Interpretation im Sinne der SMV zurückzuführen. Gemeint war von uns eigentlich die Schülermitbestimmung im Unterricht und bei der Unterrichtsplanung, was aber in der entsprechenden Sammelfrage leider nicht ausformuliert war, sondern nur in der Zusatzfrage.

Tabelle 69: Häufigkeit der Behandlung ausgewählter Seminarthemen in Haupt- und Fachseminaren, Seminarlehrern in Prozent der jeweiligen Anzahl N

| Seminarthemen | Themenbehandlung | | |
|--|------------------|------------------|-------------------|
| | insgesamt | in Fachseminaren | in Hauptseminaren |
| Auswahl von Lehrinhalten | 82 | 87 | 54 |
| Gruppenarbeit | 78 | 78 | 82 |
| Programmierter Unterricht | 66 | 66 | 79 |
| Gründe für Leistungsschwächen | 60 | 58 | 77 |
| Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien | 57 | 55 | 77 |
| Schülermitbestimmung | 54 | 51 | 68 |
| Politische Diskussion im Unterricht | 54 | 54 | 54 |
| Homogene Leistungsgruppen | 53 | 50 | 86 |
| Schulleistungstests | 45 | 45 | 55 |
| Team-Teaching | 31 | 29 | 42 |
| Soziogramm | 31 | 27 | 59 |
| Psychologische Testverfahren | 23 | 19 | 57 |
| Gewerkschaftsorganisation von Lehrern | 17 | 14 | 32 |
| Lehrerstreik | 16 | 15 | 23 |
| N | (500) | (410) | (65) |

und von diesen auch häufiger behandelt wurden. Das wird durch eine entsprechende Aufteilung unserer Ausbilderstichprobe, wie Tabelle 69 zeigt, in der Tat bestätigt.

Ein Vergleich der zweiten mit der ersten Spalte zeigt, wegen des großen Anteils der Fachseminarleiter an unserer Gesamtstichprobe, keine großen Verschiebungen gegenüber der Gesamtverteilung. Der Vergleich der dritten mit der zweiten und ersten Spalte macht hingegen sehr erhebliche Unterschiede deutlich. Die kleine Gruppe der Seminar- und Fachleiter an den pädagogischen Hauptseminaren behandelte fast alle Themen wesentlich häufiger als ihre Kollegen an den Fachseminaren, mit Ausnahme der Auswahl von Unterrichtsinhalten, die in der Tat in die Fachseminare gehört, und der politischen Diskussion im (Fach-)Unterricht, bei der mit 54 Prozent eine überraschende Übereinstimmung zwischen beiden Ausbildergruppen besteht.

Dieses Ergebnis ist, angesichts der bestehenden Funktions- und Arbeitsteilung zwischen Haupt- und Fachseminaren, für einige Themen plausibel, weil sie nach Auffassung vieler Seminarlehrer wohl eher in den Bereich der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen als in die fachdidaktische Seminarbildung gehören. Aber bei Themen wie Gruppenarbeit im Unterricht, programmierte Instruktion und Team-Teaching ist das kaum einleuchtend, und bei dem Thema Schülermitbestimmung nur, weil hier die von uns genannte Schülermitbestimmung im Unterricht in der entsprechenden Sammelfrage nicht ausformuliert war. Bei diesen Themen gewinnt man den Eindruck, daß bestimmte fachdidaktische Ausbildungsthemen, die eigentlich in die Fachseminare gehörten, deren unterrichtspraktische Umsetzung aber auf Schwierigkeiten stößt, gelegentlich gern der allgemein-pädagogischen Ausbildung in den Hauptseminaren überlassen blieben. Andererseits ist es, wenn man von der erwähnten Arbeitsteilung ausgeht, wiederum erstaunlich, daß allgemeine erziehungswissenschaftliche Themen – wie Gründe für schwache Schülerleistungen, Soziogramm oder psychologische Testverfahren – nicht nur in den Hauptseminaren, sondern auch in den Fachseminaren relativ häufig behandelt wurden.

Dieses Ergebnis bestätigt den bereits in Abschnitt 3.2 dargestellten Befund, daß erziehungs- und sozialwissenschaftliche Themen auch in den Fachseminaren und didaktisch-methodische Themen auch in den allgemeinen Seminaren relativ häufig behandelt wurden, daß also die

Aufgabenteilung zwischen Haupt- und Fachseminaren vielfach nicht mehr so strikt durchgehalten wird, wie sie ursprünglich konzipiert war. Das hat auch einen guten Sinn, denn viele konkrete, fachdidaktische Probleme lassen sich heute nicht mehr ohne Bezug auf allgemeine erziehungs- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse angemessen behandeln, und umgekehrt. Insofern ist dieses Ergebnis durchaus positiv zu beurteilen und insofern wird auch unser Vorgehen, die Seminarlehrer an den allgemeinen und den Fachseminaren nach der Behandlung derselben Ausbildungsthemen zu befragen – trotz der unübersehbaren Unterschiede zwischen beiden Gruppen –, durch das Befragungsergebnis nachträglich gerechtfertigt.

Andererseits wäre es wohl zu optimistisch anzunehmen, daß den thematischen Überschneidungen zwischen der allgemeinen und der fachdidaktischen Seminarbildung bereits ein bestimmtes Konzept von einer stärker integrierten theoretischen Referendarausbildung und entsprechende Absprachen zwischen den jeweils zuständigen Seminarlehrern zugrunde lagen. Unsere Vorbefragungen sprechen vielmehr dafür, daß solche Absprachen selten stattfinden. Hier scheint sich also eher eine gewisse Eigendynamik der an einer stärker empirisch und praxisrelevant gewordenen Erziehungswissenschaft orientierten Seminarbildung durchzusetzen, die auch zu einem „naturwüchsigen“, unfruchtbaren oder disharmonischen Nebeneinander der Seminarveranstaltungen führen kann. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß die inhaltlichen Beziehungen zwischen allgemeinen und Fachseminaren an den einzelnen Ausbildungsseminaren sehr unterschiedlich aussehen können. Sie können entweder den Charakter einer mehr oder minder ergiebigen Konkurrenz oder den einer gegenseitigen Ergänzung haben. Solche Unterschiede werden jedoch durch die in Tabelle 69 enthaltenen, seminarunabhängigen Gesamtergebnisse verdeckt. Sie könnten nur in einer seminarspezifischen Analyse dieser Ergebnisse zutage treten, die jedoch – aus den eingangs erwähnten Gründen – im Rahmen dieser Untersuchung nicht sinnvoll erschien. Diese Einschränkung gilt auch für die folgenden Befragungsergebnisse und Analysen: sie lassen nur Aussagen über die befragten Seminarlehrer (und deren eigene Seminare) zu, nicht aber über die größeren Einheiten der erfaßten Ausbildungsseminare.

Ungeachtet der partiellen Überschneidungen zwischen den Angaben der Seminarlehrer an den allgemeinen und den Fachseminaren hinsichtlich der Behandlung der ausgewählten Seminarthemen sind doch, gerade angesichts der ebenso deutlichen Unterschiede, die Angaben über die allgemeinen Seminare die für die inhaltliche Qualität der Seminarbildung entscheidenden. Denn die allgemeinen oder Hauptseminare werden, im Unterschied zu den Fachseminaren, von allen Referendaren des jeweiligen Ausbildungsseminars besucht. Folglich entspricht der Prozentsatz der an den Hauptseminaren tätigen Seminar- und Fachleiter, die die ausgewählten Themen nach eigenen Angaben behandelt haben, ungefähr dem Prozentsatz der Referendare, die sich an den entsprechenden Ausbildungsseminaren mit denselben Themen auseinandersetzen mußten. Insofern sind die in Tabelle 69, Spalte 3, enthaltenen Angaben der kleinen Gruppe der Seminarlehrer an den Hauptseminaren über die Behandlung der ausgewählten Seminarthemen für die Qualität der Seminarbildung bedeutsamer – und auch eindeutiger und positiver zu beurteilen – als die Angaben der großen Gruppe von Fachseminarleitern. Wenn man daher das oben verwendete Häufigkeitskriterium nur auf die Angaben der Seminar- und Fachleiter der Hauptseminare anwendet, ergibt sich eine etwas eindeutiger und günstiger Gruppierung der Themen:

1. Themen, die relativ selten behandelt wurden (23 bis 42 Prozent der Seminare):

- Lehrerstreik,
- Gewerkschaftsorganisation der Lehrer,
- Team-Teaching.

2. Themen, die relativ häufig behandelt wurden (54 bis 59 Prozent der Seminare):

- Auswahl von Unterrichtsinhalten,
- Politische Diskussion im Unterricht,
- Schulleistungstests,
- Psychologische Tests,
- Soziogramm.

3. Themen, die oft behandelt wurden (68 bis 86 Prozent der Seminare):

- Schülermitbestimmung,
- Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien,
- Gründe für Leistungsschwächen,
- Programmierte Instruktion,
- Gruppenarbeit im Unterricht,
- Homogene Leistungsgruppen.

Ein Vergleich mit der vorigen Gruppierung zeigt, daß hier die psychologischen Testverfahren und das Soziogramm aus der Gruppe der selten in die der häufiger behandelten Themen übergewechselt sind und daß die Ausbildungsthemen homogene Leistungsgruppen, Schülermitbestimmung, Gründe für schwache Schülerleistungen und Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien in den allgemeinen Seminaren nicht nur zu den relativ häufig, sondern zu den oft behandelten, geradezu „konventionellen“ Themen gehören.

Insgesamt vermittelt diese Gruppierung den Eindruck, daß zumindest die Seminar- und Fachleiter an den allgemeinen Seminaren – trotz ihrer in Kapitel 2 geschilderten Überlastung – relativ erfolgreich bemüht sind, den Anschluß der Seminausbildung an bestimmte zentrale Problemstellungen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen, der didaktisch-methodischen sowie der schul- und bildungspolitischen Diskussionen zu sichern. Wieweit dieser Eindruck einer genaueren Analyse hinsichtlich der Gründlichkeit oder Meinungstendenz der Themenbehandlung standhält, wird später zu prüfen sein.

In Anbetracht der zentralen Bedeutung der allgemeinen Seminare für die theoretische Seminausbildung wäre bei der zuletzt dargestellten Häufigkeitsverteilung die Unterscheidung zwischen „konventionellen“, „progressiven“ und „innovatorischen“ Ausbildungsthemen vielleicht eher sinnvoll als bei der zuerst ermittelten Themengruppierung. Andererseits spricht die insgesamt größere Häufigkeit der Themenbehandlung in den Hauptseminaren wiederum gegen eine solche Klassifikation allein nach dem Häufigkeitskriterium. Statt dessen rückt die Frage in den Vordergrund, wie gründlich und mit welcher Meinungstendenz die Seminardozenten die ausgewählten Themen behandelten.

4.2.1 Inhaltliche Themengruppierung

Zunächst ist genauer zu untersuchen, welche Themen die befragten Seminardozenten besonders häufig zusammen behandelt haben, ob sich also nicht nur nach dem formalen Häufigkeitskriterium, sondern auch nach dem Kriterium der inhaltlichen Beziehungen eine Themengruppierung vornehmen läßt. Dazu gehört die weitere Frage, mit welchen anderen Ausbildungsvariablen die Behandlung solcher inhaltlich bestimmter Themengruppen eventuell zusammenhängt. Dabei soll nicht allein die ausbildungsstrategisch wichtige, aber kleine Gruppe der Seminardozenten an den allgemeinen Seminaren betrachtet werden, sondern auch wieder die der Fachseminarleiter. Denn abgesehen davon, daß die erste Gruppe für die statistische Analyse zu klein ist, sind die ausgewählten Seminarthemen auch von den Fachseminarleitern relativ häufig behandelt worden. Außerdem ergab eine Diskriminanzanalyse zwischen diesen beiden Ausbildergruppen, daß sie sich weniger hinsichtlich ihrer Themenbehandlung als vielmehr bezüglich ihrer früher geschilderten objektiven Arbeitssituation unterscheiden.

Ausgehend von den behandelten beziehungsweise nicht behandelten Seminarthemen wurde zunächst eine Korrelationsanalyse durchgeführt. Sie ergab zahlreiche positive Korrelationen, die hier jedoch nicht im einzelnen dargestellt werden können. Sie besagen zunächst nur, daß bestimmte, inhaltlich benachbarte Themen von den Seminardozenten häufiger behandelt wurden als andere Themen, zu denen keine Korrelationsbeziehungen bestehen. Dabei ist allerdings zu bedenken, daß jede positive Korrelation auch einen negativen Aspekt hat; sie besagt nämlich auch, daß diejenigen Seminardozenten, die das eine Thema nicht behandelten, tendenziell auch das andere Thema selten behandelt haben. Wenn daher im folgenden vor allem von denen die Rede ist, die die ausgewählten Themen behandelt haben, so ist stets auch die

Tabelle 70: Gruppen ausgewählter Seminarthemen, die besonders häufig von denselben Seminardozenten behandelt oder nicht behandelt wurden, Ergebnisse der Faktorenanalyse, Faktorladungen ≥ 0.35

| Faktor | Seminarthemen | Faktorladungen |
|---|--|----------------|
| I | Gründe für schwache Schülerleistungen | 0.66 |
| | Mitbestimmung von Schülern | 0.65 |
| | Einrichtung homogener Leistungsgruppen | 0.62 |
| | Praxisrelevanz psychologischer und soziologischer Theorien | 0.46 |
| („Erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen“) | | |
| II | Psychologische Testverfahren | 0.77 |
| | Soziogramm | 0.55 |
| | Schulleistungstests | 0.48 |
| | Team-Teaching | 0.44 |
| (Psychologisch-methodische Themen“) | | |
| III | Lehrerstreik | 0.84 |
| | Gewerkschaftliche Organisation von Lehrern | 0.81 |
| („Berufspolitische Themen“) | | |
| IV | Auswahl von Lehrinhalten | 0.67 |
| | Gruppenarbeit im Unterricht | 0.45 |
| („Didaktische Themen“) | | |

andere Seite zu berücksichtigen: Wie Tabelle 68 zeigt, hat häufig ein größerer Anteil der Dozenten die Themen nicht behandelt, und für diesen Teil der Befragten gilt in der Regel das Gegenteil von dem, was über diejenigen Seminardozenten gesagt werden kann, die bestimmte Themen in ihren Seminaren behandelten.

Auf der Basis der Korrelationsanalyse wurde zusätzlich eine Faktorenanalyse durchgeführt. Sie ergab nach der Varimax-Rotation vier stabile und gut interpretierbare Faktoren beziehungsweise Themengruppen, die von den Seminardozenten besonders häufig behandelt oder nicht behandelt wurden und die in der Tabelle 70 aufgeführt sind.

Zu dem ersten Faktor gehören teilweise Themen, die einen schulpolitischen Inhalt haben, und zwar in dem Doppelsinn von Politik in der Schule und im Unterricht einerseits (Schülermitbestimmung und politische Diskussionen im Unterricht) und schulpolitische Veränderung des Gymnasiums andererseits (Einführung homogener Leistungsgruppen). Außerdem gehören dazu aber auch theoretisch-erziehungswissenschaftliche Themen, die allerdings gerade unter praktisch-politischem Gesichtspunkt wichtig sind, zum Beispiel die Problematik der Leistungsbedingungen und homogener Leistungsgruppen. Daher die Bezeichnung „erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen“.

Den zweiten Faktor bilden überwiegend Themen, in denen psychologische beziehungsweise sozialpsychologische Analyse- und Meßtechniken angesprochen werden. Diese sind vor allem für die Schülerbeurteilung und für einen individualisierten, objektivierten, aber auch rationalisierten Unterricht wichtig. Hinzu kommt allerdings das Thema Team-Teaching, das auch eine – freilich wesentlich schwächere – Ladung, auf dem vierten, didaktischen Faktor hatte. Das kann daran liegen, daß dieses Thema häufig in die Kompetenz derselben Seminardozenten fällt, die auch die ersten drei Themen behandeln (zum Beispiel Fachleiter am allgemeinen Seminar). Die andere Möglichkeit ist, daß Team-Teaching eher als eine sozialwissenschaftlich rationalisierte Unterrichtsmethodik und weniger als ein didaktisches Problem betrachtet und deshalb häufig mit den psychologischen Techniken gemeinsam behandelt wird. Die Bezeichnung „psychologisch-methodische Themen“ versucht diesem Dilemma gerecht zu werden.

Der dritte Faktor umfaßt zwei Themen mit Bezug zur politischen beziehungsweise öffentli-

chen Rolle des Lehrers. Sie wird hier zum einen im Hinblick auf die Durchsetzung standespolitischer Interessen angesprochen, zum anderen aber auch hinsichtlich der Realisierung schulpolitischer Forderungen und Reformen, und zwar in beiden Fällen gegenüber dem staatlichen Arbeitgeber. Daher die Bezeichnung „berufspolitische“ Themen.

Der vierte Faktor schließlich wird eindeutig von zwei „didaktischen Themen“ gebildet, wenn man unter Didaktik die Einheit von Ziel-, Inhalts- und Methodenreflexion versteht.

Aufgrund der Faktorenanalyse konnten 13 der 14 Seminarthemen den vier Faktoren zugeordnet werden. Das einzige Thema, bei dem das nicht möglich war, ist der programmierte Unterricht, der immerhin von 66 Prozent der Befragten behandelt wurde. Er hatte auf dem zweiten und vierten Faktor, wo er dem Inhalt nach auch hingehören könnte, nur eine relativ schwache Ladung von 0.29 beziehungsweise 0.26.

Ein Vergleich der vier Faktoren beziehungsweise Themengruppen mit der in Tabelle 68 dargestellten Häufigkeit der Themenbehandlung in den Seminaren zeigt, daß die erste Gruppe aus Themen gebildet wird, die von 58 bis 60 Prozent der Befragten behandelt wurden. Die zweite und dritte Gruppe besteht aus Themen, die nur von einer Minderheit der Seminardozenten (16 bis 45 Prozent) behandelt wurden, während die Themen der vierten Gruppe bei der großen Mehrheit der Fachleiter (78 bis 82 Prozent) vorkamen. Diese Übereinstimmungen machen deutlich, daß die sehr unterschiedliche Häufigkeit der Themenbehandlung bei der Faktorenbildung offensichtlich eine Rolle gespielt hat und daß es sich hier nicht nur um vier unabhängige inhaltliche Dimensionen der Seminarbildung handelt, die in verschiedenen Kombinationen auftreten können, sondern daß zwei von ihnen, nämlich die erste und vierte, sehr viel häufiger auftreten müssen als die zweite und dritte.

Das verdeutlicht auch die in Tabelle 71 dargestellte Verteilung der befragten Seminardozenten auf den vier einfachen, ungewichteten Summenscores, die für die vier Themenfaktoren aus den jeweils behandelten Themen gebildet wurden. Die unterschiedliche Länge der Verteilungen ergibt sich natürlich aus der unterschiedlichen Anzahl der Themen, deren Behandlung bei der Berechnung der vier Summenscores aufgrund der Faktorenanalyse berücksichtigt werden mußten. Aber ungeachtet der Anzahl der Themen, durch die jede Themengruppe repräsentiert ist, und ungeachtet der relativen Häufigkeit, mit der jeweils ein, zwei oder mehr Themen behandelt wurden, ist die absolute Rangfolge der vier Themengruppen eindeutig:

- die didaktischen Themen stehen an erster Stelle (92 Prozent der Befragten behandelten mindestens eines dieser Themen);
- die erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen an zweiter Stelle (82 Prozent);
- die psychologisch-methodischen Themen an dritter (65 Prozent);
- und die berufspolitischen weit danach an vierter Stelle (20 Prozent).

Da die vier Summenscores keine reinen gewichteten Faktorscores sind, ergibt ihre Interkorrelation – trotz der Unabhängigkeit der Faktoren – einige Zusammenhänge, die zeigen, welche Themengruppen von den Seminardozenten häufig im selben Haupt- oder Fachseminar behandelt wurden:

Tabelle 71 : Häufigkeit der Behandlung von Themengruppen,
Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Themengruppen | Summenscores bzw. Anzahl der behandelten Themen | | | | | | M | s |
|---|--|----|----|----|----|----|-----|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen | 18 | 8 | 14 | 20 | 20 | 20 | 2,8 | 1,74 |
| Psychologisch-methodische Themen | 35 | 27 | 18 | 13 | 7 | – | 1,3 | 1,27 |
| Berufspolitische Themen | 80 | 7 | 13 | – | – | – | 0,3 | 0,69 |
| Didaktische Themen | 8 | 24 | 66 | – | – | – | 1,6 | 0,64 |

- Die besonders oft behandelten didaktischen Themen wurden häufig zusammen mit den psychologisch-methodischen Themen ($r = 0.30$), seltener hingegen zusammen mit den erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen behandelt ($r = 0.17$). Mit der Behandlung der berufspolitischen Themen besteht keine Korrelation, so daß diese vermutlich ebenso selten mit wie ohne die didaktischen Themen behandelt wurden.
- Die ebenfalls relativ oft behandelten erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen wurden dagegen besonders häufig zusammen mit den berufspolitischen Themen ($r = 0.42$) und auch häufig zusammen mit den psychologisch-methodischen Themen behandelt ($r = 0.29$), jedoch selten zusammen mit den didaktischen Themen ($r = 0.17$).

Hier scheinen sich also zwei Gruppen von Seminardozenten abzuzeichnen: eine größere, stärker didaktisch-methodisch und psychologisch orientierte Gruppe und eine kleinere, die stärker erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch orientiert ist. Hinter dieser Gruppierung könnten allerdings Alters- oder Fächerunterschiede stehen, insbesondere zwischen den Fachseminarleitern einerseits und den Seminar- und Fachleitern an den allgemeinen Seminaren andererseits. Wenn man dementsprechend die Häufigkeit, mit der die vier Themenkomplexe von den Seminardozenten behandelt wurden, nach Alters-, Fächer- und Ländergesichtspunkten untersucht, ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Alters- und Ländergruppen der Seminarausbilder, dagegen erwartungsgemäß zahlreiche signifikante *Unterschiede zwischen den Fächergruppen*:

- Die didaktischen Themen wurden besonders häufig von den Fachleitern behandelt, und zwar beide Themen vor allem von Fachleitern in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und in den alten Sprachen (81 beziehungsweise 76 Prozent), seltener dagegen von den Fachleitern in den modernen Fremdsprachen und in Sport (62 beziehungsweise 58 Prozent), sowie von den Fach- und Seminarleitern der allgemeinen Seminare (52 beziehungsweise 50 Prozent). Die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern sowie in Kunst- und Musikerziehung liegen in der Mitte (70 beziehungsweise 68 Prozent, χ^2 -Test: $p < 0,5$ Prozent).
- Die erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen wurden dagegen besonders häufig von den Seminarleitern und den Fachleitern an den allgemeinen Seminaren behandelt (4 bis 5 Themen von 60 beziehungsweise 64 Prozent), aber auch noch von den Fachleitern in den kulturwissenschaftlichen und in den musischen Fächern (jeweils 52 Prozent), seltener von den Fachleitern in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Sport (29 beziehungsweise 23 Prozent). Die Mittelgruppe bilden hier die Alt- und Neusprachler (32 beziehungsweise 38 Prozent, χ^2 -Test: $p < 1$ Prozent).
- Die psychologisch-methodischen Themen wurden ebenfalls besonders häufig von den Seminar- und Fachleitern der Hauptseminare behandelt (3 bis 4 Themen von 48 beziehungsweise 52 Prozent), besonders selten dagegen von den Fachleitern in Sport und in den alten Sprachen (4 bis 5 Prozent) sowie in den neuen Sprachen und in den Naturwissenschaften (jeweils 13 Prozent), während die Fachleiter in den kulturwissenschaftlichen und in den musischen Fächern diese Themen wiederum relativ häufig behandelten (23 beziehungsweise 32 Prozent, χ^2 -Test: $p < 0,1$ Prozent).
- Die zwei berufspolitischen Themen schließlich wurden wiederum von den Seminar- und Fachleitern der allgemeinen Seminare (18 beziehungsweise 20 Prozent), aber auch von den Fachseminarleitern in den kulturwissenschaftlichen und in den musischen Fächern häufiger behandelt (18 beziehungsweise 12 Prozent) als von den Fachleitern in den übrigen Fächergruppen (8 bis 9 Prozent, χ^2 -Test: $p < 2,5$ Prozent).

Diese fächerspezifischen Häufigkeitsverteilungen schlagen sich in entsprechenden Mittelwerten nieder, die in Tabelle 72 dargestellt sind und die sich nach der univariaten Varianzanalyse mit F-Test ebenfalls signifikant unterscheiden.

Es bestätigt sich also, was schon anhand von Tabelle 69 festzustellen war: daß nämlich die didaktischen Themen vor allem von den Fachseminarleitern behandelt wurden, und zwar – wie wir jetzt hinzufügen können – besonders von denen in den kulturwissenschaftlichen Fächern und in den alten Sprachen, sowie in den naturwissenschaftlichen und in den musi-

Tabelle 72: Durchschnittliche Häufigkeit der Seminarbehandlung von vier Themengruppen nach Fächergruppen der Seminarlehrer, Mittelwerte und Streuungen (N = 475)

| Fächergruppen | Erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen | | Psychologisch-methodische Themen | | Berufspolitische Themen | | Didaktische Themen | |
|--|---|------|----------------------------------|------|-------------------------|------|--------------------|------|
| | M | s | M | s | M | s | M | s |
| Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer | 2,3 | 1,80 | 1,0 | 1,17 | 0,2 | 0,62 | 1,6 | 0,58 |
| Moderne Fremdsprachen | 2,7 | 1,64 | 1,1 | 1,06 | 0,2 | 0,59 | 1,5 | 0,64 |
| Kultur- und sozialwissenschaftliche Fächer | 3,2 | 1,72 | 1,6 | 1,23 | 0,4 | 1,78 | 1,7 | 0,61 |
| Alte Sprachen | 2,8 | 1,52 | 0,8 | 1,04 | 0,2 | 0,58 | 1,7 | 0,57 |
| Kunst und Musik | 3,0 | 1,78 | 1,7 | 1,43 | 0,3 | 0,68 | 1,7 | 0,48 |
| Leibeserziehung | 2,2 | 1,70 | 0,9 | 0,99 | 0,2 | 0,59 | 1,4 | 0,76 |
| Erziehungswissenschaften | 3,5 | 1,50 | 2,2 | 1,46 | 0,5 | 0,82 | 1,4 | 0,65 |
| Seminarleiter | 3,6 | 1,41 | 2,1 | 1,43 | 0,6 | 0,78 | 1,3 | 0,79 |
| Insgesamt | 2,8 | 1,67 | 1,3 | 1,20 | 0,3 | 0,67 | 1,6 | 0,62 |
| F = | 5,27 | | 8,20 | | 2,36 | | 2,89 | |
| p < | .001 | | .001 | | .05 | | .01 | |

schen Fächern, während die Fachleiter der übrigen Fächergruppen und besonders die Seminarleiter unter dem Mittelwert liegen. Die erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen, psychologisch-methodischen und die berufspolitischen Themen wurden dagegen überwiegend von den Seminar- und Fachleitern der allgemeinen Seminare, aber auch von den Fachseminarleitern in den kulturwissenschaftlichen und in den künstlerischen Fächern relativ häufig behandelt, während die Fachleiter der übrigen Fächer teilweise weit unter den Mittelwerten bleiben. Die beiden Ausbildergruppen, die aufgrund der Korrelationen zwischen den vier Themenscores skizziert wurden, sind also, wie vermutet, auch durch Fächerunterschiede charakterisiert:

- die erste, didaktisch-methodisch und psychologisch orientierte Gruppe setzt sich vor allem aus den Fachseminarleitern in den kultur- und sozialwissenschaftlichen sowie in den künstlerischen Fächern zusammen;
- die zweite, erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch orientierte Gruppe teilweise aus den Fachleitern der gleichen Fächergruppen, besonders aber aus den Seminar- und Fachleitern der allgemeinen Seminare.

Korrelationen mit anderen Ausbildervariablen

Die Ergebnisse der Faktorenanalyse und die auf ihrer Basis gebildeten Themengruppen und Themenscores sind jedoch auch hinsichtlich ihrer Korrelationszusammenhänge mit früher berichteten Ausbildungsvariablen von Bedeutung, die vielleicht etwas zur Erklärung der Fächerunterschiede beitragen können.

Die Korrelationsanalyse zeigt, daß die Gruppe der praxisrelevanten, didaktischen Themen, die ohnehin am häufigsten behandelt wird, besonders oft von den Fachleitern besprochen wird,

- die an größeren Ausbildungsseminaren tätig sind ($r = 0.20$);
- die schon vor ihrer Seminartätigkeit Referendare an den Schulen ausgebildet haben ($r = 0.22$), aber die Schulausbilder nun eher als desinteressiert kooperierend bezeichnen ($r = 0.21$);
- die im Seminar unterrichtsbezogene Gruppenarbeit ($r = 0.24$), aber auch innovatorische Ausbildungsformen anwenden ($r = 0.20$);

- die Gruppenunterricht nicht nur theoretisch besprechen, sondern ihren Referendaren auch praktisch vorführen ($r = 0.30$) und die ihre Referendare häufiger im Unterricht und bei den Lehrproben besuchen ($r = 0.19$).

All das spricht dafür, daß die Fachleiter, die die didaktischen Themen besonders häufig behandeln, auch besonders praxisorientiert sind, und zwar – wie der Vergleich mit den folgenden Ergebnissen zeigt – weniger in einem innovatorischen als in einem konventionellen, eben fach- und ausbildungsdidaktischen Sinne. Hinsichtlich der früheren Schulausbildertätigkeit der Fachleiter, ihrer unterrichtsbezogenen Gruppenarbeit im Seminar und der Vorführung von Gruppenunterricht sowie hinsichtlich des Zeitaufwandes für Unterrichtsbesuche und -besprechungen bestehen auch, wie wir früher sahen, signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen, die die entsprechenden Häufigkeitsdifferenzen in der Behandlung der beiden didaktischen Themen teilweise erklären können.

Die Gruppe der psychologisch-methodischen Themen, die hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Seminarbehandlung an dritter Stelle rangiert, wird dagegen eher von Seminarausbildern besprochen,

- die große Fachseminare haben ($r = 0.27$);
- die deshalb auch mehr Zeit für die Referendarausbildung aufwenden müssen ($r = 0.23$), obwohl ihre Unterrichtsbelastung pro Referendar relativ gering ist ($r = -0.24$);
- die innovatorische, sozialpsychologische und medienbezogene Ausbildungsformen praktizieren ($r = 0.20$);
- und die schließlich häufig der Meinung sind, daß die Referendarausbildung durch Einführung neuer fach- und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse zur Veränderung des Gymnasialunterrichts beitragen sollte ($r = 0.24$).

Die Seminardozenten, die die praxisrelevanten psychologisch-methodischen Seminarthemen häufiger behandeln als ihre Kolllegen, tun dies also offenbar trotz stärkerer Arbeitsbelastung, weil sie an der Vermittlung neuer erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse und Techniken in Verbindung mit innovatorischen Ausbildungsformen interessiert sind und sich davon eine Objektivierung, Individualisierung und Rationalisierung des Unterrichts versprechen. Vielleicht ist es diese Einstellung, die überhaupt erst ihren höheren Ausbildungsaufwand zur Folge hat. Bezüglich der korrelierenden Variablen bestehen, mit Ausnahme der innovatorischen seminardidaktischen Ausbildungsformen, wiederum signifikante Fächerunterschiede, die die entsprechenden Häufigkeitsunterschiede in der Behandlung der psychologisch-methodischen Themen ebenfalls partiell erklären können.

Die Gruppe der erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen, die nach der Häufigkeit ihrer Behandlung an zweiter Stelle steht, wird ebenfalls vorzugsweise von Seminardozenten besprochen,

- die der Referendarausbildung eine Veränderung des Gymnasiums zutrauen ($r = 0.26$), diese aber nicht nur in der Einführung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und methodischer Techniken erblicken ($r = 0.21$), sondern auch in einem schülerzentrierten, emanzipativen Unterricht und in einer Demokratisierung und Politisierung des Gymnasiums ($r = 0.18$; vgl. hierzu Abschnitt 2.6.4).
- Außerdem verwenden die Seminardozenten, die diesen Themenkomplex behandeln, in ihren Seminaren auch häufiger innovatorische Ausbildungsformen ($r = 0.19$), sie führen eher Schülerdiskussionen über Unterrichtsstunden der Referendare durch ($r = 0.20$), und bei Konflikten der Referendare mit den Schulausbildern unterstützen sie eher ihre Referendare als die Schulausbilder ($r = 0.23$).

Mit anderen Worten: Diese Seminardozenten vermitteln eine theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung, die – anders als bei der vorigen Gruppe – neben der innovatorischen auch eine schulpolitische und schulreformerische Komponente enthält. Sie vertreten ihre Einstellung anscheinend auch bei Referendarkonflikten mit den Schulausbildern, tragen also insofern auch konkret zur Veränderung der Unterrichtspraxis bei. Bezüglich dieser Ausbildervariablen ergaben sich signifikante Fächerunterschiede allerdings nur bezüglich der Vorstellungen über die innovatorische Aufgabe der Referendarausbildung, die die Fächerunterschiede in der Be-

handlung der erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen allein kaum erklären können.

Wieweit das über die vorige Ausbildergruppe Gesagte auch für diejenigen Seminaranbieter gilt, die die berufspolitischen Themen der gewerkschaftlichen Organisation und des Lehrstreiks behandeln, muß offen bleiben. Da diese Gruppe ohnehin sehr klein ist, ergeben sich kaum nennenswerte Korrelationen mit den bisher berichteten Ausbildungsvariablen. Immerhin ist erwähnenswert, daß die Gruppe, die diesen Themenkomplex behandelte, signifikant mehr Zeit für Seminarsitzungen aufwendete ($r = 0.19$) und häufiger als ihre Kollegen über Konflikte mit den Ausbildungsschulen wegen des Unterrichtseinsatzes der Referendare berichtete ($r = 0.19$). Das bedeutet, daß diese Gruppe mehr Gewicht auf die theoretische Seminarbildung legte und eher einen unsachgemäßen, ausbildungsschädlichen Einsatz der Referendare als Aushilfslehrer befürchtete. Hinsichtlich dieser Variablen unterscheiden sich aber vor allem die Seminarleiter von den Fachseminarleitern. Andererseits ist interessant, daß sich hier keine positive oder negative Korrelation mit der Zugehörigkeit der Seminarleiter zur GEW oder zum Philologenverband ergab, was allerdings wegen der geringen Unterschiede zwischen Seminar- und Fachleitern in diesem Punkt auch kaum möglich wäre.

Darüber hinaus ergaben sich keine weiteren Korrelationen mit den bisher dargestellten Ausbildungsvariablen, auf deren Grundlage die Seminarleiter, die die vier Themenkomplexe in ihren Seminaren behandelten beziehungsweise nicht behandelten, genauer charakterisiert und die entsprechenden Fächer- und Länderunterschiede besser interpretiert werden könnten. Insbesondere ergaben sich keine Zusammenhänge mit dem Alter der Seminaranbieter, mit ihren Meinungen zur Referendarausbildung, mit der Rigidität oder Flexibilität ihrer Seminarplanung und mit ihrer Einschätzung der Ausbildungsinteressen der Referendare. Es wird allerdings später deutlich werden, daß zwischen der Behandlung der vier Themengruppen und der Gründlichkeit ihrer Behandlung beziehungsweise den Meinungen der Seminarleiter zu diesen Themen sehr wohl Beziehungen bestehen, die die bisherigen Ergebnisse besser verständlich machen.

4.2.2 Zusammenfassung

Die ausgewählten 14 Ausbildungsthemen traten mit sehr unterschiedlicher Häufigkeit in den Seminaren der befragten Seminarleiter im Jahre 1969/70 auf (bei 16 bis 82 Prozent der Befragten). Ein Vergleich der Seminar- und Fachleiter an den allgemeinen Seminaren mit den Fachseminarleitern ergab einerseits erhebliche Übereinstimmungen, die – ebenso wie schon in Abschnitt 3.2 – die Arbeitsteilung zwischen allgemeinen und Fachseminaren überholt erscheinen lassen. Andererseits zeigten sich jedoch beträchtliche Verschiebungen zugunsten der ersten Ausbildergruppe, die in der theoretischen Seminarbildung eine ausbildungsstrategisch zentrale Funktion wahrnimmt. Dieses Ergebnis vermittelte den vorläufigen Eindruck, daß zumindest die Seminar- und Fachleiter an den zentralen allgemeinen Seminaren trotz widriger Umstände bemüht sind, den Anschluß an die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen und die schul- und bildungspolitischen Diskussionen zu halten und diese für die Referendarausbildung und die Gymnasien fruchtbar zu machen.

Eine Faktorenanalyse der behandelten beziehungsweise nicht behandelten Themen ergab vier Themengruppen, die sich entsprechend der Häufigkeit ihrer Seminarbehandlung in folgende Rangfolge bringen ließen:

1. „didaktische Themen“,
2. „erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen“,
3. „psychologisch-methodische Themen“,
4. „berufspolitische Themen“.

Die erste Themengruppe wurde häufig zusammen mit der dritten, die zweite Themengruppe häufig zusammen mit der vierten, aber auch mit der dritten behandelt. Dies sprach für zwei verschiedene Ausbildergruppen:

- eine größere, stärker didaktisch-methodisch und psychologisch orientierte Gruppe;
- eine kleinere, stärker erziehungs- und sozialwissenschaftlich sowie bildungspolitisch orientierte Gruppe.

Der Vergleich zwischen den Alters-, Fächer- und Landesgruppen der Befragten ergab lediglich signifikante Fächerunterschiede. Diese zeigten sich nicht nur erwartungsgemäß zwischen den Fachseminarleitern, die häufiger die didaktischen Themen behandelten, und den Seminar- und Fachleitern der allgemeinen Seminare, wo die übrigen Themengruppen häufiger auftraten, sondern auch innerhalb der Gruppe der Fachseminarleiter. Die beiden erwähnten Ausbildergruppen konnten daher auf bestimmte Fächergruppen bezogen und eingeschränkt werden:

- Vor allem bezogen sie sich auf die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen und in den künstlerischen Fächern. Diese scheinen insoweit unter den Fachseminarleitern – wie schon in Kapitel 2 und 3 – die progressivere, auf erziehungs- und sozialwissenschaftliche Innovationen und bildungspolitische Reformen in Lehrerausbildung und Lehrerberuf ausgerichtete Gruppe zu sein.

Die Korrelationsanalyse ergab darüber hinaus Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit, mit der die vier Themengruppen behandelt wurden, und

- bestimmten institutionellen und anderen äußeren, objektiven Bedingungen der Seminarbildung;
- den Meinungen der Seminardozenten zur innovatorischen Aufgabe der Referendarausbildung für die Gymnasien und bestimmten didaktisch-methodischen Verhaltensweisen der Seminardozenten in der Seminar- und Schulausbildung. In bezug auf diese Variablen ergaben sich bereits früher (vgl. Kapitel 2 und 3) signifikante Unterschiede bezüglich der Ausbildungsfunktionen und Ausbildungsfächer der Seminardozenten.

Keine Zusammenhänge ergaben sich hingegen mit den Meinungen und Einstellungen der Seminarbilder zu den objektiven Ausbildungsbedingungen, unter denen sie tätig sind, obgleich diese Meinungen von uns als ein wichtiges Motivationspotential für die Ausbildungstätigkeit betrachtet wurden. Insoweit konnte die erste der zu Beginn des Abschnitts 4.2 formulierten Hypothesen nicht bestätigt werden:

- Anscheinend ist die inhaltlich-thematische Gestaltung der Seminare – abgesehen von den landesspezifischen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen – eher von objektiven, institutionellen Ausbildungsbedingungen abhängig und weniger von den subjektiven Einstellungen der Seminardozenten zu diesen Bedingungen.

Andererseits scheint die Themenwahl auch von bestimmten Vorstellungen der Seminardozenten über die Aufgabe der Referendarausbildung abhängig zu sein, die möglicherweise das wichtigere Motivationspotential bilden. Wieweit dies auch für ihre Meinungen zu ausgewählten, zentralen Ausbildungsthemen gilt, wird später zu prüfen sein.

Auch die zweite der eingangs formulierten Hypothesen konnte nur partiell bestätigt werden:

- Die inhaltlich-thematische Gestaltung der Seminarbildung scheint nicht von der Landeszugehörigkeit der Seminardozenten abhängig zu sein, obwohl diese für die objektiven Ausbildungsbedingungen ausschlaggebend ist, und auch nicht vom Lebens- oder Dienstalter, obwohl dieses für die subjektiven Einstellungen bestimmend sein könnte, sondern allein von den Ausbildungsfunktionen und Ausbildungsfächern.

Zwischen diesen bestehen allerdings, wie wir bereits gesehen haben, signifikante Unterschiede sowohl hinsichtlich der objektiven Ausbildungsbedingungen als auch bezüglich der mehr oder minder subjektiven Einstellungen der Seminarbilder. Letzteres wird noch genauer zu prüfen sein. Dabei könnte sich erweisen, daß fächerspezifische Meinungen und Einstellungen der Seminardozenten zu zentralen Ausbildungsthemen – mögen sie nun von äußeren, objektiven oder von den fachimmanenten, quasi-objektiven Faktoren abhängig sein – eine wesentliche Bedingung für die inhaltlich-didaktische Gestaltung, also für die Qualität der Seminarbildung sind. Wenn dem so wäre, dann müßte das auch Konsequenzen für eine Reform der Gymnasiallehrerausbildung haben, die eben diese Qualität verbessern will.

4.3 Gründlichkeit der Themenbehandlung

Wir wollten nicht nur in Erfahrung bringen, ob und wie häufig die von uns ausgewählten Ausbildungsthemen nach Aussagen der Seminardozenten in ihren Haupt- und Fachseminaren behandelt wurden, sondern auch, mit welcher Gründlichkeit und Intensität dies geschehen war. Die Zeitangaben der Befragten über den Anteil oder die Zahl an Seminarsitzungen, die sie für die Behandlung der Themen aufgewendet hatten, erschienen uns hierfür nicht zuverlässig und aussagekräftig genug (vgl. Abschnitt 4.2, Tabelle 68), zumal uns die Gründlichkeit der Themenbehandlung – aus den in Abschnitt 4.1 genannten Gründen – vor allem unter dem Aspekt der Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung interessierte. Zu sieben praxisbezogenen Seminarthemen, die in einer Sammelfrage (F 15) zusammengefaßt waren, wurden daher sieben Zusatzfragen gestellt (F 16 bis 23), in denen die Seminardozenten, die diese Themen behandelt hatten, Auskunft über die Form der Behandlung in den Seminaren geben sollten. Hierfür wurden ihnen – auf einer gedachten Dimension zunehmender Theorie- und Praxisrelevanz – in der Regel fünf Stufen oder Formen der Themenbehandlung vorgegeben:

1. kurzer Hinweis des Seminardozenten;
2. Vortrag des Seminardozenten oder Referat eines Referendars, eventuell mit anschließender Diskussion;
3. Besprechung konkreter Vorlagen, Materialien oder Beispiele;
4. Entwicklung, Konstruktion oder Planung von Materialien beziehungsweise Beispielen mit oder von Referendaren;
5. Anwendung und Erprobung derselben und Nachbesprechung der Ergebnisse im Seminar.

Die ersten beiden Behandlungsformen sollen als „oberflächlich theoretisch“, die mittlere als „gründlich theoretisch“ und die letzten beiden als „gründlich praxisbezogen“ gelten. Im folgenden wird der Einfachheit halber häufig von der – mehr oder minder großen – Gründlichkeit der Themenbehandlung gesprochen, womit auch ihre zunehmende Theorie- und Praxisrelevanz gemeint ist.

Tabelle 73 enthält die Rohauszählung der Antworten der befragten Seminar- und Fachleiter für die fraglichen Themen. Bei Mehrfachankreuzungen wurde nur die jeweils letzte beziehungsweise „höchste“ Ankreuzung auf der obigen Fünf-Stufen-Skala berücksichtigt. Die Prozentsätze der ersten Spalte beziehen sich auf die Gesamtzahl der Befragten, während die in den folgenden Spalten auf die Zahl derjenigen bezogen sind, die die Zusatzfragen zur Form der Behandlung beantwortet haben. Diese Zahl liegt bei jedem Thema etwas unter der Zahl

Tabelle 73: Gründlichkeit der Seminarbehandlung sieben ausgewählter Ausbildungsthemen, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Themen | Behandelt Prozent von n = 500 | Gründlichkeit bzw. Formen der Behandlung | | | | | n | M | s |
|---|-------------------------------------|---|----|----|----|----|-----|-----|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| Auswahl von Lehrinhalten | 82 | 1 | 35 | 12 | 30 | 22 | 403 | 3,4 | 1,20 |
| Gruppenarbeit im Unterricht | 78 | 22 | 19 | 15 | 14 | 30 | 370 | 3,1 | 1,55 |
| Programmierter Unterricht | 66 | 22 | 16 | 20 | 18 | 24 | 316 | 3,1 | 1,48 |
| Schulleistungstests | 45 | 27 | 8 | 40 | 25 | 0 | 213 | 2,6 | 1,14 |
| Team-Teaching | 31 | 61 | 15 | 0 | 7 | 17 | 136 | 2,1 | 1,57 |
| Soziogramm | 31 | 40 | 12 | 0 | 2 | 46 | 131 | 3,0 | 1,90 |
| Psychologische Tests | 23 | 43 | 15 | 10 | 0 | 32 | 92 | 2,6 | 1,74 |
| Durchschnittliche Gründlichkeit insgesamt | | 6 | 28 | 32 | 25 | 9 | 472 | 3,0 | 1,06 |

der Seminarlehrer, die das entsprechende Thema vorgeblich behandelt hatten, da nicht alle angegeben haben, wie gründlich das geschah.

Die durchschnittliche Gründlichkeit der Behandlung aller sieben Themen in der letzten Zeile („Gründlichkeitsscore“) wurde für jeden Befragten durch Addition seiner „Punktwerte“ für die Behandlungsformen der Einzelthemen und Division dieser Punktsumme durch die Zahl der behandelten Themen errechnet. Die Verteilung der insgesamt 472 Seminarlehrer, die mindestens eine der Zusatzfragen beantwortet hatten, auf dem Gründlichkeitsscore in der letzten Zeile ergibt sich aus ihren Durchschnittswerten beziehungsweise aus der Summierung der Befragten mit gleichen Durchschnittswerten.

Diese Gesamtverteilung nach der durchschnittlichen Gründlichkeit der Themenbehandlung ist relativ „normal“, da offenbar häufig mehrere Themen unterschiedlich gründlich behandelt wurden, so daß sich eine Tendenz zur Mitte ergeben mußte. Die Verteilungen bei den Einzelthemen sind dagegen sehr unterschiedlich und verlaufen häufig geradezu umgekehrt, das heißt in einer U-, V- oder J-Verteilung. Bei den meisten Themen ist die mittlere Position, die eine gründliche theoretische, aber noch nicht praktische Behandlung anzeigt, mit am schwächsten besetzt, während die oberflächlichen theoretischen Behandlungsformen 1 und 2 sowie die gründlicheren praxisbezogenen Behandlungsformen 4 und 5 stärker vertreten sind.

- Eine Ausnahme von dieser Regel bildet nur die Behandlung von Leistungstests, die offenbar besonders häufig in der Besprechung vorliegender Tests und seltener in dem bloßen Hinweis auf diese Thematik oder auch in der Entwicklung eigener Tests bestand.
- Die Behandlung des Soziogramms und individualpsychologischer Testverfahren (Intelligenztests und Persönlichkeitstests), bestand dagegen besonders häufig in einem kurzen Hinweis des Seminarlehrer oder aber in der praktischen Anwendung.
- Beim Team-Teaching scheint hingegen meistens ein Hinweis des Seminarleiters und allenfalls ein Referat zu genügen und die praktische Planung und Durchführung – möglicherweise wegen objektiver Hindernisse in den Schulen – nur sehr selten vorzukommen.
- Eine relativ lineare und homogene Verteilung der Behandlungsformen findet sich beim Gruppenunterricht (was immer damit gemeint sein mag) und, was weniger selbstverständlich ist, beim programmierten Unterricht.
- Bei dem üblichen und sehr weit gefaßten Hauptthema der Fachseminare, der Auswahl von Unterrichtsinhalten, dominierten hingegen die Referate, aber auch die Planung von Unterrichtsstunden oder -reihen und ihre praktische Durchführung.

Allerdings schlagen sich diese Unterschiede weniger in den entsprechenden Mittelwerten als vielmehr in den zugehörigen Streuungsmaßen nieder. Wenn man nur von den etwas fiktiven Mittelwerten ausgeht, kann man insgesamt feststellen: Die Auswahl von Unterrichtsinhalten, aber auch der Gruppenunterricht und die programmierte Instruktion wurden durchschnittlich gründlicher und praxisbezogener behandelt als Team-Teaching, aber auch Leistungstests und psychologische Testverfahren, die nur relativ oberflächlich und theoretisch behandelt wurden, während das Soziogramm in der Mitte liegt. Worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind, wird sich vielleicht bei einem Vergleich der Ausbildergruppen oder bei der Interkorrelation mit anderen Ausbildervariablen herausstellen.

4.3.1 Didaktische und psychologische Themen

Um die hierfür erforderlichen statistischen Analysen zu erleichtern, wurde wiederum eine Faktorenanalyse durchgeführt, die zeigen sollte, welche der sieben Themen ähnlich gründlich behandelt wurden und sich daher zu Themengruppen und entsprechenden Summenscores zusammenfassen lassen. Diese Faktorenanalyse ergab zwei stabile und gut interpretierbare Faktoren, die in Tabelle 74 dargestellt sind. Nur das Thema Team-Teaching hatte wegen seiner Korrelationen mit der Behandlung des Gruppenunterrichts einerseits ($r = 0.40$) und mit den Themen Soziogramm, Leistungstests und psychologische Testverfahren andererseits ($r = 0.23/0.28/0.20$) auf keinem der beiden Faktoren eine ausreichende Ladung und mußte ausgeschieden werden.

Tabelle 74: Themengruppen mit ähnlicher Gründlichkeit der Seminarbehandlung, Ergebnisse der Faktoranalyse, Faktorladungen > 0.35

| Faktor | Seminarthemen | Faktorladungen |
|------------------------------|------------------------------|----------------|
| I | Psychologische Testverfahren | 0.71 |
| | Soziogramm | 0.64 |
| | Schulleistungstests | 0.41 |
| („Psychologische Techniken“) | | |
| II | Gruppenarbeit im Unterricht | 0.64 |
| | Auswahl von Lehrinhalten | 0.61 |
| | Programmierter Unterricht | 0.36 |
| („Didaktische Themen“) | | |

Die beiden gefundenen Themengruppen unterscheiden sich, wie wir bereits feststellen konnten, recht eindeutig hinsichtlich der Gründlichkeit ihrer Seminarbehandlung:

- Die Gruppe der psychologischen Themen wurde durchschnittlich weniger gründlich und mehr theoretisch, die Gruppe der didaktischen Themen im Durchschnitt gründlicher und mehr praxisbezogen behandelt.

Außerdem stimmen die beiden Themengruppen recht gut mit zwei der vier Themengruppen überein, die in Abschnitt 4.2 aufgrund der Häufigkeit ihrer Seminarbehandlung ermittelt werden konnten (vgl. Tabelle 70): mit der zweiten Gruppe der psychologisch-methodischen Themen, die relativ selten, und mit der vierten Gruppe der didaktischen Themen, die am häufigsten behandelt wurden. Bei den psychologischen Themen fehlt hier nur das Team-Teaching, und bei der Gruppe der didaktischen Themen ist hier der programmierte Unterricht hinzugekommen. Diese relativ große Übereinstimmung kann natürlich nicht überraschen, da sich die zweite Faktorenanalyse auf die sieben praxisbezogenen Themen bezog, die schon in die erste einbezogen wurden, und da in die Gründlichkeit der Themenbehandlung die Häufigkeit der Behandlung derselben Themen ja indirekt mit eingeht.

Für die beiden durch die Faktorenanalyse ermittelten Themengruppen wurden, nach dem bereits früher geschilderten Verfahren, wiederum zwei einfache, ungewichtete Summenscores für die Gründlichkeit der Seminarbehandlung gebildet. Die Verteilung der befragten Seminarlehrer auf diesen zwei neuen, themengebundenen Gründlichkeitsindizes ist aus Tabelle 75 zu entnehmen. Sie bestätigt zunächst noch einmal, daß die didaktischen Themen nicht nur häufiger, sondern auch gründlicher und praxisbezogener behandelt wurden als die psychologischen Themen. Sie zeigt aber auch, wie unterschiedlich die beiden Themengruppen behandelt wurden:

- Bei den didaktischen Themen ist eine relativ „normale“ Verteilung von einer seltenen und oberflächlichen über eine häufige und theoretisch relevante zu einer praxisbezogenen Behandlung festzustellen.

Tabelle 75: Gründlichkeit der Behandlung von didaktischen und psychologischen Seminarthemen, Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Themengruppen | Gründlichkeitsscore | | | | | | M | s |
|--------------------------|---------------------|----|----|----|----|----|-----|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Psychologische Techniken | 45 | 15 | 8 | 16 | 9 | 7 | 1,5 | 1,70 |
| Didaktische Themen | 7 | 5 | 21 | 28 | 25 | 14 | 3,0 | 1,37 |

– Bei den psychologischen Themen dagegen zeigt sich eine Zickzack-Verteilung mit einer Häufung bei oberflächlicher und bei theoretisch gründlicher Behandlung. Dennoch gaben immerhin 16 Prozent der Befragten an, auch die psychologischen Themen in einer der praxisbezogenen Formen behandelt zu haben. Die Interkorrelation der beiden Summenscores ergab außerdem einen signifikanten Zusammenhang ($r = 0.22$), das heißt, von einer Minderheit der Befragten wurden beide Themengruppen ähnlich gründlich und praxisbezogen beziehungsweise oberflächlich und abstrakt behandelt. Die Korrelation mit den Häufigkeitscores aus Abschnitt 4.2 ergab ferner, daß sowohl die didaktischen als auch die psychologischen Themen umso gründlicher (oberflächlicher) besprochen wurden, je mehr (weniger) Themen dieser Art überhaupt behandelt wurden ($r = 0.45$ beziehungsweise 0.59). Diese Zusammenhänge sprechen für eine Aufteilung der Seminarlehrer in zwei Gruppen: solche, die wenige – didaktische oder psychologische – Themen oberflächlich, und solche, die mehrere dieser Themen gründlich und praxisbezogen behandelt haben. Diese Annahme wird allerdings in Abschnitt 4.5 noch genauer zu prüfen sein.

Unterschiede zwischen Ausbildergruppen

Die Aufteilung unserer Ausbilderstichprobe in Alters-, Fächer- und Ländergruppen ergab ferner signifikante Unterschiede bezüglich der Gründlichkeit der Themenbehandlung. Zwischen den Fächergruppen ergaben sich solche Unterschiede – ähnlich wie in Abschnitt 4.2 – sowohl bei den didaktischen als auch bei den psychologischen Themen. Sie sind den Mittelwerten der Tabelle 76 zu entnehmen.

- Die Fachlehrer in Mathematik und Naturwissenschaften behandelten psychologische Themen selten und oberflächlich, während bei den didaktischen Themen eher das Gegenteil der Fall war. Ähnliches gilt auch für die Fachlehrer in den alten Sprachen und in Leibeserziehung.
- Die Fachlehrer in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern behandelten dagegen beide Themengruppen überdurchschnittlich gründlich und praxisbezogen. Das gleiche gilt in besonders starkem Maße für die Kunst- und Musikerzieher, während die Fachlehrer in den modernen Fremdsprachen bei beiden Themengruppen in der Mitte liegen.
- Die Seminarleiter und die Fachlehrer an den allgemeinen Seminaren behandelten die psychologischen Themen eindeutig gründlicher als die didaktischen Themen.

Tabelle 76: Gründlichkeit der Behandlung didaktischer und psychologischer Themen nach Fächergruppen, Mittelwerte und Streuungen

| Fächergruppen | Didaktische Themen | | Psychologische Themen | |
|--|--------------------|------|-----------------------|------|
| | M | s | M | s |
| Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer | 3,2 | 1,27 | 1,2 | 1,57 |
| Moderne Fremdsprachen | 2,7 | 1,16 | 1,6 | 1,58 |
| Kultur- und sozialwissenschaftliche Fächer | 3,2 | 1,40 | 1,7 | 1,79 |
| Alte Sprachen | 2,6 | 1,05 | 0,8 | 1,40 |
| Kunst und Musik | 3,8 | 1,16 | 2,5 | 1,92 |
| Leibeserziehung | 2,7 | 1,72 | 1,3 | 1,85 |
| Erziehungswissenschaften | 2,6 | 1,26 | 2,2 | 1,75 |
| Seminarleiter | 2,5 | 1,68 | 1,8 | 1,71 |
| Insgesamt | 3,0 | 1,32 | 1,5 | 1,65 |
| F = | 4,70 | | 3,76 | |
| p < | .001 | | .001 | |

Die Mittelwertunterschiede sind für beide Themengruppen auf dem 0,1 Prozent-Niveau signifikant. Ähnliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fächergruppen sind uns schon mehrfach begegnet und werden sich noch wiederholen. Sie entsprechen auch den Ergebnissen, die in Abschnitt 4.2 bezüglich der Häufigkeit der Behandlung der gleichen Seminarthemen berichtet wurden, und den hohen Korrelationen zwischen der Häufigkeit und der Gründlichkeit der Seminarbehandlung der beiden Themengruppen ($r = 0.45/0.59$). Wenn man also nicht nur die Häufigkeit, sondern auch die Gründlichkeit der Themenbehandlung berücksichtigt, dann zeigt sich:

- Die psychologischen Themen können durchaus als innovatorische Ausbildungsthemen gelten, und zwar gerade wegen der Fächerunterschiede in der Gründlichkeit der Behandlung dieser Themen.

Diese Unterschiede zeigen, daß es vor allem die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter an den allgemeinen Seminaren und die Fachseminarleiter in den künstlerischen sowie in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächern sind, die die psychologischen Themen besonders gründlich und praxisbezogen behandelten. Das besagt freilich noch nichts über die Tendenz der Behandlung und über den innovatorischen oder progressiven Charakter dieser Themen für die Schul- und Unterrichtspraxis, der durchaus unterschiedlich beurteilt werden kann.

Die Aufgliederung der Seminarlehrer nach Altersgruppen ergibt dagegen nur für die Behandlung didaktischer Themen, nicht für die psychologischen Themen, signifikante Mittelwertunterschiede:

- Am gründlichsten wurden die didaktischen Themen von den jüngsten und den 40- bis 50jährigen Seminarlehrern behandelt ($M = 3,2$ und $3,8$), am wenigsten gründlich von den 50- bis 65jährigen ($M = 2,7$ bis $2,5$), während die 35- bis 40jährigen zwischen diesen Extremen liegen ($F = 4,70$; $p < 0,1$ Prozent).

Entsprechende, wenn auch weniger signifikante Mittelwertunterschiede ergaben sich auch hinsichtlich der Häufigkeit der Seminarbehandlung didaktischer Themen ($F = 2,67$; $p < 5$ Prozent), die jedoch in Abschnitt 4.2 nicht dargestellt wurden. Diese Differenzen zwischen den Altersgruppen können, wie wir wissen, teilweise die Fächerunterschiede erklären, sie können aber auch von diesen abhängig sein. Das gilt insbesondere für die älteste Ausbildergruppe, in der die Seminarleiter besonders stark vertreten sind, und diese haben – wie erinnerlich – didaktische Themen relativ selten behandelt.

Unabhängig von den Fächer- und Altersdifferenzen bestehen zwischen den Ländergruppen der Seminarlehrer nur hinsichtlich der Behandlung didaktischer Themen, nicht aber hinsichtlich der psychologischen Themen, signifikante Mittelwertunterschiede ($F = 4,49$; $p < 0,1$ Prozent).

- Die didaktischen Themen wurden von den Seminarlehrern in den Stadtstaaten und in Hessen häufiger gründlich und praxisbezogener behandelt ($M = 3,8$ und $3,2$), während sie von den Seminarlehrern in Bayern und Nordrhein-Westfalen häufiger oberflächlich und theoretisch besprochen wurden ($M = 2,4$ und $2,8$) als in den übrigen Ländern.

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß ähnliche Länderunterschiede auch hinsichtlich der Häufigkeit der Behandlung didaktischer Themen auftraten ($F = 4,49$; $p < 0,1$ Prozent), die in Abschnitt 4.2 nicht berichtet wurden, die aber das vorliegende Ergebnis zugunsten beziehungsweise zum Nachteil der erwähnten Ländergruppe beeinflussen. Denn es liegt nahe, daß in den Ausbildergruppen, in denen eine Themengruppe häufiger behandelt wurde, auch mehr Seminarlehrer zu finden sind, die das gründlich und praxisbezogen taten, als in den Ausbildergruppen, in denen diese Themen seltener behandelt wurden.

Dennoch sind die Länderunterschiede in der Häufigkeit und der Gründlichkeit didaktischer Themen schwerer zu interpretieren als die entsprechenden Fächer- und Altersdifferenzen. Sie erinnern jedoch an die Länderunterschiede, die sich bereits in Abschnitt 3.3 in den seminar-didaktischen Arbeitsformen der Seminarlehrer, insbesondere bezüglich des ausbilderzentrierten Seminarstils ergaben, und die ebenfalls schwer zu erklären waren. Die Frage ist daher, ob außer den Beziehungen zum Alter, zu den Ausbildungsfächern und zur Länderzugehörigkeit der Seminarlehrer auch noch Zusammenhänge mit anderen Ausbildungsvariablen festzu-

stellen sind, durch die die unterschiedlich gründliche Seminarbehandlung der didaktischen und psychologischen Ausbildungsthemen und auch ihre Abhängigkeit von jenen Gruppenmerkmalen erklärt werden könnte.

4.3.1.1 Behandlung didaktischer Themen und Seminardidaktik

Die Antwort der Korrelationsanalyse auf diese Frage erscheint zunächst sehr dürftig. Sie ergibt nur Korrelationszusammenhänge mit den seminardidaktischen Ausbildungsformen der Seminarlehrer (vgl. hierzu Abschnitt 3.2):

- Seminar- und Fachleiter, die didaktische Themen gründlich und praxisbezogen behandelten, tendierten in ihrer Seminararbeit auch häufiger zu einer unterrichtsbezogenen Gruppenarbeit ($r = 0.28$), aber auch zu innovatorischen Ausbildungsformen ($r = 0.29$).
- Außerdem führten sie in ihren Seminaren häufiger Diskussionen über Themenvorschläge der Referendare durch ($r = 0.19$), und sie ließen auch eher einmal Unterrichtsstunden der Referendare mit den betroffenen Schülern diskutieren ($r = 0.22$).

Diese Zusammenhänge entsprechen denen, die schon in Abschnitt 4.2 bezüglich der Häufigkeit, mit der diese Themen behandelt wurden, festgestellt werden konnten. Aber sie sprechen auch für die Einbettung einer gründlichen praxisbezogenen Behandlung didaktischer Themen in eine generell stärker praxis- und unterrichtsbezogene Seminararbeit, in die auch technische und soziale oder kommunikative Innovationen einfließen.

Diese Tendenz zu einer bestimmten Seminardidaktik wird noch durch einen weiteren Zusammenhang bestätigt, der auch schon in Verbindung mit der Häufigkeit der Themenbehandlung in Abschnitt 4.2 auftrat:

- Seminarlehrer, die didaktische Themen und Gruppenarbeit im Unterricht gründlich und praxisbezogen behandelten, führten ihren Referendaren auch häufiger Unterrichtsstunden mit Gruppenarbeit der Schüler vor ($r = 0.30$).

Auf diese bisher nicht dargestellte Ausbildervariable soll daher etwas ausführlicher eingegangen werden. Sie könnte ein besonders gutes Indiz für die Praxisrelevanz einer progressiven und partnerschaftlichen Referendarausbildung abgeben.

Exkurs: Vorführung von Gruppenunterricht

Mit der Frage nach der Vorführung von Gruppenunterricht durch die Seminarlehrer wollten wir deren Bereitschaft prüfen, ihre theoretischen Empfehlungen an die Referendare (78 Prozent behandelten dieses Thema mehr oder minder gründlich in ihren Seminaren) auch selbst in der Praxis zu demonstrieren und sich so einem Bewährungstest zu stellen. Die Beantwortung dieser Frage ergab immerhin, daß 166 oder 33 Prozent der Befragten ihren Referendaren bereits Gruppenunterricht vorgeführt und sich diesem Test gestellt hatten.

Ein Vergleich mit der Beantwortung der allgemeineren Frage, ob sie überhaupt Unterrichtsstunden vorführen und mit den Referendaren besprechen (393 beziehungsweise 78 Prozent der Befragten, vgl. Abschnitt 3.3, Tabelle 56), zeigt, daß dieser Anteil von einem Drittel, trotz der häufigen und auch praxisbezogenen Behandlung des Themas Gruppenunterricht (78 beziehungsweise 44 Prozent), erwartungsgemäß sehr viel niedriger ist. Andererseits ist er nicht so niedrig, daß man den Seminarlehrer, die dieses Thema überhaupt behandelten, „Drückbergerei“ vorwerfen könnte, denn immerhin sind es von diesen etwa zwei Fünftel, die ihren Referendaren Gruppenunterricht auch vorführten ($r = 0.27$). Ihr Anteil ist ungefähr ebenso groß wie der Anteil der Fachleiter, die von ihren Referendaren Unterrichtsentwürfe anfertigen, im Unterricht durchführen und hinterher besprechen ließen (vgl. Abschnitt 3.3). Hier spielt natürlich auch die Unklarheit des Begriffes „Gruppenunterricht“ eine wichtige Rolle: anspruchslosere, konventionelle Formen des Gruppenunterrichts (zum Beispiel: jede Gruppe tut das gleiche und steht in Konkurrenz zu den anderen) werden vermutlich häufiger behan-

delt und auch vorgeführt als anspruchsvollere, kooperative Formen des Gruppenunterrichts (zum Beispiel: jede Gruppe tut etwas anderes und arbeitet den anderen zu).

Die Mehrdeutigkeit des Themas Gruppenunterricht kommt indirekt vielleicht auch dadurch zum Ausdruck, daß anhand unseres Materials kein Zusammenhang festzustellen ist zwischen der Vorführung von Gruppenunterricht und dem Alter der Seminarlehrer. Gruppenunterricht wurde also von älteren Seminarlehrern etwa ebenso häufig beziehungsweise selten vorgeführt wie von jüngeren. Andererseits ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen Fächer- und Ländergruppen der Seminarlehrer, die in Tabelle 77 dargestellt sind.

– Gruppenunterricht wurde häufig in Sport sowie in Kunst- und Musikerziehung, besonders selten dagegen von den Seminar- und Fachleitern an den allgemeinen Seminaren vorgeführt. Das ist sicherlich auf die unterschiedlichen Ausbildungsaufgaben und die didaktische Eigenart der betreffenden Schulfächer zurückzuführen.

– Gruppenunterricht wurde aber auch häufig von den Fachleitern in den kultur- und sozialkundlichen sowie den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vorgeführt, selten hingegen von den Fachleitern der alten und neuen Fremdsprachen. Diese Unterschiede können nicht in gleicher Weise ausreichend erklärt werden. Hier müssen auch andere fächerimmanente Faktoren und Einstellungen eine Rolle spielen, die sich in der unterschiedlichen Bereitschaft zur Vorführung von Gruppenunterricht äußern.

Von den Fächerunterschieden unabhängig sind die Länderunterschiede. Sie sind noch signifikanter als jene:

– Die Fachleiter in den Stadtstaaten, in Hessen und Niedersachsen haben ihren Referendaren Gruppenunterricht signifikant häufiger vorgeführt als ihre Kollegen in Bayern, Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg.

Diese auffälligen Unterschiede können nicht auf alters- oder fächerbedingte Einstellungsunterschiede und Ausbildungsstrategien der Seminarlehrer zurückgeführt werden. Vielmehr ist hier zunächst nur eine länderspezifisch größere, beziehungsweise geringere Bereitschaft der Seminarlehrer festzustellen, Gruppenunterricht nicht nur im Seminar zu behandeln, sondern auch den Referendaren selbst vorzuführen und sich so einem praktischen Test der eigenen theoretischen Seminarlehre zu stellen. Die Korrelationsanalyse erbringt jedoch

Tabelle 77: Vorführung von Gruppenunterricht durch Seminarlehrer nach Fächer- und Ländergruppen, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Fächergruppen | Gruppenunterricht vorgeführt | | Länder | Gruppenunterricht vorgeführt | |
|------------------------------------|------------------------------|-----|---------------------------|------------------------------|-----|
| | Prozent | n | | Prozent | n |
| Mathematik und Naturwissenschaft | 37 | 137 | Schleswig-Holstein | 23 | 39 |
| Moderne Fremdsprachen | 23 | 79 | Stadtstaaten | 49 | 37 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 43 | 105 | Niedersachsen | 40 | 89 |
| Alte Sprachen | 26 | 38 | Nordrhein-Westfalen | 28 | 57 |
| Kunst und Musik | 40 | 25 | Rheinland-Pfalz, Saarland | 30 | 57 |
| Sport | 58 | 26 | Hessen | 45 | 87 |
| Erziehungswissenschaft | 16 | 25 | Baden-Württemberg | 25 | 59 |
| Seminarleiter | 20 | 40 | Bayern | 21 | 75 |
| Insgesamt | 34 | 475 | Insgesamt | 33 | 500 |

$$\chi^2 = 23,57$$

$$df = 7$$

$$p < 0,05$$

$$\chi^2 = 20,54$$

$$df = 7$$

$$p < 0,01$$

einige Zusammenhänge, die die überraschenden Länder- und Fächerunterschiede erklären könnten:

- Seminarlehrer, die ihren Referendaren Gruppenunterricht vorführten, behandelten nicht nur dieses Thema gründlicher und praxisbezogener als die Kollegen, die das nicht taten ($r = 0.35$). Vielmehr behandelten sie auch die Themen Team-Teaching und Soziogramm gründlicher ($r = 0.31/0.37$).
- Ferner behandelten sie in ihren Seminaren häufiger erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen ($r = 0.18$) und didaktische Themen ($r = 0.30$), nicht jedoch psychologisch-methodische oder berufspolitische Themen (vgl. hierzu Abschnitt 4.2).
- Schließlich ergaben sich auch Korrelationen mit den Ausbildermeinungen zu den von uns ausgewählten Seminarthemen, auf die in Abschnitt 4.4 zurückzukommen ist, sowie mit der seltenen GEW-Mitgliedschaft der Seminarlehrer ($r = 0.20$), nicht jedoch mit den früher berichteten institutionellen Ausbildungsbedingungen oder den Einstellungen zu diesen Bedingungen und den seminardidaktischen Verhaltensmustern der Seminarlehrer (vgl. Abschnitte 2.6, 3.2 und 3.3).

