

EWALD TERHART

Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer*

1. Vorbemerkung: begriffliche Differenzierungen

Die drei im Titel genannten Gegenstandsbereiche ("Lehrer", "pädagogisches Wissen", "subjektive Theorien") bedürfen zu Beginn einer begrifflichen Erläuterung:

1.1 Im Hinblick auf das Rahmenthema "Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit" liegt in der Konzentration auf den Lehrer und sein Wissen insofern eine Eingrenzung, als damit eben gerade nicht öffentliches, allgemein geteiltes Wissen, sondern ein auf eine bestimmte Berufsgruppe beschränktes Spezialwissen zur Debatte steht. Es geht nicht um das pädagogische Wissen von Laien (z.B. Eltern). Insofern jedoch (a) *ein* konsensfähiges wissenschaftliches pädagogisches Wissen in streng systematisierter Form nicht vorliegt, (b) das Verhältnis des vorhandenen wissenschaftlichen Wissens über Unterricht zum Berufswissen von Lehrern ungeklärt ist, und (c) schließlich der Lehrerberuf keine Profession im klassischen Sinne darstellt, ist die inhaltliche und soziale Grenzstärke zwischen dem speziellen pädagogischen Wissen für/von Lehrer/n und dem öffentlichen Wissen über Erziehung und Unterricht nicht allzu hoch anzusetzen, wie dies etwa bei scharf ausgegrenzten Professionen oder – damit nicht zu verwechseln! – Expertenkulturen zu beobachten ist. Wie man die Semi-Professionalität von Erziehungsberufen bewerten soll, ist umstritten. Geringe soziale und inhaltliche Grenzstärke erscheint den einen als Vorteil, ja als positives Spezifikum von pädagogischem Wissen und pädagogischen Berufen, den anderen als Hindernis auf dem Weg zu voller Professionalität.

1.2 Was heißt "pädagogisches Wissen", gar "pädagogische Wissensformen"? In der Literatur sind verschiedene Vorschläge zur Sortierung anzutreffen (z.B. WENIGER, BREZINKA), die einerseits differenzieren, zugleich aber in der einen oder anderen Weise an der Idee der Einheitlichkeit dessen, was über Erziehung wissenschaftlich *und* lebensprak-

* Diesen Text habe ich im Rahmen des Symposiums "Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit" auf dem DGfE-Kongreß 1988 in Saarbrücken vorgetragen.

tisch gewußt werden kann, festhalten. Diese von Wissenschaftlern konstruierten Groß-Modelle pädagogischen Wissens/pädagogischer Wissensformen intendieren eine systematische Ordnungsleistung, welche *inhaltlich* zu prüfen ist. Sie erfüllen zweitens auch eine *strategische* Funktion, indem sie intern Claims abstecken und dadurch die Disziplin sozial stützen, und indem sie extern den Anspruch der Disziplin als Ganzer auf die kompetente Bearbeitung eines Problem- oder Gegenstandsbereichs (z.B. gegenüber anderen Disziplinen) formulieren und verteidigen. Zu den nach außen gerichteten Aufgaben gehört auch die Klärung des Verhältnisses zu den nicht-wissenschaftlichen Wissens- und Deutungssystemen, zum "Leben", zur "Praxis" und eben zu bestimmten Berufen oder Berufsgruppen im reklamierten Problem- bzw. Gegenstandsbereich.

Bezogen auf den Lehrer heißt dies, daß für ihn im Laufe seines Berufslebens verschiedene (pädagogische) Wissensbereiche bereitstehen: das typische "Begleitstudium"-Wissen (Einzelnes aus Pädagogik, Pädagogischer Psychologie, Philosophie, Soziologie, z.T. Politologie), fachwissenschaftliches Wissen mit fachdidaktischen Einschlüssen, Wissen über verschiedene normative Orientierungen inklusive Begründungsmuster für die selbstgewählte "Richtung", praxisbezogenes Handlungswissen der Mentoren im Praktikum, nur für Prüfungszwecke angelerntes Wissen etc. Diese Mischung (auf der Angebotsseite) läßt sich z.B. differenzieren nach dem Grad der wissenschaftlichen Fundiertheit, nach dem Grad der unmittelbaren Orientierungsleistung für Handeln, sowie nach dem Grad der weltanschaulichen Färbung (1).

1.3 Hinsichtlich dessen, was "subjektives Wissen" genannt wird (also die Rezeptionsseite), ist auf eine ausführliche theoretisch und empirisch orientierte Diskussion in der Psychologie zu verweisen (s.u.). Das subjektive, auf Unterricht bezogene Wissen von Lehrern ist seiner Qualität nach sehr heterogen. Man kann differenzieren

- nach dem Grad der kognitiven Präsenz: gewußtes Wissen; ehemals gewußtes, jetzt "verdrängtes" Wissen; lebensgeschichtlich nie (oder "falsch") bewußt gewesenes "Wissen" (z.B. Berufswahlmotive),
- nach dem Ursprungsort des subjektiven Wissens: wissenschaftlich aufbereitetes Wissen, lebenspraktisch als Schüler/Student/Lehrer erworbenes Wissen, Mischungen aus beidem, sowie
- nach dem Grad der Verbindung, die das subjektive Wissen zur je eigenen, lebensgeschichtlich wandelbaren Persönlichkeitsstruktur eingegangen ist (periphere vs. zentrale Zonen).

Allerdings wäre es irreführend, wissenschaftliches Wissen *nur* auf der Angebotsseite zu plazieren, und subjektives Wissen *nur* auf der Rezeptionsseite. Vielmehr rezipiert die Erziehungswissenschaft selbst massiv Konzepte und Daten aus anderen Disziplinen und aus dem Alltag, ist insofern also selbst ein "Abnehmer". Von besonderem Interesse ist hierbei der disziplininterne Prozeß der Umarbeitung außerdisziplinären wissenschaftlichen Wissens (z.B. aus Lernpsychologie, aus der Sozialisationsforschung etc.) im Rahmen der Ausbildung für pädagogische Berufe. Bei dieser Umwandlung bzw. Transformation spielt sicherlich Selektion, Vereinfachung und vor allem *Normativierung* eine wichtige Rolle. – Umgekehrt müssen die in pädagogischen Berufen Tätigen ihrerseits kreativ sein bei Eintritt neuer, ungewohnter Problemlagen, in denen sich Lücken im bisher erworbenen Berufswissen auftun, und die sich erst recht bei einem naiven Vertrauen auf die Ergebnisse der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft auftun würden. Insofern sind natürlich auch Praktiker "Produzenten" von Wissen.

