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
Reihe WERKSTATTBERICHTE
Inhalt

1. Einleitung
   Studienreform und Prüfungsproblematik; eine explorative Studie am Beispiel der reformierten Lehrerbildung der Gesamthochschule Kassel 7

2. Die Entwicklung der Stufenlehrerausbildung an der Gesamthochschule Kassel
   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
   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 Rückschlüsse 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
   4.1 Auswahl der Personen 49
   4.2 Die Instrumente der Untersuchung 54
   4.2.1 Zu den Beobachtungen mündlicher Prüfungen 55
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


- "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). \(^2\)

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

Die erste Prüfungsordnung wird 1974 \(^3\) vom Kultusminister für den gesamten Bereich der Stufenlehreerausbildung veröffentlicht. 1976 \(^4\) wird für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium der Stufenlehreerausbildung eine Studienordnung genehmigt, die für längere Zeit die einzige Studienordnung der GhK bleiben wird. Der Aufbau der Stufenlehreerausbildung, 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 Verpflegungszentrums (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 Lehreerausbildung 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."


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 Studienzeitbegrenzung 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 ver-
spürende Tendenz, Bemühungen um Studienreform auch durch relevante Be-
stimmungen der Prüfungsordnungen abzusichern, gründet sich implizit auf
der Annahme, daß eine eindeutige Zuordnung von Prüfungsbestimmungen und
Studienordnungszugaben herstellbar ist. Wie bereits oben angedeutet, wird
angenommen, daß das Projektstudium den Typus der Gruppenprüfung erforde-
re. 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 praxis-
orientierten 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 Leistungsanweisungen etc. festgelegt. Schließ-
lich führt dies dazu, daß, so stark auch die Offenheit der Studiengänge betont
wird, hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und der in ihnen ermöglichten Selbst-
organisation der Umfang der Verregelung des Studiums immer weiter zu-
nimmt. Für die ersten Absolventenjahrgänge der GhK im Bereich der Lehrer-
bildung wird dies besonders spürbar. Sie haben diesen Prozeß in spektakulä-
ren Schritten (wie dem Eckdatenläß 1973 6) von einer relativ offenen in ei-
ne stärker reglementierte Studiensituation unmittelbar miterlebt und durch-
leben 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 Litera-
tur und bei der Vorbereitung des empirischen Teils der Untersuchung heraus,
 daß durch eine bloße Zuordnung von Studiengangsregelungen und Prüfungsbe-
stimmungen das Problem des Verhältnisses von Prüfungen und Studium nicht
zureichend beschrieben werden kann. Vor allem die Versuche, durch beson-
dere Bestimmungen in Prüfungsordnungen Elemente der Studienreform abzu-
sichern, schienen für sich genommen wenig aussichtsreich und sich allzu
leicht ins Gegenteil verkehren zu lassen.

Alle noch so gut als Absicherung von Studienreformelementen gemeinten Vor-
schläge für ergänzende Regelungen von Prüfungsordnungen bleiben ambival-
ent, implizieren neue differenzierte Kontrollmechanismen und können von
den Betroffenen als ein weiterer Schritt zur Bürokratisierung ihres Bildungs-
prozesses 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 Frage-
stellung 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.


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.


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


Ein Bericht über Prüfungserfahrungen Betroffener, die ja einen nicht unweSENTlichen Teil der Studienanfahrungen 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.


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 Entwurfsstadien zu schreiben.
2. Die Entwicklung der Stufenlehrerausbildung 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 \(^7\) 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 Abwendung 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" \(^8\). 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" \(^9\).

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 Stufenlehrerausbildung 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 Ausbildungswge an bisher getrennten Einrichtungen ebenso wie die Stufenlehrerausbildung ermöglicht werden soll" \(^10\). Und an anderer Stelle wird ausgeführt, daß es sich um "ein umfassendes und in sich abgewogenes Angebot an vollakademischen Studiengängen" \(^11\) 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 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.


