

Plath, Ingrid

## **Wissenschaftliche pädagogisch-psychologische Literatur aus der Sicht von Lehrkräften**

*Forum Lehrerfortbildung 7 (1993) 25, S. 25-41*

urn:nbn:de:0111-opus-19269

### **Nutzungsbedingungen**

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### **Kontakt:**

**peDOCS**

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

INGRID PLATH

## WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE LITERATUR AUS DER SICHT VON LEHRKRÄFTEN

Im folgenden werden erste Trends aus den empirischen Voruntersuchungen zu einer gerade angelaufenen, breiter angelegten Fragebogenaktion an hessischen Schulen zum Thema "Wissenschaftliche Pädagogisch-Psychologische Literatur - Erfahrungen, Meinungen, Stellenwert in der Praxis" mitgeteilt. Die beschriebenen Trends basieren zum einen auf Angaben aus Interviews mit Lehrkräften, zum anderen auf Stellungnahmen zum Fragebogenentwurf.

### Ausgangslage und Fragestellungen

Wissenschaftliches pädagogisch-psychologisches Wissen ist nur eine Teilkomponente des gesamten in der beruflichen Praxis von Lehrkräften zum Einsatz kommenden Wissens. Wie aus der umfangreichen Literatur zur Wissensanwendung deutlich wird, besteht offenbar ein wesentlich größeres Angebot an theoretischen Erkenntnissen und empirischen Befunden, als tatsächlich von Lehrkräften genutzt wird. Da diese Angebote hauptsächlich in schriftlicher Form vorliegen, ist wissenschaftliche Literatur ein möglicher Ausgangspunkt bei Überlegungen, wie die Anwendung des pädagogisch-psychologischen Wissensbestands in der beruflichen Praxis erweitert werden könnte. Folgende Fragen stellen sich in diesem Zusammenhang: Inwieweit wird wissenschaftliche pädagogisch-psychologische Literatur als Informationsquelle neuer Erkenntnisse genutzt? Welche Erfahrungen im Umgang mit derartiger Literatur haben Lehrkräfte gemacht? Wie schätzen sie deren Nützlichkeit ein? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus beispielsweise für die Art wissenschaftlicher pädagogisch-psychologischer Texte, die Lehrkräften zur Lektüre empfohlen werden könnten? Welchen Kriterien müßten sie genügen, damit Lehrkräfte sie als potentiell nützlich für ihr berufliches Handeln ansehen?

Bei unseren ersten Erkundungsschritten zu diesen Fragen der Literaturverwendung stießen wir in Diskussionen mit Wissenschaftlern und befreundeten Lehrkräften wie auch in der Literatur auf viele vorgefaßte Meinungen, jedoch auf nur wenige empirische Studien - die meisten davon stammen aus dem anglo-amerikanischen Raum. Von seiten der Lehrkräfte, so hieß es immer wieder, wird wissenschaftliche Literatur hauptsächlich wegen ihrer

mangelnden Praxisrelevanz kritisiert. Sie sei zu theoretisch, realitätsfremd, unbrauchbar, nicht übertragbar, widersprüchlich und unverständlich. Dies konnte OEHLSCHLÄGER (1978) in einer der wenigen deutschsprachigen empirischen Studien zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur auch feststellen. Obwohl wir aus der Literatur zur Wissensanwendung und Lehrbuchanalyse über 60 Merkmale, die potentiell nützliche pädagogisch-psychologische Texte besitzen müßten, theoretisch ableiten konnten, war über deren Stellenwert wenig in Erfahrung zu bringen (PLATH & MERTENS, 1992). Zudem äußerten einige Wissenschaftler in Diskussionen, es sei vergebliche Liebesmühe,

über Merkmale praxisrelevanter wissenschaftlicher Literatur nachzudenken, weil Lehrkräfte sowieso kaum läsen. Daher könne über schriftliche Medien auch nicht erreicht werden, daß sie wissenschaftliche Erkenntnisse intensiver nutzten. Dazu sei eher die Vermittlung im direkten Kontakt geeignet. (Ironischerweise setzen aber gerade Wissenschaftler primär schriftliche Kommunikationskanäle zur Vermittlung ihrer Erkenntnisse ein.) Ferner stünden Lehrkräfte der pädagogisch-psychologischen Wissenschaft überwiegend negativ gegenüber, wobei Statusprobleme vermutlich eine Rolle spielten.

Angesichts dieser Ausgangslage, mit vielen festen Überzeugungen und wenigen tatsächlichen Daten, schien es erforderlich, diese Fragestellungen empirisch zu bearbeiten. Dazu wurde ein umfangreicher Fragebogen entwickelt. Neben der Frage nach Merkmalen praktisch nützlicher wissenschaftlicher Texte interessierten uns die Lesegewohnheiten der Lehrkräfte, ihre Einstellungen zur pädagogisch-psychologischen Literatur und deren Stellenwert in der Praxis, ihre Einstellung zur Wissenschaft und zu Wissenschaftlern sowie ihre Einschätzungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses und ihres pädagogisch-psychologischen Hintergrundwissens.

### **Kurzbeschreibung der Voruntersuchungen und der Stichprobe**

Zur Überprüfung der Verständlichkeit des Fragebogenentwurfs und der Angemessenheit der vorgesehenen Antwortalternativen wurden zunächst jeweils zwei- bis dreistündige halbstrukturierte Interviews mit 10 Lehrkräften durchgeführt. Dabei stellte sich heraus, daß die Lehrkräfte den Begriff pädagogisch-psychologische Literatur viel umfassender interpretierten, als wir dies intendiert hatten, in dem sie unter anderem fachdidaktische und fachinhaltliche Literatur mit einbezogen. Im Fragebogen selbst wurde daher eine

Definition "pädagogisch-psychologischer Literatur" vorgegeben: Publikationen, die sich mit Fragen der kognitiven und sozialen Erziehung sowie des Verhaltens, Erlebens oder Denkens von Lehrkräften, Schülern und Schülerinnen wissenschaftlich befassen. Um eventuelle zusätzliche Bearbeitungsschwierigkeiten zu identifizieren, wurde der aufgrund der Interviews in seinen Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten leicht modifizierte Fragebogen 15 weiteren Lehrkräften zur Beantwortung vorgelegt.