Generell gilt: dem auf Unterrichten bezogenen wissenschaftlichen Wissen ist in wohl jedem Fall ein subjektives, durch Tradition und Erfahrung habitualisiertes "Wissen" (i.w.S.) vorgängig. Dieses ist jederzeit dazu in der Lage, substitutiv an die Stelle von nicht vorhandenem, unvollständigem oder nicht gewußtem wissenschaftlichen Wissen zu treten. Umgekehrt gelingt es nur sehr schwer, auf Erfahrung basierendes Wissen gegen wissenschaftlich begründetes "auszutauschen" – weil wissenschaftliches Wissen aus systematischen Gründen einfach nicht die Orientierungsleistungen erbringen *kann*, die dem Erfahrungswissen inhärent sind. Schon aufgrund dieser sachlich bedingten Substituierbarkeitsasymmetrie (GLASS 1971) ist die Austausch- wie auch die damit verbundene Anwendungs-Metaphorik irreführend (vgl. zur Kritik ausführlich BUCHMANN 1984).

2. Material: Forschungsprogramme zum "subjektiven Wissen" von Lehrern

In der neueren Unterrichts- und Schulforschung wird den personen-internen Prozessen der Situationswahrnehmung und Handlungscoordination des Lehrers aus zwei Gründen verstärkt Beachtung geschenkt:

- Die quantifizierende Erfassung von äußerlichen beobachtbaren Verhaltenssegmenten und deren Häufigkeit führt – setzt man normale Unterrichtsverhältnisse voraus – zu keinen stabilen Erkenntnissen über den Zusammenhang von Lehrerverhalten und Schülerleistung.

Gründe für verstärkte Beachtung

- Darüber hinaus ist durch Erfassung von Verhaltenshäufigkeiten des Lehrers allein keine Aussage über die Bedingungen und Ursachen dieses Verhaltens möglich, womit zugleich Schwierigkeiten hinsichtlich der Versuche zur Verhaltensänderung entstehen.

Die personenspezifische (subjektive) Binnenwelt eines Lehrers sowie ihre Wechselwirkung mit äußeren objektiven Situationsfaktoren wird als entscheidender Faktor für sein Handeln im Unterricht angesehen. Man kann dies programmatisch als die "Rückkehr des Lehrers" bezeichnen (EIGLER 1983). Seine "subjektiven Theorien", seine "Routinen", seine "Deutungsmuster", seine "Motivhierarchie", sein "Alltagswissen" bilden die Basis für die Entfaltung und mentale Begleitung der eigenen Handlungslinie. Insofern es sich aber um personen-interne Prozesse, um Binnenwelten also, handelt, die durch Beobachtung der äußeren Handlungen nicht und durch 'Nachfragen' nur bedingt zu entschlüsseln sind, stellt sich die Frage nach der wissenschaftlichen Erschließbarkeit: Wie lassen sich personen-interne Prozesse methodisch kontrolliert erfassen? Welche Vorstellungen hat man sich hinsichtlich der Entstehung, Eigenart und Wirkung dieser Binnenwelten zu machen? Wie wird wissenschaftliches Wissen subjektiv genutzt, und wie könnte es genutzt werden?

Diese Fragen zu Theorie und Methode stehen in einem engen Zusammenhang, denn je nachdem, wie man den empirisch ja nicht unmittelbar greifbaren Gegenstand durch Vorannahmen gleichsam hilfweise modelliert, eröffnen oder verschließen sich bestimmte methodische Zugangsmöglichkeiten und Interventionschancen. Zur Erläuterung: geht man davon aus, daß das Handeln eines Lehrers im wesentlichen durch seine frühkindlichen Erfahrungen im Rahmen der Mutter-Kind-Dyade bedingt ist, so ist es sinnlos, ihn hiernach mittels Fragebogen o.ä. zu befragen. Geht man umgekehrt davon aus, daß Handeln allein von Kognitionen gesteuert wird, die dem Handelnden selbst vollkommen transparent sind, so reicht einfaches Abfragen; tiefenpsychologische Spekulation wäre unangebracht, da es keine Tiefe 'gibt'. – Die folgende Ausdifferenzierung nach kognitivem (2.1), interaktionistischem (2.2) und entwicklungstheoretischem (2.3) Ansatz vermittelt eine Übersicht über Forschungsprogramme zum "subjektiven Wissen" von Lehrern.

2.1 Der kognitive Ansatz

Die 'kognitive' Herangehensweise an Lehrerhandeln hat sich in den letzten Jahren im Bereich der Pädagogischen Psychologie bzw. Unterrichtspsychologie erfolgreich durchsetzen können, wobei zu berücksichtigen ist, daß damit die sog. "kognitive Wende" innerhalb der All-

gemeinen Psychologie nach- bzw. mitvollzogen wird. Hiermit ist – vereinfacht gesagt – der Übergang von einer behavioristischen, auf die Beobachtung und Theoretisierung äußeren Verhaltens konzentrierten Psychologie, zu einer kognitiven Psychologie gemeint, die 'ein bißchen Weisheit zwischen Reiz und Reaktion' zuläßt, d.h. die Existenz von internen, autonomen Reflexions- und Konstruktionsprozessen im Handelnden nicht länger ignoriert.

Der Kognitivismus in der Pädagogischen Psychologie beinhaltet wichtige Konsequenzen für die Analyse des Lehrerhandelns und -wissens (vgl. TERHART 1984). Entsprechend der Philosophie des Kognitivismus wird nun nicht mehr davon ausgegangen, daß sich Lehrerverhalten bzw. Lehrer-Schüler-Interaktion durch reduktionistische Reiz-Reaktionsmodelle abbilden lassen, die – von den Beteiligten gleichsam unbegriffen – mehr oder weniger mechanisch ablaufen (ROSEMANN/KERRES 1985; ALLMER 1986). An die Stelle des Bildes vom passiv-reagierenden Organismus tritt das Modell des seine Umwelt aktiv-kognitiv strukturierenden Aktors, der – selbst immer schon Theorienbenutzer – seine impliziten ("naiven") Theorien über seinen Handlungsbereich, seine Einwirkungsmöglichkeiten hierin sowie über sich selbst in seine Umwelt hineinträgt, an dieser Umwelt kontrolliert und modifiziert. Diesen Prozeß des aktiven, kognitiven und (insofern) theoriegeleiteten Umgangs mit Wirklichkeit versuchen die kognitiven Konzepte zum Lehrerhandeln abzubilden, indem sie sich auf die allgemeinen wie auch die persönlichkeitspezifischen Wahrnehmungs-, Verarbeitungs-, Entscheidungs- und Prüfprozeduren konzentrieren, die im Kopf des handelnden Lehrers ablaufen, während er z.B. frühzeitig einen Disziplin-konflikt erkennt und zu umgehen versucht, eine Note vergibt, wenn er während des Unterrichtens den weiteren didaktischen Gang (grob/im Detail) vorausplant, sich angesichts von zehn Schülermeldungen für eine entscheidet, eine besonders schwierige Klippe bei der Stoffdarbietung didaktisch aufbereitet etc. Zusammenfassend: Kognitive Ansätze verstehen Lehrerhandeln als ein durch bestimmte Denk- und Entscheidungsprozesse reguliertes, situationsadaptives Agieren und Reagieren, welches durch ein hierarchisches System von (übergreifenden bzw. auf der unteren Ebene der Hierarchie situationsspezifischen) Regeln, Maximen, Routinen geleitet wird. Dieses System von Regeln, Maximen, Routinen und Präferenzen bildet die "subjektive Verhaltenstheorie" von Lehrern; sofern man den gesamten Unterrichtsablauf als Wahrnehmungs- und Handlungsfeld miteinbezieht, ließe sich von einer "subjektiven Unterrichtstheorie" sprechen (vgl. DANN et al. 1982; WAHL et al. 1983; MANDL/HUBER 1983; KOCH-PRIEWE 1986; SCHLEE/WAHL 1987). Insgesamt wird deutlich, daß kognitive Theorien des Lehrerhandelns sich vornehmlich als Theorien des *Lehrerdenkens* manifestieren (vgl. MUNBY 1982; FOGARTY et al. 1983; BROMME 1985;

