

Martin Fromm

PÄDAGOGISCHES WISSEN IN SUBJEKTIVEN THEORIEN VON LEHRERN – ÜBERLEGUNGEN ZU EINER EMPIRI- SCHEN UNTERSUCHUNGSSTRATEGIE

1. Vorbemerkung

Was Lehrer im Unterricht tun, hängt von ihren subjektiven Theorien¹ über Unterricht (im weitesten Sinn) ab, also z. B. davon, wie sie verarbeiten, was sie im Umgang mit Schülern erleben, über Schüler und Inhalte wissen, von den Schülern erwarten oder befürchten usw. (vgl. ausführlich HOFER 1986).

Die Beschäftigung mit der konkreten Beschaffenheit berufsbezogener subjektiver Theorien von Lehrern fällt natürlich abhängig vom Untersuchungsinteresse unterschiedlich aus: Hier geht es darum, die Überschrift „Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern“ mit einem Fragezeichen zu versehen, also danach zu fragen, ob, in welchem Maße und in welcher Weise sich Lehrer bei der Auseinandersetzung mit ihrer Unterrichtspraxis auf pädagogisches Wissen stützen. Das Interesse ist dabei zu untersuchen, ob sich in der Alltagsarbeit von Lehrern als nützlich erweist, was sie (u. a.) im Rahmen der Hochschulausbildung lernen oder sich durch die Lektüre pädagogischer Fachliteratur aneignen.

2. Zum Stand der Forschung

Nachdem in den siebziger Jahren subjektive Theorien von Lehrern eher aus bildungs- und gesellschaftspolitischer Perspektive betrachtet worden sind, liegt die Betonung in den achtziger Jahren auf der schulischen Interaktion und alltäglichen Entscheidungsprozessen.

Typisch für die Betrachtungsrichtung der siebziger Jahre sind – beginnend mit der Arbeit SCHEFERS (1969) zum Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers – Untersuchungen zu bildungspolitischen Einstellungen (vgl. a. HOPF 1974; BONGARDT 1977; SCHÖN 1978) und daneben zur beruflichen Sozialisation von Lehrern (vgl. z. B. MÜLLER-FOHRBRODT 1973; HÄNSEL 1975).

¹Auch Alltagstheorien (vgl. z. B. AG SCHULFORSCHUNG 1980) oder naive (Verhaltens-)Theorien (vgl. LAUCKEN 1974) (vgl. zum Überblick HUBER/MANDL 1983; HOFER 1986).

Gegenstand der Untersuchung waren dabei etwa bei HOPF (1974) Einstellungen von Lehrern zum Verhältnis von Kirche und Staat oder zu Gewerkschaften, bei MÜLLER-FOHRBRODT (1973) Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern, etwa Aggressivität oder Neurotizismus. Methodologisch orientierten sich diese Untersuchungen an den Standards der quantitativen Sozialforschung.

In den achtziger Jahren befassen sich Untersuchungen subjektiver Theorien von Lehrern schwerpunktmäßig mit der konkreteren Verarbeitung schulischer Erfahrungen und Situationen, damit etwa, wie sich Lehrer Leistung und Versagen von Schülern erklären (vgl. AG SCHULFORSCHUNG 1980), wie sie Unterrichtsstörungen und erwartungswidrige Leistungen von Schülern verarbeiten (vgl. WAHL u. a. 1983) oder warum sie welche Schülerbeiträge aufgreifen (vgl. KOCH-PRIEWE 1986). Mit der Veränderung der Untersuchungsgegenstände ist auch eine der Forschungsmethoden festzuhalten: zunehmend finden qualitative Verfahren Verwendung.

Der Ertrag der bisherigen Forschung läßt sich kurz so charakterisieren:

- Quantitative Untersuchungen subjektiver Theorien von Lehrern liegen in kaum zu überschauender Zahl vor (vgl. HOFER 1986); i. d. R. ist dann allerdings die Rede von „Kognitionen“. Das Ziel besteht hier darin, quantitative Beziehungen etwa zwischen Situationsmerkmalen, Situationswahrnehmungen und Entscheidungen für bestimmte Handlungsalternativen herauszufinden. Die Variablen, zwischen denen dann quantitative Beziehungen festgestellt werden sollen, erscheinen innerhalb dieser Untersuchungen z. B. in der folgenden Form:

„SITUATION A („Abschreiben“): Ein Junge schreibt bei einer Klassenarbeit bei seinem Nachbarn ab. Der Lehrer sieht dies ... Handlungsalternativen:

- a) Der Lehrer sagt: „Hier ist noch ein Platz für dich, da kannst du alleine arbeiten!“;
- b) Der Lehrer sagt: „Schau' gefälligst auf deine eigene Arbeit, sonst kannst du dein Heft gleich bei mir abliefern!“;
- c) Der Lehrer sagt: „Frag' lieber mich, wenn du nicht weiterkommst!“;
- d) Der Lehrer sagt: „Was der Nachbar kann, das kannst du doch auch. Versuch' es doch mal allein!“;
- e) Der Lehrer nimmt die Sache nicht zur Kenntnis.“ (KRAMPEN 1986; S. 113)

Angaben zur Situationswahrnehmung bestehen z. B. darin, daß der Befragte auf einer mehrstufigen Antwortskala angibt, ob er eine Si-

tuation eher als alltäglich oder ungewöhnlich ansieht, kompliziert oder einfach (usw.)

- Qualitative Untersuchungen bemühen sich einerseits um eine Klärung der subjektiven Bedeutung der für das Unterrichtshandeln von Lehrern relevanten Variablen² und andererseits darum, wie Lehrer den Zusammenhang etwa zwischen konkreten Situationsgegebenheiten (s. o.) und Handlungsalternativen herstellen. Solche Untersuchungen liegen nur zu wenigen Aspekten subjektiver Theorien von Lehrern vor. Wie weit sie eine Grundlage für verallgemeinernde Aussagen etwa zu typischen subjektiven Theorien von Lehrern über bestimmte Situationen, Schüler usw. bieten, ist durchaus fraglich (vgl. z. B. KOCH-PRIEWE 1986; WAHL u. a. 1983). Die Problematik solcher verallgemeinernden Aussagen läßt sich am folgenden Beispiel verdeutlichen:

Die AG SCHULFORSCHUNG (1980) ordnet die folgende Lehreräußerung beispielhaft der Überschrift „Die Aufgabe des Gymnasiums ist es, die Schüler für die Anforderungen der Gesellschaft zu qualifizieren“ unter: „Ich selbst habe, was Schule angeht, zwei Grundsätze:

- 1. Die Schüler sollen was lernen, das ist wohl im Interesse der Eltern sowie des Staates sowie auch des Schülers selber, und
- 2. es muß - weil eben was gelernt werden soll - muß auch eine gewisse Disziplin sein, die das Lernen ermöglicht. Davon mal abgesehen, bin ich also für jede Form der Reform und der Verbesserung der Atmosphäre“ (S. 95).

Natürlich kann eine Zuordnung dieser Aussage zu der genannten Überschrift der Vielschichtigkeit des Gesagten nicht gerecht werden; ähnlich plausibel wären andere Zuordnungen. Und das wird spätestens dann klar, wenn solche Aussagen nicht für sich betrachtet, sondern in ihrer Beziehung etwa zu konkreten Unterrichtshandlungen gesehen werden. Dann zeigt sich eben, daß je nach Situation, Unterrichtsgegenstand, Schüler usw. solche Aussagen zur Rechtfertigung ganz unterschiedlicher Handlungen herangezogen werden können³, wobei dann erheblich variiert, was jeweils unter „was lernen“ verstanden wird, ob

²Die wird beispielsweise im obigen Beispiel als bereits bekannt unterstellt, wenn die genannten Handlungsalternativen im Anschluß an TAUSCH als beispielhaft für 'autokratisches', 'sozialintegratives' und 'laissez-faire' Verhalten angesehen (vgl. KRAMPEN 1986, S. 114) werden.

³Vgl. z. B. KOCH-PRIEWE (1986, S. 209ff); WAHL u. a. (1983) stellen im Laufe ihrer Untersuchung fest, daß es dem Lehrer gelingt, „nahezu jede Situationsklasse mit nahezu jeder Handlungsklasse zu verknüpfen. (...) Unter der jeweiligen Voraussetzung spezifischer Umstände kann er dann z. B. eine falsche Schülerantwort mit Lob, mit Tadel bzw. mit allen dazwischenliegenden Handlungsklassen verknüpfen“ (S. 86).

die Betonung auf das Lernen, die Reform oder die Atmosphäre gelegt wird usw.