Die Lehrkräfte waren von unter 30 bis über 50 Jahre alt. Sie vertreten ein breites Spektrum an Schulfächern und Schulformen, so daß die Stichprobe relativ heterogen ist. Angesichts ihres geringen Umfangs werden keine exakten Zahlen berichtet, sondern nur allgemeine Trends, die sich aus beiden Erhebungen - größtenteils übereinstimmend - ergeben. Zur Vermeidung von Wiederholungen wird bei der Beschreibung der Trends auf Interview- und Fragebogenantworten nur dann separat eingegangen, wenn diese sich wesentlich unterscheiden. Zu einigen Aspekten liegen vergleichbare Ergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Raum vor, die an entsprechenden Stellen zur allgemeineren empirischen Einbettung unserer Daten kurz angeführt werden.

### Lesegewohnheiten von Lehrkräften

Nach den vorläufigen Ergebnissen schätzen etwa zwei Drittel der Lehrkräfte, daß sie im allgemeinen viel oder sehr viel lesen. Den prozentual bei weitem größten Anteil des Gelesenen machen Tages- und Wochenzeitungen aus. Es folgen in einem deutlichen Abstand Belletristik sowie Fachliteratur mit eindeutigen Bezug zur Berufstätigkeit. Sachbücher zu allgemeinen Themen finden am wenigsten Interesse.

Die Art der berufsbezogenen Fachliteratur ist überwiegend und zu etwa gleichen Teilen fachinhaltlich bzw. didaktisch. Texte pädagogisch-psychologischer Art spielen eine vergleichbar geringe Rolle. Konkret nach der Zahl der im letzten Jahr gelesenen pädagogisch-psychologischen Artikel und Bücher gefragt (was zugegebenermaßen problematisch und kaum zuverlässig zu beantworten ist), werden im Schnitt etwa acht Artikel, aber keine Bücher angegeben. Individuell variieren die Zahlen erheblich. Nach Aussagen in den Interviews werden Fachzeitschriften bevorzugt, weil sie aktueller seien, aber weniger als ein Drittel der Befragten hat selbst derartige Zeitschriften abonniert.

Ähnliche Ergebnisse werden in einer neueren anglo-amerikanischen Studie (WARNCKE & POWELL, 1990) berichtet. So stufen ebenfalls etwa zwei Drittel der Lehrkräfte sich als eifrige Leser ein und bevorzugen bei der berufsbezogenen Literatur Fachzeitschriften. Unterschiede zu unseren Ergebnissen bestehen lediglich in der Rangfolge der am meisten gelesenen Literatur, was vermutlich auf die vorgegebenen Kategorien zurückzuführen ist. So wurde am liebsten Belletristik für Erwachsene gelesen, gefolgt von Zeitschriften, Zeitungen, allgemeinen Sachbüchern und erst dann berufsbezogener Literatur.

Das Problem scheint also nicht darin zu bestehen, daß Lehrkräfte kaum lesen, sondern daß sie in geringem Ausmaß berufsbezogene Literatur lesen. Vielleicht müßte man, um sie zu erreichen, geeignetere Veröffentlichungskanäle finden. Vermutlich wäre die Tagespresse eine erfolgversprechende Zugangsmöglichkeit, die von Wissenschaftlern gezielter und intensiver genutzt werden sollte.

An Informationen über pädagogisch-psychologische Literatur, die für ihre pädagogischen Aufgaben in der Schule relevant ist, kommen Lehrkräfte primär über direkte Kontakte. Dabei sind besonders Fortbildungsveranstaltungen oder Tagungen sowie Empfehlungen von Kollegen wichtig. In einigem Abstand folgen Rezensionen. Kaum Bedeutung haben Literaturlisten in Publikationen, Messebesuche, Werbung oder das Stöbern in Buchläden, und der Zugang über Recherchen in Bibliotheken oder Datenbanken wird gar nicht genutzt.

Wenn also, wie sich hier andeutet, Lehrkräfte nur in geringem Umfang auf pädagogisch-psychologische Literatur zurückgreifen, stellt sich im Hinblick auf das Ziel einer besseren Ausnutzung der schriftlich verfügbaren Erkenntnisse die Frage nach den Gründen.

**Aus welchen Gründen entscheiden sich Lehrkräfte, auf pädagogisch-psychologische Literatur zurückzugreifen oder nicht?**

Generell wird in der Literatur über die möglichen Gründe, nicht zu lesen, viel öfter berichtet als über die Gründe fürs Lesen (nur eine Studie war dazu aufzufinden (KRAMER, 1942), deren Resultate den unseren aber vergleichbar sind). Nach unseren vorläufigen Ergebnissen besteht in der Hoffnung, Anregungen für den Umgang mit Schülern zu bekommen und das eigene

Verhalten im Unterricht kritisch zu reflektieren, der wichtigste Grund, pädagogisch-psychologische Fachliteratur zu lesen. Auch der Wunsch, Informationen zu konkreten erzieherischen Fragen zu erhalten und über die Literatur mehr Hintergrundwissen zum Verständnis der Gegebenheiten des Schulalltags zu erlangen, spielt eine Rolle. Diese Einschätzungen werden relativ einhellig getroffen. Zu etwa gleichen Teilen als zutreffend bzw. unzutreffend bezeichnet werden dagegen die Gründe, sich über neueste Erkenntnisse auf dem laufenden zu halten und sich im beruflichen Handeln sicherer zu fühlen.

