

## **DIE NEUE BAYERISCHE LEHRERAUSBILDUNG UND DIE SCHULE -UNTERSUCHUNGEN ANLÄSSLICH DES 10. JAHRESTAGES DER EINFÜHRUNG DER LPO I AM 1.10.1978**

### **1. VORBEMERKUNG**

Seit etwa zehn Jahren studieren angehende Lehrer in Bayern nach der LPO I (Lehramtsprüfungsordnung I vom 30.5.1978, in Kraft seit 1.10.1978). Erstmals in der bayerischen Geschichte erfolgt die Lehrerausbildung für alle Lehrämter nach einem einheitlichen Gesetz, einer einheitlichen Prüfungsordnung und einer einheitlichen Institutionenfestlegung. Die vollakademische, universitäre Ausbildung erscheint nun für alle Lehrer im bayerischen Staatsdienst unumkehrbar. Allein diese Tatsache hat historischen Rang. Die LPO I bescherte Grund- und Hauptschullehrern zusätzliche fachwissenschaftliche Studien, angehenden Gymnasiallehrern eine obligatorische erziehungswissenschaftliche Prüfung. Dies wird in der Diskussion allgemein positiv hervorgehoben. Doch gibt es von verschiedener Seite auch Kritik<sup>1</sup>. Es ist an der Zeit, sich mit dieser neuen Lehrerausbildung genauer auseinanderzusetzen. Dafür scheint der 10. Jahrestag der Einführung der LPO I ein geeigneter Zeitpunkt.

Ich werde im folgenden im Anschluß an eine soziologische Analyse einige wichtige Merkmale der Schule von heute darstellen. Daraufhin gehe ich auf die Struktur der LPO I sowie auf die Wirklichkeit der Lehrerausbildung aus der Sicht der Absolventen ein. Dann ist zu fragen, inwieweit die Lehrerausbildung nach der LPO I Anforderungen der zeitgenössischen Schulwirklichkeit entspricht. Die empirischen Befunde sollen, im Gegensatz zu üblichen Darstellungen, die Perspektiven der Betroffenen - also im ersten Fall der Schüler, im zweiten Fall der angehenden Lehrer - besonders berücksichtigen, d.h. wirkungsanalytische Aspekte, ökonomische, historische, geistesgeschichtlich-philosophische Zusammenhänge werden in diesem Rahmen entweder nur kurz angesprochen oder völlig vernachlässigt (vgl. zur Komplexität und Vieldimensionalität von Schule *Oppolzer* 1978, S. 804 ff., zu pädagogisch-ökonomischen Zusammenhängen *Flitner* 1987, zu historischen Fragen der Lehrerbildung *Reble* 1986, S. 52 ff.).

## 2. DIE SCHULE IN DER ASYMMETRISCHEN GESELLSCHAFT

James S. *Coleman* versucht in seinem Werk "The Asymmetric Society" (1982, dt. 1986), den Wandel institutioneller Voraussetzungen als Wirkung der Superstrukturen, durch die das Alltagsleben geregelt wird, darzustellen. Er unterscheidet dazu zwischen "natürlichen Personen" und "korporativen Akteuren". Natürliche Personen sind solche, wie sie in der Rechtssprache verstanden werden, korporative Akteure hingegen - wiederum wie in der Rechtssprache - fiktive oder juristische Personen. *Coleman* beobachtet, daß im menschlichen Umgang der letzten Jahrzehnte die Interaktionen zwischen natürlichen Personen abnehmen im Gegensatz zur Interaktion zwischen korporativen Akteuren und korporativen Akteuren mit natürlichen Personen. Asymmetrisch nennt er eine Gesellschaft, in der die persönlichen Lebensbeziehungen zunehmend durch institutionelle Regelungen verdrängt und ersetzt werden, in der die professionellen und organisierten Einrichtungen eine Aufgabe nach der anderen übernehmen und die persönlichen Beziehungen immer mehr zum Verschwinden bringen. "Mit der enormen Zunahme an korporativen Akteuren in der modernen Gesellschaft hat auch diese asymmetrische Beziehungsform in der ganzen Gesellschaftsstruktur stark zugenommen" (1986, S. 33).

Der Ansatz *Colemans* ist nicht nur wissenschaftstheoretisch interessant, weil durch die Begrifflichkeit die Struktur des Sozialsystems in Handlungsbegriffen dargestellt werden kann, sondern auch pädagogisch, weil sich aus den Überlegungen wichtige Folgerungen für die schulische Erziehung ableiten lassen.

*Coleman* stellt fest, der Wandel zur asymmetrischen Gesellschaft betreffe auch die jetzige Schule. Die neue Sozialstruktur bestehe aus immer mehr formalen korporativen Akteuren, die weder aus der Familie herauswachsen noch die Familie erweitern und deren Interessen häufig an der Kindererziehung vorbeigingen. Die Schule als ehemals gemeindebezogene Einrichtung (gemeint ist die amerikanische Schule) werde in eine bürokratische Institution verwandelt. Lehrer würden zu Professionellen, die zu den Schülern und der Schule eher eingeschränkte und kurzlebige als umfassende und langlebige Beziehungen hätten. In diesem Zusammenhang spricht *Coleman* von der "Segmentierung der Lernerfahrungen" als einer Folge daraus. Diese Segmentierung, die für die neuzeitliche Schule typisch sei, bedeutet, daß die Lernzusammenhänge zunehmend parzelliert werden und keine Ganzheit mehr bilden.