All das spricht dafür, daß es nicht die äußeren, objektiven Ausbildungsfaktoren, sondern subjektive, gemäßigt progressive Einstellungen der Seminarlehrer zu ihrer Ausbildungsaufgabe und zu den Referendaren sind, die für die Vorführung von Gruppenunterricht und auch für die diesbezüglichen Fächer- und Länderunterschiede ausschlaggebend sind. Das gleiche könnte auch für die Praxisrelevanz der Behandlung der übrigen didaktischen Ausbildungsthemen gelten.

4.3.1.2 Behandlung psychologischer Themen und andere Ausbildervariablen

Nach diesem Exkurs über den Gruppenunterricht ist noch einmal auf die Gründlichkeit der Seminarbehandlung der zweiten oben eingeführten Themengruppe zurückzukommen: die psychologischen Ausbildungsthemen, die insgesamt sehr viel seltener behandelt wurden als die didaktischen Themen. Die Korrelationsanalyse ergab, daß die Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen (wie die der didaktischen Themen) mit der Verwendung innovatorischer Ausbildungsformen im Seminar korreliert ($r = 0.23$), nicht jedoch mit der Anwendung eines unterrichtsbezogenen Gruppenarbeitsstils oder anderer Ausbildungsformen, die mit der Behandlung didaktischer Themen zusammenhängen.

- Seminarlehrer, die psychologische Themen gründlich und praxisrelevant behandelten, berichteten häufiger von Seminarsitzungen, die von den Referendaren vorbereitet und durchgeführt wurden ($r = 0.19$);
- sie setzten sich bei Konflikten der Referendare mit ihren Schulausbildern eher für die Referendare ein ($r = 0.21$);
- sie vertraten eher die Meinung, daß die Referendarausbildung durch Einführung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Schulpraxis zur Veränderung des Gymnasiums beitragen könnte und sollte ($r = 0.21$).

Diese Zusammenhänge stimmen zum Teil mit denen überein, die sich schon bei der Häufigkeit der Behandlung psychologischer Themen ergaben. Sie sprechen dafür, daß die gründliche Seminarbehandlung psychologischer Ausbildungsthemen stärker noch als die der didaktischen Themen nicht nur mit einer praxisbezogenen Ausbildung, sondern auch mit innovatorischen, die gängige Ausbildungs- und Unterrichtspraxis verändernden Einstellungen und Verhaltensweisen der Seminarlehrer verbunden ist. Das bestätigt den innovativen Charakter der psychologischen Ausbildungsthemen, zeigt aber auch, daß er von den Einstellungen und Verhaltensmustern der Seminarlehrer abhängig ist, die diese Themen behandeln.

Die Gründlichkeit der Seminarbehandlung didaktischer und psychologischer Ausbildungsthemen korreliert im übrigen – anders als die Häufigkeit, mit der diese Thesen behandelt wurden – kaum mit anderen Ausbildervariablen: weder mit den institutionellen Bedingungen der Seminarbildung, soweit sie in die Korrelationsanalyse einbezogen wurden (also der

Größe der Seminare, der Rekrutierung der Seminarlehrer, ihrer Arbeitsbelastung durch Ausbildung und Schulunterricht und ihrer Kooperation mit den Ausbildungsschulen), noch mit den stärker persönlichkeitsabhängigen Ausbildungsbedingungen auf Seiten der Seminarlehrer, also ihrer Einstellung zu den institutionellen Ausbildungsbedingungen, der Flexibilität ihrer Seminarplanung und ihrer Einschätzung der Ausbildungsinteressen der Referendare. Sie korreliert auch nicht – abgesehen vom Lebensalter – mit den übrigen in Abschnitt 1.6 dargestellten Personaldaten der Ausbilderstichprobe.

4.3.2 Zusammenfassung

Bei der Frage nach der Gründlichkeit der Behandlung sieben praxisbezogener Themen in den erfaßten Haupt- und Fachseminaren ergab die Rohauszählung der Antworten zunächst, daß diese sieben Themen unterschiedlich gründlich, abstrakt oder praxisbezogen behandelt wurden. Die Faktorenanalyse ließ dann zwei Themengruppen hervortreten:

- drei didaktische Themen, die im Durchschnitt relativ gründlich und praxisbezogen behandelt wurden;
- drei psychologische Themen oder Techniken der Schüler- und Gruppenanalyse, die im Durchschnitt relativ oberflächlich und theoretisch behandelt wurden.

Die Gründlichkeit der Behandlung dieser beiden Themengruppen hatte recht enge Beziehungen zu der Häufigkeit, mit der die gleichen Themengruppen in den Seminaren behandelt worden waren und die in Abschnitt 4.2 dargestellt wurde ($r = 0.45/0.59$). Das heißt, je mehr (weniger) didaktische Themen oder psychologische Themen behandelt wurden, umso gründlicher (oberflächlicher) war die Behandlung.

Der Vergleich der Alters-, Fächer- und Ländergruppen der Seminarlehrer und die Interkorrelationen mit anderen Ausbildervariablen ergaben daher ähnliche Unterschiede und Zusammenhänge, wie sie sich schon bei der Analyse der Häufigkeit der Seminarbehandlung der gleichen Themengruppen in Abschnitt 4.2 ergeben hatten. Signifikante Unterschiede in der Gründlichkeit der Themenbehandlung ergaben sich zwischen den Alters- und Ländergruppen der Seminarlehrer nur bezüglich der didaktischen Themen, zwischen den Fächergruppen jedoch auch bezüglich der psychologischen Themen. Letzteres spricht dafür, die psychologischen Themen unter den beiden Aspekten der Häufigkeit und der Gründlichkeit ihrer Seminarbehandlung als „innovatorische Ausbildungsthemen“ zu bezeichnen, die im Jahre 1970 vor allem von den Fachleitern an den allgemeineren, erziehungswissenschaftlichen Seminaren, in den künstlerischen Fächern und in den kultur- und sozialkundlichen Fächern behandelt wurden.

Die Korrelationsanalyse ergab signifikante Zusammenhänge zwischen der Gründlichkeit der Behandlung der didaktischen und psychologischen Themen und den seminardidaktischen Arbeits- und Ausbildungsformen der Seminarlehrer, über die in Abschnitt 3.3 berichtet wurde.

Die Zusammenhänge ermöglichen es, die Gründlichkeit, mit der diese sieben praxisbezogenen, didaktischen und psychologischen Themen behandelt wurden, in die allgemeine Seminardidaktik der Seminarlehrer einzuordnen, sie bestätigen, daß die gründliche, praxisbezogene Behandlung der psychologischen Themen stärker mit progressiven und innovativen Verhaltensweisen und Meinungen der Seminarlehrer verbunden ist als die gleiche Behandlung der didaktischen Themen.

Aufgrund dieser Zusammenhänge können die Fächer- und Länderunterschiede in den seminardidaktischen Ausbildungsformen der Seminarlehrer (vgl. Abschnitt 3.3) teilweise auch die entsprechenden Unterschiede in der Gründlichkeit der Seminarbehandlung der psychologischen und didaktischen Themen erklären (nicht jedoch die Unterschiede zwischen den Altersgruppen).

- Insofern konnte auch die Hypothese von der Abhängigkeit der Seminardidaktik von dem Alter, den Ausbildungsfächern und der Landeszugehörigkeit der Seminarlehrer für die

Ausbildungsfächer nochmals voll, für die Alters- und Ländergruppen jedoch nur partiell bestätigt werden.

Die Korrelationsanalyse ergab allerdings keine Zusammenhänge mit den äußeren institutionellen Bedingungen der Seminarbildung oder mit den Meinungen und Einstellungen der Seminarlehrer zu diesen Bedingungen.

– Insoweit konnte die Hypothese, daß die didaktischen Aspekte der Seminarbildung zwar nicht von den äußeren, objektiven Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer, aber doch von ihren Meinungen und Einstellungen zu diesen Bedingungen abhängig sind, nur in dem ersten, nicht aber in dem zweiten Punkt bestätigt werden.

Die Seminarpädagogik und -methodik – das heißt hier die Gründlichkeit und Praxisbezogenheit, mit der konventionell didaktische oder innovatorisch psychologische Ausbildungsthemen in den Seminaren behandelt werden – scheint also weder direkt noch indirekt von den äußeren, institutionellen Bedingungen der Seminarbildung abhängig zu sein. Sie scheint vielmehr von den persönlichen Meinungen und Einstellungen der Seminarlehrer zu den Aufgaben und Zielen der Referendarausbildung und zu zentralen Ausbildungsthemen abhängig zu sein. Freilich können diese Einstellungen mit den Ausbildungsfunktionen und -fächern, dem Alter und anscheinend auch mit der Landeszugehörigkeit der Seminarlehrer zusammenhängen und variieren. Diese Hypothese wird anschließend weiter zu verfolgen sein.

4.4 Meinungen zu ausgewählten Seminarthemen

Neben der Gründlichkeit, das heißt der Theorie- und Praxisrelevanz, mit der die ausgewählten Ausbildungsthemen behandelt wurden, interessierten uns auch die Meinungen der Seminar-ausbilder zu diesen Themen. Wie in Abschnitt 4.1 dargelegt, schien es uns wichtig, etwas über die Intentionen, die konservativen oder progressiven Meinungstendenzen oder „Einstellun-gen“ zu erfahren, mit denen die Seminardozenten diese Themen mehr oder minder häufig behandelt hatten. Daher wurden zu neun der 14 Ausbildungsthemen zehn zusätzliche „Mei-nungsfragen“ gestellt, deren Beantwortung im folgenden analysiert wird. Der Darstellung der Ausbildermeinungen zu den zehn Ausbildungsthemen folgt wiederum die Analyse der Zusam-menhänge zwischen den Ausbildermeinungen sowie der so gewonnenen Meinungs- und Ein-stellungssyndrome mit den übrigen erfaßten Ausbildervariablen. Dabei wird von den in Ab-schnitt 1.3 formulierten Hypothesen ausgegangen:

- Die Meinungen und Einstellungen der Befragten zu zentralen Ausbildungsthemen sind weder von ihren objektiven Arbeits- und Seminarbedingungen noch von ihren Meinungen zu diesen Ausbildungsbedingungen abhängig, sondern von anderen, möglicherweise nicht erfaßten Faktoren (Hypothese 3).
- Die Meinungen der Befragten zu zentralen Ausbildungsthemen sind von ihrem Alter und ihren Ausbildungsfächern, nicht aber von ihrer Landeszugehörigkeit abhängig (Hypothese 5).

Die zweite Hypothese geht von der ersten aus und soll sie zugleich ergänzen. Beiden liegt die Annahme zugrunde, daß die Meinungen der Seminardozenten zu ausgewählten Seminarthe-men von generellen Einstellungen und auch normativen Ausbildungsvorstellungen abhängig sind, die zwar landes-, aber nicht alters- oder fächerunabhängig sein können. Es wird zu prüfen sein, wieweit diese Annahmen berechtigt sind, wobei sich im Verlauf der Untersu-chung auch weitere, ergänzende oder modifizierende Hypothesen ergeben können.

Bei der Beantwortung der Meinungsfragen sollten die Befragten in der Regel ihre Meinung zu den in den Fragen formulierten Alternativen ankreuzen und kurz begründen. (Zum genauen Wortlaut der Meinungsfragen vgl. den Fragebogen im Anhang, Fragen 24 bis 33). Die Begrün-dungen sollten einerseits den Befragten die Zustimmung zu einer der vorgegebenen, etwas pauschalen Meinungen erleichtern. Die Möglichkeit, die eigene Auffassung differenzierter auszuformulieren, sollte also die Zahl der „Unentschieden“-Antworten möglichst niedrig hal-ten. Andererseits sollten uns die Begründungen auch eine Gegenkontrolle der Ankreuzungen ermöglichen. Die Vercodung und Auszählung der Begründungen und ihr Vergleich mit den Ankreuzungen ergab zwar gewisse Differenzen und Korrekturen auf Seiten der Ankreuzun-gen, aber kein wesentlich anderes Bild als die Auszählung der Ankreuzungen, so daß sich die weitere statistische Analyse auf die letzteren beschränken konnte.

Die Ankreuzungen der Befragten wurden jeweils als Zustimmung, Ablehnung oder unent-schiedene Meinung zu den von uns für „progressiver“ gehaltenen Antwortvorgaben, also als progressive, konservative beziehungsweise unentschiedene Meinungen interpretiert und ent-sprechend vercodet, wobei das Unentschieden jeweils die Mittelposition erhielt. Vor der Darstellung der Befragungsergebnisse ist jedoch auf drei Sonderfälle einzugehen, die zugleich unser Vorgehen deutlich machen:

Die Frage nach der Verbindlichkeit der Bildungspläne (F 25) bezieht sich auf das Thema „Auswahl von Lehrinhalten“. Die möglichst weitgehende Berücksichtigung der Lehrpläne bei der Unterrichtsplanung wurde als „ablehnende“ beziehungsweise konservative, ihre geringe Berücksichtigung dagegen als „zustimmende“ beziehungsweise progressive Meinung bewertet, obwohl man hier bei „progressiven Bildungsplänen“, soweit es sie 1970 überhaupt gab, auch anderer Auffassung sein könnte.

Bei der Frage nach den Gründen für schwache Schülerleistungen (F 28) sollten die Befragten drei Schülergruppen entsprechend ihrer Größe „in den unteren Klassen des Gymnasiums“ in eine Rangreihe bringen:

- Leistungsschwache Schüler, die nicht genügend Förderung durch das häusliche Milieu erhalten haben.
- Leistungsschwache Schüler, die nicht genügend begabt sind, um den Anforderungen des Gymnasiums gewachsen zu sein.
- Leistungsschwache Schüler, die zwar die erforderlichen Voraussetzungen mitbringen, jedoch nicht lernen wollen.

Die vierte Möglichkeit der unzureichenden Vorbereitung durch die Grundschule wurde bewußt weggelassen, um die zentrale Begabungs-Milieu-Problematik nicht unscharf werden zu lassen. Der erste Rangplatz für die erste Gruppe wurde als „zustimmende“ beziehungsweise progressive Meinung (Milieugründe), der erste Rangplatz für die zweite Gruppe als „ablehnende“ beziehungsweise konservative Meinung (Begabungsmangel), und der erste Rangplatz für die dritte Gruppe sowie alle weiteren beziehungsweise mehrdeutigen Möglichkeiten als „unentschieden“ gewertet. Zu diesem Thema wurde noch eine zweite Zusatzfrage (F 29) nach den schulpolitischen Konsequenzen aus der leistungsbedingten Schülerselektion in den unteren Gymnasialklassen gestellt, und zwar mit folgender Alternative:

- An den Ausfällen in den ersten Jahren des Gymnasiums zeigt sich vor allem, daß heute viele Schüler das Gymnasium besuchen, die eigentlich auf einen anderen Schultyp (Hauptschule, Realschule u.a.) gehören.
- An den Ausfällen in den ersten Jahren des Gymnasiums zeigt sich, daß das Gymnasium wesentlich verändert werden muß.

Wie das Gymnasium verändert werden sollte, ob in eine Gesamtschule oder in anderer Form, wurde bewußt nicht erwähnt. Die erste Meinung (Selektivität des Gymnasiums) wurde als konservativ, die zweite (Veränderung des Gymnasiums) als progressiv eingestuft.

Bei der Frage nach der Schülermitbestimmung bei der Unterrichtsplanung (F 30) sollten die Befragten angeben, ab welcher Klassenstufe sie eine solche Mitbestimmung befürworten würden. Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums wurden als progressive Meinung, Oberstufe oder „gar nicht“ als konservative Meinung und unklare oder fehlende Antworten – wie auch sonst – als „unentschieden“ gewertet.

Diese Vorbemerkungen sind bei der Betrachtung der Tabelle 78 zu berücksichtigen. Bei den übrigen Themen ergibt sich die Einstufung der Meinungen direkt aus den in den Fragen angesprochenen Alternativen, entspricht also auch der Rohauszählung der Ankreuzungen. Die in Klammern angegebenen Prozentsätze beziehen sich nicht auf die Gesamtzahl der Befragten,

Tabelle 78: Meinungen der Seminardozenten zu ausgewählten Ausbildungsthemen,
Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl N = 500 und der jeweiligen Anzahl (n)

| Ausbildungsthemen | Meinungen | | | Thema behandelt | |
|---|--------------------------|---------------|--------------------------|-----------------|---------|
| | ablehnend konservativ | unentschieden | zustimmend progressiv | (= n) | |
| | -1 | 0 | +1 | Prozent | absolut |
| Auswahl von Lehrinhalten (Abweichung von Lehrplänen) | 58 (62) | 30 (26) | 12 (12) | 82 | (411) |
| Gründe für Leistungsschwächen (Begabung – Milieu) | 38 (40) | 39 (35) | 23 (25) | 60 | (300) |
| Selektivität oder Veränderung des Gymnasiums | 53 (56) | 26 (19) | 21 (25) | – | – |
| Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien | 5 (3) | 21 (8) | 74 (89) | 57 | (284) |
| Politische Diskussion im Unterricht | 30 (20) | 10 (5) | 60 (75) | 54 | (271) |
| Schülermitbestimmung im Unterricht (ab U- oder M-Stufe) | 50 (43) | 4 (1) | 46 (56) | 54 | (268) |
| Einrichtung homogener Leistungsgruppen | 20 (23) | 33 (21) | 47 (56) | 53 | (267) |
| Schulleistungstests (statt Klassenarbeiten und Prüfungen) | 29 (26) | 48 (39) | 23 (35) | 45 | (227) |
| Gewerkschaftliche Organisation von Lehrern | 25 (19) | 34 (19) | 41 (62) | 17 | (84) |
| Lehrerstreik | 45 (44) | 33 (13) | 22 (45) | 16 | (78) |

sondern auf die jeweilige Anzahl derjenigen, die das entsprechende Thema in ihren Seminaren behandelten. Wenn wir zunächst nur die nicht eingeklammerten Prozentsätze betrachten, die sich auf alle befragten Seminarausbilder beziehen, und uns die mittlere 0-Spalte der unentschiedenen Antworten ansehen, so fällt auf, daß ein Drittel und mehr der Befragten bei folgenden fünf Themen unentschiedener Meinung waren: Begabungs- oder Milieugründe für Leistungsschwächen der Schüler, Einrichtung homogener Leistungsgruppen, Schulleistungstests (fast die Hälfte!), gewerkschaftliche Organisation von Lehrern und Lehrerstreik.

Diese Themen scheinen unter Seminardozenten so kontrovers oder auch „tabu“ zu sein, daß sich ein großer Teil einer eindeutigen Meinung enthielt, was zumindest bei den beiden letzten berufspolitischen Themen nicht überraschen mag. Die ersten drei Themen beziehen sich auf bestimmte Voraussetzungen der Gesamtschule und der Rationalisierung und Individualisierung von Unterricht, wobei der hohe Anteil der „Stimmhaltungen“ bei der Frage Leistungstests oder herkömmliche Leistungsbeurteilung besonders auffällt. Die Unsicherheit bei der Frage homogener Leistungsgruppen und auch bei der Begabungs-Milieu-Problematik ist eher verständlich, wobei bei der letzteren zu berücksichtigen ist, daß hier auch diejenigen enthalten sind, die der Lernunwilligkeit der Schüler den ersten Rangplatz einräumten (19 Prozent).

Der hohe Anteil unentschiedener Meinungen zu diesen für die heutige Lehrerausbildung zentralen Problemen kann auch darauf zurückzuführen sein, daß diesen Befragten die entsprechenden Alternativen unglücklich oder falsch formuliert erschienen und ihnen eine Entscheidung unmöglich machten. Er kann weiterhin darauf zurückgeführt werden, daß ein Teil der Befragten die konservative oder progressive Tendenz der Befragungsalternativen durchschaute und sich deshalb scheute, sich auf eine der beiden, insbesondere die konservative, festzulegen, so daß es sich zum Teil um „verkappte Konservative“ handeln könnte. Die Unentschiedenheit kann aber auch auf echte Verunsicherung der betreffenden Seminardozenten durch die erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion und die in ihr hervortretenden konservativen oder progressiven Positionen und Tendenzen sprechen. In diesem Fall wäre der hohe Anteil der Unentschiedenen unter pädagogischen und ausbildungsdidaktischen Aspekten durchaus problematisch. Die Frage wäre berechtigt, ob die betreffenden Seminarausbilder in Anbetracht ihrer Ausbildungsaufgabe zu diesen Problemen nicht – so oder so – eindeutige Meinungen haben und vertreten sollten. Andererseits kann ihre Unentschiedenheit vor dem Hintergrund der konservativen Meinungen auch positiv interpretiert werden, nämlich als Offenheit für Diskussionen und Argumente in den Seminaren und als Bereitschaft, sich den besseren Argumenten anzuschließen.

Bei den übrigen fünf Themen ist der Anteil der Unentschiedenen meist sehr viel geringer. Bei dem Thema Schülermitbestimmung im Unterricht ist er nur deshalb so gering, weil er hauptsächlich aus Antwortverweigerungen besteht. Bei der Frage der Verbindlichkeit von Lehrplänen für die Unterrichtsgestaltung ist er dagegen wohl deshalb relativ hoch, weil die Qualität der Lehrpläne in den verschiedenen Bundesländern und Unterrichtsfächern in der Tat sehr unterschiedlich beurteilt werden kann.

Wenn man die Unentschiedenen beiseite läßt und nur die verbleibenden ablehnend-konservativen mit den zustimmend-progressiven Meinungen vergleicht, zeigt sich:

– Die Befragten äußerten sich zu folgenden sechs Themen überwiegend in einer konservativen Richtung: Verbindlichkeit von Lehrplänen, Begabungsmangel als Grund für schwache Schülerleistungen, Selektivität statt Veränderung des Gymnasiums, Schülermitbestimmung bei der Unterrichtsplanung erst ab Oberstufe oder gar nicht, herkömmliche Beurteilungsmethoden statt Leistungstests und Ablehnung des Lehrerstreiks².

² Gerwin Schefer (1970) erhielt bei seiner Befragung von 384 hessischen Gymnasiallehrern auf zwei entsprechende Fragen ebenfalls überwiegend konservative Antworten. 51 Prozent der Befragten stimmten der Behauptung zu, daß die Begabung überwiegend auf Erbanlagen beruhe, und nur 24 Prozent sprachen sich mehr oder minder deutlich dagegen aus; ferner sprachen sich 62 Prozent der Befragten für und nur 18 Prozent gegen die Auslesefunktion des Gymnasiums aus. Diese Ergebnisse sind noch ungünstiger als die entsprechenden in Tabelle 78.

- Überwiegend progressive Meinungen wurden dagegen nur zu vier Fragen geäußert: Zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien für den Unterricht, zur Diskussion politischer Fragen im Unterricht, zur Einrichtung homogener Leistungsgruppen und zur gewerkschaftlichen Organisation von Lehrern.

Das letzte Ergebnis muß in Anbetracht des ungewöhnlich hohen Anteils der Philologenverbandsmitglieder unter den Seminardozenten (76 Prozent) überraschen, es sei denn, daß diese im Philologenverband eine gewerkschaftlich-berufsständische Organisation erblicken. Dem entspricht die überwiegende Ablehnung des Lehrerstreiks, die allerdings auch bei den GEW-Mitgliedern nicht ungewöhnlich ist, obwohl diese Meinung der Zustimmung zur gewerkschaftlichen Organisation von Lehrern etwas widerspricht.

Ähnliche Widersprüche finden sich auch bei anderen Themen: Politischen Diskussionen im Unterricht, die von Schülern ausgehen, stimmte man weitgehend zu, aber die Schülermitbestimmung bei der Unterrichtsplanung lehnte man jedenfalls für die Unter- und Mittelstufe überwiegend ab; der Einrichtung homogener Leistungsgruppen stimmte man zwar überwiegend zu, nicht aber der Einführung von Leistungstests statt der herkömmlichen Beurteilungsmethoden. Die fast allgemeine Zustimmung schließlich zu der Praxisrelevanz psychologischer und soziologischer Theorien für den Unterricht bringt zwar einen offensichtlich weitverbreiteten, aber auch etwas naiven Konsens der Seminarausbilder zum Ausdruck, denn so gut ist es mit der Anwendbarkeit solcher Theorien leider auch nicht bestellt. Andererseits wurde die Leistungsschwäche der Gymnasiasten eher auf Begabungsdefizite zurückgeführt und die Selektivität des Gymnasiums überwiegend bejaht. Diese Widersprüche erwecken den Anschein, als hätten die befragten Seminardozenten teilweise gewissen Trends nachgegeben, die in der öffentlichen und vielleicht auch seminarinternen Diskussion vorherrschend waren, daß aber dadurch ihre eigentliche Einstellung zu den Kernfragen nicht berührt wurde.

Insgesamt entsteht der Eindruck, daß zu den ausgewählten Ausbildungsthemen eher konservative als progressive Meinungen unter den befragten Seminardozenten vorherrschend waren. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man bedenkt, daß sich unter den unentschiedenen Befragten vermutlich mehr tendenziell Konservative befanden, die das nicht offen zugeben wollten, als tendenziell Progressive.

Wenn man diese Ergebnisse mit der Häufigkeit der Seminarbehandlung dieser Themen vergleicht (Tabelle 78, letzte Spalte), nach der auch die Reihenfolge der Themen geordnet ist, so ist zunächst kein Zusammenhang zwischen Häufigkeit der Themenbehandlung und Meinungen zu den betroffenen Themen festzustellen:

- Zu den häufig behandelten Seminarthemen wurden von allen Befragten etwa ebenso häufig konservative oder progressive Meinungen geäußert wie zu den seltener behandelten Ausbildungsthemen.

Betrachtet man indessen die eingeklammerten Prozentsätze, die sich auf die letzte Spalte beziehen, daß heißt auf den Anteil der Seminardozenten, die das Thema jeweils in ihren Seminaren behandelten, so wird dieser Eindruck doch etwas modifiziert:

- Unter denjenigen Seminardozenten, die die Themen in ihren Seminaren behandelten, ist der Anteil der Unentschiedenen durchgehend geringer als in der Gesamtstichprobe. Dies geht bei den ersten drei häufig behandelten Themen sowohl zugunsten der konservativen als auch der progressiven Meinungen, bei den sechs seltener behandelten Themen dagegen nur zugunsten der progressiven Meinungen (Ausnahme: Leistungstests).

Dennoch bleibt auch hier der Anteil der unentschiedenen Seminarausbilder bei folgenden Themen erstaunlich hoch: Verbindlichkeit von Lehrplänen, Begabungs- oder Milieugründe für schwache Schülerleistungen und Anwendung von Leistungstests. Außerdem zeigt sich, daß alle zehn Themen insgesamt etwa ebenso häufig von Seminardozenten mit konservativen wie mit progressiven Meinungen behandelt wurden. Wenn man jedoch die Meinungsitems einzeln betrachtet und die Unentschiedenen beiseite läßt, kann man feststellen, daß die ersten drei Themen überwiegend von Seminarausbildern mit konservativen Meinungen, die restlichen sieben Themen dagegen überwiegend von Seminardozenten mit progressiveren Meinungen behandelt wurden (Ausnahme: Lehrerstreik). Besonders auffallend ist:

- der große Anteil von Seminardozenten mit konservativen Meinungen bei der Behandlung der Themen: Verbindlichkeit von Lehrplänen, Selektivität des Gymnasiums und Begabungs- oder Milieubedingtheit von schwachen Schülerleistungen (40 bis 62 Prozent);
- der große Anteil von Seminar ausbildern mit progressiven Meinungen bei der Behandlung der Themen: Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Themen, politische Diskussionen im Unterricht, Einführung homogener Leistungsgruppen und gewerkschaftliche Organisation von Lehrern (56 bis 89 Prozent);
- die relativ gleichmäßige Verteilung konservativer und progressiver Meinungen bei den Themen Lehrerstreik, Schulleistungstests und auch Schülermitbestimmung im Unterricht (26 bis 44 Prozent gegenüber 35 bis 56 Prozent).

Die erste und dritte Themengruppe enthält Themen, die für die aktuelle, unterrichtsbezogene Lehrerbildung eher entscheidend sind als die Themen der Mittelgruppe. Insofern kann man also feststellen, daß die Seminardozenten, die diese Themen behandelten – und damit auch die Seminar ausbildung ihrer Referendare in einigen für die Lehrerbildung entscheidenden Fragen im Jahre 1970 –, eher in eine konservative Richtung tendierten.

Die Meinungsunterschiede zwischen den befragten Seminardozenten insgesamt und denjenigen, die die fraglichen Themen in ihren Seminaren behandelten, können auf zwei verschiedene Gründe zurückgeführt werden:

- a) Entweder haben diejenigen Seminardozenten, die von vornherein ausgeprägtere – insbesondere progressive – Meinungen zu diesen Themen hatten, sie auch häufiger in ihren Seminaren behandelt als die Unentschiedenen und auch die mit konservativen Meinungen.
- b) Oder diejenigen, die die Themen behandelt haben, konnten sich aufgrund der Auseinandersetzung mit ihnen (und mit ihren Referendaren) häufiger eine eindeutige Meinung bilden, und zwar eher in der progressiveren Richtung.

Beide Erklärungen haben etwas für sich. Welche von beiden die angemessenere ist, läßt sich anhand unseres Materials leider nicht entscheiden.

Angesichts der geschilderten Meinungsverteilungen kann es nicht überraschen, daß sich nur wenige positive Korrelationen zwischen progressiven Meinungen der Seminardozenten und der Behandlung der entsprechenden Themen in den Seminaren ergaben:

- Seminar ausbilder, die die Problematik der Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien besprachen (57 Prozent), waren auch eher von dieser Praxisrelevanz überzeugt ($r = 0.34$).
- Ausbilder, die die Frage politischer Diskussionen im Unterricht behandelten (54 Prozent), waren auch häufiger für solche Diskussionen ($r = 0.34$).
- Die Seminar ausbilder, die das Thema Schülermitbestimmung im Seminar diskutiert hatten (54 Prozent), waren auch eher für die Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsplanung in der Unter- oder Mittelstufe des Gymnasiums ($r = 0.21$).

Im übrigen hatten die zuletzt Genannten auch häufiger die Themen Team-Teaching und politische Diskussionen im Unterricht behandelt ($r = 0.20/0.22$), so daß bei dieser Gruppe eine gewisse Tendenz zu einer kooperativen, partnerschaftlichen und politischen Ausrichtung der Seminar ausbildung festzustellen ist. Bei den übrigen Themen ergaben sich jedoch keine Zusammenhänge dieser Art, allerdings auch keine negativen Korrelationen. Das bestätigt noch einmal, daß die meisten Themen von Seminardozenten mit sehr unterschiedlichen, progressiven oder konservativen Meinungen behandelt wurden (vgl. Tabelle 78). Im übrigen ist auf diese Problematik in Abschnitt 4.5 ausführlich zurückzukommen.

Hingegen erbrachte die Korrelationsanalyse zahlreiche signifikante Beziehungen zwischen den zehn Meinungsitems und anderen, bereits berichteten oder später darzustellenden Ausbilder variablen. Diese Zusammenhänge sind jedoch so komplex, daß auf ihre Darstellung verzichtet werden muß. Wir beschränken uns daher im folgenden wiederum auf Summenscores und Indizes zu bestimmten Meinungs- und Einstellungssyndromen der Seminardozenten und die Analyse ihrer Beziehungen zu anderen Ausbildervariablen.

4.4.1 Drei Meinungs- und Einstellungssyndrome

Um solche Meinungs- oder Einstellungskomplexe zu ermitteln und ihre Beziehungen zu den übrigen Ausbildervariablen untersuchen zu können, wurde wiederum eine Faktorenanalyse mit allen zehn Meinungsitems durchgeführt. Sie ergab drei stabile und gut interpretierbare Meinungsfaktoren beziehungsweise Einstellungsdimensionen, die in Tabelle 79 dargestellt sind. Die Meinungen zur Verbindlichkeit von Lehrplänen und zur Einrichtung homogener Leistungsgruppen fielen bei der Faktorenanalyse heraus, weil sie mit keinem der übrigen Meinungsitems signifikant korrelieren. Sie sind offenbar kein relevanter Indikator für die Konservativität oder Progressivität der Ausbildermeinungen, und das ist in Anbetracht der Problematik und Ambivalenz dieser Themen auch erklärlich.

Die Meinungen zur politischen Diskussion im Unterricht luden hingegen, trotz ihrer positiven Korrelationen mit den Meinungen zur Schülermitbestimmung im Unterricht ($r = 0.24$) und zur gewerkschaftlichen Organisation von Lehrern ($r = 0.20$), auf keinem der drei Faktoren hoch genug. Und die Meinungen zur Schülermitbestimmung bei der Unterrichtsplanung hatten zwar auf dem ersten Faktor eine ausreichende Ladung (0.35). Da sie aber wegen entsprechender Korrelationen auch auf dem dritten Faktor eine relativ hohe Ladung hatten (0.30), blieben sie ebenfalls unberücksichtigt³.

Im übrigen entspricht der Faktor II genau dem dritten Faktor, der sich bei der Faktorenanalyse der behandelten Ausbildungsthemen ergab (selten behandelte „berufspolitische Themen“), während die Faktoren I und III dem damaligen ersten Faktor (häufig behandelte „erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen“) entsprechen (vgl. Abschnitt 4.2). Die Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit und der Meinungstendenz, mit der diese Themenkomplexe behandelt wurden, werden erst in Abschnitt 4.5 untersucht.

Für die drei Meinungs- oder Einstellungsfaktoren wurden wiederum einfache, ungewichtete Summenscores gebildet, auf denen sich die befragten Seminarlehrer entsprechend Tabelle 80 verteilen. Das heißt:

- Die Einstellungen der befragten Seminarlehrer zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht waren überwiegend positiv beziehungsweise progressiv (insgesamt 57 Prozent).

Tabelle 79: Einstellungsdimensionen der Seminarlehrer aufgrund ausgewählter Seminarthemen, Ergebnisse der Faktorenanalyse, Faktorladungen ≥ 0.35

| Faktor | Meinungsitems | Faktorladungen |
|--------|--|----------------|
| I | Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien und Befunde für die Arbeit des Lehrers | 0.62 |
| | Verwendung von Schulleistungstests statt Klassenarbeiten und anderen Prüfungen | 0.46 |
| | („Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse“) | |
| II | Gewerkschaftliche Organisation von Lehrern | 0.74 |
| | Lehrerstreik zur Durchsetzung von Lehrerinteressen | 0.63 |
| | („Gewerkschaftliche Durchsetzung von Lehrerinteressen“) | |
| III | Selektivität oder Veränderung des Gymnasiums angesichts der Schülerschwächen in der Unterstufe | 0.71 |
| | Begabungs- oder Milieugründe für schwache Schülerleistungen in der Unterstufe | 0.61 |
| | („Schülerselektion im Gymnasium“) | |

³ Wären nur zwei Faktoren extrahiert worden, dann hätten die Meinungsitems des ersten und dritten Faktors zusammen mit der Schülermitbestimmung bei der Unterrichtsplanung den ersten Faktor gebildet, der jedoch wegen der Heterogenität dieser fünf Items schwer zu interpretieren gewesen wäre und sich bei der Varimax-Rotation in die Faktoren I und III auflöste.

Tabelle 80: Einstellungen der Seminarlehrer zu drei Themenkomplexen,
Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Themenkomplexe | Einstellungen | | | | | | M | s |
|--|---------------|----|----|------------|----|------|------|---|
| | konservativ | | | progressiv | | | | |
| | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | | | |
| Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | 3 | 9 | 31 | 35 | 22 | 0,6 | 1,02 | |
| Gewerkschaftliche Durchsetzung von Lehrerinteressen | 20 | 14 | 35 | 14 | 17 | -0,1 | 1,33 | |
| Schülerselektion im Gymnasium | 30 | 23 | 21 | 15 | 11 | -0,5 | 1,34 | |

- Die Einstellungen zur Schülersektion im Gymnasium, zu ihren Ursachen und den entsprechenden schulpolitischen Konsequenzen waren dagegen mehrheitlich konservativ (insgesamt 53 Prozent).
- Die Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen waren besonders häufig unentschieden, während sich im übrigen negative und positive Meinungen etwa die Waage halten.

Dieses letzte Ergebnis könnte, in Verbindung mit der seltenen Behandlung berufspolitischer Themen in den Seminaren (vgl. Abschnitt 4.2) dafür sprechen, daß es sich hier um Ausbildungsthemen handelt, die in der Seminarbildung einen innovatorischen Charakter haben, ähnlich wie die psychologischen Themen unter dem Aspekt der Gründlichkeit ihrer Behandlung (vgl. Abschnitt 4.3).

Insgesamt wirken die obigen Ergebnisse allerdings widersprüchlich. Diese Widersprüchlichkeit löst sich jedoch auf, wenn man sich die unterschiedlichen Bezugssysteme vergegenwärtigt, auf die die jeweiligen Einstellungen vermutlich bezogen sind: Bei der Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse ist es offensichtlich der unmittelbare Tätigkeitsbereich des Lehrers, der Unterricht. Bei der Schülersektion im Gymnasium ging es den Befragten anscheinend weniger um die umfangreiche psychologische und soziologische Literatur zu diesem Problem, sondern vielmehr um die schul- und gesellschaftspolitische Problematik der gesellschaftlichen Funktion und Aufgabe des Gymnasiums und der Gymnasiallehrer. Bei der gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen waren wahrscheinlich einerseits materielle und standespolitische und andererseits schul- oder gesellschaftspolitische Interessen der Lehrer ausschlaggebend. Wenn diese Interpretation richtig ist, spiegelt sich in den Verteilungen auf den drei Einstellungsdimensionen auch

- eine starke positive Ausrichtung der Seminarlehrer auf Unterrichtsprobleme und ihre wissenschaftlich-technische Lösung;
- eine deutliche Zurückhaltung gegenüber berufspolitischen Interessen und ihrer organisierten Durchsetzung;
- und eine weitgehende Ablehnung oder ein Verzicht in bezug auf eine demokratische, chancenausgleichende und schülerfördernde Funktion sowie eine entsprechende Reform des Gymnasiums.

Letzteres impliziert wohl auch, wie wir jetzt folgern können, eine weitgehende Ablehnung der integrierten Gesamtschule, was ergänzt wird durch die skeptischen oder negativen Meinungen zur Einrichtung homogener Leistungsgruppen und zur Anwendung von Schulleistungstests. Beide galten 1970 noch als wesentliche, inzwischen allerdings fragwürdige und teilweise überholte Kennzeichen einer nach dem Leistungskriterium differenzierten Gesamtschule.

Helga Zeiher (1973) konnte aufgrund einer bundesweiten Repräsentativbefragung von 1130 Gymnasiallehrern über ähnliche konservative Einstellungstendenzen zu den Fragen der Begabtenauslese und der Reform des Gymnasiums berichten: 51 Prozent der Befragten sprachen sich für und nur 8 Prozent gegen eine Begabtenauslese im Gymnasium aus (S. 122). Hingegen äußerten sich 27 Prozent für und 26 Prozent gegen eine Reform des Gymnasiums

(S. 89). Zwischen beiden Einstellungen ergab sich eine negative Korrelation von $r = -0.37$. Da in der von uns ermittelten Einstellung zur Schülersektion in Gymnasien beide Aspekte enthalten sind, sowohl die Meinung der Seminarausbilder zur Begabungsbedingtheit von Schülerleistungen als auch ihre Meinung zur Selektivität oder Reform des Gymnasiums ($r = 0.47$), ist unser Ergebnis in Tabelle 80 nicht ohne weiteres mit dem von Zeiher berichteten vergleichbar. Die Meinungen der Seminarlehrer zur Begabungs-Milieu-Problematik waren progressiver (38 zu 23 Prozent), die zur Selektivität oder Reform des Gymnasiums dagegen konservativer (53 zu 21 Prozent). 53 Prozent der befragten Seminarausbilder haben daher unter beiden Aspekten eine konservative und nur 21 Prozent eine progressive Einstellung geäußert, wobei die überwiegende Bejahung der Selektivität und die Ablehnung der Reform des Gymnasiums für diese Verteilung offenbar ausschlaggebend gewesen ist.

So betrachtet, ist unser Ergebnis deutlich ungünstiger als das von Zeiher ermittelte zur Reformbereitschaft der Gymnasiallehrer. Andererseits konnte Zeiher nachweisen, daß die in ihrer Stichprobe enthaltenen Fachleiter und Fachmentoren beziehungsweise Schulausbilder (209 beziehungsweise 18,5 Prozent) signifikant weniger Reformbereitschaft äußerten als der Durchschnitt der übrigen Gymnasiallehrer (S. 218). Die aus Seminar- und Schulausbildern gemischte Ausbildergruppe entspricht zwar nicht der unsrigen, aber Zeihers Ergebnis und auch das unsrige sprechen dafür, daß die Reformbereitschaft der Seminarausbilder im Durchschnitt noch geringer sein dürfte als die der gemischten Ausbildergruppe. Das war allerdings auch der einzige signifikante Einstellungsunterschied zwischen Referendarausbildern und sonstigen Gymnasiallehrern, den Zeiher auf zehn verschiedenen Einstellungsskalen ermitteln konnte.

Die konservativen oder progressiven Einstellungen der Seminarlehrer auf den drei Einstellungsdimensionen sind jedoch nicht unabhängig voneinander:

- Seminarlehrer, die der Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse für den Unterricht positiv gegenüberstanden, äußerten häufig auch progressive Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen ($r = 0.21$) und zum Problem der Schülersektion im Gymnasium ($r = 0.28$),
- und diejenigen, die progressive Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen vertraten, äußerten häufiger die gleichen Einstellungen zur Schülersektion im Gymnasium ($r = 0.33$).

Das Gegenteil gilt entsprechend für die Seminarlehrer mit konservativen Einstellungen zu diesen Themenkomplexen. Dies ist ein wichtiges Ergebnis, denn es spricht – trotz der Unabhängigkeit der Einstellungsdimensionen bezogen auf die einzelnen Meinungsitems – für eine gewisse Kohärenz der konservativen und progressiven Einstellungen der Seminarlehrer, hinsichtlich der praktischen und erziehungswissenschaftlichen, schul- und berufspolitischen Einstellungskomponenten.

Ein besonders interessanter Zusammenhang dieser Art soll anhand der Kreuztabelle 81 veranschaulicht werden, um auch einen Eindruck von den quantitativen Relationen zu geben, und zwar die Korrelation zwischen den Einstellungen zur Schülersektion im Gymnasium und zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht: Obwohl die Einstellung der Seminarlehrer zur Schülersektion überwiegend konservativ (53 Prozent), die zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse dagegen überwiegend progressiv (57 Prozent) war, läßt sich an Tabelle 81 doch erkennen, daß zwischen diesen Einstellungen eine positive Korrelation besteht: Unter den 26 Prozent der Seminarlehrer mit progressiver Einstellung zur Schülersektion befinden sich (rechts unten) 19 Prozent, die die gleiche Einstellung zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse äußerten, und nur 1 Prozent mit konservativer Einstellung zu diesem Themenkomplex. Unter den 12 Prozent der Seminarlehrer mit konservativer Einstellung zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse befinden sich (links oben) wiederum 8 Prozent, die die gleiche Einstellung zur Schülersektion im Gymnasium vertraten, und nur 1 Prozent mit einer gegensätzlichen progressiven Einstellung zu diesem Themenkomplex. Wenn man dagegen von den 53 Prozent mit konservativer Einstellung zur Schülersektion und den 57 Prozent mit progressiver Ein-

Tabelle 81: Einstellungen der Seminardozenten zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und zur Schülerselektion im Gymnasium ($r = 0.28$),
Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl $N = 500$

| Schülerselektion | Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | | | | | Insgesamt |
|------------------|--|-----|------|------|------|-----------|
| | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | |
| -2 | 1,2 | 4,2 | 10,4 | 10,0 | 4,4 | 30,2 |
| -1 | 1,4 | 1,2 | 9,6 | 7,8 | 2,8 | 22,8 |
| 0 | 0,2 | 2,6 | 5,8 | 8,2 | 4,6 | 21,4 |
| +1 | 0,4 | 0,4 | 4,0 | 5,6 | 4,6 | 15,0 |
| +2 | 0,0 | 0,2 | 1,6 | 3,4 | 5,4 | 10,6 |
| Insgesamt | 3,2 | 8,6 | 31,4 | 35,0 | 21,8 | 100,0 |

$\chi^2 = 63,41$
 $df = 16$
 $p < 0,001$

stellung zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse ausgeht, dann zeigt sich, daß bei diesen beiden großen Gruppen das Ausmaß der Übereinstimmung in den Einstellungen sehr viel geringer ist als bei den zuvor betrachteten kleinen Gruppen. Diese sind also offenbar für die positive Korrelation ausschlaggebend. Die Einstellungen zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht und zur Leistungsselektion im Gymnasium sind, wie Tabelle 81 zeigt, nur bei 6 Prozent der Befragten eindeutig unentschieden, bei 8 Prozent übereinstimmend konservativ und bei 19 Prozent übereinstimmend progressiv, während sie bei 26 Prozent der Befragten gegensätzlich und bei den restlichen 41 Prozent auf der einen Einstellungsdimension jeweils unentschieden und auf der anderen entweder überwiegend progressiv oder konservativ sind. Das besagt, daß bei einer Mehrheit von 67 Prozent der Befragten die Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht wenig mit der Einstellung zur Selektivität oder Reform des Gymnasiums zu tun hat, ein Ergebnis, das ja auch in der Faktorenanalyse herausgekommen ist.

Die Kreuztabellierung der Einstellungen zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen, oder dieser mit der Einstellung zur Schülerselektion wird hier nicht mehr wiedergegeben. Sie würde zeigen, daß im ersten Fall der Anteil der übereinstimmend progressiven Befragten etwas, und im zweiten Fall der Anteil der übereinstimmend konservativen Seminardozenten erheblich größer ist als in dem obigen Beispiel.

4.4.1.1 Einstellungsunterschiede zwischen Ausbildergruppen

Wenn man die Einstellungen der Seminardozenten zu den drei Themenkomplexen wiederum zum Alter, zu den Ausbildungsfächern und zur Länderzugehörigkeit in Beziehung setzt, ergeben sich signifikante Zusammenhänge mit allen drei Ausbildermerkmalen. Mit dem Alter der Seminardozenten korrelieren die progressiven Einstellungen zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen und zur Schülerselektion im Gymnasium negativ ($r = -0.21/-0.23/-0.19$). Das heißt:

- Ältere Seminardozenten haben zu diesen Themenkomplexen konservativere Einstellungen als jüngere, und zwar liegt der Übergang zu den konservativeren Einstellungen bei der Gruppe der 46- bis 50jährigen.

Auch bei den Ausbildungsfächern zeigen sich wiederum signifikante Unterschiede auf allen drei Einstellungsdimensionen, die in Tabelle 82 dargestellt sind. Zusammengefaßt zeigt sich hier:

- Die Mittelwerte der Fachleiter in den Naturwissenschaften, in den alten Sprachen und in Sport liegen auf allen drei Einstellungsdimensionen meistens unter den Durchschnittswerten; diese Seminarausbildergruppe kann also als konservativer bezeichnet werden.
- Die Mittelwerte der Fachleiter in Kunst- und Musikerziehung, in den kultur- und sozialkundlichen Fächern und der Seminarlehrer an den allgemeinen Seminaren liegen dagegen meistens über den Durchschnittswerten; diese Ausbildergruppen können also als progressiver bezeichnet werden.
- Nur die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen äußerten bezüglich der Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse progressivere und hinsichtlich der Leistungsselektion von Schülern konservativere Einstellungen als der Durchschnitt, sind also nicht der einen oder anderen Richtung zuzuschlagen.

Die Mittelwertunterschiede zwischen den Extremgruppen sind auf allen drei Einstellungsdimensionen nach dem F-Test signifikant. Die Mittelwertdifferenzen zwischen den einzelnen Fächergruppen, auf die hier nicht näher eingegangen wird, sind zum Teil auf die entsprechenden Unterschiede zwischen den Altersgruppen zurückzuführen (das fächerspezifische Durchschnittsalter der Seminarlehrer beträgt zum Beispiel bei den Naturwissenschaftlern und Altsprachlern 58 und 50 Jahre, den Kultur- und Sozialwissenschaftlern 45 und 47 Jahre), aber eben nicht allein. Zum Teil scheinen auch Normen und Einstellungen hineinzuspielen, die von den Ausbildungsfächern (zum Beispiel in Sport und in den modernen Fremdsprachen mit einem Durchschnittsalter von 49 und 46 Jahren) oder von den Ausbildungsfunktionen abhängig sind (zum Beispiel bei den Seminarleitern mit durchschnittlich 55 Jahren).

Die Aufteilung in Ländergruppen ergibt ebenfalls, entgegen unseren Erwartungen, signifikante Einstellungsunterschiede. Aus Tabelle 83 ist folgendes zu entnehmen:

- Die Einstellungen der Seminarlehrer aus Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Nordrhein-Westfalen waren auf allen drei Einstellungsdimensionen durchschnittlich konservativer.
- Die der Seminarausbilder aus den Stadtstaaten und Hessen waren dagegen progressiver als im Gesamtdurchschnitt.

Tabelle 82: Einstellungen der Seminarlehrer zu drei Themenkomplexen nach Fächergruppen, Mittelwerte und Streuungen

| Fächergruppen | Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | | Gewerkschaftliche Durchsetzung von Lehrerinteressen | | Schülerselektion im Gymnasium | | |
|------------------------------------|--|------|---|------|-------------------------------|------|-----|
| | M | s | M | s | M | s | N |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 0,3 | 1,13 | -0,3 | 1,21 | -0,8 | 1,18 | 137 |
| Moderne Fremdsprachen | 0,8 | 1,01 | 0,0 | 1,22 | -0,8 | 1,30 | 79 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 0,9 | 0,94 | 0,3 | 1,37 | 0,0 | 1,36 | 105 |
| Alte Sprachen | 0,3 | 1,02 | -0,6 | 1,33 | -0,6 | 1,35 | 38 |
| Musik und Kunst | 0,8 | 0,85 | -0,1 | 1,35 | -0,1 | 1,39 | 25 |
| Sport | 0,7 | 0,75 | -0,5 | 1,42 | -0,7 | 1,20 | 26 |
| Erziehungswissenschaft | 0,7 | 0,99 | 0,5 | 1,29 | -0,3 | 1,38 | 25 |
| Seminarleiter | 0,9 | 0,96 | -0,1 | 1,29 | 0,0 | 1,45 | 40 |
| Insgesamt | 0,6 | 1,03 | -0,1 | 1,31 | -0,5 | 1,34 | 475 |
| F = | 4,02 | | 3,87 | | 5,81 | | |
| p < | 0,001 | | 0,001 | | 0,001 | | |

Tabelle 83: Einstellungen der Seminarlehrer zu drei Themenkomplexen nach Bundesländern, Mittelwerte und Streuungen

| Länder | Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | | Gewerkschaftliche Durchsetzung von Lehrerinteressen | | Schülerselektion im Gymnasium | | N |
|---------------------------|--|------|---|------|-------------------------------|------|-----|
| | M | s | M | s | M | s | |
| Schleswig-Holstein | 0,8 | 0,85 | -0,1 | 1,34 | -0,8 | 1,29 | 39 |
| Stadtstaaten | 0,9 | 1,00 | 0,6 | 1,14 | 0,5 | 1,04 | 37 |
| Niedersachsen | 0,6 | 1,06 | -0,0 | 1,21 | -0,2 | 1,35 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 0,5 | 0,98 | -0,2 | 1,34 | -1,0 | 1,13 | 57 |
| Rheinland-Pfalz, Saarland | 0,4 | 1,06 | -0,2 | 1,21 | -0,8 | 1,23 | 57 |
| Hessen | 1,0 | 0,91 | 0,2 | 1,44 | -0,1 | 1,40 | 87 |
| Baden-Württemberg | 0,6 | 0,95 | 0,0 | 1,27 | -0,2 | 1,41 | 59 |
| Bayern | 0,3 | 1,07 | -0,7 | 1,31 | -1,0 | 1,07 | 75 |
| Insgesamt | 0,6 | 1,02 | -0,1 | 1,33 | -0,5 | 1,34 | 500 |

| | | | |
|-----|-------|-------|-------|
| F = | 3,91 | 4,38 | 9,62 |
| p < | 0,001 | 0,001 | 0,001 |

– Nur die Seminarlehrer der drei restlichen Länder Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Baden-Württemberg äußerten, wie der Tabelle zu entnehmen ist, differenziertere, teils progressivere, teils konservativere Einstellungen zu den drei Themenbereichen.

Die Mittelwertdifferenzen zwischen den Extremgruppen sind nach dem F-Test signifikant. Die Mittelwertunterschiede im einzelnen sind weder auf altersspezifische noch auf fächerspezifische Einstellungsunterschiede der Seminarlehrer zurückzuführen, sondern zunächst nur auf länderspezifische Werte und Normen, Einstellungen oder Ideologien der Seminarlehrer. Diese Annahme wird auch durch die Befragungsergebnisse von Helga Zeiher (1973) gestützt, die zeigen konnte, daß die Gymnasiallehrer in Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Niedersachsen häufiger für eine Begabungsauslese im Gymnasium eintraten als ihre Kollegen im Saarland und in den Stadtstaaten Berlin und Bremen, und daß die Reformbereitschaft der Gymnasiallehrer in den CDU-regierten Ländern Saarland, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Bayern und Schleswig-Holstein signifikant größer war als in den SPD-regierten Ländern Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Hessen (Ausnahme: Hamburg, vgl. Zeiher, 1973, S. 225 ff.). Diese beiden Ländergruppierungen stimmen allerdings nicht mit der Ländergruppierung überein, die sich aufgrund der Einstellungen der von uns befragten Seminarlehrer zur Selektivität oder Reform des Gymnasiums ergibt. Danach sieht es eher so aus, als ob die Seminarlehrer in den CDU-regierten Ländern auf dieser Einstellungsdimension konservativer und reformfeindlicher waren als die in den SPD-regierten Ländern, mit Ausnahme von Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, wo sich jeweils die umgekehrte Tendenz zeigt. Das kann natürlich an den unterschiedlichen Inhalten der Einstellungsdimensionen liegen und spricht jedenfalls nicht gegen, sondern für ländertypische Einstellungen und Normvorstellungen der Gymnasiallehrer und ihrer Ausbilder.

Für dieses überraschende, der zweiten Ausgangshypothese widersprechende Ergebnis gibt es bei den Seminarlehrern nur zwei weiterführende Erklärungen:

– Entweder gibt es bestimmte objektive, landesspezifische Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer, die deren Meinungen auf den drei Einstellungsdimensionen – direkt oder indirekt, das heißt über ihre Einstellungen zu diesen Bedingungen – beeinflussen;

– oder die Seminarlehrer wurden von vornherein von den dafür zuständigen Personen und Institutionen, das heißt von den Kultusministerien und den Seminarleitern, nach bestimmten landestypischen Einstellungen und Ideologien ausgewählt und für die Seminarbildung rekrutiert, so daß die äußeren, objektiven Ausbildungsbedingungen für die Einstellungen irrelevant wären.

Die erste dieser Vermutungen könnte zugleich für die oben beschriebenen Fächerunterschiede bedeutsam sein, die zweite hingegen kaum. Zudem kann die erste Annahme auch anhand unseres Befragungsmaterials überprüft werden, wobei dies für die zweite schwer möglich wäre.

4.4.1.2 Zusammenhänge zwischen Einstellungen und anderen Ausbildervariablen

Welche Anhaltspunkte liefert nun unser Befragungsmaterial für die Erklärung der beschriebenen Einstellungsunterschiede auf den drei Dimensionen und auch zwischen den Alters-, Fächer- und Ländergruppen der befragten Seminarlehrer? Um diese Frage zu beantworten, wurde wiederum eine Interkorrelation zwischen den drei Einstellungsdimensionen und den übrigen Ausbildervariablen durchgeführt. Die Korrelationen, die sich daraus ergaben, sollen zunächst in einer Tabelle zusammengestellt werden, wobei nur Korrelationskoeffizienten ≥ 0.20 berücksichtigt werden.

Alle drei Einstellungsdimensionen korrelieren negativ mit der Zufriedenheit bezüglich der Ausbildungsbedingungen am Seminar, das heißt:

– Seminarlehrer mit konservativen Einstellungen zu den drei Themenbereichen sind eher zufrieden, Seminarlehrer mit progressiven Einstellungen dagegen eher unzufrieden mit den Ausbildungsbedingungen.

Dies ist ein wichtiger Anhaltspunkt für die Erklärung der generellen Einstellung der Seminarlehrer zu den Seminarbedingungen, die – wie erinnerlich – nicht mit ihren objektiven Arbeitsbedingungen, wohl aber mit ihrer Kritik an Einzelaspekten der Referendarausbildung zusammenhängt (vgl. Abschnitt 2.6). Hier wird nochmals bestätigt, daß die generelle Einstel-

Tabelle 84: Zusammenhänge zwischen Einstellungen der Seminarlehrer und anderen Ausbildervariablen, Korrelationskoeffizienten $r \geq 0.20$ bei $N = 500$ und $p < 0.001$

| Ausbildervariablen | Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen | Schülerselektion im Gymnasium |
|--|--|--|-------------------------------|
| Zufriedenheit mit Ausbildungsbedingungen | -0.23 | -0.20 | -0.24 |
| Schulhauslehrer unterstützten Unterrichtskonzept der Seminare | - | -0.20 | - |
| Seminarlehrer unterstützt Referendar bei Konflikten mit Schulhauslehrer | 0.22 | - | - |
| Referendare gestalten Seminarsitzungen | - | 0.22 | - |
| Stundendiskussion mit Schülern | - | - | 0.20 |
| Referendarausbildung könnte Gymnasium verändern | - | - | 0.21 |
| Politisierung, Demokratisierung und Emanzipation im Gymnasium durch Referendarausbildung | - | - | 0.22 |
| Dienstzeit als Fachlehrer | - | (-0.19) | - |
| Dauer des Schuldienstes | - | -0.27 | - |
| Philologenverband-Mitglied | - | -0.28 | -0.27 |
| GEW-Mitglied | - | - | 0.27 |

lung zu den Bedingungen der Seminarbildung mit anderen generellen, konservativen oder progressiven Einstellungen der Seminarlehrer – zum Beispiel zu den hier behandelten drei Themenkomplexen – zusammenhängt, die wohl eher als Bedingungen und nicht als Folgen der Zufriedenheit mit den Seminarbedingungen zu betrachten sind. In Kapitel 5 wird sich möglicherweise zeigen, daß dabei auch normative, auf das Verhalten von Schülern oder auf die Reform der Lehrerbildung bezogene Vorstellungen eine Rolle spielen.

Es ist nicht überraschend, daß auch hier – trotz der negativen Korrelationen zwischen Zufriedenheit mit den Ausbildungsbedingungen und Einstellungen zu den drei Themenkomplexen – kaum signifikante Beziehungen zwischen den letzteren und den objektiven Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer festzustellen sind. Vielleicht noch wichtiger ist, daß solche Beziehungen auch nicht zu der Kritik an diesen Bedingungen bestehen. Von dieser Regel gibt es nur eine Ausnahme:

– Seminarlehrer mit einer positiven Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen waren auch eher der Meinung, daß sie von den Schulausbildern in ihrer Unterrichts- und Ausbildungskonzeption nicht ausreichend unterstützt werden.

Sie äußerten also eine größere Distanz und Kritik gegenüber den Schulausbildern als ihre berufspolitisch konservativeren Kollegen, die mit den Ausbildungslehrern offenbar besser harmonisierten. Aber dies ist wohl wieder eher eine Folge der progressiven oder konservativen Einstellung zur gewerkschaftlichen Vertretung von Lehrerinteressen und nicht etwa eine Bedingung derselben.

Alle anderen Zusammenhänge beziehen sich auf persönliche Merkmale, Meinungen oder Verhaltensweisen der Seminarlehrer:

– Eine progressive Einstellung der Seminarlehrer zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht geht mit einer häufigeren Unterstützung der Referendare bei Konflikten mit ihren Schulausbildern zusammen;

– eine progressive Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen eher mit der Bereitschaft, Seminarsitzungen von den Referendaren vorbereiten und durchführen zu lassen (nicht aber mit einem der drei in Abschnitt 3.3. beschriebenen seminarpädagogischen Ausbildungsstile);

– eine progressive Einstellung zum Problem der Schülerselektion dagegen eher mit der Bereitschaft, Unterrichtsstunden der Referendare mit den beteiligten Schülern zu diskutieren, sowie mit der Meinung, die Referendarausbildung könne etwas zur Veränderung des Gymnasiums beitragen, und zwar in Richtung der Politisierung, Demokratisierung und emanzipatorischen Gestaltung von Schule und Unterricht.

Für die Seminarlehrer mit konservativen Einstellungen auf diesen drei Dimensionen gilt entsprechend das Gegenteil. Es ergibt sich also, daß die Einstellungen der Seminarlehrer etwas mit ihrem Ausbildungsverhalten, ihrer Seminarpädagogik und ihren Ausbildungskonzeptionen zu tun haben; sie sind vermutlich eine Bedingung derselben, und das bestätigt die entsprechenden Folgerungen in den Abschnitten 2.5, 2.6 und 3.3. Aber diese Zusammenhänge sind punktueller und relativ schwacher Natur. Am häufigsten sind sie noch bei der Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium, die hiernach wohl am besten zwischen konservativen und progressiven Seminarlehrern trennt.

Bemerkenswert ist auch der Umstand,

– daß Seminarlehrer mit progressiven Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen häufig kürzer im Schuldienst und in der Seminarbildung tätig waren als ihre konservativen Kollegen. Das sind Merkmale, die natürlich mit dem Lebensalter der Seminarlehrer zusammenhängen, das mit dieser Einstellung ebenfalls negativ korreliert ($r = -0.23$). Immerhin ist festzustellen, daß sich entsprechende Korrelationen mit den beiden anderen Einstellungskomplexen nicht ergaben. Diese sind also offenbar von der Dienstzeit in Seminar und Schule unabhängiger, obwohl sie mit dem Lebensalter ebenfalls, wenn auch schwächer, negativ korrelieren ($r = -0.21/-0.19$). Die Dienstzeit in Schule und Seminar scheint also besonders die Einstellung zur gewerkschaftlichen Organisation der Lehrer zu beeinflussen.

Ebenso interessant ist die Tatsache,

- daß Seminarlehrer mit progressiven Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen und zur Selektivität des Gymnasiums häufig nicht dem Philologenverband angehören (insgesamt sind das nur 24 Prozent der Befragten), und daß diejenigen mit einer progressiven Einstellung zu dem zweiten Themenkomplex eher der GEW angehören (insgesamt nur 4 Prozent). Dies ist einer der ganz wenigen Punkte, an denen eine Beziehung zwischen den Einstellungen und Verhaltensweisen der Befragten und den konservativen beziehungsweise progressiven bildungspolitischen Konzeptionen und Ideologien der Berufsverbände deutlich wird, denen sie angehören⁴.

Insbesondere die Korrelationen mit der Einstellung zur Selektivität des Gymnasiums scheinen zu bestätigen, daß diese Einstellungsdimensionen am besten zwischen konservativen und progressiven Seminarlehrern trennt. Die Zusammenhänge mit der Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen scheinen hingegen zu bestätigen, daß es sich hier um Ausbildungsthemen handelt, die innovatorischen Charakter haben, jedenfalls bei Seminarlehrern, die sie mit zustimmender, progressiver Einstellung behandelten. Die weit hin positive Einstellung der Seminarlehrer zur Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht ist dagegen nicht nur von ihrer Verbandszugehörigkeit unabhängig, sondern scheint auch sonst wenig über ihre Progressivität auszusagen.

Bei den meisten Ausbildervariablen, die mit den Einstellungen der Seminarlehrer zu den drei Themenkomplexen zusammenhängen, ergaben sich früher in den entsprechenden Abschnitten 1.6, 2.5, 2.6 und 3.3 auch signifikante Unterschiede zwischen den Alters-, Fächer- und Landesgruppen der Befragten. Insofern können diese Korrelationen umgekehrt auch etwas zur Erklärung der geschilderten Einstellungsunterschiede zwischen diesen Ausbildergruppen beitragen. Aber diese Erklärung dürfte nicht ausreichen, da es sich dabei nur zum Teil um unabhängige Variablen (Lebensalter, Dienstalter und Verbandszugehörigkeit), teilweise aber auch um kovariierende oder abhängige Variablen handelt (Ausbildungsverhalten, Ausbildungsziele und Zufriedenheit mit den Seminarbedingungen). Die Erklärung dürfte eher in alters-, fächer- und länderspezifischen Einstellungen und normativen Ausbildungskonzepten der Seminarlehrer liegen, und diese Annahme wird zunächst durch die generellen, gruppenübergreifenden Zusammenhänge zwischen den drei Einstellungsdimensionen erhärtet.

Im übrigen ergeben die dargestellten Korrelationen zweierlei:

- Die Einstellungsunterschiede zwischen den Seminarlehrern sind weder direkt noch indirekt, das heißt über entsprechende Einstellungsreaktionen, auf Unterschiede in den objektiven Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer zurückzuführen, und die generelle Zufriedenheit mit den Seminarbedingungen ist wohl eher als abhängige und nicht als unabhängige Variable zu betrachten.
- Insofern wird die erste der anfangs formulierten Hypothesen bestätigt und insofern können weder die Fächer- noch die Länderunterschiede in den Einstellungen der Seminarlehrer auf objektive Faktoren zurückgeführt werden.
- Die Einstellungsunterschiede zwischen den Seminarlehrern sind dagegen eher auf Faktoren zurückzuführen, die etwas über ihre Auswahl und Rekrutierung aussagen, nämlich auf ihr Lebens- und Dienstalter in Schule und Seminar und auf ihre Verbandszugehörigkeit.

Diese Auswahlkriterien stimmen zwar nur teilweise mit den in Abschnitt 2.3 dargestellten überein, aber sie könnten nichtsdestoweniger relevant sein. Die Zeitvariablen sagen etwas über den Zeitpunkt aus, zu dem die Seminarlehrer ihre Semiertätigkeit begannen, sowie über den Erfahrungshintergrund, den sie zu diesem Zeitpunkt mitbrachten; und die Verbandszugehörigkeit könnte, soweit sie damals schon bestand, etwas über die berufs- und bildungspolitischen Vorstellungen zu jenem Zeitpunkt aussagen. Insofern wird also die Annahme gestützt,

⁴ Den gleichen Zusammenhang konnte auch Gerwin Schefer (1970) bei 384 hessischen Gymnasiallehrern feststellen: Während in seiner Stichprobe 70 Prozent dem Philologenverband angehörten und nur 6 Prozent der GEW, waren es in der von ihm ermittelten Gruppe der Progressiven (79 = 21 Prozent) jeweils 49 und 20 Prozent, in der Gruppe der Konservativen dagegen 76 beziehungsweise 1 Prozent.

daß die Einstellungsunterschiede zwischen den Fächer- und Ländergruppen der Seminarlehrer auf entsprechende Auswahlkriterien und -mechanismen zurückzuführen sind. Außerdem ergab die Korrelationsanalyse signifikante Zusammenhänge zwischen den Einstellungen der befragten Seminarlehrer und der Häufigkeit und Gründlichkeit, mit der sie die entsprechenden Themenkomplexe in ihren Seminaren behandelten. Diese Zusammenhänge sind in Tabelle 84 nicht enthalten, weil sie unten in Abschnitt 4.5 ausführlich behandelt werden sollen. Diese Zusammenhänge sprechen für eine Abhängigkeit der Seminarlehrer von den Einstellungen der Seminarlehrer, die sich bereits in den Korrelationen der Tabelle 84 andeutete und die uns noch weiter beschäftigen wird.

4.4.2 Zusammenfassung

Die Rohauszählung der Meinungen der Befragten zu den zehn ausgewählten Ausbildungsthemen ergab zunächst einen recht hohen Anteil unentschiedener Seminarlehrer und ein etwas widersprüchliches Meinungsbild, mit einem Übergewicht konservativer Meinungen. Ein Vergleich mit den Meinungen der Befragten, die dieselben Themen in ihren Seminaren behandelten hatten, zeigte demgegenüber eine deutliche Abnahme der unentschiedenen zugunsten vor allem der progressiven Meinungen und eines gewissen Übergewichts in dieser Richtung. An dieses Ergebnis wurde die Vermutung geknüpft, daß diejenigen Seminarlehrer, die die zehn Themen selbst behandelten, entweder von vornherein ausgeprägtere, eher progressive Meinungen zu diesen Themen hatten (daß also die unentschiedenen oder konservativeren Ausbilder sie gar nicht erst behandelten), oder daß sie sich aufgrund der Seminarbehandlung dieser Themen nachträglich eine dezidiertere, eher progressive Meinung dazu bildeten. Diese Vermutung konnte allerdings nicht überprüft werden.

Dennoch zeigte sich, daß die zehn Themen insgesamt – trotz aller Unterschiede im einzelnen – etwa gleichermaßen häufig von Seminarlehrern mit konservativen oder progressiven Meinungen in den Seminaren behandelt wurden. Daher ergaben sich auch nur wenige positive (allerdings auch keine negativen) Korrelationen zwischen den progressiven (beziehungsweise konservativen) Meinungen der Seminarlehrer und der Häufigkeit, mit der sie die entsprechenden Themen behandelten.

Die Faktorenanalyse der zehn Meinungspunkte ergab dann drei Meinungs- und Einstellungskomplexe, die sich hinsichtlich der Einstellungen der Seminarlehrer deutlich unterscheiden:

- Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht mit überwiegend progressiven Einstellungen (57 Prozent);
- gewerkschaftliche Durchsetzung von Lehrerinteressen mit häufig unentschiedenen, teils progressiven, teils konservativen Einstellungen (35 : 31 : 34 Prozent);
- Leistungsselektion in Gymnasien mit überwiegend konservativen Einstellungen der Seminarlehrer (53 Prozent).

