

~~Hebel~~

**Max-Planck-Institut  
für Bildungsforschung**

**34 c**

# **Studien und Berichte**

**Empirische Untersuchungen zur Ausbildung  
von Studienreferendaren**

**Karl-Heinz Hebel**

**Methodologische Implikationen einer Feldstudie  
zur Gymnasiallehrausbildung  
konkretisiert an ausgewählten Beispielen  
zur Berufsmotivation**

ISBN 3-12-98241 0-3  
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

<b>Vorwort von Dietrich Goldschmidt</b> .....	<b>IX</b>
<b>Summary</b> .....	<b>XIII</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>XV</b>
<b>1. Methodologische Probleme der Untersuchung zur Referendarausbildung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Zum Praxisbezug sozialwissenschaftlicher Forschung (Prognose und Planung) .....	3
1.1.1 Über die Notwendigkeit, die Funktion der Untersuchung zu bestimmen .....	3
1.1.2 Zu unterschiedlichen Formen des Wissenschaftsverständnisses .....	4
1.1.3 Zu möglichen Verwertungszusammenhängen empirischer Forschung (Legitimations- und Entscheidungsforschung) .....	6
1.2 Zum bildungspolitischen Hintergrund der Referendarbefragung und dessen Veränderung .....	9
1.2.1 Zum Diskussionsstand in bezug auf Reformen der Lehrerausbildung (integrierte Lehrerausbildung und innovativer Lehrer) .....	9
1.2.2 Zum Problem der Generalisierbarkeit der Ergebnisse .....	13
1.2.2.1 Veränderte externe Bedingungen .....	13
1.2.2.2 Zur Untersuchung von Teilaspekten der Lehrerausbildung (Dissektionsproblem) .....	15
1.2.2.3 Notwendige und mögliche Veränderungen in der Zielsetzung der Untersuchung .....	18
1.3 Anlage, Organisation und Durchführung der Untersuchung .....	19
1.3.1 Zur Auswahl der Inhalte .....	19
1.3.2 Verwendete Untersuchungsverfahren .....	21
1.3.2.1 Einmalige Befragung am Ende der Ausbildung .....	21
1.3.2.2 Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe .....	23
1.3.2.3 „Pretest“ und Organisation der Befragung .....	28
1.4 Zum Zusammenhang zwischen Forschung und ihrer Grundlage in der Realität .....	30
1.4.1 Der Stellenwert der Validierungsproblematik für die Praxisrelevanz empirischer Untersuchungsergebnisse .....	30
1.4.2 Zum Verhältnis von Theorie und Empirie und zur Funktion möglicher Zwischenstufen (Analysedimensionen) .....	34
1.5 Auswertung der Daten .....	37
1.5.1 Zur Struktur des Datenmaterials .....	37
1.5.2 Aufbereitung der Daten (Indexbildung) und Auswertungstechniken .....	39
1.5.2.1 Exkurs über die Auswertung der Ausbilderkennzeichen .....	40
1.5.2.2 Exkurs über die Gruppierung der Referendare nach Fachzugehörigkeit .....	41
1.5.3 Anwendbarkeit statistischer Auswertungsverfahren (Kausalinterpretationen und Signifikanzprüfungen) .....	44
1.5.3.1 Korrelationsanalyse und multivariate Verfahren .....	45
1.5.3.2 Zur Problematik von Kausalinterpretationen .....	46

1.5.3.3	Zum Zusammenhang zwischen statistischer Signifikanz und praktischer Relevanz empirischer Ergebnisse .....	47
1.5.4	Analytische Möglichkeiten der Clusteranalyse .....	49
1.5.5	Konsequenzen der Untersuchungsmethoden für die Interpretation der Daten	53
1.5.5.1	„Experimentelle Mortalität“ und Datenausfälle .....	53
1.5.5.2	Mögliche Auswirkungen der Untersuchungssituation und der Erhebungsinstrumente .....	54
1.5.6	Urteilsmaßstäbe, interne und externe Standards .....	56
2.	<b>Zur Berufsmotivation der angehenden Gymnasiallehrer .....</b>	<b>61</b>
2.1	Aufriß der Motivationsproblematik im Rahmen der vorliegenden Untersuchung .....	63
2.1.1	Die bildungspolitische Relevanz einer Analyse von Fragen der Berufsmotivation .....	63
2.1.2	Die Berufsentscheidung als sequentieller Entscheidungsprozeß .....	64
2.1.3	Restriktionen in bezug auf die Vollständigkeit der Analyse .....	65
2.2	Determinanten der Berufsmotivation, ihre Ursachen und Konsequenzen für die Berufsentscheidung .....	67
2.2.1	Bejahung des Berufs, Examenstermin und Alter .....	67
2.2.2	Bejahung des Berufs und Fachzugehörigkeit .....	68
2.2.3	Bejahung des Berufs nach Bundesländern .....	71
2.3	Dimensionen zur Interpretation der Entscheidung zum Lehrerberuf .....	76
2.4	Gründe für die Entscheidung zum Lehrerberuf .....	80
2.4.1	Stellenwert einzelner Gründe und mögliche Wechselwirkungen .....	80
2.4.2	Entscheidungsgründe und Fächerkombination .....	82
2.5	Vorstellungen vom Lehrerberuf .....	92
2.5.1	Die Bedeutung verschiedener Informationsquellen .....	92
2.5.2	Realitätsgrad der Berufsvorstellungen .....	96
2.5.3	Funktion des Schulpraktikums als Informations- und Erfahrungsquelle für den Lehrerberuf .....	98
2.5.4	Die Funktion pädagogischer Betätigung im Studium für die Entscheidung zum Lehrerberuf .....	100
2.6	Zeitpunkt und Stabilität der Berufsentscheidung .....	107
2.6.1	Entscheidung für das Staatsexamen beziehungsweise die Examensfächer ...	107
2.6.2	Andere Berufsziele und Aufbau von Sekundärmotivationen .....	110
2.7	Berufsorientierung des Fachstudiums .....	116
3.	<b>Forschungsstrategische Konsequenzen .....</b>	<b>125</b>
4.	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>131</b>
5.	<b>Anhang: Fragebogen .....</b>	<b>137</b>
5.1	Zum Ausbildungsgang .....	139
5.2	Zu Ausbildungserfahrungen .....	174
5.3	Zur Unterrichtsgestaltung .....	199

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Examenstermine (1. Staatsexamen) untergliedert nach Ländern . . . . .	14
Tabelle 2:	Geschlecht der Referendare untergliedert nach Ländern . . . . .	16
Tabelle 3:	Alter der Referendare untergliedert nach Ländern . . . . .	17
Tabelle 4:	Anzahl und Größe der befragten Studienseminare in den einzelnen Ländern . . . . .	25
Tabelle 5:	Anteil der in der Stichprobe enthaltenen Referendare aus den befragten Studienseminaren (Grad der Repräsentanz), untergliedert nach Ländern, sowie Befragungstermine (alle 1970) . . . . .	26
Tabelle 6:	Anzahl der Referendare in den einzelnen Fächern und Zuordnung zu Fächergruppen (nach Fällen, in Klammern der jeweilige Prozentanteil der Zuordnungen) . . . . .	27
Tabelle 7:	Fächergruppen und Geschlecht . . . . .	42
Tabelle 8:	Fächergruppen untergliedert nach Ländern . . . . .	43
Tabelle 9:	Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs und Examenstermine . . . . .	67
Tabelle 10:	Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs und Alter . . . . .	68
Tabelle 11:	Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs und Fachzugehörigkeit . . . . .	70
Tabelle 12:	Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs und Landeszugehörigkeit . . . . .	72
Tabelle 13:	Bedeutung verschiedener Gründe für die Entscheidung zum Lehrer- beruf . . . . .	81
Tabelle 14:	Häufigkeiten von Zwischenprüfungen im <i>ersten</i> Examensfach, unter- gliedert nach Fächergruppen . . . . .	83
Tabelle 14 a:	Noten der Zwischenprüfung im <i>ersten</i> Examensfach, untergliedert nach Fächergruppen . . . . .	83
Tabelle 15:	Häufigkeiten von Zwischenprüfungen im <i>zweiten</i> Examensfach, unter- gliedert nach Fächergruppen . . . . .	84
Tabelle 15 a:	Noten der Zwischenprüfung im <i>zweiten</i> Examensfach, untergliedert nach Fächergruppen . . . . .	84
Tabelle 16:	„Sichere Anstellungsmöglichkeiten“ untergliedert nach Fächer- gruppen . . . . .	86
Tabelle 17:	„Sicheres Einkommen“ untergliedert nach Fächergruppen . . . . .	86
Tabelle 18:	„Geringe Arbeitsbelastung im Beruf“ untergliedert nach Fächergruppen . . . . .	87
Tabelle 19:	„Schnelleres und leichteres Staatsexamen“ untergliedert nach Fächergruppen . . . . .	87
Tabelle 20:	Einschränkung von Berufsalternativen und Fächergruppierung . . . . .	88
Tabelle 21:	Interesse an der Unterrichtstätigkeit und Fächergruppierung . . . . .	90
Tabelle 22:	Bedeutung verschiedener Informationsquellen für die Vorstel- lungen vom Lehrerberuf . . . . .	93
Tabelle 23:	Realitätsgrad der Berufsvorstellungen . . . . .	96
Tabelle 24:	Bedeutung der Informationsquelle „eigene Schulzeit“ und Realitätsgrad der Berufsvorstellungen . . . . .	97
Tabelle 25:	Realitätsgrad der Berufsvorstellungen und Korrekturmöglichkeiten durch ein Schulpraktikum . . . . .	99
Tabelle 26:	Häufigkeit pädagogischer Betätigung im Studium (untergliedert nach Arten) und Bestätigung der Berufsentscheidung . . . . .	102
Tabelle 27:	Art der pädagogischen Betätigung im Studium und Bestätigung der Berufsentscheidung . . . . .	103
Tabelle 28:	Realitätsgrad der Berufsvorstellungen, Art der pädagogischen Betätigung im Studium und Bestätigung der Berufsentscheidung . . . . .	105

Tabelle 29:	Zeitpunkt der Entscheidung für das Staatsexamen .....	107
Tabelle 30:	Zeitpunkt, zu dem spätestens mit dem Studium des zweiten Examensfaches begonnen wurde, untergliedert nach der An- zahl anderer studierter Fächer .....	108
Tabelle 31:	Zeitpunkt der Entscheidung für das Staatsexamen und aufgetre- tene Schwankungen der Berufsentscheidung während des Stu- diums .....	113
Tabelle 32:	Aufgetretene Schwankungen der Berufsentscheidung während des Studiums und Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs am Ende der Ausbildung .....	114
Tabelle 33:	Berufsorientierung des Fachstudiums und nachträgliche Ein- schätzung des eigenen Studienverhaltens .....	118
Tabelle 34:	Bedeutung einiger Gründe für die nicht erfolgte beziehungsweise unzureichende Berufsorientierung des Fachstudiums (nach un- terlassener und erfolgter Berufsorientierung des Fachstudiums getrennt) .....	119
Tabelle 35:	Bedeutung einiger Gründe für die Entscheidung zum Lehrer- beruf und Berufsorientierung des Fachstudiums .....	121
Tabelle 36:	Zeitpunkt der Entscheidung für das Staatsexamen und Berufs- orientierung des Fachstudiums .....	123
Tabelle 37:	Zeitpunkt, zu dem spätestens mit dem Studium des zweiten Examensfaches begonnen wurde und Berufsorientierung des Fachstudiums .....	123

## Verzeichnis der im Text und in den Tabellen verwendeten Abkürzungen

abs.	absolute Häufigkeit in der jeweiligen Kategorie
BAK	Bundesassistentenkonferenz
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.
EGS	Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium (Berlin)
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
k. A.	keine Angabe
PKL	Planungskommission Lehrerbildung (Bremen)
% Sp.	relative Häufigkeit in der jeweiligen Kategorie bezogen auf die Gesamtzahl in der entsprechenden Spalte
% Zl.	relative Häufigkeit in der jeweiligen Kategorie bezogen auf die Gesamtzahl in der entsprechenden Zeile.

## 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 Deutschland<sup>1</sup>. 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, zugewandt<sup>2</sup>, 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 war<sup>3</sup>. 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 Lennē sowie Monika Pommerening und Gabriele Sehling und der Mitarbeiter in der Hausdruckerei des Instituts.

Berlin, Juni 1976

Dietrich Goldschmidt

## Summary

The present volume contains a report on some aspects of an empirical study done under the auspices of the Max-Planck-Institute for Educational Research. Subject of the study was a survey of student-teachers in the Federal Republic of Germany concerning the second, practical phase of their training at the „Studienseminar“. The survey was conceived during the late Sixties, at a time when extensive educational policy reforms were being planned, particularly in the area of teacher training; in the course of the discussion it soon became evident that a great deal of precise information was lacking. The survey was meant to close this information gap at least in part, in the sense that it was to provide an empirical basis on which reform of secondary school teacher training might proceed. In the meantime, however, education policymaking in West Germany has come to be characterized by a roll-back of the reform movement – e.g. limitations on university admittance („Numerus clausus“), measures against the employment of „radicals“ in teaching jobs („Radikalenerlaß“), cutbacks in the number of positions available, etc. –, with the result that a direct and rapid application of the survey findings to teacher training praxis is no longer to be expected.

This gap between the original intention of the study and present educational policy conditions is the starting point for Part One of the report, where interrelations between empirical social research and policymaking are discussed. Here the author uses a general systems approach and tries to define a methodological framework within which the collected data might be interpreted and rendered applicable to praxis. The discussion focusses on both the validity of the results and their generalizability. The intention is

- to analyze the overall structure of aspects of the study that may have conditioned survey answers;
- to attempt to analytically separate trait and method influences;
- and to estimate the extent to which and in what kind of interrelationship specific factors may have been operative and, in consequence, which is the degree of probability of alternative hypothetic explanations.

It can be shown that the answers are biased towards several factors which must be considered in making any evaluation of the results, e.g.:

- Selectivity of the sample due to the voluntary nature of participation;
- Refusal to answer certain specific questions, as related to the behavior of Seminar instructors (authoritarian versus laissez-faire);
- Consequences arising for individual behavior from the entire policymaking context of the period under discussion (secular trends).

The complex of judgements and their formation is discussed in terms of the social judgement involvement approach of Sherif & Sherif (1967), and the relevance of this approach for the interpretation and practical application of the results is shown by means of concrete examples. The author goes on to discuss whether and to what extent structural data analysis of the cluster type is adequate identify interrelationships between different variables, particularly between personal and environmental variables, but also between traits and methods. A follow-up study is planned to probe the usefulness of cluster analysis for this purpose. Finally, on the basis of this, some hypotheses on the diffusion of innovations based on the concepts of Rogers & Shoemaker (1971) shall be validated in the area of school and teacher training.

In Part Two of this volume, which treats questions of job motivation, occupational choice and job satisfaction, conclusions are drawn from the more general considerations of Part One concerning the interpretation of the findings, which are based mainly on cross-tabulations. The intention of the author is to find, based on available information, the most reliable indicators for several operating factors or, barring this, to offer alternative explanations for the same results and in so doing to reduce the risks of fallacy and unjustified generalization.

Wherever decision-making processes are discussed it is against the background of the conflict theory approach of Janis & Mann (1968) and the „theory“ of occupational choice advanced in 1951 by Ginzberg & Ginsburg. Here a number of interesting findings were elicited:

The choice of the teaching profession is often a secondary one, since about one third of the student-teachers surveyed, had considered revising their occupational choice at least once either during their university studies or later during practical training. There are various indications that personality dispositions which support identification with the chosen occupation must be generated early in the socialization processes in childhood and at the school age; since a lack of such identification seems hardly subject to compensation during teacher training. In language and humanities subjects, external constraints such as the lack of adequate occupational alternatives add to this difficulty. By contrast, in the science subjects a selection process seems to take place. Status orientation and need of security, the often heard thesis to the contrary notwithstanding, are of only secondary significance. Even the thesis on „negative“ selection, according to which only the less qualified decide to become teachers, is hardly sustained in the case of science students if we take their grades on the intermediate examination as a criterion.

Whether the two months of school-teaching experience in the course of their university studies serves the function of giving student-teachers a taste of the reality of teaching praxis is also to be doubted. It seems rather that this function is better served by the teaching experiences which are made outside teacher training per se. What value experiences of this type may have within the training context is something that will require further differentiated analysis within the framework of the follow-up study, seeing that the function of such experiences and their subjective evaluation depend not only on their actual availability but also upon individual subjective judgement tendencies (e.g. anchor effects and ego involvement).

In the last chapter some proposals are made for guidelines to further needed research, proposals which are based both on the theoretical discussion of Part One and on the empirical results of Part Two of the study.

## Einleitung

Ausgangspunkt für die dieser Arbeit zugrundeliegende Erhebung waren Überlegungen zur Fragwürdigkeit der meisten bisher an Lehrern durchgeführten Einstellungsuntersuchungen, vor allem aber die bildungspolitische Notwendigkeit, ausführliches Datenmaterial über die Referendarausbildung – das heißt die zweite, praktische Phase der Gymnasiallehrausbildung – verfügbar zu machen. Eine wesentliche Zielsetzung der Erhebung war es, die Ende der sechziger Jahre begonnene Reformdiskussion um die Lehrerbildung und einige daraus resultierende Planungen der Kultusverwaltungen auf eine empirische Grundlage zu stellen. Die Materialsammlung sollte eine Lücke in den über die Lehrerbildung vorhandenen Statistiken und empirischen Untersuchungen schließen. Gleichzeitig sollte im Rahmen der Befragung aber auch versucht werden, Hypothesen über die Stellung und Funktion der Studienseminare im Disseminationsprozeß pädagogischer Innovationen zu entwickeln.

Der hier vorgelegte Bericht über Möglichkeiten und Grenzen für die Interpretation der Ergebnisse gliedert sich in zwei Hauptteile: Der erste Teil enthält methodenkritische Überlegungen zur Konzeption und zur Durchführung der Untersuchung. Dabei wird zugleich der allgemeine methodologische Rahmen abgesteckt, in dem sich die Auswertung und Interpretation bewegen sollte, wenn sie praktisch relevante und hinreichend valide Ergebnisse liefern soll. Der zweite Teil beschränkt sich im wesentlichen auf den Versuch, anhand einiger ausgewählter Beispiele zur Berufsmotivation und zur Berufsentscheidung paradigmatisch die Konsequenzen aus den allgemeineren Überlegungen des ersten Teils für die Interpretation des Datenmaterials aufzuzeigen. Eine umfassende Umsetzung der im ersten Teil dargestellten Prinzipien bleibt einer späteren Untersuchung vorbehalten, bei der weitere Daten einbezogen, clusteranalytische Verfahren erprobt und Aktualisierungen des Datenbestandes vorgenommen werden sollen.

Im ersten Teil wird im einzelnen auf folgende Probleme eingegangen:

- die bildungspolitische Funktion der Untersuchung zum gegenwärtigen Zeitpunkt, das heißt auf dem Hintergrund einer veränderten bildungspolitischen Landschaft und eines veränderten Problembewußtseins im Hinblick auf Planungsvorhaben;
- das Verhältnis von Theorie und Empirie mit ihrem Rückzug auf praxisrelevante Umsetzungsprobleme;
- Auswertungsmöglichkeiten für ein relativ unstrukturiertes und inhomogenes Datenset;
- Gültigkeit (Validität) der Ergebnisse und daraus resultierende Möglichkeiten und Grenzen für ihre Generalisierung beziehungsweise die Reichweite von Prognosen;
- Konsequenzen, die sich aus der Anlage, der Methode und der Durchführung sowie der Stichprobenauswahl in der vorliegenden Untersuchung für die Validität der Ergebnisse ergeben.

Im zweiten Teil werden die folgenden inhaltlichen Aspekte diskutiert:

- das Zustandekommen der Berufsentscheidung, Entscheidungsgründe und Entscheidungszeitpunkt;
- die Stabilität der Berufsentscheidung während des Studiums und während der Referendanzzeit;
- Informationsquellen für den Erwerb von Berufsvorstellungen und Personen, die auf die Entscheidung Einfluß nahmen;
- der Realitätsgehalt der Berufsvorstellungen und Korrekturmöglichkeiten während der Ausbildung;
- die Berufsorientierung des Fachstudiums und Gründe für eine mangelnde Orientierung sowie der Stellenwert pädagogischer Erfahrungen innerhalb und außerhalb des Schulpraktikums;
- die Zufriedenheit mit der Berufsentscheidung am Ende der Ausbildung beziehungsweise Berufsunlust und Tendenzen zum Berufswechsel.

Im zweiten Teil wird nicht der Anspruch erhoben, die Struktur und die Verlaufsdynamik der Berufsentscheidung von Gymnasiallehrern vollständig zu beschreiben. Dieser Teil hat vielmehr zunächst die Funktion, die Konsequenzen des ersten Teils für die Interpretation der Daten paradigmatisch aufzuzeigen. Zugleich verfolgt er aber auch das Ziel, aus der Interpretation der Ergebnisse heraus einige Fragestellungen und Hypothesen zu entwickeln, die einerseits mit Hilfe weiterer Verfahren – zum Beispiel Clusteranalysen – anhand des vorliegenden Materials präzisiert werden könnten, andererseits aber über diese Präzisierung hinaus durch Parallel- oder Folgeuntersuchungen auch überprüft und validiert werden könnten. Welche Bedingungen dabei im einzelnen zu erfüllen sind, beziehungsweise welche grundsätzlichen Beschränkungen sich aus den untersuchungsimmanenten Bedingungen ergeben, wird im ersten Teil in einem allgemeineren Zusammenhang entwickelt.

**1.  
Methodologische Probleme  
der Untersuchung  
zur Referendarausbildung**

## 1.1 Zum Praxisbezug sozialwissenschaftlicher Forschung (Prognose und Planung)

### 1.1.1 Über die Notwendigkeit, die Funktion der Untersuchung zu bestimmen

Wenn heute die Ergebnisse eines abgeschlossenen Forschungsvorhabens, das auf einer Fragebogenuntersuchung aus dem Jahre 1970 beruht, einer breiteren Öffentlichkeit und insbesondere den Betroffenen vorgelegt werden, so erscheint es notwendig, sich über die Funktion eines solchen Abschlußberichtes und der darin publizierten Ergebnisse Klarheit zu verschaffen. Will sich ein empirischer Sozialwissenschaftler nicht dem Vorwurf aussetzen, einen nur historisch relevanten Beitrag zu dem untersuchten Problem oder Forschungsfeld geleistet zu haben, so hat er zu begründen, welche Funktion ein solcher Bericht über die historische Bedeutung hinaus haben kann, beziehungsweise ob und gegebenenfalls welche Veränderungen sich gegenüber den ursprünglichen Zielsetzungen des Forschungsvorhabens ergeben haben. Erst nach einer solchen Reflexion der inzwischen möglicherweise veränderten Bedingungen einer Untersuchung kann entschieden werden, ob die Ergebnisse noch sinnvoll publiziert und wie sie nutzbar gemacht werden können.

Eine solche Funktionsbestimmung der Untersuchungsergebnisse sollte jedoch nicht isoliert vorgenommen, sondern auf die generelle Funktion empirischer Sozialforschung bezogen werden. Auf diese Weise läßt sich zeigen, wieweit es sich bei den dabei angesprochenen Problemen um solche *allgemeiner* Art handelt, für die die Untersuchung paradigmatisch ist, oder um *spezielle*, die nur für die vorliegende Untersuchung und in Abhängigkeit von den spezifischen Randbedingungen für die Reichweite beziehungsweise Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse relevant sind. Die Überlegungen zu den allgemeinen Problemen weisen über die vorliegende Untersuchung hinaus. Sie können aufgrund des paradigmatischen Charakters der Analyse auch für zukünftige ähnliche Erhebungen fruchtbar gemacht, das heißt, in einen kumulativen Erkenntnisprozeß zu dem untersuchten Problembereich eingebracht werden.

Den Schwerpunkt der Funktionsbestimmung auf methodologische Aspekte zu legen, mag zunächst als eine willkürliche Beschränkung erscheinen, bedeutet jedoch einen ersten notwendigen Schritt. Nur unter methodologischen Gesichtspunkten läßt sich der Rahmen abstecken, innerhalb dessen die vorliegende Untersuchung einen Beitrag zu den untersuchten inhaltlichen Problemen und Fragestellungen leisten kann. Solche Überlegungen sind um so wichtiger, als gerade im Bereich der Bildungsplanung die methodologischen Probleme, die sich in bezug auf die Antizipation von Entwicklungstendenzen sowie auf die Realisierung von Reformvorhaben im Bildungswesen ergeben, neben den aktuellen inhaltlichen Fragestellungen, die gelegentlich geradezu als Modeerscheinungen auftreten<sup>1</sup>, häufig aus dem Blickfeld verschwinden. Oft führt erst das Scheitern hochgespannter Erwartungen oder das Eintreten unerwarteter oder unerwünschter Neben- und Folgewirkungen dazu, daß außer inhaltlichen auch methodologische Probleme diskutiert werden, ohne daß sich aus diesen Diskussionen immer auch schon Konsequenzen für zukünftige Planungsvorhaben ergeben. Viel eher sind resignative und fatalistische Einstellungen in bezug auf die Realisierungsmöglichkeiten bewußt geplanter Veränderungen oder die Antizipation möglicher Konsequenzen solcher Veränderungen selbst bei den ursprünglich stark Engagierten die Folge<sup>2</sup>.

Es mag vielleicht verwundern, daß gegen Ende eines Forschungsvorhabens noch einmal eine Diskussion über seinen Stellenwert im Rahmen von Bildungspolitik und -planung aufgenommen werden soll, zumal im vorliegenden Fall bereits vor der Konzeption der Untersuchung

1 Vgl. dazu Hellmut Becker (1974), Rede anlässlich der Tagung des Volkshochschulverbandes, abgedruckt in: Frankfurter Rundschau, Nr. 153 vom 6. Juli 1974, S. II.

2 Vgl. zum Beispiel den Hinweis von Hellmut Becker (1974), a.a.O., daß Reformvorhaben im Bildungswesen infolge der Vernachlässigung von Randbedingungen oder der Verzögerung sichtbarer Effekte scheitern können. Ferner auch das Beispiel der „kompensatorischen Erziehung“, bei der als Reaktion auf die beobachteten Sprachdefizite von Unterschichtkindern Kompensationsprogramme entwickelt wurden. Aufgrund mangelnder Berücksichtigung der Einbettung des Spracherwerbs in andere Sozialisationsprozesse waren diese Programme von vornherein zum Scheitern verurteilt.



entsprechende Überlegungen stattgefunden haben. Aber die Funktionsbestimmung einer empirischen Untersuchung, die sich mit der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten über mehrere Jahre erstreckt, kann nicht einmalig zu Beginn vorgenommen und punktuell abgeschlossen werden. Sie stellt vielmehr einen permanenten Prozeß dar, der das gesamte Forschungsvorhaben begleitet und bei dem zwischenzeitlichen Veränderungen sowohl des Forschungsgegenstandes selbst als auch seiner Stellung in unterschiedlichen Kontexten immer wieder neu Rechnung getragen werden muß. Darüber hinaus ist die empirische Sozialforschung ein so junger Zweig der Wissenschaft, der zunehmend komplexere Bereiche erfaßt, daß sich die Frage nach ihrer Funktion immer wieder neu und anders stellt, nicht zuletzt auch, weil zwischen dem Forschungsprozeß selbst und dem Forschungsgegenstand Interdependenzen bestehen<sup>3</sup>.

### 1.1.2 Zu unterschiedlichen Formen des Wissenschaftsverständnisses

Die Frage nach den Funktionen von Wissenschaft und empirischer Sozialforschung kann hier nicht erschöpfend behandelt werden. Es soll auch nicht versucht werden, die Fülle der zu diesem Problem publizierten Beiträge zu diskutieren. Zum besseren Verständnis der folgenden Überlegungen werden nur zwei unterschiedliche Formen des Verständnisses von empirischer Wissenschaft – wir beschränken uns auf die Sozialwissenschaften – grob skizziert und voneinander abgegrenzt. Ohne im einzelnen auf Differenzierungen und wechselseitige Verschränkungen einzugehen, soll dabei insbesondere das Verhältnis von Theorie und Prognose berücksichtigt werden.

1. Wissenschaft als Instrumentarium zum Erkenntnisgewinn, der seinerseits Selbstzweck ist: Potentielle Verwertungszusammenhänge der mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden erzielten Ergebnisse werden nicht a priori in die Auswahl des Forschungsgegenstandes einbezogen. Die Auswahl ist weitgehend in das Belieben des Forschers gestellt. Die Entwicklung eines konsistenten, möglichst umfassenden Theoriegebäudes beziehungsweise eines weitgehend formalisierten Modells, das geeignet ist, beobachtbare *Phänomene zu erklären*, bildet in der Regel den Hauptgegenstand des Interesses. Vorhersagen oder Prognosen über mögliche zukünftige Ereignisse haben im Rahmen eines solchen Verständnisses instrumentellen Charakter, und zwar in bezug auf die Entwicklung von Theorien oder Modellen; das heißt, sie zielen ab auf die Verifizierung oder Falsifizierung von Einzelhypothesen beziehungsweise auf die Differenzierung bereits vorhandener Theorien. In diesem Vorgehen sind allerdings zwei wichtige Voraussetzungen impliziert, und zwar:
  - die experimentelle oder quasi-experimentelle<sup>4</sup> Manipulierbarkeit der zu untersuchenden und zu kontrollierenden Wirkungsfaktoren, das heißt derjenigen Faktoren, die bei der Hypothesenprüfung realisiert sein sollen und auf deren Wirkung sich die Vorhersage bezieht, und
  - die Gültigkeit von „ceteris-paribus“-Bedingungen, das heißt die Rechtfertigung der Annahme, daß alle nicht kontrollierten Bedingungen konstant bleiben und demzufolge ähnliche Ergebnisse von Versuchswiederholungen hinsichtlich der kontrollierten Faktoren zulassen.

3 So führte zum Beispiel in einem Studienseminar die Frage nach der Besprechung bestimmter vorgegebener Themenkreise dazu, daß ein Fachleiter – quasi als Reaktion auf die Befragung – seinen Seminarplan grundlegend umgestaltete und einen Teil der genannten Themen in Zukunft in seinem Seminar behandeln wollte.

Auf die prinzipiell nicht vermeidbare Beeinflussung des Forschungsgegenstandes durch seine Untersuchung hat auch W. Fuchs (1970) hingewiesen, der diese Veränderungen allerdings nicht, wie in der empirischen Sozialforschung weitgehend üblich, als „Störungsquelle“ betrachtet, sondern vielmehr als eine Chance für bewußt intendierte Veränderungen des Forschungsgegenstandes, die durch die Beobachtung oder die Befragung angeregt beziehungsweise eingeleitet werden können.

4 „Quasi-experimentelle“ Designs sind solche, bei denen eine willkürliche Manipulierbarkeit der zu kontrollierenden Faktoren (zum Beispiel unterschiedliche Erziehungsmilieus) nicht herstellbar ist, durch eine geeignete Versuchsplanung aber unterschiedliche Ausschnitte aus dem untersuchten Feld so ausgewählt werden können, daß sie willkürlich in einem Labor hergestellten Versuchsbedingungen entsprechen. Vgl. dazu auch Campbell und Stanley, 1963.

Beide Voraussetzungen sind häufig nicht erfüllt, im strengen Sinne sogar niemals<sup>5</sup>. Die eingeschränkte Manipulierbarkeit von Faktoren, deren Wirkungsweise untersucht werden soll, führt in der Praxis häufig zum Ausschluß bestimmter Forschungsgegenstände oder zu derart künstlichen Untersuchungsbedingungen, daß zwangsläufig die zweite Voraussetzung, die „ceteris paribus“-Bedingung, nicht mehr erfüllt ist. Mögliche Interdependenzen zwischen den kontrollierten und den nicht-kontrollierten Faktoren werden bei diesem Vorgehen ignoriert. Als weiteres Moment kommt hinzu, daß einzelne Faktoren, die in einem unbeeinflussten Feld sehr wohl wirksam sein können – sei es unmittelbar oder aber mittelbar aufgrund von Interdependenzen –, in dem untersuchten Ausschnitt beziehungsweise der künstlich hergestellten Untersuchungssituation soweit isoliert sind, daß sie sich in den Ergebnissen gar nicht niederschlagen können. Fehlinterpretationen der gefundenen Interrelationen sind dann die Folge<sup>6</sup>. Werden die unter diesen Voraussetzungen erhaltenen Bestätigungen von Hypothesen auf ähnliche Situationen generalisiert, so sind auch Theorieentwicklungen, die den untersuchten Phänomenen infolge von Verkürzungen inadäquat sind, nicht mehr auszuschließen<sup>7</sup>.

2. Wissenschaft als Instrumentarium zum Erkenntnisgewinn, der aber *nicht* Selbstzweck ist, sondern auf die rationale Durchdringung und Lösung von Problemen der Praxis ausgerichtet ist: In diesem Fall ist die Auswahl des Forschungsgegenstandes nicht mehr in das Belieben des einzelnen Forschers gestellt oder durch esoterische Gesichtspunkte im Hinblick auf die Vervollkommnung einer Theorie oder eines Modells bestimmt, sondern sie muß aus gesellschaftlichen Bedürfnissen und Notwendigkeiten heraus begründet werden. Das bedeutet nicht, daß die Theoriebildung und -entwicklung vernachlässigt werden, sondern daß sie – ebenso wie die Verifizierung und Falsifizierung von Einzelhypothesen – einen instrumentellen Charakter in bezug auf Prognosen erhalten. Wissenschaft zielt hier darauf ab, unter Zuhilfenahme einer oder auch mehrerer Theorien oder Theorieansätze handlungsrelevante *Prognosen zu erstellen*, das heißt anzugeben, unter welchen Bedingungen welche Veränderungen mit welchen Wahrscheinlichkeiten eintreffen oder ausbleiben, sei es als Konsequenz bewußter Eingriffe, sei es als Folge ungestörter autonomer Entwicklungen. Priorität haben bei einer sich so verstehenden Sozialwissenschaft nicht mehr die Entwicklung oder Vervollkommnung von Modellen oder geschlossenen Theorien – diese stellen eher Zwischenschritte dar –, sondern die Analyse von Problemen der Praxis und die Entwicklung von adäquaten Lösungsstrategien<sup>8</sup>.

Das Problem einer möglichen Beeinflussung der Ergebnisse durch unkontrollierte Faktoren ergibt sich für die auf Praxisprobleme ausgerichtete Forschung gleichermaßen; es stellt ein prinzipiell nicht auflösbares Dilemma dar. Nur wenn man sich ständig bewußt ist, daß außer den erfaßten und kontrollierten Faktoren immer auch noch Zusatzbedingungen wirksam sein können, kann man vermeiden, Fehlinterpretationen und verkürzten oder vorschnellen Generalisierungen aufzusitzen. Der stärkere Praxisbezug der problemorientierten Forschung und die Tatsache, daß diesbezügliche empirische Erhebungen immer in einem nicht durch Laborbedingungen veränderten Feld stattfinden, dürften sich gegenüber einer nur auf Erklärung ausgerichteten Forschung als ein Vorteil erweisen. Zusätzlich wirksame, aber nicht erfaßte Faktoren und mögliche Interdependenzen zwischen diesen und den kontrollierten Faktoren werden nicht durch künstlich hergestellte Untersuchungsbedingungen ausgeschlossen oder manipuliert. Sie werden demzufolge erkennbar und können durch entsprechende Validierungsbemühungen eingegrenzt und bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden.

5 Vgl. Campbell und Stanley, 1963.

6 Vgl. dazu auch Holzkamp, 1972, in: Walter-Busch (1975, S. 56): „Durch den ‚Trick‘ der Ausblendung handlungsrelevanter Informationen lassen sich in einer Versuchssituation die gewünschten signifikanten Ergebnisse ohne Schwierigkeiten herstellen.“

7 Ein Beispiel für verkürzende Theorieentwicklung ist die Wahrnehmungstheorie. Bis zu den Untersuchungen von Bruner und Postman wurde zum Beispiel die soziale Bedingtheit der Wahrnehmung vernachlässigt.

8 Vgl. dazu auch den Begriff der „problemorientierten Forschung“ bei de Bie, 1973.

### 1.1.3 Zu möglichen Verwertungszusammenhängen empirischer Forschung (Legitimations- und Entscheidungsforschung)

Im folgenden wird der an zweiter Stelle genannten Form des Wissenschaftsverständnisses, das heißt der Lösung gesellschaftlicher Probleme, der Vorzug gegeben vor dem „reinen“ Erkenntnisinteresse, das lediglich auf die „Erklärung“ von Phänomenen abzielt. Deshalb soll der auf Praxis ausgerichtete instrumentelle Charakter empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung noch etwas genauer analysiert werden, und zwar in Anlehnung an die ausführliche Diskussion dieser Problematik bei Kreutz (1972). Kreutz geht zwar von einer auftragsgebundenen Forschung aus, seine Überlegungen gelten aber auch für freie, nicht auftragsgebundene Forschung, und zwar um so mehr, als diese Forschung von ihren Ausgangsbedingungen her den Anspruch erhebt, nicht interessen-gebunden zu sein. Das setzt sie nicht nur einem viel stärkeren Druck zur Legitimation gegenüber der Gesellschaft aus, sondern belädt sie zugleich auch mit einer größeren Verantwortung in bezug auf potentielle Verwertungszusammenhänge: Sie hat zu vermeiden, daß „das relativ genaue Verfahren und das Prestige der Wissenschaft dazu benutzt“ werden, „um Handlungsabsichten entweder von vornherein gegenüber möglicher Kritik abzusichern oder um in umstrittenen Entscheidungen die eigene Absicht gegenüber dem (im weitesten Sinne) politischen Gegner durchzusetzen und zu begründen“ (Kreutz, S. 5). Die Gefahr, daß Forschung zu scheinrationalen Begründungen verwendet wird, das heißt der Legitimation ideologischer oder irrationaler Entscheidungen dient, ist nicht von der Hand zu weisen. Kreutz bezeichnet Forschung mit solchen Funktionen als „Legitimationsforschung“ (S. 6).

Unter diesem Gesichtspunkt nehmen sogenannte Zustandsberichte oder Ist-Analysen eine besonders problematische Stellung ein. Anhand von Zustandsberichten läßt sich gleichermaßen gut sowohl jeder beliebige Einzelaspekt bestehender Praxis legitimieren, wie auch jede mögliche, aus welchen Gründen auch immer geplante, Veränderung. Die Komplexität der Realität erlaubt es immer, aus einem gegebenen Gesamtzusammenhang solche Aspekte herauszuschneiden, die die gewünschte legitimierende Verwendung von Ergebnissen der Zustandsbeschreibung zulassen<sup>9</sup>. Folgerungen, die allein auf solchen Ist-Analysen basieren, sind daher häufig zufällig und unvollständig, können also über zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten – wenn überhaupt – nur sehr wenig aussagen.

Aus dieser Kritik der Ist-Analysen darf jedoch nicht der Schluß gezogen werden, sie seien im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung entbehrlich und sollten besser unterbleiben. Gerade wenn es darum geht, zunächst weit gefächerte Informationen zu beschaffen und ein noch ziemlich unbekanntes Problemfeld zu strukturieren, sind Ist-Analysen ein geeigneter Ausgangspunkt<sup>10</sup>. So ist eine Ist-Analyse zwar nicht eine hinreichende, wohl aber eine notwendige Voraussetzung zur Entwicklung von Änderungsstrategien. Auf diese Weise konzipierte Änderungsstrategien haben zwar zunächst noch hypothetischen Charakter, können aber durch die nachfolgende Validierung wenigstens von Einzelaspekten<sup>11</sup> soweit abgesichert werden, daß sie als Ausgangsbasis für weitere Planungen und die Erstellung von Prognosen dienen können. Erst aufgrund solcher Validierungen, das heißt bei einer hinreichend genauen Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes eines Systems, läßt sich einschätzen, ob und welche Transformationsstufen eines Systems durchlaufen werden können oder müssen, wenn es in einen bestimmten neuen Zustand überführt werden soll.

9 Auf dieses Problem der Komplexität sozialer Realität und die bei isolierter Betrachtungsweise von Einzelfaktoren daraus resultierende Gefahr verzerrter Interpretation verweist auch Blalock (1970, S. 8): „... whenever one finds a large number of factors that are highly related . . . , it becomes possible to select a few one's favorites as the basic causes or explanatory variables. This leaves a wide degree of discretion and a plenty of room for one's ideological biases to operate“.

10 In Abschnitt 1.2.1 wird noch ausführlicher auf die besonderen externen Bedingungen eingegangen, die Anlaß für die hier vorgelegte Ist-Analyse der Referendarausbildung waren.

11 Auf die „Dissektions-Problematik“, das heißt die Konsequenzen, die sich aus dem Herauslösen von Teilbereichen aus einem Gesamtzusammenhang ergeben, wird noch ausführlicher eingegangen (vgl. unten, 1.2.2.2).

Als Gegensatz zur „Legitimationsforschung“ nennt Kreuz (S. 6) die „Entscheidungsforschung“, deren wesentliches Merkmal es ist, *vor* Entscheidungen beziehungsweise der Einleitung von Maßnahmen diejenigen Informationen zu beschaffen, die für eine rationale Entscheidungsfindung notwendig sind. Sozialwissenschaftliche Forschung dient – so verstanden – einzig und allein dem Zweck, solche als relevant erachteten Informationen zu gewinnen. Bei einem solchen Vorgehen ist als erster Schritt eine Problemanalyse vorzunehmen, das heißt ein Problem so zu strukturieren, daß seine wesentlichen Determinanten erkennbar sind<sup>12</sup>. Bereits in diesem Stadium kann es notwendig werden, zu bestimmten Problemaspekten empirisch weitere Informationen zu beschaffen, um zum Beispiel Interdependenzen zwischen den einzelnen Problemdeterminanten zu eruieren. Selbstverständlich haben derartig begründete und als problemspezifisch ausgewiesene Forschungen im Hinblick auf die untersuchten Phänomene auch eine „erklärende Funktion“, die jedoch nicht der primäre Gegenstand des Interesses ist.

In einem zweiten Schritt, der zwar bereits auf mögliche Problemlösungen bezogen ist, jedoch einer Entscheidung für eine bestimmte Lösung notwendig vorausgehen muß, sind verschiedene Handlungsalternativen auf ihre möglichen Konsequenzen hin zu untersuchen. Dabei ist zu prüfen, ob und in welchem Umfang intendierte Veränderungen erreichbar sind, beziehungsweise welche Neben- und Folgewirkungen (unintended consequences) sich ergeben können, zugleich aber auch, welche Entwicklungen ohne jeden Eingriff beziehungsweise beim Unterlassen bestimmter Maßnahmen eintreten können. In diesem Planungsstadium dürfte es in der Regel nicht möglich sein, alle für die Entscheidung relevanten Informationen ohne Rückgriff auf zusätzliche empirische Erhebungen zu erhalten.

Erst wenn die notwendigen Informationen vorliegen, um die Konsequenzen verschiedener Alternativen einzuschätzen, können Prognosen erstellt werden, wenn auch mit einem gewissen „time-lag“ zwischen Untersuchung und Anwendung auf ein inzwischen möglicherweise bereits verändertes Feld. Es lassen sich dann Wahrscheinlichkeiten dafür angeben, unter welchen Bedingungen welche Entwicklungen möglich sind, beziehungsweise mit welchen Konsequenzen bei welchen Maßnahmen zu rechnen ist. Diese Prognosen wiederum bilden eine notwendige Voraussetzung für die Bestimmung von Prioritäten und Posterioritäten, die niemals nur wissenschaftsimmanent begründet sein können, sondern immer auch Wertsetzungen enthalten. Unter Rückgriff auf die bereitgestellten sozialwissenschaftlichen Informationen läßt sich aber sowohl die Wahl einer bestimmten als auch die Ablehnung anderer möglicher Handlungsalternativen rational begründen, das heißt, politisches Handeln auf eine rationale und wissenschaftliche Basis rückbeziehen.

Die hier behandelte Untersuchung war – wie noch zu zeigen ist – nicht von vornherein auf spezifische Problemanalysen oder Entscheidungsprozesse hin angelegt, sondern sollte eher multifunktional der Beschaffung vielfältiger Informationen dienen. Spätestens bei der Publikation der Ergebnisse sind jedoch Vorkehrungen zu treffen, um eine Verwendung zu bloßen Legitimationszwecken – von wem und für was auch immer – soweit möglich zu vermeiden<sup>13</sup>. Hinreichende Sicherheitsvorkehrungen gegen jeden wie auch immer gearteten Mißbrauch sind zweifellos niemals möglich, es sei denn, man würde einen „Index“ für die Publizierung sozialwissenschaftlicher Forschung erstellen, was aber – da die Forschung dann zu einer Art Geheimwissenschaft würde – die Gefahr des Mißbrauchs für ideologische oder irra-

12 Zur Unterscheidung zwischen „Problemanalyse“ und „Problemlösung“ beziehungsweise auch zu den hier angestellten Überlegungen vgl. Sutherland, 1973.

13 Eine denkbare legitimierende Verwendung wäre es, wenn etwa Einzelbefunde zu fach- oder praxisspezifischen „Einflüssen“ generalisiert werden und zur „rationalen“ Begründung geplanter struktureller Veränderungen herangezogen werden. So wäre es denkbar, daß in einigen Fächern die Einschränkung des Fachstudiums zugunsten eines erziehungswissenschaftlichen Studiums gefordert wird, weil sich Lehrer dieser Fächer durch das Studium nicht ausreichend für den Lehrerberuf vorbereitet fühlen. Solange jedoch nicht unterschiedliche Motivationen der Betroffenen bei der Entscheidung für ein bestimmtes Lehrfach beziehungsweise zur Verfügung stehende Berufsalternativen mitberücksichtigt werden, dürfte eine solche Maßnahme – trotz der scheinbaren Legitimation durch empirische Daten – nicht den gewünschten Erfolg zeigen; denn auch durch ein noch so intensives erziehungswissenschaftliches Studium lassen sich mangelndes Interesse an der Schule und fehlende Berufsalternativen nicht kompensieren.

tionale Zwecke nur noch vergrößern würde. Zugleich würde damit jede öffentliche Kontrolle, die ihrerseits zur Legitimation von Forschung überhaupt notwendig ist, weitgehend ausgeschaltet.

Als Ausweg aus diesem Dilemma bleibt die Offenlegung aller notwendigen Einschränkungen und Relativierungen, eine Lösung, die – ohne die öffentliche Kontrolle der Forschung zu beeinträchtigen – eine optimal erreichbare Sicherung gegenüber eventuellem Mißbrauch garantiert. Dies soll im folgenden für die vorgelegte Untersuchung geleistet werden, wobei der Schwerpunkt darauf liegt,

- die Untersuchung in ihren historischen, forschungslogischen und bildungsplanerischen Zusammenhang einzuordnen, ohne den eine den Daten angemessene Interpretation der Ergebnisse nicht geleistet werden kann, und
- auf die Komplexität der jeweiligen Zusammenhänge aufmerksam zu machen. Damit ist das Problem der „Dissektion“ aufgeworfen, das heißt der Herauslösung eines Teilbereichs aus einem Gesamtzusammenhang, wobei sich zwangsläufig Verkürzungen durch die Isolation und Abstraktion von Einzelelementen ergeben, die prinzipiell nicht vermeidbar, sondern bestenfalls verschiebbar sind. Dieses Problem wird insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Validierung der Ergebnisse (zum Beispiel in einer ähnlichen Untersuchung zum gleichen Problemkomplex, aber mit einer anderen Akzentuierung) zu diskutieren sein.

Die folgenden Überlegungen mögen dem unbefangenen Leser vielleicht als Desavouierung der Forschungsintentionen oder als übertriebene Selbstkritik erscheinen. Sie sind aber – sieht man sie im Rahmen der skizzierten Probleme – eher notwendige Warnsignale. Sie können (wenn auch nicht mit Sicherheit) verhindern, daß die Ergebnisse aus dem notwendigerweise zu berücksichtigenden Zusammenhang herausgelöst und dadurch ex post zur Legitimation bestimmter Entscheidungen verwendet werden.

## 1.2 Zum bildungspolitischen Hintergrund der Referendarbefragung und dessen Veränderung

### 1.2.1 Zum Diskussionsstand in bezug auf Reformen der Lehrerausbildung (integrierte Lehrerausbildung und innovativer Lehrer)

Als die vorliegende Untersuchung in ihren Grundzügen geplant und konzipiert wurde, war die bildungspolitische Diskussion in der Bundesrepublik gekennzeichnet durch oft hochgespannte Reformervwartungen und Hoffnungen in bezug auf die Durchsetzbarkeit von Reformen und die Konsequenzen eines expandierenden Bildungssystems. Die Schlagworte von der „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) und dem „Bürgerrecht auf Bildung“ (Dahrendorf, 1965) hatten Probleme des Bildungswesens in breiten Schichten bewußt gemacht und fanden unter anderem ihren Niederschlag in der Diskussion um den künftigen Lehrerberarf. Allein durch die Extrapolation der Übergangsquoten zwischen Grund- und weiterführenden Schulen ergab sich aufgrund der steigenden Schülerzahlen ein ständig steigender Bedarf an Lehrern für alle Schularten und -stufen (vgl. Riese, 1967). Die Suche nach Möglichkeiten zur Erschließung von Reserven und die Frage nach der Rekrutierung der in Zukunft benötigten Lehrer rückte damit zwangsläufig in den Blickpunkt des Interesses.

Gleichzeitig und zunächst unabhängig davon kam auch die Diskussion um die Effektivierung der Lehrerausbildung in Gang, die unter anderem durch die Straffung des fachwissenschaftlichen Angebots im Studium und eine gleichzeitige Ausweitung der pädagogischen und/oder der sozialwissenschaftlichen Studien erreicht werden sollte<sup>14</sup>. Der Übergang von der wissenschaftlich-theoretischen Ausbildung an der Hochschule oder an der Universität zur praktischen Ausbildung in den Studienseminaren und anschließend zur unmittelbaren beruflichen Praxis in der Schule, auf die die einzelnen Ausbildungsphasen nicht oder nur unzureichend vorbereitet hatten, wurde problematisiert.

Parallel zu dieser Reformdiskussion in der Bildungspolitik setzte eine generelle Veränderung der politischen Landschaft ein, und der Übergang von einer konservativen zu einer sozialliberalen Regierung schien eine optimale Voraussetzung für weitreichende Reformen, nicht zuletzt auch im Bildungssektor, zu bieten. Es kann und soll hier nicht versucht werden, die Einzelheiten der Entwicklung nachzuzeichnen, die schließlich zu dem Vorhaben führte, die Referendarausbildung der Gymnasiallehrer in der Bundesrepublik zu untersuchen. Ein kurzer Rückblick auf das bildungspolitische Klima zur Zeit der Konzeption der Untersuchung erscheint jedoch geboten, um verständlich zu machen, wie damals von verschiedenen Seiten zum Teil recht hohe Erwartungen an ein Projekt geknüpft werden konnten, das einen bestimmten Ausschnitt aus der Lehrerbildung durch eine Ist-Analyse empirisch zu erhellen suchte. Die Eingrenzung des zu untersuchenden Ausschnittes wurde dabei sowohl in horizontaler (nur Gymnasiallehrer – eine Teilgruppe aller Lehrer – sollten untersucht werden) wie auch in vertikaler Richtung (nur die Praxiseinführung – eine Phase der insgesamt mehrphasigen Ausbildung – sollte untersucht werden) vorgenommen.

Durch die detaillierte Beschreibung und Analyse dieses Ausschnittes der Lehrerbildung sollten nicht spezifische Erkenntnisse zu einzelnen theoretisch hergeleiteten Fragestellungen gewonnen, sondern es sollte vielmehr eine erste Informationsbasis geschaffen werden, die multifunktional verwendbar war. Ein Fundus an solchen grundlegenden Informationen gerade über diesen Ausschnitt der Gymnasiallehrerausbildung war zur Formulierung von Reformkonzepten und -maßnahmen dringend notwendig<sup>15</sup>. Darüber hinaus konnten solche Informationen,

14 Die zu jener Zeit begonnene Diskussion um strukturelle und curriculare Veränderungen der Ausbildung von Gymnasiallehrern hat inzwischen Konsequenzen auch auf der politisch-administrativen Ebene gezeitigt, zum Beispiel in der Beschlusvorlage über Lehrerbildungsgesetz des Schulsenators von Berlin vom 29. November 1974 (insbesondere § 4 und 8 ff. sowie die entsprechenden Begründungen), wo ein Drittel bis ein Viertel der Gesamtstudienzeit obligatorisch für Erziehungswissenschaften festgelegt wird.

15 Diese Zweckbestimmung der Untersuchung stand in der damaligen Zeit der Reformbestrebungen keineswegs im Widerspruch zu der oben (vgl. 1.1.2) favorisierten problembezogenen Forschung. Der Informationsmangel war damals so groß, daß fast jedes empirisch ermittelte Ergebnis als problemorientiert angesehen werden konnte.

wenn schon keine Aufhebung, so doch wenigstens die Voraussetzung zu einer Verminderung der vermuteten Dysfunktionalitäten der Lehrerbildung bedeuten und schließlich gegebenenfalls auch die Realisierung als progressiv betrachteter gesellschaftspolitischer Forderungen ermöglichen beziehungsweise erleichtern.

Sieht man von einigen wenigen Angaben in den statistischen Jahrbüchern ab, so standen zum Zeitpunkt der Planung der Untersuchung keine Informationen systematischer Art über die Referendarausbildung zur Verfügung. Wenig ergiebig für die Entwicklung von Reformvorstellungen waren auch die Einstellungsuntersuchungen, die zu jener Zeit vorlagen (vgl. Liebhart, 1968, und Koch und Pfeifer, 1971)<sup>16</sup>. Eine zwar auf die ganze Bundesrepublik und West-Berlin bezogene, aber dennoch sehr globale Zusammenstellung von Informationen über die Struktur und den Ablauf der Referendarausbildung (vgl. Bigalke, 1970) erschien erst, als die Befragung, über die hier berichtet wird, weitgehend abgeschlossen war.

Außerdem waren zu jener Zeit Informationen über die Referendarausbildung, das heißt die praktische Phase, besonders notwendig, da in der bildungspolitischen Diskussion ein einphasiges Lehrerbildungsmodell – das heißt eine stärkere Integration der theoretischen Ausbildung und der Praxiseinführung – favorisiert wurde und durchaus reale Chancen für seine Durchsetzung zu bestehen schienen<sup>17</sup>. Die Forderungen nach einer integrierten Lehrerausbildung bezogen sich nicht nur auf die Integration der theoretischen und praktischen Phasen der Ausbildung, sondern richteten sich zugleich auch auf eine Aufhebung des Primats des Schulfächerkanons im Studium zugunsten einer verstärkten Ausbildung in Pädagogik und Didaktik (vgl. Robinsohn, 1967).

Insofern waren Informationen über die praktische Berufseinführung der Gymnasiallehrer beziehungsweise ihre fach- und erziehungswissenschaftliche Ausbildung besonders wichtig. Wenn eine einphasige Lehrerausbildung verwirklicht werden sollte, so mußten schul- und unterrichtspraktische Übungen in die neu zu entwickelnden Studiengänge und Curricula integriert werden. Organisatorische Konsequenzen, die sich daraus ergeben würden, mußten rechtzeitig bei den Planungsüberlegungen berücksichtigt werden, um Engpässe zu vermeiden. Ohne die Einbeziehung aller Betroffenen – auch der Referendare – und ihrer Erfahrungen mit den bisherigen Regelungen erschienen solche Vorstellungen nicht realisierbar, zumal von seiten der Studienseminare infolge der bei einer Integration in die Hochschulen befürchteten Statusminderung der Seminarausbilder erheblicher Widerstand gegen eine einphasige Lehrerausbildung geleistet wurde.

Aus dieser Situation heraus wird verständlich, daß zeitweilig die Forderung nach der empirischen Erprobung bereits vorhandener Reformmodelle der Lehrerausbildung beziehungsweise die Neuentwicklung weiterer Modelle hinter den Forderungen nach Informationsbeschaffung zur vorhandenen Ausbildung und zu Einzelaspekten vorhandener Reformansätze zurücktrat. Für die Konzeption der hier vorgelegten Erhebung hatte das zur Folge, daß sie ziemlich breit und ohne Ausrichtung auf spezielle und anspruchsvolle Fragestellungen oder theoretische Ansätze angelegt wurde.

Der starke Reform- und Handlungsdruck jener Zeitspanne verstellte zuweilen den Blick für methodische und methodologische Probleme, die in einem solchen Vorhaben impliziert waren. Um so mehr ist es daher heute angezeigt, mit der Publikation der Ergebnisse eine entsprechende methodenkritische Reflexion der Untersuchung zu verbinden. Damals erschien es durchaus legitim, vorübergehend auf ein höchstmögliches Maß an theoretischer und metho-

16 Die Untersuchung von Liebhart kann aufgrund einer Reihe schwerer methodischer Mängel nicht ernsthaft als empirisch-wissenschaftlicher Beitrag angesehen werden. In der Untersuchung von Koch und Pfeifer sind derartige Mängel zwar nicht vorhanden, aber gegen das verwendete Einstellungskonzept gibt es eine Reihe ernst zu nehmender Argumente (vgl. dazu den Ego-involvement-Ansatz von Sherif, 1967, und auch Berger, 1974). Dasselbe gilt auch für die Untersuchung der Konstanzer Forschungsgruppe „Lehrereinstellungen“ (vgl. Cloetta, 1975), die sich damals noch im Anfangsstadium befand.

17 Vgl. dazu das Modell von Robinsohn zur Einführung „klinischer“ Semester im Studium und auch den Strukturplan des Deutschen Bildungsrats, 1970, in dem die Integration von theoretischer und praktischer Ausbildung zwar nicht postuliert, aber auch nicht ausgeschlossen wurde.

discher Perfektion zu verzichten, und zwar zugunsten einer möglichst schnellen Bereitstellung von Informationen, die die Ausgangslage für diejenigen Reformen verbessern würden, deren Durchsetzung in allernächster Zeit im Bereich des Möglichen zu liegen schienen.

Inzwischen ist die damalige Reform- und Planungseuphorie einer eher skeptischen Beurteilung der Durchsetzbarkeit grundlegender Veränderungen gewichen. Von den ursprünglich sehr weitreichenden Vorstellungen zur Integration der Lehrerbildung sind nur Bruchstücke realisiert worden. So blieb zum Beispiel die Trennung zwischen theoretischer und praktischer Ausbildungsphase nicht nur für die Gymnasiallehrer erhalten, sondern das Referendariat wurde für alle Lehrergruppen verbindlich eingeführt. Eine institutionelle Integration der verschiedenen bestehenden Ausbildungsinstitutionen (Universitäten und Hochschulen) wurde nicht realisiert, so daß heute weiterhin verschiedene Hochschultypen mit der Ausbildung der Lehrer betraut sind. Die Integration von Fach- und Erziehungswissenschaften, beziehungsweise eine gemeinsame Grundausbildung aller Lehrer ist über die Diskussion in entsprechenden Kommissionen noch nicht hinausgekommen<sup>18</sup>. Realisiert wurde die organisatorische Integration der Lehrerbildung nur insofern, als in einigen Bundesländern von einer vertikalen Gliederung (Lehrer für verschiedene Schularten) zu einer horizontalen (Lehrer für verschiedene Schulstufen) übergegangen wurde (vgl. dazu auch Müller, 1974).

Reformansätze, die einer experimentellen Erprobung bedurften (zum Beispiel Projektstudium), konnten nur unter großen Widerständen und im Zusammenhang mit Universitätsneugründungen verwirklicht werden, drohen aber heute bereits – angesichts neuer, sehr viel tiefgreifenderer struktureller Probleme – folgenlos zu bleiben<sup>19</sup>. Forderungen nach Ausschöpfung von Reserven zur Rekrutierung von Lehrern muten – da inzwischen zum Teil eine Lehrerschwemme für die achtziger Jahre prophezeit wird – eher anachronistisch an. Versuche, die Lehrerausbildung zu effektivieren, haben infolge verschärfter Auswahlkriterien – Numerus clausus für fast alle Studienfächer und an den meisten Hochschulen – eher eine periphere Bedeutung und werden durch Stellenkürzungen im Hochschulbereich zusätzlich erschwert.

Die solcherart entstandene Desillusionierung legt heute eine verstärkte Rückbesinnung auf methodische und taktische Schwierigkeiten bei der Gewinnung von Daten als Planungsgrundlagen und damit auch für die Einrichtung von Strategien zur Durchsetzung von Veränderungen nahe. Die Erkenntnis, daß sich Veränderungs- und Reformziele nicht zwangsläufig aus der Analyse des Ist-Zustandes eines Problembereichs ableiten lassen, sondern es vielmehr für unterschiedliche Zielsetzungen einer Festlegung von Prioritäten bedarf, hat sich weitgehend durchgesetzt.

Als Konsequenz dieser Veränderungen in der Planungsdiskussion haben sich auch Stellenwert und Akzentsetzung der inzwischen durchgeführten Untersuchung zur Situation der zweiten Phase der Gymnasiallehrausbildung zwangsläufig verändert. Die Sammlung eines zwar äußerst breit angelegten, aber eben deshalb auch relativ inhomogenen Datenmaterials schien damals gerechtfertigt angesichts einer Lage, in der ein allgemein als akut empfundener Handlungsdruck im Hinblick auf Reformen zusammentraf mit einem totalen Mangel an den für solche Reformen relevanten Informationen; in der heutigen Perspektive treten aber deutlich die erheblichen theoretischen und methodologischen Schwierigkeiten hervor, die sie aufwirft.

Am Beispiel des „innovativen Lehrers“ läßt sich illustrieren, wie gegen Ende der sechziger Jahre ein Konzept – ziemlich unabhängig von seiner inhaltlichen Konkretisierung – als normativ verbindlich angesehen werden konnte, inzwischen jedoch die Probleme der Realisierung

18 Vgl. etwa die Diskussionen um ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium (EGS) für alle Lehrer im Lande Berlin.

19 Eine in Lehrbildungsgesetzen einzelner Länder schon weitgehend festgeschriebene Verschulung des Studiums, Stellenkürzungen für den Hochschulbereich, der generelle Numerus clausus, in einigen Ländern bereits auch für die Studienseminare – und schließlich auch die durch Berufsverbote erzeugte Existenzangst bei den Referendaren dürften sowohl die externen Voraussetzungen als auch die Bereitschaft der Betroffenen zum Engagement für Reformen auf ein Minimum reduziert haben.



solcher Normvorstellungen sehr viel stärker Gegenstand der Forschung geworden sind. Damals erschien es nur konsequent, das Design der Untersuchung insoweit auf das Konzept des „innovativen Lehrers“ auszurichten, als es möglich erschien, anhand der erhobenen Daten Hypothesen darüber zu formulieren, ob die Referendarausbildung eher zur „Anpassung“ erziehen oder aber zur „Innovation“ befähigen würde, was immer sich auch hinter diesen Begriffen verbergen mochte.

Die Erkenntnis, daß den sich ständig wandelnden gesellschaftlichen Anforderungen nur durch veränderte und permanente Lernprozesse (life-long-learning) zu begegnen war, bildete damals den Ausgangspunkt vieler Reformdiskussionen. Die dabei gesuchten strukturellen Veränderungen und beruflichen Qualifikationen sollten nicht nur die Möglichkeit schaffen, den veränderten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (zum Beispiel durch extrafunktionale Fähigkeiten wie Kooperationsfähigkeit und Flexibilität, ständige Weiterbildung usw.), sondern zugleich auch die, gesellschaftliche Veränderungen zu antizipieren beziehungsweise bewußt zu planen und zu realisieren (zum Beispiel durch rationales Problemlösungsverhalten, praxisbezogenes Denken, Kreativität usw.)<sup>20</sup>. Der Schule und insbesondere dem Lehrer kamen bei dieser Umstrukturierung besondere Funktionen zu. Innerhalb des Subsystems Schule war der Lehrer nicht nur selbst von einem technologischen und sozialen Wandel betroffen, sondern es fiel und fällt ihm zugleich auch die Aufgabe zu, die Schüler auf eine im Wandel befindliche Ausbildungs- und Berufssituation vorzubereiten, das heißt, die oben genannten Qualifikationen bei den Schülern zu entwickeln, zumindest aber die Grundlage für deren Entwicklung in späteren Ausbildungsphasen zu schaffen. Nach dem damaligen Stand der Diskussion wäre nur ein „innovativer Lehrer“ in der Lage gewesen, den zukünftigen Veränderungen von Schule und Gesellschaft gerecht zu werden<sup>21</sup>.

Dieser Funktionswandel der Lehrerrolle<sup>22</sup> erschien so wichtig und zugleich so aktuell, daß es keiner tiefgründigen theoretischen Reflexion zu bedürfen schien, um die „Ist-Analyse“ der Referendarausbildung auf dieses „Soll-Konzept“ hin auszurichten. Auf dem Hintergrund der in das öffentliche Bewußtsein gerückten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die sich als technologischer, sozialer und kultureller Wandel beschreiben lassen, schien die Aktualität der Problematik als Begründung ausreichend, um dieses Konzept in Form einiger sehr grober Operationalisierungen in die Fragebogenerhebung mit einzubeziehen.

Es war dabei von untergeordneter Bedeutung, daß das Innovationskonzept – unabhängig von seiner Anwendung auf den Lehrer – noch nicht theoretisch elaboriert war, sondern überwiegend Leerstellencharakter hatte. Die Studie von Rogers (1962), in der zahlreiche empirische Arbeiten aus unterschiedlichen Disziplinen – vorwiegend aus den angelsächsischen Ländern – sekundäranalytisch aufgearbeitet waren und zu einem Theorieansatz zusammengefaßt wurden, hatten sich in der Diskussion um Innovation und Planung in der Bundesrepublik noch nicht niedergeschlagen. Insofern war es auch nicht erstaunlich, daß eine auf der Konzeption von Rogers aufbauende Validierungsuntersuchung (Loy, 1969), die neben der inhaltlichen Überprüfung einiger diesem Innovationskonzept zugehöriger Annahmen über Persönlichkeitsmerkmale auch einen wichtigen Beitrag zu Methodenproblemen in diesem Zusammenhang erbrachte, unberücksichtigt blieb.

Als Folge eines Planungsverständnisses, das auch auf die Realisierungschancen innovativer Vorstellungen ausgerichtet ist, hat sich heute jedoch das Konzept des „innovativen Lehrers“ gewandelt und ist stärker auf die Interdependenzen zwischen Individuum und Umwelt ausgerichtet. Dies entspricht der inzwischen von Rogers (1962) und Rogers und Shoemaker (1971) theoretisch abgeleiteten und empirisch begründeten These, daß Innovationen nicht willkürlich

20 Vgl. dazu die Diskussionsvorlage der Planungskommission Lehrerbildung (PKL) zur Studienreform an der Universität Bremen, speziell zum Projektstudium, in dem diese Vorschläge im Hinblick auf die Organisation des Studiums für Lehrer realisiert wurden. Zitiert nach Berndt u.a., 1972.

21 Vgl. dazu etwa Steinkamp, 1971, der den Zusammenhang zwischen Sozialisation und Wandlungschancen des institutionellen Rahmens der Gesellschaft diskutiert.

22 Vgl. dazu die Tagung „Lehrerrolle im Wandel“, in Berlin, 1968 (Schuller, 1969), bei der diese Problematik von Experten der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung erstmals in Deutschland öffentlich in einem größeren Rahmen diskutiert wurde.

„gemacht“ werden können. Nach diesem Konzept hängen das Zustandekommen und die Durchsetzung einer Innovation von zwei Komponenten oder genauer von deren Zusammenwirken ab: Objektive Mangelsituationen, unbefriedigte Bedürfnislagen beziehungsweise suboptimale Funktionsfähigkeit bestehender Institutionen oder Praktiken einerseits im Zusammenwirken mit einer persönlichkeitsbedingten – je nach Ausgangslage mehr oder weniger stark zur Geltung kommenden – Innovationsbereitschaft der Betroffenen oder der Beteiligten andererseits stellen Voraussetzungen dar, unter denen Innovationen überhaupt erst möglich sind. Trotz dieser einschränkenden Voraussetzungen lassen sich jedoch Indikatoren definieren und empirische Korrelate nachweisen, die es gestatten, innerhalb grober Grenzen Voraussagen über die Wahrscheinlichkeit der Durchsetzung von Innovationen und deren voraussichtlichem Verlauf zu treffen<sup>23</sup>.

## 1.2.2 Zum Problem der Generalisierbarkeit der Ergebnisse

### 1.2.2.1 Veränderte externe Bedingungen

Vergleicht man die bildungspolitische Reformdiskussion am Ende der sechziger Jahre mit der Situation von heute, so zeigt sich nicht nur, daß faktisch sehr wenig von den damals vorhandenen Reformansätzen realisiert wurde und auch in absehbarer Zeit nur geringe Chancen zu ihrer Weiterführung bestehen. Zugleich – und weitgehend durch diese Entwicklung verursacht – ist auch die damalige Euphorie in bezug auf die Durchsetzbarkeit von Veränderungen einer sehr nüchternen Einschätzung von Realisierungschancen gewichen. Von den Integrationsbemühungen im Rahmen der Lehrerausbildung sind lediglich die Einführung des Stufenlehrers und eine quantitative Erweiterung des erziehungswissenschaftlichen Studiums<sup>24</sup> im Grundsatz akzeptiert und in Ansätzen realisiert worden. Eine andere sehr wesentliche Forderung – die Integration von theoretischer und praktischer Ausbildung – wurde – von einem Modellversuch in Niedersachsen ab – nicht realisiert. Vielmehr wurde das Referendariat nicht nur für Gymnasiallehrer festgeschrieben, sondern zugleich auch für die Lehrer anderer Schulstufen verbindlich gemacht<sup>25</sup>. Die heutige Situation der Lehrerausbildung läßt sich daher eher als eine Phase der Restabilisierung und des „roll-back“ beschreiben. Hinzu kommt, daß infolge des Anwachsens der Anzahl von Lehrerstudenten organisatorische Probleme in den Mittelpunkt des Interesses gerückt sind, die nicht nur zu einem Numerus clausus in fast allen Lehrer-Studienfächern an den Universitäten, sondern in einigen Ländern auch bereits zu einem Numerus clausus für die Aufnahme in die Studienseminare geführt haben. Die Lösung dieser organisatorischen Probleme wird zunehmend dadurch erschwert, daß sie auf der politischen Ebene von der übersteigerten Reaktion auf Radikalisierungstendenzen und der Forderung nach staatlicher Kontrolle, auf seiten der Betroffenen eher von Versuchen zu deren Abwehr überlagert werden.

Die heutige Situation der Lehrerausbildung ist also gegenüber der zum Zeitpunkt der Befragung ganz erheblich verändert. Die hochgespannten Erwartungen in bezug auf grundlegende Änderungen im Bereich der Lehrerausbildung, die damals bei allen Betroffenen vorhanden waren, dürften nicht zuletzt ihren Ursprung in den zahlreichen Änderungen der Ausbildungsbestimmungen haben, die dem Zeitpunkt der Befragung unmittelbar vorangegangen waren

23 Selbstverständlich lassen sich solche groben Voraussagen auch empirisch überprüfen und auf diese Weise modifizieren beziehungsweise weiter differenzieren. Eine solche zweistufige Überprüfung von Hypothesen, die mit Hilfe von Clusteranalysen (vgl. dazu auch unten, 1.5.4) aus dem vorliegenden Datenmaterial gewonnen wurden, ist in einer Nachfolgeuntersuchung geplant. Dabei sollen die Hypothesen zunächst an einem zweiten Sample aus einer ähnlichen Befragung des DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main) auf innere Konsistenz überprüft und anschließend an einer kleineren Stichprobe der in der vorliegenden Untersuchung befragten Referendare, die inzwischen einige Jahre als Lehrer tätig sind, validiert werden.

24 Vgl. dazu zum Beispiel die Beschlußvorlage über Lehrerbildungsgesetz des Schulsenators in Berlin vom 29. November 1974.

25 Vgl. die Frankenthaler Beschlüsse der Kultusminister der Länder von 1970.

Tabelle 1: Examenstermine (1. Staatsexamen) untergliedert nach Ländern

Land	Examen vor oder nach SS 1968				Insgesamt abs.	% Sp.
	vor SS 1968 abs.	% Zi.	nach SS 1968 abs.	% Zi.		
Baden-Württemberg	18	12,5	126	87,5	144	16,4
Bayern	103	77,4	30	22,6	133	15,2
Berlin	21	72,4	8	27,6	29	3,3
Bremen	7	25,9	20	74,1	27	3,1
Hamburg	6	13,3	39	86,7	45	5,1
Hessen	41	31,8	88	68,2	129	14,7
Niedersachsen	17	23,3	56	76,7	73	8,3
Nordrhein-Westfalen	49	45,8	58	54,2	107	12,2
Rheinland-Pfalz	33	29,2	80	70,8	113	12,9
Saarland	3	23,1	10	76,9	13	1,5
Schleswig-Holstein	49	77,8	14	22,2	63	7,2
Insgesamt	347	39,6	529	60,4	876	100,0

(vgl. dazu Müller, 1970). Das gleiche gilt sicher auch für den in den unterschiedlichsten Gruppierungen und Organisationen verbreiteten Reformeifer. Im Vergleich dazu scheint die heutige Lage dadurch gekennzeichnet, daß Restriktionen in den verschiedensten Bereichen zunehmend stärker werden und die Betroffenen inzwischen zu großen Teilen für Probleme der Ausbildung sensibilisiert sind. Soweit überhaupt noch Erwartungen in bezug auf Veränderungen bestehen, dürften sie eher auf die Nutzung der im bestehenden System vorhandenen Handlungsspielräume beziehungsweise auf die Vermeidung von „Schlimmerem“, das heißt letztlich auf eine Verteidigung des Status quo, gerichtet sein als auf eine grundlegende Umstrukturierung des Ausbildungssystems.

Berücksichtigt man diese tiefgreifenden Veränderungen der Gesamtsituation der Lehrerbildung, so lassen sich hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse einige Bedenken begründen. Sie lassen es zumindest problematisch, wenn nicht gar fragwürdig erscheinen, aus der Ist-Analyse der Ausbildungssituation von 1970 bildungspolitische Konsequenzen für die derzeitige Situation der Studienseminare und der Referendarausbildung abzuleiten, ohne auf andere, unabhängig gewonnene Informationen zurückzugreifen und ohne die Ergebnisse – wenigstens in Teilbereichen – zusätzlich zu validieren.

Bedenken hinsichtlich der Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse lassen sich jedoch nicht nur aufgrund der veränderten bildungspolitischen Konstellation, sondern auch aufgrund der erfaßten Referendarpopulation begründen. Referendare, die im Sommer 1970 vor dem Abschluß ihrer schulpraktischen Ausbildung standen – das war das entscheidende Kriterium für die Auswahl der Stichprobe – hatten ihr Studium ausnahmslos zu einer Zeit begonnen, als die etablierte Ordinarienuniversität und die überwiegend fachwissenschaftliche Orientierung des Lehrerstudiums noch weitgehend unbestritten waren, zumindest als gegeben hingenommen werden mußten. Der Beginn der fachwissenschaftlichen Sozialisation an der Universität dürfte sich deshalb für alle befragten Referendare noch relativ homogen<sup>26</sup>, sicher aber anders als bei den jetzt studierenden Jahrgängen gestaltet haben. Die späteren Phasen der beruflichen Sozialisation während des Studiums dürften demgegenüber nicht mehr für alle erfaßten Referendare ebenso homogen verlaufen sein. Einerseits hing es wesentlich vom Zeitpunkt des Studienabschlusses ab – 40 Prozent der befragten Referendare hatten ihr erstes Staatsexamen

26 „Homogenität“ bezieht sich hier auf die strukturelle Gleichartigkeit der Studiengänge, die sich im wesentlichen durch das Primat des Fachstudiums der Schulfächer kennzeichnen lassen und bei denen erziehungs- und sozialwissenschaftliche Studienveranstaltungen lediglich in geringem Umfang betrieben wurden und eher Legitimationscharakter hatten.

bereits bis zum Sommer 1968 abgelegt<sup>27</sup> –, ob überhaupt Gelegenheit bestand, sich im Zeichen der erst allmählich eskalierenden Protestbewegung hochschul- und gesellschaftspolitisch zu engagieren. Andererseits dürften fachliche, regionale und persönlichkeitspezifische Faktoren ausschlaggebend dafür gewesen sein, ob und inwieweit der einzelne von den vorhandenen Möglichkeiten zu einem solchen Engagement Gebrauch machte<sup>28</sup>.

Referendare, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der Referendarausbildung stehen, das heißt ihr Studium in der Regel erst nach 1968 aufgenommen haben, dürften gegenüber den befragten Referendaren schon auf der Ebene der Berufsmotivation durch andere, zumindest aber zusätzliche Einflußgrößen gekennzeichnet sein. Die zeitweilig auch von der linken Studentenschaft vertretene These, daß der Ansatzpunkt zu gesellschaftlichen Veränderungen in den Schulen liege, hat inzwischen auch in Reformmodellen für die Lehrerausbildung ihren Niederschlag gefunden<sup>29</sup>. Darüber hinaus dürften derartige programmatische Forderungen in den letzten Jahren häufig auch individuelle Berufs- und Studienentscheidungen beeinflusst und als Interpretationsfolie für die Umsetzung von Ausbildungsanforderungen in die praktische Organisation des Studiums gedient haben. Es ist also zu erwarten, daß die derzeitigen Studienreferendare, die ihr Studium erst nach 1968 aufgenommen haben, ihre Berufsentscheidung in geringerem Ausmaß von fachlichen Interessen oder einem Leitbild der Lehrerrolle aus der eigenen Schulzeit abhängig gemacht haben als die in der Untersuchung befragten Referendare. Zumindest ein Teil von ihnen dürfte auch politische Motive, die auf gesellschaftliche Veränderungen ausgerichtet sind, in die Berufsentscheidung mit einbezogen haben.

#### 1.2.2.2 Zur Untersuchung von Teilaspekten der Lehrerausbildung (Dissektionsproblem)

Bei fast jeder sozialwissenschaftlichen Untersuchung ist es unvermeidbar, daß nur ein Ausschnitt eines komplexeren Problembereichs „pars pro toto“ untersucht und nicht das entsprechende System in seiner Totalität zum Gegenstand der Analyse gemacht werden kann. Die auf diese Weise zusätzlich entstehende Schwierigkeit – das „Dissektionsproblem“<sup>30</sup> – bezieht sich darauf, daß durch das Herausschneiden des Forschungsgegenstandes Wechselwirkungen zwischen diesem Teilbereich und seinem übergreifenden Kontext verändert, gestört oder unterbunden werden und sich dadurch möglicherweise – aber nicht zwingend – Veränderungen innerhalb des untersuchten Ausschnittes ergeben. Dieses Dissektionsproblem stellt sich für die vorliegende Untersuchung der Referendarausbildung in mehrfacher Weise:

– Das Rollensegment „Studienreferendar“ wurde aus dem Gesamtzusammenhang des vorhandenen Sets sozialer Rollen und der individuellen Entwicklung der Befragten herausgelöst. In dem vorhandenen Datenmaterial sind nicht genügend Angaben über die soziale Herkunft der Referendare und die Entscheidungsgründe für den Lehrerberuf enthalten, aus denen sich zum Beispiel ableiten ließe, inwieweit die Referendare den Lehrerberuf objektiv und subjektiv als Aufstiegschance begreifen beziehungsweise begriffen haben. Diskrepanzen zwischen dem durch Herkunft und Sozialisation bedingten Rollenset und den Rollenerwartun-

27 Im einzelnen vgl. dazu auch Tabelle 1, aus der ersichtlich ist, daß der Studienabschluß in den einzelnen Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfand. So legten in Bayern, Berlin und Schleswig-Holstein jeweils etwa 75 Prozent der Referendare ihr erstes Staatsexamen bereits vor dem Sommersemester 1968 ab; in Baden-Württemberg und Hamburg dagegen jeweils etwa 85 Prozent erst danach.

28 Zum Beispiel dürfte ein externer Handlungsdruck zum politischen Engagement bei Studenten in Berlin früher vorhanden gewesen sein – man denke an den 2. Juni 1967 – als in anderen Ländern der Bundesrepublik, und analog in den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften, allein aufgrund der Lehr- und Forschungsgegenstände, früher als etwa in künstlerischen und naturwissenschaftlichen Fächern.

29 So kann man in der Begründung für „organisatorische Strukturen der Lehrerbildung in Bremen“, die der Planungskommission Lehrerbildung (PKL) vorgelegt und, wenn auch nicht formell zum Beschluß erhoben, so doch in die öffentliche Diskussion eingebracht wurde, nachlesen, daß es Aufgabe des Erziehungswesens sei, „bei allen Gesellschaftsmitgliedern einen Vorlauf an Bildung gegenüber der technischen Entwicklung zu organisieren“, wobei dies durch eine „optimale Steigerung aller gesellschaftlich notwendigen Fähigkeiten der gesellschaftlichen Subjekte“ erreicht werden soll. (Vgl. Berndt u.a., Dokument 5, S. 198.)

30 Vgl. dazu auch Wieser, 1959, S. 24 f.

Tabelle 2: Geschlecht der Referendare untergliedert nach Ländern

Land	k. A.		männlich		weiblich		Insgesamt	
	abs.	% Zi.	abs.	% Zi.	abs.	% Zi.	abs.	% Sp.
Baden-Württemberg	7	4,9	82	56,9	55	38,2	144	16,4
Bayern	1	0,8	93	69,9	39	29,3	133	15,2
Berlin	1	3,4	17	58,6	11	37,9	29	3,3
Bremen	1	3,7	17	63,0	9	33,3	27	3,1
Hamburg	–	–	22	48,9	23	51,1	45	5,1
Hessen	3	2,3	83	64,3	43	33,3	129	14,7
Niedersachsen	1	1,4	53	72,6	19	26,0	73	8,3
Nordrhein-Westfalen	–	–	72	67,3	35	32,7	107	12,2
Rheinland-Pfalz	3	2,7	78	69,0	32	28,3	113	12,9
Saarland	1	7,7	9	69,2	3	23,1	13	1,5
Schleswig-Holstein	–	–	50	79,4	13	20,6	63	7,2
Insgesamt	18	2,1	576	65,8	282	32,2	876	100,0

gen, die mit dem Lehrerberuf verbunden sind, können beim einzelnen Rollenkonflikte („cross pressures“) bewirken, die – je nach der Persönlichkeitsstruktur des Betroffenen – in unterschiedlicher Weise aufgelöst werden oder zu psychischen Belastungen führen können. Diesbezügliche Interpretationen sind nach dem Wegfall der ursprünglich als Teil der Untersuchung konzipierten und vorgetesteten Persönlichkeitsfragebogen nicht mehr möglich. Ohne diese zusätzlichen Fragebogen gibt es auch kaum noch Anhaltspunkte für die Entscheidung, inwieweit bestimmte Antworten aus den verwendeten Fragebogen als inhaltlich reflektierte Meinungen interpretiert werden können oder aber das Ergebnis sehr genereller, eher formaler Antworttendenzen sind.