Folgenden Gründen wird, laut Antworten zum Fragebogen, recht übereinstimmend kaum Bedeutung bei der Entscheidung, auf Fachliteratur zurückzugreifen, beigemessen: zur beruflichen Weiterqualifikation; um in schulischen Diskussionsrunden mitreden zu können; zur persönlichen Weiterentwicklung und Selbstfindung; aus dem Wunsch heraus, das eigene erzieherische Verhalten zu verändern. In den Interviews hingegen wurden (außer letzterem) gerade diese als Gründe fürs Lesen geäußert. Angesichts dieser Divergenzen bleibt abzuwarten, inwieweit sich die angedeuteten Trends in der Hauptbefragung bestätigen lassen. Auffallend ist ferner, daß zwar der Wunsch, das eigene Verhalten im Unterricht kritisch zu reflektieren, nicht aber das eigene erzieherische Verhalten zu verändern, als Grund für das Lesen anerkannt wird. Woran dies liegen mag, ist anhand der jetzigen Daten noch nicht zu bestimmen.

Wie in empirischen anglo-amerikanischen Studien (KRAMER, 1942; GREEN & KVIDAHL, 1989; LATHAM, 1993) stellte sich auch bei etwa zwei Drittel unserer Befragten das Fehlen der nötigen Zeit als entscheidender Grund! nicht auf pädagogisch-psychologische Literatur zurückzugreifen, heraus. Ebenso häufig nennen die Lehrkräfte diesbezüglich, daß bewährte Maßnahmen sich hauptsächlich aus der Praxis ergeben. Die in Publikationen immer wieder erwähnten Begründungen, die Literatur sei zu technisch (im Sinne von forschungsmethodologisch überfrachtet), unverständlich, nur schwer erhältlich, verunsichernd oder wenig hilfreich, ließen sich in unseren Voruntersuchungen nicht bestätigen. Weder das Fehlen entsprechender theoretisch-methodologischer Vorkenntnisse noch die Unverständlichkeit werden als Hinderungsgrund angesehen, auch nicht die Überlegung, daß die Literatur keine hilfreichen Lösungsansätze für erzieherische Probleme liefert. Die Begründung, es seien aus der Literatur keine Impulse für die eigene erzieherische Tätigkeit zu erwarten, wird zu etwa gleichen Teilen als zutreffend bzw. unzutreffend bezeichnet - ebenso die mangelnde Berücksichtigung des

institutionellen, schulrechtlichen Rahmens und die mangelnde Beachtung der Übertragungs- und Anwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse.

Ein Teil der aus den Interviews stammenden, im Fragebogen vorgegebenen Gründe, nicht auf pädagogisch-psychologische Literatur zurückzugreifen, wird überraschenderweise in der Fragebogenbeantwortung als unzutreffend angesehen, beispielsweise: Man verspreche sich aus der Erinnerung an derartige Texte nichts davon; die darin verwendeten Lehrer- und Schülerbilder seien zu stereotyp und realitätsfremd; es lohne sich nicht, denn über das Gelesene könne man im Kollegium nicht diskutieren. Angesichts der Unterschiede bleibt abzuwarten, ob die Trends sich auch in der Hauptstudie zeigen werden.

Nach diesen Ergebnissen sind offenbar mit wissenschaftlich pädagogisch-psychologischer Literatur keine überwiegend negativen Erwartungen hinsichtlich ihres potentiellen Nutzens verbunden. Weshalb wird sie dennoch so wenig gelesen? Organisatorische Aspekte, wie die verfügbare Zeit und Erfahrungen, daß erfolgreiche Maßnahmen sich eher aus der Praxis ergeben, sind plausible Erklärungen. Als weitere bieten sich die während der Studien- und Referendarszeit gemachten Erfahrungen und erworbenen Einstellungen an. Wie aus den Interviews deutlich wurde, wird angehenden Lehrkräften in der Referendarszeit teilweise nahegelegt, sie sollten die theoretischen Modelle aus ihrer Studienzeit vergessen und sich lieber an den Methoden erfahrener Praktiker orientieren. Dazu kommt, daß der tatsächliche Umgang mit pädagogisch-psychologischer Literatur während des Studiums relativ begrenzt ist.

### **Stellenwert des pädagogisch-psychologischen Bereichs im Studium**

Etwa zwei Drittel der Befragten gibt an, daß der pädagogisch-psychologische Bereich in ihrem Studium keinen großen Stellenwert hatte. Dies ist bei den geltenden Studienordnungen auch nicht verwunderlich. Zu den am intensivsten bearbeiteten Themen zählen entwicklungspsychologische sowie lern- und motivationstheoretische. Dagegen befaßten sich die Lehrkräfte während der Ausbildungszeit kaum mit Fragen sozial auffälligen oder pathologisch wirkenden Schülerverhaltens oder sozialpsychologischen Themen wie Gruppendynamik, Einstellungen, Kommunikation oder Konfliktbewältigung - alles Aspekte, die für die tägliche Arbeit von Bedeutung sein dürften. Es ist daher anzunehmen, daß schon während der Ausbildung entscheidende

Beiträge des pädagogisch-psychologischen Bereichs für die Praxis kaum Beachtung finden, ihr potentieller Nutzen für die Praxis also gar nicht erkannt werden kann.