Diese drei Einstellungssyndrome können trotz einiger positiver Korrelationen als relativ unabhängige Einstellungsdimensionen betrachtet werden. Die positiven Einstellungen auf der ersten Dimension können als eine etwas naive, modernistische oder auch technokratische Wissenschaftsgläubigkeit der Seminarlehrer interpretiert werden, die relativ wenig über ihre Progressivität aussagt. Die progressiven und konservativen, tendenziell unentschiedenen Einstellungen auf der zweiten Dimension können als berufspolitische Zurückhaltung oder Abstinenz verstanden werden. Gerade deshalb sowie in Anbetracht ihrer seltenen Behandlung in den Seminaren können jedoch die berufspolitischen Themen – ebenso wie die psychologischen in Abschnitt 4.3 – als innovatorische Ausbildungsthemen bezeichnet werden, wenn sie mit einer positiven Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen vermittelt werden. Die konservativen Einstellungen auf der dritten Dimension sind als Ablehnung einer Reform des leistungsselektiven Gymnasiums interpretierbar, die etwa auf eine mehr schülerzentrierte und Milieunachteile ausgleichende Gesamtschule zielen würde. Diese letzte Einstellungsdimension erwies sich im weiteren Verlauf der Analyse als diejenige, die

wohl am besten zwischen konservativen und progressiven Seminarlehrern trennt. Demnach wären von den 1970 befragten Seminarlehrern

- etwa 53 Prozent als überwiegend konservativ und
- etwa 26 Prozent als überwiegend progressiv einzuschätzen.

Diese Einschätzung ist etwas ungünstiger als die von Gerwin Schefer (1970, S. 166 f.), der bei den hessischen Gymnasiallehrern 43 Prozent überwiegend Konservative und 21 Prozent überwiegend Progressive ermittelte. Aber sie würde der Feststellung von Helga Zeiher (1973, S. 218) entsprechen, daß Seminar- und Schulausbilder von Referendaren – jedenfalls hinsichtlich der Reformbedürftigkeit des Gymnasiums – signifikant konservativere Einstellungen äußerten als der Durchschnitt der Gymnasiallehrer.

Die weitere statistische Analyse ergab signifikante Einstellungsunterschiede auf allen drei Dimensionen, nicht nur zwischen den Alters- und Fächergruppen, sondern auch zwischen Ländergruppen der Seminarlehrer:

- Jüngere Seminarlehrer bis 45 erwiesen sich als etwas progressiver, ältere über 50 Jahre als konservativer.
- Fachleiter in Mathematik und Naturwissenschaften, alten Sprachen und Sport erwiesen sich als konservativer, Fachleiter in Kultur- und Sozialwissenschaften, Kunst, Musik und Erziehungswissenschaften sowie Seminarleiter dagegen als progressiver, während die Fachleiter in den modernen Fremdsprachen eine Mittelgruppe mit unterschiedlichen beziehungsweise gegensätzlichen Einstellungstendenzen bildeten.
- Seminarlehrer aus Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Nordrhein-Westfalen erwiesen sich als konservativer, diejenigen aus den Stadtstaaten und Hessen als progressiver, während die Seminarlehrer aus Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Baden-Württemberg hier die Mittelgruppe mit gegenläufigen Einstellungstendenzen darstellten.

Insoweit konnte die eine der Ausgangshypothesen für die Alters- und Fächergruppen bestätigt, für die Ländergruppen hingegen entkräftet werden. Die Fächerunterschiede konnten nur teilweise auf fächerspezifische Altersdifferenzen und Ausbildungsfunktionen zurückgeführt werden, während eine solche Erklärung bei den Länderunterschieden versagt. Das erinnert an die ebenfalls signifikanten Länderunterschiede in der Ausbildungsdidaktik der Seminarlehrer, über die in Abschnitt 3.3 berichtet wurde und die dort auch nicht befriedigend erklärt werden konnten.

Die Interkorrelation der Einstellungen mit den übrigen Ausbildervariablen erbrachte nur wenig Anhaltspunkte für eine weitergehende Erklärung der Einstellungsunterschiede. Immerhin wurde folgendes deutlich:

- Die progressiven oder konservativen Einstellungen der Seminarlehrer sind offenbar nicht von den äußeren, objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen in Seminar und Schule oder von den Meinungen der Befragten zu bestimmten Ausbildungsbedingungen abhängig. Vielmehr scheint ihre generelle und überwiegende Zufriedenheit mit den Seminarverhältnissen von übergeordneten (konservativen) Einstellungen abhängig zu sein, und insofern konnte auch die andere Ausgangshypothese gestützt werden.
- Hingegen ergaben sich Anhaltspunkte für die Vermutung, daß bestimmte Auswahlkriterien und -verfahren, die bei der Rekrutierung der Seminarlehrer zum Zuge kommen (wie Lebensalter und Dauer des Schuldienstes sowie Verbandszugehörigkeit) für die Einstellungsunterschiede bedeutsam sein könnten, eine Annahme, die zur Erklärung der Fächer- und Länderunterschiede beitragen könnte, die jedoch nicht weiter belegt werden konnte.
- Schließlich ergaben sich nicht nur Zusammenhänge zwischen den Einstellungsdimensionen, sondern auch einige Beziehungen zwischen den Einstellungen der Seminarlehrer und den von ihnen berichteten Verhaltensweisen in Seminar- und Schulausbildung einerseits sowie ihren Vorstellungen von der Innovationsfunktion der Referendarausbildung für die Gymnasien andererseits. Diese Zusammenhänge deuten auf eine generelle Interdependenz zwischen Ausbildungszielen und -konzeptionen, Einstellungen und ausbildungsdidaktischen Verhaltensmustern der Seminarlehrer hin.

Diesem Zusammenhang ist noch weiter nachzugehen. Die hier zusammengefaßten Beziehungen zwischen den Einstellungen und anderen Ausbildervariablen können nur insofern etwas zur Erklärung der Einstellungsunterschiede zwischen den Alters-, Fächer- und Ländergruppen der Seminarbilder beitragen, als sich bei den meisten dieser Variablen in den früheren Kapiteln ebenfalls signifikante Gruppenunterschiede ergaben. Das besagt aber nicht viel mehr, als daß es offenbar gruppenspezifische Ausprägungen bestimmter Einstellungen und Verhaltensweisen gibt.

Insgesamt konnten in diesem Abschnitt die deutlichen Einstellungsunterschiede zwischen den befragten Seminarbildern auf den drei Einstellungsdimensionen nur in geringem Maße erklärt werden. Sie müssen vorerst als Befund hingenommen werden. Daß es sich dabei nicht um beliebige, individuelle und zufällig verteilte Einstellungen handelt, zeigen vor allem die signifikanten Unterschiede zwischen Alters-, Fächer- und Ländergruppen der Seminarlehrern, sowie die Zusammenhänge mit anderen Ausbildervariablen. Sie sprechen dafür, daß sich hier vielmehr kollektive, gruppentypische Einstellungen andeuten, die ein Ergebnis gruppenspezifischer Sozialisations- und Selektionsprozesse in Ausbildung und Beruf und entsprechender Ziel- und Normvorstellungen bezüglich der Gymnasiallehrerbildung darstellen können. Diese Vermutung wird in Kapitel 5 zu prüfen sein. Bereits vor einer solchen Prüfung kann festgestellt werden, daß die hier dargestellten Einstellungen der Seminarlehrern von erheblicher Bedeutung für eine Reform der Gymnasiallehrerbildung sein müssen.

4.5 Häufigkeit, Gründlichkeit und Einstellungstendenz der Themenbehandlung

In den letzten drei Abschnitten sind Häufigkeit, Gründlichkeit und Einstellungstendenz der Behandlung der ausgewählten Ausbildungsthemen in den Haupt- und Fachseminaren dargestellt worden. Die Beziehungen zwischen diesen drei Aspekten der Seminausbildung sind nun, aufgrund der drei Faktorenanalysen und der entsprechenden Faktor-Summenscores, einer genaueren und zusammenfassenden Analyse zugänglich, die etwas über die Qualität der Seminausbildung in den ausgewählten Themenbereichen aussagen kann. Tabelle 85 gibt zunächst einen Überblick über die wichtigsten Korrelationen zwischen den neun aufgrund der Faktorenanalysen gebildeten Summenscores, die uns im folgenden beschäftigen werden. Die Tabelle besagt zunächst folgendes:

- Die Gründlichkeit, mit der psychologische Themen von den Seminardozenten behandelt wurden, korreliert – obwohl sie, wie in Abschnitt 4.3 gezeigt, ziemlich gering ist – positiv mit der Häufigkeit der Behandlung von drei der vier Themenkomplexe (Ausnahme: berufspolitische Themen). Das heißt: Seminardozenten, die diese drei Themenkomplexe häufig (selten) behandelten, taten dies in bezug auf psychologische Themen auch gründlicher (oberflächlicher).
- Die Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen korreliert außerdem positiv mit den Einstellungen der Seminardozenten zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht und zur Leistungsselektion von Gymnasiasten. Das heißt: Seminardozenten, die zu diesen beiden Problemen progressive (konservative) Einstellungen äußerten, behandelten psychologische Themen gründlicher (oberflächlicher).
- Die Einstellungstendenz der Seminausbildung zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse korreliert außerdem positiv mit der Häufigkeit der Behandlung erziehungswissenschaftlich-schulpolitischer und psychologisch-methodischer Themen. Das heißt: Seminardozenten, die diese Themen häufig (selten) behandelten, hatten auch eine progressivere (konservativere) Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht.

Die Einstellung der Seminardozenten zur Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften und vor allem die Gründlichkeit, mit der sie psychologische Themen in ihren Seminaren behandelten, scheinen also etwas über die generelle inhaltliche Ausrichtung oder Tendenz der Seminausbildung auch in anderen Themenbereichen auszusagen. Im übrigen ergaben sich – abgesehen

Tabelle 85: Häufigkeit, Gründlichkeit und Meinungstendenz der Themenbehandlung, Korrelationen zwischen neun Summenscores mit $r \geq 0.20$, bei $N = 500$ und $p < 0.001$

| Themenbehandlung | Gründlichkeit der Behandlung | | Meinungstendenz der Behandlung bezüglich der | | |
|--|------------------------------|---------------------|--|---|-------------------------------|
| | psychologischer Themen | didaktischer Themen | Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | gewerkschaftlichen Interessendurchsetzung | Schülerselektion im Gymnasium |
| Häufigkeit der Behandlung | | | | | |
| 1 erziehungswissenschaftlich-schulpolitischer Themen | 0.20 | – | 0.23 | – | – |
| 2 psychologisch-methodischer Themen | 0.60 | – | 0.20 | – | – |
| 3 berufspolitischer Themen | – | – | – | – | – |
| 4 didaktischer Themen | 0.22 | 0.45 | – | – | – |
| Gründlichkeit der Behandlung | | | | | |
| 1 psychologischer Themen | | | 0.20 | – | 0.21 |
| 2 didaktischer Themen | | | – | – | – |

von der etwas trivialen Korrelation zwischen der Häufigkeit und der Gründlichkeit, mit denen didaktische Themen behandelt wurden – keine nennenswerten Korrelationsbeziehungen zwischen den Summenscores.

Null-Korrelationen zwischen Einstellungen und Themenbehandlung

Dabei fällt auf, daß Korrelationen mit den Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen und zur Schülerselektion im Gymnasium – die überwiegend unentschieden beziehungsweise konservativ waren – fast völlig fehlen. Das liegt natürlich teilweise daran, daß sich die Summenscores auf unterschiedliche Themenkomplexe beziehen, zu denen entweder nur die Gründlichkeit der Behandlung (psychologische und didaktische Themen) oder nur die Einstellung der Seminarlehrer (erziehungswissenschaftlich-schulpolitische und berufspolitische Themen) erhoben wurde. Aber das ist wohl, wie die tatsächlich vorhandenen Korrelationen vermuten lassen, nicht die einzige Erklärung. Anscheinend haben die Einstellungen der Seminarlehrer zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen und zur Schülerselektion im Gymnasium sowie die Gründlichkeit, mit der sie didaktische Themen behandeln, generell nicht die gleiche Bedeutung für die qualitative, inhaltliche und didaktische Orientierung der Seminarbildung wie ihre Einstellung zur Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften und die Gründlichkeit, mit der sie psychologische Themen behandelten.

Besonders auffällig ist, gerade unter dem Gesichtspunkt der Themenabhängigkeit der Einstellungen, das Fehlen nennenswerter Korrelationen zwischen den Einstellungen der Seminarlehrer zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen sowie zur Leistungsselektion im Gymnasium und der Häufigkeit, mit der die entsprechenden Ausbildungsthemen behandelt wurden. Das spricht dafür, daß berufspolitische und erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen ebenso häufig von Seminarlehrern mit konservativen wie von solchen mit progressiven Einstellungen zu diesen Themen behandelt wurden. Die Kreuztabellierung der entsprechenden Summenscores ergibt allerdings doch signifikante Unterschiede, die den folgenden Tabellen zu entnehmen sind. Tabelle 86 zeigt dies zunächst für die berufspolitischen Themen (gewerkschaftliche Organisation von Lehrern und Lehrerstreik).

– Unter den 80 Prozent der Seminarlehrer, die diese Themen nicht behandelten, überwiegen diejenigen mit konservativen oder unentschiedenen Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen (28 beziehungsweise 30 Prozent), während die Progressiven die Minderheit bilden (22 Prozent).

Tabelle 86: Häufigkeit der Behandlung und Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen, Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Häufigkeit der Behandlung | Einstellung | | | | | Insgesamt |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| | konservativ | | 0 | progressiv | | |
| | -2 | -1 | | +1 | +2 | |
| 0 | 17,0 | 11,4 | 29,6 | 12,0 | 10,2 | 80,2 |
| 1 | 1,2 | 1,4 | 2,0 | 1,2 | 1,4 | 7,2 |
| 2 | 2,2 | 1,0 | 3,2 | 1,2 | 5,0 | 12,6 |
| Insgesamt | 20,4 | 13,8 | 34,8 | 14,4 | 16,6 | 100,0 |

$$\chi^2 = 31,00$$

$$df = 8$$

$$p < 0.001$$

Tabelle 87: Häufigkeit der Behandlung erziehungswissenschaftlich-politischer Themen und Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium, Seminarlehrern in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Häufigkeit der Behandlung | Einstellung | | | | | Insgesamt |
|---------------------------|-------------|------|------|------------|------|-----------|
| | konservativ | | 0 | progressiv | | |
| | -2 | -1 | | +1 | +2 | |
| 0 | 4,0 | 4,2 | 7,4 | 1,2 | 0,8 | 17,6 |
| 1-2 | 9,4 | 4,0 | 4,8 | 2,2 | 1,8 | 22,2 |
| 3-4 | 12,6 | 8,8 | 6,6 | 7,8 | 4,0 | 39,8 |
| 5 | 4,2 | 5,8 | 2,6 | 3,8 | 4,0 | 20,4 |
| Insgesamt | 30,2 | 22,8 | 21,4 | 15,0 | 10,6 | 100,0 |

$\chi^2 = 65,76$
df = 20
p < 0.001

– Unter den 20 Prozent, die eines oder beide Themen behandelten, sind dagegen diejenigen mit progressiven Einstellungen (9 Prozent) etwas stärker vertreten als die Konservativen (6 Prozent), während zugleich der Anteil der Unentschiedenen geringer ist (5 Prozent).

Diese Unterschiede sind zwar nach dem χ^2 -Test signifikant, reichen aber für eine nennenswerte Korrelation offenbar nicht aus. Die Tendenz zu einer gewissen Polarisierung der Einstellungen bei denjenigen Seminarlehrern, die die berufspolitischen Themen behandelten, ist auf die starke Zustimmung zur gewerkschaftlichen Organisation der Lehrer (62 Prozent) und die häufige Ablehnung des Lehrerstreiks (44 Prozent) unter denjenigen zurückzuführen, die diese Themen überhaupt im Seminar behandelten. Insgesamt entsteht der Eindruck, daß Seminarlehrern mit konservativen oder unentschiedenen Meinungen zu den berufspolitischen Themen diese vorzugsweise gar nicht erst im Seminar behandeln. Dies gilt vor allem für die Fachleiter, von denen nur 19 Prozent diese Themen behandelten. Wenn sie es aber, aus welchen Gründen immer, dennoch tun, dann halten die konservativen den progressiven Seminarlehrern fast die Waage. Dies gilt vor allem für die Seminarleiter und die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren, zu deren Ausbildungsumfang diese Themen gehören (sie wurden von 37 Prozent dieser Gruppe behandelt) und die relativ selten unentschiedene, sondern überwiegend entweder konservative oder progressive Meinungen zu ihnen äußerten (38 zu 48 Prozent). All das scheint aber den potentiell innovatorischen Charakter der berufspolitischen Ausbildungsthemen (vgl. Abschnitt 4.4) eher zu bestätigen als zu widerlegen.

Eine ähnliche Polarisierungstendenz ist auch bei der Behandlung der erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen festzustellen, wenngleich sie hier – wegen der überwiegend zustimmenden beziehungsweise konservativen Einstellung der Seminarlehrern zur Leistungsselektion von Schülern im Gymnasium – weniger klar hervortritt. Tabelle 87 macht das deutlich.

– Unter den 40 Prozent der Seminarlehrern, die keines oder nur ein bis zwei der erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen behandelten, sind die mit konservativer und auch mit unentschiedener Einstellung zur Schülerselektion besonders zahlreich (22 beziehungsweise 12 Prozent), während diejenigen mit einer ablehnenden oder progressiven Einstellung die Minderheit bilden (6 Prozent).

– Bei den 60 Prozent, die drei bis fünf dieser Themen behandelten, zeigt sich dagegen eine deutliche Verschiebung zugunsten der progressiv Eingestellten (20 Prozent) und eine Abnahme der Unentschiedenen (9 Prozent), obgleich die konservative Gruppe immer noch die Mehrheit bildet (31 Prozent).

Auch hier sind die Unterschiede nach dem χ^2 -Test signifikant, reichen aber für eine nennenswerte Korrelation nicht aus. Dennoch nimmt der Anteil der progressiven Seminaranbieter mit zunehmender Anzahl der behandelten Themen deutlich zu, während der Anteil der Konservativen abnimmt. Insofern entsteht auch hier der Eindruck, daß Seminaranbieter mit konservativer Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium (53 Prozent) die entsprechenden erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen eher gar nicht oder selten behandelten (22 Prozent), während diejenigen mit progressiven Einstellungen zu diesem Problem (26 Prozent) die entsprechenden Themen überwiegend häufig behandelten (20 Prozent). Andererseits ist nicht zu übersehen, daß unter den Seminaranbietern, die erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen relativ häufig behandelten (60 Prozent), diejenigen mit konservativen Einstellungen zur Leistungsselektion der Gymnasiasten stärker vertreten sind (31 Prozent) als diejenigen mit progressiven Einstellungen (20 Prozent), und das ist letztlich für die Tendenz und Qualität der Seminaranbildung ausschlaggebend. Ihre konservative Tendenz beschränkt sich, wie noch zu zeigen ist, nicht auf die erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen, sondern geht weit darüber hinaus.

Positive Korrelationen zwischen Themenbehandlung und Einstellungen

Im folgenden sollen nun auch einige der in Tabelle 85 enthaltenen und besonders relevanten positiven Korrelationen tabellarisch dargestellt und die quantitativen Relationen zwischen den entsprechenden Summenscores analysiert werden. Dabei werden zunächst Häufigkeit und Gründlichkeit der Behandlung didaktischer und psychologischer Themen betrachtet, später kommen wir auf die Zusammenhänge mit den Einstellungen der Seminaranbieter zurück.

Die häufige Behandlung didaktischer Themen hat keine Beziehungen zu den drei Einstellungsdimensionen, in denen allerdings didaktische Fragen wegen ihrer sehr unterschiedlichen Beurteilung auch nicht enthalten sind. Didaktische Themen wurden also von Seminaranbietern mit sehr unterschiedlichen, konservativen oder progressiven Einstellungen behandelt, was angesichts der Häufigkeit der Behandlung nur selbstverständlich ist. Andererseits hat die Häufigkeit eine sehr eindeutige positive Korrelation mit der Gründlichkeit der Behandlung didaktischer Themen ($r = 0.45$) und auch eine – allerdings schwächere – mit der Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen ($r = 0.22$). Seminaranbieter, die didaktische Themen häufig besprechen – und das sind vor allem die Fachseminarleiter –, behandeln also nicht nur diese, sondern auch psychologische Themen eher in einer gründlichen praxisbezogenen Art. Eine solche Doppelbeziehung ist bei keinem anderen Themenkomplex festzustellen. Sie geht darauf zurück, daß bei der Behandlung didaktischer Themen, wegen der Größe der entsprechenden Anbietergruppe, die generellen positiven Korrelationen zwischen der Häufigkeit ($r = 0.30$) sowie der Gründlichkeit der Behandlung ($r = 0.22$) didaktischer und psychologischer Themen durchschlagen, über die bereits in Abschnitt 4.2 und 4.3 berichtet wurde. Tabelle 88 soll den Zusammenhang zwischen Häufigkeit und Gründlichkeit der Behandlung didaktischer Themen veranschaulichen.

Für diesen Zweck wurden die fünf Gründlichkeitsstufen etwas zusammengefaßt: Die ersten beiden entsprechen einer oberflächlichen, abstrakt theoretischen, die letzten beiden einer gründlichen praxisbezogenen und die mittlere einer gründlichen theoretischen Behandlung. Dabei beziehen sich die Prozentsätze in Tabelle 88 – im Unterschied zu den vorigen Tabellen – mit Ausnahme der letzten Spalte auf die jeweilige Anzahl der Seminaranbieter, die die didaktischen Themen mehr oder minder häufig behandelten. Es mag überraschen, daß von den Seminaranbietern, die die didaktischen Themen nicht behandelten (0-Zeile), einige (insgesamt nur 2 Prozent von 500) Angaben über die Gründlichkeit der Behandlung machten, während von denen, die sie behandelten, einige (1 Prozent) keine solchen Angaben machten (0-Spalte). Dieser Umstand ist teilweise darauf zurückzuführen, daß sich die Häufigkeit nur auf zwei Themen (Auswahl von Unterrichtsinhalten und Gruppenunterricht), die Gründlich-

keit ihrer Behandlung dagegen auf drei Themen bezieht (zusätzlich programmierte Instruktion). Wenn man von diesen Abweichungen absieht, kann man zunächst folgendes feststellen:

- Die meisten Seminarlehrer (68 Prozent) behandelten beide didaktische Themen, und dies überwiegend gründlich und praxisbezogen.
- Unter der Minderheit der Seminarlehrer, die nur eines der Themen – in der Regel die Auswahl von Unterrichtsinhalten – behandelten (24 Prozent), ist der Anteil mit gründlicher, praxisbezogener Behandlung ebenso groß wie der mit oberflächlicher, abstrakter Behandlung (36 Prozent).

Die hohe Korrelation von $r = 0.45$ ist offenbar durch die auf beiden Achsen schiefe Gesamt-Verteilung und durch die Einbeziehung der „0-Werte“ zustande gekommen. Die letzte Zeile macht ebenfalls deutlich, daß die didaktischen Themen insgesamt überwiegend gründlich, sei es theoretisch (28 Prozent) oder praxisbezogen (40 Prozent), behandelt wurden und nur von 25 Prozent der Befragten oberflächlich und abstrakt.

Dieses Ergebnis erscheint günstig, aber der letzte Prozentsatz ist, angesichts der fachdidaktischen Ausbildungsaufgabe der Fachlehrer, um die es sich hier hauptsächlich handelt, doch problematisch. Er besagt nämlich, daß etwa ein Viertel der befragten Fachlehrer den eigentlichen Kernbereich ihrer Ausbildungsaufgabe in den Fachseminaren nicht mit der wünschenswerten Gründlichkeit und Praxisrelevanz erfüllten, ganz unabhängig davon, welche persönlichen Einstellungen oder äußeren Bedingungen dafür verantwortlich gewesen sein mögen. Andererseits handelt es sich hier nur um die theoretische Seminarbildung der Fachlehrer und nicht um die unterrichtspraktische Ausbildung in den Schulen, in der die praxisbezogene fachdidaktische Ausbildung hauptsächlich unter Anleitung der Schulausbilder stattfindet. Aber die Verlagerung dieses Teils der Ausbildung in die Schulen bringt auch die Gefahr einer übermäßigen Anpassung an die herrschende Unterrichtspraxis mit sich, während eine intensive Planung und Auswertung von Unterrichtsversuchen in den Fachseminaren dieser Gefahr entgegenwirken und alternative Unterrichtskonzepte und -modelle in die Praxis einführen und dort verankern kann. Insofern muß es doch bedenklich stimmen, wenn ein Viertel der Fachlehrer die gründliche, praxisbezogene Behandlung fachdidaktischer Themen nicht in ihren Seminaren leistet, sondern den Schulen überläßt.

Wenn man die Häufigkeit der Behandlung psychologisch-methodischer Themen zur Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen in Beziehung setzt, ergibt sich ein Bild, das noch ungünstiger ist als bei den didaktischen Themen, ja wie ein negatives Spiegelbild anmutet. Die hohe positive Korrelation zwischen den beiden Summenscores ($r = 0.60$) ist, wie Tabelle 89 zeigt, teilweise ein statistisches Artefakt, zurückzuführen auf den hohen Anteil der Seminarlehrer, die die psychologisch-methodischen Themen nicht behandelten (35 Prozent) und folglich auch keine Auskunft über die Gründlichkeit ihrer Behandlung geben konnten (0-Zeile).

In Tabelle 89 wurden, im Interesse einer besseren Überschaubarkeit, wiederum auf den beiden Summenscores einige Stufen zusammengefaßt. Auch hier beziehen sich die Prozentsätze

Tabelle 88: Häufigkeit und Gründlichkeit der Behandlung didaktischer Themen ($r = 0.45$), Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Häufigkeit der Behandlung | Gründlichkeit der Behandlung | | | | n | |
|---------------------------|------------------------------|-----|----|-----|---------|-----------------|
| | 0 | 1–2 | 3 | 4–5 | absolut | Prozent von 500 |
| 0 | 76 | 12 | 2 | 10 | 41 | 8 |
| 1 | 4 | 36 | 24 | 36 | 118 | 24 |
| 2 | 0 | 24 | 32 | 44 | 341 | 68 |
| Insgesamt | 7 | 25 | 28 | 40 | 500 | 100 |

Tabelle 89: Häufigkeit der Seminarbehandlung psychologisch-methodischer Ausbildungsthemen und Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen ($r = 0.60$), Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Häufigkeit der Behandlung psychologisch-methodischer Themen | Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen | | | | n | |
|---|---|-----|----|-----|---------|-----------------|
| | 0 | 1–2 | 3 | 4–5 | absolut | Prozent von 500 |
| 0 | 100 | – | – | – | 176 | 35 |
| 1–2 | 18 | 34 | 28 | 21 | 225 | 45 |
| 3–4 | 8 | 41 | 18 | 33 | 99 | 20 |
| Insgesamt | 45 | 23 | 16 | 16 | 500 | 100 |

auf die jeweilige Anzahl der Seminarlehrer, die psychologisch-methodische Themen mehr oder minder häufig behandelten. In der 0-Spalte des Gründlichkeitsindex sind rund 10 Prozent der Befragten enthalten, die zwar angaben, psychologisch-methodische Themen behandelt zu haben, aber keine Aussagen über die Gründlichkeit der Behandlung machten. Dieser Umstand ist teilweise wiederum darauf zurückzuführen, daß sich die Häufigkeit der Behandlung psychologisch-methodischer Themen auf vier Themen bezieht (Psychologische Tests, Soziogramm, Leistungstests, Team-Teaching), die Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen dagegen nur auf drei (ohne Team-Teaching). Wenn man von diesen Differenzen absieht, ergibt sich aus Tabelle 89 zunächst folgendes:

- Insgesamt wurden psychologisch-methodische Themen überwiegend gar nicht (35 Prozent) oder selten (45 Prozent) behandelt, und sie wurden überwiegend oberflächlich (23 Prozent) oder nur theoretisch gründlich behandelt (16 Prozent), nur selten praxisbezogen (16 Prozent).
- Die Seminarlehrer, die nur ein bis zwei psychologisch-methodische Themen besprachen, behandelten diese überwiegend oberflächlich (34 Prozent) oder nur theoretisch gründlich (28 Prozent).
- Die Seminarlehrer, die drei bis vier dieser Themen behandelten, taten dies dagegen häufiger praxisbezogen (33 Prozent), aber auch oberflächlich abstrakt (41 Prozent), während die gründlich theoretische Behandlung seltener war (18 Prozent).

Mit zunehmender Zahl der behandelten Themen spaltet sich also die Mittelgruppe auf: Je mehr psychologische Themen behandelt wurden, desto seltener wurden sie gründlich theoretisch und um so eher wurden sie entweder oberflächlich oder aber praxisbezogen behandelt. Dennoch – oder gerade deshalb – ergab sich eine hohe positive Korrelation zwischen der Häufigkeit und der Gründlichkeit der Behandlung dieser Themen, die aber, wie gesagt, vor allem auf den hohen Prozentsatz derjenigen Seminarlehrer zurückzuführen ist, die diese Themen überhaupt nicht behandelten.

Die im Vergleich zu den didaktischen Themen geringere Gründlichkeit und Praxisrelevanz der Behandlung psychologisch-methodischer Themen ist wohl kaum auf die Eigenart dieser Themen (Soziogramm, Leistungstests, psychologische Tests) zurückzuführen, sondern entweder auf fehlendes Testmaterial, wenigstens bei Intelligenz- und Persönlichkeitstests, oder auf die unsichere oder ablehnende Einstellung der Seminarlehrer zur Anwendung solcher Methoden im Unterricht. Über die letzte Möglichkeit kann Tabelle 90 Aufschluß geben. (In dieser Tabelle sind die Prozentsätze wieder auf die Gesamtheit der befragten Seminarlehrer bezogen.)

Obwohl die psychologisch-methodischen Themen insgesamt recht selten behandelt wurden, andererseits aber die Einstellung der Seminarlehrer zur Anwendbarkeit psychologisch-soziologischer Erkenntnisse im Unterricht überwiegend positiv war, ist auch hier die positive

Korrelation zwischen den beiden Indizes von $r = 0.20$ erkennbar. Besonders deutlich wird das auf der schwächer besetzten linken Seite von Tabelle 90: Der Anteil der Seminarausbilder mit unentschiedener oder konservativer Einstellung zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse nimmt mit wachsender Anzahl der behandelten Themen deutlich ab. Aber auch auf der stärker besetzten rechten Seite der Tabelle ist die gegenläufige Tendenz erkennbar:

- Unter den 38 Prozent der Seminardozenten, die zwei oder mehr psychologische Themen behandelten, befinden sich 25 Prozent oder zwei Drittel mit einer positiven Einstellung zur Unterrichtsrelevanz solcher Erkenntnisse, während diese Meinung bei den 62 Prozent, die keines oder nur eins dieser Themen behandelten, nur von 32 Prozent, also etwa der Hälfte, geteilt wird.

Seminardozenten mit positiver Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht behandelten also psychologische Themen häufiger als ihre konservativen Kollegen. Oder anders formuliert: Diejenigen Seminarausbilder, die überhaupt psychologische Themen behandelten (65 Prozent), taten dies ganz überwiegend mit einer positiven Einstellung zur Praxisrelevanz dieser Erkenntnisse für den Unterricht.

Dieses Ergebnis vermag freilich nicht die geringe Gründlichkeit und Praxisbezogenheit der Behandlung psychologisch-methodischer Themen zu erklären, deren Bedeutung für die Unterrichtspraxis die Seminardozenten doch so positiv einschätzten, ja es macht die Erklärung schwieriger. Insofern könnte auch der Zusammenhang mit der Gründlichkeit der Themenbehandlung von Interesse sein, der in der Tabelle 91 dargestellt ist. Auch hier ist, trotz der überwiegend geringen Gründlichkeit der Themenbehandlung, die positive Korrelation mit der überwiegend positiven Einstellung zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse ($r = 0.20$) erkennbar.

- Seminardozenten, die psychologische Themen theoretisch oder praktisch gründlich behandelten (32 Prozent), hatten häufiger positive als unentschiedene oder negative Einstellungen zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht (20 : 12 Prozent), während sich bei denen, die jene Themen gar nicht oder nur oberflächlich behandelten (68 Prozent), positive und negative oder unentschiedene Einstellungen fast die Waage hielten (36 : 32 Prozent).

Man kann also sagen, daß die Seminarausbilder mit positiver Einstellung zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse psychologische Themen eher gründlich und praxisbezogen behandelten als ihre Kollegen mit der gegenteiligen Einstellung, daß aber auch diejenigen, die diese Themen oberflächlich behandelten, es wenigstens überwiegend mit einer positiven Einstellung zu deren Praxisrelevanz taten.

Die vorwiegend oberflächliche oder nur theoretisch relevante Behandlung psychologischer Themen kann folglich auch jetzt nicht durch negative oder unentschiedene Einstellungen zu

Tabelle 90: Häufigkeit der Behandlung psychologisch-methodischer Themen und Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse ($r = 0.20$), Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl ($N = 500$)

| Häufigkeit der Behandlung | Einstellung zur Anwendbarkeit | | | | | Insgesamt |
|---------------------------|-------------------------------|-----|------|------------|------|-----------|
| | konservativ | | | progressiv | | |
| | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | |
| 0 | 1,6 | 3,8 | 12,8 | 12,8 | 4,2 | 35,2 |
| 1 | 1,0 | 2,6 | 8,2 | 9,4 | 5,6 | 26,8 |
| 2 | 0,2 | 1,2 | 5,8 | 5,8 | 5,2 | 18,2 |
| 3-4 | 0,4 | 1,0 | 4,6 | 7,0 | 6,8 | 19,8 |
| Insgesamt | 3,2 | 8,6 | 31,4 | 35,0 | 21,8 | 100,0 |

Tabelle 91: Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen und Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse ($r = 0.20$), Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl ($N = 500$)

| Gründlichkeit der Behandlung | Einstellung zur Anwendbarkeit | | | | | Insgesamt |
|------------------------------|-------------------------------|-----|------|------------|------|-----------|
| | konservativ | | | progressiv | | |
| | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | |
| 0 | 2,0 | 4,6 | 15,0 | 16,8 | 6,4 | 44,8 |
| 1-2 | 0,6 | 2,6 | 6,8 | 8,4 | 4,8 | 23,2 |
| 3 | 0,6 | 1,0 | 5,0 | 4,8 | 4,6 | 16,0 |
| 4-5 | 0,0 | 0,4 | 4,6 | 5,0 | 6,0 | 16,0 |
| Insgesamt | 3,2 | 8,6 | 31,4 | 35,0 | 21,8 | 100,0 |

ihrer praktischen Verwendbarkeit erklärt werden. Im Gegenteil, in dieser Hinsicht sind die Einstellungen der Seminarlehrer erstaunlich positiv. Die geringe Gründlichkeit der Themenbehandlung muß also wohl doch eher auf fehlende Kompetenz der Seminarlehrer und vielleicht auch auf fehlendes Testmaterial beziehungsweise fehlende finanzielle Mittel für seine Anschaffung zurückgeführt werden. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß psychologische Themen keineswegs nur von Seminarleitern und Fachleitern in den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen behandelt wurden, in deren Aufgabenbereich sie herkömmlicherweise fallen, sondern auch von vielen Fachseminarleitern (54 Prozent behandelten mindestens eines dieser Themen, vgl. Abschnitt 4.2), besonders in den kultur- und sozialkundlichen Fächern (77 Prozent) und in Kunst- und Musikerziehung (76 Prozent). Diese Fachleiter haben damit die hergebrachte Arbeitsteilung zwischen allgemeinen und Fachseminaren teilweise aufgehoben. Ihnen dürfte es aber häufig an der Zeit fehlen, diese Themen mit der wünschenswerten Gründlichkeit und Praxisbezogenheit zu besprechen und sich dafür auch die nötige Sachkompetenz zu erwerben.

4.5.1 Zusammenhänge zwischen drei zentralen Verhaltens- und Einstellungsdimensionen

Die Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen wurde bereits in Abschnitt 4.3 als Indikator für eine innovatorische Seminarbildung bezeichnet. Außerdem wurde vermutet, daß sie ein wichtiger Index für die generelle inhaltlich-didaktische Ausrichtung der Seminarbildung sein könnte, und zwar im Anschluß an die in Tabelle 85 enthaltenen häufigen Korrelationen mit den anderen Summenindizes. Abgesehen von den bereits analysierten Korrelationen mit der Häufigkeit der Behandlung psychologisch-methodischer Themen ($r = 0.60$) und der Einstellung zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse ($r = 0.20$) korreliert die Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen auch mit der Häufigkeit der Behandlung didaktischer und erziehungswissenschaftlich-schulpolitischer Themen ($r = 0.22/0.20$) sowie mit der Einstellung der Seminarlehrer zur Leistungsselektion von Gymnasiasten ($r = 0.21$). Das heißt:

- Seminarlehrer, die psychologische Themen gründlich behandelten, besprachen in ihren Seminaren auch didaktische und erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen häufiger, und sie hatten zur Schülerselektion im Gymnasium eher eine progressive, ablehnende Einstellung.

Ferner wurde in Abschnitt 4.4 behauptet, daß die Einstellung der Seminarlehrer zur Leistungsselektion von Gymnasiasten der wichtigste Index für die generell konservativen oder progressiven Einstellungen der Seminarbildner sei. Obwohl dieser Index auch mit den Einstellungen zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen und zur Praxisrelevanz

sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse positiv korreliert ($r = 0.33/0.28$), hat er doch, wie Tabelle 85 zeigt, nur eine einzige Beziehung zu den übrigen thematischen und didaktischen Summenscores, nämlich zur Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen ($r = 0.21$). Das spricht nicht gerade für die Relevanz dieser Einstellungsdimensionen für die inhaltliche und didaktische Ausrichtung der Seminarbildung. Andererseits bestätigt gerade dieser eine Zusammenhang doch wieder die Bedeutung dieser beiden Indizes. Seine tabellarische Darstellung und genauere Analyse ist daher von besonderem Interesse.

Die positive Korrelation zwischen der Einstellung der Seminardozenten zur begabungs- und milieubedingten Leistungsselektion von Gymnasiasten und der Gründlichkeit, mit der psychologische Themen behandelt wurden, ist durchaus plausibel und konsequent. Sie besagt,

– daß Seminarbildner mit progressiver (das heißt ablehnender) Einstellung zur Leistungsselektion im Gymnasium sich und ihre Referendare intensiver mit Methoden der Messung und Diagnose individueller Schülerleistungen (Leistungstests, Intelligenz- und Persönlichkeitstests sowie Soziogramm) beschäftigen, verglichen mit ihren konservativen Kollegen.

Die Kreuztabellierung der beiden Indizes in Tabelle 92 zeigt allerdings, daß dieser Zusammenhang nicht so eindeutig ist, wie der Korrelationskoeffizient anzudeuten scheint. Da die Einstellung der Seminardozenten zur Schülerselektion im Gymnasium überwiegend konservativ war (53 Prozent) und sie psychologische Themen vorwiegend gar nicht oder nur oberflächlich behandelten (68 Prozent), ist die positive Korrelation zwischen beiden Indizes nicht leicht zu erkennen:

– Die 53 Prozent der Befragten mit konservativer Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium behandelten psychologische Themen ganz überwiegend gar nicht oder nur oberflächlich (39 Prozent) und nur zu einem geringen Teil theoretisch gründlich oder praxisrelevant (14 Prozent).

– Die 26 Prozent mit progressiven Einstellungen zur Schülerselektion behandelten dagegen psychologische Themen wesentlich seltener gar nicht oder nur oberflächlich (15 Prozent) und erheblich häufiger gründlich und praxisbezogen (11 Prozent).

Seminardozenten mit zustimmenden konservativen Einstellungen zur Selektivität des Gymnasiums behandelten also psychologische Themen eher gar nicht oder nur oberflächlich, diejenigen mit ablehnenden, progressiven Einstellungen hingegen behandelten solche Themen eher gründlich und praxisbezogen. Die erste Gruppe (39 Prozent) könnte man als reine oder sozialwissenschaftlich „naive Konservative“ bezeichnen, die zweite Gruppe (11 Prozent) dagegen als sozialwissenschaftlich aufgeklärte oder „innovative Progressive“. Andererseits ist nicht zu übersehen, daß 14 Prozent der Befragten mit konservativer Einstellung zur Schülerselektion psychologische Themen gründlich und praxisrelevant und umgekehrt 15 Prozent mit progressiver Einstellung die gleichen Themen gar nicht oder nur oberflächlich behandelten. Die erste Gruppe könnte man vielleicht als sozialwissenschaftlich reflektierte oder „technokratische

Tabelle 92: Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium und Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen ($r = 0.21$), Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl $N = 500$

| Gründlichkeit der Behandlung | Einstellung | | | | | Insgesamt |
|------------------------------|-------------|------|------|------------|------|-----------|
| | konservativ | | 0 | progressiv | | |
| | -2 | -1 | | +1 | +2 | |
| 0 | 15,4 | 10,6 | 10,2 | 5,4 | 3,2 | 44,8 |
| 1-2 | 7,2 | 5,8 | 4,0 | 4,0 | 2,2 | 23,2 |
| 3 | 5,0 | 3,2 | 3,8 | 3,2 | 0,8 | 16,0 |
| 4-5 | 2,6 | 3,2 | 3,4 | 2,4 | 4,4 | 16,0 |
| Insgesamt | 30,2 | 22,8 | 21,4 | 15,0 | 10,6 | 100,0 |

Konservative“ kennzeichnen, die zweite Gruppe dagegen entweder als naive oder als kritisch reflektierte, jedenfalls nicht wissenschaftlich, sondern eher „politisch orientierte Progressive“.

Diese einerseits wissenschaftliche, andererseits politische Komponente der Ausbildereinstellung zur Selektivität oder Veränderung des Gymnasiums wird auch durch die positiven Korrelationen dieser Einstellungsdimension mit der Einstellung zur Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften einerseits ($r = 0.28$) und mit der Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen andererseits ($r = 0.33$) bestätigt. Beide Komponenten scheinen auch für die Frage mit entscheidend zu sein, ob und mit welcher Intensität psychologische Themen oder Techniken von den Seminardozenten behandelt wurden.

Auch die (überwiegend positive oder progressive) Einstellung der Seminardozenten zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht wurde im Anschluß an Tabelle 85 als eine wesentliche Dimension für die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Seminausbildung bezeichnet, obwohl sie (vgl. Abschnitt 4.4) nicht eindeutig zwischen progressiven und konservativen Seminausbildern trennt. Sie korreliert nicht nur mit der Häufigkeit und der Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Ausbildungsthemen (vgl. Tabelle 90 und 91), sondern auch mit der Häufigkeit der Behandlung erziehungswissenschaftlich-schulpolitischer Themen ($r = 0.23$). Das heißt:

– Seminardozenten mit einer positiven (negativen) Einstellung zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse behandeln auch häufiger (seltener) erziehungswissenschaftlich-schulpolitische Themen, oder: Seminausbildern, die diese Themen häufig (selten) behandeln, tun dies auch eher mit einer progressiveren (konservativeren) Einstellung zur Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften.

Dieser Zusammenhang hat neben der sozialwissenschaftlich akzentuierten anscheinend ebenfalls eine politisch akzentuierte Komponente, die auch in den Korrelationen der Einstellung zur Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften mit den Einstellungen zur Schülerselektion im Gymnasium ($r = 0.28$) und zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen ($r = 0.21$) zum Ausdruck kommt. Abschließend soll daher noch einmal auf die positive Korrelation zwischen den Einstellungen zur Leistungsselektion von Gymnasiasten und zur Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften eingegangen werden, die schon in Abschnitt 4.4 gestreift wurde. Beide Einstellungen beziehen sich auf sozialwissenschaftliche Untersuchungsmethoden und -ergebnisse, aber im ersten Fall werden sie offenbar übermäßig skeptisch, im zweiten dagegen übermäßig euphorisch beurteilt. Die erste Frage der Schülerselektion hat generelle pädagogische und schulpolitische Konsequenzen, die Frage der Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften dagegen vorwiegend praktische, gewissermaßen technische Konsequenzen für die Analyse und Förderung von Schülerleistungen. Die Korrelationen beider Einstellungen spricht dafür, daß sich hier zwei an sich widersprüchliche Einstellungen, nämlich eine rein konservative – begabungstheoretisch auf Erhaltung der Auswahl der begabtesten Gymnasiasten gerich-

Tabelle 93: Einstellungen der Seminardozenten zur Schülerselektion und zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse ($r = 0.28$), Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl $N = 500$

| Einstellungen zur Schülerselektion | Einstellungen zur Anwendbarkeit | | Insgesamt | |
|------------------------------------|---------------------------------|------------|-----------|-------|
| | konservativ | progressiv | | |
| | -2/-1 | 0 | +1/+2 | |
| -2/-1 | 8,0 | 20,0 | 25,0 | 53,0 |
| 0 | 2,8 | 5,8 | 12,8 | 21,4 |
| +1/+2 | 1,0 | 5,6 | 19,0 | 25,6 |
| Insgesamt | 11,8 | 31,4 | 56,8 | 100,0 |

tete – und eine rein progressive – milieutheoretisch auf Diagnose und Aufhebung von Leistungsunterschieden gerichtete – zu einer wertneutralen, rein „sachlichen“ oder technischen Einstellung zu diesen Problemen verbinden. Die Kreuztabellierung beider Einstellungen ist in Tabelle 93 enthalten, in der die konservativen und progressiven Ausprägungen zusammengefaßt wurden.

Trotz der überwiegend konservativen Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium (53 Prozent) und der überwiegend progressiven Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse (57 Prozent) ist die positive Korrelation zwischen beiden zu erkennen, wenn man jeweils die rechte zur linken Spalte oder die obere zur unteren Zeile ins Verhältnis setzt (vgl. auch Abschnitt 4.4). Hier sind nun die Prozentsätze und ihre quantitativen Relationen als solche von Interesse.

– Eine unter beiden Aspekten rein konservative Haltung wurde nur von 8 Prozent der Befragten vertreten, eine rein progressive Haltung immerhin von 19 Prozent, eine (wenn die obige Vermutung zutrifft) gewissermaßen technokratische Haltung zum Problem der Leistungsselektion der Schüler (Zustimmung zur Schülerselektion und zur Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften) aber von 25 Prozent der Befragten.

Die kaum nachvollziehbare gegenteilige Position der progressiven Einstellung zu Fragen der Schülerselektion und der negativen Einstellung zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse wurde dagegen nur von einem Prozent der Befragten vertreten.

Wenn man also weder die in den Seminaren behandelten Themen, noch die Gründlichkeit und Praxisbezogenheit ihrer Behandlung, sondern allein die Einstellung der Seminardozenten zu diesen zwei entscheidenden Problembereichen der Lehrerausbildung zum Beurteilungskriterium der Seminausbildung erhebt, dann machen diese Zahlen vielleicht deutlicher als alle bisherigen, wohin die Referendarausbildung nach Aussagen der Seminardozenten wirklich tendiert:

– Die Tendenz weist weder in eine schlicht konservative noch in eine vielleicht etwas naive progressive Richtung, sondern in eine „sozialwissenschaftlich reflektierte“ konservative, das heißt sachneutrale und technokratische Richtung. Dabei wird die Frage der Beurteilung von Schülerleistungen und der „Selektion“ von Gymnasiasten zu einer Frage der Anwendung der richtigen Leistungstests und der „relevanten“ sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse.

Diese Richtung erhält ein besonderes Gewicht, wenn man neben den 25 Prozent technokratisch eingestellter Seminausbildung auch noch die 20 Prozent berücksichtigt, die sich zwar für eine begabungstheoretisch begründete Schülerauslese, aber nicht für die Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse aussprachen, sowie die 13 Prozent, die zwar für diese, aber nicht unbedingt für die Schülerselektion eintraten. Beide Gruppen könnten früher oder später, je „nach Lage der Dinge“ für die technokratische Lösung des Ausleseproblems oder vielleicht auch für seine konservative Verleugnung und Tabuierung gewonnen werden.

4.5.2 Zusammenfassung

Ausgangspunkt des Abschnitts war die Frage, ob sich – im Anschluß an die vorausgehend dargestellte Häufigkeit, Gründlichkeit und Einstellungstendenz in bezug auf die Behandlung ausgewählter Ausbildungsthemen in den Seminaren – Zusammenhänge zwischen diesen drei Beschreibungsdimensionen ermitteln lassen, die generelle Folgerungen gestatten: Es ging um die Möglichkeit von Aussagen über die qualitative, inhaltliche und didaktische Tendenz der theoretischen Seminausbildung in konservativ-konventioneller oder progressiv-innovatorischer Richtung.

Die Korrelationsanalyse ergab zunächst signifikante Zusammenhänge vor allem zwischen der Häufigkeit der Behandlung von drei Themenkomplexen (didaktische, erziehungswissenschaftlich-schulpolitische und psychologisch-methodische Themen), der Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen und der Einstellung zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher

Erkenntnisse. Die letzten beiden Indizes erwiesen sich insofern als wesentlich für die inhaltliche und didaktische Ausrichtung der Seminausbildung.

Die Kreuztabellierung und Analyse der Zusammenhänge zwischen den drei Einstellungsscores und den Summenscores für die Häufigkeit der Behandlung der entsprechenden Themenkomplexe in den Ausbildungsseminaren ergab dann, daß die Häufigkeit der Behandlung mit der Progressivität der Ausbildereinstellungen zunahm.

– Insofern kann man folgern, daß entweder die Progressivität der Ausbildereinstellungen zu einer häufigeren Behandlung der entsprechenden Ausbildungsthemen führte oder daß sich die Einstellungen der Seminausbildung mit der häufigeren Behandlung dieser Themen von der konservativen in die progressive Richtung veränderten. Diese Alternative muß nach wie vor offen bleiben.

Abgesehen davon zeigte sich jedoch, daß die drei Themenkomplexe – bei denen neben der Häufigkeit ihrer Behandlung auch die jeweiligen Meinungen der Seminarlehrer erhoben wurden – nicht nur unterschiedlich häufig, sondern auch mit unterschiedlichen, konservativen oder progressiven Einstellungen behandelt wurden:

– Bei den erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen, die insgesamt von 82 Prozent der Befragten mehr oder minder häufig behandelt wurden, waren die Einstellungen der entsprechenden Seminausbildung zur begabungs- oder milieubedingten Leistungsselektion von Schülern im Gymnasium sehr viel stärker konservativ als progressiv ausgeprägt (45 : 24 Prozent).

– Bei den psychologisch-methodischen Themen, die von insgesamt 65 Prozent der Befragten behandelt wurden, erwiesen sich dagegen die konservativen Einstellungen der Seminarlehrer zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Vergleich zu den progressiven als sehr viel geringer (6 : 40 Prozent).

– Bei den berufspolitischen Themen schließlich, die nur von 20 Prozent der Befragten behandelt wurden, waren konservative und progressive Einstellungen der entsprechenden Seminarlehrer zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen etwa gleich stark, mit einem gewissen Übergewicht in progressiver Richtung (6 : 9 Prozent):

Vor allem interessiert hier der Anteil der Seminarlehrer, die diese drei Themenkomplexe mit progressiven Einstellungen behandelten. Er betrug bei den erziehungswissenschaftlich-schulpolitischen Themen weniger als ein Drittel, bei den berufspolitischen Themen die knappe Hälfte und bei den psychologisch-methodischen Themen fast zwei Drittel der jeweiligen Ausbildergruppe. Dies Ergebnis scheint unter anderem zu bestätigen, daß die berufspolitischen und die psychologischen Themen – mindestens potentiell – als innovatorische Ausbildungsthemen gelten können.

Die zwei „praxisrelevanten“ Themenkomplexe, bei denen neben der Häufigkeit auch die Gründlichkeit der Seminarbehandlung erfragt worden war, wurden ebenfalls nicht nur unterschiedlich häufig, sondern auch unterschiedlich gründlich behandelt:

– Bei den didaktischen Themen, die insgesamt von 92 Prozent der Befragten behandelt wurden, geschah dies relativ selten auf oberflächliche Weise, vielmehr vorwiegend gründlich und praxisbezogen (25 : 40 Prozent).

– Bei den psychologisch-methodischen Themen, die von 65 Prozent der Befragten behandelt wurden, geschah dies dagegen häufiger oberflächlich als gründlich praxisbezogen (23 : 16 Prozent).

Dennoch erschien es als bemerkenswerte Tatsache, daß etwa ein Viertel der befragten Seminarlehrer (zu 87 Prozent Fachseminarleiter) zentrale didaktische Probleme in ihren Seminaren nur oberflächlich behandelt hatten und damit der unterrichtspraktischen Ausbildung in den Schulen überließen. Sie bestärkte die Vermutung, daß die fachdidaktische Ausbildung vieler Referendare zu sehr von den Anpassungszwängen der bestehenden Schul- und Unterrichtspraxis beherrscht wird.

Die geringe Häufigkeit und Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen konnte durch die positive Korrelation beider Maße mit der überwiegend progressiven Einstellung der Seminarlehrer zur Praxisrelevanz soziologisch-psychologischer Erkenntnisse nicht erklärt

werden. Sie mußte daher teilweise auf die Arbeitsteilung zwischen Haupt- und Fachseminaren, auf fehlendes Testmaterial, fehlende Einarbeitungszeit und auch auf mangelnde Sachkompetenz der Seminarausbilder zurückgeführt werden. Andererseits zeigte sich hier, daß die vorherrschend positive Einstellung der Seminardozenten zur Anwendbarkeit der Sozialwissenschaften offenbar für die Behandlung psychologischer Themen und Techniken eine geringe Relevanz hat, jedenfalls eine geringere als für die Behandlung allgemeiner erziehungswissenschaftlicher und schulpolitischer Themen.

Die Korrelationszusammenhänge zwischen der Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Probleme und den Einstellungen der Seminardozenten zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse sowie zur Leistungsselektion von Gymnasialschülern bestätigten die zentrale Bedeutung dieser Beschreibungsdimensionen für die Qualität der Seminarausbildung. Die Analyse dieser Zusammenhänge zeigte, daß hier einerseits eine sozial- und erziehungswissenschaftliche und andererseits eine bildungs- und schulpolitische Orientierungs- und Einstellungskomponente der Seminarausbilder zum Zuge kamen. Auf dieser Grundlage war die Bestimmung und Differenzierung verschiedenartiger Ausbildergruppen möglich.

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen den Einstellungen zur Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften und zur Schülerselektion im Gymnasium ergab auf der Einstellungsebene folgende Gruppen:

- die eindeutig (auf der sozialwissenschaftlichen und bildungspolitischen Dimension) konservativen Seminardozenten, die 8 Prozent der Befragten ausmachten;
- die technokratisch Konservativen, die der Schülerselektion und zugleich der Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften zustimmten und 25 Prozent der Befragten umfaßten;
- die eindeutig (auf der sozialwissenschaftlichen und bildungspolitischen Dimension) progressiven Seminarausbilder, diese Gruppe umfaßt 19 Prozent der Befragten;
- die politisch oder ideologisch Progressiven, die die Leistungsselektion der Gymnasiasten und auch die Praxisrelevanz der Sozialwissenschaften ablehnten (1 Prozent).

Der Rest von 47 Prozent der Befragten war auf mindestens einer der Einstellungsdimensionen unentschieden.

Die Analyse des Zusammenhangs zwischen der Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium und der Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Themen und Diagnostiktechniken ergab hinsichtlich der Verbindung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Seminardozenten eine eindeutiger Gruppierung:

- konventionell konservative Seminardozenten, die der Schülerselektion zustimmten und psychologische Themen gar nicht oder nur oberflächlich, abstrakt behandelten (39 Prozent);
- technokratisch Konservative, die der Schülerselektion zustimmten, aber psychologische Techniken theoretisch oder praxisbezogen gründlich behandelten (14 Prozent);
- innovativ Progressive, die die Schülerselektion ablehnten und psychologische Techniken theoretisch oder gründlich praxisbezogen behandelten (11 Prozent);
- politisch oder ideologisch Progressive, die die Schülerselektion ebenfalls ablehnten, aber psychologische Themen gar nicht oder nur oberflächlich behandelten (15 Prozent).

Der Rest von nur 21 Prozent der Befragten war auf der Einstellungsdimension unentschieden.

Diese und auch die vorige Gruppierung der befragten Seminardozenten ist freilich durchaus vorläufig und hat nur Versuchscharakter. Sie bedürften beide einer genaueren empirischen und theoretischen Analyse, die auf der Basis unseres Befragungsmaterials nicht zu leisten war. Zusammenfassend ist jedenfalls folgendes festzuhalten: Wir gehen nicht nur davon aus, welche Ausbildungsthemen wie häufig in den Seminaren behandelt wurden (das war die Frage in den Abschnitten 3.1 und 4.2), sondern auch davon, wie gründlich und mit welcher Einstellung der Seminarausbilder das geschah (das wurde in den Abschnitten 4.3 und 4.4 untersucht). Unter dieser Bedingung und wenn man die Praxisbezogenheit der Themenbehandlung und die Progressivität der Ausbildereinstellungen zum Beurteilungskriterium für die innovato-

rische Progressivität der Seminarbildung macht, sehen die Ergebnisse dieses Abschnitts doch recht ungünstig aus.

– Nach diesen Kriterien haben im Jahr 1970 – je nachdem, von welchem der ausgewählten Themenkomplexe man ausgeht – bestenfalls 20 bis 40 Prozent der befragten Seminar- und Fachleiter in ihren Haupt- und Fachseminaren eine progressive und praxisbezogene, innovatorische Referendarausbildung durchgeführt.

Der Rest hat eine mehr oder minder konventionelle und konservative, theoretisch abstrakte und die bestehenden Schul- und Unterrichtsverhältnisse legitimierende und perpetuierende Seminarbildung betrieben. Dieser Anteil würde sich vermutlich erheblich vergrößern (und der erstgenannte entsprechend verringern), wenn man verlangen würde, daß die Seminarlehrer alle untersuchten Themenkomplexe in ihren Seminaren gleichermaßen gründlich und praxisbezogen sowie mit progressiven Einstellungen behandelt haben müssen. Ein solches Kriterium wäre jedoch angesichts der beschränkten Themenauswahl, der unterschiedlichen Themenkomplexe und der verschiedenartigen Ausbildungsaufgaben und Ausbildungsfächer der Seminarlehrer unangemessen.

Die hier getroffene Feststellung wird auch durch die in Kapitel 3 geschilderten allgemeinen inhaltlichen Schwerpunkte und seminarpädagogischen Ausbildungsformen der Seminar- und Fachleiter gestützt. Sie kann, wie die Abschnitte 4.3 und 4.4 gezeigt haben, kaum durch äußere, mehr oder minder ungünstige Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer oder ihre Einstellungen zu diesen Bedingungen erklärt werden. Die nur in geringem Maße progressiv-innovatorische Ausrichtung der Seminarbildung muß vielmehr – wie bereits früher angedeutet – auf entsprechende gruppenspezifische oder kollektive, wert- und normenbezogene Einstellungs- und Verhaltenssyndrome der Seminarlehrer in den verschiedenen Alters-, Fächer- und Ländergruppen zurückgeführt werden. In Kapitel 5 wird zu untersuchen sein, wieweit die zentralen Ergebnisse dieses Kapitels bestätigt, korrigiert und vielleicht auch besser erklärt werden können.

5.
**Meinungen zum Schülerverhalten
und zur Lehrerausbildungsreform**

Neben ihren Meinungen zu ausgewählten Ausbildungsthemen wurden die Seminarlehrer noch zu zwei weiteren ausbildungsrelevanten Meinungskomplexen befragt: zum Rollenverhalten von Schülern und zur Verbesserung oder Reform der Lehrerausbildung. Beide Meinungskomplexe könnten etwas von dem normativen Hintergrund oder Orientierungsrahmen der Seminarlehrer sichtbar machen, der ihre früher dargestellten Meinungen und Einstellungen bestimmt.

- Ihre Meinungen zum Rollenverhalten von Schülern sind ein wesentlicher Bezugspunkt ihrer Ausbildungstätigkeit und könnten insofern auch ihre konservativen oder progressiven Einstellungen zu den ausgewählten Ausbildungsthemen sowie die Häufigkeit und Gründlichkeit der Behandlung dieser Themen in den Seminaren bestimmen (vgl. Abschnitte 4.2 bis 4.4).
- Ihre Meinungen zur Verbesserung und Reform der Lehrerausbildung könnten dagegen ein wesentlicher Bezugspunkt für ihre Einstellungen zu den bestehenden Ausbildungsverhältnissen sein und diese positiven oder negativen Einstellungen entsprechend beeinflussen (vgl. Abschnitt 2.6).

Neben der Darstellung der beiden Meinungskomplexe wird daher die Untersuchung dieser Zusammenhänge im folgenden von besonderem Interesse sein.

Der Übergang von bloßen Meinungen zu stabileren Einstellungen oder zu regulativen normativen Orientierungen ist indessen fließend. Was hier Bedingung oder Folge ist, läßt sich in der Regel kaum ausmachen, besonders wenn die Informationen in einer einzigen Befragung bei derselben Stichprobe ermittelt wurden und wenn objektive Kriterien für ihre Validierung fehlen. Objektive – oder besser quasi-objektive – Kriterien für die Bedeutung der Reformvorstellungen der Seminarlehrer könnten im vorliegenden Fall nur die von den Befragten berichteten Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse sein (vgl. Abschnitte 2.3 bis 2.5) und für die Bedeutung des Rollenverhaltens von Schülern allenfalls die Häufigkeit und praxisbezogene Gründlichkeit der Behandlung von Seminarthemen, die für das Verhalten von Lehrern zu Schülern besonders relevant sind (vgl. Abschnitte 4.2 und 4.3). Die Analyse solcher Zusammenhänge wird also ebenfalls von Interesse sein.

Die Frage, ob die im folgenden darzustellenden Meinungen der Seminarlehrer im Verhältnis zu früher berichteten Meinungen und Einstellungen normative Bedingungen oder Folgen sind oder aber einfach gleichwertige Einstellungssyndrome zum Ausdruck bringen, wird sich also nur hypothetisch beantworten lassen: anhand der Struktur der Zusammenhänge mit anderen, von den Seminarlehrer berichteten Ausbildungsvariablen und durch die Plausibilität von möglichen Erklärungen für diese Zusammenhänge. Im übrigen müssen die Hypothesen, die in Abschnitt 4.4 für die Ausbildermeinungen zu ausgewählten Seminarthemen formuliert wurden, in diesem Zusammenhang etwas modifiziert werden:

- Die Abhängigkeit der Ausbildermeinungen zum Schülerverhalten von den Schul- und Unterrichtserfahrungen der Seminarlehrer läßt sich nicht direkt überprüfen (indirekt allenfalls anhand der Dauer des Schuldienstes). Demgegenüber kann man annehmen, daß die Meinungen der Seminarlehrer zur Reform der Lehrerausbildung von den erfaßten objektiven Ausbildungsverhältnissen abhängig sind und auch mit den Einstellungen zu diesen Bedingungen zusammenhängen.
- Die Meinungen zum Schülerverhalten und zur Lehrerbildungsreform sind – nach den Ergebnissen in Abschnitt 4.4 – vermutlich nicht nur von Alter und Ausbildungsfächern der Seminarlehrer abhängig, sondern möglicherweise auch von ihrer Landeszugehörigkeit.

Dieser letzte Zusammenhang wäre in bezug auf die Reformvorstellungen der Seminarlehrer durchaus plausibel, wenn man die unterschiedlichen Ausbildungsverhältnisse in den Ländern bedenkt. In bezug auf Ausbildermeinungen zum Schülerverhalten wäre er hingegen überraschend und schwer zu erklären. Dabei wird es von besonderem Interesse sein, ob sich auch bei den Reformvorstellungen und den Meinungen der Seminarlehrer zum Rollenverhalten von Schülern ähnliche Alters-, Fächer- und Länderunterschiede feststellen lassen wie bei den unter Abschnitt 4.4 dargestellten Meinungen zu Ausbildungsthemen. Die Frage ist, ob diese Meinungskomplexe untereinander zusammenhängen und sich zu verschiedenen, mitein-

ander verknüpften Systemen von Meinungen oder Überzeugungen zu Fragen des Unterrichts und der Lehrerausbildung zusammenfügen. Diese könnten mit den von uns erfaßten Ausbildungsaktivitäten der Seminarlehrer verbunden sein und diese vielleicht bestimmen. Beide Fragen werden sich nur anhand der statistischen Analyse des Datenmaterials beantworten lassen.

5.1 Meinungen zum idealen und realen Schülerverhalten

Die Meinungen der Seminardozenten zum Rollenverhalten von Schülern wurden unter zwei verschiedenen Aspekten erhoben: einerseits ihre Vorstellungen vom „idealen“ Schülerverhalten und andererseits ihre Wahrnehmung des „realen“ Schülerverhaltens (F 35). Die Vorstellungen der Seminarausbilder bezüglich des idealen Schülerverhaltens haben zweifellos normativen Charakter. Sie sagen etwas darüber aus, wie die Seminardozenten die Schülerrolle auffassen und wie Schüler sich dementsprechend verhalten sollten, und diese „Idealnormen“ bestimmen vermutlich das Verhalten der Seminardozenten in ihrem eigenen Unterricht sowie die Unterrichtskonzeptionen und -strategien, die sie den Referendaren in der theoretischen und praktischen Ausbildung zu vermitteln trachten.

Aber auch die Wahrnehmung und Einschätzung des faktischen Rollenverhaltens der Schüler durch die Seminardozenten hat nicht nur einen konstatierenden, sondern auch einen normativen, verhaltenssteuernden Charakter, der freilich von den Idealnormen und generellen Einstellungen der Seminarausbilder zu Schülern abhängig sein kann. Die Wahrnehmung des realen Schülerverhaltens sagt jedenfalls etwas darüber aus, auf welches Schülerverhalten sich ein Lehrer im Unterricht einzustellen hat, mit welchen Schülern er bei seiner Unterrichtsplanung zu rechnen hat, wenn er erfolgreich unterrichten will. Insofern besitzt die Wahrnehmung und Einschätzung des realen Schülerverhaltens etwas von der „normativen Kraft des Faktischen“; sie ist so etwas wie eine „Realnorm“, die den Unterricht und die Referendarausbildung der Seminardozenten vermutlich ebenso, wenn nicht stärker bestimmt wie ihre Idealnormen der Schülerrolle. Heinrich Popitz hat entsprechend die (idealen) „Erwartungsnormen“ von den (realen) „Verhaltensnormen“ sozialer Rollen unterschieden und den letzteren eine größere Bedeutung für das tatsächliche Rollenverhalten beigemessen (vgl. Popitz, 1967). Diese begriffliche Unterscheidung soll auch im folgenden – der Kürze halber – Verwendung finden.

Wieweit die Verhaltensnormen der Seminarausbilder mit dem faktischen Rollenverhalten der von ihnen unterrichteten Schüler übereinstimmen, können wir anhand unseres Befragungsmaterials natürlich nicht prüfen. Aber wir können prüfen, wieweit sich die idealen Erwartungsnormen von den realen Verhaltensnormen der Seminardozenten bezüglich der Schülerrolle unterscheiden, wieweit also eine Diskrepanz zwischen ihnen besteht. Eine solche Diskrepanz könnte ebenfalls eine erhebliche Bedeutung für das Unterrichts- und Ausbildungsverhalten der Seminardozenten haben. Sie könnte einerseits ein rigides Festhalten an kontrafakti-

Tabelle 94: Meinungen der Seminardozenten zum idealen Schülerverhalten, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Der Schüler... | Ideales Schülerverhalten | | | n |
|---|--------------------------|--------------------|---------------------|-----|
| | sollte er tun | verlange ich nicht | sollte er nicht tun | |
| 1. macht regelmäßig und sorgfältig seine Hausaufgaben | 87 | 13 | 0 | 445 |
| 2. bringt Kritik immer abgewogen und sachlich vor | 74 | 26 | 0 | 460 |
| 3. arbeitet bei jedem Stoff interessiert mit | 46 | 53 | 1 | 459 |
| 4. lehnt Lehreraufträge ab, wenn sie ihm nicht einleuchtend sind | 61 | 28 | 11 | 420 |
| 5. ordnet sich einer Mehrheitsentscheidung der Klasse immer unter | 43 | 40 | 17 | 442 |
| 6. arbeitet in politischen Schülergruppen mit | 32 | 67 | 1 | 423 |
| 7. redet nur, wenn er auch dran ist | 44 | 45 | 11 | 428 |
| 8. versucht Gegenstand und Ablauf des Unterrichts mitzubestimmen | 85 | 13 | 2 | 438 |

schen, idealen Erwartungsnormen und andererseits eine realistische Einschätzung der tatsächlichen Verhaltensnormen der Schüler zum Ausdruck bringen, und beides zusammen könnte mindestens eine gewisse Orientierungs- und Verhaltensunsicherheit der Seminardozenten und darüber hinaus vielleicht auch mehr oder minder realistische und erfolgreiche Unterrichtsstrategien zur Folge haben.

Um die normativen Meinungen der Befragten zur Rolle von Schülern im Unterricht zu ermitteln, wurde ihnen eine Liste mit acht Aussagen zum Verhalten von Schülern vorgelegt, die stark an gängigen Rollenvorstellungen orientiert war, aber auch einige davon abweichende Verhaltensweisen enthielt (F 35). Eine so kurze und relativ willkürliche Liste kann natürlich nicht den Anspruch erheben, das Rollenverhalten von Schülern beziehungsweise das Rollenbild, das Seminar ausbilder von Schülern haben und ihren Referendaren weiter vermitteln, in irgendeinem Sinne vollständig zu erfassen. Es geht hier eher darum, einige wichtige, möglicherweise zentrale Aspekte dieses Rollenbildes in den Griff zu bekommen und – dies war unser zweites Interesse – zu prüfen, ob diese Aspekte Beziehungen zu anderen Ausbildervariablen haben. Wieweit uns das gelungen ist, wird sich zeigen.

Neben den Verhaltensstatements standen drei Kästchen, in denen die Befragten ankreuzen sollten, ob sie das entsprechende Verhalten von einem Schüler verlangen, „mit dem Sie sehr gut zusammenarbeiten könnten“. Daneben stand eine zweite Reihe von Kästchen, in denen sie ankreuzen sollten, „wie häufig Sie diese Verhaltensweisen bei Schülern beziehungsweise Klassen beobachtet haben, die Sie am besten kennen“. Tabelle 94 gibt die Rohauszählung der Antworten auf den ersten Teil der Frage wieder, deren genauer Wortlaut im Fragebogen nachzulesen ist (siehe Anhang).