- Der Ausbildungsabschnitt „Schulpraktische Phase“ wurde aus dem Gesamtzusammenhang der Lehrerausbildung herausgelöst. Damit wurde die Frage offengelassen, anhand welcher Bezugsgrößen sich bei den einzelnen Befragten „Standards“ herausgebildet haben, die zum Beispiel bei detaillierten Antworten oder solchen, die Vergleiche erfordern, die Wahl der entsprechenden Intervalle oder Alternativen bestimmt haben<sup>31</sup>. Die Ausbildung im Studium wurde nur retrospektiv erfaßt, so daß auch in bezug auf die individuelle berufliche Sozialisation nicht entschieden werden kann, ob und gegebenenfalls in welcher Weise einzelne Antworten verzerrt sind und demzufolge bei der Interpretation korrigiert werden müßten.
- Auf die Möglichkeit einer dimensional Analyse mit in etwa vergleichbaren kontrastierenden Gruppen wurde verzichtet, so daß Einzelbefunde zu einer Reihe von soziographischen Strukturmerkmalen (zum Beispiel einzelne Länderbefunde) infolge eventuell wirksamer Bias-Effekte nicht mehr aufeinander bezogen werden können<sup>32</sup>. Diese Analyse hätte ein Matrixdesign – das ist eine mehrstufig geschichtete Wahrscheinlichkeitsauswahl, die zum Zwecke der Ausgewogenheit der einzelnen Merkmalsgruppen nicht notwendig repräsentativ sein muß – vorausgesetzt. Statt dessen wurde gemäß der ursprünglichen Zielsetzung eine Stichprobenauswahl nach Repräsentativitätskriterien angestrebt. Die Gefahr, daß diese infolge von Ausfällen und Verweigerungen nicht vollständig realisiert werden könnte, er-

31 Vgl. dazu auch Abschnitt 1.5.6 über Urteilsmaßstäbe.

32 Vgl. im einzelnen dazu auch Tabelle 2 und 3 beziehungsweise Tabelle 8. Aus diesen Tabellen geht zum Beispiel hervor, daß in Hamburg etwa 50 Prozent der Referendare weiblich waren, im Gegensatz zu etwa 20 Prozent in Schleswig-Holstein; in Baden-Württemberg etwa 40 Prozent der Referendare im Alter bis zu 26 Jahren waren, im Gegensatz zu Bayern, Berlin und Schleswig-Holstein mit nur etwa 7 Prozent bis zu 26 Jahren und über 50 Prozent in Berlin, die 30 Jahre und älter sind. Schließlich sind in Berlin und Bremen Referendare mit naturwissenschaftlichen Fächern nur mit etwa 3 bis 7 Prozent vertreten im Gegensatz zu etwa 25 Prozent in Schleswig-Holstein und Bayern.

Tabelle 3: Alter der Referendare untergliedert nach Ländern

Land		Alter in Jahren								Insgesamt
		k. A.	bis 25	26	27	28	29	30	31 und älter	
Baden-Württemberg	abs.	8	27	28	26	21	16	10	8	144
	% Zl.	5,6	18,8	19,4	18,1	14,6	11,1	6,9	5,6	100,0
	% Sp.	36,4	50,9	23,1	15,0	12,2	13,1	10,3	7,0	16,4
Bayern	abs.	2	2	7	27	32	31	17	15	133
	% Zl.	1,5	1,5	5,3	20,3	24,1	23,3	12,8	11,3	100,0
	% Sp.	9,1	3,8	5,8	15,6	18,6	25,4	17,5	13,2	15,2
Berlin	abs.	1	–	2	6	2	3	8	7	29
	% Zl.	3,4	–	6,9	20,7	6,9	10,3	27,6	24,1	100,0
	% Sp.	4,5	–	1,7	3,5	1,2	2,5	8,2	6,1	3,3
Bremen	abs.	1	1	2	7	5	4	3	4	27
	% Zl.	3,7	3,7	7,4	25,9	18,5	14,8	11,1	14,8	100,0
	% Sp.	4,5	1,9	1,7	4,0	2,9	3,3	3,1	3,5	3,1
Hamburg	abs.	–	1	7	14	10	6	2	5	45
	% Zl.	–	2,2	15,6	31,1	22,2	13,3	4,4	11,1	100,0
	% Sp.	–	1,9	5,8	8,1	5,8	4,9	2,1	4,4	5,1
Hessen	abs.	3	3	20	33	27	13	9	19	129
	% Zl.	2,3	2,3	15,5	25,6	20,9	10,1	7,0	14,7	100,0
	% Sp.	13,6	5,7	16,5	19,1	15,7	10,7	9,3	16,7	14,7
Niedersachsen	abs.	–	5	10	11	16	11	10	10	73
	% Zl.	–	6,9	13,7	15,1	21,9	15,1	13,7	13,7	100,0
	% Sp.	–	9,4	8,3	6,4	9,3	9,0	10,3	8,8	8,3
Nordrhein-Westfalen	abs.	–	1	17	21	23	11	15	19	107
	% Zl.	–	0,9	15,9	19,6	21,5	10,3	14,0	17,8	100,0
	% Sp.	–	1,9	14,0	12,1	13,4	9,0	15,5	16,7	12,1
Rheinland-Pfalz	abs.	5	11	22	22	20	11	12	10	113
	% Zl.	4,4	9,7	19,5	19,5	17,7	9,7	10,6	8,8	100,0
	% Sp.	22,7	20,8	18,2	12,7	11,6	9,0	12,4	8,8	12,9
Saarland	abs.	1	2	2	3	1	2	1	1	13
	% Zl.	7,7	15,4	15,4	23,1	7,7	15,7	7,7	7,7	100,0
	% Sp.	4,5	3,8	1,7	1,7	0,6	1,6	1,0	0,9	1,5
Schleswig-Holstein	abs.	1	–	4	3	15	14	10	16	63
	% Zl.	1,6	–	6,3	4,8	23,8	22,2	15,9	25,4	100,0
	% Sp.	4,5	–	3,3	1,7	8,7	11,5	10,3	14,0	7,2
Insgesamt	abs.	22	53	121	173	172	122	97	114	876
	% Zl.	2,5	6,1	13,8	19,7	19,6	13,9	11,1	13,0	100,0

schien zunächst nicht allzu gravierend. Erst bei der endgültigen Zusammenstellung der Stichprobe und dem Rücklauf der Fragebogen wurde deutlich, wie stark die Abweichungen von der Repräsentativität waren<sup>33</sup>.

Mit der Auflistung der besonders gewichtigen Einschränkungen werden die Ergebnisse der Untersuchung nicht entwertet, wohl aber in ihrer Relativität deutlicher bestimmt<sup>34</sup>. Das

33 Einzelheiten zur Stichprobenauswahl und den Konsequenzen, die sich daraus ergeben, siehe unten, 1.3.2 und 1.5.5.

34 Vgl. dazu auch die Überlegungen zur Absicherung gegen Mißbrauch und zur Vermeidung von Fehlinterpretationen in Abschnitt 1.1.2.

Dissektionsproblem ist prinzipiell unvermeidbar, und es gibt auch keine allgemein verbindlichen Kriterien dafür, welche Ausschnitte jeweils untersucht werden müssen und wo ein Herauslösen aus dem Gesamtzusammenhang besser zu unterbleiben hätte. Von den jeweils aktuellen Bedingungen einer Untersuchung hängt es ab, welcher Komplexitätsgrad der Realität erfaßt werden kann und wo bewußt Verkürzungen in Kauf genommen werden müssen. Diese Kriterien können sich jedoch im Laufe der Durchführung und Auswertung einer Untersuchung auch verändern, so daß im Nachhinein andere Ausschnitte angemessener und ergiebiger erscheinen mögen. Das Risiko derartiger Veränderungen ist ebenfalls nicht auszuschalten, sondern kann bestenfalls möglichst klein gehalten werden. Als Ausweg aus dem Dilemma der Dissektion bleibt nur die Möglichkeit, sich der jeweils vorgenommenen „Schnitte“ bewußt zu sein und mögliche Interdependenzen zwischen den untersuchten Teilaspekten und dem übergreifenden Kontext bei der Interpretation und Generalisierung der Ergebnisse angemessen zu berücksichtigen.

### 1.2.2.3 Notwendige und mögliche Veränderungen in der Zielsetzung der Untersuchung

Betrachtet man die bisher diskutierten und untereinander in vielfältiger Wechselbeziehung stehenden Randbedingungen der Erhebung sowie die Einschränkungen und Relativierungen, die sich daraus ergeben, so erscheint die Einlösung der ursprünglichen Zielsetzung – multifunktional verwendbare Basisinformationen zusammenzustellen, die als Grundlage zur Entwicklung weiterer Reformansätze und Planungsvorhaben dienen könnten – keineswegs mehr hinreichend gesichert. Insbesondere wegen der jeweils singulären bildungspolitischen Konstellation sowohl zum Zeitpunkt der Erhebung als auch heute kann eine „Momentaufnahme“ der damaligen Referendarausbildung nicht als die Objektivierung einer relativ stabilen Ausbildungssituation angesehen werden; selbst dann nicht, wenn diese in ihren Strukturen seit jener Zeit im wesentlichen unverändert geblieben ist.

Unter diesen Voraussetzungen erscheint es geboten, sich bei der Untersuchung dieses Forschungsfeldes nicht länger mit der Deskription des Ist-Zustandes zu begnügen, sondern *eine Akzentverschiebung zugunsten einer prospektiven Zielsetzung vorzunehmen*, das heißt prognostisch Veränderungen auf ihre Bedingungskonstellationen zurückzuführen beziehungsweise auf ihre Konsequenzen (Neben- und Folgewirkungen) hin einzuschätzen. Auf dem Hintergrund eines solchen Anspruchs werden jedoch die Anforderungen, die an die Interpretation der empirischen Befunde zu stellen sind, erheblich höher. Es kann nicht mehr nur darum gehen, einen Ist-Zustand zu erfassen, um ihn einer Kritik zugänglich zu machen, sondern es müssen Änderungsmöglichkeiten und -tendenzen, die latent oder manifest darin angelegt sind, ausgewiesen werden, um sie bei Planungsalternativen berücksichtigen zu können. Erst nach diesem Schritt lassen sich Vorhersagen (in Form von Extrapolationen) für einen Verlauf ableiten, der durch äußere Einflüsse ungestört ist, oder aber auch Konsequenzen bildungspolitischer Eingriffe im Sinne qualitativer Änderungen einschließlich ihrer Neben- und Folgewirkungen abschätzen. Schwerwiegende negative Auswirkungen aufgrund falscher oder nicht hinreichend prognostisch abgesicherter Entscheidungen können auf diese Weise vermieden oder zumindest vermindert werden. Der Schwerpunkt der Interpretationen verlagert sich in diesem Zusammenhang von stabilen, in der Regel leichter quantifizierbaren („repräsentativen“) Phänomenen auf das methodisch schwerer faßbare Spektrum jeweils realisierter qualitativer Zusammenhänge und ihrer Veränderungen.

## 1.3 Anlage, Organisation und Durchführung der Untersuchung

### 1.3.1 Zur Auswahl der Inhalte

Auf die Gründe, die im einzelnen zur Konzeption der Untersuchung in der vorliegenden Form geführt haben, soll nicht noch einmal ausführlich eingegangen werden<sup>35</sup>. An zwei Punkte sei jedoch erinnert, da sie für die folgenden Überlegungen von Bedeutung sind:

- die Tatsache, daß eine Theorie der Lehrerbildung nicht oder nur in wenig miteinander integrierten Bruchstücken beziehungsweise Ansätzen vorhanden war und ist, und – nicht zuletzt auch durch diesen Mangel begründet –
- das damalige Informationsdefizit in bezug auf empirisches Material zur Lehrerbildung bei gleichzeitig vorhandenem Reform- und Handlungsdruck, die dazu führten, daß die Deskription des Ist-Zustandes zur zentralen Zielsetzung der Untersuchung wurde<sup>36</sup>.

Entsprechend der Zielsetzung, eine Ist-Analyse der Referendarausbildung vorzunehmen, wurde die Untersuchung konzipiert, das heißt sowohl ihre Inhalte als auch die anzuwendenden Methoden ausgewählt und festgelegt. Infolge des fehlenden theoretischen Bezugspunktes, der als Selektionskriterium für die zu untersuchenden Fragestellungen hätte dienen können, wurde als Leitlinie für die Konstruktion der Fragebogen die je individuelle Ausbildungssituation der Referendare gewählt, die der deskriptiven Zielsetzung durchaus adäquat erschien. Diese individuelle Ausbildungssituation sollte in den sie konstituierenden institutionellen, personellen, organisatorischen und individualhistorischen Bedingungen beschrieben werden und als Ausgangspunkt aller weiteren Analysen dienen. Zum besseren Verständnis der Auswahl der erfragten Bereiche soll im folgenden die Ausbildung der Studienreferendare in ihren wesentlichen Aspekten kurz skizziert werden<sup>37</sup>. Diese sind:

- auf der *institutionellen* Ebene die gleichzeitige Zugehörigkeit des Referendars zum Studienseminar, in dem die theoretische Ausbildung in Haupt- und Fachseminaren stattfindet, und zu einer oder – in seltenen Fällen – mehreren Schulen, an denen er unterrichtet;
- auf der *personellen* Ebene eine Reihe von Ausbildern, die den jeweiligen Institutionen angehören; im Studienseminar der Seminarleiter und in der Regel zwei Fachleiter, in der Schule ein oder mehrere Ausbildungslehrer, weiter die Referendarkollegen, die am selben Studienseminar beziehungsweise an derselben Schule ausgebildet werden, sowie die übrigen Lehrer an der Ausbildungsschule und deren Schulleiter;
- auf der *organisatorischen* Ebene die Erteilung von Unterricht durch den Referendar – beaufsichtigter („Ausbildungsunterricht“) und auch selbständiger (in der Regel Lehraufträge) Unterricht –; Vorbereitung und Besprechung eines Teils dieses Unterrichts mit Seminar- und/oder Schulausbildern – individuell und zum Teil auch in Seminarsitzungen –; Hospitationen bei Ausbildern, anderen Lehrern und Referendarkollegen; Lehrproben und Prüfungslehrproben;
- auf der *individualhistorischen* Ebene Persönlichkeitsdispositionen, die in früheren Sozialisationsprozessen entstanden sind, und die berufliche Sozialisation während des Universitätsstudiums, durch das der Referendar auf seine Lehrfächer vorbereitet und darüber hinaus teilweise auch theoretisch-pädagogisch und sozialwissenschaftlich ausgebildet wurde.

Diese Aspekte der Referendarausbildung bildeten im wesentlichen das Bezugsraster für die Konstruktion der Fragebogen, und zwar unter dem Gesichtspunkt, eine möglichst umfassende und multifunktional verwendbare Informationssammlung zu häufig diskutierten Problemen der Referendarausbildung zu erstellen. Es war klar, daß bei diesem Vorgehen nicht alle

35 Vgl. dazu oben die Ausführungen zur praktischen Relevanz in 1.1.3 und zum bildungspolitischen Hintergrund in 1.2.1.

36 Dieser letzte Punkt verdient insofern eine besondere Beachtung, als er nicht nur für die Konzeption der Fragebogen, sondern zugleich auch für alle weiteren Schritte der Untersuchung bestimmend war, so daß die kritische Reflexion der Untersuchung immer zugleich auch Kritik an einem solchen deskriptiven Ansatz impliziert.

37 Einzelne Details zur Organisation und zum Ablauf der Ausbildung, insbesondere auch landesspezifische Regelungen finden sich bei Frech, 1977, Kapitel 2.



möglicherweise wirksamen Faktoren in die Erhebung einbezogen werden konnten, wie es zum Beispiel für eine vollständige Kontextanalyse der Referendarausbildung erforderlich gewesen wäre<sup>38</sup>. So wurden zum Beispiel Informationen über Kommunikations- und Interaktionsformen der Referendare untereinander beziehungsweise mit anderen als formell durch die Ausbildung vorgegebenen Personen und Institutionen nicht detailliert erfragt. Der Verzicht auf eine genauere Beschreibung der durch diese Faktoren mitbedingten Modifikationen von Verhaltensweisen der Referendare und insbesondere möglicher Interdependenzen zwischen diesen und den erfaßten Faktoren war daher notwendig, erschien aber angesichts des fast totalen Informationsdefizits sowie der Forderung nach möglichst schneller Bereitstellung relevanter Informationen vertretbar<sup>39</sup>.

Unter Berücksichtigung der oben genannten Randbedingungen wurden die im folgenden skizzierten Themenbereiche<sup>40</sup> bei den Referendaren<sup>41</sup> erfaßt. Die Übersicht entspricht nicht immer der Reihenfolge der Fragen im Fragebogen und erhebt auch nicht den Anspruch auf absolute Vollständigkeit und Überschneidungsfreiheit. Der genaue Wortlaut der einzelnen Fragen läßt sich jeweils aus dem im Anhang beigefügten Fragebogen entnehmen.

#### *Entscheidung zum Lehrerberuf:*

Zeitpunkt der Entscheidung und Entscheidungsgründe, Einflußpersonen und Informationsquellen in bezug auf die Entscheidung, Realitätsgrad der Vorstellungen vom Lehrerberuf, Korrekturmöglichkeiten anhand eigener pädagogischer Erfahrungen einschließlich des Schulpraktikums, Stabilität der Berufsentscheidung, in Betracht gezogene berufliche Alternativen.

#### *Gestaltung des Studiums:*

Studienorganisation und -ablauf, soweit sie das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium betreffen, Beginn des Studiums in den einzelnen Examensfächern, andere studierte Fächer, Berufsorientierung des Fachstudiums nach der Entscheidung zum Lehrerberuf, Gründe für die Berufsorientierung beziehungsweise ihre Unterlassung, Umfang und Art freiwilliger zusätzlicher Studien, nachträgliche Einschätzung der vorgenommenen Berufsorientierung (ausreichend oder zu wenig), Verwertbarkeit der im Studium erworbenen Kenntnisse – auch innerhalb des Fachstudiums – für den Lehrerberuf.

#### *Seminarveranstaltungen:*

Vorbereitungszeit für Seminarsitzungen, Inhalte und Organisation der Seminarveranstaltungen (Fragen zur Methodik und Didaktik) wurden bei den Seminausbildern erfragt (vgl. Reichwein, 1976).

#### *Schulische Ausbildung und Unterricht der Referendare:*

Hospitationsphase am Anfang der schulischen Ausbildung, Umfang, Beginn und Art des eigenen Unterrichts (selbständiger und beaufsichtigter Unterricht), differenziert nach Fächern und Klassenstufen, Angemessenheit des Beginns mit eigenem Unterricht, Häufigkeit und Intensität von Vor- und Nachbesprechungen der Unterrichtsstunden mit Schulausbildern, Häufigkeit der Unterrichtsbesuche durch Seminar- und Schulausbilder, Reaktionen der Referendare auf derartige Besuche, Berücksichtigung der Unterrichtskonzeptionen der Ausbilder, Lenkung des Unterrichts durch Ausbilder, Einschätzung der Besuche durch die Referendare (Hilfestellung oder Belastung), Transparenz der Beurteilungskriterien der Ausbilder.

38 Soll die Analyse von Verhaltensweisen der Referendare und insbesondere deren Zustandekommen nicht auf der Ebene von Vermutungen und Plausibilitätsüberlegungen stehen bleiben, so stellt eine vollständige Kontextanalyse eine notwendige Voraussetzung dafür dar.

39 Vgl. auch Abschnitt 1.1.3 zum generellen „time-lag“ zwischen Erhebung und Verwendbarkeit der entsprechenden Ergebnisse und 1.2.2.3 zur Veränderung des Untersuchungsziels.

40 Vgl. dazu auch die Überlegungen zum Verhältnis von Theorie und Empirie in Abschnitt 1.4.2.

41 Die Darstellung der Inhalte der Ausbilderfragebogen, die sich besonders auf die Arbeitssituation der Ausbilder und die Inhalte und den Ablauf der Seminarsitzungen, sowie auf die Meinung zu einer Reihe von Unterrichtsinnovationen beziehen, findet sich bei Reichwein, 1976, Kapitel 8.

Disziplinschwierigkeiten im Unterricht, Verhältnis der Schüler zu Referendaren, Verhältnis der Schüler zu Referendaren, Schülermitwirkung im Unterricht, Meinung zur Schülermitbestimmung, Schülerbild in bezug auf erwünschte Verhaltensweisen der Schüler, Anwendung von Unterrichtsinnovationen (team-teaching, programmierter Unterricht, Schulleistungstest, Gruppenunterricht usw.) im eigenen Unterricht, Anregungsquellen für solche Innovationen.

Auftreten von Konflikten, sowohl zwischen Seminar- und Schulausbildern als auch zwischen Referendar und Ausbildern, Lösungsmöglichkeiten bei derartigen Konflikten, bevorzugte Kontaktpersonen (Seminar-, Schulausbilder, Schulleiter oder andere Kollegen) für eine Aussprache bei Schwierigkeiten im Kollegium einer Schule oder in einer Klasse, Einschätzung der eigenen Stellung innerhalb des Kollegiums, empfundener Sanktionsdruck bei bestimmten Verhaltensweisen der Ausbilder<sup>42</sup>.

#### *Einschätzung der Referendarausbildung:*

Einschätzung der Relevanz des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der Verwendbarkeit des Studienwissens, Einschätzung einer Reihe weiterer Aspekte der Referendarausbildung: Lernerfolg bei einzelnen Seminarveranstaltungen (Pädagogik, Psychologie usw.), Ausweitung oder Verminderung einzelner Aktivitäten (Anleitung durch Ausbilder, Unterrichtsbesprechungen, beaufsichtigter oder selbständiger Unterricht usw.) und deren Verteilung über die gesamte Ausbildung, Umfang der Hospitationen und Beteiligung bei Lehrerkonferenzen, andere Organisationsformen der Referendarausbildung, Verteilung von theoretischer und praktischer Ausbildung über die gesamte Ausbildungszeit, Ausbildungsdauer.

#### *Berufszufriedenheit:*

Berufszufriedenheit am Ende der Ausbildung, Bereitschaft im Beruf zu bleiben beziehungsweise auszuscheiden, Bedingungen für das Verbleiben beziehungsweise Ausscheiden, in Betracht gezogene berufliche Alternativen, Eigenaktivitäten in bezug auf Informationssuche und berufliche Fortbildung.

#### *Sozioökonomische Daten:*

Alter, Geschlecht, Familienstand, materielle Lage (Einkommen, Schulden, Wohnungssituation usw.), Beruf der Eltern.

### 1.3.2 Verwendete Untersuchungsverfahren

#### 1.3.2.1 Einmalige Befragung am Ende der Ausbildung

Eine möglichst vollständige Erfassung des gesamten Ausbildungsprozesses und seiner möglichen Wirkungen hätte – um hinreichend valide Ergebnisse zu erbringen – zumindest bei den Referendaren sowohl einer Längsschnitt- als auch einer Querschnittbefragung am Anfang und am Ende der Ausbildung bedurft. In einer Längsschnittuntersuchung hätte der Sozialisationsprozeß in der Referendarausbildung erfaßt werden können, „cut-off“-Punkte für bestimmte individuelle Entwicklungen wären identifizierbar geworden, und die Interdependenz zwischen Ausbildungsbedingungen und Persönlichkeitsdispositionen wäre – zumindest partiell – empirisch überprüfbar gewesen. Durch die Kombination mit einer Querschnittbefragung – idealiter jeweils eine am Anfang und am Ende der Längsschnittuntersuchung – wäre es darüber hinaus

<sup>42</sup> Ein großer Teil der Fragen dieses Komplexes betrifft das Verhalten der Ausbilder beziehungsweise dessen Einschätzung durch die Referendare. Da dieses Verhalten nicht allein durch die Funktion des jeweiligen Ausbilders, sondern sehr stark auch durch seine Persönlichkeit, das heißt individuell determiniert ist, mußten diese Fragen von den Referendaren jeweils für alle Ausbilder einzeln beantwortet werden. Dies wurde dadurch erreicht, daß zuvor alle Ausbilder ein Kennzeichen erhielten und bei der Beantwortung der Fragen jeweils diese Kennzeichen in vorgegebene Antwortkategorien eingetragen werden mußten.

möglich gewesen, abzuschätzen, wieweit bestimmte Entwicklungstrends (zum Beispiel Politisierung der Studentenschaft) individuelle Sozialisationsprozesse überlagern beziehungsweise in Wechselwirkung mit ihnen treten.

Eine Längsschnittuntersuchung schied jedoch wegen der angestrebten Aktualität der Informationen, die verfügbar gemacht werden sollten, und schließlich auch wegen ökonomischer Randbedingungen von vornherein aus. Aber auch für eine Querschnittbefragung von Referendaren am Anfang und am Ende ihrer Ausbildung ergaben sich einige Schwierigkeiten. Da eine Ausweitung der vorgesehenen Anzahl von Befragten wegen der bereits erwähnten ökonomischen Randbedingungen nicht in Betracht kam, wären für einen Querschnittvergleich einzelner Bundesländer, Seminare, Fachgruppen oder ähnlicher Einheiten sehr kleine Gruppen entstanden. Dadurch hätten sich aber die Fehlerbreiten für die Schätzung der entsprechenden Populationsparameter aus den Stichprobenkennwerten erheblich vergrößert, so daß dieses Vorgehen weniger sichere Ergebnisse erbracht hätte<sup>43</sup>.

Auch aus einem anderen Grunde erschien eine einmalige Querschnittbefragung hinsichtlich der zu erwartenden Ergebnisse problematisch. Gerade zum Zeitpunkt der Befragung unterschied sich die Anfängergruppe der Referendare aufgrund veränderter Ausgangsbedingungen an der Universität erheblich von der Gruppe derjenigen, die am Ende der Ausbildung standen. Die Anfänger hatten die Studentenunruhen jeweils an der Universität direkt miterlebt, während die Referendare am Ende der Ausbildung nur teilweise an der Universität davon betroffen waren. Beobachtete Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, insbesondere in bezug auf die Einschätzung der gesellschaftspolitischen Bedeutung des Lehrerberufs und der sozialpsychologischen Bedingungsbeziehungen für das eigene Verhalten und das der Schüler im Unterricht, hätten bei einem Querschnittvergleich unter den genannten Voraussetzungen nur sehr bedingt als Auswirkung der Referendarausbildung interpretiert werden können und eher auf veränderte Ausgangsbedingungen der beiden Referendargruppen zurückgeführt werden müssen<sup>44</sup>. Nur mit Hilfe einer parallel durchgeführten Längsschnittuntersuchung wäre es möglich gewesen, seminarinterne und -externe Einflüsse hinreichend valide voneinander abzugrenzen.

Angesichts dieser gravierenden einschränkenden Bedingungen für die Interpretation eines einmaligen Querschnittvergleichs am Anfang und am Ende der Ausbildung erschien es vertretbar, darauf zu verzichten und sich auf die einmalige Befragung von Referendaren, die die Ausbildung fast vollständig absolviert hatten und kurz vor der zweiten Staatsprüfung standen, zu beschränken. Soweit Informationen über den Beginn der Ausbildung für die Interpretation der Ergebnisse unerlässlich erschienen, konnten sie wenigstens retrospektiv erhoben werden. Die möglichen Verzerrungen aufgrund von „recall“-Effekten<sup>45</sup> erschienen angesichts der notwendig vorzunehmenden Einschränkungen vertretbar. Hinzu kam, daß das Universitätsstudium zwar einerseits als wesentlicher Bestandteil der beruflichen Sozialisation in die Befragung einbezogen werden mußte und für die Interpretation der Ergebnisse wiederholt heranzuziehen war, andererseits aber auch bei einem Querschnittvergleich von Referendaren nur retrospektiv hätte erhoben werden können. Das Problem der Antwortverzerrung infolge von

43 Für den Schluß von den empirisch ermittelten Stichprobenkennwerten auf die entsprechenden Populationsparameter sind Zufallsstichproben (geschichtete oder ungeschichtete) eine notwendige Voraussetzung. Daß diese Voraussetzung bei der Auswahl der Studienseminare nicht mehr erfüllt werden konnte, so daß die gewonnenen Ergebnisse lediglich für die befragte Stichprobe gültig sind und darüber hinaus mit nicht kalkulierbaren Fehlern behaftet sein können, war zum damaligen Zeitpunkt noch nicht voll abzusehen.

44 Es hätte durchaus sein können, daß die Referendaranfänger 1970 „progressiver“ gewesen wären als die Referendare, die 1970 am Ende ihrer Ausbildung standen. Dieser Befund hätte dann nicht allein auf „negative“ Einflüsse der Seminarbildung zurückgeführt werden können, sondern hätte primär wohl unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen am Beginn der Ausbildung entsprochen. Dennoch hätte auch hier ein Einfluß der Seminarbildung in konservativer Richtung nicht völlig ausgeschlossen werden können.

Vgl. dazu auch die Untersuchung der Konstanzer Forschungsgruppe „Lehrereinstellungen“ (Cloetta, 1975), wo ein ähnlicher Effekt für die untersuchten Einstellungen empirisch nachgewiesen wird.

45 Bei „recall“-Effekten handelt es sich um Verzerrungen bei der Rück Erinnerung früherer Ereignisse. Derartige Verzerrungen kommen nicht nur durch „Vergessen“ zustande, sondern auch durch Uminterpretationen und „Rationalisierungen“ infolge späterer Ereignisse. Vgl. dazu auch Abschnitt 1.5.6 über Urteilsmaßstäbe.

„recall“-Fragen wäre also nicht vollständig zu umgehen gewesen, sofern nicht auch Studenten mit einbezogen worden wären. Für das Universitätsstudium muß sogar mit noch größeren Verzerrungen als für die ersten Erfahrungen in der Referendarausbildung gerechnet werden, schon allein, weil das Studium weiter zurückliegt. Darüber hinaus dürften infolge von Diskrepanzerlebnissen zwischen Studium und Referendarausbildung Erinnerungsverzerrungen sowohl im positiven wie im negativen Sinne häufiger auftreten und gravierender sein, als dies beim Vergleich von Erfahrungen am Beginn und Ende der Referendarausbildung der Fall ist.

Die Abwägung von Vor- und Nachteilen der möglichen Befragungsmodalitäten führte schließlich zu der Entscheidung, die Befragung auf Referendare<sup>46</sup> des letzten Ausbildungsabschnitts, das heißt auf solche, die kurz vor ihrem zweiten Staatsexamen standen, einzugrenzen. Diese Referendare wurden jeweils zum gesamten Ablauf der Referendarausbildung und zu einigen Aspekten ihres Universitätsstudiums befragt<sup>47</sup>.

### 1.3.2.2 Auswahl und Zusammensetzung der Stichprobe

Zur vollständigen Erfassung des Ausbildungsprozesses wäre es wünschenswert gewesen – so wie es ursprünglich auch geplant war –, *alle* an der Ausbildung unmittelbar Beteiligten in die Befragung einzubeziehen, das heißt außer den Referendaren auch alle zuständigen Ausbilder in Seminar und Schule. Dieses Vorgehen hätte zugleich auch eine bessere Validierung<sup>48</sup> von Einzelbefunden gestattet. Es wäre möglich gewesen, aus unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten bei Ergebnissen der Referendarbefragung durch den Rückbezug auf entsprechende Ergebnisse der Ausbilderbefragung diejenigen auszuwählen, die konsistent und demzufolge wahrscheinlicher sind. Bei diesem Vorgehen wären einige Ergebnisse validierbar gewesen und hätten in ihrer Reichweite in etwa eingeschätzt werden können.

Die Einbeziehung der Schulausbilder erwies sich jedoch sehr bald als nicht durchführbar, da in vielen Seminaren jeder Referendar anderen Schulausbildern zugeordnet war und die Schulen – besonders in Flächenseminaren<sup>49</sup> – weit verstreut sind. Zudem wäre die Anzahl der Schulausbilder – infolge ihres Wechsels während der Ausbildung in einigen Ländern – erheblich größer als die der Referendare gewesen. Die Anzahl der insgesamt Befragten und ebenso der Zeitaufwand hätten also um ein Vielfaches vermehrt werden müssen. Aus diesem Grunde wurde auf die Befragung der Schulausbilder verzichtet und wurden Informationen über die Ausbildung in den Schulen nur bei den Referendaren selbst erhoben.

Die Seminarlehrer wurden in die Befragung mit einbezogen, und zwar aus einer Reihe von Gründen:

- Ein wesentlicher Teil der Referendarausbildung findet am Studienseminar statt. Unter dem Gesichtspunkt der vollständigen Deskription des Ausbildungsablaufs und der Ausbildungsorganisation sowie der Validierung der Ergebnisse erschien es daher wünschenswert und notwendig, die Situation des Studienseminars sowohl aus der Sicht der Referendare als auch aus der Sicht der Ausbilder zu erfassen, um diese einander gegenüberzustellen.
- Die Kontakte zu den Seminaren ließen sich in der Regel nur über den Seminarleiter herstellen. Die Kooperationsbereitschaft konnte dadurch erhöht werden, daß dem Seminarleiter und auch den übrigen Ausbildern Gelegenheit gegeben wurde, sich zur Referendarausbildung zu äußern. Durch die Einbeziehung der Ausbilder konnte außerdem dem möglichen

46 Zur Einbeziehung der Seminarlehrer in die Befragung vgl. den folgenden Abschnitt.

47 Erschwerend für eine Querschnittbefragung wäre hinzugekommen, daß an einigen Seminaren nur Referendare des ersten und an anderen nur solche des letzten Ausbildungsabschnitts vertreten waren. Die Varianz zwischen den einzelnen Gruppen am Anfang und am Ende wäre also durch diese Faktoren noch vergrößert worden und demzufolge bei einer Schätzung der Populationsparameter als größere Fehlervarianz in Erscheinung getreten.

48 Zum Problem der Validierung vgl. auch Abschnitt 1.4.1.

49 Flächenseminare sind solche, die einen geographisch weit verzweigten Einzugsbereich – überwiegend aus Kleinstädten – haben.

Vorwurf der Einseitigkeit sowohl der Befragung als auch der Interpretation der Ergebnisse begegnet werden.

- Aus befragungsökonomischen Gründen erschien es sinnvoll, die Fragebogen der Referendare nicht mit zu vielen Fragen zu überlasten und Bereiche, die sich auf Inhalte und Organisation der Seminarveranstaltungen bezogen, nicht mehrfach – bei jedem Referendar –, sondern nur einmal, das heißt bei dem jeweils zuständigen Seminar- oder Fachleiter zu erheben.

Der ursprüngliche Plan, jedem Referendar die ihm zugehörigen Ausbilder zuzuordnen und die dadurch auf der personellen Ebene gekennzeichnete Ausbildungssituation zum Ausgangspunkt der Analyse beziehungsweise Beschreibung zu machen, erwies sich bei der Auswertung als kaum durchführbar. Wegen relativ hoher Ausfallquoten bei den Ausbildern war nur noch in etwa 20 Prozent der Fälle eine vollständige Zuordnung von Ausbildern und Referendaren möglich. Dies war einer der wesentlichen Gründe dafür, daß die Ausbilderbefragung von der Referendarbefragung abgetrennt und ein gesonderter Bericht darüber erstellt wurde<sup>50</sup>. Dabei mußte in Kauf genommen werden, daß durch diese Abtrennung eine Reihe ursprünglich beabsichtigter Fragestellungen ausgeschlossen wurde und einige Hypothesen nicht mehr anhand der Daten wenigstens plausibel gemacht werden konnten, so zum Beispiel:

- die Frage, welche Art der Gestaltung der Seminarsitzungen sich positiv auf eine experimentierfreudige Haltung der Referendare im Unterricht auswirkt, ob etwa bestimmte Unterrichtsinnovationen eher von den Referendaren angewendet werden, wenn sie im Seminar ausführlich behandelt werden;
- die Frage, ob bestimmte Meinungen und Einstellungen der Ausbilder zu Unterrichtsproblemen, Schülermitbestimmung und Reformen der Lehrerbildung von den Referendaren übernommen werden und gegebenenfalls unter welchen Bedingungen;
- die Frage, ob und unter welchen Zusatzbedingungen Heterogenität auf Seiten der Ausbilder in bezug auf unterschiedliche Unterrichtskonzeptionen stimulierend auf die Referendare wirkt, das heißt sie zur Entwicklung eigener Konzeptionen anregt oder aber eher verunsichert beziehungsweise zur Anpassung an einzelne Ausbilder führt.

Entsprechend der ursprünglichen Zielsetzung – grundlegende Informationen über die Referendarausbildung bereitzustellen – erschien eine Repräsentativerhebung, die sich auf alle Bundesländer erstreckte, angemessen. Dies bedeutete zugleich, daß die Anzahl der einzubeziehenden Referendare relativ groß sein mußte, um auch für die kleineren Bundesländer noch hinreichend große Gruppen zu erhalten. Nur so waren zusätzlich (zum Beispiel nach Fach, Geschlecht, Alter usw.) differenzierte Vergleiche zwischen einzelnen Bundesländern möglich, ohne daß die Gefahr übermäßig großer Fehlerbreiten für die statistische Interpretation der Ergebnisse bestand. Als Richtwert erschienen 25 Prozent der Referendare, die vor dem Zweiten Staatsexamen standen, ausreichend. Dies entsprach insgesamt einer Anzahl von etwa 700 bis 800 Referendaren. Die Absicht, auch die Seminarlehrer in die Befragung einzubeziehen und die Ausbildungssituation des je einzelnen Referendars zum Ausgangspunkt der Analyse zu nehmen, führte dazu, die Stichprobe durch eine nach Ländern geschichtete Zufallsauswahl auf der Ebene der Seminare festzulegen. An den in allen Bundesländern nach Zufall ausgewählten Seminaren sollten alle dort jeweils tätigen Ausbilder sowie alle Referendare, die am Ende ihrer Ausbildung standen, befragt werden.

Durch diese Auswahl von Seminaren hätte sich mit einem Minimum an Befragungen ein Maximum von Zuordnungseinheiten „Referendar und zugehörige Seminarlehrer“ ermöglichen lassen. Daß sich diese Zuordnung wegen der relativ hohen Ausfallquoten bei den Seminarlehrern später nur noch in etwa 20 Prozent der Fälle realisieren ließ und daß deshalb in der Auswertung ganz auf sie verzichtet werden würde, war nicht voraussehbar. Doch kann aus diesem Grund heute, insbesondere auch unter den inzwischen veränderten Randbedingungen, diese Auswahl der Seminare nicht mehr als optimal betrachtet werden. Eine mehrfach (zum

<sup>50</sup> Vgl. Reichwein, 1976, Kapitel 1. Dort findet sich auch noch eine ausführlichere Darstellung der Konsequenzen dieser Abtrennung.

Tabelle 4: Anzahl und Größe der befragten Studienseminare in den einzelnen Ländern

Land	Anzahl der Studienseminare			Größe (Anzahl der Referendare <sup>a)</sup> des kleinsten und des größten der befragten Studienseminare
	insgesamt vorhanden	für die Befragung ausgewählt (Soll)	zugesagt (Ist)	
Baden-Württemberg	8	6	4	103 – 288
Bayern	48	23	12	15 – 63
Berlin	9	3	2	21 – 42
Bremen	1	1	1	250
Hamburg	7	3	1	56
Hessen	12	9	7	49 – 90
Niedersachsen	12	11	7	24 – 25
Nordrhein-Westfalen	21	13	4	99 – 112
Rheinland-Pfalz	6 <sup>b</sup>	3	3	45 – 68
Saarland	1	1	1	53
Schleswig-Holstein	4	3	3	58 – 99
Insgesamt	129	76	45	

<sup>a</sup> Von diesen Referendaren waren jeweils etwa ein Drittel – in Bayern die Hälfte – im letzten Ausbildungsabschnitt.

<sup>b</sup> In Rheinland-Pfalz sind jeweils nur in drei Seminaren Referendare am Ende ihrer Ausbildung.

Beispiel auch nach Fächern, Examensterminen, sozialer Herkunft usw.) geschichtete Auswahl einzelner Referendare und gegebenenfalls der jeweils zugehörigen Ausbilder (Matrix-Design) wäre aus der heutigen Sicht zweifellos gegenüber der beabsichtigten Repräsentativbefragung vorzuziehen gewesen. Die Gesamtanzahl der Befragten könnte bei einem solchen Matrix-Design sogar erheblich kleiner sein.

Die nach Ländern geschichtete Zufallsauswahl der Seminare konnte selbstverständlich unter den realen Gegebenheiten nur ein Ziel sein, das es soweit wie möglich zu verwirklichen galt. Eine Reihe von erschwerenden beziehungsweise einschränkenden Bedingungen mußte berücksichtigt werden:

- In einigen Bundesländern gab es nur ein Studienseminar, so daß seminarspezifische Variationen in diesen Bundesländern nicht vorhanden waren und sich demzufolge auch in den Ergebnissen nicht niederschlagen konnten (Bremen und Saarland).
- Nicht an allen Seminaren befanden sich Referendare des letzten Ausbildungsabschnitts, so daß einige Seminare in die Befragung gar nicht einbezogen werden konnten (die Hälfte aller Studienseminare in Rheinland-Pfalz).
- Einige Seminare waren bereits bei einem Vortest von Persönlichkeitsfragebogen besucht worden und hatten ihre Zusage dafür von der Bedingung abhängig gemacht, nicht in die „Hauptbefragung“ einbezogen zu werden.
- Die Seminare, die an einer ähnlichen Befragung des DIPF (Frankfurt) teilnahmen, sollten ebenfalls nicht einbezogen werden.

Insgesamt ergab sich daraus eine Reduktion der für die Auswahl in den einzelnen Ländern noch verfügbaren Studienseminare, so daß eine Zufallsauswahl im eigentlichen Sinne nicht mehr zu realisieren war. In Baden-Württemberg, einem Land mit großen Studienseminaren, war – unabhängig von den oben genannten Einschränkungen – die Auswahl durch deren geringe Anzahl weitgehend determiniert. In den Bundesländern, in denen sowohl „Großstadt-“ wie auch „Flächenseminare“ vorhanden waren, wurde die Schichtungsebene nach diesem Merkmal weiter untergliedert, in Bayern darüber hinaus auch noch nach Fächern, da dort in der Regel nur zwei bis drei Unterrichtsfächer an einem Studienseminar vertreten sind.

Tabelle 5: Anteil der in der Stichprobe enthaltenen Referendare aus den befragten Studienseminaren (Grad der Repräsentanz), untergliedert nach Ländern, sowie Befragungstermine (alle 1970)

Studienseminare	Anzahl der Referendare im letzten Ausbildungsabschnitt		Grad der Repräsentanz in Prozent		Befragungstermin		
	im Seminar	in der Stichprobe					
<b>BADEN-WÜRTTEMBERG</b>	189	144		76			
Eßlingen	58	22		38	30.10.		
Freiburg	26	24		92	4. 7.		
Rottweil	34 <sup>a</sup>	38		112 <sup>b</sup>	1. 7.		
Stuttgart I	71	60		85	15.10.		
<b>BAYERN</b>	224	133		59			
Augsburg, Holbein-G.	15	14		93	10. 7.		
Bayreuth, Graf Münster-G.	11	7		64	9. 7.		
Freising, Josef-Hofmiller-G.	17	1		6	8. 7.		
München, Erasmus-Graser-G.	20	14		70	14. 7.		
München, Luitpold-G.	25 <sup>a</sup>	12		48	22. 6.		
München, Maria-Theresia-G.	29	27		93	20. 7.		
München, Theresien-G.	22 <sup>a</sup>	1		5	23. 6.		
München, Theodolinden-G.	7	7		100	15. 7.		
Nürnberg, Dürer-G.	22	12		55	22. 6.		
Nürnberg, M.-Behaim-G.	14	4		29	23. 6.		
Nürnberg, Melancthon-G.	7	6		86	17. 7.		
Nürnberg, Willstätter-G.	35	28		80	16. 7.		
<b>BERLIN</b>	41	29		70			
Tempelhof	21	18		86	13.11.		
Wilmersdorf	20	11		55	3.11.		
<b>BREMEN</b>	83	83	27	27	33	4.11.	
<b>HAMBURG</b>	56	56	45	45	80	80	28.10.
<b>HESSEN</b>	179	129		72			
Darmstadt I	22	18		82	2. 6.		
Darmstadt II	28	24		86	11. 6.		
Frankfurt I	35	19		54	18. 6.		
Frankfurt II	32	20		63	19. 6.		
Fulda	17 <sup>a</sup>	13		76	10. 6.		
Kassel I	18	12		67	10. 6.		
Wiesbaden	27	23		85	1. 6.		
<b>NIEDERSACHSEN</b>	103	73		70			
Celle	14	8		57	12.10.		
Hannover II	14	14		100	4. 6.		
Hannover III	21	12		57	11. 6.		
Hildesheim	10	10		100	21.10.		
Lüneburg	10	10		100	13.11.		
Oldenburg	16	10		63	11. 6.		
Osnabrück	18	9		50	19. 6.		
<b>NORDRHEIN-WESTFALEN</b>	162	107		66			
Bielefeld	41	32		78	1. 6.		
Bonn	62	31		50	26. 6.		
Dortmund I	29	19		66	2. 7.		
Hagen	30	25		83	16. 6.		
<b>RHEINLAND-PFALZ</b>	163	113		69			
Bad-Kreuznach	38	37		100	3. 7.		
Speyer	65	50		77	4. 6.		
Trier	60	26		43	7. 7.		
<b>SAARLAND</b>	22	14	14	64			
Saarbrücken	22	14		64	10. 6.		
<b>SCHLESWIG-HOLSTEIN</b>	75	63		84			
Flensburg	25	19		76	5. 6.		
Lübeck	23	20		87	24. 6.		
Neumünster	27	24		89	2. 6.		

<sup>a</sup> Aus der Gesamtzahl der vorhandenen Referendare geschätzter Anteil (jeweils ein Drittel, beziehungsweise in Bayern die Hälfte).

<sup>b</sup> Der Prozentanteil über 100 kommt durch die Schätzung der im Seminar vorhandenen Referendare zustande.

Tabelle 6: Anzahl der Referendare in den einzelnen Fächern und Zuordnung zu Fächergruppen (nach Fällen, in Klammern der jeweilige Prozentanteil der Zuordnungen)

Fach	1. Fach	2. Fach	3. Fach	Gesamt	zugeordnet zu Fächergruppe			nicht zugeordnet
					Naturwiss.	Moderne Fremdspr.	kulturhist.-sozialk.	
Biologie	35	15	7	57	37 (65)			20 (35)
Chemie	20	30	1	51	36 (71)			15 (29)
Deutsch	221	54	8	283			116 (41)	167 (59)
Englisch	158	90	5	253		46 (35)		144 (57) <sup>c</sup>
Erdkunde	32	85	15	132	29 (22)		26 (20)	31 (23)
Französisch	80	122	4 <sup>a</sup>	206 <sup>a</sup>		109 (43)		118 (57) <sup>c</sup>
Geschichte	64	126	11	201			94 (47)	107 (53)
Griechisch	11	10	1	22				22 (100)
Kunst/Werken	28	18	1	47				47 (100)
Latein	46	44	2	92				92 (100)
Leibesübungen	16	95	1	112				112 (100)
Mathematik	113	17	4	134	111 (83)			23 (17)
Musik	18	–	–	18				18 (100)
Pädagogik	1	2	10	13				13 (100)
Philosophie	1	5	8	14				14 (100)
Physik	10	90	3	103	99 (96)			4 (4)
Religion/Theologie	9	32	3	44				44 (100)
Russisch	2	4	1	7		88 (43)		7 (100)
Sozialkunde	7	24	65 <sup>b</sup>	96 <sup>b</sup>		8 (8)	44 (46)	44 (46)
Zusammen	872	863	150					
K. A.	4							
Insgesamt	876							

<sup>a</sup> Darin enthalten 2 Spanisch.

<sup>b</sup> Darin enthalten 4 Soziologie.

<sup>c</sup> In den insgesamt 262 Fällen der nicht den „Modernen Fremdsprachen“ zugeordneten Referendare mit Englisch oder Französisch sind enthalten: 93 Fälle (35 %) in der Kombination mit Deutsch oder Geschichte, das heißt Fächern der Gruppe „kulturhistorische und sozialkundliche Fächer“ und 54 Fälle (21 %) in der Kombination mit Leibesübungen.

Auf eine sehr wichtige Konsequenz, die sich aus der Struktur der schließlich zusammengestellten Stichprobe<sup>51</sup> für die Auswertung ergibt, sei bereits an dieser Stelle hingewiesen. Wenn nach vorgegebenen strukturellen Merkmalen Gruppenvergleiche – zum Beispiel nach Landes- oder Fachzugehörigkeit – vorgenommen werden sollen, so müssen selbstverständlich vergleichbare Bedingungen<sup>52</sup> vorliegen, oder aber die unterschiedlichen Bedingungen – wie im vorliegenden Fall zum Beispiel die reduzierte Varianz zwischen den Seminaren in einigen Bundesländern – müssen bei der Interpretation der Befunde berücksichtigt werden. Eine solche Varianzreduktion zwischen Seminaren ergibt sich in den Ländern mit großen Seminaren, vor allem aber in den Ländern, in denen nur ein Seminar existiert (Bremen und Saarland) oder nur eines befragt wurde (Hamburg). Unterschiede, die für einige Variablen zwischen diesen Ländern gefunden werden, müssen daher nicht notwendig einen länderspezifischen Bias widerspiegeln, sondern können ebenso auch einen seminarspezifischen Bias enthalten oder aber durch eine Überlagerung beider zustände gekommen sein. Nur anhand eines Vergleichs einzelner Seminare in denjenigen Ländern, in denen mehrere existieren und auch mehrere befragt wurden, kann wenigstens annäherungsweise eine Abschätzung des Anteils von seminar- und länderspezifischen Bias-Effekten gewonnen werden.

51 Vgl. dazu auch Tabelle 4. Die zum Teil recht hohen Soll-Zahlen (Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) kamen infolge von Verweigerungen der ersten angesprochenen Seminare zustande.

52 Vgl. dazu auch den Exkurs über die Fächergruppierung in Abschnitt 1.5.5.2.



Andere Einschränkungen der Stichprobe durch Ausfälle – sei es aufgrund von Verweigerungen oder organisatorischen Bedingungen – und insbesondere die Konsequenzen, die sich daraus für die Auswertung und Interpretation ergeben, werden in Abschnitt 1.5.5.1 ausführlicher diskutiert. Einzelheiten über die Zusammensetzung der Stichprobe der Referendare<sup>53</sup>, die schließlich in die Auswertung eingegangen sind, lassen sich aus den Tabellen 2, 3, 5 und 6 entnehmen. Besonderheiten sind jeweils in der Tabellenbeschreibung kommentiert.

### 1.3.2.3 „Pretest“ und Organisation der Befragung

Angesichts der großen Stichprobe war es klar, daß nur eine schriftliche Befragung in Betrachtung kam. Selbst bei den Ausbildern, wo es aus Statusgründen vielleicht angezeigt gewesen wäre, Interviews durchzuführen – was die Ausfallquote sicher erheblich reduziert hätte –, blieb wegen der auch dort relativ großen Zahl von mehr als 500 nur der Weg der schriftlichen Befragung übrig. Ein mündliches Interview anhand eines Leitfadens wurde lediglich mit dem jeweiligen Seminarleiter (der außerdem auch einen schriftlichen Fragebogen erhielt) durchgeführt. Das Ziel dabei war es, einzelne seminarspezifische Regelungen oder Besonderheiten angemessen, das heißt gegebenenfalls durch Nachfragen, erfassen zu können.

Da es nicht darum ging, eine explorative Studie zu erstellen, bei der vor allem auch die realisierten *qualitativen* Aspekte von Bedeutung gewesen wären, sondern vielmehr Basisinformationen bereitgestellt, das heißt die repräsentativen Phänomene *quantitativ* beschrieben werden sollten, erschienen geschlossene Fragen, das heißt Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien, als die Methode der Wahl<sup>54</sup>. Dennoch wurden alle Fragen durch eine Zusatzkategorie „Anderes“ oder „Sonstiges“ ergänzt, um auch nichtvorgegebene Antworten zu ermöglichen. Diese Kategorien wurden zwar relativ selten benutzt, erbrachten bei einigen Fragen aber Zusatzinformationen, die für die Interpretation der übrigen Antworten von Bedeutung waren.

Auf eine Besonderheit bei der Beantwortung, die sich daraus ergibt, daß verschiedene Ausbilder für ein und denselben Referendar zuständig sind, sei jedoch noch hingewiesen. Die mögliche Verschiedenheit der Antworten auf Fragen nach dem Ausbilderverhalten einzelner Ausbilder mußte also berücksichtigt werden. Dies erschien insbesondere auch deswegen notwendig, weil ursprünglich die Zuordnung des je einzelnen Referendars zu „seinen“ Ausbildern für die Auswertung geplant war. Um die ausbilderspezifische Beantwortung der Fragen sicherzustellen, erhielten die einzelnen Ausbilder zu Beginn der Befragung Kennzeichen, die später jeweils für die entsprechenden Antworten verwendet werden mußten<sup>55</sup>.

Wegen der relativ knappen Zeit, die für die Konzeption der Befragung zur Verfügung stand, konnte ein umfangreicher Pretest der Fragebogen nicht durchgeführt werden. Auf Diskussionen mit Experten sowie eine erste Anwendung mit einer kleinen Referendargruppe wurde aber dennoch nicht verzichtet. Die ausführlichen Diskussionen der ersten Entwürfe mit Referendarvertretern verschiedener Länder hatten das Ziel, die vorgegebenen Antwortkategorien möglichst vollständig und für die verschiedenen Bundesländer verständlich<sup>56</sup> und verwendbar zu gestalten. Die Anwendung der danach revidierten Fassung bei einer kleinen Referendargruppe eines Berliner Seminars diente vor allem dem Zweck, die für die Bearbeitung notwendige Zeit zu ermitteln beziehungsweise die Verständlichkeit der Fragen noch einmal zu überprüfen. Eine Reihe von Kürzungen und Formulierungsänderungen erwies sich dabei als notwendig.

In einem ersten Anschreiben und einem nachfolgenden Kontaktgespräch mit dem Seminarlei-

53 Die Angaben über die Zusammensetzung der Ausbilderstichprobe finden sich bei Reichwein, Kapitel 1.

54 Die Verwendung offener Fragen hätte zwar eine breitere Informationsbasis geschaffen, bei der großen Anzahl der Befragten die Auswertung aber ganz erheblich erschwert und verzögert, was wegen der angestrebten Aktualität der Ergebnisse damals nicht vertretbar erschien.

55 Vgl. dazu auch Fußnote 42 in Abschnitt 1.3.1.

56 Die Bezeichnung von Ausbildern mit gleichen Funktionen ist in einzelnen Ländern durchaus unterschiedlich.

ter beziehungsweise dem Referendarsprecher der ausgewählten Seminare wurde geklärt, ob die Seminare grundsätzlich bereit waren, an der Befragung teilzunehmen. Bei einer Reihe von Seminaren kam es zu Verweigerungen<sup>57</sup>, teilweise konnten die geäußerten grundlegenden Bedenken ausgeräumt werden. Dem Wunsch nach einer Zusendung der Fragebogen vor der endgültigen Zusage wurde allerdings in keinem Fall nachgegeben. Als Grund für die Ablehnung der Teilnahme beziehungsweise eine nur zögernde Zustimmung wurde bei den Referendaren häufig eine generelle Skepsis gegenüber empirischer Sozialwissenschaft, vor allem aber gegenüber deren politischer Effizienz geäußert. Und so war es sicher nicht zufällig, daß gerade dort, wo die Bereitschaft zur Mitarbeit spontan erklärt wurde, zugleich auch Fragen nach dem Verwendungszusammenhang der Ergebnisse beziehungsweise den möglichen bildungspolitischen Konsequenzen gestellt wurden<sup>58</sup>. Bei den Seminarasbildern wurden als Gründe für die ablehnende Haltung außer einer skeptischen Einstellung gegenüber sozialwissenschaftlicher Forschung häufig auch organisatorische Gründe angeführt. Wenn auch in einigen Fällen nicht auszuschließen ist, daß diese Gründe nur vorgeschoben waren und tatsächlich Angst vor Kritik an der eigenen Seminargestaltung die Ursache der Ablehnung war, so ist doch festzuhalten, daß die Befragung häufig mit Terminen für die letzten Seminarsitzungen vor der Zweiten Staatsprüfung beziehungsweise mit einzelnen Prüfungslehrproben kollidierte.

Für die Befragung selbst wurde vom Seminarleiter in der Regel eine reguläre Seminarsitzung zur Verfügung gestellt, in einigen Fällen auch eine zusätzliche anberaumt, teilweise mit Zustimmung der Referendare, teilweise auch ohne eine solche. Auf die Konsequenzen, die sich aus dem Zeitpunkt der Befragung, insbesondere auch aus der in einigen Fällen angeordneten Anwesenheitspflicht der Referendare, für die Interpretation der Daten ergeben, wird in Abschnitt 1.5.5.2 noch ausführlicher eingegangen.

Die Referendare erhielten insgesamt drei Fragebogen, wovon einer vorab verteilt und zu Hause bearbeitet wurde. Dieser Fragebogen enthielt insbesondere Fragen zum pädagogischen Begleitstudium, zur Berufsentscheidung, zu Umfang und Art des beaufsichtigten und selbständigen Unterrichts sowie sozialstatistische Daten. Die beiden übrigen Fragebogen wurden während einer Seminarsitzung von allen Referendaren gleichzeitig bearbeitet. Mögliche Einflüsse des ersten Fragebogens sowie der Referendardiskussionen, die sich teilweise als Reaktion auf diesen vorab zugeschickten Fragebogen ergaben beziehungsweise gelegentlich auch während oder vor der gemeinsamen „classroom“-Befragung aufkamen, werden unter Abschnitt 1.5.5.2 diskutiert. Da diese Fragebogen eine Reihe von Meinungsfragen beziehungsweise Einschätzungen der Ausbildung enthielten, war es notwendig, eine Diskussion dieser Fragen, die eventuell Homogenisierungstendenzen der Antworten zur Folge gehabt hätte, zu vermeiden. Dies schien am ehesten durch die gemeinsame Bearbeitung in einer Seminarsitzung gewährleistet.

57 Vgl. dazu auch Tabelle 4. Die Ablehnungs- beziehungsweise Verweigerungsquote ist mit 48 Prozent in Bayern und sogar 69 Prozent in Nordrhein-Westfalen besonders hoch. In diesen Ländern muß also in bezug auf die Repräsentativität der Befunde ein zusätzlicher Bias in Rechnung gestellt werden. Geht man davon aus, daß sich organisatorische Gründe (Überschneidung mit Prüfungsterminen usw.) in diesen Bundesländern besonders stark auswirkten, das heißt zu Ablehnungen führten, so darf man bei den Seminarleitern und auch bei den Referendaren der befragten Seminare dieser Länder eine relativ große Aufgeschlossenheit gegenüber sozialwissenschaftlicher Forschung – und demzufolge auch eine stärkere Rezeption – vermuten, wenn sie trotz Schwierigkeiten bereit waren, an der Befragung teilzunehmen.

58 Dieses bei den Betroffenen artikulierte Bedürfnis nach bildungspolitischen Konsequenzen aus den zu erwartenden Ergebnissen dürfte ein weiteres wichtiges Argument für eine Veränderung der Zielsetzung in Richtung auf die prognostische Verwendbarkeit der Ergebnisse darstellen. Vgl. Abschnitt 1.2.2.3.

## 1.4 Zum Zusammenhang zwischen Forschung und ihrer Grundlage in der Realität

### 1.4.1 Der Stellenwert der Validierungsproblematik für die Praxisrelevanz empirischer Untersuchungsergebnisse

Bei jeder empirischen Arbeit stellt sich die Frage, welcher Zusammenhang zwischen den als Folge von Operationalisierungen – und damit künstlich – hergestellten Befunden<sup>59</sup> und den Phänomenen besteht, auf deren Aufklärung und Durchdringung diese Operationalisierungen angelegt waren. Dieses Problem der Validität der Ergebnisse hat in Abhängigkeit von dem jeweiligen Zweck, auf den empirische Forschung ausgerichtet ist, einen unterschiedlichen Stellenwert.

Soweit es darum geht, einen Sachverhalt nur deskriptiv – das heißt begrifflich – zu fassen, beschränkt sich die Validierungsproblematik darauf, ein System von Begriffen zu finden, das insoweit eindeutig und in sich geschlossen ist, als es der wissenschaftlichen Kommunikationsfunktion genügt. Für die vorliegende Untersuchung entspricht dies dem Problem, das sich bei der Auswahl von Variablen und der Konstruktion von Analysedimensionen (vgl. 1.4.2) stellte, nämlich das System der verwendeten Analysedimensionen so zu konstruieren, daß es geeignet ist, das komplexe System der Referendarausbildung hinreichend zu beschreiben.

Soweit es jedoch über die reine Deskription hinaus darum geht, aus den Befunden Vorhersagen über Entwicklungstendenzen in Form von Extrapolationen oder Entwicklungsmöglichkeiten, das heißt Prognosen abzuleiten, ist der Aufbau eines solchen Begriffsystems nicht mehr ausreichend, sondern nur ein erster Schritt. In diesen Fällen muß das Hauptinteresse aller Validierungsbemühungen darauf gerichtet sein, zu untersuchen, ob und inwieweit in einem empirischen Befund die Faktoren, die den Untersuchungsgegenstand zentral beeinflussen, beziehungsweise die wichtigsten Zusammenhänge zwischen verschiedenen Einflußgrößen tatsächlich hinreichend erfaßt worden sind. Erst aus dem sich daraus sukzessiv konstituierenden Modell lassen sich entscheidungsrelevante Informationen über die Realisierungsmöglichkeiten und Konsequenzen von Änderungs- oder Alternativstrategien, zumindest aber Hypothesen für Untersuchungen entwickeln, die bisher vorliegende Ergebnisse ergänzen oder kontrollieren. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß es für die Einlösung eines solchen praxisrelevanten Anspruchs nicht genügt, sich auf die Umsetzung der leichter faßbaren und quantifizierbaren Sachverhalte zu beschränken. Vielmehr folgt aus der Vielfalt der zu berücksichtigenden Problemaspekte fast zwangsläufig die Notwendigkeit zum Einsatz unterschiedlicher – und mit unterschiedlichen Präzisionsgraden ausgestatteter – Methoden und Vorgehensweisen (vgl. Dror, 1967, Etzioni, 1967).

Im Rahmen ihrer individualdiagnostischen Arbeit war die Psychologie innerhalb der Sozialwissenschaften<sup>60</sup> relativ früh auf das Problem gestoßen, ihre Forschungsinstrumente und -methoden hinsichtlich ihrer Eignung für Prognosen zu problematisieren. Den „projektiven“ Verfahren – einem ideographischen Ansatz – standen die „objektiven“ Verfahren, das heißt ein nomothetischer Ansatz gegenüber. Mit Hilfe der projektiven Verfahren lassen sich zwar die vielgestaltigen Ausprägungsformen des jeweils „Speziellen“ mehr oder weniger adäquat erfassen, jedoch nur auf Kosten der intersubjektiven Kommunikation der Ergebnisse und der Vergleichbarkeit der untersuchten Fälle. Durch die objektiven Verfahren läßt sich zwar nur das „Generelle“ – das heißt die individuelle Art und Richtung der Abweichung vom hypothetisch angenommenen oder statistisch ermittelten „Normalfall“ – erfassen, ihre Ergebnisse

59 Vgl. dazu auch das „Dissektionsproblem“ (1.2.2.2). Infolge des bei jeder empirischen Untersuchung notwendigen Herauslösens von Teilbereichen aus einem Gesamtzusammenhang sind alle Befunde zwangsläufig immer auch verkürzt beziehungsweise künstlich.

60 Auf die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit naturwissenschaftlicher Forschungsstrategien auf Probleme der Sozialwissenschaften kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, obgleich es sicher reizvoll wäre, zurückzuerfolgen, wie das Validitätsproblem, das dort zu den primitivsten Voraussetzungen wissenschaftlichen Arbeitens zählt und keiner Erwähnung mehr für Wert befunden wird, Eingang in die aktuelle Diskussion innerhalb der Sozialwissenschaften gefunden hat und welcher Stellenwert ihm dort zugemessen wird.

sind dafür aber problemlos kommunizierbar und vergleichbar. Der Streit um die Überlegenheit der einen oder der anderen Verfahren wurde in der Praxis bereits relativ früh durch die Erkenntnis beendet, daß beide eine komplementäre Funktion erfüllen können. Von der Orientierung an unterschiedlichen „Schulen“ oder den individuellen Vorlieben – beziehungsweise dem ihnen zugrunde liegenden Vorverständnis hinsichtlich der Definition und Zweckbestimmung von „Wissenschaft“ – hing es dann ab, inwieweit man der einen oder anderen Klasse von Verfahren Vorrang oder eine Hilfsfunktion zubilligte beziehungsweise die eine oder andere aus dem Repertoire wissenschaftlicher Methoden eliminierte.

Wichtig an diesem Streit ist, daß auf seinem Hintergrund Anfang der fünfziger Jahre in der „American Psychological Association“ eine Diskussion darüber aufkam, wie eine Evaluierung von Testverfahren beider Klassen nach einem gemeinsamen Kriteriensystem zu ermöglichen sei. Als Ergebnis dieser Diskussion legten Cronbach und Meehl 1955 den Vorschlag und die Begründung für ein Verfahren vor, das unter dem Begriff „Konstruktvalidierung“ inzwischen weitgehend akzeptiert und in der psychologischen Methodendiskussion auch hinreichend theoretisch reflektiert wurde, dessen Konsequenzen in der konkreten Forschungspraxis jedoch noch immer weitgehend vernachlässigt oder völlig ignoriert werden.

Es kann hier nicht der Ort sein, die Problematik der Konstruktvalidierung und ihren zentralen Stellenwert für die sozialwissenschaftliche Forschung sowie die dagegen vorgebrachte Kritik ausführlich zu diskutieren. Näheres dazu findet sich bei Cronbach und Meehl (1955) und Bechtoldt (1959). Die wesentlichen Grundzüge dieses Vorgehens seien jedoch kurz skizziert.

Das Verfahren der Konstruktvalidierung unterscheidet sich nicht grundsätzlich von den generellen wissenschaftlichen Methoden, die zur Entwicklung oder Überprüfung einer Theorie auf einer empirischen Basis verwendet werden. Die Grundidee dabei ist es, daß ein „Konstrukt“ nicht explizit, sondern vielmehr implizit definiert ist. Es ist eingebettet in ein Netzwerk von Aussagen und Interrelationen („nomological network“), das seinerseits mit einer unterschiedlichen Anzahl von Vermittlungsstufen und auf unterschiedlichen Ebenen sowohl auf Theorien als auch auf beobachtbare Phänomene bezogen ist. In dem Umfang, in dem sich aus diesem Netzwerk Vorhersagen ableiten lassen, die einer empirischen Überprüfung zugänglich sind, ist das Konstrukt validierbar. Diese Vorhersagen können durchaus auch eine Erweiterung des Netzwerks implizieren, das heißt sich auf bisher noch nicht einbezogene Teilbereiche des in Rede stehenden Phänomens erstrecken. Die Form der empirischen Überprüfung derartiger Vorhersagen kann sehr unterschiedlich sein, und die „klassische“ Validierung eines Testergebnisses an einem Außenkriterium ist nur ein möglicher Spezialfall innerhalb einer Reihe anderer. Inhaltliche Validierung, die Analyse von Interkorrelationen zwischen Tests und/oder Variablen, die Untersuchung zeitlicher Veränderungen, die Bestimmung von Unterschieden zwischen verschiedenen Gruppen gehören dazu. Konstruktvalidierung ist also kein einmaliger Akt, sondern stellt einen approximativen Prozeß im Sinne einer permanenten Vervollständigung des nomologischen Netzwerkes dar. Sie kann durchaus den Hauptinhalt eines größeren Forschungsprogramms bilden<sup>61</sup>.

Aus der Vielzahl unterschiedlicher Prüfverfahren im Rahmen der Konstruktvalidierung ergibt sich, daß eine rigide und „mechanistische“ Anwendung von Prüfstatistiken nicht möglich ist. Signifikanten Prüfungsergebnissen kommt in diesem Zusammenhang die gleiche Bedeutung zu wie nicht signifikanten<sup>62</sup>. Wenn aufgrund der Vorhersage zwei Variablen unabhängig voneinander sein sollten, statt dessen aber eine signifikante Korrelation gefunden wird, so hat dies forschungsstrategisch – das heißt für die Interpretation des Ergebnisses und für weitere sich daran anschließende Untersuchungen – denselben Stellenwert wie der umgekehrte Fall, nämlich die Vorhersage eines statistisch signifikanten Zusammenhangs, der empirisch nicht nachgewiesen werden kann. In beiden Fällen liegt im Popperschen Sinne eine Falsifikation

61 Vgl. zum Beispiel die von Harvey ausgehenden und von der Gruppe um Schroder weitergeführten Forschungen zur „kognitiven Struktur“ oder auch die von Sherif ausgehenden Untersuchungen zum „Ego-Involvement“

62 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu „signifikanten Ergebnissen“ in Abschnitt 1.5.3.3.

der Hypothesen vor, die Anlaß zu deren weiterer Überprüfung gibt. Eine Falsifikation impliziert im Rahmen der Konstruktvalidierung allerdings nicht, daß das Konstrukt zu verwerfen ist, sondern vielmehr, daß es neu definiert werden muß, das heißt, daß das nomologische Netzwerk dahingehend zu verändern oder aber zu erweitern ist, daß die beobachteten Befunde subsumierbar werden.

1959 veröffentlichten Campbell und Fiske einen Vorschlag zur methodologischen Umsetzung der für die Konstruktvalidierung entwickelten Desiderate, das heißt zur Integration inhaltlich und methodisch ausgerichteter Validierungsbemühungen. Als anzustrebendes Ziel propagierten sie eine „multitrait-multimethod-matrix“, in der die Interrelationen der mit unterschiedlichen Methoden in unterschiedlichen Teilbereichen gewonnenen Ergebnisse systematisch zusammengestellt und interpretiert werden sollten. Die Probleme, die sich aus diesen Überlegungen ergeben, sollen hier nicht ausführlich diskutiert, sondern wieder nur skizziert werden.

Ausgangspunkt der Überlegungen von Campbell und Fiske ist die Erkenntnis, daß eine Auflösung der Einheit von Inhalt und Methode („trait-method-unit“) nur als eine analytische Trennung zu vollziehen ist – das heißt auf dem Wege der Isolation und Abstraktion einzelner Elemente oder Komplexe aus ihrem Gesamtzusammenhang. Das bedeutet, daß die Ergebnisse aus einem Experiment, einem Test oder einer Fragebogenerhebung eine Einheit bilden, in die sowohl bestimmte inhaltsspezifische als auch methodenspezifische Faktoren eingehen. Die systematische Varianz eines Meßwerts innerhalb einer solchen Untersuchung wird also von beiden Faktoren mit beeinflußt, das heißt, sie enthält einen inhaltlichen Anteil („trait-variance“) und einen methodischen („method-variance“). Die Unterscheidung zwischen Inhalt (trait) und Methode ist dabei nicht a priori vorgegeben, sondern hängt von den Intentionen des Forschers und von seinem Forschungsgegenstand ab und muß daher jeweils neu bestimmt werden. So lassen sich zum Beispiel Set-Tendenzen – je nach Art der untersuchten Fragestellung – sowohl einem Inhalt als auch einer Methode zurechnen. Als Konsequenz dieser Überlegungen ergibt sich für die Interpretation von Ergebnissen, daß Inhalte nicht verabsolutiert werden dürfen, sondern die durch die jeweiligen Untersuchungsmethoden bedingten Verkürzungen berücksichtigt beziehungsweise korrigiert werden müssen<sup>63</sup>.

Für die praktische Durchführung eines Validierungsprozesses, der zugleich eine analytische Trennung zwischen inhaltlicher und Methoden-Varianz beinhaltet, ist es zunächst notwendig, beide „Faktoren“ systematisch zu variieren und anschließend die anhand von Korrelationen der einzelnen gewonnenen Untersuchungsergebnisse erstellte Korrelationsmatrix – das ist die in Frage kommende „multitrait-multimethod-matrix“ – zu interpretieren. Wichtige Voraussetzungen dafür sind:

- die Inhalte (traits) sind voneinander unterscheidbar,
- ein und derselbe Inhalt (trait) ist mehrfach operationalisierbar und damit einer Messung mit verschiedenen Methoden zugänglich,
- die verschiedenen Methoden sind voneinander unabhängig.

63 Die hier gemeinte wechselseitige Korrektur von „Inhalt“ und „Methode“ läßt sich vielleicht am ehesten durch ein fiktives Beispiel verdeutlichen:

Einer Lehrerpoptation wird die Frage nach der Bereitschaft vorgelegt, sich über bestehende Vorschriften hinwegzusetzen, wenn diese den eigenen Ansichten widersprechen. Lehrer A., äußerst angepaßt und mit einer ausgeprägten Zustimmungstendenz, kann diese Frage bedingungslos bejahen, da für ihn eine solche Situation höchst unwahrscheinlich ist und er deshalb auch kaum die negativen Konsequenzen einer solchen Verhaltensweise berücksichtigen wird.

Lehrer B., selbstbewußt und konfliktbereit, kennt die Konsequenzen eines solchen Verhaltens aus eigener Erfahrung. Er wird deshalb die gleiche Frage – mit Rücksicht auf die jeweils ausschlaggebenden Argumente – eher mit „vielleicht“ beantworten. Eine naive Interpretation dieser Antworten auf der Grundlage ihres semantischen Gehalts würde zu der falschen Schlußfolgerung führen, daß A. „risikobereiter“ sei als B.

Stellt man jedoch bei einer genaueren Analyse fest, daß A. überdurchschnittlich häufig „Ja“-Antworten gibt und auch untereinander unvereinbare Antwortalternativen bejaht werden, während B. die verfügbaren Antwortkategorien mit durchschnittlicher Häufigkeit benutzt und auch bei anderen Fragen erkennen läßt, daß für seine Antworten die jeweils konkreten Rahmenbedingungen ausschlaggebend sind, dann läßt sich der oben angegebene methodisch bedingte Trugschluß durch Rückgriff auf „inhaltliche“ Kriterien relativ leicht korrigieren. Zu den „methodischen“ Rückwirkungen dieser Korrektur vgl. die Arbeiten von Sherif und Mitarbeitern (1961 ff.). Eine ausführliche Darstellung der möglichen Auswirkungen von Urteilsmaßstäben findet sich in Abschnitt 1.5.6.

Die Interpretation der einzelnen Koeffizienten aus der „multitrait-multimethod-matrix“, insbesondere der „Reliabilitäts-“ und „Validitäts-Diagonalen“<sup>64</sup> erlaubt unter anderem forschungsstrategisch wichtige Rückschlüsse darauf,

- welche Methoden ungeeignet sind und daher entfallen oder ersetzt werden sollten,
- welche Inhalte (traits) genauer eingegrenzt werden müssen,
- welche Konzepte infolge zu großer Methodenvarianz nicht hinreichend genau erfaßt worden sind.

Wenn sich aus der Interpretation der „multitrait-multimethod-matrix“ ergibt, daß bisher eine hinreichend genaue Eingrenzung eines oder mehrerer „traits“ noch nicht gelungen ist, so bedeutet das, daß ein „trait“ keine funktionale Einheit bildet, das heißt, daß das nomologische Netzwerk, in das es eingebettet ist, durch konzeptionelle Entwicklungen verändert werden muß.

1963 veröffentlichten Campbell und Stanley einige grundsätzliche Überlegungen dazu, welche Konsequenzen sich aus dieser Konzeption für das Vorgehen bei empirischen Forschungen im Bereich der Pädagogik ergeben. Auf die Implikationen dieser Überlegungen (die interne und externe Validierung) für die hier vorliegende Untersuchung wird im Zusammenhang mit einzelnen Untersuchungsergebnissen jeweils hingewiesen werden.

In einem 1969 vorgelegten Papier dehnt Campbell seinen Ansatz auch auf Probleme der politischen Planung – und insbesondere auf solche der Konkretisierung und Evaluierung entsprechender Reformmaßnahmen unter Nutzung sozialwissenschaftlicher Methodologie – aus. Hinsichtlich des methodischen Rigorismus werden an empirische Analysen dieser Art ungleich geringere Anforderungen gestellt („quasi-experimental design“) als an eine konventionelle experimentelle Vorgehensweise. Das bedeutet jedoch keinesfalls den Verzicht auf größtmögliche Akribie bei der Gestaltung und Durchführung des Untersuchungsdesigns, sondern nur das Eingeständnis prinzipieller Grenzen der empirischen Analyse überall dort, wo die Komplexität des Forschungsgegenstandes eine simultane Kontrolle aller oder auch nur der wichtigsten Einflußgrößen nicht mehr gestattet. Bei der Interpretation der durch solche Vorgehensweisen gewonnenen Befunde ist deshalb im Einzelfall auszuweisen, welcher Grad von Glaubwürdigkeit den Ergebnissen auf dem Hintergrund einer entsprechenden Methodenreflexion beizumessen ist.

Dies bedeutet jedoch nicht eine Negation der Relevanz empirischer Forschung überhaupt. Vielmehr bietet eine solche methodenkritische Analyse zugleich die Grundlage für konstruktive Vorschläge, und zwar sowohl zur Verbesserung der Erhebungsmethoden als auch und vor allem zur Relativierung der erhobenen Befunde. Unter Relativierung ist dabei zu verstehen, daß nicht einzelne vorab formulierte Hypothesen oder normative Erwartungen empirisch bestätigt oder widerlegt werden, sondern die Vielfalt der jeweils zu einem Einzelbefund möglichen und plausiblen Erklärungen zusammengetragen, das heißt zunächst ein Set von „konkurrierenden Hypothesen“ (vgl. Campbell, 1969) formuliert wird. Dieses Set konkurrierender Hypothesen bildet die Basis für alle weiteren Schritte.

Unter Einbeziehung bereits vorhandener theoretischer Ansätze oder auch anderer überprüfter und als valide befundener Ergebnisse sowie nach dem Kriterium der inneren Konsistenz verschiedener miteinander zusammenhängender Einzelerklärungen kann in einem weiteren Schritt versucht werden, die voneinander abweichenden – aber einander deswegen nicht notwendig ausschließenden – Hypothesen nach der Wahrscheinlichkeit ihres Zutreffens zu gewichten.

64 Reliabilität und Validität sind nicht grundsätzlich verschiedene Qualitäten, sondern lassen sich als Extreme auf einem Kontinuum betrachten. Während Reliabilität auf die Übereinstimmung zweier Messungen desselben Inhalts (traits) mit möglichst *ähnlichen* Methoden (zum Beispiel unmittelbare Versuchswiederholung) abzielt, geht es bei der Validität (im klassischen Sinne) um die Übereinstimmung zweier Messungen desselben Inhalts (traits) mit möglichst *verschiedenen* Methoden (zum Beispiel Kontrollbefragung).

#### 1.4.2 Zum Verhältnis von Theorie und Empirie und zur Funktion möglicher Zwischenstufen (Analysedimensionen)

Sowohl für die Konzeption der Untersuchung als auch für die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten stellt sich das Problem der Wechselwirkung zwischen Empirie und Theorie beziehungsweise die Frage nach dem Stellenwert eines theorie- oder eines datenorientierten Ansatzes. Wie in 1.2.1 bereits angedeutet, war für die vorliegende Erhebung ein eindeutig theoriegeleitetes Vorgehen, das auf die empirische Prüfung von Modellen oder Hypothesen abzielte, nicht möglich. Für die Konzeption der Untersuchung wurde weder ein bestimmtes Ausbildungsmodell noch eine bestimmte Lehrerbildungstheorie zugrunde gelegt. Ein solches auch nur schwerpunktmäßig theorieorientiertes Vorgehen im Sinne einer Prüfung unterschiedlicher Einzelhypothesen, die jeweils aus unterschiedlichen Theorieansätzen hergeleitet sind, wäre auch gar nicht wünschenswert gewesen, denn aufgrund der mangelnden Integriertheit der jeweiligen Theorieansätze selbst hätte die Gefahr bestanden, daß die Ergebnisse isoliert nebeneinander stehen geblieben wären und demzufolge leicht hätten falsch interpretiert oder übergeneralisiert werden können.

Im Gegensatz zu einem theorieorientierten Vorgehen schien im vorliegenden Fall eher ein datenorientierter Ansatz erfolgversprechend, der die Integration von Einzelinformationen zunächst auf einer methodisch bestimmten Ebene leistet. Im Anschluß daran kann dann versucht werden, die Reichweite der gewonnenen Aussagen unter Bezugnahme auf vorhandene Theorieansätze einzuschätzen. Dieses schwerpunktmäßig datenorientierte Vorgehen soll unter methodologischen Gesichtspunkten im folgenden hinsichtlich seiner Vor- und Nachteile noch ausführlicher betrachtet werden.

Ausgangspunkt für die Befragung war die Festlegung einer Reihe von Variablen beziehungsweise Dimensionen, die es gestatten sollten, wichtige Aspekte des Systems „Referendarausbildung“ zu erfassen. Bei der Auswahl lag das Schwergewicht nicht so sehr auf der Beziehung der einzelnen Dimensionen zueinander, sondern vielmehr auf deren Vollständigkeit und Brauchbarkeit. In anderen Worten: Es kam darauf an, die Dimensionen so auszuwählen und zu definieren, daß sie möglichst zu allen damals bildungspolitisch relevanten Problemen Aussagen gestatten würden. Zusätzlich wurden auch theoretische Ansätze zur Erklärung beruflicher Sozialisationsprozesse in der Form einbezogen, daß die in diesen Ansätzen als wichtig ausgewiesenen Faktoren Berücksichtigung fanden. Da die Theorien zur beruflichen Sozialisation teilweise noch wenig elaboriert waren und zeitliche Beschränkungen für die Durchführung der Untersuchung bestanden, geschah dies jedoch häufig ohne eine hinreichende Reflexion des Vorverständnisses dieser Theorien auf der Basis von Plausibilitätsüberlegungen.