Bei dieser Ausgangslage ist es nicht verwunderlich, daß nach Meinung der meisten Befragten die vermittelten pädagogisch-psychologischen Inhalte heute kaum noch Anregungen für ihre Berufspraxis liefern. Nach ihrer Einschätzung war dieses pädagogisch-psychologische Wissen wenig handlungsrelevant für ihre spätere Praxis. Fast alle greifen heute nicht mehr auf die im Studium empfohlene pädagogisch-psychologische Literatur zurück. In den Interviews erinnerte sich etwa die Hälfte der Lehrkräfte an lange, im Rahmen von Veranstaltungen verteilte Literaturlisten, die weder kommentiert noch auf irgendeine Weise gewichtet waren (vgl. hierzu auch OEHLISCHLÄGER, 1978). Auf die Frage, ob ihnen spontan eine pädagogisch-psychologische Publikation einfallt, die sie als sehr nützlich für ihre erzieherische Tätigkeit empfunden hätten, machten nur die wenigsten eine Angabe.

Wegen des empirischen Charakters vieler pädagogisch-psychologischer Texte sind zum Verständnis der vermittelten Inhalte meist Kenntnisse im Bereich der Forschungsmethodologie, Wissenschaftsphilosophie und Statistik erforderlich. Aber gerade bei diesen Themen sind fast keine Vorkenntnisse vorauszusetzen. Sie rangieren unter den während der Ausbildung bearbeiteten Themen an letzter Stelle. Die klassischen forschungsmethodologischen Kriterien, anhand derer sich die Qualität pädagogisch-psychologischer Studien einschätzen ließe, werden auch nicht im Rahmen der besuchten pädagogisch-psychologischen Veranstaltungen vermittelt. So stehen, wie vor allem in den Interviews deutlich wurde, bei der Beurteilung von Texten die Verständlichkeit, Nachvollziehbarkeit, Relevanz und Aktualität im Vordergrund. Plausibilität und Praktikabilität sind entscheidende Qualitätskriterien. Diese Tatsache erklärt auch zum Teil, weshalb das Fehlen theoretisch-methodologischer Vorkenntnisse als kein wesentlicher Grund, diese Texte nicht zu lesen, angesehen wird.

Die mangelnde praktische Relevanz des Studiums betrifft aber nicht nur den pädagogisch-psychologischen Bereich. So meinen etwa drei Viertel der Lehrkräfte, daß ihnen das Studium weder das nötige Hintergrundwissen zur Einschätzung von Gegebenheiten des Schulalltags noch ein reales Bild der späteren Schulpraxis vermittelt hätte. Das Studium hätte eher der eigenen persönlichen Entwicklung als der Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit gedient.



Angesichts dieser Einschätzungen ist es nicht überraschend, daß schriftliche Informationsquellen, die im Studium überwiegen, in der späteren Praxis kaum noch als relevant angesehen werden. Es entsteht aber die Frage, wie und wann sich Lehrkräfte ihr berufliches Handlungswissen eigentlich aneignen.

### Informationsquellen für handlungsrelevantes Wissen

Fast alle Befragten meinen, daß sie erst während der Referendarszeit wirklich praxisrelevante Informationen für ihr pädagogisches Handeln erhalten hätten. Noch mehr als drei Viertel geben an, sie hätten sich ihr berufliches Handlungswissen während ihrer eigenen Lehrtätigkeit aneignen müssen. Da nach den vorherigen Ausführungen hierfür Literatur nur in geringem Umfang in Frage kommt, ist zu vermuten, daß die von berufserfahrenen Kollegen vermittelten Erkenntnisse, aber auch die eigenen Erfahrungen im tatsächlichen Umgang mit den Schülern entscheidend sind. Aus den Interviews ging hervor, daß die für die Referendarszeit vorgesehenen Mentoren oft nur sehr wenig Zeit hätten und darüber hinaus Beurteilungsfunktionen wahrnahmen, was zu einer offenen, intensiven und hilfreichen Kommunikation nicht sonderlich beitrage. Viele fühlten sich daher in dieser Phase recht alleingelassen und auf sich gestellt. Auch werde generell in den Kollegien wenig über pädagogische Probleme gesprochen.

Trotz dieser Schilderungen wird bei der Frage, an wen oder was sich Lehrkräfte hauptsächlich wenden, wenn sie in der Schule mit schwer lösbaren erzieherischen Aufgaben konfrontiert werden, an erster Stelle vertraute Kollegen in ihrer Schule genannt. Als nächstes werden in etwa gleichem Umfang die Lehrerkonferenz, die Schulleitung oder der eigene Familien- und Freundeskreis angesprochen, gefolgt vom Schulpsychologischen Dienst. Erst an sechster Stelle steht die Alternative, pädagogisch-psychologische Literatur zu Rate zu ziehen. Entsprechende Fachwissenschaftler werden als letzte genannt, noch nach Supervisionsgruppen, therapeutischen Einrichtungen und Informations- oder Fachzentren. Diese Reihenfolge bestätigt indirekt auch die in anglo-amerikanischen Studien festgestellten Tendenzen, eher Kollegen um Rat zu bitten, als sich mit der Informationsquelle Literatur zu befassen (vgl. GREEN & KVIDAHL, 1989; LATHAM, 1993).

Die von Lehrkräften meist erwähnte Quelle neuester Informationen über pädagogisch-psychologische Erkenntnisse ist deren direkte Vermittlung in

der Fortbildung. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß die inhaltlich konkret psychologisch ausgerichteten Veranstaltungen den kleinsten Anteil der Angebote ausmachen. Veröffentlichungen des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) rangieren mit deutlichem Abstand an *zweiter* Stelle, wobei auch hier der Anteil inhaltlich spezifisch psychologisch ausgerichteter Publikationen gering ist. Es folgen Zeitschriften der Berufsverbände, die Tagespresse oder Illustrierte sowie pädagogisch-psychologische Fachzeitschriften. Bücher aus dem pädagogisch-psychologischen Bereich, egal ob in populärwissenschaftlicher Form, als Fach-, Lehr- oder Handbuch, sind in diesem Zusammenhang von sehr geringer Bedeutung.

