

Brabander, Kees de

Das Bewusstsein von Lehrern über Schule und Unterricht

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 743-760



Quellenangabe/ Reference:

Brabander, Kees de: Das Bewusstsein von Lehrern über Schule und Unterricht - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 743-760 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144585 - DOI: 10.25656/01:14458

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144585>

<https://doi.org/10.25656/01:14458>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird 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 der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 6 – November 1987

I. Thema: Lehrerbildung

- ACHIM LESCHINSKY/
JÜRGEN OELKERS Lehrerbildung – à nouveau. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 739
- KEES DE BRABANDER Das Bewußtsein von Lehrern über Schule und Unterricht 743
- BERNHARD CLOETTA/
HANNS-DIETRICH DANN/
GISELA MÜLLER-
FOHRBRODT Schulrelevante Einstellungen junger Lehrerinnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik 761
- DETLEF OESTERREICH Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung 771
- EWALD TERHART Vermutungen über das Lehrerethos 787
- FRITZ OSER Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung 805

II. Diskussion

- KLAUS KLEMM Bildungsexpansion und ökonomische Krise 823
- JÜRGEN RASCHERT/
KLAUS REINHARDT/
EBERHARD SCHULTZE-
SCHARNHORST Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden 841
- ULRICH HERRMANN Quellenausgaben und Nachschlagewerke zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur 861

III. Rezensionen

HORST SCARBATH

GÜNTHER BITTNER/CHRISTOPH ERTLE (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation 869

HARTMUT M. GRIESE

ROLF ARNOLD/JOCHEN KALTSCHMID (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung 873

JÜRGEN SCHLUMBOHM

SUSANNE MUTSCHLER: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauerdorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert 876

JÜRGEN SCHLUMBOHM

ANDREAS GESTRICH: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs 1800–1920 876

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 883

Contents

I. Topic: Teacher Training

- ACHIM LESCHINSKY/
JÜRGEN OELKERS Teacher Training – à nouveau. Introductory Remarks 739
- KEES DE BRABANDER Teachers' Attitudes towards School and Instruction 743
- BERNHARD CLOETTA/
HANNES-DIETRICH DANN/
GISELA MÜLLER-
FOHRBRODT Young Teachers' Attitudes Towards School and Their Change Towards Conservatism on Entering the Profession – A Reply 761
- DETLEF OESTERREICH Young Teachers' Suggestions of Changes in Teacher Training 771
- EWALD TERHART On the Professional Ethics of Teachers 787
- FRITZ OSER Can Teachers Become Experts by Way of Teacher Education? A Reform Concept for Studies in Education 805

II. Discussion

- KLAUS KLEMM Educational Expansion and Economic Crisis 823
- JÜRGEN RASCHERT/
KLAUS REINHARDT/
EBERHARD SCHULTZE-
SCHARNHORST Changing Schools into Intercultural Agencies 841
- ULRICH HERRMANN Reference Books and Editions of Source on the History of Literature for Children and Young People 861

III. Book Reviews 869

IV. Documentation

- New Books 883

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Das Bewußtsein von Lehrern über Schule und Unterricht

Zusammenfassung

Ein Überblick über Untersuchungen zum Lehrerbewußtsein weist auf, daß dieses Forschungsgebiet mit wichtigen theoretischen Problemen kämpft. Diese Probleme werden exemplarisch an dem Konstanzer Projekt „Lehrereinstellungen“, einer der gediegensten Untersuchungen in diesem Bereich, näher bestimmt. Gleichzeitig wird versucht, die Möglichkeiten des dabei verwendeten Analyserahmens zur Lösung dieser Probleme zu sondieren. Der Analyserahmen besteht aus vier Analysekatégorien, mit denen vier verschiedene „Lernkonzepte“ beschrieben werden. Wie die kritische Betrachtung zeigt, finden diese in der analysierten Studie nur sehr eingeschränkt bzw. mit kaum interpretierbaren Überlappungen Berücksichtigung.

Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag werden Forschungen zum Lehrerbewußtsein exemplarisch mit Hilfe eines erkenntnissoziologischen Analyseschemas betrachtet, daß MATTHIJSEN (1982) für die Analyse der Gesamtschulentwicklung in den Niederlanden formuliert hat. Das Ziel ist einerseits, die Bedeutung der durchgeführten Untersuchungen zu erhellen und andererseits die Möglichkeiten des genannten Ansatzes zur Lösung theoretischer Probleme der Bewußtseinsforschung zu sondieren. In dieser Erörterung wird vor allem das erstgenannte Ziel verfolgt. Zuerst charakterisieren wir die bestehende Forschung zum Lehrerbewußtsein und gehen näher auf die Probleme ein, die mit ihrem Ansatz verbunden sind. Danach beschreiben wir den von uns übernommenen erkenntnis-soziologischen Analyserahmen, den wir dann auf eine der bekanntesten deutschsprachigen Untersuchungen des Lehrerbewußtseins und seiner Entwicklung exemplarisch anwenden. Abschließend bewerten wir noch kurz das Potential des verwendeten Analyserahmens.

1. Forschungsstand

Den Begriff „Bewußtsein“ gebrauchen wir übergreifend für eine Vielzahl von Termini, die uns – oft ohne nähere Definition – in der Literatur begegnen: Auffassungen, Vorstellungen, Orientierungen, Meinungen, Attitüden und schließlich Bewußtsein. Das Gesellschafts- und Bildungsbewußtsein der Lehrkräfte war in den letzten 15 Jahren, vor allem in Deutschland, Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit. Daß diese Forschung nicht frei von konzeptionellen Problemen war, ist schon aus der Vielfalt der verwendeten Begriffe abzulesen. Ihr Objekt aber ist für die Schulentwicklung von großer Bedeutung.

Die deutsche Bewußtseinsforschung hat ihren Ursprung in den frühen amerikanischen Untersuchungen zur Effektivität des Unterrichts und insbesondere über die

Persönlichkeitsmerkmale des „guten“ Lehrers. Die relative Unergiebigkeit dieser Untersuchungen hatte zur Folge, daß in den 60er und 70er Jahren eine Neuorientierung stattfand, die zu einer Verschiebung der Aufmerksamkeit von den Antezedens- zu Prozeßvariablen geführt hat: zur Interaktionsanalyse und Erforschung handlungsrelevanter Kognitionen (LOWYCK 1983). Inzwischen scheint die Erforschung allgemeiner Lehrereinstellungen in den Vereinigten Staaten aufgegeben worden zu sein. Soweit sie dort überhaupt noch betrieben wird, geschieht dies im Rahmen der Erforschung handlungsrelevanter Kognitionen (SHAVELSON/STERN 1981). In Deutschland ist das Thema der allgemeinen Lehrereinstellungen dagegen erneut aufgegriffen worden, allerdings erfolgte dies unter dem Einfluß der soziologischen Tradition in der deutschen Lehrerforschung und damit weniger eingeschränkt auf die Perspektive von Lehrereffektivität: Einstellungen bilden ein eigenes Forschungsobjekt, das eine viel größere Bedeutung hat, als nur hinsichtlich des Lehrstoffwerbs im engeren Sinn.

Die Bewußtseinsforschung kennt verschiedene Zielsetzungen. Ein Teil innerhalb dieser Forschung wendet sich dem Problem der Lehrerausbildung im Hinblick auf die Neugestaltung des Unterrichts zu (z. B. DANN u. a. 1978; WALTER/ROHR 1976). Eine zweite Gruppe von Untersuchungen richtet sich auf die Möglichkeiten von schulischen Reformprozessen, die aufgrund bestimmter Lehrereinstellungen behindert oder in Gang gesetzt werden können (HOPF 1974; LEHMANN 1974). Ein Teil der Untersuchungen beschäftigt sich dabei mit der besonderen Situation von Gymnasiallehrern (SCHEFER 1969; ZEIHNER 1973). Andere empirische Arbeiten wenden sich insbesondere der Bedeutung von Lehrereinstellungen für die Entwicklung der Gesamtschulen zu (FEND 1977; SCHÖN 1978; KISCHKEL 1979). Neben diesen Hauptgruppen gibt es noch eine Anzahl weiterer Untersuchungen, die sich schwerer zuordnen lassen. In einigen davon werden traditionelle soziologische Themen wie Rekrutierung und Berufszufriedenheit traktiert. Andere wiederum scheinen kein anderes Ziel zu haben, als eine unterstellte Lücke in der Instrumententwicklung zu füllen.