Die inhaltliche Konkretisierung der einzelnen Dimensionen wurde bereits in 1.3.1 abgehandelt. In diesem Zusammenhang soll lediglich darauf eingegangen werden, welche Funktion diese Dimensionen für die Analyse des untersuchten Problembereichs haben können und welche Problematik sich aus der Orientierung an solchen Dimensionen in bezug auf die Einbettung der gewonnenen Ergebnisse in einen theoretischen Bezugsrahmen ergibt.

Es gehört inzwischen zu den Selbstverständlichkeiten sozialwissenschaftlicher Forschung, daß es einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der erfaßbaren Realität und den sie repräsentierenden Theorien im Sinne eines Abbildkonzeptes nicht gibt und nicht geben kann. Doch gerade das Wissen um diese Unmöglichkeit verstellt – sei es aus puristischer oder auch aus pragmatischer Sicht – häufig den Blick für die tatsächlichen methodologischen Schwierigkeiten, die dem Versuch entgegenstehen, eine Beziehung zwischen beiden herzustellen. Dies gilt sowohl für Versuche, mittels entsprechender Operationalisierungen theoretisch-deduktiv hergeleiteter Annahmen den Realitätsgehalt einer Theorie und damit ihren prognostischen Stellenwert zu überprüfen, als auch für solche, die darauf abzielen, aus einem erhobenen Daten-Set empirisch-induktiv theorierelevante Annahmen und Aussagen herzuleiten oder zu entwickeln. Unabhängig von der jeweils eingenommenen wissenschaftstheoretischen Position, das heißt der Favorisierung des deduktiven oder des induktiven Vorgehens, haben „Analysedi-

mensionen“<sup>65</sup> eine wichtige Hilfsfunktion. Sie gestatten es, die Vermittlung zwischen den empirisch vorfindbaren und durch ein Bezugssystem (Metrik) erfaßbaren realen Gegebenheiten und deren strukturell und/oder funktional adäquate Wiedergabe in einem System theoretischer Aussagen oder Postulate herzustellen.

Für den Fall eines primär deduktiven Vorgehens ist es zunächst notwendig, das forschungsleitende und theoretisch verankerte Interesse an einem Gegenstand oder Problembereich in ein System von operationalen Aussagen zu transformieren. Auf diese Weise wird durch den Rückgriff auf die empirisch faßbaren Phänomene die Verifikation oder Falsifikation dieser Aussagen und gegebenenfalls auch ihre Modifikation möglich. Im Rahmen einer solchen Forschungsstrategie stellen Analysedimensionen eine Zwischenstufe zwischen theoretischen, teilweise validierten Aussagen und relativ beliebigen Annahmen über die Beschaffenheit von Phänomenen oder deren Zusammenhänge mit anderen Phänomenen dar. Sie bauen zwar auf einem Vorwissen über die Möglichkeit eines bestimmten Befundes auf, das in einem anderen Problembereich gewonnen und auf den jeweiligen Untersuchungsgegenstand übertragen wurde; der Nachweis, ob und gegebenenfalls mit welchen Modifikationen eine solche Übertragung möglich oder zulässig ist, muß jedoch noch erbracht werden.

Bei einem primär induktiven Vorgehen haben Analysedimensionen zwar eine ähnliche Mittlerfunktion zwischen dem empirischen Befund und seiner theoretischen Verankerung, jedoch mit einem etwas anderen Schwerpunkt. Hier bilden sie eine Art Koordinatensystem, dem hinsichtlich der Komplexität eines Forschungsgegenstandes zunächst und vor allem eine Ordnungsfunktion zukommt. Diese Ordnungsfunktion betrifft sowohl das Bezugssystem (Metrik), das an einen Sachverhalt angelegt werden soll, als auch die Art der Klassifikation der mit dieser Metrik erhobenen Befunde und schließlich die Art, in der Strukturen, die in diesen Befunden immanent vorhanden sind, sichtbar und handhabbar gemacht werden können. Analysedimensionen sind in diesem Zusammenhang die Bezugsgrößen, anhand deren die typischen Verteilungen oder Verlaufsformen von Systemelementen überschaubar gemacht werden.

Sowohl beim deduktiven wie beim induktiven Vorgehen wirft die Benutzung solcher Analysedimensionen notwendigerweise Probleme auf, die sich aus den jeweils damit verbundenen spezifischen Arten der Informationsverluste ergeben. Bei einem deduktiven Vorgehen ist der mögliche Beitrag der empirischen Befunde zum Erkenntnisgewinn auf diejenigen Annahmen beschränkt, die vorab formuliert und mehr oder weniger streng überprüft wurden. Es hängt also von der Art und Menge der bereits erhärteten Befunde und der kreativen Vorstellungskraft des Forschers ab, mit welcher Wahrscheinlichkeit die tatsächlich zentralen Analysedimensionen in die Untersuchung einbezogen werden und ob nicht zuviel Aufwand auf Aspekte des Problems verwendet wird, die sich schließlich als peripher herausstellen. Davon wiederum hängt es ab, ob die gewonnenen Ergebnisse den untersuchten Sachverhalt in etwa repräsentativ umschreiben oder ob sie durch Konzentration auf weniger relevante Analysedimensionen die tatsächlichen Sachverhalte eher verzerren als erhellen.

Doch auch die Entscheidung für ein induktives Vorgehen löst dieses Problem nur scheinbar. Zwar entsteht durch die konsequente Datenorientierung hier zunächst der Eindruck, daß sich theoretische Ableitungen allein aus der in den Daten implizierten Logik ergeben, das heißt, daß theorierelevante Aussagen mit einer gewissen Zwangsläufigkeit aus den theoriefrei erhobenen Daten abzuleiten seien. Dieser Eindruck täuscht jedoch insoweit, als schon in die Definition des Forschungsgegenstandes, in die Wahl der Untersuchungsinstrumente und in die Art der Datenaufbereitung – implizit oder explizit – theoretische Annahmen eingehen, die das zu erwartende Ergebnis mitbestimmen. So haben zum Beispiel die Auswahl der zu untersuchenden Population, die Inhalte einer Erhebung und die für sie zielgruppenspezifisch ausgewählte Frageform einen wesentlichen Einfluß auf den Differenzierungs- beziehungsweise

65 Der Begriff „Analysedimension“ wird hier und im folgenden zunächst nur zur Charakterisierung von „Variablen“ verwendet, die in dem Zwischenbereich zwischen expliziten operationalen Definitionen und theoretisch eingebetteten, das heißt implizit definierten Konstrukten angesiedelt sind.



Komplexitätsgrad der zu erwartenden Antworten. Von der Art dieser Antworten wiederum hängt es ab, welche Aufbereitungstechniken von der Materiallage her überhaupt anwendbar sind und für den Untersuchungsgegenstand relevante Aussagen erwarten lassen. Je deutlicher solche latent einfließenden Voraussetzungen ausgewiesen werden, um so eher besteht die Möglichkeit, sie als Korrekturgrößen zumindest der Tendenz nach in die Ergebnisse mit einzubeziehen. Je stärker jedoch an der Fiktion festgehalten wird, daß eine voraussetzungs-freie Forschung Objektivität sichere, um so größer wird die Gefahr, daß entsprechende Verzerrungen unentdeckt bleiben und die Forschungsergebnisse deshalb bezüglich dieser Einflüsse nicht korrigiert werden können.

Konkret bedeutet das, daß über ein grobes Raster von Analysedimensionen zwar die vordergründigen Probleme deutlicher herausgearbeitet und damit der Analyse und Beeinflussung zugänglich gemacht werden können, die zusätzlich wirksamen, etwas mehr verdeckten Bedingungsfaktoren jedoch nicht mehr erfaßt werden. Durch eine derartige Vernachlässigung von Bedingungen wird eine Prognose hinsichtlich der tatsächlichen Konsequenzen einer bildungs-politischen Maßnahme, die durch solche Ergebnisse begründet wird, immer schwieriger und ihre möglichen Neben- und Folgewirkungen werden weniger abschätzbar. Umgekehrt gestattet ein feineres Raster zwar die Erfassung der diffizilen Verschränkungen der Phänomene und ihrer Aspekte, bedeutet aber zugleich größere Unübersichtlichkeit und erschwert damit auch die Ableitung von Prognosen sowie darauf zu begründender bildungspolitischer Konzeptionen und Maßnahmen.

Aus diesen Überlegungen zur Komplementarität einer stärker deduktiven und einer stärker induktiven Vorgehensweise bei der Auswertung und theoretischen Interpretation empirischer Daten ergibt sich, daß es zur Gewinnung neuer Erkenntnisse in einem bisher noch unstrukturierten Problembereich unerläßlich ist, auf heuristische Mittel zurückzugreifen. Als ein solches heuristisches Mittel sind die in der Untersuchung verwendeten Analysedimensionen zu verstehen. Sie stellen lediglich Orientierungspunkte dar, die zunächst die Konzeption der Fragebogen, dann vor allem aber die „Re-Operationalisierung“ der empirischen Befunde, das heißt ihre theoretische Verankerung erleichtern sollten. Gerade aufgrund dieses heuristischen Charakters bedürfen sie jedoch einer ständigen Korrektur, die dem jeweiligen Stand der Erkenntnis in bezug auf den untersuchten Problembereich<sup>66</sup> gerecht wird. Diese Korrektur schließt durchaus auch einen Verzicht auf solche Analysedimensionen ein, die sich als wenig ergiebig erwiesen haben, bedeutet zugleich aber auch die Möglichkeit, in jedem Stadium der Analyse neue Dimensionen zu konzipieren, die eine stärkere Integration von Einzelbefunden erwarten lassen.

66 Vgl. dazu auch die Überlegungen zur Konstruktvalidierung in 1.4.1, insbesondere zur Modifikation und Weiterentwicklung theoretischer Konstrukte.

## 1.5 Auswertung der Daten

### 1.5.1 Zur Struktur des Datenmaterials

Entsprechend dem ursprünglichen Untersuchungsziel, eine Ist-Analyse der Referendarausbildung vorzunehmen, erschien das Fehlen einer geeigneten Lehrerbildungstheorie für die Auswertung der erhobenen Daten zunächst nicht als ein allzu gravierender Mangel. Für diese Zielsetzung erschien es ohnehin naheliegend, einen datenorientierten Ansatz zu wählen, das heißt von empirisch ermittelten Zusammenhängen und deren Interpretation auszugehen. Dies kann jedoch nicht bedeuten, daß Einzelergebnisse aufgelistet werden und weitgehend zusammenhanglos nebeneinander stehen bleiben, sondern es muß versucht werden, die Einzelbefunde miteinander zu integrieren. Je weniger eine derartige Integration aber unter Rückgriff auf eine Theorie oder wenigstens einzelne theoretische Ansätze geleistet werden kann – so wie im vorliegenden Fall –, um so notwendiger wird es, nach datenimmanenten Möglichkeiten der Strukturierung des Materials zu suchen, um auf dem Wege einer Konstruktvalidierung – gegebenenfalls auch unter Zuhilfenahme heuristischer und noch vorläufiger Ansätze<sup>67</sup> – eine konsistente Integration von Einzelergebnissen zu ermöglichen, die auch komplexe Wechselwirkungen mit einbezieht<sup>68</sup>.

Dieses Problem der Integration von Einzelbefunden erwies sich als ein zentrales Problem der gesamten Datenauswertung. Dabei müssen sukzessiv Hypothesen empirisch generiert werden, die dann durch das Einbeziehen weiterer Variablen intern validiert, das heißt auf Konsistenz überprüft, und – sofern notwendig – modifiziert und erweitert werden können. Auf diese Weise wird sozusagen ex post ein Design für die Untersuchung entwickelt. Ein solches „Ex-post-facto-Design“ kann unterschiedliche Komplexitätsgrade haben und ist nicht notwendig für die gesamte Auswertung verbindlich. Es soll lediglich Voraussetzungen schaffen, die es ermöglichen, für die Auswertung eine Art von Experimental- und Kontrollgruppen zu definieren, ohne daß diese während der Durchführung der Untersuchung diese Funktion auch tatsächlich innehatten. In einem solchen Rahmen können dann auch Einzelergebnisse einander gegenübergestellt und verglichen werden. Den Vergleichen kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu; denn auf diese Weise können verschiedene Einzelbefunde zumindest auf Konsistenz und Stringenz überprüft werden, und die Verabsolutierung einer unter mehreren möglichen Interpretationen kann vermieden werden<sup>69</sup>.

Alle methodischen Überlegungen finden jedoch ihre Grenzen in der Qualität der erhobenen Daten. Im vorliegenden Fall handelt es sich um ein relativ heterogenes<sup>70</sup> und unstrukturiertes Daten-Set, das aufgrund einer Reihe von einschränkenden Bedingungen beziehungsweise Voraussetzungen zustande kam, die für die Auswertung berücksichtigt werden müssen.

1. Es wurden Variablen sehr unterschiedlicher Art erhoben:

1.1 Variablen, die das Ausbildungssystem als Ganzes oder aber auch bestimmte Teilsysteme charakterisieren. Diese Variablen selbst lassen sich weiter unterscheiden in

1.1.1 strukturelle Variablen, wie etwa landesspezifische Organisationsformen der Seminarbildung (zum Beispiel Anzahl und Aufgliederung der allgemeinen Seminarsitzungen), in

1.1.2 funktionale Variablen, wie etwa die Bedeutung von Ausbilderbesuchen im Unterricht der Referendare (zum Beispiel Einschätzung als Hilfe oder als Prüfung).

67 Vgl. dazu die Überlegungen zur Funktion von Analysedimensionen im letzten Abschnitt.

68 Soweit die Interpretationen einzelner Ergebnisse jedoch Hypothesencharakter haben beziehungsweise auf Plausibilitätsüberlegungen rekurrieren, ist eine externe Validierung, das heißt der Rückgriff auf unabhängig erhobene Daten, zusätzlich notwendig.

69 „Any appearance of absolute knowledge or intrinsic knowledge about singular isolated objects is found to be illusory upon analysis. Securing scientific evidence involves making at least one comparison.“ (Campbell und Stanley, 1966, S. 6).

70 Die Heterogenität des Datensatzes wird nicht nur durch die inhaltlich sehr unterschiedlichen Variablen, sondern auch durch formale Aspekte bestimmt, die sich in unterschiedlichen Skalenniveaus der einzelnen Variablen (Intervall-Skalen, Rang-Skalen, Alternativdaten, qualitative Daten usw.) äußern.

- 1.2 Variablen, die die beteiligten Personen charakterisieren. Diese Variablen betreffen sowohl
  - 1.2.1 Persönlichkeitsdispositionen, wie etwa Risikobereitschaft, ferner auch
  - 1.2.2 individuelle berufliche Sozialisationsbedingungen, wie etwa die Organisation des Universitätsstudiums, und schließlich die
  - 1.2.3 soziale Situation der Referendare, wie etwa materielle Lage, Alter usw.
2. Die Variablen, die einen bestimmten Bereich der Ausbildung oder auch die beteiligten Personen charakterisieren, wurden in der Regel nicht vollständig erhoben, so daß auf dahinterliegende Konstrukte jeweils nur aus einzelnen oder wenigen Indikatoren geschlossen werden kann.
3. Eine Klassifikation der Variablen in unabhängige (Bedingungsvariablen) und abhängige (Kriteriumsvariablen) zum Zweck der Hypothesenprüfung wurde a priori nicht vorgenommen, da spezifische Hypothesen – infolge des Fehlens einer Theorie der Lehrerbildung – im voraus nicht formuliert wurden.

Die Möglichkeiten eines stärker deduktiven, von Hypothesen oder Annahmen geleiteten, und eines stärker induktiven, von empirisch ermittelten Zusammenhängen und deren Interpretation ausgehenden Vorgehens sowie ihre wechselseitige Ergänzung wurden bereits im Zusammenhang mit der Funktion von Analysedimensionen ausführlicher erörtert. Beiden Vorgehensweisen ist jedoch hinsichtlich der Auswertung der vorliegenden Daten gemeinsam, daß sich eine gewisse Beliebigkeit der Auswahl der Variablen, die genauer analysiert werden, und die Unvollständigkeit der möglichen Aussagen<sup>71</sup> nicht vermeiden lassen. Diese Unvollständigkeit der möglichen Aussagen ist zum einen bedingt durch Lücken in den erhobenen Daten selbst, zum anderen aber auch durch die Unübersichtlichkeit und Isoliertheit vieler Einzelergebnisse, die entstehen, wenn nach jedem einzelnen Auswertungsschritt zur angemessenen Interpretation sukzessiv immer weitere Variablen aus dem vorhandenen Datenset in die Analyse einbezogen werden müssen und die Einzelergebnisse im Nachhinein integriert werden sollen.

Wenn die Auswahl der näher untersuchten Variablen nicht an den immanent in den Daten vorhandenen Strukturen, sondern an externen vorgegebenen, „ins Auge springenden“ (salient) Kriterien orientiert ist, setzt sie sich leicht dem Vorwurf der Beliebigkeit und einer gewissen Irrelevanz der so gewonnenen Ergebnisse aus. Eine Beschränkung auf solche strukturellen Variablen als Ordnungskriterien, die wegen ihrer weitreichenden organisatorischen Konsequenzen wichtig erscheinen – das heißt die Reaktionsweisen der auszubildenden Referendare wesentlich beeinflussen können – wie zum Beispiel Länder- und Fächerunterschiede, führt aus dieser Schwierigkeit nur scheinbar heraus. Es gibt keinen plausiblen Grund für die Annahme, daß diese Variablen – möglicherweise nur deshalb, weil sie teilweise in Prüfungs- und Ausbildungsordnungen schriftlich fixiert sind – Verhaltensweisen der Referendare beziehungsweise den Ausbildungserfolg stärker beeinflussen als Persönlichkeitsmerkmale der Ausbilder oder der Referendare, zum Beispiel Risikobereitschaft und andere sozialisationsbedingte Dispositionen. Ebenso bedeutsam können bestimmte Konstellationen aus persönlichkeitspezifischen und durch die Ausbildungssituation bedingten Einflußgrößen sein, deren Wirkung theoretisch auch kaum geleugnet, deren praktische Relevanz für das Zustandekommen beobachtbaren Verhaltens aber häufig vernachlässigt wird.

Unter diesen Voraussetzungen stellt sich das Problem der Auswertung der Daten als ein Optimierungsproblem, sowohl auf der Probanden- als auch auf der Variablenebene. Dabei kommt es darauf an, das Datenset anhand der vorhandenen und empirisch ermittelten Interrelationen zwischen einzelnen Variablen und/oder Probanden so zu strukturieren, daß sich die einzelnen Interpretationen zu einem möglichst weitgehend integrierten Hypothesengerüst zusammenfügen lassen, das hinsichtlich seines Informationsgehaltes und vor allem hinsichtlich seiner praktischen Relevanz für bildungspolitische Maßnahmen die Daten optimal ausschöpft. Die Möglichkeiten, die clusteranalytische Verfahren zur Erreichung dieses Ziels bieten, wer-

71 Zur Unvollständigkeit der möglichen Aussagen vgl. auch die Überlegungen zum Dissektionsproblem in 1.2.2.2.

den noch in einem gesonderten Abschnitt 1.5.4 diskutiert. An dieser Stelle soll zunächst erörtert werden, in welchem Umfang dies auch mit traditionellen Auswertungstechniken zu leisten ist und welche Bedingungen dabei im einzelnen zu berücksichtigen sind.

Die Überlegungen zur Auswertung und zur Strukturierung der Daten implizieren zunächst noch keine Entscheidung über die anzuwendenden statistischen Methoden, sondern sind bestimmt von methodologischen Gesichtspunkten und bedürfen zur Konkretisierung und Anwendung zusätzlicher inhaltlicher (bildungspolitischer) und – soweit vorhanden – theoretischer Kriterien. Angesichts der erhobenen Forderung, Einzelergebnisse auf einem möglichst hohen Komplexitätsniveau zu integrieren, war auch zu überlegen, ob und gegebenenfalls wie weit dies durch die Anwendung statistischer Verfahren zu leisten war, das heißt wie weit Signifikanzprüfungen die Interpretation vor allem auch einzelner Ergebnisse erleichtern könnten.

### 1.5.2 Aufbereitung der Daten (Indexbildung) und Auswertungstechniken

Gemäß dem deskriptiven Ansatz lag es nahe, zunächst die einfachen Häufigkeitsverteilungen der wichtigsten Variablen einschließlich der zentralen Tendenzen (Mittelwerte) und Variationsbreiten (Streuungen) der quantitativen Variablen zu ermitteln. Die Notwendigkeit dazu ergab sich nicht nur aus der Tatsache, daß einzelne dieser Variablen – zum Beispiel Umfang des Unterrichtseinsatzes – für sich genommen schon bildungspolitisch von Interesse waren, sondern zugleich auch aus der instrumentellen Funktion, die diesen Informationen im Hinblick auf die sukzessive Strukturierung des Materials beziehungsweise die Generierung zunehmend komplexerer und weiter differenzierter Aussagen zukam.

Die nächsthöhere Stufe bei dieser rein deskriptiven Datenaufbereitung und -auswertung waren Häufigkeitsauszählungen für einzelne Gruppen, die zum Beispiel nach Ländern, Fächern, Geschlecht usw., aber auch nach dem Examenstermin, dem Zeitpunkt der Berufsentscheidung usw. gegliedert waren. Durch die Kombination solcher Gruppierungsmerkmale<sup>72</sup> ergaben sich mehrfache Häufigkeitsverteilungen oder Kreuztabellen. Diese Form der Datenauswertung und die sich daran anschließende Interpretation stellte für die vorliegende Erhebung über weite Strecken die Auswertungsmethode der Wahl dar. Clusteranalytische Verfahren, die zur Strukturierung heterogenen Datenmaterials weitaus besser geeignet scheinen (vgl. 1.5.4), waren zum damaligen Zeitpunkt nur sehr begrenzt verfügbar. Die Anwendung multivariater Verfahren erschien wenig erfolgversprechend, da deren Ergebnisse – infolge der Verletzung einiger Voraussetzungen für die Anwendung – für die Interpretation erhebliche Probleme aufgeworfen hätten. Demgegenüber boten Kreuz- oder Kontingenztabellen zwei wesentliche Vorteile<sup>73</sup>.

- Kontingenztabellen lassen sich mit allen Variablen ohne Schwierigkeiten erstellen; Voraussetzungen in bezug auf bestimmte Verteilungsformen oder Merkmalsausprägungen sind nicht notwendig<sup>74</sup>;
- Kontingenztabellen bewirken keinen Informationsverlust, das heißt, in den Daten vorhandene Strukturen bleiben erkennbar und werden durch Rechenverfahren oder Zahlenmanipulationen nicht verändert, verwischt oder verschleiert.

Wenn auch Kreuztabellen im Vergleich zu anderen Auswertungstechniken einige Vorteile aufweisen, insbesondere im Hinblick auf die Differenziertheit der in einer Tabelle verfügbaren

72 Eine solche Gruppe könnte zum Beispiel „bayerische Referendare mit naturwissenschaftlichen Fächern, die sich bereits während des ersten Studiensemesters für den Lehrerberuf entschieden haben“, umfassen.

73 Bei diesen „Vorteilen“ handelt es sich nicht um absolute, sondern um relative, das heißt Vorteile, die sich nach dem vorläufigen Verzicht auf Clusteranalysen im Vergleich zu anderen möglichen Verfahren, die noch zur Verfügung standen, ergaben.

74 Das in der einschlägigen Literatur häufig diskutierte Problem der Mindestbesetzung einer „Zelle“ (Merkmalskombination) wird erst für die Prüfung auf statistische Signifikanz (vgl. dazu 1.5.3.3) relevant, nicht jedoch für eine anschauliche Darstellung (display) der Informationen.

Informationen, so ergeben sich bei einer Beschränkung allein auf diese Auswertungsform doch Probleme. Bei einer so umfangreichen Erhebung wie der vorliegenden ist es unmöglich, alle in derartigen Tabellen verfügbaren Informationen zu benutzen. Es muß also versucht werden, die Vielfalt der Einzelinformationen zu reduzieren, ohne dies mit wesentlichen Informationsverlusten zu erkaufen, das heißt, es müssen Kriterien gefunden werden, die es gestatten, aus der Vielzahl der erhobenen Variablen und der damit formal möglichen Kombinationen zu Kreuztabellen diejenigen auszuwählen, die praktisch relevante Ergebnisse liefern können.

Eine Vorabselektion solcher „relevanten“ Variablen war allerdings nicht ohne weiteres zu leisten, da ein theoretischer Bezugspunkt für die Auswahl nur ansatzweise oder in Einzelfällen vorhanden war und unter bildungspolitischen Gesichtspunkten zunächst fast alle Variablen relevant sein konnten<sup>75</sup>. Es war ja gerade ein Ziel der Untersuchung, aus der Vielfalt der prinzipiell möglichen Zusammenhänge und Interdependenzen diejenigen herauszufiltern, die für Veränderungen bedeutsam sein konnten. Es war daher unumgänglich, zunächst von einem mehr oder weniger willkürlich festgelegten Set von Variablen<sup>76</sup> auszugehen und dann sukzessiv weitere Variablen in die Analyse mit einzubeziehen, so daß komplexere Aussagen, die auch Interdependenzen berücksichtigen, empirisch generiert werden konnten<sup>77</sup>. Selbstverständlich haben auch die so zustande gekommenen komplexen Aussagen zunächst noch Hypothesencharakter und bedürfen einer weiteren Validierung.

#### 1.5.2.1 Exkurs über die Auswertung der Ausbilderkennzeichen

Die ursprüngliche Intention, eine Zuordnung von Referendaren und ihren jeweiligen Ausbildern vorzunehmen, ließ sich wegen der hohen Ausfallquoten bei den Ausbildern nur noch für einen so kleinen Teil der befragten Referendare verwirklichen, daß darauf gänzlich verzichtet wurde. Folglich stellte sich das Problem, in welcher Form die ausbilderspezifischen Antworten in den Referendarfragebogen ausgewertet beziehungsweise aufbereitet werden konnten. Dabei ging es vor allem darum, eine kaum überschaubare und nur schwer interpretierbare Flut von Einzelinformationen zu vermeiden. Zugleich war aber auch darauf zu achten, daß nicht durch Zahlenmanipulationen, deren empirische Korrelate nicht oder nur schwer durchschaubar sein würden, eine Reduktion von Informationen vorgenommen wurde, deren Ergebnis dann nicht mehr interpretierbar war.

Als Kompromiß zwischen diesen beiden restriktiven Bedingungen wurde bei der Auswertung ausbilderspezifischer Antworten wie folgt verfahren:

1. Soweit es sich bei einer Frage um qualitativ unterschiedliche Antwortkategorien handelte, wurde – unabhängig von den eingetragenen Ausbilderkennzeichen – für die Auswertung lediglich berücksichtigt, ob bei der entsprechenden Antwortkategorie überhaupt Eintragungen gemacht worden waren, das heißt „Ja-nein“-Kategorien für die Beantwortung konstruiert<sup>78</sup>. Die Variabilität der Antworten in bezug auf die Benutzung nur einer Kategorie, in

75 Das Heranziehen normativer Reformkonzepte könnte zwar die Selektion „relevanter Variablen“ erleichtern, birgt aber zugleich die Gefahr in sich, daß die dann gewonnenen Ergebnisse lediglich zur Legitimierung der normativen Vorstellungen benutzt werden, andere für eventuelle Veränderungen wichtige Variablen, die in den Reformkonzepten noch nicht enthalten sind, aber übersehen werden und mögliche Wechselwirkungen zwischen diesen Variablen und anderen unberücksichtigt bleiben.

76 Es ist naheliegend, hier von strukturell vorgegebenen Variablen wie etwa Landes- und Fachzugehörigkeit auszugehen. Es muß aber betont werden, daß auch dies eine willkürliche Festlegung ist, durch die eine Eingrenzung (Fokussierung) des Bereiches möglicher Ergebnisse prinzipiell in derselben Weise vorgenommen wird, wie wenn man die Analyse etwa mit den Variablen „Einschätzung von Ausbilderbesuchen“ oder „Gründe für die Entscheidung zum Lehrerberuf“ beginnen würde.

77 Auf die Möglichkeit, solche komplexen Aussagen durch die Anwendung clusteranalytischer Verfahren zu generieren, wird in Abschnitt 1.5.4 eingegangen.

78 Ein Beispiel für diese Art der „Verrechnung“ ist Frage 3 im Fragebogen 5.2 zur Art der Vorbereitung auf die ersten Hospitationen.

- die alle Ausbilder eingetragen wurden, oder aber mehrerer Kategorien für verschiedene Ausbilder wurde bei dieser Form der Aufbereitung zunächst nicht berücksichtigt<sup>79</sup>.
2. Bei den Fragen, bei denen es zulässig erschien, die einzelnen Antwortkategorien als auf einem Kontinuum liegend zu betrachten, wurden Gewichtungszahlen für die einzelnen Kategorien festgelegt. Die Anzahl der jeweils eingetragenen Ausbilderkennzeichen wurde mit diesen Zahlen gewichtet und anschließend aufsummiert. Dabei wurde gleichzeitig die Anzahl der Ausbilder für jeden Referendar normiert. Das war deswegen nötig, weil verschiedene Referendare häufig – in Abhängigkeit von den gewählten Fächern, dem jeweiligen Studienseminar oder den jeweiligen Schulen – von unterschiedlich vielen Ausbildern ausgebildet werden. Auf diese Weise entstand ein Gesamtscore, der entsprechend den Inhalten der einzelnen Fragen als der von den Referendaren jeweils *erlebte* Grad der „Betreuung im Unterricht“ (Frage 5), der „Lenkung des Unterrichts“ (Frage 8), der „Klarheit der Beurteilungskriterien“ (Frage 12), usw. interpretiert werden konnte. Der durch diese Verrechnung entstandene Informationsverlust muß bei der Interpretation von Ergebnissen, die sich auf diese „Variablen“ beziehen, selbstverständlich berücksichtigt werden, insbesondere weil eine Re-Operationalisierung dieser „Verrechnung“ nicht unmittelbar möglich ist. Wie weit im Einzelfall Gewichtungszahlen adäquat und vergleichbar sind – insbesondere, wenn man die interindividuelle Variabilität des Bedingungsgefüges von Urteilen (vgl. 1.5.6) in Betracht zieht – kann mit hinreichender Sicherheit nicht überprüft werden<sup>80</sup>. Als Konsequenz dieser Überlegungen ergibt sich, daß Ergebnisse für die auf diese Weise konstruierten Scores durch entsprechende Konsistenzprüfungen im Sinne einer Konstruktvalidierung (vgl. 1.4.1) abzusichern sind<sup>81</sup>.

#### 1.5.2.2 Exkurs über die Gruppierung der Referendare nach Fachzugehörigkeit

Die Gruppierung der Referendare nach Fächern stellte sich als ein schwieriges Problem dar, da jeder Referendar in der Regel mindestens in zwei Fächern unterrichtet und – bis auf wenige Ausnahmen – prinzipiell alle Fächerkombinationen zulässig sind. Praktisch gibt es jedoch bestimmte Kombinationen, die im Vergleich zu anderen sehr häufig vorkommen (zum Beispiel Mathematik mit Physik, Deutsch mit Geschichte u.a.). Diese relativ häufig auftretenden Kombinationen führten dazu, nach Fächergruppierungen zu suchen, die miteinander vergleichbar waren und die folgenden Voraussetzungen erfüllten:

- Die Unterrichtsanforderungen und demzufolge auch die Ausbildung sollten in den einzelnen Fachgruppen voneinander verschieden sein,
- die Gruppen sollten groß genug sein, um gegebenenfalls auch statistische Vergleiche zu ermöglichen,
- die Gruppen sollten so definiert werden, daß möglichst viele Referendare einzuordnen waren.

Aufgrund dieser Überlegungen wurden zunächst die folgenden drei Fachgruppen gebildet<sup>82</sup>, die ungefähr gleich groß waren und in die sich etwa die Hälfte der Referendare (N = 396) einordnen ließ:

- Naturwissenschaften: Referendare mit irgendeiner Kombination aus den Fächern Mathematik, Physik, Chemie, Biologie oder Erdkunde (N = 150),

79 Wie weit eine solche unterschiedliche Benutzung der Antwortkategorien einen Indikator für die Komplexität der Informationsverarbeitung der Befragten darstellt (vgl. Schroder, Driver, Streufert, 1967), daß heißt eine für das Verhalten des Probanden zentrale Persönlichkeitsvariable, kann erst im Rahmen der noch geplanten Clusteranalysen entschieden werden.

80 Sowohl der semantische Gehalt der Mengenangaben „selten“ und „häufig“ als auch ihre Distanz kann für verschiedene Probanden höchst unterschiedlich sein.

81 Bezüglich der Variabilität der Benutzung der einzelnen Antwortkategorien vgl. Fußnote 79.

82 Zur Interpretation einer Reihe von Einzelergebnissen erwies es sich jedoch als notwendig, diese Gruppen weiter zu differenzieren beziehungsweise weitere Fachgruppen zu bilden (vgl. dazu unten 2.2.2).

- Moderne Fremdsprachen: Referendare mit den Fächern Englisch oder Französisch in Kombination mit Erdkunde oder Sozialkunde (N = 124),
- Kulturhistorische und sozialkundliche Fächer: Referendare mit irgendeiner Kombination aus den Fächern Deutsch, Geschichte, Erdkunde oder Sozialkunde (N = 122).

Das Fach Erdkunde taucht hier in allen Fächergruppen auf, ähnlich wie auch Sozialkunde. Dies erschien jedoch vertretbar, da diese Fächer jeweils auch mehrere Aspekte umfassen. So hat zum Beispiel Erdkunde neben naturwissenschaftlichen (geologischen, geographischen) auch sozialwissenschaftliche (soziokulturelle, ökonomische) Aspekte, Sozialkunde neben politischen auch kulturanthropologische. Gemäß der vorgenommenen Einteilung wurde zwar eine Reduktion auf je einen Aspekt dieser Fächer bei der Gruppierung vorgenommen, aber die Kombination mit den entsprechenden anderen Fächern läßt zumindest eine Akzentuierung dieses Aspekts innerhalb der Ausbildung erwarten. Außerdem handelte es sich nur um sehr wenige Referendare, die davon betroffen waren.

Im folgenden sollen noch einige Konsequenzen für die Interpretation von Befunden diskutiert werden, die aufgrund der Aggregation zu diesen globalen Fächergruppen zustande kommen. Diese Aggregation ergibt zwar relativ „reine“ Fächergruppen, gestattet jedoch nur, die Hälfte der untersuchten Stichprobe zu erfassen. Fachspezifische Ergebnisse für diese Gruppen haben daher zunächst nur die Funktion von Hypothesen und können ohne zusätzliche Vergleiche mit den nicht zugeordneten Referendaren beziehungsweise anderen Fächergruppen, die lediglich wegen ihres geringen Umfangs zunächst nicht berücksichtigt wurden, nicht generalisiert werden.

Als weitere Einschränkung kommt hinzu, daß sich diese Gruppierung nur auf die „gängigsten“ Fächerkombinationen erstreckt, so daß damit gerechnet werden muß, daß sich diese Gruppen tendenziell von der verbleibenden Restgruppe unterscheiden. Es ist zu vermuten, daß hier eher Referendare vertreten sind, die sich durch eine stärker konservative Berufseinstellung, geringere Risikobereitschaft und weniger Kreativität und Eigeninitiative auszeichnen, das heißt möglicherweise eine in bezug auf innovatives Verhalten negative Auslese darstellen.

Die Problematik der globalen Fächergruppierung wird besonders deutlich an zwei der definierten Gruppen (moderne Fremdsprachen und kulturhistorisch-sozialkundliche Fächer), in die eine relativ große Anzahl der Referendare, die eins dieser Fächer unterrichten, nicht eingeordnet werden konnte (vgl. Tabelle 6). Nur weniger als die Hälfte der Referendare, die

Tabelle 7: Fächergruppen und Geschlecht

Fächergruppen		k. A.	männlich	weiblich	Insgesamt
Naturwissenschaften	abs.	–	123	27	150
	% Zl.	–	82,0	18,0	100,0
	% Sp.	–	21,4	9,6	17,1
Moderne Fremdsprachen	abs.	2	72	50	124
	% Zl.	1,6	58,1	40,3	100,0
	% Sp.	11,1	12,5	17,7	14,2
Kulturhist.- Sozialkundl. Fächer	abs.	6	85	31	122
	% Zl.	4,9	69,7	25,4	100,0
	% Sp.	33,3	14,8	11,0	13,9
Restgruppe	abs.	10	296	174	480
	% Zl.	2,1	61,7	36,3	100,0
	% Sp.	55,6	51,4	61,7	54,8
Insgesamt	abs.	18	576	282	876
	% Zl.	2,1	65,8	32,2	100,0

Tabelle 8: Fächergruppen untergliedert nach Ländern

Land		Fächergruppen				Insgesamt
		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist.-Sozialkundl. Fächer	Restgruppe	
Baden-Württemberg	abs.	22	14	16	92	144
	% Zl.	15,3	9,7	11,1	63,9	100,0
	% Sp.	14,7	11,3	13,1	19,2	16,4
Bayern	abs.	35	21	16	61	133
	% Zl.	26,3	15,8	12,0	45,9	100,0
	% Sp.	23,3	16,9	13,1	12,7	15,2
Berlin	abs.	1	–	3	26	29
	% Zl.	3,4	–	10,3	86,2	100,0
	% Sp.	0,7	–	2,5	5,2	3,3
Bremen	abs.	2	3	3	19	27
	% Zl.	7,4	11,1	11,1	70,4	100,0
	% Sp.	1,3	2,4	2,5	7,0	3,1
Hamburg	abs.	7	10	3	25	45
	% Zl.	15,6	22,2	6,7	55,6	100,0
	% Sp.	4,7	8,1	2,5	5,2	5,1
Hessen	abs.	26	17	27	59	129
	% Zl.	20,2	13,2	20,9	45,7	100,0
	% Sp.	17,3	13,7	22,1	12,3	14,7
Niedersachsen	abs.	8	11	8	46	73
	% Zl.	11,0	15,1	11,0	63,0	100,0
	% Sp.	5,3	8,9	6,6	9,6	8,3
Nordrhein-Westfalen	abs.	11	14	21	61	107
	% Zl.	10,3	12,1	19,6	57,0	100,0
	% Sp.	7,3	11,3	17,2	12,7	12,2
Rheinland-Pfalz	abs.	20	20	12	61	113
	% Zl.	17,7	17,7	10,6	54,0	100,0
	% Sp.	13,3	16,1	9,8	12,7	12,9
Saarland	abs.	3	2	3	5	13
	% Zl.	23,1	15,4	23,1	38,5	100,0
	% Sp.	2,0	1,6	2,5	1,0	1,5
Schleswig-Holstein	abs.	15	12	10	26	63
	% Zl.	23,8	19,0	15,9	41,3	100,0
	% Sp.	10,0	9,7	8,2	5,4	7,2
Insgesamt	abs.	150	124	122	480	876
	% Zl.	17,1	14,2	13,9	54,8	100,0

eine moderne Fremdsprache oder Deutsch beziehungsweise Geschichte als Unterrichtsfach haben, sind in den globalen Fächergruppen erfasst. So fallen zum Beispiel all diejenigen heraus, die eine Fremdsprache mit Deutsch oder Geschichte kombinieren, oder auch mit Sport, jeweils noch relativ häufige Kombinationen. Einschränkungen ergeben sich also nicht nur generell in bezug auf die Generalisierbarkeit der Gruppen-Ergebnisse auf andere Fächer, sondern auch in bezug auf die Generalisierbarkeit innerhalb der gebildeten Fächergruppen. Erst anhand von Vergleichen zwischen den in eine Gruppe eingeordneten und den nicht



eingeorordneten Referendaren, die bestimmte Fächer unterrichten, läßt sich abschätzen, wie weit die Ergebnisse der „reinen“ Fächergruppen repräsentativ für die einzelnen Fächer sind und demzufolge die Ergebnisse für die entsprechenden Fächer auch generalisierbar sind. Diese Einschränkung gilt nicht für die Referendare mit naturwissenschaftlichen Fächern, da diese fast ausnahmslos in die entsprechende Fachgruppe eingeordnet werden konnten. In diesen Fächern sind aufgrund der Prüfungsanforderungen und der Studienplangestaltung der Universitäten Abweichungen von den gängigen Kombinationen kaum mehr möglich.

Auf zwei weitere Zusammenhänge, die für die Interpretation der fachgruppenbezogenen Ergebnisse berücksichtigt werden müssen, sei an dieser Stelle noch hingewiesen, auf einen Geschlechter- und einen Länder-Bias in der Fächergruppierung. Aus Tabelle 7 geht deutlich hervor, daß bei den modernen Fremdsprachen weibliche Referendare überrepräsentiert sind, in den naturwissenschaftlichen Fächern dagegen männliche. Dies dürfte ein Indikator dafür sein, wie stark soziokulturelle Normvorstellungen – nach denen zum Beispiel Jungen eher für technische Berufe „begabt“ sind, Mädchen dagegen eher sprachliche Fähigkeiten besitzen – bis hin zu differenzierten Aspekten der Berufsentscheidung, wie sie in der Fächerwahl zum Ausdruck kommen, wirksam sind. Dieser Befund ist insofern für die Interpretation von Unterschieden in den einzelnen Fächergruppen von Bedeutung, als diese möglicherweise nicht durch unterschiedliche Fachsozialisation zustande gekommen sind, sondern zumindest der Tendenz nach bereits sehr viel früher, in der schichtspezifischen Familiensozialisation angelegt wurden, so daß die fachspezifische Berufssozialisation nur noch Modifikationen, nicht aber grundsätzliche Umstrukturierungen von Einstellungen und Verhaltensweisen bewirkt hat.

Aus Tabelle 8 geht hervor, daß in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich große Anteile der Referendare in die Fächergruppen eingeordnet werden konnten. Während dies im Saarland und in Schleswig-Holstein noch für mehr als die Hälfte möglich war, entfielen in Bremen und in Berlin nur noch geringe Anteile auf die Fächergruppen. Das bedeutet, daß die überdurchschnittlich repräsentierten Bundesländer in den Fächergruppen stärker gewichtet werden, die unterdurchschnittlich repräsentierten dagegen schwächer. Fächerunterschiede können also – je nach Richtung dieser Ländereinflüsse – sowohl verstärkt als auch abgeschwächt werden. Überlagert wird dieser Einfluß noch von zusätzlichen Verschiebungen der Anteile der einzelnen Fächergruppen innerhalb der einzelnen Bundesländer. So sind zum Beispiel in Hamburg, einem Land mit insgesamt durchschnittlicher Repräsentation in den Fächergruppen, sehr viele Referendare mit modernen Fremdsprachen und vergleichsweise wenig Referendare mit kulturhistorisch-sozialkundlichen Fächern vertreten, in Niedersachsen, einem Land mit insgesamt relativ schwacher Repräsentation, dagegen relativ viele Referendare mit naturwissenschaftlichen Fächern.

Als Konsequenz dieses Bias ergibt sich für die Auswertung der Daten, daß zusätzlich auch innerhalb der einzelnen Fächergruppen Vergleiche zwischen den Geschlechtern beziehungsweise den Bundesländern angestellt werden müssen, zumindest dann, wenn bei einzelnen Befunden auch geschlechts- oder landesspezifische Bedingungsfaktoren wirksam gewesen sein können.

### 1.5.3 Anwendbarkeit statistischer Auswertungsverfahren (Kausalinterpretationen und Signifikanzprüfungen)

Wenn sich unter den gegebenen Umständen<sup>83</sup> die Analyse und Interpretation von Kontingenztabellen auch über weite Bereiche als eine sehr geeignete Auswertungsmethode erwies, so war dennoch zu überlegen, ob und gegebenenfalls welche statistischen Auswertungsverfahren wenigstens partiell einsetzbar waren. Dies galt insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Strukturierung des Datenmaterials und der Auswahl der dafür relevanten Variablen.

83 Vgl. dazu die Abschnitte 1.5.1 (Struktur des Datensets) und 1.4.2 (fehlende Theorie beziehungsweise fehlende Hypothesen).

### 1.5.3.1 Korrelationsanalyse und multivariate Verfahren

Eine Möglichkeit, unter zunächst rein formal-statistischen Gesichtspunkten eine Strukturierung des Datenmaterials vorzunehmen, bietet sich in der Korrelationsanalyse des gesamten Variablensets. Sie kann zwar nicht der einzige Bezugspunkt für die Auswahl der zu untersuchenden Variablen sein, stellt aber für eine erste grobe Strukturierung ein brauchbares Selektionskriterium dar. Sowohl das Auftreten signifikanter Korrelationen zwischen einzelnen Variablen als auch das Nichtvorkommen dort, wo es erwartet wurde, können Ausgangspunkt weiterer Auswertungsschritte im Sinne einer Differenzierung sein. Eine solche Korrelationsanalyse bildete beispielsweise den Ausgangspunkt für die Auswertung der Ausbilderdaten.

Die Erstellung einer Korrelationsmatrix ist in der Regel jedoch nur ein erster Schritt für die weitere Datenanalyse. Eine solche Matrix kann erste Hinweise auf Variablenbereiche geben, deren Struktur sich weiter zu untersuchen lohnt, darf jedoch in ihrer Aussagekraft nicht überschätzt oder gar verabsolutiert werden. Dies gilt um so mehr für einzelne Korrelationskoeffizienten, da diese zunächst nichts anderes aussagen, als daß bestimmte Kombinationen von Merkmalsausprägungen häufiger auftreten als andere, jedoch – ohne zusätzliche Informationen – keine Rückschlüsse auf deren Regelmäßigkeit und die jeweils angemessenen Interpretationen<sup>84</sup> zulassen.

Berücksichtigt man ferner, daß für beobachtete Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen in der Regel Linearität unterstellt wird, so wird deutlich, daß insbesondere beim Nicht-Auffinden erwarteter Zusammenhänge weitere Analyseschritte folgen müssen, etwa für Teilbereiche einzelner Variablen, um eventuell vorhandene kurvilineare Beziehungen zu identifizieren, oder aber für bestimmte Teilgruppen – im vorliegenden Fall etwa Fächer- oder Ländergruppen –, um eventuell die für die einzelnen Teilgruppen zusätzlich wirksamen Bedingungsfaktoren zu entdecken. Solange jedoch über derartige Teilbereiche oder Teilgruppen keine Hypothesen oder wenigstens Plausibilitätsannahmen hinsichtlich der Art der Zusammenhänge oder der zusätzlich wirksamen Bedingungsfaktoren vorhanden sind, bleiben Versuche, darüber Aufschluß zu gewinnen, relativ willkürlich und – infolge der vielfältigen Möglichkeiten – auch unökonomisch.

Geht man davon aus, daß für die Ausprägung eines Merkmals nur in Ausnahmefällen eine einzige Variable, in der Regel dagegen ein komplexes Bedingungsgefüge verantwortlich ist, so liegt es nahe, nach der Brauchbarkeit beziehungsweise den Möglichkeiten multivariater Verfahren für die Datenanalyse zu fragen, das heißt von Verfahren, die die gleichzeitige Kontrolle mehrerer Variablen hinsichtlich ihrer Wechselwirkungen und ihrer Zusammenhänge mit anderen (Kriteriums-)Variablen erlauben und ihren Stellenwert hinsichtlich der Erklärung gemeinsamer Varianz einzuschätzen gestatten. Eine besondere Schwierigkeit der meisten dieser Verfahren liegt jedoch darin begründet, daß in bezug auf die Art der auszuwertenden Daten Voraussetzungen gemacht werden<sup>85</sup>, die tatsächlich nur selten erfüllt sind. Zu diesen Voraussetzungen gehören:

– eine Random- oder zumindest eine Wahrscheinlichkeitsstichprobe<sup>86</sup>

und bei einigen Verfahren:

84 Möglich sind die folgenden Interpretationen:

- einseitige Beeinflussung eines Merkmals durch ein anderes,
- wechselseitige Beeinflussung zweier Merkmale,
- gemeinsame Beeinflussung zweier Merkmale durch ein drittes,
- komplexe Beeinflussung zweier miteinander in Wechselwirkung stehender Merkmalskomplexe, die jeweils eins der untersuchten Merkmale enthalten (allgemeinster Fall).

85 Ähnliche Voraussetzungen werden allerdings auch bei einer Reihe univariater Verfahren (zum Beispiel einfache Varianzanalyse) gemacht. Die Möglichkeiten, parameterfreie statistische Signifikanzprüfungen vorzunehmen, sind bei univariaten Analysen jedoch größer.

86 Eine Random- oder Zufallsstichprobe ist eine solche, bei der jeder Angehörige der Gesamtpopulation dieselbe Chance hat, in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Eine Wahrscheinlichkeitsstichprobe ist eine solche, bei der die Wahrscheinlichkeiten zwar für die einzelnen Angehörigen verschieden sein können, aber in jedem Einzelfall angebbar sein müssen.

- die Unabhängigkeit der untersuchten Variablen (zum Beispiel der Prädiktoren bei der Regressionsanalyse),
- die Normalverteilung einzelner Merkmale (zum Beispiel bei der Varianzanalyse).

Die erste Voraussetzung war im vorliegenden Fall nicht gegeben, die beiden anderen in unterschiedlichem Umfang. Da systematische Untersuchungen über Veränderungen der Ergebnisse bei Verletzung einzelner Voraussetzungen bisher nicht für alle Verfahren durchgeführt worden sind, kann auch nicht immer mit Sicherheit entschieden werden, ob die Anwendung der Verfahren zulässig ist, beziehungsweise mit welchen Abweichungen zu rechnen ist. Sicher ist jedoch, daß Signifikanzprüfungen bei Verletzung von Voraussetzungen bedeutungslos werden und daß Interpretationen, wenn man sie überhaupt vornimmt, nur mit äußerster Vorsicht erfolgen dürfen. Genau genommen, müßten die entsprechenden Aussagen jeweils beginnen: „Unter der Voraussetzung, daß folgende Annahmen . . . zutreffen, ergibt sich, daß . . .“

Aufgrund dieser Einschränkungen war es klar, daß multivariate Verfahren für die Auswertung der vorliegenden Daten keine überragende Bedeutung hatten. Soweit die Voraussetzungen aber überprüft und Abweichungen als solche ausgewiesen und berücksichtigt werden, steht der Anwendung dieser Verfahren nichts im Wege. Die Gefahr von Fehl- und Überinterpretationen der mit solchen Verfahren gewonnenen Ergebnisse dürfte auf diese Weise weitgehend ausgeschaltet sein, zumal in diesen Fällen den Ergebnissen nur eine explorative Funktion und ihrer Interpretation nur Hypothesencharakter zukommt. Die Auffassung, daß man die fehlende Komplexität des erhobenen Bedingungsgefüges sozialer Phänomene<sup>87</sup> durch die Komplexität multivariater Verfahren kompensieren könne, stellt einen Trugschluß dar, der jedoch keineswegs so selten ist, wie man annehmen möchte. Gefördert wird dieser Trugschluß zusätzlich durch die Undurchschaubarkeit der mit Hilfe von Computern und fertigen Rechenprogrammen leicht verfügbaren Rechenoperationen, bei denen dann für die Benutzer häufig unklar bleibt, welche empirischen Relationen den einzelnen Zahlenmanipulationen entsprechen.

Unabhängig von der Frage, ob uni- oder multivariate Verfahren angewendet werden, bedürfen noch zwei weitere Punkte der Erwähnung. Ihnen kommt für die Auswertung der Daten und die Interpretation der Ergebnisse eine wichtige Funktion zu, die häufig übersehen oder vernachlässigt wird:

- die Problematik von Kausalinterpretationen aufgefundener Zusammenhänge und
- der Stellenwert statistischer Signifikanzprüfungen.

Diese Probleme werden in den folgenden beiden Abschnitten diskutiert.

#### 1.5.3.2 Zur Problematik von Kausalinterpretationen

Die Tatsache, daß empirisch ermittelte Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen (zum Beispiel in Form von Korrelationen) in der Regel als Kausalzusammenhänge interpretiert werden, die sich auf Plausibilitätsüberlegungen beziehungsweise vorab formulierte Erwartungen stützen, ist keineswegs zufällig, sondern entspringt einer kulturellen Set-Tendenz. Danach haben alle beobachtbaren Phänomene Ursachen, und Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen werden bevorzugt als Ursache-Wirkungs-Relationen interpretiert.

Es würde über den Rahmen dieses Beitrags hinausgehen, zu diskutieren, wie weit durch eine Bevorzugung solcher Kausalinterpretationen bestimmte Erkenntnismöglichkeiten ausgeschlossen werden, und ob nicht eine systemtheoretische, auf die Interrelationen zwischen Einzelelementen oder Aggregaten derselben gerichtete Sichtweise einen umfassenderen Zugang zur Erfassung und Erklärung der Realität darstellt. Damit werden Kausalinterpretationen keineswegs ausgeschlossen, sie erhalten aber einen anderen Stellenwert, denn der Erklärungswert einer Theorie wird nicht mehr an der Menge erklärter Kausalzusammenhänge gemessen, sondern an der Vielfalt und der Komplexität integrierter Interrelationen. Die Frage, ob etwas auch ohne eine Ursache existieren kann, dürfte allerdings eher ein philosophisches denn ein

<sup>87</sup> Vgl. dazu auch die Diskussion des Dissektionsproblems in 1.2.2.2.

sozialwissenschaftliches Problem sein, das hier nicht erörtert werden kann. Auf zwei Implikationen, die sich aus der Bevorzugung kausaler Interpretationen ergeben, sei aber noch kurz hingewiesen, da man sich ihrer bewußt sein muß, will man nicht am Ende eigenen, vertrauten Vorurteilen aufsitzen und dadurch bestimmte neue Erkenntnisse ausschließen oder sich zu falschen Schlüssen<sup>88</sup> verleiten lassen. Dabei handelt es sich um:

- die Tendenz, direkte monokausale Erklärungen komplexen und multikausalen vorzuziehen, oder zumindest eine von vielen vorhandenen und miteinander verflochtenen Ursachen so zu gewichten, daß dies einer Verabsolutierung dieser einen Ursache gleichkommt;
- die Tendenz, bestimmte Richtungen von Ursache-Wirkungs-Relationen vor anderen auszuzeichnen, das heißt als wahrscheinlicher – wenn nicht gar als einzig mögliche – anzusehen. So wird zum Beispiel zeitlich Vorgängiges in der Regel als verursachend für Nachfolgendes betrachtet, oder intentionalem Verhalten wird auch die erwartete beziehungsweise erwünschte Folge zugeschrieben<sup>89</sup>.

Der Hinweis auf diese beiden Implikationen sollte nicht so verstanden werden, daß Kausalinterpretationen der genannten Art verboten seien. In jedem Einzelfall sollte aber geprüft werden, ob außer den plausiblen kausalen Erklärungen auch noch andere, zunächst gleichberechtigte Erklärungen der beobachteten Zusammenhänge möglich sind. Erst im Rahmen weiterer Validierungsschritte<sup>90</sup> kann dann entschieden werden, welchen der möglichen Erklärungen eine größere Wahrscheinlichkeit des Zutreffens zukommt.

### 1.5.3.3 Zum Zusammenhang zwischen statistischer Signifikanz und praktischer Relevanz empirischer Ergebnisse

Wenn ein Sozialwissenschaftler untersucht, ob zwischen zwei Variablen ein Zusammenhang besteht, so interessiert ihn dabei zweifellos, ob ein „sozialwissenschaftlich relevanter“ Zusammenhang besteht, das heißt, ob dieser Zusammenhang für die Entwicklung einer Theorie oder die Lösung eines Problems aus der Praxis von Bedeutung ist. Erst in zweiter Linie dürfte ihn interessieren, ob dieser Zusammenhang auch „statistisch signifikant“ ist, das heißt, mit welcher Wahrscheinlichkeit dieser Zusammenhang unter der Annahme einer richtigen (Null-)Hypothese – es besteht kein Zusammenhang – zufällig zustande gekommen ist (vgl. dazu Kriz, 1973, S. 116–121). Weil statistische „Signifikanz“ und praktische „Relevanz“ in vielen Publi-

88 Die Gefahr von Fehlschlüssen infolge von Set-Tendenzen ist in den Sozialwissenschaften im Vergleich zu den Naturwissenschaften sehr viel stärker gegeben, da die Validierung einmaliger Befunde (einschließlich einer Reproduktion unter veränderten externen Bedingungen) dort eine *conditio sine qua non* für gesicherte Interpretationen beziehungsweise Erklärungen darstellt, in den Sozialwissenschaften jedoch häufig über den neuen „Einsichten“ vergessen oder vernachlässigt wird. Erschwert wird die Validierung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse allerdings dadurch, daß der Untersuchungsgegenstand selbst sich häufig autonom und während der Zeit verändert.

89 Beispiele für die hier gemeinten Kausalinterpretationen könnten sein:

- a) Ein zu geringes Angebot an erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen könnte als Ursache für eine mangelnde Orientierung des Studiums auf den Lehrerberuf angesehen werden, insbesondere dann, wenn der Anteil erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen im Vergleich zu den fachwissenschaftlichen gering ist. Tatsächlich dürften aber die Qualität des Angebots, die Organisation des Fachstudiums (zum Beispiel vorgeschriebene Lehrveranstaltungen), die Interessen der Lehrerstudierenden (pädagogisches versus Fach-Interesse, theoretisches versus praktisch-anwendungsorientiertes pädagogisches Interesse) die Berufsorientierung des Studiums und die Nutzung des entsprechenden Lehrangebots ebenfalls erheblich beeinflussen.
- ba) Beobachtete unterschiedliche Einstellungen und Verhaltensweisen der Referendare in den einzelnen Fächern könnten als Folge der unterschiedlichen Fachsozialisation interpretiert werden. Tatsächlich könnte aber auch die Fachentscheidung selbst bereits durch diese Einstellung beeinflusst worden sein, und bestimmte Verhaltensweisen könnten durch frühere Sozialisationsbedingungen mit verursacht worden sein.
- bb) Bestimmte Verhaltensweisen der Referendare (zum Beispiel die Anwendung von Unterrichtsinnovationen) könnten als Auswirkung von Seminarveranstaltungen interpretiert werden, in denen diese anwendungsbezogen behandelt wurden. Tatsächlich könnte die Behandlung dieser Themen aber auch die Folge vorgebrachter Kritik der Referendare sein, die auf Eigeninitiative einzelne Innovationen bereits angewendet und Erfahrungen damit gesammelt haben und aufgrund dessen die Behandlung dieser Themen im Seminar fordern.

Folgerungen, die aus den Ergebnissen für eventuelle Veränderungen der Ausbildung gezogen werden sollen, müssen – je nach Interpretation von Ursache und Wirkung – unterschiedlich sein.

90 Vgl. dazu auch die Überlegungen zur Konstruktvalidierung in 1.4.1.

kationen empirischer Untersuchungen immer wieder miteinander verwechselt oder gleichgesetzt werden, das heißt aus dem Auftreten statistisch signifikanter Zusammenhänge – für Unterschiede gilt dies analog – auf deren praktische Relevanz geschlossen wird<sup>91</sup>. Wird dieser Zusammenhang im folgenden noch ausführlicher erörtert.

In der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis ist die Funktion von zahlreichen statistischen Testverfahren auf Signifikanzprüfungen reduziert worden. Dabei kommt es darauf an, die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers festzustellen, und zwar in der Regel desjenigen Fehlers, der bei der Zurückweisung einer (Null-)Hypothese entsteht, obwohl diese richtig ist<sup>92</sup>. Es ist wichtig, sich bei allen Entscheidungen, die auf statistischen Signifikanzprüfungen basieren, dieses Tatbestandes bewußt zu sein. Ein Signifikanztest sagt zwar etwas über die Wahrscheinlichkeit statistischer Fehler aus, jedoch nichts darüber, welche Konsequenzen gegebenenfalls aus einer tatsächlichen Fehlentscheidung erwachsen. Da die Kosten von Fehlentscheidungen – seien es materielle, zeitliche oder psychische – für verschiedene praktische Probleme sehr unterschiedlich sein können, lassen sich anhand von Signifikanztests allein praktische Entscheidungshilfen nicht ohne weiteres herleiten. Es kann relativ unerheblich sein, ob die getroffene aktuelle Entscheidung auf richtigen oder falschen Voraussetzungen beruht – in diesem Falle wäre allerdings auch eine Signifikanzprüfung bedeutungslos –, da Kosten nicht oder nur in geringem Umfang entstehen. Es kann aber auch der Fall eintreten, daß der mögliche Nutzen einer „richtigen“ Entscheidung gegenüber dem Risiko einer Fehlentscheidung so gering ist, daß es geboten erscheint, sich durch weitere Validierungen eine genaue Kenntnis des Sachverhalts zu verschaffen, und erst danach eine endgültige Entscheidung zu treffen<sup>93</sup>.

Diese Überlegungen machen deutlich, daß statistische Signifikanzprüfungen zur Entscheidungsfindung allein nicht ausreichen, es müssen zusätzlich andere, externe Kriterien, die eine Berücksichtigung möglicher Kosten und Verluste gestatten, für die Entscheidung herangezogen werden. Erst dann, wenn die Risiken von Fehlentscheidungen eingeschätzt werden können, läßt sich sinnvoll ein Signifikanzniveau für statistische Prüfungen festlegen, das durchaus auch von den traditionellen 5 Prozent-, 1 Prozent- oder 0,1 Prozent-Niveaus abweichen kann<sup>94</sup>. Bei einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher Untersuchungen wird diese Reihenfolge der Festlegung von Kriterien jedoch vernachlässigt oder gar umgekehrt. Mit großem Aufwand wird häufig ermittelt, zwischen welchen Variablen welche signifikanten Zusammenhänge bestehen oder welche Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden. Über den möglichen Nutzen oder die Kosten, die bei der Umsetzung derartiger Ergebnisse in die Praxis entstehen können und die demzufolge als Kriterien für aktuelle Entscheidungen dienen könnten, ist jedoch oft nicht einmal eine vage Vorstellung vorhanden. Statt dessen wird den ermittelten

91 Derartige Fehlschlüsse wiegen um so schwerer, als häufig alle statistisch nicht signifikanten Zusammenhänge oder Unterschiede einfach ignoriert werden, obwohl gerade diesen oft eine größere praktische Relevanz zukommt als den statistisch signifikanten.

92 Dies entspricht der Bestimmung des „Fehlers erster Art“. Der „Fehler zweiter Art“, das heißt die Wahrscheinlichkeit des Fehlers, der bei der Beibehaltung einer Nullhypothese entsteht, obwohl diese falsch ist, läßt sich dagegen aufgrund von Signifikanzprüfungen nicht ohne weiteres bestimmen.

93 Die unterschiedliche praktische Bedeutung von Signifikanztests sei an zwei Beispielen illustriert:

a) In einem Bundesland könnte die Anzahl der Unterrichtsbesuche signifikant größer sein als in einem anderen. Ob und gegebenenfalls welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind, kann aus diesem Befund allein nicht abgeleitet werden. Wenn die Unterrichtsbesuche in dem Land mit wenigen Besuchen für die Referendare keine Hilfe bedeuten, so hätten auch vermehrte Besuche keine positive Wirkung, sondern würden lediglich zusätzliche Kosten für die Ausbilder verursachen. Umgekehrt könnte sogar eine Verminderung der Anzahl der Besuche eine Verbesserung bringen, wenn dadurch gleichzeitig eine Intensivierung der Stundenbesprechungen erreicht werden könnte, so daß einige wenige Besuche für die Referendare eine Hilfe bei der Unterrichtsplanung bedeuten könnten. In bezug auf statistische Signifikanzprüfungen würde das dann sogar eine weitere Vergrößerung des Unterschieds zwischen den beiden Ländern bewirken.

b) In einem Studienseminar könnte ein Fachleiter unangekündigte Unterrichtsbesuche vornehmen. Trotzdem wäre es möglich, daß zwischen dem Bundesland, dem das entsprechende Seminar angehört, und einem anderen keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Anzahl unangekündigter Besuche vorhanden sind. Die Konsequenzen solcher unangekündigter Besuche können jedoch so negativ sein, daß trotz nicht-signifikanter Unterschiede dafür zu sorgen wäre, daß die nicht angekündigten Besuche abgeschafft werden.

94 Eine ausführlichere Diskussion des Zusammenhangs zwischen statistischen Signifikanzprüfungen und Entscheidungstheorien findet sich unter anderem bei Hays, 1963.

Signifikanzen der Anschein endgültiger Wahrheiten verliehen, und der Schritt zu Entscheidungen, die auf nichts anderem beruhen als willkürlich festgelegten Grenzen für die Beibehaltung oder Zurückweisung von Null-Hypothesen, ist nicht mehr weit. Hays (1963, S. 263) fragt in diesem Zusammenhang: „If the psychologist cannot make up his mind how to decide in some rational way, then why *must* he decide that something is true or false? “

So bedeutsam externe, nicht statistische Kriterien für praktische Entscheidungen auch sind, so darf deshalb aus den vorhergehenden Überlegungen doch nicht der Schluß gezogen werden, daß statistische Signifikanzprüfungen gänzlich überflüssig seien, wenn derartige externe Entscheidungskriterien nicht oder noch nicht vorhanden sind. Statistische Prüfungen haben im Forschungsprozeß selbst eine sehr wichtige Funktion: Es kommt ihnen eine Art „Signalwirkung“ zu. Signifikante, von den ursprünglichen Erwartungen abweichende Ergebnisse können einen Hinweis darauf geben, daß die untersuchten Phänomene „unwahrscheinlich“ sind. Es besteht kein Zwang, aufgrund einmalig festgestellter Signifikanzen die ursprünglichen Hypothesen sofort zu verwerfen. Viel eher können solche Ergebnisse dazu motivieren, nach weiteren Bedingungsfaktoren zu suchen, das heißt, weitere Validierungsuntersuchungen im Sinne einer Konstruktvalidierung anzustellen. Die gleichen Überlegungen gelten – *mutatis mutandis* – auch für nicht-signifikante Ergebnisse, soweit sie den ursprünglichen Erwartungen widersprechen. Häufig können nicht hinreichend komplex erfaßte Bedingungsgefüge der untersuchten sozialen Tatbestände oder auch unangemessene Operationalisierungen die Ursache solcher Abweichungen von Erwartungswerten sein.

Ein weiterer Aspekt bedarf noch der Erwähnung, um eventuellen Überschätzungen von Signifikanzen, insbesondere bei großen Stichproben, vorzubeugen: die Abhängigkeit von der Größe der Stichprobe. Signifikanzgrenzen werden mit größer werdender Stichprobe schneller erreicht, das heißt: Dieselben Werte (Mittelwertdifferenzen, Korrelationskoeffizienten usw.), die für eine bestimmte Stichprobengröße noch nicht signifikant sind, können bei größeren Stichproben bereits signifikant werden. So ist zum Beispiel ein Korrelationskoeffizient von 0.2 bei einer Stichprobengröße von 50 noch nicht signifikant, bei einer Größe von 100 aber bereits auf dem 5-Prozent-Niveau. Berücksichtigt man jedoch, daß bei einer Korrelation von 0.2 die beiden Merkmale nur 4 Prozent gemeinsame Varianz haben, so wird deutlich, wie wenig aussagekräftig Signifikanzen bei großen Stichproben sind.

Der Frage, ob Signifikanzprüfungen auch auf Stichproben anwendbar sind, die nicht durch Wahrscheinlichkeitsauswahl zustande gekommen sind, das heißt, ob sie auch hier verlässliche Fehlerwahrscheinlichkeiten ergeben, soll im einzelnen nicht nachgegangen werden, zumal es dazu recht kontroverse Auffassungen gibt (vgl. zum Beispiel Hartmann, 1970, S. 157 f.). Die Einschränkung auf reine Zufallsstichproben, wie sie Hays (1963, S. 249) vertritt, soll hier jedoch nicht als Richtschnur dienen, da dann nicht in einem einzigen Fall verlässliche Prüfungen möglich wären. Solange die Ergebnisse statistischer Prüfungen nicht unmittelbar in praxisrelevante bildungspolitische Entscheidungen umgesetzt werden, sondern statt dessen die Funktion haben, das Untersuchungsfeld anhand der erhobenen Daten zu strukturieren und eine Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen zu schaffen, können statistische Signifikanzprüfungen – auch bei Abweichungen von einer strengen Wahrscheinlichkeitsauswahl – ein brauchbares Hilfsmittel sein. Das Risiko bildungspolitischer Fehlentscheidungen aufgrund unzulässig angewendeter Prüfverfahren dürfte unter diesen Voraussetzungen minimal sein.

#### 1.5.4 Analytische Möglichkeiten der Clusteranalyse

Im Zusammenhang mit der Diskussion der bildungspolitischen Funktion der Untersuchung wurde bereits darauf hingewiesen, daß es das primäre Ziel der Erhebung war, eine zwar grob gerasterte, aber möglichst breite – das heißt möglichst viele Aspekte umfassende – Beschreibung der Referendarausbildung zu liefern. Die Untersuchung war also nicht darauf angelegt, bestimmte Hypothesen in bezug auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen einzelnen Aspekten der Ausbildung empirisch zu überprüfen, sondern es sollten anhand des erhobenen

empirischen Materials Annahmen formuliert werden, die sich mit Hilfe weiteren Materials im Sinne der Konstruktvalidierung (vgl. 1.4.1) validieren oder wenigstens plausibel machen lassen. Durch ein zusätzliches lückenanalytisches Vorgehen wären alsdann die mit nur vorläufigem Anspruch auf Gültigkeit entwickelten Konstrukte zu erweitern oder zu modifizieren. Die aus den neuen Konstrukten abzuleitenden Hypothesen wären schließlich unter Rückgriff auf andere, unabhängig erhobene Daten einer weiteren empirischen Überprüfung zu unterziehen.

Eine wichtige Voraussetzung der Konstruktentwicklung ist es, die Beliebigkeit der Auswahl und Zuordnung der untersuchten Variablen einzuschränken beziehungsweise eine getroffene Auswahl oder Zuordnung auch methodologisch zu begründen. Nur so ist es möglich, die Menge und die Komplexität der relevanten Interrelationen und/oder Interaktionen zwischen einzelnen Variablen zu identifizieren und adäquat zu beschreiben. Clusteranalytische Verfahren, bei denen alle verfügbaren Variablen gleichzeitig in die Analyse einbezogen werden können, dürften geeignet sein, eine relativ optimale Strukturierung der vorliegenden Daten als Grundlage für ihre Interpretation zu leisten. Bei diesem Vorgehen, dessen Hauptzweck zunächst heuristischer Natur ist, dient die Vielfalt der empirisch ermittelten Interrelationen der einzelnen Merkmale als Ordnungsgesichtspunkt für die Strukturierung. Auf der Grundlage der so strukturierten Daten kann in einem zweiten Schritt versucht werden, die aufgefundenen Interrelationen unter Rückgriff auf vorliegende theoretische Ansätze, anderweitig erhobene empirische Befunde sowie mit Hilfe von Plausibilitätsüberlegungen zu interpretieren. Die so gewonnenen Aussagen lassen sich dann – im Sinne der Konstruktvalidierung – zu einem in sich konsistenten, wenngleich auch teilweise sehr unvollständigen Netzwerk zusammenfügen. Das Ergebnis dieses Vorgehens ist nicht zu verwechseln mit einer – an welchem theoretischen Vorverständnis auch immer orientierten – Kausalanalyse, sondern stellt nicht mehr dar als eine Deskription der beobachtbaren Koinzidenzen.

Dies sei an einem Beispiel erläutert: Aus dem Verzicht auf kausalanalytische Deutungen ergibt sich zugleich der Verzicht auf Aussagen der Art, daß etwa „häufige Unterrichtsbesuche der Ausbilder die subjektive Sicherheit der Referendare im Unterricht erhöhen“. Zu erwarten sind statt dessen Aussagen der Art, daß „die Unterrichtsbesuche für die Referendare verschiedene Funktionen haben“ können, zum Beispiel infolge des damit verbundenen Feedbacks eine Hilfe sein oder aber als Kontrolle und daher als belastend erlebt werden können. Je nach Funktion der Unterrichtsbesuche für die einzelnen Referendare lassen sich dann auch unterschiedliche Zusammenhänge mit anderen Variablen erwarten. So wäre es denkbar, daß die Referendare in Abhängigkeit von dieser Funktion der Besuche die Beurteilungen durch die Ausbilder sehr unterschiedlich wahrnehmen.

Dieses letztgenannte Beispiel macht zugleich den *differentiellen Aspekt* als ein wesentliches Problem der Datenauswertung deutlich. Damit ist eine Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsvariablen und strukturellen oder funktionalen Variablen des Ausbildungssystems gemeint – das heißt, dieselben Ausbildungsbedingungen können bei verschiedenen Referendaren, je nach deren individuellen Voraussetzungen, zu unterschiedlichen Reaktionsweisen führen. Die Möglichkeit einer Interaktion zwischen individuellen und Ausbildungsvariablen ist nicht nur für die Interpretation scheinbarer Widersprüche in den Ergebnissen wichtig, sondern muß auch bei der Einschätzung der Generalisierbarkeit der Interpretationen beziehungsweise deren Reichweite in Rechnung gestellt werden. Dieser Aspekt sollte insbesondere im Hinblick auf eventuelle bildungspolitische Konsequenzen, die aus den Ergebnissen gezogen werden könnten, nicht außer acht gelassen werden.

Wegen der Heterogenität der erhobenen Variablen sowie ihrer bereichsspezifischen Unvollständigkeit und nicht zuletzt wegen der genannten differentiellen Wirkung von Ausbildungsbedingungen erscheint es wenig sinnvoll, eine „Reduktion der Dimensionalität“ der Daten<sup>95</sup>

95 Mit „Reduktion der Dimensionalität“ sind alle Versuche gemeint, die darauf abzielen, einige wenige Grunddimensionen zu finden, die es gestatten, das jeweilige Datenset ohne gravierende Abweichungen zu reproduzieren (zum Beispiel die bei einer Faktorenanalyse erhaltenen Faktoren). Vgl. dazu auch den Begriff der „smallest space analysis“ bei Bailey, 1972.

nur auf eine der beiden Ebenen – Variablen oder Probanden – zu beschränken. Sie sollte vielmehr auf beiden Ebenen gleichzeitig, zumindest aber sukzessiv vorgenommen werden. Clusteranalytische Verfahren – unabhängig davon, ob sie auf Korrelationen zwischen Variablen oder zwischen Probanden basieren<sup>96</sup> – sind geeignet, eine solche Reduktion zu leisten, und zwar unter funktionalen Gesichtspunkten, das heißt, sie gestatten, diejenigen Variablen- und/oder Probanden-Gruppen zu identifizieren, auf die das gesamte Datenset ohne allzu große Informationsverluste reduziert werden kann. Eine differenzierte Beschreibung der Einzelelemente dieser ermittelten Variablen- oder Probandengruppen – das heißt einzelner Variablen oder Probanden – könnte zwar die Anschaulichkeit der Darstellung erhöhen, muß aber als lediglich redundanz erhöhend betrachtet werden und erscheint daher beschreibungsökonomisch als überflüssig.

Ein solches Clusterverfahren zur Identifikation von Probandengruppen ist die von Ward entwickelte und 1963 vorgestellte „Hierarchische Gruppierung von Profilen“. Ziel dieses Verfahrens ist es, aus der Gesamtmenge von Probanden sukzessiv immer größere Gruppen – bis zum Extremfall von zwei Gruppen – zu konstruieren, die in bezug auf die das jeweilige „Profil“ eines Probanden konstituierende Variablenmenge relativ homogen, untereinander aber heterogen sind. Diese sukzessive Gruppenbildung erfolgt mit Hilfe eines Distanzkoeffizienten zwischen je zwei „Gruppenprofilen“. Dabei werden als Ausgangssituation so viele Gruppen wie Probanden angenommen, das heißt, jede Gruppe enthält einen Probanden. Im folgenden Schritt wird dann die Distanz aller möglichen Paare von Gruppen bestimmt, und diejenigen Gruppen, deren Distanz die geringste von allen möglichen ist – das heißt die „ähnlichsten Gruppen“ – werden zusammengefaßt. Die in jedem Schritt neu entstandene Gruppe wird für die weiteren Schritte durch einen „mittleren Probanden“ repräsentiert. Eine Analyse des durch die Gruppierungen bei jedem einzelnen Schritt entstehenden Fehlerzuwachses erlaubt die Feststellung, bei welcher Kombination jeweils heterogene Gruppen zusammengefaßt worden sind. Aus der Analyse des entstandenen Dendrogramms – das heißt der Anzahl der Schritte, bei der bestimmte einzelne Gruppen erhalten bleiben – läßt sich für jede gewünschte Gruppe ihr hierarchischer Stellenwert in der Abfolge der bei diesem Verfahren durchlaufenen Gruppierungsschritte festlegen.

Die Beschreibung der so entstandenen und aufgrund des Algorithmus zwangsläufig überschneidungsfreien Gruppen, die aber dennoch ähnlich sein können, anhand der Merkmalsausprägungen, welche die in den Gruppierungsprozeß eingehenden Profile konstituieren, gestattet eine genauere Einschätzung des Stellenwertes einzelner Variablen. In Abhängigkeit von der hierarchischen Gruppierungsstufe, auf der sich eine Variable als zwischen den Gruppen diskriminierend erweist, kommt ihr eine größere oder geringere Durchschlagskraft zu. Einige Variablen werden – möglicherweise als Syndrom, das über eine gruppenspezifische Analyse noch genauer einzugrenzen wäre – zwischen den Gruppen diskriminieren. Die Gruppen werden sich auf diesen Variablen voneinander unterscheiden, das heißt, die Varianz dieser Variablen wird zwischen den Gruppen größer sein als innerhalb der Gruppen. Ein weiterer Teil von Variablen wird sich als generell verbreitet erweisen, das heißt, sie werden nicht zwischen den Gruppen diskriminieren, sondern in allen Gruppen ähnlich verteilt sein – die Varianz zwischen den Gruppen wird kleiner als die innerhalb der Gruppen sein beziehungsweise ebenso groß. Dazwischen wird es voraussichtlich Übergänge, das heißt eine Mischgruppe von Variablen geben, die teilweise zwischen den Gruppen diskriminieren werden, teilweise nicht. Für die Beschreibung der Gruppen und deren Interpretation dürften vor allem die beiden ersten genannten Arten von Variablen relevant sein. Die dritte Art wird eher zur Ergänzung von Annahmen und zur Modifikation von Interpretationen herangezogen werden, eine Funktion, die für ein auf Konstruktvalidierung ausgerichtetes Vorgehen nicht zu unterschätzen ist. Soweit die entstandenen Gruppen auch theoretisch zu begründen sind, das heißt sich die

96 Da Korrelations- und Distanzkoeffizienten invers zueinander sind, wird im folgenden zwischen Verfahren, die auf diesen oder jenen Koeffizienten basieren, nicht im einzelnen unterschieden. Implikationen, die sich aus der Verwendung eines bestimmten Koeffizienten in einem Verfahren ergeben, betreffen jeweils nur den Algorithmus des Verfahrens selbst, nicht dagegen die grundsätzlichen Überlegungen zu dessen Stellenwert innerhalb der Analyse.



empirisch ermittelten Variablen- und Probandenkonstellationen stringent interpretieren lassen, kann auch die Gruppierung selbst als zumindest intern validiert angesehen und der Vorwurf, die Gruppen seien nur durch den Algorithmus determiniert und im übrigen irrelevant, als unbegründet zurückgewiesen werden.

In einer methodologischen Studie haben Goldstein und Linden 1969 das Verfahren von Ward mit anderen ähnlichen Verfahren (Clusteranalyse von Korrelationskoeffizienten zwischen Probanden und Q-Faktorenanalyse) verglichen. Als Kriterium diente dabei die Fähigkeit der Verfahren, drei nach psychologischen, statistischen und Verhaltens-Kriterien a priori definierte Gruppen zu identifizieren beziehungsweise die bei der Gruppierung auftretenden Fehler oder Fehlklassifikationen einzelner Probanden zu minimieren. In dieser Untersuchung erwies sich zwar die auf Korrelationskoeffizienten basierende Clusteranalyse als eindeutig überlegen, aber auch das hierarchische Gruppierungsverfahren erbrachte Ergebnisse, die mit einem Verhältnis von einem Viertel Fehlklassifikation gegenüber drei Vierteln richtiger als Begründung ausreichen dürften, dieses Verfahren als erste Strukturierungshilfe für ein inhomogenes Datenset anzuwenden.

Masendorf, Tscherner und Tücke konnten 1974 mit Hilfe dieses Verfahrens empirisch eine Typologie von Lehrern hinsichtlich ihrer Schülerbeurteilung erstellen. Es ergaben sich drei unterschiedliche Typen, von denen sich einer als stärker aufgaben-, ein weiterer als stärker sozialemotional orientiert und ein dritter als Mischtyp beschreiben läßt.

Diese bisher mit dem hierarchischen Gruppierungsverfahren gewonnenen Ergebnisse zeigen, daß bei der Analyse realer Daten nicht nur irrelevante, allein durch den Algorithmus determinierte Gruppen zustande kommen. Das spricht dafür, daß der häufig erhobene Einwand, eine methodologisch begründete Datenstruktur könnte nur Ergebnisse erbringen, die sich von zufälligen nicht unterscheiden, nicht aufrechtzuerhalten ist. Das Gruppierungsverfahren kann selbstverständlich nur insoweit theoretisch begründbare und prognostisch verwendbare Gruppierungen erbringen, als die für die untersuchten Problembereiche zentralen Variablen auch erfaßt wurden. Das Verfahren ist demnach geeignet, die jeweils erhobenen Daten unter relationalen Gesichtspunkten optimal zu strukturieren und einer Interpretation zugänglich zu machen, kann aber nicht Lücken in den vorhandenen Daten durch „methodische Tricks“ schließen. Die durch derartige Lücken in den Daten bedingte Unvollständigkeit der Ergebnisse kann – wie bei anderen Vorgehensweisen auch – jeweils nur durch zusätzliche hypothetische Annahmen überbrückt werden. Allerdings dürften die durch das Einbeziehen relationaler Aspekte zustande gekommenen zusätzlichen Annahmen einen höheren Grad von Wahrscheinlichkeit beanspruchen können als solche, die nur von einem Einzelbefund ausgehen.

