

Heike Ehardt und Klaus Heipcke

# Prüfung und Studium

Teil A

Über den Zusammenhang von Studien-  
und Prüfungserfahrungen

(Teil B „Prüfungserfahrungen von  
Examenskandidaten der Lehrerbildung  
an der Gesamthochschule Kassel“ ist  
in Vorbereitung)

Werkstattberichte – Band 7  
Wissenschaftliches Zentrum für  
Berufs- und Hochschulforschung  
Gesamthochschule Kassel

Kassel 1981

## **WERKSTATTBERICHTE**

**Herausgeber: Wissenschaftliches Zentrum  
für Berufs- und Hochschulforschung an der  
Gesamthochschule Kassel**

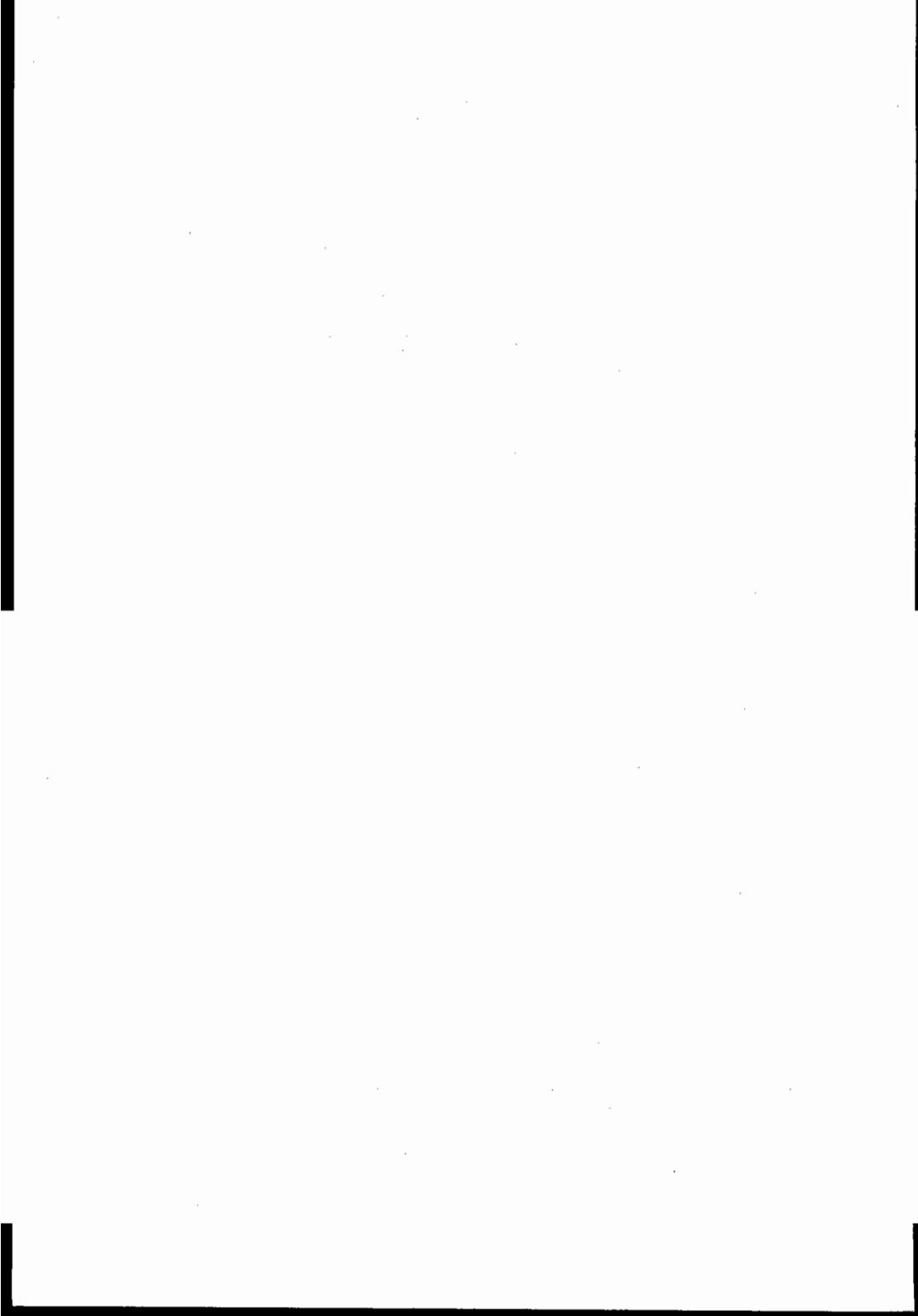
**Redaktion: Gabriele Gorzka**

**Alle Rechte vorbehalten  
Wissenschaftliches Zentrum für  
Berufs- und Hochschulforschung  
an der Gesamthochschule Kassel  
Henschelstr. 2, 3500 Kassel**

**ISBN: 3-88122-091-7**

**Gesamthochschulbibliothek**

Reihe WERKSTATTBERICHTE



1.	Einleitung Studienreform und Prüfungsproblematik; eine explorative Studie am Beispiel der reformierten Lehrerbildung der Gesamthochschule Kassel	7
2.	Die Entwicklung der Stufenlehrausbildung an der Gesamthochschule Kassel	13
2.1	Verfestigung von Provisorien	16
2.2	Partielle Erneuerung von Reformhoffnungen und neue Impulse	21
2.3	Eingriffe: 1974, das Jahr der Eckdaten und der Prüfungsverordnung	25
2.4	Konsolidierung des Verbliebenen	29
2.5	Auf der Suche nach Studiengangsalternativen	30
3.	Prüfung und Studium	33
3.1	Zum Verhältnis von Studium und Prüfung	33
3.2	Auf der Suche nach Sinn und neuer Lebensform (der Studienanfang)	34
3.3	Enttäuschung oder Ermutigung (die Verarbeitung des Theorie-Praxis-Widerspruchs, bildungspolitischer Rückschritte und persönlicher Enttäuschungen)	39
3.4	Konzentration und/oder Distanzierung	40
3.5	Kränkung und Trennung (die Gefahren der Prüfung)	43
3.6	Prüfung im Lebenskontext	43
3.7	Konflikte, die durch Prüfungen ausgelöst werden	44
3.8	Freiraum ohne Entscheidungsalternative (die Wartezeit)	46
4.	Zur Methode	49
4.1	Auswahl der Personen	53
4.2	Die Instrumente der Untersuchung	54
4.2.1	Zu den Beobachtungen mündlicher Prüfungen	55

	Seite
4.2.2 Das Interview	58
4.2.3 Aufbau des Leitfadens	60
5. Der Interviewleitfaden	64
Anmerkungen	80

## 1. Einleitung: Studienreform und Prüfungsproblematik; eine explorative Studie am Beispiel der reformierten Lehrerbildung der Gesamthochschule Kassel

Mit der Gründung der GhK im Herbst 1971 wird ein umfassender Versuch der qualitativen und strukturellen Reform im Hochschulbereich in Angriff genommen. Ziel ist nicht bloß die Vermehrung des Angebots von Studienplätzen, insbesondere in der nordhessischen Region, sondern die Verwirklichung der im vorangehenden Jahrzehnt entwickelten Vorstellungen über Studienreform - wie sie z. B. in den Konzepten der Bundesassistentenkonferenz <sup>1</sup> ihren Niederschlag gefunden hatten. Die Einrichtung neuer und die Integration alter Studiengänge aus den Vorgängerinstitutionen der GhK soll dabei

- "die Chancengleichheit im Zugang zu Ausbildungseinrichtungen des tertiären Sektors" verbessern;
- "die Integration der Ausbildungswege und Ausbildungsziele durch Differenzierung" gewährleisten;
- den "veränderten Berufsanforderungen an Hochschulabsolventen besser Rechnung" tragen können und
- einem veränderten "Verhältnis von Fachwissenschaft und Berufsanforderungen" Rechnung tragen

(so der Bericht des Gründungspräsidenten vom Oktober 1972 bis Juni 1977). <sup>2</sup>

Die Entwicklung integrierter Studiengänge, der Aufbau einer integrierten Stufenlehrerausbildung und die Konsolidierung dieser Studiengänge und Prüfungsordnungen sind somit die Schwerpunkte der konzeptionellen Arbeit der ersten Jahre.

Die erste Prüfungsordnung wird 1974 <sup>3</sup> vom Kultusminister für den gesamten Bereich der Stufenlehrerausbildung veröffentlicht. 1976 <sup>4</sup> wird für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium der Stufenlehrerausbildung eine Studienordnung genehmigt, die für längere Zeit die einzige Studienordnung der GhK bleiben wird. Der Aufbau der Stufenlehrerausbildung, wie in dem schon erwähnten Bericht des Gründungspräsidenten skizziert, findet bis zu diesem Zeitpunkt seinen vorläufigen Abschluß:

"Zum WS 1971/72, rund ein Studienjahr nach Verabschiedung des Errichtungsgesetzes, konnte bereits der akademische Unterricht im Neubau des Aufbau- und Verfügungszentrums (AVZ) in den neu eingerichteten Lehramtsstudiengängen in der Primarstufe und Sekundarstufe I durch die folgenden Organisationseinheiten aufgenommen werden:

- Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften,
- Sprache und Literatur (Fächer Deutsch und Englisch),
- Naturwissenschaften (Physik, Biologie) und Mathematik.

Im folgenden Studienjahr, mit dem WS 72/73, kamen die Fachrichtungen Chemie und Französisch hinzu. Die Lehrerausbildung wurde auf die Sekundarstufe II erweitert.

Im Studienjahr 1973/74 folgten weitere Fächer der Lehrerbildung (Religion, Sport). Außerdem wurde die Ausbildung in den Naturwissenschaften und der Mathematik auf Diplomstudiengänge ausgedehnt und damit der wissenschaftliche Charakter der Hochschule betont."

In seinem "Bericht zur Lage der Studiengangsentwicklung an der GhK" stellt der Ausschuß für Lehr- und Studienangelegenheiten 1976 fest: "Der Zentrale Ausschuß für Lehr- und Studienangelegenheiten hat während seiner Amtszeit von Januar 1975 bis August 1976 eine Reihe von Studien- und Prüfungsordnungen zu behandeln gehabt. Dabei zeigte sich, daß einheitliche und auf einem breiten Konsens beruhende Gesichtspunkte zur Beurteilung von Studien- und Prüfungsordnungen bisher nicht existieren. Die Urteile des Ausschusses werden von Zufälligkeiten und dem persönlichen Engagement der Mitglieder abhängig. Die Palette unterschiedlichster Studiengangskonzepte wurde immer vielfältiger und unübersichtlicher".<sup>5</sup>

Die darin zum Ausdruck kommenden Entscheidungsnöte, nämlich daß es bisher keine - insbesondere in reformierten Studiengängen - Erkenntnisse über Prüfungen an der Gesamthochschule Kassel gibt, beruhen darauf, daß Erkenntnisse, die den Zusammenhang von Studium und Prüfung beschreiben, die eine Bewertung von Prüfungsregelungen auf dem Hintergrund der in Studienordnungen formulierten Ziele und intendierten Bildungsprozesse ermöglichen und damit Prüfungsbestimmungen erst hochschuldidaktisch entscheidbar machen, weitgehend fehlen. Die bis heute andauernden Kontroversen über studienbegleitende Prüfungen geben dafür ein gutes Beispiel. Ursprünglich ein Versuch, die Prüfung praxisbezogen enger in die selbstorganisierten Lernprozesse einzubetten und ihr damit den Stachel der Fremdbestimmung zu nehmen, wird jetzt zunehmend erkennbar, daß diese Frage abstrakt gar nicht entschieden werden kann, sondern daß die Bedeutung, die punktuelle oder studienbegleitende Prüfungen für das Studium und den einzelnen Studierenden gewinnen, vom gesamten Kontext dieses Studiums abhängen.

Zusätzliche Gesichtspunkte müssen berücksichtigt werden, wie etwa die Frage, ob es sich bei der Prüfung insgesamt um eine Staatsprüfung, und somit eine von der Hochschule unabhängige Institution handelt, die auch einen unmittelbaren Zugriff auf die Studieninhalte und Bildungsprozesse erhält, mit welchen Verpflichtungen bezüglich der Leistungsnachweise sie prüfungsrechtlich verbunden wird und welche Bedeutung eine solche Form der Prüfung im Zusammenhang mit Studienzzeitbegrenzung und Studiengangsstraffung für die Studierenden erhält. Unabhängig von der besonderen historischen Situation und den Subjekten sind isolierte Prüfungskonzeptionen in ihrer Bedeutung für den Bildungsprozeß gar nicht bewertbar.

Nicht viel anders scheint es sich z. B. mit den Problemen der Kodifizierung von Gruppenprüfungen in reformierten Studienordnungen zu verhalten. Was ursprünglich Gruppen- und Projektarbeit im Studium fördern sollte, wird leicht zur neuen, zusätzlichen, verfahrensmäßig wie inhaltlich ausdifferen-

zierten Prüfungsanforderung. Die Anfang der 70er Jahre verstärkt zu verspürende Tendenz, Bemühungen um Studienreform auch durch relevante Bestimmungen der Prüfungsordnungen abzusichern, gründet sich implizit auf der Annahme, daß eine eindeutige Zuordnung von Prüfungsbestimmungen und Studienordnungsregelungen herstellbar ist. Wie bereits oben angedeutet, wird angenommen, daß das Projektstudium den Typus der Gruppenprüfung erfordere. Prüfungen müssen, damit ihnen der punktuelle Charakter genommen wird und eine stärkere Übereinstimmung von Studium und Prüfung erzielt wird, in den Bildungsprozeß integriert werden. Dem selbstorganisierten und praxisorientierten Studium wird häufig die studienbegleitende Prüfung zugeordnet. Progressive Inhalte werden als Kanon - möglichst in der Beschreibung von Lernzielen - festgelegt und ausdifferenziert; in welcher Form und in welchem Umfang ein Minimalkanon dieser Studieninhalte absolviert werden soll, wird in der Regel durch die Zahl der Leistungsnachweise etc. festgelegt. Schließlich führt dies dazu, daß, so stark auch die Offenheit der Studiengänge betont wird, hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und der in ihnen ermöglichten Selbstorganisation der Umfang der Verregelung des Studiums immer weiter zunimmt. Für die ersten Absolventenjahrgänge der GhK im Bereich der Lehrerbildung wird dies besonders spürbar. Sie haben diesen Prozeß in spektakulären Schritten (wie dem Eckdatenerlaß 1973 <sup>6</sup>) von einer relativ offenen in eine stärker reglementierte Studiensituation unmittelbar miterlebt und durchleben in der Prüfungssituation teilweise noch einmal diesen Bruch in ihrem Studium mit allen damit verbundenen Gefühlen der Ohnmacht und Abweisung.

Es stellte sich nach dem Studium der relevanten hochschuldidaktischen Literatur und bei der Vorbereitung des empirischen Teils der Untersuchung heraus, daß durch eine bloße Zuordnung von Studiengangsregelungen und Prüfungsbestimmungen das Problem des Verhältnisses von Prüfungen und Studium nicht zureichend beschrieben werden kann. Vor allem die Versuche, durch besondere Bestimmungen in Prüfungsordnungen Elemente der Studienreform abzusichern, schienen für sich genommen wenig aussichtsreich und sich allzu leicht ins Gegenteil verkehren zu lassen.

Alle noch so gut als Absicherung von Studienreformelementen gemeinten Vorschläge für ergänzende Regelungen von Prüfungsordnungen bleiben ambivalent, implizieren neue differenziertere Kontrollmechanismen und können von den Betroffenen als ein weiterer Schritt zur Bürokratisierung ihres Bildungsprozesses in der Hochschule gedeutet werden.

**Erweiterung des Problemhorizontes: Der Prüfungszeitraum als besondere Phase des studentischen Lebens.**

Ein Ausweg aus dieser Schwierigkeit schien uns darin zu liegen, die Fragestellung aus der abstrakt-isolierenden Perspektive derjenigen, die mit der Planung von Studienreformen befaßt sind, herauszuheben und zunächst im Sinne einer explorativen Studie zu erkunden, welche Prozesse in Prüfungen ablaufen, welche Wirkungen von Prüfungen ausgehen und wie Prüfungen von

den Betroffenen erlebt und verarbeitet werden. Dabei stellten wir die folgenden zwei Fragen in den Mittelpunkt unserer Überlegungen:

- Welchen Einfluß hat die Prüfung auf das Studium und welche Veränderungen bewirkt sie im Leben der Studierenden?
- Wie beeinflußt oder wie beeinträchtigt die Prüfung die Persönlichkeitsstruktur der Absolventen sowie deren berufliche Kompetenz?

Von einer vorläufigen Antwort auf diese Fragen erhoffen wir uns Hinweise darauf, welche Erfahrungen und Lernprozesse im Studium die Kandidaten dazu befähigen, die Prüfungssituation gestärkt zu durchlaufen und welches die besonders kritischen Elemente und Strukturen der Prüfungssituation sind.

Prüfungserfahrungen als Teil des Bildungsprozesses in der Hochschule lassen sich sinnvoll nur im Kontext objektiver und subjektiver Bedingungsfaktoren analysieren. In der Prüfungssituation wirken objektive Gegebenheiten und subjektive Faktoren vielschichtig zusammen. Damit war ein wesentlicher Aspekt des theoretischen Bezugsrahmens für die Untersuchung gegeben: Es ging um die Untersuchung des Zusammenwirkens der gesellschaftlichen Bedingungen, der institutionellen Bedingungen, der lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und der Studienerfahrungen im je spezifischen Prüfungsprozeß des Subjekts (als Teil seines Bildungsprozesses in der Hochschule), also letztlich um eine Entwicklungsgeschichte des Subjekts in der Hochschule. Die Untersuchung der Prüfungspraxis weist letztlich über sich selbst hinaus in Richtung auf die Analyse des gesamten Bildungsprozesses, in den die Prüfung als eine Situation mit spezifisch krisenhaftem Charakter eingebettet ist.

Der hier vorgelegte Bericht beginnt, um den gesellschaftlichen, institutionellen und lebensgeschichtlichen Bedingungen in ihrer Bedeutung für die Interpretation berichteter Prüfungserfahrungen gerecht zu werden, mit einer Darstellung der Entwicklung der hochschulinternen Diskussion um die Stufenlehrausbildung an der Gesamthochschule Kassel. Daran schließt sich eine Skizze des Studiums als Bildungsprozeß in der Retrospektive der Befragten an. Den Hauptteil bildet schließlich die Auswertung von Interviews und Beobachtungsprotokollen nach thematischen Schwerpunkten.

Zum explorativen Charakter der Pilotstudie: Die Diskussion der methodischen Probleme einer derartigen Untersuchung wurde ans Ende gestellt. Hier sei nur darauf hingewiesen, daß es sich bei der Untersuchung aus systematischen und ökonomischen Gründen nur um eine explorative Studie handeln konnte, bei der es weniger um die repräsentativ-empirische Absicherung der Untersuchungsergebnisse geht als vielmehr darum, Prüfungserfahrungen fallanalytisch detailliert auszuwerten und ein differenzierteres Bild vom Prüfungsprozeß zu gewinnen, ohne schon über die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Elemente des Bildes in der Studienrealität etwas aussagen zu können.

Insgesamt ist festzustellen, daß in der Prüfungssituation objektive Gegebenheiten und subjektive Faktoren vielschichtig zusammenwirken, Prüfungen finden stets in einem besonderen gesellschaftlich-historischen Kontext statt. Für unsere gegenwärtige Situation sind hier sicher die Einflüsse von Bedeutung, die vom Arbeitsmarkt auf die Hochschule ausgehen, die bildungsökonomischen und politischen Entwicklungstendenzen, das gesellschaftliche Klima und die Stellung der Hochschule in der Gesellschaft (z. B. das tiefe Mißtrauen gegenüber den Studenten und der Hochschule in der Gesellschaft). Nicht weniger wichtig sind die institutionellen Bedingungen und Entwicklungstendenzen, gekennzeichnet etwa durch die Stichworte Kontrolle, Bürokratisierung, Verschulung, die in der Regel auf eine stärkere Standardisierung der Ausbildungsgänge und Bildungsprozesse hinauslaufen. Ebenso wichtig sind aber auch die subjektiven Voraussetzungen der Prüfungssituation, wenn man davon ausgeht, daß das Subjekt diese Situation im Kontext seiner Lebensgeschichte, also auch im Kontext seiner bisherigen Hochschulerfahrungen, deutet und sein Handeln demgemäß einrichtet.

Eine Analyse des Prüfungsprozesses und seiner Bedeutung für Studium und Beruf wird letztlich nicht umhin können, das Zusammenwirken der objektiven und subjektiven Faktoren in der Prüfungssituation zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Es ginge dabei um die Untersuchung des Zusammenwirkens der gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen sowie der lebensgeschichtlichen Voraussetzungen im je spezifischen Bildungsprozeß, also letztlich um eine Entwicklungsgeschichte des Subjekts im Zeitraum des Studiums.

Erste Hinweise auf ein entsprechendes Untersuchungskonzept lieferten die Befragten selbst. Aus den Interviews geht hervor, daß sie das Studium und den Berufseintritt in verschiedenen Phasen durchleben. Jede dieser Phasen ist mit besonderen Krisen und Erfahrungen verbunden, deren Verarbeitungsmöglichkeit einerseits durch vorausgehende Lern- und Sozialisationsprozesse und durch die institutionellen Bedingungen der Ausbildungssituation bedingt ist. Zum anderen entscheiden der Umgang mit diesen Erfahrungen und die Lösung der Konflikte darüber, welche Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten das Subjekt für Konflikte in zukünftigen Lebens- und Berufssituationen gewinnt.

Die zeitliche Bedingtheit der Ergebnisse: Wie die Untersuchung zeigte, sind die Erfahrungen, welche die Einzelnen mit dem Studium machten, ein wichtiger Faktor bei ihrer Interpretation der Prüfungssituation. Dies gilt für die hier Untersuchten ganz besonders, da sie alle zur ersten Studentengeneration im Bereich der Lehrerbildung an der GhK zählten. Sowohl die noch kleine Zahl der Studierenden in den ersten Semestern, welche einen intensiven und unmittelbaren Kontakt mit dem Hochschulbetrieb unausweichlich machte, ihr Reformengagement und das Reformklima an der GhK in der ersten Hälfte ihres Studiums machten sie besonders empfindlich für das, was in und mit der Hochschule geschah. Krisen und Rückschläge bei der Entwicklung von Stu-

diengängen, Projektstudium, Prüfungskonzepten etc. wurden so auch als persönliche Niederlagen erfahren. Die späteren Prüfungen wurden vielfach in diesem Erfahrungskontext erlebt.

Die gegenwärtigen lebensgeschichtlichen und institutionellen Bedingungen des Studiums sind unserer Vermutung nach von denen der Jahre 1971 bis 1975 grundlegend verschieden. Weder haben soziale Motive zur Vorbereitung auf einen pädagogischen Beruf eine hohe realistische Erwartung noch gibt es ein konsolidierendes und perspektivenhaltiges Reformklima. Dennoch dürfte die Struktur des Zusammenhangs von Studium und Prüfung unter biographischem Aspekt durch die Untersuchung ein Stück weit erhellt werden und auch für die gegenwärtigen Verhältnisse an der Hochschule zutreffen.

Zum Aufbau des Berichtes: Der Bericht gliedert sich in zwei Teile; Teil A besteht aus einer Skizze der Entwicklung der Lehrerausbildung der GhK aus interner Perspektive, einer Beschreibung von "Studium und Prüfung als Lebensabschnitt" sowie einer Erörterung methodischer Probleme der Untersuchung, Teil B enthält eine detailliertere Auswertung der Interviews (und Beobachtungsprotokolle) nach Kategorien, wie sie dem Interviewleitfaden zugrunde lagen, und nach übergreifenden Gesichtspunkten.

Ein Bericht über Prüfungserfahrungen Betroffener, die ja einen nicht unwesentlichen Teil der Studiererfahrungen ausmachen, ist immer auch ein Blick zurück auf gehabte Studien- und Prüfungspraxis und damit auch ein Beitrag zur Klärung der Voraussetzungen gegenwärtiger Studien- und Prüfungspraxis.

Das Projekt "Praxis der Abschlußprüfungen an der GhK" wurde von der GhK finanziert und im WZ I für Berufs- und Hochschulforschung durchgeführt. Die Differenz von Projekttitel und Titel des Berichts bringt die während der Durchführung des Projekts notwendig gewordenen inhaltlichen und methodischen Einschränkungen - welche vorangehend begründet wurden - zum Ausdruck.

Mitarbeiter des Projekts waren Heike Ebhardt, Rosemarie Gögler, Klaus Heipcke, Volker Schäfer. Für Berichtsteil A zeichnet Klaus Heipcke und für Berichtsteil B Heike Ebhardt verantwortlich. Frau Annegret Schmidt übernahm die mühevollen Arbeit, die Manuskripte in ihren verschiedenen Entwurfstadien zu schreiben.

## 2. Die Entwicklung der Stufenlehrausbildung an der Gesamthochschule Kassel

Wenn an dieser Stelle die Entwicklung des Lehrerstudiums an der Gesamthochschule Kassel kurz und gleichsam von innen heraus dargestellt wird, so ist dies nicht Selbstzweck. Vielmehr geht es darum, diejenigen politischen und institutionellen Bedingungen herauszuarbeiten, die das Studium und die Prüfungen der hier Befragten beeinflusst haben, denn ohne ein Verständnis der besonderen Bedingungen des Lehrerstudiums an der Gesamthochschule Kassel in ihrer Gründungsphase - so, wie sie sich vermutlich den Betroffenen dargeboten hat - wird die Bedeutung der Aussagen der Befragten nicht hinreichend erfaßt werden können.

Bereits mit dem Rahmenplan für die Gesamthochschule Kassel <sup>7</sup> werden wichtige Bedingungen für die spätere Entwicklung des Lehrerstudiums an der Gesamthochschule gesetzt. Es heißt dort: "Die Gründung der Gesamthochschule in Kassel soll verhindern, daß dem bisher hochschulfernen nordhessischen Raum durch Abwanderung bildungswilliger Heranwachsender ein gerade hier benötigtes Potential an Berufsnachwuchs, insbesondere auch der Lehrernachwuchs, verlorengeht; ... auf der anderen Seite bilden Standorte mit einem guten Bildungsangebot bis zum Tertiärsektor einen Anziehungspunkt für die Standortwahl von Unternehmen, wie besonders die Arbeitsgruppe Standortforschung der Technischen Hochschule Hannover nachgewiesen hat" <sup>8</sup>. Ein Schwerpunkt der Gesamthochschule soll also die Lehrerbildung sein. Damit zeichnet sich ab, daß ihrem quantitativen und qualitativen Ausbau Vorrang eingeräumt wird. "In einem Teil der Fachrichtungen soll neben anderen berufsbezogenen Studiengängen die Lehrerausbildung besonderes Gewicht erhalten. Wichtig erscheint vor allem die Ausbildung der Berufsschullehrer, an denen z. Z. im hessischen Schulwesen ein empfindlicher Mangel besteht" <sup>9</sup>. Der damals noch öffentlich anerkannte Lehrermangel in Hessen und die spezifischen Bedürfnisse der Region Kassel führen zu der genannten Schwerpunktbildung "Lehrerausbildung" für die Gesamthochschule Kassel. Allerdings wird in diesem Rahmenkonzept bereits darauf hingewiesen, daß es sich bei der Lehrerausbildung in Kassel nicht um die bloße Reproduktion von Lehrerausbildungskonzepten anderer Hochschulen handeln soll. Vielmehr wird hier festgelegt, daß es sich um eine interdisziplinär ausgerichtete, praxisbezogene Stufenlehrausbildung handeln soll. "Entscheidend für die Konstituierung der Gesamthochschule Kassel ist aber, daß in fast allen Fachbereichen, also in den Ingenieurwissenschaften und in den Sozialwissenschaften, eine Integration der Ausbildungswege an bisher getrennten Einrichtungen ebenso wie die Stufenlehrausbildung ermöglicht werden soll" <sup>10</sup>. Und an anderer Stelle wird ausgeführt, daß es sich um "ein umfassendes und in sich abgewogenes Angebot an vollakademischen Studiengängen" <sup>11</sup> handeln soll, und es werden besonders die Chancengleichheit im Zugang zum Studium, die Differenzierung nach dem Grad der Forschungs- oder Anwendungsbezogenheit, der Praxisbezug als Anwendungsbezogenheit auf Berufsfelder sowie die Integration

der Studiensysteme betont. In seiner Stellungnahme zu diesem Rahmenplan vom 17. Juli 1970<sup>12</sup> wird das Konzept für den Aufbau der Gesamthochschule Kassel (mit einem Schwerpunkt in der Lehrerausbildung) vom deutschen Wissenschaftsrat grundsätzlich befürwortet. Insbesondere, was die Schwerpunktbildung "Naturwissenschaftlich-technische Disziplinen" und "Lehrerausbildung" betrifft sowie den (Berufs-) Praxisbezug, die Straffung der Studiengänge (Studienzeitverkürzung) sowie deren Differenzierung und Durchlässigkeit.