- Unabhängig davon, ob es sich nun um quantitative oder qualitative Untersuchungen handelt, bleiben die Befunde über subjektive Theorien von Lehrern fast ausschließlich darauf beschränkt, Denken und Erleben zum Untersuchungszeitpunkt und isoliert, d. h. ohne Geschichte und ohne Konsequenzen, zu beschreiben.

Welche Konsequenzen subjektive Theorien zunächst für das Handeln haben (vgl. z. B. KOCH-PRIEWE 1986; WAHL u. a. 1983) und zu welchen Wirkungen sie dann über das Handeln bei den Schülern führen (vgl. z. B. BROPHY/GOOD 1976; allgemein: HOFER 1986), ist zumindest in Ansätzen und unter einzelnen Aspekten (etwa self-fulfilling prophecy) untersucht. Wie aber subjektive Theorien von Lehrern erst einmal entstehen und welche Rolle dabei insbesondere die fachwissenschaftliche Ausbildung spielt, ist dagegen fast vollständig unbehandelt geblieben.

Symptomatisch ist hier die Arbeit von HOFER (1986), in der Erzieherverhalten ausdrücklich als „abhängige Variable“ gesehen werden soll: Bis auf ein paar eher beiläufige Randbemerkungen bleibt auf den immerhin 420 Textseiten die Frage nach dem Aufbau subjektiver Theorien von Lehrern z. B. im Rahmen der Hochschule ausgeklammert.

Untersuchungen, wie etwa die von MÜLLER-FOHRBRODT (1973), die ausdrücklich „Veränderungen von Persönlichkeitsmerkmalen während der Lehrerausbildung“ untersuchen wollen, führen u. a. deshalb zu keiner anderen Beurteilung, weil sie pragmatisch die erforderlichen Längsschnitt- durch Querschnittuntersuchungen ersetzen (vgl. ebd. 60ff), vor allem aber tatsächlich insofern bestenfalls Veränderungen „während“ der Ausbildung wahrscheinlich machen können, als ein innerer Zusammenhang zwischen konkreten Ausbildungsbestandteilen und Änderungen subjektiver Theorien weder argumentativ hergestellt noch empirisch überprüft wird.

- Schließlich bleibt i. d. R. ausgeklammert, was an den untersuchten subjektiven Theorien von Lehrern als spezifisch pädagogisch angesehen werden kann, ob und wie sie pädagogisches Wissen bei alltäglichen Unterrichtsentscheidungen nutzen.

Fazit:

Es ist wenig über die konkrete Beschaffenheit berufsbezogener subjektiver Theorien von Lehrern bekannt, noch weniger darüber, wie sie sich im Handeln der Lehrer und auf das Lernen der Schüler auswirken, schließlich fast nichts darüber, wie weit die fachwissenschaftliche Ausbildung einen Einfluß

auf die konkrete Beschaffenheit der subjektiven Theorien von Lehrern hat; entsprechend stehen dann Vorschläge zu Trainings und einer veränderten Ausbildung⁴ auf nicht sonderlich fester Grundlage.

3. Beurteilung des Forschungsstandes

Diese unbefriedigende Forschungslage wird verständlicher, wenn die spezifischen Widrigkeiten betrachtet werden, die einer empirischen Untersuchung der Verarbeitung pädagogischen Wissens in subjektiven Theorien von Lehrern im Wege stehen.

Problem 1: Was ist pädagogisches Wissen?

Allgemeiner: Was ist spezifisch pädagogisch? Sicherlich gibt es ein Begriffsinventar, das zwar nicht ausschließlich, aber immerhin vorzugsweise von Pädagogen genutzt wird. Begriffe wie „Bildsamkeit“, „Fachleistungsdifferenzierung“ o. ä. dürften dazugehören. Aber: Wird eine Argumentation dadurch pädagogisch, daß jemand solche Begriffe benutzt? Wenn es nicht nur um Begriffe geht, dürften vor allem professionstypische Problemzugänge, Begründungsmuster usw. von Interesse sein – nicht so sehr spezifisches Tatsachenwissen oder die Kenntnis für Erziehung und Unterricht relevanter Wenn-Dann-Aussagen.