An Tabelle 94 fällt zunächst auf, daß die Verhaltensstatements nur von 420 bis 460 oder von 84 bis 92 Prozent der Befragten angekreuzt wurden. Die Antwortverweigerungen waren also mit 8 bis 16 Prozent relativ hoch. Ferner fällt auf, daß die ablehnende Kategorie „sollte er nicht tun“ selten benutzt wurde, und wenn, dann vor allem bei den Items, bei denen auch die Verweigerungen besonders zahlreich waren. Offenbar scheuten die Befragten vor der Verwendung dieser Kategorie zurück und bevorzugten statt dessen die Kategorie „verlange ich nicht“, was bei den meisten Verhaltensstatements durchaus verständlich ist. Andererseits könnte man daraus schließen, daß in der Praxis das „verlange ich nicht“ und das „sollte er nicht tun“ sehr nahe beieinander liegen und einer Ablehnung des entsprechenden Schülerverhaltens gleichkommen. Wenn man davon absieht, zeigt Tabelle 94 vor allem folgendes:

Tabelle 95: Meinungen der Seminardozenten zum realen Schülerverhalten, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Schüler... | Reales Schülerverhalten | | | n |
|---|-------------------------|--------|-----------|-----|
| | häufig | selten | gar nicht | |
| 1. machen regelmäßig und sorgfältig ihre Hausaufgaben | 76 | 23 | 1 | 425 |
| 2. bringen Kritik immer abgewogen und sachlich vor | 55 | 45 | 0 | 438 |
| 3. arbeiten bei jedem Stoff interessiert mit | 43 | 55 | 2 | 434 |
| 4. lehnen Lehreraufträge ab, wenn sie nicht sinnvoll erscheinen | 21 | 72 | 7 | 416 |
| 5. ordnen sich Mehrheitsentscheidungen der Klasse immer unter | 76 | 22 | 2 | 413 |
| 6. arbeiten in politischen Schülergruppen mit | 11 | 86 | 3 | 394 |
| 7. reden nur, wenn sie dran sind | 67 | 30 | 3 | 411 |
| 8. versuchen Gegenstand und Ablauf des Unterrichts mitzubestimmen | 28 | 66 | 6 | 425 |

- Die regelmäßige Erledigung von Hausaufgaben und eine abgewogene und sachliche Kritik, aber auch die Mitbestimmung des Unterrichtsgeschehens und die Ablehnung unverständlicher Lehreraufträge durch die Schüler werden von den Seminardozenten überwiegend erwartet.
- Die interessierte Mitarbeit an jedem Unterrichtsstoff und das Reden nur nach ausdrücklicher Aufforderung, die Mitarbeit in politischen Schülergruppen und die Unterordnung unter Mehrheitsentscheidungen werden dagegen besonders häufig nicht verlangt oder eindeutig abgelehnt.

Dieses Bild erscheint in sich widersprüchlich. Es spricht teilweise für eine angepaßte, autoritäts- und leistungskonforme, teils auch für eine selbständige, autonome Schülerrolle. Später wird sich zeigen, daß es von zwei entsprechenden „konservativen“ und „progressiven“ Einstellungen der Seminardozenten bestimmt zu sein scheint.

Ein Vergleich dieses Ergebnisses mit dem entsprechenden Ergebnis der Referendarbefragung macht eine beträchtliche Übereinstimmung, aber auch erhebliche Abweichungen deutlich:

- Die Referendare verlangen die genannten Verhaltensweisen von dem (idealen) Schüler, „mit dem sie sehr gut zusammenarbeiten könnten“ tendenziell ebenso häufig wie die Seminar-ausbilder, aber sie tun es regelmäßig um einige Prozente seltener beziehungsweise weniger ausgeprägt als diese (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 8.1).
- Besonders groß ist diese Diskrepanz zwischen Ausbilder- und Referendarerwartungen hinsichtlich der Erledigung der Hausaufgaben (17 Prozent) und der Mitarbeit der Schüler bei jedem Unterrichtsstoff (12 Prozent), relativ gering ist sie hingegen bei den meisten übrigen Verhaltenserwartungen (2 bis 6 Prozent).

Die tendenzielle Übereinstimmung zwischen Seminardozenten und Referendaren gilt also sowohl für diejenigen Verhaltenserwartungen, die eine angepaßte Schülerrolle, als auch für diejenigen, die eine autonome Schülerrolle charakterisieren könnten. Von dieser Regel gibt es nur eine einzige Ausnahme, nämlich die Mitarbeit in politischen Schülergruppen, die von den Referendaren wesentlich häufiger erwartet wird als von den Seminar-ausbildern (45 zu 32 Prozent).

Diese Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Seminardozenten und Referendaren sind doppeldeutig: Sie sprechen einerseits in dieser für die Lehrerausbildung zentralen Frage für eine erstaunlich erfolgreiche berufliche Sozialisation der Referendare im Sinne ihrer Ausbilder, ohne daß dieser Erfolg allerdings der Referendarausbildung zugerechnet werden kann, weil er schon in den Schul- und Studienerfahrungen der Referendare begründet sein könnte. Andererseits sprechen sie dafür, daß dieser Sozialisationserfolg nicht so groß und vollkommen ist, wie man aus der Sicht der Seminar-ausbilder erwarten könnte. Das bedeutet jedoch nicht, daß die Referendare – im Vergleich zu den Seminardozenten – ein grundsätzlich anderes, normabweichendes Schülerverhalten erwarteten und verlangten, sondern es bedeutet nur, daß die Verhaltenserwartungen der Referendare gegenüber Schülern generell (noch) nicht so anspruchsvoll und vielleicht realistischer sind als die ihrer Ausbilder. Besonders auffallend ist, daß dies nicht nur für herkömmlich konformes, sondern auch für unübliches, nonkonformes Schülerverhalten gilt. Die Tatsache, daß die Referendare von ihren guten Schülern häufiger aktive Mitarbeit in politischen Schülergruppen erwarten als die Seminardozenten, kann diese Interpretation kaum entkräften. Dies kann nämlich bedeuten, daß die Referendare von ihren Schülern etwas erwarten, wozu sie selbst nicht (mehr) in der Lage sind: ein grundsätzlich anderes, autonomes und politisches Verständnis der Schülerrolle, des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und der Schulverhältnisse im allgemeinen. Ob diese und auch die anderen Verhaltenserwartungen der Referendare gegenüber Schülern realistischer sind als die der Seminar-ausbilder, wird zunächst anhand der Beobachtungen oder Einschätzungen des normalen Schülerverhaltens zu prüfen sein.

Tabelle 95 zeigt, welches Schülerverhalten von den Seminardozenten häufig, selten oder gar nicht beobachtet wurde. Auch hier lassen sich zunächst die gleichen Phänomene feststellen wie bei der vorigen Tabelle. Hier ist der Anteil der Seminardozenten, die sich eine entsprechende Einschätzung des von ihnen beobachteten Schülerverhaltens zutrauten, allerdings

noch geringer. Er schwankt zwischen 438 und 394 Antworten oder zwischen 87 und 79 Prozent der Befragten. Auffallend ist auch, daß die Seminarausbilder die Abgewogenheit der Schülerkritik und die interessierte Mitarbeit der Schüler besonders gut, die Aktivität der Schüler in politischen Gruppen dagegen besonders schlecht beurteilen konnten. Im übrigen zeigt Tabelle 95 vor allem folgendes:

- Die regelmäßige und sorgfältige Erledigung der Hausaufgaben, das Reden nach vorheriger Aufforderung und die Unterordnung unter Mehrheitsentscheidungen wurden besonders häufig, die Mitarbeit in politischen Schülergruppen, die Ablehnung unverständlicher Lehreraufträge und die Mitbestimmung des Unterrichts durch die Schüler wurden dagegen von den Seminardozenten besonders selten beobachtet.

Das spricht für ein recht angepaßtes, unselbständiges und unpolitisches Verhalten der Schüler, die von den befragten Seminardozenten besonders gut beobachtet werden konnten. Wieweit diese Beobachtungen und Einschätzungen dem tatsächlichen Schülerverhalten entsprachen, kann hier natürlich nicht überprüft werden. Aber es deutet sich bereits an, daß die Erwartungen oder idealen Normen einiger Seminarausbilder bezüglich eines selbständigen, autonomen Schülerverhaltens durch ihre Schülerbeobachtungen widerlegt und enttäuscht wurden, und das spricht für die Objektivität der Beobachtungen wenigstens dieser Ausbildergruppe. Wie groß diese Gruppe im Verhältnis zu der anderen, konservativeren Gruppe ist und wie groß die Diskrepanz zwischen Rollenerwartungen und Schülerverhalten, also die „Erwartungsenttäuschung“ sowohl der einen wie der anderen Ausbildergruppe war, wird noch genauer zu klären sein.

Zunächst ergibt der Vergleich mit den entsprechenden Ergebnissen der Referendarbefragung wiederum eine Übereinstimmung in der Gesamttendenz, aber teilweise erhebliche Abweichungen von der Häufigkeit des von den Seminardozenten berichteten Schülerverhaltens:

- Referendare beobachteten alle ausgewählten Verhaltensweisen bei ihren Schülern seltener als die Seminarausbilder (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 8.1).
- Besonders groß ist die Diskrepanz zwischen den beiden Befragungsgruppen beim Reden im Unterricht und bei der Art der Schülerkritik, geringer bei der Mitarbeit am Unterrichtsstoff und bei der Unterordnung unter Mehrheitsentscheidungen der Klasse und am geringsten bei der Mitbestimmung des Unterrichts und der Erledigung der Hausaufgaben sowie bei der Ablehnung von Lehreraufträgen und der Mitarbeit in politischen Schülergruppen.

Die Unterschiede sind vermutlich darauf zurückzuführen, daß sich Schüler im Unterricht von Referendaren anders verhalten als im Unterricht von Seminar- und Fachleitern und daß dabei die sogenannten Disziplinprobleme eine größere Rolle spielen (vgl. H.-W. Frech, 1976). Aber im großen und ganzen verhalten sich Schüler nach den Beobachtungen der Referendare ähnlich häufig folgsam, fleißig und angepaßt sowie ähnlich selten abweichend, autonom und politisch engagiert wie nach den Beobachtungen der Seminardozenten. Diese tendenzielle Übereinstimmung spricht für den Realitätsgehalt der Schülerbeobachtungen von Referendaren und

Tabelle 96: Dimensionen des idealen Schülerverhaltens nach Meinung der Seminardozenten, Ergebnisse der Faktorenanalyse, Faktorladungen ≥ 0.35

| Faktor | Verhaltensitems | Item-Ladungen |
|--------|--|---------------|
| I | 1 – Schüler sollte regelmäßig und sorgfältig seine Hausaufgaben machen | 0.47 |
| | 3 – Schüler sollte bei jedem Stoff interessiert mitarbeiten | 0.46 |
| | 2 – Schüler sollte Kritik immer abgewogen und sachlich vorbringen | 0.44 |
| | 7 – Schüler sollte nur reden, wenn er dran ist | 0.43 |
| | „Schüler sollte fleißig und folgsam sein“ | |
| II | 8 – Schüler sollte versuchen, Gegenstand und Ablauf des Unterrichts mitzubestimmen | 0.55 |
| | 4 – Schüler sollte Lehreraufträge ablehnen, wenn sie ihm nicht einleuchten | 0.49 |
| | 6 – Schüler sollte in politischen Schülergruppen mitarbeiten | 0.40 |
| | „Schüler sollte selbständig und politisch sein“ | |

Seminarausbildern. Aber es könnte auch dafür sprechen, daß es den Referendaren mit den vorhandenen Schülern und unter den bestehenden Schulverhältnissen nicht gelingt und auch nicht gelingen kann – ja, von ihnen vielleicht nicht einmal versucht wird –, den Unterricht wesentlich anders zu gestalten als ihre Seminarausbilder.

Im übrigen zeigt ein Vergleich der Diskrepanzen zwischen Verhaltensbeobachtungen und Verhaltenserwartungen von Seminarausbildern und Referendaren, daß die Erwartungsnormen beider Befragungsgruppen – gemessen an den von ihnen beobachteten Verhaltensnormen der Schüler – etwa gleichermaßen realistisch oder unrealistisch sind, ungeachtet der Tatsache, daß die Verhaltenserwartungen der Referendare generell geringer und die entsprechenden Verhaltensbeobachtungen generell seltener sind als die der Seminarlehrer. Relativ realistisch sind die Erwartungsnormen beider Gruppen anscheinend in bezug auf die Erledigung von Hausaufgaben und die Mitarbeit der Schüler bei jedem Unterrichtsstoff; besonders unrealistisch oder idealistisch scheinen sie dagegen in bezug auf die Schülermitbestimmung des Unterrichts, die Ablehnung von unverständlichen Lehreraufträgen und die Ablehnung von Mehrheitsentscheidungen der Klasse zu sein. Dies wird im folgenden anhand der Aussagen der Seminarausbilder genauer zu prüfen sein.

5.1.1 Angepaßtes oder autonomes Schülerverhalten

Um die Meinungen der Seminarlehrer zum idealen Schülerverhalten auf interne Zusammenhänge zu prüfen, wurden sie zunächst in Alternativvariablen umgewandelt, wobei der Schnitt zwischen „sollte er tun“ und „verlange ich nicht“ gezogen wurde. Dann wurden die Ankreuzungen auf der Dimension konservative versus progressive Meinungen umcodiert, wobei die Items 1 bis 3 sowie 5 und 7 als eher konservativ und die Items 4, 6 und 8 als eher progressiv bewertet wurden. Schließlich wurde mit den Meinungen zum idealen Schülerverhalten eine Faktorenanalyse durchgeführt, die die in Tabelle 96 dargestellten zwei Faktoren erbrachte.

Man kann die beiden Verhaltensdimensionen auch als Dimensionen angepaßten und autonomen Schülerverhaltens bezeichnen oder einfach als konservative und progressive Verhaltensbeziehungswise Rollenerwartungen der Seminarlehrer gegenüber Schülern. Das einzige Item, das auf keinem der beiden Faktoren eine ausreichende Ladung hatte, das also in diesem Sinne uneindeutig war, war die Forderung, „Schüler sollten sich einer Mehrheitsentscheidung der Klasse immer unterordnen“, die – wie erinnerlich – häufiger abgelehnt als befürwortet wurde (57 zu 43 Prozent). Hier mischen sich also in Zustimmung und Ablehnung konservativ und progressiv eingestellte Seminarlehrer, was die Problematik dieser Verhaltenserwartung deutlich macht. Im übrigen wurden aber unsere Vermutungen hinsichtlich des progressiven beziehungsweise konservativen Gehalts der Verhaltensstatements durch die Faktorenanalyse bestätigt.

Für beide Erwartungsdimensionen wurden nun, wie schon in früheren Fällen, zwei einfache,

Tabelle 97: Angepaßtes und autonomes Schülerverhalten – Verhaltenserwartungen und -beobachtungen der Seminarlehrer, Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Schüler... | Wenig | | | | | Sehr | |
|---------------------------------|-------|----|----|----|----|------|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | M | s |
| sollten sich angepaßt verhalten | 11 | 15 | 29 | 29 | 16 | 2,3 | 1,21 |
| verhalten sich angepaßt | 16 | 17 | 26 | 27 | 14 | 2,1 | 1,28 |
| sollten sich autonom verhalten | 19 | 28 | 35 | 18 | – | 1,5 | 0,99 |
| verhalten sich autonom | 62 | 27 | 9 | 2 | – | 0,5 | 0,72 |

Tabelle 98: Diskrepanzen zwischen erwartetem und beobachtetem Schülerverhalten, Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Schülerverhalten | Diskrepanz-Score | | | | | | | M | s |
|------------------|------------------|----|----|----|----|----|----|-----|------|
| | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 | | |
| Angepaßt | 2 | 7 | 18 | 37 | 21 | 10 | 5 | 0,2 | 1,36 |
| Autonom | 0 | 1 | 4 | 29 | 32 | 26 | 8 | 1,0 | 1,05 |

ungewichtete Summenscores gebildet, in denen die Punktwerte für erwartetes Schülerverhalten (0 oder 1) bei jedem Seminarausbilder addiert wurden. Außerdem wurden die beiden idealen Erwartungsdimensionen der Seminarausbilder auch der Auswertung des von ihnen beobachteten Schülerverhaltens zugrunde gelegt. Die Angaben zum Schülerverhalten wurden ebenfalls in Alternativvariablen umgewandelt (Trennung zwischen „häufig“ = 1 und „selten“ = 0) und aus diesen wurden zwei entsprechende Summenscores gebildet. Tabelle 97 gibt die Verteilung der Befragten auf diesen vier Indizes wieder.

Die Skala der beiden oberen Indizes ist um einen Wert länger als die der beiden unteren, weil in ihre Berechnung ein Item mehr eingegangen ist. Insofern sind die entsprechenden Mittelwerte nur vergleichbar, wenn man sie durch die Anzahl der Skalenwerte dividiert (0.46/ 0.42/ 0.38/ 0.12 in der obigen Reihenfolge). Die Verteilungen machen aber deutlich, daß angepaßtes Schülerverhalten von den befragten Seminardozenten häufiger erwartet und auch beobachtet wurde als autonomes Schülerverhalten, das von 62 Prozent der Befragten nur selten oder gar nicht beobachtet wurde.

– Die stark ausgeprägten konservativen Rollenerwartungen der Seminardozenten wurden also durch ihre Beobachtung und Einschätzung des Schülerverhaltens kaum enttäuscht, während ihre schwächer ausgeprägten progressiven Verhaltenserwartungen recht stark enttäuscht wurden.

Das Ausmaß der Diskrepanz zwischen erwartetem und beobachtetem Schülerverhalten ist aus Tabelle 98 zu ersehen.

Die Diskrepanz-Scores und die Position jedes Seminarausbilders auf ihnen wurden errechnet, indem von der Summe der Punktwerte für erwartetes Schülerverhalten die Summe der Punktwerte für beobachtetes Schülerverhalten subtrahiert wurde (vgl. Tabelle 97). Die Indexwerte mit einem positiven Vorzeichen geben also an, wie weit die Verhaltenserwartungen der Seminardozenten über ihren entsprechenden Verhaltensbeobachtungen lagen und von diesen nicht erfüllt wurden, hier wollen wir von „Erwartungsenttäuschung durch Nichterfüllung“ sprechen. Die Indexwerte mit den negativen Vorzeichen zeigen dagegen an, wie weit die Erwartungen der Seminarausbilder durch ihre Beobachtungen übertroffen und „übererfüllt“ wurden; hier können wir also von einer „Erwartungsenttäuschung durch Übererfüllung“ sprechen.

Der Vergleich der beiden 0-Positionen zeigt, daß Verhaltenserwartungen und Verhaltensbeobachtungen der Seminardozenten hinsichtlich des angepaßten Schülerverhaltens häufiger übereinstimmen als hinsichtlich des autonomen Schülerverhaltens. Der Vergleich der rechten Hälften der beiden Summenscores mit dem positiven Vorzeichen zeigt, daß der Anteil der Seminardozenten, deren Verhaltenserwartungen durch die entsprechenden Verhaltensbeobachtungen enttäuscht wurden, beim autonomen Schülerverhalten sehr viel größer ist als beim angepaßten (66 zu 37 Prozent). Die linken Hälften der beiden Indizes mit dem negativen Vorzeichen lassen dagegen erkennen, daß die Verhaltenserwartungen der Seminardozenten durch ihre Verhaltensbeobachtungen beim angepaßten Schülerverhalten häufiger übererfüllt wurden als beim autonomen Schülerverhalten (27 zu 5 Prozent).

– Insgesamt ist der Anteil der Seminarausbilder, deren Rollenerwartungen durch ihre Schülerbeobachtungen „übertroffen“ wurden, die also eine Erwartungsenttäuschung durch Übererfüllung hinnehmen mußten, jedoch sehr viel geringer als der Anteil derjenigen, deren Rollenerwartungen nicht erfüllt wurden.

- Die beiden Mittelwerte, die hier durchaus vergleichbar sind, machen dagegen nochmals deutlich, daß die Erwartungsenttäuschung der Seminarlehrer durch Nichterfüllung ihrer konservativen Rollenerwartungen erheblich geringer war als hinsichtlich ihrer progressiven Rollenerwartungen.

All das könnte dafür sprechen, daß die konservativen Erwartungsnormen der Seminarlehrer bezüglich eines angepaßten Schülerverhaltens insgesamt realistischer waren als ihre progressiven Erwartungen eines autonomen Schülerverhaltens. An dieses Ergebnis ließe sich eine ganze Reihe von Überlegungen, Vermutungen und Spekulationen über seine Zuverlässigkeit, seine möglichen Ursachen und Folgen knüpfen, die sich jedoch anhand der verfügbaren Daten nicht überprüfen lassen. Wir nehmen daher das Ergebnis erst einmal als gegeben hin und unterziehen es einer genaueren statistischen Analyse.

Die Korrelationsanalyse ergibt zunächst, daß die Häufigkeit oder Intensität, mit der die befragten Seminarlehrer konservative oder progressive Rollenerwartungen äußerten, voneinander unabhängig sind. Mit anderen Worten:

- Seminarlehrer, die viel angepaßtes Schülerverhalten verlangen, erwarten zum Teil wenig, zum Teil aber auch viel autonomes Schülerverhalten, und das gleiche gilt in der umgekehrten Richtung.

Zwischen beiden Erwartungsdimensionen besteht also nicht, wie man erwarten könnte, eine negative Korrelation, die besagen würde, daß diejenigen Seminarlehrer, die viel angepaßtes Schülerverhalten verlangen, wenig autonomes Schülerverhalten wünschen oder umgekehrt. Dieses Ergebnis ist wichtig, denn es bedeutet, daß die Verhaltenserwartungen der Seminarlehrer kaum von einer einheitlichen Grundeinstellung zu Schülern abhängig sein dürften, sondern von verschiedenen Faktoren, teilweise vielleicht von einer realistischen Einschätzung des tatsächlichen Schülerverhaltens (konformes Verhalten), teilweise aber auch von einer weniger realistischen, pädagogischen Erwartungshaltung gegenüber Schülern (autonomes Verhalten). Dennoch gibt es natürlich Ausbildergruppen, die überwiegend konservative oder überwiegend progressive Verhaltenserwartungen äußerten. Die Kreuztabellierung der entsprechenden Indizes in Tabelle 99 macht das deutlich:

- Der Anteil der Seminarlehrer, die überwiegend konservative und kaum progressive Rollenerwartungen äußerten (linke untere Ecke der Tabelle), beträgt etwa 24 Prozent oder ein knappes Viertel der Befragten.
- Der Anteil derjenigen, die überwiegend progressive Rollenerwartungen äußerten (rechte obere Ecke der Tabelle), beläuft sich dagegen nur auf 12 Prozent, während die Mittelgruppe, die beide Verhaltenserwartungen etwa gleich häufig aussprach (Zeile 2 in Spalte 1 und 2), 21 Prozent ausmacht.

Tabelle 99: Konservative und progressive Rollenerwartungen der Seminarlehrer gegenüber Schülern, Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl
N = 500

| Konservative Rollenerwartungen | Progressive Rollenerwartungen | | | | Insgesamt |
|--------------------------------|-------------------------------|------|------|------|-----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | |
| 0 | 7,2 | 0,6 | 1,4 | 1,4 | 10,6 |
| 1 | 1,0 | 4,6 | 6,2 | 3,4 | 15,2 |
| 2 | 2,0 | 7,6 | 13,2 | 6,2 | 29,0 |
| 3 | 5,0 | 9,2 | 9,4 | 5,4 | 29,0 |
| 4 | 3,6 | 6,0 | 5,2 | 1,4 | 16,2 |
| Insgesamt | 18,8 | 28,0 | 35,4 | 17,8 | 100,0 |

$$\chi^2 = 117,76$$

$$df = 12$$

$$p < 0.001$$

– Andererseits sind die Ausbildergruppen, die wenig konservative oder progressive Verhaltenserwartungen gegenüber Schülern äußerten (linke obere Ecke), und diejenigen, die viel konservative und auch progressive Rollenerwartungen zum Ausdruck brachten (rechte untere Ecke) mit 13 beziehungsweise 21 Prozent der Befragten ebenfalls recht stark vertreten.

Mit anderen Worten heißt das: Die befragten Seminarlehrer äußerten überwiegend entweder gemischt konservative und progressive Rollenerwartungen oder vorwiegend konservative Verhaltenserwartungen gegenüber Schülern. Dagegen sind die Gruppen, die entweder überhaupt wenig ausgeprägte oder aber vorwiegend progressive Rollenerwartungen gegenüber Schülern äußerten, relativ klein.

Die Korrelationsanalyse ergibt ferner, daß Verhaltenserwartungen und Verhaltensbeobachtungen der Seminarlehrer positiv korrelieren:

– Diejenigen, die mehr konservative Rollenerwartungen äußerten, beobachteten auch häufiger angepaßtes Schülerverhalten ($r = 0.38$), und diejenigen, die mehr progressive Verhaltenserwartungen äußerten, beobachteten auch eher autonomes Schülerverhalten ($r = 0.26$), und zwar ungeachtet der Tatsache, daß die Erwartungen in beiden Richtungen häufig nicht erfüllt wurden.

Da die Erwartungsenttäuschung durch Nichterfüllung auf der autonomen Verhaltensdimension größer ist als auf der angepaßten, ist auch der entsprechende Korrelationskoeffizient geringer.

Diese Korrelationen sprechen für die Vermutung, daß bei der Darstellung des beobachteten Schülerverhaltens „Wunschdenken“ eine Rolle gespielt haben könnte: Seminarlehrer, die konservative oder progressive Rollenerwartungen ankreuzten, hätten dann automatisch auch angegeben, das entsprechende Schülerverhalten häufig beobachtet zu haben, oder aber sie haben es tatsächlich häufiger beobachtet, weil sie aufgrund ihrer Verhaltenserwartungen besonders darauf geachtet hatten. Andererseits könnte es sein, daß die Seminarlehrer mit vorwiegend konservativen oder progressiven Verhaltenserwartungen gegenüber Schülern – im Sinne einer „self-fulfilling prophecy“ – angepaßtes oder autonomes Rollenverhalten bei ihren Schülern eher fördern, oder aber, daß sie in Schulen oder Klassen tätig waren, in denen tatsächlich das eine oder andere Verhaltensmuster der Schüler dominierte und sie daher ihre Verhaltenserwartungen entsprechend ausrichten konnten. Diese Interpretation kann allerdings – in Anbetracht der Diskrepanzen zwischen erwartetem und beobachtetem Schülerverhalten – nur auf bestimmte, kleinere Ausbildergruppen zutreffen. Immerhin sprechen weitere Ergebnisse der Korrelationsanalyse dafür, daß jedenfalls nicht nur Wunschdenken der Befragten ihre Beobachtungen bestimmte:

– Seminarlehrer mit progressiven Verhaltenserwartungen haben nicht nur autonomes, sondern auch angepaßtes Schülerverhalten häufiger beobachtet ($r = 0.20$), einfach deshalb, weil dieses generell häufig wahrgenommen wurde.

Eine entsprechende Korrelation zwischen konservativen Rollenerwartungen und autonomem Schülerverhalten kam dagegen nicht zustande, weil erstere zu häufig waren und letzteres zu selten beobachtet wurde. Allerdings ergab sich in diesem Falle auch keine nennenswerte negative Korrelation, die darauf hindeuten könnte, daß autonomes Schülerverhalten von Seminarlehrern mit konservativen Rollenerwartungen besonders selten wahrgenommen oder berichtet wurde. Auch zwischen der beobachteten Häufigkeit angepaßten und autonomen Schülerverhaltens ergab sich weder eine positive noch – wie man erwarten könnte – eine negative Korrelation. Man kann also auch nicht sagen, daß sich die Schüler der Seminar- und Fachlehrer, die sich nach deren Aussagen überwiegend angepaßt verhielten, nicht zugleich auch autonom verhalten hätten. Vielmehr handelt es sich offenbar um zwei relativ unabhängige Verhaltensdimensionen der Schülerrolle, die nicht nur in den Rollenerwartungen der Seminarlehrer, sondern auch in dem von ihnen beobachteten und berichteten Schülerverhalten vermischt und mehr oder minder dominant auftreten.

Aus diesen Befunden kann man schließen, daß das tatsächliche Schülerverhalten von den befragten Seminarlehrern doch relativ realistisch und unabhängig von ihren individuellen Ver-

haltenserwartungen beobachtet und dargestellt wurde. Insofern sind wohl auch die überwiegend konservativen und seltener enttäuschten Rollenerwartungen der Seminardozenten bezüglich eines autoritäts- und leistungskonformen Schülerverhaltens dem tatsächlichen Schülerverhalten angemessener als ihre progressiven Rollenerwartungen, wenngleich wir wissen, daß das auch seine Gründe hat. Die progressiven Rollenerwartungen scheinen dagegen stärker von pädagogischen Ziel- und Normvorstellungen abhängig zu sein. Andererseits sind damit die oben erwähnten positiven Korrelationen zwischen den Verhaltenserwartungen und den Verhaltensbeobachtungen der Seminardozenten noch nicht erklärt. Das Fehlen negativer Korrelationen spricht jedoch dafür, daß sie weniger auf subjektives Wunschdenken der Seminardozenten, sondern eher auf die objektiven Schul- und Unterrichtsverhältnisse in ihrem jeweiligen Tätigkeitsbereich und auf davon abhängige kollektive Erfahrungen und Einstellungen bestimmter Ausbildergruppen zurückgeführt werden müssen.

5.1.1.1 Unterschiede zwischen Ausbildergruppen

An diesem Punkt kann die Aufgliederung der Verhaltenserwartungen und Verhaltensbeobachtungen der Seminardozenten nach Alters-, Fächer- und Ländergruppen weiterhelfen. Wenn sie signifikante Unterschiede ergibt, so würde das dafür sprechen, daß die oben erwähnten Korrelationen wenigstens teilweise auf kollektive, gruppenspezifische Rollennormen und Erfahrungen mit Schülern zurückzuführen sind.

Altersgruppen

Die Interkorrelation mit dem Alter der befragten Seminarausbilder ergab keine signifikanten Zusammenhänge mit konservativen oder progressiven Rollenerwartungen gegenüber Schülern oder den entsprechenden Verhaltensbeobachtungen. So einfach liegen die Dinge also nicht. Die Kreuztabellierung mit den Altersgruppen und ihr Mittelwertvergleich förderte zwar einige signifikante Unterschiede zutage, aber diese sind nicht so gravierend, daß sie ausführlich dargestellt werden müßten. Dennoch sei auf einige Ergebnisse hingewiesen:

Auf der Dimension des angepaßten Schülerverhaltens sind die Erwartungs- und Beobachtungsunterschiede zwischen den Altersgruppen wenig eindeutig. Der χ^2 -Test ergab nur hinsichtlich der Beobachtungshäufigkeit angepaßten Schülerverhaltens signifikante Unterschiede zwischen den Altersgruppen ($p < 0.05$), während der Mittelwertvergleich mit dem t-Test auch für die konservativen Verhaltenserwartungen und ihre Diskrepanz zu den entsprechenden Verhaltensbeobachtungen signifikante Mittelwertdifferenzen erbrachte. Aber diese Unterschiede sind in der Tendenz einheitlich.

Auf der Dimension des autonomen Schülerverhaltens liegen die Dinge etwas klarer und eindeutiger. Bei den entsprechenden Rollenerwartungen ergibt der χ^2 -Test einen signifikanten Zusammenhang mit dem Alter der Seminardozenten ($p < 0.01$), der sich auch in einer schwachen negativen Korrelation zwischen dem Alter und den progressiven Verhaltenserwartungen niederschlägt ($r = 0.18$).

– Hier ist mit zunehmendem Alter der Seminardozenten eine relativ kontinuierliche Abnahme progressiver Rollenerwartungen (von $M = 1,9$ auf $1,2$) und Verhaltensbeobachtungen (von $M = 0,7$ auf $0,4$) festzustellen, wobei die letzteren stets erheblich hinter den ersteren zurückbleiben. Allerdings findet bei den über 50jährigen eine gewisse Annäherung zwischen beiden statt, so daß auch die Mittelwerte auf dem Diskrepanzscore in diesen Altersgruppen unter 1 liegen. Die relativ großen Streuungen lassen jedoch nur zwischen der jüngsten und den beiden ältesten Ausbildergruppen signifikante Mittelwertunterschiede zustande kommen (t-Test: $p < 0.04$), und hinsichtlich der Beobachtung autonomen Schülerverhaltens sind die Mittelwertunterschiede zwischen den Altersgruppen überhaupt nicht signifikant.

Insgesamt kann man also festhalten, daß das Alter der Seminardozenten allenfalls für die beobachtete Häufigkeit angepaßten Schülerverhaltens und für die Erwartung autonomen Schülerverhaltens eine gewisse Bedeutung hat, für die übrigen Aspekte und Indizes des Lehrer-Schüler-Verhältnisses dagegen kaum.

Fächergruppen

Zwischen den Ausbildungsfächern der Seminarlehrer ergaben sich signifikante Unterschiede bezüglich der „Erwartungs-“ und der „Verhaltensnormen“ (Popitz) der Schülerrolle, die teilweise durch die unterschiedliche Altersstruktur der Fächergruppen bedingt sein können. Aber sie sind zahlreicher und eindeutiger als die zwischen den Altersgruppen. Mit Ausnahme der konservativen Rollenerwartung angepaßten Schülerverhaltens ergibt der χ^2 -Test auf den fünf übrigen Indizes signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Fächergruppen ($p < 5$ Prozent).

Tabelle 100 enthält nur die Mittelwerte mit den Standardabweichungen. Der Mittelwertvergleich erbringt darüber hinaus auch für die konservativen Verhaltenserwartungen signifikante Mittelwertunterschiede.

- Auf der Dimension des angepaßten Schülerverhaltens liegen die Erwartungen der Fachleiter in den Naturwissenschaften und in den modernen Fremdsprachen eindeutig über, die der Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen und in den musischen Fächern sowie der Seminarleiter unter dem Durchschnitt, während die Fachleiter in den alten Sprachen und bemerkenswerterweise auch in den Erziehungswissenschaften die Mittelgruppe bilden.
- Beobachtungen angepaßten Schülerverhaltens wurden dagegen besonders häufig von Fachleitern in den modernen Fremdsprachen sowie den kultur- und sozialkundlichen Fächern berichtet und besonders selten von den Seminar- und Fachleitern an den allgemeinen Seminaren und von den Sportlehrern, auf deren Unterricht die Verhaltensitems des Summenscores allerdings kaum zutreffen, während die übrigen Fächergruppen beim Durchschnittswert liegen.
- Diese Ergebnisse haben zur Folge, daß nur die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern sowie in Kunst und Musik mehr angepaßtes Schülerverhalten beobachteten, als sie erwartet oder verlangt hatten, also eine Erwartungsenttäuschung durch Übererfüllung erlebten, während in den übrigen Fächergruppen die umgekehrte Diskrepanz der Erwartungsenttäuschung durch Nichterfüllung festzustellen ist, besonders ausgeprägt bei den Seminarleitern und den Naturwissenschaftlern.

Die Mittelwerte der kultur- und sozialkundlichen Fachleiter unterscheiden sich nach dem t-Test besonders häufig signifikant von denen der übrigen Ausbildergruppen: bezüglich der konservativen Verhaltenserwartungen von den Fachleitern in den Naturwissenschaften und den modernen Fremdsprachen ($p < 1$ Prozent), bei den entsprechenden Verhaltensbeobach-

Tabelle 100: Erwartetes und beobachtetes Schülerverhalten nach Fächergruppen der Seminarlehrer, Mittelwerte und Streuungen

| Fächergruppen | Angepaßtes Schülerverhalten | | | | | | Autonomes Schülerverhalten | | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|------|---------------|------|--------------|------|----------------------------|------|---------------|------|--------------|------|
| | Erwartungen | | Beobachtungen | | Diskrepanzen | | Erwartungen | | Beobachtungen | | Diskrepanzen | |
| | M | s | M | s | M | s | M | s | M | s | M | s |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 2,5 | 1,17 | 2,0 | 1,28 | 0,5 | 1,33 | 1,3 | 0,96 | 0,4 | 0,63 | 1,0 | 0,97 |
| Moderne Fremdsprachen | 2,5 | 1,18 | 2,4 | 1,27 | 0,1 | 1,38 | 1,5 | 1,01 | 0,4 | 0,60 | 1,1 | 0,98 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 2,0 | 1,15 | 2,3 | 1,16 | -0,3 | 1,38 | 2,0 | 0,91 | 0,8 | 0,82 | 1,2 | 1,16 |
| Alte Sprachen | 2,3 | 1,18 | 2,1 | 1,37 | 0,2 | 1,37 | 1,4 | 0,91 | 0,5 | 0,69 | 0,9 | 0,97 |
| Kunst und Musik | 1,8 | 1,35 | 2,0 | 1,31 | -0,2 | 1,65 | 1,3 | 0,95 | 0,7 | 0,85 | 0,6 | 1,19 |
| Sport | 1,8 | 1,17 | 1,5 | 1,27 | 0,3 | 0,93 | 1,2 | 1,06 | 0,4 | 0,49 | 0,9 | 1,12 |
| Erziehungswissenschaften | 2,2 | 1,16 | 1,8 | 1,19 | 0,4 | 1,29 | 1,4 | 1,08 | 0,4 | 0,58 | 1,0 | 1,00 |
| Seminarleiter | 2,0 | 1,34 | 1,4 | 1,28 | 0,6 | 1,22 | 1,5 | 1,09 | 0,4 | 0,74 | 1,1 | 1,14 |
| Insgesamt | 2,3 | 1,21 | 2,1 | 1,28 | 0,2 | 1,36 | 1,5 | 0,99 | 0,5 | 0,72 | 1,0 | 1,05 |

tungen von den Seminarleitern und den Fachleitern an den allgemeinen Seminaren und in Sport ($p < 5$ Prozent) und bei dem Diskrepanzscore von fast allen übrigen Fächergruppen, mit Ausnahme der Kunst- und Musikerzieher und der Altsprachler ($p < 5$ Prozent). Aber auch die Mittelwerte der Fachleiter in den musischen Fächern und der Seminarleiter unterscheiden sich häufig signifikant von denen der Naturwissenschaftler und der Fachleiter in den modernen Fremdsprachen.

Auf der Dimension des autonomen Schülerverhaltens sind auch hier die Ergebnisse noch eindeutiger:

- Autonomes Schülerverhalten verlangen die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern signifikant häufiger als alle übrigen Ausbildergruppen (t-Test: $p < 2$ Prozent), und sie konnten es auch signifikant häufiger beobachten als die übrigen Ausbildergruppen mit Ausnahme der Fachleiter in Kunst und Musik ($p < 5$ Prozent).
- Dennoch ist die Diskrepanz zwischen ihren Verhaltenserwartungen und ihren Schülerbeobachtungen auf dieser Dimension noch so groß, daß sie sich nur von der der Kunst- und Musikerzieher signifikant unterscheidet ($p < 3$ Prozent), bei denen beide noch am besten übereinstimmen.

Hier sind es also eigentlich nur die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen Fächern, die eindeutig progressivere Einstellungen zu Schülern und mehr entsprechende Erfahrungen mit ihnen hatten als die übrigen Ausbildergruppen, deren geringere progressive Verhaltenserwartungen durch noch geringere Erfahrungen mit autonomem Schülerverhalten jedoch fast ebenso stark enttäuscht wurden.

Wenn man diese Ergebnisse mit den in Abschnitt 4.4 berichteten Meinungen und Einstellungen der Seminardozenten zu ausgewählten Ausbildungsthemen vergleicht, fällt auf, daß sich hier eine ganz ähnliche Gruppierung in progressive und konservative Fächergruppen ergibt wie dort:

- Auch hier bilden die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, diesmal zusammen mit den Kollegen in den modernen Fremdsprachen, die konservativere Gruppe, die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen und in den musischen Fächern sowie die Seminarleiter dagegen die progressivere Gruppe. Die Fachleiter in den alten Sprachen und in den Erziehungswissenschaften tendieren diesmal eher zur Mitte.

Insofern kann also die Annahme gruppenspezifischer, kollektiver Erwartungsnormen der Seminardozenten gegenüber Schülern für die Fächergruppe mehr noch als für die Altersgruppen als bestätigt gelten. Ihnen entsprechen Fächerunterschiede in den Verhaltensbeobachtungen der Seminarausbilder, aber auch Unterschiede in den Diskrepanzen zwischen Verhaltenserwartungen und -beobachtungen. Dieses Ergebnis kann einerseits die früher geschilderten Korrelationen zwischen Ausbildererwartungen und -beobachtungen – mindestens für bestimmte Fächergruppen – erklären. Andererseits spricht es dafür, daß diese Korrelationen nicht durch ein generelles, fachunabhängiges Wunschdenken der Seminardozenten bestimmt sind, sondern daß ihnen entweder fachtypische Unterrichtserfahrungen mit Schülern oder fachertypische Einstellungen zu Schülern – also gewissermaßen fächerspezifisches Wunschdenken – zugrunde liegen. Für diese letzte Vermutung spricht die oben erwähnte Übereinstimmung zwischen den Schülernormen der Seminarausbilder und ihren progressiven oder konservativen Einstellungen zu ausgewählten Seminarthemen auf der Fächerebene. Dennoch schließen sich fächerspezifische Einstellungen zu Schülern und fachertypische Erfahrungen mit Schülern nicht gegenseitig aus. Letztere können vielmehr die ersteren mitbestimmt haben. Darauf ist noch zurückzukommen. Jedenfalls läßt die Tatsache fachertypischer Diskrepanzen zwischen Rollenerwartungen und Schülerbeobachtungen und entsprechender Erwartungsenttäuschungen der Seminardozenten vermuten, daß daraus auch fächerspezifische Unterrichtsstrategien und -konzepte der Seminarausbilder abgeleitet und an die Referendare weitergegeben werden.

Ländergruppen

Schließlich wenden wir uns der Aufgliederung der Verhaltenserwartungen und Schülerbeobachtungen der Seminardozenten nach Ländergruppen zu, denn auch hier ergaben sich – unab-

Tabelle 101: Erwartetes und beobachtetes Schülerverhalten nach Ländergruppen der Seminarlehrer, Mittelwerte und Streuungen

| Länder | Angepaßtes Schülerverhalten | | | | | | Autonomes Schülerverhalten | | | | | |
|---------------------|-----------------------------|------|---------------|------|--------------|------|----------------------------|------|---------------|------|--------------|------|
| | Erwartungen | | Beobachtungen | | Diskrepanzen | | Erwartungen | | Beobachtungen | | Diskrepanzen | |
| | M | s | M | s | M | s | M | s | M | s | M | s |
| Berlin | 1,7 | 1,10 | 1,1 | 0,94 | 0,6 | 0,92 | 1,2 | 0,98 | 0,6 | 0,67 | 0,6 | 1,13 |
| Bremen | 1,6 | 1,06 | 1,6 | 1,33 | 0,0 | 1,52 | 1,6 | 1,27 | 0,5 | 0,87 | 1,1 | 1,17 |
| Hamburg | 2,2 | 1,09 | 2,1 | 1,54 | 0,1 | 1,69 | 1,8 | 0,67 | 0,9 | 0,78 | 0,9 | 0,93 |
| Schleswig-Holstein | 2,4 | 1,23 | 1,9 | 1,32 | 0,5 | 1,25 | 1,4 | 1,04 | 0,5 | 0,68 | 0,9 | 1,05 |
| Niedersachsen | 2,1 | 1,29 | 2,1 | 1,36 | 0,0 | 1,31 | 1,6 | 1,03 | 0,5 | 0,68 | 1,1 | 1,13 |
| Nordrhein-Westfalen | 2,2 | 1,24 | 2,1 | 1,24 | 0,1 | 1,44 | 1,7 | 0,93 | 0,7 | 0,86 | 1,0 | 1,06 |
| Rheinland-Pfalz | 2,4 | 1,18 | 2,0 | 1,23 | 0,4 | 1,23 | 1,4 | 0,90 | 0,3 | 0,46 | 1,1 | 0,95 |
| Saarland | 2,1 | 1,17 | 1,6 | 1,15 | 0,5 | 1,35 | 1,1 | 1,27 | 0,4 | 0,63 | 0,7 | 0,99 |
| Hessen | 2,1 | 1,19 | 2,0 | 1,26 | 0,1 | 1,42 | 1,8 | 0,90 | 0,7 | 0,87 | 1,1 | 1,04 |
| Baden-Württemberg | 2,0 | 1,09 | 2,2 | 1,33 | -0,2 | 1,28 | 1,6 | 1,06 | 0,5 | 0,73 | 1,1 | 1,78 |
| Bayern | 2,9 | 1,00 | 2,3 | 1,18 | 0,6 | 1,36 | 1,1 | 0,85 | 0,2 | 0,44 | 0,9 | 0,89 |
| Insgesamt | 2,3 | 1,21 | 2,1 | 1,28 | 0,2 | 1,36 | 1,5 | 0,99 | 0,5 | 0,72 | 1,0 | 1,05 |

hängig von den Alters- und Fächerunterschieden – überraschenderweise signifikante Gruppendifferenzen. Der χ^2 -Test brachte zwar, anders als bei der Fächergruppierung, nur auf der Dimension angepaßten Schülerverhaltens für die entsprechenden Verhaltenserwartungen und -beobachtungen und für die Diskrepanz zwischen beiden signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Ländergruppen ($p < 5$ Prozent). Aber der Mittelvergleich ergibt auch auf der Dimension autonomen Schülerverhaltens signifikante Unterschiede, die der Tabelle 101 zu entnehmen sind.

Der Mittelwertvergleich zeigt, daß die Mittelwerte der bayerischen Seminarlehrer nicht nur hinsichtlich der konformen Rollenerwartungen signifikant über, sondern auch bezüglich der Erwartung und Beobachtung autonomen Schülerverhaltens signifikant unter den Mittelwerten der meisten übrigen Ländergruppen liegen (t-Test: $p < 4$ Prozent). Mit anderen Worten:

– Die bayerischen Seminarlehrer äußerten generell konservativere beziehungsweise weniger progressive Rollenerwartungen gegenüber Schülern und berichteten auch häufiger über entsprechende Verhaltensbeobachtungen als die Seminarlehrer der meisten übrigen Ländergruppen.

Nur hinsichtlich der Beobachtung angepaßten Schülerverhaltens unterscheiden sie sich nicht signifikant von den meisten übrigen Ländergruppen (mit Ausnahme der Berliner und der Bremer Seminarlehrer), und ihre geringe Erwartung autonomen Schülerverhaltens unterscheidet sich nicht signifikant von den entsprechenden Rollenerwartungen der Seminarlehrer in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und im Saarland, auch nicht von denen der Berliner Seminarlehrer.

– Im übrigen beobachteten Berliner Seminarlehrer eindeutig weniger angepaßtes Schülerverhalten als die meisten übrigen Ländergruppen, mit Ausnahme ihrer Kollegen in den Stadtstaaten und im Saarland ($p < 5$ Prozent), während die bremischen Seminarlehrer auch eindeutig weniger konservative Verhaltenserwartungen äußerten als die in Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz ($p < 2$ Prozent).

– Die hessischen Seminarlehrer äußerten dagegen deutlich mehr progressive Rollenerwartungen als die Seminarlehrer in Berlin, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und im Saarland ($p < 4$ Prozent). Während die baden-württembergischen Seminarlehrer dadurch auffallen, daß sie als einzige über mehr angepaßtes Schülerverhalten berichteten, als sie erwartet oder verlangt hätten.

Diese Ergebnisse bestätigen noch einmal, wie schon bei dem Vergleich der Fächergruppen, die Annahme, daß es unter den befragten Seminarlehrern kollektive und zwar auch ländertypische Schülernormen und -erfahrungen gibt, die die Korrelationen zwischen Verhaltenserwar-

tungen und -beobachtungen teilweise erklären können, die aber auch selbst einer Erklärung bedürften.

Wenn man die geschilderten Ergebnisse gegeneinander abwägt, kann man mit der gebotenen Vorsicht folgendes festhalten:

- Hinsichtlich des erwarteten und beobachteten Schülerverhaltens bilden die Seminarausbilder aus Bayern sowie aus Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und dem Saarland die konservativere Gruppe und diejenigen aus den Stadtstaaten und Hessen die progressivere Gruppe, während die der übrigen Länder zur Mittelgruppe gehören.

Diese Aufteilung der Ländergruppen stimmt wiederum recht gut mit derjenigen überein, die wir bei der Analyse progressiver und konservativer Ausbildermeinungen zu ausgewählten Ausbildungsthemen feststellen konnten (vgl. Abschnitt 4.4.2). Auch hier zeigt sich also, ebenso wie bei den Fächerunterschieden, daß den ländertypischen, überwiegend konservativen oder progressiven Schülernormen ähnliche Länderunterschiede in den Meinungen und Einstellungen der befragten Seminarlehrer zu zentralen Ausbildungsthemen entsprechen, die sich vermutlich auch auf die Referendarausbildung in den Ländern auswirken. Die länderspezifischen Ausprägungen der Schülernormen entsprechen ferner, anders als ihre fächerspezifischen Ausprägungen, auch den in Abschnitt 3.3 dargestellten Länderunterschieden in der Seminar Didaktik und -methodik der Seminarlehrer. Insofern erhält die dort geäußerte Vermutung, daß die unterschiedliche Ausbildungs Didaktik auch auf unterschiedliche Unterrichtsnormen und -stile in den Gymnasien der Länder zurückgeführt werden könnte, eine gewisse Bestätigung.

Die Länderunterschiede in den Schülernormen und -erfahrungen der Seminarlehrer sind nun zwar nicht mehr so überraschend, aber dennoch bedeutsam. Wie sie erklärt werden können, ob sie auf länderspezifische Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen oder Meinungs- und Einstellungssyndrome zurückzuführen sind oder ob andere, möglicherweise nicht belegbare Erklärungen möglich sind, wird sich vielleicht aus der Interkorrelation mit den übrigen Ausbildervariablen ergeben.

5.1.1.2 Korrelationen mit anderen Ausbildervariablen

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse sind in Tabelle 102 zusammengefaßt. Die obere Hälfte der Tabelle enthält die Korrelationskoeffizienten mit den bisher dargestellten Einzelvariablen und Indizes, die untere Hälfte Korrelationskoeffizienten mit Einzelvariablen, die in die Konstruktion der Indizes eingegangen sind. Wir betrachten zunächst die Gesamttendenz der Korrelationsergebnisse in den vier Spalten der Tabelle 102.

- Die von den Seminarlehrern beobachtete Häufigkeit angepaßten Schülerverhaltens (Spalte 2) hat keine nennenswerte positive oder negative Korrelation mit einer der übrigen Ausbildervariablen, weil dieses Schülerverhalten offenbar von vielen oder – was dasselbe ist – von sehr verschiedenartigen Seminarlehrern etwa gleichermaßen häufig beobachtet wurde (insgesamt 84 Prozent der Befragten beobachteten mindestens eine Form angepaßten Schülerverhaltens häufig).
- Auch die Verhaltenserwartungen auf der Dimension angepaßten Schülerverhaltens (Spalte 1) haben – verglichen mit der Dimension autonomen Schülerverhaltens – nur wenige Korrelationen mit anderen Ausbildervariablen, weil diese Erwartungsnormen unter den Seminarlehrern sehr verbreitet sind (insgesamt 89 Prozent der Befragten verlangten mindestens eine Form angepaßten Schülerverhaltens) und anscheinend ebenfalls von ansonsten durchaus verschiedenartigen Seminarlehrern ungefähr gleichermaßen häufig geäußert wurden.
- Nur der Wunsch nach autonomem und politisch engagiertem Schülerverhalten und entsprechende Verhaltensbeobachtungen, die in mindestens einem Fall von insgesamt 81 beziehungsweise 48 Prozent der Befragten angegeben wurden, diskriminieren offenbar besser zwischen den Seminarlehrern und korrelieren positiv mit einer ganzen Reihe anderer Ausbildervariablen.

Tabelle 102: Erwartetes und beobachtetes Schülerverhalten und Korrelationen mit anderen Ausbildervariablen, Korrelationskoeffizienten $r > 0.20$, bei $N = 500$ und $p < 0.001$

| Ausbildervariablen | Angepaßtes Schülerverhalten | | Autonomes Schülerverhalten | |
|---|-----------------------------|---------------|----------------------------|---------------|
| | Erwartungen | Beobachtungen | Erwartungen | Beobachtungen |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Innovationsfunktion der Referendarausbildung | – | – | 0.21 | – |
| Unterrichtsbezogene Gruppenarbeit im Seminar | – | – | – | 0.20 |
| Unterrichtsdiskussion mit Schülern | – | – | 0.20 | 0.26 |
| Behandlung erziehungswissenschaftlich-schulpolitischer Themen | – | – | 0.23 | – |
| Behandlung berufspolitischer Themen | – | – | (0.18) | – |
| Gründlichkeit der Behandlung didaktischer Themen | – | – | – | 0.21 |
| Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse | – | – | 0.27 | (0.18) |
| Gewerkschaftliche Durchsetzung von Lehrerinteressen | – | – | 0.22 | – |
| Schülerselektion im Gymnasium | –0.32 | – | 0.26 | – |
| Selektivität oder Veränderung des Gymnasiums | –0.28 | – | 0.21 | – |
| Milieu wichtiger als Begabungsmangel | –0.22 | – | – | – |
| Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien | – | – | 0.30 | – |
| Schülermitbestimmung im Unterricht | –0.24 | – | 0.33 | 0.24 |
| Gründlichkeit der Behandlung des Soziogramms | –0.23 | – | – | 0.24 |
| Gründlichkeit der Behandlung psychologischer Tests | –0.26 | – | –0.27 | – |
| Behandlung politischer Diskussion im Unterricht | – | – | 0.22 | – |
| Behandlung gewerkschaftlicher Organisation | – | – | 0.22 | – |
| Behandlung sozialwissenschaftlicher Theorien | – | – | 0.22 | – |

Wenn man sich diese Variablen ansieht, so kann man zunächst feststellen, daß sich unter ihnen keine einzige befindet, die mit den äußeren institutionellen Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Seminaranbieter verbunden ist, soweit diese von uns erfaßt und in die Korrelationsanalyse einbezogen wurden. Vielmehr beziehen sie sich alle entweder auf die inhaltliche und didaktisch-methodische Seminararbeit der Seminarlehrer oder auf ihre Meinungen und Einstellungen zu unterrichts- und berufsrelevanten Ausbildungsthemen. Die Korrelationen mit den Meinungen und Einstellungen bestätigen die entsprechende, anhand der Meinungsunterschiede der Seminarlehrergruppen geäußerte Vermutung, daß diese mit unterschiedlichen Schülernormen und -erfahrungen verbunden sein könnten, wenigstens teilweise. Sie sind im übrigen durchaus naheliegend und plausibel, wenn auch nicht selbstverständlich:

– Seminarlehrer, die häufig autonomes Schülerverhalten verlangen, haben eher eine positive beziehungsweise progressive Einstellung zur Innovationsfunktion der Referendarausbildung, zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse im Unterricht, zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen und zum Problem der Schülerselektion im Gymnasium.

In dem letzten Punkt besteht auch eine entsprechende negative Korrelation mit der Erwartungsdimension angepaßten Schülerverhaltens:

– Seminaranbieter mit konservativen Verhaltenserwartungen gegenüber Schülern haben auch selten progressive beziehungsweise häufig konservative Einstellungen zum Problem der Schülerselektion im Gymnasium.

Welche einzelnen Meinungsitems für diesen eindeutigen gegenläufigen Zusammenhang eine besondere Bedeutung haben, ist an den Korrelationskoeffizienten in der unteren Hälfte zu erkennen. Es sind auf der Seite der konservativen Rollenerwartungen die konservativen Meinungen zur Selektivität des Gymnasiums und zur Begabungsbedingtheit von Schülerleistungen, auf der Seite der progressiven Rollenerwartungen jedoch nur die progressive Meinung zur Veränderung des Gymnasiums und nicht die zur Milieubedingtheit von Schülerleistungen.

Diese besonders markanten und interessanten gegenläufigen Zusammenhänge bestätigen die in Abschnitt 4.4 hervorgehobene Bedeutung der Ausbildereinstellungen zur Schülerselektion für die Beurteilung der Referendarausbildung. Sie werden daher in Tabelle 103 genauer darge-

stellt. Da die konservativeren Einstellungen auf beiden Dimensionen stark überwiegen, treten hier die entsprechenden Zusammenhänge deutlicher hervor als die zwischen den progressiven Einstellungen.

- Unter den 45 Prozent der Befragten, die ein sehr angepaßtes Schülerverhalten verlangten, befinden sich 30 Prozent – also zwei Drittel –, die konservative Einstellungen zur Frage der Leistungsselektion im Gymnasium äußerten; und bei den 47 Prozent, die wenig autonomes Schülerverhalten erwarteten, war der entsprechende Anteil 29 Prozent, also gut drei Fünftel.
- Andererseits befanden sich unter den 26 Prozent der Seminardozenten, die von ihren Schülern nur wenig angepaßtes Verhalten verlangten, 9 Prozent oder ein gutes Drittel, die zum Problem der Schülerselektion progressive Einstellungen äußerten; und bei den 18 Prozent, die von ihren Schülern ein sehr autonomes Verhalten erwarteten, war der entsprechende Anteil wiederum 9 Prozent, also die Hälfte dieser Gruppe.

Die quantitativen Größen und Relationen in der oberen und unteren Hälfte der Tabelle stimmen spiegelbildlich, von der Querachse aus gesehen, recht gut überein und sprechen für ein recht konsistentes und stabiles Einstellungsmuster der Seminardozenten bezüglich des erwarteten Schülerverhaltens und der Leistungsselektion im Gymnasium. Sie besagen, daß Bejahung oder Skepsis gegenüber der Leistungsselektion im Gymnasium mit der Forderung nach angepaßtem beziehungsweise autonomem Schülerverhalten im Unterricht auch bei den Ausbildern der künftigen Gymnasiallehrer Hand in Hand gehen.

In diesem Zusammenhang sind auch die gegenläufigen Korrelationen mit der Meinung zur Schülermitbestimmung im Unterricht von Interesse (vgl. Tabelle 102):

- Seminardozenten mit konservativen Verhaltenserwartungen gegenüber Schülern lehnten Schülermitbestimmung im Unterricht häufig ab oder hielten sie nur in der Oberstufe für möglich. ihre Kollegen mit progressiven Schülernormen und diejenigen, die häufiger autonomes Schülerverhalten beobachtet haben, waren dagegen eher der Meinung, daß die Schüler schon ab Unter- oder Mittelstufe die Unterrichtsplanung mitbestimmen können.

Weniger selbstverständlich, aber ähnlich plausibel sind die Korrelationen mit der inhaltlichen und der didaktisch-methodischen Gestaltung der Seminarbildung:

- Seminardozenten mit progressiven Rollenerwartungen gegenüber Schülern behandelten häufiger erziehungswissenschaftlich-schulpolitische und auch berufspolitische Themen (nicht aber psychologisch-methodische oder didaktische Themen).
- Die untere Hälfte der Tabelle zeigt, daß es sich dabei vor allem um folgende Themen handelte: Beitrag sozialwissenschaftlicher Theorien zur Unterrichtsarbeit, politische Diskussion im Unterricht und gewerkschaftliche Organisation von Lehrern.
- Seminarbildner, die autonomes und politisches Schülerverhalten auch häufiger beobachten konnten, behandelten außerdem didaktische Themen (nicht aber psychologisch-methodische Themen) gründlicher und praxisbezogener als ihre konservativen Kollegen.

Tabelle 103: Rollenerwartungen gegenüber Schülern und Einstellungen zum Problem der Schülerselektion im Gymnasium, Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl N = 500

| Schüler... | Einstellung zur Schülerselektion | | | | |
|---------------------------------|----------------------------------|-------------|------|------------|-----------|
| | | konservativ | 0 | progressiv | insgesamt |
| sollten sich angepaßt verhalten | – wenig (0 + 1) | 9,2 | 7,2 | 9,4 | 25,8 |
| | – mittel (2) | 14,0 | 4,4 | 10,6 | 29,0 |
| | – sehr (3 + 4) | 29,8 | 9,8 | 5,6 | 45,2 |
| sollten sich autonom verhalten | – wenig (0 + 1) | 28,6 | 11,4 | 6,8 | 46,8 |
| | – mittel (2) | 18,2 | 7,6 | 9,6 | 35,4 |
| | – sehr (3) | 6,2 | 2,4 | 9,2 | 17,8 |
| Insgesamt | | 53,0 | 21,4 | 25,6 | 100,0 |

Die untere Hälfte der Tabelle zeigt aber, daß sie auch die Anwendung des Soziogramms gründlicher behandelten, während ihre Kollegen mit konservativen Rollenerwartungen dieses Thema eher oberflächlich und abstrakt besprachen. Nur das Thema psychologischer Intelligenz- oder Persönlichkeitstests haben sowohl Seminardozenten mit mehr konservativen als auch solche mit mehr progressiven Schülernormen seltener und abstrakter behandelt als diejenigen, die in beiden Richtungen geringere Erwartungen an die Schüler hatten, ein Umstand, der die pädagogische Ambivalenz psychologischer Testverfahren zu beleuchten scheint. Hinzu kommen schließlich noch Zusammenhänge mit zwei anderen Aspekten der didaktisch-methodischen Seminararbeit:

– Seminardozenten, die von Schülern mehr autonomes und politisches Verhalten erwarten und die ein solches Schülerverhalten auch häufiger beobachteten, beteiligten Schüler auch eher an der Besprechung von Referendarstunden, und die zweite Gruppe verwendet auch häufiger Formen der unterrichts- und praxisbezogenen Gruppenarbeit im Seminar.

Alle diese Korrelationszusammenhänge ergeben wieder, wie schon in Abschnitt 4.4 und 4.5, zwei recht konsistente und plausible Einstellungs- und Verhaltensmuster der Seminardozenten, in denen nun auch ihre Verhaltenserwartungen gegenüber Schülern und sogar ihre Schülerbeobachtungen eine wichtige Stelle einnehmen: ein konservativ-konventionelles und ein mehr progressiv-innovatorisches Muster, von denen das erstere 1970 das vorherrschende war. Dieses Ergebnis bestätigt die Vermutung, daß die Erwartungsnormen der Seminarausbilder gegenüber Schülern, insbesondere diejenigen, die sich auf ein autonomes Schülerverhalten beziehen, nicht nur von ihren Schülererfahrungen und -beobachtungen abhängen, sondern auch mit ihren konservativen oder progressiven Einstellungen zu zentralen berufs- und ausbildungsrelevanten Themen verbunden sind und – gemeinsam mit diesen – auch mit der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Gestaltung der Seminarausbildung zusammenhängen. Die von den Seminardozenten berichteten Schülerbeobachtungen scheinen dagegen von ihren Einstellungen zu zentralen Ausbildungsthemen unabhängig, also ziemlich realitätsbezogen zu sein, und hängen, soweit sie sich auf autonomes Schülerverhalten beziehen, ebenfalls mit ihrer Seminardidaktik und -methodik zusammen.

Diese Zusammenhänge können auch die früher dargestellten unterschiedlichen Ausprägungen der Schülernormen in den Fächer- und Ländergruppen der Seminarausbilder bis zu einem gewissen Grade erklären, da sich auf den korrelierenden Einstellungs- und Verhaltensdimensionen der Seminardozenten vorher entsprechende Fächer- und Länderunterschiede nachweisen ließen. Wieweit die von den Befragten berichteten Schülerbeobachtungen tatsächlich realistisch und objektiv waren, läßt sich freilich anhand unseres Befragungsmaterials letzten Endes nicht überprüfen. Die Diskrepanzen zwischen Verhaltenserwartungen und -beobachtungen und der Vergleich mit den entsprechenden Angaben der Referendare sprechen immerhin dafür.

5.1.2 Zusammenfassung und Interpretation

In diesem Abschnitt wurden anhand von acht ausgewählten Verhaltensstatements einerseits die von den befragten Seminarausbildern erwarteten und andererseits die von ihnen beobachteten Verhaltensweisen von Schülern dargestellt. Mit anderen Worten wurden zum einen ihre (idealen) „Erwartungsnormen“ und zum anderen ihre (realitätsbezogenen) „Verhaltensnormen“ für die Rolle des Gymnasialschülers dargestellt und analysiert. Die Rohauszählung der Ausbilderantworten ergab sehr große Unterschiede in der Häufigkeit, mit der Seminardozenten, die acht Verhaltensweisen verlangten oder erwarteten „sollte er tun“ (32 bis 87 Prozent) und mit der sie sie beobachtet und berichtet hatten „kommt häufig vor“ (11 bis 76 Prozent). Dabei zeigte sich bereits, daß die Verhaltensbeobachtungen tendenziell hinter den Verhaltenserwartungen zurückblieben. Die Häufigkeitsdifferenzen deuteten außerdem darauf hin, daß Verhaltensweisen, die der konventionellen, an Leistung und Disziplin orientierten Schülerrolle entsprechen, häufiger erwartet und auch beobachtet wurden als Verhaltensweisen, die einer

unkonventionellen, an Autonomie und politischem Engagement orientierten Schülerrolle entsprechen.

Ein Vergleich mit entsprechenden Ergebnissen der Referendarbefragung ergab eine erstaunliche Übereinstimmung in der Gesamttendenz der Befragungsergebnisse, aber auch ein deutliches Zurückbleiben der Referendarerwartungen und -beobachtungen konformen und autonomen Schülerverhaltens hinter denen der Seminarausbilder. Diese Unterschiede wurden darauf zurückgeführt, daß die Erwartungs- und Verhaltensnormen der Referendare – einerseits aufgrund ihres Alters und der noch nicht abgeschlossenen beruflichen Sozialisation, andererseits aufgrund der schwächeren Position gegenüber den Schülern – weniger anspruchsvoll, aber deshalb nicht unbedingt realistischer sind als die ihrer Seminarausbilder.

Die Faktorenanalyse der Verhaltenserwartungen der Seminardozenten gegenüber einem guten Gymnasiasten erbrachte dann zwei unabhängige Faktoren oder normative Verhaltensdimensionen der Schülerrolle, die die Interpretation der Rohauszählung bestätigten:

- eine Dimension fleißigen und folgsamen oder angepaßten Schülerverhaltens, die den herkömmlichen konservativen Rollenerwartungen an den guten Schüler entspricht;
- eine Dimension selbständigen und politisch engagierten oder autonomen Schülerverhaltens, die unkonventionellen, progressiven Rollenerwartungen an den guten Schüler entspricht.

Diese Dimensionen wurden auch der Auswertung der Schülerbeobachtungen der Seminardozenten zugrunde gelegt. Auf dieser Basis wurden vier einfache Summenscores gebildet, mit denen zugleich die Diskrepanzen zwischen den Erwartungen und Verhaltensbeobachtungen in bezug auf die Schülerrolle berechnet wurden. Der Vergleich der Häufigkeitsverteilungen auf diesen sechs Indizes zeigte:

- Angepaßtes Schülerverhalten wurde von den Seminardozenten häufiger erwartet und auch erheblich häufiger beobachtet als autonomes Schülerverhalten, so daß die Diskrepanz zwischen Verhaltenserwartung und Schülerverhalten oder die „Erwartungsenttäuschung“ der Seminardozenten durch Nichterfüllung auf der ersten Verhaltensdimension sehr viel geringer war als auf der zweiten.
- Außerdem zeigte sich, daß ein gutes Viertel der Befragten weniger angepaßtes Schülerverhalten erwartet als beobachtet, also eine „Erwartungsenttäuschung durch Übererfüllung“ mit den Schülern erlebt hatte, während der entsprechende Prozentsatz auf der Dimension autonomen Schülerverhaltens sehr gering war (5 Prozent).

Diese Befunde sprechen dafür, daß die konservativen Erwartungsnormen der Seminardozenten, gemessen an dem von ihnen beobachteten angepaßten Schülerverhalten, insgesamt realistischer waren als ihre progressiven Erwartungsnormen bezüglich des autonomen Schülerverhaltens, die anscheinend stärker durch pädagogische Einstellungen und Zielvorstellungen bestimmt sind. Diese Interpretation wurde auch durch die weiteren statistischen Befunde gestützt.

Die Interkorrelation der Erwartungs- und Beobachtungsindizes erbrachte folgende wichtige Ergebnisse:

- Die konservativen und progressiven Erwartungsnormen bezüglich angepaßten und autonomen Schülerverhaltens korrelieren nicht negativ, sondern sind unabhängig voneinander. Das heißt, sie wurden von den Seminardozenten überwiegend kombiniert, und zwar – wie die Kreuztabellierung zeigte – sowohl in einer schwachen als auch in einer mittleren und einer starken Ausprägung (13, 21 und 21 Prozent), während vorwiegend konservative Rollenerwartungen von einem knappen Viertel (24 Prozent) und vorwiegend progressive Rollenerwartungen nur von einem guten Zehntel (12 Prozent) der Befragten geäußert wurden.
- Seminarausbilder mit ausgeprägt konservativen Rollenerwartungen beobachteten auch häufiger angepaßtes Schülerverhalten, und diejenigen mit ausgeprägt progressiven Rollenerwartungen beobachteten häufiger autonomes Schülerverhalten.
- Seminardozenten, die viel autonomes Schülerverhalten erwarteten, beobachteten gleichfalls häufig angepaßtes Schülerverhalten, während diejenigen, die viel angepaßtes Schülerverhalten verlangten, autonomes Verhalten von Schülern nicht besonders häufig, aber auch nicht besonders selten wahrgenommen hatten.

– Seminausbilder, die viel angepaßtes Schülerverhalten wahrgenommen hatten, beobachteten deshalb nicht besonders wenig autonomes Verhalten bei Schülern und umgekehrt. Diese Befunde sprechen dafür, daß angepaßtes oder autonomes Schülerverhalten sowohl auf der Erwartungs- und Einstellungsebene als auch auf der Beobachtungs- und Verhaltensebene zwei voneinander unabhängige Dimensionen der Schülerrolle sind, die in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen auftreten können, daß aber zwischen jenen beiden Ebenen durchaus mehr oder minder enge Beziehungen bestehen (siehe konformes versus autonomes Schülerverhalten).