In dem "Gesetz über die Errichtung der Gesamthochschule Kassel" vom 24. Juni 1970 bzw. im Gesetz zum weiteren Ausbau der Gesamthochschule Kassel vom 13. Juli 1971<sup>13</sup> wird schließlich der Kultusminister ermächtigt, bis zum Inkrafttreten eines Gesamthochschulgesetzes die Angelegenheiten der Gesamthochschule durch Rechtsverordnungen zu regeln. Für die Studiengangsentwicklung (Studienordnungen, Prüfungsordnungen und relevante Regelungen) heißt dies, daß der Hochschule nur eine geringe Autonomie zugestanden wird. Die Ambivalenz dieser gesetzlichen Regelungen ist die aller Reformen von oben: die Ermächtigung des Kultusministers, die zunächst progressiven Entwicklungen Vorschub leisten soll, wird bei späteren Konfliktsfällen jedoch verstärkt die Ohnmacht der Institutionen der Gesamthochschule deutlich machen und sich in Ohnmachtsgefühlen auf Seiten ihrer Mitglieder (auch der hier interviewten) niederschlagen.

Die inhaltliche Arbeit an den Studiengangskonzepten im Bereich der Lehrerausbildung beginnt mit der Betriebsaufnahme der Gesamthochschule Kassel ohne Vorlauf in der Studiengangsplanung. Im Sommer 1971 werden die ersten Hochschullehrer für den Bereich Lehrerausbildung berufen. Im September 1971 treffen sich diese Hochschullehrer (Sozialwissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Kunst) zu einer ersten Klausurtagung, auf der die grundlegenden Probleme der Studienkonzeption für die Lehrerausbildung an der Gesamthochschule sowie das Lehrangebot für das Wintersemester 71/72 besprochen werden. Weitere Klausurtagungen, in denen alle an der Lehrerbildung beteiligten Hochschullehrer und Fächer zusammengefaßt sind, folgen. Damit ist die Chance gegeben, trotz des enormen Zeitdrucks, innerhalb weniger Wochen ein erstes vorläufiges Konzept vorlegen zu müssen, in interdisziplinärer Zusammenarbeit ein integratives Gesamtkonzept zu erarbeiten.

Auf einer zweiten Klausurtagung Mitte Oktober 1971, also kurz vor Aufnahme des Studienbetriebs, werden folgende Festlegungen getroffen:<sup>14</sup>

(1) Das Lehrerstudium wird in das Studium dreier Fächer geteilt: Fach 1, Fach 2 und als drittes Fach das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium. Alle drei Fächer werden pro Semester mit 6 Wochenstunden veranschlagt. Alle drei Fächer werden parallel durch das gesamte Studium hindurch studiert.

(2) Das Studium soll für alle Stufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) mindestens 8 Semester umfassen. Dieser Forderung schließt

sich der Gründungsbeirat der Gesamthochschule Kassel auf seiner 23. Sitzung im Januar 1972 an.<sup>15</sup> Hinter dieser Forderung steht das Konzept einer für alle Stufen einheitlichen Lehrerausbildung, die nicht nur als inhaltliches, sondern auch als quantitatives Problem erkannt wurde. Die weitere Entwicklung wird jedoch zeigen, daß es sich hierbei um eine uneinlösbare Forderung und um einen langanhaltenden Konfliktstoff handelt.

Als folgenreich sollte sich ein weiterer Beschluß der zweiten Klausurtagung herausstellen: es ist dies die Formulierung einer zunächst nur vorläufig für das Wintersemester 71/72 geltenden Lehrangebotsstruktur. Diese sieht vor, daß das Studienangebot getrennt nach Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Sprach- und Literaturwissenschaften, Mathematik- und Naturwissenschaften, Kunst und nach (fachbezogenen bzw. fachübergreifenden) Projekten zu formulieren ist. Diese Gliederung, welche sich etwa an den klassischen Fakultäten der Universität orientiert, wird auch später bei der Studiengangsentwicklung in der Lehrerausbildung beibehalten. Damit sind der Interdisziplinarität der Lehrerausbildung Grenzen gesetzt, und die Reproduktion konventioneller Angebotsstrukturen in den drei Fachkomplexen wird organisatorisch begünstigt. Die strukturelle und methodische Fremdheit zwischen den Fächern wird nicht überwunden und schließlich zu einer bisher noch nicht reflektierten und unbewältigten Studienbelastung für die Studierenden werden. Das Projektstudium, das gemäß den bildungspolitischen Informationen den Kern der praxisbezogenen Lehrerausbildung ausmachen sollte, wird im Laufe der Zeit auf eine bloße Zugabe oder ein begrenztes Alternativangebot reduziert.

Auf den ersten beiden Klausurtagungen, also noch vor Aufnahme des Studienbetriebs, zeichnet sich darüber hinaus bereits ab, was auf den nächsten Sitzungen endgültig fixiert wird: die inhaltliche und organisatorische Ausgliederung Schulpraktischer Studien aus dem Lehrangebot der Fächer und des Kernstudiums, also jener Ausbildungsanteile, welche besonders den Praxisbezug institutionalisieren sollen. Dies führt später zur Einrichtung eines gesonderten Referats für Schulpraktische Studien sowie zu der bereits zu Beginn des Lehrbetriebs festzustellenden Distanzierung eines großen Teils der Hochschullehrer von diesen praxisbezogenen Studienelementen.

Bereits ab November 1971 nehmen sogenannte Organisationseinheiten für die oben genannten Fachkomplexe ihre Arbeit auf und treiben die inhaltliche Entwicklung der von ihnen betreuten Studiengangsanteile weiter voran. Auf den folgenden Klausurtagungen werden nur noch einige übergreifende Probleme und Formalia behandelt, wie etwa Fragen der Leistungsdokumentation (Scheine), des Projektstudiums oder des Numerus clausus, ohne allerdings zu einheitlichen Auffassungen zu gelangen.

## 2.1 Verfestigung von Provisorien

Während im Herbst 1971 unter erheblichem Zeitdruck des Neuanfangs in der Lehrerbildung an der Gesamthochschule Kassel wesentliche Vorentscheidungen - noch als Provisorien verstanden - getroffen wurden, zwingen im folgenden Jahr die vielen organisatorischen Aufgaben dazu, mit den konzeptionellen Provisorien bis auf weiteres zu leben. Es werden zwar weiterhin sogenannte Klausurtagungen, auf denen sämtliche an der Lehrerbildung beteiligte Hochschullehrer zusammengefaßt sind, abgehalten; es werden auch gemeinsame Kommissionen für Studien- und Prüfungsordnungen und für das Projektstudium eingerichtet, welche fachübergreifende Rahmenkonzepte entwickeln sollen. Es werden aber gleichzeitig Fachbereiche (hier noch Organisationseinheiten genannt) eingerichtet, welche die Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften, die Sprach- und Literaturwissenschaften sowie die Mathematik und Naturwissenschaften zusammenfassen. Diese Organisationseinheiten werden mit Entscheidungskompetenzen im Bereich der Lehre und Forschung ausgestattet; die "Klausurtagung" sowie die gemeinsamen Kommissionen haben nur noch informellen Charakter, und wie sich später zeigt, wird ihnen von den Organisationseinheiten, soweit sie überhaupt zu entscheidungsfähigen Konzepten kommen, die Legitimation entzogen.

Im Frühjahr 1972 wird eine Kommission "Studien- und Prüfungsordnung für die Stufenlehrausbildung" gebildet. Sie hat den Auftrag, für den gesamten Bereich der Lehrerbildung eine einheitliche Studien- und Prüfungsrahmenordnung auszuarbeiten und zwar im Auftrag der Klausurtagung. Im Herbst 1972 legt diese Kommission einen später vom Gründungsbeirat der Gesamthochschule Kassel einstimmig gebilligten Bericht vor, in dem im wesentlichen die folgenden drei Prinzipien formuliert werden:

(1) Die Aufteilung der Stufenlehrausbildung in drei Komplexe:

- in die fachwissenschaftlich-didaktische Ausbildung,
- in das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium und
- in die praxisbezogenen Ausbildungsanteile. 16

(2) Im Mittelpunkt der Studiengangsgestaltung soll das Projektstudium stehen. "Sie (die Kommission) fühlt sich insbesondere einer Intensivierung des Theorie-Praxis-Bezugs und einer Integration der verschiedenen Studienelemente verpflichtet, wobei das Projektstudium eine wesentliche Grundlage des Studiums bilden soll". Zu diesem Satz wird allerdings ein Minderheitenvotum mit folgendem Korrekturvorschlag eingebracht: "... verpflichtet, wobei Formen des Projektstudiums erprobt werden sollen" 17. Diese Auffassung vom Projektstudium als einer möglichen aber noch zu erprobenden Form des Studiums (und des Lehrveranstaltungsangebots) wird sich schließlich langfristig in den Studienordnungen und in der Praxis durchsetzen.

(3) Die Kommission betont nachdrücklich die Einheitlichkeit der Lehrerausbildung an der Gesamthochschule Kassel. Aus diesem Grunde plädiert sie vor allem auch für die Aufhebung der Zweiphasigkeit und für die Aufhebung

der 6-Semester-Regelstudienzeiten für die Sekundarstufe I und die Primarstufe. Die Kommission fordert:

- "Die Aufhebung der Mindeststudiendauer von 6 Semestern für das Grund-  
lehramt,
- die Beendigung der Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung in getrennten In-  
stitutionen,
- die Vereinheitlichung der Lehrerbesoldung". 18

Dieser Bericht der gemeinsamen Kommission für Studien- und Prüfungsordnungen macht deutlich, daß einerseits bereits 1972 wesentliche Vorentscheidungen bezüglich der inhaltlichen Desintegration (Auseinanderfallen der Lehrerbildung nach verschiedenen, in sogenannten Organisationseinheiten institutionalisierten Fachkomplexen und Schulpraktischen Studien) gefallen sind, daß aber andererseits hinsichtlich der formellen Rahmenbedingungen und Wünschbarkeiten noch Konsens besteht.

Im gleichen Jahr bemüht sich die gemeinsame "Projektstudienkommission", im Gegensatz zur beginnenden fachlichen Desintegration, eine interdisziplinäre Perspektive für das Projektstudium zu entwickeln. Doch dies gelingt der Kommission nicht. Sie legt einen Bericht über die - auch in den verschiedenen Fachbereichen - divergierenden Auffassungen zum Projektstudium vor. "Da aus verschiedenen Gründen kaum Aussicht auf Erfolg besteht, in relativ kurzer Zeit ein von allen Disziplinen zu akzeptierendes wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis zu entwickeln, das mehr beinhaltet als ganz allgemeine Formulierungen, entschloß sich die Kommission, den Pluralismus im wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis als gegeben vorauszusetzen und pragmatisch vorzugehen, mit der Hoffnung, daß am Ende einer längeren Entwicklung eine Annäherung der verschiedenen Auffassungen resultieren könnte, die im Augenblick als unerreichbar erscheint". 19 Die Empfehlungen der Kommission leisten daher auch nicht mehr die Aufgabe, einen Plan dafür vorzulegen, wie das Projektstudium zum zentralen Bestandteil der Lehrerausbildung an der Gesamthochschule Kassel gemacht werden könnte. Vielmehr zieht sich die Kommission auf Vorschläge zurück, wie das Projektstudium als eine Möglichkeit zu studieren bei der Entwicklung der Studien- und Prüfungsordnungen sowie bei der Aufstellung des Lehrangebots abgesichert werden kann. "Die Kommission sieht - im gegenwärtigen Stadium divergierender Konzeptionen an mangelnden Erfahrungen - keine Möglichkeit, irgendeine Form des Projektstudiums als ausschließlich für verbindlich zu erklären, weil:

- die Form des Projektstudiums den beteiligten Dozenten/Studenten sich nicht aufzwingen läßt, sondern von diesen selbst mitgetragen werden muß;
- das volle Risiko des Versuchs wahrscheinlich von den Studenten zu tragen wäre;
- die Gefahr einer Diskriminierung, unter der die Studenten ebenfalls zu leiden hätten, nicht ausgeschlossen werden kann.

In Kassel sollen Versuche zum Projektstudium unternommen werden. Interdisziplinarität ist ein wesentlicher Bestandteil des Projektstudiums. Träger des Projektstudiums sind die Organisationseinheiten der am Projekt beteiligten Disziplinen. Diese Versuche zum Projektstudium benötigen größtmögliche Unterstützung der Klausurtagungen oder des Gründungsbeirats, ... die Teilnahme an einem Projekt muß von den beteiligten Organisationseinheiten als Teilnahme an einer herkömmlich deklarierten Veranstaltung (etwa Seminar, Praktikum, Übung, Exkursion etc.) bezeichnet werden." 20

Auch in dieser Kommission deutet sich - im Gegensatz zu ihrem Arbeitsauftrag - die Zurücknahme wesentlicher Reformintentionen an. Das Projektstudium als Vehikel der Theorie-Praxis-Integration wird nur noch als eine periphere Studienmöglichkeit bzw. Möglichkeit abweichender Lehrerführungen verstanden. Projekte können, da die Organisationseinheiten (Fachbereiche) für sie verantwortlich zeichnen, in der Regel nur noch beschränkt interdisziplinär angelegt sein. Die notwendige Unterstützung des Projektstudiums wird zwar gefordert, aber in ihren materiellen Konsequenzen nicht ausgeführt und sichergestellt. Wie sich später zeigen wird, wird das Projektstudium in der Lehrerbildung gerade mit diesen Einschränkungen immer wieder zu kämpfen haben.

Der zunehmenden Schwächung der fachbereichsübergreifenden Planungs- und Entscheidungsebene im Bereich der Lehrerausbildung entspricht ein zunehmendes Erstarken und ein zunehmender Kompetenzzuwachs auf der Ebene der Organisationseinheiten (Fachbereiche). Die gemeinsamen Kommissionen resümieren eigentlich nur noch die Faktizität, den Stand der inhaltlichen Desintegration des Lehrbetriebs. Die Stellung der Organisationseinheiten hierzu ist ambivalent. In einem Memorandum der Organisationseinheit O1 (Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften) vom 10. 1. 1973 werden noch einmal die notwendigen Integrationsleistungen und Planungsarbeiten für den gesamten Bereich der Lehrerausbildung skizziert. Im Anschluß daran wird jedoch festgestellt: "Gegenwärtig kann keine Rede davon sein, daß auch nur annähernd die Bedingungen zur Realisierung dieser Planungsvorhaben geschaffen wurden" 21; hinsichtlich der fehlenden fachbereichsübergreifenden Planungs- und Entscheidungsstrukturen wird festgestellt: "Mehr schlecht als recht nehmen Hochschullehrer und Studenten festgaben der gedachten Erst- und Zweitstruktur wahr: Völlig unkoordiniert, mangelhaft informiert, weitgehend unbeteiligt am Planungsprozeß, ohne Kompetenzen, ohne zureichende sachliche und personelle Ausstattung. Diese strukturellen Defizite sind die Ursache für das Liegenbleiben der curricularen Aufgaben: Die bisher erarbeiteten Fragmente bedürfen einer intensiven kontinuierlichen Bearbeitung, die unter den gegenwärtigen Bedingungen aber nicht leistbar ist. Unter diesen Bedingungen sind nur kurzfristig-pragmatische Regelungen möglich, die aber dem ursprünglichen Reformauftrag der Gesamthochschule Kassel nicht gerecht werden können. Erschwerend kommt der disproportionale Ausbau der Organisationseinheit O1 hinzu; so stieg beispielsweise die Zahl der Studenten um das Dreifache und die Zahl der Hochschullehrer und Sekretärin-

nen um das Zweifache, während bei Räumen und Sachmitteln keine Erweiterungen bemerkbar waren und auch der Ausbau der Bibliothek nicht mit der Entwicklung Schritt hielt; hinzu kommt das Fehlen von wissenschaftlichen Bediensteten und studentischen Hilfskräften" 22. Werden auf der einen Seite diese strukturellen und materiellen Mängel als Ursachen für das Steckenbleiben aller Reformintentionen klar gesehen, so wird doch der Grad der schon erzielten inhaltlichen und organisatorischen Desintegration deutlich, wenn die Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften das Reforminteresse vorwiegend für sich in Anspruch nimmt: "Der OE O1 kommt in diesem Entwicklungsprozeß aufgrund ihrer wissenschaftlichen Interessen und Gegenstände eine besonders innovierende Funktion zu, vor allem im Hinblick auf die Neubestimmung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft, Curriculumrevision, Demokratisierung der Schule und die damit verbundene Veränderung des Berufsbildes, der Rolle und der Qualifikation von Lehrern. Entsprechendes gilt für die Entwicklung eines Curriculums des Faches Gesellschaftslehre und für die Planung der gemeinsam mit anderen Organisationseinheiten durchzuführenden Schulpraktischen Studien. In diesen Zusammenhang gehört auch die Erprobung neuer Studienformen, z. B. des Projektstudiums, welchem innerhalb der OE O1 aufgrund ihrer fachlichen Schwerpunkte besonderes Gewicht zukommt" 23. Wie weit ist die inhaltliche Desintegration hier schon fortgeschritten? Inwieweit kommt hier etwas zum Vorschein, was später von den Fachdidaktikern als Herrschaftsanspruch der Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften gebrandmarkt wird? Inwieweit kommt bereits hier die Polarisierung zwischen Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften auf der einen Seite und den Fächern und Fachdidaktiken auf der anderen Seite zum Ausdruck? Welche unterschiedlichen Auffassungen vom Studieren haben sich bereits manifestiert?

In den Organisationseinheiten hat sich trotz aller gegenteiliger Bekundungen auf der Ebene der gemeinsamen Kommissionen (welche ja nur informelle Gruppierungen darstellen) zu diesem Zeitpunkt bereits der feste Wille zur fach- oder fachbereichsbezogenen Planung von Studiengangsteilen durchgesetzt. Im Bereich der Mathematik/Naturwissenschaften geht man davon aus, die Studiengangsteile fachbezogen nach Fachsystematiken gegliedert anzugehen. In der Organisationseinheit Sprache und Literatur hält man an einem gemeinsamen Rahmenkonzept zwar fest, behält darunter jedoch die Gliederung nach Disziplinen bei. Im Bereich der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften hält man an der Vorstellung eines interdisziplinär zu konzipierenden gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Kernstudiums fest, ebenso an einem analog dazu aufgebauten Studienfach Gesellschaftslehre.

Die Studienordnung für das gesellschafts- und erziehungswissenschaftliche Kernstudium wird in den folgenden Jahren bei der Konzipierung der Lehrerbildung in mehrfacher Hinsicht eine besondere Rolle spielen. Erstens wird diese Studienordnung in sich versuchen, die ursprünglichen Reformintentionen, wenn auch mit wesentlichen Abstrichen, zu realisieren. Zweitens

wird diese Studienordnung gleich nach ihrer Vorlage inhaltlich kontrovers in der Hochschule verhandelt. Sie bewirkt damit die erste fachübergreifende inhaltlich-konkrete Verhandlung über das Studieren im Bereich der Lehrerbildung der Gesamthochschule Kassel überhaupt. Insbesondere die gesellschaftstheoretischen Grundlagen der Studiengangsplanung und das Projektstudium werden zur Diskussion stehen. Drittens wird dieser Studienordnungsentwurf in Konfrontation mit der kultusministeriellen Prüfungsverordnung zu einer umfassenden Kontroverse über das Lehrerstudium mit dem Kultusministerium führen. Viertens wird diese Studienordnung die erste und auf lange Zeit einzige genehmigte Studienordnung im Bereich der Lehrerausbildung der Gesamthochschule Kassel bleiben. Fünftens: ein Gesichtspunkt, der hier nicht vernachlässigt werden kann, ist schließlich der, daß jene Studenten, die 71/72 ihr Lehrerstudium an der Gesamthochschule Kassel aufgenommen hatten, ihre Reformintentionen und Reformhoffnungen - ob gerechtfertigt oder ungerechtfertigt - weitgehend mit den Planungskonzepten des Kernstudiums verbunden haben. Wenn also im folgenden der Entwicklung dieses Kernstudiums besonderes Augenmerk geschenkt wird, so deshalb, weil für einen längeren Zeitraum die widersprüchlichen Entwicklungen im Bereich der Lehrerausbildung in der Kontroverse um das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium besonders deutlich hervortreten.

Wichtige Vorentscheidungen bezüglich der später in der Kernstudienordnung niedergelegten Auffassung vom Studieren an der Gesamthochschule Kassel fallen - wie bereits dargestellt - im Herbst 1971 bzw. im Verlauf des Jahres 1972. Der Aufbau des Kernstudiums nach Handlungsfeldern des zukünftigen Lehrers (politisch gesellschaftliches System, Sozialisation/soziales Lernen, Schule/betriebliche Ausbildung und Curriculum/Unterricht) wird in seinen Grundzügen festgelegt. Dieses Konzept der Handlungsfelder soll vor allem dazu dienen, das Lehrangebot interdisziplinär zu strukturieren. Das Studium wird in einen ersten Abschnitt (Anfänger: 1. und 2. Semester) und in einen zweiten Abschnitt (Fortgeschrittene: 3. und höhere Semester) aufgeteilt. Ein weiteres Konzept der Kernstudienordnung, welches vor allem auf die Theorie-Praxis-Integration abzielt, wird bereits zu diesem Zeitpunkt in die Diskussion eingebracht; es ist die Strukturierung des Bildungsprozesses im Studium nach Phasen:

- "I            Selbsterfahrung und theoretischer Bezugsrahmen
  - (1) Erfassung von Einschränkungen des Realitätsbezugs
  - (2) Korrektur des eingeschränkten Realitätsbezugs
  - (3) Theoretischer Bezugsrahmen
- II            Wissenschaftlich fundierte Verfahrenskompetenz
  - (1) Didaktische, lernpsychologische, sozialpsychologische Prozeßanalyse des Unterrichts
  - (2) Individualdiagnostik
  - (3) Bestimmung von Interventionskriterien
- III          Handlungs- und Praxiskompetenz." 24

## 2.2 Partielle Erneuerung von Reformhoffnungen und neue Impulse

Mit dem Jahr 1973 setzt die Diskussion um Inhalt und Struktur der Lehrerbildung an der GhK erneut ein, nicht zuletzt auch bedingt durch das Drängen des Kultusministeriums, welches an der Novellierung des Lehramtsgesetzes arbeitet.

Doch zunächst: Welche Situation bietet sich den Studierenden Ende 1972/Anfang 1973? Die Situation ist durchaus ambivalent. Auf der einen Seite divergieren die Entwicklungen in den verschiedenen Organisationseinheiten und führen zu einer bereits Anfang 1973 weitgehend vollendeten inhaltlichen Desintegration. Diese Unterschiedlichkeit der Studienkonzeptionen, wie man sie auch sicher an klassischen Hochschulen kennt - z. B. für die Bereiche Kunst, Literatur- und Sprachwissenschaften, Mathematik- und Naturwissenschaften - führen dazu, daß die Studierenden vermehrt unterschiedlichen und z. T. widersprüchlichen Anforderungen gerecht werden müssen. Das Studium, welches sich hier in zwei Unterrichtsfächer und in das Fach Kernstudium gliedert, macht Kombinationen wie Kunst/Mathematik und Kernstudium zu Normalfällen. Für die Studierenden führt das zu gravierenden Belastungen, was den unterschiedlichen Stil und die unterschiedlichen Anforderungen hinsichtlich Arbeitsform, Fähigkeit und Initiative etc. an betrifft. Hinzu kommt, daß unter der Hand auch die Reglementierungen zunehmen. Auf der anderen Seite bietet die noch sehr diffuse und rechtlich kaum abgesicherte Studiensituation dort weitreichende Möglichkeiten, wo die entsprechenden Lücken erkannt und Initiativenergriffen werden. So kommt es auch, daß sich das Projektstudium, obwohl in der Institution kaum gefördert, vom Lehrkörper kaum mitbetreut, zeitweilig stärker entfaltet, wenn auch in einer oft chaotisch (weil außerhalb der sich einspielenden Lehrgewohnheiten angesiedelt) anmutenden Weise. Die Ambivalenz dieser Situation besteht darin, daß einschränkende Entwicklungen und noch partiell bestehende weitreichende Handlungsmöglichkeiten eng beieinanderliegen. In einer solchen Situation muß die institutionelle Wiederaufnahme der prinzipiellen Erörterung der Gestaltung des Studiums im Rahmen einer Studienordnungsdiskussion Hoffnungen auf neue Perspektiven wecken. So ist es zu verstehen, daß in den drei Bereichen Gesellschaftslehre-Erziehungswissenschaft, Sprache-Literatur sowie Kunst gleich zu Beginn des Jahres 1973 die Arbeit an der Studienordnungsentwicklung mit großer Energie und starker Beteiligung seitens der Studenten in Angriff genommen wird. Hinzu kommt die zunehmende öffentliche Auseinandersetzung und Politisierung der Bildungsreform in Hessen.

Ende Januar 1973 wird in einer 14-tägigen Klausurtagung unter Beteiligung aller Hochschullehrer der Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften sowie einer großen Zahl von Studenten die Studienordnung für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium entworfen und formuliert. Am 7. 2. 1973 wird diese Studienordnung von der Konferenz der Organisationseinheit 1 einstimmig beschlossen. Diese Stu-

dienordnung versucht noch einmal, die anfangs angedeuteten Prinzipien einer Studienreform, nämlich die gesellschaftstheoretische Orientierung, die Theorie-Praxis-Integration und die Interdisziplinarität - wenn auch auf den Bereich der an der Lehrerbildung beteiligten Fächer eingeschränkt -, zu definieren und wirksam in der Studienordnung zu verankern.<sup>25</sup>

Mit dieser Konzeption bricht dann auch sofort eine Kontroverse über Inhalt und Richtung von Studienreformbemühungen an der GhK aus. Die in den Fächern angesiedelten Fachdidaktiken fühlen sich durch dieses Konzept besonders betroffen. Sie sprechen von einer Bevormundung durch die Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften und von deren Herrschaftsanspruch. In einem Brief an die Gründungspräsidentin, Frau Vera Rüdiger, heißt es: "Sehr geehrte Frau Präsidentin, nach Bekanntwerden des Entwurfs der Studienordnung der OE O1 vom 7. Februar 1973 erlauben sich die Unterzeichneten, durch Sie dem Ausschuß für Lehre und Studium des Gründungsbeirats der Gesamthochschule Kassel in der Anlage ihre kritischen Bedenken zu dieser Konzeption eines Kernstudiums der Stufenlehrausbildung zu übermitteln. Diese Bedenken resultieren aus der Sorge, daß der vorliegende Entwurf eine Verbindung von gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichem Kernstudium mit dem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studium sowie der berufspraktischen Phase unmöglich macht"<sup>26</sup>.

Im einzelnen wird gegen den Entwurf eingewandt: "Zahlreiche Aussagen sind apodiktisch; sie ergeben sich aus ideologischen Positionen, nicht jedoch aus Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung"<sup>27</sup>. Dieser Satz bezieht sich vor allem auf die Präambel des Entwurfs, welche später auf Anweisung des Kultusministeriums geändert wurde.<sup>28</sup> Die Verfasser fahren in ihrer Stellungnahme fort: "Der Ausschließlichkeitsanspruch wird besonders deutlich, wenn sich Aussagen auf Positionen außerhalb des ideologischen Rahmens richten. Entsprechend bevormundet diese Studienordnung die anderen Organisationseinheiten". Ausführlicher wird dargelegt, inwieweit diese Studienordnung nach Ansicht der Verfasser nicht den Bedürfnissen der Lehrerausbildung, deren Ziele sie verkürzt darstellen soll, entspricht, z. B. durch Vernachlässigung des Stufenaspekts etc. Und an einer anderen Stelle heißt es: "Insgesamt spiegelt der Entwurf den Herrschaftsanspruch bestimmter Wissenschaften wider. Weder die Erziehungswissenschaftler im engeren Sinne noch die Praktiker der Schule noch die Fachdidaktiker werden als Partner in die Überlegung einbezogen. Wie können z. B. Schulpraktische Studien fast ausschließlich in die Verantwortung der OE O1 gegeben werden, wenn sich im Konzept der Gesamthochschule Kassel die Fachwissenschaften bewußt unter didaktischen Kriterien umzustrukturieren beginnen? In der Konfrontation des Entwurfs mit einer nüchternen Berufsfeldanalyse zeigt sich, daß ein solches Ausbildungskonzept allenfalls zur demokratischen Bewußtseinsbildung aller Studienberufe beitragen könnte, daß jedoch die Spezifizierung auf den Lehrberuf im Sinne einer Professionalisierung nicht geleistet ist. Hier erscheint der Lehrer lediglich als gesellschaftspolitischer Diagnostiker und Therapeut (Sozialisationsagent)"<sup>29</sup>.