Die Erkenntnis ist plausibel; sie kann weitergeführt werden: Schüler partizipieren heute im historischen Vergleich an einer weitaus größeren Menge von schulischen und außerschulischen Lern- und Informationsmöglichkeiten. Während sie noch am Anfang dieses Jahrhunderts vor allem auf Schule und einzelne Lehrer angewiesen waren, da Lehrer geradezu ein Lehrmonopol besaßen, sind die Lernerfahrungen der Schüler heute weitaus vielfältiger, breiter und offener. Sie sind in viele Einzelbereiche aufgespalten, bereits innerhalb der Schule: durch immer mehr und neue Fä-

cher, durch die zunehmende Praktizierung des Fachlehrersystems, auch durch die zeitliche Zerstückelung des Unterrichts. Heute unterrichten mehr Lehrer weniger Schüler in mehr Fächern in kürzeren Zeiträumen während einer insgesamt längeren Schulzeit.

Dazu kommen die verschiedenen, oft suggestiven und überwältigenden Erfahrungen außerschulischer Art. Deshalb haben Lehrer heute in der Schule mit einem überaus attraktiven außerschulischen Bildungs- und Unterhaltungsangebot aus den unterschiedlichsten Medien, Gruppen und Vereinigungen zu konkurrieren. Hinzuweisen ist beispielhaft auf die zum großen Teil hervorragend didaktisierten Kinder- und Jugendbücher, auf Computerprogramme, Videos und Fernsehsendungen auf dem freien Markt sowie in öffentlichen Anstalten. Und während Schüler sich in ihrer Freizeit beliebige Programme, Sendungen, Texte, Bilder nach eigenem Geschmack und Wunsch auswählen und so Lernerfahrungen sammeln können, sind Lehrer in der Schule verpflichtet, laut Lehrplan bis zu einem bestimmten Termin bestimmte Unterrichtsstoffe in bestimmten vorgeschriebenen Zeiten mit einem bestimmten Erfolg zu vermitteln.

Wir können füglich feststellen, daß Schüler von all den Lernerfahrungen, die sie machen, in der Schule von heute meist die am wenigsten interessanten, spannenden und illustrativen erleben. Auch wenn Lehrer große methodische Kunst aufbieten, ist es sicherlich nicht einfach, die Konkurrenz mit günstigem Ausgang zu bestreiten.

Das Segmentierungstheorem kann in eine zweite Richtung weiterentwickelt werden. Durch immer größere Ausdifferenzierung und Spezialisierung im Schulbetrieb, durch immer neue korporative Akteure werden die Verantwortlichkeiten innerhalb schulischer Erziehung aufgesplittert und an Fachleute delegiert, d.h. aus Fachleuten für Erziehung als Ganzes werden Fachleute für immer mehr, jedoch immer isoliertere Teilbereiche der Erziehung. Dadurch gehen die ganzheitliche Sicht und Verantwortung verloren, d.h. Probleme werden von Institution zu Institution delegiert, ohne daß verantwortliche, zusammenfassende Zuständigkeiten begründet werden. Um es rollentheoretisch auszudrücken: das mehr ganzheitliche Rollenverständnis vom Schüler, das wir z.B. in der historischen Hauslehrerziehung oder heute noch in der Internaterziehung finden, reduzierte sich auf das Rollensegment "Schüler im Unterricht" zu "Schüler im Geografieunterricht" und schließlich "Schüler im Englischunterricht, Leistungskurs B" heute<sup>2</sup>.

Damit kommen wir vom Phänomen der Segmentierung der Lernerfahrungen zur damit zusammenhängenden "Fragmentierung der Autoritäten". Noch im 18. und 19. Jahrhundert, insbesondere auf dem Land, waren Lehrer, vielleicht noch Geistliche, neben den Eltern praktisch die entscheidenden Erziehungsautoritäten. Diese hatten zudem relativ geschlossene Erziehungsvorstellungen. Heute sind es sehr viele Personen und Gruppen mit meist sehr unterschiedlichen Wertvorstellungen, die erzie-