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


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


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 Hochschullehrrer 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 sogennante 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 Stufenlehrerausbildung" 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 Stufenlehrerausbildung in drei Komplexe:
- in die fachwissenschaftlich-didaktische Ausbildung,
- in das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium und
- in die praxisbezogenen Ausbildungsanteile. 16


(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 Primar-
stufe. Die Kommission fordert:

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

Dieser Bericht der gemeinsamen Kommission für Studien- und Prüfungs-
ordnungen macht deutlich, daß einerseits bereits 1972 wesentliche Vorent-
scheidungen bezüglich der inhaltlichen Desintegration (Auseinanderfallen
der Lehrerbildung nach verschiedenen, in sogenannten Organisationseinhei-
ten institutionalisierten Fachkomplexen und Schulpraktischen Studien) ge-
fallen sind, daß aber andererseits hinsichtlich der formellen Rahmenbedin-
gungen und Wünschbarkeiten noch Konsens besteht.

Im gleichen Jahr bemüht sich die gemeinsame "Projektstudienkommission",
im Gegensatz zur beginnenden fachlichen Desintegration, eine interdiszipli-
näre Perspektive für das Projektstudium zu entwickeln. Doch dies gelingt
der Kommission nicht. Sie legt einen Bericht über die - auch in den verschie-
denen 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 wissenschaftstheo-
retisches Selbstverständnis zu entwickeln, das mehr beinhaltet als ganz all-
gemeine 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 unerreicht erscheint". 19 Die Empfehln-
gen der Kommission leisten daher auch nicht mehr die Aufgabe, einen Plan
daß 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 Pro-
jektstudium als eine Möglichkeit zu studieren bei der Entwicklung der Stu-
dien- und Prüfungsordnungen sowie bei der Aufstellung des Lehrangebots ab-
gesichert werden kann. "Die Kommission sieht - im gegenwärtigen Stadium
divergierender Konzeptionen an mangelnden Erfahrungen - keine Möglich-
keit, irgendeine Form des Projektstudiums als ausschließlich für verbind-
lich zu erklären, weil:

- die Form des Projektstudiums den beteiligten Dozenten/Studenten sich
nicht aufzwinger 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."


nen um das Zweifache, während bei Räumen und Sachmitteln keine Erwei-
terungen bemerkbar waren und auch der Ausbau der Bibliothek nicht mit
der Entwicklung Schritt hielt; hinzu kommt das Fehlen von wissenschaftli-
chen Bediensteten und studentischen Hilfskräften" 22. Werden auf der ei-
en 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 deut-
llich, wenn die Organisationseinheit Gesellschafts- und Erziehungswissen-
schaften das Reforminteresse vorwiegend für sich in Anspruch nimmt: "Der
OE O1 kommt in diesem Entwicklungsprozeß aufgrund ihrer wissenschaftli-
chen 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 Qua-
ifikation von Lehrern. Entsprechendes gilt für die Entwicklung eines Curric-
ulum des Faches Gesellschaftslehre und für die Planung der gemeinsam
mit anderen Organisationseinheiten durchzuführenden Schulpraktischen Stü-
dien. In diesen Zusammenhang gehört auch die Erprobung neuer Studienfor-
men, 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
Herrschaf
tsanspruch der Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften ge-
brandmarkt wird? Inwieweit kommt bereits hier die Polarisierung zwischen
Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften auf der einen Seite und den Fä-
cchern und Fachdidaktikern auf der anderen Seite zum Ausdruck? Welche un-
terschiedlichen Auffassungen vom Studieren haben sich bereits manifestiert?

In den Organisationseinheiten hat sich trotz aller gegenteiliger Bekundun-
gen auf der Ebene der gemeinsamen Kommissionen (welche ja nur informel-
le Gruppierungen darstellen) zu diesem Zeitpunkt bereits der feste Wille zur
fach- oder fachbereichsbezogenen Planung von Studiengängen durchge-
setzt. Im Bereich der Mathematik/Naturwissenschaften geht man davon aus,
die Studiengangsteile fachbezogen nach Fachsystematiken gegliedert anzuge-
hen. In der Organisationseinheit Sprache und Literatur hält man an einem
gemeinsamen Rahmenkonzept zwar fest, behält darunter jedoch die Gliede-
 rung nach Disziplinen bei. Im Bereich der Erziehungs- und Gesellschafts-
wissenschaften hält man an der Vorstellung eines interdisziplinär zu konzi-
pierenden gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Kernstudiums
fest, ebenso an einem analog dazu aufgebauten Studienfach Gesellschaftsleh-
re.