In einer ersten, zunächst noch vorläufigen Auswertung wurde das oben geschilderte hierarchische Gruppierungsverfahren auch auf die vorliegenden Daten angewendet<sup>97</sup>. Die ersten damit gewonnenen Ergebnisse lassen bereits erkennen, daß eine methodologisch begründete Auswahl relevanter Variablen – das heißt solcher, über die unter differentiellen und strukturellen Aspekten anhand der erhobenen Daten Aussagen möglich sind – vorgenommen werden kann. Durch weitere Optimierungsprozesse für die gefundenen Gruppierungen, das heißt ihre Bereinigung im Sinne besserer Trennschärfe und Isolierung der die Gruppen kennzeichnenden Variablen, ließen sich insbesondere Wechselwirkungen zwischen Ausbildungsbedingungen und persönlichkeitspezifischen Merkmalen der Referendare noch genauer analysieren und Vorhersagen über zukünftige Verhaltensweisen der Referendare differenzierter begründen. Im Rahmen solcher Untersuchungen wäre es auch notwendig, die aufgrund der Strukturierung der Daten als relevant entdeckten Variablen zum Beispiel in Form von Kreuztabellen, Korrelationsanalysen oder Mittelwertvergleichen usw. auf der Ebene der gefundenen Gruppierungen einer genaueren Analyse zu unterziehen.

97 Auf eine Darstellung der bisher mit diesem Verfahren gewonnenen Zwischenergebnisse wird wegen ihrer Vorläufigkeit zunächst verzichtet. Die mit Hilfe von Clusteranalysen generierten Hypothesen sollen aber im Rahmen einer weiteren Arbeit zunächst anhand anderer ähnlicher Daten auf Konsistenz überprüft und anschließend in einer weiteren Befragung validiert werden.

## 1.5.5 Konsequenzen der Untersuchungsmethoden für die Interpretation der Daten

### 1.5.5.1 „Experimentelle Mortalität“ und Datenausfälle

Die externen organisatorischen Bedingungen, die zu einer Einschränkung der ursprünglich beabsichtigten Repräsentativbefragung führten, und die Konsequenzen, die sich aus dieser Einschränkung ergeben, wurden bereits diskutiert. Zu behandeln sind nun diejenigen Faktoren, die unabhängig von der Repräsentativität der Stichprobe Einfluß auf das Zustandekommen der Ergebnisse haben und denen daher bei der Auswertung und Interpretation der Daten Rechnung zu tragen ist: Weigerungen einzelner Referendare, an der Befragung überhaupt teilzunehmen, und Ausfälle während der Durchführung („experimentelle Mortalität“), sei es aus organisatorischen Gründen oder aufgrund einer sich erst während der Befragung – zum Beispiel nach dem Ausfüllen des ersten Fragebogens – herausbildenden ablehnenden Haltung oder auch, weil manche Fragen zu kompliziert oder zu wenig klar erschienen und deswegen nicht beantwortet wurden.

Betrachtet man die Gründe, die gelegentlich für Verweigerungen genannt wurden, zum Beispiel „Zeitmangel“ oder eine generelle „Skepsis gegenüber Befragungen und sozialwissenschaftlicher Forschung“, so darf man vermuten, daß infolge derartiger Ausfälle von Probanden die übrigen Daten einen „Bias“ enthalten. Es ist also zu überlegen, in welcher Weise sich dieser Bias auswirkt, das heißt die erhaltenen Antworten möglicherweise verzerrt sein können, und wie die Ergebnisse demzufolge korrigiert werden können und müssen. Dabei geht es hier<sup>98</sup> vor allem um die Frage, welche Besonderheiten möglicherweise die Nicht-Befragten kennzeichnen beziehungsweise inwieweit Ergebnisse auch für diejenigen als repräsentativ angesehen werden können, die an der Befragung nicht teilgenommen haben. Gerade diese Frage wird in sehr vielen empirischen Untersuchungen und Befragungen vernachlässigt und durch den naiven Glauben an die Repräsentativität der Stichprobe aufgrund ihrer Größe ersetzt.

Für die vorliegende Befragung läßt sich ohne Zusatzinformationen nicht entscheiden, ob und gegebenenfalls wie sich diejenigen Referendare, die – aus welchen Gründen auch immer – nicht an der Befragung teilgenommen haben, von denjenigen unterscheiden, die die Fragebogen ausgefüllt haben. Die Vermutung, daß bei diesen die Ergebnisse ähnlich wären wie bei den tatsächlich Befragten, erscheint nicht ohne weiteres zulässig. Vielmehr kann man erwarten, daß bei den Nicht-Beantwortern – insbesondere bei denen, die aufgrund einer autonomen Entscheidung nicht an der Befragung teilgenommen haben – tendenziell ein geringeres Involvement in bezug auf die erfragten Problembereiche oder eine geringere Bereitschaft zur Anpassung an die extern vorgegebenen Verhaltenserwartungen besteht.

Versuche, die Repräsentativität einer Stichprobe etwa durch den Vergleich mit der Grundgesamtheit in bezug auf einige sozialstatistische Daten zu belegen und aufgrund derartiger „Übereinstimmungen“ Antwortverweigerungen zu ignorieren, müssen entschieden zurückgewiesen werden. Sie dienen bestenfalls dazu, das subjektive Vertrauen in die Qualität der Stichprobe zu erhöhen<sup>99</sup>. Die einzige generell zulässige Schlußfolgerung, die aus derartigen Übereinstimmungen gezogen werden kann, ist die Erkenntnis, daß sich Beantworter und Nicht-Beantworter hinsichtlich dieser verglichenen Merkmale nicht unterscheiden. Unter einer Voraussetzung wäre ein Rückschluß auf die Repräsentativität der Stichprobe anhand solcher Vergleiche allerdings möglich; nämlich dann, wenn angenommen werden kann, daß allein die verglichenen Merkmale – zum Beispiel Alter und Geschlecht – die übrigen Untersuchungsmerkmale, wie Meinungen, Verhaltensweisen und dergleichen, weitgehend determinieren, eine Voraussetzung, die bei empirisch sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wohl kaum jemals erfüllt sein dürfte. Wenn aufgrund theoretischer Überlegungen angenommen werden kann,

98 Welche Auswirkungen sich ergeben können, wenn einzelne Referendare oder auch Gruppen trotz einer zunächst ablehnenden Haltung dennoch an der Befragung teilgenommen haben, wird im nächsten Abschnitt diskutiert.

99 Ein negatives Beispiel dieser Art findet sich bei Schefer, 1969, der aus der Übereinstimmung seiner untersuchten Stichprobe und der Gesamtpopulation in bezug auf die Prozentanteile für Geschlechts- und Altersgruppen auf die Repräsentativität seiner Stichprobe schließt und die erhaltenen Ergebnisse auf die Gesamtheit der Gymnasiallehrer generalisiert.

daß einzelne untersuchte Merkmale als wichtige und determinierende Varianzquelle anderer (Kriteriums-)Merkmale gelten können, ist ein Vergleich von Stichprobe und Grundgesamtheit hinsichtlich dieser Merkmale allerdings notwendig. Bei einer hinreichenden „Übereinstimmung“ kann dann wenigstens für den untersuchten Merkmalskomplex von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit geschlossen werden.

Als Konsequenz dieser Überlegungen ergibt sich für die vorliegende Untersuchung, bei der theoretische Annahmen über die Interrelationen einzelner Merkmalskomplexe nicht vorhanden waren, daß es wenig sinnvoll ist, derartige Vergleiche zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit hinsichtlich bestimmter sozial- oder ausbildungsstatistischer Merkmale anzustellen. Es gibt weder theoretische noch hinreichende Plausibilitätsargumente dafür, daß die erfragten beziehungsweise untersuchten Verhaltensweisen der Referendare durch diese Merkmale allein bedingt sind. Das Dilemma, daß Informationen von Antwort-Verweigerern nicht verfügbar sind, ist nicht auflösbar. Als bescheidener, wenn auch nicht immer eindeutiger Ausweg erscheint es jedoch angebracht, jeweils im Einzelfall zu überlegen, welche Verschiebungen sich aufgrund der Selbstauslese der Probanden bei den Antworten ergeben haben können und diese Verschiebungen für alternative Interpretationen angemessen zu berücksichtigen.

#### 1.5.5.2 Mögliche Auswirkungen der Untersuchungssituation und der Erhebungsinstrumente

Der erste vorab zugeschickte Fragebogen war insofern für die Gesamtbefragung von besonderer Bedeutung, als er die Motivation zur Teilnahme an der Befragung sicher erheblich beeinflußt hat. In diesem Fragebogen betraf nur etwa ein Drittel der Fragen die Seminausbildung selbst, während sich die restlichen Fragen weitgehend auf das bereits absolvierte Studium bezogen. Da sich jedoch bei den Referendaren ein stärkeres Involvement für Probleme der Seminausbildung vermuten läßt als für das inzwischen abgeschlossene Hochschulstudium, muß man davon ausgehen, daß dieser Fragebogen häufig nicht den Erwartungen an die Befragung entsprach und daher abgelehnt wurde. Das Ausfüllen dieses Fragebogens, der nicht nur sehr umfangreich war, sondern teilweise auch detaillierte Angaben zu Lehrveranstaltungen während des Studiums und zu bisher gehaltenen Unterrichtsstunden verlangte, erforderte einen relativ großen Zeitaufwand. Die Bearbeitung dürfte also bei den Referendaren erhebliche Frustrationen ausgelöst haben, da einerseits die Relevanz der Befragung für eventuelle Veränderungen der Ausbildungsbedingungen nicht unmittelbar einsichtig war, andererseits die zeitliche Belastung kurz vor der zweiten Staatsprüfung als besonders störend empfunden werden konnte. Ganz abgesehen von den teilweise geäußerten Vorbehalten gegen Fragebogenerhebungen überhaupt dürften sich Frustrationen, die möglicherweise durch diese Faktoren bewirkt wurden, sehr unterschiedlich auf die Beantwortung der beiden weiteren Fragebogen im Rahmen der Gruppenbefragung ausgewirkt haben. Soweit die Organisation der Seminarveranstaltungen ein Fehlen bei der Gruppenbefragung erlaubte, kann diese Frustration die Tendenz, an der weiteren Befragung nicht mehr teilzunehmen, erheblich verstärkt haben. Zum anderen könnte sie in den Fällen, in denen die Referendare direkt oder indirekt zur Teilnahme gezwungen waren, ein generelles Desinteresse bewirkt und daher Tendenzen zu zustimmenden oder willkürlichen Antworten oder zu partiellen Verweigerungen gefördert haben. Die in der Testpsychologie weit verbreitete stillschweigende Voraussetzung, daß alle Probanden jeweils mit höchstmöglicher Leistungsmotivation einen Test oder einen Fragebogen bearbeiten, kann also keineswegs als erfüllt gelten.

Als Indiz für eine ablehnende Haltung gegenüber der Befragung könnten eventuell die in einigen Seminaren aufbrechenden Diskussionen über Zweck und Auswirkung solcher Untersuchungen betrachtet werden, die zuweilen einen resignativen Akzent bekamen oder in denen sich eine seminarspezifische generelle Unzufriedenheit artikuliert<sup>100</sup>. Solche negativ gefärb-

100 Der Anteil dieser Seminare ist exakt nicht zu bestimmen, zumal die Diskussionen auch nicht immer in Gegenwart der Interviewer geführt wurden. In einigen Fällen wurde diesen lediglich mitgeteilt, daß in der Zwischenzeit derartige Diskussionen stattgefunden hätten. Die Annahme, daß bei etwa einem Drittel der befragten Seminare solche Diskussionen aufkamen, dürfte nach den Eindrücken der Interviewer jedoch eher zu niedrig als zu hoch gegriffen sein.

ten Diskussionen unter den Referendaren könnten zu einer stärkeren Homogenisierung der Antworten beigetragen haben, sei es in Richtung einer Tendenz zur generellen Zustimmung oder auch im Sinne einer prägnanten Artikulation bestimmter Formen der Kritik – etwa an der unterrichtspraktischen Ausbildung.

Als weiterer möglicher Einflußfaktor, der auf die Befragungssituation zurückgeht, muß berücksichtigt werden, ob die Teilnahme der Referendare an der Gruppenbefragung freiwillig war oder aber vom Seminarleiter zur Pflicht gemacht wurde. Dies geschah teilweise implizit dadurch, daß die Befragung während einer regulären Seminarsitzung mit Anwesenheitspflicht stattfand. In diesem Fall dürfte – insbesondere bei generellem oder durch den ersten Fragebogen bedingtem Desinteresse – in zentralen Bereichen, zum Beispiel bei der unmittelbaren Kritik an Seminarveranstaltungen und Ausbildern, eine stärkere Tendenz zum Auslassen von Antworten zu erwarten sein, während in peripheren Bereichen, zum Beispiel in bezug auf das Studium oder auf Meinungen zu allgemeinen Problemen der Ausbildung, eher mit einer stärkeren Antwortbereitschaft und möglicherweise auch mit stärkeren Zustimmungstendenzen zu rechnen ist.

Zwei weitere Bedingungen können Homogenisierungseffekte der Antworten mit einer speziellen inhaltlichen Ausrichtung bewirkt haben. Sie dürfen um so weniger übergangen werden, als sie, wie aus einzelnen Beobachtungen bei der Befragung hervorgeht, tatsächlich partiell wirksam gewesen sind<sup>101</sup>:

- die Befürchtung persönlicher negativer Konsequenzen und
- die Gelegenheit, Kritik in einer bestimmten Richtung zu artikulieren.

Den Referendaren wurde zwar versichert, daß sie selbst anonym bleiben und die Ergebnisse nur statistisch ausgewertet werden würden, so daß eine individuelle Zuordnung der einzelnen Antworten nicht möglich sei; alle diesbezüglichen Bedenken konnten jedoch nicht ausgeräumt werden. Die Furcht vor dem Bekanntwerden einzelner Antworten und eventuellen persönlichen Konsequenzen war allerdings in einzelnen Ländern (Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) und in einzelnen Seminaren besonders stark<sup>102</sup>, in anderen dagegen überhaupt nicht vorhanden. Besonders nahegelegt wurde sie immer, wenn es sich aus organisatorischen Gründen nicht vermeiden ließ, daß der Seminarleiter die zugeschickten Fragebogen selbst verteilte und – in zwei Fällen trotz anderslautender Anweisung – selbst wieder einzusammeln versuchte<sup>103</sup>. Eine „positive“ Verzerrung der Antworten dürfte als Folge derartiger Befürchtungen zu erwarten sein. Antwortverweigerungen dürften unter diesen Bedingungen seltener auftreten, da sie bereits als „negative Kritik“ ausgelegt werden könnten. Wahrscheinlich wird in diesen Fällen Kritik an der Ausbildung seltener oder nur in schwächerer Form – etwa in Richtung der von den Kultusverwaltungen als „zulässig“ angesehenen Kritik – geäußert, und es wird eine stärkere Identifikation mit dem bisherigen Schulsystem und der Ideologie des Gymnasiums vorgetäuscht.

Im Gegensatz zu solchen Befürchtungen wurde die Befragung bei einer Reihe von Referendaren in bestimmten Seminaren als eine willkommene Gelegenheit zur Kritik angesehen, wobei gerade ihrer Anonymität eine wesentliche Bedeutung zukam. Die Interviewer erklärten, daß die Befragung zur Sammlung von Informationen dienen sollte, die aufgrund ihrer umfangreichen empirischen Grundlage dazu geeignet wären, bestimmte Reformtendenzen in der Lehrerbildung zu unterstützen und vorwärts zu treiben, und nicht mit dem Hinweis abgelehnt werden könnten, daß es sich um kasuistisch erhobene Daten handle, denen als Planungs-

101 Auch hier läßt sich die Zahl der Fälle nicht exakt bestimmen. Insbesondere bei der Befürchtung negativer Konsequenzen war es weitgehend vom Zufall abhängig, ob sich eine Gelegenheit ergab, diese den Interviewern gegenüber zu artikulieren.

102 Eine Ursache für die geäußerten Befürchtungen der Referendare dürften in Bayern die dort praktizierten „Regelbeurteilungen“ sein, die für die spätere Anstellung des Referendars beziehungsweise seine Übernahme ins Beamtenverhältnis von entscheidender Bedeutung sind. Auch bestimmte punktuell aufgetretene Ereignisse – zum Beispiel die unmittelbar vor der Befragung in Hamburg abgelehnte Übernahme zweier Referendare ins Beamtenverhältnis – könnten sich in derselben Weise, das heißt als Furcht vor persönlichen Konsequenzen, ausgewirkt haben.

103 Ob dies eher aus Hilfsbereitschaft geschah oder mit der von den Referendaren vermuteten Absicht, Informationen über die Antworten der Referendare zu erhalten, ließ sich im Einzelfall nicht immer entscheiden.

grundlage keine Bedeutung zukäme. Diese Erklärung dürfte zu einem stärkeren Durchschlagen der bei einigen Referendaren vorhandenen und auf bestimmte Veränderungen gerichteten Intentionen geführt haben. Eine Überprägnanz der Antworten ist unter diesen Voraussetzungen wahrscheinlich, sowohl hinsichtlich der Meinungsfragen als auch hinsichtlich der Darstellung von „facts“. Diese Verzerrung der Antworten muß nicht notwendig aus einer bewußt manipulativen Beantwortung resultieren, die allerdings auch nicht völlig auszuschließen ist, sondern kann auch die Folge einer durch bestimmte bildungspolitische Intentionen und Meinungen zu Reformbestrebungen beeinflusste Selektivität und Verzerrung der Wahrnehmung der Ausbildungsbedingungen sein. So dürfte beispielsweise von zwei Referendaren, die die einphasige Lehrerausbildung favorisieren, derjenige stärker zur Kritik an den praxisbezogenen Veranstaltungen des Seminars – insbesondere unter dem Gesichtspunkt mangelnder theoretischer Reflexion – neigen, der nicht aus materiellen Gründen auf Lehraufträge angewiesen ist.

Ein weiteres Problem für die Interpretation der Antworten ergibt sich daraus, daß ein Teil der Fragen sich auf Situationen bezog, die schon mehrere Jahre zurücklagen. Das gilt insbesondere für Fragen zum Studium und zum Zustandekommen der Berufsentscheidung. Antworten zu zurückliegenden Sachverhalten und Meinungen sind nicht nur infolge des zeitlichen Abstands weniger zuverlässig. Noch wichtiger für die Interpretation der Antworten ist, daß sie durch die Selektivität der Wahrnehmung verzerrt oder aber nachträglich „konstruiert“ sein können, um als Rationalisierung später getroffener Entscheidungen beziehungsweise zwangsläufig eingetretener Entwicklungen zu dienen<sup>104</sup>. Darüber hinaus dürfte auch das Involvement in bezug auf die in einer Frage angesprochenen Problembereiche erheblichen Einfluß darauf haben, ob und gegebenenfalls wie „richtig“ Einzelheiten erinnert werden.

#### 1.5.6 Urteilsmaßstäbe, interne und externe Standards

Die Beeinflussung von Ergebnissen durch die je individuellen Urteilsmaßstäbe wird allzu oft übersehen. Insbesondere bei vergleichenden Interpretationen können durch sie bedingte Verzerrungen beim Zustandekommen von empirischen Forschungsergebnissen gleich auf zwei Ebenen eine Rolle spielen und sich dabei akkumulieren oder auch gegenseitig kompensieren. Einmal werden sie auf der Ebene der Probanden bei der Datengewinnung wirksam, zum Beispiel bei der Beantwortung einer Frage dadurch, daß der Proband den Wortlaut einer Frage aufgrund seiner spezifischen Situation interpretiert. Zum anderen fließen sie aber auch auf der Ebene des Forschers bei der Interpretation der Daten in Form von Urteilstendenzen, Erwartungen, Forschungsinteressen, wissenschaftlichen Konventionen usw. ein. Der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß unterliegt im Prinzip denselben Regeln wie das Zustandekommen der Antworten in einem Fragebogen. So dürften sich beispielsweise verschiedene Forschungsintentionen nicht nur in der Auswahl der untersuchten Problembereiche niederschlagen, sondern auch dahingehend, daß bestimmte Interpretationsmöglichkeiten, -richtungen und -formen vor anderen bevorzugt werden. Ebenso muß man damit rechnen, daß Ergebnisse, die den eigenen Intentionen widersprechen, eher „übersehen“ – das heißt ausgeblendet – oder als irrelevant deklariert werden, als daß sie in einen übergreifenden Zusammenhang integriert werden. Andere – den eigenen Erwartungen entsprechende Ergebnisse – dürften dagegen trotz gewisser Inkonsistenzen oder Widersprüche eher akzeptiert werden. Die in einer

104 Eine am Ende der Referendarausbildung erlebte Unzufriedenheit mit dem Lehrerberuf könnte zum Beispiel im Nachhinein dadurch „erklärt“ werden, daß die Entscheidung zum Lehrerberuf als durch äußere Einflüsse determiniert geschildert wird und mehrfache Schwankungen bezüglich des Berufsziels „Lehrer“ berichtet werden, obwohl diese Schwankungen vielleicht nur momentanen Überlegungen und nicht einem grundsätzlichen Infragestellen entsprochen haben. Aber auch der gegenteilige Effekt ist denkbar, daß nämlich tatsächlich vorgekommene Schwankungen nicht mehr erwähnt werden, weil inzwischen eine stärkere Identifikation – sei es aus Überzeugung oder in Ermanglung einer Alternative – mit dem Lehrerberuf stattgefunden hat, und daß außerdem berichtet wird, daß die Entscheidung zum Lehrerberuf bereits sehr früh zustande gekommen ist.

„scientific community“ etablierten Regeln, nach denen zum Beispiel kausalanalytischen Interpretationen Vorrang vor funktionalen Deskriptionen eingeräumt wird oder Intersubjektivität und Reproduzierbarkeit der Ergebnisse als wesentliche Qualitätsmerkmale wissenschaftlicher Erkenntnisse gelten, bewirken bei den Betroffenen – hier den Forschern – prinzipiell ähnliche Beurteilungseffekte wie etwa seminarinterne Normen – nach denen etwa der selbständige Unterricht erst spät einsetzen sollte – bei den Referendaren, wenn sie zum Beispiel die Frage nach dem gewünschten Umfang selbständigen Unterrichts beantworten sollen.

Aus einer Vielzahl von experimentellen Untersuchungen – besonders in der Tradition des Sherifschen Forschungsansatzes – hat sich ergeben, daß Beurteilungen („social judgments“) durch vielfältige Faktoren determiniert sind (vgl. Sherif und Sherif, 1969). Solche Einflußgrößen struktureller Art müssen berücksichtigt werden, wenn man sich nicht mit scheinbar widersprüchlichen Ergebnissen zufrieden geben oder aber – was in den möglichen Konsequenzen weitaus schwerwiegender ist – sehr unterschiedliche Voraussetzungen nur aufgrund vordergründiger Ähnlichkeiten als identisch ansehen und dadurch zwangsläufig zu falschen Schlußfolgerungen kommen will. Praktisch bedeutet das, daß aus gleichen Inhalten (zum Beispiel identischen Antworten verschiedener Probanden auf dieselbe Frage) Schlüsse gezogen werden, ohne die unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen ihres Zustandekommens zu berücksichtigen.

Eine wesentliche strukturelle Komponente für das Zustandekommen von Beurteilungen ist das vorhandene *Ego-Involvement*. Es kennzeichnet die Stärke der Tendenz, Einstellungen handlungsrelevant zu machen, und zwar im Sinne konsistenten Verhaltens sowohl hinsichtlich der Übereinstimmung von verbalen Äußerungen und tatsächlichem Verhalten als auch hinsichtlich des Verhaltens in unterschiedlichen, das heißt durch unterschiedliche externe Stimuli (Bedingungen) gekennzeichneten Situationen.

Eine andere wichtige strukturelle Komponente für das Zustandekommen von Beurteilungen ist deren *Verankerung* in internen oder externen Bezugspunkten. Die eigene Position in bezug auf die sozial anerkannten und festgelegten Beurteilungsmaßstäbe spielt dabei eine besondere Rolle. Wie diese einzelnen Faktoren wirksam werden und sich gegenseitig beeinflussen können, soll im folgenden an einem Beispiel aus einem der verwendeten Fragebogen ausführlicher diskutiert werden. Wir greifen die Frage heraus, inwieweit der Wunsch nach einer Veränderung der Ausbildungsbedingungen besteht, und zwar konkret, ob „mehr“ oder „weniger“ selbständiger<sup>105</sup> Unterricht als nützlich für die Berufsausbildung angesehen wird.

Zunächst kann man davon ausgehen, daß sich bei den Referendaren im Laufe ihrer unterrichtspraktischen Erfahrungen, die sie sowohl im beaufsichtigten wie im unbeaufsichtigten Unterricht gesammelt haben, gewisse interne Standards herausgebildet haben. Diese Standards beziehen sich unter anderem auf die Funktion selbständigen Unterrichts für die Bewältigung zukünftiger und sich verändernder Unterrichtsaufgaben. Dieser interne Maßstab dürfte bei Fragen zum Umfang selbständigen Unterrichts in dem Sinne als Anker fungieren, daß bei Urteilen zu Veränderungen die Menge des subjektiv als funktional erlebten eigenen Unterrichts als Orientierungspunkt dient. Wollte man den Zusammenhang zwischen diesem Bezugspunkt und dem tatsächlichen Urteil erfassen, so wäre eine Fragetechnik notwendig, bei der zunächst danach gefragt wird, wieviel selbständiger Unterricht als „angemessen“ oder „richtig“ betrachtet wird<sup>106</sup>. Nur mit Hilfe solcher Rückbezüge wären bildungspolitische Konsequenzen in bezug auf Strukturveränderungen der Seminausbildung angemessen zu relativieren und damit zu objektivieren.

Für eine angemessene Interpretation der Aussagen spielt in diesem Zusammenhang die *zeitliche Veränderung der internen Standards* eine wichtige Rolle. Generell dürfte zu erwarten sein, daß bei unserem Beispiel solch eine Änderung im Laufe der Ausbildung in Richtung auf

105 Selbständiger Unterricht kann als Ausbildungsunterricht Gegenstand von Besuchen und Besprechungen mit den Ausbildern sein oder aber auch als Lehrauftrag völlig in eigener Verantwortung gehalten werden.

106 Diese Fragetechnik wurde ansatzweise zum Beispiel im Fragebogen der Ausbilder in bezug auf die gewünschte Gruppengröße von Referendaren und die in Abhängigkeit davon gewünschte Stundenentlastung realisiert.

„mehr“ tendiert. Der Zeitpunkt, von dem ab überhaupt ein Bedürfnis nach selbständigem Unterricht besteht, dürfte jedoch in Abhängigkeit von bereits vor Beginn der Referendaraus- bildung erworbenen Unterrichtserfahrungen, dem Grad vorhandener Risikobereitschaft sowie dem Niveau der kognitiven Komplexität der Referendare sehr unterschiedlich sein. Man kann erwarten, daß Referendare mit einem höheren kognitiven Komplexitätsniveau („abstract- ness“)<sup>107</sup> im Bereich des Unterrichtens möglicherweise früher den Wunsch haben, auch in komplexen – das heißt realen – Unterrichtssituationen eigene Handlungs- und Unterrichts- strategien zu entwickeln und zu erproben. Dagegen werden Referendare mit einem niedrigen Komplexitätsniveau („concreteness“) dieses Bedürfnis – wenn überhaupt – erst später haben. Diese zeitliche Veränderung der internen Standards muß bei der Interpretation von Rückerin- nerungsdaten („recall“) berücksichtigt werden und verändert deren Stellenwert. Der Maßstab, den die Referendare zur Beantwortung der Frage nach der Funktionalität des selbständigen Unterrichts am Ende der Referendaraus- bildung (das heißt zum Zeitpunkt der Befragung) heranziehen, fungiert in diesem Sinne als Anker für die Beurteilung des selbständigen Unter- richts auch in früheren Phasen der Ausbildung – zum Beispiel im ersten Ausbildungsab- schnitt. Je größer die Veränderung des internen Maßstabs im Laufe der Ausbildung war, um so wahrscheinlicher sind demzufolge auch Verzerrungen der Angaben für frühere Phasen, und zwar aufgrund der oben angestellten Überlegungen in Richtung auf einen Wunsch nach „mehr“ selbständigem Unterricht.

Das Zustandekommen des eigenen Beurteilungsmaßstabes ist aber nicht nur zeitlichen Verän- derungen unterworfen, sondern auch abhängig von den *generellen Normen*, hier in bezug auf die Funktionalität selbständigen Unterrichts. Wie aus einigen der von Sherif berichteten Un- tersuchungen hervorgeht, spielen diese generellen Normen in zweierlei Hinsicht eine Rolle. Einmal findet bei Angehörigen einer bestimmten sozialen Gruppe im Laufe der Zeit eine Angleichung der Normen und Maßstäbe innerhalb der Gruppe statt, zum anderen können in konkreten Beurteilungssituationen persönlichkeitspezifische Tendenzen auftreten, sei es im Sinne von Assimilationseffekten – das heißt der Angleichung an die Gruppe – oder von Kontrasteffekten, das heißt der Abweichung von derselben. In dem Beispiel könnte das etwa bedeuten, daß der eigene Wunsch nach „wesentlich mehr“ selbständigem Unterricht nur als Wunsch nach „etwas mehr“ artikuliert wird, wenn der Stellenwert selbständigen Unterrichts innerhalb der Ausbildung an dem betreffenden Seminar nur gering ist, oder aber es könnte umgekehrt der eigene Wunsch nach „etwas mehr“ als „wesentlich mehr“ artikuliert werden, wenn der Stellenwert generell hoch ist. Diese Abweichungen würden jeweils einem Assimila- tionseffekt entsprechen. Bei Kontrasteffekten würden Abweichungen in umgekehrter Rich- tung auftreten.

Die eigenen Standards stellen jedoch nur einen wesentlichen Bedingungsfaktor für das Zustan- dekommen von Beurteilungen dar. Einen weiteren Bedingungsfaktor – und dieser muß im einzelnen noch differenziert werden – bildet die jeweilige Beurteilungssituation, die durch extern vorgegebene Stimuli gekennzeichnet ist. Jeder Referendar hat im Laufe seiner schul- praktischen Ausbildung beziehungsweise zum Zeitpunkt der Befragung bereits in einem be- stimmten Umfang selbständigen Unterricht absolviert oder ist damit beauftragt. Diese objek- tiv gehaltenen Unterrichtsstunden dienen als weiterer Orientierungspunkt für die Einschät- zung, ob „mehr“ oder „weniger“ selbständiger Unterricht wünschbar wäre. Gleichzeitig wirkt aber auch das Wissen um die Menge von gehaltenen Unterrichtsstunden bei den jeweiligen Referendarkollegen im eigenen oder in einem anderen Seminar, im eigenen oder in einem anderen Bundesland usw. als externe Bedingung, an der sich die Einschätzung der wünschens- werten Menge orientiert. Darüber hinaus und teilweise dadurch bedingt geht schließlich die Einschätzung dessen, was objektiv realisierbar sein könnte, in die Beurteilung mit ein. Für die Beantwortung der betrachteten Frage könnte das folgendes bedeuten:

Die Antwort eines Referendars, der als einziger in seinem Seminar und in seinem Fach sechs Stunden selbständigen Unterricht erteilt, könnte in Richtung auf „weniger“ verzerrt sein,

107 Zum Zusammenhang zwischen kognitiver Komplexität und Verhaltensweisen vgl. Schroder, Driver und Streufert, 1967.

wenn er dies als Arbeitsbelastung empfindet und seine Kollegen nur drei bis vier Stunden Unterricht erteilen. Aber auch eine Verzerrung in Richtung auf „mehr“ wäre denkbar, wenn die Referendarkollegen zum Beispiel acht bis zehn Stunden unterrichten und der Referendar selbst nur sechs Stunden, die er auch nicht als sonderlich belastend empfindet. Die objektiv gegebene Situation und die Vermutung über Realisierungsmöglichkeiten von Veränderungen müssen also prinzipiell als Bedingungsfaktoren für das Zustandekommen von Beurteilungen in Betracht gezogen werden. Dabei muß aber zugleich noch berücksichtigt werden, daß der Referendar die objektive Situation im Hinblick auf den Umfang selbständigen Unterrichts bei anderen nur selektiv wahrnimmt und daß diese demzufolge nur vermittelt in den Beurteilungsprozeß eingeht.

Für das Zustandekommen von Beurteilungen sind also sowohl die internen Standards wie auch die externen Bedingungen – beziehungsweise deren Wahrnehmung – wirksam, wobei ihr jeweiliger Anteil oder ihr relatives Gewicht sehr unterschiedlich sein können. Um ihren Einfluß annähernd abschätzen und die erhaltenen Antworten angemessen interpretieren zu können, wäre es notwendig, ihre jeweiligen Bezugspunkte und deren Genese mitzuerfassen, daß heißt, auch danach zu fragen, wieviel selbständiger Unterricht „richtig“ oder „notwendig“ erscheint beziehungsweise ob die „anderen Referendare“ in einem anderen Fach oder einem anderen Bundesland zum Beispiel „mehr“ oder „weniger“ selbständigen Unterricht erteilen, und in welchem Umfang die eigenen Wünsche für „realisierbar“ gehalten werden. Durch eine zusätzliche Erfassung der von den „anderen“ tatsächlich erteilten Stunden selbständigen Unterrichts – zum Beispiel anhand von Seminarunterlagen – ließe sich dann auch feststellen, in welchem Umfang die Wahrnehmung der von den „anderen“ gehaltenen Stunden bereits verzerrt ist. Aus der Art, dem Umfang und der Richtung solcher Verzerrungen könnte dann auf die eigene Position des Beurteilers rückgeschlossen werden, und es ließe sich abschätzen, in welcher Richtung mit einer Verzerrung der Urteile auch bei anderen beziehungsweise ähnlichen Fragen zu rechnen ist.

Die bisherigen Überlegungen zeigen, welche unterschiedlichen Faktoren beim Zustandekommen einer Beurteilung prinzipiell wirksam sein können. Es geht jedoch daraus noch nicht hervor, welche dieser Faktoren beziehungsweise welche Faktorenkombinationen unter welchen Bedingungen im einzelnen jeweils eine Rolle spielen. Will man die einzelnen Faktoren für eine entsprechend differenzierte Interpretation mit heranziehen, so muß zugleich auch das beim einzelnen Individuum in unterschiedlichem Umfang vorhandene Ego-Involvement in bezug auf den beurteilten Objektbereich berücksichtigt werden.

Aus den Untersuchungen in der Forschungstradition von Sherif geht hervor, daß Probanden mit hohem Ego-Involvement stärker gemäß ihrer eigenen Einstellung urteilen, wohingegen Probanden mit niedrigem Involvement bei ihren Urteilen stärker von den jeweiligen äußeren Bedingungen abhängig sind. Das bedeutet in unserem Beispiel, daß je nach Art des Ego-Involvements unterschiedliche Beurteilungen erwartet werden können. Referendare, die bei selbständigem Unterricht sehr stark involviert sind (zum Beispiel, weil sie häufig Schwierigkeiten haben oder aber selbständigen Unterricht für ein attraktives Experimentierfeld halten, um theoretische Kenntnisse in praktisches Handeln umzusetzen), werden ihre Urteile über selbständigen Unterricht eher in internen Standards verankern. Referendare dagegen, die weniger stark involviert sind (weil sie zum Beispiel den Lehrerberuf stärker aus Fachinteresse gewählt haben oder die Sicherheit des Beamtenstatus attraktiv finden), werden bei ihren Urteilen stärker von externen Bedingungen abhängig sein, zum Beispiel von der Menge des von ihnen erteilten selbständigen Unterrichts im Vergleich zu anderen Kollegen. Dieselbe Antwort – „mehr selbständiger Unterricht“ – müßte in den beiden geschilderten Fällen jedoch zu unterschiedlichen Konsequenzen führen. Während im ersten Fall die Erweiterung des Umfangs von selbständigem Unterricht für den betroffenen Referendar angemessen wäre, – unabhängig von dessen Umfang bei den übrigen Referendaren – wäre im zweiten Fall – unabhängig vom tatsächlichen Umfang – eine Gleichverteilung für alle Referendare anzustreben. Darüber hinaus müßte gerade im zweiten Fall auch noch berücksichtigt werden, daß infolge des niedrigen Ego-Involvements bei der Beurteilung vermutlich nicht nur die externen Bedingun-



gen stärker durchgeschlagen sind, sondern zusätzlich auch Antworttendenzen in Form von genereller Zustimmung oder Ablehnung wirksam gewesen sein können.

Zur ausreichenden Absicherung der aus solchen Antworten abgeleiteten bildungspolitischen Konsequenzen<sup>108</sup> wäre es also notwendig, das vorhandene Ego-Involvement zusätzlich zu erfassen. Im betrachteten Beispiel würde das bedeuten, daß zusätzlich zu Änderungswünschen zugleich auch nach der Mindestmenge und nach der größtmöglichen Menge selbständigen Unterrichts gefragt wird, die für die unterrichtspraktische Ausbildung gerade noch als nützlich angesehen werden. Die jeweilige Differenz der Angaben, das heißt die Bandbreite der „zugelassenen“ Anzahl von Unterrichtsstunden, könnte dann als Indikator des vorhandenen Ego-Involvements<sup>109</sup> interpretiert werden. Geringe Bandbreiten, das heißt ein großer Ablehnungsbereich („latitude of rejection“), würden danach ein hohes Ego-Involvement indizieren, große Bandbreiten hingegen ein niedriges.

Schließlich muß für das Zustandekommen von Urteilen auch noch auf die für die Interpretation der Antworten bedeutsame und vom Grad des Ego-Involvements abhängige Kategorienweite hingewiesen werden. Bei einem hohen Ego-Involvement findet in der Nähe der eigenen Position – „latitude of acception“ – eine sehr viel stärkere Differenzierung statt als in weiter davon entfernten Bereichen<sup>110</sup>. Auf das vorliegende Beispiel angewendet würde das bedeuten, daß bei einem hohen Ego-Involvement der Wunsch nach zwei Stunden zusätzlichen Unterrichts schon als „wesentlich mehr“ artikuliert werden könnte, hingegen bei niedrigem Ego-Involvement auch eine Erweiterung der Stundenzahl um vier noch als „etwas mehr“ eingestuft werden könnte, entsprechend der unterschiedlichen Kategorienweite in Abhängigkeit vom Grad des Ego-Involvements.

Bezieht man diese Überlegungen auf die vorliegende Untersuchung, so zeigt sich, daß eine genauere Analyse der abgegebenen Urteile für das vorhandene Datenmaterial ein Desiderat bleiben muß. Für eine differenzierte und den Bedingungskonstellationen der Antworten angemessene Interpretation wäre es erforderlich gewesen, eine andere und sehr viel aufwendigere Fragetechnik anzuwenden. Diese hätte dann aber zwangsläufig zu einer erheblichen Einschränkung der insgesamt einbezogenen Aspekte der Ausbildung führen müssen und damit im Widerspruch zur ursprünglichen Zielsetzung gestanden. Hieran wird deutlich, daß die Vielfalt der in einer Untersuchung berücksichtigten Problemaspekte sehr oft nur durch eine weitgehende Komplexitätsreduktion der untersuchten Phänomene erkauft werden kann. In bezug auf die vorliegende Untersuchung können die hier angestellten Überlegungen jedoch insoweit nutzbar gemacht werden, als sie in Form von alternativen Deutungen derselben Sachverhalte in die Interpretation der Ergebnisse eingebracht werden.

108 Die für das genannte Beispiel betrachteten Konsequenzen bedeuten zwar lediglich punktuelle Veränderungen, die Überlegungen zur unterschiedlichen Interpretation „gleicher“ Inhalte gelten aber für weitreichende Reformkonzepte, die auf ähnlichen, wenn auch komplexeren Urteilen beruhen, gleichermaßen.

109 Zur Interpretation von Zustimmungsbereichen (latitudes of acception) und Ablehnungsbereichen (latitudes of rejection) als Indikatoren für Ego-Involvement beziehungsweise Non-commitment vgl. Sherif und Sherif, 1967.

110 Vgl. dazu den von Sherif und Sherif, 1967 verwendeten Begriff der „own categories“, das heißt der Abhängigkeit der Kategorienweite (bei Urteilen) vom eigenen Standort und vom Grad des Ego-Involvements.

**2.**

**Zur Berufsmotivation der  
angehenden Gymnasiallehrer**

## 2.1 Aufriß der Motivationsproblematik im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

### 2.1.1 Die bildungspolitische Relevanz einer Analyse von Fragen der Berufsmotivation

Zwei Gründe waren es, die dazu führten, gerade an Problemen der Berufsentscheidung und der Berufsmotivation einige der allgemeinen methodenkritischen Überlegungen des ersten Teils zu konkretisieren:

- die Tatsache, daß Probleme der Berufsmotivation von Lehrern unter inhaltlichen Gesichtspunkten zu den relativ wenig erforschten Gegenständen gehören, also auch Ergebnisse mit geringer Reichweite ihrer Gültigkeit noch als ein wichtiger Beitrag zum Forschungsgegenstand angesehen werden können<sup>1</sup>;
- die aus dem im ersten Teil dargelegten Planungsverständnis begründbare Notwendigkeit, den Problemen der Motivation der Beteiligten und Betroffenen mehr Aufmerksamkeit zu widmen, als es bisher geschehen ist. Sollen bildungspolitische Reformvorhaben nicht mit erheblichen Risiken des Scheiterns behaftet sein, so dürfen motivierende Einflußgrößen weder bei der Konzeption noch bei ihrer Implementierung außer acht gelassen werden.

Auf die Einschränkungen, die sich aus dem Umstrukturierungsprozeß im Bereich der Lehrerbildung zum Zeitpunkt der Befragung für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ergeben, wurde in Abschnitt 1.1.2 bereits hingewiesen. Diese Einschränkungen, die in bezug auf die Allgemeingültigkeit der Ergebnisse zwar als ein Mangel erscheinen, haben zugleich aber auch einen positiven Aspekt. So erlaubt die Erfassung einer solchen singulären Situation, Veränderungsprozesse, die durch „take-off“-Punkte, Wendepunkte oder „cut-off“-Punkte bestimmter Entwicklungen gekennzeichnet sind, in den Griff zu bekommen. Daraus lassen sich zwar nicht „Rezepte“ für das bildungspolitische Procedere ableiten, aber es lassen sich – und das ist vielleicht noch wichtiger – zumindest partiell die Faktoren bestimmen, welche die Möglichkeiten und Grenzen politischer Entscheidungen im Bereich der gesellschaftspolitischen Planung definieren. Durch die empirisch begründete Eingrenzung von Bereichen, innerhalb deren Planung möglich ist, läßt sich aufweisen, welche Arten der Ungewißheit und welche möglichen Störungen sowie Unberechenbarkeiten der angestrebten Rationalität bildungspolitischer Maßnahmen prinzipielle und aktuelle Grenzen setzen.

Probleme, die aus den jeweils sehr unterschiedlichen Motivationen der Mitglieder eines Gesellschaftssystems erwachsen, sind in dem angedeuteten Wechselspiel zwischen wissenschaftlicher Einsicht und gesellschaftlichen Notwendigkeiten ein wichtiger Faktor. Solche Motivationslagen können infolge unbeirrbarer Fixierung auf den Status quo, beziehungsweise auf vorgegebene oder auferlegte Ziele, einerseits die Stabilität bis hin zur Rigidität der gegebenen Verhältnisse bewirken. Sie können aber auch Ansatzpunkte für die Durchsetzung von Veränderungen beziehungsweise die Etablierung und Institutionalisierung von Veränderungsmöglichkeiten sein, unabhängig davon, ob diese punktueller Art sind und der Absicherung der Funktionsfähigkeit des Systems durch ein permanentes Krisenmanagement dienen oder ob sie systemtranszendierend sind, bis hin zu revolutionären Umwälzungen, wobei die letzteren möglicherweise in bestimmten Motivationslagen der Mitglieder eines Gesellschaftssystems ihre Schranken oder Vorbedingungen finden.

Der generell hohe Stellenwert der Motivationsproblematik erhält im Bereich des Erziehungswesens ein zusätzliches Gewicht dadurch, daß es in diesem Bereich um Einflußnahme auf die personelle Reproduktion der künftigen Gesellschaft geht, und zwar im Rahmen der Sozialisa-

- 1 Dieser Grund erscheint für die vorliegende Untersuchung insofern bedeutsam, als diese nicht auf spezifische theoretische Fragestellungen oder die Entwicklung beziehungsweise Erforschung praktischer Reformmodelle (vgl. dazu 1.1.2) hin konzipiert war, die Auswahl von Beispielen nach inhaltlichen Kriterien in bezug auf Theorieansprüche also zwangsläufig unvollständig bleiben muß.
- 2 Die hier angestellten Überlegungen zur Berufswahl beschränken sich bewußt auf die psychologischen Aspekte dieses Prozesses, da nur zu diesen Daten vorhanden sind. Damit sollen jedoch gesellschaftliche Bedingungen, unter denen diese Wahl stattfindet und die sowohl den Ablauf als auch das Ergebnis wesentlich mitbestimmen, keineswegs als „quantité négligeable“ ausgeschlossen werden.

tionsagenturen beziehungsweise Ausbildungsinstitutionen. Zu der Multiplikationsfunktion der Erzieher und Lehrer, mit der der Bildungsverlauf des Erziehungswesens als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Veränderungen begründet wird, tritt die Unmittelbarkeit ihrer Eingriffe in die jeweils individuelle Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen durch die Vermittlung von Wertorientierungen und bestimmten funktional für die künftigen Mitglieder der Gesellschaft notwendigen Qualifikationen. Beides zusammen potenziert die Bedeutung, die den Motivationen, Einstellungen und Verhaltensweisen dieses Personenkreises zugemessen werden muß. Unter diesem Aspekt sollte man zumindest den Versuch unternehmen, anhand des vorhandenen Datenmaterials vorläufige Aufschlüsse über einige Teilaspekte der Motivationsproblematik zu erhalten, wenn auch die Untersuchung ursprünglich nicht speziell auf derartige Fragestellungen ausgerichtet war.

### 2.1.2 Die Berufsentscheidung als sequentieller Entscheidungsprozeß

Die Berufswahl beziehungsweise -entscheidung stellt keineswegs – wie der Begriff es nahelegt – ein punktuelles Ereignis oder einen einmaligen Wahlakt dar, sie muß vielmehr als ein sequentieller Entscheidungsprozeß begriffen werden, der zu einer zunehmend stärkeren Einschränkung der möglichen Alternativen führt<sup>2</sup>. Wesentliche Kennzeichen dieses Prozesses sind erstens seine partielle *Irreversibilität*, genauer: die Irreversibilität bestimmter Einzelentscheidungen, und zweitens die Tatsache, daß das Ergebnis dieses Entscheidungsprozesses – der gewählte Beruf – einen Kompromiß darstellt: einen Kompromiß zwischen den Interessen, Wert- und Zielvorstellungen mit mittlerer und hoher Valenz sowie den Fähigkeiten des je einzelnen Individuums und den in der beruflichen Praxis vorfindbaren Realisierungsmöglichkeiten<sup>3</sup>. In den meisten Fällen dürften nicht alle vorhandenen Wert- und Zielvorstellungen zugleich auch in ein und demselben Beruf realisierbar sein.

Dieser Kompromiß zwischen Ansprüchen, Erwartungen und Realisierungschancen manifestiert sich in einer Reihe punktueller Ereignisse beziehungsweise Einzelentscheidungen, die in der Regel an den Beginn einzelner institutionalisierter und berufsqualifizierender Ausbildungsphasen gebunden sind<sup>4</sup>. Dadurch werden jeweils bestimmte Berufsalternativen ermöglicht und andere zugleich ausgeschlossen. Die auf diese Weise entstandene Kette kompromißhafter Einzelentscheidungen führt schließlich zu einer Festlegung auf eine bestimmte Berufsalternative und zur Ausbildung einer relativ überdauernden Disposition – der „Berufsmotivation“. Diese Berufsmotivation ist schließlich die Voraussetzung dafür, daß der einzelne den gewählten Beruf als ein – unter den gegebenen Voraussetzungen optimales – Instrument betrachten kann, um die eigenen Interessen, Wert- und Zielvorstellungen zu realisieren.

Unterstellt man, daß sich die Wertorientierungen und die Zielvorstellungen in bezug auf die Funktion des eigenen, insbesondere beruflichen Handelns nicht kurzfristig radikal verändern, so sind die dafür tatsächlich vorhandenen Realisierungsmöglichkeiten sowie deren Einschätzung die entscheidenden Variablen für die Entscheidung zwischen verschiedenen eventuell angestrebten Berufen. Je nach der vorhandenen Konstellation sozialer und biographischer Faktoren werden nicht nur unterschiedliche Wertorientierungen und Zielvorstellungen in bezug auf den späteren Beruf vorhanden sein, sondern zugleich auch unterschiedliche Informationsmöglichkeiten und -quellen, die eine mehr oder weniger realistische Einschätzung der im späteren Beruf möglichen Handlungsspielräume gestatten<sup>5</sup>.

Je nachdem, wie realistisch die Berufspraxis und ihre Handlungsspielräume aufgrund der verfügbaren Informationen eingeschätzt werden, wird mit der Wahl eines bestimmten Berufs

3 Vgl. dazu Ginzberg, u.a., 1951, sowie auch Rosenberg, 1957.

4 So zum Beispiel die Entscheidung, eine weiterführende Schule zu besuchen oder nicht, das Abitur abzulegen, das Studium in diesen oder in anderen Fächern aufzunehmen oder aber gar nicht zu studieren, die Art des Abschluss-examens zu bestimmen usw.

5 Vgl. dazu etwa die Untersuchung von Kern u.a., 1973, in der sozioökonomische sowie regionale Unterschiede in bezug auf die Informiertheit über angestrebte Berufe und berufliche Zielvorstellungen von Abiturienten nachgewiesen wurden.

immer zugleich auch ein mehr oder weniger großes Konfliktpotential angelegt, das sich aus der Diskrepanz zwischen erwarteten und tatsächlich vorhandenen Realisierungsmöglichkeiten ergibt. Stellen sich Fehleinschätzungen der Berufspraxis erst in relativ späten Stadien des Berufsentscheidungsprozesses heraus<sup>6</sup> und sind Revisionen bestimmter Einzelentscheidungen gar nicht oder nur um den Preis sehr hoher materieller oder psychischer Kosten möglich, so muß man bei den Betroffenen unter anderem mit beruflicher Resignation beziehungsweise mit der Reduktion der beruflichen Zielvorstellungen auf materielle Lebenssicherung rechnen. Will man derartige Fehleinschätzungen möglichst vermeiden, so bedeutet dies – angewendet auf die Struktur und den Ablauf der Lehrerausbildung – daß geeignete Informationsquellen und insbesondere pädagogische Erfahrungen bereits in frühen Ausbildungsphasen verfügbar sein müssen, wobei solche pädagogischen Erfahrungen der beruflichen Praxis zugleich möglichst nahekommen müssen<sup>7</sup>.

### 2.1.3 Restriktionen in bezug auf die Vollständigkeit der Analyse

Für die folgenden Ausführungen wird nicht der Anspruch erhoben, daß ihnen eine hinreichende Aufarbeitung der entsprechenden Literatur zugrunde läge. Eher handelt es sich hier um den Versuch, aus dem „Rucksackwissen“ des Psychologen heraus die bei einem datenorientierten Vorgehen zutage tretenden Auffälligkeiten auf dem Niveau eines „explanation sketch“<sup>8</sup> vorläufig zu klären. Eine derartige Klärung kann in der Regel nicht mehr erbringen als die Formulierung von konkurrierenden beziehungsweise komplementären Hypothesen<sup>9</sup>. Eine Gewichtung dieser Hypothesen konnte bestenfalls nach Plausibilitäts- und Wahrscheinlichkeitskriterien vorgenommen werden. Eine empirische Überprüfung beziehungsweise eine weitere Differenzierung im Rahmen einer kritischen Nachuntersuchung mit einem zielorientierten Design (Konstruktvalidierung), die an einer ausgewählten Gruppe der Untersuchungspopulation vorgenommen werden soll, steht noch aus.

Zwei weitere Aspekte, die zum Teil schon in anderem Zusammenhang aufgetaucht sind, seien an dieser Stelle noch einmal erwähnt, weil sich aus ihnen Konsequenzen für die weiteren Überlegungen ergeben:

– Die in die Untersuchung einbezogenen Problembereiche, einschließlich des Bereichs der Berufsmotivation, sind unter dem Gesichtspunkt ihrer theoretischen Durchdringung sowie ihrer strukturellen und funktionalen Analyse nur unvollständig erfaßt. So wurde beispielsweise das Zustandekommen der Berufsentscheidung nicht vollständig erfaßt, so daß eine Analyse aller relevanten Entscheidungsgründe, ihrer unterschiedlichen Gewichtung sowie der möglichen Veränderungen dieser Gewichtung im Laufe der Berufsausbildung nicht möglich ist. Bedingungen und Voraussetzungen, die zu so weitreichenden Entscheidungen wie Berufswechsel oder gar Aufgabe des ursprünglichen Berufsziels führen, müßten zur vollständigen Erklärung des Entscheidungsprozesses mit herangezogen werden, könnten

6 Das könnte zum Beispiel der Fall sein, wenn ein Referendar in seiner ersten Unterrichtsstunde feststellt, daß er seine fachlichen Interessen möglicherweise in einem Ingenieurberuf besser realisieren könnte als im Umgang mit Schülern, daß aber die Chancen, mit einem durchschnittlichen Staatsexamen eine entsprechende Anstellung zu finden, für ihn minimal sind.

7 Unter diesem Gesichtspunkt werden an späterer Stelle der Nachhilfeunterricht und insbesondere das Schulpraktikum während des Studiums zu betrachten sein. Der Frage, in welchem Maße der Ausbildungsunterricht während der Referendarausbildung als „berufsnah“ zu bezeichnen ist und ob es nicht geeignetere Formen dafür geben könnte, soll an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden, vgl. dazu unter anderem auch Abschnitt 2.5.4. Zur Funktion pädagogischer Betätigung im Studium.

8 Der Begriff geht auf Hempel zurück; hier ist damit lediglich gemeint, daß anhand der Daten erklärende Hypothesen formuliert werden, die prinzipiell empirisch überprüfbar sind und in einer Theorie der Berufswahl beziehungsweise der beruflichen Sozialisationsprozesse Platz finden könnten. Es wird jedoch nicht der Anspruch erhoben, daß diese Hypothesen derartige Theorien konstituieren können. Sie sind nichts anderes als ein Ansatz zur theoretischen Erklärung beobachteter Phänomene, eine „Erklärungsskizze“.

9 Vgl. dazu die Überlegungen zur Validierungsproblematik, insbesondere 1.4.1.\*

aber nur bei „drop-outs“<sup>9a</sup> ermittelt werden, die in der untersuchten Population nicht enthalten waren. Fragen über die Einstellung zum Beruf am Ende der Ausbildung können dafür keinen ausreichenden Ersatz bilden; denn schon allein die Entscheidung, die Ausbildung bis zum Ende zu absolvieren, dürfte bei den Betroffenen die Bereitschaft voraussetzen, sich wenigstens partiell an die äußeren Bedingungen des Berufs anzupassen. Gleichzeitig dürfte die Ausbildung aber auch eine derartige Anpassung begünstigen beziehungsweise verstärken.

- Die Analyse ist auf eine einzige Lehrergruppe beschränkt<sup>10</sup>. Zwar kann man erwarten, daß sich Unterschiede in der Motivationsstruktur zwischen Lehrern und anderen Berufsgruppen stärker manifestieren als zwischen Lehrern verschiedener Schularten. Andererseits dürfte sich aber das unterschiedliche Prestige, das die einzelnen Lehrergruppen genießen, in der jeweiligen Motivationsstruktur niederschlagen. Um derartige schulart-spezifische Motivationen wenigstens analytisch von „generellen“ Motivationen für den Lehrerberuf zu trennen, wäre eine vergleichende Untersuchung an Lehrern verschiedener Schularten unerlässlich. In diesem Rahmen könnten dann auch die Bedingungen eruiert werden, die zur Stabilisierung beziehungsweise Veränderung schulart-spezifischer Motivationen beitragen. Da die befragte Population jedoch auf zukünftige Gymnasiallehrer beschränkt war, wird im folgenden nicht immer mit Sicherheit zwischen Motivationsstrukturen, die für Lehrer generell und solchen, die für Gymnasiallehrer typisch sind, zu unterscheiden sein. Unter Rückgriff auf andere empirische Untersuchungen, sowohl bei Gymnasial- als auch bei anderen Lehrern, wird jedoch zumindest ansatzweise versucht, diese Unterscheidung zu begründen beziehungsweise anhand der vorhandenen Daten empirisch zu belegen.

9 a Unter „drop-outs“ werden hier nicht nur Studienabbrecher verstanden, sondern auch Absolventen des ersten Staatsexamens, die auf eine Fortsetzung der Ausbildung im Referendariat verzichtet oder aber die Referendarausbildung abgebrochen haben.

10 Vgl. dazu auch die Überlegungen zum Dissektionsproblem in 1.2.2.2.

## 2.2 Determinanten der Berufsmotivation, ihre Ursachen und Konsequenzen für die Berufsentscheidung

Als eine erste wichtige Vorfrage zur Generalisierbarkeit der erhobenen Befunde ist zu klären, inwieweit die aktuellen bildungspolitischen Umorientierungen bei der erfaßten Referendarstichprobe die vermuteten Konsequenzen<sup>11</sup> für die Motivationsstruktur gehabt haben können. Es ist also zu prüfen, ob sich entsprechende Unterschiede in der Motivationslage zwischen verschiedenen Altersgruppen oder Studienjahrgängen nachweisen lassen. Dabei muß man allerdings befürchten, daß diese beiden Variablen nicht nur untereinander in Wechselwirkung treten, sondern auch unterschiedliche Korrelate im Bereich der individuellen Situation (biographische Einflüsse, finanzielle Abhängigkeiten usw.) haben können. Demzufolge können – ohne weitere Analysen – Einflüsse der aktuellen bildungspolitischen Veränderungen auch dann noch nicht negiert werden, wenn die erwarteten Unterschiede nicht auffindbar sind. Andererseits erscheint es aber aus denselben Gründen auch unzulässig, eventuell auffindbare Unterschiede kausal zu interpretieren und daraus Annahmen über mögliche Entwicklungen herzuleiten. Zunächst soll untersucht werden, ob sich biographische oder auch strukturelle Einflüsse auf die relativ weit verbreitete Berufsunlust – soweit sie in dem Wunsch nach einem anderen Beruf zum Ausdruck kommt – nachweisen lassen.

### 2.2.1 Bejahung des Berufs, Examenstermin und Alter

Die Antworten zur Frage nach einer erneuten Entscheidung für den Lehrerberuf<sup>12</sup> wurden zunächst nach dem Kriterium untersucht, inwieweit sie Unterschiede zwischen Referendaren, die ihr erstes Staatsexamen vor dem Sommersemester 1968 abgelegt hatten, und jenen erkennen lassen, die das erste Staatsexamen nach dem Sommersemester 1968 abgelegt haben. Die letzteren könnten möglicherweise noch von der Eskalation der Studentenbewegung betroffen

Tabelle 9: Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs und Examenstermine

Bei erneuter Berufswahl nochmals Lehrer		Examenstermin		Insgesamt
		vor SS 68	nach SS 68	
sicher	abs.	86	128	214
	% Zl.	40,2	59,8	100,0
	% Sp.	25,1	24,6	24,8
wahrscheinlich	abs.	177	270	447
	% Zl.	39,6	60,4	100,0
	% Sp.	51,6	51,8	51,7
wahrscheinlich nicht	abs.	63	95	158
	% Zl.	39,9	60,1	100,0
	% Sp.	18,4	18,2	18,3
sicher nicht	abs.	17	28	45
	% Zl.	37,8	62,2	100,0
	% Sp.	5,0	5,4	5,2
Insgesamt	abs.	343	521	864
	% Zl.	39,7	60,3	100,0

Tab. 9:

k. A.: 12 = 1,4 Prozent

11 Vgl. dazu 1.2.2.1.

12 Vgl. dazu Frage 40 im Fragebogen 5.2.

Tabelle 10: Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs und Alter

Bei erneuter Berufswahl nochmals Lehrer		Alter in Jahren								Insgesamt
		24–25	26	27	28	29	30	31	32–37	
sicher	abs.	11	33	38	43	32	19	10	24	210
	% Zl.	5,2	15,7	18,1	20,5	15,2	9,0	4,8	11,4	100,0
	% Sp.	21,2	28,0	22,2	25,3	26,4	19,8	20,4	36,4	24,9
wahrscheinlich	abs.	24	66	87	97	50	52	29	29	434
	% Zl.	5,5	15,2	20,0	22,4	11,5	12,0	6,7	6,7	100,0
	% Sp.	46,2	55,9	50,9	57,1	41,3	54,2	59,2	43,9	51,5
wahrscheinlich nicht	abs.	15	15	35	25	30	19	7	8	154
	% Zl.	9,7	9,7	22,7	16,2	19,5	12,3	4,5	5,2	100,0
	% Sp.	28,8	12,7	20,5	14,7	24,8	19,8	14,3	12,1	18,3
sicher nicht	abs.	2	4	11	5	9	6	3	5	45
	% Zl.	4,4	8,9	24,4	11,1	20,0	13,3	6,7	11,1	100,0
	% Sp.	3,8	3,4	6,4	2,9	7,4	6,3	6,1	7,6	5,3
Insgesamt	abs.	52	118	171	170	121	96	49	66	843
	% Zl.	6,2	14,0	20,3	20,2	14,4	11,4	5,8	7,8	100,0

Tab. 10:

k. A.: 33 = 3,8 Prozent

gewesen sein. Zwischen den beiden Gruppen tritt keinerlei Unterschied zutage ( $\chi^2 = 0,09$ ,  $df = 3$ ,  $p > 99$  Prozent), und ein Vergleich der Spaltenprozentage erbringt nahezu absolute Identität zwischen diesen beiden Gruppen.

Eine Aufspaltung der Antworten zur selben Frage nach Altergruppen läßt ebenfalls keine systematischen Tendenzen erkennen, wenn man einmal davon absieht, daß ab etwa 30 Jahren die Bereitschaft, einen anderen Beruf zu wählen, abnimmt ( $\chi^2 = 28,5$ ,  $df = 21$ ,  $p > 10$  Prozent). Ein Vergleich der einzelnen Spaltenprozentage zeigt, daß sich die Proportionen bei der Bereitschaft, wieder Lehrer zu werden, oberhalb von 32 Jahren zugunsten der Alternative „sicher wieder Lehrer“ verschieben. Dies könnte eine in dieser Altersgruppe insgesamt größere Tendenz, mit „sicher“ zu antworten, widerspiegeln. Es könnte aber auch bedeuten, daß in dieser Gruppe mehr Referendare zu finden sind, die sich zunächst für einen anderen Beruf entschieden hatten, das heißt ihre Entscheidung zum Lehrerberuf aufgrund besserer Information über mögliche Alternativen gefällt haben und demzufolge auch weniger bereit sind, sie zu revidieren.

### 2.2.2 Bejahung des Berufs und Fachzugehörigkeit

Betrachtet man die Zufriedenheit mit der Berufsentscheidung in Abhängigkeit von den gewählten Studien- beziehungsweise Examensfächern<sup>13</sup>, so zeigen sich insgesamt keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 11,  $\chi^2 = 23,1$ ,  $df = 21$ ,  $p > 25$  Prozent). Trotz des Fehlens einer einheitlichen Gesamtrendenz finden sich aber in einzelnen Fächergruppen Auffälligkeiten, die sehr wahrscheinlich nicht zufällig zustande gekommen sind und Beachtung verdienen. Der größte Anteil von Referendaren, die „sicher“ wieder den Lehrerberuf wählen würden, findet sich bei den Naturwissenschaftlern (31,5 Prozent), der niedrigste in der Gruppe der Sozialkundefächer (17,2 Prozent)<sup>14</sup>. Bei letzteren findet sich allerdings der größte Anteil derjenigen, die „wahrscheinlich“ wieder den Lehrerberuf wählen würden (57,5 Prozent). Bei den Naturwissenschaftlern entfallen auf diese Kategorie 51,0 Prozent, das heißt etwa derselbe Anteil wie in der Gesamtstichprobe (51,7 Prozent). Die bei den Naturwissenschaftlern relativ



stark ausgeprägte Tendenz, ihre Berufsentscheidung auch am Ende der Ausbildung voll zu akzeptieren, könnte darauf hindeuten, daß in diesen Fächern Einstellungen und Interessenlagen, die zu Beginn der Ausbildung vorhanden waren und die zur Wahl des Lehrerberufs führten, durch die Ausbildung verstärkt, zumindest aber nicht ernsthaft in Frage gestellt worden sind. Auch die Verfügbarkeit von Berufsalternativen bei der Entscheidung zum Lehrerberuf könnte sich hier auswirken, nämlich die Möglichkeit, selbst nach dem begonnenen Fachstudium noch zwischen den Abschlüssen mit Diplom oder Staatsexamen wählen zu können. Dies hätte zur Folge, daß bei den Naturwissenschaftlern eine Entscheidung zum Lehrerberuf eher auf unmittelbar berufs-, das heißt überwiegend schul- und unterrichtsbezogene Interessen zurückgehen könnte, während bei anderen Fächerkombinationen die Wahrscheinlichkeit, sich aufgrund der gewählten Studienfächer zum Lehrerberuf „verurteilt“ zu sehen, größer sein dürfte. Bei der Analyse der Entscheidungsgründe (vgl. 2.4.2) wird dieser Frage noch weiter nachzugehen sein.

Bei den Referendaren mit Sozialkunde findet sich mit 57,7 Prozent der vergleichsweise größte Anteil derjenigen, die wahrscheinlich wieder den Lehrerberuf wählen würden. Wenn auch in den Fächergruppen mit kulturhistorischen Fächern ähnlich hohe Anteile zu beobachten sind,

- 13 Für diese Tabelle wurde die in Abschnitt 1.5.2.2 beschriebene globale Fächergruppierung weiter differenziert, um den dort geschilderten Bedenken in bezug auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse Rechnung zu tragen. Zugleich sollten damit aber auch die Voraussetzungen geschaffen werden, eventuell vorhandene Einflüsse unterschiedlicher Sozialisation in den einzelnen Fächern auf die Berufsunlust am Ende der Ausbildung überhaupt sichtbar machen zu können. Zusätzlich zu der globalen Aufteilung in drei „reine“ Gruppen wurden aus der verbliebenen Restgruppe (N = 480) zunächst die drei folgenden Fächergruppen gebildet:

*Moderne Fremdsprachen und kulturhistorische Fächer*, das heißt Referendare mit Fächerkombinationen aus einer modernen Fremdsprache und einem kulturhistorischen Fach (Deutsch oder Geschichte), jeweils unabhängig von eventuell zusätzlich vorhandenen Fächern (N = 148). Diese Gruppe stellt quasi eine Übergangsguppe zwischen der mit „modernen Fremdsprachen“ und der mit „kulturhistorischen und sozialkundlichen Fächern“ dar und dürfte insbesondere für die Interpretation von Unterschieden zwischen diesen beiden „reinen“ Fächergruppen von Bedeutung sein;

*Alte Sprachen* das heißt Referendare mit Fächerkombinationen, die die Fächer Latein und/oder Griechisch enthalten, jeweils unabhängig von weiteren oder zusätzlichen Fächern (N = 87);

*Sport*, das heißt Referendare, die Sport als Unterrichtsfach haben, unabhängig von weiteren oder zusätzlichen Fächern (N = 111).

Bei diesem Vorgehen konnten insgesamt noch 332 Referendare aus der ursprünglichen Restgruppe den neuen Fächergruppen zugeordnet werden, so daß in der Restgruppe nur noch 134 Referendare verblieben. Lediglich in vier Fällen war eine eindeutige Zuordnung nicht möglich (Kombination einer alten Sprache mit Sport). Diese Referendare wurden der Gruppe „Sport“ zugeordnet.

Zur Untersuchung der Frage, ob und in welcher Weise sich fachspezifische Sozialisationseinflüsse auf die Berufsunlust am Ende der Ausbildung nachweisen lassen, erschien es angebracht, das Fach Sozialkunde gesondert zu betrachten. Angesichts der zum Zeitpunkt der Untersuchung sehr intensiven und breiten Reflexion des gesellschaftlichen Bezuges der Lehrerrolle stand zu erwarten, daß sich insbesondere Referendare mit dem Fach Sozialkunde hinsichtlich ihrer Motivationsstruktur von den übrigen unterscheiden würden und demzufolge für diese Gruppe am Ende der Ausbildung auch eine tendenziell andere Einstellung zu ihrem gewählten Beruf zu erwarten war: sei es, daß sie im Lehrerberuf einen sehr wichtigen Ausgangspunkt gesellschaftlicher Veränderungen sehen, und demzufolge jederzeit den Lehrerberuf wieder wählen würden, sei es, daß ihre positive Einstellung dazu im Laufe der Ausbildung erhebliche Einbußen erfahren hat und sie daher dem Lehrerberuf eher skeptisch gegenüberstehen.

Ausgehend von diesen Überlegungen, wurde daher noch eine zusätzliche Fachgruppe „Sozialkunde“ (N = 89) gebildet, die im wesentlichen eine Differenzierung der früheren globalen Gruppe „kulturhistorische und sozialkundliche Fächer“ implizierte, in die aber auch Referendare der bisher gebildeten anderen Gruppen beziehungsweise aus der verbliebenen Restgruppe fielen.

Insgesamt setzt sich die neu gebildete Gruppe „Sozialkunde“ wie folgt zusammen (jeweils bezogen auf die bisher betrachteten Fachgruppen):

– Moderne Fremdsprachen	8
– Kulturhistorische und sozialkundliche Fächer	44
– Moderne Fremdsprachen und kulturhistorische Fächer	14
– Alte Sprachen	4
– Sport	5
– Restgruppe	14

- 14 An dieser Stelle wird deutlich, daß die Differenzierung der globalen Fächergruppen (vgl. 1.5.2.2 beziehungsweise Fußnote 13) Nivellierungseffekte aufhebt und Unterschiede deutlicher sichtbar macht. Während in der ursprünglichen gemeinsamen Gruppe aus kulturhistorischen und sozialkundlichen Fächern noch 19,8 Prozent sicher wieder Lehrer werden wollten, ergibt sich bei der Aufgliederung ein differenzierteres Bild (kulturhistorische Fächer 22,1 Prozent, Sozialkunde 17,2).

Tabelle 11: Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs und Fachzugehörigkeit

Bei erneuter Berufswahl nochmals Lehrer		Fachzugehörigkeit								Insgesamt
		Naturwissen- schaften	Moderne Fremd- sprachen	Kulturhist. Fächer	Mod. Fremd- sprachen und kulturhist. Fächer	Sport	Alte Sprachen	Sozialkunde	Restgruppe	
sicher	abs.	47	33	17	27	26	23	15	26	214
	% Zl.	22,0	15,4	7,9	12,6	12,1	10,7	7,0	12,1	100,0
	% Sp.	31,5	28,7	22,1	20,3	24,8	28,8	17,2	22,0	24,8
wahrscheinlich	abs.	76	57	43	75	46	37	50	63	447
	% Zl.	17,0	12,8	9,6	16,8	10,3	8,3	11,2	14,1	100,0
	% Sp.	51,0	49,6	55,8	56,4	43,8	46,3	57,5	53,4	51,7
wahrscheinlich nicht	abs.	18	23	12	21	27	16	18	23	158
	% Zl.	11,4	14,6	7,6	13,3	17,1	10,1	11,4	14,6	100,0
	% Sp.	12,1	20,0	15,6	15,8	25,7	20,0	20,7	19,5	18,3
sicher nicht	abs.	8	2	5	10	6	4	4	6	45
	% Zl.	17,8	4,4	11,1	22,2	13,3	8,9	8,9	13,3	100,0
	% Sp.	5,4	1,7	6,5	7,5	5,7	5,0	4,6	5,1	5,2
Insgesamt	abs.	149	115	77	133	105	80	87	118	864
	% Zl.	17,2	13,3	8,9	15,4	12,2	9,3	10,1	13,7	100,0

k. A.: 12 = 1,4 Prozent

so könnten doch bei den Referendaren mit Sozialkunde die bisherigen beruflichen Sozialisationsprozesse einschließlich eigener Unterrichtserfahrungen sehr viel eher als Ursache dafür in Betracht kommen als in den anderen Fächergruppen. An anderer Stelle (vgl. oben 1.2.1 und 1.2.2.1) wurde bereits darauf hingewiesen, daß zum Zeitpunkt der Befragung das Verständnis der Lehrerrolle sowohl bei Betroffenen als auch außerhalb der Schule erheblichen Veränderungen unterworfen war. Es wäre denkbar, daß Reflexionsprozesse hinsichtlich der Funktion der Schule und des Lehrers bei denjenigen, die sich dann für Sozialkunde entschieden haben, bereits vor den öffentlichen Diskussionen eingesetzt hatten. Demzufolge wäre dann bei den Sozialkundelehrern in der befragten Stichprobe auch mit stärker auf Veränderungen in der Gesellschaft ausgerichteten Motivationslagen bei der Entscheidung für den Lehrerberuf zu rechnen. Der Übergang in die Schulpraxis könnte dann gerade bei diesen Referendaren mit Sozialkunde zu stärkeren Frustrationen als bei anderen Fächerkombinationen geführt haben. Die Erfahrung, daß unter den bestehenden Bedingungen in Schule und Unterricht – der insbesondere bei Referendaren einer Reihe von organisatorischen und inhaltlichen Restriktionen unterliegt, zum Beispiel Beaufsichtigung durch Fachleiter, Absprachen der Inhalte usw. – nur sehr wenig in bezug auf die Initiierung gesellschaftlicher Veränderungen zu erreichen ist, könnte zumindest zu einer erheblichen Skepsis hinsichtlich der ursprünglichen Vorstellungen von der Funktion des Lehrerberufs geführt haben<sup>15</sup>. Eine erneute Entscheidung für den Lehrerberuf ist unter diesen Voraussetzungen nicht ohne weiteres zu erwarten. Zieht man jedoch gleichzeitig den Mangel an realistischen Berufsalternativen in Betracht, so wäre es wohl denkbar, daß sich die inzwischen entstandene Skepsis in bezug auf die möglichen Funktionen des Lehrers in der Antwort niederschlägt, den Lehrerberuf nur „wahrscheinlich“, nicht aber „sicher“ wiederzuwählen – eben weil bei der Wahl des Faches Sozialkunde beziehungsweise Politik Berufsalternativen kaum verfügbar sind.

Auffällig erscheint auch, daß unter den Referendaren mit dem Fach Sport die meisten zu finden sind, die sich bei einer nochmaligen Entscheidung „wahrscheinlich anders“ entscheiden würden. Da Sport mit sehr verschiedenen anderen Fächern kombiniert wird, können Einflüsse, die für Sport spezifisch sind, durch die Einflüsse der anderen Fächer überlagert werden. Berücksichtigt man etwa, daß 46,7 Prozent der Referendare mit dem Fach Sport dieses Fach mit einer modernen Fremdsprache kombiniert haben und daß auch bei den modernen Fremdsprachen der Anteil derer, die sich wahrscheinlich anders entscheiden würden (20,0 Prozent) im Vergleich zur Gesamtstichprobe (18,3 Prozent) noch überdurchschnittlich hoch ist, so erscheint ein Durchschlagen der jeweils anderen Fächer gegenüber Sport durchaus wahrscheinlich. Die Hypothese, daß Sport als Fach häufig aufgrund individueller Neigungen und seltener aus schul- und unterrichtsbezogenen Motiven heraus als Studienfach gewählt wird, und daß demzufolge die ersten eigenen Unterrichtserfahrungen zu Verunsicherung und Zweifel an der getroffenen Entscheidung Anlaß geben, ist durch diese Befunde zwar nicht unmittelbar bestätigt, erscheint aber zumindest plausibel.

### 2.2.3 Bejahung des Berufs nach Bundesländern

Schließt man sich der These an, daß die strukturellen und normativen Voraussetzungen des Lehrerberufs und der Ausbildungsbedingungen einen wesentlichen Einfluß auf die Berufsmotivation – und insbesondere auf die Bereitschaft, diesen Beruf auszuüben – haben, dann wären infolge der Kulturhoheit der Länder und der damit verbundenen Heterogenität der Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern zu erwarten. Diese generelle Erwartung wird jedoch insgesamt nicht bestätigt (vgl. Tabelle 12;  $\chi^2 = 34,4$ ,  $df = 30$ ,  $p > 30$  Prozent).

15 Es wäre sicher reizvoll, diese Überlegungen anhand des vorhandenen Datenmaterials weiterzuerfolgen und zu prüfen, wie weit sich Unterschiede gerade zwischen den Referendaren mit Sozialkunde und denen anderer Fächer ergeben, das heißt, wie weit unterschiedliche fachbezogene Sozialisationsprozesse Einfluß auf die Einstellung zum ausgeübten Beruf haben. Eine solche spezielle Analyse würde jedoch über den hier intendierten Charakter exemplarischer Interpretationen hinausgehen und muß daher an dieser Stelle unterbleiben.

Tabelle 12: Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs und Landeszugehörigkeit

Bei erneuter Berufswahl nochmals Lehrer		Baden- Württemberg	Bayern	Berlin	Bremen	Hamburg	Hessen	Nieder- sachsen	Nordrhein- Westfalen	Rheinland- Pfalz	Saarland	Schleswig- Holstein	Insgesamt
sicher	abs.	32	43	4	5	12	17	16	35	27	2	21	214
	% Zl.	15,0	20,1	1,9	2,3	5,6	7,9	7,5	16,4	12,6	0,9	9,8	100,0
	% Sp.	22,9	32,6	13,8	18,5	26,7	13,6	21,9	32,7	24,5	15,4	33,3	24,8
wahrscheinlich	abs.	75	60	16	19	22	70	39	46	60	7	33	447
	% Zl.	16,8	13,4	3,6	4,3	4,9	15,7	8,7	10,3	13,4	1,6	7,4	100,0
	% Sp.	53,6	45,5	55,2	70,4	48,9	56,0	53,4	43,0	54,5	53,8	52,4	51,7
wahrscheinlich nicht	abs.	26	23	7	2	7	28	15	20	19	4	7	158
	% Zl.	16,5	14,6	4,4	1,3	4,4	17,7	9,5	12,7	12,0	2,5	4,4	100,0
	% Sp.	18,6	17,4	24,1	7,4	15,6	22,4	20,5	18,7	17,3	30,8	11,1	18,3
sicher nicht	abs.	7	6	2	1	4	10	3	6	4	0	2	45
	% Zl.	15,6	13,3	4,4	2,2	8,9	22,2	6,7	13,3	8,9	0,0	4,4	100,0
	% Sp.	5,0	4,5	6,9	3,7	8,9	8,0	4,1	5,6	3,6	0,0	3,2	5,2
Insgesamt	abs.	140	132	29	27	45	125	73	107	110	13	63	864
	% Zl.	16,2	15,3	3,4	3,1	5,2	14,5	8,4	12,4	12,7	1,5	7,3	100,0

k. A.: 12 = 1,4 Prozent

Vergleicht man die einzelnen Bundesländer miteinander, so fallen bei einigen Ländern Abweichungen vom Durchschnitt auf, die sich allerdings nicht immer eindeutig in derselben Weise interpretieren lassen. So ist in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein der Anteil von Referendaren, die „sicher“ wieder den Lehrerberuf wählen würden, relativ hoch. In Berlin, Hessen und im Saarland ist dagegen die Tendenz, sich anders zu entscheiden, stärker ausgeprägt als in den übrigen Ländern. Bei der Interpretation der Ergebnisse aus Berlin, Bremen, Hamburg und dem Saarland ist Vorsicht geboten, da in diesen Ländern (außer in Hamburg) die Anzahl der Referendare sehr gering ist und außerdem (ausgenommen Berlin) jeweils nur ein Studienseminar befragt wurde, so daß eine Generalisierung der Ergebnisse nur begrenzt möglich ist<sup>16</sup>.

Für einige der „auffälligen“ Länder sollen im folgenden Faktoren, die zum Zustandekommen der Ergebnisse beigetragen haben können, zusammengestellt und erklärende Hypothesen formuliert werden. Über das Gewicht, das ihnen eventuell beim Zusammenwirken mehrerer Faktoren in unterschiedlichen Kombinationen zukommt, sowie über die Wahrscheinlichkeit ihres Zutreffens können aufgrund der Daten jedoch vorerst keine weiteren Aussagen gemacht werden. Außer einigen generellen Tendenzen – wie zum Beispiel Land-Stadt-Mobilität – werden dabei insbesondere auch punktuelle Ereignisse in den einzelnen Ländern als Bedingungsfaktoren zur Erklärung heranzuziehen sein.

In *Hessen* könnte der relativ hohe Anteil der Referendare, die sich bei einer erneuten Berufsentscheidung sicher oder wahrscheinlich anders entscheiden würden (insgesamt 30,4 Prozent) unter anderem durch den Anteil an „Flächenseminaren“ bedingt sein, das sind Seminare, deren Referendare in Kleinstädten unterrichten. Unter diesen Bedingungen könnte man mit einer stärkeren Tendenz zur Land-Stadt-Mobilität rechnen, die sich in dem Wunsch nach einem anderen Beruf äußert, dessen Ausübung nicht an Kleinstädte gebunden ist. Ein weiterer Grund für die starke Tendenz, sich anders zu entscheiden, könnte eine generelle Unzufriedenheit mit dem Status des Lehrers als Beamter sein. In Hessen spielte bereits zum Zeitpunkt der Befragung der Beamtenstatus des Lehrers als Mittel für Disziplinierungsversuche von seiten des Staates eine Rolle, zum Beispiel in Form von Entlassungen und Zwangsversetzungen<sup>17</sup>. Das ambivalente Verhältnis der Lehrer zu den Vor- und Nachteilen des Beamtenstatus schlägt sich auch in den von Undeutsch 1963 an Abiturienten erhobenen Daten nieder<sup>18</sup>.

Dieser Erklärung des hohen Anteils von Referendaren in Hessen, die mit ihrer Berufsentscheidung unzufrieden sind, durch den Wunsch nach einer Tätigkeit in größeren Städten muß der

16 Vgl. dazu auch die Überlegungen zur eingeschränkten Generalisierbarkeit als Folge der Stichprobenauswahl (oben, 1.3.2.2).