MARLAND 1986; CLARK/PETERSON 1986; KRAMPEN 1985; YINGER 1986; BEN-PERETZ et al. 1986; umfassend HOFER 1986).

Im Rahmen dieses Ansatzes haben sich innerhalb der anglo amerikanischen Literatur zwei Varianten herausgebildet: einmal der Versuch, *Unterrichten als Entscheidungshandeln* zu modellieren (Shavelson-Gruppe; vgl. zusammenfassend SHAVELSON/STERN 1981), zum zweiten der Versuch, *Lehrerhandeln als Informationsverarbeitungsprozeß* zu bestimmen (Joyce-Gruppe; vgl. JOYCE et al. 1981). Trotz aller Unterschiede im Detail werden durch diese beiden Varianten aber nur zwei Seiten ein und derselben Münze beleuchtet: Einmal der Lehrer als rationaler, kognitiver Entscheider, zum anderen der Lehrer als derjenige, der angesichts einer Überfülle an Informationen aus seiner wahrgenommenen Umwelt (sprich: Unterricht) bestimmte Bereiche schon aus pragmatischen Gründen abblenden muß, um überhaupt noch handlungsfähig zu sein. Die Fein-Analyse der kognitiven Begleitprozesse beim Lehren und Unterrichten kann man nun noch weitertreiben, d.h. immer detailliertere kognitive Zwischenstationen einführen und in ihrer Wirkungsweise zu beschreiben versuchen. Das Verständnis von Lehrerhandeln als Informationsverarbeitung rückt in einem gewissen Sinne eher noch als das über-rationalistische entscheidungstheoretische Modell an die vorfindliche Praxis des durchschnittlich realisierten Unterrichts heran: Um handlungsfähig zu sein und zu bleiben, werden unter Hintanstellung von Informationen, Wahrnehmungen und Absichten notwendig Selektionen vollzogen; bestimmte Dinge müssen anscheinend sogar der Aufmerksamkeit entzogen sein. Entsprechende Beobachtungen kann jeder Lehrende in der Schule oder auch an sich selbst (innerhalb des universitären Lehrbetriebs) machen. Für das Gelingen des unterrichtlichen Handelns ist dabei von zentraler Bedeutung, welchen speziellen Sektoren des Wahrnehmungsfeldes der Lehrer sich zuwendet und wie *flexibel* er hierbei ist.

Im deutschsprachigen Raum sind in folgenden Bereichen empirische Forschungsprojekte durchgeführt worden:

- Subjektive Theorien zur Beurteilung von Schülern,
- subjektive Theorien zur Planung und Durchführung von Unterricht (subjektive Planungstheorien, Förderung schwacher Schüler, konfliktierende Handlungsziele von Lehrern, subjektive Theorien der Erklärung von Schulleistungen,
- subjektive Theorien zum Umgang mit Schulschwierigkeiten der Schüler und persönlichen Krisensituationen von Lehrern (Disziplinprobleme, Lehrerarbeitslosigkeit).

Forschungsgebiete

Hinsichtlich des *Verhältnisses von wissenschaftlichem und subjektivem Wissen* über Unterricht kommen MANDL/HUBER (1983, S. 101) zu folgendem Urteil: "Forschungen über subjektive Theorien zeigten übereinstimmend Stabilisierungstendenzen dieser kognitiven Systeme. Dies bedeutet, daß aus subjektiven Theorien alle damit nicht vereinbarten Elemente wissenschaftlicher Theorien, die man Lehrern zu vermitteln versucht, rasch ausgeschieden werden ..., daß nur Oberflächenmerkmale wissenschaftlicher Theorien übernommen werden, oder daß sie ganz einfach ignoriert werden."

Benutzt man statt des Ausdrucks "subjektives Wissen" den Begriff "subjektive Theorie", so ist damit eine konzeptuelle Verschärfung der Situation verbunden, da an den Begriff des "subjektiven Wissens" weniger weitgehende Anforderungen als an den der "subjektiven Theorie" gestellt sind. Für eine *wissens-* statt *theoriebezogene* Semantik spricht zunächst einmal die Tatsache, daß der vorliegende Bestand an "Unterrichtstheorien" keine Unterrichtstheorien im strengen Wortsinne enthält, sondern ein breites Spektrum an Meinungen, Rezepten und Rezeptsystemen, Doktrinen, Welt- und Menschenbildern, normativen Selbstfestlegungen, Annahmen über Ursache-Wirkung-Zusammenhänge, Modelle zum Zusammenwirken verschiedener Faktoren, Wahrscheinlichkeitsaussagen etc. umfaßt. Weiterhin lassen sich die Inhalte und Strukturen subjektiven Lehrerwissens nur bei großzügigster Auslegung als "Theorie" bezeichnen. Und schließlich: Die Übergänge zwischen dem professionellen Erfahrungswissen von Lehrern und dem wissenschaftlichen Wissen von Didaktikern/Unterrichtsforschern sind fließend (TERHART 1980; zum Problem auch DRERUP 1987, S. 198 ff.).

2.2 Der interaktionistische Ansatz

Der interaktionistische Ansatz hat vom Kognitivismus abweichende Vorstellungen zu den nicht unmittelbar beobachtbaren Hintergründen des Lehrerhandelns entwickelt. Auch dieser Ansatz ist übrigens nicht als ein punktuelles Ereignis im Bereich der Unterrichtswissenschaft zu verstehen, sondern allenfalls eine Konsequenz von übergeordneten Theorieentwicklungen: Der Versuch, Unterricht als soziale Situation zu begreifen, geht zurück auf solche Varianten der soziologischen Interaktionstheorie, die die aktive, Bedeutung schaffende, Weltverständnis und Identität aufbauende Rolle des sozialen Miteinanders betonen.