Neugestaltung des Unterrichts ist ein Hauptmotiv der Bewußtseinsforschung. Viele Untersuchungen in diesem Bereich werden explizit mit ihrer Relevanz für die Neugestaltung des Unterrichts motiviert, und die Position zukünftiger Lehrer wird häufig eindimensional mit Begriffen wie Progressivität oder Konservatismus bewertet.

Daß sich hinter dem Begriff Reformbereitschaft verschiedene Konzepte verbergen, ist an sich nicht beunruhigend. Problematischer ist die unproblematische Behandlung des Reformbegriffes.

2. Theoretische Probleme

Die charakteristische Arbeitsweise in den erwähnten Untersuchungen ist, daß man anhand von Literatur über den Lehrerberuf, Erfahrungsberichten in Fachblättern und dergleichen von bereits vorliegenden Untersuchungen und explorativen Interviews einige Problembereiche des Unterrichts zusammenstellt und darauf bezogene (Lehrer-)Einstellungen unterscheidet. Diese werden anschließend ausgearbeitet zu

Items, die manchmal mittels Faktorenanalyse in einer Struktur mit einer mehr oder weniger begrenzten Anzahl von Dimensionen untergebracht werden, von denen jede mit einem Etikett versehen wird. Die Bedenken, die man gegen diese Arbeitsweise anführen kann, werden meistens in Form von Methodenkritik geäußert. Diese beinhaltet, daß der typische quantifizierende Ansatz zu methodischen Artefakten führen kann: Die Gefahr, daß die Postulate der Messungs- und Analysemethoden ins Bewußtsein der Untersuchten projiziert werden und die dort vorhandene (eigene) Struktur und Logik ersetzen, ist groß. Dieser Gedankengang ist aber anderweitig bereits ausführlich dargelegt worden und braucht hier nicht noch einmal vertieft zu werden (CICOUREL 1964; BERGER 1974). Auch die Einstellungsforschung selbst ist in dieser Hinsicht schon ausführlich kritisiert worden (SCHOLZ/WOLTERS 1981).

Das Kernproblem des gekennzeichneten Ansatzes liegt unserer Meinung nach in seinem empiristischen Charakter. Die Gefahr, daß das Bewußtsein von Lehrern auf das Maß der methodischen Vorentscheidungen zurückgeschnitten wird, ist sicherlich nicht imaginär, vor allem wegen der methodischen Einseitigkeit (die Likert-Skala ist fester Bestandteil). Vor allem muß die weitgehend untheoretische Instrumententwicklung das Auftreten von Artefakten geradezu hervorrufen. Das Kategoriensystem, das der Ordnung des unbearbeiteten Materials zu „ständig“ wiederkehrenden Problembereichen zugrunde liegt, bleibt implizit; vermutlich spielt der gesunde Menschenverstand des Forschers dabei die wichtigste Rolle. Die marginalen Kriterien, die erwähnt werden, lenken inhaltlich nicht die Wahl des Attitüde-themas. Auch bei der Weiterentwicklung des Forschungsinstruments rächt sich der unzulängliche theoretische Rahmen. Itemmerkmale liefern von sich aus selten genügend Information, um Entscheidungen über Streichung oder Revision zu rechtfertigen. Wo ein theoretischer Halt fehlt, beruht dieser Bearbeitungsprozeß wiederum hauptsächlich auf gesundem Menschenverstand. Somit sind homogene Skalen mit einiger Ausdauer zwar immer zu verwirklichen, aber über den theoretischen Status der Konstrukte, die man schließlich übrigbehält, bleibt nichts Sinnvolles mehr zu sagen. Und da man ihre Entstehungsgeschichte und den Itempool, auf dem sie beruhen, nicht fortwährend vor Augen haben kann, kann man die verschiedenen Etiketten nur als selbstverständliche Begriffe benutzen, die das Lehrerbewußtsein mit unausgewiesener Reichweite beschreiben. Die verschiedenen Analysen klingen tatsächlich nicht unvernünftig, aber schon beim Lesen hat man das Gefühl, durch unterschwellig bleibende Argumente manipuliert zu werden.