Es wird bemängelt, daß Themen wie Lernen, Lerntheorien, Lernstörungen, Curriculumtheorie und Struktur der Curricula, Strukturierung von Unterrichtsverläufen, didaktische Prinzipien, wie das des Elementaren, des Exemplarischen, des Fundamentalen, zu wenig Bedeutung beigemessen wird und daß deren gesellschaftliche Bezüge und Bedingungen jeweils nur eine Seite der angesprochenen Phänomene darstellen.

Auf der Grundlage dieser Einwände und Bedenken wird der Entwurf einer Kernstudienordnung in den zentralen Gremien der Gesamthochschule Kassel im Gründungsbeirat und dessen Ausschuß für Lehre und Studium in aller Ausführlichkeit verhandelt.

Am 2. März 1973 antworten Vertreter der OE O1 auf die oben erwähnte Stellungnahme der Fachvertreter: "Wir begrüßen, daß in der Stellungnahme der oben genannten Fachdidaktiker der erste Schritt zu einer interdisziplinären und fachbereichsübergreifenden Auseinandersetzung über die inhaltliche Entwicklung des Reformstudiengangs der Stufenlehrausbildung in Kassel gemacht wird. Obwohl diese Kritik nicht an unsere Adresse gerichtet war, werden wir uns bemühen, in einer Weise darauf einzugehen, die eine für das Gelingen der Reform unverzichtbare Diskussion ermöglicht" <sup>30</sup>. Und im Resümee der Antwort heißt es: "Mit anderen Worten: Wir haben nichts gegen die Personalität oder gegen die Individualität. Andererseits wissen wir jedoch, daß der Kult des Spontanen, des Individuellen und des Natürlichen - nicht zu reden von der "Kraft durch Freude" - immer dann zum Symptom einer inhumanen Denkstruktur zu geraten droht, wenn Freude, Spontaneität und Kreativität zum Programm und zum Soll erhoben werden. Die lernpsychologisch programmierte Freude am programmierten Lernen verdirbt die Freude. Und was die "Partnerschaft" betrifft, die der professionalisierte Lehrer durch ein Training von "skills" sozialtechnisch einüben soll, so verzichten wir mit Bedacht auf eine solche ideologische Fehlverwendung dieses Ausdrucks. Es scheint uns nicht verantwortbar, zukünftige Lehrer und darüber hinaus deren zukünftige Schüler in einen Zustand der Kritiklosigkeit und der Wehrlosigkeit gegenüber weitverbreiteten Ideologien sozialer Harmonie und scheinbarer "Partnerschaft" zu manövrieren. Zusammenfassend formuliert: Die von den Entwurfsgegnern geforderte affirmative Anthropologie erscheint uns nicht über den Verdacht erhaben, eine ideologische Konfession zu sein, die ihrerseits nicht mit der Rolle eines "Professionalisierten", d. h. erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich ausgebildeten Lehrers vereinbar ist" <sup>31</sup>.

Trotz der Heftigkeit der ausgebrochenen Kontroverse gelingt es, Fachdidaktiker sowie Gesellschafts- und Erziehungswissenschaftler in den anschließenden Semesterferien an einen Tisch zu bringen und in langwierigen Verhandlungen Bedenken auszuräumen und dort, wo sie nicht ganz ausgeräumt werden können, zu tolerieren. Der Entwurf einer Studienordnung für das Kernstudium wird innerhalb der Gesamthochschule akzeptiert, wenn auch der Geltungsbereich der darin enthaltenen Prinzipien auf den Bereich des Kernstudiums zunächst eingeschränkt wird. Im Sommersemester 1973 wird

der Entwurf dieser Kernstudienordnung vom Gründungsbeirat zustimmend verabschiedet und an den Kultusminister weitergeleitet.

Bereits am 25. 5. 1973 wird auch der Entwurf einer Studienordnung für den Bereich Sprache-Literatur vom Gründungsbeirat zustimmend verabschiedet. In diesem Entwurf wurde der Versuch unternommen, das Studium der Fächer aus dem Bereich Sprache-Literatur zumindest im formalen Aufbau mit dem Kernstudium abzustimmen.

Die Kontroverse über Studiengangskonzeptionen bricht im selben Jahr innerhalb der Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften bei der Entwicklung einer Studienordnung für das Fach Gesellschaftslehre erneut aus. Hier kommt es zu keinem tragfähigen Konsens; auch beeinträchtigt der beginnende politische Konflikt um die Rahmenrichtlinienentwicklung in Hessen zusehends die Konzipierung dieses Studienfachs.

Im Herbst 1973 ergibt sich dann folgende Situation für Studierende und Lehrende: Durch das starke studentische Engagement an der Studiengangsgestaltung und in den Kontroversen um die Studienordnungsentwürfe im Frühjahr und Sommer 1973 sind beträchtliche Hoffnungen auf zukünftige Entwicklungen geweckt und Erwartungen an das Lehrerstudium in Kassel bestärkt worden, insbesondere die Hoffnung auf ein autonomieförderndes praxisbezogenes Studium. Das Selbstbewußtsein aller Beteiligten war angesichts des Erfolgs bei der Entwicklung der Studienordnungen gestärkt; den Hoffnungen auf eine Verbesserung der Studiensituation war ein konkreter Inhalt gegeben. Die Studienordnungsentwürfe stellten darüber hinaus auch eine gewisse Garantie und formale Absicherung dar. Der subjektiven Stärkung steht jedoch eine objektive Schwächung der Verhandlungsposition der Hochschule in Sachen reformierte Lehrerausbildung gegenüber dem Kultusministerium entgegen. Die stark divergierenden Konzeptionen der Studiengangsplanung innerhalb der Organisationseinheiten machten unmöglich, inhaltliche Argumente nach außen hin - etwa im Rahmen der Diskussion um die Prüfungsverordnung - einheitlich zu vertreten, wie das Jahr 1974 zeigte. Auch verfahrenstechnisch resultierte letztlich eine wesentliche Schwächung daraus, daß gerade in der Kontroverse um die Kernstudienordnung den übergreifenden Gremien, der gemeinsamen Kommission Studien- und Prüfungsordnung sowie der Klausurtagung jegliche Kompetenz (und zwar von der Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften) abgesprochen wurde. Es gab damit kein inhaltlich kompetentes Gremium mehr, das direkt und einheitlich mit dem Kultusminister über die anstehenden Fragen hätte verhandeln können.

### 2.3 Eingriffe: 1974, das Jahr der Eckdaten und der Prüfungsverordnung

In diese Situation begrenzter Konsolidierung von Reformbestrebungen und neugewonnener Perspektiven, aber auch eines recht brüchigen, auf bloße Toleranz hin angelegten Konsenses stößt das Kultusministerium mit dem Entwurf von Eckdaten für Studien- und Prüfungsordnungen hinein.<sup>32</sup> Die Entwürfe dieses Erlasses werden zunächst einhellig abgelehnt. Sie werden von allen beteiligten Organisationseinheiten, Hochschullehrern und Studenten als Bedrohung empfunden. Bei näherem Hinsehen jedoch werden sie aus unterschiedlichen und z. T. widersprüchlichen Motiven abgelehnt. Die einen sehen die Reformansprüche bedroht, die anderen die als ebenso notwendig erachteten Fachansprüche. Besonders stark zeigt sich zunächst die Studentenschaft selbst betroffen. Die Unruhe unter den Studenten ist erheblich. Ihre Forderungen an den Kultusminister lauten:

- "Eine einheitliche Lehrerausbildung für die Lehrer aller Stufen - einheitlich in bezug auf Dauer und Inhalt des Studiums ...
- Eine Mindeststudiendauer von 8 Semestern ...
- Ein einheitliches gesellschafts- und erziehungswissenschaftliches Grundlagenstudium (Kernstudium).
- Eine Ausbildung nach dem Prinzip des forschenden Lernens (Projektstudium), das eine Verschulung des Studiums verhindert.
- Semesterbegleitende Praktika, die die Verschränkung von Theorie und Praxis gewährleisten.
- Jeder Student muß Prüfungsthema und Prüfer frei wählen können, wobei das Prüfungsthema im Zusammenhang stehen muß mit unserer späteren Praxis" 33.

Diese Forderungen entsprechen weitgehend den von der Organisationseinheit O1 am 31. Oktober 1973 formulierten Essentials für die Verhandlungen mit dem Kultusministerium.<sup>34</sup> Auch von den Vertretern der Fächer und Fachdidaktiken werden diese Eckdaten, insbesondere die Studienzeitbegrenzung auf 6 Semester für Primarstufen- und Sekundarstufen I-Lehrer abgelehnt. Von ihnen wird insbesondere ins Feld geführt, daß der gesteigerte Umfang des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudiums (auf ein Drittel des sechssemestrigen Studiums) einerseits und die Begrenzung auf 6 Semester andererseits sowie das verstärkte Gewicht der Fachdidaktik den Disziplinen kaum noch den notwendigen Raum läßt, einem Vergleich zu anderen Lehramtsstudiengängen an anderen Hochschulen standzuhalten. Damit deutet sich bereits eine Position an, die für den Fall eines Beharrens auf der sechssemestrigen Studienzeitbegrenzung die Ausweitung der gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteile auf ca. ein Drittel des Studiums in Frage stellt (1977 wird dies zu weitreichenden korrigierenden Eingriffen und Bestrebungen zur Neufestsetzung von Eckdaten seitens des Kultusministeriums führen). Wie wenig einheitlich die Position der Gesamthochschule in diesem Punkt ist, zeigt die vom Zentralen Ausschuß für Lehre und Studium vorbereitete und vom Gründungsbeirat verab-

schiedete Stellungnahme, welche nun im Gegensatz zu den betroffenen Organisationseinheiten die Auffassung vertritt, die Einheitlichkeit der Lehrerausbildung sei durch eine einheitliche Begrenzung aller Lehrerausbildungsstudiengänge auf 6 Semester zu gewährleisten. Im Protokoll des LUST-Ausschusses vom 20.12.1973 heißt es: "Ein in diesem Kontext möglicher und anzustrebender Teilerfolg sei die Rettung des Einheitlichkeitsprinzips der Stufenlehrerausbildung selbst auf dem Niveau von 6 Semestern" 35.

Am 6.11.1972 fährt eine Delegation von Hochschullehrern und Studenten aus den betroffenen Organisationseinheiten nach Wiesbaden, ohne dort jedoch eine einheitliche Position vertreten zu können.

Am 28.11.1973 findet ein hochschulöffentliches Hearing mit Vertretern des Kultusministeriums statt. In einer Einladung zur Vorbereitung dieses Hearings im Kreise der Hochschullehrer der betroffenen Organisationseinheiten findet sich folgende Charakterisierung der Situation: "In der Studentenschaft haben die sich bislang abzeichnenden Vorstellungen des Kultusministeriums erhebliche Unruhe und die Befürchtung ausgelöst, daß mittels der vom Ministerium zu erlassenden Prüfungsordnung erhebliche Abstriche an den Studienreformintentionen gemacht werden sollen, auf die die an der Stufenlehrerausbildung beteiligten Organisationseinheiten sich in ihren Studienordnungen festgelegt haben. Dies betrifft insbesondere die für eine praxisbezogene und wissenschaftlich fundierte Ausbildung notwendige Studiendauer sowie die Gleichstellung der einzelnen Stufenlehrerqualifikationen" 36. Doch bereits am 14.12.1973 fallen im Hessischen Landtag unter Aufgabe des Einheitlichkeitsprinzips die grundlegenden Entscheidungen. "Die Landesregierung wird ermächtigt, die Staatsprüfungen an der Gesamthochschule Kassel zum Erwerb der Lehramtsbefähigung ... durch Rechtsverordnung zu regeln. ... die Angaben über die Studiendauer nach § 2 (des Hessischen Gesetzes über das Lehramt an öffentlichen Schulen in der Fassung vom 30. Mai 1969) finden sinngemäße Anwendung. Das Nähere regelt die Rechtsverordnung". Und in der Begründung heißt es dazu: "Ziel ist, die Ausbildung zum Stufenlehrer voranzutreiben und die Staatsprüfung zum Erwerb der Lehramtsbefähigungen für Stufenlehrer gesetzlich zu regeln. Da die Verhandlungen in der Kultusministerkonferenz und hinsichtlich der Besoldungsfragen mit dem Bund noch nicht abgeschlossen sind, konnte eine umfassende Neuregelung des Lehramtsgesetzes nicht erfolgen" 37.

Bereits am 15. Januar 1974 folgt den Eckdaten ein Entwurf der Verordnung über die erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Grundstufe und für das Lehramt für die Mittelstufe sowie am 25.2.1974 der Entwurf einer Verordnung über die erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Mittelstufe und für die Oberstufe. 38 Diese Verordnungen enthalten über die gravierenden Einschränkungen der Eckdaten hinaus noch eine Reihe weiterer Positionen, die mit der bisherigen Studiengangsentwicklung weitgehend unvereinbar sind. Es wird festgestellt, daß die erwähnten Verordnungen "nicht von einer Stufenlehrerkonzeption" ausgehen und daß sie mit ihrer Konzeption der Schul-

praktischen Studien und Praktika alle Bemühungen um eine intensivere Theorie-Praxis-Integration im Studium zunichte machen, daß sich die Prüfungsverordnungen insbesondere auch aufgrund der konventionellen Prüfungsmodalitäten negativ auf das Projektstudium auswirken müssen. Insgesamt ist festzustellen, daß die Modalitäten der Prüfungsverordnung/der Prüfung den Zusammenhang von Studium und Prüfung, der für ein reformiertes Studium unerlässlich ist, zu zerstören drohen, daß mit den Modalitäten vielmehr so etwas wie ein geheimes Curriculum induziert werden könnte.

Die sich gegen den Entwurf der Prüfungsverordnungen richtenden Befürchtungen lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Es deutet sich in den Entwürfen eine Abkehr vom Stufenlehrerkonzept an. "Mit den Bezeichnungen Grundstufe, Mittelstufe und Oberstufe wird vielmehr die Anknüpfung an die früheren Schularten/Lehrämter dokumentiert" 39.
- Wie schon weiter vorne angedeutet, wird mit der Teilung der Lehrerstudiengänge in sechssemestrige und achtsemestrige letztlich auch die Einheitlichkeit der Lehrerausbildung aufgegeben.
- Daß dies nicht nur ein formales Problem darstellt, wird schon aus der Tatsache deutlich, daß die Entwürfe für die Ausbildung und Prüfung der Grundstufenlehrer keine fachwissenschaftliche Hausarbeit mehr vorsehen. Hier reproduziert sich im Entwurf der Prüfungsverordnung das alte Vorurteil, daß Primarstufenlehrer mehr pädagogische Fähigkeiten und Mittel- bzw. Oberstufenlehrer mehr fachliche Fähigkeiten besitzen müssen.
- Durch die Institutionalisierung eines veralteten Praktikumkonzepts, welches ein isoliertes fünfwöchiges Praktikum, mehr oder weniger aus den normalen Studienaktivitäten herausgelöst, vorsieht, werden die Intentionen einer stärkeren Praxisorientierung für die Lehrerausbildung zumindest gefährdet.
- Die Interdisziplinarität wird durch die starke Ausfächerung (es sind Fachprüfungen und innerhalb der Fachprüfungen weitere Ausfächerungen vorgegeben) stark reduziert.
- Die Entwürfe sehen keine Gruppenprüfungen vor (einer der wenigen Punkte, in denen die Verhandlungen später zu einer bedingten Revision führen werden); eine Prüfungsverordnung, welche Interdisziplinarität behindert und keine Gruppenaktivitäten des Studiums in der Prüfung abzubilden gestattet, wird sich wohl eher gegen als für das Projektstudium auswirken.
- Die Prüfungsverordnungen sehen zwar die Einrichtung von Prüfungssämtern vor, jedoch versammeln sie sämtliche Entscheidungskompetenz beim Prüfungsamtsvorsitzenden oder den einzelnen Prüfern, ohne entsprechende Kontrollgremien; es steht zu befürchten, daß die Prüfung und damit auch rückwirkend wesentliche Aspekte des Studiums unter diesem Demokratie-defizit leiden könnten.
- Die vorgesehenen Bewertungskriterien (die übliche Bewertungsskala) werden als unzureichend angesehen. Der "Geist der Zeit" steht dem jedoch offensichtlich entgegen; im Sommer 1978 wird das Prüfungsamt ergänzen-

de Bestimmungen über die Handhabung von Noten herausgeben, die im wesentlichen auf eine verfeinerte Notearithmetik hinauslaufen.

Die Prüfungsverordnungen werden ohne wesentliche Änderungen im Frühjahr 1974 erlassen. Was dann noch bleibt, wird als Harmonisierung von Prüfungs- und Studienordnungen bezeichnet. Dabei geht es einerseits um die vom Ministerium geforderte Anpassung gewisser Paragraphen und Aussagen der Studienordnungsentwürfe an die nunmehr verbindlichen Aussagen der Prüfungsverordnung und der Eckdaten; zum anderen bemühen sich jedoch auch die Organisationseinheiten darum, in Absprachen mit dem Kultusministerium und dem Prüfungsamt Auslegungsbestimmungen und Verhaltensregeln aus den Prüfungsverordnungen abzuleiten, welche die Rückwirkungen der Prüfungsverordnungen auf das Studium möglichst gering halten sollen. Es wird sich späterhin zeigen, daß mit zunehmender inhaltlicher und organisatorischer Desintegration sich die Position der Hochschule gegenüber dem Prüfungsamt abschwächt. Dies wird sogar soweit führen, daß Kultusminister und Prüfungsamt versuchen werden, ohne Rücksprache mit den Prüfern, Lehrenden und Studierenden in die inhaltliche Prüfungskompetenz der Prüfer einzugreifen, inhaltlich relevante Kriterien und Vorschriften festzusetzen etc.

War die Situation 1973 noch durch begrenzten Optimismus und durch die erzielten Erfolge bei der Entwicklung der Studienordnungen gekennzeichnet, so setzt jetzt im Frühjahr- und Sommersemester 1974 eine krasse Ernüchterung ein. Von vielen Studierenden wird sie als Bestätigung dessen, was man schon immer erwartet hat, erfahren; in den meisten Fällen wohl als Gefühl der Ohnmacht, in einigen wohl auch als Beweis für fehlenden Pragmatismus, wohl dafür, daß die Erwartungen nie zu hoch gesetzt sein sollten. Für das Engagement der Studenten ist die "Ernüchterung" durchgreifend. Verstärkt wird der Eindruck der "Bedrohung von außen" dadurch, daß die Gesamthochschule Kassel im Frühjahr 1974 zunehmend in die politische Auseinandersetzung um die hessische Bildungsreform hineingerät. Ihr wird, wie so vielen anderen Hochschulen, vorgeworfen, sie sei eine rote Kaderschmiede bzw. sie leiste dem Radikalismus Vorschub und biete ihm Unterschlupf. Diese politischen Verdächtigungen und Diffamierungen überschatten zeitweilig die gesamte übrige Arbeit; über Prüfungen, Leistungsnachweise und Projektstudium kann kaum noch diskutiert werden, ohne gleich an politische Rücksichtnahme zu denken. Am 29. 5. 1974 gibt die Organisationseinheit O1 hierzu im Einvernehmen mit anderen Organisationseinheiten eine Stellungnahme ab, in der die Bekommenheit des politischen Diskussionsklimas zu diesem Zeitpunkt zum Ausdruck kommt:

"Zeitungsberichte der letzten Zeit enthalten den Vorwurf, die Gesamthochschule Kassel werde von links-radikalen Kräften beherrscht, im Stufenlehrerbereich erfolge eine marxistische Indoktrination, zentrale Organträger seien nicht qualifiziert für die Aufgaben der Hochschulverwaltung. Die OE O1, die größte OE der Gesamthochschule Kassel, erklärt hierzu, auch im Einvernehmen mit anderen Organisationseinheiten : Eine - auch nur

oberflächliche Analyse der täglichen Hochschulpraxis, der Zusammensetzung von Hochschulorganen oder der Wahlergebnisse zu studentischen Vertretungen zeigt, daß links-radikale Kräfte an der Gesamthochschule Kassel ohne besonderen hochschulpolitischen Einfluß sind".

"Die GhK bedarf einer weiteren kontinuierlichen Entwicklung. Es ist unvertretbar, diese Hochschule oder einzelne ihrer Repräsentanten öffentlich allein aus wahlkampfpolitischen Gesichtspunkten zu diffamieren. Eine solche Diffamierung mag im Interesse Einzelner liegen, sie widerspricht jedem öffentlichen Interesse, sie widerspricht vor allem den Interessen und Aufgaben aller Mitglieder dieser Hochschule" 40.

In diesem Klima der Einschüchterung und Ohnmachtserfahrung ist es nun auch kein Wunder, daß die weitere Entwicklungsarbeit an den Studienordnungen und Studiengangsteilen nicht mehr vorankommt. Dies betrifft insbesondere das Projektstudium. Am 11. 2. 1974 legen die in Projekten arbeitenden Studenten der Lehrerausbildung ein Papier vor, in dem sie über die Bedingungen des Projektstudiums berichten.<sup>41</sup> Obwohl zu diesem Zeitpunkt vermutlich bis zu 300 Studenten am Projektstudium teilnehmen, stellen sie fest, daß Hochschullehrer sich bisher kaum um die Betreuung von Projekten bemühen, daß Projekte im wesentlichen auf den Bereich der Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften beschränkt sind und daß das Projektstudium bisher keine rechtliche Absicherung erfahren hat und keine organisatorischen und materiellen Unterstützungen seitens der Organisationseinheiten erhält. Obwohl das Projektstudium noch einige Male auf Organisationseinheits-Konferenzen behandelt wird, wird sich seine Situation für lange Zeit nicht ändern.

#### 2.4 Konsolidierung des Verbliebenen

Wie weit sich die Prüfungsverordnungen auf die weitere Ausgestaltung der Lehramtsstudiengänge und Studienordnungen auswirken, zeigt sich in der Tendenz, das Lehrangebot in allen Bereichen zu standardisieren. Die Ursache dafür liegt vermutlich in der Abspaltung der Prüfung vom Studium und der daraus folgenden Notwendigkeit eines standardisierten Mindestkanons sowie in der Formalisierung des Prüfungszulassungsverfahrens. Die Antizipation der Prüfungsverordnung durch die Studierenden, ihr Sicherheitsbedürfnis erzwingen immer wieder die Suche nach mehr Orientierung, mehr Ordnung und Schematisierung. Auch die Kernstudienordnung wird im Herbst 1974 durch eine Liste von Rahmenthemen (in der Art eines Kanons) nach zwei Studienabschnitten A und B gegliedert ergänzt.

## 2. 5 Auf der Suche nach Studiengangsalternativen

Im Frühjahr 1975 bildet die bis dahin nur vereinzelt geführte Diskussion um Hauptfachstudiengänge einen der zentralen Gesichtspunkte der Studiengangsentwicklung im Bereich der gesamten Lehrerbildung. In der Organisationseinheit Mathematik/Naturwissenschaften bestehen bereits zwei Diplomstudiengänge, nämlich für Mathematik und Physik, für welche 1976 die ersten Studien- und Prüfungsordnungsentwürfe vorgelegt werden. Weitere Studiengänge, nämlich Biologie und Chemie, sind in Diskussion und führen 1974 zu ersten Ergebnissen. In der Organisationseinheit Sprache-Literatur beginnt die Diskussion um den freien Magister, und in der Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften gehen von einzelnen Fächern Bestrebungen zur Einrichtung von Diplomstudiengängen aus, insbesondere vom Fach Psychologie. Unterstützt wird diese Entwicklung vom Präsidenten der Gesamthochschule Kassel, der die Einrichtung der verschiedensten Diplom- und Magisterprüfungsordnungen ohne zugehörige Studienordnungen empfiehlt, um so ein freies Diplom- und Magisterstudium zu ermöglichen. Die Befürchtung, daß dadurch die Lehrerausbildung vernachlässigt werden könnte, nimmt besonders unter den Studenten zu. Eine Möglichkeit, der Konkurrenz von Diplom-, Magister- und Lehrerstudium zu entgehen, wird in der Einrichtung postgradualer Studiengänge gesehen, welche auf dem Lehrerstudium aufbauen sollten. Auf diese Weise soll dem forschungsbezogenen Interesse nach stärker wissenschaftsorientierten Studiengängen Rechnung getragen werden, ohne daß dadurch das Lehramtsstudium eine qualitative Konkurrenz bekäme und es - wie die Studenten vor allem befürchteten - ausgeblutet würde.

Die Situation zur Diskussion solcher postgradualen Studiengänge für den gesamten Bereich der Lehrerbildung ist jedoch denkbar schlecht. Die zunehmende Stellenknappheit in den Schulen, aber auch die zunehmende Arbeitslosigkeit in anderen sozialen Bereichen belastet die Diskussion um postgraduale Studiengänge von Anfang an mit der Frage, ob sich damit neue Arbeitsplätze für arbeitslose Lehrer beschaffen lassen. Für die Bürokratie sind solche postgradualen Studiengänge, welche nicht neue Arbeitsplätze beschaffen und damit von dem Problem Arbeitslosigkeit eine Entlastung versprechen, völlig ohne Interesse, höchstens mit weiteren neuen Ausgaben und Aufwendungen belastet. Für den Bereich Sozialwesen an der Gesamthochschule Kassel müssen solche postgradualen Studiengänge, insofern sie ein Überwechseln arbeitsloser Lehrer in andere Bereiche (etwa Sozialarbeit) zu ermöglichen versprechen, als Bedrohung empfunden werden. Das Resultat ist schließlich ein Antrag auf Einrichtung postgradualer Studiengänge für den Bereich der Lehrerbildung und des Sozialwesens, an dem alle Organisationseinheiten der Lehrerbildung sowie des Studienbereichs Sozialwesen beteiligt sind. Wie die folgenden Jahre zeigen, ist jedoch das Kultusministerium nicht mehr bereit, im Bereich Lehrerbildung weitere Initiativen zu ergreifen. Für den Bereich Sozialwesen werden in Zusammenarbeit

mit dem Kultusministerium eine Reihe postgradualer Studiengänge (Supervision, Gerontologie etc.) entwickelt. Bezüglich der Lehrerbildung zeigt das Kultusministerium jedoch keinerlei Interesse an der Einrichtung entsprechender postgradualer Studiengänge.

Stattdessen wird auf Drängen des Ministeriums mit Bezug auf die Polyvalenzthese (Lehrerstudenten so auszubilden, daß sie auch in anderen Berufen des Lehrers Verwendung finden können) der Modellversuch "Diplomstudiengang Anglistik/Romanistik" <sup>42</sup> auch an der Gesamthochschule Kassel eingerichtet. Mit ihm soll Lehrerstudenten ermöglicht werden, sich im ersten Studiendrittel des Lehrerstudiums auf einen anderen Studiengang, nämlich ein Fremdsprachenstudium (Romanistik/Anglistik) mit Diplomabschluß umorientieren zu können, mit der Hoffnung, daß sich die Gesamtzahl der Lehramtsabsolventen in diesen beiden Fächern damit erheblich reduzieren wird. Die Auseinandersetzung um den Modellversuch, um seine inhaltliche und strukturelle Vereinbarkeit mit dem Konzept der reformierten Lehrerbildung an der Gesamthochschule Kassel sowie die Diskussion, ob Studierenden der Fächer Anglistik/Romanistik mit diesem Diplomstudiengang überhaupt neue Berufe erschlossen werden können, dauern im Sommersemester 1980 noch an.

Insgesamt bleibt festzustellen, daß in den Jahren 1975 bis 1978 eine Fortentwicklung der bis zu diesem Zeitpunkt unvollständig und widersprüchlich realisierten Reform der Lehrerbildung an der GhK nicht stattgefunden hat. Weder gelingt es, das Konzept nach oben durch Ergänzungs- und Vertiefungsstudien im Sinne postgradualer Studien abzurunden (als einziger aber konzeptuell wenig ins Gewicht fallender Erfolg ist die Verabschiedung einer gemeinsamen Promotionsordnung zu verzeichnen), noch fand eine Evaluation und konsequente Fortentwicklung des Studiums für die Lehrämter statt.