Einen wichtigen Startpunkt für die interaktionistische Konzeptualisierung von Unterricht und Lehrerhandeln bildete die Diskussion um den "*heimlichen Lehrplan*" (auch z.T. geführt unter dem Stichwort "soziales Lernen"). Dieser eingängige Begriff

(zuerst bei JACKSON 1969) bildete den Verdichtungspunkt all jener sozialpsychologischen Bemühungen zu Schule und Unterricht, die den Prozessen unterhalb der offiziellen Ebene didaktisch-methodischer Informationsvermittlung wie auch unterhalb des pädagogischen Edelmuten von Lehrplanpräambeln etc., also den tatsächlichen sozialisatorischen Folgewirkungen schulisch organischer Erziehung nachzugehen versuchten (vgl. WELLENORF 1973; ZINNECKER 1975; DREEBEN 1968, dt. 1980, letzterer allerdings nicht innerhalb der interaktionistischen Tradition). Die Untersuchungen zum heimlichen Lehrplan, zur subjektiven Unterrichtswirklichkeit der Schüler erfolgten – speziell wo sie sich ethnographischer Methoden bedienten – in einem primär *beschreibenden* Interesse: man versuchte, die scheinbar so gewöhnlichen und trivialen Abläufe im Unterricht, die letztlich ja jedermann bekannt seien, mit dem 'Auge des Ethnographen' zu sehen, also als etwas vollkommen Fremdes und Ungewöhnliches. Ein wichtiger Schritt war in diesem Zusammenhang das Bemühen um die Einnahme der Schülerperspektive, denn die strikt lehrerzentrierte Unterrichtsforschung der psychometrisch-experimentellen Tradition hatte den Schüler und sein subjektives Erleben im Unterricht immer ignoriert. Dieser Deskriptivismus der subjektiven Schülerperspektive wurde dort abgestreift und gewann kritische Qualität, wo z.B. vor der Folie des Konzepts der "totalen Institution" die Schule als ein Zwangsapparat mit identitätsvernichtenden Konsequenzen vorgestellt worden. Jetzt war der Schüler nicht mehr nur das unbekannte Wesen, sondern zugleich auch das beherrschte Subjekt, das über diesen Unterdrückungszusammenhang aufzuklären war. Demgemäß konzentrierte sich das Bemühen auf "Schülertaktiken" (HEINZE 1980) oder auf das "Unterleben" der Schüler auf der "Hinterbühne des Unterrichts" (REINERT/ZINNECKER 1978), denn in jeder totalen Institution kultivieren deren Insassen wenn auch geringe Restbestände an Eigenleben und Privatheit als Taktiken des Überlebens und der Stabilisierung von Identität unter ungünstigen Bedingungen.

Doch zurück zum Lehrer, um dessen Handeln und Wissen es ja geht: Auch er ist in gewisser Hinsicht Insasse der totalen Institution Schule; die organisatorischen Bedingungen seines Arbeitsplatzes wirken sich auch auf ihn sozialisatorisch aus. Der "heimliche Lehrplan", dem sich insbesondere der angehende Lehrer (Referendar) gegenüber sieht, ist – zumindest hinsichtlich seiner Folgen – bekannt: Die Untersuchungen der Konstanzer Arbeitsgruppe zum Einstellungswandel von Lehrerstudenten und Junglehrern zeigt eindeutig, daß nach Eintritt in die "Praxis" eine Umstellung der Einstellung anzutreffen ist.

Neben diesen Veränderungen im Einstellungsbereich sind im Rahmen des interaktionistischen Ansatzes speziell die Prozesse und Mechanismen der Konstitution und Stabilisierung eines auf Unterricht/Schule bezogenen "Alltagswissens" untersucht worden. Dies kann natürlich auch innerhalb des kognitiven Ansatzes geschehen, der interaktionistische Zugriff ist jedoch aufgrund seines Gegenstandsverständnisses weiter gefaßt, nicht zuletzt deshalb, weil er die wichtigen Aspekte der *Sozialität und Emotionalität im unterrichtlichen Handeln* aufnimmt. Individuell komponierte Mixturen aus offiziellen Didaktiken und eigenen Erfolgsrezepten (MEYER 1983; DRERUP 1988), Versagensängste

fachwissenschaftlicher oder pädagogischer Art, tiefenpsychologisch bzw. individualbiographisch bedingte Wiederholungszwänge, Schwierigkeiten im Ausbalancieren von institutioneller Erwartung und pädagogischer Selbstrolle, Verunsicherungen durch einzelne Schüler, Kollegen oder Eltern, generelle berufliche Selbstzweifel, aber auch Formen der Stabilisierung von Identität und des Überlebens unter Druck: Dies sind alles Faktoren, die vom interaktionistischen Ansatz mitberücksichtigt werden (vgl. WOODS 1980; WILLOWER 1971; SCHULTE/THIEMANN 1979; RADTKE 1983; HARGREAVES/WOODS 1984; HARGREAVES 1984; PAJAK/BLASE 1984; DIEM-WILLE 1986).

Der so vorgestellte Hintergrundbereich des Lehrerhandelns erfordert natürlich auch einen anderen methodischen Zugriff, als dies in kognitiven Ansätzen der Fall ist: Eben weil es um die subjektiven, vom handelnden Subjekt selbst aber häufig undurchschauten "heimlichen" bzw. "privaten" Theorien des Unterrichtens geht, benötigt man ein Instrumentarium, das hierfür sensibel ist, anstatt das anströmende Material lediglich unter vorgefertigte Kategorien zu subsumieren. In gewisser Hinsicht geht es also zunächst um ein interpretierendes Sich-hineinversetzen in die subjektive Unterrichts-, ja vielleicht sogar Lebenswelt eines Lehrers (bzw. in die Kleinkultur einer bestimmten Lehrergruppe). Die hierbei praktizierten Methoden sind z.B. offenes Interview, biographisches Interview, teilnehmende Beobachtung, eingreifende Beobachtung, Analyse von Lehrertagebüchern, Fallstudien etc. Bei aller Vielfalt ist jedoch entscheidend, daß nicht bei einer gegenstandssensiblen Nachzeichnung von subjektiven Sinnstrukturen stehengeblieben wird, sondern der Akt der Interpretation unter Umständen in den Akt der Intervention übergeht.