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


"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 GbK erneut ein, nicht zuletzt auch bedingt durch das Drängen des Kultusministeriums, welches an der Novellierung des Lehramts-gesetzes arbeitet.


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. 25


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.


Trotz der Heftigkeit der ausgesprochenen 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 verabschie-
det. 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 beinträchtigt der beginnende politische Konflikt um die Rahmenrichtlinienentwicklung in Hessen zusehends die Konzipierung dieses Studienfachs.

2. 3 Eingriffe: 1974, das Jahr der Eckdaten und der Prüfungsverordnung


-"Eine einheitliche Lehrerausbildung für die Lehrer aller Stufen - einheitlich in bezug auf Dauer und Inhalt des Studiums ...  
- Eine Mindeststudienauer 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.


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-

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

- Wie schon weiter vorne angedeutet, wird mit der Teilung der Lehrerstudienzweige in sechssemestrige und achtsemestrige letztlich auch die Einheitlichkeit der Lehrerausbildung aufgegeben.
- Daß dies nicht nur ein formales Problem darstellt, wird schon aus der Tatfrage 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 Praktikumskonzepts, welches ein isoliertes fünfwochiges 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 Ausfärcherung (es sind Fachprüfungen und innerhalb der Fachprüfungen weitere Ausfächerungen vorgesehen) 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 Prüfungssämttern 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 Notendarhmethik hinauslaufen.


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, Leistungsanweis und Projekttstudium 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 Beklommenheit 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 linke-radikale Kräfte an der Gesamthochschule Kassel ohne besonderen hochschulpolitischen Einfluß sind".


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.41 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


29
2.5 Auf der Suche nach Studiengangsalternativen


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


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 Konkurrenzdruk, 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 Erziehung- und Gesellschaftswissenschaften in der reformierten Lehrerbildung gegen über 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. 44

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 Enttäu- schung, 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 Mammutführungen 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 Verlässen) 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 Subjektabteil 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 umkehrt 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 wechselsei
tig stärker beeinflussen als allgemein vermutet. Zum einen wäre dann zu untersuchen, inwieweit die Antizipation von Prüfungsanforderungen so-
wie die Regelungen der Prüfungs- und Studienordnungen und die auf sie be-
zogene 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 An-
forderungen, Ritualen und eigenen Erfahrungen, Kompetenzen und Gefüh-
len), daß es möglichst unbeschadet und in seiner Handlungsfähigkeit ge-
stärkt aus ihr hervorgeht, daß es nicht als gekränktes oder gebrochenes und in seinem Ohnmachtsgefühl befangenes Subjekt in seine nächste Lebens-
krise, 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 auswir-
ken, 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 aufgegebe-
nen Probleme nur auf einem höheren Kompetenzniveau oder regressiv ge-
löst werden können. In der Retrospektive gliedert sich für die hier Befrag-
ten das Studium in vier Abschnitte, die durch besondere Krisen ausgezeich-
net sind, wobei die Lösungen der spezifischen Probleme jedes Studienab-
schnitts ihren besonderen Beitrag für die folgenden Studienabschnitte lei-
sten. 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, persönli-
che Enttäuschungen),

(3) Konzentration (Konsolidierung; bewußtes Lernen und Handeln) und/
or 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 Situa-
tionen für die Studierenden und eine ihnen eigentümliche Erfahrungstruktur zu beinhalten. In unseren Interviews wird jedoch auch sichtbar, welche Bedeutung den individuellen Vorerfahrungen für jede spezifische Bewälti-
gung des Studienbeginns zugesprochen wird. So ist auffällig, daß die Fähig-
keit 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 hat 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 Aufbausetzung 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 Schüler selbstverwaltung 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 gängelnd läßt, unmittelbar gängelnd läßt von formalen Anforderungen". 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 sechzehn einhalb 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


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

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 vertrautes Lebensfeld zu einem späteren Zeitpunkt statt und fällt dann mit anderen, studienbezogenen 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 beknaackt, weil, ich wollte nicht ein verkürztes Diplomstudium machen. Da hat mich 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 ihm 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 zurecht gefunden 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 abzeichnet, 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 neu erprobten 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 Rückschlüsse in der Studienreform und die damit verbundenen Ohnmachtsgefühle und Enttäuschungen.