In dieser Zeit des Stillstandes und des Abbruchs einzelner Entwicklungen (z. B. Abkehr vom integrativen Konzept für das Fach Gesellschaftslehre durch Verabschiedung einer Studienordnung, welche die fachlichen Aspekte eindeutig akzentuiert) sind eine Reihe gravierender Rückschritte zu verzeichnen:

- Das Regierungspräsidium mißachtet zwecks verfeinerter Auslese von Lehramtsabsolventen bei der Zulassung zum Referendardienst eines der wesentlichsten Momente der reformierten Lehrerbildung an der Gesamthochschule Kassel - nämlich die Gleichgewichtung der Fächer und des Kernstudiums - durch Formulierung eines eigenen Verfahrens, welches den Fächern wesentlich stärkeres Gewicht beimißt.
- Alte Konflikte zwischen den Fächern und dem Kernstudium - nicht zuletzt durch die Maßnahmen des Regierungspräsidiums begünstigt - brechen wieder auf. Vom Kernstudium aus werden die Verschulung und die erhöhten Leistungsanforderungen der Fächer beklagt, welche ein ordnungsgemäßes Studium der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften unmöglich machen. Die Fächer dagegen berufen sich auf den Konkurrenzdruck, der vom

Fachstudium an anderen Universitäten ausgehe und sich auf die fachlichen Erfordernisse des Studiums an der GhK auswirke.

- Diese Tendenz schlägt sich schließlich im Neuentwurf der Eckdaten 43 nieder. Mit diesem Entwurf soll das quantitative Gewicht der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften in der reformierten Lehrerbildung gegenüber den Fächern deutlich eingeschränkt werden. Nicht zuletzt aufgrund einer Stellungnahme aller am Kernstudium beteiligten Fachbereiche und anschließenden Verhandlung gelingt es, den Erlaß neuer Eckdaten zu verhindern.<sup>44</sup>

Wie erfuhren die von uns Befragten diese eher durch Stagnation und Regression gekennzeichnete Situation?

Für die Absolventen ist dies die Zeit, in der sie ihr Studium beenden, sich zur Prüfung melden, sich auf diese vorbereiten und die Prüfung absolvieren. In dieser Studienphase, die auf der einen Seite durch akkumulierte Studienerfahrungen (wissen, was zu tun ist, Durchblick haben, Interesse gewonnen haben etc.) gekennzeichnet ist, auf der anderen Seite erhöhte Konzentration fordert und mit Beginn der Prüfung mit erheblichem Streß verbunden ist, werden die zu verzeichnenden Rückschritte in der reformierten Lehrerbildung unter dem Gesamteindruck wirtschaftlicher Rezession und politisch-bildungspolitischer Rückschritte (Lehrerarbeitslosigkeit, Radikalerlaß etc.) mit nachlassendem Engagement und größerer Distanz beantwortet. Die Wirklichkeit des Lehrerstudiums repräsentiert nicht mehr das, wofür man sich eingesetzt hatte. Die Gründungsphase mit all ihren Auseinandersetzungen, Entwürfen und Versuchen wird idealisiert. Der gegenwärtige Zustand der Lehrerbildung an der Gesamthochschule Kassel frustriert und wird mit Mißtrauen betrachtet. Gefühle von Entfremdung und Enttäuschung, verbunden mit dem Wunsch, das Studium so schnell wie möglich zu beenden, um etwas Neues beginnen zu können, um in den Beruf eintreten zu können, nehmen zu.

### 3. Prüfung und Studium

Die Bedeutung der Prüfung für das Subjekt, für die Entwicklung seiner Fähigkeiten und seiner Persönlichkeit, also für seinen Bildungsprozeß, erklärt sich aus der Stellung der Prüfung zwischen Studium und Beruf. Die Prüfung schließt eine Lebensphase besonderer Erfahrungsstruktur ab und entläßt den Studenten je nach Erfolg oder Mißerfolg mit spezifischen Kompetenzen, deren Bewährung noch aussteht, ins Leben. Damit markiert die Prüfung einen Wendepunkt im Leben des Studenten. Sie ist eine kritische Lebensphase, in der sich die Bedeutung des vergangenen Lebensabschnitts "Studium" zu erfüllen scheint und durch die die Möglichkeiten seiner Zukunft wesentlich mitbestimmt sind. Möller hat diesen Charakter der Prüfungssituation als persönlicher Krise und als Initiationsritus eindrucksvoll aus psychoanalytischer Sicht beschrieben: "Hier zeigt sich eine lange Tradition, die zu den Pubertätsriten der sogenannten primitiven Stämme zurückführt. In diesen Riten war die Auseinandersetzung der jüngeren mit der älteren Generation institutionalisiert bzw. dramatisiert. Nach Bestehen der Prüfung wurde der Jugendliche in den Kreis der Erwachsenen aufgenommen. Das Triebgeschehen spielte die entscheidende Rolle, was sich noch heute in den Bezeichnungen "Matura" oder "Reifeprüfung" zeigt... Sind diese Mammutprüfungen am Abschluß jahrelanger Ausbildung, deren Ergebnis für die meisten lebensbestimmend ist, nicht die unreflektierten Nachfahren alter Riten, ein tradiertes Instrument, das sich für die neuen Aufgaben (gemeint ist hier die Beurteilung intellektueller Funktionen; die Verfasser) wenig eignet? Die latente, sadistisch anmutende Tendenz in den Prüfungsordnungen, die mit dem Zweck der Prüfung nichts zu tun hat und die Prüfungsangst erheblich fördert, macht diese Annahme wahrscheinlich" 45.

Die uns hier über die Frage nach dem Subjektanteil von Prüfungssituationen hinaus interessierende Frage ist die, wie die Prüfungssituation aufgrund ihrer besonderen Struktur die vorangehenden und folgenden Lebensabschnitte, also Studium und Berufseintritt, beeinflußt, indem sie sich gleichsam zwischen sie schiebt (und dennoch ein Teil des Studiums ist), und welche Einflüsse umgekehrt von diesen Lebensabschnitten auf die Prüfungssituation ausgehen.

#### 3.1 Zum Verhältnis von Studium und Prüfung

Wenn die Prüfungssituation eine, wie oben angedeutet, kritische Lebenssituation ist, die Studium und Beruf in einer ihr eigentümlichen Weise dadurch zueinander in Beziehung setzt, daß durch sie die Lern- und Bildungsprozesse an der Hochschule eine spezifische prüfungsgemäß ritualisierte Bedeutung erhalten, durch welche zudem Berufs- und Lebenschancen defi-

niert werden, dann ist anzunehmen, daß Studium und Prüfung sich wechselseitig stärker beeinflussen als allgemein vermutet. Zum einen wäre dann zu untersuchen, inwieweit die Antizipation von Prüfungsanforderungen sowie die Regelungen der Prüfungs- und Studienordnungen und die auf sie bezogene Lehrpraxis das Studium und die Bildungsprozesse in der Hochschule beeinflussen; zum anderen wäre zu untersuchen, welche Bildungsprozesse und Lebenserfahrungen (also welche biografischen Momente) das Handeln der Studenten, Prüfer etc. in der Prüfung bestimmen. Letztlich wäre der Frage nachzugehen, welche Erfahrungen und Lernprozesse während des Studiums das Subjekt befähigen, so mit der Prüfung umzugehen (mit den Anforderungen, Ritualen und eigenen Erfahrungen, Kompetenzen und Gefühlen), daß es möglichst unbeschadet und in seiner Handlungsfähigkeit gestärkt aus ihr hervorgeht, daß es nicht als gekränktes oder gebrochenes und in seinem Ohnmachtsgefühl befangenes Subjekt in seine nächste Lebenskrise, den Berufseintritt (mit all seinen beruflichen, sozialen, persönlichen Umwälzungen), hineingeschickt wird.

Aber welches sind die Erfahrungen, welche sich auf Lebenseinstellungen, Lernen und Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden so stark auswirken, daß sie auch ihren Umgang mit der Prüfung entscheidend beeinflussen? Wir vermuten, daß es sich um Erfahrungen in krisenhaften Situationen des Studiums handelt, krisenhaft insofern, als die mit der Situation aufgegebenen Probleme nur auf einem höheren Kompetenzniveau oder regressiv gelöst werden können. In der Retrospektive gliedert sich für die hier Befragten das Studium in vier Abschnitte, die durch besondere Krisen ausgezeichnet sind, wobei die Lösungen der spezifischen Probleme jedes Studienabschnitts ihren besonderen Beitrag für die folgenden Studienabschnitte leisten. Diese vier Abschnitte des Studiums lassen sich wie folgt benennen:

- (1) Auf der Suche nach Sinn und neuer Lebensform (der Studienanfang),
- (2) Enttäuschung oder Ermutigung (die Verarbeitung des Theorie-Praxis-Widerspruchs; hier besonders: bildungspolitische Rückschläge, persönliche Enttäuschungen),
- (3) Konzentration (Konsolidierung; bewußtes Lernen und Handeln) und/oder Distanzierung,
- (4) Kränkung und Trennung (die Gefahren der Prüfungssituation).

### 3.2 Auf der Suche nach Sinn und neuer Lebensform (der Studienanfang) 46

Bereits der Beginn des Studiums scheint eine Reihe problematischer Situationen für die Studierenden und eine ihnen eigentümliche Erfahrungsstruktur zu beinhalten. In unseren Interviews wird jedoch auch sichtbar, welche Bedeutung den individuellen Vorerfahrungen für jede spezifische Bewältigung des Studienbeginns zugesprochen wird. So ist auffällig, daß die Fähigkeit des Einzelnen, sein Studium vorwiegend nach eigenen Interessen zu

gestalten, Veranstaltungen interessenbezogen auszuwählen, eigene Interessen zu entwickeln und bei der Konzipierung von Studienvorhaben initiativ zu werden, von den Befragten zu ihren vorausgehenden diesbezüglichen Erfahrungen am Arbeitsplatz oder mit studienähnlichen Aktivitäten direkt in Beziehung gesetzt wird. Studierende, die bereits eine Fachhochschulausbildung bzw. eine berufliche Ausbildung und den zweiten Bildungsweg hinter sich haben, scheinen hier im Vorteil zu sein. Sie haben bereits genaue Vorstellungen von dem, was sie wollen. So berichtet eine Kandidatin, die bereits mehrere Jahre berufstätig war, daß sie ihr Studium größtenteils nach persönlichen Interessen ausgerichtet und mit ihrer vom Studium unabhängigen Arbeit in der Frauenbewegung verbunden habe. Im Kernstudium und im Fach Gesellschaftslehre konnte sie Veranstaltungen nach persönlichen Interessen auswählen, sowohl im Hinblick auf die Themenstellung wie auch im Hinblick auf die Art der Arbeit. Die Rolle des Projektstudiums und von Selbsterfahrungsgruppen werden in diesem Zusammenhang besonders betont, ebenso die persönlichen Kontakte zu Hochschullehrern. Solche Studierende versuchen auch, ihre Hochschule möglichst bewußt (sofern es die Bedingungen des Numerus clausus zulassen) auszuwählen. So berichtet eine andere Kandidatin, daß ihr Kassel überschaubar schien; auch reizten sie die sozialwissenschaftlichen Schwerpunkte im Kernstudium und im Studium des Faches Kunst. Der Wechsel des Wohnorts und die Anfangssituation in einer neuen Ausbildungsstätte waren für sie nicht neu, sondern schon einmal erfolgreich durchlebt. Auch für andere spielte die Offenheit der Aufbausituation und der sozialwissenschaftliche Bezug eine wichtige Rolle. Auch die Erfahrungen mit dem Kurssystem, d. h. die Notwendigkeit, sich den Lehrplan selbständig zusammenzustellen, sowie mit politischer Aktivität im Rahmen der Schülerelbstverwaltung werden als fördernde Voraussetzungen erlebt. Ein Kandidat berichtet, daß er "vielleicht schneller als andere oder vielleicht überhaupt" dazu kam, "ein Studierverhalten zu praktizieren, was sich nicht gängeln läßt, unmittelbar gängeln läßt von formalen Anforderungen" 47. Von besonderer Bedeutung scheint in diesen Fällen für den Studienbeginn die Tatsache zu sein, daß bereits zu einem früheren Zeitpunkt Erfahrungen mit den veränderten Lebensverhältnissen bei der Aufnahme des Studiums, dem Wechsel des Wohnsitzes etc. gemacht worden sind, daß Erfahrungen mit dem Alleinleben, mit der Loslösung vom Elternhaus und der lebensmäßigen Neuorientierung bereits hinlänglich gewonnen werden konnten. "Ich war ja ein Mädchen vom Dorf. Ich sollte es besser haben als meine Mutter, die bei den Bauern dienen mußte. Besser als mein Vater, weiß ich nicht ... Dann haben sie gedacht, das Mädchen, wenn sie nicht dumm ist, geht sie auf die Mittelschule, lernt sie einen kaufmännischen Beruf, dann kriegt sie eine Aussteuer und dann heiratet sie. Das war eigentlich alles schon ganz klar. Dann habe ich erstmal mich durchgesetzt, ich wollte um Himmels willen nicht aufs Büro und ich wollte auf alle Fälle mit sechzehneinhalb von zu Hause weg, um auf eigenen Füßen zu stehen. Das war immer so ein attraktives Ziel, was wir auch immer gehört haben als Kinder, wenn ihr erst mal zu fremden Leuten kommt, wartet mal ab. Dann

wollte ich es ihnen natürlich zeigen. Ich glaube, solche Impulse habe ich, daß ich es gerne Leuten zeige".

Andere müssen diese Erfahrungen während des Studienbeginns erst nachholen. "Da hab ich damals halt Mathe genommen, einfach nur so, ich wollte es ja auch nicht auf die Dauer machen" (gemeint ist der Wunsch, in das Fach Architektur zu wechseln, was aber aufgrund familiärer Probleme nicht möglich war). "Da hatte ich die Zwischenprüfung schon mal und dann wars mir schon klar, daß es auch noch trouble (zu Hause) geben würde, wenn ich wegsein würde. Ich hätte mir das erst vorstellen können, wenn ich nicht mehr zu Hause gewohnt hätte, und das habe ich nun mal bis zum 5. Semester in Hannover, und ein Semester lang habe ich in Hannover nicht zu Hause wohnend studiert. Bis ich 21 war, wars einfach nicht drin. Das war damals noch Volljährigkeit. Ja, mit 17 habe ich schon darauf gewartet, daß es auf 18 heruntersetzt werden würde und dann haben sie es erst geschafft, nachdem ich 21 war". In einem anderen Fall wird die bewußte Absicht geäußert, die besondere Situation des Studiums zu suchen, um Freiheit zu haben, mit sich selbst klarzukommen. "Als ich dann das Examen (am Pädagogischen Fachinstitut) gemacht hatte, hatte ich keine Lust, in den Schuldienst zu gehen, weil ich mir noch zu jung deuchte und habe einfach weiterstudiert, habe erst Sprachen gemacht ein Semester lang". Das Studium wird fortgesetzt, um "mit sich selbst klarzukommen".

Ein besonderes Phänomen scheint auch die Tatsache zu sein, daß, so hoch auch die Identifikation mit dem Berufsziel Lehrer am Ende des Studiums sein mag, zu Beginn desselben der Lehrberuf nicht besonders hoch im Kurs steht. Vielmehr berichten die meisten, daß sie zu Beginn des Studiums keine feste Absicht hatten, Lehrer zu werden. Offensichtlich wurde vom Studium erwartet, daß es viel Freiraum bietet, sich mit sich selbst, sich mit dem, was einen unmittelbar interessiert, zu beschäftigen. Oder es wurde gar ein ganz anderes Fach angestrebt, welches aufgrund des Numerus clausus nicht gewählt werden konnte (s. o.). Das Lehrerstudium wurde in diesem Fall mit der Hoffnung aufgenommen, bald wieder auf das eigentliche Fach überwechseln zu können. Oder es stand das Interesse am Fach im Vordergrund, beispielsweise der Wunsch, freie Kunst zu studieren; aber aus Sorge um eine spätere Berufstätigkeit geschah die Selbstbeschränkung auf den Lehrberuf. Schließlich wird als Fernziel auch die akademische Karriere erwähnt. Nur in einem einzigen Fall wird der Lehrberuf als von Anfang an bewußtes Ausbildungsziel berichtet.

Besondere Bedingungen für den Studienbeginn waren für die hier Befragten durch die Aufbausituation an der Gesamthochschule Kassel Anfang und Mitte der siebziger Jahre gegeben. Vor allem werden die positiven Erfahrungen mit projektähnlicher Arbeit - gerade während dieser Aufbauphase - betont. Darin kommt zum Ausdruck, daß gerade während dieses Zeitraumes wegen der geringeren Studentenzahlen und des notwendig erhöhten Engagements aller Beteiligten auch die Kontakte zwischen Studenten und zwischen

Hochschullehrern und Studenten sehr intensiv waren; hinzu kommt die Offenheit der Studiengangspannung. Die Suche nach einem neuen Bekanntheitskreis, nach neuen Lebensformen und die Suche nach einer neuen Identität konnten für viele mit der Arbeit an der Hochschule (der noch vorhandenen relativen Vielfalt der Formen und Inhalte) verbunden werden. Andere konnten ihre Fachinteressen durch intensiviertere Kontakte zwischen Studierenden und Hochschullehrern stabilisieren. In jedem Fall jedoch galt das anfängliche Interesse den neuen sozialen und fachlichen Erfahrungen und Erkenntnissen; ein Pädagogikstudium für den Lehrberuf im engeren Sinne scheint den meisten zu Beginn ihres Studiums fernzuliegen. Zu fragen wäre hier, wie sich diese Motivation zu der immer stärker in den Vordergrund rückenden berufspraktischen Orientierung nach Verabschiedung der Studienordnung für das Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium und nach Erlaß der Prüfungsverordnung verhält. Vielleicht wird diese Motivation durch den Charakter des Kernstudiums als Studium generale auf der einen Seite und die stärkere fachliche Ausformung der studierten Fächer aufgefangen. Andererseits wäre auch zu vermuten, daß die durch den Erlaß der Prüfungsverordnung geradezu symbolisierte zunehmende Verschulung des Studiums als eine Einengung der ursprünglichen Situation, aber auch als eine Beeinträchtigung der anfänglichen Motivation erfahren wird. Daraus würde jedoch folgen, daß sich in der Prüfung diese Einengungserlebnisse und deren Verarbeitung wiederholen können. Damit deutet sich bereits die generelle Problematik an, inwieweit nämlich Prüfungen Studiene Erfahrungen und Erlebnisse reproduzieren und die erworbenen Abwehrhaltungen erneut auf den Plan rufen, so wie dies auch für die noch zu beschreibenden Studienphasen sich zeigen wird. Insbesondere die zu Beginn des Studiums anzutreffenden Ohnmachtsgefühle, für die hier Befragten das zunehmende Gefühl der reglementierenden Einengung und die vielen Erlebnisse des Isoliertseins gerade zu Studienbeginn scheinen mit ihren Ängsten und Trotzreaktionen auch in der Prüfungssituation wieder reaktiviert zu werden.

So wird bereits der Studienbeginn zu einer kritischen Phase des Studiums überhaupt. Der eine kommt unvorbereitet an einen ihm fremden Ort, an eine ihm bisher fremde Lebens- und Lernsituation. Der, wenn auch kritisierte, so doch vertraute Rahmen der Familie fehlt. Dies kann als Chance und Belastung zugleich erfahren werden. Auch die Schulerfahrungen greifen in der Regel nicht mehr. Neue Kontakte müssen geknüpft, neue Beziehungen aufgebaut, neue Orientierungen und Lebensformen gefunden werden. Wo auf bisherige Erfahrungen aufgebaut werden kann, da wird mit Vertrauen und Zuversicht sowie mit persönlichem Geschick auch an die neuen Probleme herangegangen. Wo dies fehlt, scheint die Versuchung groß, sich in der Zerstreuung zu verlieren, nach einem Familienersatz Ausschau zu halten, sich an gewohnte Verhaltensmuster, Lebens- und Lerngewohnheiten zu klammern, auch, wenn diese zunehmend inadäquat werden. Dabei scheint der Verbleib am Heimatort oder gar in der Familie die Probleme des Studienbeginns zunächst zu dämpfen und zu erleichtern. In einem Fall wird al-

lerdings berichtet, daß stattdessen die familiären Konflikte sich verstärken, in einem anderen Fall, daß die Integration in studentische Arbeits- und Lebensformen nicht gelingt. Offenbar findet in diesen Fällen die Ablösung vom Elternhaus als vertrautem Lebensfeld zu einem späteren Zeitpunkt statt und fällt dann mit anderen, studienspezifischen Krisen zusammen. Auf die Frage, ob der Wechsel an die Gesamthochschule Kassel begründet war in dem Wunsch, von zu Hause wegzugehen, oder ob Kassel bewußt gewählt wurde, heißt es: "Da wollte ich schon hierher. Ganz speziell wegen der Beschissenheit der Lehrerausbildung in (...Stadt), so halt Pädagogik und so etwas kaum. Zwölf Wochenstunden Pädagogik, zwölf Wochenstunden Philosophie, d.h. also sechs Semester lang je eine zweistündige Veranstaltung und totaler Schwachsinn, gerade Didaktik oder wenn, dann auch nur in ... (Fach), das war dann eine etwas leichtere Fachvorlesung. So Sachen haben mich, nachdem ich nun beschlossen hatte, wirklich Lehrerstudium zu machen, fand ich die so beknackt, weil, ich wollte nicht ein verkürztes Diplomstudium machen. Da hat mich mehr die Pädagogik mit der Zeit interessiert und so die Sache mit den Schülern, nicht mehr so sehr die Fächer". Und an anderer Stelle: "... ich konnte halt ziemlich viel im Kernstudium machen. Jetzt hier in Kassel, weil ich halt sechs Semester vorher in ... studiert habe (aber kein Kernstudium, und deshalb hattest du hier mehr Zeit für das Kernstudium?). Ja, in ... (Fach) habe ich weder in ... (Stadt) vier, noch hier vier gemacht. Aber immerhin ausreichend für die Scheine, die ich brauchte". Erst aufgrund der - allerdings erst nach dem 5. Semester vollzogenen - Ablösung vom Elternhaus wird es in diesem Fall möglich, auch eine bewußte Entscheidung für das weitere Studium zu treffen, erst mit der Entscheidung, neue Lebensbedingungen zu wagen, wird der besondere Charakter des Lehrerstudiums an der Gesamthochschule Kassel bewußt gewählt, in der Hoffnung, die eigenen Interessen und Fähigkeiten hier auch entwickeln und zur Geltung bringen zu können. Ein anderer berichtet, daß er bis zum Ende des Studiums - also auch während des Prüfungszeitraums - im engen Familienkontakt bleibt. Dies scheint ihn zunächst vom Finden einer neuen Identität zu entlasten, ihn für die Entwicklung von Fachinteressen freizumachen. Wiederum ein anderer berichtet, daß er sich in den ersten Semestern ganz gut in der Gesamthochschule Kassel zurechtgefunden hat, wenn auch mit Unterschieden bezüglich der Fächer. Nach einem Auslandssemester - etwa in der Mitte des Studiums - konnte er das ursprüngliche Verhältnis zum Studium an der Gesamthochschule Kassel nicht mehr herstellen. Er drückt seine Enttäuschung über die Entwicklung der Studienordnung (Eckdaten) aus und seinen Wunsch, danach schnell auf die Prüfung hinzuarbeiten. "Nach der Rückkehr aus ... habe ich immer ein bißchen mehr dieses ganze Verhältnis zur Uni verloren. Ich wollte möglichst schnell weg sein".

### 3.3 Enttäuschung oder Ermutigung (die Verarbeitung des Theorie-Praxis-Widerspruchs, bildungspolitischer Rückschritte und persönlicher Enttäuschungen) 48

Während sich nach Beginn des Studiums so etwas wie eine Zeit der Beruhigung und Konsolidierung abzuzeichnen scheint, in der die Studierenden sich an die neue Lebensweise in der Hochschule gewöhnen, neue Freundschaften entstehen, der Studienbetrieb allmählich überblickt wird und sich - so weit nicht bereits vorhanden - erste Interessen entwickeln, werden von einigen aus der Mitte des Studiums mehr oder weniger krisenhafte Erlebnisse berichtet. Verschiedene Ursachen scheinen in den hier untersuchten Fällen dafür verantwortlich zu sein:

- (1) Persönliche Probleme und erste Mißerfolge im Studium und mit den neuerprobten Lebensformen, auch das Nachholen von Ablösungsprozessen;
- (2) Konfrontation neuer Erkenntnisse und Orientierungen mit der späteren Berufspraxis und die damit zusammenhängende Rollendiffusion und Identitätskrise;
- (3) die gerade zu diesem Zeitpunkt für die hier Befragten besonders stark erfahrbaren Rückschläge in der Studienreform und die damit verbundenen Ohnmachtsgefühle und Enttäuschungen.

Im Vordergrund scheinen allerdings die Erfahrungen mit dem Praktikum, der erfahrene Theorie-Praxis-Widerspruch zu stehen. Die sich im 3. und 4. Semester in der Regel konsolidierende theoretische Studienarbeit wird im Praktikum nahezu völlig in Frage gestellt. Viele Studierende scheinen hier das Gefühl zu haben, daß das, was sie im Studium bisher gelernt haben und vermutlich auch weiterhin lernen werden, zur Bewältigung der im Praktikum auftretenden Probleme, insbesondere zur Bewältigung von Disziplinschwierigkeiten und Motivationsdefiziten etc., nicht beiträgt oder ausreicht. Das Scheitern mit dem, was bisher gelernt wurde, muß verarbeitet werden. Wird es verdrängt? Wird es durch Rationalisierung abgewehrt? Und welche Bedrohungen stellen diese Erlebnisse für die Prüfung dar? Wie es scheint, ist die Prüfungssituation - insbesondere die mündliche Prüfung - dazu angetan, die im Praktikum erlebte Hilflosigkeit in der Beziehung zu Schülern und Schülergruppen - besonders hinsichtlich der Disziplinprobleme - erneut zu erleben. Weiterhin werden die Enttäuschungen und Ohnmachtsgefühle angesichts des eigenen z. T. hohen Engagements in studentischen und Hochschulgremien und der gleichzeitigen bildungspolitischen Rückschläge in der Studienreform berichtet. Diese Arbeit stellt offensichtlich ein Wagnis dar, die neuerworbenen theoretischen Orientierungen in (hochschul-)politische Praxis umzusetzen. Für die hier Befragten trifft diese Phase, wie gesagt, mit den zunehmenden Restriktionen in der Lehrerbildung zusammen (Eckdatenerlaß, Erlaß der Prüfungsverordnung und Änderungen an den Studienordnungsentwürfen). Dies sind Erfahrungen,

die von einigen mit den Erscheinungen des Prüfungsgeschehens immer wieder assoziiert werden. Ein Kandidat, der sich ursprünglich bei der Entwicklung der Studienordnung seines Faches sehr engagiert hat, kann nach seinem Auslandssemester - wie schon erwähnt - das ursprüngliche Verhältnis nicht mehr herstellen. Er drückt seine Enttäuschung über die Entwicklung der Studienordnungen, die Eckdaten und Prüfungsverordnungen aus und beschließt, schnell auf die Prüfung hinzuwirken.

Auch die Verschlechterung des politischen Klimas und der Berufsaussichten werden mit der Prüfung in Zusammenhang gebracht: "Ich habe mir z.B. Gedanken gemacht, warum der Prüfungsamtsvorsitzende ständig bei mir (gemeint ist in den Prüfungen) aufgetaucht ist. Und da kamen so Gedanken, wie: ja, du hast ja mal mit einer KBW-Lehrerin zusammengewohnt, unser Telefon ist wahrscheinlich abgehört worden. Jetzt habe ich mir mal überlegt, ob Verbindungen bestehen zwischen Verfassungsschutz und Prüfungsamt. Ich habe da auch mit Leuten darüber gesprochen, ich habe mir schon überlegt, was ich in der Prüfung sage und was nicht. Ich bin, glaube ich, zu der Meinung gekommen, daß ich so politische Sachen oder provozierende Meinungsäußerungen schon vermeiden will, aber, daß ich mich da nicht, z.B. als es um alternative Schulen geht, da nicht anpasse, sondern eher so ein paar Sachen einfach nicht sage oder auch aufpasse mit gewissen Ausdrücken". Die hier befragte Gruppe, die zu jenen Studenten der Aufbausituation gehört, die sich aktiv an der Entwicklung des Kasseler Konzepts der Lehrerbildung beteiligt haben, gerät durch die Prüfung offensichtlich in eine spezifische Schwierigkeit: Sie müssen etwas tun, wogegen sie bisher angekämpft haben; sie müssen sich mit Anforderungen und Ritualen identifizieren, die sie bisher bekämpft haben; sie müssen zu ihren bisher an der Hochschule erworbenen Einstellungen und Erkenntnissen in Gegensatz treten und einen Teil ihrer bisherigen Arbeit verleugnen. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, daß fast alle den Zwang verspüren, Noten wieder für wichtig zu erachten, auf gute Noten nicht nur wegen der dadurch steigenden Berufschancen Wert zu legen. Es hat den Anschein, als ob dieser Konflikt von den Befragten überwiegend so gelöst wird, daß sie sich innerhalb von der Hochschule distanzieren, indem sie zu der Auffassung kommen, daß die Hochschule ihr Versprechen auf mehr Freiheit, Wahrheit, Spontaneität und Selbständigkeit im Lernen letztlich nicht einhalten konnte, also auch nur, wie andere Bildungseinrichtungen, im Kontext der regredierenden Bildungsreform zu sehen ist.