herisch relevante Einflüsse ausüben. Zu nennen sind Sport- und Schlageridole, Peer-groups, Trainer in Vereinen, Gruppenleiter in kirchlichen und anderen Jugendgruppen. Die Fragmentierung der Autoritäten führt nach *Coleman* einmal dazu, daß die Autorität über das Kind als Ganzes durch eine Autorität nur über bestimmte Tätigkeiten ersetzt wird. Die zweite Folge liege darin, daß Personen von anderen Personen häufig nur aufgrund der Teilaspekte beurteilt würden, die sich bei der Tätigkeit im jeweiligen Segment ihres Lebens zeigten. Seien diese Tätigkeiten begrenzt, so könne der Teilaspekt, der nach außen gezeigt werde, aus sehr äußerlichen und nur oberflächlichen Merkmalen bestehen. So werde es für den Menschen strategisch nützlich, sich auf die Verbesserung dieser oberflächlichen Merkmale zu konzentrieren und dies auf Kosten grundlegender Qualitäten. Auch aufgrund des Einflusses der Massenmedien habe sich die Aufmerksamkeit von tieferen Eigenschaften zu den oberflächlichen Aspekten einer Person verschoben. *Coleman* meint, daß in nicht-segmentierten Gemeinschaften, in denen jeder Pflichten habe und diese direkt vor Augen von Freunden und Kollegen ausführe, die Ausbildung charakterlicher Eigenschaften unterstützt werde, während eine segmentierte Struktur zusammen mit den Massenmedien zur Oberflächlichkeit ermutige, sowie zu strategischem und unaufrichtigem Verhalten (*Coleman* 1986, S. 214 f.).

Die pessimistischen Folgerungen *Colemans* müssen nicht zwangsläufig sein. In der zunehmenden Segmentierung der Lernerfahrungen und der Fragmentierung der Autoritäten kann zumindest auch eine pädagogische Chance liegen. Besonders ab einer bestimmten Reifestufe von Schülern kann es sicherlich ein Gewinn sein, ja geradezu eine Bedingung darstellen, daß Schüler mit unterschiedlichen Personen, Inhalten, Wertvorstellungen, Erziehungsverständnissen und -methoden konfrontiert werden. Dadurch könnte in Analogie zur Entwicklung eines "vielseitigen Interesses", im Sinne von *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841), auch eine Vielseitigkeit von Kenntnissen, Handlungsmöglichkeiten und Orientierungen ermöglicht werden. Diese ist in einer differenzierten und pluralistischen Gesellschaft zu wünschen. Junge Menschen können eine größere individuelle Wahl- und Entscheidungsfreiheit dafür empfangen, wie sie sich bestimmten Inhalten, Wertvorstellungen und Handlungspraktiken nähern, sie beurteilen und sich eventuell zu eigen machen. Freilich sind dabei zwei Prämissen zu beachten. Einmal ist ein gemeinsamer Grundkonsens (evtl. gem. GG Art. 1-19) erforderlich, der sich aus der pädagogischen Alltagspraxis entwickeln muß (zum Zusammenhang zwischen Individuierungs- und Bindungsperspektiven in einer modernen Erziehung vgl. *Fend* 1988, S. 305 ff.). Zum anderen muß die jeweilige Entwicklungsstufe der Schüler, etwa im Sinne der Stufen moralischer Entwicklung nach *Lawrenz Kohlberg* (grob: Präkonventionalität, Konventionalität, Postkonventionalität) Berücksichtigung finden. Dies würde bedeuten, daß schulische Erziehung bei Schulbeginn von einer gewissen Geschlossenheit ausgehend, sich im Laufe der schulischen Karriere immer offener und pluralistischer gestaltet. So könnte in geeigneter pädagogischer Gesamtpraxis eine gewünschte Stär-

kung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten erreicht werden (vgl. in diesem Zusammenhang das Schlagwort vom "Individualisierungsschub" als Folge von schulischen, ökonomischen und politischen Entwicklungen; Fend 1988, S. 296).

Realiter ist jedoch festzustellen, daß die zeitgenössische schulische Entwicklung problematisch geworden ist. Dies zeigen beispielhaft die wirkungsanalytisch orientierten Untersuchungen von Schülern durch *Baacke* 1979, *Hurrelmann* u.a. 1985 und *Czerwenka* u.a. 1988, die deutlich werden lassen, in welchem Ausmaß die deutschen Schulen von einem pädagogischen Funktionsverlust betroffen sind<sup>3</sup>. Wir haben zwar, auch durch die längere Schulzeit eine in der Summe zahlenmäßig höhere Rate an Lehrer-Schüler-Interaktionen im historischen Vergleich. Die Interaktionen zwischen einzelnen Lehrern und einzelnen Schülern werden jedoch im Zuge der institutionellen Ausdifferenzierung der Schule weniger und flüchtiger. Dies führt zu erhöhter Versachlichung und Anonymisierung schulischer Interaktion. Starke Versachlichung und Anonymisierung erlauben jedoch nicht die Begründung der für jede Erziehung wichtigen tragfähigen personalen Beziehung. (Zur Wichtigkeit personaler, gefühlsmäßiger und beziehungsbestimmter Voraussetzungen für Erziehung vgl. allgemein H. Nohl, 1949, S. 153; M. Buber 1969, S. 7 ff.; empirische Belege bei Fend 1981, S. 165 ff. und S. 328 ff.). Dadurch ergibt sich, neben anderem, daß, trotz kleinerer Klassen und besserer materieller Voraussetzungen, Erziehen und Unterrichten besonders schwierig sind. Einerseits sind die fachlichen Anforderungen durch die sich beschleunigende Entwicklung neuen wissenschaftlichen Wissens anspruchsvoller, andererseits sind die pädagogischen Anforderungen für Unterricht und Schule höher. Zu fragen ist nun, inwieweit die neue bayerische Lehrerausbildung den dargestellten Voraussetzungen und Bedingungen Rechnung trägt.