Der Zusammenhang von Interpretation und Intervention kann unterschiedlich intensiv bzw. direkt ausgestaltet sein: (I) In seiner schwächsten Form wird er durch die Aussage aufgenommen, daß *jede* Interpretation (letztlich: jeder Forschungsprozeß) notwendig einen Einfluß auf den Gegenstand ausübt – wie vermittelt auch immer. Diese "Unschärferelation" kann nur unterschiedlich qualifiziert werden: als zu minimierendes Übel (z.B. bei objektiver Beobachtung) oder aber als positiv auszunutzende Chance für unmittelbar praxisaktivierende Forschung. (II) Letzteres war dezidierte Absicht von Handlungsforschung. Hier lag ein Konzept vor, das eine direkte Form der Verbindung von Interpretation und Intervention zu realisieren beabsichtigte, und zwar teils in sozialtechnologischer, teils in "kritischer" Absicht. Die Kritik hieran – nämlich trotz aller dialogischen Beteuerungen unterhalb der Ebene der Proklamation des Diskurses eine (nunmehr) subtile Verunsicherung und dann Bevormundung von Praktikern im Namen von Aufklärung zu realisieren – hat dann z.B. zur Formulierung des Konzepts "Praxisfor-

schung" geführt (HEINZE et al. 1981). (III) Hier soll bewußt auf jede Form von erkenntnisbezogener Überlegenheit der Forscher – und damit auch auf Wissenschaftlichkeit im etablierten Sinne – verzichtet werden; Forschung begreift sich als ein Miteinandervollziehen von Praxis. Statt von einem Aufklärungsgefälle zwischen Forschern und Praktikern auszugehen, wird versucht, sowohl bei Praktikern wie Forschern Selbst-Reflexionsprozesse auszulösen und durchzuhalten. Insofern wird der starke Innovationsanspruch von Handlungsforschung relativiert und zugleich gewissermaßen 'verinnerlicht', d.h. als Prozeß der Selbst-Reflexion verstanden: Gemeinsame Praxis anstelle von (methodologischer) Bevorzugung der Forscher. Bemerkenswert hierbei ist, daß der Gegenstand – der alltagstheoretische, private, subjektive, biographische, emotionale etc. Hintergrundbereich des Lehrerhandelns und Lehrerbewußtseins – unter der Prämisse in den Blick genommen wird, daß es den handelnden Lehrer über diesen Hintergrundbereich aufzuklären gilt, um hierdurch undurchschaute intrapersonale Handlungsbedingungen in ihrer gewordenen Kausalität und Zwanghaftigkeit wieder zu verflüssigen.

2.3 Der entwicklungstheoretische Ansatz

Sowohl im kognitiven wie auch im interaktionistischen Ansatz wird berücksichtigt, daß ein Lehrer "subjektive Theorien" bzw. "Alltagswissen" nicht als fertige Vorlagen übernimmt, sondern derartige Wissensbestände sich aufgrund (beruflicher) Erfahrungen *entwickeln*. Die "Anverwandlung" wissenschaftlichen Wissens an bereits vorhandene Wissensenselemente und -strukturen bildet ein wichtiges Element im Prozeß der Initiation in die Profession.

Die berufliche Sozialisation des (Jung)Lehrers gehört zu den vergleichsweise intensiv erforschten Sektoren des Bildungswesens (GÖTZ 1978; VEEMAN 1984; ZEICHNER 1986). Die einschlägigen Untersuchungen beschäftigen sich in aller Regel mit Einstellungsänderungen während der Ausbildung bzw. beim Einstieg ins Berufsleben. Unter "Einstellung" wird dabei eine relativ überdauernde Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungstendenz einer Person gegenüber einem (natürlich oder sozialen) Objekt verstanden. Einstellungen weisen damit eine kognitive, effektive und pragmatische Komponente auf: Sie organisieren die Wahrnehmung, sie legen eine bestimmte Bewertung des Wahrgenommenen nahe, wobei diese Bewertung u.U. selbst wieder kognitiv vermittelt sein kann, und sie fundieren eine Handlungstendenz gegenüber dem so wahrgenommenen und bewerteten Einstellungsobjekt. Methodisch werden derartige Einstellungsuntersuchungen z.B. in Form von Fragebögen vollzogen, in denen ein Student/Referendar/

Lehrer den Grad der Zustimmung oder Ablehnung zu bestimmten Statements auf einer Schätzska abzutragen hat. Diese Aussagen sind zu verschiedenen Dimensionen gebündelt, und bei entsprechender statistischer Auswertung lassen sich je individuelle Einstellungsmuster sowie – bei echten Längsschnitten – Veränderungen solcher Einstellungsmuster bei einzelnen Individuen bzw. durchschnittliche Veränderungen in der untersuchten Population nachzeichnen. Das zentrale Ergebnis solcher Studien zum Einstellungswandel des Lehrers ist bekannt: In der universitären Ausbildungsphase erworbene, eher "liberale" Einstellungsmuster werden nach Eintritt in die Berufstätigkeit relativ rasch abgelegt zugunsten der Wiederaneignung von eher "konservativen" Beurteilungstendenzen und Wertvorstellungen, die der Kultur der Schulpraxis und der Mentalität der dort bereits länger Arbeitenden entsprechen.

Wenngleich die empirische Forschung zur Lehrersozialisation wie auch zu den Einstellungen der Lehrerschaft insgesamt einen sehr umfangreichen empirischen Datenkörper zusammengetragen hat, macht sich hinsichtlich der theoretischen Ergiebigkeit des Materials allmählich Frustration breit (vgl. HÄNSEL 1984; ATKINSON/DELAMONT 1985; BLASE 1985; Z.F.Päd. 1987, H. 6), wobei sich die Kritik sowohl auf die zugrundeliegenden Konzepte wie "Einstellung" und "Sozialisation" wie auch auf den praktizierten forschungsmethodischen Zugriff richtet. Ein zentraler Schwachpunkt ist hierbei das Verhältnis empirischer und normativer Argumentation: Bezogen auf die normativen Elemente des Eingestellt-seins (Berufsethik) von Lehrern wirkt sich die tiefe Kluft zwischen empirisch orientierter Forschung zum Einstellungswandel einerseits und den eher theoretischen Arbeiten zum Problem einer Ethik des Erzieher- bzw. Lehrerberufs besonders fatal aus: Während das empirische Forschungsprogramm Prozesse beschreibt, werden im normativen Diskussionskontext Normensysteme und Tugendkataloge sowie deren jeweilige systematische Begründungen ausgearbeitet. Solange die einen jedoch *nur* herausarbeiten, wie es sein sollte, und die anderen immer wieder *nur* beweisen, daß es so eben nicht ist, ist systematischer Erkenntnisfortschritt kaum möglich.