Inwiefern kommt neben den schon erwähnten Gründen - Zeit, mangelnder Bekanntheitsgrad, Erfahrungen im Studium und in der Praxis - die bei Lehrkräften allgemein vermutete negative Einstellung zur Wissenschaft als Erklärung des geringen Stellenwerts pädagogisch-psychologischer Literatur in Frage?

#### Einstellung zur Wissenschaft und Wissenschaftlern

Generell scheinen die Lehrkräfte eine realistische Einschätzung davon zu haben, was Wissenschaft für die Praxis leisten kann. So halten die meisten es für zutreffend, daß wissenschaftliche Erkenntnisse modellartige Annäherungen an die Wirklichkeit sind, nur vorläufigen Charakter haben und vor ihrer Anwendung der konkreten Situation individuell angepaßt werden müßten. Die Aussage, daß Wissenschaft ein ständiges Überprüfen von theoretischen Vorstellungen an beobachtbaren Tatsachen ist, wird weder als zutreffend noch als unzutreffend eingeschätzt. Der Realität weitgehend entsprechend wird die Aussage, daß Wissenschaftler eher für ihresgleichen schrieben als für Praktiker, von der überwiegenden Mehrheit bejaht - ähnliche Meinungen vertreten auch amerikanische Lehrkräfte (vgl. GREEN & KVIDAHL, 1989).

Die Angaben zum Verhältnis zwischen Praktikern und Wissenschaftlern ergeben ein eher negatives Bild. So sind die Befragten recht übereinstimmend der Meinung, daß Wissenschaftler ihre theoretische Tätigkeit für hochwertiger hielten als die praktische Arbeit von Lehrkräften und daß ein gespanntes Verhältnis zwischen Wissenschaftlern und Praktikern bestehe. Zudem überwiegt die Ansicht, daß Wissenschaftler nicht beachteten, was in der realen Arbeitssituation von Lehrkräften machbar ist und deren Praxiserfahrungen nicht in ihre Forschung integrierten. Ferner interessierten sich Wissen-

schaftler nicht für die Probleme der Praktiker. Das komplexe Gesamtgefüge der Realität werde in ihrer Forschung nicht bedacht. Etwa zwei Drittel meinen, daß Wissenschaftler ihre Erkenntnisse im allgemeinen unverständlich formulierten und die Erkenntnisse nicht zur Klärung von Fragen des Schulalltags beitragen.

Die Einstellungen der Lehrkräfte zur Wissenschaft sind im Gegensatz zur überwiegend negativen Beurteilung der Beziehung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern weder eindeutig negativ noch positiv. So stehen die Lehrkräfte der Aussage, daß in der Forschung die thematischen Brennpunkte der Praxis übergangen würden, weder eindeutig zustimmend noch ablehnend gegenüber. Das Gleiche gilt für die Aussagen, daß die von der Wissenschaft bearbeiteten Fragestellungen realitätsfremd seien oder die Wissenschaft eine interessante Spielweise für Ideen sei, die keinen direkten Nutzen für die Praxis haben müßten. Ferner sind fast zwei Drittel nicht der Meinung, daß wissenschaftliche Erkenntnisse im allgemeinen banal seien oder die Wissenschaft sich mit Spitzfindigkeiten befasse. In entsprechenden anglo-amerikanischen Studien konnte auch keine eindeutig negative Einstellung von Lehrkräften zur erziehungswissenschaftlichen Forschung festgestellt werden (SHORT & SZABO, 1974; NAPIER, 1978-79; GREEN & KVIDAHL, 1989).

Die unter Wissenschaftlern weit verbreitete Annahme, daß Lehrkräfte der pädagogisch-psychologischen Wissenschaft negativ gegenüber stünden, ist demnach offenbar nicht uneingeschränkt richtig. Nach den Daten kann auch nicht angenommen werden, daß Lehrkräfte wissenschaftliche Erkenntnisse als grundsätzlich irrelevant für ihre berufliche Praxis ansehen. Vermutlich hat die geringe Verwendung pädagogisch-psychologischer Texte weniger mit einer negativen Einstellung zur Wissenschaft selbst und dem potentiellen praktischen Nutzen der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu tun als mit den zwischenmenschlichen Aspekten, die in den negativen Einschätzungen der Beziehung zwischen Wissenschaftlern und Praktikern zum Ausdruck kommen. Die Daten deuten ferner auf Kritik an der Art und Weise, wie die Erkenntnisse präsentiert werden hin. Wohlmöglich betrifft die allseits zitierte mangelnde Praxisrelevanz wissenschaftlicher Literatur weniger die darin vermittelten Erkenntnisse als die Art, in der diese dargeboten werden - ähnliches gilt wohl auch für folgende Kritikpunkte: zu theoretisch, realitätsfremd, unverständlich oder nicht übertragbar.

Wenn also den Erkenntnissen an sich die potentielle Nützlichkeit nicht abgesprochen, sondern eher ihre übliche Darstellungsweise kritisiert wird, dann wird verständlicher, weshalb diesen Aspekten bei der Entscheidung, nicht auf pädagogisch-psychologische Literatur zurückzugreifen, kaum Bedeutung zugemessen wird. Der Nutzen der Erkenntnisse und ihre Präsentation sind als getrennte Aspekte zu betrachten. Ihre Vermischung trägt vermutlich zu einigen in den Ergebnissen erkennbaren Widersprüchen bei. Die Plausibilität dieses Interpretationsversuchs wird durch die Art und Weise, wie Lehrkräfte sich einen typischen pädagogisch-psychologischen Text vorstellen, unterstrichen.