### **3. DIE LPO I UND DIE LEHRERHAUSBILDUNG IM URTEIL DER ABSOLVENTEN**

#### **3.1. Grundanforderungen an ein zeitgemäßes Konzept der Lehrerausbildung**

Ein zeitgemäßes Konzept der Lehrerausbildung hat zwei zum Teil zusammenhängenden Aspekten Rechnung zu tragen. Es muß einerseits an der Wissenschaft orientiert sein, da wir in einer weitgehend wissenschaftsorientierten Welt leben, und es hat andererseits den Bezug zur Schulwirklichkeit herzustellen. Wissenschaftsorientierung bedeutet, daß angehende Lehrer durch fachwissenschaftliche Studien der Grundlagen ihrer Unterrichtsfächer in die Lage versetzt werden, systematische, methodische und inhaltliche Probleme einzelner Disziplinen zu kennen, neue Inhalte zu erarbeiten und über sie zu verfügen. Solche Kompetenzen können im systematischen Studium einzelner Disziplinen erworben werden. Es braucht sich nicht grundsätzlich von Studiengängen für Diplom oder Promotion zu unterscheiden, wenngleich es zumindest im Umfang differieren wird.

Der Physiklehrer unterscheidet sich vom Diplom-Physiker dadurch, daß er die fachwissenschaftlichen Kompetenzen auf den Bereich der schulischen Erziehung zu beziehen weiß. Dies beinhaltet zum einen Fragen nach Inhalten, Zielen und Methoden des Faches und andererseits die wissenschaftliche und praktische Auseinandersetzung mit pädagogisch-psychologischen Problemen wie Umgang mit Kindern oder Jugendlichen, Fragen der Organisation von Unterricht, Klassenführung, Schulleben etc., und dies alles zusammen unter dem Aspekt genereller und zentrierender pädagogischer Zielvorstellungen. Der erste notwendige Aspekt der Lehrerausbildung kann, wie gesagt, durch Bezugswissenschaften (= Fachdisziplinen) der Lehrer verwirklicht werden, der zweite vorwiegend im Zusammenhang fachdidaktischer, pädagogischer, psychologischer und praktischer Disziplinen, den Berufswissenschaften des Lehrers. Die angemessene Berücksichtigung beider Aspekte - der Bezugs- und Berufswissenschaften - in der Lehrerausbildung ergeben erst deren Professionalisierungsstatus, der sich darin konkretisiert, angehende Lehrer durch ein bestimmtes Studienangebot in die Lage zu versetzen, wissenschaftlich-theoretische und -praktische Erkenntnisse aus den Berufs- und Bezugswissenschaften unter leitenden pädagogischen Zielvorstellungen auf die erzieherische und schulische Wirklichkeit erfolgreich anwenden zu können. Ein wichtiges Integrationselement müssen dabei die Praktika sein, innerhalb derer die unterschiedlichen Kompetenzen aus beiden Bereichen in Theorie (z.B. bei der Unterrichtsplanung) und Praxis (bei der Unterrichtsdurchführung) zusammengeführt und evaluiert werden können.

### *3.2. Strukturmerkmale der LPO I*

Bei einem Überblick über die quantitative Verteilung der einzelnen Studienbereiche innerhalb der LPO I<sup>4</sup> wird deutlich, daß der Anteil der fachwissenschaftlichen Studien absolut und relativ - vergrößernd gesagt - mit dem ansteigenden Alter der Schüler zunimmt, wohingegen der Anteil berufswissenschaftlicher Studien zurückgeht. So sind für einen angehenden Grundschullehrer nahezu 60 Semesterwochenstunden Fachdidaktik vorgesehen, für einen angehenden Gymnasiallehrer hingegen lediglich 8. Sind für angehende Grundschullehrer etwa 40 Semesterwochenstunden Fachwissenschaft gedacht, so sind es für die zukünftigen Gymnasiallehrer etwa 160. Die quantitative Darstellung der Studienanteile nach der LPO I darf jedoch nicht zu der Vorstellung verführen, daß damit die Studienwirklichkeit hinreichend beschrieben sei. Entscheidend für Studierende sind nicht die - unverbindlichen - Angaben der Umfänge der in der LPO I vorgesehenen Studienanteile, wirksame administrative Steuerungselemente sind die obligatorischen Leistungsnachweise (Scheine) in einzelnen Fachgebieten. Diese sind bei der Anmeldung zur Prüfung als Zulassungsbedingungen vorzulegen. Weitere administrative Steuerungselemente des Studiums sind die Prüfungen selbst, einschließlich deren Gewichtungen bei der Berechnung des Staatsexamensnote.