Derartige Problemzugänge dürften aber aus zwei Gründen kaum einmal zweifelsfrei als spezifisch pädagogisch zu identifizieren sein. Am Beispiel der oben zitierten Lehreräußerung: Erstens lassen sich zu jedem Aspekt seiner Äußerung ‘passende’ Argumentationsmuster namhafter Pädagogen heranziehen – etwa zum Verhältnis der Interessen des Schülers und denen der Gesellschaft, zur Disziplin als Grundlage jeden Lernens, zur pädagogischen Atmosphäre als Voraussetzung des Lernens. Danach ließe sich dann (fast) alles als „irgendwie pädagogisch“ charakterisieren – bei Berücksichtigung historischer Positionen auch noch mit einem breiten Spektrum unterschiedlichster Ausrichtungen. Zweitens kommen solche Überlegungen ähnlich nicht nur in anderen fachwissenschaftlichen (etwa philosophischen, psychologischen) Kontexten vor, sondern auch in dem, was auf der Basis des sogenannten ‘gesunden Menschenverstandes’ über Erziehung und Unterricht gedacht und gesagt wird.

Eine eindeutige Abgrenzung pädagogischen Wissens wird also nur in Ausnahmefällen möglich sein. Das muß allerdings nicht zu dem Extrem führen, sich neutral nur für „Kognitionen“ von Lehrern zu interessieren. Sinnvoll

⁴Vgl. z. B. die abschließenden Überlegungen bei HOFER (1986) oder die Übersicht bei ZIFREUND (1976).

dürfte vielmehr sein, bei der Suche nach pädagogischem Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern als pädagogisches Wissen zu akzeptieren, was Pädagogen für vermittelenswert und pädagogisch relevant halten – egal, ob Teile davon ähnlich (vielleicht sogar kompetenter) von anderen Fachwissenschaftlern vermittelt werden oder (unter anderen Begriffen) auch Laien vertraut sind.

Problem 2: Wie lassen sich Wirkungen pädagogischen Handelns feststellen ?

Wenn Schul- und Hochschulunterricht insofern als ähnlich verstanden werden, als es in beiden Fällen nicht allein darum geht, Wissen zu vermitteln, das auf Befragen möglichst unverändert reproduziert wird, vielmehr darum, Lernangebote zu machen, die von Schülern und Studenten eigenständig weiterverarbeitet und zu ihrer persönlichen subjektiv stimmigen Weltsicht integriert werden sollen, ergeben sich für die beiden Untersuchungsbereiche, die oben als unzulänglich bearbeitet hervorgehoben wurden, ähnliche Probleme: Wenn nach Wirkungen des Hochschulunterrichts bei Lehrern oder in der Folge dann wiederum nach Wirkungen des Unterrichts dieser Lehrer bei Schülern gefragt wird, geht es in beiden Fällen um den Nachweis von Wirkungen, deren konkretes Erscheinungsbild vorab nicht festgelegt werden darf und entsprechend nicht vorherzusehen ist (vgl. ausführlicher: FROMM 1988).

Das heißt aber auch: Welche Kognitionen oder Handlungen als Wirkung welcher Lernangebote anzusehen sind, ist (von Extremfällen abgesehen) nicht per Vorentscheidung zu klären, sondern erst Ergebnis der Untersuchung.

Das methodische Problem besteht dann darin, empirische Untersuchungen offen zu halten für solche nicht vorgeplanten und vorhersehbaren Verarbeitungsprozesse der jeweiligen Adressaten⁵.

4. Zwei Vorschläge

Im Ideal müßte, wenn eine Untersuchungsstrategie konsequent für nicht vorgeplante und vorhersehbare Wirkungen offen bleiben sollte, der gesamte subjektive Verarbeitungsprozeß möglichst umfassend vom Lernangebot bis zu irgendwelchen Wirkungen im Denken, Erleben und Handeln von Lehrern begleitet werden. Das ist nicht nur (u. a. zeitlich) extrem aufwendig und (was die Bereitschaft von Untersuchungspersonen angeht) bestenfalls in

⁵Gebräuchliche Strategien zur Lernerfolgskontrolle klammern gerade diese Prozesse i. d. R. aus.

Ausnahmefällen einmal möglich, sondern setzt zudem auch ein ausgesprochen entwickeltes Instrumentarium zur Erfassung interner Prozesse voraus, das bisher bestenfalls in Teilen zur Verfügung steht.