### Wie charakterisieren Lehrkräfte pädagogisch-psychologische Literatur?

In den Interviews kam auf die Bitte, Eigenschaften zur allgemeinen Charakterisierung pädagogisch-psychologischer Texte zu nennen, eine überwiegend negative Beschreibung zum Vorschein. So werden diese Texte als praxisfern und abgehoben (im Sinne von theoretisch), verschroben, merkwürdig und "eingestaubt" charakterisiert. Die Komplexität des Schulalltags werde nicht beachtet (banal, simplifizierend, zu stark verallgemeinernd, einseitig). Die dargestellte Realität wird als naiv, wohlwollend, geschönt oder unkritisch empfunden. Die Texte seien anstrengend zu lesen wegen der schwierigen Sprache und schlecht vermittelt, mit einer Überflutung durch Fachwissen und einem "Wust" an Informationen, der schwer zu durchsteigen sei. Zum Teil werden die Texte wegen ihrer mangelnden politischen Relevanz, ihrer Konzeptions- und Verantwortungslosigkeit oder ihrer unklaren Problemstellung kritisiert. Die wissenschaftliche Literatur wird jedoch nicht nur einseitig negativ gesehen. Als positive Eigenschaften werden beispielsweise interessant, ausgefeilt, spannend, informativ und erkenntnisfördernd genannt, wobei ein Lehrer die Texte sogar als praxisnah bezeichnete. Eine ähnliche Charakterisierung erhielten wir über das im Fragebogen eingesetzte Polaritätenprofil mit 33 Eigenschaftspaaren. Im Gegensatz zu den Interviews werden aber insgesamt positivere Einschätzungen gegeben.

In diesen Beschreibungen zeigt sich deutlich die Vermischung der Aspekte Nützlichkeit der Erkenntnisse und deren Präsentation, die den Erwartungen und Ansprüchen der Lehrkräfte nicht entspricht. Welche Merkmale pädagogisch-psychologischer Texte sind nach den Vorstellungen der Lehrkräfte wichtig, damit diese für ihre berufliche Praxis nützlich sein können?

## **Merkmale potentiell nützlicher pädagogisch-psychologischer Literatur**

Nach den vorläufigen Ergebnissen ist vor allem eine leichte Orientierung im Text wichtig. Dazu dienen Inhaltsverzeichnisse, Sachwortregister, klare Gliederung und Zusammenfassungen. Von Bedeutung ist auch die Möglichkeit, flexibel mit den Texten umgehen zu können, beispielsweise durch in sich geschlossene, überschaubare Abschnitte. Dies erlaubt, die Texte abschnittsweise zu lesen, jederzeit quer in sie einzusteigen und sie in kurzen Zeiträumen zu bearbeiten. Die Nachvollziehbarkeit des Inhalts und die Verständlichkeit der Darstellung haben ebenfalls einen hohen Stellenwert. Das Gleiche gilt für die Herstellung eines klaren Praxisbezugs bei den inhaltlichen Ausführungen. Wesentlich sind dabei Beispiele aus der Praxis, Fallberichte, Beschreibung der Anwendungsbereiche und -möglichkeiten der Ergebnisse oder Hinweise auf unerwünschte Auswirkungen.

In den Interviews wurde ferner besonders deutlich, daß die Berücksichtigung von Praxisbedingungen, beispielsweise der Zeitnot, des institutionellen Rahmens oder der Lehrpläne, ein wichtiges Merkmal nützlicher wissenschaftlicher Texte ist. Die Ermöglichung eigener Entscheidungen anhand eines im Text dargebotenen umfassenden Orientierungsrahmens wird gewünscht, ebenso Angaben über zusätzliche Informationsquellen und eine verständliche, ausreichend detaillierte Darstellung des betreffenden theoretischen Rahmens. Eine leserfreundliche Textgestaltung zählt auch zu den genannten Merkmalen, ist aber im Vergleich zu den vorherigen Aspekten von geringerer Bedeutung.

Durch die Berücksichtigung solcher Merkmale beim Verfassen von Texten für Lehrkräfte könnten Wissenschaftler dazu beitragen, daß die Erwartungen von Lehrkräften an pädagogisch-psychologische Literatur besser erfüllt und ihre negativen Einschätzungen allmählich abgebaut werden. Eine höhere Akzeptanz dieser Literatur könnte letztlich dazu führen, daß sie vermehrt derartige Texte lesen und somit die neueren Erkenntnisse der pädagogisch-psychologischen Wissenschaft für ihr berufliches Handeln zur Kenntnis nehmen. Es ist aber kaum zu erwarten, daß mit einer einzelnen Maßnahme, wie der angemesseneren schriftlichen Präsentation der Erkenntnisse, die Bedeutung pädagogisch-psychologischer Literatur in der Praxis von Lehrkräften aufgewertet werden kann. Um eine Veränderung zu erzielen, sind

eher mehrere parallel verlaufende Ansätze erforderlich, die dem komplexen Bedingungsgefüge, das sich in den vorläufigen Ergebnissen andeutet, gerecht werden.

**Wie könnte der Stellenwert pädagogisch-psychologischer Literatur verbessert werden?**

Beim jetzigen Stand der Erkenntnisse können über wirksame Ansätze zur Erhöhung des Stellenwerts wissenschaftlicher pädagogisch-psychologischer Literatur in der beruflichen Praxis von Lehrkräften keine definitiven Aussagen gemacht werden. Letztlich soll unsere Fragebogenaktion eine empirische Basis schaffen, aufgrund derer konkretere Überlegungen entwickelt werden können. Theoretische Möglichkeiten und Hinweise ergeben sich ansatzweise aus der Literatur und im Meinungsaustausch mit Kollegen bzw. Lehrkräften, wobei einige Anmerkungen in den Stellungnahmen der Lehrerfortbildner zum Schwerpunktthema dieses Heftes in ähnliche Richtungen weisen. Vor diesem Hintergrund wäre anzunehmen, daß ein komplexes Maßnahmenbündel gleichzeitig an mehreren Stellen anzusetzen hätte, wobei über die Wirksamkeit der Maßnahmen beim jetzigen Wissensstand größtenteils nur spekuliert werden kann.