Insgesamt sind zwischen 14 (Minimum) und über 40 Scheine zu erwerben. Verwunderlich ist dabei, daß die Studierenden mit den längsten offiziellen Studienzeiten (Lehramt für Gymnasium: 8 Semester Mindeststudienzeit, 10 Semester Regelstudienzeit) die geringste und die Studierenden mit der kürzesten Studienzeit (z.B. Lehramt für Grundschulen 6 Semester Mindest- und 8 Semester Regelstudienzeit) die höchste Zahl an Scheinen vorzulegen haben.

Die meisten (offiziellen) Scheine entfallen auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien. Aus den gesellschaftswissenschaftlichen und theologisch-philosophischen Bereichen sind zwei bis vier Scheine vorzulegen (nicht beim Lehramt für Gymnasien). Bemerkenswert ist, daß in den eigentlichen Berufswissenschaften des Lehrers (Pädagogik und Schulpädagogik) zwar eine Prüfung zu absolvieren ist (eine für beide Fächer, zukünftig sollen beide Fächer wieder getrennt geprüft werden), jedoch keine Verpflichtung für den Besuch von Lehrveranstaltungen (ebensowenig wie in Psychologie) besteht. Dazu kommt, daß die zuletzt genannten Fächer im Rahmen der Gesamtnote ein relativ geringes Gewicht aufweisen (so zählt beispielsweise die Schulpädagogiknote bei den Lehrämtern für Grund-, Haupt-, Sonder- und Realschulen ein Achtzehntel, beim Lehramt für Gymnasium ein Fünfzigstel der Gesamtnote).

Nun gibt es nicht nur administrative, also extrinsische, sondern auch intrinsische Steuerungselemente für individuelle Studiengestaltung, so beispielsweise das gesteigerte Interesse an bestimmten fachwissenschaftlichen oder pädagogischen Fragestellungen. Angehende Lehrer könnten mit Blick auf die zukünftige berufliche Tätigkeit motiviert sein, pädagogische oder psychologische Studien sozusagen aus innerem Antrieb heraus intensiv zu betreiben.

Interessant mag nun sein, wie Studierende das Studium nach der LPO I erleben und beurteilen.

### *3.3. Die Lehrerausbildung nach der LPO I im Urteil der Absolventen*

Ergebnisse unserer Untersuchung<sup>5</sup> sollen der oben geschilderten Systematik folgend, getrennt für den fach(=bezugs)wissenschaftlichen und für den berufswissenschaftlichen Bereich dargestellt werden. Wie beurteilen die Absolventen die bezugswissenschaftliche Ausbildung?

Die bezugs(=fach)wissenschaftliche Ausbildung während des Lehrerstudiums wird von den Angehörigen aller Lehrämter als sehr hoch und sehr reichlich eingeschätzt. Insbesondere die zukünftigen Gymnasial- und Berufsschullehrer wählten eine sehr starke Form der Zustimmung. Die als dominant bzw. zu dominant empfundene Position der fachwissenschaftlichen Studienanteile zeigt sich auch bei der Frage nach

dem Verhältnis fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Studien. Hier geben die Absolventen mehrheitlich an, daß die Zahl der fachwissenschaftlichen Semesterwochenstunden im Vergleich zu den fachdidaktischen sehr reichlich bemessen sei. Viele der ehemaligen Studenten fühlten sich durch die fachwissenschaftlichen Studien persönlich bereichert, übten jedoch gleichzeitig Kritik daran, daß sie diese häufig nicht in einen Zusammenhang mit ihrer unterrichtlichen Arbeit bringen könnten. Ein Großteil der Studierenden scheint demnach fachwissenschaftlich an den Bedürfnissen der Praxis vorbeizustudieren, da umfangreiche Kenntnisse erworben werden müssen, für den Unterricht bedeutsame Themen aber fehlen. Die überwältigende Mehrheit aller Befragten bestätigte, daß sie in der Lage sei, nach wissenschaftlichen Methoden zu arbeiten. (Dies gaben 76,1% aller Befragten an, nur 8,6% votierten negativ.) Die Zustimmung beim Lehramt für Gymnasien war am deutlichsten. Dort fanden nur 2,8%, daß sie nicht gelernt hätten, wissenschaftlich zu arbeiten, während sich 89,9% positiv äußerten.

Die Frage, inwieweit sie sich überhaupt einem Erziehungsauftrag verpflichtet wüßten ("Ich sehe Erziehung als die Hauptaufgabe im Lehrberuf an"), beantworteten zwei Drittel aller angehenden Lehrer bejahend. Grob gesagt, ist nur jeder Zehnte nicht dieser Auffassung. Am entschiedensten artikulierten sich die angehenden Grundschullehrer im Sinne der Erziehungsorientierung, den Gegenpol stellen die zukünftigen Gymnasiallehrer dar. Hier hält aber immerhin noch jeder zweite Erziehung für seine Hauptaufgabe als Lehrer: ca. 30% verhalten sich ambivalent und etwas mehr als 17% sehen andere Schwerpunkte im Vordergrund. Der starken Erziehungsorientierung steht die Angabe der Mehrheit der Befragten gegenüber, sie hätten sich während des Studiums als angehende Fachwissenschaftler gefühlt.