Die Vermutung, daß diesen Ergebnissen gruppen- und situationsspezifische, das heißt, alters-, fächer- und auch landestypische Rollennormen und auch Erfahrungen der Seminausbilder mit Schülern zugrunde liegen, wurde durch entsprechende Gruppenvergleiche geprüft und weitgehend bestätigt:

- Die 36- bis 50jährigen Seminardozenten erwarteten und beobachteten etwas mehr angepaßtes Schülerverhalten als ihre jüngeren oder älteren Kollegen, während die Erwartung und Beobachtung autonomen Schülerverhaltens mit zunehmendem Alter der Seminausbilder etwas abnimmt, ohne daß diese Befunde sehr eindeutig wären.
- Die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und in den modernen Fremdsprachen äußerten insgesamt mehr konservative, die Fachleiter in den kultur- und sozialkundlichen sowie den musischen Fächern und die Seminarleiter dagegen mehr progressive Rollenerwartungen als die Fachleiter in den alten Sprachen und den Erziehungswissenschaften. Aber da die entsprechenden Beobachtungen angepaßten und autonomen Schülerverhaltens teilweise unabhängig von diesen Erwartungen variierten, ergaben sich auch in den Diskrepanzen zwischen Verhaltenserwartungen und -beobachtungen signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen, die für fächerspezifische Schülererfahrungen und Unterrichtsstrategien der Seminardozenten sprechen.
- Die Seminausbilder aus Bayern, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Saarland erwarteten und beobachteten insgesamt mehr angepaßtes, diejenigen aus den Stadtstaaten und Hessen dagegen mehr autonomes Schülerverhalten als ihre Kollegen in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg. Dabei waren auch hier deutliche Unterschiede hinsichtlich des beobachteten Schülerverhaltens und der Diskrepanzen zwischen Verhaltenserwartungen und -beobachtungen festzustellen, insbesondere bezüglich des angepaßten Schülerverhaltens.

Insofern konnte die Ausgangshypothese, daß es unter den Seminardozenten gruppenspezifische und insoweit kollektive Erwartungsnormen und Verhaltenscharakterisierungen der Schülerrolle gibt, die sich zwischen den Ausbildergruppen signifikant unterscheiden, weitgehend bestätigt werden. Bemerkenswerterweise fiel diese Bestätigung für die Altersgruppen wesentlich schwächer aus als für die Fächer- und auch für die Ländergruppen. Da Lebensalter und Fächergruppen der Seminausbilder voneinander abhängig sind, muß man vermuten, daß die Unterschiede zwischen den Altersgruppen von denjenigen zwischen den Fächergruppen durchkreuzt und teils verstärkt, teils abgeschwächt werden. Aber solange die Fächerunterschiede in den Altersgruppen nicht eliminiert werden, kann man annehmen, daß sie die stärkeren sind. Die Unterschiede zwischen den Ländergruppen sind jedoch ebenso bedeutsam, und sie sind von den Alters- und Fächerdifferenzen unabhängig.

Die Interkorrelation der Schülernormen und -beobachtungen der Seminardozenten mit den übrigen Ausbildervariablen erbrachte nur teilweise Aufschluß über die Gründe der Gruppenunterschiede:

- Sie ergab keine Zusammenhänge mit den äußeren Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen der Seminardozenten (Rekrutierungs- und Qualifikationsmerkmale, Arbeitsbelastung, Kooperation mit Ausbildungsschulen, Seminarplanung, Ausbildungsinteressen der Referendare) oder mit ihren Einstellungen zu diesen Bedingungen, die in diesem Falle auch nicht erwartet worden waren.
- Hingegen ergaben sich zahlreiche Zusammenhänge zwischen den progressiven Schülernormen der Seminardozenten und ihren progressiven Einstellungen zu ausgewählten Ausbil-

dungsthemen sowie der Häufigkeit und Gründlichkeit, mit der solche Themen in den Seminaren behandelt wurden, ebenso zwischen der von den Seminarlehrern beobachteten Häufigkeit autonomen Schülerverhaltens und der didaktisch-methodischen Praxisrelevanz der Themenbehandlung.

- Die konservativen Ausbildererwartungen eines angepaßten Schülerverhaltens hatten dagegen nur wenige Beziehungen zu konservativen Einstellungen der Seminarlehrer und zur Oberflächlichkeit, mit der sie bestimmte Themen behandelten, und die entsprechenden Beobachtungen angepaßten Schülerverhaltens hatten überhaupt keine Beziehungen zu anderen Ausbildervariablen.

Insbesondere die Korrelationen der konservativen und progressiven Schülernormen der Seminarlehrer mit ihren konservativen oder progressiven Einstellungen zur Leistungsselektion von Schülern im Gymnasium zeigte, wie bedeutsam dieser Zusammenhang für die Analyse und Beurteilung der Ausbildereinstellungen ist.

Aus diesen Korrelationszusammenhängen wurden mehrere Schlußfolgerungen abgeleitet:

- Die Schülernormen und -erfahrungen der Seminarlehrer, mindestens diejenigen, die sich auf autonomes Schülerverhalten beziehen, nehmen in ihren ausbildungsrelevanten Einstellungen und Verhaltensweisen eine wichtige Stelle ein und bilden, zusammen mit diesen, ziemlich konsistente Einstellungs- und Verhaltenssyndrome mit konservativ-konventioneller oder progressiv-innovatorischer Ausrichtung, wobei die erstere 1970 vorherrschend war.
- Die progressiven Erwartungsnormen bezüglich eines autonomen Schülerverhaltens hängen nicht nur mit den entsprechenden Schülerbeobachtungen und Verhaltensnormen der Seminarlehrer zusammen, sondern auch mit ihren Einstellungen zu anderen ausbildungsrelevanten Problemen, stehen also gewissermaßen zwischen beiden. Sie sind insoweit unrealistisch, haben aber andererseits Beziehungen zur inhaltlich-didaktischen Gestaltung der Seminarbildung, also zum Ausbilderverhalten der Seminarlehrer, und das gleiche gilt in geringerem Maße auch für die konservativen Erwartungsnormen bezüglich des angepaßten Schülerverhaltens.
- Die Schülerbeobachtungen und Verhaltensnormen der Seminarlehrer sind dagegen von ihren Einstellungen weitgehend unabhängig, insoweit also realistischer als die Erwartungsnormen, und haben, soweit sie sich auf autonomes Schülerverhalten beschränken, ebenfalls Beziehungen zur Seminarpädagogik und -methodik, also zum Ausbilderverhalten der Seminarlehrer.
- Da bezüglich der ausbildungsrelevanten Einstellungen und Verhaltensweisen der Seminarlehrer, die mit ihren Schülernormen und -beobachtungen korrelieren, in früheren Kapiteln signifikante Unterschiede zwischen den Alters-, Fächer- und Ländergruppen der Seminarlehrer nachgewiesen werden konnten, können durch diese Korrelationen im gewissen Umfang auch die entsprechenden Gruppenunterschiede in den Erwartungsnormen und Verhaltensbetrachtungen hinsichtlich einer mehr angepaßten oder mehr autonomen Gymnasialistenrolle erklärt werden.

Jedenfalls läßt sich aus diesen Befunden die Existenz konservativer oder progressiver Tendenzen erschließen, die fächer-, länder- und vielleicht auch altersspezifisch sind. Sie umfassen pädagogische Ziel- und Normvorstellungen, Unterrichts- und Ausbildungskonzeptionen und entsprechende Einstellungen, Meinungen oder pädagogische Ideologien der befragten Seminarlehrer, mit deren gruppenspezifischem konventionellen oder innovatorischen Ausbilderverhalten sie gleichfalls zusammenhängen. Eine solche Annahme erscheint nunmehr gerechtfertigt, auch wenn diese Faktoren und ihre Beziehungen nur teilweise erfaßt und rekonstruiert werden konnten.

Den Erwartungsnormen und Verhaltensbeobachtungen der Seminarlehrer bezüglich der Gymnasialistenrolle sowie den Diskrepanzen zwischen ihnen kommt, wie zu Beginn dieses Abschnitts angedeutet und nun wohl hinreichend belegt, für die Referendarausbildung und ihre Beurteilung eine entscheidende Bedeutung zu. Es ist deshalb die Frage zu stellen, ob sich aus diesen Ergebnissen weitergehende Schlußfolgerungen, Vermutungen und Hypothesen ableiten lassen.

Zunächst sei daran erinnert, daß die erfaßten äußeren Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer, ihre Beurteilung dieser Bedingungen, die Flexibilität ihrer inhaltlichen Seminarplanung und vor allem ihre Einschätzung der Ausbildungsinteressen der Referendare kaum Beziehungen zu der Häufigkeit, Gründlichkeit oder Meinungstendenz der Behandlung ausgewählter Ausbildungsthemen hatten (vgl. Abschnitt 4.2 bis 4.4). Die Rollenerwartungen der Seminarlehrer bezüglich eines angepaßten oder autonomen Schülerverhaltens und ihre entsprechenden Erfahrungen mit Schülern haben zwar ebenfalls keine Beziehungen zu den zuerst genannten Variablenkomplexen, dafür aber zu bestimmten Seminarthemen, Ausbildungsmethoden und Einstellungstendenzen der Seminarlehrer. Insbesondere der Wunsch nach einem autonomen Schülerverhalten hat mehrere Beziehungen zur Häufigkeit und zur Meinungstendenz der Behandlung erziehungswissenschaftlich und bildungspolitisch relevanter Ausbildungsthemen, während die von den Seminarlehrern beobachtete Häufigkeit autonomen Schülerverhaltens eher mit der Gründlichkeit der Themenbehandlung, mit Seminarpädagogik und -methodik zusammenhängt. Die konservativen Rollenerwartungen auf der Dimension angepaßten Schülerverhaltens korrelieren dagegen fast nur mit anderen konservativen Einstellungen zu bestimmten Ausbildungsthemen, überhaupt nicht jedoch mit der Häufigkeit und nur punktuell mit der Gründlichkeit beziehungsweise Oberflächlichkeit der Behandlung solcher Themen in den Seminaren.

Daraus könnte man schließen, daß die progressiven Rollenerwartungen der Seminarlehrer gegenüber Schülern sowie die von ihnen beobachtete Häufigkeit eines entsprechenden, autonomen Schülerverhaltens – unter sehr unterschiedlichen äußeren Arbeitsbedingungen der Seminarlehrer – einen bestimmenden Einfluß auf den von uns erfaßten inhaltlichen und didaktischen Ausschnitt der Seminarbildung haben, während dies für die weiter verbreiteten konservativen Rollenerwartungen und -beobachtungen eines angepaßten Schülerverhaltens kaum beziehungsweise gar nicht gilt. Dieser Eindruck kann allerdings auf unserer Auswahl relevanter Ausbildungsthemen beruhen, in der traditionelle Seminarthemen, insbesondere fachdidaktischer Art, unterrepräsentiert sind. Dennoch erscheint die Vermutung berechtigt, daß der Einfluß der Erwartungsnormen und Verhaltensbeobachtungen der Seminarlehrer bezüglich einer autonomen Schülerrolle auf ihr inhaltliches und didaktisches Ausbildungsangebot ebenso groß ist wie der ihrer themenbezogenen Einstellungen und größer als der der anderen oben erwähnten Variablenkomplexe, vor allem stärker als der Einfluß der seitens der Seminarlehrer beobachteten Ausbildungsinteressen der Referendare. Die Einstellungen der Seminarlehrer zu Schülern und ihre Erfahrungen mit Schülern scheinen also – zusammen, mit ihren sonstigen Einstellungen – ursächliche Bedingungen für bestimmte inhaltliche und didaktische Aspekte ihrer Ausbildungstätigkeit zu sein. Dagegen erscheint ihre Beobachtung und Einschätzung der Ausbildungsinteressen der Referendare eher als ein Ausfluß oder eine Folge dessen, was sie in der Seminarbildung – unabhängig von den Referendarinteressen – ohnehin seit Jahren mehr oder minder freiwillig an Ausbildungsinhalten anbieten (vgl. Abschnitt 3.5).

Eine solche kausalanalytische Interpretation korrelationsstatistischer Befunde ist selbstverständlich problematisch. Sie wird jedoch plausibel, wenn man die duale Struktur der Referendarausbildung, die Rekrutierung der Seminarlehrer aus den Gymnasien und ihre fortdauernde Eingebundenheit in das Schulsystem berücksichtigt. Diese Umstände legen eine entsprechende kausalgenetische Betrachtungsweise nahe, ja, erzwingen sie geradezu.

Die Herkunft der Seminarlehrer aus dem Schulsystem spricht dafür, daß ihre Rollenerwartungen und Einstellungen gegenüber Schülern – allerdings schon in Auseinandersetzung mit den in Studium und Referendarezeit erworbenen Kenntnissen – früher geprägt und durch langjährige und fortdauernde Schulerfahrung stabiler verankert werden als ihre Meinungen zu bestimmten Problemen und Inhalten der Lehrerbildung. Erst nach der Übernahme von Ausbildungsaufgaben in Schule und Seminar und in der Auseinandersetzung mit ihnen prägen sich dann vermutlich, auf der Basis der Einstellungen zu Schülern und Unterricht, auch die Meinungen und Einstellungen der Seminarlehrer zu bestimmten Themen und Inhalten der Referendarausbildung klarer aus, als das vorher der Fall war. Beide zusammen – Einstellun-

gen zu Schülern und zu möglichen Ausbildungsinhalten – wirken dann gewissermaßen als Katalysatoren und bestimmen bis zu einem gewissen Grade die Auswahl und die didaktisch-methodische Bearbeitung und Vermittlung der Seminarthemen sowie natürlich die progressive oder konservative Tendenz ihrer Behandlung. Dies gilt jedenfalls in dem Bereich, der nicht durch die Ausbildungsordnungen der Länder oder die Ausbildungskonventionen der Seminare geregelt und festgelegt ist, und mit diesem Bereich haben wir es in der vorliegenden Untersuchung vor allem zu tun gehabt.

Die Wahrnehmung und Einschätzung der Ausbildungsinteressen der Referendare vollzieht sich dann nicht mehr unabhängig, sondern in Abhängigkeit von dem tatsächlichen Ausbildungsangebot. Das heißt, sie beruht auf der Bejahung oder Ablehnung dieses Angebotes durch die Referendare, hat also eher die Funktion von Selbstkritik oder – wahrscheinlicher – von Selbstrechtfertigung. Auch die Meinungen und Einstellungen zu den objektiven institutionellen Ausbildungsbedingungen, insbesondere auch zur Kooperation zwischen Seminar und Schule, sowie die Vorstellungen von der Verbesserung oder Reform der Ausbildungsverhältnisse bilden sich dann wahrscheinlich anhand dieses Maßstabes: nämlich an der Auseinandersetzung mit der Frage, wieweit sich die normativen Unterrichts- und Ausbildungsvorstellungen der Seminardozenten, ihre Ausbildungsziele, -inhalte und -verfahren unter den gegebenen Bedingungen realisieren lassen. Allerdings haben diese Beurteilungen der Lage dann – je nach der Zufriedenheit oder Frustration der Seminardozenten – vermutlich auch Rückwirkungen auf die genannten Ziele, Inhalte und Methoden. Diese Zwischenstellung der Ausbildermeinungen zu den Ausbildungsbedingungen – zwischen den äußeren Ausbildungsverhältnissen auf der einen und den kollektiven, gruppenspezifischen Ausbildungszielen und -konzeptionen auf der anderen Seite – ist möglicherweise auch der Grund dafür, daß sie weder in die eine noch in die andere Richtung eindeutige Korrelationsbeziehungen haben. Wir werden in Abschnitt 5.2 zu prüfen haben, ob dies auch für die Vorstellungen der Seminardozenten von einer Verbesserung und Reform der Lehrerausbildung gilt.

Dieser Versuch einer zusammenfassenden, kausalanalytischen Interpretation der bisher dargestellten Befragungsergebnisse hat selbstverständlich nur einen heuristischen und hypothetischen Charakter. Er kann durch unsere Ergebnisse und ihre korrelationsstatistische Analyse nicht wirklich belegt und bestätigt werden, sondern er erhält nur durch die Struktur der Referendarausbildung eine gewisse Plausibilität. Aber er zeigt, in welche Richtungen unsere Befragungsergebnisse weisen und in welchen Richtungen eine gründlichere Erforschung der Berufsausbildung von Gymnasiallehrern weiter vorzudringen hätte.

Unsere Interpretation der Befragungsergebnisse enthält jedoch noch keine befriedigende Erklärung für die Alters-, Fächer- und Länderunterschiede bezüglich des von den Seminardozenten erwarteten und beobachteten Schülerverhaltens, sowie der damit zusammenhängenden Einstellungs- und Verhaltensvariablen. Hinsichtlich der altersspezifischen Schülernormen wäre eine solche Erklärung nach den obigen Überlegungen relativ einfach: Die älteren Seminardozenten haben vermutlich schon aus ihrer eigenen Schul-, Universitäts- und Referendarzeit konservativere Schülernormen mitgebracht, die durch Berufserfahrungen mit früheren, angepaßteren Schülergenerationen bestärkt und verfestigt wurden, während ihre jüngeren Kollegen aufgrund ihrer späteren Ausbildung und Berufserfahrung progressivere, auf autonomes und politisches Schülerverhalten gerichtete Rollenerwartungen entwickeln konnten. Beide Ausbildergenerationen haben dann auf die Beobachtung und pädagogische Förderung des ihren Rollennormen entsprechenden Schülerverhaltens besondere Aufmerksamkeit verwendet, mit dem Ergebnis, daß sie in der Tat mehr angepaßtes beziehungsweise autonomes Schülerverhalten feststellen konnten.

Leider sind die Unterschiede zwischen den Altersgruppen der Seminardozenten jedoch nicht so eindeutig wie diese Erklärung. Außerdem ergaben sich auch keine Zusammenhänge zwischen den Schülernormen der Seminar-ausbilder und der Dauer ihres Schul- und Seminar-dienstes, die diese Thesen stützen könnten, obwohl beide Variablen mit dem Lebensalter korrelieren. Nur hinsichtlich der Erwartung und Beobachtung autonomen Schülerverhaltens ergab sich eine mit dem Alter der Seminardozenten eindeutig abnehmende Tendenz, die für

diese Erklärung spricht, während dies für das angepaßte Schülerverhalten nicht zutrifft. Das könnte darauf hinweisen, daß nicht nur generationsspezifische Sozialisationsprozesse, sondern auch aktuelle Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit Schülern und mit pädagogisch-politischen Diskussionen und Zeitströmungen, sowie altersbedingte Möglichkeiten, solche Erfahrungen und Auseinandersetzungen zu verarbeiten, die Schülernormen der Seminarausbilder prägen. Es könnte aber auch dafür sprechen, daß generationsspezifische Sozialisationsprozesse von fächerspezifischen Sozialisationsprozessen, Schülernormen und Schülererfahrungen der Seminarlehrer durchkreuzt und überlagert werden.

Die Erklärung der fächerspezifischen Schülernormen und ihrer Zusammenhänge mit den Einstellungs- und Verhaltensvariablen der Seminarlehrer ist jedoch schwierig. Die weniger konservativen und stärker progressiven Verhaltenserwartungen der Fachlehrer in den kultur- und sozialkundlichen sowie in den musischen Fächern und ihre entsprechenden Verhaltensbeobachtungen können vorläufig nur auf eine generell ausgeprägtere „autonome Handlungsorientierung“ in diesen Fächern und auf entsprechende Ausbildungs- und Berufserfahrungen, also auf fächerspezifische Sozialisationsprozesse dieser Fachlehrer zurückgeführt werden. Ihnen gegenüber stünde eine mehr „technische Leistungsorientierung“ in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den fremdsprachlichen Fächern, die in Ausbildung und Unterricht stärker auf angepaßtes, diszipliniertes und fleißiges, weniger jedoch auf selbständiges und politisch engagiertes Schülerverhalten ausgerichtet sind. Diese Interpretation wird auch durch die von Frech aus der Referendarbefragung abgeleitete Hypothese über fächerspezifische Orientierungen und berufliche Sozialisationsprozesse im Studium gestützt, die in der Referendarausbildung – gerade auch durch die Seminarlehrer – nur festgesetzt und verstärkt werden (vgl. H.-W. Frech, 1976). Die Seminarlehrer und Fachlehrer an den allgemeinen Seminaren lassen sich in dieses Erklärungsschema allerdings nicht einordnen, weil sie aus unterschiedlichen Studien- und Unterrichtsfächern stammen und teilweise keinen oder nur noch sehr wenig Unterricht erteilen.

Noch schwieriger ist die Erklärung der Länderunterschiede hinsichtlich der Schülernormen und Beobachtungen der Seminarlehrer, weil die Länderdifferenzen von den Alters- und Fächerunterschieden unabhängig sind. Da sich keine Korrelationen mit den nach unseren Ermittlungen von Land zu Land sehr unterschiedlichen Ausbildungsbedingungen ergeben haben, muß man zunächst davon ausgehen, daß sich Rollennormen und Rollenverhalten von Gymnasialisten zwischen den Ländern in typischer Weise unterscheiden, daß sie also in einigen Ländern – ebenso wie die schul- und bildungspolitische Situation und Diskussion in diesen Ländern – mehr konservativ auf angepaßtes und fleißiges Leistungsverhalten, in anderen mehr progressiv auf selbständiges und politisch engagiertes Schülerverhalten gerichtet sind. Man kann aber auch annehmen – und das erscheint für die Erwartungsnormen der Schülerrolle plausibler –, daß es landestypische pädagogische Einstellungen und bildungspolitische Ideologien unter den Gymnasiallehrern gibt, die relativ unabhängig von dem faktischen Schülerverhalten sind und die in Bayern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und im Saarland konservativer, in Hessen und den Stadtstaaten dagegen progressiver ausfallen als in den übrigen Ländern. Diese Vermutung wird durch die von Helga Zeiher berichteten Länderunterschiede in den Einstellungen von Gymnasiallehrern teilweise gestützt, auch wenn ihre Befragungsergebnisse anders ausfallen und mit den unsrigen schwer vergleichbar sind (Zeiher, 1973, S. 222–230). Der Vergleich spricht immerhin dafür, daß die landesspezifischen pädagogischen Einstellungen, Normen und bildungspolitischen Ideologien weniger an den Ausbildungsseminaren und unter den Seminarlehrern der Länder (und vermutlich auch in den jeweiligen Kultusverwaltungen) einheitlicher und einseitiger ausgeprägt und vertreten sein könnten als unter den Gymnasiallehrern des jeweiligen Landes. Das wäre dann darauf zurückzuführen, daß solche Normen und Ideologien bei der relativ informellen Auswahl und Rekrutierung der Seminar- und Fachlehrer für die Ausbildungsseminare vermutlich eine erhebliche Rolle spielen, so daß die Binnenvarianz der pädagogischen Normen, Einstellungen und Meinungen zwischen den Seminarlehrern eines Landes infolge der Rekrutierungsprozesse schließlich geringer ist als die Außenvarianz zwischen den Seminarlehrern verschiedener Länder. Eine solche Ver-

mutung wurde bereits bei der Analyse der Qualifikations- und Selektionskriterien für Seminardozenten in Abschnitt 2.1 ausgesprochen und scheint sich hier zu bestätigen. Sie wird nicht nur durch die länderspezifischen Verhaltenserwartungen gegenüber Schülern, sondern auch durch die ländertypischen Meinungen und Einstellungen der Seminardozenten zu anderen pädagogischen und berufsrelevanten Problemen und Ausbildungsthemen gestützt, wenngleich diese mit den wenigen von uns erfaßten Auswahl- und Qualifikationskriterien der Seminardozenten kaum zusammenhängen.

So zeichnet sich nun ein Gesamtbild der Referendarausbildung auf der Seite der Seminarbilder ab, das relativ vollständig ist. Im folgenden Abschnitt wird zu prüfen sein, ob sich auch die Meinungen der Seminardozenten zur Verbesserung und Reform der Lehrerbildung in dieses Bild einfügen und damit die bisherigen Interpretationen und Schlußfolgerungen zusätzlich stützen.

5.2 Meinungen zur Reform der Lehrerausbildung

Die Meinungen der Seminardozenten zur Verbesserung und Reform der Gymnasiallehrerausbildung haben eine erhebliche Bedeutung für die Diskussion um die Lehrerbildungsreform. Denn die Seminarausbilder besitzen, wie kaum eine andere an der Lehrerausbildung beteiligte Gruppe, langjährige Ausbildungserfahrungen und haben besondere Kompetenzen in der Verbindung theoretischer und praktischer Ausbildung entwickelt, die ihren Reformvorstellungen ein spezifisches Gewicht verleihen. Eine Lehrerbildungsreform, die ihre Erfahrungen und Reformvorstellungen ignorieren und die bei ihnen vorhandene Kompetenz ungenutzt lassen würde, wäre daher schlecht beraten.

Einige Vorbemerkungen sollen zunächst die Art unserer Fragestellung und der zu erwartenden Ergebnisse klären: Die befragten Seminardozenten wurden weder um eine freie Darstellung ihrer Reformvorschläge noch um ihre Stellungnahme zu bestimmten Reformkonzepten gebeten, wie sie Ende der sechziger Jahre in der Diskussion waren und zum Beispiel im „Strukturplan“ des Bildungsrates sowie in den Gutachten und Empfehlungen seiner Lehrerbildungskommission enthalten sind. Die freie Formulierung der Reformvorstellungen hätte nicht dem Gesamtcharakter unserer standardisierten Befragung entsprochen und erhebliche Auswertungsprobleme aufgeworfen. Die Stellungnahme zu bestimmten Reformkonzepten hätte dagegen entweder ausreichende Vertrautheit mit ihnen bei den Befragten vorausgesetzt, von der wir nicht ausgehen konnten, oder ihre angemessene Darstellung im Fragebogen, die ebenso schwierig wie umfangreich geworden wäre. (Im übrigen wurde dieses Verfahren später von der Frankfurter Forschungsgruppe angewendet, so daß von dort entsprechende Ergebnisse zu erwarten sind.) Außerdem wollten wir nicht nur irgendwelche Vorurteile gegen bestimmte Reformpläne erfassen, sondern möglichst sach- und problembezogene Antworten erhalten. Aus diesen Gründen haben wir, ebenso wie bei der Frage der Gesamtschulreform und der Auswahl der entsprechenden Seminarthemen (vgl. Abschnitt 4.1), ein indirektes Verfahren gewählt und den Seminardozenten standardisierte, weitgehend geschlossene Fragen zu einigen Grundproblemen der Gymnasiallehrerbildung vorgelegt, die für deren Reform von zentraler Bedeutung sind. Diese Probleme betreffen:

- die Trennung oder Integration von fachwissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung in ein oder zwei Ausbildungsphasen (Studium und Referendariat),
- die Trennung oder Integration der theoretischen und praktischen Anteile der pädagogischen Ausbildung in Studium oder Referendariat,
- die institutionelle Organisation und Lokalisierung der berufseinführenden, theoretisch-praktischen Lehrerausbildung im Rahmen der Hochschulen oder außerhalb,
- die Dauer von Studium und Referendarausbildung.

Bei der Formulierung der entsprechenden Fragen gingen wir davon aus, daß sich aus deren Beantwortung die Reformvorstellungen der Seminardozenten einigermaßen zuverlässig rekonstruieren lassen. Wieweit sich diese Erwartung erfüllt und das angewendete Verfahren bewährt hat, mag der Leser selbst beurteilen. Im übrigen wurde das gleiche Verfahren auch bei der Befragung der Referendare angewendet (vgl. H.-W. Frech, 1976, Kapitel 10).

Der Fragenkatalog beschränkt sich allerdings auf Probleme der Gymnasiallehrerausbildung und geht über ihre bestehende, zweiphasige Struktur nicht wesentlich hinaus. Weder die Frage der integrierten Stufenlehrerausbildung für alle Lehrerarten noch die „Gretchenfrage“ nach der Beibehaltung oder Abschaffung der zweiten Ausbildungsphase im Referendariat ist darin enthalten. Das ist aus heutiger Sicht sicherlich ein gravierender Mangel. Er ist, abgesehen von den bereits genannten Gründen, teilweise darauf zurückzuführen, daß diese Fragen Anfang 1970 noch nicht so aktuell waren wie in den folgenden Jahren, teils auch darauf, daß wir die ohnehin schwierige Befragung der Seminardozenten durch radikale Fragen dieser Art nicht zusätzlich belasten wollten. Immerhin waren ja die anderen Fragen so formuliert, daß aus ihrer Beantwortung Rückschlüsse wenigstens auf die Ausbildermeinungen zur Beibehaltung des Vorbereitungsdienstes gezogen werden können.

Andererseits hat die Entwicklung der Lehrerausbildung seit 1970, abgesehen von punktuellen

Ansätzen in Bremen und Oldenburg, keine radikalen Veränderungen gebracht. Die integrierte Stufenlehrausbildung steht weitgehend nur auf Papier und die Abschaffung der zweiten, berufspraktischen Ausbildungsphase im Vorbereitungsdienst und die Integration theoretischer und praktischer Lehrerausbildung im Studium ist durch die „Frankenthaler Beschlüsse“ der Kultusministerkonferenz von Oktober 1970 und durch die Übereinkunft der SPD-Kultusminister von Oktober 1972 auf absehbare Zeit ad acta gelegt worden. Seitdem konzentriert sich das Interesse der Reformen wohl oder übel wieder auf die Frage, wie das Verhältnis zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase, zwischen Universitätsstudium und Referendarausbildung in Zukunft gestaltet und geregelt werden sollte, besonders angesichts der geplanten Regelstudienzeiten und der entsprechenden Ausbildungscurricula. Insofern sind unsere „Reformfragen“ an die Seminarausbilder nach wie vor aktuell und insoweit bringen ihre Antworten einige interessante Ergebnisse, die wegen der besonderen Erfahrung und Kompetenz dieser Gruppe in Dingen der Lehrerausbildung in der Reformdiskussion Aufmerksamkeit und Berücksichtigung finden sollten.

Die Reformvorstellungen der Seminardozenten sind, so lautet unsere Hypothese, von ihren Ausbildungstätigkeiten und -erfahrungen unter den bestehenden Ausbildungsbedingungen und von ihren Einstellungen zu diesen Bedingungen abhängig, die mit dem Alter, dem Ausbildungsfach und der Landeszugehörigkeit der Seminarausbilder variieren. Andererseits können ihre Reformvorstellungen auch die Einstellungen der Seminardozenten zum bestehenden Ausbildungssystem und ihr Verhalten in diesem System beeinflussen und verändern. Insoweit haben sie dann auch einen normativen, einstellungs- und verhaltensprägenden Charakter. Was hier Ursache oder Wirkung, Bedingung oder Folge ist, wird daher schwer auszumachen sein, auch wenn sich im folgenden entsprechende Zusammenhänge nachweisen lassen.

5.2.1 Beginn und Praxisorientierung der pädagogischen Lehrerausbildung

Auf die Frage, ob die pädagogische Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer schon während des Fachstudiums oder erst danach beginnen sollte (F 43), gaben die befragten Seminarausbilder die in Tabelle 104 enthaltenen Antworten.

- Die Hälfte der Befragten sprach sich also für eine stärkere Einbeziehung der pädagogischen Ausbildung in das Studium und für ihre Parallelität mit dem Fachstudium aus, hält aber an der Zweiteilung des Studiums in ein rein fachwissenschaftliches „Grundstudium“ und ein berufsorientiertes „Hauptstudium“ fest.
- Ein knappes Drittel plädierte dagegen für die Parallelität und Verbindung von Fachstudien und pädagogischer Ausbildung von Anfang an, während nur 13 Prozent der Befragten eine

Tabelle 104: Meinungen der Seminardozenten zum Verhältnis zwischen Fachstudium und pädagogischer Ausbildung der Gymnasiallehrer

| Meinungsalternativen | Anzahl der Befragten | |
|---|----------------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| Die pädagogische Ausbildung sollte bereits am Anfang des Studiums einsetzen und in unterschiedlicher Form während der gesamten Ausbildungszeit betrieben werden | 153 | 31 |
| Die pädagogische Ausbildung sollte in der Mitte des Studiums einsetzen, während der erste Teil dem reinen Fachstudium vorbehalten bleibt. | 257 | 51 |
| Die pädagogische Ausbildung sollte erst nach dem ersten Staatsexamen im Vorbereitungsdienst beginnen, während an der Universität reines Fachstudium betrieben wird. | 65 | 13 |
| Unentschieden und andere Auffassungen. | 25 | 5 |
| Insgesamt | 500 | 100 |

radikalere Trennung von fachwissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung in erster und zweiter Phase befürwortete, als sie bisher schon besteht, eine Auffassung, die jedoch angesichts der drohenden „Regelstudienzeit“ an Boden gewinnen könnte.

Dieses Resultat stimmt erstaunlich gut mit dem entsprechenden Ergebnis der Referendarbefragung überein. Die entsprechenden Prozentsätze lauten dort: 48,35 und 13 Prozent (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 10.1). Der Anteil der Referendare, die einen frühen Beginn der pädagogischen Ausbildung befürworten, ist zwar um 4 Prozent größer, und derjenige, der einen späteren Beginn in der Mitte des Studiums wünscht, um 3 Prozent kleiner, aber im ganzen kann man doch einen weitgehenden Konsens zwischen Referendaren und Seminar ausbildern in dieser Frage feststellen. Wie dieser Konsens in Anbetracht des unterschiedlichen Erfahrungshintergrundes der befragten Gruppe zu erklären ist, bleibt vorläufig unklar. Entweder können unterschiedliche Ausbildungserfahrungen zu den gleichen Erkenntnissen führen, oder die Ausbildungserfahrungen der beiden Gruppen sind gar nicht so unterschiedlich (wofür wir in den Abschnitten 2.4 bis 2.6 und 5.1 einige Belege fanden), oder sie sind in dieser Frage überhaupt nicht so wichtig wie bestimmte kritische oder konforme Einstellungen beider Seiten, die auch durch Diskussionen innerhalb oder außerhalb der Seminare geprägt sein können.

Insgesamt kann man aus den Ausbilderantworten folgern, daß die befragten Seminar dozenten mit der gegenwärtigen, gewissermaßen halbherzigen Trennung von Fachstudien einerseits und pädagogischer Ausbildung in pädagogischem „Begleitstudium“ und Referendariat andererseits unzufrieden sind und daß sie sich zu 82 Prozent eine engere Verbindung dieser beiden Ausbildungsstränge und einen Ausbau des pädagogischen Studiums wünschen, und zwar trotz – oder gerade wegen – ihrer herben Kritik an dem bisherigen Begleitstudium (vgl. Abschnitt 2.6.2).

Dieses Bild erhält jedoch eine wichtige Ergänzung und Korrektur, wenn man auch die Meinungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der pädagogischen Ausbildung hinzunimmt (F 44), wie sie in Tabelle 105 dargestellt sind.

- Über die Hälfte der Befragten sprachen sich für eine enge Verbindung theoretisch-erziehungswissenschaftlicher und praktisch-pädagogischer Ausbildung schon im Studium aus, und nur knapp zwei Fünftel waren der Meinung, daß diese Verbindung von Theorie und Praxis in den Vorbereitungsdienst gehört.
- Aber diese zwei Fünftel plädierten damit indirekt für die jetzige Form der Referendarausbildung.

Dieser Anteil erscheint nicht groß, aber das ist zum Teil auf die Art der Fragestellung zurückzuführen. Jedenfalls wird die Interpretation der Tabelle 104 durch Tabelle 105 korrigiert, sobald neben der theoretischen auch die praktische Ausbildung der Gymnasiallehrer ins Spiel kommt. Während die erstere, nach Meinung der Seminar dozenten, stärker ins Studium verla-

Tabelle 105: Meinungen der Seminar dozenten zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der pädagogischen Ausbildung der Gymnasiallehrer

| Meinungsalternativen | Anzahl der Befragten | |
|---|----------------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| Die pädagogische Ausbildung im Studium sollte mehr theoretisch-wissenschaftlichen Charakter haben, während die Verbindung theoretischer Konzeptionen mit praktischer Erprobung in den Vorbereitungsdienst gehört. | 189 | 38 |
| Die pädagogische Ausbildung im Studium sollte auf einer engen Verbindung von praktischen Unterrichtsversuchen und theoretischer Reflexion beruhen, so daß die Examensabsolventen bereits eine gewisse Erfahrung und Sicherheit in den Vorbereitungsdienst mitbringen. | 260 | 52 |
| Keine Antwort und andere Möglichkeiten. | 51 | 10 |
| Insgesamt | 500 | 100 |

gert werden könnte, sollte die letztere doch stärker der Referendarausbildung vorbehalten bleiben, wobei allerdings auch deutlich wird, wie eng Theorie und Praxis nach Meinung der Seminar Ausbilder zusammengehören. Im Grunde sind sie entweder der Auffassung, daß diese Verbindung erst im Referendariat stattfinden sollte (38 Prozent) oder bereits im Studium (52 Prozent), wobei dies noch kein Votum gegen die Referendarausbildung ist. Diese progressive Auffassung wird immerhin von der Hälfte der Befragten vertreten, wenngleich dieses positive Ergebnis vielleicht auf die etwas suggestive Formulierung dieser Alternative zurückzuführen ist.

Jedenfalls spricht das nicht unbedingt für die in Abschnitt 2.6 abgeleitete These, daß die theoretisch-erziehungswissenschaftliche Lehrerausbildung (oder auch die praktisch-pädagogische Ausbildung) nach Meinung der Seminar dozenten eine wichtige Legitimationsbasis für die Beibehaltung der Referendarausbildung ist. Die Hälfte von ihnen sieht das Problem offenbar sehr viel nüchterner und ist bereit, sowohl theoretische als auch praktische Ausbildungsanteile an das Hochschulstudium abzugeben, ohne sich deshalb gegen die Referendarausbildung auszusprechen. Das entspricht auch der starken Kritik an der mangelnden Berufs- und Praxisorientierung sowohl des erziehungswissenschaftlichen als auch des fachwissenschaftlichen Studiums (vgl. Abschnitt 2.6.2). Keine Bereitschaft dieser Art zeigen hinsichtlich der theoretischen Ausbildung nur 13 Prozent und hinsichtlich der praktischen Ausbildung nur 38 Prozent der Befragten, die damit eindeutig an der bisherigen Trennung von theoretischer und praktischer Lehrerausbildung festhalten oder sogar eine strengere Trennung zwischen fachwissenschaftlicher und pädagogischer Ausbildung befürworten, insofern also den konservativen Kern bilden. Die Konservativität oder Progressivität der Ausbildungskonzeptionen der Seminar dozenten bemißt sich hier und im folgenden danach, wieweit sie an der Trennung von fachlicher und pädagogischer sowie theoretischer und praktischer Ausbildung festhalten oder in Richtung auf eine Verbindung und Integration dieser Ausbildungsstränge davon abweichen.

Die Ergebnisse der Referendarbefragung weichen hier erheblich von denen der Ausbilderbefragung ab: Nur 13 Prozent der befragten Referendare waren der Meinung, daß die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung erst in der Referendarzeit hergestellt werden sollte, 86 Prozent waren hingegen dafür, daß diese Verbindung schon im Studium stattfinden sollte (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 10.1). Die Vermutung liegt nahe, daß dies dieselben Referendare waren, die schon vorher die Verlagerung der theoretischen Ausbildung in das Studium abgelehnt oder befürwortet hatten (13 zu 83 Prozent). Die Referendare scheinen also in ihrer Ablehnung der bisherigen Lehrerausbildung, in der Aufwertung des Studiums zu einer theoretisch wie praktisch berufsvorbereitenden sowie in der Abwertung der Referendarzeit als einer berufseinführenden Ausbildungsphase sehr viel eindeutigere und konsequenter Meinungen und Vorstellungen zu vertreten als ihre Seminar ausbilder. Von einem Konsens zwischen Referendaren und Seminar dozenten kann hier folglich nicht mehr die Rede sein. Der Dissens kann offenbar nicht nur auf schlechte Erfahrungen der Referendare mit der theoretischen Seminar ausbildung, sondern auch auf unbefriedigende Erfahrungen mit der schulpraktischen Ausbildung oder – was noch wahrscheinlicher ist – auf die mangelnde Verbindung und Integration beider Ausbildungsstränge zurückgeführt werden. Diese Interpretation wird auch durch die Ergebnisse der Referendarbefragung zum Ausbildungserfolg und zur Verbesserung der theoretischen und praktischen Ausbildung gedeckt (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 7.4.4).

Die naheliegende Vermutung, daß ungeachtet der bisher berichteten Differenzierungen dennoch Zusammenhänge zwischen den Ausbildermeinungen zur theoretischen und praktischen Lehrerausbildung bestehen, wird durch die Korrelationsanalyse bestätigt:

- Seminar ausbilder, nach deren Meinung die pädagogische Ausbildung der Lehrer spät beginnen sollte, sind auch eher der Meinung, daß sie im Studium bloß theoretisch-wissenschaftlichen Charakter haben sollte ($r = 0.20$);
- diejenigen, die sich dagegen für einen frühen Beginn der pädagogischen Ausbildung im Studium aussprechen, sind noch häufiger dafür, daß sie Theorie und Praxis miteinander verbinden sollte ($r = 0.37$).

Tabelle 106: Meinungen der Seminarlehrer zum Beginn der pädagogischen Ausbildung und zur Verbindung von Theorie und Praxis im Studium, Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl N = 475

| Beginn der pädagogischen Ausbildung | Studienausbildung theoretisch und praktisch | | insgesamt |
|-------------------------------------|--|------|-----------|
| | ja | nein | |
| am Anfang des Studiums | 23,4 | 8,8 | 32,2 |
| in der Mitte des Studiums | 28,8 | 25,3 | 54,1 |
| nach dem Studium | 1,5 | 12,2 | 13,7 |
| Insgesamt | 53,7 | 46,3 | 100,0 |

$$\chi^2 = 70,06$$

$$df = 2$$

$$p < 0.001$$

Der zweite, engere Zusammenhang wird in Tabelle 106 dargestellt. Sie trennt deutlich zwischen verschiedenen Ausbildungsgruppen:

- Die 32 Prozent der Befragten, die für einen frühen Beginn der pädagogischen Ausbildung im Studium eintraten, waren ganz überwiegend für eine Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung, und die 54 Prozent, die sich für diese Verbindung aussprachen, waren fast vollzählig für den Beginn der pädagogischen Ausbildung am Anfang oder in der Mitte des Studiums.
- Die gute Hälfte der Seminarlehrer, die die pädagogische Ausbildung der Lehrer erst in der Mitte des Studiums beginnen lassen wollten, zerfällt dagegen zu fast gleichen Teilen in solche, die für eine Verbindung von Theorie und Praxis eintreten, und solche, die eine bloß theoretische Ausbildung im Studium für ausreichend halten.
- Die 14 Prozent der Befragten, die die Lehrerausbildung erst nach dem Studium beginnen lassen wollen, sind ganz überwiegend für die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung erst in der Referendarzeit.

Die 1,5 Prozent, die dennoch für eine Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung im Studium votierten, sind offensichtlich einem Mißverständnis der entsprechenden Frage erlegen. Immerhin wird auch deutlich, daß die 46 Prozent der Befragten, die gegen die Verbindung von Theorie und Praxis im Studium waren, die bloß theoretische Ausbildung überwiegend in der Mitte des Studiums und nicht davor oder danach beginnen lassen wollen.

Dieser Befund spricht für eine Aufteilung der befragten Seminarlehrer in vier Gruppen:

- eine besonders radikale oder – wenn man so will – progressive Gruppe, die für eine theoretische und praktische Ausbildung der Lehrerstudenten mit Beginn des Studiums eintritt (23 Prozent),
- eine gemäßigt progressive Gruppe, die eine solche Ausbildung erst nach einem fachwissenschaftlichen Grundstudium in der Mitte des Studiums beginnen lassen will (29 Prozent),
- eine gemäßigt konservative Gruppe, die eine bloß theoretische Ausbildung, also eine Ausweitung des bisherigen pädagogischen Begleitstudiums ab Mitte des Studiums befürwortet (25 Prozent),
- eine eindeutig konservative Gruppe, die nicht nur die praktische, sondern auch die theoretische Ausbildung der Gymnasiallehrer aus dem Studium heraus in den Vorbereitungsdienst verlagern will (13 Prozent).

Vereinfacht kann man auch sagen, daß in diesen für die Lehrerbildungsreform entscheidenden Fragen 52 Prozent der befragten Seminarlehrer progressivere, 38 Prozent dagegen konservativere Meinungen äußerten.

Die Aufgliederung der Seminarlehrer nach Alters-, Fächer- und Ländergruppen ergibt wiederum zahlreiche signifikante Unterschiede hinsichtlich der bisher berichteten Reformvorstellungen.

- Die konservativere Auffassung, daß die pädagogische Ausbildung im Studium wie bisher bloß wissenschaftlich-theoretischer Art sein sollte, wurde vor allem von den 41- bis 50jährigen Seminarlehrern vertreten (46 und 45 Prozent), selten dagegen von den 30- bis 40jährigen (20 und 30 Prozent; χ^2 -Test: $p < 0.02$).
- Die progressivere Vorstellung einer engen Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung im Studium wurde entsprechend vor allem von den 30- bis 40jährigen Seminarlehrern befürwortet (70 und 56 Prozent), aber auch von den 56- bis 60jährigen (58 Prozent), seltener dagegen von den 41- bis 50jährigen (48 und 43 Prozent) und von den über 60jährigen Seminarlehrern (46 Prozent; χ^2 -Test: $p < 0.05$).

Hier ergibt sich also ein ähnlich uneindeutiges, diskontinuierliches Bild wie schon bei den Rollenerwartungen der Seminarlehrer gegenüber Schülern, wobei auch diesmal Fächerunterschiede hineinspielen könnten. Hinsichtlich der Ausbildermeinungen zum Beginn der pädagogischen Ausbildung und ihres Verhältnisses zum Fachstudium waren hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen feststellbar.

Ausgeprägter und wichtiger sind wiederum die Unterschiede zwischen den Fächergruppen der Seminarlehrer, die in Tabelle 107 dargestellt sind. Die Tabelle macht wiederum, wie schon bei den Verhaltenserwartungen gegenüber Schülern und bei anderen Meinungsfragen (vgl. Abschnitt 5.1 und 4.4), zweierlei deutlich:

- Die Fachlehrer in den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den fremdsprachlichen Fächern äußerten zu diesen Fragen der Lehrerbildungsreform häufiger die konservativeren Meinungen (später Beginn der pädagogischen Ausbildung und wenn im Studium, dann eher theoretisch-wissenschaftlich und nicht praxisbezogen), die Fachlehrer in den kultur- und sozialkundlichen sowie in den musischen Fächern dagegen häufiger die entgegengesetzten, progressiveren Meinungen. Ähnliche, weitgehend übereinstimmende Fächerunterschiede ergaben sich übrigens auch in der Referendarbefragung zwischen den mathematisch-naturwis-

Tabelle 107: Meinungen der Seminarlehrer zur pädagogischen Ausbildung von Gymnasiallehrern nach Fächergruppen, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Fächergruppen | Pädagogische Ausbildung | | | wissenschaftlich-theoretisch | theoretisch und praktisch | n |
|------------------------------------|-------------------------|----------|------------------|------------------------------|---------------------------|-----|
| | ab Beginn | ab Mitte | nach dem Studium | | | |
| Mathematik und Naturwissenschaften | 19 | 61 | 19 | 41 | 47 | 137 |
| Moderne Fremdsprachen | 29 | 56 | 14 | 43 | 47 | 79 |
| Kultur- und sozialkundliche Fächer | 44 | 47 | 9 | 28 | 64 | 105 |
| Alte Sprachen | 25 | 55 | 19 | 47 | 40 | 38 |
| Kunst und Musik | 47 | 47 | 4 | 16 | 76 | 25 |
| Sport | 48 | 44 | 8 | 19 | 73 | 26 |
| Erziehungswissenschaften | 29 | 58 | 12 | 52 | 40 | 25 |
| Seminarleiter | 40 | 51 | 8 | 55 | 40 | 40 |
| Insgesamt | 31 | 51 | 13 | 38 | 52 | 475 |

| | | | |
|------------|-------|-------|-------|
| $\chi^2 =$ | 28,20 | 23,53 | 24,78 |
| df = | 14 | 7 | 7 |
| p < | 0.02 | 0.005 | 0.001 |

Tabelle 108: Meinungen der Seminardozenten zur pädagogischen Ausbildung von Gymnasiallehrern nach Bundesländern, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Pädagogische Ausbildung | | | wissenschaftlich-theoretisch | theoretisch und praktisch | n |
|------------------------------|-------------------------|----------|------------------|------------------------------|---------------------------|-----|
| | ab Beginn | ab Mitte | nach dem Studium | | | |
| Schleswig-Holstein | 26 | 60 | 13 | 36 | 54 | 39 |
| Stadtstaaten | 53 | 38 | 18 | 24 | 68 | 37 |
| Niedersachsen | 39 | 47 | 13 | 36 | 55 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 18 | 60 | 21 | 47 | 40 | 57 |
| Rheinland-Pfalz/ Saarland | 22 | 55 | 22 | 33 | 53 | 57 |
| Hessen | 49 | 44 | 6 | 24 | 70 | 87 |
| Baden-Württemberg | 18 | 68 | 13 | 46 | 39 | 59 |
| Bayern | 25 | 60 | 14 | 53 | 37 | 75 |
| Insgesamt | 31 | 51 | 13 | 38 | 52 | 500 |

| | | | |
|------------|-------|-------|-------|
| $\chi^2 =$ | 40,53 | 21,94 | 28,99 |
| df = | 14 | 7 | 7 |
| p < | 0.001 | 0.01 | 0.001 |

senschaftlichen, den fremdsprachlichen sowie den kultur- und sozialkundlichen Fächergruppen (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 10.1).

- Die Seminarleiter und die Fachleiter an den allgemeinen Seminaren tendieren in der Frage der Verbindung theoretischer und praktischer Ausbildung bemerkenswerterweise ebenfalls stark zu der konservativeren Auffassung einer Trennung, während sie in der Frage des Beginns der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung und ihres Verhältnisses zum Fachstudium zu unterschiedlichen Meinungen neigen: die Seminarleiter mehr in die progressivere, die erziehungswissenschaftlichen Fachleiter mehr in die konservativere Richtung.

Diese Fächerunterschiede und die entsprechenden Unterschiede bei den übrigen Ausbildermeinungen sprechen dafür, daß die Reformvorstellungen der Seminardozenten von fächerspezifischen Einstellungen und Ausbildungsnormen abhängig sind.

Andererseits ergaben sich auch zwischen den Ländergruppen der Seminardozenten signifikante Meinungsdifferenzen bezüglich der Lehrerbildungsreform, die der Tabelle 108 zu entnehmen sind. Sie zeigt wiederum:

- die Seminardozenten aus den Stadtstaaten und Hessen äußerten auch in Fragen der Lehrerbildungsreform häufiger progressivere Vorstellungen als die der übrigen Länder.

Hinsichtlich der konservativeren Auffassungen ergibt sich jedoch gegenüber früher berichteten Meinungen und Einstellungen der Seminarausbilder eine gewisse Verschiebung und Differenzierung:

- Vor allem die Seminarausbilder aus Nordrhein-Westfalen vertraten häufiger die konservativeren Meinungen, während diejenigen aus Bayern und Baden-Württemberg in der Frage des Beginns der pädagogischen Ausbildung weniger konservativ, in der Frage des Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Universitätsausbildung jedoch mindestens ebenso konservativ antworteten.
- Die Seminardozenten aus Rheinland-Pfalz und Saarland äußerten dagegen hinsichtlich des Beginns der pädagogischen Ausbildung konservativere, bezüglich der Praxisorientierung des Universitätsstudiums jedoch weniger konservative Auffassungen, während diejenigen aus Schleswig-Holstein und Niedersachsen hier die Mittelgruppe bilden.

Diese Unterschiede zwischen den Ländergruppen können weder durch die oben geschilderten

Alters- und Fächerunterschiede noch allein durch die unterschiedlichen institutionellen Bedingungen der Lehrerausbildung in den Ländern erklärt werden; sie sind vermutlich eher Ausdruck unterschiedlicher normativer Ausbildungskonzepte, die auch mit anderen konservativen oder progressiven Einstellungen der Seminarlehrer in den Ländern zusammenhängen. Auf dieses Problem ist noch zurückzukommen.

5.2.2 Institutionelle Organisation der Seminarbildung in der zweiten Phase

Auf die Frage nach der strukturellen Organisation der berufseinführenden, praxisbezogenen Seminarbildung in der zweiten Phase wurden den Seminarlehrern fünf Alternativen vorgegeben (F 42), deren Beantwortung Tabelle 109 zu entnehmen ist.

- Ein Drittel der befragten Seminarlehrer ist offenbar mit der in ihren Ländern bestehenden Organisationsform der Referendarausbildung, trotz der erheblichen Unterschiede zwischen den Ländern (vgl. Abschnitt 1.5 und Kapitel 2) und trotz der Unzufriedenheit und Kritik im einzelnen (vgl. Abschnitt 2.6) grundsätzlich einverstanden.
- Die „bayerische Lösung“ und erst recht die „baden-württembergische Lösung“ haben außerhalb der jeweiligen Landesgrenzen kaum Anhänger.
- Der Ausbau der Seminare zu „eigenständigen Instituten für Gymnasialpädagogik mit hochschulähnlichem Status“ fand dagegen die Zustimmung von zwei Fünfteln der Befragten, obwohl sich diese Lösung kaum von der „baden-württembergischen“ unterscheidet.
- Die weitergehende Umwandlung der Seminare in „Universitätsinstitute“, die einen großen Teil der praktischen Lehrerausbildung zu übernehmen hätten, fand hingegen nur bei einer „radikalen Minderheit“ von 15 Prozent der Befragten Zustimmung.

Das mag daran liegen, daß die Konzeption der selbständigen Ausbildungsinstitute seit Jahren von der „Arbeitsgemeinschaft der Seminar- und Fachleiter“ und vom Philologenverband vertreten wird, wobei die Hoffnung auf eine stärkere Unterrichtsentlastung und eine Statusaufwertung der Seminarlehrer sowie der Wunsch nach einer stärkeren Forschungsorientierung ihrer Ausbildungstätigkeit eine wichtige Rolle spielen. Diese Erwartungen könnten allerdings durch eine direkte Integration der Ausbildungsseminare in die Universitäten und die Übernahme der praktischen Ausbildung auch im Studium wenigstens teilweise enttäuscht werden, und insofern ist die geringe Zustimmung zu dieser Lösung erklärlich.

- Demnach waren immerhin 55 Prozent der Befragten für eine Umwandlung der bisherigen Seminare in Institute mit Hochschul- oder hochschulähnlichem Status, während nur 41 für

Tabelle 109: Meinungen der Seminarlehrer zur Organisation der Seminarbildung

| Meinungsalternativen | Anzahl der Befragten | |
|---|----------------------|---------|
| | absolut | Prozent |
| Die Ausbildung im großen und ganzen so lassen wie bisher, aber die Ausbildungsbedingungen verbessern. | 170 | 34 |
| Die Seminare verkleinern und mehr in die Schulen eingliedern, so daß zum Beispiel, wie in Bayern, der Seminarleiter gleichzeitig Direktor der Schule ist. | 30 | 6 |
| Die Seminare zu Großseminaren, wie in Baden-Württemberg, umformen. | 6 | 1 |
| Die Seminare zu eigenständigen Instituten für Gymnasialpädagogik mit hochschulähnlichem Status ausbauen. | 198 | 40 |
| Das Studienseminar als Universitätsinstitut umgestalten, das Aufgaben der praktischen Ausbildung während eines großen Teils der Lehrerausbildung übernimmt. | 76 | 15 |
| Andere Möglichkeiten und keine Antworten. | 20 | 4 |
| Insgesamt | 500 | 100 |

die Beibehaltung der bisherigen Organisationsformen eintraten, und diese Relation stimmt recht gut mit den vorher berichteten progressiven und konservativen Ausbildungsvorstellungen der Seminardozenten überein (52 zu 38 Prozent).

Die entsprechenden Ergebnisse der Referendarbefragung korrespondieren hier wiederum mit denen der Ausbilderbefragung: 41 Prozent der Referendare sprachen sich für eine der bestehenden Organisationsformen aus, und 54 Prozent für die Umwandlung der Ausbildungsseminare in Universitätsinstitute, wobei allerdings die Umwandlung in „selbständige Institute für Gymnasialpädagogik mit hochschulähnlichem Status“ in der Referendarbefragung nicht getrennt aufgeführt worden war (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 10.3). Folglich sind Meinungen der Referendare in diesem Punkt eindeutiger und im Sinne ihrer übrigen Reformvorstellungen auch konsequenter als die der Seminardozenten. Andererseits gewinnt man den Eindruck, daß die konservativen Seminardozenten hier konsequenter waren als die Referendare, die – wie erinnerlich – nur zu 13 Prozent für eine Verlagerung der theoretischen und praktischen Lehrerausbildung in die Referendarzeit plädierten, aber dennoch zu 41 Prozent an den bestehenden Ausbildungsseminaren festhalten wollen.

Der Unterschied zwischen einem „Universitätsinstitut“ und einem „selbständigen Institut mit hochschulähnlichem Status“ ist scheinbar nicht groß, aber es fragt sich doch, welche Vorstellungen die Verfechter dieser „mittleren Lösung“ unter den Seminardozenten mit ihr verbinden und ob sie eine wirkliche Veränderung und Verbesserung, geschweige denn eine Reform der Lehrerausbildung bedeuten würde. Vermutlich hat jene Mittelgruppe doch die Befürchtung, daß eine Integration der Ausbildungsseminare in die Universitäten – ungeachtet der mehrheitlich geforderten Verstärkung der pädagogischen Ausbildung im Studium und der engeren Verbindung von Theorie und Praxis – eine relative Statusminderung zur Folge haben könnte, die sie nicht in Kauf nehmen möchte. Anscheinend möchte man, trotz der starken Kritik an der Kooperation mit den Universitäten, auch nicht zu eng mit ihnen verbunden werden, insbesondere wenn man dort die Rolle des „Praxisausbilders“ zu übernehmen hätte. Die weitere statistische Analyse wird sich daher auf die beiden Ausbildergruppen beschränken, die für eine institutionelle Veränderung gegenüber dem bisherigen Zustand eintreten, und sie wird zeigen, ob sich für jene Vermutungen Anhaltspunkte finden lassen. Dabei wird wie bisher davon ausgegangen, daß „selbständige Institute für Gymnasialpädagogik“ das weniger progressive beziehungsweise das konservativere, „Universitätsinstitute für Lehrerausbildung“ dagegen das progressivere Reformkonzept darstellen. Die Korrelationsanalyse hat zunächst folgendes ergeben:

- Seminardozenten, die sich für die Umwandlung der Seminare in Universitätsinstitute aussprachen (15 Prozent), lehnten eine bloß theoretisch-wissenschaftliche Pädagogikausbildung im Studium eher ab ($r = -0.23$) und forderten häufig eine enge Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung an den Universitäten ($r = 0.25$).
- Die Befürworter selbständiger Institute für Gymnasialpädagogik (40 Prozent) sprachen sich dagegen ebenso häufig für wie gegen die Verbindung von Theorie und Praxis im Studium aus.

Beide Gruppen unterscheiden sich jedoch nicht hinsichtlich des Zeitpunktes, an dem die pädagogische Ausbildung der Lehrer beginnen sollte, das heißt, sie sind gleich häufig für den Anfang wie für die Mitte des Studiums. Diese Frage scheint ihnen also für die andere – Universitätsinstitut oder Institut für Gymnasialpädagogik – nicht so entscheidend zu sein wie das Theorie-Praxis-Verhältnis im Studium. Daraus kann man schließen, daß die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung in der Sicht der Seminardozenten für den institutionellen Status der Ausbildungsseminare entscheidender ist als der Beginn der pädagogischen Lehrerausbildung und ihr Verhältnis zum Fachstudium.

Die Aufteilung der befragten Seminardozenten nach Alters-, Fächer- und Ländergruppen erbringt wiederum signifikante Zusammenhänge der beiden Reformkonzepte mit dem Alter und der Landeszugehörigkeit, bemerkenswerterweise aber nicht mit den Ausbildungsfächern:

- Seminarausbilder zwischen 46 und 55 sowie über 60 Jahren plädierten eindeutig häufiger

für ein selbständiges Institut für Gymnasialpädagogik (53, 47 und 46 Prozent) als die jüngeren Altersgruppen (36, 38, 38 Prozent der 30- bis 45jährigen, χ^2 -Test: $p < 0.02$).

– Die Befürworter eines Universitätsinstituts für Lehrerausbildung sind dagegen unter den jüngsten Seminarasbildern am stärksten vertreten (27 und 28 Prozent der 30- bis 40jährigen), nehmen dann deutlich und kontinuierlich ab und erreichen bei den über 60jährigen ihr Minimum von 5 Prozent (χ^2 -Test: $p < 0.01$).

Diese eindeutige Tendenz schlägt sich auch in einer allerdings relativ schwachen negativen Korrelation mit dem Alter nieder ($r = -0.18$). Mit zunehmender biographischer Distanz zum eigenen Universitätsstudium nimmt die Neigung der Seminardozenten zur Integration der Ausbildungsseminare in die Universitäten offenbar ab, entweder weil man gewisse Status-sicherheiten und -privilegien doch nicht gefährden möchte oder weil man befürchtet, dem wissenschaftlichen Anspruch der Universitäten nicht mehr gewachsen zu sein.

Die Tatsache, daß diese recht eindeutigen Zusammenhänge mit dem Alter sich nicht auch in entsprechenden Fächerunterschieden manifestieren, spricht dafür, daß hier verhältnismäßig fächerunabhängige, altersspezifische konservative beziehungsweise progressive Ausbildungskonzeptionen zum Ausdruck kommen, gegen die sich möglicherweise gegenläufige fächerspezifische Ausbildungsnormen nicht durchsetzen können.

Der Zusammenhang mit der Landeszugehörigkeit ist jedoch, wie Tabelle 110 zeigt – unabhängig von dem Alter der Seminarasbilder –, noch ausgeprägter und signifikanter.

– Hier sind es wiederum die Seminarasbilder aus Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland, die sich überwiegend für die konservativere beziehungsweise weniger progressive Lösung eines selbständigen Ausbildungsinstituts aussprechen.

Die bayerischen sind nur deshalb nicht dabei, weil sie – ebenso wie die niedersächsischen – mehrheitlich für ihre gegenwärtige Organisationsform eintraten.

– Die weitergehende, progressivere Lösung wurde dagegen wiederum von den Seminardozenten aus den Stadtstaaten und Hessen, aber auch von denen aus Baden-Württemberg und Niedersachsen besonders bevorzugt.

In den Stadtstaaten sind es übrigens die Berliner und die Bremer Seminarasbilder, die sich weitaus häufiger für diese Lösung aussprechen als ihre Hamburger Kollegen, die stärker zur Beibehaltung des gegenwärtigen Zustandes tendieren. Dieser entspricht allerdings weitgehend dem eines selbständigen Ausbildungsinstituts. In den beiden anderen Stadtstaaten gehen die

Tabelle 110: Meinungen der Seminardozenten zur Organisation der Seminarasbildung nach Bundesländern, Seminardozenten in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Lehrerausbildung an einem | | n |
|----------------------------|---|---|-----|
| | selbständigen Institut für Gymnasialpädagogik | Universitätsinstitut für Lehrerausbildung | |
| Schleswig-Holstein | 72 | 10 | 39 |
| Stadtstaaten | 43 | 24 | 37 |
| Niedersachsen | 29 | 20 | 89 |
| Nordrhein-Westfalen | 49 | 5 | 57 |
| Rheinland-Pfalz / Saarland | 47 | 7 | 57 |
| Hessen | 40 | 26 | 87 |
| Baden-Württemberg | 53 | 24 | 59 |
| Bayern | 9 | 1 | 75 |
| Insgesamt | 40 | 15 | 500 |

| | | |
|------------|-------|-------|
| $\chi^2 =$ | 57,59 | 35,24 |
| df = | 7 | 7 |
| p < | 0.001 | 0.001 |

Meinungen zwischen den beiden Institutsformen dagegen deutlich auseinander, wobei die Bremer Seminardozenten stärker zum selbständigen Ausbildungsinstitut tendieren, das sie bis zu einem gewissen Grade ebenfalls bereits besitzen.

Die Meinungsäußerungen der baden-württembergischen Seminardozenten erscheinen in sich widersprüchlich, denn sie hatten im Jahre 1970 gewissermaßen bereits das „gymnasialpädagogische Institut mit hochschulähnlichem Status“. Sie hätten also stärker für die bestehende Organisationsform votieren können. Aus ihren Äußerungen muß man daher schließen, daß ihnen diese Lösung noch nicht genug Unterrichtsentlastung und Arbeitsteilung mit den Universitäten und vielleicht auch noch nicht genügend Statuszuwachs brachte. Denn an dem Wunsch nach einer praxisbezogeneren pädagogischen Universitätsausbildung der Gymnasiallehrer kann dieses Ergebnis, wie Tabelle 108 zeigt, kaum gelegen haben. Anscheinend schafft ein Statuszuwachs entweder das Bedürfnis nach statusgemäßer Entlastung oder nach einem neuen Statuszuwachs, und damit wiederum das Gefühl einer relativen Statusminderung. Dieses Gefühl könnte bei den baden-württembergischen Seminardozenten, wie es scheint, sowohl durch die konservativere als auch durch die progressivere Institutslösung überwunden werden. Auch die Wünsche der schleswig-holsteinischen Seminarausbilder nach einem selbständigen „Landesinstitut für Gymnasialpädagogik“ sind mittlerweile erfüllt worden, allerdings, wie zu erwarten, mit zweifelhaftem Erfolg (vgl. Hahn, 1973).

5.2.3 Dauer von Hochschulstudium und Referendarausbildung

Die Seminardozenten wurden schließlich gefragt, ob sie unter Berücksichtigung ihrer bisher berichteten Meinungen zur Lehrerausbildung eine Verkürzung oder Verlängerung des Studiums oder der Referendarausbildung für möglich beziehungsweise für notwendig hielten (F 45). Die Verteilung der Antworten auf diese Frage ist Tabelle 111 zu entnehmen.

– Während sich die befragten Seminarausbilder mehrheitlich für die Beibehaltung der gegenwärtigen Dauer des Studiums und der Referendarausbildung aussprachen, tendierte ein knappes Viertel hinsichtlich des Studiums zu einer Verkürzung und hinsichtlich der Referendarausbildung zu einer Verlängerung.

Das entsprechende Ergebnis der Referendarbefragung sieht diesmal wieder ganz anders aus: Nur die Hälfte der Referendare (51 Prozent) sprach sich für die bisherige Studiendauer aus und nur zwei Fünftel (41 Prozent) waren für die geltende Referendarzeit, während gut zwei Fünftel (43 Prozent) für eine Verkürzung des Studiums und fast die Hälfte (49 Prozent) auch für eine Verkürzung der Referendarzeit eintraten (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 10.2).

Eine spürbare Verkürzung des Hochschulstudiums und der Referendarausbildung ist allerdings mit den Verbesserungs- und Reformwünschen der Referendare ebenso wenig vereinbar wie eine Verkürzung des Studiums und eine Verlängerung der Referendarzeit mit den Reformvorstellungen der Seminarausbilder.

Eine solche Regelung würde nämlich – entgegen dem Wunsch der Seminardozenten nach einer engeren Verbindung von fachwissenschaftlicher und pädagogischer, von theoretischer und praktischer Ausbildung schon im Universitätsstudium – eine weitere Trennung derselben begünstigen. Man kann im Prinzip nur für eine Integration von theoretischer und praktischer Lehrerausbildung sein, wenn man auch für die Beibehaltung oder Verkürzung der Referendar-

Tabelle 111: Meinungen der Seminardozenten zur Dauer des Studiums und der Referendarausbildung, Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl (N = 500)

| | Verkürzung | Gleiche Dauer | Verlängerung | Keine Antwort |
|---------------|------------|---------------|--------------|---------------|
| Studium | 24 | 64 | 5 | 7 |
| Referendariat | 17 | 54 | 22 | 7 |

Tabelle 112: Verhältnis der Studiendauer zur Dauer der Referendarausbildung nach Meinung der Seminarlehrer, Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl (N = 456)

| Studium | Referendariat | | | Insgesamt |
|---------------|---------------|---------------|--------------|-----------|
| | Verkürzung | Gleiche Dauer | Verlängerung | |
| Verkürzung | 3,9 | 12,7 | 9,2 | 25,9 |
| Gleiche Dauer | 12,1 | 43,4 | 14,3 | 69,7 |
| Verlängerung | 2,9 | 1,3 | 0,2 | 4,4 |
| Insgesamt | 18,9 | 57,5 | 23,7 | 100,0 |

$$\chi^2 = 40,55$$

$$df = 4$$

$$p < 0.001$$

zeit und für die Beibehaltung der jetzigen Studienzeiten ist, oder man ist für eine Trennung von theoretischer und praktischer Lehrerausbildung mit Verkürzung der Studienzeiten und Beibehaltung oder Verlängerung der jetzigen Referendardauer. Dieses Dilemma kommt auch in der überwiegenden Zustimmung der Seminarlehrer zu der jetzigen Dauer des Studiums und der Referendarausbildung zum Ausdruck, die mindestens teilweise auch eine Nicht-Entscheidung zwischen jener Alternative enthält.

Die Korrelationsanalyse zeigt allerdings, daß diejenigen Seminarlehrer, die sich für eine Verkürzung des Studiums aussprechen, eher für eine Verlängerung der Referendardauer plädieren, und umgekehrt ($r = -0.21$). Tabelle 112 macht die quantitativen Relationen deutlich. Die Prozentsätze sind hier etwas höher als in Tabelle 111, weil die 7 Prozent fehlender Antworten ausgeklammert wurden.

- 43 Prozent der Befragten sprachen sich für die derzeitige Länge von Studium und Referendardauer aus, wollten also alles beim alten lassen.
- Die radikaleren und in sich konsequenten Positionen einer Verkürzung des Studiums bei gleicher oder längerer Dauer des Referendariats oder einer Verkürzung der Referendardauer bei gleicher oder längerer Dauer des Studiums werden dagegen nur von 22 beziehungsweise 15 Prozent der Befragten eingenommen.

Die erstere könnte man – unter Berücksichtigung der übrigen Ausbildungsvorstellungen – als die konservativere, die letztere als die progressivere Lösung betrachten.

Die Korrelationsanalyse macht ferner folgendes deutlich:

- Seminarlehrer, die sich für eine Verkürzung der Referendarausbildung aussprachen, befürworteten eher die Einrichtung von Universitätsinstituten für Lehrerausbildung ($r = 0.19$), während diejenigen, die für ihre Verlängerung waren, eher für die Einrichtung eigenständiger Institute für Gymnasialpädagogik plädierten ($r = 0.17$).