Von seiten der Wissenschaftler wäre bei der schriftliche Vermittlung ihrer Erkenntnisse an Lehrkräfte darauf zu achten, daß sie ihre Texte in stärkerem Ausmaß nach deren Bedürfnissen und Erwartungen gestalten. Neben den oben von Lehrkräften selbst als wichtig erachteten Merkmalen müßten auch Aspekte, die die wissenschaftliche Qualität der Informationen betreffen, beachtet werden (Aspekte der Reliabilität und Validität der Erkenntnisse und der sich daraus ergebenden Fragen zur Verallgemeinerung und praktischen Umsetzung). Dies erscheint erforderlich, damit Lehrkräften ein kritischer Umgang mit den Informationen und dadurch letztlich eine eigenständige Handlungsplanung oder Entscheidung erleichtert wird. Ferner wäre die Auswahl geeigneter Publikationskanäle wichtig, denn primär an die wissenschaftliche Gemeinschaft gerichtete Fachzeitschriften werden von ihnen kaum gelesen. In schriftlichen oder persönlichen Begegnungen mit Lehrkräften müßten Wissenschaftler ferner vermeiden, daß diese sich von ihnen bevormundet fühlen. Wissenschaftler und Praktiker können ihre Arbeit gegenseitig befruchten und von einander lernen, was letztlich der Wissenschaft wie der Praxis zugute käme (vgl. hierzu auch das Statement von Reinhold Miller in diesem Heft).

Aber schon während der Ausbildung wären Veränderungen vorzunehmen. So wäre z.B. darauf zu achten, daß die Studenten sich entsprechende Lese-gewohnheiten angewöhnen. Dabei dürfte die Auswahl der empfohlenen oder vorgeschriebenen Literatur nicht unbedeutend sein, denn diese prägt vermutlich die Vorstellungen, die künftige Lehrkräfte von derartiger Litera-tur haben. Hierbei wäre schon auf Aspekte ihrer potentiellen Nützlichkeit für und ihres Bezugs zur späteren Praxis zu achten. Der kritische Umgang mit pädagogisch-psychologischen Texten müßte erlernt werden, z.B. durch Vermittlung der erforderlichen forschungsmethodologischen Kenntnisse oder bei der Durchführung eigener Forschungsarbeiten zu schulischen Fra-gen - ein Ansatz, dessen Wirksamkeit auf die Einstellungen zu und die Ver-wendung von Forschungserkenntnissen zwar nicht eindeutig belegt ist, aber auch nicht ausgeschlossen werden kann (vgl. GREEN & KVIDAHL, 1990; NAPIER, 1978-79; SHORT ~ SZABO, 1974; SKILBECK, 1992).

Sinnvoll wäre es, in der schriftlichen wie der mündlichen Vermittlung der theoretischen pädagogisch-psychologischen Erkenntnisse nicht im Abstrak-ten zu verharren, sondern diese durch direkte Bezüge zur pädagogischen Praxis zu konkretisieren. Der ausgesprochene Wunsch aller Befragten nach einer engeren Verzahnung der theoretischen und praktischen Ausbildung läßt dies als praktikablen Ansatz zur Verbesserung des Stellenwerts päd-agogisch-psychologischen Wissens erscheinen (vgl. hierzu die Stellungnah-men von Rolf Meyer und Reinhold Miller in diesem Heft). Die potentielle Nützlichkeit der theoretischen Grundlagen für die Praxis würde damit un-terstrichen. Die mangelnde Bekanntheit des zur Verfügung stehenden Spek-trums pädagogisch-psychologischen Wissens müßte behoben werden. Wis-sen um potentiell nützliche Ansätze beispielsweise aus dem sozialpsycholo-gischen Bereich könnte letztlich dazu beitragen, daß diese eher in das päd-agogische Handeln einfließen oder daß bei Bedarf auf entsprechende Infor-mationsquellen zurückgegriffen wird.

Erforderlich erscheint auch, daß die offenbar weit verbreitete negative Hal-tung zur theoretischen Seite des pädagogischen Berufs bei Lehrerausbildnern abgebaut wird. Es ist beispielsweise kaum anzunehmen, daß angehenden Medizинern, Ingenieuren oder Juristen geraten würde, die theoretischen Grundlagen ihres Fachs zu vergessen und sich eher an dem Erfahrungswis-sen älterer Kollegen zu orientieren, wie es bei Lehrkräften zum Teil der Fall zu sein scheint. Gerade im Zuge der Diskussionen um die Professionalisie-rung des Lehrerberufs erscheinen derartige Einstellungen unangebracht. Ein

Vergleich des berufsbezogenen Leseverhaltens hat gezeigt, daß Juristen und Ingenieure, aber vor allem Mediziner viel häufiger die professionelle Literatur ihrer Fachgebiete lesen als Lehrkräfte (LATHAM, 1993). Eventuell wird in diesen Berufen nicht das gleiche Statusgefälle zwischen Wissenschaftlern und Praktikern empfunden wie im pädagogischen Bereich - was möglicherweise die ambivalente Haltung der Lehrkräfte zu ihren Grundlagenwissenschaften mitbestimmt (vgl. Statement von Reinhold Miller in diesem Heft). Vielleicht liegt auch ein Teil des Problems darin, daß sich Lehrkräfte, besonders in den oberen Schulstufen, weniger als Pädagogen denn als "Schulfachwissenschaftler" verstehen, also die pädagogisch-psychologische Seite ihres Berufs als zweitrangig einschätzen, wie es sich faktisch aus den Studienordnungen ergibt. Diese Überlegungen scheinen aber zu kurz zu greifen, denn die Problematik der geringen Ausnutzung professioneller Literatur und der bevorzugte Rückgriff auf Kollegen als Informationsquelle wird z.B. bei praktizierenden klinischen Psychologen auch thematisiert (s. COHEN, 1979).