Die folgenden zwei Beispiele zu Möglichkeiten empirischer Untersuchungen pädagogischem Wissen in subjektiven Theorien von Lehrern setzen deutlich bescheidener an und skizzieren nur Vorarbeiten für die Untersuchung von Wirkungen der fachwissenschaftlichen Ausbildung.

Das erste Beispiel zielt auf die Übersetzung und subjektive Integration pädagogischen Wissens, das zweite auf die Anwendung pädagogischen Wissens auf schulische Situationen.

4. 1. Subjektive Bezüge pädagogischen Wissens

Darüber, wohin das pädagogische Wissen, das in Lehrveranstaltungen oder in der Fachliteratur vermittelt wird, systematisch gehört, wird unter Fachwissenschaftlern in vielen Fällen hinreichender Konsens zu erzielen sein.

Daß nun allerdings die subjektive Systematik der Lehrerstudenten schlicht der Fachsystematik nachgebildet wird, pädagogisches Wissen von ihnen also zumindest annähernd in die Bezüge gestellt wird, in denen die Lehrenden es sehen, ist nicht zu erwarten. Die Aufgabe, die sich den Lernenden stellt, besteht ja nicht darin, das Angebotene quasi zu kopieren (vgl. KELLY 1955; SCHÜTZ 1974), sondern subjektiv sinnvolle Bezüge zwischen dem Angebotenen und der lebensgeschichtlich entwickelten je besonderen subjektiven Sicht herzustellen; das kann dann auch heißen: zu berufsbezogenen subjektiven Theorien. Und dies Ausprobieren und Herstellen von Beziehungen zwischen dem bereits Gewußten und dem Neuen schließt Umformung und Übersetzung des Neuen in die eigene Begrifflichkeit ein.

Wenn man also wissen will, was Lehrerstudenten mit den Lernangeboten der Fachwissenschaft anstellen, reicht es nicht, sich nur für die Bezüge zu interessieren, in denen das in Frage stehende pädagogische Wissen gemäß der Fachsystematik steht: dabei würden mit Sicherheit die engagiertesten und eigenständigsten Verarbeitungen ausgeklammert, übrig blieben dafür mit Sicherheit 'Verarbeitungs'weisen, die über bloßes Nachplappern nicht weit hinausreichen.

Ein denkbarer Zugang wäre dagegen, Lehrerstudenten einfach danach zu fragen, wohin bestimmtes pädagogisches Wissen gehört, in welchen Beziehungen es für sie subjektiv steht. Wie das etwas weniger einfach, dafür methodisch kontrollierter und strukturierter aussehen kann, soll im folgenden zumindest kurz skizziert werden.

Das methodische Vorgehen stützt sich dabei auf Formen des teilstrukturierten Interviews, wie sie unter der Bezeichnung „Repertory Grid Technique“ bekannt geworden sind (vgl. KELLY 1955; FRANSELLA/BANNISTER 1977; FROMM 1987). Dabei werden subjektive Theorien als ein Geflecht von Unterscheidungen (persönliche Konstrukte) verstanden, mit denen eine Person festlegt, welche ihrer Erfahrungen wie und warum zusammengehören und welche nicht. Das Verfahren besteht dann darin, die Person nach den für sie relevanten Unterscheidungen zu fragen. In der Vorgabe konkreter Erfahrungen (die es zu unterscheiden gilt), der spezifischen Formulierung der Unterscheidungsaufgabe, sowie im Einsatz ergänzender Fragestrategien (u. a. abstrahieren, konkretisieren) ist das Vorgehen außerordentlich flexibel und entsprechend der jeweiligen Fragestellung anzupassen.

Im vorliegenden Fall könnte der grobe Ablauf einer Untersuchung etwa so aussehen:

1. Erstellen einer Liste von Inhalten⁶ einer pädagogischen Lehrveranstaltung (durch Studenten bzw. zusammen mit ihnen, weil die einzelnen Elemente für sie, nicht z. B. für den Dozenten unterscheidbar sein müssen)
2. Vorgabe der einzelnen Elemente der Liste mit der Aufforderung zur Assoziation, um die subjektiven Bezüge zu ermitteln, in denen die Inhalte der Veranstaltung für die Studenten stehen; etwa mit der Frage „Was fällt Ihnen zu allererst ein, wenn Sie an x denken?“ oder „Womit hat x zu tun?“
3. Abstrahieren von den genannten Beispielen, um so zur Benennung von Erfahrungsbereichen zu gelangen, zu denen das in Frage stehende Wissen Bezüge hat.