Chancen für eine integrierende Sichtweise sind dann gegeben, wenn man ein zentrales Element der empirischen Forschungserfahrungen ernst nimmt: Lehrer werden *ist ein Entwicklungsprozeß*, der nicht als glatter, problemloser Positions- und Rollenwechsel stattfindet, und der ebenfalls nicht allein bestimmt wird durch den externen Sozialisationsdruck der verschiedenen Institutionen, die der angehende Lehrer durchläuft (vgl. zum folgenden TERHART 1987, 1989). Vielmehr ist ein persönlichkeits- und damit auch identitätsbezogener Entwicklungsverlauf anzunehmen, der sich als Resultante aus situations- und personenspe-

zifischen Faktoren ergibt. Geht man von einer Bestimmung des Lehrerwerdens als eines Entwicklungsprozesses aus (HOYLE/MEGARRY 1980; MCNERGNEY/CARRIER 1981), dann sind die methodischen Herangehensweisen, die bisher üblicherweise in den Forschungsprojekten zur beruflichen Sozialisation des Lehrers angewandt worden sind, unzureichend, weil in ihnen im Grunde immer noch die traditionelle (experimentelle) Logik des Vorher-Nach-Vergleichs dominiert, obwohl doch gerade die innere Struktur des dazwischenliegenden Prozesses der Umarbeitung des berufsbezogenen Selbstbildes interessiert. Ebenso hat sich die Forschung von einem Sozialisationsbegriff zu verabschieden, welcher infolge eines 'übersozialisierten' Menschenbildes Sozialisation primär als Übernahme von externen Normen und Standards konzipiert, und statt dessen von einem Prozeß der *Auseinandersetzung* zwischen Außen und Innenvariablen entlang dem biographischen Leitmotiv der Erarbeitung von (beruflicher) Identität auszugehen. Zentraler Terminus für das Verständnis von Sozialisation generell wie von beruflicher Sozialisation speziell ist dabei "Entwicklung". In neueren Arbeiten zur Lehrersozialisation ist denn auch insofern ein neuer theoretischer Impuls festzustellen, als ein aus der allgemeinen Entwicklungspsychologie hinlänglich bekannter Gedanke übernommen wird, nämlich der Gedanke einer möglichen Gestuftheit der Entwicklung von beruflicher Identität bei Lehrern, in die sowohl die Dynamik der Entwicklung des personalen berufsbezogenen Wissens wie auch die Verschiebungen hinsichtlich der Beurteilung zentraler Problembereiche und Orientierungspunkte des beruflichen Handelns eingeschlossen sind (vgl. KATZ 1972; OJA-SPRINTHALL 1978; FEIMANN-NEMSER 1983; Implikationen für die Lehrerbildung bei SPRINTHALL/THIES-SPRINTHALL 1980; BURDEN 1986).

FULLER/BOWN (1975) sprechen z.B. von einer dreistufigen Entwicklung im Prozeß des Lehrerwerdens: beim Berufsanfänger die "survival stage", bei der es um das reine Überleben des Neulings im Klassenzimmer geht. Der angehende Lehrer ist sich hier selbst das größte Problem. Auf der "mastery stage" geht der Lehrer vom Ich-Bezug zum Situationsbezug über, d.h. er kämpft nicht mehr ums Überleben, sondern hat die Fähigkeit, didaktische Situationen zu gestalten. Auf der dritten, der "routine stage", ist die didaktische Organisation von Unterricht nun schon Routine und erfordert keine besonderen Anstrengungen mehr, wodurch die Möglichkeit entsteht, auf individuelle Schülerprobleme und -schwierigkeiten gezielt einzugehen. Wichtig ist, daß das Begründungsniveau für die Auswahl einer bestimmten unterrichtlichen Handlung von Stufe zu Stufe variiert, weil jeweils ein unterschiedlicher Problemhorizont vorliegt.

Obwohl sich der entwicklungstheoretische Ansatz zur Analyse der beruflichen Sozialisation von Lehrern selbst noch im Stadium der Entwicklung befindet, bietet er m.E. interessante Forschungsperspektiven, da er ersten die *normative Seite* des Erwerbs/der Konstruktion von subjektivem Berufswissen explizit mit einschließt, und zweitens ein *Modell der Wissensdynamik* zugrundelegt, d.h. den Prozeß der Entwicklung von beruflicher Identität theoretisch und empirisch aufzuschlüsseln versucht.

3. Rezipieren, wie man rezipiert wird oder: Konsequenzen für die Präsentation erziehungswissenschaftlichen Wissens

Die in allen drei Forschungsprogrammen ermittelte Resistenz von Praktikern (Lehrern) gegenüber wissenschaftlichen Theoretisierungs-, Deutungs- und Anleitungsversuchen ihres Handelns kann auf Seiten der Theorie zu unterschiedlichen Konsequenzen führen. M.E. wäre es falsch, aus diesem Befund den Schluß zu ziehen, die erziehungswissenschaftliche Analyse von Schule/Unterricht um der besseren psychologischen Adaptionfähigkeit willen nahtlos an subjektive Binnenwelten von Praktikern ankoppeln zu wollen, indem etwa kognitive Irritationen vermieden und unmittelbarer Nutzen avisiert wird. Die Differenz zwischen wissenschaftlicher Perspektive ("Erkenntnis") und handlungspraktischen Problemlagen ("Gestaltung") darf – weil sie der Sache nach gegeben ist – in der Theorie nicht eingeebnet werden, da ansonsten Wissenschaft ihre kritische Funktion verliert. Die Konsequenz ist also nicht ein angstvolles Ankoppeln der Theorie an die Bedürfnisse der Praxis (etwa um sich Relevanz und Revenuen zu erhalten), sondern muß – unter dem Gesichtspunkt außerwissenschaftlichen Nutzens – zuvörderst in dem Bemühen um geeignete Präsentationsformen liegen, die den Praktikern wie schließlich auch der Öffentlichkeit den Zugang zu diesem Wissen erleichtert. – Durch diesen Hinweis auf die Bedeutung von Präsentationsformen im Zusammenhang mit Rezeptionsfragen soll natürlich die notwendige Voraussetzung für Präsentation: inhaltlich-systematische Arbeit an Theorie nämlich, keineswegs ignoriert werden. Diese Arbeit findet jedoch in aller Regel in einem anderen Kontext statt und unterliegt eigenen Regulativen.

Zur Differenzierung der Kontexte gehört die Differenz der Texte. Die übliche Präsentationsform für wissenschaftliches Wissen sind Texte. Je nach angezieltem Adressatenkreis sind diese Texte unterschiedlich zu gestalten. Mir scheint, daß diese Differenzierung der Textsorten je nach Funktion und Adressatenkreis nicht immer ausreichend beachtet wird. Von Dissertationen-Handlungsanweisungen für Praktiker zu erwarten, ist deplaziert, da dies nicht ihr Zweck ist. Umgekehrt ist Ratgeberlite-

ratur in theoretischer Hinsicht natürlich nicht weiterführend – was nicht heißt, daß man *über* Ratgeberliteratur nicht theoretisieren kann (vgl. DRERUP 1988). Von Pädagogen wird nun häufig erwartet, daß sie allen Ansprüchen *zugleich* genügen! Demgegenüber sollte die Differenz zwischen *Forschungs-, Lehrbuch- und Ratgeberliteratur* beachtet und akzeptiert werden; essayistische Formen, Polemik, Rezension und reine Gesinnungsliteratur lasse ich hier einmal beiseite. Durch die Ausbreitung eines Bewußtseins von der *je spezifischen* Leistungsfähigkeit dieser drei Gattungen werden Enttäuschungserlebnisse bei den Lesern/Nutzern am ehesten verhindert.