### 3.4 Konzentration und/oder Distanzierung

Nach der Bedrohung durch die Praxiserfahrungen, die sich bei den hier Befragten zudem mit der Erfahrung bildungspolitischer Rückschläge verbindet, scheint sich bei den meisten so etwas wie eine Phase der Konsolidierung zu ergeben. Man weiß jetzt besser, worauf es im Studium ankommt,

wie man sich mit seinen Studienwünschen und den Prüfungsanforderungen arrangieren kann. Wo es gelingt, werden die persönlichen Beziehungen mit der Arbeit konsequenter in Übereinstimmung gebracht, von Diffusität und Zerstreutheit bereinigt. Verbunden ist damit das Gefühl, jetzt erst richtig mit dem Studieren und mit der die eigenen Interessen befriedigenden Arbeit beginnen zu können, auch zu wissen, wie man effektiv aber auch befriedigend arbeiten kann. Dagegen verstärkt sich aber auch das Gefühl, daß jetzt, wo man erst richtig weiß, was zu tun ist, das Studium bald abzuschließen ist. In den beiden Fällen, in denen - wie berichtet - die Lösung vom Elternhaus erst in der Studienmitte erfolgt, wächst die Befürchtung, zu spät dran zu sein, oder das Gefühl, aus den früheren Beziehungen herausgelöst zu sein und sich nicht noch einmal integrieren zu können.

Auffallend ist, daß die meisten der Befragten berichten, sich erst sehr spät mit den Prüfungsanforderungen und Erfordernissen auseinandergesetzt zu haben. "Richtig stark gearbeitet habe ich erst in der zweiten Hälfte meines Studiums. Die erste Hälfte habe ich sehr gebraucht, um mit meiner Erziehung, Schule bis dahin usw., um damit ins reine zu kommen. Was natürlich nur so privilegierten Leuten zugute kommt wie Studenten, das ist mir schon klar". So berichtet diese Befragte, daß sie die dann eingeführte Studienordnung nicht ernst nahm. Sie empfand sie als sehr negativ, weil sie sie als Verschulung des Studiums ansah. So richtete sie sich - wie sie sagt - überhaupt nicht danach; sie habe das weniger bewußt gemacht, sondern habe einfach nur das getan, was ihr Spaß bereitet habe. Erst in der zweiten Hälfte des Studiums holt sie einige Scheine nach. Erst jetzt informiert sie sich, was die Prüfungsordnung bzw. Studienordnung von ihr fordert. Und was den Zeitpunkt der genaueren Beschäftigung mit der Prüfungsordnung anbetrifft: "Das erste Mal, als ich mit den Scheinen nachgucken mußte, wieviel man braucht und so. Da hab ich aber nicht besonders intensiv darin herumgelesen... Ja, ich habe auch schon früher mal da rein geschaut, aber immer nur sehr flüchtig. Also während des Studiums mal. Hin und wieder. Und dann intensiv habe ich sie mir angeguckt, als ich dachte, ich hab die Physiklausur verhauen und wie das dann mit Nachschreiben ist und wie es ist, wenn man jetzt auch noch die mündliche fünf macht oder schlechter. Da habe ich erst mal die ganzen Paragraphen darüber, Wiederholungen von Prüfungen, durchgesehen. Das war mal mittendrin, nach den Klausuren". Ein anderer ist der Meinung, daß die Prüfungsordnung erst kurz vor seinem Examen bekannt wurde (was objektiv nicht zutrifft). Ein Semester vor der Prüfung beschäftigt er sich erst damit. Schließlich wird von einem Befragten auch berichtet, daß er sich mit der Prüfungsordnung erst bei der Meldung zur Prüfung befaßt hat, als er Schwierigkeiten mit dem Prüfungsamt wegen "fehlender" Scheine bekam. Erst zu diesem Zeitpunkt begann er, sich inhaltlich auf die Prüfung einzustellen. Dagegen wird in manchen anderen Fällen eingestanden, daß man sich bereits frühzeitig mit der erforderlichen Zahl der Scheine versehen habe, um bei der Meldung zur Prüfung keine Schwierigkeiten zu bekommen. Verschiedene Fakto-

ren wirken hier vermutlich zusammen. In der ersten Hälfte des Studiums wurde offenbar die Beschäftigung mit den Anforderungen der Prüfungs- und Studienordnungen abgewehrt, weil diese ja gerade bekämpft wurden. Scheine zu erwerben, stand im Widerspruch zum eigenen studienreformerischen Engagement. In der zweiten Hälfte des Studiums wird der mit dem Erlaß der Prüfungsverordnung verbundene Rückschlag verdrängt, um überhaupt wieder arbeitsfähig zu werden. Diese Verdrängung wird verstärkt durch die mit Herannahen der Prüfung verbundene Prüfungsangst.

Schließlich kommt niemand umhin, sich gegen Ende des Studiums verstärkt mit der Prüfung zu beschäftigen; insbesondere wird schon nach möglichen Prüfungsthemen und Gegenständen, aber auch nach geeigneten Prüfern Ausschau gehalten. "Ich kann jetzt nicht mehr ganz genau festmachen, wann mir klar war, was ich dazu brauchte. Aber das wurde in Monaten oder vielleicht anderthalb oder zwei Jahren vorher immer schon bei mir gedacht und immer dichter, so daß die Vorbereitung für mich wie so ein Prozeß war, wo ich mir dann immer, wenn ich z. B. in Urlaub war, habe ich mir so gedacht, welche Themen könntest du denn machen. Da haben sich dann immer mehr Bereiche herauskristallisiert, die ich dann zur Prüfung bearbeiten wollte oder Sachen nehmen wollte, die ich bereits im Studium bearbeitet habe".

Eine Besonderheit für Kassel dürfte für die hier Befragten sein, daß die Prüfungsverordnung erst in ihrer zweiten Studienhälfte wirksam wurde, daß sie damit erst gegen Studienende gezwungen wurden, sich stärker mit den Anforderungen in der Prüfungsverordnung zu befassen und ihrem Reglement zu unterwerfen, daß sie vieles nachholen mußten. Dies förderte natürlich die Antizipation der Prüfung während der letzten Semester. Ein verbreitetes und sicher für die Prüfung nicht ganz unproblematisches Gefühl äußert sich in der Befürchtung, auf die Prüfung nicht gezielt genug im Studium hingearbeitet zu haben; insbesondere das Gefühl, während der ersten Hälfte des Studiums zu wenig die Prüfungsrealitäten beachtet zu haben. Von manchen Kandidaten wird dies als positiv berichtet. Sie sind stolz, daß sie ihr Studium nur wenig nach den Maßgaben der Prüfungsverordnung ausgerichtet haben (so kann wohl aber nur reden, wer die Prüfung gut bestanden hat). "X" z. B. wollte die Prüfung als "Selbstverständlichkeit ansehen, deswegen auch kaum Vorbereitung, wie son Test, wo ich selbst gespannt bin, was mir zu einzelnen Themen einfällt, so ne Art Konzentrationsübung, ...". Aus diesem Verständnis heraus hat sich "X" auch nicht besonders auf die Prüfung vorbereitet und die im Studium erarbeitete Herangehensweise an Themen beibehalten: "Ich habe mich kaum auf die Prüfung vorbereitet". Für andere scheint sich die Angst, den Prüfungsanforderungen nicht genügen zu können, im Studium dafür nicht genug getan zu haben, gegen Ende mehr zu verstärken: "Ich hätte es besser gefunden, wenn die Einteilung in einzelne Stufen, Vorseminare, Hauptseminare ... doch dagewesen wäre... das ist klar, ohne Prüfung gehts nicht. Wobei ich aber doch dafür wäre, daß Zwischenprüfungen möglich gemacht werden, denn für mich

war diese ganze Prüfungssituation doch so was Neues, so was Ungewisses, das mich auch ziemlich stark belastet hat".

Insgesamt scheint sich mit Herannahen der Prüfung eine Distanz zum vorangegangenen Studium zu ergeben. Die Kandidaten lösen sich aus den üblichen Studienaktivitäten heraus und konzentrieren sich auf prüfungsrelevante Arbeit. Auch der Wunsch, das Studium endlich zu beenden, tritt immer deutlicher zutage. "Ein einschneidend positives Erlebnis war die Meldung. Also die Entscheidung, daß ich Prüfung mache, die war ja schon gefallen. Das Ganze wurde krönend abgeschlossen mit dem Gang zum Prüfungsamt, mit meinen Unterlagen. Da war ich äußerst glücklich - auch mit C. - darüber, da war dann auch alles erledigt, weil wir von vielen wußten, die mußten dann noch zwei-, dreimal laufen und was nachreichen. Wir haben das hingebacht und das war fertig. Dann sind wir erstmal toll Essen gegangen und haben uns belohnt, und ich war richtig froh, daß ich mich endlich da hinein begeben habe, und dachte, so, das kommt jetzt in Gang und dann kommt es auch zum Ende. Ich hatte das Gefühl, ich war überfällig".

### 3.5 Kränkung und Trennung (die Gefahren der Prüfung)

Die Bedeutung der Prüfung als Schlüsselsituation für den Bildungsprozeß des Studierenden erklärt sich - wie weiter vorne schon gesagt - aus ihrer Stellung zwischen Studium und Beruf. Sie markiert eine kritische, in ihrer zeitlichen Erstreckung immer mehr zunehmende Lebensphase, einen Wendepunkt im Leben des Subjekts. In ihr sollen sich das vergangene Studium erfüllen und die zukünftigen (beruflichen) Chancen entscheiden. Wie durchlebt der Studierende den Prüfungszeitraum, welche seiner bisherigen (auch im Studium gesammelten) Erfahrungen kommen in ihm zum Tragen und welche Entwicklungsprozesse löst die Prüfung in ihm aus, wie wird er mit den Gefahren der Prüfung, mit ihren Kränkungen, Ängsten und Trennungserlebnissen fertig, welche Spuren hinterläßt die Prüfung im Subjekt, wie fördert oder beschädigt sie seine Kompetenzen? <sup>49</sup>

### 3.6 Prüfung im Lebenskontext

Immer wieder werden von Studierenden im Zusammenhang mit der Prüfungssituation auch persönliche Krisen berichtet. Beziehungskonflikte, Rückzug aus Freundschaften und Lebensgemeinschaften sind - ähnlich wie in der Praktikumssituation - in der Prüfungssituation verstärkt anzutreffen. "Verändert hat sich mein Leben sehr - oder ganz. Vorher (vor der Prüfung) war ich sehr wenig zu Hause. Ich bin ständig bei irgendwelchen Leuten gewesen, habe selbst Besuch gehabt, also war immer mit irgendwelchen Leuten zusammen und habe nie mich kontinuierlich mit einer Sache beschäftigt. Das hat sich alles gegeben im Laufe der Prüfung, ich bin

immer zu Hause geblieben, habe immer mehr Kontakte abgebrochen, weil ich einfach keine Lust mehr dazu hatte. Ich wollte mich auf die Sache konzentrieren ... Und so hatte ich ziemlich lange in der Prüfung das Gefühl, ich habe jetzt mal das Recht, Leuten zu sagen, ich habe keine Zeit, ich will jetzt nicht und ich will meine Ruhe haben".

### 3.7 Konflikte, die durch Prüfungen ausgelöst werden

"Ja, sehr stark. Ich habe mein Verhalten Leuten gegenüber, mit denen ich vorher so dachte, daß ich gut befreundet war, insofern verändert, als ich vorsichtiger geworden bin oder empfindlicher oder kritischer ...". "Daß ich vielmehr die Oberflächlichkeit, die da war, empfunden habe, daß ich gemerkt habe, daß man oft gelacht hat zusammen, daß ich mich zurückgezogen habe vor denen und mir klargeworden ist, was in den Beziehungen auch gelaufen ist".

Das Verhalten der Kandidatin einer Freundin gegenüber hat sich offenbar sehr stark verändert. Durch den prüfungsbedingten Rückzug sah sie die Beziehung kritischer und zwar insofern, als sie gemerkt habe, "wie stark die mich eigentlich unter Druck gesetzt hat und mich für sich beansprucht hat, wie wenig Freiraum ich eigentlich bei der hatte". "Ich habe dadurch auch mehr Mut gekriegt, auch mal "nein" zu sagen". Und auf die Frage nach der Beziehung zu ihrem Partner während der Prüfung äußert eine Kandidatin: "Nach mehr Nähe, ich glaube nicht. Danach (nach der Prüfung) hatte ich jetzt mehr den Wunsch nach Nähe". "Mit der Sexualität, daß das nachher mehr so ein Wunsch war, daß es während der Prüfung mehr zurückgestanden hat, mehr Probleme gegeben hat mit B., weil ich zu beschäftigt war, mich nicht so konzentrieren konnte, nicht so viel Spaß".

Auch in den folgenden Äußerungen weiterer Kandidaten kommt die erzwungene Distanz in den Beziehungen zu anderen zum Ausdruck: "Während der Prüfung, da bin ich mit Scheuklappen durch die Gegend gelaufen. D.h. ich hab ziemlich wenig wahrgenommen, die Leute, die um mich herum waren, oder wenn da neue Gesichter kamen, registriert und vorbei und so. Beziehungen waren sehr viel weniger intensiv. Auch gerade meine Zweierbeziehung, da war überhaupt nichts in der Zeit, weil ich nur arbeiten mußte und ausreichend schlafen. So nichts mit Kino oder sonst irgendwas oder abends mal länger quatschen, war überhaupt nicht. Hin und wieder haben wir mal ferngesehen, aber das war auch dann z. T. unter dem Druck von den anderen, die dann mir auch wieder klargemacht haben, daß ich nicht ständig arbeiten kann. Sonst hätte ich es wahrscheinlich nicht gemacht. Haben mich in Kneipen mitgenommen und so". "Ich hab halt sehr viel drin in der Bude gehockt. Wenn ich spaziergegangen bin, dann auch meistens so, daß wir uns irgendwo draußen hingestellt haben und da was überlegt haben, wie wir jetzt weiter vorgehen, ganz selten mal einfach so spaziergegangen".

Das Bedürfnis, sich zu konzentrieren, und die Unfähigkeit, andere wahrzunehmen oder gar auf Konflikte einzugehen, scheinen ein typisches Symptom zu sein. Vielfach verbindet sich dies mit verstärkt auftretenden Konkurrenzgefühlen, gleichsam als prüfungsbedingte Aufhebung bisheriger Arbeitsgewohnheiten und Beziehungen.

"Ich glaube schon, daß ich so eine Eigeneinschätzung mir zutrauen kann, und ich glaube, daß ich mindestens um eine Note besser gewesen wäre, wenn ich diese Klausur allein geschrieben hätte. Das finde ich, ist in Anbetracht der Tatsache, daß jeder Prüfungsteil wichtig ist zur Gesamtnote, daß man gezwungen ist, die beste Note zu machen, um einen Job zu bekommen hinterher, daß das so eine Solidarität überhaupt nicht mehr zuläßt in so einer Gruppenarbeit, daß man dann einfach notgedrungen schon sauer sein muß, wenn alle die gleiche Note bekommen anstatt, wie es eigentlich für meine Begriffe richtig wäre, zu sagen, es ist egal, was für eine Note, Hauptsache, wir schaffen's alle ziemlich gut".

Hinzu kommt, daß die Prüfung von fast jedem wohl als tiefer Einschnitt empfunden wird und zwar nicht bloß als Abschluß des Studiums, als Sprungbrett ins Leben, sondern als der Punkt, an dem man sich von der Hochschule als Lebenszusammenhang trennen muß. Diese Trennung geht nicht ohne Enttäuschungen ab. Die Prüfung tritt in ihrer Struktur vielfach in Gegensatz zu den Arbeits- und Lebensgewohnheiten, die der Student sich an der Hochschule oft mit viel Mühe und Anstrengung erworben hat. Sie negiert weitgehend die im Studium propagierte und teilweise praktizierte Freiheit der Bildung. Für "X" klaffen das Studium, so wie sie es für sich organisiert hat, und die Prüfung sehr weit auseinander: "Das, was ich während des Studiums gemacht habe, wollte keiner wissen. Ich konnte auch die Art, wie ich eigentlich arbeite, und das hat wenig mit dem Studium zu tun, nicht aufrechterhalten. Also es lief meist so: ich sollte was lesen und das wiedergeben. Das kann zwar wichtig sein, aber ist für mich nicht das eigentliche".

Zum Teil werden darüber hinaus in der Prüfung negative Erwartungen an den zukünftigen Beruf verstärkt oder neu aufgebaut. "In der Prüfung habe ich mir geschworen, du gehst nicht in die Schule. Ich habe gedacht, so abhängig, wie du dich hier gefühlt hast, so wirst du dich als Referendar jeden Tag fühlen; du wirst jeden Tag fertiggemacht werden von diesen Leuten, und du wirst jeden Tag nicht ernstgenommen werden als Mensch. Du wirst immer nur in einer Rolle drin sein, nur eine Rolle ausüben müssen und nur so akzeptiert sein. Das machst du einfach nicht". Und in einem anderen Fall: "Durch das Prüfungsverfahren hat sich insofern meine Einstellung zur Schule geändert, als ich Leistungstests gegenüber ziemlich kritisch mittlerweile geworden bin, daß ich also sagen könnte, daß ich selbst Leistungstests Schülern gegenüber austeilen müßte und auch gerade mündliche Prüfungen Schülern gegenüber machen müßte, daß ich dann viel stärker auf sie eingehen würde, viel stärker rückkoppeln würde, also all

die negativen Erfahrungen, die ich in der Hochschule gemacht habe, versuche, positiv umzusetzen in den Schulalltag".

Häufig konnten wir beobachten, daß von der Prüfungssituation dauerhafte Verletzungen der Person ausgehen. Zunächst kaum in Erscheinung tretend, zeigt sich doch fast bei jedem Interview, daß jeder Befragte sein durchgängiges, immer wieder durchbrechendes Prüfungsthema hat, sein Thema, das er auch dann immer wieder zur Sprache bringt, wenn es vom Gesprächspartner gar nicht verlangt wird.

Seien es

- die Noten, von denen der Absolvent zwar behauptet, daß er sie für völlig irrelevant hält, zugleich jedoch bemängelt, daß ihn die Prüfer falsch eingeschätzt hätte, mit einem Vorurteil ihm gegenüber jeweils eine Note zu schlecht bewertet hätten;
- die Ohnmachtsgefühle und Ängste einer mündlichen Prüfung, die ein Kandidat immer wieder zur Sprache bringt, gleichzeitig behauptend, er habe mit der Prüfung keine Probleme gehabt, keine Ängste verbunden;
- oder die Tatsache, daß ein Kandidat durch die Notenbegründung sich persönlich in einer Weise wahrgenommen fühlt, die seinem gewünschten Selbstbild völlig zuwiderläuft.

In fast allen Fällen haben diese durchgängigen Themen etwas mit dem persönlichen Kontakt zu den Prüfern in der Vorbereitung, in der Prüfung oder bei der "Urteilsverkündung" zu tun, was zu der Vermutung Anlaß gibt, daß vor allem die mündlichen Prüfungen - mehr als Hausarbeiten und Klausuren - mit traumatischen Erlebnissen verbunden sind. In fast allen Fällen konnten Kränkungen und Verletzungen beobachtet werden, die in der Prüfungssituation verdrängt wurden und aufgrund der Struktur der Prüfungssituation in der Regel auch nicht bearbeitet werden konnten. Sie stellen damit nicht nur eine Gefahr für den Prüfungskandidaten in der Prüfungssituation selbst dar, sondern auch eine Gefahr für seine zukünftigen beruflichen Aktivitäten, insbesondere dann, wenn sie prüfungsähnlichen Charakter annehmen. Er wird dann besonders bemüht sein, seine Verletzungen zu verdecken, sein Gesicht zu wahren und Streßsituationen mit Abwehrreaktionen zu bewältigen. Er wird nicht die Erfahrung gemacht haben, daß er wirkliche Handlungsfreiheit nur dann gewinnt, wenn es ihm gelingt, in der "Prüfungssituation" seine persönlichen Schwierigkeiten und Gefährdungen wahrzunehmen und zu bearbeiten.

### 3.8 Freiraum ohne Entscheidungsalternative (die Wartezeit) 50

Mit diesem Abschnitt gehen wir zwar über den Rahmen des Interviews hinaus und müssen z. T. auf andere Quellen aus der Literatur zurückgreifen, doch scheint uns dieser Ausblick zum besseren Verständnis der Prüfungssituation selbst notwendig zu sein.

Hat der Student die Prüfung glücklich durchstanden, ist er noch damit beschäftigt, die Kränkungen zu verwinden und mit der Herauslösung aus dem Lebenszusammenhang der Hochschule fertig zu werden, wird er gegenwärtig in zunehmendem Umfang mit einer neuen spezifischen Situation konfrontiert: mit der Wartezeit. Immer mehr Studenten, besonders solche, die in den Staatsdienst eintreten wollen, Juristen, Lehrerstudenten, Sozialarbeiter etc., werden mit der Tatsache konfrontiert, daß sie nicht sofort eine Stelle (als Referendar, zur Anstellung etc.) erhalten. Sie müssen ein Jahr oder mehr warten, bevor ihnen eine Stelle angeboten wird. Bei gleichzeitig zunehmender Arbeitslosigkeit von Akademikern in diesen Berufen nimmt es dann zunächst Wunder, daß diese Wartezeit von den hier Befragten anfangs oft positiv bewertet wird. Sie erscheint als Freiraum, als eine Zeit, in der, bevor man sich der Strenge der beruflichen Situation zu unterwerfen hat, vieles möglich ist, was später nur noch Erinnerung sein kann. Die Wartezeit erweckt somit zunächst den Anschein völliger Entscheidungs- und Handlungsfreiheit. Doch je länger dieser Freiraum währt, um so stärker wird bei den Betroffenen das Gefühl, sich doch nicht so bewegen und entwickeln zu können, wie man es für wünschenswert hält. Zunehmend verstärkt sich das Gefühl, daß man, um überhaupt leben zu können, irgendwelche beliebige Arbeit verrichten muß, Arbeit, die für den Betroffenen keine Perspektive hat. Die Arbeiten sind in der Regel nur kurzfristiger Natur; man kann sich nicht vorbereiten, sich nicht einarbeiten und die gemachten Erfahrungen verarbeiten, dazulernen. Die Wartezeit als Freiraum verliert zunehmend ihren Sinn. Anwärter auf das Referendariat berichten, daß sie enttäuscht sind, diesen Freiraum nicht wirklich genutzt haben zu können. Resultat sind Entwertungs- und Enttäuschungsgefühle, Resignation und die verstärkte Bereitschaft, sich anzupassen und zu unterwerfen, wenn sich nur bald eine ordnungsgemäße Einstellung bietet.

Was passiert hier eigentlich mit den Hochschulabsolventen, die auf eine Einstellung warten? Während sie sich noch von dem Druck der Prüfungssituation zu befreien und mit ihren Verletzungen fertig zu werden versuchen, aus der Geborgenheit der Situation des Studierens heraustreten, bietet der Freiraum der Wartezeit zunächst eine Fülle von Annehmlichkeiten, verspricht die Erfüllung einer Reihe unterdrückter Bedürfnisse; er erscheint als die Zeit, sich zu erholen, sich der Intensivierung von Beziehungen widmen zu können; typisch ist die Tendenz zu großen Reisen etc. Dem steht jedoch die Struktur der Situation der Wartezeit entgegen, als einer Situation ohne Entscheidungsalternativen und der bedingungslosen Notwendigkeit (Arbeit zu verrichten, die als perspektivlos empfunden wird). Denn der Absolvent bleibt eingebunden in seine in der Ausbildung erworbenen oder verstärkten beruflichen Orientierungen. Eine wirkliche Entscheidungsfreiheit, welche auch berufliche Alternativen voraussetzt, gibt es für ihn kaum. Er wartet auf seine Einstellung als Lehrer. Alle zunächst so angenehm erscheinenden Handlungsmöglichkeiten, die auf Wiederherstellung der Arbeitskraft nach der Prüfung ausgerichtet sind (Urlaub, große Reisen etc.), erschöpfen

sich in ihrem Sinn schnell. Was bleibt, sind eine Reihe von Aktivitäten, die einerseits der bloßen Subsistenz dienen oder einen partiellen Rückbezug, gleichsam Erinnerungen an das Leben in der Hochschule beinhalten. Die Schwierigkeit ist die, daß diese Aktivitäten immer weniger in den gesamten Lebensplan integriert werden können. Es wird immer weniger erkennbar, inwieweit das, was man in der Wartezeit zu tun hat, mit der eigenen zukünftigen beruflichen Situation zusammenhängt. Selbst in solchen Fällen, in denen kurzfristige Anstellungen im zukünftigen Berufsbereich gefunden werden, wird berichtet, daß diese Tätigkeiten einen allzu kurzfristigen, sporadischen Charakter haben, daß man nichts daraus lernen kann, nichts, was für die zukünftige berufliche Situation Bedeutung gewinnen könnte. Somit scheint die Wartezeit einen Freiraum zu bieten, aber einen Freiraum ohne Perspektive, ohne die Möglichkeit, Tätigkeiten und Erfahrungen in den eigenen Lebensplan zu integrieren. Damit wird auch verständlich, warum die Wartezeit mit zunehmender Dauer, obwohl sie doch zunächst viele Freiheiten suggeriert, immer unerträglicher für die Betroffenen wird. Die Freiheiten der Wartezeit bleiben auf Dauer gesehen sinnlos, weil sie für die Betroffenen keine Entscheidungsalternativen und Zukunftsperspektiven enthalten. Darin liegt dann auch die Gefahr dieser Situation für die Betroffenen begründet, die Gefahr zunehmender Entwertungsgefühle, Resignation und verstärkter Anpassungsbereitschaft.

#### 4. Zur Methode

Gegenstand der hier vorgelegten Untersuchungen ist die Art und Weise, wie der Student mit seiner Prüfung umgeht, wie er sich in seinem Studium auf sie hin orientiert, wie er sie während des Prüfungszeitraums durchlebt und verarbeitet und wie er die Prüfungserfahrungen in seiner späteren Arbeit reaktiviert. Letztlich geht es dabei um den Beitrag, den Prüfungen zur Entwicklung des Subjekts leisten, also darum, welche Beeinträchtigungen der Arbeitsfähigkeit im Studium und im späteren Beruf von der Prüfung ausgehen, bzw. ob der Umgang mit und die Erfahrung in Prüfungen dem Subjekt neue Lebensmöglichkeiten und Handlungskompetenzen vermitteln. Damit sind zwar auch die Ereignisse der Prüfung Gegenstand der Untersuchung; aber im Vordergrund steht das Erleben der Prüfung, d.h. die Verarbeitung von Prüfungsereignissen durch das Subjekt, die immer schon im Kontext seiner Lebensgeschichte und seiner sozialen Bezüge geschieht. Es geht um die Antizipation von Prüfungen im Studium, die Deutung von Prüfungsereignissen im und die darauf aufbauenden Strategien zur Bewältigung der Prüfungssituation sowie die Verarbeitung der Prüfungserfahrungen durch Rationalisierung, Verdrängung oder Thematisierung etc.

Wenn hier von Prüfung gesprochen wird, so in der Regel in doppelter Bedeutung. Das Wort Prüfung wird einerseits im Sinne des einzelnen Prüfungsteils (hier: Hausarbeit, Klausur, mündliche Prüfung) verwendet. Auch dabei kann wieder unterschieden werden zwischen der Situation, in der die "Leistung" erbracht wird, und dem gesamten Zusammenhang des Erbringens der Leistung bis hin zur Bewertung und dem abschließenden Gespräch über die Bewertung. Das Wort Prüfung wird andererseits in einem sehr viel weiteren Sinn verwendet. Prüfung meint dann den gesamten Lebensabschnitt<sup>51</sup>, der vorwiegend durch das Absolvieren der Abschlußprüfung im Lehramtsbereich charakterisiert ist, mindestens die Zeit von der Meldung zur Prüfung bis hin zur Aushändigung des Zeugnisses. Diese Verwendung des Wortes Prüfung trägt insbesondere dem Umstand Rechnung, daß bei der Frage nach den Auswirkungen der Prüfung auf das Subjekt nicht nur die Wirkung der einzelnen Prüfungsteile in Rechnung zu stellen ist, sondern daß vor allem das System und die zeitliche Abfolge der einzelnen Prüfungsteile hier eine besondere und aus der Betrachtung des einzelnen Prüfungsteils nicht mehr zu erklärende Wirksamkeit hat. Gerade die zeitliche Sequenz und Struktur der Folge der einzelnen Prüfungsteile scheint Arbeitsformen zu verlangen, die mit den Erfahrungen und Intentionen des Studiums immer weniger in Übereinstimmung gebracht werden können und die vielfach die beteiligten Individuen am Ende psychisch überfordern.