An den Schulen selbst wäre darauf zu achten, daß entsprechende Zeitschriften und Bücher zur Verfügung gestellt werden (vgl. COGAN & ANDERSON, 1977; GARVERICK, 1969; MORRISON, 1952~. Dieser Ansatz bietet sich an, da offenbar ein Zusammenhang zwischen dem Lesen berufsbezogener Zeitschriften und deren Abonnement durch die jeweilige Schule besteht (COGAN & ANDERSON, 1977). Die reine Verfügbarkeit professioneller Literatur scheint jedoch nicht unbedingt auch deren Benutzung zu gewährleisten (LATHAM, 1993). Da aber die meisten Lehrkräfte unserer Vorstudien die Ausstattung ihrer Lehrerbibliothek nur als ausreichend einschätzten, keine aber als sehr gut, besteht vermutlich ein Verbesserungsbedarf. Die Anregung eines aktiven pädagogischen Diskurses in den Kollegien wäre wichtig und wird nach Äußerungen in den Lehrerinterviews auch gewünscht. Wird dies als Teilaspekt des Berufs akzeptiert, so könnte es zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den neueren Erkenntnissen der pädagogisch-psychologischen Grundlagenwissenschaften führen, eventuell auch zu einer eingehenderen Beschäftigung mit entsprechenden Publikationen und größeren Bereitschaft, sich an Forschungsvorhaben zu beteiligen.

Da die Lehrerfortbildung bei der pädagogisch-psychologischen Informationsvermittlung auch hinsichtlich verfügbarer Literatur einen offensichtlich hohen Stellenwert hat, müßte hier eine aktivere Rolle übernommen werden. In den Interviews wurde wiederholt darauf hingewiesen, daß in Frage kom-



mende, möglicherweise hilfreiche Literatur nicht bekannt sei. Es müßte also diesbezüglich eine offensivere Informationspolitik betrieben werden. Bei der herrschenden Informationsflut ist es kaum möglich, den Überblick zu behalten, und noch schwieriger, wirklich nützliche Publikationen zu identifizieren. Das reine Verzeichnen von Literatur in Datenbanken ist dabei wenig hilfreich. Hier wären Vorleistungen im Sinne einer kritischen Sichtung der Publikationen notwendig. Dabei könnten die von Lehrkräften als wichtig erachteten Merkmale nützlicher pädagogisch-psychologischer Literatur in Kombination mit den aus wissenschaftlicher Sicht notwendig erachteten Kriterien qualitativ guter Arbeiten als Leitfaden dienen.

Ob durch derartige Bemühungen der Stellenwert pädagogisch-psychologischer Literatur als Informationsquelle handlungsrelevanten Wissens allmählich verbessert werden könnte, bleibt abzuwarten. Daß diesbezüglich ein Handlungsbedarf besteht, ist nicht zu leugnen. Es erscheint daher nicht sinnvoll, mit entsprechenden Maßnahmen zu warten, bis tatsächlich wirksame Ansätze wissenschaftlich nachgewiesen oder berufs- und gesellschaftspolitische Veränderungen durchgeführt werden. Vielmehr sollten schon jetzt bestehende Freiräume zur Erprobung erfolgversprechender Ansätze genutzt werden.

## Literatur

COGAN, J.J. & ANDERSON, D.H. (1977). Teachers' professional reading habits. Language Arts, 54 (3), 254-258, 271.

COHEN, L.H. (1979). The research readership and information source reliance of clinical psychologists. Professional Psychology, December, 780-785.

GARVERICK, C.M. (1969). Teachers as readers of professional journals. Contemporary Education, 1, 27-29.

GREEN, K.E. & KVIDAHL, R.F. (1989). Teachers as researchers: Training, attitudes, and performance. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, March 27-31, 1989). ED 307 248.

GREEN, K.E. & KVIDAHL, R.F. (1990). Research methods courses and post-bachelor's education: Effects on teachers' research use and opinions. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 17-20,1990). ED 320 881

KRAMER, J.H. (1942). Professional reading: A summer-school group of 77 teacher confess how little educational literature they cover. *The Clearing House*, 3, 228-230.

LATHAM, G. (1993). Do educators use the literature of the profession? *NASSP Bulletin*, 77 (no.550), 63-70.

MORRISON, G.D. (1952). Professional reading: Survey shows good, poor school practices in providing journals and books for teachers. *The Clearing House*, 2, 101-103.

NAPIER, J.D. (1978-79). An experimental study of the relationship between attitudes toward and knowledge of educational research. *The Journal of Experimental Education*, 2, 131-134.

OEHLSCHLÄGER, H.-J. (1978). Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Strukturen und Trends der Literaturrezeption praktizierender Lehrer. Ein Beitrag zur Rezeptionsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.

PLATH, I. & MERTENS, A. (1992). Scientific knowledge for teachers: Criteria for selecting usable literature. Theoretical derivation. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

SHORT, B.G. & SZABO, M. (1974). Secondary school teachers' knowledge of and attitudes toward educational research. *The Journal of Experimental Education*, 43 (1), 75-78.

SKILBECK, M. (1992). The role of research in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 15 (1/2), 23-31.

WARNCKE, E. & POWELL, J. (1990). Reading habits of inservice and pre-service educators. Paper presented at the Annual Meeting of the College Reading Association (Philadelphia, PA, November 3-5, 1989). ED 320 137