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 hinzuarbeiten.


3.4 Konzentration und/oder Distanzierung

Nach der Bedrohung durch die Praxiserfahrungen, die sich bei den hier Befragten zudem mit der Erfahrung bildungspolitischer Rückschläge verbin-
det, scheint sich bei den meisten so etwas wie eine Phase der Konsolidie-
runz 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 Zerstreuheit 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.

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. Schei-

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 geeignet Prüfern Aus-
schau gehalten. "Ich kann jetzt nicht mehr ganz genau festmachen, wann mir klar war, was ich dazu brauchte. Aber das wurde in Monaten oder viel-
leicht 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 herauerkristallisiert, die ich dann zur Prüfung bear-
beiten wollte oder Sachen nehmen wollte, die ich bereits im Studium bear-
beitet 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 Regu-
lement zu unterwerfen, daß sie vieles nachholen mußten. Dies förderte na-
türlich die Antizipation der Prüfung während der letzten Semester. Ein verbreitetes und sicher für die Prüfung nicht ganz unproblematisches Ge-
fühl äußert sich in der Befürchtung, auf die Prüfung nicht gezielt genug im Studium hingearbeitet zu haben; insbesondere das Gefühl, während der er-
sten Hälfte des Studiums zu wenig die Prüfungserlebnisse 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 aus-
gerichtet haben (so kann wohl aber nur reden, wer die Prüfung gut bestan-
den 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 Konzentrationsübungen, ..."). Aus diesem Verständnis heraus hat sich "X" auch nicht besonders auf die Prüfung vorbereitet und die im Studium erarbeitete Herangehens-
weise an Themen beibehalten: "Ich habe mich kaum auf die Prüfung vorbe-
reitet". Für andere scheint sich die Angst, den Prüfungsanforderungen nicht genügen zu können, im Studium dafür nicht genug getan zu haben, ge-
gen Ende mehr zu verstärken: "Ich hätte es besser gefunden, wenn die Ein-
teilung in einzelne Stufen, Vorseminare, Haupteinheiten ... doch dagewe-
sen 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".


3.5 Kränkung und Trennung (die Gefahren der Prüfung)


3.6 Prüfung im Lebenskontext

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 ge-merkt habe, daß man oft gelacht hat zusammen, daß ich mich zurückgezogen habe vor denen und mir klargeworden ist, was in den Beziehungen auch ge- laufen ist".


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".

Hinzukommt, 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 Ermüdungen 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 mit". 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 ausstellen 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, ver- suche, positiv umzusetzen in den Schulalltag".


Seien es
- die Noten, von denen der Absolvent zwar behauptet, daß er sie für völlig irrelevant hält, zugleich jedoch bemängelt, daß ihm 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 Kan- didat 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 per- sönlich in einer Weise wahrnimmt, die seinem gewünschten Selbstbild völlig zuwiderläuft.


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.

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 herausstreben, bietet der Freiraum der Wartezeit zunächst eine Fülle von Annäherlichkeiten, verspricht die Erfüllung einer Reihe unterdrückter Bedürfnisse; er erscheint als die Zeit, sich zu erholen, sich der Intensivierung von Beziehungen wider 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 Entwer tungsgfühle, 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 geschieden. 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.


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" 52 Informationen über die Meldung zur Prüfung sein, Verschiebungen einzelner Prüfungsteile oder der ganzen Prüfung, Krankscrhibungen, 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 53 - 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 zuschreiben? 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 diese methodischen Probleme bereit, wird an späterer Stelle noch ausführlicher zu beschreiben sein.