Die erste Gruppe (17 Prozent) tendiert also stärker zu einer Integration der gesamten Lehrerausbildung in den Universitätsbereich, die zweite Gruppe (22 Prozent) dagegen stärker zur Aufrechterhaltung und Aufwertung einer eigenständigen zweiten Ausbildungsphase nach dem Hochschulstudium. Weitere Zusammenhänge dieser Art mit den übrigen Meinungen zum Beginn der pädagogischen Ausbildung neben dem Fachstudium und zur Theorie-Praxis-Integration im Studium waren allerdings ebensowenig festzustellen wie entsprechende Korrelationen mit der Meinung der Seminarlehrer zur Verkürzung oder Verlängerung des Studiums. Das spricht dafür, daß die grundsätzlichen inhaltlichen und curricularen Probleme und Aspekte der Lehrerbildungsreform nach Meinung der Seminarlehrer für die Frage der Dauer und institutionellen Organisationsform der Lehrerausbildung, insbesondere ihrer berufspraktischen Phase, eine geringe Bedeutung haben. Die Beantwortung dieser Frage ist also anscheinend von anderen Faktoren abhängig.

Die Meinungen der Seminarlehrer zur Dauer von Studium und Referendardauer haben

außerdem keine signifikanten Beziehungen zum Alter oder zu den Ausbildungsfächern, sondern nur noch zur Landeszugehörigkeit. Hierin unterscheiden sich die Seminarlehrer von den Referendaren, bei denen sich in dieser Frage auch signifikante Fächerunterschiede ergaben. Die Seminarlehrer verschiedener Alters- und Fächergruppen sind sich dagegen relativ einig, während zwischen den Ländergruppen – erwartungsgemäß – signifikante Meinungsunterschiede bestehen, die in Tabelle 113 dargestellt sind.

Die Prozentsätze in der Ingesamt-Zeile liegen wieder etwas über denen in Tabelle 111, weil hier die 7 Prozent fehlender Antworten ebenfalls nicht berücksichtigt wurden. Die Meinungsunterschiede bezüglich der Dauer des Referendariats sind ausgeprägter und signifikanter als bezüglich der Studiendauer, was dafür spricht, daß die erste Frage unter Berücksichtigung der tatsächlichen Referendardauer zuerst und die zweite Frage dann – in Abhängigkeit von der Beantwortung der ersten – beantwortet wurde ($r = 0.21$).

– Am unzufriedensten mit der Länge der Referendarausbildung waren eindeutig die Seminarlehrer in Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg und – mit einigem Abstand – in Bayern, wo die formelle beziehungsweise die effektive Ausbildungsdauer im Seminar am kürzesten waren (vgl. Abschnitt 1.5).

– Aber während die Seminarlehrer der beiden ersten Länder mehrheitlich eine Verlängerung der Referendardauer fordern, verlangen gut zwei Fünftel ihrer bayerischen Kollegen eine Verkürzung.

Vermutlich dachten die Ersteren an eine Verlängerung der Seminarlehrerbildung, die Letzteren dagegen an eine Verkürzung der gesamten Ausbildungsdauer von 24 Monaten, insbesondere des darin enthaltenen einjährigen „Zeigschuleinsatzes“. Eine Verkürzung auf 18 Monate wurde dann in Bayern auch vorgenommen, aber nicht am Zeigschuleinsatz, sondern an der ohnehin relativ kurzen Seminarlehrerbildung in den „Stammschulen“. Die Ergebnisse aus Rheinland-Pfalz, wo 1970 die kürzeste Ausbildungszeit von nur 12 Monaten existierte, wären im übrigen noch eindeutiger, wenn sie nicht mit denen aus dem Saarland zusammengefaßt worden wären, wo die Ausbildung damals noch wie in Bayern formell 24 Monate dauerte.

– Eine Verkürzung der Referendardauer wurde außerdem relativ häufig von den Seminarlehrern in den Stadtstaaten (vor allem in Berlin und Hamburg) und in Hessen gewünscht, obwohl sie hier schon auf 18 Monate verkürzt worden war.

Tabelle 113: Meinungen der Seminarlehrer zur Dauer von Studium und Referendariat nach Bundesländern, Seminarlehrer in Prozent der jeweiligen Anzahl n

| Länder | Studium | | | Referendariat | | | n |
|---------------------|------------|---------------|--------------|---------------|---------------|--------------|-----|
| | Verkürzung | Gleiche Dauer | Verlängerung | Verkürzung | Gleiche Dauer | Verlängerung | |
| Schleswig-Holstein | 50 | 47 | 3 | 10 | 66 | 24 | 38 |
| Stadtstaaten | 23 | 66 | 11 | 26 | 65 | 9 | 35 |
| Niedersachsen | 31 | 67 | 2 | 13 | 61 | 26 | 82 |
| Nordrhein-Westfalen | 24 | 72 | 4 | 11 | 78 | 11 | 55 |
| Rheinland-Pfalz | | | | | | | |
| Saarland | 32 | 64 | 4 | 6 | 37 | 57 | 54 |
| Hessen | 18 | 76 | 6 | 25 | 60 | 15 | 78 |
| Baden-Württemberg | 19 | 75 | 6 | 6 | 43 | 51 | 51 |
| Bayern | 19 | 76 | 5 | 44 | 53 | 3 | 73 |
| Insgesamt | 26 | 69 | 5 | 19 | 57 | 24 | 466 |

| | | |
|------------|-------|--------|
| $\chi^2 =$ | 24,03 | 117,28 |
| df = | 14 | 14 |
| p < | 0.05 | 0.001 |

Das ist wahrscheinlich auf die in diesen Ländern häufiger geäußerten Vorstellungen von einer stärkeren Einbeziehung der theoretischen und praktischen Lehrerausbildung in die Universitäten zurückzuführen (vgl. Tabellen 108 und 110), die in der Tat eine weitere Verkürzung der Referendarzeit möglich machen würde.

– Die Seminarlehrer aus Schleswig-Holstein und Niedersachsen sprachen sich dagegen relativ häufig für eine Verlängerung des Referendariats aus, vermutlich weil sie die bereits vorgenommene Verkürzung auf 22 beziehungsweise 18 Monate teilweise mit ihren konservativeren Vorstellungen von der Lehrerausbildung nicht vereinbaren konnten.

Nur die Seminarlehrer in Nordrhein-Westfalen waren mit der Ausbildungsdauer von 18 Monaten offensichtlich ganz überwiegend zufrieden. Diese Länderunterschiede auf Seiten der Seminarlehrer entsprechen denen auf Seiten der Referendare im übrigen nur in der Tendenz und nur in den Ländern mit extrem langer oder kurzer Ausbildungsdauer, während in den Ländern mit 18monatiger Ausbildung erhebliche Abweichungen festzustellen sind (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 10.2).

Hinsichtlich der gewünschten Studiendauer gibt es nicht so gravierende Unterschiede:

– In fast allen Bundesländern sprachen sich zwei Drittel bis drei Viertel der Befragten für die Beibehaltung der gegenwärtigen, doch recht langen Studienzeiten aus.

– Nur die Seminarlehrer in Schleswig-Holstein forderten zur Hälfte eine Verkürzung des Studiums, was mit ihrem häufigen Wunsch nach Verlängerung der Referendarzeit und nach selbständigen Instituten für Gymnasialpädagogik zusammenstimmt (vgl. Tabelle 110).

– Ihre Kollegen in den Stadtstaaten verlangten dagegen relativ häufig eine Verlängerung des Studiums, was wiederum ihrer häufigen Forderung nach Verkürzung des Referendariats und stärkerer Integration der Lehrerausbildung in das Studium entspricht.

Mit dieser Vorstellung fanden sie allerdings – trotz der sonstigen Übereinstimmungen – nicht einmal bei den hessischen Seminarlehrern nennenswerte Unterstützung, während die Vorstellungen der schleswig-holsteinischen Seminarlehrer auch in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz relativ viel Zustimmung fanden. Insgesamt unterscheiden sich die Ländergruppen der Seminarlehrer kaum danach, wieviele der Befragten eine Verlängerung, sondern allenfalls danach, wieviele eine Verkürzung des Studiums verlangen, und das hängt weitgehend von ihrer Meinung zur Verkürzung oder Verlängerung der Referendarzeit beziehungsweise von der tatsächlichen Dauer der Referendarausbildung in den Ländern ab.

5.2.4 Korrelationen mit anderen Ausbildervariablen

Die Frage ist nun, ob sich weitere Zusammenhänge zwischen den bisher berichteten Vorstellungen der Seminarlehrer für eine Reform der Lehrerausbildung und den früher dargestellten Ausbildervariablen feststellen lassen, mit deren Hilfe diese Vorstellungen und ihre Beziehungen zum Alter, zu den Ausbildungsfächern und zur Landeszugehörigkeit der Befragten besser interpretiert werden könnten. Unsere nächstliegende Vermutung war, daß die Reformvorstellungen von den Meinungen und Einstellungen der befragten Seminarlehrer zu den objektiven Arbeits- und Ausbildungsbedingungen in Seminaren und Schulen abhängig sein müßten. Aber diese Hypothese wird durch die Korrelationsanalyse nicht bestätigt. Sie zeigt vielmehr, daß beide Meinungskomplexe weitgehend unabhängig voneinander sind, das heißt, daß die Meinungen der Seminarlehrer zu den objektiven Ausbildungsbedingungen nicht ihre Vorstellungen zur Lehrerausbildungsreform beeinflussen und umgekehrt. (Von dieser Regel gibt es nur eine Ausnahme, nämlich die Korrelation zwischen der Kritik an der Kürze der Ausbildung und der Forderung nach deren Verlängerung $r = 0.49$, ein Zusammenhang, der die Interpretation der Tabelle 113 bestätigt.)

Dieses Ergebnis ist erstaunlich und bemerkenswert, zumal die Einstellungen zur Referendarausbildung auch mit den objektiven Ausbildungsbedingungen kaum zusammenhängen (vgl. Abschnitt 2.6). Aber es ist nicht so paradox, wie es zunächst scheint. Es spricht nur dafür, daß die Einstellungen der Seminarlehrer zur Referendarausbildung und ihre Vorstellungen

von einer Verbesserung der Lehrerausbildung von unterschiedlichen Faktoren bestimmt oder – bildlich gesprochen – aus verschiedenen Quellen gespeist werden. Es bedeutet, daß die Qualität der Lehrerausbildung nach Meinung der Seminardozenten und unabhängig von ihrer Einschätzung der bestehenden Ausbildungsverhältnisse in der von ihnen angegebenen Richtung verbessert werden sollte. Es spricht also für den normativen Charakter ihrer Ausbildungs- oder Reformvorstellungen.

Diese Reformvorstellungen haben jedoch, wie Tabelle 114 zeigt, viele Beziehungen zu anderen Ausbildervariablen, die von uns erfaßt worden sind. Die Tabelle enthält zum Vergleich auch eingeklammerte Korrelationskoeffizienten unter 0.20, und zwar nur dort, wo sich daneben auch ein Koeffizient von 0.20 oder größer ergab. Außerdem sind die Korrelationskoeffizienten mit den Ausbildermeinungen im unteren Teil der Tabelle deshalb besonders zahlreich, weil neben den Faktor-Indizes (Anwendbarkeit psychologischer Erkenntnisse, gewerkschaftliche Durchsetzung von Lehrerinteressen, progressive Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium) auch Korrelationen mit entsprechenden Einzelitems berücksichtigt wurden

Tabelle 114: Korrelationen zwischen Meinungen zur Lehrerbildungsreform und anderen Ausbildervariablen, Korrelationskoeffizienten $r \geq 0.20$, bei $N = 500$ und $p < 0.001$

| Ausbildervariablen | Früher Beginn der pädagogischen Ausbildung im Studium | Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung | Institut für Gymnasialpädagogik | Universitätsinstitut für Lehrerausbildung | Verkürzung der Referendarausbildung |
|--|---|---|---------------------------------|---|-------------------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Dauer des Schuldienstes | – | – | – | –0.21 | – |
| Zulage nicht ruhegehaltstfähig | – | – | – | – | 0.32 |
| Mitglied im Philologenverband | – | – | – | –0.30 | – |
| Größe des Ausbildungsseminars | – | – | 0.24 | – | –0.20 |
| Zeitaufwand für Ausbildung | – | – | 0.20 | – | – |
| Ausbildung ist zu kurz | – | – | – | – | –0.49 |
| Anwendbarkeit psychologischer Erkenntnisse im Unterricht | 0.24 | – | – | – | – |
| Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien | 0.21 | – | – | – | – |
| Gewerkschaftliche Durchsetzung von Lehrerinteressen | – | – | – | 0.24 | – |
| Lehrerstreik | – | – | – | 0.25 | – |
| Progressive Einstellung zur Schülerselektion | 0.30 | 0.21 | – | 0.22 | – |
| Veränderung statt Selektivität des Gymnasiums | 0.28 | (0.17) | – | (0.19) | – |
| Milieu überwiegt Begabung | 0.23 | (0.17) | – | (0.17) | – |
| Frühe Schülermitbestimmung bei Unterrichtsplanung | 0.22 | (0.17) | – | – | – |
| Politische Diskussion im Unterricht | (0.18) | 0.20 | – | – | – |
| Schüler sollen autonom und politisch sein | (0.17) | 0.20 | – | – | – |

(Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Theorien, Lehrerstreik, Milieu überwiegt Begabung, Veränderung statt Selektivität des Gymnasiums).

Zunächst fällt an Tabelle 114 zweierlei auf:

- Die Meinungen der Seminardozenten zu den äußeren, formalen Aspekten der Lehrerbildungsreform – Verkürzung des Referendariats und Einrichtung universitärer oder eigenständiger Institute für Lehrerausbildung – hängen auch mit äußeren, objektiven Merkmalen der Befragten und der Referendarausbildung zusammen (rechte obere Ecke).
- Ihre Meinungen zu den inhaltlichen, curricularen Aspekten der Lehrerbildungsreform – Verhältnis zwischen Fachstudium und pädagogischer Ausbildung sowie Theorie-Praxis-Verbindung im Studium – korrelieren dagegen nur mit anderen Ausbildermeinungen (linke untere Hälfte).

Wir wenden uns zunächst dem ersten Komplex zu, wobei hier wie später zum Teil auch die quantitativen Relationen dargestellt werden. Die fünfte Spalte der Tabelle 114 zeigt, daß die befragten Seminardozenten eher eine Verkürzung der Referendarausbildung wünschten (insgesamt 17 Prozent),

- wenn sie die Ausbildungsdauer für zu lang hielten,
- wenn sie an kleineren Ausbildungsseminaren tätig waren und
- wenn sie Gehaltszulagen erhielten, die nicht ruhegehaltsfähig waren.

Der erste, eigentlich selbstverständliche Zusammenhang ist zugleich der einzige mit den zahlreichen kritischen Einwänden gegen die bestehende Form der Referendarausbildung, die in Abschnitt 2.6 dargestellt wurden. Wie sich dort zeigte, hatte aber die Kritik an der Ausbildungsdauer für die Unzufriedenheit der Seminarlehrer mit den Ausbildungsbedingungen nur eine geringe Bedeutung. Außerdem ist sie, ebenso wie der Wunsch nach Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildung, weitgehend von den faktischen Ausbildungszeiten in den Bundesländern abhängig. Die Zusammenhänge des Verkürzungs- beziehungsweise Verlängerungswunsches mit der Größe der Ausbildungsseminare und der nicht-ruhegehaltsfähigen Gehaltszulage beziehen sich auf äußere Arbeitsbedingungen, die auf einen geringeren Status der betreffenden Seminardozenten hinzuweisen scheinen. Aber im Grunde handelt es sich hier ebenfalls um Bedingungen, die für bestimmte Bundesländer charakteristisch sind (vgl. Abschnitt 1.5 und 1.6). Insofern könnte es sich um „Scheinkorrelationen“ handeln, denen eigentlich die Landeszugehörigkeit der Seminarlehrer zugrunde liegt. Im übrigen stehen die Meinungen der Seminardozenten zur Verkürzung oder Verlängerung der Referendarausbildung (abgesehen von den erwähnten „internen“ Korrelationen mit Meinungen zu anderen Aspekten der Lehrerbildungsreform) in keinem Zusammenhang mit progressiven oder konservativen Meinungen und Einstellungen zu den im unteren Teil der Tabelle 114 aufgeführten Ausbildungsthemen der Seminare; sie sind also insoweit „einstellungsneutral“. Mit anderen Worten:

- Der Wunsch der Seminarlehrer nach Verkürzung oder Verlängerung der Referendardauer ist anscheinend nur von ihrer Landeszugehörigkeit und von der in ihrem Bundesland bestehenden Ausbildungsdauer abhängig.

Die dritte Spalte von Tabelle 114 zeigt, daß die befragten Seminardozenten häufiger für die Umwandlung der Ausbildungsseminare in selbständige, hochschulähnliche Institute für Gymnasialpädagogik eintraten (insgesamt 40 Prozent),

- wenn sie an relativ großen Ausbildungsseminaren tätig waren und
- wenn ihr Zeitaufwand für die Referendarausbildung (ohne Unterricht) insgesamt relativ groß war.

Diese Zusammenhänge erscheinen plausibel, zumal der Zeitaufwand für die Referendarausbildung auch mit der Größe der Ausbildungsseminare zunimmt. Seminardozenten, die an großen Seminaren tätig sind, hätten von der Aufwertung der Seminare zu selbständigen Instituten mit Hochschulstatus einerseits keine spürbare Verschlechterung ihrer Arbeitssituation zu erwarten, andererseits aber einen Statuszuwachs und wahrscheinlich auch eine Arbeitsentlastung. Andererseits sind Seminargröße und Zeitaufwand der Seminarlehrer eindeutig von ihrer Landeszugehörigkeit abhängig (vgl. Abschnitt 2.1 und 2.4.1.1), nach der sich auch

Tabelle 115: Meinungen der Seminardozenten zur Einrichtung von Universitätsinstituten für Lehrerbildung und Zugehörigkeit zum Philologenverband ($r = -0.30$), Seminardozenten in Prozent der Gesamtzahl $N = 500$

| Zugehörigkeit zum Philologenverband | Universitätsinstitut für Lehrerbildung | | insgesamt |
|-------------------------------------|--|------|-----------|
| | ja | nein | |
| ja | 7,0 | 69,2 | 76,2 |
| Nein | 8,2 | 15,6 | 23,8 |
| Insgesamt | 15,2 | 84,8 | 100,0 |

$$\chi^2 = 42,98$$

$$df = 1$$

$$p < 0.001$$

ihre Meinungen zur Umwandlung der Seminare in selbständige Ausbildungsinstitute unterscheiden. Insofern könnte es sich hier wiederum um Scheinkorrelationen handeln, die auf der Landeszugehörigkeit der Seminardozenten beruhen. Im übrigen ist der Wunsch nach selbständigen Ausbildungsinstituten für Gymnasialpädagogik, ebenso wie der nach einer Verkürzung der Referendarzeit, einstellungsneutral. Da er außerdem nicht mit den Ausbildungsfächern und nur in geringem Maße mit dem Alter der Seminardozenten zusammenhängt, kann man zu einem ähnlichen Schluß wie oben gelangen:

- Der Wunsch der Seminarlehrer nach Umwandlung der Ausbildungsseminare in selbständige Institute für Gymnasialpädagogik scheint vorwiegend von der Seminargröße und der Ausbildungsbelastung in ihrem Bundesland und in geringerem Maße auch von ihrem Alter abhängig zu sein.

Die in der vierten Spalte von Tabelle 114 enthaltenen Korrelationen mit dem Wunsch nach Umwandlung der Seminare in Universitätsinstitute sind aufschlußreicher. Die befragten Seminarlehrer befürworteten eher die Einrichtung von Universitätsinstituten für Lehrerbildung (insgesamt 15 Prozent),

- wenn sie relativ kurz im Schuldienst waren,
- wenn sie nicht Mitglied im Philologenverband waren,
- wenn sie eine positive beziehungsweise progressive Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen auch mit Hilfe eines Lehrerstreiks hatten,
- wenn sie eine progressive beziehungsweise kritisch-ablehnende Einstellung zur Leistungsauslese von Schülern im Gymnasium hatten und eine Reform des Gymnasiums forderten, weil sie Schulleistungen eher auf Milieueinflüsse als auf Begabungsfaktoren zurückführten.

Der erste Zusammenhang ist zwar nur eine Folge der entsprechenden negativen Korrelationen mit dem Alter der Seminardozenten ($r = -0.18$), aber er ist etwas enger als diese, und insofern scheint die Dauer des Schuldienstes hier entscheidender zu sein als das Alter der Seminarlehrer. Die negative Korrelation mit der Zugehörigkeit zum Philologenverband ist jedoch stärker und bedeutsamer, denn dies ist der einzige Punkt, an dem sich die Ausbildungskonzeption dieses Berufsverbandes recht eindeutig durchzusetzen scheint. Er wird daher in Tabelle 115 genauer dargestellt.

- Die 15 Prozent der Seminarlehrer, die Universitätsinstitute für Lehrerbildung befürworteten, rekrutieren sich zwar zu etwa gleichen Teilen aus Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern des Philologenverbandes, aber die 85 Prozent, die solche Universitätsinstitute ablehnten, bestehen ganz überwiegend aus Mitgliedern des Philologenverbandes.

Von diesen Verbandsmitgliedern waren 31 Prozent für selbständige Institute für Gymnasialpädagogik und 38 Prozent für die bestehenden Organisationsformen. Bei den Nicht-Mitgliedern des Philologenverbandes sind die entsprechenden Anteile 9 und 7 Prozent. Das heißt:

- Während das Viertel der Nicht-Mitglieder zu etwa gleichen Teilen für den gegenwärtigen Zustand oder für eine der beiden Institutslösungen stimmte, votierten die drei Viertel der Mitglieder des Philologenverbandes entweder für den gegenwärtigen Zustand oder für ein eigenständiges Ausbildungsinstitut, aber nur selten für die Universitätslösung.

An dieser institutionellen Frage der Lehrerbildungsreform scheinen sich also die Geister der Verbandsmitglieder und der übrigen Seminarlehrer (nur 4 Prozent von ihnen waren in der GEW) viel klarer zu scheiden als an den inhaltlichen, substantziellen Fragen der Lehrerausbildung. Außerdem äußerten die Seminarlehrer, die die Umwandlung der Ausbildungsseminare in Universitätsinstitute befürworteten, auch progressive Einstellungen zum Problem der Leistungsselektion im Gymnasium und zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen, also bildungspolitisch relevante Einstellungen, die im Befragungszeitraum kaum vom Philologenverband, aber häufig von progressiven Erziehungswissenschaftlern an den Universitäten vertreten wurden.

Die erste Spalte der Tabelle 114 zeigt, daß Seminarlehrer, die einen frühen Beginn der pädagogischen Ausbildung im Studium befürworteten (31 Prozent), ebenfalls eher progressive Einstellungen zu zentralen Ausbildungsthemen vertraten, und zwar

- zur Anwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien im Unterricht,
- zur Leistungsselektion von Gymnasiasten, der Milieubedingtheit von Schülerleistungen und entsprechenden Konsequenzen für eine Reform des Gymnasiums,
- zur Schülermitbestimmung bei der Unterrichtsgestaltung ab Unter- oder Mittelstufe des Gymnasiums sowie zu einem entsprechend autonomen Schülerverhalten und zu einem politisch relevanten Unterricht.

Diese Zusammenhänge machen deutlich, daß die Forderung nach einer früheren und intensiveren pädagogischen Lehrerausbildung im Studium stark von anderen progressiven Einstellungen der Seminarlehrer abhängt, die allerdings weniger bildungspolitisch als theoretisch-erziehungswissenschaftlich und pädagogisch-didaktisch orientiert sind. Damit liefern die Seminarlehrer gewissermaßen auch eine Begründung für ihre Forderung. Denn die entsprechenden Ausbildungsthemen wurden, wie die Abschnitte 4.2 bis 4.5 gezeigt haben, in den erfaßten Seminaren entweder nicht häufig genug oder nicht gründlich genug oder mit einer eher konservativen Tendenz behandelt.

Der Zusammenhang zwischen der progressiven Einstellung zur Schülerselektion im Gymnasium und dem Wunsch nach einem frühen Beginn der pädagogischen Lehrerausbildung im Studium ist relativ eng. Er wird durch entsprechende Korrelationen mit der Forderung nach einer Verbindung von Theorie und Praxis im Studium und nach der Umwandlung der Seminare in Universitätsinstitute ergänzt, die noch einmal die Bedeutung der Ausbildereinstellungen zum Problem der Leistungsselektion im Gymnasium bestätigen. Daher wird die positive Korrelation zwischen dieser Einstellungsdimension und dem Wunsch der Seminarlehrer nach einem frühen Beginn der pädagogischen Lehrerausbildung in Tabelle 116 genauer dargestellt.

Da die Fragen zur Schülerselektion im Gymnasium überwiegend zustimmend beziehungsweise konservativ beantwortet wurden, zeigt sich,

Tabelle 116: Meinungen der Seminarlehrer zum Beginn der pädagogischen Ausbildung von Lehrern und zur Schülerselektion im Gymnasium ($r = 0.30$), Seminarlehrer in Prozent der Gesamtzahl $N = 475$

| Beginn der pädagogischen Ausbildung | Meinung zur Schülerselektion | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|------|------------|-----------|
| | konservativ | 0 | progressiv | insgesamt |
| Am Anfang des Studiums | 11,8 | 7,2 | 13,3 | 32,2 |
| In der Mitte des Studiums | 31,3 | 11,4 | 11,3 | 54,1 |
| Nach dem Studium | 10,3 | 2,3 | 1,1 | 13,7 |
| Insgesamt | 53,4 | 20,8 | 25,7 | 100,0 |

- daß von den 32 Prozent der Befragten, die für einen frühen Beginn der pädagogischen Ausbildung im Studium plädierten, in der entscheidenden Frage der Schülerselektion weniger als die Hälfte progressive Meinungen vertraten, während die übrigen unentschiedene oder konservative Meinungen äußerten.
- Bei den Seminardozenten, die sich für einen späteren Beginn der pädagogischen Ausbildung in der Mitte oder nach dem Studium aussprachen, ist allerdings der Anteil der konservativen Einstellungen noch sehr viel größer.

Dieses Ergebnis spricht nicht dafür, daß die Seminarausbilder, die für einen frühen Beginn der pädagogischen Ausbildung im Studium eintraten (ein knappes Drittel), eine einheitliche und besonders progressive Gruppe darstellen.

Das sollte man von denjenigen Seminardozenten, die eine Verbindung von theoretischer und praktischer Lehrerausbildung im Studium forderten, erst recht nicht erwarten. Denn diese Gruppe ist mit 52 Prozent der Befragten wesentlich größer. Andererseits ist sie teilweise mit den Gruppen identisch, die einen frühen Beginn der pädagogischen Ausbildung im Studium verlangen ($r = 0.37$) und die Einrichtung von Universitätsinstituten für Lehrerausbildung befürworten ($r = 0.25$). Daher wurden auch von ihr eher progressive Einstellungen geäußert. Die zweite Spalte der Tabelle 114 zeigt, daß die Seminardozenten, die für eine Verbindung von theoretischer und praktischer Lehrerausbildung im Studium eintraten, eher progressive Meinungen zu folgenden Ausbildungsthemen äußerten:

- zur Leistungsauslese von Schülern im Gymnasium,
- zur politischen Diskussion im Unterricht und
- zu einem autonomen und politisch engagierten Schülerverhalten.

Der erste Zusammenhang war auch bei den Seminarausbildern festzustellen, die einen frühen Beginn der pädagogischen Lehrerausbildung oder die Umwandlung der Seminare in Universitätsinstitute befürworteten. Anders als die ersteren vertraten jedoch die Seminardozenten, die eine Verbindung von Theorie und Praxis im Studium forderten, keine besonders positive Einstellung zur Praxisrelevanz sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse; und anders als die Befürworter von Universitätsinstituten für Lehrerausbildung äußerten sie keine progressive Einstellung zur gewerkschaftlichen Durchsetzung von Lehrerinteressen. Insofern erscheint diese Ausbildergruppe einerseits als weniger theoretisch-erziehungswissenschaftlich und andererseits als weniger bildungspolitisch ausgerichtet, vielmehr kann man sie als vorwiegend pädagogisch-didaktisch orientiert betrachten. Diese Interpretation wird auch durch die beiden übrigen Zusammenhänge bestätigt, die etwas stärker ausgeprägt sind als bei den Verfechtern eines frühen Beginns der theoretischen Lehrerausbildung. Damit liefern die Befürworter einer Verbindung theoretischer und praktischer Lehrerausbildung auch eine Begründung dafür, warum ihnen diese wichtiger erscheint als eine bloß theoretische Ausbildung, die bereits mit dem Fachstudium beginnt. Anscheinend sind sie an einer praxisbezogenen pädagogischen Ausbildung im Studium interessiert, die unter anderem die Milieuabhängigkeit von Schülerleistungen sowie autonomes und politisch engagiertes Schülerverhalten stärker berücksichtigt, als das unter den Bedingungen der Referendarausbildung bisher möglich war.

Wenn man den Vergleich zwischen den drei Ausbildergruppen, die mehr oder minder radikale und progressive Vorstellungen zur Reform der Lehrerausbildung äußerten, noch etwas weiter treibt, kann man – mit der gebotenen Vorsicht – zu folgendem Schluß gelangen:

- Diejenigen Seminarausbilder, die eine Umwandlung der Ausbildungsseminare in Universitätsinstitute forderten (15 Prozent) und die häufig nicht dem Philologenverband angehörten und auch jünger waren als ihre Kollegen mit anderen Reformvorstellungen, sind offenbar stärker bildungspolitisch orientiert. Sie wären vermutlich eher bereit, ihre Forderung mit gewerkschaftlichen Mitteln durchzusetzen, weil sie dies für eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung ihrer übrigen Reformvorstellungen halten.
- Diejenigen Seminardozenten, die einen frühen Beginn der pädagogischen Lehrerausbildung mit dem Fachstudium (31 Prozent) und/oder eine Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung im Studium (52 Prozent) wünschten, sind dagegen stärker erziehungswissenschaftlich und pädagogisch orientiert. Sie scheinen eher darauf zu rechnen, daß sich

ihre Vorstellungen im Zuge der geplanten Reform des Lehrerstudiums durchsetzen werden und auch mit der Beibehaltung einer zweiten, berufspraktischen Ausbildungsphase vereinbar sind, sei es im Rahmen der bisherigen Ausbildungsseminare oder hochschulähnlicher Institute für Gymnasialpädagogik.

Abschließend ist noch auf einige Ergebnisse und Konsequenzen der Korrelationsanalyse hinzuweisen, die in Tabelle 114 nicht enthalten sind. Die konservative Forderung nach einer radikaleren Trennung von theoretischer und praktischer Lehrerbildung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase ist von 38 Prozent der Befragten vertreten worden. Sie hatte – abgesehen von der bereits erwähnten „Binnenkorrelation“ mit der Zustimmung zu einem späten Beginn der pädagogischen Ausbildung ab Mitte oder Ende des Studiums ($r = 0.20$) – keine nennenswerten Beziehungen zu anderen Ausbildervariablen, die zu ihrer Interpretation beitragen könnten. Sie ist also auch „einstellungsneutral“, ebenso wie die Forderung nach Umwandlung der Seminare in selbständige Institute mit Hochschulstatus und der Wunsch nach Verkürzung oder Verlängerung des Studiums beziehungsweise der Referendarzeit.

Die Zusammenhänge zwischen den progressiveren Reformvorstellungen der Seminardozenten und ihren progressiven Einstellungen zu verschiedenen Ausbildungsthemen können im übrigen auch zur Erklärung der früher geschilderten Alters-, Fächer- und Länderunterschiede bezüglich jener Vorstellungen beitragen. Denn hinsichtlich dieser Einstellungen ließen sich in Abschnitt 4.4 teilweise entsprechende Unterschiede zwischen Alters-, Fächer- und Ländergruppen der Befragten nachweisen. Offenbar haben wir es auch hier mit gruppenspezifischen, kollektiven Syndromen aus generellen Einstellungen und spezifischen Reformvorstellungen zu tun, die für bestimmte Alters-, Fächer- und Ländergruppen der befragten Seminarbilder typisch sind. Sie lassen sich zugleich in die Ergebnisse des vorigen Abschnitts (5.1) einordnen, wengleich nur wenige Zusammenhänge mit den Schülernormen der Seminardozenten nachweisbar waren.

Schließlich ist festzustellen, daß die hier geschilderten Reformvorstellungen der Seminarbilder nicht nur keinen Zusammenhang mit ihren Einstellungen zur Referendarausbildung haben. Sie stehen auch in keinem Zusammenhang mit

- ihrer Einschätzung der Referendarinteressen an der Ausbildung,
- ihrer Kooperation mit den Ausbildungsschulen,
- der Flexibilität ihrer Seminarplanung,
- ihrer allgemeinen Seminardidaktik und Methodik,
- sowie der Häufigkeit und Gründlichkeit, mit der sie zentrale Ausbildungsthemen in ihren Seminaren behandelten.

Dieses Ergebnis erscheint zunächst bedenklich. Es spricht nämlich dafür, daß die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminardozenten weder an den von ihnen wahrgenommenen Ausbildungsinteressen der Referendare orientiert sind (obwohl sie mit deren Reformvorstellungen in einigen Punkten übereinstimmen), noch in ihrer Ausbildungstätigkeit einen Niederschlag finden, der in entsprechende konventionelle oder innovatorische Richtungen weisen würde. Indessen sind solche Bedenken bei näherem Zusehen nicht sehr begründet, denn die erfaßten Reformvorstellungen beziehen sich auf Rahmenbedingungen der Lehrerbildung und nicht auf bestimmte Inhalte und Verfahrensweisen. Sie können daher auch kaum Beziehungen zu den Seminarthemen und -methoden haben, die unter den bestehenden Ausbildungsbedingungen angeboten werden können. Ihre Unabhängigkeit von den wahrgenommenen Referendarinteressen besagt hingegen, daß die Ausbildungskonzeptionen der Seminardozenten anscheinend nicht von den Ausbildungsinteressen der Referendare, sondern von ihren eigenen Interessen, Erfahrungen, Kenntnissen und Wertorientierungen abhängig sind, die sie sich im Verlauf ihrer beruflichen Sozialisation und Tätigkeit angeeignet haben. Das aber ist letzten Endes legitim.

Insgesamt ist das Ergebnis der Korrelationsanalyse in diesem Untersuchungsabschnitt dürftiger als im vorigen, der sich auf Schülernormen der Befragten bezog. Es spricht dafür, daß die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminardozenten – ähnlich wie ihre Einstellungen zur Referendarausbildung und zu relevanten Ausbildungsthemen – auf einer von ihren kon-

kreten Arbeitsbedingungen und Ausbildungstätigkeiten abgehobenen Bewußtseinssebene angesiedelt sind. Dennoch haben sie nur zu einem jener beiden Einstellungskomplexe Beziehungen, nämlich zu dem, der sich auf die ausgewählten Ausbildungsthemen bezieht und seinerseits ebenfalls von den Einstellungen zu den konkreten Ausbildungsbedingungen unabhängig ist (vgl. Abschnitt 4.4).

Das spricht allerdings eher für und nicht gegen den am Ende des Abschnitts 5.1 unternommenen Versuch einer kausalanalytischen Interpretation der Befragungsergebnisse. Es könnte bedeuten, daß die Ausbildungs- oder Reformvorstellungen der Seminardozenten – ähnlich wie ihre stärker affektiv bestimmten Einstellungen zu den Ausbildungsbedingungen – eine eher kognitiv und normativ strukturierte Summe oder Bilanz aus ihren Ausbildungserfahrungen darstellen, die – je länger und umfangreicher diese Erfahrungen sind – um so weniger auf bestimmte Ausbildungsbedingungen und -tätigkeiten bezogen ist, sondern eher auf allgemeine und abstrakte Wertorientierungen.

5.2.5 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Die Meinungen der befragten Seminardozenten zu unseren vier „Reformfragen“ ergaben zwei widersprüchliche Tendenzen. Hinsichtlich des Verhältnisses der fachwissenschaftlichen zur pädagogischen Lehrerausbildung im Studium sowie der Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung überwogen progressivere, auf eine frühere und intensivere Berufsvorbereitung und eine entsprechende Reform des Lehrerstudiums gerichtete Auffassungen:

- Fast ein Drittel der Befragten verlangte einen frühen Beginn der pädagogischen Ausbildung zugleich mit und parallel zum Fachstudium, und fast ein Viertel war der Meinung, daß schon in dieser Phase des „Grundstudiums“ eine Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung hergestellt werden sollte.
- Die Hälfte der Befragten plädierte für einen späteren Beginn der pädagogischen Ausbildung ab Mitte des Studiums, also für ein fachwissenschaftliches Grundstudium und ein berufsvorbereitendes „Hauptstudium“, wobei
- ein gutes Viertel ebenfalls für eine Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung in dieser Studienphase eintrat und
- ein Viertel ein bloß theoretisch-erziehungswissenschaftliches Studium befürwortete, also ein ausgebautes pädagogisches Begleitstudium auch ohne Schulpraktika, das sich vom jetzigen Zustand nicht wesentlich unterscheiden würde.
- Nur 13 Prozent der Befragten waren für eine klare Trennung zwischen fachwissenschaftlichem Studium und pädagogischer Ausbildung und für eine Verlagerung sowohl der theoretischen wie praktischen Lehrerausbildung in die Referendarzeit, also für eine verschärfte Trennung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase und eine entsprechende Aufwertung der Referendarausbildung.

Die Meinungen der Seminardozenten zum Beginn der pädagogischen Ausbildung und ihrem Verhältnis zum Fachstudium entsprechen ziemlich genau den Meinungen der Referendare. Dagegen forderten die Referendare sehr viel häufiger die Verbindung von Theorie und Praxis im Studium (86 Prozent) als ihre Seminar ausbilder (52 Prozent). In der ersten Frage bestand also zwischen beiden Gruppen Konsens, in der zweiten dagegen Dissens. Dies scheint auch die für den Status der Referendarausbildung und die Reform der Lehrerausbildung entscheidende Frage zu sein.

- Seminardozenten, die sich gegen eine Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung im Studium aussprachen (38 Prozent), wollen mit Sicherheit – wie auch die übrigen Ergebnisse zeigen – an der Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung und am Referendariat in dieser oder jener Form festhalten.

Hinsichtlich der institutionellen Organisation der berufseinführenden zweiten Ausbildungsphase und der wünschenswerten Dauer von Studium und Referendarzeit überwogen daher bei den Seminardozenten konservativere Meinungen, die auf die Beibehaltung der Referendaraus-

bildung in der bisherigen oder einer institutionell stärker abgesicherten Organisationsform ausgerichtet waren. Dies kann freilich auch an der stärker systembezogenen Fragestellung liegen.

- Zwei Fünftel der Befragten sprachen sich für die Beibehaltung der Referendarausbildung und der bestehenden Ausbildungsseminare in den verschiedenen Organisationsformen aus, aber auch für systemimmanente Verbesserungen der Ausbildungsbedingungen, wie sie in Abschnitt 2.6 dargestellt wurden.
- Zwei Fünftel plädierten für einen Ausbau der Ausbildungsseminare zu eigenständigen Instituten für Gymnasialpädagogik mit hochschulähnlichem Status, also für eine institutionelle Aufwertung und Absicherung der Referendarausbildung, der Ausbildungsseminare und des eigenen Status gegenüber den Universitäten, aber auch gegenüber der Schulverwaltung.
- Nur 15 Prozent der Befragten forderten dagegen eine Umwandlung der Ausbildungsseminare in Universitätsinstitute, die auch während des Studiums die berufspraktische Lehrerausbildung zu übernehmen hätten, also am ehesten die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung gewährleisten könnten.
- Diese 15 Prozent votierten damit aber eindeutig für eine Integration von erster und zweiter Ausbildungsphase, von fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Lehrerausbildung im Rahmen der Hochschulen.

Die Referendare sprachen sich ebenfalls zu zwei Fünfteln für die Beibehaltung und Verbesserung der bestehenden Ausbildungsseminare aus, während über die Hälfte (54 Prozent) für die Umwandlung der Seminare in Universitätsinstitute eintrat. Im ersten Punkt bestand also Konsens mit den Seminarbildern, im zweiten dagegen ein deutlicher Dissens, der allerdings darauf beruhen kann, daß die „mittlere Lösung“ selbständiger Institute für Gymnasialinstitute in der Referendarbefragung gar nicht enthalten war.

Die Meinungen der Seminarlehrer zur Dauer von Studium und Referendarausbildung stimmen in ihrer eher konservativen Tendenz mit den vorigen überein:

- Fast zwei Drittel der Befragten waren für die bisherige Studiendauer von etwa sechs Jahren und über die Hälfte für die bestehende Referendardauer von durchschnittlich 18 Monaten, wobei gut zwei Fünftel in beiden Punkten übereinstimmten.
- Etwa ein Viertel war für eine Verkürzung des Studiums, darunter ein Fünftel für Beibehaltung oder Verlängerung der Referendardauer.
- Für eine Verlängerung der Referendardauer und Beibehaltung oder Verkürzung des Studiums war ein gutes Fünftel der Befragten, für die Verkürzung der Referendardauer dagegen nur 17 Prozent, darunter 15 Prozent für die Beibehaltung oder Verlängerung der Studiendauer.

Die letzte Lösung, die am ehesten der von den Befragten mehrheitlich geforderten Integration der theoretischen und praktischen Lehrerausbildung in das Hochschulstudium entsprechen würde, wurde also von den wenigsten vertreten. In dieser Frage ergab sich dann auch ein deutlicher Dissens gegenüber den Referendaren, von denen über zwei Fünftel eine Verkürzung des Studiums und fast die Hälfte eine Verkürzung der Referendardauer forderten.

Die Interkorrelation der Ausbildungs- oder Reformvorstellungen der Seminarlehrer ergab folgende mehr oder minder deutlichen Zusammenhänge:

- Seminarlehrer, die sich für einen früheren Beginn der pädagogischen Lehrerausbildung im Studium aussprachen, waren auch häufig für eine Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung, im letzteren Falle waren sie wiederum eher für die Umwandlung der Seminare in Universitätsinstitute, und die Vertreter dieser Meinung tendierten schließlich auch eher zu einer Verkürzung der Referendardauer, also zu einer Reduktion oder gar Integration mindestens von Teilen der Referendarausbildung in das Hochschulstudium, wobei sich allerdings die jeweiligen Ausbildungsgruppen von etwa 50 Prozent auf 15 Prozent verringerten.
- Seminarlehrer, die für einen späteren Beginn der pädagogischen Ausbildung eintraten, waren dagegen häufiger für eine bloß theoretisch erziehungswissenschaftliche Ausbildung im Hauptstudium, die Gruppe mit dieser Meinung war ihrerseits eher für die Beibehaltung der bisherigen Ausbildungsseminare oder für deren Aufwertung zu eigenständigen Ausbil-

dungsinstituten mit hochschulähnlichem Status, und die Verfechter der letzteren tendierten eher zur Beibehaltung oder Verlängerung der Referendarzeit, wobei sich die Größe der jeweiligen Ausbildergruppen – wegen geringerer Korrelationen und größerer Verschiebungen – nicht genau bestimmen läßt, aber durchschnittlich bei etwa 40 Prozent liegen dürfte.

Die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminardozenten unterscheiden sich allerdings teilweise signifikant zwischen den Alters-, Fächer- und Ländergruppen der Befragten:

- Fächerunterschiede ergaben sich nur hinsichtlich des Beginns und des Theorie-Praxis-Verhältnisses der pädagogischen Ausbildung in oder nach dem Studium, also bezüglich der grundlegenden, inhaltlich-curricularen Fragen der Lehrerausbildung. Die Fachleiter in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, in den alten und neuen Fremdsprachen und auch in den Erziehungswissenschaften tendierten in diesen Fragen wieder zu den konservativeren, die Fachleiter in den kultur- und sozialwissenschaftlichen und den musischen Fächern dagegen zu den progressiveren Auffassungen, während die Seminarleiter nicht so klar einzuordnen waren.
- Unterschiede zwischen den Altersgruppen ergaben sich nur bezüglich der Verbindung von theoretischer und praktischer Lehrerausbildung in oder nach dem Studium und hinsichtlich der institutionellen Organisation der berufseinführenden Ausbildungsphase, wobei die unter 40jährigen insgesamt eher zu den progressiveren, die über 45jährigen dagegen zu den konservativeren Auffassungen neigten, ohne daß diese Tendenz immer ganz eindeutig war.
- Länderunterschiede ergaben sich hingegen in allen vier „Reformfragen“, also sowohl bei den inhaltlich-curricularen als auch bei den formal-organisatorischen Aspekten, wobei die Seminardozenten aus den Stadtstaaten und Hessen durchschnittlich wiederum zu den progressiveren, diejenigen aus Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein zu den konservativeren Ausbildungsvorstellungen tendierten, während die Seminarlehrer aus Baden-Württemberg und Niedersachsen die Mittelgruppe bildeten.

Hinsichtlich der Dauer von Studium und Referendarausbildung erwies sich allerdings die jeweils bestehende Referendarzeit als ausschlaggebend. In Ländern mit einer verkürzten Referendarausbildung wurde häufiger eine Verlängerung, in denen mit einer langen Ausbildungszeit häufiger eine Verkürzung verlangt, obwohl in Ländern mit einer 18monatigen Referendarzeit diese durchaus umstritten war.

Diese Gruppenunterschiede lassen sich im großen und ganzen recht gut in frühere Ergebnisse dieser Art einordnen. Sie bestätigen die Ausgangshypothese, daß die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminardozenten von ihrem Alter, ihren Fächern und ihrer Landeszugehörigkeit abhängig sind, vor allem für die inhaltlich-curricularen, weniger hingegen für die formal-organisatorischen Fragen der Lehrerbildungsreform.

Die Interkorrelation der Ausbildermeinungen zur Lehrerbildungsreform mit den übrigen Ausbildervariablen erbrachte vor allem folgende, ebenfalls etwas zwiespältigen Ergebnisse:

- Die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminardozenten stehen in keinem Zusammenhang mit ihren Meinungen und Einstellungen zu den konkreten Bedingungen der bestehenden Referendarausbildung, weder zu ihrer deutlichen Kritik am fachlichen und pädagogischen Universitätsstudium, an ihrer Arbeitsbelastung und an deren Honorierung noch zu ihrer überwiegenden Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen an den Seminaren. Sie sind also von diesen eher affektiven Einstellungen unabhängig, was für ihren selbständigen, kognitiven und normativen Charakter spricht. Insofern konnte jedoch die entsprechende Ausgangshypothese nicht bestätigt werden.
- Die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminardozenten sind auch von den konkreten äußeren Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, über die die Befragten berichteten, weitgehend unabhängig, insbesondere von ihrer Arbeitsbelastung, ihrer Kooperation mit den Ausbildungsschulen und ihrer Einschätzung der Referendarinteressen an der Ausbildung. Nur die Vorstellungen von einer formal-organisatorischen Umgestaltung der berufseinführenden Ausbildungsphase (universitäres oder eigenständiges Hochschulinstitut) und von der Dauer dieser zweiten Phase hängen mit einigen äußeren Ausbildungsbedingungen (Seminargröße, Zeitaufwand für Ausbildung und Ausbildungsdauer) und Ausbildermerk-

malen (Dauer des Schuldienstes und Zugehörigkeit zum Philologenverband) zusammen. Die ersteren sind jedoch landesabhängig und können insoweit die entsprechenden Länderunterschiede erklären. Aber die Hypothese, daß die Ausbildungskonzeptionen der Seminarlehrer von den konkreten Ausbildungsbedingungen abhängig sind, konnte dadurch kaum bestätigt werden.

- Die konservativen oder progressiven Meinungen der Seminarlehrer zur inhaltlich-curricularen Gestaltung der Lehrerbildung (Verhältnis von Fachstudium zu pädagogischer Ausbildung und Theorie-Praxis-Verhältnis in der letzteren) sowie zur Umwandlung der bisherigen Seminare in Universitätsinstitute stehen jedoch in einem Zusammenhang mit entsprechenden Meinungen und Einstellungen zu ausgewählten, zentralen Ausbildungsthemen. Dabei ergab sich – in der folgenden Rangfolge –
 - a) eine mehr erziehungswissenschaftlich-pädagogische Orientierung,
 - b) eine eher pädagogisch-didaktische Orientierung
 - c) eine mehr bildungspolitisch-gewerkschaftliche Orientierung der Seminarlehrer.

Diese Zusammenhänge bestätigten die Hypothese von der Einstellungsabhängigkeit der Reformvorstellungen der Seminarlehrer. Sie können im übrigen auch die Alters-, Fächer- und Länderunterschiede in den Reformvorstellungen erklären, da sich bezüglich der korrespondierenden Einstellungen früher entsprechende Gruppenunterschiede nachweisen ließen (vgl. Abschnitt 4.4 und 5.1). Damit wurde nochmals bestätigt, daß wir es hier mit kollektiven, alters-, fächer- und landestypischen Syndromen kognitiver Einstellungen und normativer Wertorientierungen zu tun haben.

- Die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminarlehrer haben ferner keine Beziehung zu dem von ihnen berichteten Auszubildendenverhalten, das heißt zu ihrer Kooperation mit Schullehrern, zur Flexibilität ihrer Seminarplanung, zu ihrer Seminarpädagogik und -methodik und zur Häufigkeit und Gründlichkeit, mit der sie ausgewählte, zentrale Ausbildungsthemen in ihren Seminaren behandelten. Das gilt, obwohl sich früher einige Zusammenhänge zwischen Auszubildendenverhalten und Einstellungen zu bestimmten Ausbildungsthemen und zum Schullehrerverhalten nachweisen ließen (vgl. Abschnitt 4.4 und 5.1). Dieses Ergebnis ist allerdings nicht verwunderlich, da die Ausbildungskonzeptionen der Seminarlehrer sich nur auf Rahmenbedingungen der Lehrerbildung im Studium und Referendariat beziehen und nicht auf bestimmte Ausbildungsinhalte und -verfahrensweisen.

Insgesamt scheinen die Meinungen der Seminarlehrer zur Reform der Lehrerbildung (ebenso wie ihre Kritik an den Ausbildungsbedingungen) weitgehend unabhängig zu sein von ihrer praktischen Ausbildungstätigkeit, von den konkreten Ausbildungsbedingungen und von ihrer Kritik an diesen Bedingungen. Sie hängen lediglich mit anderen progressiven oder konservativen Meinungen zu ausbildungsrelevanten Problemen und mit einigen persönlichen Merkmalen der Befragten (Alter, Dauer des Schuldienstes, Ausbildungsfächer und Zugehörigkeit zum Philologenverband) sowie mit einigen länderspezifischen Kennzeichen der Referendariusbildung (Dauer der Ausbildung, Größe der Ausbildungsseminare, Zeitaufwand für Ausbildungstätigkeiten) zusammen. Insofern ist dieses Ergebnis etwas enttäuschend. Man hätte eine konkretere Fundierung der Ausbildungs- und Reformvorstellungen einer in den Fragen der Lehrerbildung so erfahrenen und kompetenten Gruppe wie der Seminarlehrer erwarten und wünschen können. Aber dieses Ergebnis läßt auch eine andere Interpretation zu. Es kann nämlich zweierlei bedeuten:

- erstens, daß sich die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminarlehrer auf einer ähnlich allgemeinen Einstellungsebene bewegen wie ihre Meinungen zu den anderen ausbildungsrelevanten Problemen des Unterrichts, des Gymnasiums und der Gymnasiallehrerrolle, die ebenfalls von den konkreten Auszubildendenverhältnissen und -tätigkeiten sowie den besonderen Einstellungen zu ihnen weitgehend unabhängig sind;
- zweitens, daß ihnen eine generelle Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen zweiphasigen und dualistischen, fachlich oder pädagogisch, theoretisch oder praktisch orientierten Ausbildungssystem (und auch mit der Qualität der eigenen Ausbildungstätigkeit in diesem System) zugrunde liegt, die wir mit den entsprechenden Fragen gar nicht

zureichend erfaßt haben, die vielmehr erst in den Ausbildungskonzeptionen der Seminarlehrer ihren Ausdruck findet.

Nach dieser Interpretation hätten die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminarlehrer wahrscheinlich sogar eine bessere Fundierung und ein größeres Gewicht, als wenn sie von bestimmten fächer- oder länderspezifischen Ausbildungsbedingungen oder Einwänden gegen diese Bedingungen abhängig wären. Die gruppenspezifischen Varianten in den Ausbildungskonzeptionen sind offenbar auf generelle, konservative oder progressive Einstellungstendenzen in den Alters-, Fächer- und Ländergruppen zurückzuführen, wie wir sie auch schon früher fanden, sowie auf entsprechende bildungspolitische Orientierungen, vor allem in den Ländern, was ihre Bedeutung freilich wieder etwas relativiert.

Insofern lassen sich die Ergebnisse dieses Untersuchungsteils in die des Abschnitts 5.1 und in die dort versuchte kausalanalytische Interpretation der Befragungsergebnisse einordnen. Die Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminarlehrer scheinen – ebenso wie ihre Meinungen zu den bestehenden Ausbildungsbedingungen und zu den Ausbildungsinteressen der Referendare – ein Ergebnis ihrer Berufs- und Ausbildungserfahrungen und der in dieser Zeit erworbenen Einstellungen und Wertorientierungen zu sein, das aber stärkere kognitive und normative Komponenten hat und deshalb von den anderen, konkreteren Variablenkomplexen relativ unabhängig ist.

Zusammengefaßt ergeben die Vorstellungen der Seminarlehrer zur Lehrerbildung und ihrer Reform indessen ein widersprüchliches Bild:

– Einerseits plädiert die Mehrheit für eine berufsvorbereitende, theoretisch und praktisch orientierte pädagogische Ausbildung ab Beginn oder Mitte des Fachstudiums, andererseits lehnt sie die institutionelle Integration der zweiten, berufseinführenden Ausbildungsphase in den Universitätsbereich ab und tritt für die Aufrechterhaltung der bestehenden Ausbildungsseminare oder deren Aufwertung zu Instituten mit Hochschulstatus ein, und zwar unter Beibehaltung der gegenwärtigen Studiendauer (etwa sechs Jahre) und der Referendardauer (durchschnittlich eineinhalb Jahre).

Die ersten Forderungen sind mit den letzteren kaum vereinbar. Bei den ersteren, curricularen und progressiven Forderungen bestehen noch Differenzierungen hinsichtlich des Alters, der Ausbildungsfächer und der Landeszugehörigkeit der Befragten, bei den letzten beiden, institutionellen und konservativeren Forderungen zunächst noch hinsichtlich ihres Alters und schließlich nur noch bezüglich der Landeszugehörigkeit. Mit anderen Worten: Die Differenziertheit der Ausbildungsvorstellungen nimmt von den progressiveren curricularen zu den konservativeren institutionellen fast kontinuierlich ab, indem fächerspezifische Differenzierungskriterien zunächst hinter altersspezifischen und diese schließlich hinter landesspezifischen Kriterien zurücktreten. Dieser Tendenz entspricht auch die Abnahme der Korrelationen mit anderen Ausbildervariablen und die Art dieser Variablen, unter denen zunächst noch persönliche, mehr oder minder subjektive Einstellungen dominieren und schließlich nur noch objektive, alters- oder landesbedingte Merkmale der Befragten, wie die Dauer des Schuldienstes, die Mitgliedschaft im Philologenverband, die Größe der Seminare und die Dauer der Referendarausbildung.

– Je mehr sich die Ausbildungskonzeptionen der Seminarlehrer auf die institutionellen Probleme reduzieren und

– je konservativer sie werden, desto undifferenzierter, einheitlicher und einhelliger werden sie, desto mehr werden sie nur noch von einem einzigen, relativ äußerlichen Kriterium abhängig, nämlich der Landeszugehörigkeit der Befragten.

Dieses Bild vermittelt den Eindruck, daß hinsichtlich der Ausbildungs- und Reformvorstellungen der Seminarlehrer – ähnlich wie schon bei ihrer Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit den Ausbildungsbedingungen am Seminar (vgl. Abschnitt 2.6.5) – zwei widersprüchliche Interessen miteinander in Konflikt lagen:

– einerseits ihr Interesse an einer qualitativ besseren Lehrerbildung und andererseits ihr Interesse an der Beibehaltung oder Aufwertung ihres Status in der Lehrerbildung und in der Öffentlichkeit.

Das „Ausbildungsinteresse“ führt sie zu progressiven Einsichten und Forderungen bezüglich einer stärkeren Integration der theoretischen und praktischen Lehrerausbildung in das Hochschulstudium, das „Statusinteresse“ läßt sie hingegen an der bisherigen Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung festhalten, mit dem Unterschied, daß die zweite Phase nun auch noch institutionell besser fundiert, abgesichert und aufgewertet werden sollte.

Diese Interpretation macht immerhin deutlich, in welche Richtung eine Reform der Gymnasiallehrerbildung – auch nach Meinung der Seminardozenten – zu gehen hätte, die nicht ihren verständlichen Statusinteressen, sondern den für die künftigen Gymnasiallehrer und ihre Schüler wichtigeren Ausbildungsinteressen Priorität einräumen würde. Eine solche Reform müßte

- die theoretisch-erziehungswissenschaftliche Ausbildung stärker in das Studium einbeziehen und gegenüber der fachwissenschaftlichen ausbauen, wobei die Frage, ob dies schon im Grundstudium oder erst im Hauptstudium geschehen sollte, umstritten bleibt;
- die theoretische mit der praktisch-pädagogischen Ausbildung verbinden, und zwar spätestens im Hauptstudium, so daß diese Studienphase zu einer berufsvorbereitenden Ausbildungsphase wird;
- die zweite, berufseinführende Ausbildungsphase und die für sie zuständigen Ausbildungsinstitutionen (Seminare) enger mit der ersten und mit den Universitäten verbinden sowie entsprechend aufwerten (Institute), wobei das Ausmaß der Verbindung, Universitätsinstitut oder selbständiges Hochschulinstitut, umstritten bleibt;
- die Dauer des berufsvorbereitenden Studiums relativ konstant halten, die Dauer der berufseinführenden Ausbildungsphase dagegen auf ein Jahr verkürzen.

In dieser letzten Ausbildungsphase wären im übrigen diejenigen Verbesserungen vorzunehmen, die bereits am Ende des Abschnitts 2.6 zusammengefaßt wurden.

**6.
Bildungspolitische Konsequenzen
für die Reform
der Gymnasiallehrausbildung**

Am Anfang dieses Kapitels müssen drei Einschränkungen gemacht werden: Die folgenden Überlegungen und Vorschläge zu einer Reform der Lehrerbildung stützen sich erstens vorwiegend auf Interpretationen und Konsequenzen, die aus dem vorliegenden Bericht über die Befragung von 500 Seminardozenten im Jahre 1970 abgeleitet werden können. Sie sind also nicht auf einen umfassenden oder gar neuartigen Reformvorschlag gerichtet, der mit den vorhandenen Reformkonzeptionen konkurrieren könnte, sondern auf Schritte zur Realisierung einer bestimmten Reformstrategie, die sich durch die empirischen Untersuchungsergebnisse abstützen und plausibel machen lassen. Die parallel erscheinenden Berichte von H.-W. Frech und K.-H. Hebel über die gleichzeitige Befragung von 880 Studienreferendaren enthalten andere, ergänzende oder auch abweichende Aspekte und Konsequenzen für die Lehrerbildungsreform, ohne daß sich daraus Gegensätze oder Widersprüche ergeben würden.

Der folgende Beitrag zur Reformdiskussion beschränkt sich zweitens und aus demselben Grund auf die Reform der Gymnasiallehrerbildung. Er läßt also die Probleme der Volks- und Realschullehrerbildung sowie die Vorschläge und ersten Ansätze zu einer integrierten Stufenlehrerbildung außer Betracht, obwohl die Schlußfolgerungen meines Erachtens – mit der fortschreitenden „Verwissenschaftlichung“ und „Professionalisierung“ der Ausbildung und mit der Einführung des Vorbereitungsdienstes für diese Lehrergruppen (in Hamburg, Hessen, Berlin und Nordrhein-Westfalen) – cum grano salis auf sie anwendbar und übertragbar wäre.

Schließlich beschränken sich die folgenden Überlegungen und Vorschläge auf meine Kenntnis des gegenwärtigen Standes der Diskussion um die Reform der Gymnasiallehrerbildung, ohne daß die recht umfangreiche Literatur der letzten Jahre in der verfügbaren Zeit systematisch aufgearbeitet und in den Text einbezogen werden konnte. Einige Hinweise müssen genügen.

Der Bezug zu der einschlägigen Literatur und den in ihr enthaltenen Reformvorschlägen und -alternativen muß also häufig dem Leser überlassen bleiben (vgl. hierzu H.-W. Frech, 1976, Kapitel 1). Ihre Kenntnis ist aber zum Verständnis des Folgenden nicht unbedingt erforderlich, da sich dieses Abschlußkapitel nicht nur auf frühere, mehr oder minder theoretische Diskussionsbeiträge, sondern auch und vor allem auf die in den früheren Kapiteln berichteten empirischen Daten und statistischen Zusammenhänge stützen kann. Deshalb müssen zunächst die unter dem bildungs- und reformpolitischen Aspekt besonders relevant erscheinenden Ergebnisse dieses Berichts zusammengefaßt werden.

6.1 Zusammenfassung reformrelevanter Untersuchungsergebnisse

An erster Stelle sind hier die Meinungen der befragten Seminarlehrer zur Verbesserung oder Reform der Gymnasiallehrerbildung zu nennen. An zweiter Stelle folgen die Befragungsergebnisse, die die Qualität der Referendarausbildung kennzeichnen können, und drittens schließlich die Zusammenhänge, die die Bedingungen für diese Ausbildungsqualität aufzeigen können, wobei mir diese beiden Abschnitte für eine Reformstrategie wichtiger zu sein scheinen als der zunächst folgende Abschnitt.

6.1.1 Meinungen zur Reform der Gymnasiallehrerbildung

Die Seminarlehrer tendieren mehrheitlich zur Aufrechterhaltung der beiden Ausbildungsphasen in Studium und Referendariat unter Beibehaltung der jeweiligen Phasendauer (etwa sechs Jahre Studium und eineinhalb Jahre Referendariat). Dies ist jedoch mit der Bedingung einer institutionellen und statusmäßigen Absicherung und Aufwertung der zweiten Ausbildungsphase und der in ihr tätigen Ausbilder verbunden, die in Form einer Umwandlung der Ausbildungsseminare in Institute mit Hochschulstatus gewünscht wird. Dabei sprach sich nur eine Minderheit von 15 Prozent für die Integration solcher Institute in die Universitäten aus.

Andererseits sprachen sich die Seminarlehrer überwiegend gegen die bisherige Trennung von fachwissenschaftlicher und pädagogischer, theoretischer und praktischer Ausbildung der Gymnasiallehrer aus, mit der die Phasenaufteilung früher begründet wurde. Sie plädierten mehrheitlich für einen früheren Beginn und einen stärkeren Ausbau der pädagogischen Ausbildung spätestens ab Mitte des Studiums, sowie für eine Verbindung von theoretisch-erziehungswissenschaftlicher und praktisch-pädagogischer Ausbildung schon im Studium (vgl. Abschnitt 5.2).

Diese beiden Meinungstendenzen der Seminarlehrer sind – besonders im Hinblick auf die von Bund und Ländern angestrebte Einführung einer 6- bis 8semestrigen Regelstudienzeit – widersprüchlich und drängen daher nach einer Lösung in der einen oder anderen Richtung. Diese scheint durch die Frankenthaler Entscheidung der Kultusminister für die Beibehaltung der zweiten Ausbildungsphase im Referendariat vom Oktober 1970 bereits vorgezeichnet zu sein.

In diesem Zusammenhang ist auch die Zufriedenheit oder Kritik der Seminarlehrer bezüglich der Ausbildungsverhältnisse in der Referendarausbildung von Bedeutung (vgl. Abschnitt 2.6). Hier zeigte sich die gleiche Widersprüchlichkeit und Unentschiedenheit in den Meinungen und Einstellungen der Seminarlehrer:

– Einerseits äußerten sie sich generell recht zufrieden über die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen an den Seminaren, andererseits übten sie an einigen dieser Bedingungen und an der Gymnasiallehrerbildung überhaupt deutliche und herbe Kritik.

Diese Diskrepanz spricht einerseits für die Bereitschaft der Seminarlehrer, sich auf die gegebenen Verhältnisse einzustellen und unter diesen Bedingungen an der Referendarausbildung mitzuwirken, andererseits für ihre grundsätzlichen Zweifel an der Funktionstüchtigkeit des bestehenden Ausbildungssystems insgesamt, die ja auch in ihren Verbesserungs- oder Reformvorschlägen zum Ausdruck kommen. Ihre Kritik richtete sich vor allem gegen die zu starke Arbeitsbelastung durch zu viel Unterricht und zu große Seminargruppen sowie gegen die zu geringe Besoldung und Anerkennung dieser Arbeit durch die Schulverwaltungen und die Öffentlichkeit, aber auch gegen die geringe Berufsbezogenheit des vorausgehenden Studiums der Referendare und die mangelnde Kooperation mit den Universitäten. Sie bezog sich auch auf die eigene unzureichende Vorbereitung für die Seminararbeit und die fehlende Zeit für die eigene Weiterbildung sowie auf die mangelhafte materielle Ausstattung der Seminare, jedoch nur in geringem Maße auf die Kooperation mit den Ausbildungsschulen. Zwischen den zufriedenen oder kritischen Einstellungen der Seminarlehrer zur Referendarausbildung

und ihren Verbesserungs- oder Reformvorstellungen ergaben sich indessen keine, zwischen diesen beiden Meinungskomplexen und den von den Befragten berichteten objektiven, äußeren Ausbildungsbedingungen nur wenige signifikante Zusammenhänge. Alle drei Variablenkomplexe erwiesen sich also als relativ unabhängig voneinander, während andererseits bei allen dreien signifikante Unterschiede zwischen den Fächer- und Ländergruppen der Befragten festzustellen waren.

Dieses bemerkenswerte Phänomen ergab sich auch aus der Referendarbefragung (vgl. H.-W. Frech, 1976, Kapitel 11), ist also wohl nicht zufällig. In beiden Fällen ist es vermutlich dadurch zu erklären, daß sich die Meinungen zu den Bedingungen der Referendarausbildung und die Vorstellungen von einer Verbesserung oder Reform der Lehrerausbildung auf zwei verschiedenen kognitiven Abstraktions- und auch Einstellungsebenen bewegen, einer mehr affektiv und einer mehr normativ bestimmten, und daß sie nicht von konkreten Einzelbedingungen, sondern von dem objektiven Zusammenhang zwischen diesen, also von den (fächer- und länderspezifischen) Ausbildungsstrukturen im Ganzen abhängig sind, die durch die Befragung nur partiell erfaßt und von den Fächer- und Ländergruppen der Befragten unterschiedlich reflektiert wurden. Immerhin geben die Meinungen und Einstellungen der Seminardozenten zur bestehenden Ausbildung der Gymnasiallehrer den Hintergrund ab, vor dem ihre Verbesserungs- oder Reformvorstellungen in ihrer Widersprüchlichkeit besser verständlich und erklärbar werden:

- Der überwiegenden Zufriedenheit mit den Ausbildungsbedingungen am Seminar entspricht der Wunsch nach Beibehaltung der zweiten Ausbildungsphase und der Ausbildungsseminare.
- Der Kritik an der Arbeitsüberlastung, der geringen Honorierung dieser Arbeit und der mangelhaften Ausstattung der Seminare, in Verbindung mit der Bereitschaft, die theoretischen Ausbildungsaufgaben weiterhin zu übernehmen und nicht an die Universitäten abzugeben, entspricht das Verlangen nach Umwandlung der Seminare in hochschulähnliche oder hochschuleigene Institute mit entsprechenden Statusvorteilen für die Seminardozenten.
- Der Kritik an dem Hochschulstudium der Referendare, an der Kooperation mit den Universitäten und auch an der eigenen Vorbildung für die Seminartätigkeit entspricht schließlich die Forderung nach einer früheren und intensiveren, sowohl theoretisch wie praktisch orientierten pädagogischen Lehrerausbildung schon im Studium.

Die sich hierin ausdrückenden widersprüchlichen Meinungstendenzen wurden auf zwei unterschiedliche, unter den gegebenen Bedingungen geradezu gegensätzliche Interessenlagen der Seminardozenten zurückgeführt (vgl. Zusammenfassung zu Abschnitt 5.2): auf der einen Seite das Interesse an der Erhaltung und Verbesserung ihres Status in der Gymnasiallehrerausbildung, auf der anderen das Interesse an einer qualitativen Verbesserung dieser Ausbildung. (Allein von diesem zweiten Interesse können die Konsequenzen geleitet sein, die wir aus den Befragungsergebnissen für eine Reform der Gymnasiallehrerbildung ziehen werden.)

6.1.2 Qualitative Aspekte der Referendarausbildung

Wichtiger als die Meinungen der Seminardozenten zu den Ausbildungsbedingungen und ihrer Verbesserung ist unter diesem Aspekt das, was sie uns über die tatsächlichen Ausbildungsverhältnisse und -inhalte, also über die Qualität der Referendarausbildung zu berichten haben. Abgesehen von der objektiv ungünstigen und – gemessen an den zu stellenden Ausbildungsansprüchen – unzumutbaren Arbeitssituation und Arbeitsbelastung der Seminardozenten, insbesondere der Fachseminarleiter (vgl. Abschnitt 2.4), interessieren unter dem qualitativen Aspekt vor allem vier Ausbildungsbereiche:

1. die Kooperation der Seminare mit den Ausbildungsschulen in der unterrichtspraktischen Ausbildung der Referendare,
2. die inhaltliche und
3. die didaktisch-methodische Gestaltung der Seminarbildung durch die Seminardozenten sowie
4. ihre Einstellungen zu einigen ausgewählten, aber zentralen Ausbildungsthemen.

Kooperation zwischen Seminaren und Ausbildungsschulen

- Die Kritik der Seminardozenten an der Kooperation mit den Ausbildungsschulen, an der schwachen Position der Referendare in den Schulen und an ihrer Verwendung als „Aushilfslehrer“ ist zweifellos gemäßigt, ja relativ gering (vgl. Abschnitt 2.6).
- Auf der anderen Seite stehen jedoch ihre Aussagen zur Kooperationsbereitschaft der Schulausbilder, zum Einfluß der Seminare auf den Unterrichtseinsatz der Referendare in den Schulen, zu Meinungsverschiedenheiten wegen dieses Unterrichtseinsatzes mit den Schulen, zu Konflikten zwischen Schulausbildern und Referendaren, die sich im Unterricht an die Empfehlungen und Ratschläge der Seminarlehrer halten wollten, und zu ihrem eigenen Verhalten in solchen Konfliktsituationen. Die Aussagen zeigen, daß die Dinge in diesem Bereich keineswegs so günstig und unproblematisch ablaufen, wie es sich den an solche Probleme gewöhnten Seminardozenten anscheinend darstellt und wie es aufgrund der ganzen Konstruktion des Referendariats wohl zu erwarten wäre (vgl. Abschnitt 2.5).