Besteht das Untersuchungsinteresse ‘nur’ darin, eine genauere Verständigung zwischen Dozenten und Studierenden im Rahmen von Hochschullehrveranstaltungen zu erreichen, mag eine derartige Befragung bereits ausreichend sein.

Am Beispiel einer Lehrveranstaltung zu pädagogischen Aspekten der Personal Construct Theory: Die offiziell behandelten Inhalte wären vielleicht unter Überschriften wie Erkenntnistheorien, Menschenbilder, Normenbegründung, Normalität und Abweichung, Ziele und Gütekriterien empirischer Forschung, Forschungsmethodik einzuordnen gewesen. Subjektiv ging es für die Studenten dagegen u. a. um Freiheit und Unfreiheit

⁶Das heißt natürlich nicht, daß für Studenten an fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen vor allem die offiziellen Inhalte von Bedeutung sind (vgl. z. B. SNYDER 1971). Überprüft wird so nur, in welche Bezüge Studenten pädagogisches Wissen stellen, wenn sie dies einmal versuchen.

gegenüber den Anforderungen der Umwelt, Verantwortlichkeit für das eigene Handeln, Gestaltung der eigenen Biographie, Sozialbeziehungen zu Verwandten und Freunden, Bezüge der Inhalte zur Privatlektüre usw. Insgesamt waren zwei übergeordnete Erfahrungsbereiche erkennbar: Auseinandersetzung mit der eigenen Person (Wünsche, Ängste, Anspruchsniveau usw.) und mit sozialen Beziehungen (Möglichkeit des Verstehens, Konfliktregelung usw.). Die offiziellen Inhalte wurden also sehr deutlich hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für die persönliche Lebensführung („Wie nett/ streng gehe ich mit mir um?“, „Muß ich mich grundsätzlich für mein Handeln verantwortlich fühlen?“ o. ä.) beurteilt.

Um über derartige erste Eindrücke hinaus genauer in Erfahrung zu bringen, wie das in Frage stehende Wissen in den angesprochenen Erfahrungsbereichen relevant wird, sind allerdings weitere Untersuchungsschritte notwendig (etwa wenn Veränderungen untersucht werden sollen):

4. Auswahl von Erfahrungsbereichen, die genauer untersucht werden sollen, Konkretisierung der Erfahrungsbereiche an Beispielen
5. Anwendung des in Frage stehenden pädagogischen Wissens auf diese konkreten Beispiele

Am Beispiel der oben angeführten Aussagen: Es könnten also die Bereiche „Erfahrungen mit der eigenen Person“ und „Erfahrungen mit anderen“ ausgewählt werden. Um nun z. B. durch die Vermittlung pädagogischen Wissens möglicherweise (mit)bedingte Veränderungen der Erfahrungen der eigenen Person zu untersuchen, wäre offensichtlich (mehrfach) die konkrete (4.) Beschaffenheit dieser Erfahrungen zu erheben: indem die Untersuchungsperson etwa angibt, wie sie sich selbst in einer (subjektiv) repräsentativen Auswahl von Situationen sieht. Eine weiterer Schritt (5.) kann dann darin bestehen, ausgewählte fachwissenschaftliche Unterscheidungen auf diese Situationen anwenden zu lassen, um so die für die Person relevanten Bezüge genauer zu ermitteln (für welche Situationen sie beispielsweise bestimmtes pädagogisches Wissen für anwendbar hält).

4. 2. Wie Lehrer pädagogisches Wissen anwenden

Der erste Vorschlag zielt primär darauf, genauer zu ermitteln, in welche subjektiven Bezüge Lehrerstudenten und Lehrer pädagogisches Wissen stellen. Damit ist dann allerdings noch ungewiß, ob und wie es sich als nützlich erweist und wie sie mit dem so integrierten pädagogischen Wissen umgehen (können).

So wäre z. B. wichtig zu wissen, ob der Eindruck (vgl. z. B. WAHL u. a. 1983, S. 2) zutrifft, daß fachwissenschaftliche Wissensbestände innerhalb der subjektiven Theorien von Lehrern möglicherweise Fremdkörper bleiben,

allenfalls noch zur Rechtfertigung nach außen herangezogen, aber nicht zur alltäglichen Analyse schulischer Situationen benutzt werden.