Das Erleben der Prüfung durch die Kandidaten findet nicht nur im Prüfungserlebnis und Erfahrungen verarbeitet, findet ihren Niederschlag in ihrem Bewusstsein von Prüfungen. Welche Erinnerungen berichten die Absolventen, welche Bedeutung messen sie Prüfungen und einzelnen Prüfungserlebnissen 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 Prüfungserlebnisse, sondern vor allem auch über Deutungsmuster und Verarbeitungsstrategien. Solche Äußerungen finden sich nun zweifellos in Dokumenten, in Tagebüchern, Briefen, aber auch in den alltäglichen Gesprächen. 54 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 abzuringen, 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.


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, 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.

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 Studien erfahrungen 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 hervor hob, 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 Prüfungserlebnisse 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 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, obersicht in 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 wiederaufklingendes 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 "Prüfungsojekt" 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 reakliniert, 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 Prüfungprozeß als Ganzes stets berücksichtigten. Um die unmittelbaren Reaktionen auf Prüfungen direkt 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 Therapiebedürfnisse
der Betroffenen entgegenkommen.

Zweifellos ist die Rückkoppelung der Untersuchungsergebnisse und ihre
Diskussion mit den Betroffenen ein wesentlicher Teil von Handlungsför-
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 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. Auf diese Weise würden Aspekte von
Prüfungserignissen 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
to 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 Prüfungssitua-
tion 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-

55
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 Prüfungssituation 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 Verkennung 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, Verärgierung etc.). Disharmonie zwischen Prüfer, Beisitzer oder Prüfungsamtsvorsitzenden 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:

(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-

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 technischem 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 Grund 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 aufzusetzen. 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 subjektive "Mißstännde" 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 konfliktvoll 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 Verdrängungsmustern, Tabuisierung 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. 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 Aufmerksamkeitsrichtung 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 wir-
kenden Faktoren, den Prüfungsschwierigkeiten und Konflikten benötigt. Aber diese Spontaneität darf sich nicht unkontrolliert in der Subjektivität des Interviewers verfangen. Aus diesem Grunde war methodisch vorzu-
sehen, daß der Interviewer vom Gegenstand der Befragung her durch ei-
nen Leitfaden an theoretische Konstrukte und zentrale Fragestellungen gebunden ist. Der Leitfaden sollte somit zentrale Fragestellungen ent-
halten, die allen Kandidaten vorgelegt werden, sowie andere Fragestellun-
gen, 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 Mini-
mum an gezielten, einheitlichen Informationen liefern.

4.2.3 Aufbau des Leitfadens

Der Leitfaden baut sich - wie Kapitel 5 zu entnehmen - nach den Fra-
genkomplexen 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 eben-
falls mit einer die Absicht der Fragestellung erläuternden Erklärung verbun-
den sind. Diese offenen Teile des Interviews sollten etwa 80% der zur
Verfügung stehenden Zeit ausmachen. Jede Frage enthält darüber hinaus ei-
ne Reihe von Unterfragen, welche dem Probanden aber erst nach Beantwor-
tung der jeweiligen offenen Frage so vorzulegen sind, daß gefragt wird, ob
die Unterfrage schon beantwortet wurde und, wenn nein, daß eine Kurzant-
wort noch abschließend dazu erbeten wird. Jede Frage enthält weiterhin ei-
ne 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-katego-
rialen Zugriff unmittelbar klassifizierbar und quantifizierbar war. Viel-
mehr handelte es sich bei diesem Material um Berichte über Prüfungsal-
läufe und Erzählungen eigener Prüfungserlebnisse, deren Subjektivität dem
Auswertenden eine Reflexion auf die Bedingungen ihres Zustandekommens
abfordert, welche nicht notwendig im vorgängigen theoretischen Bezugs-
rahmen aufgeht. 64
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 niederge schlagen 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 Prüfungsergebnisse 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 herantrag, 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 treten- den als auch um einen verdrehten 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 Auswerta- tung 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 Prüfungs erfahrungen. 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,