Eine überzeugende Veranschaulichung sind die verschiedenen Bewertungen, die man dem Einstellungswandel geben kann, den Lehrkräfte während der Ausbildung und in der Anfangszeit der Berufspraxis durchlaufen. DANN u. a. (1978) bedauern, daß die Reformbereitschaft, die unter dem Einfluß der Ausbildung entwickelt wird, beim ersten Kontakt mit der Berufspraxis größtenteils wieder zunichte gemacht wird. REINHARDT (1978) ist dagegen der Meinung, daß die Lehrer in der Ausbildung idealistische Vorstellungen über das Lernen und Lehren aufgeredet bekommen, die sie rasch gegen eine realistische Berufsauffassung austauschen müssen, um in der Schule handlungsfähig werden zu können. Je nach Bewertung unterscheiden sich auch die praktischen Schlußfolgerungen für die Ausbildungsinstitute: die eigentlichen Resultate der Forschung spielen dabei keine wesentliche Rolle.

Aus der Methodenkritik schließen wir nicht ohne weiteres, daß das Lehrerbewußtsein nur qualitativ erforscht werden kann. Auch qualitative Forschung verwendet Methoden, und ein ebenso empiristischer Ansatz wie der geschilderte würde dann auch nichts anderes bedeuten als das Austauschen eines methodischen Artefakts gegen das andere. Dem Wunsch nach mehrfacher Validierung kann angesichts der gegenwärtigen kritischen Diskussion nicht mehr ausgewichen werden. Aber die Entwicklung eines theoretischen Rahmens, aufgrund dessen Operationalisierungen und Instrumententwicklungen geändert und kritisch analysiert werden können, ist von noch viel grundlegenderer Bedeutung für die Zukunft dieser Forschung.

3. *Ein erkenntnissoziologischer Analyserahmen*

MATTHIJSEN (1982) interpretiert den Kampf um die Neugestaltung des Unterrichts – wie wir gesehen haben ist dieser eine wichtige Perspektive der Einstellungsforschung – als einen Kampf zwischen rivalisierenden Wirklichkeitsdefinitionen oder Rationalitätskonzepten. Ein solches Konzept ist eine relativierbare soziale Konstruktion mit einer Geschichte; sie wird von MATTHIJSEN umschrieben als ein Regelsystem für die Organisation des Verhaltens, seiner Interpretation – mit den Begriffen wahr/nicht wahr – und dessen Bewertung – mit den Begriffen richtig/falsch. Realitätskonzepte haben nicht nur individuelle Bedeutung; sie sind sozialer Natur, korrespondieren mit gesellschaftlichen Interessen und sind jeweils bestimmten historischen Konstellationen verhaftet.