Die Ereignisse der Prüfung sind in der Regel aus rechtlichen, moralischen, aber auch technischen Gründen schwer zugänglich. Zunächst scheint es nahezuliegen, nach Daten zu suchen, welche als objektive Indikatoren für das, was mit dem Subjekt in der Prüfung geschieht, gewertet werden können.

Solche Indikatoren könnten im Sinne der "non reactiv-measures" <sup>52</sup> Informationen über die Meldung zur Prüfung sein, Verschiebungen einzelner Prüfungsteile oder der ganzen Prüfung, Krankschreibungen, Prüfungsleistungen oder Wiederholungen etc. Doch schon solche Informationen unterliegen in der Regel der Vertraulichkeit; Überdies sind sie nur schwer in bezug auf die subjektiven Anteile des Prüfungsgeschehens zu interpretieren; vielmehr unterliegen sie allzu leicht ideologisch bedingter Mißdeutung (Drückebergerei, Niveauverlust etc.). Eine andere Möglichkeit wäre zweifellos die, durch geeignete Beobachtung <sup>53</sup> - zumindest in den einzelnen Prüfungssituationen - das Prüfungsgeschehen zu erfassen. Daß dies beispielsweise beim Anfertigen der Hausarbeit nahezu unmöglich ist, ist einleuchtend. Wer wollte einem Kandidaten bei einem derart diffizilen und seine ganze Aufmerksamkeit in Anspruch nehmenden Vorhaben noch die Belastung einer ständigen Beobachtung zumuten? Der technische Aufwand würde zudem enorm gesteigert, und letztlich wäre ein solches Vorgehen mit allen Schwierigkeiten der teilnehmenden Beobachtung behaftet. Für den Prüfungsteil Klausur trifft dies in ähnlicher Weise zu, wobei hier sowohl rechtliche Probleme entstünden als auch die entscheidenden Aspekte und Prozesse dieser Situation wohl kaum der Beobachtung zugänglich wären. Schon eher schien uns für die Beobachtung die mündliche Prüfungssituation geeignet und zwar deshalb, weil es sich hier um eine Kommunikationssituation handelt. Daß auch dies methodische Probleme bereitet, wird an späterer Stelle noch ausführlicher zu beschreiben sein.

Das Erleben der Prüfung durch die Kandidaten findet nicht nur im Prüfungsverhalten seinen Niederschlag, sondern die Art, wie sie Prüfungserlebnisse und Erfahrungen verarbeiten, findet ihren Niederschlag in ihrem Bewußtsein von Prüfungen. Welche Erinnerungen berichten die Absolventen, welche Bedeutung messen sie Prüfungen und einzelnen Prüfungsereignissen zu, wie nehmen sie sich selbst als Prüfungskandidat wahr etc.? Die Aussagen der Betroffenen über ihre Prüfungserlebnisse und Erfahrungen werden so selbst zum Gegenstand der Auswertung; sie liefern nicht nur Informationen über Prüfungsereignisse, sondern vor allem auch über Deutungsmuster und Verarbeitungsstrategien. Solche Äußerungen finden sich nun zweifellos in Dokumenten, wie Tagebüchern, Briefen, aber auch in den alltäglichen Gesprächen. <sup>54</sup> Leider waren uns solche Dokumente und Gespräche gerade wegen ihres intimen Charakters und der erst frisch überstandenen (und immer noch anwesenden) Prüfung unzugänglich. Zudem haben solche Dokumente den Nachteil, daß sie den jeweiligen Horizont der Betroffenen nicht überschreiten, daß sie nicht die Möglichkeit geben, mit zusätzlichen Fragen, die aus einem übergeordneten theoretischen Zusammenhang heraus abgeleitet sind, den Betroffenen Aussagen abzurufen, die sie ohne Provokation **nicht gemacht** hätten. Gerade in Anbetracht der subjektiven Anteile der Prüfungssituation erschien uns somit das Interview als theoriegeleitete **Provokation der Betroffenen**, über sich und die Prüfung Auskünfte zu geben, als die geeignetste Methode, auch wenn man berücksichtigt, daß die Situation

des Interviews geeignet ist, ihrerseits Prüfungserfahrungen und Bewältigungsstrategien zu reaktivieren, die es je gerade zu erkennen gilt. 55

Ein besonderes methodisches Problem, aber auch eine methodische Chance der explorativen Studie lag darin, daß die Untersuchenden, die Interviewenden und Auswertenden, zu dem Untersuchungsgegenstand in mehrfacher Hinsicht eine besondere Beziehung besaßen, in die zu untersuchenden Prozesse in besonderer Weise involviert waren.

Die Untersuchenden waren selber Absolventen des Kasseler Lehrerstudiums der GhK und der Projektleiter auch Prüfer in diesem Studiengang. Sie brachten damit hinsichtlich des Gegenstandes eine Fülle je eigener Erfahrungen in die Vorbereitung der Interviews, in die Interviewsituationen und Beobachtungen sowie in die Auswertung mit ein.<sup>56</sup> Damit war zum einen zwar die Chance einer besonders intimen Kenntnis des Untersuchungsgegenstandes gegeben, zum anderen jedoch auch die Gefahr einer entschiedenen Einschränkung der Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse auf den je spezifischen Erfahrungskontext der Untersuchenden und Untersuchten. Die Gefahr lag insbesondere darin, daß die eigenen unaufgearbeiteten Prüfungskonflikte der Untersuchenden, ihre verzerrten Deutungsmuster, ihre Verdrängungen und Rationalisierungen Interview/Beobachtung und Auswertung so überformen, daß die Beobachteten und Befragten sich in den Interviews mit ihren eigenen Erfahrungen und Konflikten durch die Abwehr der Untersuchenden gar nicht mehr zur Geltung bringen können. Durch Techniken der Standardisierung und Normierung von Beobachtungs-/Interviewkriterien und Verfahren war dieser Einschränkung der Objektivität der Ergebnisse nicht beizukommen. Der daraus resultierende Konventionalismus hätte vermutlich nur zur Ausblendung krisenhafter Erfahrungen der am Untersuchungsprozeß Beteiligten geführt und wäre damit selbst zum Instrument der Abwehr unbewältigter Erfahrungen und Erlebnisse geworden. Was uns einzig zu helfen schien, war, vor dem Entwurf des Interviewleitfadens und vor der Durchführung der Interviews und der Beobachtungen die eigenen Prüfungserfahrungen und Wahrnehmungsmuster bezüglich der Charakterisierung der Prüfungserlebnisse anderer reflexiv in einem ersten Schritt aufzuarbeiten. Damit sollte gewährleistet werden, daß beim Entwurf der Beobachtungskriterien und des Interviewleitfadens die eigenen Prüfungserfahrungen das Instrumentarium nicht unbewußt beschränken und daß bei der Durchführung der Beobachtungen und der Interviews die Untersuchenden in die Lage versetzt wurden, ihre eigenen Reaktionen stets mit zu reflektieren und auf das Untersuchungsinteresse zu beziehen, um den Befragten und Beobachteten möglichst viel Spielraum zu geben, sich selbst einzubringen.

Hinzu kommt, daß gerade in der Interviewsituation eine persönliche Beziehung zwischen Interviewer und Interviewtem hergestellt ist, die sich - je intimer das Interview in die Lebensgeschichte des Einzelnen eindringt - auf den Prozeß des Interviews auswirken wird. Ohne Zweifel spielen dabei Sympathie und Antipathie eine besondere Rolle. Je nachdem, wie sich

der Interviewte dem Interviewenden in der Situation des Interviews darstellte, gelang es dem Interviewten, sein Gegenüber mehr oder weniger ernst zunehmen. Im einen Fall war die Situation durch Vertrauen und entspanntes Gespräch charakterisiert, im anderen mehr durch Ungeduld und Mißtrauen. Damit war sowohl die Gefahr verbunden, daß der Befragte in der Beschreibung seiner Prüfungserlebnisse und lebensgeschichtlichen Erfahrungen behindert wurde, als auch die, daß diese Beschreibung nicht nur lückenhaft blieb, sondern durch die gegenseitigen Erwartungen deformiert wurde. Aus diesem Grunde wurde zu jedem Interview ermittelt, wie der Interviewer den Interviewten insgesamt wahrgenommen und die Situation des Interviews gedeutet hat, um von hier aus besser abschätzen zu können, welche Anteile der Beteiligten in das Interview mit eingehen.

Ein wesentlich strukturierendes Moment bei der Durchführung und Auswertung der Interviews und Beobachtungen waren die Vorstellungen der Untersuchenden vom Studium und Leben, wie es ihrer Auffassung nach sein sollte. Irritationen stellten sich bei der Durchführung und bei der Auswertung insbesondere immer dann ein, wenn die Interviewten von diesem "Menschenbild" abwichen. Da solche Leitbilder bei der Durchführung und Auswertung der Interviews und Beobachtungen als grundlegende Orientierungen des Handelns fungieren, galt es, diese Orientierungen möglichst präzise herauszuarbeiten und auf den theoretischen Bezugsrahmen hin zu überprüfen. Der Befragte kann sich z. B. anpassen oder in Auflehnung gegen unausgesprochene Zustimmungsforderung eine Gegenposition, die er sonst in dieser Form nicht vertritt, einnehmen, da er die Ansichten des Interviewers schon vorher kannte oder allgemeine Normen der Studentenszene, d. h. bestimmte Vorstellungen durch Vorurteile, beim Befragten voraussetzt. Das kann wiederum von verschiedenen Faktoren abhängen, wie Aussehen, Kleidung, Verhaltensweisen des Interviewers oder das Wissen, mit wem er befreundet ist, in welchen Gruppen er arbeitet usw. Insbesondere mußte gewährleistet werden, daß diese grundlegenden Orientierungen nicht unbewußt Konfliktlösungen reproduzieren, welche mit den theoretischen Interessen der Untersuchung nicht in Übereinstimmung zu bringen sind und welche die Auswertung unbewußt so beeinträchtigen, daß der Untersuchungsgegenstand kaum noch darin zum Ausdruck kommen kann. Letztlich ging es dabei um die Konkretisierung und um den Realitätsbezug der eigenen Vorstellungen von Autonomie im Studium und im Beruf. Die Reflexion dieser Vorstellungen und ihrer zunächst je subjektiven Bedeutungen wurde dreifach angegangen: (1) durch interne Diskussion, die den einzelnen Untersuchenden mit den Perspektiven der anderen konfrontieren sollte, um schon so die Bornierung des eigenen Wissens über Prüfungen aufzubrechen; (2) durch erste Beobachtungen von Prüfungen und gemeinsame Reflexion (Konfrontation mit Erfahrungen) sowie (3) durch Literaturanalyse, die sowohl mit Erfahrungen konfrontiert, welche den eigenen Erfahrungskontext übersteigen, als auch mit verschiedenen theoretischen Deutungsmustern.

Die Vorstellungen der Untersuchenden vom Studium waren geprägt durch ihre eigenen Studienerfahrungen. Sie lassen sich wie folgt charakterisieren: Mehr Selbständigkeit und Unabhängigkeit, auch in finanzieller Hinsicht, um niemanden mehr belasten zu müssen, mehr Muße und Intensität, d. h. weniger zeitliche Durchstrukturierung und Organisation des Studiums und mehr Möglichkeiten, wenige Themen intensiv zu betreiben, d. h. exemplarisch zu studieren; mehr Praxisbezug (allerdings nicht auf bloße Berufspraxis eingeschränkt) und mehr Sinnlichkeit; mehr Zusammenhang in der Arbeit durch Projektstudium und weniger Zerstückelung des Studiums durch straffe Stundenverteilung und durch Lehrplan, also auch weniger Gängelung. Hervorgehoben wird das Bedürfnis nach Ablösung des Studiums von der besonderen beruflichen Perspektive und die Anbindung der Studieninhalte an die persönlichen Interessen; letzteres drückt sich besonders aus in einem verstärkten Bedürfnis zu lesen, Bücher einmal ganz und im eigenen Interesse lesen zu können. In diesen Einschätzungen und Leitbildern der Untersuchenden schlagen sich die eigenen je besonderen Studienerfahrungen nieder. Sie sind schon deshalb nicht unmittelbar zu verallgemeinern, weil sie in einer spezifischen Studiensituation (s. Kapitel 2) gemacht wurden. Diese eigenen Vorstellungen vom wünschenswerten Studium galt es auf den theoretischen Bezugsrahmen wie auch auf den Erfahrungskontext der Interviewten hin zu relativieren, um sich nicht in völlig falschen Interpretationen der Interviewtexte zu verirren.

#### 4.1 Auswahl der Personen

Vom Umfang des Vorhabens her ergab sich, daß nur eine kleine, nicht repräsentative Anzahl von Personen für Beobachtung und Interview in Frage kam. Diese Beschränkung des Umfangs, die gleichzeitig den qualitativen Charakter der Untersuchung gegenüber ihrem quantitativen Charakter hervorhob, konnte jedoch nicht verhindern, daß es bei der Auswahl der zu Interviewenden und in Prüfungssituationen zu Beobachtenden eine Reihe mehr oder weniger gravierender Probleme gab.

Zunächst muß davon ausgegangen werden, daß Personen mit unterschiedlichen Fächerkombinationen Prüfungen vermutlich unterschiedlich erleben und verarbeiten. Wir haben uns daher bemüht, den naturwissenschaftlichen, geisteswissenschaftlichen, gesellschaftswissenschaftlichen und künstlerischen Bereich bei der Auswahl hinreichend zu berücksichtigen, was nicht verhindern konnte, daß aufgrund der Fächerkombinationen (jeder Student studiert zwei Fächer und das Kernstudium) die quantitativen Verhältnisse nicht ganz ausgewogen sind.

Die Studierenden mußten, um überhaupt für das Interview gewonnen werden zu können und an einer möglichst detaillierten und intensiven Interviewarbeit Interesse zu gewinnen, selbst ein Interesse an der Aufarbeitung der eigenen Prüfungsergebnisse und -erfahrungen haben. Wenn auch dieses In-

teresse der Intensität der Interviews förderlich war, so war damit aber auch die Gefahr verbunden, daß die Befragten Therapieansprüche in die Interviewsituation mit einbrachten. Daß solche Therapieansprüche vorhanden waren, kam allein schon dadurch zum Ausdruck, daß alle Interviewten den entschiedenen Wunsch äußerten, die mit dem Interview eingeleitete Kommunikation über eigene Prüfungserlebnisse und -erfahrungen auch über das Interview hinaus auszudehnen, an den aufgeworfenen Problemen weiterzuarbeiten, unsere Auswertungsergebnisse auf die eigenen Erfahrungen hin zu diskutieren.

Ein solches, auf biografische Momente abzielendes Interview, welches dem Subjekt viel abverlangt, setzt Vertrauen voraus, welches nicht von vornherein gegeben ist. Hinzu kommt, daß bei der gegenwärtigen hochschulpolitischen Situation Mißtrauen fast zu einem konstitutiven Bestandteil des Hochschullebens geworden ist; Mißtrauen aus der Angst, observiert zu werden, aus Angst, daß die sehr persönlichen Informationen einem selber nicht mehr verfügbar bleiben, von anderen unkontrollierbar verwertet werden. Inwieweit dieses Mißtrauen unbegründet ist oder realistisch, ist hier gleichgültig; von uns mußte es als Realität insofern in Rechnung gestellt werden, als es einerseits notwendig wurde, nur solche Personen in die Befragung mit einzubeziehen, bei denen das erforderliche Vertrauensverhältnis vorausgesetzt werden konnte bzw. herstellbar war, als auch andererseits die Beschränkungen der Interviewsituation durch oft wiederaufkeimendes Mißtrauen zu erkennen.

#### 4.2 Die Instrumente der Untersuchung

Bis jetzt war schon erwähnt, daß aufgrund der sehr beschränkt zur Verfügung stehenden Mittel und auch in Hinblick auf den explorativen Charakter der Untersuchung quantitative und qualitative Einschränkungen nötig wurden. Da das "Prüfungsobjekt" kurzfristig geplant werden mußte, war es z. B. nur möglich, Interviews mit Kandidaten unmittelbar nach Abschluß des gesamten Prüfungsprozesses durchzuführen. Dies hat zur Folge, daß die Befragten bereits aus der Rückschau und somit teilweise reflektiert, aber auch rationalisierend über ihre Prüfungserfahrungen sprechen. Daß sich solche Aussagen von den Aussagen unterscheiden, die während des Prüfungsprozesses gemacht werden oder unmittelbar davor, liegt auf der Hand. Doch haben wir uns bewußt für diesen Zeitpunkt der Befragung entschieden, da wir es ablehnten, mit der Untersuchung in den Prüfungsprozeß der Betroffenen einzugreifen, und weil es uns darum ging, von den Betroffenen Informationen zu erhalten, welche den Prüfungsprozeß als Ganzes stets berücksichtigten. Um die unmittelbaren Reaktionen auf Prüfungen direkter zu erfassen, halten wir eine längerfristige Untersuchung für notwendig, in der die durch Interviews und Beobachtungen während des Prüfungsprozesses entstehenden Belastungen ausgeglichen werden können. Ei-

ne solche Untersuchung müßte notwendigerweise den Therapiebedürfnissen der Betroffenen entgegenkommen.

Zweifellos ist die Rückkoppelung der Untersuchungsergebnisse und ihre Diskussion mit den Betroffenen ein wesentlicher Teil von Handlungsfor- schung. So war auch von uns beabsichtigt, die Auswertungsergebnisse mit den Betroffenen gemeinsam durchzuarbeiten. Aus zeitlichen und finanziel- len Gründen war dies jedoch nicht möglich.

Im Mittelpunkt der Untersuchung standen Interviews und deren Auswer- tung, ergänzt durch vereinzelte Beobachtungen von Prüfungssituationen. Die Beobachtung von Prüfungssituationen und deren Auswertung wurde der Messung individueller Reaktionen und der Erhebung von Daten aus solchen Prüfungssituationen<sup>57</sup> vorgezogen, weil es uns darum ging, die Konflikt- strukturen dieser Prüfungssituationen und die konkreten Deutungsmuster, die das Handeln der Beteiligten bestimmen, zu eruieren.

#### 4.2.1 Zu den Beobachtungen mündlicher Prüfungen

Üblicherweise würde man bei der Auswertung der Beobachtungsprotokolle von Prüfungen so verfahren, daß man einzelne Ereignisse der Prüfung (beobachtbare Verhaltensweisen etc.) durch Merkmalsangaben kennzeich- net bzw. in Kategorien einordnet.<sup>58</sup> Auf diese Weise würden Aspekte von Prüfungsereignissen hervorgehoben und quantifizierbar gemacht. Beispiel: Wie oft und wie häufig stellt der Prüfer Fragen, wie oft und wie häufig macht der Prüfer ermunternde Äußerungen oder Gesten oder Mimik etc. Die psychosoziale Dynamik der Prüfungssituation würde so jedoch kaum erfassbar. Wie wird beispielsweise die gesamte Prüfungssituation durch die an ihr Beteiligten definiert und interpretiert, wenn der Prüfer nur Fragen stellt? Was für Fragen werden gestellt, wie oft wird der Prüfungskandidat unterbrochen? Was geschieht mit dem Inhalt und welche Beziehung der Be- teiligten zum Inhalt konstituiert sich? Eine Fülle weiterer derartiger Fra- gen wären zu klären, um überhaupt genauer sagen zu können, was wirklich in einer solchen Prüfung geschieht. Ob beispielsweise eine Prüfung sich zu einem Verhör über Kenntnisstand und Anpassungsfähigkeit des Kandida- ten entwickelt, in der die Verhandlung des Prüfungsgegenstandes nur noch zu einer Scheinverhandlung (Als-Ob-Situation) degeneriert, dies läßt sich kaum durch Merkmalsklassen und Beobachtungskategorien im herkömmli- chen Sinn ermitteln.

Benötigt werden vielmehr Konzepte, welche es gestatten, die Prüfungs- situation als psychodynamischen Entwicklungsprozeß zu beschreiben. Das heißt, nur wenn es gelingt, solche Entwicklungsphasen, Schritte, Elemen- te der Prüfung ausfindig zu machen, die in ihrer Ganzheit den Prozeß der mündlichen Prüfung bestimmen, aus denen heraus erklärbar wird, wie sich das Verhältnis der an der Prüfung Beteiligten zueinander, ihr Verhält-

nis zum Gegenstand, die Kommunikationsstruktur etc. entwickeln, nur dann wird es möglich sein, zu einer einheitlichen Analyse der Prüfungssituation zu kommen. 59

Folgende Aspekte eines solchen Entwicklungsprozesses schienen uns dabei von besonderem Interesse:

(1) Der mündlichen Prüfung vorausgehend:

- Themen- und Prüferwahl (Erwartungen an den Gegenstand und an Personen, Befürchtungen und Hoffnungen, Strategien etc.);
- Vorbereitung und Beratungsgespräche (Erfahrungen mit Prüfern in Beratungsgesprächen und ihre Übertragung auf die Antizipation der Prüfungssituation; Diffusität versus Erschöpfung der Thematik bereits im Beratungsgespräch etc.);
- unmittelbar vor der mündlichen Prüfung (allgemeines physisches und seelisches Befinden, Schlaflosigkeit, Konzentration, Nervosität und Erregung, äußere Ereignisse wie Unfälle etc.; Warten auf die Prüfung, Gerüchte, wie es heute läuft etc.).

(2) Der Prozeß der mündlichen Prüfung:

Allgemeine Charakteristik der Prüfungssituation:

- Öffentlichkeit (zugelassen? Als irritierend empfunden? Positiv oder negativ zu Kandidaten oder Gegenstand oder Prüfer eingestellt etc.),
- Kontrolle der Prüfung durch das Prüfungsamt?
- Wie wirken Raum, Prüfer und Beisitzer (verbrauchte Luft, Ermüdung, pflichtgemäßes Abarbeiten oder freundlich interessierte Gesprächsbereitschaft etc.)?
- Ist es die erste Prüfung des Kandidaten, wird sie als Blockprüfung oder Gruppenprüfung abgelegt?

Einleitung der mündlichen Prüfung:

- Eröffnungsrituale (verbal, nicht verbal),
- Beziehung Prüfer/Prüfling; wie wirkt sich die bereits im voraus bestehende Beziehung der Beteiligten zueinander bei der Eröffnung der Prüfungssituation aus? Welche Veränderungen erfährt sie und wie konstituiert sie sich?
- Exposition des Themas. Welche inhaltlichen Probleme werden angeschnitten, zur Behandlung vorgeschlagen; in welcher Form geschieht dies und wie verhalten sich die Beteiligten dazu?
- Welche allgemeine Prüfungsatmosphäre bildet sich heraus; Engagement, Distanz, Als-Ob, Schärfe etc.? Wie kommt es dazu?

Definition der Prüfungssituation; Konstituierung des offenen und geheimen Prüfungsgegenstandes; Herausbildung der Kommunikationsstruktur:

- Wie entwickelt sich das Thema? Wie verhalten sich die Beteiligten zum Gegenstand? Welche inhaltlichen Weichen werden von wem gestellt? Ideo-

- logische Positionen, wissenschaftstheoretische Zugriffe und Konzepte;
- Verhaltensweisen bei Prüfer und Prüfling;
  - Dominanz, Machtkämpfe, Verständnis, Einverständnis etc.;
  - Kommunikationsstil: Gespräch, Diskurs, Thesen, Disput, Vortrag, Verhör etc.;
  - Offizieller und geheimer Prüfungsgegenstand (beispielsweise: Distanzierung der Prüflinge von ihrer eigenen vergangenen Praxis);
  - Thema bereits vorab verbraucht (etwa im Beratungsgespräch; die Prüfungssituation als "Als-Ob"-Situation und Verführung zur Verkenning ihres Ernstcharakters);
  - Krisen, Brüche, Richtungs- und Stiländerungen;
  - Plötzlich ausbrechende Konflikte;
  - Ausfälle, Stockungen, Wiederholungen, Zeichen physischer Anspannung wie Zittern, Schwitzen etc.;
  - Wo stellt sich die Betroffenheit der an der Prüfung Beteiligten her? Wie artikuliert sie sich und beeinflusst die Prüfung (Irritation, Abwehr, Verärgerung etc.). Disharmonie zwischen Prüfer, Beisitzer oder Prüfungsausschussvorsitzenden etc.;
  - Ist die Reaktionsfähigkeit des Kandidaten unter Streßbedingungen der eigentliche Gegenstand der Prüfung;
  - Bevorzugung einzelner Kandidaten bei Gruppenprüfungen;
  - Störungen, die von außen in die Prüfungssituation hineingetragen werden;
  - Vorstellungen von Verlauf und Ergebnis der Prüfung bei den Beteiligten.

#### Entscheidungssituationen in der mündlichen Prüfung:

- Wie werden Prüfungskandidat und Prüfungsleiter mit solchen Fragen fertig, die nicht nur auf den Nachweis von erlernten Kenntnissen und Fähigkeiten ausgehen, sondern bisher wissenschaftlich und gesellschaftlich noch nicht gelöste Probleme betreffen, welche darüber hinaus für die Beteiligten auch von besonderer (existentieller) Bedeutung sind. Dies sind Fragen, in denen der Kandidat sagen soll, wie er sich in der Praxis entscheiden würde angesichts theoretischer Unentscheidbarkeit; es sind darüber hinaus Fragen, die als solche schon für den Kandidaten eine beunruhigende Perspektive enthalten. Wie wirkt sich dies unter den besonderen Bedingungen der Prüfungssituation aus? Stimulierend, provozierend oder verwirrend und angststeigernd? Oder weichen die Beteiligten in eine Als-Ob-Diskussion aus?

#### (3) Nach der mündlichen Prüfung: Ergebnisbegründung

Diese Kategorie ist der direkten Beobachtung aus rechtlichen Gründen nicht mehr zugänglich. Dennoch können über die Interviews hinreichend Informationen darüber gewonnen werden, wie von den Prüfungskandidaten Ergebnisbegründungen rezipiert werden. Besonders wichtig wären hier Erkenntnisse darüber, wie allgemeine persönliche Einschätzungen vom Prüfungskandidaten im besonderen Hinblick auf seine Prüfungsleistungen, also das, was ein Prüfer vorab schon an Erwartungen bezüglich der Prü-

fungsleistungen hat, sich auswirken und wahrgenommen werden. Dementsprechend wäre zu untersuchen, inwiefern sich Prüfungskandidaten durch die Begründung des Prüfungsgesprächs nicht in der speziellen Leistungsfähigkeit gekennzeichnet fühlen, sondern darüber hinaus allgemein persönlich stigmatisiert empfinden. Welche Kränkungergebnisse resultieren hieraus? Welche - leistungsirrelevanten - Voreinschätzungen der Prüfer manifestieren sich möglicherweise hierin.

Die hier gewählte Form der Beschreibung war - entsprechend dem explorativen Charakter der Untersuchung - die eines stichwortartig kennzeichnenden und anekdotisch zusammenfassenden Protokolls aus der Sicht des Beobachters. 60

#### 4.2.2 Das Interview

Das Interview wurde zur Charakterisierung des gesamten Prüfungsprozesses besonders deshalb dem Fragebogen oder dem biografischen Bericht vorgezogen, weil es uns gegenüber dem Fragebogen offen genug erschien, die Subjektivität des Befragten weitestgehend zur Geltung zu bringen, aber auch gegenüber dem biografischen Bericht die Möglichkeit bot, theoriegeleitet durch Fragen zu intervenieren, gerade dort, wo der Befragte sich bemüht, zu verschleiern oder zu verdrängen. 61

##### a) Zweck der Interviews:

Die Interviews sollten Informationen darüber liefern, wie Prüfungskandidaten ihre Vorbereitung auf Prüfungen erleben, sich in Prüfungen erleben und vor allem, wie sie Prüfungen erfahren. Prüfungen und das Verhalten der an ihnen Beteiligten während des gesamten Prüfungszeitraums sind kaum, und wenn, nur mit sehr großem Aufwand direkt zugänglich. Die subjektive Befindlichkeit als wesentlicher Faktor der Prüfungsrealität käme dabei auch nur mit besonderem technischen Aufwand in den Blick; abgesehen davon, daß psychische Auswirkungen der Beobachtungsprozedur so wie rechtliche und moralische Einschränkungen einem solchen Vorhaben wohl enge Grenzen setzen. Aus diesem Grunde bietet es sich an, bei der Widerspiegelung der Prüfungen im Bewußtsein der Beteiligten anzusetzen, also bei ihrer Erinnerung daran, was sie getan, gefühlt und wahrgenommen haben (bzw. nicht wahrgenommen oder nicht getan haben).