Ebenfalls zwei Drittel aller Absolventen halten die während des Studiums vermittelten fachdidaktischen Kenntnisse nicht für ausreichend. Ein großer Teil der Befragten plädierte sogar für eine Vermehrung fachdidaktischer Studien. Andererseits wird am fachdidaktischen Studium auch Kritik geübt. Über die Hälfte der Befragten ist der Auffassung, daß in Fachdidaktik mehr fachwissenschaftliche als fachdidaktische Kompetenzen vermittelt worden seien. Dies wurde besonders deutlich von zukünftigen Lehrern an Realschulen und Gymnasien artikuliert. Das Ergebnis macht deswegen nachdenklich, weil z.B. beim Lehramt an Gymnasien, wo ohnehin fachdidaktische Studienanteile in sehr geringem Umfang (etwa 8 Semesterwochenstunden insgesamt) vorgesehen sind, auch in diesen wenigen Lehrveranstaltungen wohl rein fachwissenschaftliche Themen im Vordergrund standen. Wir sehen, daß der bekannte Vorwurf an die Fachdidaktiken, mehr an fachwissenschaftlichen als fachdidaktischen Fragen Gefallen zu finden, doch weitgehend bestätigt wird. Auch reagierten die meisten Befragten (Ausnahme: Hauptschule und berufliche Schule) negativ auf die Frage, ob die Studieninhalte der Fachdidaktik auf die Praxis abgestimmt seien.



Unübersehbar war die allgemeine Klage über den Mangel an Praxisorientierung des Studiums. Diesen Mangel beklagten über 80% aller Befragten: 52,1% wählten die extremste Form der Aussage. Fehlende Praxisbezogenheit wurde auch bei Fragen offenkundig, wo die Probanden darüber Auskunft geben sollten, ob sie während des Studiums auf schulpraktische Probleme vorbereitet worden seien. Hier stellt sich heraus, daß dies bei etwa zwei Drittel der Befragten nicht der Fall war, wobei die Lehrämter Grundschule, Hauptschule, Sonderschule ihre Verneinung etwas schwächer zum Ausdruck brachten als die übrigen Lehrämter. Zwar fanden viele Studierende, daß sie durch Schulpädagogik und Pädagogik eine Hilfe für den Beginn einer professionellen Laufbahn erhalten hätten, doch bei der Frage nach konkreten Kompetenzen mußten die meisten Befragten Fehlanzeige melden.

#### **4. RESÜMEE UND FOLGERUNGEN**

Wir sehen, daß sich das durch die LPO I vorgegebene sehr starke Übergewicht der bezugswissenschaftlichen Studien gegenüber den berufswissenschaftlichen deutlich in der Studienwirklichkeit und damit im Studienergebnis niederschlägt. Die angehenden Lehrer zeigen sich mit den bezugswissenschaftlichen Studien zufrieden bzw. bewerten sie sogar als zu umfangreich. Beklagt werden fehlende berufswissenschaftliche Kompetenzen, z.T. wird eine Ausweitung dieser Studienteile gefordert. Die Klagen über die defizitäre berufswissenschaftliche Ausbildung könnte allerdings auch durch ein ungünstiges Studienangebot aus den berufswissenschaftlichen Disziplinen bedingt sein. Dies konnte hier nicht überprüft werden. Wesentlich naheliegender ist jedoch die Erklärung, daß die administrativen Steuerungselemente der LPO I gegenüber "intrinsischen" pädagogischen Motivationen eindeutig die Oberhand behalten. Dies ist wegen der augenblicklichen Anstellungssituation, bei der nur die Gesamtnote zählt, kein Wunder. Festzuhalten ist, daß die geforderten Ziele einer zeitgemäßen Lehrerbildung durch die LPO I und das darauf aufbauende Lehrerstudium nur zum Teil erfüllt werden. Mit diesem Konzept der Lehrerausbildung kann die besondere Lage der Schule, die durch zunehmende Segmentierung, Anonymisierung und einen inhaltlichen Funktionsverlust gekennzeichnet ist, nicht aufgehoben oder gar rückgängig gemacht werden. Im Gegenteil besteht die Gefahr, daß negative beklagenswerte Entwicklungen in der Schule nur noch verschärft werden. Lehrer werden zwar fachwissenschaftlich qualifiziert, jedoch nicht nach notwendigen zentrierenden pädagogischen Vorstellungen ausgebildet. Sie werden nicht realistisch auf das Berufsfeld vorbereitet, ja sie werden aufgrund der Steuerungsmechanismen der LPO I dazu überhaupt nicht wirksam angehalten, sich um derartige Probleme zu kümmern. Es handelt sich, um den Colemanschen Begriff hier in einer Bedeutungsvariante wiederzuverwenden, um eine segmentierte Lehrerausbildung, d.h. um eine solche, in der die einzelnen Bereiche beziehungslos nebeneinander studiert und abgeprüft werden, die aber keinen ganzheitlichen Zusammenhang bilden. Hinter dem LPO I-Konzept steht unübersehbar die trügerische nativistische