Heute konkurrieren verschiedene Realitätskonzepte um die entscheidende Wirklichkeitsdefinition. Dieser Kampf erscheint in der Schule besonders als Kampf um die Definitionen gültiger Erkenntnis(ziele) und darauf abgestimmter Vermittlungsmodelle. Aufgrund theoretischer Begriffe aus verschiedenen didaktischen Strömungen – und angesichts der Entwicklung der Gesamtschule in den Niederlanden (JONKER 1977) – unterscheidet MATTHIJSEN vier unterschiedliche „Lernkonzepte“ als „sensitizing concepts“ im Sinne BLUMERS: kognitives Lernen, persönliches Lernen, soziales Lernen und strategisches Lernen. „Kognitives Lernen“ entspricht dem Idealtyp des traditionellen Schulsystems, in dem die Betonung auf der Entwicklung theoretischen Wissens liegt. „Soziales Lernen“ scheint die konsequente Ausarbeitung eines Konzepts zu sein, in dem Lernen auf den Erwerb von Handlungsfähigkeit im engeren und weiteren gesellschaftlichen Kontext gerichtet ist. Zwischen diesen beiden Lernkonzepten steht das „persönliche Lernen“, in dem eine vielseitige Entfaltung des einzelnen Schülers im Mittelpunkt steht. Schließlich unterscheidet MATTHIJSEN noch eine „strategische Variante“ des sozialen Lernens, in dem die Widersprüche innerhalb des kapitalistischen Gesellschaftssystems zentrale Berücksichtigung finden. Diese Lernkonzepte werden von MATTHIJSEN mit Hilfe von vier Analysekatoren dargestellt. Die ersten zwei sind bekannte soziologische Kategorien, mit denen zwei gesellschaftliche Funktionen des Unterrichtes beschrieben werden, nämlich Qualifikation und Identifikation. Sie beziehen sich auf die kognitiven (im weitesten Sinne) bzw. normativen Aspekte der einzelnen Rationalitätskonzepte und tauchen als zentrale Ziele im Unterricht wieder auf. Die übrigen zwei, Klassifikation und pädagogischer Rahmen, sind Kernbegriffe der Curriculumtheorie BERNSTEINS (1971), mit deren Hilfe die dazugehörigen Vermitt-

lungsmodelle charakterisiert werden. Klassifikation umfaßt die Ordnungsweise von Unterrichtsinhalten, und der pädagogische Rahmen beschreibt das Schüler-Lehrer-Verhältnis in Bezug auf die Lehrstoffverarbeitung. Wir haben die unterschiedlichen schulbezogenen Rationalitäts- bzw. Lehrkonzepte aufgrund der Überlegungen von MATTHIJSEN (1982) und JONKER (1977) mit kurzen Erläuterungen in Tabelle 1 zusammengestellt.

Der dargestellte Ansatz von MATTHIJSEN bedarf noch näherer Ausarbeitung, vielleicht auch der Verbesserung. Das müssen wir jedoch vorläufig aufschieben. Wir gehen hier davon aus, daß die Lehrkonzepte zusammen mit den genannten Analysekatgorien tatsächlich eine Art des geforderten Rahmens, jedenfalls ein Instrumentarium für Reflexionen über die Erforschung des Lehrerbewußtseins liefern.

Tabelle 1: Typologie der Lernkonzepte MATTHIJSENS (1982)

	Kognitives Lernen	Persönliches Lernen	Soziales Lernen	Strategisches Lernen
Q U A L I F I K A T I O N	Kognitive Entwicklung, untergliedert anhand der Kategorien theoretischen Wissens und abstrakter Problemlösung. Als hinzukommende Eigenschaften: – Kreativität/Fähigkeit zur Kritik – soziale Bildung/Ausdrucksfähigkeit.	Vieleitige Persönlichkeitsentfaltung, Gleichgewicht von kognitiven, expressiven und sozialen Zielen; Nachdruck auf kommunikativen Fähigkeiten.	Integrierte Entwicklung von Denk-, Urteils-, Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsqualitäten in der Verarbeitung gesellschaftlich wiedererkennbarer Situationen und Probleme.	Idem + Durchschauen von sozialen, politischen und wirtschaftlichen Widersprüchen und Handlungsfähigkeiten, um unterdrückende Elemente zu bekämpfen.
I D E N T I F I K A T I O N	Intellektuelles Wissen als Ordnungsprinzip der sozialen Hierarchie, intellektuelle Leistungsmotivation. Als hinzukommende Eigenschaften: – Kampf gegen Konkurrenzanswüchse – Gewährleistung sozialer Integration.	Solidarität und gemeinsame Verantwortung, Entwicklung von Werten.	Erkennen der Veränderlichkeit ungleicher Machtverhältnisse in Gesellschaftsstrukturen und -prozessen; Motivation zur aktiven Teilnahme am Zustandekommen von Entscheidungen auf allen Ebenen.	Idem, unter kollektivem Einsatz solidarischer Gruppen.