Nicht minder wichtig wäre es, die Annahme zu prüfen, „daß aus subjektiven Theorien alle damit nicht vereinbarten Elemente wissenschaftlicher Theorien, die man Lehrern zu vermitteln versucht, rasch ausgeschieden werden“ (HUBER/MANDL 1983, S. 101). Zu fragen wäre, ob die fachwissenschaftliche Ausbildung mehr bewirkt als einen Wechsel des Vokabulars (vgl. z. B. LOHAUS u. a. 1980, S. 41f), ohne aber nennenswerten Einfluß z. B. auf die Art der Analyse von schulischen Situationen zu haben.

Diesen Fragen könnte ebenfalls mit teilstrukturierten Interviews aus dem Kontext der Repertory Grid Technique (s. o.) nachgegangen werden. Im vorliegenden Fall wäre denkbar, Lehrern schulische Situationen (etwa verschiedene Unterrichtsstörungen, wie bei WAHL u. a. 1983) oder auch Schülernamen vorzugeben (i. d. R. eine Serie von Triaden) und sie dazu aufzufordern, diese Situationen oder Personen mit (vorgegebenen) alltags-sprachlichen (etwa: faul/fleißig) und fachwissenschaftlichen (etwa: extrin-sisch/intrinsisch motiviert) Unterscheidungen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu ordnen. Zusätzlich wäre nach Beispielen zu fragen, an denen sich für den Befragten konkret zeigt, daß jemand z. B. extrem intrin-sisch motiviert ist.

Für die Auswertung im Hinblick auf die oben angesprochenen Fragen wäre dann z. B. interessant:

- Unterscheidet sich die Häufigkeit, mit der sich fachwissenschaftliche/alltags-sprachliche Unterscheidungen als anwendbar erweisen?
- Unterscheidet sich die Art der Anwendung fachwissenschaftlicher/alltags-sprachlicher Unterscheidungen (etwa Abstufungen der Unterscheidungen, Häufigkeit von Extremurteilen, Verfügbarkeit konkre-tisierender Beispiele)?
- Unterscheiden sich fachwissenschaftliche/alltags-sprachliche Unter-scheidungen hinsichtlich ihrer Funktion? Wie häufig sind etwa ein-zelne fachwissenschaftliche und alltags-sprachliche Unterscheidungen austauschbar, wie häufig sind bestimmte Unterscheidungen nur fach-wissenschaftlich oder alltags-sprachlich möglich?

Diese Analysegesichtspunkte stehen natürlich nur beispielhaft für eine Fülle weiterer Zugänge, die für die oben formulierten Fragen Erkennt-nisse liefern können. Erkennbar dürfte aber zumindest sein, wie auf die-sem Weg erste Anhaltspunkte gewonnen werden können, ob denn z. B. Lehrer pädagogisches Wissen differenziert anwenden können oder es ohne tieferegehendes Verständnis lediglich reproduzieren und ob die Anwendung

pädagogischen Wissens mehr bedeutet als nur den Wechsel vom alltags-sprachlichen zum fachwissenschaftlichen Vokabular.

5. Schluß

Es sollte aber nicht übersehen werden, daß für die Frage nach Wirkungen der fachwissenschaftlichen Ausbildung beide Untersuchungsvorschläge nur Vorarbeiten sein bzw. ergänzende Befunde liefern können: Im ersten Fall wird der subjektive Verarbeitungsprozeß ja nur zu Beginn ein Stück weit verfolgt und eigentlich nur eingegrenzt, wo überhaupt nach Veränderungen in den subjektiven Theorien von Lehrern zu suchen ist. Ein Programm zur Erfassung solcher Veränderungen wäre erst noch zu formulieren. Im zweiten Fall fehlt der Nachweis, daß die feststellbare Art der Anwendung pädagogischen Wissens durch Lehrer wesentlich auf den Einfluß fach-wissenschaftlicher Ausbildung zurückgeführt werden kann (und nicht z. B. auf den Einfluß einschlägiger Fernsehsendungen).