Überzeugung, daß bei hinreichender fachwissenschaftlicher Qualifikation, sich die Fähigkeit zum Unterrichten und Erziehen quasi von selber einstelle und deshalb gründliche berufswissenschaftliche Studien überflüssig seien (außerdem stehe ja die 2. Phase der Lehrerausbildung aus). Freilich wissen wir auch, daß die LPO I nur einen Teil, zwar den wesentlich größeren und intensiveren, der Lehrerausbildung insgesamt abdeckt. Doch ist abzusehen, daß auch im Rahmen der Referendarzeit die jetzt erkennbaren Defizite nicht aufholbar sind und eine noch so gut gemeinte Meisterlehre die Versäumnisse der ersten Phase nicht auszugleichen vermag.

Wir sehen zunächst drei Folgen des vorliegenden Lehrerausbildungskonzepts:

1. Schüler erhalten Lehrer, die für ihren Beruf nicht hinreichend ausgebildet sind. Dies hat Rückwirkungen auf den Unterricht, wie auch auf die professionelle Identität der Lehrer. Es ist eine nur zu bittere Erfahrung, daß Lehrer auch bei fachwissenschaftlicher Brillanz überhaupt nicht in die Lage kommen, ihr wissenschaftliches Wissen angemessen an Schüler weiterzugeben, geschweige denn erzieherisch sinnvoll zu wirken, wenn pädagogische, psychologische und didaktische Kompetenzen fehlen. So bleiben nur Notendruck und Zwang.

Wie wir aus empirischen Untersuchungen wissen, hängen das Ausmaß des Praxischocks, die Ausbildung eines beruflichen Selbstbewußtseins, sowie das innovatorische Durchsetzungspotential und die allgemeine Berufskompetenz auch vom Ausmaß des Praxisbezugs im Studium ab (vgl. dazu *Dann* u.a. 1978, S. 238 ff.; *Hinsch* 1979). Falls in der Ausbildung keine angemessene theoretische und praktische Berufsfeldorientierung stattfindet, scheinen beim Eintritt in die Berufspraxis die pädagogischen Zielvorstellungen bei der Konfrontation mit der Praxis zusammenzubrechen, zumindest keinen konkreten Ausdruck im Handeln zu finden. *Dann* u.a. finden: "Je stärker die Diskrepanzerfahrungen ausgeprägt sind, um so mehr leidet darüber hinaus die berufliche Selbstachtung und ganz allgemein die persönliche Sicherheit des Lehrers" (a.a.O. S. 235).

2. Dadurch entfällt weitgehend das innovatorische Erneuerungspotential im Schulwesen, das durch nachrückende Junglehrer gestellt wird. Die notwendige generative und fachliche Erneuerungsdynamik in der Schule ist bereits durch die bedrückend geringen Anstellungsraten von jungen Lehrern bedroht. Werden diese wenigen noch dazu in Distanz zum Berufsfeld ausgebildet, so daß die Diskrepanzerfahrungen zwischen Selbstanspruch und pädagogischer Verwirklichungsmöglichkeit sehr groß werden, so bleibt nur blanke Anpassung als praktisch einzige berufliche Überlebenschance. Dies kann - auch die Anstellungssituation begünstigt Konformitätsdruck - zu einer langfristigen und höchst bedenklichen Erstarrung und Verkrustung der Schule führen. Auch wird die Möglichkeit der Erneue-

rung und Weiterentwicklung der Schule, die durch die entsprechenden Disziplinen der Universität vorbereitet und stimuliert werden könnte, durch diese einseitige Ausbildung in ihrer Wirkung stark beeinträchtigt.

3. Betroffen sind auch die berufswissenschaftlichen Fächer selbst. Durch die Beliebigkeit und strukturelle Bedeutungslosigkeit des Besuchs von entsprechenden Lehrveranstaltungen können, insbesondere, wenn keine Diplom- oder Magisterstudien angeboten oder wahrgenommen werden, systematisch aufgebaute Studienangebote nicht durchgehalten werden. Deswegen ist es beispielsweise auch kaum möglich, forschungsorientierte Lehre anzubieten. Folgen sind nicht nur die ungünstige Isolierung von Lehre und Forschung, sondern auch die Gefahr eines universitären Reputations- und Anspruchsverlustes, der langfristig bedrohlich werden kann. Dazu kommt, daß die betroffenen Fächer sich in Lehre, wie insbesondere auch Forschung, von der Schule als Arbeitsbereich ab- und anderen Aufgaben zuwenden können. Dies wäre aber weder im Interesse der Fächer selbst noch der Schule.