17 Vgl. zum Beispiel den Fall Lüdde in: Lehmann, 1971, S. 39–58.

18 Vgl. Undeutsch, 1964: Sowohl bei den männlichen wie bei den weiblichen Befragten, die ein Lehramt an höheren Schulen anstreben, treten leicht negative Nullkorrelationen zwischen der „erwünschten Berufswirklichkeit“ und dem Beamtenstatus des Volksschullehrerberufs auf. Zwischen den Abiturienten, die sich zum Volksschullehrerberuf entschieden haben, und jenen, die das höhere Lehramt anstreben, besteht zwar eine Übereinstimmung darin, daß unter den erfragten Entscheidungsdimensionen der Beamtenstatus gegenüber einer freiberuflichen Tätigkeit (Methode der semantischen Differentiale) als erheblich attraktiver betrachtet wird, doch während dieses Argument bei den künftigen Volksschullehrern eine äußerst positive Bewertung erfährt (zweithöchste Position hinter dem „Umgang mit Menschen“ und hohe Übereinstimmung der Einschätzung der Berufswirklichkeit mit der erwünschten Berufswirklichkeit;  $r_s = .43$  bei weiblichen und  $r_s = .57$  bei männlichen Abiturienten), schätzen die Abiturienten, die an höheren Schulen unterrichten wollen, die Berufswirklichkeit ebenso ein wie die künftigen Volksschullehrer, gewichten dieses Argument unter den berufsentscheidenden Aspekten jedoch wesentlich geringer. Abiturienten, die sich nicht für einen der Lehrerberufe entschieden haben, unterscheiden sich von den künftigen Lehrerstudenten darin, daß sie eindeutige Präferenzen zugunsten einer freiberuflichen Tätigkeit und gegen den Beamtenstatus äußern (vgl. Undeutsch, 1964, S. 135 und 137). Die ablehnende Haltung gegenüber dem Beamtenstatus dürfte sich bis 1970 (Zeitpunkt der Befragung) eher noch vergrößert haben. Inzwischen muß man jedoch wieder mit einer Umkehrung dieser Tendenz rechnen. Wenn die Hürde des Eintritts erst einmal überwunden ist, bietet der Beamtenstatus – gerade in politischer Hinsicht – eine vergleichsweise größere Sicherheit als der des Angestellten.

Befund aus Schleswig-Holstein nicht notwendig widersprechen<sup>19</sup>. In Schleswig-Holstein würden sich – im Gegensatz zu Hessen – nur 14 Prozent der Referendare „wahrscheinlich“ oder „sicher“ für einen anderen Beruf entscheiden, obwohl dort der Anteil an erfaßten Flächenseminaren ebenfalls groß ist. Dieser hohe Anteil an Flächenseminaren könnte hier sogar gegenteilige Auswirkungen haben, da in Norddeutschland möglicherweise im Vergleich zu den südlichen Bundesländern noch eine stärkere Bindung an den ländlichen Herkunftsort besteht und der soziale Aufstieg eventuell in geringerem Ausmaß an regionale Mobilität gebunden ist<sup>20</sup>. Vielleicht hat hier auch eine stärkere Autoritätsfixierung innerhalb der Seminare<sup>21</sup>, die sich in Angst vor möglichen Sanktionen durch den Seminarleiter niederschlägt, eine entsprechend positive Verzerrung der geäußerten Meinungen in Richtung auf vorgeschobene Zufriedenheit mit der getroffenen Berufswahl bewirkt<sup>22</sup>.

Der für Hessen schon vermutete Faktor einer generellen Unzufriedenheit mit dem Beamtenstatus des Lehrers könnte auch für die relativ starke Berufsunzufriedenheit in *Hamburg* verantwortlich sein. Dort wurde unmittelbar vor der Befragung einigen Referendaren nach Abschluß ihrer Ausbildung die Übernahme in den Staatsdienst verweigert<sup>23</sup>.

In *Bremen* ist im Vergleich zu anderen Ländern ein auffallend hoher Anteil an Referendaren zu beobachten, die sich „wahrscheinlich“<sup>24</sup> wieder für den Lehrerberuf entscheiden würden. Es könnte in einem Zusammenhang mit der Universitätsgründung und dem in Bremen auch für die Lehrerbildung geplanten Kontaktstudium stehen. Hier ist nicht auszuschließen, daß sich die darin liegenden Chancen für eine permanente Fort- und Weiterbildung bereits in einer durch die Universitätsgründung angeregten Reflexion der Funktion der Lehrerbildung, einer positiven Einstellung in bezug auf die Realisierbarkeit von Reformen und Veränderungen und demzufolge in einer Verminderung der Berufsunlust niederschlägt.

Für den relativ hohen Anteil der Referendare in *Bayern*, die „sicher“ wieder Lehrer werden würden (32,6 Prozent, N = 132) muß die besondere Struktur der bayerischen Seminarbildung berücksichtigt werden. Die Eingliederung der Seminare in einzelne Schulen, die eine Personalunion von Schulleiter und Seminarvorstand bedingt, sowie der einjährige Einsatz in einer Zweigschule, währenddessen nur einzelne Ausbildungsveranstaltungen besucht werden und darüber hinaus keine Möglichkeit besteht, andere Erfahrungen zu sammeln, durch die eine Reflexion von Schulsystem und Unterricht nahegelegt würde, dürften die Integration in das „Gymnasium“ für die Referendare in Bayern am stärksten begünstigen. Der Übergang von der Rolle des Lernenden (zunächst als Schüler, später als Referendar) zu der des Lehrenden verläuft infolge des Aufenthalts in derselben Institution „Gymnasium“ im Vergleich zu anderen Ländern kontinuierlich, und die Identifikation mit der traditionellen Ideologie des Gymnasiums wird dadurch wahrscheinlicher.

- 19 Ein statistischer Vergleich der Antworten zu dieser Frage hinsichtlich unterschiedlicher Größen der Seminarorte könnte eventuell eine weitere Differenzierung ermöglichen. Der Erfolg eines solchen Splittings erscheint jedoch insofern fragwürdig, als mit einer Überlagerung unterschiedlicher Einflüsse zu rechnen ist und zur Kontrolle der möglichen Einflüsse der Ortsgröße auf die entsprechenden Motivationslagen zugleich auch ein analoger Vergleich nach Herkunftsorten (Frühsozialisation) und der Größe der Orte, in denen die Referendare unterrichten (und im Regelfall auch wohnen dürften), erforderlich wäre. Die dafür notwendigen Ausgangsdaten wurden jedoch nicht erhoben und lassen sich auch (in bezug auf Lokalisierung der Ausbildungsschulen) nicht mehr rekonstruieren.
- 20 Die traditionelle Abfolge der Intergenerationenmobilität „Bauer – Volksschullehrer – Gymnasiallehrer“ dürfte in Norddeutschland eine Ursache in „kulturellen“ Bedingungen wie zum Beispiel im geltenden Höferecht haben, demzufolge Kinder, die keinen Hof erben, Anspruch auf eine gleichwertige – das ist in der Regel eine akademische – Ausbildung haben.
- 21 In den Interviews mit den Seminarleitern in Schleswig-Holstein war zumindest nach dem Eindruck der Interviewer eine patriarchalische und teilweise autoritäre Tendenz der Seminarleiter erkennbar.
- 22 Vgl. dazu auch die Überlegungen zum Einfluß der Untersuchungssituation in Abschnitt 1.5.5.2.
- 23 Wegen der damals singulär erscheinenden Ereignisse und der ohnehin schon großen Ausführlichkeit der Fragebogen wurde seinerzeit auf eine Frage nach dem Einfluß des Beamtenstatus auf die Berufsentscheidung beziehungsweise seiner Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit verzichtet. Auf dem Hintergrund der aktuellen Diskussion der Hamburger Beschlüsse der Ministerpräsidenten ist das zwar heute zu bedauern, doch die zunehmende Schärfe dieser Entwicklung war damals noch nicht abzusehen.
- 24 Demgegenüber antworten mit „sicher“ 18,5 Prozent. Eine positive Antwort wählen also insgesamt fast 89 Prozent. Diese Zahl darf wegen der geringen Fallzahl (N = 27) jedoch nicht überbewertet werden.

Darüber hinaus dürfte besonders in Bayern das dort praktizierte Beurteilungssystem zu einer Verzerrung der Antworten infolge der Angst vor möglichen Sanktionen führen. Nach diesem Beurteilungssystem werden Referendare und Junglehrer regelmäßig hinsichtlich ihrer Qualifikation beurteilt, wobei von den Ergebnissen dieser Beurteilungen und dem entsprechenden Rangplatz auf Landesebene, der nach diesen Beurteilungen ermittelt wird, weitreichende Konsequenzen für die berufliche Karriere des Referendars – zum Beispiel seine Übernahme in das Beamtenverhältnis oder die Möglichkeit, in einer Großstadt zu unterrichten – abhängen<sup>24 a</sup>. Man kann durchaus vermuten, daß unter solchen Voraussetzungen eine geringere Bereitschaft besteht, explizit den Wunsch zu äußern, nicht wieder Lehrer zu werden<sup>25</sup>.

24 a Vgl. zum Beispiel den Fall Offergeld in: Auer, 1974.

25 Vgl. dazu auch die Diskussion zu möglichen Auswirkungen der Untersuchungssituation auf die erhaltenen Antworten in Abschnitt 1.5.5.2.

### 2.3 Dimensionen zur Interpretation der Entscheidung zum Lehrerberuf

Zweifellos kann die am Ende der Referendarausbildung vorhandene Einstellung zum Lehrerberuf – die Bereitschaft, ihn auszuüben, oder auch die Absicht, ihn aufzugeben – nicht unabhängig von früheren Stadien der Berufsentscheidung<sup>26</sup> betrachtet werden. Überlegungen, die die Referendare im Zusammenhang mit ihrem Studienbeginn, der Entscheidung für bestimmte Fächer und dem Beginn der Referendarausbildung (um nur einige institutionalisierte Zwischenstadien der Berufsentscheidung zu nennen) angestellt haben, dürften am Ende der Berufsausbildung – wenn auch in einer durch den Ausbildungsprozeß möglicherweise modifizierten Form – für die Einstellung zum Beruf sicher noch ebenso bedeutsam sein wie die in früheren Sozialisationsprozessen erworbenen Persönlichkeitsdispositionen oder auch berufsbezogene Erfahrungen und Informationen, die während der Ausbildung gesammelt wurden und eventuell die früher angestellten Überlegungen beeinflusst haben.

Bevor diesem Zusammenhang und der möglichen Auswirkung einzelner Faktoren in den folgenden Abschnitten weiter nachgegangen wird, sollen zunächst einige theoretische Überlegungen zur Struktur und zum Ablauf von Entscheidungsprozessen und insbesondere der Entscheidung zum Lehrerberuf angestellt werden. Das Ziel dieser Überlegungen ist es nicht, eine vollständige Theorie der Berufsentscheidungen zu entwickeln, die dann anhand des vorliegenden Datenmaterials empirisch überprüft werden könnte; sie dienen vielmehr dazu, einige Komponenten des Entscheidungsprozesses für den Lehrerberuf hervorzuheben, die bei einer differenzierteren Analyse berücksichtigt werden sollten und die an dieser Stelle quasi den Bezugsrahmen bilden, in dem einige in der Befragung erfaßte Aspekte der Berufsentscheidung interpretiert werden.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit dieses Vorgehens besteht darin, daß – ähnlich wie bei einer Vielzahl anderer Entscheidungsprozesse – die Prozesse selbst nicht unmittelbar beobachtet, sondern aus ex post erhobenen Verhaltensweisen oder bestimmten Ergebnissen der Entscheidungen rekonstruiert werden. Grundlage dieser Rekonstruktion von Entscheidungsabläufen ist in der Regel die normative Prämisse, daß alle Entscheidungen rational verlaufen, und zwar in dem Sinne, daß alle bei einer notwendigen Entscheidung verfügbaren Alternativen unter Berücksichtigung all ihrer Aspekte gleichgewichtig und distanziert gegeneinander abgewogen werden, so daß am Ende dieses Prozesses eine optimale Entscheidung mit maximalem Nutzen möglich ist (vgl. Mann, 1969, S. 133 f.)<sup>27</sup>. Es gibt jedoch eine Reihe von Gründen, diese Prämisse des „rational man“ in Frage zu stellen<sup>28</sup>.

Die Ergebnisse von Untersuchungen zur sozialen Wahrnehmung haben gezeigt, daß objektiv gleiche Sachverhalte von verschiedenen Personen und zu verschiedenen Zeitpunkten in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung sehr unterschiedlich wahrgenommen werden können. Darüber hinaus ist die Verarbeitungskapazität eines Individuums für simultane Informationen zu einem gegebenen Zeitpunkt begrenzt, das heißt, es können gar nicht jeweils alle für eine bestimmte Entscheidung relevanten Informationen zur selben Zeit berücksichtigt und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dieselben Ergebnisse von Entscheidungsprozessen können also bei verschiedenen Individuen und zu verschiedenen Zeitpunkten aufgrund sehr unterschiedlicher Voraussetzungen zustande gekommen sein, oder umgekehrt: Aus den Ergebnissen lassen sich stringent keine Schlüsse über die Voraussetzungen und das Zustandekommen einer bestimmten Entscheidung herleiten.

Wenn die Analyse solcher Entscheidungsprozesse über eine bloße Deskription der Ergebnisse

26 Vgl. dazu die Überlegungen zum sequentiellen Prozeß der Berufsentscheidung, 2.1.2.

27 Dies entspricht dem Modell eines „rational man“, der mit den „pros and cons“ der verfügbaren Alternativen bestens vertraut ist.

28 „Rational man is often guilty of oversimplification, distortion and short-cuts in his thinking, especially when the issue is an important life decision and not the problem of where to move next on a chess board. Faced with a decision dilemma, he often resorts to the toss of a coin, the counsel of a biased „expert“, . . . and the predictions of a horoscope, or he may even refuse to make a decision altogether rather than choose on the basis of a rational consideration of the alternatives.“ (Mann, S. 133).



in Form bestimmter Verhaltensweisen hinausgehen soll, so erscheint es aufgrund der bisher angestellten Überlegungen unumgänglich, die Entscheidungsprozesse sowohl unter inhaltlichen als auch unter zeitlichen Gesichtspunkten in ihre einzelnen Komponenten zu zerlegen und deren wechselseitigen Zusammenhänge in die Analyse mit einzubeziehen. Auf diese Weise wird es möglich, anhand des „Standes“ eines Entscheidungsprozesses zum beobachteten Zeitpunkt zumindest Wahrscheinlichkeitsaussagen über den weiteren Verlauf des Prozesses und zukünftige Verhaltensweisen zu treffen („Längsschnittaspekt“) – zum Beispiel, wie wahrscheinlich es ist, daß bestimmte zum Zeitpunkt der Befragung durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnete Referendare im Schuldienst bleiben oder aber in die Kultusverwaltung beziehungsweise die Hochschule überwechseln. Dasselbe gilt für die Generalisierbarkeit auf andere Populationen („Querschnittaspekt“) – zum Beispiel, wie wahrscheinlich es ist, daß Referendare, die heute unter Numerus-clausus-Bedingungen mit ihrem Universitätsstudium beginnen, aufgrund von Erfahrungen im praktischen Unterricht ihre einmal getroffene Berufsentscheidung überhaupt noch in Frage zu stellen bereit sind.

Wenn man zum Zwecke einer derartig differenzierten Analyse die Entscheidung zum Beruf des Gymnasiallehrers in Komponenten zerlegen will, so müssen zunächst unterschiedliche Bezugsebenen und innerhalb dieser Bezugsebenen wiederum unterschiedliche Dimensionen berücksichtigt werden. Weder für die Bezugsebenen noch für die einzelnen Dimensionen läßt sich eine vollständige Unabhängigkeit oder ein stringenter Zusammenhang behaupten. Vielmehr wird es jeweils bestimmte Konstellationen von einzelnen Komponenten geben, aufgrund deren mit einem bestimmten Wahrscheinlichkeitsgrad Vorhersagen getroffen werden können. Gleichzeitig ist dabei jedoch zu berücksichtigen, daß sowohl die Anzahl als auch die Gewichtung der für eine Entscheidung jeweils benutzten Dimensionen, das heißt das Komplexitätsniveau der Entscheidungsfindung, individuell unterschiedlich und veränderlich sind<sup>29</sup>. Aufgrund derartiger Unterschiede und Veränderungen, die unter anderem vom jeweiligen sozialen Kontext – wie etwa der Art und Glaubwürdigkeit verfügbarer Informationsquellen – abhängen, sind also innerhalb gewisser Schwankungsbreiten auch Inkonsistenzen der Entscheidungsabläufe beziehungsweise unterschiedliche Grade der Verbindlichkeit einer Entscheidung nicht auszuschließen.

Hinsichtlich der Bezugsebenen lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zumindest die folgenden unterscheiden:

- a) die objektiv vorhandenen Wahlmöglichkeiten oder Alternativen, das heißt die für die individuelle Entscheidung zur Verfügung stehenden Freiheitsgrade,
- b) die subjektiven Bewertungen der objektiv vorhandenen Möglichkeiten, die sowohl von ihrer Bekanntheit<sup>30</sup> wie auch von den daran geknüpften Rollenerwartungen und -vorstellungen abhängig sind,
- c) die Dynamik des Ablaufs einer Entscheidung, das heißt der Grad ihrer Reversibilität beziehungsweise die Verbindlichkeit der getroffenen Vorentscheidungen in den jeweiligen Stadien des Entscheidungsprozesses.

Für die Berufswahl der befragten Referendare könnte man innerhalb dieser Bezugsebenen – ebenfalls wieder ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Überschneidungsfreiheit – die folgenden Dimensionen betrachten:

- zu a) eine durch den Beamtenstatus bedingte krisensichere Berufsperspektive,  
ein durch generellen Lehrermangel bedingter mäßiger Konkurrenzdruck,  
eine durch die akademische Ausbildung bewirkte Statussicherheit, verbunden mit einem relativ geringen „wissenschaftlichen Leistungsdruck“;

29 Vgl. dazu den theoretischen Ansatz zur Struktur menschlicher Informationsverarbeitung von Schroder, 1971, und Schroder, Driver und Streufert 1967.

30 Die Menge der in Betracht gezogenen Alternativen könnte durch subjektiv empfundene „constraints“ sowohl vermehrt als auch eingeschränkt werden, wenn zum Beispiel aufgrund einer Familientradition Berufsalternativen berücksichtigt werden, für die subjektive Interessen nicht vorhanden sind, oder aber ebenfalls aufgrund von Familientraditionen eine Reihe anderer Berufsalternativen, zum Beispiel nichtakademische Berufe, a priori bereits ausgeschlossen werden.

Einsatzbereich fachwissenschaftlicher Interessen (besonders für Fachrichtungen, für die kaum andere Berufsmöglichkeiten bestehen),  
gesellschaftliche Relevanz des Berufsfelds „Schule“;

- zu b) Absicherung gegen Karriererisiken bei gleichzeitiger Statussicherung,  
Absicherung fachlicher Interessen; Möglichkeit eines Ausweichberufs für den Fall, daß die Hochschullaufbahn nicht zu erreichen ist,  
Absicherung sozial-emotionaler Bedürfnisse (im Bereich der meisten sozialen Interaktionen ist die eigene Überlegenheit durch das Lehrer-Schüler-Verhältnis gesichert),  
Beeinflussung gesellschaftlicher Entwicklungen mit Multiplikatorwirkung, zum Beispiel durch Vermittlung von Wertorientierungen und Einflußnahme auf die Sozialisation der Schüler,  
Vermeidung von Entscheidungsdruck und von Anpassung an neue soziale Interaktionsfelder durch Beibehaltung des bereits bekannten Interaktionsfeldes „Schule“, wenn auch mit veränderter Rolle;
- zu c) Revidierbarkeit, das heißt, inwieweit und bis zu welchem Zeitpunkt die Entscheidung ohne erhebliche (materielle, zeitökonomische und psychische) Kosten revidierbar ist, wenn sich zum Beispiel herausstellt, daß die erste Entscheidung nicht den an sie gestellten Erwartungen entspricht; für den Fall der Nicht-Revidierbarkeit, wie eventuell entstehende Kosten kompensiert werden können;  
die Phase im Ablauf des Entscheidungsprozesses, in der keine Vorliebe für eine bestimmte Alternative vorhanden ist.

Zur Erfassung des zeitlichen Ablaufs der Entscheidungsprozesse dürften die von Janis und Mann (1968, S. 329 ff.) konzipierten und an dieser Stelle kurz skizzierten fünf Phasen ein geeignetes analytisches Instrumentarium darstellen:

#### *Phase 1:*

Die Feststellung eines entscheidungsbedürftigen Sachverhaltes (appraisal of a challenge). Dies geschieht dann, wenn Informationen darüber vorliegen, daß das Festhalten an den bisher verfolgten Handlungsstrategien mit höheren „Kosten“ verbunden sein könnte als der Wechsel zu einer anderen Strategie<sup>31</sup>. Diese Form der Einleitung eines Entscheidungsprozesses kann bei den Betroffenen unter Umständen eine persönliche Krisensituation bewirken.

#### *Phase 2:*

Die Bewertung der verfügbaren Entscheidungsalternativen (appraisal of alternatives). Die in Phase 1 bewirkte Verunsicherung löst Suchprozesse aus, die durch eine erhöhte Sensibilität für mögliche Handlungsalternativen<sup>32</sup> gekennzeichnet sind und sich gleichzeitig auch auf die Beurteilung dieser Alternativen erstrecken, und zwar unter dem Aspekt, wie weit sie geeignet sein könnten, die für die ursprünglich verfolgte Alternative zu befürchtenden Risiken zu vermindern.

#### *Phase 3:*

Die Auswahl der besten Alternative (selection of the best alternative). Nur die in Phase 2 als „eventuell geeignet“ beurteilten Alternativen werden in dieser dritten Phase einer genaueren Prüfung unter mehreren Gesichtspunkten unterzogen, wobei es insbesondere auf ein Abwägen der Vor- und Nachteile ankommt. Dabei hängt es sowohl von der Art der anstehenden Entscheidung als auch von persönlichkeitspezifischen Faktoren ab, ob im Einzelfall eine Maximierung des Nutzens und/oder eine Minimierung der Nachteile für die eigene Person und/oder für andere Betroffene angestrebt wird. Sind mehrere nach diesen Kriterien gleich-

31 Solche Informationen könnten zum Beispiel die ersten pädagogischen Erfahrungen sein oder die Anforderungen, die das Fachstudium stellt. Durch derartige Erfahrungen könnte die bisherige Ausbildung beziehungsweise die angestrebte Berufsperspektive in Frage gestellt werden.

32 Solche Alternativen könnten zum Beispiel ein Wechsel des Studienfaches sein oder die gleichzeitige Vorbereitung auf Vordiplom und Philosophikum.

wertige Alternativen vorhanden<sup>33</sup>, so wird gelegentlich die „erstbeste“ (satisficing) von ihnen gewählt, sofern sie nur bestimmten Minimalanforderungen genügt. Festlegungen auf eine Alternative in dieser Phase haben nur eine geringe Verbindlichkeit. Dementsprechend ist auch der Vorhersagewert für das tatsächliche spätere Verhalten nur gering, zumal durch eine Vorentscheidung in dieser Phase die Sensibilisierung für weitere – und insbesondere neue – Informationen über die einzelnen anderen Alternativen nicht gemindert wird. Das Eintreten einer „neuen Situation“, die eine Revision der bisherigen Entscheidung erforderlich macht (Phase 1), ist damit relativ wahrscheinlich.

#### *Phase 4:*

Die Verpflichtung auf eine Handlungsstrategie (commitment to the new policy). In dieser Phase wächst die Bereitschaft, sich – zunächst Freunden gegenüber, dann gegenüber anderen Personen, möglichen Kritikern gegenüber zuletzt – über seine Absichten zu äußern und sie damit auch für sich selbst verbindlicher zu machen. Dieser Sicherung einer größeren Verbindlichkeit dient auch die in dieser Phase vorhandene Tendenz, kritische Informationen (negative feedback) zu vermeiden und selektiv solche Informationen zu suchen und zu berücksichtigen, die die getroffene Entscheidung unterstützen und zusätzlich begründen können („bolstering“ beziehungsweise „spreading“)<sup>34</sup>. Solch eine zusätzliche Untermauerung der Entscheidung wird um so intensiver angestrebt, je schwieriger es in der dritten Phase war, zwischen ungefähr gleichwertigen Alternativen eine Entscheidung zugunsten der einen und damit gegen die anderen zu treffen<sup>35</sup>.

#### *Phase 5:*

Die Verteidigung der neuen Handlungsstrategie (adherence to the new policy despite negative feedback). Diese letzte Phase bedeutet praktisch nur eine Intensivierung der bereits in Phase 4 eingeleiteten Absicherung der getroffenen Entscheidung durch eine selektive Aufnahme und Bewertung von Informationen. Sie bildet gleichzeitig in einem Kreisprozeß den Übergang zur ersten Phase – dann nämlich, wenn trotz der starken Selektivität der Informationssuche und -aufnahme neue Erfahrungen gesammelt werden, die eine weitere Verteidigung der bisherigen Handlungsstrategie fragwürdig erscheinen lassen<sup>36</sup>. Dieses Phasenmodell des Ablaufs von Entscheidungsprozessen sollte jedoch nicht in einem mechanistischen Sinne mißverstanden werden. Die Autoren weisen selbst darauf hin, daß es weder scharfe Abgrenzungen zwischen den einzelnen Phasen geben kann noch auszuschließen ist, daß einzelne Phasen übersprungen oder zusammengezogen werden. Die Phasen sind lediglich als ein analytisches Instrumentarium konzipiert, das es ermöglichen soll, qualitative Unterschiede zwischen verschiedenen Entscheidungsprozessen in den Griff zu bekommen und sowohl zu ihren internen und externen Ursachen in Beziehung zu setzen als auch die subtileren Interaktionsprozesse zu erfassen, durch die „untypische“ Entscheidungsverläufe einer Interpretation nähergebracht werden können. So hängt es zum Beispiel (vgl. Mann, S. 137) von der objektiven Möglichkeit, weitere Zusatzinformationen – zum Beispiel durch eigenen Unterricht – zu erhalten, und vom subjektiven Grad der Verbindlichkeit einer Entscheidung ab, ob eine sachliche und ausgewogene Beurteilung aller entscheidungsrelevanten Alternativen und Informationen erfolgt (vgl. Phase 2 und 3) oder nur eine einseitige und subjektive Begründung der ohnehin vorhandenen Vorlieben oder Notwendigkeiten (vgl. Phase 4 und 5)<sup>37</sup> vorgenommen wird.

33 Alternativen dieser Art könnten zum Beispiel verschiedene Fachrichtungen oder Fächerkombinationen sein.

34 Diese Tendenz könnte sich beispielsweise darin äußern, daß pädagogische Erfahrungen, die geeignet sind, das „pädagogische Interesse“ zu untermauern, auch und besonders außerhalb der Schule gesucht werden. Da der Schulunterricht mit einem größeren Risiko für negatives Feedback verbunden ist, könnte sich diese Tendenz auch darin äußern, daß zusätzliche Lehraufträge abgelehnt werden.

35 Diese Schwierigkeit könnte zum Beispiel bei Referendaren der naturwissenschaftlichen Fächer auftreten, nachdem sie die Vordiplomprüfung mit Erfolg bestanden haben.

36 Ein so totales Infragestellen der bisherigen Berufsentscheidung und der bis dahin absolvierten Berufsausbildung könnten zum Beispiel die ersten Unterrichtserfahrungen auslösen („Realitätsschock“).

37 So wäre es zum Beispiel denkbar, daß elterliche Einflüsse soweit internalisiert wurden, daß sich jemand zum Lehrer „berufen“ fühlt, oder aber auch, daß jemand in einem Fach, für das andere Berufsalternativen kaum vorhanden sind, ein starkes pädagogisches Interesse äußert, obwohl seine Interessen primär fachbezogen sind.

## 2.4 Gründe für die Entscheidung zum Lehrerberuf

### 2.4.1 Stellenwert einzelner Gründe und mögliche Wechselwirkungen

In bezug auf die an der Berufsentscheidung beteiligten Dimensionen wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nach der Bedeutung der folgenden für den Lehrerberuf wichtigen „Entscheidungsgründe“ gefragt: der Beamtenstatus und damit verbundene Sicherheiten, die Tätigkeit des Lehrens und Unterrichtens, die Fachorientierung und das Verhältnis von Arbeit und Freizeit. Die subjektive Bewertung dieser einzelnen Dimensionen ist von zentraler Bedeutung für den Entscheidungsprozeß, und zwar insbesondere unter strukturellen Gesichtspunkten, bei denen die Interaktionsbeziehungen zwischen persönlichkeitspezifischen Faktoren und bestimmten Merkmalen der Problemsituation, auf die sich die Entscheidungsprozesse beziehen, im Vordergrund stehen. Zwei Aspekte lassen sich bei diesen strukturellen Gesichtspunkten unterscheiden (vgl. Schroder, 1971):

- die Menge der zu einer Entscheidungsalternative gehörenden und in die Entscheidung mit einbezogenen Dimensionen; die hier vor allem in Betracht kommende Alternative ist der Lehrerberuf, genauer der des Gymnasiallehrers;
- die Gewichtung der einzelnen einbezogenen Dimensionen, das heißt die Frage, ob zum Beispiel eine Dimension zu 90 Prozent und eine andere zu 10 Prozent die Entscheidung mitbestimmt oder ob zum Beispiel in einem anderen Fall die Entscheidung auf mehreren Dimensionen, die jeweils gleich gewichtet werden, beruht.

Die Frage, die die Referendare zu den an der Entscheidung beteiligten Dimensionen erhielten, lautete: „Welche Bedeutung hatten die folgenden Gründe bei Ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf?“<sup>38</sup> Die einzelnen vorgegebenen Gründe waren:

- weil mir das Staatsexamen schneller und leichter durchführbar erschien als andere Abschlußexamina,
- meine Fächerkombination ließ mir kaum eine andere Berufsalternative,
- die sicheren Einstellungsmöglichkeiten als Studienrat,
- Interesse an der Lehr- beziehungsweise Unterrichtstätigkeit,
- vergleichsweise geringere Arbeitsbelastung im Lehrerberuf,
- sicheres Einkommen und gesicherte Versorgung als Studienrat.

Die Bedeutung jedes einzelnen Grundes sollte auf einer Vier-Stufen-Skala zwischen „gar keine“ und „sehr große“ angekreuzt werden. Die Verteilungen der Antworten zu dieser Frage finden sich in Tabelle 13.

Auffällig an diesen Antworten erscheint zunächst, daß ein schnelles und leichtes Studium beziehungsweise Examen oder eine vermutlich geringe Arbeitsbelastung im Lehrerberuf nach den Angaben der Referendare im allgemeinen keine oder nur eine sehr geringe Bedeutung für die Berufsentscheidung haben. Nur 5,4 Prozent nennen für das schnelle und leichte Examen und 8,1 Prozent für die geringe Arbeitsbelastung im Lehrerberuf eine „ziemlich große“ oder eine „sehr große“ Bedeutung. Fast genau umgekehrt ist das Verhältnis beim Interesse an der Lehr- und Unterrichtstätigkeit, für das nur von 13,7 Prozent „gar keine“ oder eine „geringe“ Bedeutung angegeben wird. Eine vordergründige Interpretation dieser Ergebnisse könnte zu der Annahme verleiten, daß die in der Befragung erfaßte Population hinsichtlich der Entscheidungsgründe für den Lehrerberuf eine positive Auslese darstellt, in dem Sinne, daß bei der Berufsentscheidung Gründe, die für die spätere Praxis irrelevant oder nicht funktional sind – wie zum Beispiel ein einfaches Studium –, nur eine periphere Rolle spielen, dagegen das unmittelbare Interesse an der Berufstätigkeit selbst dominiert.

Berücksichtigt man aber, daß es sich bei den Antworten zu dieser Frage um „recall“-Daten handelt, die möglicherweise durch „bolstering“-Effekte<sup>39</sup> verzerrt sein können, und daß die überwiegend genannte Bedeutung dieser Gründe für die Berufsentscheidung ziemlich genau

38 Vgl. Frage 23 im Fragebogen 5.1.

39 Vgl. dazu Mann, 1969, S. 136–137 und Janis und Mann, 1968, S. 330–331 beziehungsweise oben die Darstellung der „Phase 5“ in 2.3.

Tabelle 13: Bedeutung verschiedener Gründe für die Entscheidung zum Lehrerberuf

Entscheidungsgründe für den Lehrerberuf		k. A. <sup>a</sup>	gar keine Bedeutung	geringe Bedeutung	ziemlich große Bedeutung	sehr große Bedeutung	Insgesamt
Staatsexamen schneller und leichter	abs.	55	696	81	31	13	821
	% Zl.	6,3	84,8	9,9	3,8	1,6	100,0
Fächer ließen keine andere Alternative	abs.	45	289	180	171	191	831
	% Zl.	5,1	34,8	21,7	20,6	23,0	100,0
Sichere Anstellungsmöglichkeiten	abs.	54	231	316	223	52	822
	% Zl.	6,2	28,1	38,4	27,1	6,3	100,0
Interesse an Unterrichtstätigkeit	abs.	34	30	85	314	413	842
	% Zl.	3,9	3,6	10,1	37,3	49,0	100,0
Geringe Arbeitsbelastung	abs.	70	569	172	50	15	806
	% Zl.	8,0	70,6	21,3	6,2	1,9	100,0
Sicheres Einkommen	abs.	54	178	305	278	61	822
	% Zl.	6,2	21,7	37,1	33,8	7,4	100,0
Interesse an Fächern <sup>b</sup>	abs.	–	–	3	10	12	25
	% Zl.	–	–	12,0	40,0	48,0	100,0
Eigene Disposition über Freizeit <sup>b</sup>	abs.	–	–	4	12	10	26
	% Zl.	–	–	15,4	46,2	38,5	100,0

<sup>a</sup> Die Prozentangaben in dieser Spalte sind jeweils bezogen auf die gesamte Stichprobe (N = 876).

<sup>b</sup> Bei diesen Gründen handelt es sich um zusätzlich von den Referendaren genannte.

dem entspricht, was hinsichtlich der Entscheidung zum Lehrerberuf als sozial erwünscht gilt, so erscheinen gegenüber der ersten Interpretation Zweifel angebracht. Damit stellt sich die Frage nach Kriterien für eine Unterscheidung zwischen Antworten, die durch die genannten Verzerrungen zustande gekommen sind, und solchen, die objektiv vorhandenen Sachverhalten entsprechen. Die genauere Analyse des gesamten Entscheidungs- und insbesondere des Gewichtungsprozesses der verschiedenen Aspekte unter strukturellen Gesichtspunkten könnte einen ersten Hinweis auf das unterschiedliche Zustandekommen der Antworten geben.

Die vorliegenden Daten gestatten diese Analyse jedoch nur in einem sehr geringen Umfang, da weder die Menge der objektiv vorhandenen und in die Gewichtung einzubeziehenden Aspekte des Lehrerberufs noch ihre Gewichtung selbst hinreichend genau erfaßt wurden<sup>40</sup>. Trotz der dadurch bedingten Einschränkungen könnte es erfolgversprechend sein, aus den vorgegebenen Alternativen zunächst die Anzahl der überhaupt mit einem gewissen Gewicht (ziemlich große oder sehr große Bedeutung) in die Berufsentscheidung einbezogenen zu bestimmen. Diese Anzahl könnte ein möglicher Indikator für das Komplexitätsniveau der Entscheidungsfindung sein und sich eventuell für weitere Analysen als brauchbar erweisen. Dabei müßten insbesondere alle außerhalb der vorgegebenen Antwortkategorien genannten Gründe – in Tabelle 13 sind nur die beiden am häufigsten genannten mit aufgeführt – berücksichtigt werden. Denn die Nennung nicht vorgegebener Gründe dürfte einen Hinweis darauf geben, daß die entsprechenden Dimensionen bei der Entscheidungsfindung tatsächlich benutzt wurden<sup>41</sup>.

Die strukturelle Analyse der Entscheidungsfindung soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter fortgesetzt werden, zumal der dazu notwendige statistische Aufwand in keinem angemessenen Verhältnis mehr zu dem möglichen – infolge der genannten methodischen Einschränkungen

40 Vgl. dazu etwa die in Abschnitt 2.3 genannten Dimensionen beziehungsweise Bezugsebenen und die in der Frage vorgegebenen Entscheidungsgründe.

aber zwangsläufig nicht sehr hohen – Ertrag stehen würde<sup>42</sup>. Statt dessen sollen im folgenden die einzelnen Entscheidungsgründe noch etwas ausführlicher im Zusammenhang mit den gewählten Fächerkombinationen analysiert werden.

#### 2.4.2 Entscheidungsgründe und Fächerkombination

Gelegentlich wird die These vertreten, daß es sich bei den Lehrerstudenten der naturwissenschaftlichen Fächer um eine „negative Auslese“ handelt, das heißt, daß es in dieser Gruppe einen relativ hohen Anteil von zukünftigen Lehrern gibt, die sich für diesen Beruf nur deswegen entschieden haben, weil sie den Anforderungen eines Fachstudiums mit Diplomabschluß nicht gerecht werden können oder sich ihnen subjektiv nicht gewachsen fühlen. Sicherlich kann man nicht ausschließen, daß auch diese Gründe bei einigen Referendaren für ihre Entscheidung zum Lehrerberuf eine Rolle gespielt haben. Man muß sich aber fragen, wieweit man gerade hier generell von einer „negativen Auslese“ sprechen kann, insbesondere dann, wenn man berücksichtigt, daß es in den meisten anderen Fächern vergleichbare Berufsalternativen wie für Naturwissenschaftler nicht gibt – von den relativ beschränkten Berufsmöglichkeiten, die das Studium moderner Fremdsprachen oder der kulturhistorischen Fächer außerhalb der des Lehrerberufs noch bietet (Dolmetscher, Übersetzer, Journalist, Lektor usw.), einmal abgesehen. Diese Überlegungen könnten sogar zu dem gegenteiligen Schluß führen, daß nämlich bei den Naturwissenschaftlern tendenziell eine „positive Auslese“ stattfindet, und zwar in der Weise, daß die Berufsentscheidung stärker rational bestimmt ist, indem einzelne Alternativen sorgfältiger gegeneinander abgewogen werden und eine Entscheidung bewußt zugunsten einer dieser Alternativen getroffen wird (vgl. Phase 3 bei Janis und Mann, 1968). Ein stärkeres Ego-Involvement und eine größere Bereitschaft zum Engagement innerhalb des Berufs wären wahrscheinlich die Folge einer Entscheidung, die unter diesen Voraussetzungen zugunsten des Lehrerberufs getroffen wurde.

Betrachtet man einige der empirischen Befunde zu den Fragen nach der Berufsentscheidung, so zeigt sich, daß sie im Sinne einer Bestätigung der Hypothese über eine „positive Auslese“ bei den Naturwissenschaftlern interpretiert werden können.

Die in den Tabellen 14 und 15 wiedergegebenen Antworten zu den Fragen nach Zwischenprüfungen<sup>43</sup> – für das Staatsexamen sind bis auf ganz wenige Ausnahmen<sup>44</sup> solche nicht vorgeesehen – zeigen, daß die Naturwissenschaftler sehr häufig Zwischenprüfungen – und in der

41 An dieser Stelle wird eine methodische Schwierigkeit des hier praktizierten Vorgehens deutlich. Werden Entscheidungsdimensionen vorgegeben und wird anschließend ihre Bedeutung für die Entscheidung von den Probanden beurteilt, so kann man zwar annehmen – von Verzerrungen infolge Rückerinnerung oder „bolstering“-Effekten einmal abgesehen –, daß Dimensionen, denen überhaupt irgendeine Bedeutung zugemessen wird, tatsächlich auch benutzt wurden. Das Entsprechende gilt jedoch nicht bei den Dimensionen, denen keine nennenswerte Bedeutung zugemessen wird: Dies kann sowohl dadurch zustande kommen, daß die Dimensionen zwar benutzt wurden, als auch dadurch, daß diese Dimensionen zwar benutzt wurden, bei der Gewichtung der verschiedenen benutzten Dimensionen aber den Wert „Null“ erhielten. Im letzten Fall wäre das Komplexitätsniveau der Entscheidungsfindung höher als im ersten, da mehr Dimensionen benutzt wurden.

Derartige Unterschiede lassen sich bei der Vorgabe von Entscheidungsdimensionen und deren Einstufung jedoch nicht erfassen. Dazu wäre eine andere Fragetechnik notwendig, die auf freien Antworten basiert, und bei der die vorgegebenen Antworten lediglich die Funktion eines leichteren beziehungsweise besseren „Einstiegs“ in die möglichst ausführlichen freien Antworten haben, selbst aber für die inhaltliche Interpretation ohne wesentliche Bedeutung sind.

42 So müßte zum Beispiel zunächst eine Faktorenanalyse der einzelnen Gründe durchgeführt werden, um die Dimensionalität der Entscheidung weiter einzugrenzen, das heißt eventuelle Artefakte im Sinne scheinbarer Mehrdimensionalität zu vermeiden. Solche Artefakte könnten etwa dadurch zustande kommen, daß zwei der genannten Gründe „ähnlich“ sind und in der Regel in ihrer Bedeutung für die Berufsentscheidung auch immer gleich eingestuft werden. Durch die Faktorenanalyse ließe sich feststellen, wieweit diese Gründe ein und dieselbe Dimension repräsentieren, das heißt nicht als unterschiedliche Dimensionen der Entscheidungsfindung betrachtet werden können. Im nächsten Schritt wären dann auf der Grundlage der ermittelten Faktorenstruktur Faktor-Scores für jeden Probanden zu berechnen.

43 Vgl. dazu die Fragen 9 und 9 a im Fragebogen 5.1.

44 Beispielsweise waren zum damaligen Zeitpunkt in Bayern Zwischenprüfungen in den Fächern Mathematik und Religion auch für das höhere Lehramt obligatorisch.

Tabelle 14: Häufigkeiten von Zwischenprüfungen im *ersten* Examensfach, untergliedert nach Fächergruppen

Ablegen einer Zwischenprüfung		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist. und sozialkundliche Fächer	Restgruppe	Insgesamt
Keine Zwischenprüfung abgelegt	abs.	83	107	118	375	683
	% Zi.	12,2	15,7	17,3	54,9	100,0
	% Sp.	55,3	86,3	96,7	78,1	78,0
Zwischenprüfung abgelegt	abs.	67	17	4	105	193
	% Zi.	34,7	8,8	2,1	54,4	100,0
	% Sp.	44,7	13,7	3,3	21,9	22,0
Insgesamt	abs.	150	124	122	480	876
	% Zi.	17,1	14,2	13,9	54,8	100,0

Tabelle 14 a: Noten der Zwischenprüfung im *ersten* Examensfach, untergliedert nach Fächergruppen

Note der Zwischenprüfung		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist. und sozialkundliche Fächer	Restgruppe	Insgesamt
1	abs.	4	0	0	5	9
	% Sp.	6,0	0,0	0,0	4,8	4,7
2	abs.	25	4	2	48	79
	% Sp.	37,3	23,5	50,0	45,7	40,9
3	abs.	26	10	2	44	82
	% Sp.	38,8	58,8	50,0	41,9	42,5
4	abs.	12	3	0	8	23
	% Sp.	17,9	17,6	0,0	7,6	11,9
Insgesamt	abs.	67	17	4	105	193
	% Sp.	34,7	8,8	2,1	54,4	100,0

Regel dürfte es sich dabei um das Vordiplom handeln – abgelegt haben (44,7 Prozent im ersten und 33,3 Prozent im zweiten Examensfach). Nur bei den modernen Fremdsprachen (13,7 Prozent und 8,9 Prozent) und in der relativ heterogenen Restgruppe (21,9 Prozent und 7,7 Prozent) finden sich noch nennenswerte, wenn auch erheblich niedrigere Anteile. Auffällig unter dem Gesichtspunkt der Zwischenprüfung als Selektionskriterium für die Abschlußprüfung ist auch, daß in den Naturwissenschaften bei 43,3 Prozent der Referendare, die eine Zwischenprüfung im ersten Examensfach abgelegt haben, (beziehungsweise 38 Prozent im zweiten Examensfach) die Noten zwei und besser sind, dagegen nur bei 17,9 Prozent (beziehungsweise 22 Prozent) vier (vgl. dazu die Tabellen 14 a und 15 a). Die Vermutung, daß bei den Naturwissenschaftlern ein Versagen im Vordiplom häufig die Ursache für ihre Entscheidung zum Lehrerberuf darstellt<sup>45</sup>, ist angesichts dieser Befunde nur schwer aufrecht zu

45 Damit ist dieser Entscheidungsgrund selbstverständlich nicht ausgeschlossen und es ist sogar zu vermuten, daß er bei denen, die schlecht abgeschnitten haben, für die Berufsentscheidung eine erhebliche Bedeutung hatte. Und schließlich ist auch zu bedenken, daß die subjektive Bewertung der erhaltenen Noten von deren objektiver Bedeutung abweichen kann, das heißt die Note drei in einem versuchsweise abgelegten Vordiplom von dem Betroffenen durchaus schon als Versagen interpretiert werden kann.

Tabelle 15: Häufigkeiten von Zwischenprüfungen im *zweiten* Examensfach, untergliedert nach Fächergruppen

Ablegen einer Zwischenprüfung		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist. und sozialkundliche Fächer	Restgruppe	Insgesamt
Keine Zwischenprüfung abgelegt	abs.	100	113	121	443	777
	% Zi.	12,9	14,5	15,6	57,0	100,0
	% Sp.	66,7	91,1	99,2	92,3	88,7
Zwischenprüfung abgelegt	abs.	50	11	1	37	99
	% Zi.	50,5	11,1	1,0	37,4	100,0
	% Sp.	33,3	8,9	0,8	7,7	11,3
Insgesamt	abs.	150	124	122	480	876
	% Zi.	17,1	14,2	13,9	54,8	100,0

Tabelle 15 a: Noten der Zwischenprüfung im *zweiten* Examensfach, untergliedert nach Fächergruppen

Note der Zwischenprüfung		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist. und sozialkundliche Fächer	Restgruppe	Insgesamt
1	abs.	4	0	0	1	5
	% Sp.	8,0	0,0	0,0	2,7	5,1
2	abs.	15	2	0	15	32
	% Sp.	30,0	18,2	0,0	40,5	32,3
3	abs.	19	8	1	16	44
	% Sp.	38,0	72,7	100,0	43,2	44,4
4	abs.	11	1	0	5	18
	% Sp.	22,0	9,1	0,0	13,5	18,2
Insgesamt	abs.	50	11	1	37	99
	% Sp.	50,5	11,1	1,0	37,4	100,0

erhalten<sup>46</sup>. Viel wahrscheinlicher erscheint dagegen die Interpretation, daß die Entscheidung in der oben skizzierten Weise abgelaufen ist und daß die Endgültigkeit der Berufsentscheidung, das heißt ihre Irreversibilität, so lange wie möglich vermieden wurde. Die abgelegte Zwischenprüfung würde für eine weiterhin offene berufliche Entscheidungssituation die objektiv notwendige Voraussetzung schaffen. Man kann also sagen, daß die Zwischenprüfung in der Form eines Vordiploms ein Indikator für den objektiv nutzbaren Entscheidungsspielraum darstellt, der eine Reversibilität der bis dahin getroffenen Berufsentscheidung möglich macht.

Die Frage nach dem Zeitpunkt der Entscheidung für den Lehrerberuf dürfte ohne die Einbeziehung anderer Angaben für die Unterscheidung zwischen einer frühzeitigen und einer mög-

46 In der Restgruppe – von den übrigen Fächergruppen kann infolge der niedrigen absoluten Werte abgesehen werden – weichen die Anteile zwar zugunsten besserer Noten von den Naturwissenschaftlern ab (vgl. Tabelle 14 a und Tabelle 15 a) – von den Referendaren, die eine Zwischenprüfung abgelegt haben (21,9 Prozent im ersten Examensfach und 7,7 Prozent im zweiten), erhielten 50,5 Prozent (beziehungsweise 43,2 Prozent) die Note zwei und besser und nur 7,6 Prozent (beziehungsweise 13,5 Prozent) die Note vier –, wegen der Heterogenität dieser Gruppe und den nicht immer vergleichbaren Anforderungen in Zwischenprüfungen anderer Fächer können diese Zahlen aber nicht ohne weiteres als Bezugspunkt für den Leistungsvergleich mit den Naturwissenschaftlern herangezogen werden.



lichst lange hinausgeschobenen endgültigen Entscheidung eine weitere Klärung kaum erbringen. Auch bei einer frühzeitigen – quasi vorläufigen – Entscheidung zum Lehrerberuf (vgl. Phase 3 bei Janis und Mann, 1968) wird durch das Ablegen der Vorprüfung objektiv die Möglichkeit zu einer späteren Korrektur geschaffen. Unter diesen Voraussetzungen ist nicht zu erwarten, daß von den Referendaren als Zeitpunkt für die Entscheidung zum Lehrerberuf der später liegende Termin der „endgültigen“ Entscheidung genannt wird, sondern vielmehr damit zu rechnen, daß die Referendare den früher liegenden der „quasi vorläufigen“ Entscheidung angeben. Ebenso dürfte auch der Zeitpunkt des Abschlusses der Entscheidung für die beiden Examensfächer<sup>47</sup> keine Bestätigung oder Widerlegung der aufgestellten Hypothese erbringen, da eine Umertscheidung zwischen Staatsexamen und Diplomprüfung sich in der Regel nicht in einem Wechsel der Studienfächer niederschlagen dürfte.

Im Gegensatz dazu können die Antworten der Referendare zur Bedeutung der vorgegebenen Gründe für die Entscheidung zum Lehrerberuf zur Validierung der obengenannten Hypothese herangezogen werden. Ein Vergleich der Angaben zu den einzelnen Gründen und ihrer Bedeutung für die Berufentscheidung zeigt, daß bei den Referendaren der naturwissenschaftlichen Fächer weder ein Sicherheitsbedürfnis („sichere Anstellungsmöglichkeiten“ und „sicheres Einkommen“), noch die Meinung, daß das „Staatsexamen vergleichsweise leichter und schneller“ zu absolvieren sei, eine stärkere Rolle spielten<sup>48</sup>. Die Annahme, daß gerade bei Naturwissenschaftlern das Sicherheitsbedürfnis und eine starke Statusorientierung die Entscheidung zum Lehrerberuf mitbestimmen (vgl. Behrens und Simon, 1968), kann aufgrund dieser Ergebnisse nicht ohne weiteres aufrecht erhalten werden.

Wieweit das in den naturwissenschaftlichen Fächern objektiv vorhandene breitere Spektrum möglicher Alternativen zum Lehrerberuf subjektiv registriert und genutzt, das heißt in den Entscheidungsprozeß einbezogen wird, läßt sich aus der relativ häufig abgelegten Vor- oder Zwischenprüfung in den naturwissenschaftlichen Fächern ersehen. Die Antworten auf die Frage, welche Bedeutung der Einschränkung der Berufsalternativen durch die gewählte Fächerkombination für die Entscheidung zum Lehrerberuf beigemessen wurde, können ebenfalls die Annahme belegen, daß zumindest bei den Naturwissenschaftlern die Berufentscheidung als eine Wahl zwischen mehreren Alternativen zustande gekommen ist.

Wie zu erwarten, finden sich die meisten Referendare, die bei der Frage zur Beschränkung der Berufsalternativen durch die gewählte Fächerkombination die Antwortkategorie „gar keine Bedeutung“ nennen, in den naturwissenschaftlichen Fächern (78 Prozent). Dagegen sind es bei den Referendaren mit kulturhistorischen beziehungsweise sprachlichen Fächern nur jeweils ein Viertel (25,3 bis 26,7 Prozent) und beim Fach Sozialkunde noch weniger (19,1 Prozent). Vergleichsweise gering wird die Einschränkung der Berufsalternativen durch die gewählte Fächerkombination noch im Fach Sport erlebt (47,2 Prozent). Allerdings könnte hier auch das jeweilige andere Fach durchschlagen; denn rund 25 Prozent der Referendare dieser Fachgruppe haben Sport mit einem naturwissenschaftlichen Fach kombiniert. Wie stark die durch bestimmte Fächerkombinationen bedingte Einschränkung der Berufsalternativen ist, zeigen die Antworten in den Fachgruppen mit kulturhistorischen Fächern und alten Sprachen. Rund ein Drittel der Referendare (35,9 Prozent beziehungsweise 32,5 Prozent) dieser Fächer nennen die Kategorie „sehr große Bedeutung“. Wie stark allein das Studium einer modernen Fremdsprache die Chancen für andere Berufsalternativen – zum Beispiel als Dolmetscher oder Übersetzer – verbessert, macht ein Vergleich der entsprechenden Fachgruppen deutlich. Bei

47 Vgl. dazu auch Abschnitt 2.6.1.

48 Vgl. dazu die Tabellen 16, 17, 18, 19. Zwar findet sich beim „sicheren Einkommen“ (Tabelle 17) und bei dem „schnelleren und leichteren Staatsexamen“ (Tabelle 19) in der Gruppe der Naturwissenschaftler jeweils der größte Anteil von Referendaren, die diesen Gründen eine erhebliche Bedeutung zumessen (42,6 Prozent beziehungsweise 8,6 Prozent), aber diese Anteile weichen entweder nicht sehr stark von denen in den anderen Fächergruppen ab (38,6 Prozent; 38,4 Prozent und 35,5 Prozent) oder aber basieren auf so niedrigen absoluten Werten (13 Referendare), daß – unbeschadet des Zutreffens für diese wenigen – generelle Schlußfolgerungen daraus nicht abgeleitet werden können. Bei den beiden anderen Gründen „sichere Anstellung“ (32,7 Prozent) stehen die Naturwissenschaftler im Vergleich zu den anderen Fächern in der Mitte oder bei der „geringen Arbeitsbelastung“ sogar am Ende (5,3 Prozent bei Naturwissenschaftlern und 8,8 Prozent bei Modernen Fremdsprachen).

Tabelle 16: „Sichere Anstellungsmöglichkeiten“ untergliedert nach Fächergruppen

Bewertung sicherer Anstellungsmöglichkeiten		Fachzugehörigkeit			Restgruppe	Insgesamt
		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist. und sozialkundliche Fächer		
Gar keine Bedeutung	abs.	56	41	37	151	285
	% Zi.	19,6	14,4	13,0	53,0	100,0
	% Sp.	37,3	33,1	30,3	31,5	32,5
Geringe Bedeutung	abs.	45	47	43	181	316
	% Zi.	14,2	14,9	13,6	57,3	100,0
	% Sp.	30,0	37,9	35,2	37,7	36,1
Ziemlich große Bedeutung	abs.	37	32	38	116	223
	% Zi.	16,6	14,3	17,0	52,0	100,0
	% Sp.	24,7	25,8	31,1	24,2	25,5
Sehr große Bedeutung	abs.	12	4	4	32	52
	% Zi.	23,1	7,7	7,7	61,5	100,0
	% Sp.	8,0	3,2	3,3	6,7	5,9
Insgesamt	abs.	150	124	122	480	876
	% Zi.	17,1	14,2	13,9	54,8	100,0

Tabelle 17: „Sicheres Einkommen“ untergliedert nach Fächergruppen

Bewertung des sicheren Einkommens		Fachzugehörigkeit			Restgruppe	Insgesamt
		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist. und sozialkundliche Fächer		
Gar keine Bedeutung	abs.	37	33	27	135	232
	% Zi.	15,9	14,2	11,6	58,2	100,0
	% Sp.	24,7	26,6	22,1	28,1	26,5
Geringe Bedeutung	abs.	49	47	48	161	305
	% Zi.	16,1	15,4	15,7	52,8	100,0
	% Sp.	32,7	37,9	39,3	33,5	34,8
Ziemlich große Bedeutung	abs.	53	34	39	152	278
	% Zi.	19,1	12,2	14,0	54,7	100,0
	% Sp.	35,3	27,4	32,0	31,7	31,7
Sehr große Bedeutung	abs.	11	10	8	32	61
	% Zi.	18,0	16,4	13,1	52,5	100,0
	% Sp.	7,3	8,1	6,6	6,7	7,0
Insgesamt	abs.	150	124	122	480	876
	% Zi.	17,1	14,2	13,9	54,8	100,0

Tabelle 18: „Geringe Arbeitsbelastung im Beruf“ untergliedert nach Fächergruppen

Bewertung „geringer Arbeitsbelastung“		Fachzugehörigkeit			Restgruppe	Insgesamt
		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist. und sozialkundliche Fächer		
Gar keine Bedeutung	abs.	105	92	90	352	639
	% Zi.	16,4	14,4	14,1	55,1	100,0
	% Sp.	70,0	74,2	73,8	73,3	72,9
Geringe Bedeutung	abs.	37	21	23	91	172
	% Zi.	21,5	12,2	13,4	52,9	100,0
	% Sp.	24,7	16,9	18,9	19,0	19,6
Ziemlich große Bedeutung	abs.	6	6	5	33	50
	% Zi.	12,0	12,0	10,0	66,0	100,0
	% Sp.	4,0	4,8	4,1	6,9	5,7
Sehr große Bedeutung	abs.	2	5	4	4	15
	% Zi.	13,3	33,3	26,7	26,7	100,0
	% Sp.	1,3	4,0	3,3	0,8	1,7
Insgesamt	abs.	150	124	122	480	876
	% Zi.	17,1	14,2	13,9	54,8	100,0

Tabelle 19: „Schnelleres und leichteres Staatsexamen“ untergliedert nach Fächergruppen

Bewertung des Examensarguments		Fachzugehörigkeit			Restgruppe	Insgesamt
		Naturwissenschaften	Moderne Fremdsprachen	Kulturhist. und sozialkundliche Fächer		
Gar keine Bedeutung	abs.	123	114	99	415	751
	% Zi.	16,4	15,2	13,2	55,3	100,0
	% Sp.	82,0	91,9	81,1	86,5	85,7
Geringe Bedeutung	abs.	14	6	19	42	81
	% Zi.	17,3	7,4	23,5	51,9	100,0
	% Sp.	9,3	4,8	15,6	8,8	9,2
Ziemlich große Bedeutung	abs.	11	2	2	16	31
	% Zi.	35,5	6,5	6,5	51,6	100,0
	% Sp.	7,3	1,6	1,6	3,3	3,5
Sehr große Bedeutung	abs.	2	2	2	7	13
	% Zi.	15,4	15,4	15,4	53,8	100,0
	% Sp.	1,3	1,6	1,6	1,5	1,5
Insgesamt	abs.	150	124	122	480	876
	% Zi.	17,1	14,2	13,9	54,8	100,0



Tabelle 20: Einschränkung von Berufsalternativen und Fächergruppierung

Bewertung mangelnder Alternativen		Fachzugehörigkeit							Insgesamt	
		Naturwissen- schaften	Moderne Fremd- sprachen	Kulturhist. Fächer	Mod. Fremd- sprachen und kulturhist. Fächer	Sport	Alte Sprachen	Sozialkunde		Restgruppe
Gar keine Bedeutung	abs.	117	31	20	35	50	21	17	43	334
	% Zl.	35,0	9,3	6,0	10,5	15,0	6,3	5,1	12,9	100,0
	% Sp.	78,0	26,7	25,6	26,1	47,2	25,3	19,1	35,8	38,1
Geringe Bedeutung	abs.	19	37	14	30	16	14	26	24	180
	% Zl.	10,6	20,6	7,8	16,7	8,9	7,8	14,4	13,3	100,0
	% Sp.	12,7	31,9	17,9	22,4	15,1	16,9	29,2	20,0	20,5
Ziemlich große Bedeutung	abs.	8	24	16	33	19	21	28	22	171
	% Zl.	4,7	14,0	9,4	19,3	11,1	12,3	16,4	12,9	100,0
	% Sp.	5,3	20,7	20,5	24,6	17,9	25,3	31,5	18,3	19,5
Sehr große Bedeutung	abs.	6	24	28	36	21	27	18	31	191
	% Zl.	3,1	12,6	14,7	18,8	11,0	14,1	9,4	16,2	100,0
	% Sp.	4,0	20,7	35,9	26,9	19,8	32,5	20,2	25,8	21,8
Insgesamt	abs.	150	116	78	134	106	83	89	120	876
	% Zl.	17,1	13,2	8,9	15,3	12,1	9,5	10,2	13,7	100,0

$\chi^2 = 168,5 \quad df = 21$

nur kulturhistorischen Fächern messen 35,9 Prozent, bei einem kulturhistorischen Fach und einer modernen Fremdsprache 26,9 Prozent und bei zwei modernen Fremdsprachen nur noch 20,7 Prozent<sup>49</sup> der Einschränkung der Berufsalternativen durch die Fächerkombination eine „sehr große Bedeutung“ zu.

Diese großen Unterschiede zwischen den einzelnen Fachgruppen muß man berücksichtigen, wenn man die Antworten zur Bedeutung des Interesses an der Lehr- und Unterrichtstätigkeit angemessen interpretieren will (vgl. Tabelle 21). 55,3 Prozent der Naturwissenschaftler nennen eine „sehr große Bedeutung“ für das Interesse am Unterrichten. Unter Hinzunahme des oben berichteten Ergebnisses zur empfundenen Beschränkung durch den Mangel an Berufsalternativen kann man erwarten, daß die Referendare der naturwissenschaftlichen Fächer offenbar sehr viel häufiger als die anderer Fachgruppen sich aus pädagogischen Beweggründen für den Lehrerberuf entschieden haben. Das geäußerte Interesse an der Unterrichtstätigkeit ist zwar in den Fachgruppen „kulturhistorische Fächer“ und „alte Sprachen“ ähnlich hoch (53,8 beziehungsweise 49,4 Prozent), muß aber wohl bei Berücksichtigung der von diesen Gruppen sehr viel stärker empfundenen Beschränkung der Berufswahlmöglichkeiten eher als durch nachträgliche Identifikation mit der Entscheidung zustande gekommen interpretiert werden. Die Referendare dieser Fachgruppen mußten sich wahrscheinlich häufiger mit dem Beruf, zu dem sie sich „gezwungen fühlten“, abfinden und versuchen, positive Aspekte daran zu entdecken. Die Angaben zum Zustandekommen ihrer Berufsentscheidung können daher infolge von „bolstering“-Effekten (vgl. Phase 4 bei Janis und Mann, 1968) oder auch durch eine nachträgliche rationale Begründung der getroffenen Entscheidung verzerrt sein. Obwohl die Anteile der Referendare, die dem Interesse an der Lehr- und Unterrichtstätigkeit eine sehr große Bedeutung für die Berufsentscheidung beimessen, für die einzelnen Fachgruppen ungefähr gleich groß sind, muß mit der Möglichkeit gerechnet werden, daß die Antworten unterschiedlich zustande gekommen und daher auch in unterschiedlicher Weise zu interpretieren sind.

Vor einer möglichen Überbewertung der Ergebnisse bei den Referendaren der naturwissenschaftlichen Fächer muß an dieser Stelle aber gewarnt werden. Es mag sehr wohl zutreffen, daß bei dieser Gruppe eine positive Selektion vorliegt, derart, daß bereits zum Zeitpunkt der Entscheidung zum Lehrerberuf pädagogische Interessen vorhanden waren und diese Interessen die Entscheidung weitgehend mitbestimmt haben. Es ist aber nicht auszuschließen, daß das im Fragebogen genannte „Interesse an der Lehr- und Unterrichtstätigkeit“ bei den Probanden unterschiedliche Bedeutungsgehalte hatte, so daß – je nach der vorgenommenen Interpretation – dieselben Antworten verschiedenen Sachverhalten entsprechen können. Dieses Interesse am Unterrichten kann

- auf eine Vermittlung von Fachwissen, wie zum Beispiel Kenntnisse der deutschen Lyrik oder der Infinitesimalrechnung, ausgerichtet sein, aber auch
- auf den Erwerb bestimmter Qualifikationen („social skills“) durch die Schüler, wie zum Beispiel Flexibilität, Problemlösungsverhalten, Kooperationsfähigkeit usw.

Welche Interpretationen die Referendare bei der Beantwortung der Frage jeweils zugrunde gelegt haben – sei es als einzige oder auch in Kombination miteinander – läßt sich aus den erhobenen Daten nicht entnehmen. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, daß das starke Interesse an der Unterrichtstätigkeit bei den Naturwissenschaftlern einer Intention zur Vermittlung von Fachwissen entspricht, die Naturwissenschaftler also – sofern man den letztgenannten Aspekt des pädagogischen Interesses als den wichtigeren betrachtet – nicht notwendig die „besseren“ Lehrer sind. Im Gegensatz dazu könnte bei den Referendaren mit dem Fach Sozialkunde die Interpretation des pädagogischen Interesses – eventuell wegen einer intensiveren Beschäftigung mit den Sozialwissenschaften – eher dem zweiten genannten

49 Diese Verbesserung der Berufschancen in Abhängigkeit von der gewählten Fächerkombination wurde erst aufgrund der weiteren Differenzierung der Fachgruppen (vgl. dazu Fußnote 13) sichtbar; ebenso auch die nur partiell empfundene Einschränkung beim Fach Sozialkunde, wo zwar nur 19,1 keine solche empfinden, sich aber auch nur 20,2 Prozent sehr stark eingeengt fühlen.

Tabelle 21: Interesse an der Unterrichtstätigkeit und Fächergruppierung

Interesse am Unterricht		Fachzugehörigkeit								Insgesamt
		Naturwissen- schaften	Moderne Fremd- sprachen	Kulturhist. Fächer	Mod. Fremd- sprachen und kulturhist. Fächer	Sport	Alte Sprachen	Sozialkunde	Restgruppe	
Gar keine Bedeutung	abs.	13	10	4	7	8	7	5	10	64
	% Zl.	20,3	15,6	6,3	10,9	12,5	10,9	7,8	15,6	100,0
	% Sp.	8,7	8,6	5,1	5,2	7,5	8,4	5,6	8,3	7,3
Geringe Bedeutung	abs.	8	11	9	16	4	7	11	19	85
	% Zl.	9,4	12,9	10,6	18,8	4,7	8,2	12,9	22,4	100,0
	% Sp.	5,3	9,5	11,5	11,9	3,8	8,4	12,4	15,8	9,7
Ziemlich große Bedeutung	abs.	46	44	23	54	45	28	36	38	314
	% Zl.	14,6	14,0	7,3	17,2	14,3	8,9	11,5	12,1	100,0
	% Sp.	30,7	37,9	29,5	40,3	42,5	33,7	40,4	31,7	35,8
Sehr große Bedeutung	abs.	83	51	42	57	49	41	37	53	413
	% Zl.	20,1	12,3	10,2	13,8	11,9	9,9	9,0	12,8	100,0
	% Sp.	55,3	44,0	53,8	42,5	46,2	49,4	41,6	44,2	47,1
Insgesamt	abs.	150	116	78	134	106	83	89	120	876
	% Zl.	17,1	13,2	8,9	15,3	12,1	9,5	10,2	13,7	100,0

Aspekt entsprechen. Diese Referendare fühlen sich einerseits zwar in ihrer Berufswahl durch ihre Fächerkombination eingeschränkt, arrangieren sich aber andererseits doch mit dem als „aufgezwungen“ erlebten Beruf und versuchen, „das Beste daraus zu machen“<sup>50</sup>. Diese letztgenannte Möglichkeit wäre am ehesten dann gegeben, wenn die Referendare stärker aufgabenorientiert<sup>51</sup> sind und ein aufgabenorientiertes Unterrichtsverhalten ohne nennenswerte Sanktionen von seiten des Seminars oder der Schule über längere Zeit hin entwickeln und erproben können.

Ob und wie weit sich diese Hypothesen über unterschiedliche Interessenlagen in den einzelnen Fachgruppen anhand der vorliegenden Daten noch belegen lassen, soll an dieser Stelle im einzelnen nicht weiter untersucht werden, sondern den beabsichtigten Clusteranalysen vorbehalten bleiben. Es sei aber bereits hier darauf hingewiesen, daß die geäußerten Meinungen zur Relevanz der sozialwissenschaftlichen Theorien für die Lösung konkreter Unterrichtsprobleme sowie auch Eigeninitiativen in bezug auf die Anwendung von Unterrichtsinnovationen (team-teaching, programmierter Unterricht, usw.) untersucht werden und im Sinne der Konstruktvalidierung eine weitere Erhärtung oder auch eine Modifikation der Annahmen erbringen könnten. Auch eine genauere Analyse der Studieninhalte – zum Beispiel unter dem Gesichtspunkt, ob die pädagogischen Studien stärker historisch oder stärker anwendungsorientiert ausgerichtet waren – wäre in diesem Zusammenhang eine wichtige Ergänzung<sup>52</sup>. Sie könnte zum Beispiel Aufschluß darüber geben, ob und gegebenenfalls wann das Interesse an der Unterrichtstätigkeit, dem – bezogen auf die erhaltenen Antworten – bereits für die Berufsentscheidung eine große Bedeutung zugemessen wurde, auch auf den Erwerb einer bestimmten „Sozialkompetenz“ durch die Schüler – im Sinne des oben genannten zweiten Aspekts – ausgerichtet wurde.

50 So fühlt sich von den Referendaren mit dem Fach Sozialkunde zwar etwa die Hälfte (51,7 Prozent) durch ihre Fächerkombination – die außer Sozialkunde noch ein weiteres hier nicht berücksichtigtes Fach enthält – „ziemlich“ oder „sehr“ stark in ihrer Berufswahl eingeengt (vgl. dazu Tabelle 20), äußern aber von diesen 51,7 Prozent zugleich auch etwa drei Viertel (76,1 Prozent) ein großes Interesse an der Unterrichtstätigkeit. (Die Tabellen, aus denen sich dieser letztgenannte statistische Einzelbefund entnehmen läßt, sind in diesen Band nicht mehr aufgenommen worden.)

51 Vgl. dazu den Begriff „task-orientation“ bei Lewin.

52 Vgl. dazu auch unten, 2.7.

## 2.5 Vorstellungen vom Lehrerberuf

Wie in 2.1.2 bereits dargelegt, läßt sich die Berufsentscheidung als ein sequentieller Entscheidungsprozeß beschreiben, der in seinem Ablauf wesentlich bestimmt ist von Persönlichkeitsfaktoren und solchen, die in der jeweiligen Situation beziehungsweise Umwelt begründet liegen. Hinsichtlich der Berufswahl, das heißt der Entscheidung für einen bestimmten Beruf, kommt neben den – zunächst nicht notwendig berufsspezifischen – Interessen, Wert- und Zielvorstellungen dem Wissen über den späteren Beruf beziehungsweise den Quellen, aus denen es stammt, eine entscheidende Bedeutung zu. Diese Kenntnisse über den späteren Beruf dürften in erheblichem Umfang mitbestimmen, ob und wie weit die Chancen zur Realisierung der vorhandenen Zielvorstellungen in der späteren Berufspraxis realitätsadäquat eingeschätzt werden können. Eine Reihe sehr unterschiedlicher und möglicherweise sich widersprechender Rollenerwartungen (vgl. Biddle, u.a., 1962) stehen dabei an zentraler Stelle, so unter anderem:

- die Rolle, die der Entscheidungsträger dem Beruf selbst zuschreibt,
- die Normen und Verhaltenserwartungen, die von der Gesellschaft an den jeweiligen Beruf herangetragen werden, und
- die Vermutung des Entscheidungsträgers über die Rollenerwartungen, die „die anderen“ an den Beruf stellen werden.

Auf das mehr oder weniger große Konfliktpotential, das in der Entscheidung für einen bestimmten Beruf impliziert ist und sich aus der Diskrepanz zwischen Erwartungen und tatsächlich gegebenen Möglichkeiten zu deren Realisierung ergibt, wurde bereits früher (vgl. 2.1.2) hingewiesen. In dem Maße, in dem die vorhandenen Berufsvorstellungen eine realistische Einschätzung der späteren Berufsmöglichkeiten gestatten und in dem die individuellen Zielvorstellungen innerhalb des Berufs realisiert werden können, dürfte dieses Konfliktpotential geringer sein. Ein Wechsel beziehungsweise Veränderungen der Berufsrolle können – wenigstens teilweise – bereits antizipiert werden, so daß bei veränderten Berufsanforderungen (infolge antizipatorischer Sozialisation) auch schon neue geeignete Verhaltensmuster zur Verfügung stehen. Diskrepanzen zwischen den eigenen Berufsvorstellungen und der Berufsrealität, die gerade der Berufsanfänger häufiger erleben dürfte, können unter diesen Voraussetzungen leichter bewältigt beziehungsweise abgebaut werden.

Das in der Berufsentscheidung angelegte Konfliktpotential braucht jedoch nicht so negativ bewertet zu werden, daß es in jedem Falle so weit wie möglich verringert werden sollte. So kann es für den Entscheidungsträger relativ unproblematisch sein, wenn kleine Abweichungen bereits in einem frühen Stadium des beruflichen Sozialisationsprozesses – zum Beispiel beim ersten Kontakt der Referendare mit der Schule oder beim ersten selbständigen Unterrichten – wahrgenommen und dazu benutzt werden, die bisher vorhandenen Berufsvorstellungen und Rollenerwartungen der Realität anzupassen. Zugleich kann dieses Konfliktpotential aber auch einen Anreiz darstellen, die in der Berufsrolle vorhandenen Freiräume zu suchen, sie zur Selbstdefinition der Rolle zu nutzen und gegebenenfalls innovativ tätig zu werden.

### 2.5.1 Die Bedeutung verschiedener Informationsquellen

In der vorliegenden Untersuchung wurden Rollenvorstellungen vom Lehrerberuf nicht erhoben und Einflußgrößen für die Genese der Rollenvorstellungen – wie auch immer sie aussehen mögen – nur in einem sehr eingeschränkten Umfang erfragt. Im einzelnen wurde die Bedeutung einiger schul- und ausbildungsbezogener Informationsquellen für das Zustandekommen der Berufsvorstellungen ermittelt<sup>53</sup>. Die Referendare hatten diese Informationsquellen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Berufsvorstellungen auf einer Vier-Stufen-Skala zwischen „gar keine“ und „sehr große Bedeutung“ einzustufen. Die Verteilung der Antworten findet sich in Tabelle 22.

53 Vgl. dazu Frage 26 im Fragebogen 5.1.



Tabelle 22: Bedeutung verschiedener Informationsquellen für die Vorstellungen vom Lehrerberuf

Informationsquellen		k. A. <sup>a</sup>	gar keine Bedeutung	geringe Bedeutung	ziemlich große Bedeutung	sehr große Bedeutung	Insgesamt	
							beantwortet	Info.-quelle als bedeutsam ge- nannt
Eigene Schulzeit	abs.	29	48	191	356	252	847	799
	% Zl. <sup>b</sup>	3,3	5,7	22,6	42,0	29,8	100,0	–
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	23,9	44,6	31,5	–	100,0
Gespräche mit Lehrern	abs.	56	237	286	241	56	820	583
	% Zl. <sup>b</sup>	6,4	28,9	34,9	29,4	6,8	100,0	–
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	49,1	41,3	9,6	–	100,0
Schulpraktikum	abs.	54	362	240	169	51	822	460
	% Zl. <sup>b</sup>	6,2	44,0	29,2	20,6	6,2	100,0	–
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	52,2	36,7	11,1	–	100,0
Eigener Unterrichtsauftrag an einer Schule	abs.	86	615	35	76	64	790	175
	% Zl. <sup>b</sup>	9,8	77,8	4,4	9,6	8,1	100,0	–
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	20,0	43,4	36,6	–	100,0
Gespräche mit Hochschullehrern	abs.	80	658	86	40	12	796	138
	% Zl. <sup>b</sup>	9,1	82,7	10,8	5,0	1,5	100,0	–
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	62,3	29,0	8,7	–	100,0
Pädagogische Erfahrungen im Studium	abs.	78	616	99	58	25	798	245
	% Zl. <sup>b</sup>	8,9	77,2	12,4	7,3	3,1	100,0	–
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	54,4	31,9	13,7	–	100,0
Literatur über den Lehrerberuf	abs.	78	553	182	42	21	798	245
	% Zl. <sup>b</sup>	8,9	69,3	22,8	5,3	2,6	100,0	–
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	74,3	17,1	8,6	–	100,0
Eltern, Verwandte oder Bekannte im Lehrerberuf <sup>d</sup>	abs.	–	–	4	11	21	–	36
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	11,1	30,6	58,3	–	100,0
Eigene andere Lehrtätigkeit <sup>d</sup>	abs.	–	–	2	8	7	–	17
	% Zl. <sup>c</sup>	–	–	11,8	47,1	41,2	–	100,0

<sup>a</sup> Die „% Zl.“-Angaben in dieser Spalte sind jeweils auf die gesamte Stichprobe (N = 876) bezogen.

<sup>b</sup> Die Prozentangaben in dieser Zeile sind jeweils auf die Anzahl derjenigen bezogen, die diese Frage beantwortet haben (vgl. die Spalte „Insgesamt beantwortet“).

<sup>c</sup> Die Prozentangaben in dieser Zeile sind jeweils auf die Anzahl derjenigen bezogen, für die die Informationsquelle mindestens eine geringe Bedeutung hatte (vgl. die Spalte „Insgesamt Info.-quelle als bedeutsam genannt“).

<sup>d</sup> Diese Informationsquellen wurden von den Referendaren zusätzlich genannt.

Bei der Interpretation der Antworten in der Kategorie „gar keine Bedeutung“ muß man – außer bei der Frage nach der „eigenen Schulzeit“ – berücksichtigen, daß in dieser Kategorie Aussagen sehr unterschiedlicher Art enthalten sein können. Die Antwort „gar keine Bedeutung“ kann nicht nur die Einschätzung der jeweiligen Informationsquelle durch die Referendare widerspiegeln, sondern auch von Referendaren gegeben werden, denen diese Informationsquelle nicht zur Verfügung stand – das gilt insbesondere für eigene pädagogische Aktivitäten – oder aber von denen sie nicht genutzt beziehungsweise gar nicht erst in Betracht gezogen wurde – das gilt etwa für „Gespräche mit Hochschullehrern“ oder „Literatur über den Lehrerberuf“<sup>54</sup>. Eine genauere Analyse des Stellenwerts der einzelnen Informationsquellen für die Entwicklung von Berufsvorstellungen wird durch die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten dieser Antwortkategorie erheblich erschwert.

Zweifellos ist die Wahrscheinlichkeit von Erfolgen oder Mißerfolgen im späteren Beruf verschieden, je nachdem, ob jemand das Schulpraktikum absolviert hat, ihm aber hinsichtlich des späteren Berufs im Vergleich zu anderen pädagogischen Erfahrungen keine Bedeutung zumißt oder aber über diese Erfahrungen nicht verfügt und sie demzufolge weder positiv noch negativ bei der Entwicklung von Berufsvorstellungen berücksichtigen kann. Trotz der dadurch bedingten Einschränkungen in bezug auf die Generalisierbarkeit erschien es jedoch erfolgversprechend, die einzelnen Informationsquellen hinsichtlich ihrer Gewichtung wenigstens so weit miteinander zu vergleichen, als ihnen für das Zustandekommen von Berufsvorstellungen überhaupt eine Bedeutung zugemessen wurde<sup>55</sup>. Bezieht man die relativen Häufigkeiten nur auf die Kategorien „geringe“, „ziemlich große“ und „sehr große Bedeutung“, so ergeben sich die in Tabelle 22 jeweils in Klammern angegebenen Werte, die unter den genannten Voraussetzungen einen Vergleich der einzelnen Quellen zulassen.

Bringt man die einzelnen Informationsquellen – soweit ihnen eine „sehr große“ beziehungsweise nur eine „geringe Bedeutung“ zugemessen wird – in eine Rangfolge, so zeigt sich, daß am häufigsten<sup>56</sup> den eigenen Unterrichtserfahrungen (36,6 Prozent) eine „sehr große Bedeutung“ zugemessen wird, gefolgt von der eigenen Schulzeit (31,5 Prozent). Die übrigen Informationsquellen, einschließlich des Schulpraktikums (11,1 Prozent), erscheinen demgegenüber weniger bedeutsam. Eine explizit „geringe Bedeutung“ wird besonders den Informationsquellen „Literatur über den Lehrerberuf“ (74,3 Prozent) und „Gespräche mit Hochschullehrern“ (62,3 Prozent), aber auch dem Schulpraktikum (52,2 Prozent) beigemessen. Diese Ergebnisse sind jedoch nicht ohne weiteres generalisierbar, da sie sich jeweils nur auf die vorhandenen Fälle, das heißt solche Referendare beziehen, bei denen diese Informationsquelle überhaupt von irgendeiner Bedeutung war. Dieser Anteil schwankt zwischen 20 Prozent für eigene Unterrichtsaufträge und 91,2 Prozent für Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit.

54 Diese Überlegung ergibt sich aus den geringen Anteilen von Nichtbeantwortern bei einigen Informationsquellen, wie zum Beispiel bei „eigenen Unterrichtsaufträgen“. Die Annahme, daß zum Beispiel etwa 80 Prozent bereits während des Studiums – darauf bezog sich die Frage – eigene Unterrichtsaufträge hatten, diesen aber als Informationsquelle keine Bedeutung zumessen, erscheint höchst unwahrscheinlich. Darüber hinaus ließ sich für zwei Quellen auch eine entsprechende Konsistenzprüfung mit Hilfe anderer Antworten vornehmen. Beim Schulpraktikum und bei den pädagogischen Erfahrungen im Studium gab es jeweils eine entsprechende Zusatzfrage (vgl. Frage 39 beziehungsweise 50 im Fragebogen 5.1). 22,7 Prozent der Referendare geben an, daß sie kein Schulpraktikum absolviert, beziehungsweise 29,2 Prozent, daß sie keine pädagogischen Erfahrungen während des Studiums gemacht haben. Diese Anteile sind jeweils erheblich größer als die der Nichtbeantworter, andererseits aber erheblich kleiner als die in der Kategorie „gar keine Bedeutung“. Eine Überprüfung ergab, daß diese Referendare bis auf einzelne, ganz wenige Ausnahmen jeweils in den Anteilen der Kategorie „gar keine Bedeutung“ enthalten sind.

55 Auch hier wäre eine ähnliche Strukturanalyse wie bei den Entscheidungsgründen (vgl. dazu 2.4.1, Fußnote 41) möglich. Zur detaillierten Analyse wären jedoch auch hier Informationen über andere benützte, hier aber nicht vorgegebene Quellen erforderlich. Die zusätzlich genannten Quellen – wie zum Beispiel Eltern im Lehrerberuf – können zunächst nur diesbezügliche Hinweise geben, eine andere Fragetechnik, die es gestatten würde, die anderen Gründe umfassend zu ermitteln, jedoch nicht ersetzen.