Diese Konstruktion beruht ja, trotz ihrer dualen Struktur mit dem Seminar einerseits und den Ausbildungsschulen andererseits (Ausnahme Bayern), gerade auf der Annahme, daß die Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsinstitutionen gesichert ist – vor allem durch die Fachseminarleiter, die gleichzeitig Lehrer an den Ausbildungsschulen sind – und daher ziemlich reibungslos und harmonisch funktionieren könnte. Diese Annahme wird nun durch die Aussagen der Seminardozenten durchaus nicht bestätigt. Dabei ist zu vermuten, daß die wenigen diesbezüglichen – teils pauschalen, teils konfliktbezogenen – Fragen nur den oberen Teil eines Eisberges sichtbar werden ließen, dessen unterer Teil weit umfangreicher ist und die alltäglichen Schwierigkeiten und Querelen betrifft, die allenfalls in den Aussagen der Referendare erkennbar werden. Diese laufen unter anderem darauf hinaus, daß die Referendare die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsversuchen mit den Fachleitern für unzureichend halten, während sie die Rolle der Schulausbilder positiver und höher einschätzen als deren Status in der Ausbildung erkennen läßt (H.-W. Frech, 1976, Kapitel 11).

Hier kann es nicht darum gehen, Kritik an den Seminardozenten, die über Schwierigkeiten und Konflikte mit ihren Ausbildungsschulen oder den Schulausbildern berichtet haben oder auch an diesen Schulen und den dort tätigen Mentoren zu üben. Im Gegenteil, solche Konflikte sprechen dafür, daß beide Seiten ihre berechtigten Interessen wahrnehmen und daß insbesondere die betreffenden Seminardozenten, trotz ihrer Herkunft aus den Schulen, ein reflektiert-distanziertes Verhältnis zu diesen einnehmen und ihnen gegenüber Ausbildungsansprüche anmelden und durchzusetzen versuchen, die ihrer Aufgabe durchaus angemessen sind. In diese Richtung weist auch der Befund, daß 74 Prozent der Befragten der Meinung waren, die Referendarausbildung könne und solle – in der einen oder anderen Weise – zur Veränderung der Gymnasien beitragen (vgl. Abschnitt 2.6.4). Hier geht es vielmehr darum, zu zeigen, daß – selbst unter den relativ günstigen Kooperationsbedingungen der Referendarausbildung für Gymnasiallehrer – heute notwendigerweise Interessengegensätze und Konflikte zwischen Seminar und Schulen auftreten müssen, die nur dadurch kontrollierbar und regulierbar, wenn auch nicht auflösbar werden, daß man sie nicht verschweigt, sondern als solche anerkennt und daraus entsprechende Konsequenzen zieht.

Insgesamt entsteht der Eindruck, daß sich die Seminare und vor allem die Fachleiter, gerade wegen ihrer engen Verbindung mit den Ausbildungsschulen, in der abhängigen und schwächeren Position befinden, daher die schulische Ausbildung der Referendare stark an den organisatorischen und praktischen Normen und Interessen der Schulen (die zum Teil auch ihre eigenen sind) ausrichten müssen und unvermeidliche Spannungen und Konflikte mit ihren spezifischen Ausbildungsinteressen und -zielen nicht so austragen und lösen können, wie es im Sinne einer nicht nur anpassungs- sondern auch innovationsorientierten Referendarausbildung erforderlich wäre. Als Konsequenz wäre an eine Reform der Gymnasiallehrausbildung zu denken, die die Seminare und vor allem die Fachleiter in eine größere Distanz und Unabhängigkeit gegenüber den Ausbildungsschulen rücken und ihnen zugleich mehr Einflußmöglichkeiten auf die schulische Ausbildung garantieren würde, die aber andererseits auch die Schulen und die an ihnen tätigen Schulausbilder in die Lage versetzen würde, ihre speziellen Ausbildungsauf-

gaben besser zu erfüllen als bisher. Eine solche Reform könnte jedenfalls den Einwand, sie zerstöre ein harmonisches und optimales Verhältnis zwischen Seminar und Schule, relativ leicht abwehren. Sie könnte dieses Verhältnis zumindest offener und ehrlicher, wenn auch nicht unbedingt konfliktfreier gestalten und damit eine wichtige Voraussetzung für eine zeitgemäße, innovationsorientierte Lehrerausbildung schaffen.

Inhalte der Seminarbildung

Die inhaltlich-thematische Gestaltung der Seminarbildung wird offensichtlich stark durch die offiziellen Vorschriften der Ausbildungs- und Prüfungsordnungen (vgl. Abschnitt 3.1) und durch informelle Konventionen der Seminarlehrer in den verschiedenen Fächergruppen bestimmt. Eine offene Frage nach den inhaltlichen Schwerpunkten der Seminararbeit eines Ausbildungsjahres ergab entsprechend für alle Fachseminare ein starkes Übergewicht herkömmlicher fachdidaktischer und -methodischer Seminarthemen, gefolgt von inhaltlich-curricularen und in weiterem Abstand von fachwissenschaftlichen, unterrichtspraktischen sowie schulrechtlichen Themen, wobei diese Themen in den Fächergruppen unterschiedlich stark betont wurden (vgl. Abschnitt 3.2). In den allgemein-pädagogischen Seminaren dominieren dagegen erwartungsgemäß erziehungswissenschaftliche (psychologische, pädagogische, soziologische) sowie schulrechtliche und bildungspolitische Themen.

– Bemerkenswert ist immerhin, daß in den allgemeinen Seminaren auch alle anderen Themen-
gruppen, vor allem didaktische und methodische Themen, behandelt werden und daß andererseits in den Fachseminaren auch schul- und bildungspolitische sowie erziehungswissenschaftliche Themen eine – wenngleich geringere – Rolle spielen.

Eine eindeutige inhaltliche Arbeitsteilung und thematische Abgrenzung zwischen Haupt- und Fachseminaren scheint es also nicht mehr zu geben, wohl aber eine deutlich unterschiedliche Gewichtung der Themenschwerpunkte. Diese Auflösung der traditionellen Abgrenzung zwischen allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik entspricht den neueren Entwicklungen in diesen Wissenschaften und kann im Hinblick auf die Vielseitigkeit, Differenziertheit und Qualität der Seminarbildung wohl nur begrüßt werden, auch wenn sie gelegentlich Parallelarbeit zur Folge haben mag. Sie wirft indessen die Frage auf, ob die herkömmliche Unterscheidung und institutionelle Trennung von allgemein-pädagogischen und speziell-fachdidaktischen Seminaren heute noch sinnvoll ist. Die neueren Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften, die besonders mit der Curriculum-Diskussion einhergehende Problematisierung der traditionellen Fachdidaktiken und -methodiken und die sich abzeichnende Möglichkeit, die Unterrichtslehre in einer erziehungs- und sozialwissenschaftlich reflektierten „Unterrichtswissenschaft“ neu und besser zu begründen (vgl. Moabiter Kreis, 1974), sprechen eher dagegen und für eine Integration erziehungswissenschaftlicher und unterrichtsdidaktischer Seminare, ohne daß deshalb ihr Fachbezug aufgegeben werden sollte (vgl. Hessischer Kultusminister, 1973).

Eine genauere inhaltliche Analyse der Themenschwerpunkte in drei Fächergruppen ergab, daß die Seminar- und Fachleiter – trotz fehlender Vorbildung für ihre Ausbildungstätigkeit und starker Arbeitsbelastung – durchaus bemüht sind, den Anschluß an die wissenschaftliche Entwicklung in ihren Ausbildungsgebieten zu halten. Sie suchen die erziehungs- und sozialwissenschaftliche, aber auch die fachdidaktische Ausbildung zu modernisieren und ihr gelegentlich auch darüber hinausgehende, innovatorische Impulse zu geben (vgl. H.-W. Frech, 1976, Kapitel 6).

Außerdem wurden Fragen nach der Behandlung von vierzehn ausgewählten, teils konventionellen, teils aktuelleren Themen gestellt, die erziehungs- und sozialwissenschaftliche, unterrichtsmethodische sowie schul- und bildungspolitische Bereiche betrafen. Sie zeigten ganz im Sinne der obigen Ergebnisse:

– bei einer beachtlichen Minderheit der Seminarlehrer (25 bis 30 Prozent) eine weitgehende Bereitschaft und Fähigkeit – trotz ungünstiger äußerer Voraussetzungen –, neuere erziehungswissenschaftliche und schulpolitische Entwicklungen zu rezipieren und entsprechende Ausbildungsthemen in die Seminararbeit aufzunehmen. Dies gilt nicht nur für die Seminar-

und Fachleiter an den allgemeinen Seminaren, bei denen solche Themen eher zum Ausbildungspensum gehören und jene Minderheit auch erheblich größer ist, sondern auch für die Fachseminarleiter, bei denen das in diesem Maße nicht ohne weiteres zu erwarten war (vgl. Abschnitt 4.2).

Die Fragen nach der Gründlichkeit und Praxisbezogenheit, mit der jene Themen in den Seminaren behandelt wurden, ergaben jedoch,

– daß dies überwiegend oberflächlich abstrakt oder nur theoretisch gründlich, aber relativ selten praxisbezogen geschah.

Dies gilt vor allem für psychologische Themen und Testverfahren, die in Ausbildung und Schule immer noch eine ungewöhnliche Innovation darstellen und die insoweit zu den innovatorischen Ausbildungsthemen gezählt werden können (vgl. Abschnitt 4.3). Insofern muß die Fähigkeit der Seminarlehrer und der Seminarbildung, neuere sozial- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden in den Seminaren nicht nur theoretisch zu behandeln, sondern auch auf die Unterrichtspraxis zu beziehen, in ihr zu erproben und anzuwenden, als relativ gering eingeschätzt werden, und zwar auch und gerade da, wo sich eine solche Umsetzung in Unterrichtspraxis vom Thema oder Gegenstand her ausgesprochen anbietet. In diesem Sinne ist also auch das Innovationspotential der Seminarbildung, das heißt die Fähigkeit, aus neuen theoretischen Einsichten praktische Neuerungen oder Innovationen für die Lehrerbildung und den Schulunterricht zu machen, trotz guter Ansätze gering zu veranschlagen. Das liegt aber sicherlich nicht nur an der geringen Sachkompetenz unzureichend ausgebildeter Seminarlehrer, sondern auch an äußeren Schwierigkeiten und Hemmnissen – zum Beispiel an der finanziellen und materiellen Ausstattung der Seminare oder an der Kooperationsbereitschaft der Schulen und der Schulausbilder –, die innovativen Experimenten in der Referendarausbildung deutliche Grenzen setzen.

– Bei konventionelleren didaktischen Seminarthemen ist dagegen eine gründliche, praxisbezogene Behandlung häufiger und die Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung enger. Diese Tatsache könnte durchaus eine innovatorische, praxisverändernde Bedeutung haben.

So ergab zum Beispiel unsere Befragung, daß etwa 40 Prozent der Fachleiter mehrmals im Jahre von den Referendaren Unterrichtspläne anfertigen ließen, die im Seminar vorbesprochen, im Unterricht durchgeführt und nach ihrer Realisierung im Seminar ausgewertet wurden (vgl. Abschnitt 3.3). Aber selbst dieses Ergebnis ist nicht so günstig, daß generell von einer engen Verknüpfung theoretischer und praktischer Ausbildung in den Fachseminaren gesprochen werden könnte. Vielmehr scheint es in der Regel immer noch so zu sein, daß in den Fachseminaren – und erst recht natürlich in den allgemeinen Seminaren – hauptsächlich theoretische Ausbildung, dagegen in den Schulen, bei Unterrichtsversuchen, Lehrproben und deren Nachbesprechung, praktische „Unterweisung“, Beratung und Beurteilung stattfindet. Ob und wie diese beiden Ausbildungsstränge miteinander verbunden werden, wurde nicht bei den Seminarlehrern, sondern bei den Referendaren erfragt. Die Ergebnisse zeigen, daß dies aus der Sicht der Referendare eines der Hauptprobleme ihrer Ausbildung ist (vgl. H.-W. Frech, 1976, Abschnitt 7.4 und Kapitel 11). Dieses Problem ließe sich wohl nur durch größere gemeinsam geplante und durchgeführte „Unterrichtsprojekte“ der Fachseminare in Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrern der Ausbildungsschulen lösen, deren Position durch Unterrichtsentlastung und Gehaltszulage entsprechend aufgewertet werden müßte.

Didaktik und Methodik der Seminarbildung

Hinsichtlich der generellen Seminarlehrerdidaktik und -methodik brachte die Ausbilderbefragung wiederum ein ambivalentes, ja widersprüchliches Ergebnis:

– einerseits eine recht große Flexibilität der inhaltlich-thematischen Seminarplanung, unter Berücksichtigung der „jeweiligen Bedingungen“ und auch von Referendarinteressen, deren relativ positive Einschätzung durch die Seminarlehrer allerdings keinen Zusammenhang mit der Flexibilität der Seminarplanung oder der Seminarlehrerdidaktik aufwies (vgl. Abschnitt 3.4 und 3.5);

- andererseits die eindeutige Dominanz eines konventionellen, ausbilderzentrierten, direktiven Seminarstils, der allerdings bei etwa 70 Prozent der Befragten gelegentlich durch praxisbezogene Gruppenarbeit und bei etwa 50 Prozent, freilich noch seltener, durch innovative, mediendidaktische oder sozialpsychologisch inspirierte Arbeitsformen unterbrochen und ergänzt wurde (vgl. Abschnitt 3.3).

Insgesamt sind solche kooperativen und innovativen Ausbildungsformen selten, es dominiert der traditionelle, direktive Seminarstil, der allerdings auch durch Referate oder Themenvorschläge der Referendare modifiziert wird.

Vor diesem Hintergrund wird auch die Flexibilität der Seminarplanung mehrdeutig. Sie kann einerseits auf die „jeweiligen Bedingungen“ zurückgeführt werden, was immer das bedeuten mag (zum Beispiel verfügbare Zeit, Vorbereitung des Seminarleiters, Mitarbeit der Referendare – die insgesamt eher positiv eingeschätzt wird –, aktuelle Themen, Probleme der Referendare in Schule und Unterricht, Verwaltungsaufgaben usw.), andererseits auch auf spezifische, ad hoc geäußerte Interessen und Wünsche der Referendare. Aber sie spricht kaum für eine gewollte und regelmäßige Beteiligung oder Mitbestimmung der Referendare bei der Seminarplanung, also für einen partnerschaftlichen kooperativen Seminarstil, sondern eher für eine gewisse Unsicherheit und Anpassungsbereitschaft der Seminardozenten, die vielleicht durch ihre unzureichende Vorbereitung auf die Ausbildungstätigkeit zu erklären ist. Die daraus folgende Flexibilität der Seminarplanung hat anscheinend den Vorzug, daß neue erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse und Ausbildungsthemen durchaus Eingang in die Seminausbildung finden können. Aber sie hat offenbar auch den Nachteil, daß die Referendare trotz des direktiven Seminarstils relativ selten mit einem klar strukturierten und überschaubaren Ausbildungscurriculum konfrontiert werden.

Einstellungstendenzen in der Seminausbildung

Die Meinungen und Einstellungen der befragten Seminardozenten zu zehn ausgewählten Ausbildungsthemen und zu dem gewünschten „idealen“ Schülerverhalten ergaben ebenfalls ein ambivalentes Bild (vgl. Abschnitt 4.4 und 5.1):

- Bei den für die Lehrerausbildung entscheidenden Fragen der Begabungs- oder Milieuabhängigkeit von Schülerleistungen, der elitären Leistungsselektion oder egalitären Förderung leistungsschwacher Schüler und einer entsprechenden Strukturveränderung des Gymnasiums überwiegen eindeutig konservative Meinungen, die durch die Dominanz konservativer Rollenerwartungen bezüglich eines angepaßten, fleißigen und folgsamen Schülerverhaltens ergänzt werden.
- Hinsichtlich der Anwendbarkeit neuerer sozialwissenschaftlicher Theorien und Methoden in der Unterrichtspraxis überwiegen hingegen zustimmende, progressive und etwas euphorische Meinungen, während bezüglich der gewerkschaftlichen Organisation und Durchsetzung von Lehrerinteressen – gleich welcher Art – eine unentschiedene, eher konservative Einstellung dominiert. Diese Einstellungstendenzen werden durch immerhin beachtliche, wenn auch relativ zurückhaltende Rollenerwartungen hinsichtlich eines autonomen, kritischen und politisch engagierten Schülerverhaltens ergänzt.

Die Gesamttendenz dieser widersprüchlichen Befragungsergebnisse kann als eine sozial- und erziehungswissenschaftlich nur partiell aufgeklärte konservative Grundeinstellung der Seminardozenten, und zwar im Sinne eines apolitischen, manipulativ-technokratischen Bewußtseins – man könnte auch sagen: im Sinne eines an die erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen und Diskussionen äußerlich angepaßten, „modernistischen“ Bewußtseins – interpretiert werden (vgl. hierzu auch Zeiher, 1973, Abschnitt 5.2). Mit dieser Interpretation sollen eindeutig konservative, elitäre, autoritäre und standesbewußte Einstellungstendenzen eines Teils der Seminardozenten ebenso wenig negiert werden wie eindeutig progressive, demokratische und emanzipatorische Tendenzen, die beide durchaus vorhanden sind. Es soll nur versucht werden, die vorhandenen Überschneidungen dieser Tendenzen bei einer größeren Mittelgruppe der befragten Seminausbilder auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen (vgl. Abschnitt 4.5). Wieweit dies berechtigt ist, möge der Leser anhand der ent-

sprechenden Kapitel selbst überprüfen. Daß eine solche Interpretation für die Einschätzung der Qualität der Referendarausbildung und für eine Reform der Gymnasiallehrerausbildung von erheblicher Bedeutung ist, liegt auf der Hand und wird später noch deutlich werden.

Hier sei zunächst noch einmal der deskriptive Charakter dieser Befragungsergebnisse in bezug auf die Referendarausbildung betont. Die geschilderten, widersprüchlichen und sich überlagernden Einstellungstendenzen scheinen auch die Auswahl und Behandlung der entsprechenden Ausbildungsthemen in den Seminaren durch die befragten Seminarlehrer zu beeinflussen und sind insoweit auch für die Inhalte und die Qualität der Seminarbildung von Bedeutung (vgl. Abschnitt 4.5).

– Unter diesem Aspekt ist das progressive und innovatorische Potential der Seminarbildung, trotz der relativ häufigen Behandlung der ausgewählten Themen, ebenfalls relativ gering einzuschätzen.

Es beschränkt sich – je nach Themengruppe – bestenfalls auf 20 bis 40 Prozent der Befragten mit progressiven Einstellungen und bestätigt damit frühere Feststellungen ähnlicher Art. Alle diese Schätzungen bewegen sich zwischen einem knappen Viertel und einem reichlichen Drittel der befragten Seminarlehrer.

6.1.3 Bedingungen der Ausbildungsqualität

Welche institutionellen oder personellen Bedingungen der Referendarausbildung können nun zur Erklärung ihrer bisher zusammengefaßten qualitativen Aspekte herangezogen werden? Die statistische Analyse erbrachte nur sehr wenige signifikante Zusammenhänge zwischen der in Kapitel 2 geschilderten äußeren, institutionell bedingten Arbeitssituation und Arbeitsbelastung der Seminarlehrer in Seminar und Schule sowie ihrer Beurteilung dieser Arbeitsbedingungen einerseits und der inhaltlich-thematischen und didaktisch-methodischen Gestaltung der Seminarbildung durch die Seminarlehrer und ihren diesbezüglichen Meinungen und Einstellungen andererseits, soweit diese Variablenkomplexe von der Befragung erfaßt und statistisch verarbeitet wurden (vgl. Abschnitte 3.3 bis 4.4). Auch die Rollenerwartungen der Seminarlehrer gegenüber Schülern haben erwartungsgemäß keine Beziehungen zu bestimmten Aspekten ihrer Arbeitssituation oder zu ihrer Bewertung dieser Arbeitsbedingungen (vgl. Abschnitt 5.1).

– Die inhaltlichen und qualitativen Aspekte und Tendenzen der Seminarbildung scheinen also – abgesehen von der geringen Ausbildungsqualifikation der Seminarlehrer – kaum von der äußeren, institutionell bedingten Arbeitssituation der Seminarlehrer abhängig zu sein, und zwar auch nicht indirekt, das heißt über die Meinungen und Einstellungen der Befragten zu diesen Arbeits- und Ausbildungsbedingungen, die als ein wichtiges Motivationspotential für ihr Ausbildungsengagement betrachtet wurden.

Hingegen ergab sich eine ganze Reihe signifikanter Zusammenhänge zwischen den von den Seminarlehrern behandelten Themenkomplexen, ihren Einstellungen zu diesen Themenkomplexen und der Gründlichkeit, mit der diese in den Seminaren behandelt wurden, sowie zwischen diesem Variablenkomplex einerseits und anderen Variablen des didaktischen Verhaltens der Seminarlehrer in Seminar und Schule, ihren Meinungen zum „idealen“ Schülerverhalten und zur Reform der Lehrerausbildung andererseits (vgl. Abschnitte 4.2 bis 5.2).

– Diese Zusammenhänge sprechen für relativ konsistente Einstellungs- und Verhaltenssyndrome auf Seiten der Seminarlehrer und machten es mit fortschreitender Analyse möglich, trotz des selektiven und ausschnittshaften Datenmaterials immer klarer zwischen konservativ-konventionellen und progressiv-innovatorischen Seminarlehrern sowie einer entsprechenden Mittelgruppe zu unterscheiden, die bereits oben charakterisiert wurde.

Diese Gruppierung wurde sowohl auf der Einstellungs- wie auf der Verhaltensebene durch entsprechende Diskriminanzanalysen (über die hier nicht berichtet worden ist) bestätigt. Die Größe der drei Gruppen beträgt jeweils etwa ein Drittel der befragten Seminarlehrer.

– Diese Einstellungs- und Verhaltenssyndrome der Seminarlehrer vermitteln den Eindruck, daß die konventionellen oder innovatorischen Inhalte, Methoden und Tendenzen

der Seminarbildung vorwiegend von den konservativen oder progressiven Einstellungen zu pädagogischen, schul- und bildungspolitischen Ausbildungsthemen abhängig sind, die die Seminarlehrer teilweise bereits aus ihrer Schultätigkeit in die Seminare mitbringen.

Insbesondere die Meinungen zu einem angepaßten oder autonomen Schülerverhalten und zur Begabungs- oder Milieuabhängigkeit von Schülerleistungen scheinen gewissermaßen die Basis für die mehr oder minder konventionellen beziehungsweise innovatorischen Einstellungs- oder Verhaltenssyndrome der Seminarlehrer abzugeben (vgl. Abschnitt 5.1, Zusammenfassung). Die vorwiegend konservativen Einstellungen sind aber vermutlich durch langjährige berufliche Erfahrungen und Sozialisationsprozesse vorgeprägt und gegen neuere sozial- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse offensichtlich ziemlich resistent, obwohl diese durchaus rezipiert und in ihrer praktisch-instrumentellen Relevanz für die Unterrichtsführung erstaunlich positiv eingeschätzt werden. Dieser Widerspruch ist wohl nicht zuletzt auch auf die unzureichende theoretisch-wissenschaftliche Ausbildungsqualifikation der Seminarlehrer zurückzuführen.

Andererseits ergaben sich im Verlauf der statistischen Analyse immer wieder signifikante Zusammenhänge zwischen den von den Seminarlehrern behandelten Themenkomplexen, ihrem Ausbildungsverhalten in Seminar und Schule sowie ihren Meinungs- und Einstellungstendenzen einerseits und ihrem Alter, ihrem Ausbildungsfach und ihrer Landeszugehörigkeit andererseits. Diese Zusammenhänge machen deutlich,

– daß die erfaßten Einstellungs- und Verhaltensunterschiede zwischen den Seminarlehrern keine individuellen Phänomene sind und nicht allein auf subjektive Faktoren zurückgeführt werden können. Vielmehr sind sie für bestimmte Alters-, Fächer- und Ländergruppen typisch und müssen daher auch auf andere, objektivere und kollektiv wirksame Bedingungskonstellationen zurückgeführt werden.

Solche Bedingungskonstellationen, wie zum Beispiel alters-, fächer- und landesspezifische Ausbildungs- und Berufserfahrungen, entsprechende Erwartungshaltungen und normative Wertorientierungen, konnten allerdings durch diese Untersuchung entweder gar nicht oder nur partiell und nicht in ihrem gruppenspezifischen Gesamtzusammenhang erfaßt werden. Immerhin wurden auch hier für jeweils fünf Alters-, Fächer- und Landesgruppen drei Diskriminanzanalysen mit 56 identischen Prediktorvariablen durchgeführt, so daß ihre Ergebnisse miteinander vergleichbar sind. Sie ergaben,

– daß von den drei Ausbildermerkmalen oder Trennkriterien Alter, Ausbildungsfach und Landeszugehörigkeit das erste am wenigsten, das letzte aber am besten zwischen den Gruppen diskriminiert und folglich am meisten zur Erklärung der Varianz in den Befragungsergebnissen beiträgt.

Dieses eigentlich erstaunliche Ergebnis kann allerdings nicht mehr überraschen, wenn man die in den früheren Kapiteln dargestellten Gruppenunterschiede berücksichtigt. Wichtiger ist hier ein zweites Ergebnis der Diskriminanzanalysen, über die an anderer Stelle ausführlicher berichtet werden soll:

– Die Landeszugehörigkeit ist vor allem für die Unterschiede in den objektiven institutionellen Arbeitsbedingungen und -belastungen und in dem didaktischen Arbeitsstil der Seminarlehrer und der Seminare von Bedeutung;

– die Fächergruppe der Seminarlehrer vor allem für ihre Arbeitsbelastung, für die Auswahl der behandelten Seminarthemen und für die Einstellungen zu diesen Themen sowie zum Schülerverhalten und für das Verhältnis zu den Schulen und den Schulausbildern;

– das Alter der Seminarlehrer vor allem für ihre Herkunft aus dem gleichen Seminar, ihre Qualifikation als Schulausbildern, ihren Beamtenstatus und ebenfalls für ihre Einstellungen zu den Ausbildungsthemen.

Insofern scheinen die konservativen oder progressiven Einstellungen der Seminarlehrer und ihr damit verbundenes mehr oder minder konventionelles beziehungsweise innovatorisches Ausbildungsverhalten doch stärker von ihrem Alter und ihren Ausbildungsfächern, beziehungsweise von alters- und fächerspezifischen Ausbildungs- und Berufserfahrungen sowie entsprechenden Erziehungs- und Unterrichtsnormen abhängig zu sein als von ihrer Landeszu-

gehörigkeit, wobei ein Zusammenwirken alters- und fächerspezifischer Faktoren – wie wir wissen – nicht auszuschließen ist.

Dieses Ergebnis scheint die von H.-W. Frech aus der Referendarbefragung abgeleitete These von den fachspezifischen Sozialisationsprozessen der Gymnasiallehrer in Studium und Referendarausbildung auch für die Seminarausbilder zu bestätigen.

– Anscheinend wird die fachspezifische berufliche Sozialisation der angehenden Gymnasiallehrer durch spätere berufliche Erfahrungen und Sozialisationsprozesse fortgesetzt und nicht mehr wesentlich modifiziert. Sie wird vielleicht etwas abgeschwächt, vielleicht sogar verstärkt und wirkt, wenn die berufserfahrenen Gymnasiallehrer als Seminarlehrer an die Ausbildungsseminare zurückkehren, auf die fachspezifische Sozialisation der Referendare dann stabilisierend zurück (vgl. Abschnitte 2.3 und 5.2, Zusammenfassung). Dieser Zirkel könnte wohl kaum in der zweiten, sondern allenfalls in der ersten Ausbildungsphase der Gymnasiallehrer durchbrochen werden.

Andererseits ist nicht zu übersehen, daß auch die Landeszugehörigkeit der Seminarlehrer und der Ausbildungsseminare wichtige äußere Randbedingungen setzt. Sie wirken sich vor allem auf den didaktischen Arbeitsstil der Seminarausbildung aus, weniger auf ihre Inhalte und Einstellungstendenzen.

– Die objektiven Bedingungen für die Länderunterschiede liegen vermutlich einerseits in der unterschiedlichen Ausbildungsdauer, Seminargröße, personellen Ausstattung und Differenzierung der Seminare und Unterrichtsbelastung der Fachleiter, andererseits wohl auch in unterschiedlichen pädagogischen und bildungspolitischen Meinungstendenzen und Ideologien in der Gymnasiallehrerschaft und den Kultusverwaltungen der Länder, die über die relativ informelle Auswahl und Rekrutierung der Seminarlehrer einseitig verstärkt Eingang in die Seminarausbildung finden.

Dem wäre durch eine Verbesserung und Vereinheitlichung der Ausbildungsbedingungen in allen Bundesländern und eine Formalisierung und Objektivierung der Ausbilderwahl wohl nur zum Teil zu begegnen, wenngleich solche Maßnahmen für eine Verbesserung und Vereinheitlichung der Ausbildungsqualität auf jeden Fall erforderlich wären.

Die wichtigsten Ergebnisse der Ausbilderbefragung zu den qualitativen Aspekten der Referendarausbildung und ihren Bedingungen lassen sich, stark vereinfacht, folgendermaßen zusammenfassen und interpretieren:

– Bei einer beachtlichen, relativ starken Minderheit der Seminarlehrer und auch der Fachleiter sind durchaus progressive, reformorientierte Einstellungen und unkonventionelle, innovative Verhaltenstendenzen festzustellen, die sich – trotz ungünstiger Arbeits- und Ausbildungsbedingungen – in einer entsprechenden inhaltlichen und didaktisch-methodischen Gestaltung der Seminarausbildung niederschlagen.

– Die Mehrheit der Seminarlehrer zeigt jedoch überwiegend konservative Einstellungen und Tendenzen der Beharrung in einer konventionellen Ausbildungsroutine, wobei offen bleiben muß, wieweit diese Tendenzen persönlichen Erfahrungen, Einsichten und Überzeugungen entsprechen oder durch ungünstige äußere Arbeits- und Ausbildungsbedingungen gewissermaßen erzwungen werden.

Angesichts dieser Bedingungen bedarf es zweifellos einer klaren Überzeugung, eines starken Engagements und erheblicher Anstrengungen, um die institutionell abgesicherte und sanktionierte konservativ-konventionelle Ausbildungsroutine zu verlassen und mehr und anderes zu leisten als das, was gemeinhin erwartet wird und wozu man von Amts wegen verpflichtet ist. Wenigstens für die starke, in sich widersprüchliche und uneindeutige Mittelgruppe der gemäßigt konservativen oder progressiven Seminarlehrer könnte deshalb gelten: Die Trennung und Isolierung von den Universitäten und den dort stattfindenden fach- und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen und Entwicklungen, die starke Eingebundenheit in das Schul- und Unterrichtssystem und die erhebliche Arbeitsbelastung durch Unterricht und Referendarausbildung schränken vermutlich die Möglichkeiten, die gängige Ausbildungsroutine zu verlassen und neue Wege zu gehen, allzu stark ein und erzwingen geradezu einen mehr oder minder konventionellen Ausbildungsstil. Diese Vermutung läßt sich durch unsere Befragungs-

ergebnisse und ihre statistische Analyse zwar nicht direkt belegen, aber sie kann aus den Daten und dem Kontext des Ausbildungssystems abgeleitet werden und in unsere weiteren Überlegungen eingehen.

Die relativ große Unabhängigkeit der inhaltlich-didaktischen Gestaltung der Seminar- und Schulbildung sowie der Einstellungen der Seminar- und Schullehrer von äußeren Arbeitsbedingungen und -belastungen sowie ihre Abhängigkeit von so diffusen und mehrdeutigen Ausbildermerkmalen wie Alter, Ausbildungsfach und Landeszugehörigkeit läßt ferner den Schluß zu, daß gruppenspezifische Einstellungen, Normen und Wertorientierungen der Seminar- und Schullehrer den für die Qualität der Seminar- und Schulbildung ausschlaggebenden Bedingungskomplex bilden. Daraus lassen sich folgende Konsequenzen ableiten:

- Eine qualitative Verbesserung der Referendarausbildung wäre wohl nicht allein durch eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen, das heißt vor allem durch eine größere Unterrichts-entlastung der Fachleiter und eine Verkleinerung der Seminare zu erreichen.
- Auch eine systematisch geförderte individuelle Fortbildung der Seminar- und Schullehrer oder ihre bessere Vorbereitung und Vorbildung für die Ausbildungstätigkeit würde, so wichtig beides wäre, für einen überschaubaren Zeitraum kaum Wesentliches ändern. Dieser Schluß liegt nahe, wenn man bedenkt, wie stark der Einfluß des Dienstalters und des Ausbildungsfachs der Seminar- und Schullehrer, also der Einfluß ihrer fachspezifischen beruflichen Sozialisation auf ihre Einstellungen und ihr Ausbildungsverhalten ist und wie lange es dauern würde, bis sich Maßnahmen der genannten Art – wenn überhaupt – spürbar auswirken könnten.
- Der einzige Weg zu einer baldigen und dauerhaften qualitativen Verbesserung der Gymnasiallehrerbildung scheint daher in einer grundlegenden institutionellen Umgestaltung der zweiten Ausbildungsphase zu liegen, durch die die in ihr tätigen Seminar- und Schullehrer, in einem anderen, strukturell freieren Kontext und Kooperationszusammenhang versetzt würden und die Möglichkeit erhielten, feststehende Einstellungen und Verhaltensmuster in Frage zu stellen, abzubauen und zu verändern und neue, weiterführende Möglichkeiten der Lehrerbildung zu erkunden.

Wenn man also bald eine wirklich entscheidende Verbesserung der Qualität der Gymnasiallehrerbildung, ihrer Inhalte, Methoden und Tendenzen erreichen will, die die künftigen Gymnasiallehrer besser als die gegenwärtige Referendarausbildung auf die innovatorischen Aufgaben ihres Berufs in Gegenwart und Zukunft vorbereitet, dann erscheinen aufgrund dieser Ausbilderbefragung weitreichende Entscheidungen und Veränderungen erforderlich, die auch die erste Ausbildungsphase im Hochschulstudium einbeziehen. Das wird auch durch die Ergebnisse der Referendarbefragung bestätigt (vgl. H.-W. Frech, 1976, Kapitel 11).

Solche Entscheidungen und Veränderungen dürften aber, das läßt sich mit der Ausbilderbefragung ebenfalls belegen, die bei den etwa 2000 Seminar- und Schullehrern in jahrelanger Ausbildungstätigkeit angesammelten Erfahrungen, Kompetenzen und Qualifikationen in der theoretischen und praktischen Ausbildung von Gymnasiallehrern nicht einfach übergehen, so unterschiedlich dieses Potential auch ist und bewertet werden mag. Es sollte vielmehr in die entsprechenden Vorüberlegungen einbezogen werden, und das ist in den bisherigen Vorschlägen zur Lehrerbildungsreform kaum geschehen. Es ist sicher, daß es an den Universitäten keine vergleichbare Gruppe gibt, die gleichwertige Kompetenzen in der Ausbildung von Gymnasiallehrern erworben hat. Und es ist anzunehmen, daß diese Qualifikationen in einem anderen institutionellen Kontext, in dem sie stärker herausgefordert würden, aber sich auch freier entfalten könnten, einen besseren Beitrag zur Lehrerbildung leisten könnten, als das im Rahmen der gegenwärtigen Referendarausbildung möglich ist.

Es ist nun zu fragen, was dies für die Reform der Gymnasiallehrerbildung bedeutet und welche bildungspolitischen Konsequenzen sich aus den Befragungsergebnissen für eine solche Reform ableiten lassen. Zuvor allerdings müssen die entscheidenden Probleme der Reformdiskussion doch kurz rekapituliert werden, um den bildungspolitischen Hintergrund für die nachfolgenden Vorschläge sichtbar zu machen und sie in den Zusammenhang zu stellen, in den sie gehören.

6.2 Grundprobleme der Ausbildungsreform

Die Diskussion um die Reform der Gymnasiallehrerausbildung hat sich bisher vor allem um drei Probleme bewegt, die auch in unsere Befragung aufgenommen wurden:

- das zeitliche, das heißt: wie lange sollen die erste, theoretische und die zweite, praktische Ausbildungsphase (Studium und Referendariat) dauern?
- das institutionelle, das heißt: an welchen Ausbildungsinstitutionen sollen die theoretische und praktische Ausbildung absolviert werden, an einer (Universität = Einphasigkeit) oder an zweien (Universität und Studienseminar = Zweiphasigkeit)?
- das inhaltliche das heißt: welche (theoretischen und praktischen) Ausbildungsinhalte sollen in welchem Umfang wann beziehungsweise in welcher Sequenz vermittelt und erlernt werden, parallel (→ Einphasigkeit) oder konsekutiv (→ Zweiphasigkeit)?

Die Zielproblematik, das heißt die Frage, welche Qualifikationen und Kompetenzen der künftige Lehrer im Verlauf seiner Ausbildung erwerben oder weiterentwickeln soll, wird dagegen kaum explizit und systematisch diskutiert, von einigen Ansätzen abgesehen (Bildungsrat, 1970 und 1971, Hessischer Kultusminister, 1971 und 1972, Ch. Händle, 1972), obwohl sie natürlich für die genannten drei Fragen entscheidend ist. Andererseits ist mit der seit den Frankenthaler Beschlüssen der KMK von 1970 geplanten Stufenlehrerausbildung die beamten- und besoldungsrechtliche Problematik hinzugekommen, auf die hier aber nicht einzugehen ist.

Dauer der Ausbildungsphase

Die Frage nach der Länge der beiden Ausbildungsphasen Studium und Referendariat ist eigentlich die unwichtigste. Sie ist aber Mitte der sechziger Jahre zunächst unter dem Aspekt der Studienzeitverkürzung, dann wegen der Verkürzung der Referendarzeit und seit einigen Jahren wieder wegen der im Hochschulrahmengesetz geplanten Regelstudienzeit in den Vordergrund gerückt. Sie wird fast ausschließlich unter ökonomisch-planerischen Effektivitätsgesichtspunkten diskutiert: Wie können die Ausbildungskapazitäten der Hochschulen und der Studienseminare besser ausgelastet und effektiver ausgenutzt werden? Wie kann ein schnellerer und – vorübergehend – größerer Lehreroutput erzielt werden? Andere Aspekte der Ausbildungsdauer, zum Beispiel das hohe Durchschnittsalter der fertig ausgebildeten Gymnasiallehrer und die damit zusammenhängenden Probleme treten gewöhnlich hinter den erwähnten zurück.

An diesen Fragen sind vor allem die Kultusverwaltungen der Länder interessiert, die in solchen Fällen auch zu Entscheidungen gelangen. So wurde Ende der sechziger Jahre, im Zeichen des Lehrermangels und zum Zwecke eines schnelleren und vorübergehend größeren Lehrerausstoßes, die Referendarzeit in den meisten Bundesländern von zwei auf eineinhalb Jahre verkürzt, zunächst nur vorübergehend, inzwischen offenbar auf Dauer. Seitdem das Problem des Lehrermangels durch das Problem des Gymnasiasten- und Studentenüberschusses abgelöst wurde, soll nun die bessere Auslastung der Hochschulkapazitäten durch den numerus clausus und die geplante Einführung der Regelstudienzeit von sechs bis acht Semestern erreicht werden.

Solche Entscheidungen implizieren notwendigerweise auch inhaltliche und qualitative Optionen für das, was in der verbleibenden Ausbildungszeit wann und wo gelernt werden kann. So ist die geplante Regelstudienzeit zweifellos der massivste Angriff auf die alte Idee eines wissenschaftlichen Studiums, den es bisher gegeben hat. Er erfolgt von seiten des Staates, wobei sich mit ökonomischen wohl auch politische Zielsetzungen verbinden, was auch für den schwachen Widerstand der Professorenschaft gegen die Destruktion jener Idee von Bedeutung sein dürfte. Wenn die Regelstudienzeit von sechs oder acht Semestern Wirklichkeit wird, so könnte dies das Ende der Lehrerbildungsreform im bisher angestrebten Sinn bedeuten. Denn die Aufrechterhaltung und Vertiefung der Trennung zwischen einem akademisch-abstrakten,

zudem noch möglicherweise verschulden Studium und einer Berufsausbildung im Referendariat, die die Verbindung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis leisten soll, sich aber den Anpassungszwängen der Schulpraxis dann vielleicht noch willensloser fügen müßte, wird unter diesen Umständen fast unausweichlich. Auch eine Anreicherung des Studiums durch fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen und eine Verbesserung der äußeren Bedingungen der Referendarausbildung könnten dies schwerlich verhindern. Ein solcher Preis für die Verkürzung der Gymnasiallehrausbildung von bisher siebeneinhalb auf fünfeneinhalb Jahre (8 Semester Studium plus 18 Monate Vorbereitungsdiens) erscheint zu hoch. Er könnte erheblich verringert werden, wenn man sich mit einer Verkürzung auf sechs Jahre (10 Semester Studium plus 12 Monate Vorbereitungsdiens) zufriedengeben würde.

Generell kann man zur Verkürzung von Studien- und Ausbildungsgängen wohl Folgendes festhalten: Wenn man – unter sonst gleichen institutionellen Bedingungen – eine qualitativ unzureichende Ausbildung lediglich verkürzt, wird sie dadurch vermutlich nicht wesentlich schlechter, sondern das Leiden an einer mangelhaften Ausbildung wird für die Betroffenen nur abgekürzt. Dies könnte, aus der Sicht der Referendare, bis zu einem gewissen Grade auch auf die Verkürzung der bisherigen Referendarausbildung von zwei auf anderthalb Jahre zutreffen. Anders bei einer qualitativ guten Ausbildung, die durch eine Verkürzung zweifellos verschlechtert wird. Dies könnte zum Beispiel für die sich verbessernde Qualität der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung im Studium gelten.

Insofern enthält die Option für eine bloße Verkürzung der Referendarzeit oder des Studiums immer entweder ein negatives Qualitätsurteil über die betreffende Ausbildungsphase, oder sie nimmt bewußt eine Verschlechterung der Qualität in Kauf. Solche qualitativen Probleme bleiben freilich bei der Diskussion um die Länge beziehungsweise Verkürzung der Lehrerausbildung meist unreflektiert: sie werden kaum thematisiert und entweder mit dem Hinweis auf die ohnehin erforderliche Weiterbildung im Beruf abgetan oder einfach übersehen. Sie machen aber deutlich, daß über eine Verkürzung der Lehrerausbildung nicht sinnvoll gesprochen werden kann, wenn nicht gleichzeitig von einer Verbesserung ihrer inhaltlichen und institutionellen Bedingungen die Rede ist.

Institutionelle Organisation der Lehrerausbildung

Bei der institutionellen Problematik ging es vor allem um die Frage, ob es bei der bisherigen Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung an zwei getrennten Ausbildungsinstitutionen – Universität und Studienseminar – bleiben soll oder ob man die theoretische und auch praktische Lehrerausbildung an den Hochschulen und in einer Phase zusammenfassen sollte. Diese letzte Frage ist durch die Frankenthaler Beschlüsse der Kultusminister von 1970 und die nachfolgenden Bestätigungen auf absehbare Zeit zugunsten der Zweiphasigkeit entschieden worden. Es geht aber auch noch darum, ob und wie die erziehungswissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung innerhalb des Studiums zu verstärken wären und wo die letztere institutionell anzusiedeln wäre: bei den Fachwissenschaften, wie in Hessen, oder bei der Erziehungswissenschaft, wie in Hamburg, oder in einem neuen Fachbereich für Unterrichtswissenschaft, wie in Berlin geplant.

Diese Fragen sind von der inhaltlichen offensichtlichen kaum zu trennen, aber sie sind – eher als diese – bildungspolitischen Entscheidungen und administrativen Maßnahmen zugänglich und werden folglich auch unabhängig von den inhaltlichen entschieden. Dabei dominieren aber nicht ökonomische Kriterien, sondern bildungspolitische Überzeugungen, in die einerseits inhaltliche Wert- und Prioritätsentscheidungen eingehen (zum Beispiel Wissenschaftlichkeit versus Berufsbezogenheit der Lehrerausbildung), andererseits auch Einfluß und Statusinteressen der beteiligten Institutionen und Gruppen (zum Beispiel Kontrolle der Lehrerausbildung durch die Schulverwaltung oder durch die autonomeren Hochschulen). Institutionelle Entscheidungen haben indessen erhebliche finanzielle Konsequenzen für den Staatshaushalt,

und in der Regel läßt sich ihre Ernsthaftigkeit daran messen, ob diese Konsequenzen auch gezogen werden. So erscheint zum Beispiel die Option der Kultusminister für die zweite Ausbildungsphase ziemlich wertlos, solange die Ausbildungsseminare und -schulen personell und materiell nicht so ausgestattet und die dort tätigen Seminar- und Schulausbilder nicht so entlastet und besoldet werden, daß sie ihre Ausbildungsaufgaben besser als bisher erfüllen können und auch eine bessere Auswahl zwischen unterschiedlich qualifizierten Bewerbern möglich wird. Das wird durch unsere Befragungsergebnisse zumindest indirekt bestätigt.

Institutionelle Entscheidungen und Veränderungen haben – noch eindeutiger als Veränderungen der Ausbildungsdauer – inhaltliche Konsequenzen für die Qualität der Lehrerausbildung. Wenn man zum Beispiel die erziehungswissenschaftliche Lehrerausbildung (bei gleicher Phaseneinteilung und Ausbildungsdauer) entweder ganz ins Studium oder ganz ins Referendariat verlegt, so wird sie mit Sicherheit im einen Fall anders aussehen als im andern, und zwar im ersten Fall vermutlich besser. Das Gegenteil könnte, jedenfalls unter den heutigen Bedingungen, für die unterrichtspraktische Ausbildung gelten, und dieses Dilemma kann gar nicht überschätzt werden. ,

Mit institutionellen oder bildungspolitischen Entscheidungen dieser Art können also eindeutige Akzente bezüglich der Inhalte und der Qualität der Lehrerausbildung gesetzt werden, die entsprechende Konsequenzen nach sich ziehen. Das wird auch in der Reformdiskussion gesehen und berücksichtigt, und deswegen kommt sie hier langsamer voran. Deshalb müssen aber gerade hier möglichst eindeutige Entscheidungen fallen, und daran hat es bisher – von Ausnahmen abgesehen (Robinsohn, 1968, und BAK, 1970) – meistens gefehlt. Erst wenn durch solche Entscheidungen eine qualitative Verbesserung der Lehrerausbildung gesichert erscheint, ist auch ihre Verkürzung möglich, an welcher Ausbildungsphase sie dann auch ansetzen mag.

Inhalte der Lehrerausbildung

Die inhaltliche Frage der Gewichtung, Zu- oder Nachordnung der verschiedenen Ausbildungsgegenstände (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, Unterrichtspraxis) ist natürlich die entscheidende, und aus ihrer Klärung müßten institutionelle und zeitliche Konsequenzen erst abgeleitet werden. Tatsächlich wird die Reihenfolge meist umgekehrt. Das liegt daran, daß hier nicht ökonomische oder bildungspolitische, sondern pädagogische Kriterien zum Zuge kommen. Daraus ergibt sich eine Komplexität der Problematik, in die sich nicht nur die interessierten Institutionen und Verbände, sondern auch sachkompetente Gremien, wie etwa die Bildungsratskommission für Lehrerausbildung, immer wieder verstricken (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1971). Die Reformdiskussion kommt daher hier am langsamsten voran, und die Bedeutung ihrer Beiträge und Empfehlungen wird für die bildungspolitisch entscheidenden Gremien häufig nicht erkennbar und greifbar genug, um entsprechende Entscheidungen auszulösen. Nur gelegentlich werden Diskussionsergebnisse in Semesterwochenstunden umgerechnet, also in „Verwaltungssprache“ übersetzt, und in Form von Prüfungsordnungen an die Hochschulen oder Studienseminare weitergegeben, ohne daß dies wesentliche Veränderungen der Lehrerausbildung zur Folge hätte.

Erst wenn die Ziele inhaltlicher Reformvorstellungen expliziert oder institutionelle Veränderungen aus ihnen abgeleitet werden, die vom Herkömmlichen und scheinbar Bewährten, jedenfalls Kontrollierbaren abweichen, wie das etwa in den bremischen oder hessischen Reformvorschlägen der Fall war, wachen Lehrerverbände, Bildungspolitiker und Kultusbeamte auf und erkennen, daß hier etwas im Gange ist, was man „so nicht“ tolerieren kann. Mit anderen Worten: inhaltliche Vorschläge zur Reform der Lehrerausbildung bleiben für die zuständigen Lehrerverbände, Kultusverwaltungen und Bildungspolitiker so lange uninteressant und irrelevant, bis sie so klar ausformuliert sind, daß sich aus ihnen ideologische, institutionelle, rechtliche und auch finanzielle Konsequenzen ableiten lassen, die vom bestehenden Ausbildungssystem nicht mehr „verarbeitet“ werden können. Dieses Stadium wurde aber bisher selten erreicht.

Konkret ging es in der Reformdiskussion um folgende inhaltliche Probleme:

- das Verhältnis von theoretisch-wissenschaftlicher zu praktisch-pädagogischer Lehrerausbildung,
- das Verhältnis von fachwissenschaftlicher zu erziehungswissenschaftlicher Ausbildung,
- das Verhältnis von fachwissenschaftlicher zu fachdidaktischer Ausbildung der Lehrer.

Hinzu kommt als viertes Problem, aber häufig nur noch am Rande, die Berücksichtigung neuer Ausbildungsinhalte, wie etwa die Curriculumtheorie oder die Mediendidaktik, die gelegentlich überbetont werden, oder die sozialpsychologische, gruppenspezifische Ausbildung der Lehrer, die meistens vernachlässigt wird (Reichwein/Frech, 1971, Reichwein, 1973). Diese Probleme lassen sich letzten Endes nur im Rekurs auf ein Leitbild des Lehrers klären, der ausgebildet werden soll. Ein entsprechender Versuch der Bildungsratskommission für Lehrerbildung, der sich dann in modifizierter Form im Strukturplan des Bildungsrates niederschlug, kann wohl als gescheitert gelten, während die Pläne der Bremer Universität (Dokumentation, 1971) und der Hessischen Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung (1971/1972) klarer und überzeugender erscheinen.

Näher auf die Zielproblematik der Lehrerausbildung einzugehen, läge zu sehr außerhalb des Rahmens dieses Untersuchungsberichts. Auch die inhaltlichen Probleme der Lehrerausbildung können hier nur am Rande angesprochen werden. Entsprechende Versuche liegen in den oben erwähnten Aufsätzen des Autors vor. Statt dessen konzentriert sich das Folgende auf die institutionellen Probleme der Gymnasiallehrerausbildung und auf entsprechende Reformvorschläge. Zu begründen ist dies einerseits damit, daß solche Überlegungen am ehesten durch die vorgelegten Ergebnisse unserer Ausbilderbefragung gestützt werden können; zum anderen scheinen die institutionellen Ausbildungsprobleme im jetzigen Stadium der Reformdiskussion immer noch die entscheidenden zu sein, und zwar sowohl hinsichtlich der inhaltlich-qualitativen Verbesserung als auch bezüglich der zeitlichen Straffung der Lehrerausbildung. Eine inhaltliche Studienreform der ersten Ausbildungsphase ist wohl erst zu erwarten, wenn sie durch eindeutige institutionelle Rahmenbedingungen praktisch erzwungen wird.

Eine Lösung der institutionellen Reformproblematik sollte von drei Fragen ausgehen:

- Wie kann – entsprechend dem Vorschlag des Bildungsrates – die bisher primär anpassungsorientierte in eine innovationsorientierte Lehrerausbildung umgewandelt werden, die die laufenden Veränderungen und Reformen des Schulsystems unterstützen und mittragen kann (vgl. Reichwein/Frech, 1971)?
- Wie kann die Integration von theoretischer und praktischer Lehrerausbildung hergestellt und so gestaltet werden, daß ein kontinuierlicher Übergang von der einen zur anderen möglich wird, der sowohl für die angehenden Lehrer als auch für ihre künftigen Schüler einen optimalen Lernerfolg verspricht?
- Wie kann zwischen fachwissenschaftlicher, erziehungswissenschaftlicher und unterrichtspraktischer Ausbildung auch die fachdidaktische gesichert und ausgebaut werden, da ihr bei deren Integration die entscheidende Aufgabe zufällt?

Zur Lösung dieser Probleme ist meines Erachtens die entscheidende Frage, was in Zukunft mit den Ausbildungsseminaren und den Seminardozenten geschehen sollte. Dieser Frage kann man nicht so ausweichen, wie es zum Beispiel der Bildungsrat getan hat, zumal diese Seminare ein Ausbildungspotential enthalten, das nicht einfach übergangen werden kann. Eine institutionelle Reform, die – ausgehend von den vorhandenen Ausbildungsinstitutionen, ihrem Personal und seinen Möglichkeiten – diese Fragen befriedigend beantworten könnte, würde auch zur Lösung der übrigen, inhaltlichen und zeitlichen Probleme der Lehrerausbildung führen.

6.3 Reformvorschläge – Begründungen und Konsequenzen

Aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen konnten im ersten Teil dieses Kapitels vier allgemeine Forderungen an eine Reform der Gymnasiallehrausbildung abgeleitet werden:

1. Strukturelle Umgestaltung der beruflichen Ausbildung und Sozialisation von Gymnasiallehrern schon in der ersten Phase, dem Hochschulstudium, um ihre fachspezifische Verengung, Abkapselung und Immunisierung gegen übergreifende sozial- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse sowie praktisch-pädagogische Probleme bereits in dieser Phase aufzubrechen und zu überwinden.
2. Verbunden damit strukturelle Umgestaltung auch der zweiten Ausbildungsphase, des Referendariats, um die unbestreitbare Ausbildungskompetenz der Seminarlehrer und das nachgewiesene progressiv-innovatorische Ausbildungspotential der Seminare in einem anderen, freieren institutionellen Kontext besser zu nutzen, zu entfalten und weiterzuentwickeln.
3. Größere Distanz und Unabhängigkeit der Seminare und der Seminarlehrer gegenüber den Ausbildungsschulen, insbesondere durch stärkere Unterrichtsentlastung der Fachleiter und ihrer Etatisierung am Seminar, um das bisherige Abhängigkeitsverhältnis der Seminare von den Schulen – bei gleichzeitiger Aufwertung der Schulausbilder – in ein partnerschaftliches Verhältnis umzuwandeln, in dem Seminare und Seminarlehrer ihre Ausbildungsinteressen und -ziele besser vertreten und durchsetzen können.
4. Zusammenfassung und engere Verbindung von sozial- und erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Ausbildungsanteilen in integrierten Seminaren und Lehrveranstaltungen und an gemeinsamen Unterrichts- oder Curriculumobjekten, um die Integration von Theorie und Praxis auch auf dieser Ebene zu sichern und dem veränderten Erkenntnisstand der beteiligten Disziplinen sowie der zentralen Bedeutung der bisherigen Fachdidaktik in einer sich abzeichnenden, sozial- und erziehungswissenschaftlich fundierten „Unterrichtswissenschaft“ besser gerecht zu werden.

Aus diesen Forderungen und den am Ende des zweiten Abschnitts angesprochenen Prinzipien der Innovationsorientierung und der Theorie-Praxis-Integration, unter besonderer Berücksichtigung der fachdidaktischen Ausbildung und der Stellung der Ausbildungsseminare, läßt sich folgender allgemeiner Vorschlag zur institutionellen Reorganisation und Umstrukturierung der Gymnasiallehrausbildung ableiten, der anschließend begründet und weiter ausgeführt werden soll:

- Die genannten Forderungen und Prinzipien lassen sich – auch unter Beibehaltung der zweiphasigen Ausbildung – am ehesten erfüllen, wenn die bisherigen Ausbildungsseminare (und die an ihnen tätigen Seminarlehrer) in die Universitäten eingegliedert und in zentralen Universitätsinstituten für Lehrerbildung (oder wie immer man sie nennen mag) zusammengefaßt werden, die neben der erziehungswissenschaftlichen auch die fachdidaktische und unterrichtspraktische Ausbildung der angehenden Lehrer in Studium und Referendariat zu betreuen haben, womit das erstere eine stärker berufsvorbereitende und das letztere eine stärker berufseinführende Funktion erhalten würde.

Dieser Vorschlag ist keineswegs besonders neu und originell. Ähnliche Vorschläge wurden bereits von der Unterkommission für Lehrerbildung und im Strukturplan des Bildungsrates vorgelegt (Bildungsrat, 1970 und 1971), der ein „wissenschaftliches Institut für Schulpraxis“ empfohlen hat, das „organisatorisch im Hochschulbereich vereinheitlicht, aber regional dezentralisiert“ sein sollte (Bildungsrat, 1970, S. 251). Ein erster Schritt in dieser Richtung war im August 1971 die organisatorische Zusammenfassung der Studienseminare in Schleswig-Holstein zu einem „Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule“ (IPTS), das allerdings nicht in die Landesuniversität Kiel eingegliedert wurde (vgl. Hahn, 1973). Auch der Entwurf der Bremer SPD-Fraktion für ein neues Lehrerbildungsgesetz, der die Integration der Lehrämter sowie der theoretischen und praktischen Lehrerbildung bislang am weitesten vorangetrieben hat, will zwar theoretische und praktische Ausbildung in erster und zweiter Phase

durch ein „Landesamt für Schulpraxis und Lehrerprüfungen“ koordinieren und verbinden, läßt aber die Ausbildung der zweiten Phase an einem aus den bestehenden Ausbildungsseminaren gebildeten „Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis“ außerhalb der Universität (SPD informiert, 1974).

Neu gegenüber diesen Plänen und Entwicklungen ist also nur die vorgeschlagene Eingliederung der Ausbildungsseminare und der Seminarlehrer in den Hochschulbereich bei Aufrechterhaltung der zweiten Ausbildungsphase, und zwar nicht nur formell, wie das in Baden-Württemberg schon länger der Fall ist, sondern ganz konkret in Form eines zentralen Universitätsinstituts am Hochschulort. Damit wird zugleich eine konkrete Möglichkeit zur Realisierung der Empfehlung des Bildungsrates aufgezeigt, etwas, was dieser seinerzeit leider versäumte. Auf die daraus sich ergebenden institutionellen und organisatorischen Probleme ist weiter unten einzugehen. Die Frage, ob die an den Seminaren tätigen Seminar- und Fachleiter durch Gesetz sozusagen unbesehen oder nur aufgrund eines einheitlich geregelten Auswahl- und Berufungsverfahren in den Hochschuldienst übernommen werden sollen, wird dabei bewußt offengelassen. Die Ergebnisse des vorliegenden Untersuchungsberichtes sprechen allerdings eher für den zweiten Weg.

Für die Eingliederung der Seminare und der Seminarlehrer in zentrale Hochschulinstitute für Lehrerbildung, die für die erste und zweite Ausbildungsphase zuständig sind, sprechen eine ganze Reihe von Gründen, die sich zum Teil durch diesen Untersuchungsbericht belegen lassen:

- Sie entspricht wenigstens teilweise den Reformvorstellungen der befragten Seminarlehrer und Referendare.
- Die Seminar- und Fachleiter an den Ausbildungsseminaren sind (neben den Fachdidaktikern an den Pädagogischen Hochschulen, die bereits in die Gesamthochschulen integriert werden) die einzige Gruppe, die – auf der Basis eines fachwissenschaftlichen Universitätsstudiums und einer langjährigen Berufs- und Ausbildungstätigkeit – genügend Erfahrungen und Kompetenzen in der Verbindung von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer, theoretischer und praktischer Lehrerbildung erworben hat, um die vielfach geforderte und geplante fachdidaktische und unterrichtspraktische Ausbildung im Lehrstudium auch innerhalb der Hochschulen übernehmen zu können.
- Diese Erfahrungen und Kompetenzen können die Seminarlehrer unter den bestehenden Arbeitsbedingungen an Seminar und Schule nicht so konsequent und zielstrebig anwenden, auswerten und weiterentwickeln, wie das für den Erfolg der Referendarausbildung wünschenswert wäre, weil wenigstens ein Teil von ihnen immer wieder auf institutionalisierte und sanktionierte Grenzen des Ausbildungs- und Schulsystems stößt und dabei mit der Vergeblichkeit der eigenen Bemühungen konfrontiert wird.
- Das zweifellos vorhandene progressiv-innovatorische Ausbildungspotential etwa eines Drittels der Seminarlehrer könnte sich in der freieren Luft der Universitäten besser entfalten und realisieren, und die konservativ-konventionellen Einstellungs- und Verhaltenstendenzen der übrigen könnten durch die Kooperation, Diskussion und Auseinandersetzung mit Hochschulkollegen und Studenten vermutlich leichter in Frage gestellt, abgebaut und modifiziert werden, als das durch entsprechend gezielte Fortbildungslehrgänge möglich wäre.
- Die Seminar- und Fachleiter würden insbesondere fachdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten mitbringen, die für den Ausbau der fachdidaktischen Ausbildung und Forschung an den Hochschulen dringend gebraucht werden und die innerhalb der Universitäten kaum vorhanden sind. Sie würden zudem Erfahrungen im Umgang mit Ausbildungsschulen, Lehrern und Schülern einbringen, die für einen Ausbau der bisherigen Schulpraktika ebenfalls dringend benötigt werden, und sie könnten diese Erfahrungen und Fähigkeiten in der größeren Unabhängigkeit von den Schulen, mit dem Rückhalt der Hochschule, wahrscheinlich erfolgreicher einsetzen, als das in der bestehenden Referendarausbildung möglich ist.
- Durch die Übernahme und Eingliederung der Seminarlehrer in Hochschulinstitute für Lehrerbildung würde also ein für die fachdidaktische und unterrichtspraktische Lehrerbildung und Forschung an den Hochschulen erforderliches, kompetentes und entwick-

lungsfähiges Personal gewonnen, das anderweitig nicht zu rekrutieren oder nicht so bald auszubilden wäre.

- Im übrigen würde mit einer solchen Gruppe von Hochschullehrern für interessierte und fähige Studenten der Erziehungs- oder Fachwissenschaften auch ein Anreiz und die Ausbildungsmöglichkeit für den Beruf eines Hochschullehrers der Fachdidaktik geschaffen, ein Berufsziel, das für die Reform der Lehrerausbildung auf längere Sicht unbedingt attraktiv gemacht und für das ein eigener Ausbildungsgang entwickelt werden müßte.

Wenn diese Argumente Zustimmung finden könnten und wenn die bisherigen Ausbildungsseminare in Hochschulinstitute für Lehrerausbildung umgewandelt würden, ergäben sich daraus neue Möglichkeiten für die inhaltliche und curriculare Reform der Lehrerausbildung im Studium. Es würden sich aber auch neue institutionelle und organisatorische Probleme für die Hochschulen und für die zweite Ausbildungsphase stellen.

Die inhaltlich-curricularen Möglichkeiten bestehen vor allem in einem spürbaren Ausbau der fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Lehrerausbildung im Studium, der zugleich mit der Erweiterung des erziehungswissenschaftlichen Studiums seit langem und von den verschiedensten Seiten gefordert wird. Mit dem fachdidaktischen Studienanteil könnte die Fachdidaktik darüber hinaus auch als ein eigenes und genuines Forschungsfeld an den Universitäten etabliert und ausgebaut werden, eine Aufgabe, die lange überfällig ist und die endlich und auf lange Sicht in Angriff genommen werden muß. Entwickelte, theoretisch fundierte und praktisch sowie empirisch kontrollierte Fachdidaktiken würden dann zum entscheidenden Bindeglied zwischen den Fachwissenschaften, den Erziehungs- und Sozialwissenschaften und der unterrichtspraktischen Lehrerausbildung.

Die fachdidaktische und schulpraktische Lehrerausbildung könnte dann in der Tat – nach einem fach-, erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Grundstudium – in der Mitte des Studiums einsetzen, also zusammen mit dem Hauptstudium. Dadurch könnte die fachwissenschaftliche Verengung der Lehrerausbildung im Studium und die damit einsetzende fachspezifische Sozialisation der angehenden Lehrer bereits in der ersten Ausbildungsphase durchbrochen, überwunden und auf längere Sicht vermieden werden. Dabei sollte die praktische Ausbildung, mit pädagogischer und didaktischer Vorbereitung und Auswertung, nicht mehr als zwei „klinische Semester“ (Robinson) in Anspruch nehmen, diese allerdings voll und ganz, wobei sie als Erkundungs- und Erprobungsphase voneinander getrennt werden oder aber unmittelbar aufeinander folgen könnten. Diese praktische Ausbildungsphase könnte dem Lehrerstudenten erfahrbar machen, ob er die richtige Berufswahl getroffen hat, und mit ihrem Abschluß oder in Verbindung mit dem ersten Staatsexamen könnte ihm dann nicht nur seine fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Qualifikation für den Lehrerberuf, sondern auch seine Unterrichtsbefähigung (noch nicht seine Unterrichtsberechtigung) bestätigt werden. Wichtiger als diese Bestätigung wäre freilich die mit einem solchen berufsvorbereitenden Studium gegebene Chance, daß der angehende Lehrer schon in der ersten Ausbildungsphase, in sorgfältig geplanten und kritisch reflektierten, experimentellen und innovativen Unterrichtsprojekten genügend Unterrichtserfahrung sammelt und Verhaltenssicherheit entwickelt, um sich in der zunehmenden Stundenbelastung und in den Konformitätszwängen der zweiten, berufseinführenden Ausbildungsphase besser behaupten zu können, als das den Referendaren bisher anscheinend möglich war.

Ein solches Ausbildungscurriculum wäre freilich nur realisierbar, wenn der Umfang der Fachstudien – durch eine selbstkritische wissenschaftstheoretische und hochschuldidaktische Reflexion und Auswahl der für das Verständnis und die Vermittlung der Schulfächer erforderlichen Inhalte und Methoden – auf das notwendige und vertretbare Maß reduziert würde. Dies ist nach wie vor der schwierigste, aber auch wichtigste und unumgängliche Teil der Lehrerbildungsreform, erst recht im Hinblick auf eine mögliche Regelstudienzeit. Dabei darf es nicht um eine vordergründige Anpassung des Fachstudiums an den Bedarf der Schulpraxis und der Lehrpläne gehen – dadurch würde der wissenschaftliche, und das heißt auch der dynamische, innovatorische Charakter der Fächer verfälscht –, sondern allein um eine Orientierung an der „Struktur der Disziplinen“, freilich unter dem Gesichtspunkt, welche dieser Strukturen schon

in der Schule vermittelt werden können und müssen. Außerdem ist zu bedenken, daß heute nicht nur die pädagogische, sondern auch die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer im Studium nicht abgeschlossen werden kann, sondern der systematischen und entsprechend geförderten, berufsbezogenen Weiterbildung bedarf. Diese Forderung ist gerade in der Lehrerausbildung bisher stark vernachlässigt worden, wird aber in einigen Fachgebieten bereits durch unsere Referendarbefragung nachdrücklich bestätigt und könnte bei der Reduktion der Fachstudien sehr hilfreich sein.

Die institutionellen und organisatorischen Probleme, die sich aus einer Eingliederung der Ausbildungsseminare und der Seminarlehrer in die Hochschulen ergeben würden, sind vielfältig. Sie lassen sich aber in zwei entscheidende Fragen zusammenfassen:

- Welche Ausbildungsaufgaben sollen die Hochschulinstitute für Lehrerausbildung übernehmen, und in welchen Fakultäten, Fachbereichen oder Abteilungen sollen sie demgemäß institutionell und organisatorisch verankert werden?
- Wie kann, trotz der größeren institutionellen und sozialen Distanz zwischen den neuen Hochschulinstituten für Lehrerausbildung und den für ihre Ausbildungsaufgabe notwendigen Schulen, die Kooperation mit den Schulen organisatorisch gesichert werden?

Die Hochschulinstitute für Lehrerausbildung hätten zweifellos eine dreifache Ausbildungsaufgabe: nämlich erziehungs- und sozialwissenschaftliches Studium, fachdidaktisches Studium und schul- und unterrichtspraktische Ausbildung (in der ersten und zweiten Phase). Als vierte Aufgabe käme auch die Weiterbildung der berufstätigen Lehrer in Betracht, wie sie an der Universität Bielefeld bereits begonnen wird. Aber hier wäre vor einer Überforderung und Überlastung ein und derselben Institution zu warnen, die zu einer Verselbständigung der verschiedenen Aufgabenbereiche führen kann. Deshalb wären hierfür eigene Institute zu empfehlen, die die besonderen pädagogischen und didaktischen Probleme der beruflichen Weiterbildung angemessen berücksichtigen und lösen können.

Für die Zusammenfassung der ersten drei Aufgabenbereiche in einem Hochschulinstitut spricht, daß sie sinnvoll nicht voneinander getrennt werden können, sondern – ebenso wie in der bestehenden Referendarausbildung – der wechselseitigen Ergänzung und Durchdringung bedürfen. Darüber besteht heute weitgehend Einigkeit. Wenn sie dennoch voneinander getrennt und auf verschiedene Institute oder Fachbereiche verteilt würden, müßte das eine un- gute Verselbständigung dieser drei Ausbildungsaufgaben zur Folge haben, und zwar in der erziehungswissenschaftlichen, in der fachwissenschaftlichen und in der pragmatisch-methodischen Richtung. Eine solche Entwicklung könnte nicht begrüßt werden, sie würde nur die gegenwärtig vorhandenen Probleme reproduzieren.

Aus dieser Einsicht läßt sich folgern, daß die Institute für Lehrerausbildung (einschließlich der an ihnen tätigen Fachdidaktiker, also auch der bisherigen Fachseminarleiter) als Zentralinstitute an den Fachbereichen für Pädagogik oder Erziehungswissenschaft angesiedelt werden sollten oder an einem neuen Fachbereich für Unterrichtswissenschaften, wie er jetzt für die neue Gesamthochschule Südwest in Berlin (bisher Freie Universität) geplant ist. Für diese letzte Lösung sprechen aber keine grundsätzlichen Argumente, sondern nur pragmatische Erwägungen, die sich aus den Kapazitätsproblemen zu großer und unübersichtlicher erziehungswissenschaftlicher Fachbereiche an den Gesamthochschulen ergeben (vgl. Moabiter Kreis, 1974), und vielleicht auch Überlegungen, die sich aus den Statusproblemen oder auch aus den Ausbildungszielen der bisherigen PH-Professoren in den neuen Gesamthochschulen ergeben könnten. Entscheidend ist letztlich nur, daß an den Hochschulzentren für Lehrerausbildung/Erziehungs- und Sozialwissenschaftler mit – sei es in einem erziehungswissenschaftlichen oder in einem unterrichtswissenschaftlichen Fachbereich – Fachdidaktikern oder Unterrichtswissenschaftlern zusammenwirken.