#### **ANMERKUNGEN**

- 1) Vgl. *Dietrich 1986, Reble 1986, Liedtke 1986*
- 2) Reizvoll wäre es in diesem Zusammenhang die Colemansche Segmentierungsthese noch weiter zu entwickeln und z.B. auf die Sicht der Schüler durch Lehrer anzuwenden. Durch das differenzierte Bewertungssystem zerfällt auch der Schüler in bestehende "Leistungselemente", die isoliert beurteilt werden, wobei diese wiederum nach kognitiven, im weiten Sinn emotionalen und psychomotorischen zu trennen wären.
- 3) Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang, daß die von *Czerwenka* u.a. auch befragten schwedischen, britischen und amerikanischen Schüler sowohl ihre Schule als auch ihre Lehrer weitaus günstiger und wichtiger einschätzten als die deutschen Schüler. Dies hängt sicherlich neben anderem auch damit zusammen, daß dort Ganztagschulen (ganz ausgeprägt in England) die Regel sind und integrierte Schulsysteme eingeführt sind. Dadurch kann der Anonymisierung schulischen Lehrens und Lernens besser begegnet werden, außerdem spielen Selektionsfragen keine so entscheidende Rolle.
- 4) Eine genauere Darstellung und Analyse ist zu finden in *Rosenbusch/Sacher/Schenk 1988*, S. 18 ff., S. 83 ff., S. 341 ff.; vgl. auch dort die höchst aufschlußreiche Verbandsdiskussion über die Struktur der LPO I, S. 23 ff.
- 5) Vgl. *Rosenbusch/Sacher/Schenk 1988*; von den insgesamt 1815 Absolventen aller Lehrämter des Prüfungsjahrganges 1985/I wurden 1132 befragt; ausgewertet wurden 262 Fragebogen. Vor der schriftlichen Befragung waren explorative Interviews durchgeführt worden. Die Fragebogendaten selbst wurden zum überwiegenden Teil über eine 5-polige Ratingskala auf Ordinaldatenniveau er-

hoben. Letzteres wurde bei der Auswahl der Berechnungs- und Auswertungsprozeduren berücksichtigt; aus Platzgründen werden hier nur die wichtigsten Zahlen genannt. Die Untersuchung wurde gefördert durch die Universität Bamberg, die Friedrich-Nüchter-Stiftung und die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) Bad Godesberg.

## **LITERATUR**

- Baacke, D.*: Die 13 bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. München, Wien, Baltimore 2. Aufl. 1979
- Buber, M.*: Reden über Erziehung. Heidelberg 1969
- Coleman, J.S.*: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen. Weinheim, Basel 1986
- Czerwenka, K., Nölle, K., Pause, G., Schlotthaus, und W., Schmidt, H.J.*: Was Schüler von der Schule halten. Bericht über das laufende Forschungsprojekt: Internationale Untersuchung von Schülerurteilen über die Schule. Lüneburg 1988
- Dann, U.-D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrod, G., Helmreich, R.*: Umweltbedingungen kommunikativer Kompetenz. Stuttgart 1978
- Dietrich, Th.*: Rückblick auf 50 Jahre Lehrerbildung. In: *Heim, H./Ipfling, H.J.*(Hrsg.): Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl-Ernst Maier. Frankfurt/M., Bern, New York 1986, S. 88-104
- Fend, H.*: Theorie der Schule. München, Wien, Baltimore 2. durchgesehene Aufl. 1981
- Fend, H.*: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a.M. 1988
- Flitner, A.*: Für das Leben - Oder für die Schule? Weinheim, Basel 1987
- Hinsch, R.*: Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Eine empirische Längsschnittuntersuchung. Weinheim, Basel 1979
- Hurrelmann, K., Rosewitz, B. und H.K. Wolf*: Lebensphase Jugend. Weinheim und München 1985
- Liedtke, M.*: Was Lehrer bildet. Von der Zeitgebundenheit eines Qualifikationsproblems. München 1986
- LPO I*: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. Dezember 1979 (GVBl 1980, S. 49; KMBI I 1980, S. 65) Zuletzt geändert mit der 4. Änderungsverordnung vom 8. Juni 1984 (GVBl S. 232; KMBI I, S. 358) (Mittlerweile erschienen in der Neufassung: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. Juli 1985 (GVBl S. 337)
- Nohl, H.*: Pädagogik aus 30 Jahren. Frankfurt/M. 1949

- Oppolzer, S.*: Theorie der Schule. In *Hierdeis, H.* (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2. Baltmannsweiler 1978, S. 798-824
- Reble, A.*: Was fordert die Schule von der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung? Betrachtungen zur geschichtlichen Entwicklung und zur Gegenwartslage. In: *Heim, H.* und *H.-J. Ipfling* (Hrsg.): Pädagogik in geschichtlicher Erfahrung und gegenwärtiger Verantwortung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl-Ernst Maier. Frankfurt/M., Bern, New York 1986
- Rosenbusch, H.S., Sacher, W.* und *H. Schenk*: Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen. Frankfurt/M., Bern, New York, Paris 1988