Praktisch ergaben sich aus diesen Überlegungen für uns folgende Stufen des Auswertungs- und Interpretationsprozesses:


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 versteherbar werden (siehe auch die Kapitel 2 und 3).
5. DER INTERVIEWLEITFADEN


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 ebenfallös 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 bevorzugt 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 Berufsanrecht 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 besser 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 benutzt 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 mußtest 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 er- folgreich mildert, die ihm das Gefühl gibt, als Subjekt zu handeln. Sie sollen darlegen, welche Fähigkeiten und Fer- tigkeiten 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 be- wusster oder unbewusster Vorgang? Weiter ist zu fragen, ob die Beteiligten bei der Beurteilung der Defizite überein- stimmen, 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


Fragenkomplex zur Phase vor der Meldung zur Prüfung

Einleitende Frage: Wie bist Du an Deine Prüfung herange- gangen?

Nachfragen:

- Nach welchen Gesichtspunkten hast Du Dei- ne Themen ausgewählt?

- Nach welchen Gesichtspunkten hast Du Dei- ne 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 irgend-ein 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?

- Entsprech 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 Prüfungstress 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 Berufschoce

- 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 verändert?

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-wahrhaben-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?

Hättest 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**


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 gränderer Vorsicht hinsichtlich inhaltlicher Aussagen führt; auch das Gegenteil ist denkbar.

**Einleitung Fragen:** Arbeitet Du in politisch- gesell- schaftlichen 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 Prüfungsso- gen 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 eingetreten 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 Prüfungängsten neurotische Angst erzeugen. Diese äußert sich in verschiedenen körperlichen und psychischen Symptomen, in Tagträumen, Phantasien, Träumen und vielfältigen Arbeits- und Konzentrationschwierigkeiten.

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 behindern 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 Prüfungszzeit hattest?

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

Hattest Du Arbeitsschwieigkeiten? 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. Strafängst oder als Schuldängst 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 zu hören. Wir wollen jedoch nicht durch Fragen eine Theorie bestätigen, so daß die Fragen möglichst offen sein sollen und die Möglichkeit zum Assozieren bieten sollen.
Daten erfragen:
- Wie alt bist Du? (Geburtstag)
- Geschlecht
- Beruf des Vaters
- Beruf der Mutter
- Wieviele 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:


5. Ausschütt für Lehr- und Studienangelegenheiten des Gründungsbeirats der GhK: Bericht zur Lage der Studiengangsentwicklung an der GhK. GhK, 1976


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


17. ebenda, S. 1
18. ebenda, S. 2
20. ebenda, S. 2
22. ebenda, S. 4
23. ebenda, S. 1 f.
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

38. S. Anmerkung 3


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


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.


dung oder Repression (Hg.: ECKSTEIN, B.). Blickpunkt Hochschul-
didaktik 40: Hochschuldidaktische Stichworte, darin: FLECHSIG,
K.-H.: Prüfungen und Evaluation (Hg.: Interdisziplinäres Zentrum
Wesentliche Anstöße erhielt die Diskussion auch durch KVALE, St.: 
Prüfung und Herrschaft. Weinheim, 1972. Der neuere Forschungs-
stand 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.: Bil-
dungsprozesse in Hochschule und Beruf, a.a.O. HEIPCKE, K.: Die
Bedeutung der Prüfung für Studium und Beruf. In: GfK-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-lemntheoretischen und motivationspsycho-
logischen 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 Text-
interpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt/M.,
1979

56. Die damit thematisierte Subjekt-Objekt-Beziehung wird in methodi-
scher Hinsicht durch die Diskussion um Aktionsforschung problemati-
siert: HAAG; KRÜGER, SCHWÄRZEL und WILDT: Aktionsforschung,
Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne.  
der Aktionsforschung. München, 1977 sowie HEINZE, Th., LOSSER, F. W.  

57. Siehe z.B. Krope, P.: Prüfungsangst und kooperative Gruppenprü-
fung. 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.

83


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

WERKSTATTBERICHTE:


NEUSEL, Ayla 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,--


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