Wenn auch diese Beschränkungen ein Stück weit überwunden werden können, dürfte doch zumindest die Hoffnung unrealistisch sein, irgend-wann einmal Aussagen über die subjektiven Theorien der Lehrer machen zu können und zudem noch darüber, wie sie durch eine bestimmte fachwissen-schaftliche Ausbildung hervorgerufen werden. Wie beispielsweise die Arbei-ten von WAHL u. a. (1983)⁷ verdeutlichen, besteht das Problem, wenn sich der Untersucher erst einmal auf die Individualität der Untersuchten einläßt und die Vielschichtigkeit ihrer subjektiven Theorien nicht (zur Not auch wider besseres Wissen) ignoriert, überhaupt noch zu verallgemeinernden Aussagen und zu Typischem zu gelangen. Aussagen darüber, wie Lehrer 'wirklich' sind (MÜLLER-FOHRBRODT 1973) und wie sie pädagogisches Wissen verarbeiten, werden also sicherlich nicht das Ergebnis derartiger Untersuchungen sein. Da bereits die Verallgemeinerung über den Einzelfall hinaus methodologisch zum Problem wird, ist die Erwartung von Aussa-gen über mögliche Verarbeitungsrichtungen, die einerseits über Banalitäten hinausreichen und andererseits in vertretbarer Weise vom Individuellen ab-strahieren, wohl eher angemessen.

Der Sinn einer Untersuchung der Verarbeitung pädagogischen Wissens in subjektiven Theorien von Lehrern kann dementsprechend nicht sein, die Effektivität der pädagogischen fachwissenschaftlichen Ausbildung nachzu-weisen - dieser 'Nachweis' würde forschungsmethodisch eine heute kaum noch durchzuhaltende Naivität erfordern -, sondern eher wohl, Lehrende für Möglichkeiten der Verarbeitung pädach durchzuhaltende Naivität erfor-dern -, sondern eher wohl, Lehrende für Möglichkeiten der Verarbeitung

⁷Vergleichbare Probleme treten bei qualitativen Untersuchungen regelmäßig auf, sie werden aber von WAHL u. a. besonders deutlich und ausführlich angesprochen.

pädagogischen Wissens zu sensibilisieren und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie sich vor Ort ihrer kurzfristigen Wirkungen vergewissern können.

6. Literatur

- AG Schulforschung: Leistung und Versagen. München 1980.
- BONGARDT, H.: Lehrer in der BRD - Gesellschaftliches und politisches Bewußtsein bei Grund- und Hauptschullehrern. Frankfurt a. M. 1977.
- BROPHY, J. E./GOOD, T. L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München/Berlin/Wien 1976.
- FRANSELLA, F./BANNISTER, D.: A Manual for Repertory Grid Technique. London 1977.
- FROMM, M.: Die Sicht der Schüler in der Pädagogik - Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim 1987.
- FROMM, M.: Wirkungen und Nebenwirkungen pädagogischen Handelns - Überlegungen zur pädagogischen Wirkungsforschung. In: Pädagogische Rundschau 42 (1988), H. 2, S. 187 - 196.
- HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers. Weinheim/Basel 1975.
- HOFER, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Handeln von Lehrern organisiert ist. Göttingen 1986.
- HOPF, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Düsseldorf 1974.
- HUBER, H./HUBER, G. L.: Subjektive Theorien von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 30 (1983), S. 98 - 112.
- KELLY, G. A.: The Psychology of Personal Constructs (2 Bde.). New York 1955.
- KOCH-PRIEWE, B.: Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Köln 1986.
- KRAMPEN, G.: Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern. Göttingen 1986.
- LAUCKEN, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart 1974.
- LOHAUS, A./ASWEGE, S. v./WORTMANN, K. - H.: G. A. Kellys Theorie der persönlichen Konstrukte: die Beeinflußbarkeit der Konstruktsystemerfassung (Münsteraner Arbeiten zur Persönlichkeitspsychologie Nr. 4). Münster 1980.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Wie sind Lehrer wirklich. Stuttgart 1973.
- SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt a. M. 1969.
- SCHÖN, B.: Das gesellschaftliche Bewußtsein von Gesamtschullehrern. Weinheim/Basel 1978.

- SCHÜTZ, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a. M. 1974.
- SNYDER, B.: The Hidden Curriculum. New York 1971.
- WAHL, D. u. a.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg 1983.
- ZIFREUND, W. (Hrsg.): Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim/Basel 1976.