Während für Forschungs- und Lehrbuchliteratur (mehr oder weniger) feststehende innerwissenschaftliche Kriterien existieren, befindet sich die Ratgeberliteratur, die sich ja speziell an ein außerwissenschaftliches Publikum (pädagogische Berufe, Öffentlichkeit) wendet, in einer schwierigen Lage. Von der akademischen Pädagogik schon immer abgelehnt bzw. verachtet ("Keine Rezepte!"), existiert gleichwohl eine deutlich erkennbare Kontinuität der Versorgung mit eher handwerklichen Rezeptologien, wie man an den Auflagenziffern der entsprechenden Publikationen ablesen kann; dies gilt auch für die neueste Zeit. Die Präsentationsformen sind dabei (zeit- und mentalitätsbedingt) sehr unterschiedlich. Einige Beispiele:

- Traditionelle Unterrichtslehren (z.B. F. HUBER: Allgemeine Unterrichtslehre. Bad Heilbrunn, 11. Auflg. 1972, orig. 1942; K. STÖCKER: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München, 18. Auflg. 1984, orig. 1953) orientieren sich am klassischen Muster der Meisterlehre, sind allerdings mittlerweile trotz Revisionen und Neubearbeitungen von ihrem Sprachstil wie auch von ihren normativen Implikationen her für Lehramtsstudenten nur schwer zugänglich.
- Neuere Rezeptologien (z.B. J. GRELL/M. GRELL: Unterrichtsrezepte. München 1979, 41.-50. Tsd. 1985; J. GRELL: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 1974, 11. Auflg. 1983) beanspruchen für sich einen wissenschaftlichen Hintergrund in Lern- und Instruktionspsychologie und argumentieren – im Stil relativ forsch – gegen die etablierte Schulpädagogik und Didaktik – bis hin zu einer pauschal anti-(erziehungs-)wissenschaftlichen Polemik. Damit werden für viele vom Studium enttäuschte Lehrerstudenten Identifikationsmöglichkeiten bereitgehalten.
- Bei H. MEYER (Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein 1980, 9. Auflg. 1989; Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Königstein 1974, 11. Auflg. 1984; neuerdings: Unterrichtsmethoden, 2 Bd., Königstein 1987, 3. Auflg. 1989) herrscht eine weniger ag-

gressive, eher freundlich-listige Darstellungsweise vor, die ganz bewußt auf den vermuteten Lesestil von Lehrerstudenten und Referendaren abgestimmt ist. Hier wird der Leser sehr direkt an die Hand genommen, durch zwischengeschaltete Aufgaben und Reflexionspassagen allerdings auch wieder freigelassen.

- K. PRANGES operative "Didaktik für Lehrer" (Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn 1983, 2. Auflg. 1986) wendet sich explizit gegen eine solche Präsentationsform ("Stilart läppischer Comics"; "Patentrezepte didaktischer Quacksalber") und insistiert auf ausführlicher, systematischer, ernsthafter Argumentation, deren Durchführung aufgrund eines bestimmten Sprachstils gleichwohl die Leser (auch Praktiker) für sich einnimmt – wenn auch vielleicht andere Lesegruppen als die von H. MEYER anvisierten.

Zur Beschäftigung mit Rezeptionsfragen gehört auch die Aufgabe, zu rezipieren, wie man rezipiert wird – und daraus Schlüsse zu ziehen. Im Rahmen einer Analyse des Zusammenhangs von erziehungswissenschaftlichem Wissen und dem subjektiven Wissen von Lehrern sollte in Zukunft dem Problem der Präsentationsform pädagogischen Wissens mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Vermutlich sind Stilfragen hierbei von grundlegender Bedeutung, denn durch seinen Stil legt der Autor eine bestimmte Beziehung zu seinem Leser nahe. Diese Beziehung wiederum ist die Basis für eine gelingende – oder mißlingende – Kommunikation zwischen Autor und Leser.

Anmerkung

- 1 J. OELSCHLÄGERS empirische Befragung zur Literaturrezeption praktizierender Lehrer ('Bitte nennen Sie praxisrelevante Literatur aus Ihrer Studienzeit') ergab, daß 85,6 % aller genannten unterrichtsbezogenen Literatur durch drei Publikationen abgedeckt wurde: H. ROTH: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin 1957 (2. Auflage), 15. Auflg. 1976; R. und A. TAUSCH: Erziehungspsychologie. Göttingen 1963; 9. Auflg. 1979; W. CORRELL: Lernpsychologie. Donauwörth 1961; 17. Auflg. 1983. Bei den ebenfalls befragten Referendaren decken diese Titel immerhin noch 38,9 % der als praxisrelevant eingeschätzten unterrichtsbezogenen pädagogischen Literatur ab. Weitere 32,1 % nannten MAGER oder MÖLLER. Als die primäre Bezugsquelle für pädagogisch-didaktisches Wissen dienen praktizierenden Lehrern die Lehrerbegleitmaterialien zu Schulbüchern bzw. Lehrerausgaben von Schulbüchern (OELSCHLÄGER 1978).