In diesem Ansatz liegt zwar die Gefahr, die ermittelten Ergebnisse der Befragung als reine Tatsachen mißzuverstehen, also allen Verzerrungen in der Erinnerung der Beteiligten und Vorurteilen der Interviewer aufzusitzen. In diesem Ansatz liegt aber auch die Chance, über die Feststellung der (wenn auch in der Erinnerung verzerrten) Realität hinaus die (durch Prüfungs- und Persönlichkeitsstrukturen bedingten) Verzerrungen selbst mit in den Blick zu bringen und damit zu einem objektiveren Bild der Prü-

fungswirklichkeit zu gelangen. Den methodischen Rahmen hierfür bietet das Interview als Kommunikation, welche durch offenes, aber theoriegeleitetes Fragen stimuliert wird.

Beleg dafür, daß gerade in den Verzerrungen der Wahrnehmungen und Erfahrungen ein Stück Prüfungsrealität mit sichtbar wird, liefert etwa die Tatsache, daß vielfach Prüfer und Prüflinge so etwas wie eine offizielle Prüfungsideologie gerade durch die Prüfungspraxis gelernt haben, und sei es nur zu ihrer eigenen Rechtfertigung. Ebenso können in den Klagen über die gewählten Prüfer, in der Enttäuschung über deren Verhalten nicht nur objektive "Mißstände" zum Vorschein kommen, sondern - was viel gravierender ist - so etwas wie eine neurotische Prüferwahl, also die Versuchung des Prüfungskandidaten, sich aus lebensgeschichtlichen Gründen genau den Prüfer zu suchen, mit dem er die Prüfungssituation vielleicht besonders konflikthaft erleben wird.

#### b) Zur Form des Interviews:

Uns war über die Struktur der Prüfungen und der Persönlichkeit der an ihr Beteiligten sowie der Wechselbeziehungen der verschiedenen Faktoren zu wenig bekannt; ebenso war über Verdrängungsmechanismen, Tabuierungen und Ideologisierungen in und durch Prüfungen noch zu wenig bekannt. Aus diesem Grunde konnte es zunächst nur darum gehen, zu explorieren, welche Faktoren und Strukturen überhaupt die Prüfungssituation kennzeichnen; darüber hinaus wird es notwendig sein, die in den Äußerungen und Berichten der Beteiligten zur Geltung kommenden Verzerrungen der Kommunikation aufzubrechen. Letzteres kann nur kommunikativ und zwar als offene Kommunikationssituation geleistet werden.<sup>62</sup> Von daher wird es notwendig, das Interview als nicht standardisiertes offenes Interview durchzuführen.

Damit ergab sich das Problem, daß nicht nur die Subjektivität der Interviewten mit ins Spiel kommt, sondern daß auch die Subjektivität des Interviewenden keine mehr zu vernachlässigende Größe ist. Auch der Interviewende hat eigene Prüfungserfahrungen (in der Regel wohl auch unverarbeitete), hat eigene persönliche Konflikte und seine eigene Deutung des Prüfungssystems. Als der Fragende kann es nun leicht geschehen, daß er das Interview von dem Problem der Interviewten weg auf seine eigenen Probleme lenkt. Darin ist die Gefahr enthalten, daß das Ergebnis des Interviews schließlich weniger über die Erfahrungen aussagt, welche die Interviewten mit Prüfungen gemacht haben, und mehr zum Ausdruck bringt, wie der Interviewer selbst seine Prüfungserfahrungen bisher zu verarbeiten versucht hat, wie er eigene Erfahrungen und Handlungsweisen zu rationalisieren versucht, Rechtfertigungsstrategien entwickelt, die seine eigenen Erfahrungen, seine Konzentrationsrichtung in unangemessener Weise einschränkt. Die Subjektivität der Interviewer kann nicht aus der Kommunikation des Interviews herausgehalten werden; sie soll es auch nicht,

denn sie wird gerade als Element des gezielten Nachspürens nach den wirkenden Faktoren, den Prüfungsschwierigkeiten und Konflikten benötigt. Aber diese Spontaneität darf sich nicht unkontrolliert in der Subjektivität des Interviewers verfangen. Aus diesem Grunde war methodisch vorzusehen, daß der Interviewer vom Gegenstand der Befragung her durch einen Leitfaden an theoretische Konstrukte und zentrale Fragestellungen gebunden ist.<sup>63</sup> Der Leitfaden sollte somit zentrale Fragestellungen enthalten, die allen Kandidaten vorgelegt werden, sowie andere Fragestellungen, welche allen Kandidaten im Sinne von Rückfragen vorzulegen wären, auch dann, wenn sich das individuelle Gespräch teilweise in eine andere Richtung entwickelt. So war gesichert, daß die Interviews auch ein Minimum an gezielten, einheitlichen Informationen liefern.

#### 4.2.3 Aufbau des Leitfadens

Der Leitfaden baut sich - wie Kapitel 5 zu entnehmen - nach den Fragenkomplexen auf:

- Funktionen von Prüfungen (Prüfungsideologie),
- Prüfungsprozeß (wie laufen Prüfungen),
- Prüfungen im Lebenskontext,
- Prüfungsangst,
- Biografisches.

Die einzelnen Fragenkomplexe werden einleitend erläutert und mit einer zur offenen Beantwortung anregenden Frage, die jedem Probanden vorzulegen ist, versehen. Darauf folgen wenige einzelne offene Fragen, welche ebenfalls mit einer die Absicht der Fragestellung erläuternden Erklärung verbunden sind. Diese offenen Teile des Interviews sollten etwa 80% der zur Verfügung stehenden Zeit ausmachen. Jede Frage enthält darüber hinaus eine Reihe von Unterfragen, welche dem Probanden aber erst nach Beantwortung der jeweiligen offenen Frage so vorzulegen sind, daß gefragt wird, ob die Unterfrage schon beantwortet wurde und, wenn nein, daß eine Kurzantwort noch abschließend dazu erbeten wird. Jede Frage enthält weiterhin eine Abschätzung über die zur Beantwortung der Frage und der Nachfragen erforderliche Zeit.

Probleme der Auswertung: Die grundlegende Schwierigkeit der Auswertung der Interviews und Beobachtungsprotokolle lag darin, daß es sich hierbei nicht um ein Datenmaterial handelte, welches durch objektivierend-kategorialen Zugriff unmittelbar klassifizierbar und quantifizierbar war. Vielmehr handelte es sich bei diesem Material um Berichte über Prüfungsabläufe und Erzählungen eigener Prüfungsergebnisse, deren Subjektivität dem Auswertenden eine Reflexion auf die Bedingungen ihres Zustandekommens abfordert, welche nicht notwendig im vorgängigen theoretischen Bezugsrahmen aufgeht.<sup>64</sup>

Letztlich sind die Interviews - die hier das Kernstück der Untersuchung bilden - nicht unmittelbarer Ausdruck von Prüfungserfahrungen, sondern sie sind die "theoriegeleitete" Darstellung von Prüfungserfahrungen im Rückblick der Subjekte. Diese Darstellung ist durch die vorgängigen theoretischen Annahmen, wie sie sich unter anderem im Leitfaden niedergeschlagen haben, weitgehend strukturiert, doch nicht weitestgehend. Die Beeinflussung der Darstellungsmöglichkeiten des Subjekts durch die Interaktion zwischen Interviewer und Interviewtem war vorangehend schon angedeutet. Vor allem aber sind die Prüfungserlebnisse im Rückblick des Subjekts bereits weitgehend von ihm verarbeitet, d. h. in seinen lebensgeschichtlichen Kontext eingeordnet. Was der Einzelne für erzählenswert hielt bzw. was nicht, inwieweit er theoretisierend rationalisierte, welche Beziehungen er zwischen seinen Erlebnissen herstellte und welche Deutungen er herantrug, das sind Momente, die erst im Prozeß der Auswertung herausgearbeitet werden mußten.

Dabei gingen wir davon aus, daß es bei der Auswertung nicht nur um die Zusammenfassung der offen zutage tretenden Inhalte, der offen angesprochenen Themen geht, sondern, daß es sowohl um einen offen zutage tretenden als auch um einen verdeckten Inhalt in den Interviewtexten geht. Wir gingen davon aus, daß die Texte selbst Ausdruck subjektiver Verarbeitung von Konflikten sind. Dabei sind wohl in der Regel die gefundenen Lösungen nicht bruchlos oder auch nur scheinbar, so daß dort, wo der Interviewte sich besonders darum bemüht, etwas als selbstverständlich hinzustellen oder wo er etwas nicht thematisieren möchte oder sich vergeblich dagegen wehrt, sich ihm ein Thema, obwohl vom Interviewer nicht angesprochen, immer wieder aufdrängt, die Auswertung sich besonders um die Ursachen bemühen muß.

Die Auswertung als Interpretation der Interviews ist somit nur als reflexives Vorgehen zu verstehen, das die gewonnenen Erfahrungen immer wieder auf die Bedingungen ihres Zustandekommens hin reflektiert. Ergebnis war bei uns in diesem Sinne ein mehrfach gestuftes Verfahren der Auswertung der Interviews, die in einem ersten Schritt nach den Kategorien des Interviewleitfadens geschah. Schon dabei zeigte sich jedoch, daß die Inhalte der Interviews nicht voll unter die Kategorien des Interviewleitfadens und d. h. unter die vorgängigen Fragestellungen des theoretischen Bezugsrahmens subsumierbar sind. Übergreifende Fragestellungen und neue Perspektiven gewannen an Bedeutung. Schließlich war festzustellen, daß jedes Interview seinen spezifischen Charakter hatte, in dem sich nicht nur die Interaktion zwischen Interviewtem und Interviewer niederschlug, sondern vor allem auch die Subjektivität der Betroffenen in bezug auf ihre Prüfungserfahrungen. Das besondere Problem der Auswertung bestand nun darin, diesen biografischen Zug der Interviews mit dem Anspruch, generalisierungsfähige Aussagen über den Komplex Abschlußprüfungen zu gewinnen, zusammenzubringen. Das Problem bestand darin, daß jeder Versuch,

durchgängige Strukturen, Eigenschaften, Phasen, Typen etc. zu finden, dem biografischen Zug der Interviews zu widersprechen schien. Jedes Subjekt hat seine eigene Lebensgeschichte und deutet in deren Kontext die vielleicht "objektiv" ähnlichen und vergleichbaren Prüfungsereignisse ganz anders. Was für den einen in der Prüfung gut zu sein schien, schadete offenbar dem anderen. Generalisierungsfähige Aussagen über Prüfungen, die Ratschläge und Rezepte zur Verbesserung des Prüfungssystems ermöglichen könnten, schienen unmöglich. Die Ursachen für diese Schwierigkeit liegt darin, daß Aussagen über Prüfungsprozesse nur insoweit generalisierungsfähig sind, als sie die biografischen Momente der an Prüfungen Beteiligten nicht ausklammern, wie es oft bei zu kurz greifenden Vorschlägen zur Prüfungsreform der Fall ist. Andererseits jedoch sind Erkenntnisse über den Prüfungsprozeß, welche dieses biografische Moment berücksichtigen bzw. es in den Mittelpunkt stellen, kaum in der Lage, isolierte Aussagen über einzelne Variablen des Prüfungssystems und ihre zweckmäßige Veränderung zu machen.

Die Auswertung der Interviews und der Beobachtungsprotokolle stellt somit einen komplexen Vorgang von Verstehen und Erklären dar, in dem es einerseits darum geht, überhaupt erst einmal eine gemeinsame Sprache über Prüfungserlebnisse, über Motive und Handlungen in Prüfungen sowie gemeinsame Sinndeutungen zu entwickeln. Erst auf der Grundlage einer solchen gemeinsamen Sprache lassen sich die berichteten Prüfungserfahrungen aus dem Zusammenwirken lebensgeschichtlicher Bedingungen der an Prüfungen Beteiligten, den institutionell-situativen Bedingungen der Hochschule und dem formalen Prüfungssystem begreifen.

Praktisch ergaben sich aus diesen Überlegungen für uns folgende Stufen <sup>65</sup> des Auswertungs- und Interpretationsprozesses:

Zunächst wurden die Interviews nach den Kategorien des Interviewleitfadens ausgewertet und zwar in doppelter Hinsicht: zunächst intraindividuell, dann interindividuell. Daran schloß sich eine Charakterisierung jedes Interviews nach neuen, nicht in den Interviewkategorien aufgehenden Gesichtspunkten an. Dies reichte vom Stil der Rede über neue und z. T. übergreifende, vom Interviewer aufgeworfene Fragestellungen bis zu besonders auffälligen und vom Interviewten immer wieder ins Spiel gebrachten Themen.

Die Reflexion auf die ersten Auswertungen und Eindrücke ermöglicht eine neue Perspektive auf die Interviews, d. h. neue übergreifende Fragestellungen, wie etwa:

- Wie wirkt sich die Prüfung bzw. die Prüfungsordnung auf das Studium aus?
- Wie verlief das Studium der Betroffenen?
- Wie gehen die Betroffenen mit Prüfungskonflikten um?
- Wie groß ist das Maß von Verzicht und Verdrängungsleistungen?
- Welche besonderen negativen oder positiven Erfahrungen werden berichtet?

- Welche Schwierigkeiten ergeben sich für die Betroffenen in der Zeit zwischen den einzelnen Prüfungsteilen?

Die Gesamtauswertung nach Kategorien des Interviewleitfadens und nach übergreifenden Fragestellungen schloß sich hieran an.

Um jedoch die Prüfung insgesamt als Prozeß und Lebensabschnitt begreifbar zu machen, bedurfte es eines vierten Schrittes der Interpretation und Auswertung, in dem versucht wird, die Prüfung als in das gesamte Studium eingebetteten Vorgang im Sinne eines Entwicklungsprozesses zu charakterisieren. In dieser abschließenden Analyse wird zugleich der theoretische Bezugsrahmen für die Analyse des Prüfungskomplexes rekonstruiert und soweit zu konkretisieren versucht, daß das Zusammenwirken gesellschaftlicher, institutioneller und biografischer Momente im Prüfungsprozeß begreifbar und die nachfolgend berichteten Ergebnisse bezüglich einzelner Aspekte von Prüfungserfahrungen verstehbar werden (siehe auch die Kapitel 2 und 3).

## 5. DER INTERVIEWLEITFADEN

Der Interviewleitfaden ist thematisch gegliedert. Jedem Themenbereich ist ein thematisches Stichwort vorangestellt, z.B.: "Die Selektionsfunktion von Prüfungen". Daran schließt sich eine kurze Erläuterung des Themenstichwortes zur Orientierung des Interviewers an. Jeder Themenbereich wird dann im Interview durch eine oder mehrere vorgegebene Fragen eingeleitet. Um zu gewährleisten, daß möglichst viele relevante Gesichtspunkte im Interview thematisiert wurden, sind jedem Themenstichwort eine Reihe von "Nachfragen" zugeordnet, von denen der Interviewer nach eigener Entscheidung Gebrauch machen konnte.

### 1) Funktionen von Prüfungen

Mit dem Begriff der Funktion von Prüfungen ist das gemeint, was Prüfungen tatsächlich bezwecken oder was sie bezwecken sollen und was Inhalt, Form und Auswirkungen der Prüfungen bestimmt. Gesucht wird danach, ob und wie sich die Prüfungsfunktionen in der Erfahrung der Betroffenen widerspiegeln.

Hauptfrage: Welches sind Deiner Meinung nach Zweck und Wirkung von Prüfungen?

#### Fragen zur Qualifikationsfunktion

Mit diesen Fragen soll herausgefunden werden, inwieweit der Befragte die Prüfung als geeignetes Instrument ansieht, die von ihm im Studium erworbenen, die von ihm erwarteten und die für seinen späteren Beruf erforderlichen Qualifikationen zu überprüfen und nachzuweisen. Also: Wie schätzt der Befragte die Qualität der Prüfung und die Relevanz des Überprüften ein?

Einleitende Frage: Wie schätzt Du die Qualität und Relevanz Deiner Prüfungen ein?

- Nachfragen:
- Welche Qualifikationen, die Du im Studium erworben hast, wurden durch die Prüfung nachgewiesen, welche wurden nicht erfaßt? Welche Qualifikationsdefizite stellten sich durch die Prüfung heraus?
  - Welche der in der Prüfung nachgewiesenen Qualifikationen hältst Du für besonders berufsrelevant? Welche berufsrelevanten Qualifikationen wurden durch die Prüfung überhaupt nicht erfaßt?
  - Welche Prüfungsteile (Hausarbeit, mündliche Prüfung, Klausur), hältst

Du für besonders geeignet, Dein Engagement und Deine Vorstellungen, Deine Fähigkeiten besonders gut zur Geltung bringen zu können?

Welche Prüfungsteile hast Du am angenehmsten empfunden, welche haben Dir besonderen Spaß bereitet und in welchen Prüfungsteilen hattest Du das Gefühl, Dich am stärksten einbringen zu können?

### Die Selektionsfunktion von Prüfungen

Mit den Fragen nach der Selektionsfunktion soll ermittelt werden, wie die Studierenden die Auslese durch Prüfungen wahrnehmen, ob als besonders starke Konkurrenz, besonders erhöhtes Risiko, ob beängstigend, isolierend oder antreibend etc.

### Fragen zur Selektionsfunktion

Einleitende Frage: Hast Du das Gefühl gehabt, daß die Prüfung Dein Verhältnis zu den sich ebenfalls in der Prüfung befindenden Kommilitonen (Freunden, Bekannten etc.) beeinflußt hat; wenn ja, in welcher Weise?

- Nachfrage:
- Hast Du Dich gemeinsam mit anderen Kommilitonen auf bestimmte Prüfungsteile vorbereitet?
  - Hast Du bestimmte Teile der Prüfung als Gemeinschaftsprüfung abgelegt?
  - Welche Vor- oder Nachteile siehst Du in der gemeinsamen Vorbereitung/ Gemeinschaftsprüfung?
  - Hast Du das Gefühl gehabt, in der Benotung anderen gegenüber bevorteilt oder benachteiligt gewesen zu sein (insbesondere solchen, mit denen Du Dich gemeinsam vorbereitet hast)?

- Hast Du das Gefühl, daß andere Kommilitonen aufgrund der besseren Noten auch mehr Berufschancen als Du haben? Was für ein Gefühl hast Du dabei? Welche beruflichen Alternativen siehst Du für Dich selbst?
- Hast Du mit der Prüfung auch ein Berufsrecht erworben?

### Die Loyalisierungsfunktion von Prüfungen

In diesen Fragen soll überprüft werden, ob und inwieweit Prüfungskandidaten die den Prüfungen zugrundeliegende Vorstellung von einer qualifikationsgerechten und notwendigen Auslese selbst teilen.

### Fragen nach der Loyalisierungsfunktion von Prüfungen

Einleitende Frage: Welche Aufgaben haben nach Deiner Ansicht Prüfungen und welche Aufgaben hältst Du für besonders wichtig?

- Nachfragen:
- Was leisten Prüfungen, was können Prüfungen leisten und wie gut leistest Du es?
  - Wie gut und gerecht überprüfen Prüfungen Qualifikationen von Bewerbern und wie gut/gerecht unterscheiden sie die besseren von den schlechteren?
  - Ließe sich eine gerechtere Überprüfung von Qualifikationen denken und wie müßte sie aussehen?  
Wie müßte eine gerechtere Überprüfung von Qualifikationen aussehen?

### Zum geheimen Lehrplan der Prüfung

Mit diesen Fragen soll erkundet werden, was neben den definierten Qualifikationen in Prüfungen und durch Prüfungen noch an Lernprozessen abläuft. Welche Einstellung gegenüber Prüfungsinhalten werden durch die Prüfung erzeugt und welche Lernstile werden in der Prüfung erworben?

### Fragen zum geheimen Lehrplan der Prüfung

Einleitende Frage: Was hast Du alles in der Prüfung und während der Vorbereitung auf die Prüfung lernen müssen?

- Nachfragen:
- Wie hast Du den Prüfungsstoff gelernt?
  - Welche Lernschwierigkeiten hast Du bei Dir selbst beobachtet? (Hemmungen, Widerwillen, Konzentrationsschwächen, Ausufern des Stoffes etc.)
  - Was wurde Deiner Meinung nach neben dem Prüfungsstoff in der Prüfung mitgeprüft?

### Zur didaktischen Funktion von Prüfungen

(Kontrolle des Studiums durch die Prüfungsordnung)

Dieser Fragenkomplex zielt darauf hin, wie weit die Studienordnung zur Organisierung des Studiums benützt wird und wie weit die Prüfungsordnung dies verhindert bzw. die Studienplanung des einzelnen Studenten ausschließlich bestimmt.

### Fragen zur didaktischen Funktion

Einleitende Frage: Hast Du die Prüfungsordnung als hilfreiche Orientierung oder einschränkend im Studium erlebt?

- Nachfragen:
- Welchen Forderungen der Studienordnung oder Prüfungsordnung mußt Du während des Studiums besonders nachkommen? (Scheine, Praktika, Stundenzahl)
  - Wie konntest Du Deine Interessen und die Anforderungen von Studienordnung und Prüfungsordnung in Deiner eigenen Studienorganisation zusammenbringen?
  - Welche Studiendauer (Semesterzahl) hast Du zu Beginn Deines Studiums gerechnet?
  - Hast Du die ursprüngliche Studiendauer beibehalten oder im Laufe des Studiums verändert? (Verlängert, verkürzt )

## 2. Der Prüfungsprozeß

Vorbemerkung:

Vorbereitung und Verlauf der Prüfung

Die Fragen zu diesem Komplex richten sich auf das Problem, ob es eine bestimmte Art der Vorbereitung zur Prüfung gibt, die beim Prüfling die Verunsicherung durch die Prüfung erfolgreich mildert, die ihm das Gefühl gibt, als Subjekt zu handeln. Sie sollen darlegen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Prüfling glaubt besitzen zu müssen und wie er sich darauf vorbereitet. Entdeckt er in dieser Situation Defizite bei sich? Ist der Ausgleich der Defizite ein bewußter oder unbewußter Vorgang? Weiter ist zu fragen, ob die Beteiligten bei der Beurteilung der Defizite übereinstimmen, ob Ansprüche vom Prüfling selbst oder von außen gestellt werden, also welches Maß an entfremdeter Arbeit in Prüfungen empfunden wird.

Die Fragen sind gegliedert nach:

1. Phase vor der Meldung zur Prüfung
2. Vorbereitung
3. Prüfung

### 2.1 Phase vor der Meldung zur Prüfung

Werden bereits vor der Meldung zur Prüfung Entscheidungen getroffen, die das Verhalten während der Prüfung determinieren? Auf welchen rationalen und gefühlsmäßigen Einschätzungen beruhen diese Entscheidungen? Stimmt es, daß die Prüfungsthemen wesentliche Bereiche des Studiums abdecken? Ist die Prüferwahl eine negative oder positive Auslese, welche Beziehung besteht zwischen Prüfer und Prüfling? Bewirkt eine lange Vorbereitungszeit eine Beruhigung oder verlängert sie nur die Anspannung, verschärft sie Konkurrenz und Notendruck? Schaffen sie zusätzlich Angst oder helfen sie, Angst abzubauen?

Fragenkomplex zur Phase vor der Meldung zur Prüfung

Einleitende Frage: Wie bist Du an Deine Prüfung herangegangen?

- Nachfragen:
- Nach welchen Gesichtspunkten hast Du Deine Themen ausgewählt?
  - Nach welchen Gesichtspunkten hast Du Deine Prüfer gewählt?

- Wann hast Du Dich innerlich auf die Prüfung eingestellt?
- Wann hast Du Dich mit der Prüfungsordnung näher befaßt und mit dem Prüfungsamt zu tun gehabt? Gab es dabei Schwierigkeiten?
- Hast Du zur Prüfungsvorbereitung irgendein Angebot zur Studienberatung wahrgenommen?
- Wie hast Du die Vorgespräche mit Prüfern erlebt?

## 2.2 Vorbereitung

Die Fragen zur Prüfungsvorbereitung sollen erkunden, welche Ansprüche an den Prüfling gestellt werden, wie er sie wahrnimmt und damit umgeht. Sowohl völlige Identifikation mit den Prüfungsthemen als auch weitgehende Fremdbestimmtheit können die Anforderungen so in die Höhe treiben, daß der Prüfling glaubt, sie auch bei intensiver Arbeit kaum erfüllen zu können. Wir wollen fragen, wie sich die gestellten Ansprüche und psychischen Veränderungen in der Prüfungsvorbereitung niederschlagen.

Einleitende Frage: Hattest Du das Gefühl, auf die Inhalte und Deine Arbeitsweise so weit Einfluß nehmen zu können, daß Du Deine Arbeit als befriedigend erleben konntest?

- Nachfragen:
- Hattest Du den Wunsch, eigene inhaltliche Vorstellungen zu verwirklichen, inwieweit war es Dir möglich?
  - Welche Bedeutung hatten für Dich Gespräche mit Prüfern, Kommilitonen und anderen bei der Vorbereitung?
  - Wie hast Du Dich auf einzelne Prüfungsteile vorbereitet, wie hast Du gearbeitet?
  - Was wirkte arbeitserleichternd, was erschwerend?
  - Gab es Phasen der Niedergeschlagenheit, der Zufriedenheit, wodurch wurden sie verursacht?

## 2.3 Prüfung

Vorhandene Stimmungen, Gefühle und Einschätzungen werden möglicherweise in der Prüfung kompensiert und verstärkt. Wir wollen fragen, wie der Prüfling damit umgeht, ob und wie er versucht, auf die Prüfungssituation Einfluß zu nehmen und wie die Prüfungsrealität seinen Erwartungen entspricht.

Einleitende Frage: Wie hast Du Prüfung, Prüfer und einzelne Prüfungsteile erlebt?

- Nachfragen:
- Kannst Du Dich an Vorgänge während der Prüfung erinnern, die Dich ermutigt haben?
  - Was bewirkte Angst oder Niedergeschlagenheit?

- Wie hat sich Dein Verhältnis zum Prüfer in der Prüfung entwickelt und ausgewirkt?
- Hast Du versucht, Dich auf mögliche Verhaltensweisen der Prüfer einzustellen?
- Entsprach das Verhalten der Prüfer Deinen Erwartungen?
- Wie würdest Du Dein Verhalten in den mündlichen Prüfungen beschreiben?
- Welche Bedeutung hatten für Dich die Noten einzelner Prüfungsteile bzw. der Gesamtprüfung? Hat sich Deine Einschätzung dazu während der Prüfung geändert?
- Würdest Du Dich heute, wenn Du noch einmal die Prüfung machen würdest, genauso vorbereiten und in der Prüfung verhalten?

### 3. Prüfungen im Lebenskontext

Wir gehen davon aus, daß eine Wechselwirkung zwischen Prüfung und Lebenssituation besteht (daß z.B. der Prüfungsstress Verhaltensänderungen des Individuums zur Folge haben kann, daß von der Prüfung unabhängige Konflikte wie Trennung vom Partner, Tod, familiäre Veränderungen, Umzug, Krankheit, Ermittlungsverfahren sich auf das Prüfungsverhalten auswirken).

Wir wollen anhand dieser Fragen erfahren, ob unsere Annahme berechtigt ist und, wenn ja, konkrete Erfahrungen der Befragten zusammentragen.

Der Fragenkomplex teilt sich auf in folgende Untergebiete:

- Studienabschluß und Berufschance
- Lebensform
- politisch-gesellschaftliches Engagement
- Veränderungen im Leben, die durch die Prüfung ausgelöst wurden
- besondere Ereignisse, die unabhängig von der Prüfung eingetreten sind.

Einleitende Fragen: Konntest Du während des Prüfungszeitraums weiterleben wie bisher oder hat sich Dein Leben verändertert?

Wie wirkte sich die Prüfung auf Deinen Alltag aus?

Gab es während der Prüfungszeit Ereignisse in Deinem Leben, die sich auf Dein Prüfungsverhalten ausgewirkt haben?

### Studienabschluß und erwartete Berufschancen

Die bisher im Lehrerstudium vorfindbare Koppelung von Studienabschluß und Einstellungserwartung (d.h. erwartet wird, daß sich die Einstellung notwendig dem Studienabschluß anschließt, die Anstellung sichert gutes Einkommen und relativ hohen sozialen Status zu) ist inzwischen nicht mehr gegeben. Subjektiv bewirkt dies vermutlich eine große Verunsicherung bei Lehrerstudenten, und zwar in zweierlei Hinsicht, nämlich materiell (keine Stelle, kein Anspruch auf Arbeitslosenhilfe heißt: kein Geld) und psychisch, Ausbildung und spätere Berufstätigkeit wurden bereits Teil der Identität. Diese Aussicht auf doppelten Verlust wird in unterschiedlicher Schwere Identitätskrisen herbeiführen.