56 Die Anteile bei den zusätzlich genannten Informationsquellen „Angehörige im Lehrerberuf“ beziehungsweise „eigene andere Lehrtätigkeit“ sind mit 58,3 Prozent beziehungsweise 41,2 Prozent zwar noch höher, dürfen aber aufgrund der sehr niedrigen absoluten Häufigkeiten nicht überbewertet werden. Hinzu kommt, daß diese Gründe zusätzlich genannt wurden, das heißt einen hohen Aufmerksamkeitswert („salience“) haben, der zugleich auch eine Ursache für eine Verschiebung der Antworten in Richtung „größere Bedeutung“ sein dürfte.

Versucht man, diesen unterschiedlichen Anteilen durch Rückgriff auf die absoluten Häufigkeiten bei der Interpretation Rechnung zu tragen, so zeigt sich nicht nur, daß die Berufsvorstellungen sich am häufigsten aufgrund von Erfahrungen der eigenen Schulzeit herausgebildet haben (799 Fälle), sondern zugleich auch, daß diese dabei am häufigsten sehr hoch gewichtet werden (252 Fälle, fast fünfmal so häufig wie Gespräche mit Lehrern – 56 Fälle – oder das Schulpraktikum mit 51 Fällen – beide Quellen werden noch vergleichsweise häufig benutzt!). Dieser Befund könnte teilweise darauf zurückzuführen sein, daß für viele Referendare diese Quelle die einzige Möglichkeit darstellte, überhaupt berufspraxisnahe Informationen zu gewinnen, unabhängig davon, ob diese realistische Vorstellungen gestatteten oder nicht. Aber gerade die eigene Schulzeit dürfte für die Vermittlung adäquater Vorstellungen vom Lehrerberuf nicht sonderlich geeignet sein; denn sie wurde aus der Sicht des Schülers und nicht aus der des Lehrers erlebt. Eine komplementäre Umsetzung der Erfahrungen als Schüler in Rollenvorstellungen für den Lehrer dürfte wohl nur selten vorgenommen werden und aufgrund von Selektionsprozessen in der Wahrnehmung auch nicht immer ohne weiteres möglich sein. Für einen anderen Teil der Referendare könnte dieser Befund aber auch dadurch zustande gekommen sein, daß sie die eigene Schulzeit quasi als Interpretationsfolie für andere Informationen und Erfahrungen benutzt haben oder – aufgrund ihres neuen Informationsstandes die Erfahrungen der eigenen Schulzeit reinterpretieren. Im ersten dieser beiden Fälle hätten die Erfahrungen in der zur Lehrerrolle komplementären Rolle des Schülers sogar eine wichtige, weil in positivem Sinne relativierende Funktion.

Auffällig bei der Verteilung der Antworten in Tabelle 22 ist die relativ geringe Bedeutung des Schulpraktikums, besonders im Vergleich zu eigenen Unterrichts- und anderen pädagogischen Erfahrungen im Studium wie zum Beispiel Nachhilfeunterricht<sup>57</sup>. Eigenen Unterrichtserfahrungen kommt zweifellos die größte Bedeutung bei der Herausbildung von Berufsvorstellungen zu<sup>58</sup>, ein Befund, der wegen der Unmittelbarkeit der bei selbständigem Unterricht möglichen Erfahrungen nicht sehr überraschend erscheint. Nur ist diese Möglichkeit vergleichsweise selten gegeben, insbesondere, da Unterrichtsaufträge in der Regel erst nach Absolvierung eines Teiles der Referendarzeit erteilt werden<sup>59</sup>.

Demgegenüber ist die geringe Bedeutung des Schulpraktikums zunächst überraschend. Ob dies eher dadurch bedingt ist, daß zum Zeitpunkt des Praktikums – das heißt während des Studiums – bereits hinreichend differenzierte und realistische Berufsvorstellungen vorhanden sind, die keiner Korrektur mehr bedürfen, oder aber eher dadurch, daß im Schulpraktikum geeignete berufspraktische Erfahrungen nicht gesammelt werden können, soll in Abschnitt 2.5.3 noch weiter analysiert werden. Die vergleichsweise große Ähnlichkeit der Verteilung der Antworten auf die Frage zum „Schulpraktikum“ mit der auf die Frage nach „Gesprächen mit Lehrern“ könnte zumindest ein erstes Indiz dafür sein, daß das Schulpraktikum häufig überwiegend aus Hospitationen im regulären Unterricht und gelegentlichen Kommentaren der jeweiligen Betreuungslehrer besteht, eine Vermutung, die durch Bemerkungen einiger Referendare durchaus gestützt wird. Insofern käme dem Schulpraktikum kaum eine andere Funktion zu als den bereits während der Schulzeit mit Lehrern geführten Gesprächen.

Für eine differenziertere Interpretation des Stellenwerts bestimmter Informationen wäre es notwendig gewesen, die Bedeutung der einzelnen Informationsquellen auch hinsichtlich ihrer Richtung zu erfragen, da die eingeschätzte „Bedeutung“ inhaltlich noch verschiedene Wirkungsrichtungen offen läßt. So können zum Beispiel die Erfahrungen der eigenen Schulzeit sowohl in positiver wie auch in negativer Hinsicht von Bedeutung für die Berufsvorstellungen gewesen sein. Einzelne Lehrer können bereits in der Schulzeit Vorbildcharakter gehabt haben, so daß die Vorstellungen über den späteren Beruf im wesentlichen an diesen Lehrern orientiert sind. Die Ausbildung zum Lehrer könnte in diesem Fall von seiten des Referendars im

57 Zur Funktion des Schulpraktikums für die Entwicklung oder Korrektur von Berufsvorstellungen beziehungsweise zur Funktion pädagogischer Erfahrungen in bezug auf die Berufsentscheidung vgl. auch unten, 2.5.3 und 2.5.4.

58 Vgl. dazu auch den hohen Anteil bei der zusätzlich genannten Quelle „eigene andere Lehrtätigkeit“.

59 So durften beispielsweise nur 34,6 Prozent der Referendare bereits innerhalb der ersten vier Wochen selbständig unterrichten, während 32 Prozent länger als drei Monate darauf warten mußten.

wesentlichen als Erlernen der Verhaltensweisen dieser Lehrer oder ähnlicher Vorbilder, das heißt als Imitation, verstanden werden. Das Interesse, neue, bisher nicht beobachtete Verhaltensweisen selbst zu entwickeln, dürfte unter diesen Voraussetzungen nicht allzu groß sein. Daneben können einzelne Lehrer aber auch negativen Vorbildcharakter gehabt und die Berufsvorstellungen im wesentlichen negativ beeinflusst haben. In diesem Fall könnte die Ausbildung zum Lehrer von seiten des Referendars unter anderem auf die Vermeidung bestimmter Verhaltensweisen ausgerichtet sein, verbunden mit der Motivation, andere und „bessere“ Verhaltensweisen zu entwickeln, die sich allerdings nicht zwangsläufig aus dem negativen Vorbild ableiten lassen. Dadurch würde zugleich aber auch ein größerer Freiraum eröffnet, der innovatorisch hinsichtlich der Selbstdefinition der Berufsrolle genutzt werden kann.

### 2.5.2 Realitätsgrad der Berufsvorstellungen

Zum Realitätsbezug ihrer Berufsvorstellungen wurde den Referendaren nur eine sehr allgemeine Frage gestellt<sup>60</sup>: „Haben Sie heute den Eindruck, daß Ihre Vorstellungen vom Lehrerberuf als Grundlage für Ihre Berufsentscheidung realistisch genug waren oder waren sie zu unrealistisch?“ Auf einer Fünf-Stufen-Skala sollte der Realitätsgrad eingeschätzt werden. Die Antworten dazu sind in Tabelle 23 wiedergegeben.

Von der mittleren Position soll zunächst abgesehen werden; sie könnte möglicherweise einen hohen Differenzierungsgrad der Vorstellungen indizieren, aber auch bedeuten, daß selbst bis zum Ende der Referendarausbildung die Berufsrealität noch nicht in vollem Umfang erlebt werden konnte. Für die übrigen Positionen ergibt sich, daß etwas mehr als die Hälfte der befragten Referendare (54,4 Prozent) angibt, ein realistisches Bild vom Lehrerberuf gehabt zu haben, während ein Viertel (25,8 Prozent) äußert, sich auf der Grundlage unrealistischer Berufsvorstellungen entschieden zu haben.

Diese Befunde dürfen in ihrer Aussagekraft nicht überbewertet werden, da eine Reihe einschränkender Bedingungen zumindest Vorsicht bezüglich der Generalisierbarkeit gebieten. Einmal handelt es sich um eine Rückerinnerungsfrage, und diese erfordert von der Fragestellung her bereits zwei verschiedene Bezugspunkte<sup>61</sup>, die sich in ihrer Auswirkung überlagern können – einmal der Bezugspunkt der Vorstellungen, wie sie zum Zeitpunkt der Entscheidung vorhanden waren, und zum anderen der Bezugspunkt der gegenwärtigen Erfahrung im Vergleich zu den damaligen Vorstellungen. Es ist dabei nicht auszuschließen, daß insbesondere die Einschätzung der Vorstellungen als „eindeutig unrealistisch“ auch zur Rationalisierung von Mißerfolgen in der Ausbildung – sei es im Studium oder sei es im Referendariat – dienen kann. Die Vorstellungen können durchaus „realistisch genug“ und als Entscheidungsgrundlage ausreichend gewesen sein, am Ende der Ausbildung dann aber aufgrund der aufgetretenen Mißerfolge anders eingeschätzt werden. Darüber hinaus muß berücksichtigt werden, daß hier

Tabelle 23: Realitätsgrad der Berufsvorstellungen

Anzahl der Nennungen	eindeutig unrealistisch				eindeutig realistisch 5	Insgesamt
	1	2	3	4		
absolut	77	144	170	289	176	856
%	9,0	16,8	19,9	33,8	20,6	100,0

k. A.: 20 = 2,3 Prozent (N = 876)

60 Vgl. dazu die Frage 27 im Fragebogen 5.1.

61 Vgl. dazu die Problematik von Urteilsmaßstäben, 1.5.5.3.

Referendare befragt wurden, das heißt Lehrer, bei denen die Konfrontation mit der Berufspraxis noch nicht vollständig stattgefunden hat. Der Unterricht während der Referendaraus- bildung läuft unter zum Teil erheblich anderen Bedingungen ab als der in der späteren Schulpraxis, obwohl die meisten Referendare neben ihrem regulären Ausbildungsunterricht noch einen Lehrauftrag haben, das heißt auch Unterricht halten, der der späteren Schulpraxis entsprechen dürfte.

Angesichts des relativ hohen Anteils von Referendaren (25,8 Prozent), die meinen, sich für einen Beruf entschieden zu haben, von dem sich bei der Konfrontation mit der Praxis heraus- stellt, daß die diesbezüglichen Vorstellungen falsch beziehungsweise unangemessen waren, wäre es wichtig, zu erfahren, wie derartige unrealistische Berufsvorstellungen zustande gekom- men sind und ob beziehungsweise wie sie sich vermeiden, zumindest aber in möglichst frühen Phasen der Ausbildung korrigieren lassen. Der Prozeß, durch den diese Vorstellungen zustan- de kommen oder sich verändern, wurde im einzelnen in der vorliegenden Untersuchung nicht erfaßt. Trotzdem lassen sich aber anhand der vorliegenden Daten einige Aussagen formulie- ren, die zwar nur von beschränkter Reichweite und nicht als kausale Erklärung aufzufassen sind, die aber zumindest Plausibilität für sich beanspruchen und Ansatzpunkte für weiterge- hende Analysen bilden können.

Wegen der besonderen Bedeutung, die der eigenen Schulzeit für die Entwicklung von Berufs- vorstellungen zukommt (vgl. 2.5.1) – zwar bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Prozeß der Berufsentscheidung – soll zunächst der Zusammenhang zwischen dieser Informations- quelle und dem Realitätsgrad der Berufsvorstellungen näher betrachtet werden (Tabel- le 24).

Zwar ist der Anteil der Referendare mit angeblich realistischen Berufsvorstellungen – unab- hängig vom Grad der Bedeutung der eigenen Schulzeit – jeweils erheblich höher als der mit unrealistischen, aber je größer die Bedeutung der eigenen Schulzeit eingeschätzt wird, um so

Tabelle 24: Bedeutung der Informationsquelle „eigene Schulzeit“ und Realitätsgrad der Berufsvorstellungen<sup>a</sup>

Bedeutung der eigenen Schulzeit <sup>b</sup>		Ursprüngliche Berufsvorstellungen			Insgesamt
		unrealistisch (Skalenwert 1 und 2)	3	realistisch (Skalenwert 4 und 5)	
gering	abs.	41	39	109	189
	% Zi.	21,7	20,6	57,7	100,0
	% Sp.	20,4	25,2	25,0	23,9
ziemlich groß	abs.	79	77	197	353
	% Zi.	22,4	21,8	55,8	100,0
	% Sp.	39,3	49,7	45,2	44,6
sehr groß	abs.	81	39	130	250
	% Zi.	32,4	15,6	52,0	100,0
	% Sp.	40,3	25,2	29,8	31,6
Insgesamt	abs.	201	155	436	792
	% Zi.	24,5	19,6	55,1	100,0

$$\chi^2 = 10,9 \quad df = 4 \quad p < 5 \text{ Prozent}$$

<sup>a</sup> Geringe Abweichungen in den absoluten Häufigkeiten im Vergleich zu Tabelle 22 ergeben sich infolge fehlender Antwor- ten bei Frage 27.

<sup>b</sup> Die Antwortkategorie „gar keine Bedeutung“ wurde aus den in 2.5.1, Fußnote 54, genannten Gründen hier nicht berück- sichtigt.

häufiger werden auch die Berufsvorstellungen als unrealistisch<sup>62</sup> bezeichnet (21,7 Prozent bei „geringer“; 22,4 Prozent bei „ziemlich groß“ und 32,4 Prozent bei „sehr großer Bedeutung“). Parallel dazu nimmt der Anteil derer, die ihre Vorstellungen als realistisch bezeichnen, ab (57,7 Prozent bei „geringer“; 55,8 Prozent bei „ziemlich groß“ und 52,0 Prozent bei „sehr großer Bedeutung“); das Verhältnis der jeweiligen Anteile verschiebt sich von 1 : 2,7 zu 1 : 1,6 zuungunsten der realistischen Berufsvorstellungen. Diese Ergebnisse lassen die in 2.5.1 aufgestellte Vermutung, daß aufgrund der veränderten Rollen die Schulzeit eher ungeeignet ist, realitätsadäquate Berufsvorstellungen zu bewirken, und tendenziell einen gegenteiligen Effekt hat, das heißt zu unangemessenen Erwartungen an die spätere Berufspraxis (ver-)führt, durchaus plausibel erscheinen.

Für eine differenziertere Beurteilung der Funktion von Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit wären zusätzliche Angaben erforderlich, zum Beispiel zur „Art der Bedeutung“ (vgl. 2.5.1), vor allem aber auch zum Verhältnis dieser Erfahrungen zu anderen berufsrelevanten Informationen. Unter Einbeziehung derartiger zusätzlicher Angaben wäre es dann auch möglich, abzuschätzen, wie weit die einzelnen Befunde methodische Artefakte oder aber inhaltlich zu interpretierende Unterschiede widerspiegeln<sup>63</sup>.

Da eine Bestimmung der Funktionen von „Gesprächen mit Lehrern“, die in der Regel auch zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Berufsentscheidung stattgefunden und demzufolge die Art der Vorstellungen wesentlich beeinflusst haben dürften, ohne zusätzliche, hier aber nicht erhobene Informationen<sup>64</sup> kaum zu leisten ist – ähnliches gilt für die „Gespräche mit Hochschullehrern“ –, wird ihr Zusammenhang mit dem Realitätsgrad der Berufsvorstellungen an dieser Stelle nicht weiterverfolgt.

### 2.5.3 Funktion des Schulpraktikums als Informations- und Erfahrungsquelle für den Lehrerberuf

Informationen über die spätere Berufspraxis dürften in Abhängigkeit vom Zeitpunkt ihrer Verfügbarkeit im Prozeß der Berufsentscheidung sehr unterschiedliche Funktionen haben.

62 Zur Veranschaulichung dieser generellen Tendenz wurden die Skalenwerte 1 und 2 zusammengefaßt. Analog wurden auch die Skalenwerte 4 und 5 für „realistische Vorstellungen“ zusammengefaßt. Die separate Analyse der hier zusammengefaßten Skalenwerte ergibt zwar leichte punktuelle Verschiebungen in den einzelnen Anteilen, jedoch keine wesentliche Veränderung der Gesamttendenz. Ein methodologisch interessantes – und in der Psychologie hinreichend bekanntes – Phänomen wird dabei jedoch sichtbar, nämlich die Tendenz, strukturell ähnliche Antworten zu geben, zum Beispiel Extreme zu vermeiden. So zeigt sich zum Beispiel eine relative Bevorzugung der Kombination „ziemlich große Bedeutung“ mit dem Skalenwert 4 des Realitätsgrades gegenüber den Kombinationen von „sehr großer Bedeutung“ mit Skalenwert 5. Da dieser sicher sehr interessante Aspekt hier nicht weiterverfolgt werden kann – dies würde über den Rahmen der Interpretationen weit hinausführen und auch andere Auswertungstechniken wie etwa Clusteranalysen erfordern – erschien es zulässig, diese methodisch bedingten Verschiebungen der Antworten durch die vorgenommene Zusammenfassung zunächst zu kompensieren.

63 Es wäre zum Beispiel denkbar, daß ein Teil der Referendare, die die aus den Erfahrungen ihrer Schulzeit abgeleiteten Berufsvorstellungen als unrealistisch erkannt haben, dies bereits in die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung der eigenen Schulzeit mit einbeziehen und dieser jetzt „keine Bedeutung“ mehr zumessen. Ein anderer Teil, der dies nicht tut, würde dagegen „biographisch richtig“ angeben, daß die Schulzeit für die Entwicklung von Berufsvorstellungen bedeutsam war. Unter diesen Voraussetzungen müßte man davon ausgehen, daß der Anteil derjenigen, die die Schulzeit als unbedeutend einschätzen und unrealistische Vorstellungen hatten, teilweise durch methodische Artefakte zustande gekommen ist. Für die Interpretation würde das bedeuten, daß die Schulzeit in weitaus mehr Fällen zu unrealistischen Vorstellungen beigetragen hat als zunächst erkennbar.

64 So wäre es für die Interpretation zum Beispiel notwendig, zu unterscheiden zwischen Gesprächen mit Lehrern, die während der eigenen Schulzeit stattgefunden haben, solchen auf informeller Basis während des Studiums und solchen während des Schulpraktikums – aus der Frageformulierung ist diese Differenzierung nicht zu entnehmen. Ferner wäre zu unterscheiden zwischen Gesprächen, die vom Schüler mit dem Ziel einer eventuellen Berufsberatung gesucht wurden und solchen, die auf Initiative von Lehrern zustande gekommen sind. In bezug auf die Gespräche mit Hochschullehrern dürfte es von erheblicher Bedeutung sein, ob diese Gespräche mit Hochschullehrern der studierten Unterrichtsfächer oder solchen der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fächer geführt wurden. Schließlich wäre es für eine angemessene Interpretation auch erforderlich zu wissen, mit welcher Zielsetzung diese Gespräche geführt wurden, ob zum Beispiel mit dem Ziel einer möglichst breiten und umfassenden Information (vgl. Phase 2 beziehungsweise 3 bei Janis und Mann, 1968) oder mit dem Ziel einer Absicherung bereits vorhandener Informationen beziehungsweise einer bereits getroffenen Entscheidung (vergleiche Phase 4 bei Janis und Mann) und selbstverständlich auch, ob die jeweils intendierten Ziele auch erreicht wurden.

Tabelle 25: Realitätsgrad der Berufsvorstellungen und Korrekturmöglichkeiten durch ein Schulpraktikum

Realistisches Bild des Lehrerberufs durch Schulpraktikum		Ursprüngliche Berufsvorstellungen					Insgesamt
		unrealistisch				realistisch 5	
		1	2	3	4		
nein	abs.	53	90	118	149	73	483
	% Zi.	11,0	18,6	24,4	30,8	15,1	100,0
	% Sp.	93,0	81,8	83,1	68,3	52,5	72,5
ja	abs.	4	20	24	69	66	183
	% Zi.	2,2	10,9	13,1	37,7	36,1	100,0
	% Sp.	7,0	18,2	16,9	31,7	47,5	27,5
Insgesamt	abs.	57	110	142	218	139	666
	% Zi.	8,6	16,5	21,3	32,7	20,9	100,0

k. A.: 11 = 1,6 Prozent

$\chi^2 = 54,5$      $df = 4$      $p < 0,1$  Prozent

Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und in der Regel auch Gespräche mit Lehrern – ebenso wie Informationen von Eltern oder Bekannten, die selbst im Lehrerberuf tätig sind – liegen zeitlich vor dem Beginn des Studiums und können daher für die Entscheidung zwischen Berufsalternativen mit herangezogen werden. Eigene Unterrichts- beziehungsweise pädagogische Erfahrungen – vom Nachhilfeunterricht während der Schulzeit einmal abgesehen – und insbesondere das Schulpraktikum liegen jedoch zeitlich später, so daß ihnen für die Berufsentcheidung eher eine stabilisierende beziehungsweise korrigierende Funktion zukommt. Eine radikale Umorientierung, das heißt ein Berufswechsel, ist aufgrund solcher relativ späten Erfahrungen zwar nicht auszuschließen, erscheint aber wegen der damit verbundenen materiellen und auch psychischen Kosten weniger wahrscheinlich.

Bedenkt man die Tatsache, daß in den meisten Prüfungs- und Ausbildungsordnungen das Schulpraktikum obligatorisch vorgeschrieben ist, wenn auch teilweise nur als Hospitation im regulären Schulunterricht, so könnte man vermuten, daß das Schulpraktikum für das Bild des späteren Berufs von besonderer Bedeutung ist. In vielen Fällen dürfte es die erste Konfrontation mit der Berufsrealität darstellen, die nicht aus der Sicht des Schülers, wenngleich noch aus der Sicht des Auszubildenden erfolgt. Gerade deswegen könnten – und das ist in den entsprechenden Ausbildungsordnungen auch intendiert – die während dieser Zeit gesammelten Erfahrungen als Korrekturgröße für die Vorstellungen über die Berufspraxis eine wichtige Funktion erfüllen, zumal dann, wenn andere berufsrelevante Erfahrungen nur in beschränktem Umfang verfügbar sind. Doch werden diese Erfahrungen viel zu spät gemacht, um einen Wechsel des Berufsziels zu bewirken<sup>65</sup>; und auch ihre korrigierende oder modifizierende Funktion für das Berufsbild erscheint höchst zweifelhaft. Von den Referendaren (77,3 Prozent), die ein Schulpraktikum absolviert haben, glauben nur 28,1 Prozent<sup>66</sup> dadurch auch ein realistisches Bild vom Lehrerberuf gewonnen zu haben<sup>67</sup>. Gliedert man diesen Anteil nach dem Realitätsgrad der Berufsvorstellungen bei der Entscheidung für das Staatsexamen, die in den meisten Fällen vor dem Schulpraktikum liegen dürfte, weiter auf, so wird dieser Zusammenhang noch deutlicher (vgl. Tabelle 25).

65 Anhand der vorliegenden Daten ist dies zwar nicht überprüfbar, da diejenigen, die eventuell aufgrund derartiger Erfahrungen den Lehrerberuf aufgegeben haben, nicht in der Stichprobe enthalten sind; die Annahme erscheint aber plausibel.

66 Die Abweichung zu den 27,5 Prozent in der Tabelle 25 ergibt sich durch einige Antwortverweigerungen bei der Frage nach dem Realitätsgrad der Berufsvorstellungen.

67 Vgl. Frage 40 im Fragebogen 5.1.

Gerade wenn die Vorstellungen von der Berufspraxis allzu unrealistisch sind, das heißt Korrekturmöglichkeiten beziehungsweise zusätzliche Erfahrungen am ehesten erforderlich wären, scheint das Schulpraktikum eine solche Wirkung zu verfehlen. Der Anteil der Referendare, die nach ihren Aussagen durch das Schulpraktikum ein realistisches Bild von der Berufspraxis gewinnen konnten, nimmt von 47,5 Prozent bei denjenigen, die bereits vorher realistische Berufsvorstellungen hatten, fast kontinuierlich ab bis auf 7,0 Prozent bei denjenigen, die vorher unrealistische Vorstellungen hatten. Das läßt das Schulpraktikum als eher überflüssig erscheinen, zumindest berechtigt es zu der Vermutung, daß es die ihm häufig zugeschriebene Funktion nur sehr unzureichend erfüllt. Es ist zwar denkbar, daß die Antworten teilweise verzerrt sind und ein Teil der Befragten mit bereits zuvor vorhandenen realistischen Vorstellungen, die durch das Schulpraktikum nicht weiter beeinflusst wurden, bei der Frage zur Funktion des Schulpraktikums mit „nein“ (kein realistisches Bild) geantwortet haben. Dagegen erscheint es höchst unwahrscheinlich, daß eine analoge Verschiebung der Antworten auch bei denjenigen stattgefunden hat, die vorher unrealistische Vorstellungen hatten. Die „Sche-re“ zwischen dem Realitätsgrad der Berufsvorstellungen bei der Berufsentscheidung und eventuellen Korrekturmöglichkeiten durch die Erfahrungen des Schulpraktikums würde unter dieser Voraussetzung allenfalls noch größer.

Aus unseren Befunden und Überlegungen läßt sich der Schluß ziehen, daß das Schulpraktikum die ihm zugeordneten Funktionen – erste Einführung in die Unterrichtspraxis und Vermittlung einer möglichst realitätsbezogenen Vorstellung vom Lehrerberuf, um gegebenenfalls Berufsentscheidungen zu revidieren beziehungsweise zu korrigieren – kaum erfüllen kann. Daß andere pädagogische Erfahrungen zu diesem Zweck weitaus besser geeignet scheinen, soll im folgenden anhand der entsprechenden Befunde noch näher begründet werden.

#### 2.5.4 Die Funktion pädagogischer Betätigung im Studium für die Entscheidung zum Lehrerberuf

In Abhängigkeit von der Stufe des Entscheidungsprozesses, an dessen Ende der Entschluß steht, Lehrer zu werden (vgl. Janis und Mann, 1968), können pädagogische Erfahrungen eine sehr unterschiedliche Funktion haben. Sie können von dem künftigen Lehrer bewußt als weitere Informationsquelle gesucht werden – sei es, um die getroffene Berufsentscheidung durch weitere Erfahrungen abzusichern (Phase 4 nach Janis und Mann), sei es, um sich eine bessere Grundlage für eine noch nicht endgültig getroffene Entscheidung zu verschaffen (Phase 3 nach Janis und Mann). Sie können primär aber auch einen ganz anderen Sinn haben, nämlich die Sicherung der materiellen Existenzgrundlage. In diesem Fall ist es zwar durchaus möglich, daß die pädagogischen Erfahrungen über ihren eigentlichen Zweck hinaus auch als zusätzliche Quelle für berufsrelevante Informationen betrachtet werden. Falls diese Erfahrungen jedoch Anlaß geben, an der getroffenen Entscheidung zu zweifeln oder gar die pädagogische Eignung grundsätzlich in Frage zu stellen, ist damit zu rechnen, daß sie bewußt ausgeblendet werden (Phase 5 nach Janis und Mann).

Den Referendaren wurde die Frage vorgelegt, ob sie sich während des Studiums in irgendeiner Form pädagogisch betätigt und, wenn ja, ob die dabei gesammelten Erfahrungen sie in ihrer Berufsentscheidung bestätigt hätten<sup>68</sup>. Betrachtet man die Antworten zu diesen Fragen – zunächst ohne diese weiter nach der Art der Bestätigung zu differenzieren –, so fällt auf, daß zwar relativ viele Referendare (70,1 Prozent) derartige Erfahrungen gesammelt haben, sich aber nur etwa die Hälfte von ihnen (51,5 Prozent) dadurch in ihrem Entschluß zum Lehrerberuf auch bestärkt oder gefördert fühlte. Dieses Ergebnis läßt vermuten, daß derartigen Erfahrungen ein jeweils unterschiedlicher Stellenwert zukommt. Allerdings ist auch eine Verzerrung der Antworten durch Recall-Effekte nicht völlig auszuschließen. So könnte zum Beispiel eine gewisse „Betriebsblindheit“ dazu geführt haben, daß rückschauend die Funktion der

68 Vgl. Frage 50 und 51 des Fragebogens 5.1.



pädagogischen Erfahrungen für die Berufsentscheidung nicht mehr so positiv eingeschätzt wird, wie sie tatsächlich gewesen ist, etwa weil inzwischen andere, subjektiv als wichtiger erlebte Erfahrungen (zum Beispiel Unterricht während der Referendarzeit) diese Funktion übernommen haben.

Aus dem hohen Anteil der Referendare, die durch diese Erfahrungen keine Bestätigung ihrer Berufsentscheidung erfahren haben, darf man aber nicht schließen, daß sich bei diesen Referendaren die Erfahrungen negativ ausgewirkt hätten. Es wäre zum Beispiel denkbar, daß der einmal gefaßte Entschluß, Lehrer zu werden, durch weitere Erfahrungen – unabhängig von ihrer Art – nicht mehr beeinflußt wird (vgl. Stufe 5 nach Janis und Mann). Das beinhaltet aber zugleich, daß positive Erfahrungen (im Sinne einer Bestätigung) bewußt nicht mehr gesucht oder – wenn sie zufällig auftreten – nicht als besonders wichtig erlebt und demzufolge nicht mehr berichtet werden.

Zur Aufklärung des zunächst überraschenden Befundes, daß nur etwa die Hälfte der Referendare mit pädagogischen Erfahrungen sich dadurch auch in ihrer Berufsentscheidung bestätigt fühlte, wäre es notwendig gewesen, die Gründe für die jeweils genannte pädagogische Bestätigung zu erfragen. In einer offenen Frage hätte dann deren Stellenwert für die Berufsentscheidung ermittelt werden können. Diese Fragen hätten zumindest einen Hinweis darauf erbracht, mit welcher Wahrscheinlichkeit die jeweiligen pädagogischen Erfahrungen überhaupt geeignet waren, die Berufsentscheidung zu beeinflussen. Darüber hinaus wäre es lohnend gewesen, zu ermitteln, wieweit die pädagogischen Erfahrungen eventuell zu Zweifeln an dem Entschluß, Lehrer zu werden, Anlaß gegeben haben. Da diese Informationen nicht vorliegen, kann hier nur versucht werden, anhand von Plausibilitätsüberlegungen und einer Differenzierung nach der Art pädagogischer Erfahrungen und gegebenenfalls unterschiedlich häufiger Bestätigung der Berufsentscheidung Vermutungen über Art und Funktion solcher Erfahrungen aufzustellen.

Die Frage, ob und inwieweit die verschiedenen Formen der Praxiserfahrung während des Studiums als verursachende Faktoren für die Berufsentscheidung gelten können oder nur als Indikatoren für ein Syndrom von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die eine natürliche Selektion aufgrund pädagogischer Eignung bedingt haben, ist nicht abgelöst zu sehen vom Zeitpunkt des ersten Kompetenzerwerbs in einem oder mehreren der möglichen Praxisfelder. Das gilt insbesondere für den Nachhilfeunterricht, der in der Regel bereits während der Schulzeit erteilt wird.

Im Vergleich zu den anderen Formen pädagogischer Erfahrungen, die in der Frage vorgegeben waren – Gruppenarbeit und Unterrichts- oder Lehrauftrag – kann man für den Nachhilfeunterricht am ehesten erwarten, daß er nicht so sehr pädagogischen Intentionen entspringt und als Quelle berufsähnlicher Erfahrungen gesucht wird. Vielmehr dürfte er für die materielle Existenzsicherung eine Rolle gespielt haben, insbesondere, wenn er die einzige Art pädagogischer Erfahrungen geblieben ist und nur „selten“ erteilt wurde. Als verursachender Faktor für die Berufsentscheidung dürfte der Nachhilfeunterricht unter diesen Voraussetzungen kaum in Betracht kommen. Bei denjenigen Referendaren, die „häufig“ Nachhilfeunterricht gegeben haben, kann man jedoch erwarten, daß eher eine Bestätigung der Berufsentscheidung erfolgt ist, und zwar insbesondere, wenn pädagogische Motivationen für das Erteilen von Nachhilfeunterricht eine Rolle gespielt haben. Aber auch dann, wenn primär materielle Gründe ausschlaggebend gewesen sind, kann man erwarten, daß aufgrund der Menge und Vielfalt der gemachten Erfahrungen ein Zusammenhang zwischen dem Nachhilfeunterricht und dem späteren Beruf wahrgenommen wird. Die folgenden Bedingungen kann man – zumindest der Tendenz nach – als gegeben annehmen. Sie dürften für die Bestätigung der Berufsentscheidung durch Nachhilfeunterricht eine wesentliche Rolle spielen.

- Hinreichende fachliche Kenntnisse, um die Übernahme einer solchen Aufgabe zu begründen.
- Überdurchschnittliche sozial-emotionale Fähigkeiten, die es ermöglichen, auf dem Wege über empathische Identifikation mit dem Nachhilfeschüler dessen Lücken und Schwierigkeiten nachzuvollziehen und abzubauen.

Tabelle 26: Häufigkeit pädagogischer Betätigung im Studium (untergliedert nach Arten) und Bestätigung der Berufsentscheidung<sup>a</sup>

Pädagogische Betätigung und Berufsbestätigung		Nachhilfeunterricht			Gruppenarbeit			Unterrichts- bzw. Lehrauftrag zusammen <sup>b</sup>
		selten	häufig	zusammen	selten	häufig	zusammen	
Pädagogisch betätigt	abs.	229	238	467	84	156	240	150
	% Zl.	49,0	51,0	100,0 (53,3)	35,0	65,0	100,0 (27,4)	(17,1)
davon:								
Berufsentscheidung bestätigt	abs.	86	146	232	42	108	150	100
	% Sp.	37,6	61,3	49,7	50,0	69,2	62,5	66,7
Berufsentscheidung nicht bestätigt	abs.	143	92	235	42	48	90	50
	% Sp.	62,4	38,7	50,3	50,0	30,8	37,5	33,3

<sup>a</sup> Die zweite Zeile enthält jeweils prozentuale Anteile, die sich in der obersten Kategorie waagrecht, in den beiden unteren Kategorien, wo sie auf die jeweilige „Pädagogisch-betätigt“-Zahl bezogen sind, senkrecht addieren. Die in der ersten Kategorie in den Spalten „zusammen“ in Klammern angegebenen Prozentzahlen stellen den jeweiligen Anteil an der Gesamtstichprobe (N = 876) dar.

<sup>b</sup> Bei Unterrichts- und Lehraufträgen wurde zwischen selten und häufig nicht unterschieden.

- Hinreichende Risikobereitschaft, die dazu gehört, das gerade erst erworbene Wissen bereits an andere weiterzugeben, ehe man die notwendige subjektive Sicherheit seiner ständigen Verfügbarkeit und souveränen Handhabung erworben hat.
- Das Maß an Fleiß, das erforderlich ist, um sich eigenständig auch die Kenntnisse anzueignen, die im eigenen Unterricht nicht vorgekommen sind, wohl aber in dem des Nachhilfeschülers, und auf dem der Nachhilfeunterricht aufbauen muß, um erfolgreich zu sein.

Bei den anderen Formen der pädagogischen Bestätigung – insbesondere bei den Unterrichts- und Lehraufträgen – dürften die Voraussetzungen einheitlicher sein. Man kann hier generell davon ausgehen, daß derartige Tätigkeiten pädagogisch motiviert waren, und daß eine Verbindung zwischen den dabei gesammelten Erfahrungen und der Berufsentscheidung auch wahrgenommen wurde. Die Bedingungen, wie sie oben genannt wurden, kann man in entsprechend modifizierter Form auch für diejenigen Referendare als gegeben annehmen, die während des Studiums Unterrichts- oder Lehraufträge übernommen haben.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, daß je nach Art und Häufigkeit der gemachten pädagogischen Erfahrungen die Berufsentscheidung mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit bestätigt werden dürfte, das heißt, daß Unterrichts- und Lehraufträge eher zu einer Bestätigung führen sollten als Nachhilfeunterricht, und dieser wiederum eher, wenn er häufig erteilt wurde. Beide Erwartungen werden durch die Daten in vollem Umfang bestätigt (vgl. Tabelle 26).

Sieht man von der Häufigkeit der gemachten Erfahrungen – „selten“ oder „häufig“ war im Fragebogen als Antwortkategorie vorgegeben – zunächst noch einmal ab, so ergibt sich eine Rangfolge der drei Arten pädagogischer Betätigung hinsichtlich ihrer bestätigenden Funktion für die Entscheidung zum Lehrerberuf. An erster Stelle stehen Unterrichts- oder Lehraufträge (Bestätigung bei 66,7 Prozent), ihnen folgen Gruppenarbeit (Bestätigung bei 62,5 Prozent) und schließlich Nachhilfeunterricht (Bestätigung bei 49,7 Prozent). Der starke Sprung liegt – wie erwartet – zwischen Nachhilfeunterricht und den übrigen Arten pädagogischer Erfahrung.

Bei diesen Ergebnissen ist jedoch noch zu berücksichtigen, daß Doppelzählungen vorhanden sein können, das heißt Überschneidungen der genannten pädagogischen Aktivitäten. Eine entsprechende „Bereinigung“ – das heißt die Festlegung einer Prioritätenabfolge Unterrichtsauftrag-Gruppenarbeit-Nachhilfeunterricht, wobei jeweils eine folgende Kategorie nicht mehr berücksichtigt wird, sofern eine vorgängige bereits vorhanden ist – zeigt die bereits beobachtete Tendenz der geringen Bedeutung von Nachhilfeunterricht als zusätzliche Erfahrungsquelle noch deutlicher (vgl. Tabelle 27).

Während die Anteile bei Gruppenarbeit und Lehr- beziehungsweise Unterrichtsaufträgen relativ unverändert bleiben (66,7 Prozent Bestätigung bei Lehraufträgen und 60,0 Prozent bei Gruppenarbeit), sinkt der Anteil bei Nachhilfeunterricht noch weiter ab. Nur 36,3 Prozent der Referendare, für die Nachhilfeunterricht die einzige zusätzliche pädagogische Erfahrungsquelle war, fühlen sich dadurch auch in ihrer Berufsentscheidung bestätigt. Es hängt also

Tabelle 27: Art der pädagogischen Betätigung im Studium und Bestätigung der Berufsentscheidung<sup>a</sup>

Pädagogische Betätigung und Berufsbestätigung		Nachhilfeunterricht	Gruppenarbeit	Unterrichts- bzw. Lehrauftrag	Insgesamt
Pädagogisch betätigt	abs.	251	185	150	586
	% Zi.	42,8 (28,7)	31,6 (21,1)	25,6 (17,1)	100,0 (66,9)
davon:					
Berufsentscheidung bestätigt	abs.	91	111	100	302
	% Sp.	36,3	60,0	66,7	51,5
Berufsentscheidung nicht bestätigt	abs.	160	74	50	284
	% Sp.	63,7	40,0	33,3	48,5

<sup>a</sup> Zu den prozentualen Anteilen vgl. Anmerkung a zu Tabelle 26.

weitgehend von der Art der pädagogischen Erfahrungen ab, ob diese einen stabilisierenden oder eventuell auch verunsichernden Einfluß auf die Berufsentscheidung ausüben können.

Gliedert man die Antworten nach der Häufigkeit der gemachten Erfahrungen noch weiter auf (vgl. Tabelle 25), so zeigt sich, daß zusätzlich zu der Art auch die Häufigkeit der Erfahrungen den stabilisierenden Einfluß mitbestimmt. Mit zunehmender Häufigkeit der pädagogischen Erfahrungen wird auch die Tendenz zu einer Bestätigung der Berufsentscheidung größer, und zwar sowohl bei der Gruppenarbeit als auch beim Nachhilfeunterricht (bei den Lehraufträgen wurde nicht nach Häufigkeit gefragt). Am stärksten ist diese Zunahme beim Nachhilfeunterricht mit nur 37,6 Prozent Bestätigung bei seltenen gegenüber 61,3 Prozent bei häufigen Erfahrungen dieser Art. Wird nur selten Nachhilfeunterricht erteilt, so scheint dieser weitgehend durch externe Faktoren bedingt zu sein und als Quelle pädagogisch relevanter Informationen nur eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Die Tendenz zur Bestätigung der Berufsentscheidung durch Erfahrung mit Gruppenarbeit nimmt zwar nicht im gleichen Maße mit der Häufigkeit zu – 50 Prozent bei selten und 69,2 Prozent bei häufig –, ist aber selbst bei selteneren Erfahrungen relativ stark. Dies läßt sich vermutlich darauf zurückführen, daß

- Gruppenarbeit weniger zufällig zustande kommen dürfte als Nachhilfeunterricht,
- Gruppenarbeit sich zwar vom regulären Schulunterricht unterscheidet, ihm aber doch ähnlicher ist als Nachhilfeunterricht, und
- demzufolge eine bestätigende Funktion der Erfahrungen für die Berufsentscheidung auch eher zum Bewußtsein kommt und artikuliert wird.

Für die Interpretation der tendenziell stärkeren Bestätigung der Berufsentscheidung bei häufigeren Erfahrungen muß schließlich auch noch eine weitere Möglichkeit berücksichtigt werden: Häufigere Erfahrungen können auch darauf zurückgehen, daß als Folge einzelner negativer Erfahrungen und Frustrationen weitere Informationen zur Absicherung der Berufsentscheidung bewußt gesucht werden. Die Wahrscheinlichkeit einer ausgewogeneren Beurteilung, die – insbesondere wenn man für diese Referendare eine natürliche Selektion nach „pädagogischer Begabung“ in Rechnung stellt – tendenziell positiv ist, dürfte dadurch wesentlich erhöht sein.

Die pädagogischen Erfahrungen unterschiedlicher Art, von denen hier die Rede war, sind überwiegend infolge aktiver Suche und unabhängig von Prüfungsvorschriften zustande gekommen und lassen sich als „learning by doing“ umschreiben. Vergleicht man die Befunde zur Bestätigung der Berufsentscheidung in diesen Fällen mit der Funktion des Schulpraktikums (vgl. dazu 2.5.3) für die Berufsentscheidung, so muß diesen weitgehend eigenständig organisierten pädagogischen Erfahrungen unbedingt der Vorzug vor dem durch die Prüfungsordnung verordneten und nach bestimmten Prinzipien organisierten Praktikum gegeben werden.

Bei diesem Vergleich der Funktion verschiedener pädagogischer Erfahrungen muß jedoch einschränkend darauf hingewiesen werden, daß die Antworten zum Schulpraktikum („realistisches Bild?“) und zu den anderen pädagogischen Erfahrungen („Berufsentscheidung bestärkt?“) in bezug auf ihre Korrekturmöglichkeiten für unrealistische Berufsvorstellungen nicht ohne weiteres miteinander vergleichbar sind (vgl. Tabellen 25 und 28). Es ist sehr wohl denkbar, daß trotz unrealistischer Vorstellungen bei der Berufsentscheidung zu Beginn des Studiums spätere pädagogische Erfahrungen – zum Beispiel beim Nachhilfeunterricht – die Berufsentscheidung bestätigt haben und sich erst während der Referendarausbildung – zum Beispiel in den ersten eigenen Unterrichtsstunden – herausstellte, daß die Berufsvorstellungen nicht realitätsadäquat waren, so daß nicht nur diese revidiert werden mußten, sondern eventuell sogar die Berufsentscheidung selbst in Frage gestellt wurde. Im einzelnen sind derartige biographische Entwicklungen anhand der Daten allerdings nicht überprüfbar.

Eine genauere Analyse der Ergebnisse in Tabelle 28 zeigt jedoch einige Auffälligkeiten, die die Vermutungen über die positive Funktion der durch Eigeninitiative zustande gekommenen unterrichtsähnlichen pädagogischen Erfahrungen durchaus bestätigen. Bei einem Vergleich von Tabelle 28 mit Tabelle 23 wird deutlich, daß ein Zusammenhang zwischen der Art der pädagogischen Aktivitäten und dem Realitätsgrad der Berufsvorstellungen besteht. Während

Nachhilfeunterricht tendenziell eher in Verbindung mit unrealistischen Berufsvorstellungen vorkommt (31,1 Prozent bei Skalenwert 1 und 2 im Vergleich zu 25,8 Prozent in der Gesamtstichprobe), treten Gruppenarbeit und Lehraufträge tendenziell eher in Verbindung mit realistischen Berufsvorstellungen auf (56,6 Prozent beziehungsweise 66,3 Prozent bei Skalenwert 4 und 5 wieder im Vergleich zur Gesamtstichprobe mit 54,4 Prozent). Ob diese Zusammenhänge darauf zurückzuführen sind, daß Referendare mit realistischen Berufsvorstellungen – oder vielleicht sogar trotz solcher – eher bereit sind, sich eine möglichst umfassende Erfahrungsgrundlage zu verschaffen (Phase 3 bei Janis und Mann) und möglichst viele berufsähnliche Erfahrungen suchen, um die bereits getroffene Berufsentscheidung abzusichern (Phase 4 bei Janis und Mann) oder gegebenenfalls zu korrigieren, oder ob spätere pädagogische Erfahrungen sich bei einigen Referendaren in Form einer Verzerrung der Antworten niederschlagen – danach würden frühere unrealistische Berufsvorstellungen uminterpretiert und, nachdem sie inzwischen korrigiert wurden, als eher „realistisch“ bezeichnet – läßt sich anhand des vorhandenen Datenmaterials nicht sicher entscheiden.

Tabelle 28: Realitätsgrad der Berufsvorstellungen, Art der pädagogischen Betätigung im Studium und Bestätigung der Berufsentscheidung<sup>a</sup>

Art der pädagogischen Betätigung und Berufsbestätigung		Realitätsgrad der Berufsvorstellungen					Insgesamt
		eindeutig unrealistisch				eindeutig realistisch	
		1	2	3	4	5	
Nachhilfeunterricht	abs.	30	47	45	82	43	247 <sup>b</sup>
	% Zl.	12,1	19,0	18,2	33,2	17,4	100,0
davon:							
Berufsentscheidung bestätigt	abs.	4	15	15	35	20	89
	% Sp.	13,3	31,9	33,3	42,7	46,5	36,0
Berufsentscheidung nicht bestätigt	abs.	26	32	30	47	23	158
	% Sp.	86,7	68,1	66,7	57,3	53,5	64,0
Gruppenarbeit	abs.	15	28	36	59	44	182 <sup>b</sup>
	% Zl.	8,2	15,4	19,8	32,4	24,2	100,0
davon:							
Berufsentscheidung bestätigt	abs.	8	13	23	40	24	108
	% Sp.	13,3	46,4	63,9	67,8	54,5	59,3
Berufsentscheidung nicht bestätigt	abs.	7	15	13	19	20	74
	% Sp.	86,7	53,6	36,1	32,2	45,5	40,7
Unterrichts- oder Lehrauftrag	abs.	4	22	24	59	39	148 <sup>b</sup>
	% Zl.	2,7	14,9	16,2	39,9	26,4	100,0
davon:							
Berufsentscheidung bestätigt	abs.	2	13	16	42	25	98
	% Sp.	50,0	59,1	66,7	71,2	64,1	66,2
Berufsentscheidung nicht bestätigt	abs.	2	9	8	17	14	50
	% Sp.	50,0	40,9	33,3	28,8	35,9	33,8

<sup>a</sup> Zu den prozentualen Anteilen vgl. Anmerkung a zu Tabelle 26.

<sup>b</sup> Geringfügige Abweichungen der absoluten Zahlen im Vergleich zu Tabelle 27 kommen durch fehlende Angaben bei der Frage nach dem Realitätsgrad der Berufsvorstellungen zustande.

Für die Befunde aus Tabelle 28 sind zwei Interpretationen möglich:

- realistische Berufsvorstellungen führen eher zu einer aktiven Suche und Organisation weiterer pädagogischer und unterrichtsähnlicher Erfahrungen, die ihrerseits in sehr starkem Maße auch die Berufsentscheidung bestätigen (vgl. dazu Tabelle 28), oder aber,
- unabhängig vom ursprünglichen Realitätsgrad der Berufsvorstellungen sind eigenständig organisierte unterrichtsähnliche pädagogische Erfahrungen geeignet, unrealistische Vorstellungen zu korrigieren und gegebenenfalls nach einer solchen Korrektur die Berufsentscheidung zu bestätigen.

Welche der beiden Interpretationen man auch zugrundelegt: in jedem Falle muß man dieser Art von pädagogischen Erfahrungen während des Studiums als Informationsquelle für eine rationale und umfassende Begründung und Absicherung der Berufsentscheidung Priorität einräumen. Der Nachhilfeunterricht nimmt unter diesen Gesichtspunkten eine eher ambivalente Stellung ein. Da, wie ausgeführt, sein Stellenwert im Prozeß der Berufsentscheidung von einer Reihe zusätzlicher Randbedingungen erheblich mitbeeinflusst wird, kann dem Nachhilfeunterricht ohne Kenntnis dieser Voraussetzungen, die hier im einzelnen nicht erhoben wurden, eine eindeutige Position hinsichtlich seiner korrigierenden Funktion auch nicht zugeordnet werden.

## 2.6 Zeitpunkt und Stabilität der Berufsentscheidung

### 2.6.1 Entscheidung für das Staatsexamen beziehungsweise die Examensfächer

Im Rahmen der vorliegenden Erhebung war es trotz der unstrittigen bildungspolitischen Relevanz der Frage der Entscheidung zum Lehrerberuf nicht möglich<sup>69</sup>, den jeweils zugrundeliegenden und teilweise noch nicht endgültig abgeschlossenen Entscheidungsprozeß genauer zu untersuchen. Dennoch sollen im folgenden anhand der verfügbaren Daten einige Überlegungen zum Zeitpunkt und zur Stabilität der Entscheidung für den Lehrerberuf beziehungsweise für die gewählten Examensfächer angestellt werden.

Bei einer solchen Analyse von Einzelaspekten der Berufsentscheidung muß man davon ausgehen, daß sich die Referendare zum Zeitpunkt ihres Studienbeginns in individuell unterschiedlichen Phasen des Entscheidungsprozesses befanden. Das heißt, daß die bis dahin getroffenen „Vor“entscheidungen jeweils mehr oder weniger verbindlich waren und damit individuell unterschiedlich große Spielräume für weitere Entscheidungen zur Verfügung standen.

71,6 Prozent der Referendare hatten sich bereits vor Beginn des Studiums dafür entschieden, das Staatsexamen für das höhere Lehramt abzulegen<sup>70</sup>, und damit in den meisten Fällen auch für den Lehrerberuf. Weitere 16,2 Prozent haben diese Entscheidung am Anfang ihres Studiums getroffen. Insgesamt hatten also 87,8 Prozent den Entscheidungsprozeß der Berufswahl bereits zu Beginn ihrer Berufsausbildung weitgehend abgeschlossen. Die meisten dieser Referendare dürften also – ziemlich unabhängig vom Realitätsgrad ihrer Berufsvorstellungen und unabhängig vom Umfang ihrer Kenntnisse der Berufspraxis – weitere Informationen und Erfahrungen überwiegend unter dem Gesichtspunkt der Bestätigung und Absicherung ihrer Entscheidung gesucht beziehungsweise wahrgenommen und verarbeitet haben. Dies würde nach dem Modell von Janis und Mann der Phase 5, entsprechen. Andere Referendare dagegen könnten sich zum Beispiel am Anfang des Studiums noch nicht endgültig festgelegt haben und trotz der bereits getroffenen Entscheidung für den Lehrerberuf bezüglich der Fächerkombination noch offen gewesen sein. Sie könnten versucht haben, sich durch ein breites „Studium generale“ – das Studium anderer Schulfächer könnte ein Indikator dafür sein – zunächst einen möglichst umfassenden Überblick zu verschaffen. In bezug auf die Entscheidung für die Examensfächer würde das der Phase 3 bei Janis und Mann entsprechen, in bezug auf den Lehrerberuf bereits der Phase 4.

Daß es solche individuell unterschiedlich großen, subjektiv nutzbaren Entscheidungsspielräume in bezug auf die späteren Examensfächer gibt, zeigt auch der Zusammenhang zwischen der Anzahl anderer studierter Fächer und dem Zeitpunkt der Entscheidung für die Examensfächer<sup>71</sup>. Immerhin haben 377 Referendare (43,0 Prozent) noch mindestens ein anderes Fach studiert, ohne darin auch eine Abschlußprüfung abzulegen. Der Beginn des Studiums der einzelnen Examensfächer variiert ebenfalls und liegt keineswegs immer im ersten Studien-

Tabelle 29: Zeitpunkt der Entscheidung für das Staatsexamen

Anzahl der Nennungen	vor dem Studium	am Anfang des Studiums	in der Mitte des Studiums	gegen Ende des Studiums	Insgesamt
absolut	614	139	82	22	857
%	71,6	16,2	9,6	2,6	100,0

k. A.: 19 = 2,2 Prozent (N = 876)

69 Vgl. dazu unter anderem die Überlegungen zum bildungspolitischen Hintergrund der Untersuchung, 1.2.1, und zur Organisation und Durchführung der Befragung, 1.3.2.

70 Vgl. dazu Frage 20 im Fragebogen 5.1.

71 Vgl. dazu die Fragen 17 und 18 im Fragebogen 5.1.

Tabelle 30: Zeitpunkt, zu dem spätestens mit dem Studium des zweiten Examensfaches begonnen wurde<sup>a</sup>, untergliedert nach der Anzahl anderer studierter Fächer

Anzahl studierter Fächer außer den Examensfächern		Entscheidung für beide Studienfächer endgültig abgeschlossen bis zum . . .							Insgesamt
		1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester	7. Semester und später	
Keines	abs.	384	30	29	6	9	6	12	476
	% Zl.	80,7	6,3	6,1	1,3	1,9	1,3	2,5	100,0
	% Sp.	66,7	33,7	38,7	23,1	32,1	42,9	31,6	56,3
Ein Fach	abs.	134	37	37	12	10	6	18	254
	% Zl.	52,8	14,6	14,6	4,7	3,9	2,4	7,1	100,0
	% Sp.	23,3	41,6	49,3	46,2	35,7	42,9	47,4	30,0
Zwei Fächer	abs.	42	16	4	4	5	2	5	78
	% Zl.	53,8	20,5	5,1	5,1	6,4	2,6	6,4	100,0
	% Sp.	7,3	18,0	5,3	15,4	17,9	14,3	13,2	9,2
Drei Fächer	abs.	16	6	5	4	4	0	3	38
	% Zl.	42,1	15,8	13,2	10,5	10,5	0,0	7,9	100,0
	% Sp.	2,8	6,7	6,7	15,4	14,3	0,0	7,9	4,5
Insgesamt	abs.	576	89	75	26	28	14	38	846
	% Zl.	68,1	10,5	8,9	3,1	3,3	1,7	4,5	100,0

k. A.: 30 = 3,4 Prozent

$$\chi^2 = 100,3 \quad df = 18 \quad p < 0,1 \text{ Promille}$$

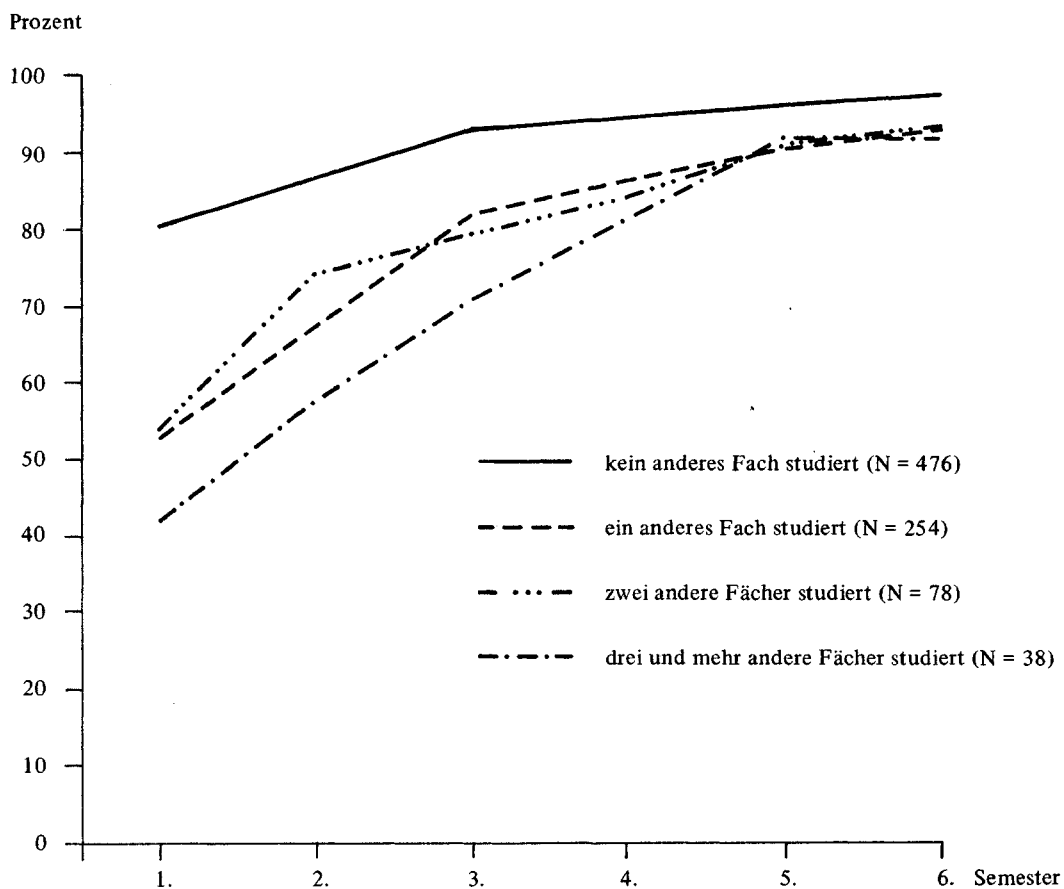
<sup>a</sup> Der Beginn des Studiums im ersten Examensfach wird in dieser Tabelle nicht berücksichtigt. Er liegt in jedem Falle früher. Die hier angegebenen Zeitpunkte bedeuten also zugleich auch, daß spätestens zu dieser Zeit zwei Examensfächer studiert wurden, das heißt die Entscheidung für die Examensfächer abgeschlossen war.



semester. Zur genaueren Analyse der möglichen Entscheidungsspielräume für die Auswahl der Examensfächer wurde anhand der Antworten zur Frage 18 – Zeitpunkt des jeweiligen Studienbeginns – zunächst für jeden Referendar ermittelt, bis zu welchem Semester er mit dem Studium sowohl des ersten als auch des zweiten Examensfaches<sup>72</sup> begonnen hatte. Die Verteilung der so ermittelten Zeitpunkte und die Anzahl anderer studierter Fächer sind in Tabelle 30 wiedergegeben.

Kumuliert man die Prozentanteile für die jeweils getroffene Fächerentscheidung über die gesamte Studienzeit und trägt diese kumulierten Prozentsätze (mit der Anzahl anderer studierter Fächer als Parameter) in einer Kurve auf, so ergibt sich das in der Abbildung dargestellte Bild.

**Kumulierte Prozentsätze der Referendare, die jeweils bis zu einem bestimmten Semester spätestens mit dem Studium des zweiten Examensfaches begonnen haben, in Abhängigkeit von der Anzahl anderer studierter Fächer**



Zeitpunkt, zu dem spätestens mit dem Studium des zweiten Examensfaches begonnen wurde<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Vgl. Anmerkung a zu Tabelle 30.

72 In der Regel waren diese zwei Fächer auch *alle* Examensfächer. Bei den Referendaren, die nur in einem Fach das Staatsexamen abgelegt haben (4,4 Prozent), wurde auch nur dieses berücksichtigt; im Falle von drei Examensfächern (11,2 Prozent) blieb der Beginn des dritten Examensfaches unberücksichtigt. Dies erschien für die hier untersuchte Fragestellung – Welche subjektiv nutzbaren Entscheidungsspielräume sind unter den gegebenen Strukturbedingungen vorhanden? – insofern zulässig, als in den Prüfungsordnungen in der Regel nur zwei Examensfächer vorgeschrieben sind. Andererseits bedeutet – gerade unter diesen gegebenen Bedingungen – die Möglichkeit, zusätzliche Examensfächer zu wählen, aber immer zugleich auch eine objektive Erweiterung des Entscheidungsspielraums, der von den oben erwähnten 11,2 Prozent der Referendare mit drei Examensfächern auch subjektiv genutzt wurde.

Die Darstellung läßt eindeutig erkennen, daß die Entscheidung für die beiden Examensfächer um so später abgeschlossen wird, je mehr andere Fächer studiert werden. Während sich noch 80,7 Prozent der Referendare, die kein anderes Fach studiert haben, im ersten Semester für zwei Examensfächer entschieden haben, sind es bei denen, die „andere“ Fächer studiert haben, erheblich weniger (52,8 Prozent bei einem, 53,8 Prozent bei zwei und sogar nur 42,1 Prozent bei drei oder mehr anderen Fächern). Auch bei der Kumulierung bleibt der für das erste Semester zu beobachtende Unterschied nach Art und Richtung erhalten. (Zum Beispiel beim Abschluß der Entscheidung bis spätestens zum dritten Semester: 93,1 Prozent bei keinem, 82,0 Prozent bei einem, 79,4 Prozent bei zwei und 71,1 Prozent bei drei oder mehr anderen studierten Fächern.) Die Fläche zwischen den Kurven für „kein anderes“ und für „ein“ oder mehrere „andere studierte Fächer“ läßt sich als Zuwachs des subjektiv verfügbaren Entscheidungsspielraums in bezug auf die Fächerauswahl interpretieren, das heißt die Festlegung auf Examensfächer ist zunehmend weniger stark determiniert. Ob und in welchem Umfang dieser Spielraum bewußt geschaffen und genutzt wird, läßt sich anhand der vorliegenden Daten allerdings nicht entscheiden.

Eine Analyse der „anderen“ studierten Fächer zeigt, daß es sich dabei bis auf wenige Ausnahmen um andere Schulfächer handelt. Die am häufigsten genannten Fächer – ausgezählt nach Fällen – sind:

– Moderne Sprachen	76
– Naturwissenschaftliche Fächer	65
– Kulturhistorische Fächer	55
– Erdkunde	34
– Alte Sprachen	28
– Philosophie	54
– Sozialkunde	38
– Pädagogik	30
– Psychologie	21
– Soziologie	18
– Sonstige	72

Diese Ergebnisse legen den Schluß nahe, daß für einen relativ großen Teil der befragten Referendare – 43,0 Prozent haben mindestens ein anderes Fach studiert – mit der Entscheidung zum Lehrerberuf nicht auch die Fächerkombination endgültig festgelegt war. Einschränkend muß aber erwähnt werden, daß in den Antworten auch Fächer genannt wurden, die zur Vorbereitung auf das Philosophikum studiert wurden<sup>73</sup>, und daß zur Zeit des Studiums der befragten Referendare das bis dahin in einigen Ländern obligatorische Drei-Fächer-Examen durch ein Zwei-Fächer-Examen ersetzt wurde, so daß unter Umständen der relativ hohe Anteil von Referendaren, die „andere Fächer“ studiert haben, auch durch die Aufgabe des Studiums eines zum Examen nicht mehr benötigten Faches zustande gekommen sein kann<sup>74</sup>.

## 2.6.2 Andere Berufsziele und Aufbau von Sekundärmotivationen

Es gibt gute Gründe gegen die Annahme, daß der Wahl des Lehrerberufs – und darin unterscheiden sich die angehenden Gymnasiallehrer nur graduell von den Volksschullehrern – in der Regel ein primäres Interesse an der Unterrichtstätigkeit oder an den mit diesem Beruf verbundenen Aufgaben und Chancen zugrunde liegt. Kob (1958) entdeckte bei einer mündlichen Befragung anhand eines Interviewleitfadens, daß von seinen 82 Lehrerprobanden 44 Pro-

<sup>73</sup> Das gilt insbesondere für die Fächer: Philosophie, Pädagogik und Psychologie.

<sup>74</sup> Dafür sprechen die vergleichsweise häufigen Nennungen der sogenannten „dritten“ oder Zusatz-Fächer: Chemie (20), Erdkunde (34) und Sozialkunde (38); eventuell auch noch Philosophie (54).

zent zunächst ein anderes Berufsziel angestrebt hatten, und daß die Wahl des Lehrerberufs erst dann auf eine Sekundärentscheidung zurückging, wenn sich die ursprünglichen Berufsziele aus unterschiedlichen Gründen nicht realisieren ließen. Unter den ursprünglichen Berufszielen nahm die Universitätslaufbahn eindeutig eine Spitzenstellung ein (vgl. Kob, 1958, S. 28). Undeutsch (1964) referiert in der Einleitung seiner Untersuchung der Motive zur Wahl des Volksschullehrerberufs bei Abiturienten einige – wenn auch methodisch nicht unangreifbare – Erhebungen zum Prestige der Lehrerberufe im Vergleich zu anderen Berufsgruppen. Als allgemeiner Trend geht daraus eindeutig hervor, daß die Professorenlaufbahn eine unbestrittene Spitzenposition in der Skala des Sozialprestiges einnimmt, während der Beruf des Studienrats unter den jeweils erfaßten akademischen Berufen eher am Ende rangiert. Auf die möglichen Gründe für diesen Sachverhalt und die Frage, ob die Zahlen aus den fünfziger Jahren heute noch in gleicher Weise Gültigkeit besitzen oder ob inzwischen eine Umwertung stattgefunden hat, ist hier nicht einzugehen.

Wichtiger demgegenüber erscheint die Feststellung, daß ein einmal begonnener Ausbildungsgang, das Studium bestimmter Fächer, zunächst noch die Alternative offenläßt, unter den überhaupt vergleichbaren akademischen Berufen entweder eine Spitzenposition zu erwerben oder aber eine Position am Ende der für die eigene Bezugs- und Mitgliedschaftsgruppe relevanten Prestigeskala. Unter solchen Voraussetzungen erscheint es naheliegend, daß zumindest diejenigen Studienabsolventen, deren Ehrgeiz zunächst auf ein prestigemäßig höheres Ziel gerichtet war, vorübergehend oder auch andauernd die Diskrepanz zwischen den ursprünglichen Chancen und dem erreichten Leistungsstand am Ende der Ausbildung, dem Lehrerberuf, als Beweis eigenen Versagens empfinden. Eine solche Frustration kann zu sehr unterschiedlichen Konsequenzen<sup>75</sup> führen: berufliche Resignation, Versuch einer nachträglichen Korrektur durch Ausscheiden aus dem Lehrerberuf, Rationalisierung der erlebten Frustration im Sinne einer Umdeutung der ursprünglichen Ziele beziehungsweise einer Verzerrung der Erinnerung dahingehend, daß die getroffene Berufsentscheidung bereits lange vor dem Eintreten der entsprechenden Zwänge gefallen sei, und Aufbau einer sekundären Berufsmotivation oder auch ein Arrangement mit der gegebenen Situation. Die Art dieser Konsequenzen dürfte weitgehend durch persönlichkeitspezifische Faktoren und – vermittelt durch diese – durch Einflüsse der vorausgegangenen Sozialisation bedingt werden. Die genannten Möglichkeiten zur Verarbeitung eines solchen Erlebnisses sollten jedoch Anlaß geben, Angaben auf der Basis von Rückerinnerungsfragen mit entsprechender Skepsis zu begegnen, insbesondere wenn diese Angaben nicht durch weitergehende Konkretisierungen (wie zum Beispiel in einem mündlichen Interview) überprüft werden können.

In den verwendeten Fragebogen taucht die Frage nach Schwankungen in der Berufsentscheidung beziehungsweise eventuell erwogenen beruflichen Alternativen an zwei Stellen auf, einmal bezogen auf die Zeit des Studiums<sup>76</sup>: „Haben Sie in Ihrem Entschluß, Studienrat zu werden, bis zum Beginn der Referendarausbildung noch geschwankt und ernsthaft erwogen, einen anderen Beruf zu ergreifen? “ Hinzu kam die Nachfrage für den Fall der Bejahung: „An welche anderen Berufe haben Sie damals gedacht? “

Außerdem wurde mit direktem Bezug auf die Referendarausbildung und aktuelle Revisionswünsche gefragt<sup>77</sup>: „Wenn Sie heute noch einmal vor der Berufswahl ständen, wie würden Sie sich nach Ihrer bisherigen Erfahrung in der Referendarausbildung entscheiden: Würden Sie sich wiederum für den Lehrerberuf entscheiden, oder würden Sie einen anderen Beruf wählen? “ Auch hier schloß sich eine gegebenenfalls zu beantwortende Nachfrage<sup>78</sup> nach den erwogenen Berufsalternativen an.

Die Formulierung der ersten dieser Fragen impliziert – zumindest dem Wortlaut nach –, daß nur Revisionsüberlegungen im Anschluß an eine bereits getroffene Berufsentscheidung von Interesse seien. Das würde bedeuten, daß möglicherweise diejenigen nicht erfaßt worden sind,

75 Vgl. dazu auch die Überlegungen zum sequentiellen Entscheidungsprozeß, 2.1.2.

76 Vgl. dazu Frage 22 im Fragebogen 5.1.

77 Vgl. dazu Frage 40 im Fragebogen 5.2.

78 Vgl. dazu Frage 43 im Fragebogen 5.2.

bei denen der feste Entschluß für eine andere Berufslaufbahn zugunsten einer Entscheidung für den Lehrerberuf aufgegeben wurde. Berufsalternativen sind in dieser Frage nur unter der Voraussetzung erfragt worden, daß die Betroffenen im Anschluß an ihre Entscheidung, Lehrer zu werden, noch ein- oder mehrmals geschwankt haben. Beachtet man diese Einschränkung in der Fragestellung selbst, dann legen die Ergebnisse die Vermutung nahe, daß sich hinsichtlich der Häufigkeit von Sekundärentscheidungen zugunsten des Lehrerberufs gegenüber der Befragung von Kob bis zum Jahre 1970 keine wesentlichen Änderungen ergeben haben. 29,6 Prozent der Referendare bestätigten bei dieser Frage, eine solche Revision ihrer Berufsentscheidung erwogen zu haben und nannten die entsprechenden beruflichen Alternativen. Die wichtigsten davon waren (geordnet nach der Häufigkeit ihrer Nennung):

- eine Berufslaufbahn als Fachspezialist in den naturwissenschaftlichen Fächern (46),
- eine Universitätslaufbahn (44),
- eine Tätigkeit im Bereich der Massenmedien (41),
- eine Tätigkeit im Verlagswesen (27),
- eine Tätigkeit im Bibliothekswesen (24).

Auch zu der zweiten dieser Fragen bestätigten insgesamt 23,1 Prozent der Befragten ihre Unzufriedenheit mit der getroffenen Entscheidung und würden „wahrscheinlich“ (18,0 Prozent) oder „ganz sicher“ (5,1 Prozent) einen anderen Beruf wählen. Die Nachfrage nach den bevorzugten Berufsalternativen wurde von 56,3 Prozent dieser Unzufriedenen beantwortet und erbrachte ähnliche Präferenzen wie die Frage nach den Berufsalternativen vor dem Beginn der Referendarausbildung, wenn auch in anderen zahlenmäßigen Proportionen. Die wichtigsten Berufswünsche bei dieser Frage waren (wiederum nach der Häufigkeit ihrer Nennung geordnet):

- Hochschullehrer (25 Fälle),
- Fachspezialist (19 Fälle),
- Massenmedien (12 Fälle),
- Verlagswesen (12 Fälle).

Der Frage nach den möglichen Ursachen für diese weitverbreitete Berufsunlust wurde bereits in Abschnitt 2.2 nachgegangen. An dieser Stelle ist jedoch festzuhalten, daß es zur Erhellung der Berufsmotivation der Gymnasiallehrer nicht genügt, nur die Relationen zwischen den positiven und negativen Aspekten der getroffenen Berufswahl zu bestimmen beziehungsweise die diesen zugeordneten Einstellungen zu erfassen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß eine Entscheidung zum Lehrerberuf in dem Maße „aus freien Stücken“ beziehungsweise aus einem originären Interesse getroffen wurde, wie man nach dem pädagogischen Ethos leicht anzunehmen geneigt ist und wie es auch durch zahlreiche Antworten bestätigt zu werden scheint. Vielmehr sind hier die Fragen angebracht, welche faktisch vorhandenen Alternativen für den einzelnen zum Lehrerberuf bestanden, nachdem die Entscheidung zugunsten bestimmter Studienfächer getroffen war, und welche Zwänge die Nutzung dieser Alternativen möglicherweise verhindert haben beziehungsweise inwieweit die Angaben zum Zeitpunkt der Berufsentscheidung wirklich eine aktive Zuwendung zu dieser Berufslaufbahn spielen oder eine nachträgliche Rationalisierung der aufgezwungenen Berufsperspektive darstellen.

Umorientierungen in Richtung auf den gewählten Beruf wären im Laufe des beruflichen Sozialisationsprozesses insbesondere dann wünschenswert, wenn die Berufswahl mehr oder weniger durch äußere Bedingungen determiniert war und nicht durch Abwägung verschiedener Alternativen zustande gekommen ist. In welchem geringem Umfang solche Umorientierungen vorgenommen wurden, machen die Zusammenhänge zwischen dem Zeitpunkt der Berufsentscheidung, den diesbezüglichen Schwankungen während des Studiums und der Unzufriedenheit am Ende der Referendarausbildung deutlich.

Bei einer sehr frühen, das heißt bereits vor Beginn des Studiums getroffenen Entscheidung für den Lehrerberuf haben 71,3 Prozent der Betroffenen diese Entscheidung während des gesamten Studiums nicht mehr in Frage gestellt. Dagegen sinkt dieser Anteil auf rund 50 Prozent, wenn die Entscheidung erst am Anfang (58,3 Prozent) oder in der Mitte (53,7 Prozent)

des Studiums getroffen wurde, das heißt vermutlich nach einer kürzer oder länger dauernden Orientierungsphase und auf nur 22,7 Prozent, wenn die endgültige Entscheidung erst gegen Ende des Studiums erfolgte – das heißt vermutlich dann, wenn sie angesichts einer fällig werdenden Abschlußprüfung nicht mehr weiter aufgeschoben werden konnte. Parallel dazu steigt der Anteil derjenigen, die mehrmals in ihrem Entschluß geschwankt haben, von 17,8 Prozent bei einer frühen bis 59,1 Prozent bei einer späten endgültigen Entscheidung (vgl. dazu Tabelle 30). Zwar muß man von der Frageformulierung her vermuten, daß die Antworten sich auch auf solche Schwankungen beziehen, die in einer Orientierungsphase nach zunächst noch vorläufigen Entscheidungen aufgetreten sind, das heißt, daß eine relativ späte Berufsentscheidung sich als Konsequenz einer noch nicht endgültigen und daher veränderbaren Festlegung auf eine Berufsalternative ergeben hat. Aber eine andere Interpretation, daß nämlich später getroffene Berufsentscheidungen eher instabil sind, das heißt möglicherweise überdauernde Persönlichkeitsdispositionen das Entscheidungsverhalten sowohl hinsichtlich des Berufs als auch der Organisation des Studiums stärker bestimmen als äußere Bedingungen, kann nicht ohne weiteres ausgeschlossen werden. Ein zusätzlicher Beleg für diese Interpretation ergibt sich aus dem zu beobachtenden Zusammenhang zwischen Schwankungen bezüglich des Entschlusses, Lehrer zu werden, während des Studiums und der Unzufriedenheit mit der gewählten Berufsalternative am Ende der Ausbildung.

Von den Referendaren, die in ihrem Entschluß, Lehrer zu werden, niemals geschwankt haben (insgesamt 66,6 Prozent), würden 32,0 Prozent „sicher“ wieder den Lehrerberuf wählen und weitere 52,2 Prozent „wahrscheinlich“, das heißt, von ihnen sind insgesamt 84,2 Prozent mit ihrer Berufsentscheidung in etwa zufrieden. Demgegenüber würden sich von den Referendaren, die in ihrem Entschluß mehrmals geschwankt haben, bei einer erneuten Entscheidung 30,5 Prozent „wahrscheinlich“ und 15,3 Prozent „sicher“ anders entscheiden, das heißt, von dieser Gruppe ist insgesamt fast die Hälfte (45,8 Prozent) mit ihrem Beruf mehr oder weniger unzufrieden. Diese Ergebnisse machen deutlich, wie wenig sowohl das Studium als auch die Referendarausbildung es vermögen, eine überzeugende, das heißt eine individuell akzeptierte

Tabelle 31: Zeitpunkt der Entscheidung für das Staatsexamen und aufgetretene Schwankungen der Berufsentscheidung während des Studiums

Entscheidung für das Staatsexamen		Schwankungen bezüglich der Berufsentscheidung			Insgesamt
		keine	einmal	mehrmals	
Vor dem Studium	abs.	438	67	109	614
	% Zl.	71,3	10,9	17,8	100,0
	% Sp.	77,1	67,0	57,7	71,6
Am Anfang des Studiums	abs.	81	17	41	139
	% Zl.	58,3	12,2	29,5	100,0
	% Sp.	14,3	17,0	21,7	16,2
In der Mitte des Studiums	abs.	44	12	26	82
	% Zl.	53,7	14,6	31,7	100,0
	% Sp.	7,7	12,0	13,8	9,6
Gegen Ende des Studiums	abs.	5	4	13	22
	% Zl.	22,7	18,2	59,1	100,0
	% Sp.	0,9	4,0	6,9	2,6
Insgesamt	abs.	568	100	189	857
	% Zl.	66,3	11,7	22,1	100,0

k. A.: 19 = 2,2 Prozent

Tabelle 32: Aufgetretene Schwankungen der Berufsentscheidung während des Studiums und Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs am Ende der Ausbildung

Bei erneuter Berufswahl nochmals Lehrer		Schwankungen bezüglich der Berufsentscheidung			Insgesamt
		keine	einmal	mehrmals	
Sicher	abs.	184	15	15	214
	% Zl.	86,0	7,0	7,0	100,0
	% Sp.	32,0	15,2	7,9	24,8
Wahrscheinlich	abs.	300	59	88	447
	% Zl.	67,1	13,2	19,7	100,0
	% Sp.	52,2	59,6	46,3	51,7
Wahrscheinlich nicht	abs.	79	21	58	158
	% Zl.	50,0	13,3	36,7	100,0
	% Sp.	13,7	21,2	30,5	18,3
Sicher nicht	abs.	12	4	29	45
	% Zl.	26,7	8,9	64,4	100,0
	% Sp.	2,1	4,0	15,3	5,2
Insgesamt	abs.	575	99	190	864
	% Zl.	66,6	11,5	22,0	100,0

k. A.: 12 = 1,4 Prozent

und mit einem gewissen Involvement in die Praxis umsetzbare Sekundärmotivation für den Lehrerberuf aufzubauen. Dies ist besonders bemerkenswert in bezug auf die Referendarausbildung, da sie auch eine Reihe von unmittelbaren Erfahrungen im Unterricht unter Bedingungen ermöglicht, die der späteren Berufssituation weitgehend entsprechen.

Aus diesem Befund lassen sich umgekehrt Erwägungen über die positiv motivierte Gruppe ableiten, die zwar in einer Reihe von Einzelfällen nicht zutreffen mögen, aber doch nicht völlig abwegig scheinen. Man kann vermuten, daß eine Motivation, die sich in einem starken Engagement für den Lehrerberuf und beim berufsbezogenen Handeln niederschlägt, bereits während früherer Sozialisationsprozesse, das heißt in Elternhaus und Schule, aufgebaut werden muß, um auch während der beruflichen Sozialisation wirksam werden zu können und gegebenenfalls diese zu überdauern, da – im gegenteiligen Fall – ein Mangel an Engagement für den „gewählten“ Beruf auch während der beruflichen Sozialisation nicht hinreichend kompensiert beziehungsweise abgebaut werden kann. Diese Überlegungen führen – auch wenn sie an dieser Stelle durch empirische Daten noch nicht hinreichend abgesichert werden können – unter anderem zum Problem der „natürlichen“ Selektion von Lehrern, das unter den gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Bedingungen – man denke zum Beispiel an den Radikalenerlaß, die Lehrerarbeitslosigkeit, den Numerus clausus usw. – von erheblicher bildungspolitischer Bedeutung ist.

Wenn man davon ausgeht, daß die Berufsentscheidung sehr stark von Erfahrungen in früheren Sozialisationsprozessen<sup>79</sup> mitbestimmt wird, die „Ergebnisse“ dieser Sozialisationsprozesse<sup>80</sup> – nämlich bestimmte Persönlichkeitsdispositionen – auch während der beruflichen Sozialisation in starkem Maße weiter wirksam sind, und unter den gegebenen politischen Bedingungen im Bereich der Schule und der Lehrerausbildung eine Rekrutierung von anpassungsbereiten

79 Man denke dabei zum Beispiel an die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte von Kindern in der Stadt oder auf dem Lande, oder die Wirkungen unterschiedlicher Erziehungsstile der Eltern.

80 So zum Beispiel bestimmte Einstellungen, Strukturen der Informationsverarbeitung (vgl. Schroder, u.a., 1967), Risikobereitschaft, Bedürfnis nach Stattsicherheit, usw.

und eher konservativen Berufaspiranten begünstigt wird, so kommt gerade diesen Persönlichkeitsdispositionen eine besondere Bedeutung zu. Sie stellen quasi Eingangsbedingungen, und zwar entscheidende, für alle Versuche dar, Verhaltensänderungen während der beruflichen Sozialisation zu bewirken und müssen daher bei hochschuldidaktischen Überlegungen auch entsprechend berücksichtigt werden. Eine Hochschuldidaktik, die sich am Besuch von Lehrveranstaltungen, der Einschätzung derartiger Veranstaltungen, an verbal geäußerten Einstellungen zu bestimmten schul- beziehungsweise berufsrelevanten Inhalten<sup>81</sup> oder auch fachdidaktischen oder -methodischen Theorien orientiert, ohne die unterschiedlichen personellen Voraussetzungen der Betroffenen zu qualifizieren und zu berücksichtigen, ist von vornherein zum Scheitern verurteilt, da sie zwangsläufig einen mehr oder weniger großen Teil der Betroffenen außer acht läßt.

81 Vgl. dazu zum Beispiel die Kritik an „traditionellen“ Einstellungsuntersuchungen bei Sherif (1967), die an der Diskrepanz zwischen verbalen Äußerungen und tatsächlichem Verhalten ansetzt, beziehungsweise auch die Kritik von LaPiere (1932).