Literatur

- ALLMER, H.: Ein handlungstheoretisches Modell der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 33 (1986), S. 161-170.
- ATKINSON, P./DELAMONT, S.: Socialisation into Teaching: The Research which lost its Way. In: *British Journal of Sociology of Education* 6 (1985), S. 307-322.
- BEN-PEREZ, M. et al. (Eds.): *Advances of Research on Teacher Thinking*. Lisse: Swets & Zeitlinger 1986.
- BLASE, J.J.: Socialization as Humanization: One Side of Becoming a Teacher. In: *Sociology of Education* 59 (1985), S. 100-113.
- BROMME, R.: Was sind Routinen im Lehrerhandeln? In: *Unterrichtswissenschaft* 13 (1985), S. 182-192.
- BUCHMANN, M.: The Use of Research Knowledge in Teacher Education and Teaching. In: *American Journal of Education* 92 (1984), S. 421-439.
- BURDEN, P.R.: Teacher Development: Implications for Teacher Education. In: RATHS, J.D./KATZ, L.G. (Eds.): *Advances in Teacher Education*, Vol. 2. Norwood: Ablex Publishing Company 1986, S. 185-219.
- CLARK, C.M./PETERSON, P.L.: Teachers' Thought Processes. In: WITTRICK, M.C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (3d. ed.). New York: Macmillan 1986, S. 255-296.
- DANN, H.-D. et al. (Hrsg.): *Analyse und Modifikation Subjektiver Theorien von Lehrern*. Forschungsberichte, Bd. 43. Universität Konstanz 1982.
- DIEM-WILLE, G.: *Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule*. Wien: Böhlau 1986.
- DREBEN, R.: *Was wir in der Schule lernen* (1968). Frankfurt: Suhrkamp 1980.
- DRERUP, H.: *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Weinheim: Dt. Studien Verlag 1987.
- DRERUP, H.: Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: *Bildung und Erziehung* 40 (1988), S. 103-121.
- EIGLER, G.: Die Rückkehr des Lehrers. In: WOLLENWEBER, H. (Hrsg.): *Schulen im Brennpunkt*. Paderborn: Schöningh 1983, S. 326-346.
- FEIMANN-NEMSER, S.: Learning to Teach. In: SHULMAN, L./SYKES, G.E. (Eds.): *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman 1983, S. 150-170.
- FOGARTY, J.L.: A Descriptive Study of Experienced and Novice Teachers' Interactive Instructional Thoughts and Actions. In: *Journal of Educational Research* 77 (1983), S. 22-32.
- FULLER, F.F./BOWN, O.H.: Becoming a Teacher. In: RYAN, K. (Ed.): *Teacher Education*. 74th Yearbook of the NSSE, Part II. Chicago: Univ. of Chicago Press 1975, S. 22-52.
- GLASS, G.: Educational Knowledge Use. In: *Educational Forum* 36 (1971), S. 21-29.
- GÖTZ, B.: Sozialisation im Lehrberuf. In: GÖTZ, B./KALTSCHMIDT, J. (Hrsg.): *Sozialisation und Erziehung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1978, S. 422-473.
- HÄNSEL, D.: Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. In: *Z.f.Pädagogik* 31 (1985), S. 631-656.
- HARGREAVES, A.: Experience counts, Theory doesn't: How Teacher talk about their Work. In: *Sociology of Education* 57 (1984), S. 244-254.
- HARGREAVES, A./WOODS, P. (Eds.): *Classrooms and Staffrooms*. Milton Keynes: Open University Press 1984.
- HEINZE, Th.: *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg 1980.
- HEINZE, Th./LOSER, F./THIEMANN, F.: *Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können*. München: Urban & Schwarzenberg 1981.
- HOFER, M.: *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe 1986.
- HOYLE, E./MEGARRY, J. (Eds.): *Professional Development of Teachers*. World Yearbook of Education 1980. London: Kogan Page 1980.
- JACKSON, Ph.: *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1969.
- JOYCE, B. u.a.: *Flexibility in Teaching. An Excursion into the Nature of Teaching and Training*. New York: Longman 1981.
- KATZ, L.G.: Developmental Stages of Preschool Teachers. In: *Elementary School Journal* 73 (1972), S. 50-54.
- KOCH-PRIEWE, B.: *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*. Köln: Haag & Herchen 1986.
- KRAMPEN, G.: *Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern*. Göttingen: Hogrefe 1986.
- MANDL, H./HUBER, L.: Subjektive Theorien von Lehrern. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 30 (1983), S. 98-112.
- MARLAND, P.: Models of Teachers' Interactive Thinking. In: *Elementary School Journal* 87 (1986), S. 209-226.
- MCNERGNEY, R.F./CARRIER, C.A.: *Teacher Development*. New York: Macmillan 1981.
- MEYER, H.L.: Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. In: *Westermanns pädagogische Beiträge* 35 (1983), S. 61-71.
- MUNBY, H.: The Place of Teachers' Belief in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. In: *Instructional Science* 11 (1982), S. 201-225.
- OELSCHLÄGER, H.-J.: *Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends der Literaturrezeption praktizierender Lehrer*. Stuttgart: Klett-Cotta 1978.
- OJA, N./SPRINTHALL, N.A.: Psychological and Moral Development for Teachers: Can You Teach Old Dogs? In: SPRINTHALL, N.A./MOSHER, R. (Eds.): *Value Development as the Aim of Education*. Schenectady: Character Research Press 1978, S. 117-134.
- PAJAK, E.F./BLASE, J.J.: Teachers in Bars: From Professional to Personal Self. In: *Sociology of Education* 57 (1984), S. 164-173.
- RADTKE, F.-O.: *Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes*. Weinheim: Beltz 1983.
- REINERT, G.-B./ZINNECKER, J. (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek: Rowohlt 1978.
- ROSEMANN, B./KERRES, M.: Bedingungen des Lehrerverhaltens. Rationale, emotionale und zirkuläre Prozesse bei der Situationswahrnehmung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 32 (1985), S. 241-247.

- SCHLEE, J./WAHL, D. (Hrsg.): Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern. Oldenburg: Universität Oldenburg (ZpB) 1987.
- SCHULE, H./THIEMANN, F.: Alltagswelt als subjektive Konstruktion. Eine Studie zu den Grundlagen schulischen Planungshandelns. In: *Bildung und Erziehung* 32 (1979), S. 431-442.
- SHAVELSON, R.J./STERN, P.: Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions, and Behavior. In: *Review of Educational Research* 51 (1981), S. 455-498.
- SPRINTHALL, N.A./THIES-SPRINTHALL, L.: Educating for Teacher Growth: A Cognitive Developmental Perspective. In: *Theory into Practice* 19 (1980), S. 278-286.
- TERHART, E.: Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen über Unterricht. In: THIEMANN, F. (Hrsg.): *Konturen des Alltäglichen. Interpretationen zum Unterricht*. Königstein: Scriptor 1980, S. 83-105.
- TERHART, E.: Psychologische Theorien des Lehrerhandelns. Eine kritische Diskussion ausgewählter kognitionspsychologischer Konzepte. In: *Die deutsche Schule* 76 (1984), S. 3-18.
- TERHART, E.: Vermutungen über das Lehrerethos. In: *Z.f.Pädagogik* 33 (1987), S. 787-804.
- TERHART, E.: The Professional Ethics of Teachers as a Result of a Developmental Process: Conditions and Consequences. In: MANDL, H. et al. (Eds.): *Learning and Instruction. European Research in an International Context*. Vol. 2.2. Oxford: Pergamon Press 1989.
- VEENMAN, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers. In: *Review of Educational Research* 54 (1984), S. 143-178.
- WAHL, D. u.a.: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien. Oldenburg: Universität Oldenburg (ZpB) 1983.
- WELLDORF, F.: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim: Beltz 1973.
- WILLOWER, D.J.: The Teacher Subculture. In: DRABICK, L.W. (Ed.): *Interpreting Education*. New York: 1971, S. 107-120.
- WOODS, P. (Ed.): *Teacher Strategies*. London: Croom Helm 1980.
- YINGER, R.J.: Examining Thought in Action: A Theoretical and Methodological Critique of Research on Interactive Teaching. In: *Teaching & Teacher Education* 2 (1986), S. 263-282.
- ZEICHNER, K.: Lehrersozialisation und Lehrerausbildung. In: *Bildung und Erziehung* 39 (1986), S. 263-278.
- ZINNECKER, J. (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan*. Weinheim: Beltz 1975.