Mit der schul- und unterrichtspraktischen Ausbildungsaufgabe der Hochschulzentren für Lehrerausbildung wären jedoch weitergehende organisatorische Probleme verbunden, die nicht unterschätzt werden dürfen. Sie sind vor allem darin begründet, daß am Hochschulort in der Regel nicht genügend Schulen vorhanden sein dürften, die die Studenten der schulpraktischen Studienphase aufnehmen könnten. Aus diesem Grund sollten nur diejenigen Studienseminare

direkt in die Zentralinstitute für Lehrerausbildung integriert werden, die am Hochschulort selbst liegen. Die anderen, weiter entfernten Ausbildungsseminare sollten als Zweigstellen des Universitätszentrums für Lehrerausbildung erhalten bleiben, aber gegebenenfalls in eine Stadt in der Nähe des Hochschulortes verlegt werden, um die Kommunikation und Kooperation zwischen Zentrum und Zweigstellen sicherzustellen. Auf diese Weise könnten auch die Schulen im Umkreis dieser Zweigstellen für die praktische Ausbildung der Lehrerstudierenden verfügbar bleiben, wobei zu erwägen wäre, ob sie als „Ausbildungsschulen“ nicht einen privilegierten, besonders geförderten Status erhalten sollten. Die Zweigstellen und die dort tätigen Hochschullehrer übernehmen dann die Kooperation mit den umliegenden, örtlichen Ausbildungsschulen, besonders in der schulpraktischen Studienphase, aber auch in der später folgenden zweiten Ausbildungsphase der Gymnasiallehrer. Hierfür sollten die Fachdidaktiker am Hochschulzentrum und seinen Zweigstellen zu einem geringen Stundendeputat an den Ausbildungsschulen verpflichtet werden. Außerdem muß an den Ausbildungsschulen ein Netz von Kontakt- und Betreuungslehrern aufgebaut werden, auf die nochmals zurückzukommen ist. Um eine Isolation der Zweigstellen und eine neuerliche Trennung zwischen überwiegend theoretischer und vorwiegend praktischer Lehrerausbildung zu verhindern, sollte außerdem eine regelmäßige, mehrjährige Rotation zwischen den Hochschullehrern am Hochschulzentrum für Lehrerausbildung und an seinen Zweigstellen außerhalb eingeführt werden.

Abschließend sind nochmals einige Bemerkungen zur zweiten Ausbildungsphase der Gymnasiallehrer erforderlich, also zum Vorbereitungsdienst und zur Referendarausbildung, die ja der Hauptgegenstand dieser Untersuchung war. Die erste berufsvorbereitende Ausbildungsphase, das Studium, wird durch das erste Staatsexamen abgeschlossen, in dem die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kenntnisse der Lehrerstudierenden beurteilt werden und ihre Unterrichts- oder Lehrbefähigung bestätigt wird. Die zweite Phase konzentriert sich dann vor allem auf die Weiterentwicklung und Festigung der Lehrbefähigung der Referendare und vor allem darauf, die Referendare sukzessive in die Übernahme eines vollen Stundendeputats einzuführen und mit den entsprechenden Problemen und Arbeitstechniken vertraut zu machen.

Denn die Übernahme eines Stundendeputats von 24 Wochenstunden stellt nach der relativ geringen Unterrichtsbelastung in der jetzigen Referendarausbildung ein Problem dar, das durch dieses Ausbildungssystem überhaupt nicht gelöst wird. Der eigentliche „Realitätsschock“ wird dadurch auf die Zeit nach dem zweiten Staatsexamen verlegt und hat dann ganz unkontrollierte und vermutlich nachteilige Rückwirkungen auf die Einstellungen und Verhaltensweisen der Assessoren im Unterricht, die die positiven Ergebnisse der Referendarausbildung, soweit solche erzielt worden sind, praktisch wieder rückgängig machen können. Dieses Problem wird von verschiedenen Autoren durchaus gesehen (zum Beispiel Koch, 1972, S. 151). Es sollte unter den hier vorgeschlagenen Bedingungen in die zweite Ausbildungsphase einbezogen und dort besser gelöst werden. Dies könnte dadurch geschehen, daß den Referendaren in drei Etappen zum Beispiel erst 8, dann 14 und schließlich 20 Wochenstunden übertragen werden. Möglich wäre diese Steigerung nach jeweils einem halben Jahr oder nach jeweils einem Schultertial, so daß das Referendariat im zweiten Fall von anderthalb auf ein Schuljahr verkürzt werden könnte. Der Umfang der Arbeitsbelastung, die die Unterrichtsvorbereitung in der ersten Zeit erfahrungsgemäß mit sich bringt, würde unter diesen Bedingungen auch eine volle Besoldung der Referendare nach der Eingangsstufe von A 13 rechtfertigen.

Eine theoretische Seminausbildung am Zentrum für Lehrerausbildung oder seinen Zweigstellen außerhalb des Hochschulortes würde nach diesem Vorschlag in der zweiten Ausbildungsphase nicht mehr stattfinden. Hingegen müßten die Referendare bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts von ausgewählten Betreuungslehrern oder Tutoren an ihren Schulen intensiv angeleitet und beraten werden. Dies würde dem Vorschlag der Bundesassistentenkonferenz von 1970 (BAK, 1970, S. 45) und ersten Versuchen in dieser Richtung an der neuen Gesamthochschule Oldenburg entsprechen. Diese Tutoren müßten teilweise vom Unterricht freigestellt werden und eine Gehaltszulage erhalten, damit die Bedeutung ihrer Ausbildungsaufgabe hervorgehoben und diese für sie auch attraktiv gemacht wird, das

heißt, sie müßten etwa so gestellt werden wie bisher die Fachleiter an den Ausbildungsseminaren. Außerdem müßte es ihnen ermöglicht werden, in regelmäßigen Abständen an Fortbildungskursen des Zentrums für Lehrerausbildung oder seiner Zweigstellen teilzunehmen. Auf diese Weise könnte langsam ein für die unterrichtspraktische und fachdidaktische Ausbildung der Referendare qualifiziertes Personal gewonnen und herangebildet werden, aus dem auch Bewerber um freiwerdende Dozentenstellen am Zentrum für Lehrerausbildung hervorgehen und ausgewählt werden könnten.

Die zweite Ausbildungsphase sollte unter diesen Bedingungen nicht durch ein reguläres Examen, sondern durch wiederholte Prüfungen der Lehrbefähigung und durch eine – positive oder negative – Beurteilung der Unterrichts- und Lehrberechtigung der Referendare abgeschlossen werden. Das würde dem Vorschlag der Lehrerbildungskommission des Bildungsrates entsprechen (Bildungsrat, 1971, S. 121). Diese Beurteilung sollte nicht von den ausbildenden Tutoren, sondern von unbeteiligten Dozenten des Zentrums für Lehrerausbildung ausgesprochen werden, um dadurch die häufig beklagte Personalunion von Ausbildern und Prüfern aufzuheben. Die prüfenden Hochschuldozenten müßten hierfür zu mehreren Unterrichtsbesuchen bei jedem Referendar verpflichtet werden und diese einzeln bewerten. Wenn aus beamteten- und laufbahnrechtlichen Gründen dennoch ein zweites Staatsexamen mit Lehrproben unerläßlich ist, dann sollte die Beurteilung dieser Lehrproben in der Gesamtbeurteilung kein größeres Gewicht erhalten als die der vorangegangenen Probestunden. Bei einer negativen Gesamtbeurteilung müßte die Referendarausbildung um einen bestimmten Zeitraum verlängert werden.

Der hier entwickelte Vorschlag zu einer Reform der Gymnasiallehrerbildung läßt sich zweifellos nicht direkt aus den in diesem Bericht dargestellten Ergebnissen unserer Befragung der Seminarausbilder ableiten und mit ihnen belegen. Aber er versucht, den dieser Befragung und ihrer Auswertung zugrunde liegenden Fragestellungen und Prinzipien und den aus den Befragungsergebnissen abgeleiteten Forderungen an eine Lehrerbildungsreform gerecht zu werden und ist insoweit indirekt auch empirisch begründet. Unter anderen Aspekten ließen sich aus denselben Befragungsergebnissen vielleicht auch andere Konsequenzen ableiten. Aber der vorgelegte Reformvorschlag stellt sicherlich eine Möglichkeit dar, aus unseren Untersuchungsergebnissen und der bisherigen Reformdiskussion – wie ich meine – konsequente Schlüsse zu ziehen, und diese stehen jedenfalls nicht im Widerspruch zu den Befragungsergebnissen.

Die Forderungen nach einer engeren Verbindung von Theorie und Praxis, von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, erziehungs- und sozialwissenschaftlicher sowie unterrichtspraktischer Ausbildung schon im Studium und nach einer dadurch ermöglichten innovatorischen Orientierung der Lehrerausbildung, die auch im Vorbereitungsdienst erhalten und wirksam bleibt, können sicherlich nicht in einer achtsemestrigen, sondern allenfalls in einer zehnsemestrigen Regelstudienzeit verwirklicht werden. Bei einer Verkürzung der Referendarzeit auf ein Jahr würde sich daraus aber immer noch die Möglichkeit einer sechsjährigen Lehrerausbildung ergeben. Wenn es dennoch zu der verkürzten Regelstudienzeit kommen sollte, müßten eventuell andere Konsequenzen gezogen werden, wenn die gleichen Forderungen doch noch realisiert werden sollen. Hier kam es zunächst darauf an, unabhängig von dieser vordergründigen Zeitfrage, aus unseren Untersuchungsergebnissen, den inhaltlichen Problemen der Lehrerausbildung und der bisherigen Reformdiskussion diejenigen institutionellen und organisatorischen Konsequenzen zu ziehen, nach denen sich die Dauer der Lehrerausbildung zu richten hätte. In diesem Sinne sollten die durch die Untersuchung gewonnenen Einsichten in die noch immer nicht abgeschlossene Diskussion um die Reform der Lehrerausbildung eingebracht werden.

7. Literaturverzeichnis

ASEMISSEN, I.: Zum Selbstverständnis des Studienreferendars. Kassel 1973 (unveröffentlichte pädagogische Prüfungsarbeit).

AUSBILDUNGS- UND PRÜFUNGSORDNUNGEN FÜR DAS ZWEITE PÄDAGOGISCHE STAATSEXAMEN FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN aus Baden-Württemberg (1962, 1966 und 1967), Bayern (1959, 1964 und 1969), Berlin (1954 und 1970), Bremen (1971), Hamburg (1940), Hessen (1963), Niedersachsen (1962), Nordrhein-Westfalen (1962), Rheinland-Pfalz (1965), Saarland (1969), Schleswig-Holstein (1961).

BAYER, M., und KNÖSS, K.: Werkstattbericht zur Situation der Lehrerausbildungsreform in der BRD 1973. Arbeitsgruppe Lehrer-Ausbildung „AGLA“. Frankfurt a.M. 1973 (Sonderdruck DIPF, Nr. 79/70).

BIGALKE, H.-G.: Studienseminar und Lehrerausbildung. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1970.

BUNDESASSISTENTENKONFERENZ: Integrierte Lehrerausbildung. Bonn 1970 (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Nr. 7).

CARLSON, R. O.: Adoption of Educational Innovations. Eugene, Or.: Center for the Advanced Study of Educational Administration 1965.

DAHRENDORF, R., und PEISERT, H. G. (Hrsg.): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Villingen: Neckar-Verlag 1967 (Bildung in neuer Sicht, Reihe A, Nr. 6).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970 (Empfehlungen der Bildungskommission).

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Materialien und Dokumente zur Lehrerbildung. Stuttgart: Klett 1971 (Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 17).

FRECH, H.-W.: Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976 (Studien und Berichte, Bd. 34 A).

HÄNDLE, C.: Lehrerbildung und Berufspraxis. Weinheim: Beltz 1972.

HAHN, H.: „Das Institut für Praxis und Theorie der Schule in Schleswig-Holstein (IPTs) – Erfahrungen nach zwei Jahren Tätigkeit“. In: Die Höhere Schule, 26. Jg. (1973), H. 10, S. 259–264.

HEBEL, K.-H.: Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrrausbildung, konkretisiert an ausgewählten Beispielen der Berufsmotivation. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976 (Studien und Berichte, Bd. 34 C, in Vorbereitung).

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. Wiesbaden 1971 (Bildungspolitische Informationen, Nr. 1 A).

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Ergebnisbericht der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung. Wiesbaden 1972 (Bildungspolitische Informationen, Nr. 2).

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Zur Neuordnung der Zweiten Phase der Lehrerausbildung. Informationen, Vorschläge, Empfehlungen. Wiesbaden 1973 (Bildungspolitische Informationen, Nr. 1).

HITPASS, J.: Das Studienschicksal des Immatrikulationsjahrgangs 1958. Gütersloh: Bertelsmann 1967.

JENNE, M., KRÜGER, M., und MÜLLER-PLANTENBERG, U.: Student im Studium. Stuttgart: Klett 1969 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

KATH, G., OEHLER, C., und REICHWEIN, R.: Studienweg und Studienerfolg. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1966 (Studien und Berichte, Bd. 6).

KLAFKI, W.: „Gymnasiallehrer-Ausbildung an der Universität und am Studienseminar. Ergebnisse einer Umfrage“. In: BOKELMANN, H., und SCHEUERL, H. (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Heidelberg: Quelle und Meyer 1970, S. 292–333.

KOCH, J. J.: Lehrer-Studium und Beruf. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1972.

KOCH, J. J., und PFEIFER, H.: „Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung“. In: Die Deutsche Schule, 63. Jg. (1971), H. 7/8, S. 435–449.

LIEBHART, E. H.: „Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 22. Jg. (1970), H. 4, S. 715–736.

MILES, M. B. (Hrsg.): Innovation in Education. New York: Teachers College, Columbia Univ. 1964.

MOABITER KREIS FÜR INTEGRIERTE LEHRERAUSBILDUNG AN GESAMTHOCHSCHULEN: Materialien zur Gründung und Begründung eines unterrichtswissenschaftlichen Fachbereichs im Rahmen einer integrierten Lehrerausbildung an Gesamthochschulen. UWI, Materialien zum Studium der Unterrichtswissenschaften Nr. 2, Berlin, Juli 1974.

MÜLLER, P.: Dokumentation zur Lehrerbildung. 2 Bde., Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (Studien und Berichte, Bd. 22).

MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Wie sind Lehrer wirklich? Ideale, Vorurteile, Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart: Klett 1973.

„Organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen“. In: betrifft: erziehung, 4. Jg. (1971), H. 9, S. 29–35.

PECK, R. F., und TUCKER, J. A.: „Research on Teacher Education“. In: TRAVERS, R. M. W. (Hrsg.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally 1973, S. 940–978.

POPITZ, H.: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen: Mohr 1967.

REICHWEIN, R., und FRECH, H.-W.: „Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation. Anmerkung zu einem neuen Ziel der Lehrerausbildung und ihrer Reform“. In: betrifft: erziehung, 4. Jg. (1971), H. 12, S. 19–32.

REICHWEIN, R.: „Hans Bohnenkamp zum 80. Geburtstag: Ein Plädoyer für die soziale Dimension der Bildung“. In: Neue Sammlung, 13. Jg. (1973), H. 4, S. 473–485.

RICHTER, W., und BERG, H. C.: „Zur Ausbildung der Studienreferendare. Ein Berliner Modell“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. (1968), H. 5, S. 477–486.

RITSCHER, H.: Die Ausbildung der Studienreferendare. Hamburg: Erziehung und Wissenschaft; Frankfurt a.M.: Diesterweg 1971.

ROBINSOHN, S. B.: „Thesen zur Lehrerbildung“. In: Neue Sammlung, 5. Jg. (1965), H. 3, S. 197–205.

ROBINSOHN, S. B.: „Modell einer Pädagogischen Fakultät. Teil I: Alle Lehrer sind Lehrer. Teil II: Theorie und Praxis der Lehrerbildung“. In: Die Zeit, Nr. 4, 26. Januar 1968, und Nr. 5, 2. Februar 1968.

ROGERS, E. M.: Diffusion of Innovations. New York: Free Press of Glencoe 1962.

SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1970.

SCHENK, W.: Untersuchung über das Verhältnis zwischen Studienseminar und pädagogischer Ausbildung. Wiesbaden 1966 (unveröffentlichte pädagogische Prüfungsarbeit).

SPD (Bremen) informiert: Reform der Lehrerbildung. SPD-Entwurf für ein Bremisches Lehrerausbildungsgesetz 1974.

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER: Presseerklärung vom 11. 12. 1970 zur Sitzung der Kultusministerkonferenz am 10./11. Dezember zu Fragen der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung. Bonn 1970 (Frankenthaler Beschlüsse).

ZEIHER, H.: Gymnasiallehrer und Reformen. Stuttgart: Klett 1973 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung).

8. Fragebogen

INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG
IN DER MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT
Forschungsgruppe Referendarausbildung

Nr.

1 Berlin 31, Blissestraße 2

FRAGEN ZUR REFERENDARAUSBILDUNG

Seminarleiter bzw. Seminarvorstand

Seminar:

Vorbemerkung

Der vorliegende Fragebogen befaßt sich mit organisatorischen und inhaltlichen Aspekten der Seminararbeit. Er schließt an eine Befragung bei allen Seminarleitern (bzw. Seminarvorständen) und den Fachseminarleitern (bzw. Seminarlehrern) in den Fächern Deutsch, Englisch und Physik an, die vor ungefähr zwei Jahren in der gesamten Bundesrepublik durchgeführt wurde. Die Informationen aus der damaligen Befragung sollen nun erweitert und differenziert werden. Vor allem sollen nun die Fachseminarleiter aller Fächer in die Untersuchung einbezogen werden.

Der Fragebogen ist von einer Forschungsgruppe am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft ausgearbeitet worden. Dieses Institut führt seine Forschungsprojekte völlig unabhängig, also nicht im Auftrag außenstehender Interessenten durch und ist allein seiner wissenschaftlichen Verantwortung verpflichtet.

Der Fragebogen ist außerdem einer Beratergruppe des Arbeitskreises der Seminar- und Fachleiter vorgelegt worden, die ihre Zustimmung zu Form und Inhalt dieser Befragung gegeben hat.

Wir haben für diese Untersuchung eine repräsentative Stichprobe an den Studienseminaren in der Bundesrepublik gezogen. Das bedeutet, daß mit jedem Fragebogen, der nicht ausgefüllt zurückkommt, die Repräsentativität der Untersuchung reduziert oder damit das Ergebnis verzerrt wird.

Wir können Ihnen versichern, daß die Fragebögen vertraulich behandelt und ohne Einblick Dritter der statistischen Auswertung zugeführt werden.

Wir hoffen sehr, daß Sie sich unter diesen Bedingungen bereit finden, den Fragebogen auszufüllen. Bitte geben Sie keine vollständigen Namen an. Wenn Sie Fachseminarleiter sind, schreiben Sie bitte nur am unteren Rand dieser Seite die ersten beiden Buchstaben Ihres Nachnamens auf. Dies ist zur Unterscheidung von Fachseminarleitern (bzw. Seminarlehrern) des gleichen Faches am selben Seminar notwendig.

Wir möchten Sie nun bitten, den Fragebogen besonders sorgfältig dort auszufüllen, wo keine Antwortalternativen vorgegeben sind. Im übrigen wird im Fragebogen einheitlich der Begriff "Seminar Dozent" an Stelle der verschiedenen Bezeichnungen "Seminarleiter", "Fachseminarleiter", "Seminarlehrer" usw. benutzt.

Den ausgefüllten Fragebogen können Sie im beiliegenden Umschlag über den Seminarleiter (bzw. Seminarvorstand) an uns weiterreichen. Sie können ihn uns jedoch auch direkt zusenden.

Wir danken Ihnen im voraus für Ihre Mitarbeit,

die Forschungsgruppe Referendarausbildung
am Institut für Bildungsforschung
gez.: Dr. Roland Reichwein

Die ersten beiden Anfangsbuchstaben des Nachnamens: _____

1. Viele Seminarlehrer äußern Kritik an den Bedingungen, unter denen sie die Referendare ausbilden sollen. Wir haben einige dieser kritischen Äußerungen zusammengestellt. Bitte geben Sie durch ein Kreuz in eines der drei Kästchen hinter den folgenden Aussagen jeweils an, inwieweit Sie den Inhalt der Aussage für zutreffend, teilweise zutreffend oder nicht zutreffend halten.

| | trifft zu | teils teils | trifft nicht zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Die Referendare bringen zu wenig Grundkenntnisse in den pädagogischen Grundwissenschaften (Pädagogik, Psychologie und Soziologie) von der Universität mit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ich habe zu wenig Zeit, um mich fortbilden zu können | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Die Ausstattung des Seminars mit Büchern und sonstigen Arbeitsmaterialien ist unzureichend | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Den Fachseminarleitern und Seminarleitern fehlt eine ausreichende Vorbereitung auf ihre Ausbildungstätigkeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ich bin zu sehr belastet, um die Arbeit mit den Referendaren so gestalten zu können, wie ich es gern möchte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Viele Referendare arbeiten nicht genügend in den Seminarsitzungen mit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Die Ausbildungszeit am Seminar ist zu kurz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Es sind zu viele Referendare am Seminar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Die Referendare werden zu häufig als Aushilfslehrer eingesetzt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Der Referendar hat in der Schule oft eine zu schwache Position | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Die Kontakte zu den Hochschulen sind ungenügend | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Das Seminar ist zu sehr mit theoretischen Aufgaben belastet, die in die Universität gehören und die das Seminar von seiner eigentlichen Aufgabe, die Einführung in die Schulpraxis, abhalten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Von den Anforderungen der Schule aus gesehen, ist die Universitätsausbildung in den Fächern bei vielen Referendaren unzureichend | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Die Arbeit der Ausbildungspersonen am Seminar wird in der Öffentlichkeit zu wenig anerkannt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Die Fachseminarleiter werden für Ihre Arbeit nicht ausreichend bezahlt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Die Zusammenarbeit mit den Schulen ist nicht so gut, wie es notwendig wäre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Die Fachseminarleiter sind zu wenig für ihre Seminararbeit entlastet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Können Sie weitere Punkte nennen, die Ihnen an der Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer veränderungsbedürftig erscheinen?

Nein, es ist das wesentliche genannt worden

Ja, und zwar folgende: _____

3. Nachdem Sie eben zu einigen kritischen Punkten der Referendarausbildung Stellung genommen haben, könnten Sie nun bitte einmal ganz generell angeben, wie zufrieden Sie mit ihren derzeitigen Arbeitsbedingungen im Seminar sind?
(Machen Sie bitte auf der folgenden Skala ein Kreuz!)

völlig
unzufrieden

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

völlig
zufrieden

4. Geben Sie bitte im folgenden an, wieviel Zeit Sie wöchentlich für die Arbeit am Seminar aufwenden.

| | Zeitstunden pro Woche |
|---|--------------------------|
| Seminarsitzungen | _____ |
| Vor- und Nachbereitung der Sitzungen | _____ |
| Zeit für Unterrichtsbesuche und Lehrproben mit Wegzeit und Besprechungen | _____ |
| Sonstige Besprechungen mit Referendaren | _____ |
| Verwaltungsarbeit für das Seminar | _____ |
| Weitere Tätigkeiten (außer Unterrichtsstunden), die Sie regelmäßig beanspruchen: _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

5. Wieviel Wochenstunden unterrichten Sie zur Zeit?

_____ Stunden

6. Mit wieviel Wochenstunden sind Sie zur Zeit für die Seminararbeit vom Unterricht entlastet?

_____ Stunden

7. Wieviele Referendare haben Sie zur Zeit zu betreuen?

_____ Referendare

8. Wie groß sollte, Ihrer Meinung nach, im Idealfall die von Ihnen zu betreuende Referendargruppe sein, um eine optimale Ausbildung zu ermöglichen?

_____ Referendare

FRAGE 9 NUR VON FACHSEMINARLEITERN (SEMINARLEHRERN) ZU BEANTWORTEN

9. Wie hoch dürfte bei der oben genannten idealen Gruppengröße die Unterrichtsbelastung des Fachseminarleiters höchstens sein?

_____ Stunden / Woche

DIE FOLGENDEN FRAGEN BEZIEHEN SICH VOR ALLEM AUF INHALTLICHE ASPEKTE DER SEMINARARBEIT. BITTE BEZIEHEN SIE SICH BEI IHREN ANGABEN ÜBER FORMEN DER SEMINARARBEIT UND BEHANDELTE THEMEN IMMER AUF DEN REFERENDARJAHRGANG, DER JETZT VOR BZW. IN DER PRÜFUNG STEHT.

10. Wir haben einige Formen der Seminararbeit zusammengestellt, die an den Seminaren verschieden häufig (evtl. auch gar nicht) vorkommen. Sicher wird in Ihrem Seminar nur ein Teil der aufgeführten Arbeitsformen angewendet.

Falls eine der folgenden Arbeitsformen in Ihrem Seminar vorgekommen ist, geben Sie bitte ungefähr an, wie häufig dies geschehen ist. Dabei können Sie sich Zeiteinheit auswählen, auf die Sie sich beziehen wollen. Zwei Beispiele:

jährlich monatlich

2

Diese Eintragung würde bedeuten, daß die in Frage stehende Arbeitsform ca. zweimal im vergangenen Ausbildungsjahr vorgekommen ist.

jährlich monatlich

 4

Diese Eintragung würde besagen, daß die entsprechende Arbeitsform fast in jeder Sitzung vorkommt. Beziehen Sie sich in Ihren Angaben auf diejenigen Referendare, die jetzt vor bzw. in der Prüfung sind. Alle diejenigen Arbeitsformen, die Sie nicht angewendet haben, können Sie übergehen, ohne ein Kreuz zu machen.

Die Liste ist nicht vollständig. Bitte ergänzen Sie sie, falls wichtige Arbeitsformen Ihres Seminars nicht erwähnt worden sind.

(weiter nächste Seite!)

jährlich monatlich

- Der Seminarlehrer berichtet ausführlich aus eigenen Erfahrungen im Unterricht
- Der Seminarlehrer referiert zu einem bestimmten Thema
- Ein Referendar hält ein Referat über ein Buch, einen Aufsatz oder einen Themenbereich
- Bestimmte methodische Hilfsmittel werden in ihrem unterschiedlichen Einsatz (Fächer, Stufen usw.) besprochen
- Der Seminarlehrer gibt in Anwesenheit der Referendare eine Stunde, die hinterher besprochen wird
- Die Seminarsitzung besteht aus einer Diskussion über ein Thema, das von den Referendaren am Anfang der Sitzung vorgeschlagen wurde
- Im Seminar werden Tonbandaufnahmen von Stunden analysiert
- Es werden Stunden über Fernsehen beobachtet
- Im Seminar werden bestimmte kurze Unterrichtsabschnitte (Einstieg, Lösen bestimmter Konflikte) im Rollenspiel geübt
- Im Seminar werden (anhand schriftlicher Unterlagen) konstruierte Fälle schwieriger schulischer Situationen diskutiert und Lösungen gesucht (Planspiele, Simulation)
- Referendare bereiten in Gruppenarbeit Themen vor und diskutieren sie vor oder mit den übrigen Seminarteilnehmern
- Es werden Unterrichtsfilme vorgeführt und diskutiert
- Diskussion mit Schülern über die Unterrichtsversuche der Referendare
- Alle gemeinsam erarbeiten während der Seminarsitzung einen Unterrichtsentwurf zu einem bestimmten Thema

fast immer häufig selten

Erprobung der Entwürfe im Unterricht?

Nachbesprechung im Seminar?

- Die Referendare fertigen Unterrichtsentwürfe zur Behandlung des gleichen Themas bzw. Stoffbereiches auf verschiedenen Stufen an, die dann im Seminar diskutiert werden

fast immer häufig selten

Praktische Erprobung der verschiedenen Entwürfe?

Nachbesprechung im Seminar?

| | | jährlich | monatlich |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Die Referendare fertigen (einzeln oder in Gruppen) verschiedene Unterrichtsentwürfe zu gleichen Themen auf derselben Stufe an, die dann im Seminar diskutiert und verglichen werden | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | fast immer | | |
| | häufig | | |
| | selten | | |
| Erprobung der unterschiedlichen Entwürfe? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nachbesprechung im Seminar? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Andere Formen der Seminararbeit: | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Wie werden in Ihrem Seminar die Themen für die Sitzungen festgelegt?
(Bitte lesen Sie sich zunächst alle angegebenen Antwortmöglichkeiten durch.)

- Die Reihenfolge der Themen ist durch einen schriftlichen Plan genau festgelegt. Diese Reihenfolge wird normalerweise auch eingehalten
- Die Reihenfolge der Themen ist durch einen schriftlichen Plan festgelegt. Von diesem wird aber häufig abgewichen
- Ich habe einen festen Bestand an Themen (nicht schriftlich fixiert), die ich im Seminar in einer festen Reihenfolge behandle
- Ich habe einen festen Themenkanon, den ich während eines Ausbildungsabschnittes behandle. Ablauf und Reihenfolge ist aber sehr unterschiedlich
- Ich passe mich mit der Themenauswahl den augenblicklichen Bedingungen an, so daß die Themen von Ausbildungsabschnitt zu Ausbildungsabschnitt wechseln
- Andere Möglichkeiten: _____

12. Könnten Sie im folgenden bitte kurz die thematischen Schwerpunkte Ihrer Seminararbeit angeben, aus denen also der inhaltliche Aufbau des Seminars deutlich wird? Berücksichtigen Sie dabei bitte - wie bei allen Fragen - nur die Themen, die Sie mit denjenigen Referendaren behandelt haben (bzw. sicher noch behandeln werden), die jetzt vor bzw. in der Prüfung stehen.

13. Orientieren Sie sich in Ihrer Seminararbeit an einem oder mehreren Büchern, die Sie für grundlegend halten (z.B. bestimmte Methodiken)?

Nein

Ja, und zwar: _____

14. Wo liegen, Ihrer Erfahrung nach, die Schwerpunkte des Interesses bei den Referendaren? Versuchen Sie bitte in Prozentsätzen anzugeben, wieviel Referendare jeweils den folgenden Kategorien zuzuordnen sind:

| | Prozent |
|--|---------|
| - Sind vorwiegend an praktischen Tips interessiert, finden theoretische Erörterungen in diesem Stadium der Ausbildung weitgehend überflüssig | _____ % |
| - Sind weniger an pädagogischen, sondern vielmehr an fachlichen Problemen interessiert | _____ % |
| - Sind neben der Erörterung von praktischen Problemen stark an fachdidaktischen Erörterungen interessiert | _____ % |
| - Sind neben der Erörterung von praktischen und fachdidaktischen Problemen auch stark an psychologischen, soziologischen und pädagogischen Erörterungen interessiert | _____ % |
| - Sind überhaupt wenig an ihren jetzigen Aufgaben interessiert | _____ % |
| - Andere Gruppen von Referendaren: | _____ % |
| _____ | _____ % |
| _____ | _____ % |
| _____ | _____ % |
| _____ | _____ % |

(Bitte nachprüfen, ob sich die Prozentsätze ungefähr zu 100 % ergänzen.)

BITTE BLÄTTERN SIE UM, SCHLAGEN SIE DAS ANHÄNGENDE BLATT NACH LINKS AUS
UND FÜLLEN SIE DIE TABELLE AUS.

15. In der folgenden Tabelle sind einige Themen aufgeführt, die in manchen Seminaren behandelt werden, oft jedoch (meist aus Zeitgründen) nicht behandelt werden können. Außerdem sind evtl. einige Themen schon an der Universität behandelt worden oder gehören eher in die Fachseminare oder eher in die allgemeinen Seminare. Bitte geben Sie an, ob Sie eines oder mehrere dieser Themen mit den Referendaren Ihres Seminars besprechen konnten.

Sehen Sie sich zunächst in der linken Spalte der Tabelle die Themen durch. Falls Sie keines dieser Themen behandeln konnten, gehen Sie bitte gleich zu Frage 24 über, wobei Sie jedoch in Spalte 3 der Tabelle noch Gelegenheit zu Anmerkungen haben.

Wenn Sie eines oder mehrere dieser Themen besprochen haben, tragen Sie bitte in die erste Spalte die Länge der Behandlung im Seminar ein (z.B. zwei Sitzungen, eine, eine halbe, eine viertel Sitzung).

Achten Sie dann auf die Verweise in der zweiten Spalte!

Dort stehen die Nummern derjenigen Fragen, die Sie bitte dann beantworten, wenn Sie das entsprechende Thema behandelt haben, wenn also eine Eintragung in Spalte 1 vorhanden ist.

Lassen Sie dieses Blatt ausgeschlagen, solange Sie Fragen zu der Tabelle beantworten.

Achten Sie darauf, daß Sie alle Nachfragen in Spalte 2 zu den Themen, die Sie behandelt haben, beantworten!

| | 1 | 2 | 3 |
|---|--|--------------------------------|-------------|
| | Länge der Behandlung (2, 1/2, 1/4) | Nachfragen zu den Themen | Bemerkungen |
| Verwendungsmöglichkeit von Gruppenarbeit im Unterricht | | Frage 16 und 17 | |
| team-teaching | | Frage 18 | |
| Soziogramm | | Frage 19 und 19 a | |
| Formen und Anwendung des programmierten Unterrichts | | Frage 20 | |
| Formen und Einsatz von 'psycho- logischen' Testverfahren (Intelli- genztests, Persönlichkeitstests) | | Frage 21 | |
| Auswahl von Lehrinhalten von verschiedenen Klassen und Schulstufen | | Frage 22 | |
| Formen und Einsatz von Schulleistungs- tests | | Frage 23 | |

FRAGEN ZUM GRUPPENUNTERRICHT

16. In welcher Form ist das Thema Gruppenunterricht im Seminar behandelt worden?

- Kurzer Hinweis von mir oder einem Referendar und evtl. kurze Diskussion einiger damit zusammenhängender Fragen
- Referat bzw. Vortrag über die theoretischen Grundlagen der Gruppenarbeit mit Diskussion von Vor- und Nachteilen
- Besprechung von ausgearbeiteten Beispielstunden für Gruppenarbeit, die nicht im Seminar erarbeitet wurden
- Gemeinsame modellhafte Planung einer Unterrichtseinheit (oder -stunde), die Gruppenunterricht einschließt
- Erstellung von alternativen Unterrichtsentwürfen durch die Referendare, evtl. zum gleichen Thema und Diskussion darüber im Seminar
- Erprobung der im Seminar diskutierten oder erarbeiteten Unterrichtsentwürfe durch Referendare
- Nachbesprechung der Erprobung im Seminar
- Andere Formen der Behandlung des Themas Gruppenarbeit: _____

17. Haben Sie selbst den Referendaren schon einmal eine Stunde in der Form des Gruppenunterrichts vorführt?

Nein

Ja, und zwar _____ mal (Bitte geben Sie die Häufigkeit an)

FRAGEN ZUM TEAM-TEACHING

18. In welcher Form ist das Thema team-teaching im Seminar behandelt worden?

- Kurzer Hinweis von mir oder einem Referendar und Diskussion einiger sich einschließender Fragen
- Referat bzw. Vortrag über die theoretischen Grundlagen des team-teaching mit Diskussion der Vor- und Nachteile
- Gemeinsame Planung der Anlage einer Unterrichtseinheit in team-teaching
- Erstellung von alternativen Unterrichtsentwürfen mit verschiedenen Formen des team-teaching durch die Referendare und Diskussion im Seminar

- Erprobung der im Seminar diskutierten oder erarbeiteten Unterrichtsplanungen durch die Referendare
- Nachbesprechung der Erprobung im Seminar
- Andere Formen der Behandlung des Themas "team-teaching" im Seminar:

FRAGEN ZUM SOZIOGRAMM

19. In welcher Form ist das Thema "Soziogramm" im Seminar behandelt worden?

- Kurzer Hinweis von mir oder einem Referendar auf die Möglichkeit der Verwendung von Soziogrammen und Diskussion einiger sich einschließender Fragen
- Referat bzw. Vortrag über theoretische Grundlagen, Formen und Einsatzmöglichkeiten des Soziogramms
- Gemeinsame Planung der Erstellung von Soziogrammen durch die Referendare evtl. in verschiedenen Klassen mit verschiedenen Fragestellungen
- Erstellung von Soziogrammen durch die Referendare
- Gemeinsame Besprechung der erstellten Soziogramme und Auswertung
- Weitere Formen der Behandlung des Themas "Soziogramme" im Seminar:

19 a) Falls die Referendare Soziogramme erstellt haben, und diese im Seminar ausgewertet wurden, welche Konsequenzen sind aus den Ergebnissen der Soziogramme gezogen worden?

FRAGEN ZUM PROGRAMMIERTEN UNTERRICHT

20. In welcher Form ist der programmierte Unterricht behandelt worden?

- Kurze Hinweise von mir oder einem Referendar und Besprechung einiger damit zusammenhängender Fragen
- Referat bzw. Vortrag über die theoretischen Grundlagen des programmierten Unterrichts und der daraus entwickelten Programmformen und deren Vor- und Nachteile (mit Diskussion)
- Demonstration und Diskussion von bestimmten Programmen
- Anleitung zur Konstruktion von Unterrichtsprogrammen
- Ausführliche Erarbeitung von Kriterien, nach denen die Nützlichkeit des Einsatzes von Programmen bestimmt werden kann
- Planung des Einsatzes eines oder mehrerer Programme im Unterricht
- Kontrollierte Erprobung von Programmen im Unterricht
- Nachbesprechung der Erprobung im Seminar
- Andere Formen der Behandlung des Themas programmierter Unterricht im Seminar: _____

FRAGEN ZU PSYCHOLOGISCHEN TESTS

21. In welcher Form ist das Thema psychologische Testverfahren im Seminar behandelt worden?

- Kurzer Hinweis von mir oder einem Referendar auf das Vorhandensein und die Anwendungsmöglichkeiten von psychologischen Testverfahren evtl. mit Diskussion einiger sich anschließender Fragen
- Referat bzw. Vortrag über theoretische Grundlagen, Gütekriterien (Validität, Reliabilität usw.) und Formen von Tests (Intelligenztests, Persönlichkeitstests usw.) mit Diskussion
- Vorführung und Besprechung von psychologischen Testverfahren
- Durchführung von psychologischen Testverfahren mit den Referendaren
- Auswertung von psychologischen Testverfahren durch die Referendare
- Andere Formen der Behandlung des Themas psychologische Testverfahren im Seminar: _____

FRAGEN ZUR AUSWAHL VON LEHRINHALTEN

22. In welcher Form ist dieses Thema der Auswahl von 'Lehrinhalten' behandelt worden?

- Es wurde dargelegt, welche Stoffe der Lehrer nach dem Bildungsplan in seinem Fach behandeln soll
- Es wurden Bildungspläne verschiedener Bundesländer miteinander verglichen und Vor- und Nachteile diskutiert
- Es wurde von mir dargelegt, was man, über die Vorschläge des Bildungsplanes hinaus, günstigerweise in den verschiedenen Fächern für Stoffe behandeln sollte
- Es wurde über den Bildungswert des Faches diskutiert
- Es wurde ein Vortrag bzw. Referat über Probleme und Methoden der Curriculumrevision gehalten
- Es wurde ein neuer Stoffplan für eine längere Unterrichtsperiode erstellt, der von dem, was üblicherweise gemacht wird, abweicht
- Es wurden von den Referendaren, unter Berücksichtigung alternativer Lernziele, verschiedene Stoffpläne für dieselbe Klasse (bzw. Stufe) erstellt
- Im Seminar erarbeitete Stoffpläne wurden von den Referendaren erprobt
- Die Erprobung wurde im Seminar nachbesprochen
- Weitere Formen der Behandlung des Themas: _____

FRAGEN ZU SCHULLEISTUNGSTESTS

23. In welcher Form wurde das Thema 'Schulleistungstests' im Seminar behandelt?

- Kurze Hinweise über einige Einsatzmöglichkeiten von Leistungstests und Diskussion einiger damit zusammenhängender Fragen
- Theorie der Lernzielbestimmung, d. h. Umsetzung von generellen Zielsetzungen und Themenstellungen in verhaltensnahe Lernziele (Operationalisierung)
- Besprechung der Arten von Testfragen (multiple-choice, offen, ja / nein usw.) und ihrer Vor- und Nachteile im Rahmen der Erfassung bestimmter Lernziele
- Erörterung testtheoretischer Kriterien, denen Leistungstests genügen sollten (Trennschärfe, Schwierigkeitsgrad der Aufgaben usw.)

(Fortsetzung der Frage nächste Seite!)

- Demonstration und Besprechung von vorliegenden Leistungstests, die Kriterien der Testtheorie genügen
- Versuche der Referendare zur Umsetzung von generellen Zielsetzungen und Themenstellungen in verhaltensnahe Lernziele
- Versuche zur Konstruktion von Leistungstests durch die Referendare unter Berücksichtigung der testtheoretischen Kriterien
- Andere Formen der Behandlung des Themas: _____

24. Welche Auffassung über die Verwendung von Leistungstests in der Schule haben Sie gegenüber den Referendaren vertreten bzw. würden Sie vertreten, wenn Sie daraufhin angesprochen würden?

Bitte entscheiden Sie sich für eine Alternative, indem Sie ein Kreuz vor die Aussage machen. Erläutern und verdeutlichen Sie Ihre Auffassung dadurch, daß Sie den Satz zu Ende führen und Ihre Meinung nach Belieben weiter ausführen. Bitte schreiben Sie aber alle Argumente immer nur in den Raum unter die gewählte Alternative.

Bei Platzmangel bitte die Rückseite benutzen!

Ich bin dafür, daß die Klassenarbeiten und anderen Prüfungen durch Schulleistungstests weitgehend ersetzt werden, weil ...

Ich bin dagegen, daß die Klassenarbeiten und anderen Prüfungen durch Schulleistungstests weitgehend ersetzt werden, weil ...

Ich bin noch unentschieden

25. Welche Auffassung über die Bedeutung des Bildungsplanes für die Unterrichtsplanung haben Sie gegenüber den Referendaren vertreten bzw. würden Sie vertreten, wenn Sie daraufhin angesprochen würden? Entscheiden Sie sich bitte wieder für eine Alternative und erläutern Sie sie durch schriftliche Zusätze.

Ich finde, die Vorschläge des Bildungsplanes sollten bei der Unterrichtsplanung soweit wie möglich berücksichtigt werden, weil ...

Ich finde, man braucht sich um die Vorschläge der Bildungspläne bei der Unterrichtsplanung nur wenig zu kümmern, weil ...

Ich bin noch unentschieden

26. Welche Auffassung zum Problem der Einrichtung von homogenen Leistungsgruppen haben Sie gegenüber den Referendaren vertreten bzw. würden Sie vertreten, wenn Sie daraufhin angesprochen würden?

Ich bin eher für die Einrichtung von homogenen Leistungsgruppen, weil ...

Ich bin eher gegen die Einrichtung von homogenen Leistungsgruppen, weil ...

Ich bin noch unentschieden

27. Welche Auffassung über das Ausmaß, in dem politische Diskussionen über aktuelle Themen im Fachunterricht stattfinden sollten, haben Sie gegenüber den Referendaren vertreten bzw. würden Sie vertreten, wenn Sie daraufhin angesprochen würden?

Der Lehrer sollte aus seinem Fachunterricht (außer in politischer Bildung, Geschichte o.ä.) die Diskussion aktueller politischer Themen (Kambodscha, Vietnam, Studentenunruhen usw.) möglichst heraushalten, weil

Der Lehrer sollte in seinem Fachunterricht häufig aktuelle Probleme aufgreifen und mit den Schülern diskutieren, weil ...

Ich bin noch unentschieden

28. Wie groß sind die Gruppen innerhalb der schwachen Schüler in den unteren Klassen des Gymnasiums, deren schlechte Leistungen auf die folgenden Gründe zurückzuführen sind?

Bitte bilden Sie eine Rangreihe, indem Sie der größten Gruppe den Rangplatz 1, der zweitgrößten den Rangplatz 2 geben usw.

Rangreihe

- Leistungsschwache Schüler, die nicht genügend Förderung durch das häusliche Milieu erhalten haben

- Leistungsschwache Schüler, die nicht genügend begabt sind, um den Anforderungen gewachsen zu sein

- Leistungsschwache Schüler, die zwar die Voraussetzungen mitbringen, jedoch nicht lernen wollen

- Weitere Gründe: _____

29. Welche der folgenden Aussagen über die Gründe für die hohen Ausfälle in den unteren Klassen des Gymnasiums kommt der Auffassung am nächsten, die Sie gegenüber den Referendaren vertreten haben bzw. vertreten würden, wenn Sie daraufhin angesprochen würden?

Bitte entscheiden Sie sich für eine der beiden Auffassungen. Eventuelle Modifizierungen der Erläuterungen fügen Sie bitte an.

- An den Ausfällen in den ersten Jahren des Gymnasiums zeigt sich vor allem, daß heute viele Schüler das Gymnasium besuchen, die eigentlich auf einen anderen Schultyp (Hauptschule, Realschule u. a.) gehören

- An den Ausfällen in den ersten Jahren des Gymnasiums zeigt sich, daß das Gymnasium wesentlich verändert werden muß

- Erläuterung:

Ich bin noch unentschieden

30. Bitte kreuzen Sie an, ob überhaupt bzw. ab wann Sie die folgende Form der Schülermitbestimmung befürworten würden.

| ab Unter- stufe | ab Mittel- stufe | ab Ober- stufe | gar nicht |
|-----------------------|------------------------|----------------------|--------------|
|-----------------------|------------------------|----------------------|--------------|

Der Lehrer plant längere Abschnitte seines Unterrichts in thematischer und methodischer Hinsicht zusammen mit den Schülern

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

Erläuterung:

31. Welche Auffassung über die gewerkschaftliche Organisation von Lehrern haben Sie gegenüber den Referendaren vertreten bzw. würden Sie vertreten, wenn Sie daraufhin angesprochen würden?

Die Gymnasiallehrer sollten sich in stärkerem Maß gewerkschaftlich organisieren, weil ...

Die Gewerkschaft ist keine geeignete Organisationsform für Gymnasiallehrer, weil ...

Ich bin noch unentschieden

32. Welche Auffassung über den Streik als Maßnahme zur Durchsetzung der Interessen von Lehrern haben Sie gegenüber den Referendaren vertreten bzw. würden Sie vertreten, wenn Sie daraufhin angesprochen würden?

Ich bin für den Streik, weil ...

Ich bin gegen den Streik, weil ...

Ich bin noch unentschieden

33. Welche Auffassung über die Relevanz von psychologischen und soziologischen Theorien und Befunden für die Arbeit des Lehrers haben Sie gegenüber den Referendaren vertreten bzw. würden Sie vertreten, wenn Sie daraufhin angesprochen würden?

Für die Lösung konkreter Unterrichtsprobleme sind psychologische und soziologische Theorien und Befunde keine Hilfe, weil ...

Ohne psychologische und soziologische Theorien und Befunde können konkrete Unterrichtsprobleme nicht angemessen gelöst werden, weil ...

Ich bin noch unentschieden

34. In der folgenden Tabelle sind noch einmal die Themen zusammengestellt, zu denen Sie eben Ihre Auffassungen dargelegt haben. Bitte geben Sie an, ob diese Themen explizit im Seminar behandelt wurden und falls dies geschehen ist, wieviel Zeit diese Behandlung in Anspruch nahm. Geben Sie die Länge der Behandlung wieder in Form der Anzahl der Sitzungen bzw. des Anteils an einer Sitzung an (zwei, eine, eine halbe, eine viertel Sitzung(en)). In der zweiten Spalte ist die Möglichkeit für Zusatzbemerkungen gegeben.

| | Länge der Behandlung (2, 1, 1/2, 1/4 Sitzung(en)) | Bemerkungen |
|---|--|-------------|
| Problem der Einrichtung homogener Leistungsgruppen | | |
| Umfang politischer Diskussion im Unterricht | | |
| Gründe für schwache Leistungen von Schülern in den unteren Klassen | | |
| Mitbestimmung von Schülern | | |
| Gewerkschaftliche Organisation von Lehrern | | |
| Lehrerstreik | | |
| Bedeutung psychologischer und soziologischer Theorien für die Arbeit des Lehrers | | |

ES FOLGEN NUN EINIGE FRAGEN ZUM SCHULEINSATZ DER REFERENDARE

Die Fragen 36 und 37 nur von Fachleitern (Seminarlehrern) zu beantworten

36. Welche Bedingungen sind ausschlaggebend dafür, ob ein Referendar an einer Schule eigenverantwortlichen Unterricht erhält?

Bestimmend für den Einsatz der Referendare zu selbstverantwortlichem Unterricht sind:
(Bitte ankreuzen!)

| | im- mer | häu- fig | sel- ten | nie |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Wünsche der Referendare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Lehrerbedarf der Schule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Einschätzung des Ausbildungsstandes der Referendare | | | | |
| durch Schulausbilder (Betreuungslehrer, Mentor etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| durch Seminarausbilder (Fachleiter, Seminarlehrer etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Bereitschaft der Fachlehrer, Fachunterricht abzugeben | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Bereits übernommene Unterrichtsaufträge der Referendare | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Andere Bedingungen: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

37. Man hört häufig von Fachleitern/Seminarlehrern Klagen darüber, daß die Fachlehrer an den Schulen die Arbeit des Seminars nicht in ausreichendem Maße unterstützen.

Bitte geben Sie an, auf wieviele der Fachlehrer, mit denen Sie zu tun haben, die folgenden Aussagen zutreffen. Versuchen Sie, ungefähre Prozentangaben zu machen.

| | Prozent |
|--|---------|
| - Stellt seinen Unterricht bereitwillig zur Verfügung und unterstützt die Ausbildungskonzeption des Seminars | _____ % |
| - Stellt seinen Unterricht zur Verfügung, ist aber eher desinteressiert | _____ % |
| - Empfindet die Referendare in seinen Klassen eher als störend | _____ % |
| - Sonstige Verhaltensweisen: _____ | _____ % |
| _____ | _____ % |
| _____ | _____ % |

(Ergänzen sich die Prozentsätze zu 100 % ?)

38. Ist es zwischen Ihnen und der Leitung einer Schule schon einmal zu Meinungsverschiedenheiten über den Einsatz der Referendare (z.B. in Vertretungen) gekommen?

Nein

Ja, und zwar aus folgendem Anlaß (folgenden Anlässen): _____

39. Ist schon einmal ein Referendar zu Ihnen gekommen, der sich über einen Fachlehrer beklagte, der darauf bestand, daß der Referendar völlig anders unterrichtete, als es im Seminar besprochen worden war?

Ist noch nicht passiert → Frage 41

Ist schon vorgekommen

40. Was haben Sie dem Referendar in einem solchen Fall geraten bzw. was haben Sie getan? Bitte geben Sie die ungefähre Anzahl der Fälle an, in denen Sie auf eine der folgenden Arten reagiert haben. Bitte ordnen Sie aber jeden einzelnen Fall nur einmal in die Liste ein! Ergänzen Sie die Liste nach Belieben.

Bitte Anzahl der Fälle angeben!

- Ich sagte dem Referendar, daß es nicht schaden könne, unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen kennenzulernen und auszuprobieren _____
- Ich vermittelte dem Referendar einen anderen Ausbildungslehrer _____
- Ich sagte dem Referendar, er müsse sich wohl oder übel nach dem Unterrichtsstil des zuständigen Fachlehrers richten, da dieser die Verantwortung trage, und die Klasse an seinen Stil gewöhnt sei _____
- Ich sprach mit dem Kollegen an der Schule und versuchte, ihn zu einer toleranteren Einstellung zu bewegen _____
- Ich sagte, er solle vorläufig so unterrichten, wie es der/die Kollege(n) für richtig halten. Nach der Ausbildung könne er es ja anders machen _____
- Ich machte ihm Mut, das zu tun, was er für richtig hielte, da ihm nicht viel passieren könne _____
- Ich vermittelte ihn an eine andere Ausbildungsschule _____
- Andere Möglichkeiten: _____

41. Gibt es ein schriftlich fixiertes Schema für Aufbau und Ablauf (bzw. zur Beobachtung und Beurteilung) von Unterrichtsstunden, an dem sich die Referendare bei der Unterrichtsplanung orientieren können?

- Ja, für alle Referendare
- Ja, aber nur für die Referendare meines Seminars
- Nein, bisher nicht

42. Es gibt eine Reihe von Reformvorschlägen, die die Referendarausbildung in verschiedener Weise strukturieren wollen. Welcher der folgenden Vorstellungen würden Sie am ehesten zustimmen? (Lesen Sie sich bitte erst alle Möglichkeiten durch, ehe Sie antworten.)

- Die Ausbildung im großen und ganzen so lassen wie bisher, aber die Ausbildungsbedingungen verbessern
- Die Seminare zu Großseminaren, wie in Baden-Württemberg, umformen
- Die Seminare zu eigenständigen Instituten für Gymnasialpädagogik mit hochschulähnlichem Status ausbauen
- Die Seminare verkleinern und mehr in die Schulen eingliedern, so daß z.B., wie in Bayern, der Seminarleiter gleichzeitig Direktor der Schule ist
- Das Studienseminar als Universitätsinstitut umgestalten, das Aufgaben der praktischen Ausbildung während eines großen Teils der Lehrerausbildung übernimmt
- Andere Möglichkeiten: _____
- _____
- _____
- _____

43. Welcher der folgenden Thesen zum pädagogischen Studium der Gymnasiallehrer werden Sie zustimmen?

- Die pädagogische Ausbildung sollte bereits am Anfang des Studiums einsetzen und in unterschiedlicher Form während der gesamten Ausbildungszeit betrieben werden
- Die pädagogische Ausbildung sollte in der Mitte des Studiums einsetzen, während der erste Teil dem reinen Fachstudium vorbehalten bleibt
- Die pädagogische Ausbildung sollte erst nach dem ersten Staatsexamen im Vorbereitungsdienst beginnen, während an der Universität reines Fachstudium betrieben wird
- unentschieden
- andere Auffassungen: _____
- _____
- _____

→ Frage 45

44. Welcher der folgenden Thesen über die Form der pädagogischen Ausbildung im Studium würden Sie eher zustimmen?

- Die pädagogische Ausbildung im Studium sollte mehr theoretisch-naturwissenschaftlichen Charakter haben, während die Verbindung theoretischer Konzeptionen mit praktischer Erprobung in den Vorbereitungsdienst gehört

- Die pädagogische Ausbildung im Studium sollte auf einer engen Verbindung von praktischen Unterrichtsversuchen und theoretischer Reflexion beruhen, so daß die Examensabsolventen bereits eine gewisse Erfahrung und Sicherheit in den Vorbereitungsdienst mitbringen:

- Andere Möglichkeiten: _____

45. Wäre z.B. aufgrund der angedeuteten Veränderung(en) in der Gymnasiallehrausbildung eine Verlängerung oder Verkürzung des Studiums und der Referendarausbildung möglich bzw. notwendig?

| | Verkürzung | gleiche Dauer | Verlängerung |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Studium | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Referendariat | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

46. Sind Sie der Meinung, daß die Referendarausbildung grundsätzlich etwas zur Veränderung des Gymnasiums beitragen könnte und sollte, oder liegt das außerhalb ihrer Möglichkeiten?

- liegt außerhalb ihrer Möglichkeiten → Frage 47
- sie könnte und sollte etwas dazu beitragen

47. Was könnte bzw. sollte die Referendarausbildung zur Veränderung des Gymnasiums beitragen?

48. Gibt es noch andere Probleme der Inhalte des Ablaufs und der Organisation der Lehrerbildung, die bisher nicht angesprochen wurden und die Sie noch erwähnen möchten?

Folgende Fragen sind nur vom Seminarleiter bzw. Seminarvorstand zu beantworten;

Wir möchten Sie nun noch um einige Angaben über Ihr Seminar bzw. noch einige Aspekte der Seminararbeit bitten.

49. Wieviel Referendare befinden sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der Ausbildung an Ihrem Seminar bzw. in Ihrem Seminarbezirk?
(Bitte die bei Ihnen gebräuchliche Einteilung der Ausbildung (z.B. Semester, Tertial usw.) eintragen.)

| | 1. | 2. | 3. | 4. | Wiederholer Verlängerer | Anzahl insgesamt |
|-----------|---------|----|----|----|----------------------------|---------------------|
| männlich | | | | | | |
| weiblich | | | | | | |
| insgesamt | | | | | | |

50. Wieviele Fächer sind in Ihrem Seminar vertreten und wieviele Fachseminarleiter bzw. Seminarlehrer haben Sie?

| Fach | Anzahl der Fachseminarleiter ^x | Fach | Anzahl der Fachseminarleiter ^x |
|-------------------|--|-----------------------|--|
| 1 Religion, kath. | | 13 Chemie | |
| 2 Religion, ev. | | 14 Biologie | |
| 3 Deutsch | | 15 Musikerziehung | |
| 4 Geschichte | | 16 Kunstzerziehung | |
| 5 Erdkunde | | 17 Leibesübungen m. | |
| 6 Englisch | | 18 Leibesübungen w. | |
| 7 Französisch | | 19 Nadelarbeit | |
| 8 Russisch | | 20 Politische Bildung | |
| 9 Latein | | 21 | |
| 10 Griechisch | | 22 | |
| 11 Mathematik | | 23 | |
| 12 Physik | | 24 | |

^x Die möglicherweise zur Zeit nicht eingesetzten Fachseminarleiter bitte getrennt in Klammern eintragen.

51. Welche Veranstaltungen und Vorträge - außer den regulären Seminarsitzungen - haben Sie mit den Referendaren, die sich jetzt im letzten Ausbildungsabschnitt befinden, während ihrer Ausbildungszeit durchgeführt, und wie lange dauerten diese jeweils?

| | Art der Veranstaltung | Dauer Stunden/Tage |
|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Ausbildungsabschnitt | | |
| 2. Ausbildungsabschnitt | | |
| 3. Ausbildungsabschnitt | | |
| 4. Ausbildungsabschnitt | | |

52. Auf wieviel Schulen sind die Referendare Ihres Seminars z. Zt. verteilt?
(Bayern; nur Zweig- bzw. Einsatzschulen berücksichtigen.)

_____ Schulen

53. Falls es an Ihrem Seminarort eine oder mehrere Hochschulen gibt; Welcher Art waren die Formen der Zusammenarbeit zwischen Ihrem Seminar und dieser/diesen Hochschule(n) im letzten Jahr?

(Bitte geben Sie jeweils in Klammern die entsprechende Hochschule an.)

Hochschultyp

Ich hatte eine Dozentur bzw. einen Lehrauftrag für: _____

Einer oder mehrere Fachseminarleiter hatten einen Dozentur oder einen Lehrauftrag in:

(Fortsetzung der Frage nächste Seite!)

Hochschultyp

Hochschuldozenten hielten am Seminar Kurse oder Vorlesungen in:

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Es gab gemeinsame Übungen zwischen Seminar und Hochschule: (Welcher Art?)

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Professoren oder Dozenten der Hochschule kamen mit Studenten an das Seminar, und zwar :

| | | |
|-------|-----|-------|
| _____ | Mal | _____ |
| _____ | Mal | _____ |
| _____ | Mal | _____ |

Sonstige Formen der Zusammenarbeit:

| | |
|-------|-------|
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |
| _____ | _____ |

Es gab keine Zusammenarbeit zwischen Seminar und Hochschule

Personaldaten

Geschlecht:

männlich

weiblich

Alter:

_____ Jahre

Familienstand:

verheiratet / ledig / geschieden / verwitwet

Lehrbefähigungen:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Wie lange im Schuldienst?

_____ Jahre

Wie lange Fachseminarleiter/Seminarlehrer?

_____ Jahre

Wie lange Seminarleiter/Seminarvorstand?

_____ Jahre

Lag die Schule, an der Sie unterrichteten,
bevor Sie Seminarleiter wurden, im Se-
minarbezirk?

Ja

Nein

Dienststellung:

Gehaltsstufe:

ruhegehaltsfähige Zulage:

_____ DM

nicht ruhegehaltsfähige Zulage:

_____ DM

Welchen Verbänden gehören Sie an?

GEW / Philologenverband / keinem Verband / sonstigen
Verbänden

Bemerkungen zum Fragebogen:

In der Reihe **STUDIEN UND BERICHTE**
des **Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung**
sind bisher erschienen
(über den Klett-Verlag, Stuttgart, zu beziehen)

- 1 Marianne von Rundstedt (vergriffen)
Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren
1950–1962.
108 S. Erschienen 1965.
- 2 Fritz Joachim Weiß (vergriffen)
Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in
den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957
bis 1963.
108 S. Erschienen 1965.
- 3 Lothar Krappmann (vergriffen)
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Päd-
agogischen Hochschulen und entsprechenden Ein-
richtungen.
Wintersemester 1964/65.
155 S. Erschienen 1966.
- 4 Klaus Herzog (vergriffen)
Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schul-
bau. Ministry of Education, London.
Kostenstudie.
191 S. Erschienen 1965.
- 5 Marianne von Rundstedt (vergriffen)
Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.
115 S. Erschienen 1966.
- 6 Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reich-
wein (vergriffen)
Studienweg und Studienerfolg.
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Stu-
diums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemes-
ters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und
Mannheim.
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.
228 S. Erschienen 1966.
- 7 Wolfgang Lempert (vergriffen)
Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in
der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und
in Frankreich 1950 bis 1963.
Eine statistische Untersuchung.
98 S. Erschienen 1966.
- 8 Rosemarie Nave-Herz (vergriffen)
Vorberuflicher Unterricht in Europa und Nordame-
rika – eine Übersicht.
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.
152 S. Erschienen 1966.
- 9 A Klaus Hufner
Bibliographische Materialien zur Hochschulfor-
schung.
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.
Zweite erweiterte Auflage, 179 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98212 0-1
- 9 B Susanne Kleemann
Bibliographische Materialien zur Hochschulfor-
schung.
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderun-
gen in der Hochschule am Beispiel USA.
178 S. Erschienen 1969.
ISBN 3-12- 98213 0-9
- 10 Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)
Technologische oder ökonomische Lösung des Schul-
bauproblems.
Wirtschaftlichkeit im Schulbau.
307 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98214 0-6
- 11 Werner Kalb (vergriffen)
Stiftungen und Bildungswesen in den USA.
246 S. Erschienen 1968.
- 12 Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegel-
mann
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7.
Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I).
Eine empirische Untersuchung.
319 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98215 0-3
- 13 Klaus Huhse
Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den
USA mit Ausblicken auf Schweden und England.
227 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98216 0-0
- 14 Willi Voelmy
Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten
zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen
allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der
DDR 1959 bis 1966.
139 S. Erschienen 1968.
ISBN 3-12- 98217 0-8
- 15 Hedwig Rudolph
Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt
am Beispiel des Schulsystems in Bayern.
146 S. Erschienen 1969.
ISBN 3-12- 98218 0-5
- 16 Franz Scherer (vergriffen)
Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Be-
gründung der Bildungspolitik.
193 S. Erschienen 1969.
- 17 Klaus Hufner
Traditionelle Bildungsökonomie und systemorien-
tierte Bildungsplanung.
201 S. Erschienen 1969.
ISBN 3-12- 98219 0-2
- 18 Ulrich Oevermann (vergriffen; Neuauflage Edition
Suhrkamp)
Sprache und soziale Herkunft.
Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Soziali-
sationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schuler-
folg.
327 S. Erschienen 1970.
- 19 Wolfgang Berger
Zur Theorie der Bildungsnachfrage.
Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten
privater Nachfrage nach formaler Bildung.
162 S. Erschienen 1969.
ISBN 3-12- 98220 0-3
- 20 Adolf Kell
Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbil-
dung (2 Bände).
616 S. insgesamt. Erschienen 1970.
ISBN 3-12- 98221 0-0
- 21 Frank Händle
Management in Forschung und Entwicklung.
Bibliographische Materialien mit einer Einführung.
167 S. Erschienen 1971.
ISBN 3-12- 98222 0-8
- 22 Peter Müller (vergriffen)
Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände).
550 S. insgesamt. Erschienen 1971.

- 23 Wolfgang Armbruster
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung.
Eine kritische Analyse.
210 S. Erschienen 1971.
ISBN 3-12- 98223 0-5
- 24 Hartmut J. Zeiher
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II).
Deutschunterricht.
261 S. Erschienen 1972.
ISBN 3-12- 98224 0-2
- 25 Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß.
Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie.
184 S. Erschienen 1972.
ISBN 3-12- 98225 0-X
- 26 Annegret Harnischfeger
Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht.
Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit.
268 S. Erschienen 1972.
ISBN 3-12- 98226 0-7
- 27 Enno Schmitz
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie.
127 S. Erschienen 1973.
ISBN 3-12- 98227 0-4
- 28 Doris Elbers
Curriculumreformen in den USA
Ein Bericht über theoretische Ansätze und praktische Reformverfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungsprojekte.
205 S. Erschienen 1973.
ISBN 3-12- 98228 0-1
- 29 Peter Matthias
Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte.
Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten.
205 S. Erschienen 1973.
ISBN 3-12- 98229 0-9
- 30 Jens Naumann
Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD.
Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln und Unterrichtstechnologien.
ISBN 3-12- 98230 0-X
- 31 Gisela Klann
Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs.
304 S. Erschienen 1975.
ISBN 3-12- 98231 0-7
- 32 Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems.
184 S. Erschienen 1975.
ISBN 3-12- 98232 0-4
- 33 Helmut Köhler
Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland.
Eine kritische Analyse statistischer Daten über das Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen.
270 S. Erschienen 1975.
ISBN 3-12- 98233 0-1
- 34 A Hartmut-W. Frech
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren.
Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern.
298 S. Erschienen 1976.
ISBN 3-12- 98234 0-9
- 34 B Roland Reichwein
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren.
Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern.
352 S. Erschienen 1976
ISBN 3-12- 98237 0-0
- 35 Hans-Ludwig Freese
Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Jungen und Mädchen der 7. Klasse des Gymnasiums.
In Herstellung.
- Außerhalb der Schriftenreihe STUDIEN UND BERICHT E**
- OECD-Seminarbericht
Internationales Seminar über Bildungsplanung.
Berlin, 19. bis 28. Oktober 1966.
Referate und Diskussionen.
317 S. Erschienen 1967. DM 10,-
ISBN 3-12- 98211 0-4
- In der Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (früher: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung) (Verlag Ernst Klett, Stuttgart; über den Buchhandel zu beziehen)**
- Günter Palm
Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis 1962.
183 S. Erschienen 1966. Kartoniert DM 26,-, Linson DM 32,-
- Torsten Husen und Gunnar Boalt
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.
254 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 28,-, Linson DM 26,50
- James B. Conant (vergriffen)
Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.
130 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 18,-, Linson DM 22,-
- Henry Chauncey und John E. Dobbin
Der Test im modernen Bildungswesen.
176 S. Erschienen 1968. Kartoniert DM 14,80, Linson DM 16,50
- Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg (vergriffen)
Student im Studium.
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und Physik an drei Universitäten.
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.
464 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 12,-, Linson DM 19,50
- Ulrich K. Preuß (vergriffen)
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen.
229 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 22,-, Linson DM 26,50

- Ingo Richter
Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.
Analyse und Entscheidungssammlung.
623 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,50
- Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.
Economics of Education in Transition.
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.
275 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 20,-
- Helge Lenne
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit
der Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.
446 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,-
- Wolfgang Dietrich Winterhager
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.
161 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 18,-
- Philip H. Coombs (vergriffen)
Die Weltbildungskrise.
248 S. Erschienen 1969. Kartoniert DM 29,-
- Klaus Hüfner (Hrsg.)
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.
356 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 27,50
- Jens Naumann (Hrsg.)
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.
Ausgewählte amerikanische Beiträge.
482 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 38,50
- Matthias Wentzel
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und
Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.
229 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 28,-
- Dieter Berstecher
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.
Das Beispiel der Bildungsforschung.
123 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 19,50
- Bernhard Dieckmann (vergriffen)
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.
188 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 24,-
- Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Wolfgang Dietrich
Winterhager
Politologen im Beruf.
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im
Beschäftigungssystem.
250 S. Erschienen 1970. Kartoniert DM 19,-
- Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.
602 S. insgesamt. Erschienen 1970. Linson DM 54,-
- Saul B. Robinsohn u.a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schweden.
595 S. Erschienen 1975. Linson DM 58,-
- Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.
Ausgewählte Beiträge.
362 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 32,-
- Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron
Die Illusion der Chancengleichheit.
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Bei-
spiel Frankreichs.
302 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 38,50
- Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktions-
prozessen.
231 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 26,50
- Wolfgang Karcher (vergriffen)
Studenten an privaten Hochschulen.
Zum Verfassungsrecht der USA.
240 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 29,-
- Marianne von Rundstedt (vergriffen)
Studienförderung.
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der
Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England
und Wales und in den Niederlanden.
189 S. Erschienen 1971. Kartoniert DM 29,-
- Helga Zeiher
Gymnasiallehrer und Reformen.
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule
und Unterricht.
279 S. Erschienen 1973. Kartoniert DM 22,-
- Ingo Richter
Bildungsverfassungsrecht.
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.
365 S. Erschienen 1973. Kartoniert DM 28,-
- Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen
Zimmer
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschrei-
tender Curriculumziele.
182 und 47 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 25,-
- Wolfgang Lempert und Wilke Thomssen
Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstel-
lungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerk-
male ehemaliger Industriehrlinge (Bd. I).
521 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 22,50
- Detlef Oesterreich
Autoritarismus und Autonomie.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstel-
lungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerk-
male ehemaliger Industriehrlinge (Bd. II).
248 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 17,50
- Jürgen Raschert
Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.
Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspoliti-
scher Entscheidungen durch Schulversuche.
217 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 18,-
- Ulrich Teichler
Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens
(Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. I).
385 S. Erschienen 1975. Kartoniert DM 49,-
- Ulrich Teichler
Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft.
Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung
(Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. II).
In Herstellung.
- Achim Leschinsky und Peter M. Roeder
Schule im historischen Prozeß – Zum Wechselverhältnis von
institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.
(Arbeitstitel)
In Herstellung.