Wir vermuten, daß sich die veränderte Situation in der Lehrerausbildung bereits auf Studien- und Prüfungsverhalten der Studenten auswirkt, extreme Reaktionen sind denkbar:

- aus der individuellen Hoffnung auf eine Stelle, die auch als Nicht-wahr-haben-wollen eingeschätzt werden kann, wird die Anstrengung nach besonders guten Leistungen gespeist, dies könnte verstärktes Einzelarbeiten und größere Konkurrenz bewirken;
- die Unlust gegenüber jeglicher Leistung (Referate, Prüfung) kann durch die Aussicht, nicht eingestellt zu werden, so verstärkt werden, die die Prüfung immer weiter verschoben oder ganz aufgegeben wird.

Einleitende Frage: Was löste die geringer werdende Berufschance für Lehrer bei Dir aus?

- Nachfragen:
- Hast Du Dein Studium begonnen in der eindeutigen Absicht, Lehrer/in zu werden?
  - Rechnetest Du zu Beginn Deines Studiums damit, nach dem Examen eine Stelle zu erhalten?

- Wie schätzt Du dies inzwischen ein?
- Falls sich Deine Einschätzung geändert hat inzwischen, wirkte sich dies auf Dein Studien- und Prüfungsverhalten aus? Wenn ja, wie?
- Möchtest Du nach wie vor gern Lehrer/in werden?
- Möglicherweise freust Du Dich, nicht sofort in den Schuldienst gehen zu müssen?

### Lebensform

Unklar ist, ob und in welcher Weise sich die Lebensformen der Studenten (z.B. Alleinleben, verheiratet, in fester Zweierbeziehung, unverheiratet, Kinder, alternative Lebensformen) auf die Prüfungssituation auswirkt.

Es interessiert deshalb, wie die Befragten leben und ob und wie ihre Art zu leben ihrer Meinung nach Einfluß auf ihr Prüfungsverhalten genommen hat.

Einleitende Fragen: Wie hast Du während der Prüfungszeit gewohnt und gelebt? (allein bei den Eltern, verheiratet, mit Kindern, in fester Zweierbeziehung ohne Kinder, in einer Wohngemeinschaft...)

Was wirkte sich dabei günstig, was ungünstig auf Dein Prüfungsverhalten aus?

Hättest Du Dir eine andere Lebensform für die Zeit der Prüfung gewünscht? Wenn ja, welche und warum? Wenn nein, warum nicht?

Hattest Du Kontakt zu anderen, die zur gleichen Zeit Prüfung gemacht haben (wenn ja, welcher Art, Arbeits-Freundschaft...)

Nachfragen:

- Hast Du vorwiegend in Deinem Zimmer/Deiner Wohnung gearbeitet?
- Hast Du Anrufe und Besuche angenehm oder eher störend erlebt?
- Haben andere (Partner/Mitbewohner) zur gleichen Zeit Examen gemacht?

- Wenn ja, hast Du dies als unterstützend oder als zusätzliche Belastung erlebt?
- Konntest Du den Anforderungen (organisatorischen wie Kochen etc. und inhaltlichen/emotionalen) während der Prüfung gerecht werden oder hast Du Dich davon überfordert gefühlt?
- Konntest Du Deine Prüfungsprobleme in Deiner Wohnumgebung bereden, bist Du damit auf Verständnis gestoßen?
- Hast Du die für Dich angenehmen Lebensgewohnheiten (Sport, Reisen ...) beibehalten oder aufgegeben?

### Politisch-gesellschaftliches Engagement

Eine größere Zahl der Studenten ist in Gruppen engagiert (politische Organisationen, Bürgerinitiativen, Frauengruppen u.a.). Die jeweilige Arbeit macht bei stärkerem Engagement einen Teil ihrer Person aus. Uns interessiert, wie sie mit ihren Aktivitäten während der Prüfungsphase umgehen. Denkbar ist regelmäßige Weiterarbeit, aber auch teilweise oder totales Zurückziehen.

Weiterhin gehen wir davon aus, daß bei allen Studenten in unterschiedlicher Intensität Prüfungsangst auftritt. Wir wollen in diesem Zusammenhang erfahren, ob die durch die Prüfung aktivierte Angst verstärkte Ängste in bezug auf das politisch-gesellschaftliche Engagement auslöst und ob dies zu größerer Vorsicht hinsichtlich inhaltlicher Aussagen führt; auch das Gegenteil ist denkbar.

Einleitende Fragen: Arbeitest Du in politisch-gesellschaftlichen Gruppen mit?

Wie hat sich Dein Engagement mit dem Ablauf der Prüfung vertragen?

Nachfragen:

- Wie wirkte sich die Prüfung auf Dein Engagement aus und umgekehrt? (Mußtest Du Deine Aktivitäten reduzieren, konntest Du voll weiterarbeiten, stiegst Du ganz aus?)
- Konntest Du dort über Deine Prüfungssorgen reden?
- Ließ Dich der Zusammenhang von Einstellung in den Schuldienst und politischem Klima in der BRD ängstlicher werden?
- Wenn ja, ließ Dich dies vorsichtiger werden in bezug auf Deine Meinungsäußerungen in der Prüfung?

## Konflikte, die durch Prüfungen ausgelöst werden

Wir wissen, daß durch starke Belastungen, wie z.B. die Prüfungssituation, latent vorhandene Konflikte aktualisiert werden können.

Arbeitsstörungen, Beziehungskrisen, verstärkter Alkohol-, Nikotin- und Drogenkonsum werden häufig als Symptome genannt.

Einleitende Fragen: Hast Du während der Prüfungszeit starke Veränderungen in Deinem Verhalten wahrgenommen?

Hat sich Dein Verhalten anderen gegenüber verändert, wann und warum?

Nachfragen:

- Wie hast Du Dich während der Prüfung Deinen Freunden gegenüber verhalten (Kontakt wie bisher, weniger, totaler Rückzug, mehr als bisher?)
- Bist Du in Kneipen gegangen (wie früher, mehr oder weniger?)
- Gab es in Deiner Zweierbeziehung mehr Konflikte als bisher (entstand der Wunsch nach mehr Nähe oder mehr Distanz bis hin zur Trennung?)
- Wie und wann machte sich bei Dir Prüfungsangst bemerkbar?
- Bist Du während der Prüfung zum Arzt gegangen? Häufiger?
- Hast Du Formen therapeutischer Beratung gesucht? Wenn ja, wirkte sich dies hilfreich aus?
- Hat sich Dein Zigaretten-Drogen-Alkoholkonsum während der Prüfung verändert? Wenn ja, wie?
- Veränderten sich Deine Essgewohnheiten?
- Hat Dein Gewicht ab- oder zugenommen?

## Besondere Ereignisse, die unabhängig von der Prüfung eintreten sind

Wenn während der Prüfungszeit Ereignisse geschehen, die das Leben des Prüflings unmittelbar berühren, bringt dies zusätzliche Belastungen in den Prüfungsverlauf, die bis zum Prüfungsabbruch führen können.

Wir wollen von den befragten Studenten, die die Prüfung abgeschlossen haben, erfahren, ob dies selten oder häufig vorkommt und ob und wie solche außergewöhnlichen Belastungen in der Prüfungszeit verarbeitet werden und wie sie sich auf die Prüfung auswirken.

Einleitende Frage: Traten während Deiner Prüfungszeit von der Prüfung unabhängige Ereignisse ein, die Dich belastet haben?

- Nachfragen:
- Wurdest Du krank? (Infektiöse Erkrankungen, Knochenbrüche, Verkehrsunfall...)
  - Hast Du Menschen, zu denen Du eine starke Bindung hast, verloren (durch Trennungen oder Tod?)
  - Hat sich eine neue Zweierbeziehung entwickelt?
  - Wurdest Du in Ermittlungsverfahren verwickelt?
  - Bist Du während der Prüfung umgezogen?
  - Bist Du in finanzielle Schwierigkeiten geraten?
  - Mußtest Du einen anderen Prüfer als den ausgesuchten nehmen?

#### 4. Prüfungsangst

Ausgehend von der psychoanalytischen Theorie nehmen wir an, daß durch die Prüfungssituation unbewältigte Konflikte aus der Kindheit aktualisiert werden, die neben realen Prüfungsängsten neurotische Angst erzeugen. Diese äußert sich in verschiedenen körperlichen und psychischen Symptomen, in Tagträumen, Phantasien, Träumen und vielfältigen Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten.

Mit nachstehenden Fragen wollen wir zunächst feststellen, ob überhaupt eine Bereitschaft vorhanden ist, über psychische und somit sehr intime Dinge zu sprechen. (Wenn nicht, werden wir versuchen, festzustellen, welche Gründe behindernd wirken. Ist es die gegenwärtige politische Situation oder sind Angst und Schwäche unter den Studenten tabuisiert? Warum? Sind Ansprüche an psychische Stabilität als latentes Prüfungsziel so verinnerlicht als Ansprüche an sich selbst, daß die Studenten Prüfungsangst voreinander verheimlichen müssen? (Viele gehen z.B., wenn überhaupt, nur heimlich in

die psychotherapeutische Beratungsstelle).

Wenn die Bereitschaft da ist, über Gefühle im Zusammenhang mit Prüfung zu sprechen, wollen wir etwas über Symptome, Träume und Arbeitsschwierigkeiten erfahren. Darüber hinaus ist es interessant zu erfahren, warum diese Träume usw. in Verbindung mit der Prüfung gebracht werden und ob es vielleicht Ereignisse gibt, auf die diese Träume oder Symptome zurückzuführen sind, ob angenommen wird, daß die Gründe hierfür nur in der Prüfung liegen, oder ob ähnliches schon früher in anderen Situationen (Schulprüfungen oder andere Stresssituationen) aufgetreten ist.

Fragen:

Wie hast Du Dich in der Prüfung gefühlt?

Hast Du Dich in der Prüfungssituation schlechter gefühlt als sonst?

Wenn Unbehagen, Angst oder ähnliches: Wie hat sich dieses Gefühl geäußert, wie hat es sich bemerkbar gemacht? (Träume, Arbeitsschwierigkeiten, körperliche Symptome, Psychopharmaka u.a.)

Wovor hattest Du Angst in der Prüfung bzw. vorher?

Wie hast Du Dich vor den Klausuren gefühlt, bei der Klausur und nach der Klausur?

Wie hast Du Dich vor den mündlichen Prüfungen, in der Prüfung und nachher gefühlt?

Welche Prüfung hat bei Dir am meisten Angst verursacht? Warum?

Waren die Prüfungen in beiden Fächern und Kernstudium gleich unangenehm oder angenehm oder gab es für Dich Unterschiede? Warum?

Hattest Du in einem Fach mehr Angst vor den einzelnen Prüfungen, wenn ja, warum?

Wie hast Du Dich nach dem Examen gefühlt?  
Wie ging es Dir?

Welche Bilder, bzw. Phantasien entstehen bei Dir, wenn Du an Prüfung denkst? Kannst Du Dich an Phantasien erinnern, die Du während der Prüfungszeit hattest?

Welche Phantasien entstehen bei Dir, wenn Du an Deine Prüfer denkst?

Hattest Du Arbeitsschwierigkeiten? Wenn ja, wie sahen sie aus, was hat Dich abgelenkt bzw. wie hast Du Dich abgelenkt?

Hattest Du Träume, die Du im Zusammenhang mit dem Examen siehst? Hast Du noch immer Prüfungsträume?

Kannst Du Symptome für Prüfungsangst nennen, die Dir bei Dir selbst oder bei anderen aufgefallen sind?

Fast alle Studenten leiden in gewissem Maße unter Prüfungsangst. Was erzeugt Deiner Ansicht nach diese Angst?

## 5. Biographisches

Wir gehen davon aus, daß in der Prüfung frühkindliche Konfliktsituationen aktualisiert werden können und Angst erzeugen.

Die Prüfungssituation kann als Situation der aggressiven Versuchung erlebt werden, wenn sie unbewußt als ödipale Konfliktsituation erlebt wird, so daß die Prüfungsangst als Kastrations-, bzw. Strafangst oder als Schuldangst wegen libidinöser oder aggressiver Phantasien gegenüber dem Prüfer (Vater) zu interpretieren ist (geschlechtliche Unterschiede). Angst vor Zurückweisung, weiterhin Angst vor exhibitionistischen oder masochistischen Tendenzen, Angst vor Trennung und Kränkung spielen eine Rolle.

Wichtig ist hier die Beziehung zu den Eltern, aber auch die Geschwisterkonstellation, die Konkurrenzängste hervorrufen kann und sich bei öffentlichen Prüfungen auswirken kann, wenn Kommilitonen in der mündlichen Prüfung zuhören. Wir wollen jedoch nicht durch Fragen eine Theorie bestätigen, so daß die Fragen möglichst offen sein sollen und die Möglichkeit zum Assoziieren bieten sollen.

Daten erfragen:

- Wie alt bist Du? (Geburtstag)
- Geschlecht
- Beruf des Vaters
- Beruf der Mutter
- Wieviel Geschwister hast Du? Sind sie älter oder jünger?

Berufswahl:

- Wie hat sich Deine Berufswahl abgespielt?
- Was waren Deine Gründe für die Wahl des Studiengangs und der Fachkombination?

Zusatzfragen:

- Glaubst Du, daß frühere Lebenserwartungen Auswirkungen auf Dein Prüfungsverhalten hatten?
- Wenn ja, welche?

## Anmerkungen:

1. Bundesassistentenkonferenz: Kreuznacher Hochschulkonzept, Bonn, 1968 und Bergneustädter Gesamthochschulplan, Bonn, 1970
2. Gesamthochschule Kassel - Der Präsident (Hg.): Bericht des Präsidenten 1972-1977. Kassel, 1977, S. 17
3. Der Hessische Kultusminister: Entwurf: Verordnung über die erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Grundstufe und für das Lehramt für die Mittelstufe. Wiesbaden, 15.1.1974. Eckdaten für Studienordnungen für lehrerbildende Studiengänge (Erlaß). Wiesbaden, 23.1.1974. Entwurf: Verordnung über die erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Mittelstufe und die Oberstufe. Wiesbaden, 25.1.1974
4. FB 01 Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der GhK. Studienordnung für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium. GhK, 1976
5. Ausschuß für Lehr- und Studienangelegenheiten des Gründungsbeirats der GhK: Bericht zur Lage der Studiengangsentwicklung an der GhK. GhK, 1976
6. Der Hessische Kultusminister: Eckdaten für Studienordnungen der lehrerbildenden Studiengänge. Wiesbaden, 23.1.1974
7. Rahmenplan für die Gesamthochschule Kassel. In: Landesentwicklungsplan - Hessen 1980, Rahmenplan für die Jahre 1970 bis 1985. Wiesbaden, 1970
8. Rahmenplan für die GhK, S. 60
9. Rahmenplan für die GhK, S. 62
10. Rahmenplan für die GhK, S. 62
11. Rahmenplan für die GhK, S. 59
12. Wissenschaftsrat: Stellungnahme des Wissenschaftsrats zur Gründung einer Gesamthochschule Kassel, Drs. 1712/70. Berlin, 1970
13. Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen: "Gesetz über die Errichtung der Gesamthochschule Kassel". Wiesbaden, 30.6.1970, Nr. 26 und "Gesetz zum weiteren Ausbau der Gesamthochschule Kassel". In: Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen. Wiesbaden, 13.7.1971, Nr. 20
14. Protokoll der 2. Klausurtagung, Herbst 1971
15. Protokoll des Gründungsbeirats der GhK vom 23.1.1972
16. Bericht der Kommission "Studien- und Prüfungsordnung für die Stufenlehrerausbildung". GhK, 5.12.1972, S. 1

17. ebenda, S. 1
18. ebenda, S. 2
19. Bericht der Projektstudienkommission. GhK, 1972, S. 1
20. ebenda, S. 2
21. FB O1 Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften der GhK: Memorandum. GhK, 10.1.1973, S. 4
22. ebenda, S. 4
23. ebenda, S. 1 f.
24. FB O1: Diskussionsvorlage der Gruppe Diagnose und Beratung. GhK, 20.12.1972
25. FB O1: Studienordnung für das gesellschafts- und erziehungswissenschaftliche Kernstudium. GhK, 7.2.1973. Der Titel wurde später im Zuge der Genehmigung umgeändert in: Studienordnung für das erziehungs- und gesellschaftliche Kernstudium.
26. Brief einiger Fachdidaktiker und Studienseminarleiter an den Ausschuß für Lehr- und Studienangelegenheiten des Gründungsbeirats der GhK, über die Präsidentin. GhK, 15.2.1972, S. 1
27. ebenda, S. 2
28. So wurde im Zuge des Genehmigungsverfahrens z. B. der folgende Satz aus den Zielsetzungen gestrichen: "Durch das bestehende Bildungssystem wird im Rahmen der gegebenen Gesellschaftsstruktur die Mehrheit der Bevölkerung bezüglich der Befähigung zur Wahrnehmung ihrer Interessen und sozialen Chancen benachteiligt".
29. Brief vom 15.2.1972, S. 3
30. Brief von Vertretern des FB O1 an die Gründungspräsidentin vom 2.3.1973, S. 1
31. ebenda, S. 3
32. Der Hessische Kultusminister: Entwurf der Eckdaten für Studienordnungen für lehrerbildende Studiengänge. Wiesbaden, 28.11.1973
33. Fachschaftrats Stufenlehrer der GhK: An die Hochschullehrer der OEn O1, O2, O3 und Kunst. Nov. 1973, S. 2
34. Protokoll der Konferenz des FB O1 der GhK vom 31.10.1973, S. 2 f.
35. Protokoll des Zentralen Ausschusses für Lehr- und Studienangelegenheiten des Gründungsbeirats der GhK, 20.12.1973
36. Einladung der Erziehungswissenschaftler des FB O1 zur Vorbereitung eines Hearings über den Eckdatenentwurf. GhK, 14.11.1973

37. Empfehlung des kulturpolitischen Ausschusses des Hessischen Landtags an das Plenum vom 14.12.1973, S. 1
38. S. Anmerkung 3
39. Arbeitsgruppe Lehre und Studium des FB O1: Vorlage zur Diskussion des Entwurfs einer Verordnung über die erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Grundstufe und für das Lehramt für die Mittelstufe. GhK, 11.2.1974, S. 2
40. Entwurf für die Konferenz des FB O1 der GhK vom 29.5.1974, S. 1 und S. 2
41. Vorlagen zur Klausurtagung des FB O1 der GhK vom 11.12.1974
42. Modellversuch "Diplomstudiengang Anglistik/Romanistik", eingerichtet 1978. GhK
43. "Eckdaten-Erlaß" des Hessischen Kultusministers vom 28.2.1978
44. Gemeinsame Stellungnahme der Vertreter des Kernstudiums aus den Fachbereichen O1, O5, O9, 18, 22. In: GhK-Prisma, 1978, S. 6 ff.
45. MOELLER, M. L.: Zur Psychodynamik der neurotischen Prüfungsangst. Stuttgart, 1969
46. Zu Problemen von Studienanfängern siehe: KLÜVER, J. (Hg.): Reform der Studieneingangsphase I und II. Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 1 und 5. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, 1973
47. Wegen der von uns zugesicherten Vertraulichkeit werden Zitate aus Interviews nicht belegt.
48. WÜNSCHE, K.: Vom Praxisbezug zur Personalisierung. In: HORN, K. (Hg.): Kritik der Hochschuldidaktik. Frankfurt/M., 1978
49. Siehe hierzu auch MOELLER, M. L.: a. a. O.
50. SCHMIDT, M. und STRUNK, M.: Wenn es im Mai nicht klappt, dann vielleicht im November. Psychosoziale Auswirkungen von Arbeitslosigkeit bei Lehreranwärtern. In: päd. extra, 1978, Nr. 9. WACKER, A.: Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Voraussetzungen und Folgen. Frankfurt und Köln, 1976
51. Für die hochschuldidaktische Reflexion und Erforschung der Prüfungsproblematik waren die entsprechenden Schriften der Bundesassistentenkonferenz und des Arbeitskreises Hochschuldidaktik (AHD) in der BRD **wegweisend:**  
**BAK: Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. BAK-Schriften. Bonn, 1970**  
**AHD: Blickpunkt Hochschuldidaktik 1: Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem (Hg.: SCHÜTZ, M., SKOWRONEK, H. und THIEME, W.). Blickpunkt Hochschuldidaktik 13: Hochschulprüfungen: Rückmel-**

- dung oder Repression (Hg.: ECKSTEIN, B.). Blickpunkt Hochschuldidaktik 40: Hochschuldidaktische Stichworte, darin: FLECHSIG, K.-H.: Prüfungen und Evaluation (Hg.: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, 1976, S. 303-336). Wesentliche Anstöße erhielt die Diskussion auch durch KVALE, St.: Prüfung und Herrschaft. Weinheim, 1972. Der neuere Forschungsstand zur Prüfungspraxis findet sich zusammengefaßt in: PRAHL, H.-W.: Prüfungsangst; Symptome, Formen, Ursachen. Frankfurt/M., 1979. Die unserer Untersuchung zugrundeliegende Auffassung von Prüfungen als Teil des Studiums findet sich in: HEIPCKE, K.: Bildungsprozesse in Hochschule und Beruf, a. a. O. HEIPCKE, K.: Die Bedeutung der Prüfung für Studium und Beruf. In: GhK-Prisma, 1979, Nr. 20
52. WEBB, E. u. a.: Nichtreaktive Meßverfahren. Weinheim, 1975
  53. Siehe hierzu auch die Kritik an den physiologisch-medizinischen, experimental psychologisch-lerntheoretischen und motivationspsychologischen Untersuchungen von Prüfungssituationen. In: PRAHL, H.-W.: a. a. O., S. 17 ff.
  54. Hierzu siehe die Literatur zur Inhaltsanalyse; besonders RITSERT, J.: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Ein Versuch über kritische Sozialforschung. Frankfurt/M., 1972
  55. Zur Bedeutung dieses Zusammenhangs für die Interpretation von Interview-Texten siehe: LEITHÄUSER, Th. und VOLMERG, B.: Anleitungen zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt/M., 1979
  56. Die damit thematisierte Subjekt-Objekt-Beziehung wird in methodischer Hinsicht durch die Diskussion um Aktionsforschung problematisiert: HAAG; KRÜGER, SCHWÄRZEL und WILDT: Aktionsforschung, Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München, 1972. Zum gegenwärtigen Stand siehe: MOSER, H.: Methoden der Aktionsforschung. München, 1977 sowie HEINZE, Th., LOSER, F.W. und THIEMANN, F.: Praxisforschung. München, 1981
  57. Siehe z. B. KROPE, P.: Prüfungsangst und kooperative Gruppenprüfung. Rheinstetten-Neu, 1978
  58. Zur Theorie der Beobachtung in den Sozialwissenschaften siehe: KÖNIG, R.: Die Beobachtung. In: KÖNIG, R. (Hg.): Handbuch der Sozialforschung. Stuttgart, 1973, Bd. 2, S. 1 ff. sowie SCHULZ, W., TESCHNER, W. P. und VOIGT, J.: Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: INGENKAMP, K.-H. und PAREY, E.: Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim, 1970, Spalten 633 ff.

59. Daß Prüfungen unter dem Aspekt psychodynamischer Entwicklungsprozesse zu betrachten sind, wurde von MOELLER (a. a. O.) nachgewiesen und neuerdings von PRAHL (a. a. O.) umfassend dargestellt. **Zur Verallgemeinerung auf Bildungsprozesse, von denen Prüfungen ein Teil sind, siehe RUMPF, H.: Unterricht und Identität. München, 1976. Zur Konzeption von Entwicklungsphasen als Identitätskrisen siehe NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt/M., 1975, S. 21 ff.**
60. Zur Charakterisierung dieser Form von Beobachtung als unstrukturierter siehe MOSER, H.: Methoden der Aktionsforschung. München, 1977, S. 34 ff.
61. Ausführlicher hierzu die Kritik am "Tagebuchschreiben" von HEINZE, LOSER und THIEMANN: a. a. O., S. 39 ff.
62. Zum Konzept einer "kommunikativen" Sozialforschung gleichsam als "Aufklärungsdialog" siehe HORN, K.: Zur politischen Bedeutung psychoanalytischer Technik. In: HORN, K. (Hg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Frankfurt/M., 1979, S. 320 ff.
63. Um die Interviews entsprechend der Gegenstandskonstitution als (Stück eines) Aufklärungsdialog(s) anzulegen, schien es uns nicht sinnvoll, die Interviews als narrative Interviews durchzuführen und damit auch auf den Leitfaden zu verzichten. Zur Diskussion um das narrative Interview siehe: HERMANN, H.: Das narrative Interview. Kassel, 1981 (hekt. Ms.)
64. Gerade dieses Problem des "Nichtaufgehens der Interpretation im vorgängigen theoretischen Bezugsrahmen" ist ja einer der Kernpunkte der Kritik an den klassischen Interviewtechniken und führte u. a. zum Konzept des narrativen Interviews. Siehe HERMANN, H.: a. a. O.
65. Interviewtexte in einem mehrstufigen Verfahren auszuwerten, scheint unumgänglich, will man die Aussagen der Interviewtexte nicht als pure Tatsachenaussagen mißverstehen. Interessante Vorschläge in dieser Richtung haben z. B. LEITHÄUSER u. a., GSTETTNER sowie OEVERMANN u. a. vorgelegt:  
LEITHÄUSER, Th. und VOLMERG, B.: Anleitungen zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt/M., 1979. GSTETTNER, P.: Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. und ULICH, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 1980, S. 371-392. OEVERMANN, U.; ALLERT, T., KONAU, E. und KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H. G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, 1979, S. 352-434



RATTEMEYER, Volker: Weiterentwicklung des Kunststudiums unter Berücksichtigung der beruflichen Möglichkeiten der Künstler. Kassel 1980 (Arbeitspapiere, Nr. 7)

TEICHLER, Ulrich: Work-Study-Programms: The Case of "Berufspraktische Studien" at the Comprehensive University of Kassel. Kassel 1981 (Arbeitspapiere, Nr. 8)

#### WERKSTATTBERICHTE:

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren. Rückblick auf Verlauf und Ergebnisse der Klausurtagung in Hofgeismar am 16. und 17. November 1978. Kassel 1979 (Werkstattberichte, Nr. 1)

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Ingenieurarbeit: Soziales Handeln oder disziplinierte Routine? Kassel 1980 (Werkstattberichte, Nr. 2)

NEUSEL, Aylá und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Neue Aufgaben der Hochschule. Kassel 1980 (Werkstattberichte, Nr. 3)

HEINE, Uwe; TEICHLER, Ulrich und WOLLENWEBER, Bernd: Perspektiven der Hochschulentwicklung in Bremen. Kassel 1980 (Werkstattberichte, Nr. 4)

NERAD, Maresi: Frauenzentren an amerikanischen Hochschulen - eine Modeerscheinung? Kassel 1981 (Werkstattberichte, Nr. 5)

LIEBAU, Eckart und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf - Forschungsperspektiven. Kassel 1981 (Werkstattberichte, Nr. 6)

#### Campus-Reihe HOCHSCHULE UND BERUF:

TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt und New York: Campus, 1979. DM 58,--

TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf. Problemlage und Aufgaben der Forschung. Frankfurt und New York: Campus, 1979. DM 38,--

BRINCKMANN, Hans; HACKFORTH, Susanne und TEICHLER, Ulrich: Die neuen Beamtenhochschulen. Bildungs-, verwaltungs- und arbeitsmarktpolitische Probleme einer verspäteten Reform. Frankfurt und New York: Campus, 1980. DM 24,--

FREIDANK, Gabriele; NEUSEL, Aylá und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt und New York: Campus, 1980. DM 38,--

CERYCH, Ladislav; NEUSEL, Aylá, TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Gesamthochschule - Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt und New York: Campus, 1981. DM 34, --

Weitere Veröffentlichungen:

Prisma-Thema: Berufs- und Hochschulforschung. In: Prisma, Zeitschrift der Gesamthochschule Kassel. 1979, Nr. 2o (vergriffen)

Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung: Vorschläge zur institutionellen Stützung eines praxisorientierten Studiums - Ergebnisse einer Expertentagung. Kassel 198o (verv. Ms.)

Kasseler Hochschulbund e. V. und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung: Symposium "Praxisorientierung des Studiums" 6. bis 8. Februar 198o. Kassel: Stauda 198o. DM 1o, --

TEICHLER, Ulrich: Der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen. München: Saur 1981

KLUGE, Norbert; NEUSEL, Aylá, OEHLER, Christoph und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Gesamthochschule Kassel 1971-81. Rückblick auf das erste Jahrzehnt. Kassel: Stauda 1981