## 2.7 Berufsorientierung des Fachstudiums

Die bisherige Praxis der Gymnasiallehrausbildung wurde zwar inzwischen soweit problematisiert, daß grundlegende Veränderungen zu erhoffen sind, ist aber noch immer weitgehend durch das Primat des reinen Fächerstudiums gekennzeichnet. Dahinter treten sowohl die theoretische Ausbildung in den Sozialwissenschaften als auch eine wissenschaftliche Durchdringung der Didaktik und Methodik der Fächer sowie eine auf die Unterrichtsaufgaben des Lehrers orientierte praktische Ausbildung weitgehend zurück.

Der aus dieser Fachorientierung resultierende Mangel an unterrichtsrelevanten Kenntnissen und Verhaltensdispositionen der künftigen Lehrer ist keineswegs neu, und es gab bereits vor längerer Zeit Ansätze, ihn zu kompensieren, etwa durch die Einführung eines obligatorischen Schulpraktikums und einer theoretischen Prüfung – des Philosophikums – in ausgewählten Gebieten der Philosophie und Pädagogik (vereinzelt auch der Psychologie). Wie wenig mit diesen Modifikationen des reinen Fachstudiums für die anstehenden Praxisprobleme gewonnen wurde, ist inzwischen weithin bekannt, nicht zuletzt auch unter den Lehrerstudenten, die häufig an den für die genannte Prüfung vorgeschriebenen Veranstaltungen nur widerwillig teilnehmen, da sie deren mangelnde Relevanz für Schule und Unterrichtspraxis richtig einschätzen.

Um so eher könnte man erwarten, daß die zukünftigen Lehrer versuchen, sich das für die Unterrichtspraxis relevante und verwendbare Wissen aus eigener Initiative und außerhalb der vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen zu verschaffen – soweit das Studienangebot der Universitäten das zuläßt. Das diesbezügliche Angebot an Lehrveranstaltungen und Arbeitsmöglichkeiten ist jedoch relativ beschränkt und setzt einem solchen Versuch sehr bald Grenzen. Ist dieser generelle Mangel an einem entsprechenden Lehrangebot bei den Studenten jedoch bereits bekannt – und es bedarf keiner großen Mühe, ihn festzustellen –, so kann man erwarten, daß Resignation die Folge ist und ein aktiver Suchprozeß nach geeigneten Veranstaltungen von vornherein nicht mehr zustande kommt. Unter diesen Voraussetzungen wäre es denkbar, daß sich Lehrerstudenten, soweit sie die Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Kenntnisse zur Bewältigung von Unterrichtsproblemen erkannt haben, derartige Kenntnisse unabhängig von Universitätsveranstaltungen und neben diesen – zum Beispiel durch ein intensives Literaturstudium – verschaffen.

Derartige Möglichkeiten der Aneignung berufs- und praxisrelevanter Kenntnisse muß man bei der Interpretation von Antworten zu Fragen nach der Berufsorientierung des Studiums berücksichtigen. Dies gilt insbesondere, wenn solche Fragen – wie in der vorliegenden Untersuchung – relativ allgemein formuliert sind und deshalb den Befragten einen breiten Interpretationsspielraum für die Beantwortung lassen. Die Referendare erhielten die Frage<sup>82</sup>: „Haben Sie nach Ihrer Entscheidung für das Staatsexamen beziehungsweise für den Lehrerberuf – abgesehen vom Schulpraktikum und Philosophikum – versucht, Ihr Fachstudium an den Unterrichts- und Berufsaufgaben des Lehrers zu orientieren?“ Die Frage konnte mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden. Die sicherlich sinnvolle Möglichkeit, die Frage im Sinne eines graduell abgestuften „mehr“ oder „weniger“ zu beantworten, war nicht vorgesehen, um den Fragebogen durch diesen damals eher peripher erscheinenden Aspekt nicht zu überfrachten.

Mit einer Folgefrage wurde lediglich die nachträgliche generelle Einschätzung der gegebenenfalls vorgenommenen beziehungsweise auch unterlassenen Berufsorientierung ermittelt<sup>83</sup>. Bei diesen Folgefragen war anzukreuzen, ob die vorgenommene beziehungsweise unterlassene Berufsorientierung noch für „richtig“ gehalten wurde oder ob man „mehr beziehungsweise anderes“ hätte tun sollen. Bei einer positiven Antwort, das heißt einer stärkeren Berufsorientierung des Fachstudiums, wurde zusätzlich um eine Spezifikation der Stoffgebiete gebeten, mit denen sich die Referendare beschäftigt hatten.

82 Vgl. Frage 28 im Fragebogen 5.1.

83 Vgl. Frage 31 beziehungsweise 29 im Fragebogen 5.1.



Wie bereits in 1.3.2.1 erwähnt, war die Gestaltung des Studiums im Rahmen der Befragung ursprünglich nur von peripherer Bedeutung. Doch konnte das Studium als eine relativ lange dauernde Phase der beruflichen Sozialisation bei der Interpretation beruflicher Entscheidungsprozesse nicht gänzlich vernachlässigt werden. Es war davon auszugehen, daß während dieser Zeit berufsrelevante Verhaltensdispositionen und kognitive Strukturen aufgebaut oder verstärkt, zumindest aber Voraussetzungen und Motivationen dafür geschaffen werden, die den späteren Erwerb solcher Strukturen erleichtern oder auch erschweren können. Entscheidungen über die Gestaltung des Studiums – sowohl in Realisierung eigener Intentionen als auch in Reaktion auf äußere Zwänge – bilden die ersten Stationen, in denen die Entscheidung zum Lehrerberuf handlungsrelevant wird und durch die späteres positives und negatives Feedback weitgehend determiniert wird. Zur Einschätzung des weiteren Ablaufs der beruflichen Sozialisation, möglicher Konsequenzen und gegebenenfalls zur Konzeption gegensteuernder Maßnahmen erscheint daher eine genauere Analyse dieser ersten Phase – selbst unter den bereits mehrfach genannten restriktiven Bedingungen dieser Befragung – wünschenswert.

Vor einer solchen Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen einzelnen Gründen, die die Berufsentscheidung mitbestimmt haben, und der eventuell vorgenommenen Berufsorientierung des Studiums beziehungsweise ihrer nachträglichen Einschätzung muß zunächst noch auf die möglichen Implikationen eingegangen werden, die sich aus der Formulierung der gestellten Fragen und den möglichen Interpretationen durch die Befragten ergeben. Die Ausrichtung des Studiums auf den Lehrerberuf kann in unterschiedlicher Form verstanden werden, je nach Art des Vorverständnisses in bezug auf die Funktionen, die mit dem Lehrerberuf verknüpft sind. Zwei sehr wesentliche, aber unterschiedliche Funktionen lassen sich wie folgt umreißen:

- Der Lehrer ist Organisator von Lernprozessen und Initiator gesellschaftlicher Veränderungen, und er kann diese Rolle infolge der statusgeschützten Multiplikatorwirkung – die sich aus der Asymmetrie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ergibt – besonders effektiv spielen. Stärkere Berufsorientierung könnte in diesem Fall die stärkere Einbeziehung der Gesellschafts- und Sozialwissenschaften in das Studium bedeuten.
- Der Lehrer ist möglichst effektiver Vermittler eines sich ständig verändernden Fachwissens. In diesem Fall könnte stärkere Berufsorientierung die Einbeziehung von Praxis und theoretischer Reflexion des Unterrichts bedeuten, sowohl unter dem Gesichtspunkt der Imitation erfahrener Praktiker und deren Unterrichtsmethoden als auch – um den ständigen Erweiterungen und Veränderungen des Fachwissens Rechnung zu tragen – mit dem Ziel, Kriterien zu finden, nach denen Unterrichtsinhalte ausgewählt werden können. Die Teilnahme an Veranstaltungen zur Didaktik und Methodik der Fächer sowie an unterrichtspraktischen Übungen wäre unter diesen Voraussetzungen sehr wahrscheinlich.

Welchem dieser Aspekte der Vorzug gegeben wird, beziehungsweise in welcher Kombination und Reihenfolge diese Aspekte bei der Organisation des Studiums berücksichtigt werden, hängt ab von dem eigenen Reflexionsgrad hinsichtlich der Berufsentscheidung und der späteren Berufsrolle, aber auch von den Informationsquellen, die derartige Reflexionen auslösen und sie inhaltlich mitbestimmen. Zur Einschätzung dieser individuell unterschiedlichen Ausgangssituation der Referendare wäre es notwendig gewesen, zunächst danach zu fragen, woher die Referendare ihre Vorstellungen von dem beziehen, was für den Lehrerberuf notwendig erscheint. Aus den Antworten auf diese Frage hätte man dann zumindest Anhaltspunkte dafür gewinnen können, welchen Stellenwert die Referendare den einzelnen genannten Aspekten bei der Organisation des Studiums einräumen.

Die so ermittelten Prioritäten hätten dann eine Einschätzung erlaubt, in welchem Umfang die Organisation des Studiums auf Eigeninitiativen zurückgeht oder eher einer zwar nicht gänzlich undifferenzierten, aber dennoch stereotypen Interpretation dessen entspricht, was „man“ für den Lehrerberuf notwendig braucht. Diese Unterscheidung erscheint insofern wichtig, als in beiden Fällen unterschiedliche Konsequenzen zu erwarten sind. Im ersten Fall – dem einer

Tabelle 33: Berufsorientierung des Fachstudiums und nachträgliche Einschätzung des eigenen Studienverhaltens

Berufsorientierung des Fachstudiums		nachträgliche Einschätzung			Insgesamt
		K. A. oder unentschieden	richtig (bei „Nein“) bzw. ausreichend (bei „Ja“)	nicht richtig (bei „Nein“) bzw. nicht ausreichend (bei „Ja“)	
Nein	abs.	139	156	420	715
	% Zl.	19,4	21,8	58,7	100,0 (81,6) <sup>b</sup>
Ja	abs.	9	27	125 <sup>a</sup>	161
	% Zl.	5,6	16,8	77,6	100,0 (18,4) <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Diese Zahl gliedert sich entsprechend den in Frage 31 vorgegebenen Antwortalternativen noch wie folgt auf:

	noch mehr notwendig	noch anderes notwendig	noch mehr <i>und</i> anderes notwendig	zusammen
abs.	68	37	20	125
% Zl.	54,4	29,6	16,0	100,0

<sup>b</sup> Die Prozentangaben in Klammern (in der Spalte „Insgesamt“) sind bezogen auf die gesamte Stichprobe (N = 876).

relativen Offenheit gegenüber neuen Informationen<sup>84</sup> und Veränderungen der aktuellen Situation – kann man in der späteren Schulpraxis eher mit flexiblen und den jeweiligen Bedingungen adäquaten Lösungen konkreter Unterrichtsprobleme rechnen. Im zweiten Fall dagegen ist in einer konkreten Unterrichtssituation eher zu erwarten, daß wichtige Aspekte ausgeblendet oder autoritär unterdrückt werden, um die Situation den theoretisch antizipierten Forderungen anzugleichen und ein vorformuliertes Lösungsschema darauf anzuwenden. Auf diese Weise wird die Wahrscheinlichkeit von Mißerfolgen und Frustrationen im Unterricht erhöht, Resignation vor der „Unfähigkeit“ der Schüler zu erfolgreicher Mitarbeit, Desinteresse an ihren aktuellen Problemen und die autoritäre Durchsetzung der im Lehrplan verlangten Stoffgebiete sind als Folge eines derartigen Unterrichtsverhaltens nicht mehr auszuschließen. In Anbetracht der Möglichkeit zu solchen unterschiedlichen Interpretationen der Frage nach der Berufsorientierung des Studiums sind eindeutige Schlußfolgerungen aus den entsprechenden positiven Antworten nicht ohne weiteres möglich. Darüber hinaus war in der Frageformulierung die erste der genannten möglichen Berufsorientierungen, bei der die Sozialwissenschaften stärker einzubeziehen wären, ausgeklammert. Die Frage zielte ausschließlich auf die Berufsorientierung des „Fach“studiums, das heißt auf den methodischen und didaktischen Aspekt der Fächer. Ungeachtet dessen kann man aber aus den zum Teil freien Antworten zu den Nachfragen, welche Studiengebiete gewählt beziehungsweise welche vermißt wurden, erschließen, daß diese Frage trotz der einschränkenden Formulierung von einem Teil der Referendare so uminterpretiert worden ist, daß auch der sozialwissenschaftliche Aspekt dadurch abgedeckt wurde<sup>85</sup>.

Einen ersten Hinweis auf die überhaupt vorhandenen Möglichkeiten zur Orientierung des Studiums auf die spätere Berufspraxis beziehungsweise die Qualität des entsprechenden Ange-

<sup>84</sup> Vgl. dazu die Unterscheidung zwischen „open“ und „closed mind“ bei Rokeach, 1960.

<sup>85</sup> So nennen zum Beispiel 21,1 Prozent der Referendare – und nicht nur Sozialkundelehrer –, die ihr „Fachstudium stärker auf den Lehrerberuf ausgerichtet haben“, als Studiengebiete in diesem Zusammenhang auch Erziehungs- und Sozialwissenschaften, und 17,4 Prozent meinen, daß sie sich damit nicht ausreichend beschäftigt haben.

bots geben die Antworten zur Ausrichtung des Studiums auf den Lehrerberuf und vor allem die nachträgliche Einschätzung der früheren Studienaktivitäten (Tabelle 33)<sup>86</sup>.

Berücksichtigt man die nachträgliche Einschätzung des Studienverhaltens und einige der genannten Gründe<sup>87</sup> für eine überhaupt nicht vorgenommene oder nicht als ausreichend betrachtete Berufsorientierung des Fachstudiums, so wird die oben aufgestellte Vermutung über vorhandene Mängel des entsprechenden Lehrangebots durchaus bestätigt. Zunächst fällt auf, daß mehr als die Hälfte der Referendare die Berufsorientierung des Studiums nachträglich für nicht ausreichend halten, und zwar besonders dann, wenn diese versucht wurde (58,7 Prozent bei fehlender und 77,6 Prozent bei versuchter Berufsorientierung). Bereits diese Ergebnisse lassen vermuten, daß die Ursachen für eine nicht ausreichende Ausrichtung des Studiums auf den Lehrerberuf weniger im subjektiven Bereich, sondern vielmehr in der Quantität und Qualität des Lehrangebots zu suchen sind. Zumindest bei den Referendaren, die den Versuch einer berufsorientierten Gestaltung ihres Studiums gemacht haben, kann man voraussetzen, daß ihnen auch das entsprechende einschlägige Lehrangebot bekannt war. Wenn in dieser Teilgruppe dann aber sehr viel häufiger die Berufsorientierung als nicht ausreichend betrachtet wird als bei denen, die es möglicherweise gar nicht erst versucht haben, so muß man dies als Kritik an den vorhandenen Möglichkeiten interpretieren. Mit zunehmender Kenntnis des Angebots und der Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen scheint auch die mangelnde Qualität derselben deutlicher zu werden. Diese Interpretation läßt sich durch einen Vergleich der Bedeutung einzelner Gründe für eine nicht ausreichende Berufsorientierung bestätigen (Tabelle 34).

Während bei denjenigen, die überhaupt keine Berufsorientierung versucht haben, noch 11,2 Prozent „unklare Vorstellungen vom Lehrerberuf“ und sogar 24,9 Prozent „andere Stu-

Tabelle 34: Bedeutung einiger Gründe für die nicht erfolgte beziehungsweise unzureichende Berufsorientierung des Fachstudiums (nach unterlassener und erfolgter Berufsorientierung des Fachstudiums getrennt)

Gründe für unzureichende Berufsorientierung im Studium	Berufsorientierung des Fachstudiums		Bedeutung der angegebenen Gründe				Insgesamt
			gar nicht wichtig oder k.A.	wenig wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig	
Unklare Vorstellungen vom Lehrerberuf und von den erforderlichen Kenntnissen	nein	abs.	272	182	181	80	715
		% Zl.	38,0	25,5	25,3	11,2	100,0
	ja	abs.	74	44	35	8	161
		% Zl.	46,0	27,3	21,7	5,0	100,0
Andere Studieninteressen meinerseits	nein	abs.	196	138	203	178	715
		% Zl.	27,4	19,3	28,4	24,9	100,0
	ja	abs.	62	49	42	8	161
		% Zl.	38,5	30,4	26,1	5,0	100,0
Mangel an entsprechendem Lehrangebot bzw. an entsprechenden Hochschullehrern	nein	abs.	98	96	175	346	715
		% Zl.	13,7	13,4	24,5	48,4	100,0
	ja	abs.	26	12	32	91	161
		% Zl.	16,1	7,5	19,9	56,5	100,0

86 Vgl. dazu den Text der Fragen 28, 29 und 31 im Fragebogen 5.1.

87 Vgl. dazu Frage 32 im Fragebogen 5.1. Eine detaillierte Analyse aller in dieser Frage vorgegebenen Gründe kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden, da sich dabei prinzipiell ähnliche Probleme wie bei der Analyse der Entscheidungsgründe (vgl. 2.4) und der Informationsquellen für Berufsvorstellungen (vgl. 2.5.1) ergeben und daher auch andere, umfangreichere Analysetechniken erforderlich wären. Im Zusammenhang mit weiterführenden Analysen – vgl. dazu den Abschnitt über Clusteranalysen (1.5.4) – werden jedoch auch die hier zunächst ausgeklammerten Gründe berücksichtigt.

dieninteressen“ als einen „sehr wichtigen“ Grund dafür nennen, sinken diese Anteile auf jeweils 5,0 Prozent bei denjenigen, die eine solche Berufsorientierung zumindest versucht haben. Parallel dazu steigt der Anteil derer, die den „Mangel an einem entsprechenden Lehrangebot“ als einen „sehr wichtigen“ Grund nennen, von 48,4 Prozent auf 56,5 Prozent an. Subjektive Gründe sind zwar insgesamt als Ursache für eine unterlassene oder nicht ausreichende Berufsorientierung des Studiums nicht von der Hand zu weisen – immerhin nennen 88 Referendare (10 Prozent der Gesamtstichprobe) „unklare Vorstellungen“ und 186 Referendare (21,2 Prozent der Gesamtstichprobe) „andere Studieninteressen“ als „sehr wichtige“ Gründe für eine nicht ausreichende Ausrichtung des Studiums auf den Lehrerberuf – aber demgegenüber scheint doch der „Mangel an einem entsprechenden Lehrangebot beziehungsweise an entsprechenden Hochschullehrern“ die sehr viel gravierendere Ursache zu sein – denn 437 Referendare (49,9 Prozent der Gesamtstichprobe) verweisen eben auf diesen Mangel als einen „sehr wichtigen“ Grund. Daß sich die hier geäußerte Kritik keineswegs nur auf quantitative, sondern in erheblichem Umfang auch auf qualitative Aspekte des Angebots bezieht, zeigen nicht nur die Angaben zur Art der vermißten Lehrveranstaltungen (siehe oben), sondern auch die weitere Aufgliederung der nachträglichen Einschätzung einer versuchten Berufsorientierung (vgl. Tabelle 33). Von den insgesamt 77,6 Prozent, die die versuchte Berufsorientierung für nicht ausreichend halten, weisen immerhin 45,6 Prozent in ihrer Kritik auch auf qualitative Aspekte („hätte anderes tun sollen“) hin.

Unter dem Gesichtspunkt eines unzureichenden Lehrangebots kann man auch die Tatsache nicht ohne weiteres negativ beurteilen, daß 21,8 Prozent – und das sind immerhin 17,8 Prozent der Gesamtstichprobe – derjenigen, die nicht versucht haben, ihr Fachstudium auf den Lehrerberuf hin zu orientieren, dies nachträglich noch für richtig halten. Man kann unterstellen, daß diese Referendare weder die Beschäftigung mit Erziehungs- und Sozialwissenschaften noch die mit Methodik und Didaktik der Fächer während des Studiums für notwendig halten. In dieser Teilgruppe dürften mit Sicherheit auch diejenigen Referendare – und möglicherweise sogar zu einem sehr hohen Anteil – enthalten sein, die zwar zunächst einen Versuch zur Berufsorientierung des Studiums unternommen, diesen jedoch nach Kennenlernen des entsprechenden Angebots sehr schnell wieder aufgegeben haben.

Die Ausrichtung des Studiums auf den Lehrerberuf dürfte nach der Entscheidung für bestimmte Studienfächer eine weitere Stufe im beruflichen Sozialisationsprozeß sein, auf der die Motive für die Entscheidung zum Lehrerberuf handlungsrelevant werden. Daher erscheint es sinnvoll, zu untersuchen, wieweit die Entscheidung, das Studium auf den Beruf hin zu orientieren, durch diese Motive determiniert ist, das heißt, inwieweit sich Unterschiede der Berufsorientierung zeigen in Abhängigkeit von dem Gewicht, das den einzelnen Gründen für die Berufsentscheidung zugemessen wurde, und auch vom Zeitpunkt, zu dem die endgültige Entscheidung zum Lehrerberuf erfolgte (Tabelle 35).

Betrachtet man die in Tabelle 35 a) bis c) wiedergegebenen Zusammenhänge<sup>88</sup> zwischen der Bedeutung einiger Entscheidungsgründe für die Berufswahl und dem Versuch, das Fachstudium stärker auf den Lehrerberuf auszurichten, so wird deutlich, daß die für die Berufsentscheidung genannten Gründe<sup>89</sup> auch bei der Organisation des Studiums handlungsrelevant werden. Beschränkt man sich bei der Interpretation auf diejenigen Referendare, die dem jeweiligen Grund überhaupt eine Bedeutung zumessen, das heißt ihn auch in ihre Berufsentscheidung mit einbezogen haben (vgl. 2.4), so zeigt sich bei allen drei Gründen eine durchgängige Tendenz.

Mit zunehmender Bedeutung des Interesses an der Unterrichtstätigkeit wird auch häufiger eine Berufsorientierung des Studiums versucht (vgl. Tabelle 35 b); der Anteil steigt von nur 3,5 Prozent bei „geringer“ bis auf 23,5 Prozent bei „sehr großer Bedeutung“. Ein derartiger Anstieg erscheint zwar nicht allzu überraschend, dürfte aber zugleich auch ein Indikator dafür

88 Bei zwei der hier angeführten Gründe sind die Ergebnisse auch statistisch signifikant.

89 Da hier lediglich das Problem der Handlungsrelevanz von Berufsentscheidungsgründen für die Organisation des Studiums überhaupt angesprochen ist, genügt es, sich zunächst auf einige ausgewählte Entscheidungsgründe zu beschränken.

Tabelle 35: Bedeutung einiger Gründe für die Entscheidung zum Lehrerberuf und Berufsorientierung des Fachstudiums

a) Fächerkombination ließ kaum eine andere Berufsalternative

Berufsorientierung des Fachstudiums		Für die Berufswahl hatte dieser Grund . . .				Insgesamt
		gar keine Bedeutung oder K. A.	geringe Bedeutung	ziemlich große Bedeutung	sehr große Bedeutung	
Nein	abs.	259	142	143	171	715
	% Zl.	36,2	19,9	20,0	23,9	100,0
	% Sp.	77,5	78,9	83,6	89,5	81,6
Ja	abs.	75	38	28	20	161
	% Zl.	46,6	23,6	17,4	12,4	100,0
	% Sp.	22,5	21,1	16,4	10,5	18,4
Insgesamt	abs.	334	180	171	191	876
	% Zl.	38,1	20,5	19,5	21,8	100,0

$\chi^2 = 13,0$  df = 3 p < 0,5 Prozent

b) Interesse an der Lehr- beziehungsweise Unterrichtstätigkeit

Berufsorientierung des Fachstudiums		Für die Berufswahl hatte dieser Grund . . .				Insgesamt
		gar keine Bedeutung oder K. A.	geringe Bedeutung	ziemlich große Bedeutung	sehr große Bedeutung	
Nein	abs.	58	82	259	316	715
	% Zl.	8,1	11,5	36,2	44,2	100,0
	% Sp.	90,6	96,5	82,5	76,5	81,6
Ja	abs.	6	3	55	97	161
	% Zl.	3,7	1,9	34,2	60,2	100,0
	% Sp.	9,4	3,5	17,5	23,5	18,4
Insgesamt	abs.	64	85	314	413	876
	% Zl.	7,3	9,7	35,8	47,1	100,0

$\chi^2 = 23,3$  df = 3 p < 0,5 Prozent

c) Geringe Arbeitsbelastung im Lehrerberuf

Berufsorientierung des Fachstudiums		Für die Berufswahl hatte dieser Grund . . .				Insgesamt
		gar keine Bedeutung oder K. A.	geringe Bedeutung	ziemlich große Bedeutung	sehr große Bedeutung	
Nein	abs.	525	134	42	14	715
	% Zl.	73,4	18,7	5,9	2,0	100,0
	% Sp.	82,2	77,9	84,0	93,3	81,6
Ja	abs.	114	38	8	1	161
	% Zl.	70,8	23,6	5,0	0,6	100,0
	% Sp.	17,8	22,1	16,0	6,7	18,4
Insgesamt	abs.	639	172	50	15	876
	% Zl.	72,9	19,6	5,7	1,7	100,0

$\chi^2 = 3,3$  df = 3 p < 25 Prozent

sein, daß es sich hier um ein „echtes“ Interesse handelt, ein Interesse, das sowohl subjektiven Neigungen als auch sozial etablierten Normen und Rollenerwartungen entspringt: übrigens ein Befund, der sich in 2.4.2 für die Naturwissenschaftler bereits als sehr wahrscheinlich herausgestellt hatte.

Bei den beiden anderen Entscheidungsgründen ist eine abnehmende Häufigkeit der Berufsorientierung zu beobachten. Je stärker sich die Referendare durch ihre Fächerkombination in ihren Berufsalternativen eingeschränkt fühlen, um so weniger versuchen sie auch, ihr Studium auf den Lehrerberuf auszurichten (vgl. Tabelle 35). Während bei „geringer Bedeutung“ dieser Einschränkung noch 21,1 Prozent eine Berufsorientierung versuchten, sinkt dieser Anteil auf 10,5 Prozent, wenn dieser Grund von „sehr großer Bedeutung“ war. Dies dürfte darauf hindeuten, daß Frustrationen, die entstehen, wenn man sich zum Lehrerberuf „gezwungen“ fühlt, nicht allzu schnell abgebaut werden. Zumindest während der Studienzeit ist bei diesen Referendaren kaum zu erwarten, daß sie sich aktiv mit der neuen Situation arrangieren. Viel eher kann man vermuten, daß der Wunsch, eventuell doch noch „Fachwissenschaftler“ zu werden, nicht aufgegeben wird, zumal dessen Realisierung durch eine andere (Diplom-) oder zusätzliche (Doktor-)Prüfung durchaus noch im Bereich des Möglichen liegt. Man kann für diese Referendare allerdings ziemlich sicher erwarten, daß sie sich in ihrer späteren Berufsrolle eher als Vermittler von Fachwissen denn als Organisator von Lernprozessen sehen und eventuell ihre fachwissenschaftlichen Interessen auch außerhalb des Berufs zu realisieren versuchen.

Eine ähnlich starke Abnahme – wenn sicher auch aus ganz anderen Gründen – zeigt sich bei denen, die vermuten, daß der Lehrerberuf relativ geringe Arbeitsbelastungen bringt (vgl. Tabelle 35 c). Soweit dies einer generellen Einstellung – mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel zu erreichen – entspringt, dürfte sich dies auch in einer Unterlassung zusätzlicher berufsbezogener Aktivitäten während des Studiums niederschlagen. Andererseits dürfen diese Befunde aber wegen der geringen Anzahl, für die dieser Grund überhaupt von „großer Bedeutung“ ist, auch nicht überbewertet werden.

Die Untersuchung des Zusammenhangs der Berufsorientierung mit dem Zeitpunkt der Entscheidung für das Staatsexamen (vgl. Tabelle 36) und der Entscheidung für beide Examensfächer (vgl. Tabelle 37) gibt zusätzliche Aufschlüsse über die Art und den Ablauf dieser relativ frühen berufsbezogenen Teilentscheidungen, der „Ausrichtung des Fachstudiums auf den Lehrerberuf“.

Bei einer sehr frühen endgültigen Entscheidung für den Lehrerberuf (bereits „vor Beginn des Studiums“) ist die Berufsorientierung des Fachstudiums vergleichsweise häufig (20,4 Prozent), ebenso dann, wenn diese Entscheidung erst „in der Mitte des Studiums“ getroffen wird (20,7 Prozent). Obwohl diese Anteile fast übereinstimmen, dürften sie doch auf unterschiedliche Weise zustande gekommen sein. Wenn die Berufsentscheidung sehr früh getroffen wurde, kann man erwarten, daß allgemein etablierte Berufserwartungen und Rollenvorstellungen die Entscheidung eher mitbestimmen als eigene unmittelbare und praxisnahe Erfahrungen. Unter dieser Voraussetzung ist auch damit zu rechnen, daß für die Organisation des Studiums eher auf die Erfahrungen älterer „Studentengenerationen“ zurückgegriffen wird, die sehr wahrscheinlich auch Empfehlungen zum Besuch bestimmter berufsspezifischer Lehrveranstaltungen beinhalten.

Im Gegensatz dazu dürften bei denen, die sich erst relativ spät für das Staatsexamen und damit auch für den Lehrerberuf entschieden haben, eigene Erfahrungen – und seien es auch negative in bezug auf andere Berufsalternativen beziehungsweise Fächer – die Berufsentscheidung in stärkerem Maße beeinflußt haben. Unter diesen Voraussetzungen kann man erwarten, daß die Berufsorientierung des Studiums eher als sachlich notwendig erlebt und inhaltlich begründet wird. Als Folge wäre dann auch mit einem stärkeren Engagement beim Besuch der entsprechenden Lehrveranstaltungen zu rechnen.

Die vergleichsweise geringe Häufigkeit der Berufsorientierung des Studiums dann, wenn die Entscheidung für das Staatsexamen am „Anfang des Studiums“ oder erst „gegen Ende“ getroffen wurde (12,2 Prozent beziehungsweise 9,1 Prozent) dürfte ebenfalls unterschiedliche

Tabelle 36: Zeitpunkt der Entscheidung für das Staatsexamen und Berufsorientierung des Fachstudiums

Berufsorientierung des Fachstudiums		Entscheidung für das Staatsexamen				Insgesamt
		vor dem Studium	am Anfang des Studiums	in der Mitte des Studiums	gegen Ende des Studiums	
Nein	abs.	489	122	65	20	696
	% Zl.	70,3	17,5	9,3	2,9	100,0
	% Sp.	79,6	87,8	79,3	90,9	81,2
Ja	abs.	125	17	17	2	161
	% Zl.	77,6	10,6	10,6	1,2	100,0
	% Sp.	20,4	12,2	20,7	9,1	18,8
Insgesamt	abs.	614	139	82	22	876
	% Zl.	71,6	16,2	9,6	2,6	100,0

Ursachen haben. Die Wahrscheinlichkeit, daß eine Entscheidung für das Staatsexamen am Anfang des Studiums eher mangels der vermutlichen Unerreichbarkeit anderer Berufsziele getroffen wird, ist vergleichsweise groß; so daß unter diesen Voraussetzungen auch nicht damit zu rechnen ist, daß freiwillig berufsspezifische Studienaktivitäten in Gang gesetzt werden. Zwar gelten für eine Entscheidung, die erst „gegen Ende des Studiums“ getroffen wurde, ähnliche Überlegungen. Doch muß man bei einer so späten Entscheidung auch berücksichtigen, daß vermutlich nicht mehr genügend Zeit zur Verfügung stand, um eine – vielleicht sogar als notwendig erachtete – Ausrichtung des Studiums auf den Lehrerberuf zu realisieren.

Die in bezug auf den Zeitpunkt der Entscheidung für die beiden Examensfächer erheblich weiter differenzierten Ergebnisse (vgl. Tabelle 37) entsprechen durchaus den bisher angestellten Überlegungen. Zwar ist die Entscheidung für das Staatsexamen nicht unbedingt gleichzusetzen mit der Entscheidung für beide Examensfächer, aber es dürfte ein hohes Maß an Korrespondenz zwischen diesen beiden Teilentscheidungen bestehen. Die bis zum 3. Semester zu beobachtende Abnahme der Berufsorientierung (vgl. Tabelle 37) von 18,6 Prozent auf 12,0 Prozent dürfte eventuell durch einen Fächerwechsel und eine sich daran anschließende

Tabelle 37: Zeitpunkt, zu dem spätestens mit dem Studium des zweiten Examensfaches begonnen wurde<sup>a</sup> und Berufsorientierung des Fachstudiums

Berufsorientierung des Fachstudiums		Entscheidung für beide Studienfächer endgültig abgeschlossen bis zum . . .							Insgesamt
		1. Semester	2. Semester	3. Semester	4. Semester	5. Semester	6. Semester	7. Semester und später	
Nein	abs.	469	75	66	20	19	7	30	686
	% Zl.	68,4	10,9	9,6	2,9	2,8	1,0	4,4	100,0
	% Sp.	81,4	84,3	88,0	76,9	67,9	50,0	78,9	81,1
Ja	abs.	107	14	9	6	9	7	8	160
	% Zl.	66,9	8,8	5,6	3,8	5,6	4,4	5,0	100,0
	% Sp.	18,6	15,7	12,0	23,1	32,1	50,0	21,1	18,9
Insgesamt	abs.	576	89	75	26	28	14	38	876
	% Zl.	68,1	10,5	8,9	3,1	3,3	1,7	4,5	100,0

$$\chi^2 = 15,4 \quad df = 6 \quad p < 2,5 \text{ Prozent}$$

<sup>a</sup> Vgl. Anmerkung zu Tabelle 30.

Konzentration auf das Studium der neu gewählten Fächer zu erklären sein. Die aufgestellte Vermutung über die durch eigene Erfahrungen begründete und für sachlich notwendig gehaltene berufsspezifische Organisation des Studiums bei denen, die sich erst „in der Mitte des Studiums“ für den Lehrerberuf entschieden haben, und die Vermutung über den Zeitmangel bei noch späterer Entscheidung werden durch den zunächst zu beobachtenden Anstieg der Berufsorientierung von 12,0 Prozent (bei einer Entscheidung bis zum 3. Semester) auf 50,0 Prozent (bei einer Entscheidung bis zum 6. Semester, obwohl für diese Angabe wegen der relativ geringen Anzahl Vorsicht geboten erscheint) sowie den vergleichsweise wieder sehr niedrigen Anteil von 21,1 Prozent bei einer noch späteren endgültigen Entscheidung für beide Examensfächer (vgl. Tabelle 37) vollauf bestätigt.

Man kann versuchen, aus diesen Befunden Konsequenzen für eventuelle Veränderungen der Ausbildungssituation im Studium zu ziehen. Der bei einer relativ späten Entscheidung vorauszusetzende Zeitmangel für eine eventuelle Berufsorientierung des Studiums dürfte gewiß nur schwer behebbar sein. Andererseits aber läßt sich sagen, daß sowohl eine Ausweitung und eine qualitative Verbesserung des Lehrangebots als auch und vor allem eine berufsspezifische Studienberatung, insbesondere in den ersten Semestern, die Studiensituation erheblich verbessern könnte. Dadurch könnte auch sichergestellt werden, daß bereits während des Studiums, wenn schon nicht praktische und berufsnahe Erfahrungen, so doch wenigstens entsprechende theoretische Kenntnisse vermittelt würden.



### **3. Forschungsstrategische Konsequenzen**

Die Heterogenität der erhobenen Daten, ihre Unvollständigkeit in wichtigen Punkten, vor allem aber die Möglichkeit, daß sie in einer exzeptionellen Situation erhoben würden, nötigen zu großer Zurückhaltung bei ihrer Interpretation. Es erscheint zunächst nicht gerechtfertigt, aus diesen Daten gewonnene Ergebnisse als Erkenntnisse zu betrachten, die sich ohne Einschränkungen und/oder zusätzliche Bedingungen generalisieren lassen, weder über die Zeit noch auf andere Referendarpopulationen. Es wurde bereits darauf hingewiesen, weshalb der Verdacht begründet ist, daß mit der befragten Referendarpopulation ein spezifischer und nur temporär relevanter Ausschnitt aus einem Prozeß der grundlegenden Umstrukturierung innerhalb des Berufsfeldes „Lehrer“ erfaßt worden sein könnte<sup>1</sup>. Kennzeichnen läßt sich dieser Prozeß durch eine Reihe von Phänomenen, auf deren Wechselbeziehungen hier im einzelnen nicht eingegangen werden kann. Dazu gehören der Beginn der Studentenunruhen Ende der sechziger Jahre, die Veränderung der Berufsrolle des Lehrers durch stärkere Reflexion ihres psychologischen und soziologischen Bedingungsgefüges sowie ihrer gesellschaftspolitischen Implikationen, die Intensivierung der Diskussion um die Reform der Lehrerbildung (Einphasigkeit, Stufenlehrer usw.), der Wandel der objektiven Schulsituation durch Einführung der Gesamtschule und anderes mehr, Veränderungen, die zumindest noch regional und fachspezifisch zu differenzieren wären.

Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte erscheint es unzulässig, eine punktuelle Befragung als Objektivierung einer relativ stabilen Ausbildungssituation zu betrachten beziehungsweise aus beobachteten Unterschieden Entwicklungstendenzen abzuleiten und mit Hilfe linearer Extrapolationen Vorhersagen über künftig mögliche und notwendige Veränderungen treffen zu wollen. Desgleichen lassen sich aus den erhaltenen Ergebnissen auch Reformmodelle für die Lehrerausbildung nicht unmittelbar und stringent ableiten oder empirisch begründen, sondern ihre Formulierung bedarf weiterhin normativer Vorgaben und Zielsetzungen.

Diese Einschränkungen in bezug auf mögliche Generalisierungen und bildungspolitische Konsequenzen gelten um so mehr, als die inzwischen veränderte Situation der Lehrerausbildung nun in anderer Richtung exzeptionell geworden ist, und zwar nicht nur infolge der aus enttäuschten Reformervwartungen resultierenden Frustrationen bei allen Betroffenen, sondern auch durch die Konsequenzen des Radikalenerlasses – zum Beispiel die mehrfach erfolgte Verweigerung der Übernahme von Assessoren ins Beamtenverhältnis – und schließlich auch durch den in einigen Fächern für Referendare eingeführten Numerus clausus, Veränderungen, die sich inzwischen in einem zunehmend größer werdenden Beschäftigungsrisiko für die zukünftigen Lehrer auswirken.

Wenn eine punktuelle Befragung – so wie sie hier durchgeführt wurde – nicht als Objektivierung der Ausbildungssituation mit genereller Gültigkeit betrachtet werden kann, so stellt sie doch eine Art „pilot study“ dar. Es lassen sich daraus zahlreiche Anregungen für differenzierte und miteinander konkurrierende Hypothesen gewinnen, die als Grundlage für weitere empirische Untersuchungen – insbesondere aber für ein Validierungsverfahren mit dem Ziel des Ausschlusses nicht relevanter Hypothesen durch „kritische Tests“ – dienen können. Unter diesem Gesichtspunkt muß auch die Diskussion der Ergebnisse zur Berufsentscheidung und Berufszufriedenheit gesehen werden, die – paradigmatisch auch für andere Bereiche der Befragung – lediglich die Vielfalt der Aspekte und Bedingungen aufzeigen konnte, die zu einer angemessenen theoretischen Erklärung der Problembereiche notwendig sind. In den meisten Fällen konnten die unter den gegebenen Voraussetzungen möglichen Erklärungen der Befunde nur in Form von miteinander konkurrierenden Hypothesen vorgestellt werden. Welchen von diesen Hypothesen dabei eine größere und welchen eine geringere Wahrscheinlichkeit des Zutreffens zukommt, konnte nur anhand von Plausibilitätsbetrachtungen – und damit nur vorläufig – eingeschätzt werden. Das gleiche gilt auch für die Einschätzung der Reichweite ihrer Gültigkeit.

<sup>1</sup> Zum Phasenverlauf der Durchsetzung von Innovationsprozessen vgl. Rogers (1962), Loy (1969), Rogers und Shoemaker (1971).

Generell lassen die vorliegenden Ergebnisse – ohne Hinzunahme weiterer Befunde und Informationen – mindestens zwei verschiedene Möglichkeiten der Interpretation von empirisch ermittelten Unterschieden zwischen einzelnen Gruppen offen:

- Die beobachteten Unterschiede sind auf Methodenvarianz zurückzuführen – das heißt, sie sind in der Befragungssituation beziehungsweise den Instrumenten selbst begründet – und lassen sich daher nicht sinnvoll mit Rückbezug auf das Ausbildungssystem interpretieren.
- Die beobachteten Unterschiede werden durch die Ausbildung selbst oder einzelne Ausbildungsbedingungen hervorgerufen und lassen sich als unterschiedliche Tendenzen des Ausbildungssystems interpretieren. Unter dieser Voraussetzung könnten die unterschiedlichen Ausprägungen einzelner Merkmale in einzelnen Bundesländern, Studienseminaren, Fach- oder Altersgruppen usw. auch verschiedene Phasen beziehungsweise Entwicklungsstufen eines Veränderungsprozesses<sup>2</sup> indizieren, von dem die gesamte Lehrerbildung betroffen ist.

Eine Klärung, welcher der beiden Interpretationsmöglichkeiten im Einzelfall der Vorzug zu geben ist, beziehungsweise in welchem Umfang beide als komplementäre Wirkungsfaktoren zu berücksichtigen sind, läßt sich bei einer isolierten Betrachtung der vorliegenden Daten nicht erreichen. Weiterführende Untersuchungen in Form von Zeitreihenvergleichen oder Vergleichen mit anderen punktuellen Untersuchungen sind erforderlich, um den Stellenwert einzelner Hypothesen einschätzen zu können.

Angesichts der hier genannten Bedingungen, die die Generalisierung der Ergebnisse einschränken, erscheinen die folgenden weiteren Schritte notwendig und möglich. Sie würden es gestatten, die erhobenen Daten stringent zu interpretieren und damit zugleich auch die erhobenen Befunde nutzbar zu machen. Als Schritte in dieser Richtung bieten sich an:

1. Die Kreuzvalidierung der hier gewonnenen Ergebnisse mit Hilfe von Daten, die im Rahmen einer ähnlichen Untersuchung des DIPF in Frankfurt an einer anderen Referendarpopulation und zu einem etwas späteren Zeitpunkt erhoben wurden. Bei dieser Untersuchung wurde eine teilweise gekürzte und modifizierte Form der Fragebogen aus der vorliegenden Befragung und eine Reihe zusätzlicher Persönlichkeitsfragebogen verwendet. Mit Hilfe einer solchen Kreuzvalidierung könnte das bisherige Set von konkurrierenden Interpretationen beziehungsweise Hypothesen modifiziert und/oder weiter eingegrenzt werden. Die Hinzunahme weiterer Daten aus den in der Frankfurter Untersuchung verwendeten Persönlichkeitsfragebogen verspricht die Möglichkeit, insbesondere Hypothesen zur Berufsmotivation und -entscheidung weiter zu differenzieren und empirisch zu überprüfen.
2. Aus der Strukturanalyse der Daten mit Hilfe von Clusteranalysen ließen sich weitere Informationen über die Art und den Grad des Zusammenhangs einzelner Variablen bei einzelnen Teilgruppen der befragten Population gewinnen. Die genauere Analyse der Teilpopulationen, insbesondere hinsichtlich ähnlicher Verhaltensweisen beziehungsweise Antworttendenzen, würde es gestatten, bestimmte Verhaltenssyndrome empirisch zu identifizieren und gegebenenfalls auf der Grundlage von Vergleichen mit anderen Teilgruppen kausal zu interpretieren. Klassische Testverfahren würden es ermöglichen, diese Ergebnisse dann auch statistisch abzusichern.
3. Auf der Grundlage der im ersten und zweiten Schritt gewonnenen Informationen sollten dann bestimmte Variablenkomplexe und bestimmte Teilpopulationen abgegrenzt werden, für die einzelne Befunde unter Hinzunahme weiterer spezieller – eventuell nur für Teil-

<sup>2</sup> Folgt man dem Phasenmodell des von Rogers entwickelten Konzepts, dann würde die Erfassung eines relativ frühen Zeitpunkts eines Umstrukturierungs- oder Innovationsprozesses bedeuten, daß eine Mischpopulation hinsichtlich der untersuchten Seminare und/oder Referendare zu erwarten wäre. Aus der Voraussetzung des Konzepts, daß Innovationen nur durch das Zusammenwirken externer Mangelsituationen mit einer – persönlichkeitsbedingten – mehr oder weniger großen Innovationsbereitschaft zustande kommen, ergibt sich dann, daß bei einem in diesem Prozeß relativ frühen Befragungszeitpunkt beide Bedingungsfaktoren nicht voll durchschlagen können. Potentiell innovationsbereite Personen können sich in einer solchen Situation möglicherweise infolge eines „Mangels an Gelegenheit“ nicht als solche zu erkennen geben, während andererseits dort, wo Innovationsprozesse bereits weiter fortgeschritten sind, auch die tendenziell weniger innovationsbereiten Personen bereits von einer Neuerung erfaßt worden sein können.

populationen gültiger – Hypothesen in bezug auf einzelne Persönlichkeitsvariablen oder auch Ausbildungsbedingungen entweder zu validieren oder als Artefakte auszuweisen wären. Dies könnte im Rahmen einer Folgeuntersuchung geschehen, die sich auf eine begrenzte Anzahl „typischer Fälle“ und auf bestimmte Variablenkomplexe beschränkt. Solche Folgeuntersuchungen könnten dann möglicherweise auch Annahmen allgemeinerer Art zu institutionalisierten beruflichen Sozialisationsprozessen erbringen und damit einen Beitrag zu einer Theorie der beruflichen Sozialisation leisten.

4. Es erscheint sinnvoll, einige der Annahmen über die Verlaufsdynamik von Innovationsprozessen, die im Rahmen der von Rogers begründeten Forschungstradition als Ergebnis der Aufarbeitung umfangreicher Literatur aus verschiedensten Disziplinen entwickelt wurden – und zwar insbesondere im Hinblick auf Persönlichkeitsvariablen und kommunikatives Verhalten der Beteiligten –, auch für entsprechende Umstrukturierungsprozesse im Bereich der Lehrerbildung und deren Bedingungen zu operationalisieren. Durch die erneute Befragung einer kleineren Teilstichprobe der bereits befragten Referendare sowie einer neuen Gruppe von Referendaren, die gegenwärtig vor ihrem zweiten Staatsexamen stehen, ergibt sich die Möglichkeit, zwei Arten von Informationen zu gewinnen, die dazu dienen können, diese Annahmen einer ersten kritischen Überprüfung zu unterziehen. Zum einen erbringt der Vergleich der Antworten der erneut befragten Referendare mit ihren früheren Antworten Aufschluß über die Stabilität der geäußerten Meinungen, Einstellungen usw. und läßt damit erste Schlüsse auf den Grad der Persönlichkeits- beziehungsweise Situationsabhängigkeit dieser Antworten zu. Zum anderen kann aus einem Vergleich der beiden unabhängigen Referendarpopulationen, die sich – wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten – in der gleichen Ausbildungssituation befinden, Aufschluß darüber gewonnen werden, inwieweit Situationsfaktoren tendenziell gleichsinnige Antworten beziehungsweise Antwortkomplexe provozieren.

Eine solche methodologisch akzentuierte „Weiterführung“ der Untersuchung, die inzwischen begonnen wurde, erscheint unter anderem auch deswegen sinnvoll, weil ein Teil der Studenten, die von den Studentenunruhen bereits während ihres Studiums betroffen waren, inzwischen – nach Abschluß ihrer Referendarausbildung – im Beruf stehen, das heißt über einen Zeitreihenvergleich Diffusionsprozesse von Innovationsanreizen auf der individuellen Ebene einer Analyse zugänglich sind. Eine Fortsetzung empfiehlt sich aber auch deswegen, weil der Numerus clausus und die Handhabung des Radikalenerlasses einen Selektionsprozeß für Lehrerstudenten in Gang gesetzt haben könnten, der – insbesondere im Hinblick auf Persönlichkeitsvariablen – eine Veränderung der Population der Referendare erwarten läßt. Wenn sich empirisch belegen ließe, daß eine Veränderung der Zusammensetzung der Referendarpopulation im Hinblick auf die vorhandenen Persönlichkeitsdispositionen tatsächlich stattgefunden hat, dann müßte das auch zu Konsequenzen für die Entwicklung und Implementierung von Reformkonzepten im Bereich der Lehrerausbildung führen. Der Nachweis solcher Veränderungen würde einmal mehr die Notwendigkeit begründen, sich beim Entwurf von Änderungsstrategien nicht kritiklos zu orientieren, sondern vor einem Rekurs auf solche Befunde die Vergleichbarkeit der Voraussetzungen in der Untersuchungssituation mit den Voraussetzungen in der Anwendungssituation sorgfältig zu prüfen. Empirische Ergebnisse einer zeitlich zurückliegenden Untersuchung erhalten erst dann Aussagekraft für gegenwärtig anstehende Reformprobleme, wenn geklärt worden ist, ob und inwieweit bestimmte Tendenzen als relativ überdauernd betrachtet werden können oder als situationsspezifisch und deshalb nur temporär wirksam angesehen werden müssen.

**4.**  
**Literaturverzeichnis**

ABGEORDNETENHAUS VON BERLIN: Vorlage – zur Beschlußfassung – über Lehrerbildungsgesetz. Drucksache 6/1635 vom 29.11.1974. (Eingebracht vom Senator für Schulwesen.)

AUER, F. v. (Hrsg.): Der Fall Offergeld. Dokumentation des Konflikts zwischen Bayerns Kultusministerium und einem gewerkschaftlich engagierten Lehrer. Frankfurt a.M.: Fischer 1974 (Fischer-Buch Informationen zur Zeit 1583).

BAILEY, K. D.: „Polythetic Reduction of Monothetic Property Space“. In: COSTNER, H. L. (Hrsg.): Sociological Methodology. San Francisco: Jossey-Bass 1972, S. 83–111.

BECHTOLDT, H. P.: „Construct Validity: a Critique“. In: American Psychologist, Bd. 14 (1959), S. 619–629.

BEHRENS, B., und SIMON, U.: „Warum werden Sie nicht Studienrat?“. In: Die Höhere Schule, Bd. 21 (1968), S. 80–84.

BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Eine Kritik an Interview und Einstellungsmessung in der Sozialforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974.

BERNDT, E. B., und BRENTZEL, R. (Mitarb.): Erziehung der Erzieher: Das Bremer Reformmodell. Ein Lehrstück zur Bildungspolitik. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1972 (rororo Sachbuch 6782).

BIDDLE, B. J., TWYMAN, J. P., und RANKIN, E. F.: „The Role of the Teacher and Occupational Choice“. In: The School Review, Bd. 70 (1962), S. 191–206.

BIE, P. de: Problemorientierte Forschung. Herausgegeben von der Unesco. Frankfurt a.M.: Ullstein 1973 (Ullstein-Buch 2962).

BIGALKE, H.-G.: Studienseminar und Lehrerausbildung. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1970.

BLALOCK, H. M., jr.: An Introduction to Social Research. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall 1970.

CAMPBELL, D. T.: „Reforms as Experiments“. In: American Psychologist, Bd. 24 (1969), S. 409–429.

CAMPBELL, D. T., und FISKE, D. W.: „Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod-Matrix“. In: Psychological Bulletin, Bd. 56 (1959), S. 81–105.

CAMPBELL, D. T., und STANLEY, J. C.: „Experimental and Quasi-experimental Designs for Research“. In: GAGE, N. L. (Hrsg.): Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally 1963, S. 171–246. (Hier zitiert nach der gesonderten Ausgabe von 1966.)

CLOETTA, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart: Klett 1975.

CRONBACH, L. J., und MEEHL, P. E.: „Construct Validity in Psychological Tests“. In: Psychological Bulletin, Bd. 52 (1955), S. 281–302.

DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.

DROR, Y.: „Policy Analysts: A New Professional Role in Government-Service“. In: Public Administration Review, Bd. 27 (1967), S. 197–203.

EDWARDS, A. L.: The Social Desirability Variable in Personality Assessment and Research. New York: Holt, Rinehart and Winston 1957.

ETZIONI, A.: „Mixed-Scanning: A ‚third‘ Approach to Decision-Making“. In: Public Administration Review, Bd. 27 (1967), S. 385–392.

FRECH, H.-W.: Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976 (Studien und Berichte, Bd. 34 A).

FRIEDRICH, W.: Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1971.

FUCHS, W.: „Empirische Sozialforschung als politische Aktion“. In: Soziale Welt, Bd. 21/22 (1970/71), S. 1–17.

GINZBERG, E., u.a.: Occupational Choice. New York: Columbia University Press 1951.

GOLDSTEIN, S. G., und LINDEN, J. D.: „A Comparison of Multivariate Grouping Techniques Commonly Used with Profile Data“. In: Multivariate Behavioral Research, Bd. 4 (1969), S. 103–114.

HARTMANN, H.: Empirische Sozialforschung. Probleme und Entwicklungen. München: Juventa 1970.

HAYS, W. L.: Statistics. London: Holt, Rinehart and Winston 1969 (Copyright 1963).

HORN, H.: Volksschullehrernachwuchs – Untersuchungen zur Quantität und Qualität. Weinheim: Beltz 1968.

JANIS, I. L., und MANN, L.: „A Conflict-Theory Approach to Attitude Change and Decision-Making“. In: GREENWALD, A. G., BROCK, T. C., und OSTROM, T. M. (Hrsg.): Psychological Foundations of Attitudes. New York: Academic Press 1968, S. 327–360.

KAMANO, D. K., und DREW, J. E.: „Selectivity in Memory of Personally Significant Material“. In: Journal of General Psychology, Bd. 65 (1961), S. 25–32.

KERN, B., u.a.: Ausbildungsentscheidungen von Abiturienten. Ein empirischer Beitrag zum Problem der Bildungsmobilität. Forschungsberichte des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), 1973.

KOB, J.: Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers in der höheren Schule. Würzburg: Werkbund 1958.

KOCH, J. H., und PEIFER, H.: „Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung“. In: Die Deutsche Schule, Bd. 63 (1971), S. 435–449.

- KREUTZ, H.: Soziologie der empirischen Sozialforschung. Theoretische Analyse von Befragungstechniken und Ansätze zur Entwicklung neuer Verfahren. Stuttgart: Enke 1972.
- KRIZ, J.: Statistik in den Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1973 (roro-Studium 29).
- LAPIERE, R. T.: „Attitudes Versus Actions“. In: FISHBEIN, M.: Attitude Theory and Measurement. New York: John Wiley 1967.
- LEHMANN, L.: Klagen über Lehrer und andere Schulbeispiele. Frankfurt a.M.: S. Fischer 1971.
- LIEBHART, E.: „Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 22 (1970), S. 715–736.
- LOY, J. W. jr.: „Social Psychological Characteristics of Innovators“. In: American Sociological Review, Bd. 34 (1969), S. 73–82.
- MANN, L.: Social Psychology. Sydney und New York: John Wiley and Sons 1969.
- MASENDORF, F., TSCHERNER, K., und TÜCKE, M.: „Cluster-analytisch ermittelte Beurteilertendenzen bei der Einschätzung der Schülerpersönlichkeit durch den Lehrer“. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 6 (1974), S. 19–27.
- MÜLLER, P.: Dokumentation zur Lehrerbildung. 2 Bde., Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971 (Studien und Berichte, Bd. 22).
- MÜLLER, P.: „Desintegrierte Lehrerbildung? Eine Zwischenbilanz“. In: Studentische Politik, Bd. 7 (1974), H. 3/4, S. 3–35.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg: Walter 1964.
- REICHWEIN, R.: Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976 (Studien und Berichte, Bd. 34 B).
- RIESE, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der BRD. Wiesbaden: Steiner 1967.
- ROBINSOHN, S. B.: „Modell einer pädagogischen Fakultät“. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Lehrerbildung – ein Schlüsselproblem von Schul- und Hochschulreform, XI. Gespräch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft am 14.12.1967 in Essen, Villa Hügel. Essen 1967.
- ROGERS, E. M.: Diffusion of Innovations. New York: The Free Press 1962.
- ROGERS, E. M., und SHOEMAKER, F. F.: Communication of Innovation. A Cross-Cultural Approach. 2. Aufl. New York: The Free Press 1971.
- ROKEACH, M.: The Open and Closed Mind. New York: Basic Books 1960.



- ROSENBERG, M.: Occupations and Values. Glencoe, Ill.: The Free Press 1957.
- SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1969.
- SCHRODER, H. M.: „Conceptual Complexity and Personality Organization“. In: DERS., und SUEDFELD, P. (Hrsg.): Personality Theory and Information Processing. New York: Ronald Press Company 1971.
- SCHRODER, H. M., DRIVER, M. J., und STREUFERT, S.: Human Information Processing. New York: Holt, Rinehart and Winston 1967.
- SCHULLER, A., (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Bericht über die Konferenz vom 28.10.1968 – 1.11.1968 in Berlin („Die Rolle des Lehrers in der modernen Erziehung“). Weinheim: Beltz 1971.
- SHERIF, M., und SHERIF, C. W.: Attitude as the Individuals Own Categories: The Social Jugdement-Involvement Approach to Attidude and Attidude Change. In: DIES. (Hrsg.): Attitude, Ego Involvement and Change. New York: John Wiley and Sons 1967, S. 105–139.
- SHERIF, M., und SHERIF, C. W.: Social Psychology. New York: Harper and Row 1969.
- STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Presseerklärung vom 11. Dezember 1970 zur Sitzung der Konferenz am 10./11. Dezember in Frankenthal. Bonn 1970.
- STEINKAMP, J. W.: „Der Lehrer als Agent sozialen Wandels“. In: Die Deutsche Schule, Bd. 63 (1971), S. 363–375.
- SUTHERLAND, H. W.: „Beyond System Engineering: The General System Theory Potential for Social Science System Analysis“. In: General Systems Yearbook, Bd. 18 (1973), S. 57–76.
- UNDEUTSCH, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs. Frankfurt a.M.: Forschungsberichte der Max-Träger-Stiftung 1964.
- WALTER-BUSCH, E.: „Probleme der Wissenschaftstheorie in der Methodenlehre empirische Sozialforschung“. In: Zeitschrift für Soziologie, Bd. 4 (1975), S. 46–69.
- WARD, J. H.: „Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function“. In: Journal of the American Statistical Association, Bd. 58 (1963), S. 236–244.
- WIESER, W.: Organismen, Strukturen, Maschinen. Frankfurt a.M.: Fischer-Bücherei 1959.

**5.**  
**Anhang:**  
**Fragebogen**

## 5.1 Zum Ausbildungsgang

INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG  
IN DER MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT  
Forschungsgruppe Referendarausbildung

Nr.

1 Berlin 31, Blissestraße 2

FRAGEBOGEN ZUM AUSBILDUNGSGANG

VON STUDIENREFERENDAREN

Seminar:

### Vorbemerkung zum Verständnis des Fragebogens

Der vorliegende Fragebogen befaßt sich mit dem Ablauf Ihrer gesamten Ausbildung von der Schule bis zum Referendariat. Er wurde von einer Forschungsgruppe des Instituts für Bildungsforschung in Berlin erarbeitet, die aufgrund Ihrer Aussagen eine kritische Analyse der gegenwärtigen Ausbildung von Lehrern am Gymnasium durchführen möchte, aus der sich Reformvorschläge ableiten lassen.

Wir möchten Sie daher sehr um Ihre Mitarbeit bitten. Der Ausfall jedes einzelnen Referendars bzw. Fragebogens vermindert die Repräsentanz der Befragungsergebnisse und damit auch die Aussagekraft unserer Schlußfolgerungen.

Das Institut für Bildungsforschung ist ein unabhängiges Forschungsinstitut der Max-Planck-Gesellschaft, das seine Forschungsprojekte nicht im Auftrag außenstehender Interessenten durchführt und allein seiner wissenschaftlichen Verantwortung verpflichtet ist.

Um die Anonymität und Vertraulichkeit Ihrer Aussagen zu sichern, ist dieser Fragebogen lediglich mit einer Kennziffer versehen, die wir für die statistische Auswertung brauchen. Bitte schreiben Sie nicht Ihren Namen auf den Fragebogen!

An einem noch zu vereinbarenden Termin bringen Sie den Fragebogen bitte in Ihr Ausbildungsseminar. Wir werden ihn dort einsammeln und ohne Einblick Dritter der statistischen Auswertung zuführen. Wir hoffen sehr, daß Sie sich unter diesen Bedingungen bereit finden, den Fragebogen zu beantworten.

Bitte füllen Sie den Fragebogen sorgfältig und ohne Hinzuziehung anderer Personen aus. Falls es Ihnen erforderlich erscheint können Sie jedoch eventuell vorhandene schriftliche Unterlagen über Ihr Studium und die Referendaraus- bildung zu Rate ziehen.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen: Der erste befaßt sich überwiegend mit Ihrem Hochschulstudium, der zweite ausschließlich mit der Referendarausbildung.

Um Ihnen und uns die Arbeit zu erleichtern, haben wir nicht nur die Fragen sondern auch die möglichen Antworten vorformuliert, soweit uns das aufgrund unserer Vorbefragungen möglich war. Bei den meisten Fragen brauchen Sie folglich nur in  Kreuze bei den Antwortmöglichkeiten einzusetzen, die für Sie zutreffen. Bitte beantworten Sie aber auch die Fragen sorgfältig, bei denen es uns nicht möglich war, Antwortvorgaben auszuformulieren. Achten Sie bitte auch genau auf die Verweise von  → Frage Nr. ... und folgen Sie diesen Wegweisern durch den Fragebogen.

Ein Fragebogen dieser Art kann natürlich nicht vollständig sein. Wenn Sie Antworten geben möchten, die nicht vorgegeben sind, können Sie diese in der hierfür vorgesehenen Zeile "Sonstiges" am Ende der Antwortvorgaben hinzufügen. Wenn Sie grundsätzliche Ergänzungen oder Einwände machen wollen, schreiben Sie diese bitte am Ende des Fragebogens nieder.

Dabei bitten wir Sie zu berücksichtigen, daß dies nicht der einzige Fragebogen über Ihre Ausbildungserfahrungen und -probleme ist, den wir Ihnen vorlegen wollen. An dem vereinbarten Termin möchten wir Sie im Seminar einen zweiten Fragebogen beantworten lassen, der sich vorwiegend mit Ihren Erfahrungen in der Referendarausbildung und mit Ihren Meinungen dazu befaßt. Leider können wir Ihnen aus forschungsmethodischen und -praktischen Erwägungen nicht beide Fragebögen zugleich zuschicken. Wir hoffen, daß wir damit auch in Ihrem Interesse handeln.

Bitte bewahren Sie den ausgefüllten Fragebogen sorgfältig auf und bringen Sie ihn an dem fraglichen Termin mit ins Seminar. Falls Sie von Ihrem Seminarleiter (Seminarvorstand) oder Referendarsprecher nichtshören, erkundigen Sie sich bitte bei ihnen nach dem nächsten Befragungstermin.

Wir danken Ihnen im voraus sehr für Ihre Mitarbeit,

die Forschungsgruppe Referendarausbildung

am Institut für Bildungsforschung

gez.: Dr. R. Reichwein

1. Wann haben Sie die Hochschulreife (Abitur o. ä.) erworben?

Monat \_\_\_\_\_ Jahr \_\_\_\_\_

2. An welchem Schultyp haben Sie die Hochschulreife erworben?

Gymnasium

Aufbaugymnasium

Einrichtung des 2. Bildungsweges

a) Kolleg o. ä. Tagesschule

b) Abendgymnasium o. ä. Abendschule

Sonstiges: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Welche Noten haben Sie in der Reifeprüfung in Ihren späteren Studienfächern bekommen?

Fächer:

Noten:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Haben Sie vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung begonnen oder abgeschlossen?

nein

ja, begonnen

abgeschlossen



Welche bzw. für

welchen Beruf? \_\_\_\_\_

5. Waren Sie vor dem Hochschulstudium berufstätig (nicht nur Gelegenheitsarbeit)?

nein

ja



In welchem Beruf? \_\_\_\_\_

Wie lange?

\_\_\_\_\_ Wochen / Monate / Jahre

Nichtzutreffendes bitte durchstreichen!

6. In welchem Semester haben Sie Ihr Hochschulstudium begonnen?

im SS 19 \_\_\_\_ / im WS 19 \_\_\_\_

7. An welchen Hochschulen haben Sie studiert und wieviele Semester?

Bitte geben Sie für sämtliche Hochschulen, die Sie besucht haben, in der entsprechenden Reihenfolge an:  
1. den Hochschultyp (Uni, TH, PH, HfM, HfBK o. a.), 2. den Hochschulort, 3. die Semesterzahl.

Hochschultyp:	Hochschulort:	Semesterzahl:
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

8. Welches Abschlußexamen oder welche Abschlußexamina haben Sie vor Beginn der Referendarausbildung abgelegt und welche wollen Sie noch ablegen?

	habe ich abgelegt	will ich noch ablegen
1. Staatsexamen für das höhere Lehramt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Staatsexamen für das höhere Lehramt bis zur 10. Klasse ("Kleiner Studienrat")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Staatsexamen für Realschullehrer (incl. "Gymnasialoberlehrer")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Staatsexamen für Volksschullehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Staatsexamen für: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Staatsexamen für das höhere Lehramt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Magisterexamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomexamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doktorexamen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kleine Fakultas für das Fach: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Haben Sie vor Ihrem Abschlußexamen in Ihren Examensfächern noch Vor- oder Zwischenprüfungen (nicht Philosophikum o.ä.) abgelegt?

nein

ja

↓

9 a) Bezeichnung der Prüfung?	in welchen Fächern?	in / nach welchem WS / SS ?	mit welchen Noten?
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Die folgenden Fragen bis einschließlich Frage 14 beantworten Sie bitte nur, wenn Sie nicht das 1. Staatsexamen für das höhere Lehramt sondern ein anderes Abschlußexamen abgelegt haben.

Falls Sie beides getan haben, beantworten Sie bitte die nächste Frage 10 für Ihr 2. Abschlußexamen und gehen dann weiter zu Frage 15.

10. Wann haben Sie Ihr Abschlußexamen / Ihre Examina abgelegt, in welchen Fächern und mit welchen Examensnoten?

Monat: \_\_\_\_\_ Jahr: \_\_\_\_\_ Fächer: \_\_\_\_\_ Note: \_\_\_\_\_

Monat: \_\_\_\_\_ Jahr: \_\_\_\_\_ Fächer: \_\_\_\_\_ Note: \_\_\_\_\_

11. Wann haben Sie sich entschlossen, die Referendarausbildung für Lehrer am Gymnasium zu absolvieren?

sehr bald nach dem \_\_\_\_\_ Abschlußexamen

später, und zwar nach: \_\_\_\_\_ Monaten / Jahren  
(eins davon streichen)

12. Was haben Sie zwischen dem Abschlußexamen und der Referendarausbildung getan?

mich erholt

weiter studiert  → Mit welchem Ziel? \_\_\_\_\_

Gelegenheitsarbeit  → Welche? \_\_\_\_\_

Berufstätigkeit  → Als was? \_\_\_\_\_

Forschungs- oder Lehrtätigkeit  → Als was? \_\_\_\_\_

Sonstiges: \_\_\_\_\_

13. Was hat Sie dazu bewogen, entgegen Ihrem ursprünglichen Studien- und Berufsziel, Studienrat zu werden?

Bitte geben Sie an, welche Bedeutung die folgenden Gründe für Ihre Entscheidung hatten, und machen Sie in jede Zeile ein Kreuz!

	gar keine	eine geringe	ziemlich große	sehr große	Bedeutung
unbefriedigende Berufserfahrungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
geringe Berufschancen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
sichere Anstellungsmöglichkeiten als Studienrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Interesse an der Lehr- bzw. Unterrichtstätigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
sicheres Einkommen und gesicherte Versorgung als Studienrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vergleichsweise geringere Arbeitsbelastung im Lehrerberuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges: _____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

14. Haben Sie gegenüber Referendaren mit Staatsexamen in der Referendarausbildung irgendwelche Vorteile (z.B. Verkürzung der Referendarzeit, höherer Unterhaltszuschuß o. ä.) oder Nachteile (z.B. Nachholen pädagogischer Grundausbildung o. ä.)?

nein

ja  → Vorteile: \_\_\_\_\_  
Nachteile: \_\_\_\_\_

Von hier gehen Sie bitte weiter zu Frage 39

Die folgenden Fragen bis einschließlich Frage 38 a beantworten Sie bitte nur, wenn Sie das 1. Staatsexamen für das höhere Lehramt abgelegt haben.  
Falls Sie außerdem noch ein anderes Abschlussexamen abgelegt haben, beantworten Sie bitte auch Frage 10 für dieses 2. Examen.

15. Wann haben Sie das 1. Staatsexamen für das höhere Lehramt abgelegt?  
(Nichtzutreffendes bitte streichen)

im / nach dem WS / SS 19 \_\_\_\_, im Monat \_\_\_\_\_

15 a) In welchen Fächern und mit welchen Noten?

Fächer :	Noten :
_____	_____
_____	_____



16. Haben Sie einen Teil oder das gesamte Staatsexamen nach einem ersten Versuch wiederholen müssen?

nein

ja

17. Haben Sie außerdem noch andere Fächer studiert?

nein

ja  und zwar: \_\_\_\_\_

18. Im wievielten Studiensemester haben Sie das Studium Ihrer Examensfächer begonnen?  
Bitte Fächer und Zahl der Studiensemester einsetzen.

im Fach \_\_\_\_\_ im \_\_\_\_\_ Studiensemester

im Fach \_\_\_\_\_ im \_\_\_\_\_ Studiensemester

im Fach \_\_\_\_\_ im \_\_\_\_\_ Studiensemester

19. Haben Sie Ihr Studium - beurlaubt oder nicht beurlaubt - irgendwann für längere Zeit praktisch unterbrochen?

nein

ja  → Wieviele Semester? \_\_\_\_\_

20. Wann haben Sie sich entschlossen, das Staatsexamen für das höhere Lehramt abzulegen?

vor dem Studium

am Anfang des Studiums  → d. h. etwa im \_\_\_\_\_ Studiensemester

in der Mitte des Studiums  → d. h. etwa im \_\_\_\_\_ Studiensemester

gegen Ende des Studiums  → d. h. etwa im \_\_\_\_\_ Studiensemester

21. War dieser Entschluß bei Ihnen bereits verbunden mit der Absicht Studienrat zu werden, oder ist dieses Berufsziel erst später hinzugekommen?

ja, war bereits mit dieser Absicht verbunden

nein, dieses Berufsziel ist erst später hinzugekommen, und zwar:

am Anfang des Studiums  → d. h. etwa im \_\_\_\_\_ Studiensemester

in der Mitte des Studiums  → d. h. etwa im \_\_\_\_\_ Studiensemester

gegen Ende des Studiums  → d. h. etwa im \_\_\_\_\_ Studiensemester

nach dem Staatsexamen

22. Haben Sie in Ihrem Entschluß, Studienrat zu werden, bis zum Beginn der Referendarausbildung noch geschwankt und ernsthaft erwogen, einen anderen Beruf zu ergreifen?

nein

ja, einmal  —→ An welche anderen Berufe haben Sie

ja, mehrmals  —→ damals gedacht? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23. Welche Bedeutung hatten die folgenden Gründe bei Ihrer Entscheidung für den Lehrerberuf?

Bitte setzen Sie in jede Zeile ein Kreuz!

	gar keine	eine geringe	ziemlich große	sehr große	Bedeutung
weil mir das Staatsexamen schneller und leichter durchführbar erschien als andere Abschlußexamina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
meine Fächerkombination ließ mir kaum eine andere Berufsalternative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
die sicheren Anstellungsmöglichkeiten als Studienrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Interesse an der Lehr- bzw. Unterrichtstätigkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
vergleichsweise geringere Arbeitsbelastung im Lehrerberuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
sicheres Einkommen und gesicherte Versorgung als Studienrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sonstiges: _____		<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"/>	

24. Welche äußeren Einflüsse haben Ihre Entscheidung für den Lehrerberuf mitbestimmt?

Mehrfache Einflußfaktoren numerieren Sie bitte in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit von 1 abwärts!

bestimmte Personen: Eltern

Ehepartner

Geschwister

Verwandte

Freunde

frühere Lehrer

Hochschullehrer

- bestimmte Ereignisse: längere Studienunterbrechung wegen Krankheit oder Berufstätigkeit
- Verlust finanzieller Unterstützung
- a) durch die Familie
- b) durch ein Stipendium o. ä.
- unbefriedigende Examensversuche
- a) mit einem Vor- oder Zwischenexamen
- b) mit einem anderen Abschlußexamen
- Heirat und / oder Geburt eines Kindes
- andere? \_\_\_\_\_
- nichts dergleichen

25. Haben Sie den Eindruck, daß Ihre Entscheidung für den Lehrerberuf mehr durch eigene Überlegungen oder mehr durch äußere Einflüsse bestimmt war?  
 Bitte machen Sie in der folgenden Skala an der Stelle ein Kreuz, die Ihrem Eindruck nach wiedergibt, wodurch Ihre Entscheidung überwiegend bestimmt wurde.

durch äußere Einflüsse      durch eigene Überlegungen

26. Als Sie sich für das Staatsexamen bzw. für den Lehrerberuf entschieden, hatten Sie vermutlich gewisse Vorstellungen von dem Beruf des Studienrats.  
 Welche Bedeutung hatten die folgenden Informationsquellen für Ihre Berufsvorstellungen?  
 Bitte machen Sie in jeder Zeile ein Kreuz!

	gar keine	eine geringe	ziemlich große	sehr große	Bedeutung
die eigene Schulzeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gespräche mit Lehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
das Schulpraktikum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
eigener Unterrichtsauftrag an einer Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Gespräche mit Hochschullehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
pädagogische Erfahrungen im Studium, z.B. als Tutor o. ä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Literatur über den Lehrerberuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
andere Informationsquellen: _____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
_____		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

27. Haben Sie heute den Eindruck, daß Ihre Vorstellungen vom Lehrerberuf als Grundlage für Ihre Berufsent-  
scheidung realistisch genug waren oder waren Sie zu unrealistisch?  
Tragen Sie bitte in der folgenden Skala an der entsprechenden Stelle ein Kreuz ein.

Berufsvorstellungen

waren eindeutig realistisch genug	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>						waren eindeutig zu unrealistisch

28. Haben Sie nach Ihrer Entscheidung für das Staatsexamen bzw. für den Lehrerberuf - abgesehen vom Schul-  
praktikum und Philosophikum - versucht, Ihr Fachstudium an den Unterrichts- und Berufsaufgaben des Lehrers  
zu orientieren?

ja  → Frage 30

nein

29. Halten Sie das heute noch für richtig, oder sind Sie heute der Meinung, daß Sie Ihr Fachstudium damals  
stärker auf den Lehrerberuf hätten ausrichten sollen?

halte ich heute noch für richtig  → Frage 32

bin unentschieden  → Frage 32

hätte mein Studium - nach Möglichkeit -  
stärker auf den Lehrerberuf ausrichten sollen  → Frage 32

30. Mit welchen Studiengebieten haben Sie sich in Ihren beiden Examensfächern - abgesehen vom üblichen  
Fachstudium - insbesondere im Hinblick auf den Lehrerberuf beschäftigt?  
Bitte geben Sie möglichst genau die entsprechenden Studiengebiete in Ihren Examensfächern an.

Fächer:	Studiengebiete:
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____

31. Halten Sie das heute als Studienvorbereitung auf den Lehrerberuf für ausreichend, oder sind Sie heute der  
Meinung, daß Sie in dieser Hinsicht mehr oder auch andere Dinge hätten tun sollen?

halte ich heute noch für ausreichend

hätte in dieser Richtung mehr tun sollen

hätte andere Dinge tun sollen

↓

Woran denken Sie z. B. ? \_\_\_\_\_

---

32. Welche Gründe waren maßgebend dafür, daß Sie Ihr Studium (nach Ihrer Entscheidung für das Staatsexamen bzw. für den Lehrerberuf) nicht stärker auf die Erfordernisse des Lehrerberufs ausgerichtet haben? Bitte versuchen Sie abzuschätzen, wie wichtig die folgenden Gründe für Sie waren, und machen Sie in jede Zeile an der entsprechenden Stelle ein Kreuz.

	gar nicht wichtig	wenig wichtig	ziemlich wichtig	sehr wichtig
späte Entscheidung für das Staatsexamen bzw. für den Lehrerberuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unklare Vorstellungen vom Lehrerberuf und von den erforderlichen Kenntnissen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Studieninteressen meinerseits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fehlende Anregung bzw. Studienberatung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mangel an entsprechendem Lehrangebot bzw. an entsprechenden Hochschullehrern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Vermutung, daß Staatsexamen, Philosophikum und Schulpraktikum dafür ausreichen würden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Prüfungsbestimmungen des Staatsexamens, die eine berufsbezogene Studienorientierung nicht zuließen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desinteresse oder Abneigung von Studienkollegen und / oder Hochschullehrern gegenüber dem Lehrerberuf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
starke Inanspruchnahme durch das reguläre Fachstudium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spezialgebiete oder Lieblingsthemen der Hochschullehrer, auf die man sich einstellen mußte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mangelndes Interesse bzw. mangelnder Arbeits-eifer meinerseits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Gründe: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Haben Sie in der Referendarzeit schon vor der Aufgabe gestanden, in Ihren Examensfächern neue Stoffgebiete zu erarbeiten, die Sie für Ihren Unterricht brauchten und die Sie im Studium nicht ausreichend kennengelernt hatten?

nein  → Frage 34

ja  ↓ Frage 33 a)

33 a) Um welche Stoffgebiete handelte es sich?  
Bitte geben Sie die Gebiete möglichst genau an.

Studien- bzw. Unterrichtsfach:	Stoffgebiete:
1. _____	_____
_____	_____
2. _____	_____
_____	_____
3. _____	_____
_____	_____

34. Haben Sie in der Referendarzeit schon die Erfahrung gemacht, daß Sie bestimmte Studiengebiete Ihrer Examensfächer, mit denen Sie sich im Studium ziemlich intensiv beschäftigt hatten, im Unterricht nicht verwenden können?

nein  → Frage 36

ja

↓

34 a) Um welche Studiengebiete handelt es sich?  
Bitte geben Sie die Studiengebiete möglichst genau an.

Studien- bzw. Unterrichtsfach:	Studiengebiete:
1. _____	_____
_____	_____
2. _____	_____
_____	_____
3. _____	_____
_____	_____

35. Halten Sie diese Studiengebiete aus anderen Gründen dennoch für so wichtig, daß Sie auf ihr Studium nicht verzichten würden?

nein

ja, zum Teil  → Welche meinen Sie? \_\_\_\_\_

ja, alle  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

36. Versuchen Sie jetzt bitte einmal für Ihre Examensfächer abzuschätzen, wie groß etwa die Anteile Ihres im Studium erworbenen Wissens sind, die Ihnen für den Lehrerberuf verwendbar, nicht verwendbar oder in ihrer Verwendbarkeit unklar erscheinen.

In die folgenden Kästchen tragen Sie entsprechend bitte ungefähre Prozentsätze ein.

	verwendbar ca.	unklar ca.	nicht verwendbar ca.
Fach 1: _____	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %
Fach 2: _____	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %
Fach 3: _____	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %
Päd. / phil. Begleitstudium (für Philosophikum / Pädagogikum)	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %	<input type="text"/> %

37. Sind Sie der Meinung, daß das Fachstudium der Staatsexamenskandidaten nach der Entscheidung für den Lehrerberuf stärker auf die Unterrichtsaufgaben des Lehrers bezogen werden könnte?

nein

weiß nicht

ja

↓

37 a) Was könnte in dieser Richtung geschehen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

38. Halten Sie nach diesen Überlegungen eine Verkürzung des Fachstudiums der Staatsexamenskandidaten (durch Konzentration auf berufsrelevante Studiengebiete) für möglich und sinnvoll? Oder halten Sie ein gründliches Fachstudium der Staatsexamenskandidaten im bisherigen Umfang für erforderlich?

halte Verkürzung für möglich und sinnvoll

bin unentschieden

halte ein gründliches Fachstudium im bisherigen Umfang für erforderlich

38 a) Bitte geben Sie eine kurze Begründung: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

39. Haben Sie während oder nach Ihrem Studium ein Schulpraktikum o. ä. absolviert?

nein  → Frage 44

ja

39 a) Wann war das? Monat(e) \_\_\_\_\_ Jahr: \_\_\_\_\_

Wie lange dauerte es? \_\_\_\_\_ Wochen

40. Haben Sie heute den Eindruck, daß Sie im Schulpraktikum ausreichend Gelegenheit hatten, ein realistisches Bild vom Lehrerberuf zu gewinnen?

ja

nein

40 a) Was haben Sie vermißt? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

41. Wurden die Erfahrungen im Schulpraktikum an der Hochschule besprochen und theoretisch analysiert?

nein  → Frage 44

ja, wurden allgemein besprochen

ja, wurden theoretisch analysiert

42. Bitte machen Sie zur Besprechung des Schulpraktikums genauere Angaben:

Wieviele Besprechungen fanden statt? \_\_\_\_\_

In welchem Zeitabstand? \_\_\_\_\_

In welcher Form (z.B. Einzelgespräche, Seminarsitzungen o. ä.) \_\_\_\_\_

Wie lange dauerten sie durchschnittlich? \_\_\_\_\_

Welcher Hochschullehrer leitete die Besprechungen?  
(Bitte Funktion und Fach angeben, z.B. Tutor in Pädagogik, Studienrat im Hochschuldienst für Deutschdidaktik usw.) \_\_\_\_\_



43. Sind Sie heute der Meinung, daß die Besprechung und Analyse der Erfahrungen im Schulpraktikum für Ihre Lehrerausbildung wichtig war?

war sehr wichtig      war völlig unwichtig

44. Haben Sie das Philosophikum oder Pädagogikum gemacht?

nein  → Frage 49

ja, Philosophikum

ja, Pädagogikum

44 a) Wann war das? Im / nach dem WS \_\_\_\_\_ / SS \_\_\_\_\_

Mit welcher Note? \_\_\_\_\_

45. Haben Sie Ihre Studien für das Philosophikum / Pädagogikum nur nebenbei im Hinblick auf das Examen oder gründlicher betrieben?

nur nebenbei, im Hinblick auf das Examen  → Frage 46

gründlicher, im Hinblick auf den Lehrerberuf bzw. aus Interesse an der Sache

45 a) Hat Sie das in Ihrem Fachstudium behindert?

überhaupt nicht

nur geringfügig

zeitweise ziemlich stark  → Wieviele Semester? \_\_\_\_\_

46. Welche Übungen, Seminare und Vorlesungen haben Sie im Rahmen Ihres pädagogischen Begleitstudiums für das Philosophikum / Pädagogikum besucht (nicht nur belegt)? Bitte setzen Sie in der folgenden Tabelle nur die Fachgebiete, die Anzahl der Übungen usw. und - wenn möglich - die Wochenstundenzahl ein.

Fachgebiete:	Anzahl der Übungen oder Seminare;	Vorlesungen:	Wochenstunden jeweils:
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

47. Was war davon an Ihrer Hochschule für das Philosophikum / Pädagogikum vorgeschrieben?

Bitte tragen Sie in der folgenden Tabelle die entsprechenden Angaben ein

Fächer	Mindest- zahl der Wochen- / Semester- stunden	spezielle Fachgebiete / Veranstaltungsthemen
vorgeschrieben: _____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

48. Mit welchen Fachgebieten oder Themen haben Sie sich bei der Vorbereitung auf das Philosophikum / Pädagogikum besonders beschäftigt?

Geben Sie die Gebiete bitte möglichst genau an!

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

49. Haben Sie - abgesehen vom Philosophikum / Pädagogikum - (vorher oder nachher) noch irgendwelche erziehungswissenschaftlichen (pädagogischen, psychologischen oder soziologischen) Lehrveranstaltungen besucht?

nein

ja



49 a) Welche?

Fachgebiet / Thema:

Anzahl  
der Lehrveranstaltungen:

Art

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

50. Haben Sie sich während des Studiums in irgendeiner Form pädagogisch betätigt?

nein	<input type="checkbox"/>			
ja	<input type="checkbox"/>	→	Nachhilfeunterricht für	
			einzelne Schüler	<input type="checkbox"/> häufig <input type="checkbox"/> selten
			einzelne Studenden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			Leitung von Gruppenarbeit mit	
			Jugendlichen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			Schülern	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			Studenten	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
			Unterrichts- bzw. Lehrauftrag an	
			einer Schule	<input type="checkbox"/>
			einer Volkshochschule	<input type="checkbox"/>
			einer Hochschule	<input type="checkbox"/>
			Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>
			_____	<input type="checkbox"/>

51. Glauben Sie, daß diese Erfahrung Ihren Entschluß, Lehrer zu werden, gefördert oder bestärkt hat?

nein

ja

52. Haben Sie neben Ihrem Studium häufig Geld verdienen müssen?

nein

ja  → In wievielen Semestern? \_\_\_\_\_

53. Haben Sie während des Studiums einem Gremium der studentischen Selbstverwaltung oder einer anderen politischen Studentengruppe angehört?

nein

ja  → und zwar: \_\_\_\_\_

54. Haben Sie vor oder neben Ihrem Studium noch andere Interessen verfolgt oder Aufgaben übernommen, die Sie zeitlich stark in Anspruch nahmen und die Sie bisher nicht erwähnen konnten?

nein

ja

→ und zwar: \_\_\_\_\_

Der folgende Teil des Fragebogens befaßt sich mit dem Ablauf der Ausbildung während Ihrer Referendarzeit. Um eine einheitliche Beantwortung in den verschiedenen Ländern zu sichern, bitten wir Sie, die folgenden Begriffsklärungen und -definitionen zu beachten und beim weiteren Ausfüllen des Fragebogens zu berücksichtigen.

- "Seminar" = Studienseminar, Bezirksseminar, Pädagogisches Seminar bzw. Stammschule (nicht Anstaltsseminar o. ä.)
- "Seminarausbilder" = Seminarleiter bzw. Seminarvorstand (Bayern), Fachseminarleiter, Seminarlehrer (Bayern), Mentor (Rheinland-Pfalz), sowie sonstige ständige Lehrpersonen (Dozenten) am Seminar
- "Schulausbilder" = Fachlehrer an Ihrer bzw. Ihren Ausbildungsschule(n), die die Anleitung und Ausbildung von Referendaren bei Hospitationen und eigenen Unterrichtsversuchen übernehmen, sei es vorübergehend (Fachlehrer o. ä.) oder auf Dauer (Anleiter, Mentor, Tutor u. ä.) sowie andere Personen, die die Ausbildung an der Schule verantwortlich überwachen und/oder die Referendare im Unterricht besuchen und beurteilen (Direktor, Stellvertreter u. ä.)
- "Ausbildungsabschnitt" = Einteilung der Referendarzeit, also Semester, Trimester bzw. Tertiale, in Bayern: die erste Zeit an der Stammschule, 2. dann an der Einsatzschule und 3. wieder an der Stammschule.

Füllen Sie bitte weiter den Fragebogen aus!

Ausbildungsbeginn und Seminarwechsel

55. Wann haben Sie Ihre Seminausbildung begonnen?

Monat: \_\_\_\_\_ Jahr: \_\_\_\_\_

56. War das an diesem Ausbildungsseminar (pädagogischen Seminar) oder an einem anderen?

an diesem Seminar

→ Frage 58

an einem anderen Seminar

An welchem? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

57. Wann und aus welchem Grund sind Sie an dieses Seminar übergewechselt?

Monat: \_\_\_\_\_ Jahr: \_\_\_\_\_

Grund: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

58. Wieviel Zeit lag zwischen Ihrem Staatsexamen (bzw. Abschlußexamen) und dem Beginn der Referendarausbildung?

\_\_\_\_\_ Wochen / Monate / Jahr(e) (Nichtzutreffendes streichen)

59. Was haben Sie in dieser Zeit gemacht?

mich erholt

weiterstudiert

Gelegenheitsarbeit

Unterricht gegeben

→

Wie lange? \_\_\_\_\_

Tätigkeit an der Universität  
(z.B. Assistent)

In welchem Fach? \_\_\_\_\_

Auslandsaufenthalt

Wieviel Wochenstunden? \_\_\_\_\_

Familiäre Angelegenheiten

Sonstiges: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

60. Gab es am Anfang Ihrer Ausbildung eine Hospitationsphase, in der Sie vorwiegend den Unterricht in verschiedenen Klassen beobachteten?

nein

ja  → Wie lange dauerte diese Phase etwa? \_\_\_\_\_ Wochen

61. Wie lange waren Sie in der Ausbildung bis Sie Ihre erste beaufsichtigte, unbeaufsichtigte oder Vertretungsstunde gegeben haben?

erste beaufsichtigte Stunde nach \_\_\_\_\_ Wochen / Tagen

erste unbeaufsichtigte Stunde nach \_\_\_\_\_ Wochen / Tagen

erste Vertretungsstunde nach \_\_\_\_\_ Wochen / Tagen

(Nichtzutreffendes streichen)

62. Wie lange hat es gedauert, bis Sie längere unbeaufsichtigte Stundenreihen gegeben haben?

ca. \_\_\_\_\_ Wochen / Monate (Nichtzutreffendes streichen)

62a. Fanden Sie das, Ihrer Meinung nach, zu früh, zu spät, oder war der Zeitpunkt ungefähr richtig?

zu früh

zu spät

ungefähr richtig

### Eigenverantwortlicher Unterricht

63. Wir möchten Sie jetzt um einige Angaben über den eigenverantwortlichen Unterricht bitten, den Sie zur Zeit geben bzw. früher schon gegeben haben. Zum eigenverantwortlichen Unterricht gehören alle längeren, mehrwöchigen Unterrichtsaufträge oder Krankheitsvertretungen, die Sie in eigener Verantwortung durchführen, und in denen Sie von keinem Fachlehrer oder Ausbilder beaufsichtigt werden. Hierher gehört jedoch nicht der beaufsichtigte Unterricht, in dem der zuständige Fachlehrer nur selten anwesend ist.

Sehen Sie sich die folgende Tabelle zunächst genau an, und versuchen Sie dann, sie möglichst sorgfältig auszufüllen. Nur wenn wir genaue Angaben haben, können wir die Belastung eines Referendars während seiner Ausbildung feststellen.

( Bitte blättern Sie um, und füllen Sie die Tabelle aus!)

Tabelle 1

Eigenverantwortlicher Unterricht

Ausbildungsabschnitt	Fach (Bitte jedes Fach getrennt in eine neue Zeile)	Klasse (Bitte jede Klasse getrennt in eine neue Zeile)	Art des Unterrichts (Bitte eintragen z.B. Lehrauftrag, Beschäftigungsauftrag, Krankheitsvertretung usw.)	Dauer des Unterrichts (Bitte eintragen z.B. 3 Wochen oder 4 Monate. Falls der Unterricht noch läuft, schreiben Sie z.B. seit 2 Monaten o.ä.)	Zahl der Wochenstunden	davon Zahl der bezahlten Wochenstunden
1. Ausbildungsabschnitt von _____ bis _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____
2. Ausbildungsabschnitt von _____ bis _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____
3. Ausbildungsabschnitt von _____ bis _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____
4. Ausbildungsabschnitt von _____ bis _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____	_____ _____ _____ _____ _____



64. Haben Sie sich schon einmal geweigert, eigenverantwortlichen Unterricht zu übernehmen!

Hatte dazu noch keine Veranlassung

Habe schon Unterricht abgelehnt

Ist nicht möglich, Unterricht abzulehnen

andere Stellungnahmen:

---

---

65. Haben Sie schon einmal aus eigener Initiative um eigenverantwortlichen Unterricht nachgesucht?

Ja, habe diese mit Erfolg getan

Ja, habe es versucht, ist jedoch nicht gelungen

Nein, war nicht nötig

Nein, ist nicht möglich

Beaufsichtigter Unterricht

66. Schildern Sie bitte zu den folgenden Fragen in Stichworten, wie der beaufsichtigte Unterricht, den Sie in Ihrem ersten Ausbildungsabschnitt gegeben haben, verlief. Gemeint ist nur der Unterricht, in dem Sie einerseits hospitiert haben und andererseits eigene Einzelstunden oder Stundenreihen übernommen haben, die von dem Fachlehrer, Schulausbilder oder Fachseminarleiter (Seminarlehrer), der Ihnen die Stunden übertragen hat, mehr oder minder stark beaufsichtigt wurden.

Wenn das bei Ihren verschiedenen Fächern und bei den verschiedenen Fachlehrern bzw. Ausbildern, deren Unterricht Sie übernahmen, sehr unterschiedlich war, beschreiben Sie bitte die verschiedenen Vorgehensweisen getrennt in den dafür vorgesehenen Zeilen, indem Sie sich jeweils auf das Fach und/oder die Klasse beziehen, in dem/der Sie Unterricht übernahmen.

66a. Haben Sie im Rahmen des beaufsichtigten Unterrichts zunächst hospitiert, bevor Sie selbst Unterricht übernahmen, und wieviele Stunden waren das etwa?

im Fach:

in Klasse:

---

---

---

---

66b. Haben Sie dann einzelne Stunden übernommen oder gleich ganze Stundenreihen?

im Fach:

in Klasse:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

66c. Waren die Fachlehrer, deren Unterricht Sie übernahmen, meistens im Unterricht anwesend, oder waren sie zu Anfang häufiger dabei, später nicht mehr?

im Fach :

in Klasse:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

67. Machen Sie bitte in der folgenden Tabelle einige Angaben über Dauer, Betreuung etc. Ihres gesamten beaufsichtigten Unterrichts, soweit Sie sich daran erinnern.

(Bitte blättern Sie um, und füllen Sie die Tabelle aus!)

**Tabelle 2**  
**Beaufsichtigter Unterricht**

Falls nur Einzelstunden in verschiedenen Fächern oder Klassen; nur Spalten 1, 2, 5, 6 und 7 (mit absoluten Zahlen) ausfüllen.

Ausbildungs- abschnitt	Klassen (Bitte jede Klasse getrennt in eine neue Zeile)	Fach (Bitte jedes Fach ge- trennt in eine neue Zeile)	Dauer des Unterrichts* (Bitte eintragen z.B. 3 Wo- chen oder 4 Monate. Falls der Unterricht noch läuft, schreiben Sie: <u>seit 3 Monaten</u> u.ä.)	Zahl der Wochen- stunden	Wieviel Stunden davon haben Sie selbst unterrich- tet? (Machen Sie bitte ungefähre Prozentangaben)	Wieviel Prozent des in Spalte 5 angegebenen Unter- richts wurde beaufsichtigt?	Beaufsichtigt von wem? Fachlehrer, Mentor, Fachseminar- leiter usw. (Bitte eintragen)
	1	2	3	4	5	6	7
1. Ausbildungs- abschnitt							
2. Ausbildungs- abschnitt							
3. Ausbildungs- abschnitt							
4. Ausbildungs- abschnitt							

Unterrichtsbesuche und Lehrproben

68. Bitte geben Sie in der folgenden Tabelle an, wie oft Sie von Ihren Seminarausbildern im Unterricht besucht wurden. Falls es bei Ihnen Unterrichtsbesuche (Lehrproben o. ä.) gibt, die für die Beurteilung ein besonderes Gewicht haben, tragen Sie diese in die Spalte "Lehrprobe" ein.

Tragen Sie die Anzahl der Besuche getrennt nach Ausbildungsabschnitten ein.

Seminarausbilder z. B. Fachleiter/ Seminarlehrer in Deutsch, Seminar- leiter etc.	1. Ausbildungsabschnitt		2. Ausbildungsabschnitt		3. Ausbildungsabschnitt		4. Ausbildungsabschnitt	
	Anzahl der Besuche	Anzahl der Lehrproben	Anzahl der Besuche	Anzahl der Lehrproben	Anzahl der Besuche	Anzahl der Lehrproben	Anzahl der Besuche	Anzahl der Lehrproben
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								

69. Werden Ihnen die Besuche von Ihren Seminarausbildern angekündigt? Falls das von Ihren Ausbildern unterschiedlich gehandhabt wird, tragen Sie bitte die Nummern der Ausbilder, die Sie der ersten Spalte der Frage 68 entnehmen können, jeweils ein.

	Unterrichtsbesuche	Lehrproben	Prüfungslehrproben
Ja, wird angekündigt und gesagt, welche Ausbilder in den Unterricht kommen werden.	_____	_____	_____
Ja, wird angekündigt, aber es wird nicht gesagt, welche Ausbilder kommen.	_____	_____	_____
Nein, wird nicht angekündigt.	_____	_____	_____
Sonstiges:			
_____			
_____			
_____			
_____			
_____			

70. Gibt es bei Ihnen Unterrichtsstunden der Referendare, die vor dem gesamten Fachseminar vorgeführt werden?

Nein

Ja

→ Wie häufig finden sie statt? insgesamt \_\_\_\_\_ mal pro Ausbildungsabschnitt/Monat/Woche  
(Nichtzutreffendes streichen)

pro Refere-  
rendar \_\_\_\_\_ mal pro Ausbildungsabschnitt/Monat/Woche  
(Nichtzutreffendes streichen)

Seminararbeit

71. Es wird Ihnen jetzt eine Reihe von Aussagen vorgegeben, die sich auf Ihr Verhalten in den allgemeinen und in den Fachseminaren beziehen. Es geht dabei nicht um die Bewertung Ihres Verhaltens, sondern vielmehr um die Möglichkeiten, die die Seminarsituation dem Referendar bietet. Bitte schreiben Sie wieder die Nummern derjenigen Seminarlehrer hinter eine Aussage, in deren Seminarsitzungen Sie sich so verhalten können. Entnehmen Sie bitte die Nummer der ersten Spalte von Frage 68.

Kennziffer des Ausbilders

Ich beteilige mich an der Planung von Seminarsitzungen.

\_\_\_\_\_

Ich kann dem Ausbilder nachdrücklich widersprechen, ohne daß er negativ reagiert.

\_\_\_\_\_

Ich beteilige mich lebhaft an der Seminararbeit.

\_\_\_\_\_

Ich langweile mich in den meisten Sitzungen

\_\_\_\_\_

Ich berichte im Seminar wenig von meinen Problemen im Unterricht.

\_\_\_\_\_

Meine Beiträge sind vom Seminarlehrer häufig über-  
gangen worden, weil sie nicht in sein Konzept paßten.

\_\_\_\_\_

andere Verhaltensweisen:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

72. Geben Sie bitte in der folgenden Tabelle an, wieviele Stunden wöchentlich Sie Seminarsitzungen haben. Machen Sie diese Angaben bitte getrennt nach Ausbildungsabschnitten und Seminaren. Falls es bei Ihnen Praktika oder ähnliches gibt, tragen Sie diese bitte gesondert ein.

	bitte eintragen (z.B. Pädagogik etc.)	Zahl der Wochenstunden in den Ausbildungsabschnitten			
		1.	2.	3.	4.
Allgemeine Seminare	_____				
	_____				
	_____				
Fachseminare	1. _____				
	2. _____				
	3. _____				
Praktika	_____				
	_____				

73. Bitte geben Sie an, wie häufig Sie schon an Seminarwochen oder Sonderveranstaltungen außerhalb der regulären Seminarsitzungen teilgenommen haben, und wie lange diese jeweils dauerten.

Ausbildungsabschnitt	Thema der Veranstaltung (z.B. Wanderführerlehrgang, Vortrag in ...)	Stunden	Tage
1. Ausbildungs- abschnitt	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
2. Ausbildungs- abschnitt	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
3. Ausbildungs- abschnitt	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
4. Ausbildungs- abschnitt	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____

Arbeitsbelastung in der Referendarausbildung

74. Betrachten Sie bitte einmal insgesamt Ihre gegenwärtige bzw. letzte Arbeitsbelastung in der Referendarausbildung. Wie verteilt sich die Ihnen zur Verfügung stehende Zeit auf Ihre verschiedenen Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Referendarausbildung?

Bitte versuchen Sie zu schätzen, wie sich die Ihnen in einer normalen Arbeitswoche (incl. Sonntag) zur Verfügung stehende Zeit (ohne Nachtruhe) auf die folgenden Tätigkeitsbereiche verteilt, und tragen Sie die entsprechenden Zeitwerte in der folgenden Tabelle ein. Bei einer durchschnittlichen Nachtruhe von 8 Stunden täglich verbleiben Ihnen ca. 112 Stunden, die Sie der Verteilung zugrunde legen können.

Fangen Sie dabei mit den Bereichen an, für die sich der Zeitaufwand am sichersten schätzen läßt, und kreisen Sie so die übrigen langsam ein.

	Zeitstunden
theoretische Ausbildung in Seminarsitzungen	<input type="text"/>
Vor- und Nachbereitung für die Seminarsitzungen	<input type="text"/>
regulärer Unterricht (Vertretungen und/oder Lehraufträge (1 Unterrichtsstunde + Pause jeweils ca. 1 Zeitstunde)	<input type="text"/>
schulpraktische Ausbildung (Hospitationen, beaufsichtigter Unterricht mit Pausen)	<input type="text"/>
andere schulische Aktivitäten (Arbeitskreise, Konferenzen usw.)	<input type="text"/>
Stunden, die Sie durch nicht zusammenhängende Unterrichtsstunden in der Schule sonst noch verbringen müssen	<input type="text"/>
Unterrichtsvorbereitung und Korrekturen	<input type="text"/>
Lektüre, Weiterbildung	<input type="text"/>
Arbeitsgemeinschaften mit Schülern	<input type="text"/>
Examensvorbereitung / Hausarbeit	<input type="text"/>
Wegzeiten	<input type="text"/>
Sonstiges	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>
verbleibende Zeit	<input type="text"/>
Summe:	<input type="text" value="112"/>

75. Vergleichen Sie bitte rückblickend Ihre zeitliche Inanspruchnahme durch das Studium in den letzten Semestern (aber ohne Examenszeit) und durch die Referendarausbildung (incl. Schulverpflichtungen). Haben Sie das Gefühl, daß Sie (bisher) stärker durch die Referendarausbildung oder stärker durch das Studium in Anspruch genommen wurden?

Bitte machen Sie ein Kreuz an der entsprechenden Stelle.

	viel	etwas	noch	etwas	viel	
weder						
stärker durch das Studium	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	stärker durch die Referendarausbildung

Personaldaten

76. Geben Sie in der folgenden Tabelle bitte die Berufe Ihres Vaters, Ihrer Mutter und Ihrer Großväter väterlicher- und mütterlicherseits an. Tragen Sie bitte in die vorgegebene Klassifikation die möglichst genauen Berufsbezeichnungen ein.

	Beruf (evtl. zuletzt ausgeübt)			
	des Vaters	der Mutter	des Großvaters väterlicherseits	des Großvaters mütterlicherseits
selbständig				
Arbeiter/in				
Angestellte/r untere/r				
mittlere/r				
leitende/r				
Beamte/r mittlere/r				
gehobene/r				
höhere/r				

Zur eigenen Person:

77. Alter: \_\_\_\_\_ Jahre

78. Geschlecht: männlich   
 weiblich

79. Haben Sie Kinder?

Nein

Ja  Wieviele? \_\_\_\_\_



80. Familienstand: ledig  → Frage 84  
verheiratet  → Frage 81  
geschieden  → Frage 84  
verwitwet  → Frage 84

81. Ist Ihr/e Ehepartner/in berufstätig?

- Ja  → Frage 82  
nein  → Frage 83

82. Welche Tätigkeit übt sie/er zur Zeit aus?

---

83. Wie hoch sind die Nettoeinkünfte, die Ihr/e Ehepartner/in hat?  
(auch Stipendium)

netto: \_\_\_\_\_ DM / Monat

84. Höhe Ihres Unterhaltszuschusses (einschließlich Verheiratetenzulage, Kindergeld, Alterszulage, ohne Lehrauftragsentschädigung):

netto: \_\_\_\_\_ DM / Monat

85. Üben Sie neben Ihrer beruflichen Tätigkeit noch Nebentätigkeiten aus?

- Nein  → Frage 87  
Ja  → Welche? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

86. Aus welchen Gründen üben Sie diese Tätigkeiten aus?

- aus finanziellen Gründen   
weil es Spaß macht   
zur Weiterbildung   
andere Gründe:

---

---

---

87. Haben Sie noch weitere Einkünfte?

nein

ja

→ und zwar:

Unterstützung durch:

die Eltern

\_\_\_\_\_ DM / Monat (Netto-Beträge!)

Stipendium

\_\_\_\_\_ DM / Monat

Lehraufträge

\_\_\_\_\_ DM / Monat

Nebentätigkeiten

\_\_\_\_\_ DM / Monat

88. Haben Sie Schulden machen müssen?

nein

→

Frage 90

ja

→

Frage 89

89. Wie hoch sind Ihre Schulden zur Zeit?

\_\_\_\_\_ DM

90. Wie wohnen Sie zur Zeit?

möbliertes Zimmer

eigene Wohnung

→

Wieviel Zimmer?: \_\_\_\_\_

möblierte Wohnung

→

Wieviel Zimmer?: \_\_\_\_\_

bei den Eltern

91. Haben Sie innerhalb des Seminars bestimmte Funktionen inne (z.B. Personalvertreter, Referendarsprecher usw.)?

nein

ja

→

und zwar:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

92. Gehören Sie einem Verband an?

nein

Philologenverband

GEW

Fachverband

→ Welcher?

---

---

anderer Verband:

---

---

93. Betätigen Sie sich in anderer Weise bildungspolitisch, z.B. in politischen Clubs, inoffiziellen Vereinigungen oder Parteien?

Nein

Ja

→ in welchen?

---

---

94. Konnten Sie im letzten Jahr regelmäßig Fachzeitschriften lesen?

Nein, war nicht möglich

Ja, und zwar

---

---

---

---

95. Welche anderen Zeitungen und/oder Zeitschriften lesen Sie regelmäßig?

---

---

---

96. Haben Sie im letzten Jahr Kongresse, Kurse oder andere Veranstaltungen, die nicht vom Seminar veranstaltet wurden besucht?

nein

Ja, und zwar:

---

---

---

---

97. Tun Sie von sich aus noch anderes, was Ihrer Ausbildung förderlich, jedoch nicht direkt vorgeschrieben oder angeboten war, oder ist das nicht nötig bzw. möglich?

Nein, das ist nicht nötig

Nein, das ist nicht möglich

	häufig	manchmal
Ich bespreche meine Unterrichtsprobleme ausführlich mit anderen Referendaren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich besuche zusätzliche Kurse an der Universität oder anderen Institutionen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lese zusätzliche Fachliteratur, die im Seminar nicht angegeben ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andere Aktivitäten:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____		
_____		
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____		

Bemerkungen zum Fragebogen

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 5.2 Zu Ausbildungserfahrungen

INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG  
IN DER MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT  
Forschungsgruppe Referendarausbildung  
1 Berlin 31, Blissestraße 2

Nr.

FRAGEN ZU AUSBILDUNGSERFAHRUNGEN VON  
STUDIENREFERENDAREN

## Hinweise zum Verständnis des Fragebogens

In diesem Teil des Fragebogens legen wir Ihnen Fragen zu Ihren Erfahrungen in der Referendarausbildung vor, sowie zu den Konsequenzen, die Sie aus diesen Erfahrungen ziehen würden.

Da solche Erfahrungen und Schlußfolgerungen bei Referendaren verschiedener Bundesländer und Ausbildungsseminare, wie unsere Vorbefragungen ergeben haben, sehr unterschiedlich sind, mußten wir uns auf einige Ausbildungskomplexe beschränken und für diese bestimmte Antwortmöglichkeiten vorformulieren, die uns - aufgrund dieser Vorbefragungen - besonders wichtig erschienen. Wenn Sie der Meinung sind, daß die Auswahl der Fragenkomplexe wesentliche Lücken aufweist, können Sie Ihre grundsätzliche Kritik am Ende des Fragebogens niederschreiben. Wenn Ihnen die Auswahl der Antwort-Vorgaben unvollständig erscheint, können Sie Ihre Erfahrungen jeweils in der Rubrik "andere Möglichkeiten" etc. hinzufügen.

Um die Anonymität der Befragung zu sichern, ist dieser Teil des Fragebogens auf dem Titelblatt lediglich mit einer Kennziffer versehen. Bitte schreiben Sie nicht Ihren Namen darauf. Vergleichen Sie bitte die Kennziffern auf beiden Teilen des Fragebogens, die Sie jetzt erhalten haben. Sie müssen übereinstimmen. Tragen Sie diese Kennziffer bitte auch auf dem Fragebogen ein, den Sie schon zu Hause beantwortet haben; denn nur so bleibt der Zusammenhang Ihrer Antworten erhalten.

Um Sie nicht zu undifferenzierten Pauschalurteilen zu drängen, geben wir Ihnen bei vielen Fragen die Möglichkeit, Ihre Antworten auf Ihre Ausbilder an Seminar und Schule zu beziehen. Hierfür sind zur besseren Verständigung zunächst einige Begriffsklärungen und -definitionen erforderlich, die Sie bitte genau durchlesen wollen:

1. "Ausbildungsseminar" oder "Seminar" = Studienseminar, Bezirksseminar, Pädagogisches Seminar (nicht Anstaltsseminar o. ä.)
2. "Seminar Ausbilder" = Seminarleiter bzw. Seminarvorstand (in Bayern), Fachseminarleiter bzw. Seminarlehrer (in Bayern), sowie sonstige ständige Lehrpersonen (Dozenten) am Seminar, insbesondere am allgemeinen oder Hauptseminar, auch wenn Sie nur vorübergehend mit ihnen zu tun hatten.
3. "Schulausbilder" oder "Ausbildungslehrer" = Fachlehrer an Ihrer bzw. Ihren Ausbildungsschule(n), die die Anleitung und Ausbildung von Referendaren bei Hospitationen und eigenen Unterrichtsversuchen übernehmen, sei es vorübergehend (Fachlehrer o. ä.) oder auf Dauer (Anleiter, Mentor, Tutor u. ä.)
4. "Ausbildungsabschnitt" oder "Abschnitt" = Einteilung der Referendarzeit, also Semester, Trimester bzw. Tertial. In Bayern: 1. Zeit an der Stammschule, 2. Zeit an der Einsatzschule und 3. wieder an der Stammschule.

Um Ihnen einerseits die Beantwortung der Fragen zu erleichtern und andererseits die Vergleichbarkeit Ihrer Antworten sicherzustellen, möchten wir Sie bitten, bei der Beantwortung der Fragen, die sich auf Ihre Ausbilder beziehen, nicht deren Namen, sondern "Kennzeichen" zu verwenden. Zu diesem Zweck schlagen Sie jetzt bitte die letzte Seite auf und klappen die dort angeheftete Liste heraus. Auf der linken Seite der Liste tragen Sie hinter den Buchstaben A, B, C ... bitte alle Seminar Ausbilder ein, mit denen Sie seit Beginn Ihrer Ausbildung zu tun hatten, also auch diejenigen, die heute mit Ihrer Ausbildung nichts mehr zu tun haben. Geben Sie dabei jedoch nur die Funktion (Seminarleiter, Fachseminarleiter, Gastdozent, Gastreferent usw.) und den Fachbereich (Pädagogik, Psychologie, Deutsch usw.) der Seminar Ausbilder an. Falls es an Ihrem Seminar in einem Fachbereich zwei Ausbilder gibt, fügen Sie bitte noch die beiden Anfangsbuchstaben der Nachnamen hinzu.

Auf der rechten Seite der Liste tragen Sie bitte hinter den Buchstaben P, Q, R . . . ungefähr fünf bis sieben Schulausbilder ein, mit denen Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung am meisten zu tun hatten und an die Sie sich am besten erinnern können. Bayerische Referendare beziehen sich bitte nur auf Ausbilder an ihrer Stammschule. In der Spalte "Ausbildungsabschnitt" tragen Sie bitte ein, in welchem (welchen) Abschnitt(en) Sie jeweils mit dem betreffenden Schulausbilder zu tun hatten. Es genügen Angaben wie: 1. Abschn. oder 1. - 3. Abschn. etc.

Tragen Sie bitte jeden Ausbilder nur einmal ein, d. h. wenn ein "Seminarlehrer" zugleich auch "Schulausbilder" ist, tragen Sie ihn nur auf der linken Seite der Liste ein.

Wenn Sie bereits einen anderen Teil des Fragebogens ausgefüllt haben, zählen Sie Ihre Seminar- und Schulausbilder bitte in derselben Reihenfolge auf, damit sie dieselben Kennzeichen erhalten.

Die ausgefüllte Liste behalten Sie bitte ausgeschlagen. Bei der Beantwortung der Fragen, die sich auf Ihre Ausbilder beziehen, können Sie dann anhand der Liste jeweils die entsprechenden Kennzeichen am Anfang der Zeile verwenden. Falls Sie die Beantwortung einer der späteren Fragen ahnungsweise einmal auf andere als die in der Liste aufgeführten Ausbilder beziehen, z. B. auf den Direktor Ihrer Ausbildungsschule oder dessen Stellvertreter etc., können Sie dann auch direkte Eintragungen wie "Dir." o. ä. machen.

Falls Sie es noch nicht getan haben, füllen Sie jetzt bitte die ausgeklappte Liste in der beschriebenen Weise aus, und beginnen Sie dann mit der Beantwortung des Fragebogens.



1. Wieviel Schulausbilder hatten Sie seit Beginn Ihrer Seminarbildung noch, außer den auf dem hinteren Blatt bereits aufgeführten?

(Bitte Fach und Ausbildungsabschnitt angeben)

Fach	Ausbildungsabschnitt	Anzahl
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2. Waren Sie während Ihrer Ausbildungszeit immer an derselben Schule, oder haben Sie schon an mehreren Schulen unterrichtet?

Immer an derselben Schule

Habe schon an \_\_\_\_\_ Schulen unterrichtet

3. Wie wurden Sie von Ihren Seminar- oder Schulausbildern auf Ihre ersten Hospitationen vorbereitet, d. h. wurde Ihnen gesagt, worauf Sie achten sollten usw., oder blieb Ihnen das selbst überlassen?

(Bitte tragen Sie die Kennzeichen der Seminar-Ausbilder, die Sie auf dem hinteren Blatt angegeben haben, jeweils hinter der Alternative ein, die auf den betreffenden Ausbilder zutrifft. Achten Sie bitte darauf, daß Sie alle Ausbilder-Kennzeichen eintragen.

In der zweiten Spalte tragen Sie bitte jeweils die Anzahl der Lehrer ein, bei denen Sie hospitiert haben, die nicht Seminarlehrer sind und für die die jeweilige Alternative zutrifft.)

	Kennzeichen der Seminarlehrer	Anzahl der Lehrer
- Ich wurde so gut wie gar nicht vorbereitet und angeleitet	_____	_____
- Es wurden einige allgemeine Hinweise und Anregungen gegeben	_____	_____
- Es wurden bestimmte Schwerpunkte und Gesichtspunkte der Unterrichtsbeobachtung (evtl. schriftlich) festgelegt	_____	_____
- Andere Möglichkeiten: _____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

4. Wann sollten, nach Ihrer Meinung, Hospitationen während der Referendarausbildung stattfinden?

- überwiegend am Anfang
- über die ganze Zeit gleichmäßig verteilt
- sollten überhaupt wegfallen
- sonstige Meinungen: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5. Diese Frage bezieht sich auf beaufsichtigten Unterricht, d.h. auf Unterrichtsstunden, die Sie bei bestimmten Ausbildungslehrern (Mentoren etc.) oder Fachseminarleitern (Seminarlehrern) übernahmen.

(Einzelne Unterrichtsbesuche Ihrer Seminarausbilder sind hier nicht gemeint!)

(Bitte tragen Sie die Kennzeichen derjenigen Ausbilder, bei denen Sie solche Stunden übernommen haben, in der Zeile ein, die für sie jeweils zutrifft, und zwar bei allen Teilfragen a) bis c.)

	Kennzeichen der Seminarausbilder	Kennzeichen der Schulausbilder
a) Wie <u>oft</u> war der betreffende Ausbilder in Ihrem Unterricht anwesend?		
- fast immer	_____	_____
- häufig	_____	_____
- manchmal	_____	_____
- fast nie	_____	_____
b) Wie <u>bereiteten</u> Sie die Stunden, in denen der Ausbilder anwesend war, mit ihm <u>vor</u> ?		
Die Stunde wurde vorher		
- sehr ausführlich, evtl. anhand eines Unterrichtsentwurfs, durchgesprochen	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">{</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">häufig</div> </div>	_____
	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">selten</div> </div>	_____
- kurz mündlich durchgesprochen	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">{</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">häufig</div> </div>	_____
	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">selten</div> </div>	_____
- nicht besonders vorbereitet	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">{</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">häufig</div> </div>	_____
	<div style="display: inline-block; vertical-align: middle;"> <div style="font-size: 2em; margin-right: 5px;">}</div> <div style="display: inline-block; vertical-align: middle;">selten</div> </div>	_____

(Fortsetzung der Frage nächste Seite!)

c) Wie häufig und in welcher Form besprach der betreffende Ausbilder die Stunden, in denen er anwesend war, hinterher mit Ihnen?

Besprach die Unterrichtsstunden	meist	ausführlich	_____	_____
		kurz	_____	_____
	ab und zu	ausführlich	_____	_____
		kurz	_____	_____

Kennzeichen der Seminar-ausbilder  
Kennzeichen der Schulausbilder

6. Legten Sie Wert auf die Besprechung der beaufsichtigten Unterrichtsstunden mit den betreffenden Ausbildern?  
(Bitte tragen Sie wieder die Kennzeichen derjenigen Ausbilder ein, bei denen Sie Stunden übernahmen.)

	Kennzeichen der Seminar-ausbilder	Kennzeichen der Schulausbilder
- Legte Wert auf eine Besprechung	_____	_____
- Legte keinen Wert auf eine Besprechung	_____	_____

7. Wie häufig besprechen bzw. besprachen Sie Ihre Unterrichtsstunden mit Referendaren?

- die meisten Stunden	<input type="checkbox"/>
- hin und wieder eine Stunde	<input type="checkbox"/>
- kommt praktisch nicht vor	<input type="checkbox"/>

8. Wie verhielten sich die Seminar- und Schulausbilder, bei denen Sie beaufsichtigten Unterricht übernahmen, im allgemeinen zu Ihrer Art des Unterrichtens?

(Bitte tragen Sie die Kennzeichen der Seminar- und Schulausbilder in die entsprechenden Kästchen der folgenden Skala ein.)

Die mittleren Kästchen zwischen den beiden beschrifteten Enden der Skalen sollen Ihnen noch Abstufungen ermöglichen.

Der Ausbilder ließ mir völlig freie Hand, meine eigenen Vorstellungen auszuprobieren

\_\_\_\_\_

Kennzeichen der Seminar-ausbilder

Der Ausbilder bestand darauf, daß ich so unterrichtete, wie er es sich vorstellte

Der Ausbilder ließ mir völlig freie Hand, meine eigenen Vorstellungen auszuprobieren

\_\_\_\_\_

Kennzeichen der Schulausbilder

Der Ausbilder bestand darauf, daß ich so unterrichtete, wie er es sich vorstellte

9. Diese Frage bezieht sich auf Unterrichtsbesuche Ihrer gegenwärtigen Seminarlehrer, die nicht als Lehrproben gelten. Gemeint ist auch nicht beaufsichtigter Unterricht, den Sie von einem Seminarlehrer übernommen haben.

Falls es bei Ihnen solche Besuche der Seminarlehrer nicht gibt, gehen Sie bitte zu Frage 12 weiter.

Wie oft und in welcher Form bespricht der betreffende Seminarlehrer diese Unterrichtsstunden hinterher mit Ihnen?

(Bitte tragen Sie die Kennzeichen derjenigen Seminarlehrer, die Sie besuchen, bei der Alternative ein, die für sie jeweils zutrifft.)

			Kennzeichen der Seminarlehrer
Bespricht die Unterrichtsbesuche	meist	ausführlich	_____
		kurz	_____
	ab und zu	ausführlich	_____
		kurz	_____
	nie		_____

10. Wie schätzen Sie die Unterrichtsbesuche und -besprechungen Ihrer Seminarlehrer ein, die nicht als Lehrproben gelten?

	Kennzeichen der Seminarlehrer
- Ich empfinde die Besuche eher als eine nützliche Hilfe für meinem Unterricht	_____
- Ich empfinde die Besuche eher als eine belastende Prüfungssituation	_____
- Ich empfinde die Besuche nicht als Prüfungssituation; sie nützen mir aber auch nichts	_____
- Andere Möglichkeiten: _____	_____
_____	_____
_____	_____

11. Bei Unterrichtsbesuchen der Seminarausbilder versuchen Referendare häufig - bei Unterschieden in der Unterrichtskonzeption zwischen ihnen und dem Seminarausbilder - die Unterrichtsvorstellungen der Ausbilder stärker zu berücksichtigen als sie es sonst in ihrem Unterricht tun. Wie ist das bei Ihnen, wie verhalten Sie sich, wenn Sie einer Ihrer Ausbilder besucht?

(Bitte tragen Sie die Kennzeichen aller Seminarausbilder ein, die Sie besuchen.)

Kennzeichen der Seminarausbilder

- Ich unterrichte wie gewöhnlich, weil zwischen den Unterrichtsvorstellungen des Ausbilders und meinen eigenen keine wesentlichen Unterschiede bestehen

\_\_\_\_\_

- Ich versuche, die Unterrichtsvorstellungen des Ausbilders, die von meinen abweichen, stärker zu berücksichtigen

\_\_\_\_\_

- Ich unterrichte nach meinen eigenen Vorstellungen, auch wenn sie nicht mit denen des Ausbilders übereinstimmen

\_\_\_\_\_

- Andere Möglichkeiten: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Wie klar sind Ihnen die Kriterien, nach denen Ihre Ausbilder Ihre Unterrichtsarbeit beurteilen, bzw. beurteilt haben?

(Bitte tragen Sie die Kennzeichen aller Seminar- und Schulausbilder ein.)

Kennzeichen der Seminarausbilder

Kennzeichen der Schulausbilder

- ganz klar

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- nur zum Teil klar

\_\_\_\_\_\*)

\_\_\_\_\_\*)

- völlig unklar

\_\_\_\_\_\*)

\_\_\_\_\_\*)

Falls Sie an den mit\*) bezeichneten Stellen Eintragungen gemacht haben, beantworten Sie bitte auch noch die folgende Frage:

(Bitte blättern Sie um!)

Woran liegt es, daß Ihnen die Beurteilungskriterien nicht klar sind?

	Kennzeichen der Seminar Ausbilder	Kennzeichen der Schulausbilder
Der Ausbilder hat ...		
- sich nie oder nur selten klar bzw. nur pauschal zur Beurteilung geäußert	_____	_____
- ähnliche Situationen zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich beurteilt	_____	_____
- immer wieder andere Dinge in den Vordergrund seiner Beurteilung gestellt	_____	_____
- sonstige Möglichkeiten: _____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

13. Ist es bei Ihnen schon einmal vorgekommen, daß Seminar- und/oder Schulausbilder in ähnlichen Fällen unterschiedliches Unterrichtsverhalten von Ihnen verlangt haben?

Ja  und zwar in \_\_\_\_\_ Fällen

Nein  —> Frage 17

14. Um welche Ausbilder handelte es sich dabei?

(Bitte numerieren Sie die einzelnen Fälle und tragen Sie für jeden Fall getrennt die Kennzeichen der jeweils beteiligten Ausbilder ein.)

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_

15. Wie haben Sie sich in diesen Situationen verhalten?

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_

16. Falls Sie in den genannten Fällen einem Ausbilder von den unterschiedlichen Auffassungen berichtet haben, wie hat der bzw. haben die Ausbilder auf diesen Bericht reagiert, und welche Begründung hat er bzw. haben sie gegeben?

(Verwenden Sie bitte die Ausbilder-Kennzeichen.)

---

---

---

---

---

17. Existiert an Ihrem Seminar ein schriftlich fixiertes Schema für Aufbau und Ablauf von Unterrichtsstunden, an dem man sich bei der Planung von Unterrichtsstunden orientieren kann?

Ja   
Nein  → Frage 19

18. Bei der Vorbereitung welcher Stunden machen Sie Gebrauch von diesem Stundenschema?

- Bei den meisten Stunden, auch wenn ich weiß, daß kein Ausbilder oder Fachlehrer anwesend ist
- Bei allen Stunden, in denen möglicherweise ein Seminar-ausbilder anwesend sein könnte
- Bei den Stunden, die mir wegen des Stoffes oder wegen der Klasse schwierig erscheinen
- Nur bei Stunden, für die der Besuch eines Seminar-ausbilders angekündigt ist
- Überhaupt nicht
- Andere Möglichkeiten: \_\_\_\_\_

---

---

19. Jeder Referendar hat, wenn er das erste Mal selbstverantwortlich in einer Klasse unterrichtet, bestimmte Schwierigkeiten.

In welchem Ausmaß hatten Sie die folgenden Schwierigkeiten?

	in hohem Maße	etwas	gar nicht
- Disziplinschwierigkeiten	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- Schwierigkeiten mit der Stoffeinteilung	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- Schwierigkeiten mit der Darstellung des Unterrichtsstoffes	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- eigene Unsicherheit	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- Andere Schwierigkeiten: _____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	

20. Wenn Sie mit einer Klasse Schwierigkeiten hätten und mit jemand darüber sprechen möchten, an welche der folgenden Personen würden Sie sich dann wenden?

(Falls Sie Eintragungen bei Seminar- und Schulausbildern machen, geben Sie bitte die entsprechenden Kennzeichen an; in den übrigen Fällen genügt ein Kreuz.)

	vorzugsweise	vielleicht	gar nicht
- an Seminarausbilder	_____	_____	_____
- an Ausbildungslehrer	_____	_____	_____
- an einen anderen Lehrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- an den Schulleiter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- an einen oder mehrere Referendarkollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- an andere Personen: _____	<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"/>



21. Die Stellung, die Referendare im Kollegium einer Schule einnehmen, kann sehr verschieden sein. Die folgenden Aussagen sollen Ihnen die Möglichkeit geben, Ihre Erfahrungen in dieser Richtung wiederzugeben.

Wenn eine Feststellung auf die meisten oder alle Kollegen (bzw. Schulen) zutrifft, so kreuzen Sie auf der linken Skala "trifft überwiegend zu" an, wenn nach Ihren Erfahrungen die Aussage ungefähr genauso oft zutrifft, wie nicht zutrifft, so markieren Sie bitte "trifft teilweise zu". Wenn eine Feststellung mit Ihren Erfahrungen nicht oder nur in geringem Maß übereinstimmt, so kreuzen Sie "trifft überwiegend nicht zu" an.

In der rechten Spalte kreuzen Sie bitte diejenigen Tatbestände an, die für Sie als Referendar besonders unangenehm und belastend sind. Bei einigen der genannten Tatbestände wird nicht der Tatbestand selbst, sondern vielmehr das Fehlen dieses Tatbestandes für Sie belastend sein. Machen Sie in diesen Fällen bitte ebenfalls ein Kreuz und schreiben Sie zur Unterscheidung noch ein "F" dahinter.

Bitte beziehen Sie sich bei dieser und allen folgenden Fragen nur auf Ihre "Ausbildungsschulen", d.h. auf Schulen, an denen Sie zu Ausbildungszwecken (nicht zur Unterrichtsaushilfe) eingesetzt sind; in Bayern "Stammschule" (nicht Einsatz- oder Zweigschule).

	trifft überwiegend zu	trifft teilweise zu	trifft überwiegend nicht zu	Tatbestand selbst bzw. sein Fehlen belastet mich besonders stark
- Referendare werden häufiger als ältere Kollegen zu Vertretungen, Aufsichten oder Bereitschaftsdienst herangezogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Neuere Fachkenntnisse der Referendare werden von den Kollegen geschätzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Referendare, die Lehraufträge übernehmen, haben die gleichen Rechte im Kollegium wie die älteren Kollegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die Kollegen sind immer bereit, Referendare zu beraten und ihnen zu helfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die Kollegen empfinden Referendare als eine unliebsame Belastung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Es ist leicht, Kollegen zu finden, die Referendare hospitieren oder unterrichten lassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Die Kollegen halten alle Referendare für Anfänger, die noch nicht genug Praxiserfahrung haben, um mitreden zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Andere Möglichkeiten: _____	<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"/>

22. Versuchen Sie bitte einmal ganz generell abzuschätzen, wie zufrieden Sie mit Ihrer Stellung im Kollegium Ihrer Ausbildungsschule(n) sind, gemessen an dem, was Sie für wünschenswert halten.

Bitte machen Sie ein Kreuz auf der folgenden Skala:

sehr unzufrieden

--	--	--	--	--

sehr zufrieden

23. Mit wem und wie oft haben Sie sich schon einmal offen über Probleme und Schwierigkeiten im Schulkollegium ausgesprochen?

(Für Eintragungen bei Seminar- und Schulausbildern geben Sie bitte Kennzeichen an; sonst genügt ein Kreuz.)

- mit niemand

häufig

selten

- mit Seminarausbildern

---



---

- mit Ausbildungslehrern

---



---

- mit anderen Lehrern



- mit dem Schulleiter



- mit Referendaren



- mit anderen Personen: \_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



24. Wenn beim beaufsichtigten Unterricht der Fachlehrer in einer Stunde einmal nicht anwesend ist, wie verhalten sich dann die Schüler im Vergleich zu der Zeit, in der er anwesend war?

- Es tritt keine Veränderung im Verhalten der Schüler ein



Frage 26

- Die Schüler verhalten sich anders als wenn der Fachlehrer anwesend ist

25. Wie häufig haben Sie die folgenden Veränderungen im Verhalten der Schüler schon erlebt?

fast immer    häufig    50/50    manch- mal    fast nie

- Sie sind unruhiger und unaufmerksamer

--	--	--	--	--

- Sie sind lebhafter und lauter, aber arbeiten reger mit

--	--	--	--	--

- Sie sind uninteressierter und unbeteiligter

--	--	--	--	--

- Sie sind ruhiger und konzentrierter

--	--	--	--	--

- Andere Möglichkeiten: \_\_\_\_\_

--	--	--	--	--

26. Unten folgt eine Liste möglicher Verhaltensweisen von Schülern. Bitte gehen Sie die Liste durch und kreuzen Sie auf den linken Skalen an, wie wichtig oder unwichtig Ihnen diese Verhaltensweisen für einen Schüler erscheinen, mit dem Sie sehr gut zusammenarbeiten könnten.

Auf der rechten Skala kreuzen Sie dann bitte an, wie häufig Sie diese Verhaltensweisen in den Klassen beobachten können, die Sie am besten kennen.

	sollte er tun	verlange ich nicht unbedingt	sollte er nicht tun	kommt häufig vor	kommt selten vor	kommt gar nicht vor
- Macht regelmäßig und sorgfältig seine Hausaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Bringt Kritik immer abgewogen und sachlich vor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Arbeitet bei jedem Stoff interessiert mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lehnt Lehreraufträge, die dem Lehrer sinnvoll erscheinen, ab, wenn sie ihm nicht einleuchten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ordnet sich einer Mehrheitsentscheidung der Klasse immer unter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Redet nur, wenn er auch dran ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Versucht, Gegenstand und Ablauf des Unterrichts mitzubestimmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Arbeitet in politischen Schülergruppen mit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Anderes: _____	<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"/>

27. Kommen Sie außerhalb der vormittäglichen Unterrichtsarbeit noch mit Schülern zusammen, oder ist das aus verschiedenen Gründen (z.B. zeitlichen) nicht möglich?

(Nachhilfestunden sind hier nicht gemeint!)

- ist nicht möglich

- habe weitere Zusammenkünfte mit Schülern, und zwar:

- bei der Vorbereitung und Durchführung von Schulveranstaltungen

- in Arbeitsgemeinschaften, z.B.: \_\_\_\_\_

- bei Gruppenaktivitäten, z.B.: \_\_\_\_\_

- Einzelkontakte

28. Gab es an Ihrer Schule schon einmal Gruppenaktionen von Schülern, die im Kollegium Aufsehen oder Unruhe hervorriefen?

Nein  → Frage 31  
Ja

29. Worum handelte es sich? Schildern Sie bitte kurz Anlaß und Ablauf des Ereignisses. Falls es mehrere gegeben hat, schildern Sie bitte das nach Ihrer Meinung interessanteste.

---

---

---

---

---

30. Wie haben Sie selbst und wie haben die meisten Ihrer Kollegen darauf reagiert?  
a) auf die Schüleraktion und b) auf Ihr eigenes Verhalten?

(Bitte machen Sie in jeder Spalte nur ein Kreuz!)

	eigene Reaktion	Reaktion der Mehrheit des Kollegiums	
		a) auf die Schüler	b) auf mein Verhalten
- ablehnend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- skeptisch-distanziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- gleichgültig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- sympathisierend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- offen unterstützend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Wie steht der überwiegende Teil der Schüler, mit denen Sie zu tun haben, zu Ihnen als Referendar im Vergleich zu anderen Kollegen?

- Sie haben zu mir als Referendar ein besseres Verhältnis als zu den anderen Kollegen
- Als Referendar werde ich genauso behandelt wie alle anderen Lehrer auch
- Als Referendar werde ich weniger ernst genommen als andere Kollegen
- Andere Möglichkeiten: \_\_\_\_\_

---

---

---

32. Wenn Sie noch einmal zusammenfassend Ihre Tätigkeit an der Schule und am Seminar überschauen und sich fragen, was Ihnen unter den gegebenen Bedingungen etwas für Ihre Berufsausbildung genützt hat: Was sollte es dann Ihrer Meinung nach mehr geben, was weniger und was könnte so bleiben?

	wesent- lich	etwas mehr	könnte so bleiben	weniger	gar nicht
- selbständiger unbeaufsichtigter Unterricht:					
im 1. Abschnitt					
im 2. Abschnitt					
im 3. Abschnitt					
- durch gute <u>Fachlehrer</u> angeleiteter und beaufsichtigter Unterricht					
- durch kompetente <u>Fachleiter/Seminar-</u> <u>lehrer</u> angeleiteter und besuchter Unterricht					
im Fach: _____					
im Fach: _____					
- Hospitationen bei Fachlehrern					
- Vertretungsstunden					
- Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung in Konferenzen in der Schule					
- systematische Vorbereitung von Unterrichtsstunden mit Ausbildern					
- gründliche Besprechung und Auswertung von Unterrichtsstunden mit Ausbildern					
- andere Möglichkeiten: _____					
_____					
_____					

33. Hat es zwischen Ihnen und einem Ihrer Ausbilder in Seminar und Schule schon einmal aus irgendeinem Grund ernsthafte Meinungsverschiedenheiten oder Auseinandersetzungen gegeben, oder ist das noch nicht vorgekommen?

	einmal	mehrmals
- Ja, mit Schulausbilder(n)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ja, mit Seminarausbilder(n)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Nein, ist noch nicht vorgekommen	<input type="checkbox"/>	→ Frage 35

34. Könnten Sie bitte kurz Anlaß und Ausgang dieser Auseinandersetzung(en) schildern?

---



---



---



---



---

35. Wenn ein Referendar eine Meinungsverschiedenheit oder Auseinandersetzung mit seinen Ausbildern im Seminar oder in der Schule hat, welche Möglichkeit hat dann der Ausbilder, um seiner Auffassung gegenüber dem Referendar Nachdruck zu verleihen und sich vielleicht durchzusetzen? Sehen Sie sich bitte die folgende Liste durch, und geben Sie auf den linken Skalen an, wie stark Sie sich unter Druck gesetzt fühlen würden, wenn diese Mittel bei Ihnen angewendet würden. Außerdem geben Sie bitte auf der rechten Seite an, ob Sie eine solche Reaktion schon bei sich oder anderen Referendaren erlebt haben.

	das empfinde ich als starken schwachen keinen Druck			dies habe ich erlebt bei bei noch mir anderen nicht		
- Kritik gegenüber Kollegen hinter dem Rücken des Referendars	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- dienstliche Maßnahmen (Verweis, Versetzung, Bericht an die Schulbehörde)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Andeutung weiterer Konsequenzen (z. B. in bezug auf das Examen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- stärkere Beaufsichtigung des Unterrichts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ablehnung persönlicher Wünsche und Anträge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Vermeidung von Kontakten und Zusammenarbeit (Isolierung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Fortsetzung der Frage nächste Seite!)

	das empfinde ich als			dies habe ich erlebt		
	starken	schwachen	keinen	bei	bei	noch
	Druck			mir	anderen	nicht
- Einschränkung des selbständigen Unterrichts (z.B. Ablehnung von Lehraufträgen)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- häufigere Einteilung zu Verfügungs- und Vertretungsstunden, Aufsichten etc.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
- andere Möglichkeiten: _____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

36. Versuchen Sie einmal generell abzuschätzen, wieviel Sie in Ihrer Referendarausbildung gelernt haben, gemessen an dem, was Ihnen für den Lehrerberuf erforderlich erscheint.

	sehr viel				sehr wenig
a) allgemeine Seminare (z.B. Psychologie, Pädagogik etc. bitte eintragen)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
_____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Fachseminare	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1. Fach _____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Fach _____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Fach _____	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) schulische Ausbildung	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
1. Abschnitt	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2. Abschnitt	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Abschnitt	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

37. Gibt es bestimmte Themen und Arbeitsformen, die Ihrer Meinung nach in den allgemeinen oder Fachseminaren stärker oder in anderer Weise berücksichtigt werden sollten?

- allgemeine Seminarsitzungen: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Fachseminare: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

38. In welcher Weise sind die Referendare Ihres Seminars an wichtigen Entscheidungen, die das ganze Seminar betreffen (z.B. Erarbeitung einer Seminarordnung, Planung von Veranstaltungen des Seminars, Einladung von Gastdozenten, Personalentscheidungen usw.) beteiligt?

- überhaupt nicht  → Frage 40

- der Seminarleiter (Seminarvorstand) lädt Referendare seiner Wahl zu Seminarkonferenzen ein

- gewählte Seminar- bzw. Referendarsprecher werden zu Seminarkonferenzen hinzugezogen

- gewählte Personalratsvertreter nehmen regelmäßig an Seminarkonferenzen teil

- der Seminarleiter (Seminarvorstand) entscheidet zusammen mit allen Referendaren

- andere Möglichkeiten: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

39. Auf welche Fragen erstreckt sich die Mitbestimmung der Referendare und auf welche nicht?

Sie erstreckt sich auf: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sie erstreckt sich nicht auf: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



40. Wenn Sie heute noch einmal vor der Berufswahl ständen, wie würden Sie sich nach Ihrer bisherigen Erfahrung in der Referendarausbildung entscheiden; Würden Sie sich wiederum für den Lehrerberuf entscheiden, oder würden Sie einen anderen Beruf wählen?

- Ich würde ganz sicher wieder den Lehrerberuf wählen  → Frage 44
- Ich würde wahrscheinlich wieder den Lehrerberuf wählen  → Frage 44
- Ich würde wahrscheinlich einen anderen Beruf wählen
- Ich würde ganz sicher einen anderen Beruf wählen

41. Aus welchen Gründen würden Sie einen anderen Beruf wählen? Liegen die Gründe mehr in Ihrer eigenen Person oder liegen sie mehr bei den Arbeitsbedingungen im Lehrerberuf?

- mehr in der eigenen Person   
↓  
Können Sie das etwas näher erläutern?

---

---

---

- mehr bei den Arbeitsbedingungen   
↓  
Welche meinen Sie?

---

---

---

42. Bei einer nochmaligen Berufswahl würden Sie wahrscheinlich oder auch ganz sicher einen anderen Beruf wählen, Sie haben aber jetzt eine abgeschlossene Ausbildung für den Lehrerberuf. Sind Sie angesichts dieser Ausbildung entschlossen, im Schuldienst zu bleiben, oder werden Sie möglicherweise doch noch in einen anderen Beruf überwechseln?

- Ich werde ganz sicher im Schuldienst bleiben  → Frage 45
- Ich werde unter bestimmten Bedingungen im Schuldienst bleiben

↓  
Welche Bedingungen sind das? \_\_\_\_\_ → Frage 45

---

- Ich betrachte den Lehrerberuf als vorübergehende Berufstätigkeit und werde ihn aufgeben, wenn sich eine bessere Berufsmöglichkeit bietet
- Ich werde nach der Referendarzeit aus dem Schuldienst ausscheiden und mich nach einer anderen Tätigkeit umsehen

43. An welche Berufsalternativen denken Sie dabei?

---

---

---

weiter → Frage 45

44. Haben Sie die Absicht, im Schuldienst zu bleiben oder werden Sie evtl. noch eine andere Berufstätigkeit ausüben?

- Ich werde ganz sicher im Schuldienst bleiben
- Ich werde unter bestimmten Bedingungen aus dem Schuldienst ausscheiden

Welche Bedingungen sind das? \_\_\_\_\_

---

- Ich betrachte den Lehrerberuf als Durchgangsberuf und werde ihn aufgeben, sobald ich genügend praktische Erfahrungen gesammelt habe

45. Welches ist das Thema Ihrer zweiten Staatsexamensarbeit?

---

---

---

46. 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 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: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

47. Welcher der folgenden Thesen zum pädagogischen Studium der Gymnasiallehrer würden 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 50

48. Welcher der folgenden Thesen über die Form der pädagogischen Ausbildung im Studium würden Sie eher zustimmen?

- Die pädagogische Ausbildung im Studium sollte mehr theoretisch-wissenschaftlichen 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: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

49. Wäre, z.B. aufgrund einer der angedeuteten Veränderungen, in der Gymnasiallehrausbildung eine Verlängerung oder Verkürzung des Studiums und/oder 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"/>

50. 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 52
- sie könnte und sollte etwas dazu beitragen

51. Was könnte bzw. sollte die Referendarausbildung zur Veränderung des Gymnasiums beitragen?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

52. Gibt es noch andere Probleme der Inhalte des Ablaufs und der Organisation der Lehrerausbildung, die bisher nicht angesprochen wurden und die Sie noch erwähnen möchten?

---

---

---

---

---

---

---

Bemerkungen zum Fragebogen:

MEINE AUSBILDER

Seminarausbilder

seit Beginn der Referendarzeit

Schulausbilder

mit denen ich am meisten zu tun hatte

Kenn- zeichen	ggf. Anfangs- buchstaben	Fach	Funktion	Kenn- zeichen	ggf. Anfangs- buchstaben	Fach	Ausbildungs- abschnitt
A	_____	_____	_____	P	_____	_____	_____
B	_____	_____	_____	Q	_____	_____	_____
C	_____	_____	_____	R	_____	_____	_____
D	_____	_____	_____	S	_____	_____	_____
E	_____	_____	_____	T	_____	_____	_____
F	_____	_____	_____	U	_____	_____	_____
G	_____	_____	_____	V	_____	_____	_____
H	_____	_____	_____	W	_____	_____	_____
I	_____	_____	_____	X	_____	_____	_____
K	_____	_____	_____	Y	_____	_____	_____

### 5.3 Zur Unterrichtsgestaltung

INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG

Nr.

IN DER MAX-PLANCK-GESELLSCHAFT

Forschungsgruppe Referendarausbildung

1 Berlin 31, Blissestraße 2

FRAGEN ZUR UNTERRICHTSGESTALTUNG

STUDIENREFERENDARE

Seminar:

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Meinung zu einigen schulischen Problemen, auf Ihre Unterrichtstätigkeit und einige andere Aktivitäten während der Referendarausbildung.

Um die Anonymität der Befragung zu sichern, ist dieser Teil des Fragebogens auf dem Titelblatt lediglich mit einer Kennziffer versehen. Bitte schreiben Sie nicht Ihren Namen darauf. Vergleichen Sie bitte die Kennziffern auf beiden Teilen des Fragebogens, die Sie jetzt erhalten haben. Sie müssen übereinstimmen. Tragen Sie diese Kennziffer bitte auch auf dem Fragebogen ein, den Sie schon zu Hause beantwortet haben; denn nur so bleibt der Zusammenhang Ihrer Antworten erhalten.

1. In letzter Zeit wird viel über die Objektivierung der Leistungsmessung in der Schule diskutiert. Welcher der folgenden Auffassungen über den Einsatz von Leistungstests würden Sie eher zustimmen?

Bitte entscheiden Sie sich für eine der Alternativen, indem Sie ein Kreuz vor die Aussage machen und zwar auch dann, wenn die Alternative so, wie sie formuliert ist, nicht ganz Ihrer Auffassung entspricht. Sie können durch Ergänzung des Satzes und weitere Ausführungen und Modifizierungen Ihre Meinung verdeutlichen.

Ich bin dafür, daß Klassenarbeiten und andere Prüfungen weitgehend durch Schulleistungstests ersetzt werden, (weil / wenn / obwohl / .... ) ....

Ich bin dagegen, daß Klassenarbeiten und andere Prüfungen weitgehend durch Schulleistungstests ersetzt werden, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin noch unentschieden

2. Haben Sie selbst schon einmal versucht, einen Schulleistungstests zu konstruieren?

- Nein, bisher noch nicht

→ Frage 4

- Ja, im Studium bzw. Schulpraktikum

- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregung des Seminars

- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregungen aus der Schule hin

- Ja, und zwar vorwiegend auf andere Anregungen hin bzw. auf eigene Initiative



3. Welche testtheoretischen Kriterien wurden bei der Konstruktion beachtet?

---

---

4. Haben Sie schon einmal einen Schulleistungstest, der bestimmten testtheoretischen Kriterien genüge, im Unterricht angewendet? Wenn ja, wie oft?

		Häufigkeit
- Nein, bisher noch nicht	<input type="checkbox"/>	
- Ja, im Studium bzw. Schulpraktikum	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregung des Seminars	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregungen aus der Schule hin	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf andere Anregungen hin bzw. auf eigene Initiative	<input type="checkbox"/>	_____ mal

5. Hatten Sie bisher schon einmal Gelegenheit, ein "psychologisches" Testverfahren (Intelligenztest, Persönlichkeitstest usw.) im Unterricht anzuwenden? Wenn ja, wie oft?

- Nein, bisher noch nicht	<input type="checkbox"/>	
- Ja, im Studium bzw. Schulpraktikum	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregung des Seminars	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregungen aus der Schule hin	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf andere Anregungen hin bzw. auf eigene Initiative	<input type="checkbox"/>	_____ mal

6. Welcher der folgenden Auffassungen, die die gewerkschaftliche Organisation von Lehrern betreffen, würden Sie eher zustimmen?

Bitte entscheiden Sie sich wieder für eine Alternative und erläutern Sie Ihre Auffassung durch entsprechende Zusätze

Die Gymnasiallehrer sollten sich in stärkerem Maß gewerkschaftlich organisieren, (weil / wenn / obwohl / ....) .....

(Fortsetzung der Frage nächste Seite!)

Die Gewerkschaft ist keine geeignete Organisationsform für Gymnasiallehrer, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin noch unentschieden

7. Welcher der folgenden Aussagen über den Streik von Lehrern würden Sie eher zustimmen?

Ich bin für den Streik, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin gegen den Streik, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin noch unentschieden

8. Haben Sie selbst während der Referendarausbildung an der Organisation oder Durchführung von Aktionen zur Interessenvertretung der Lehrer wie Demonstrationen, Streiks usw. teilgenommen?

- Nein

- Ja, habe an folgenden Aktionen teilgenommen: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Ja, habe folgende Aktionen mitorganisiert: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Haben Sie selbst schon einmal in Ihren Stunden die Form des Gruppenunterrichts angewendet?

Wenn ja, wie oft?

(Gemeint sind hier nicht solche Gruppen, die auf längere Zeit den Unterricht im Klassenverband ablösen.)

- Nein, bisher noch nicht



Frage 11

- Ja, im Studium bzw. Schulpraktikum

\_\_\_\_\_ mal

- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregung des Seminars

\_\_\_\_\_ mal

- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregungen aus der Schule hin

\_\_\_\_\_ mal

- Ja, und zwar vorwiegend auf andere Anregungen hin  
bzw. auf eigene Initiative

\_\_\_\_\_ mal

10. Nach welchen Gesichtspunkten haben Sie Gruppen gebildet?

---

---

---

11. Welcher Auffassung zum Problem der Einrichtung von homogenen Leistungsgruppen würden Sie eher zustimmen?

(Gemeint sind hier solche Gruppen, die auf längere Zeit den Fachunterricht im Klassenverband ersetzen.)

Ich bin eher für die Einrichtung von homogenen Leistungsgruppen,  
(weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin eher gegen die Einrichtung von homogenen Leistungsgruppen,  
(weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin noch unentschieden

12. Haben Sie in einer Klasse schon einmal ein Soziogramm angefertigt?  
Wenn ja, wie oft?

- Nein, bisher noch nicht  → Frage 14
- Ja, im Studium bzw. Schulpraktikum  \_\_\_\_\_ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregung des Seminars  \_\_\_\_\_ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregungen aus der Schule hin  \_\_\_\_\_ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf andere Anregungen hin bzw. auf eigene Initiative  \_\_\_\_\_ mal

13 a. Welche Fragen haben Sie den Schülern gestellt?

---

---

13 b. Welche Konsequenzen haben Sie aus den Ergebnissen des Soziogramms gezogen?

---

---

---

14. Haben Sie schon einmal in Ihrem Fachunterricht oder während einer Vertretungsstunde mit den Schülern über aktuelle politische Probleme (Indochina, Studentenunruhen u. ä.) diskutiert?

- Nein, bisher noch nicht
- Ja, und zwar über folgende Themen: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Welcher der folgenden Auffassungen über das Ausmaß, in dem politische Diskussionen über aktuelle Themen im Fachunterricht stattfinden sollten, würden Sie eher zustimmen?

Der Lehrer sollte aus seinem Fachunterricht (außer in politischer Bildung, Geschichte o.ä.) die Diskussion aktueller politischer Themen möglichst heraushalten, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Der Lehrer sollte in seinem Fachunterricht häufig aktuelle politische Probleme aufgreifen und mit den Schülern diskutieren, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin noch unentschieden

16. Inwieweit berücksichtigen Sie bei Ihrer Unterrichtsplanung die Vorschläge des Bildungsplanes (des Rahmenplanes bzw. der Richtlinien) Ihres Landes?

Bitte entscheiden Sie sich für diejenige Alternative, die Ihr Verhalten am ehesten beschreibt. Erläutern oder modifizieren Sie die Aussage durch Ergänzung des Satzes und weitere Zusätze.

Ich berücksichtige so weit wie möglich die Vorschläge des Bildungsplanes, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich kümmere mich bei der Unterrichtsplanung nur wenig um die Vorschläge des Bildungsplanes, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin noch unentschieden

17. Wie groß sind, Ihrer Meinung nach, die Gruppen der schwachen Schüler in den unteren Klassen des Gymnasiums, deren schlechte Leistungen auf die folgenden Gründe zurückgeführt werden können?

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: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. Welcher der folgenden Aussagen über die Gründe für die hohen Ausfälle in den unteren Klassen des Gymnasiums würden Sie am ehesten zustimmen?

- 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
- Erläuterungen: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Ich bin noch unentschieden

19. Bitte kreuzen Sie an, ob eine oder mehrere der folgenden Aussagen auf Ihre Unterrichtsgestaltung zutreffen.

- Ich habe Anregungen der Schüler für den Unterricht aufgegriffen und, soweit sie in mein Konzept paßten, berücksichtigt
- Die Schüler haben auf meine Anregung hin mein methodisches Vorgehen kritisch diskutiert
- Ich habe Noten mit den Schülern gemeinsam festgelegt
- Ich habe mit Schülern gemeinsam eine Unterrichtsreihe (bzw. einen längeren Unterrichtsabschnitt) in stofflicher und methodischer Hinsicht geplant

20. Hat es in Ihren Klassen noch andere Formen der Schülermitwirkung gegeben?

- Nein

- Ja, und zwar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Bitte kreuzen Sie an, ob überhaupt bzw. ab wann Sie die folgende Form der Schülermitwirkung 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"/>

22. Haben Sie schon einmal mit Kollegen Unterricht in der Form des team-teaching durchgeführt?  
Wenn ja, wie oft?

- Nein, bisher noch nicht	<input type="checkbox"/>	
- Ja, im Studium bzw. Schulpraktikum	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregung des Seminars	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregungen aus der Schule hin	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf andere Anregungen hin bzw. auf eigene Initiative	<input type="checkbox"/>	_____ mal

23. Haben Sie schon einmal ein oder mehrere Lehrprogramme im Unterricht angewendet?  
Wenn ja, wie oft?

- Nein, bisher noch nicht	<input type="checkbox"/>	
- Ja, im Studium bzw. Schulpraktikum	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregung des Seminars	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregungen aus der Schule hin	<input type="checkbox"/>	_____ mal
- Ja, und zwar vorwiegend auf andere Anregungen hin bzw. auf eigene Initiative	<input type="checkbox"/>	_____ mal

24. Haben Sie schon einmal versucht, selbst ein Lehrprogramm zu schreiben?

- Nein, bisher noch nicht
- Ja, im Studium bzw. Schulpraktikum
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregung des Seminars
- Ja, und zwar vorwiegend auf Anregungen aus der Schule hin
- Ja, und zwar vorwiegend auf andere Anregungen hin bzw. auf eigene Initiative

25. Welcher Auffassung über die Relevanz von psychologischen und soziologischen Theorien und Befunden für die Arbeit des Lehrers würden Sie eher zustimmen?

Für die Lösung konkreter Unterrichtsprobleme sind psychologische und soziologische Theorien und Befunde so gut wie keine Hilfe, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ohne psychologische und soziologische Theorien und Befunde können konkrete Unterrichtsprobleme nicht angemessen gelöst werden, (weil / wenn / obwohl / ....) ....

Ich bin noch unentschieden

26. Bitte geben Sie an, ob überhaupt bzw. wie oft Sie ungefähr eines der folgenden technischen Medien im Unterricht verwendet haben.  
(Ergänzen Sie die Liste bei Bedarf.)

	Häufigkeit
- Filme	_____ mal
- Tonband	_____ mal

(Fortsetzung der Frage nächste Seite!)



	Häufigkeit
- Schallplatte	_____ mal
- Dias	_____ mal
- Fernsehen/Radio	_____ mal
- andere technische Medien: _____	_____ mal
_____	_____ mal
_____	_____ mal

27. Bitte führen Sie möglichst genau diejenigen Stoffe, Unterrichtsmittel, Methoden oder Organisationsformen des Unterrichts auf, die, Ihrer Erfahrung nach, bisher kaum üblich und auch nicht im Bildungsplan vorgeschrieben sind, die Sie jedoch im Unterricht angewendet haben (abgesehen von denjenigen, die bisher im Fragebogen schon genannt wurden).

a) Stoffe: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Unterrichtsmittel (Material, Bücher usw.): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Methoden und Formen der Unterrichtsorganisation: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Haben Sie schon einmal etwas zur Veränderung der Ausbildungsbedingungen für Studienreferendare tun können?

- Nein, bisher noch nicht

- Ja, und zwar folgendes: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29. Haben Sie darüber hinaus, allein oder zusammen mit Kollegen, versucht, aktiv bestimmte bildungs-  
politische Entwicklungen oder Entscheidungen zu beeinflussen, z.B. durch die Beteiligung an der  
Ausarbeitung von Plänen und Vorschlägen zu bestimmten Fragen, durch Gespräche und Verhandlungen  
mit Bildungspolitikern oder Vertretern der Kultusverwaltungen usw. ?

- Nein, bisher noch nicht

- Ja, und zwar folgendes:  
(Machen Sie bitte möglichst genaue Angaben über Ziele und Formen der Aktionen.)

---

---

---

---

30. Haben Sie während Ihrer Referendarzeit Kurse, Vortragsreihen o.ä. außerhalb des Seminars (an Hoch-  
schulen oder anderen Institutionen) besucht?

- Nein

- Ja, im Rahmen der Seminararbeit besuchte ich folgende Kurse an folgenden Institutionen

Kurs	Institution
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

- Ja, auf eigene Initiative besuchte ich folgende Kurse an folgenden Institutionen;

Kurs	Institution
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

31. Gibt es noch andere Interessengebiete, mit denen Sie sich in Ihrer Freizeit intensiv beschäftigen?

- Nein

- Ja, und zwar folgende: 

---

---

---

Bemerkungen zu bestimmten Fragen:

**Veröffentlichungen (Stand 1.3.1977)**  
**Reihe STUDIEN UND BERICHTe**  
**des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung**  
**(über den Klett-Verlag, Stuttgart, zu beziehen)**

- |   |   |
|---|---|
| <p>1 Marianne von Rundstedt (vergriffen)<br/>Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren 1950–1962.<br/>108 S. Erschienen 1965.</p> <p>2 Fritz Joachim Weiß (vergriffen)<br/>Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.<br/>108 S. Erschienen 1965.</p> <p>3 Lothar Krappmann (vergriffen)<br/>Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.<br/>Wintersemester 1964/65.<br/>155 S. Erschienen 1966.</p> <p>4 Klaus Herzog (vergriffen)<br/>Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau. Ministry of Education, London.<br/>Kostenstudie.<br/>191 S. Erschienen 1965.</p> <p>5 Marianne von Rundstedt (vergriffen)<br/>Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.<br/>115 S. Erschienen 1966.</p> <p>6 Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein (vergriffen)<br/>Studienweg und Studienerfolg.<br/>Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.<br/>Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.<br/>228 S. Erschienen 1966.</p> <p>7 Wolfgang Lempert (vergriffen)<br/>Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Frankreich 1950 bis 1963.<br/>Eine statistische Untersuchung.<br/>98 S. Erschienen 1966.</p> <p>8 Rosemarie Nave-Herz (vergriffen)<br/>Vorbereitender Unterricht in Europa und Nordamerika – eine Übersicht.<br/>Eingeleitet von Wolfgang Lempert.<br/>152 S. Erschienen 1966.</p> <p>9 A Klaus Hüfner<br/>Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.<br/>Hochschulökonomie und Bildungsplanung.<br/>Zweite erweiterte Auflage, 179 S. Erschienen 1968.<br/>ISBN 3-12-98212 0-1</p> <p>9 B Susanne Kleemann<br/>Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.<br/>Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der Hochschule am Beispiel USA.<br/>178 S. Erschienen 1969.<br/>ISBN 3-12-98213 0-9</p> <p>10 Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)<br/>Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbauproblems.<br/>Wirtschaftlichkeit im Schulbau.<br/>307 S. Erschienen 1968.<br/>ISBN 3-12-98214 0-6</p> | <p>11 Werner Kalb (vergriffen)<br/>Stiftungen und Bildungswesen in den USA.<br/>246 S. Erschienen 1968.</p> <p>12 Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann<br/>Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der Gymnasien in der BRD (Teil I).<br/>Eine empirische Untersuchung.<br/>319 S. Erschienen 1968.<br/>ISBN 3-12-98215 0-3</p> <p>13 Klaus Huhse<br/>Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.<br/>Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England.<br/>227 S. Erschienen 1968.<br/>ISBN 3-12-98216 0-0</p> <p>14 Willi Voelmy<br/>Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966.<br/>139 S. Erschienen 1968.<br/>ISBN 3-12-98217 0-8</p> <p>15 Hedwig Rudolph<br/>Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern.<br/>146 S. Erschienen 1969.<br/>ISBN 3-12-98218 0-5</p> <p>16 Franz Scherer (vergriffen)<br/>Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik.<br/>193 S. Erschienen 1969.</p> <p>17 Klaus Hüfner<br/>Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung.<br/>201 S. Erschienen 1969.<br/>ISBN 3-12-98219 0-2</p> <p>18 Ulrich Oevermann (vergriffen; Neuauflage Edition Suhrkamp)<br/>Sprache und soziale Herkunft.<br/>Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg.<br/>327 S. Erschienen 1970.</p> <p>19 Wolfgang Berger<br/>Zur Theorie der Bildungsnachfrage.<br/>Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung.<br/>162 S. Erschienen 1969.<br/>ISBN 3-12-98220 0-3</p> <p>20 Adolf Kell<br/>Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände).<br/>616 S. insgesamt. Erschienen 1970.<br/>ISBN 3-12-98221 0-0</p> <p>21 Frank Händle<br/>Management in Forschung und Entwicklung.<br/>Bibliographische Materialien mit einer Einführung.<br/>167 S. Erschienen 1971.<br/>ISBN 3-12-98222 0-8</p> <p>22 Peter Müller (vergriffen)<br/>Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände).<br/>550 S. insgesamt. Erschienen 1971.</p> |
|---|---|

- 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.  
179 S. Erschienen 1974.  
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.  
141 S. Erschienen 1976.  
ISBN 3-12- 98238 0-8
- 36 Peter Siewert  
Kostenrechnung für Schulen in öffentlicher Trägerschaft.  
Fragen und Ansätze.  
105 S. Erschienen 1976.  
ISBN 3-12- 98239 0-5
- 37 Claus Oppelt  
Ingenieure im Beruf.  
Eine empirische Analyse zertifikatsspezifischer Unterschiede im beruflichen Einsatz technischer Arbeitskräfte.  
223 S. Erschienen 1976.  
ISBN 3-12- 98240 0-6
- 34 C Karl-Heinz Hebel  
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren.  
Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrausbildung, konkretisiert an ausgewählten Beispielen zur Berufsmotivation.  
211 S. Erschienen 1976.  
ISBN 3-12- 98241 0-3
- 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

**Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-  
INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG**  
(früher: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung)  
(Verlag Ernst Klett, Stuttgart; über den Buchhandel zu be-  
ziehen)

Günter Palm

Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.  
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schu-  
len und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland  
1950 bis 1962.  
183 S. Erschienen 1966. Kartonierte DM 26,-, Linson  
DM 32,-

Torsten Husen und Gunnar Boalt

Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.  
254 S. Erschienen 1968. Kartonierte DM 28,-, Linson  
DM 26,50

James B. Conant (vergriffen)

Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.  
130 S. Erschienen 1968.

Henry Chauncey und John E. Dobbin

Der Test im modernen Bildungswesen.  
176 S. Erschienen 1968. Kartonierte 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.

Ulrich K. Preuß (vergriffen)

Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am  
Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organi-  
sationen.  
229 S. Erschienen 1969.

Ingo Richter

Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.  
Analyse und Entscheidungssammlung.  
623 S. Erschienen 1969. Linson DM 39,50

Klaus Hufner und Jens Naumann (Hrsg.)

Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.  
Economics of Education in Transition.  
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.  
275 S. Erschienen 1969. Kartonierte DM 20,-

Helge Lenné †

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. Kartonierte DM 18,-

Philip H. Coombs (vergriffen)

Die Weltbildungskrise.  
248 S. Erschienen 1969.

Klaus Hufner (Hrsg.)

Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.  
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.  
356 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 27,50

Jens Naumann (Hrsg.)

Forschungsökonomie und Forschungspolitik.  
Ausgewählte amerikanische Beiträge.  
482 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 38,50

Matthias Wentzel

Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.  
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und  
Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.  
229 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 28,-

Dieter Berstecher

Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.  
Das Beispiel der Bildungsforschung.  
123 S. Erschienen 1970. Kartonierte DM 19,50

Bernhard Dieckmann (vergriffen)

Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.  
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.  
188 S. Erschienen 1970.

Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und Wolfgang Dietrich  
Winterhager

Politologen im Beruf.  
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im  
Beschäftigungssystem.  
250 S. Erschienen 1970. Kartonierte 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, Schwe-  
den.  
595 S. Erschienen 1975. Linson DM 58,-

Klaus Hufner und Jens Naumann (Hrsg.)

Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.  
Ausgewählte Beiträge.  
362 S. Erschienen 1971. Kartonierte 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. Kartonierte DM 38,50

Lothar Krappmann

Soziologische Dimensionen der Identität.  
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktions-  
prozessen.  
231 S. Erschienen 1971. Kartonierte DM 26,50

Wolfgang Karcher (vergriffen)

Studenten an privaten Hochschulen.  
Zum Verfassungsrecht der USA.  
240 S. Erschienen 1971.

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.

Helga Zeiher

Gymnasiallehrer und Reformen.  
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule  
und Unterricht.  
279 S. Erschienen 1973. Kartonierte DM 22,-

Ingo Richter

Bildungsverfassungsrecht.  
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.  
365 S. Erschienen 1973. Kartonierte DM 28,-

Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen Zimmer  
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?  
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachüberschreitender 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 Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. I).  
521 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 22,50

Detlef Oesterreich  
Autoritarismus und Autonomie.  
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industrielehrlinge (Bd. II).  
248 S. Erschienen 1974. Kartoniert DM 17,50

Jürgen Raschert  
Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.  
Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer 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).  
483 S. Erschienen 1976. Kartoniert DM 44,-

Achim Leschinsky und Peter M. Roeder  
Schule im historischen Prozeß – Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.  
545 S. Erschienen 1976. Kartoniert DM 58,-

Michael Jenne  
Musik – Kommunikation – Ideologie.  
Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik.  
In Herstellung.

Fritz Sang  
Elternreaktionen auf Schulleistung.  
Bedingungen und Konsequenzen Leistung erklärender Attributionen.  
In Herstellung.