Tabelle 1 (Fortsetzung)

K L A S S I F I K A T I O N	<p>Starke Trennung zwischen einzelnen Fächern.</p> <p>Als hinzukommende Eigenschaften:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nachdruck auf Datenwissen zum Aneignen der Methoden der Problemlösung, wie diese innerhalb von Fachgebieten entwickelt sind - Integration der Fächer aufgrund von Übereinstimmungen. 	<p>Zwei sich ergänzende Abschnitte: einerseits geschlossene traditionelle Lernbereiche, andererseits offene integrierte Erfahrungsbereiche für Weiterkundung und Selbstaustauschdruck.</p>	<p>Einteilung nach Erfahrungsgebieten im Leben; thematischer Ansatz anhand der aktuellen Probleme in möglichen Situationen in der Praxis.</p>	Idem.
P Ä D A G O G I S C H E R R A H M E N	<p>Fixierte Beziehung zwischen den Komponenten des Dreiecks Schüler, Lehrer, Lehrstoff mit der letzten Komponente als feste Spitze.</p> <p>Als hinzukommende Eigenschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> - externe Differenzierung durch streaming oder setting und methodische Individualisierung in Richtung des individuellen Lernsystems. 	<p>Interne Differenzierung eventuell mit dem Unterschied zwischen heterogenen Stammgruppen; individualisieren = auf die Person abstimmen, d. h. eine pädagogische Situation schaffen, die den Schüler herausfordert, im Umgang mit anderen sein eigenes Ich zu entfalten (offene Arbeitsaufgaben, Variationen didaktischer Arbeitsformen, Integration des Prozeß-Produktmodells).</p>	<p>Praxiserkundung als Ausgangspunkt und Integration von Theorie-Praxis durch aufeinanderfolgende Zyklen von Erfahrung-Reflexion; Projektunterricht, individualisieren = Lernen wird einerseits stark verbunden mit persönlichen Erfahrungsbereichen, andererseits in hohem Maße mit Gruppenprozessen; Differenzierung ist eingebettet in Gruppenarbeit, daneben unterstützende Kurse zur Vertiefung (Prozeßmodell, eigene Wahl).</p>	<p>Idem + auf Veränderung ausgerichtete Handeln: die Schule ist ein Versuchsfeld gesellschaftlicher Veränderungen; individuelle Leistungen werden honoriert als Teilbeiträge zum Gruppenprozeß.</p>

4. Die „Konstanzer Wanne“: Eine exemplarische Anwendung

Den Analyserahmen, den wir kurz skizziert haben, wenden wir nun exemplarisch auf eine der Untersuchungen zum Lehrerbewußtsein an. Wir wählen dazu das Projekt „Lehrereinstellungen“ der Konstanzer Universität, das in methodischer Hinsicht und theoretischer Ausrichtung zu den besten Untersuchungen auf diesem Gebiet gehört. Diese Untersuchung, oder besser gesagt, dieses Forschungsprogramm enthält den Versuch, die Diskussion über die Lehrerausbildung auf eine empirische Grundlage zu stellen. Das Projekt „Lehrereinstellungen“ bestand aus zwei Hauptphasen. In der ersten Phase war es Ziel der Untersuchung, Veränderungen in Unterrichtseinstellung und Persönlichkeitsmerkmalen im Verlauf der ersten (theoretischen) und der zweiten (praktischen) Phase der Lehrerausbildung zu erfassen und in einer Datei unterzubringen. In Querschnittuntersuchungen wurden angesichts einer Reihe von Variablen Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Gruppen festgestellt; den Interpretationen der Forscher zufolge gehen innovative Tendenzen, die sich durch den Ausbildungsprozeß entwickelten, unter dem Einfluß des ersten Kontakts mit der Berufspraxis zum größten Teil verloren (KOCH 1972; MÜLLER-FOHRBRODT 1973; CLOETTA 1975). In der zweiten Hauptphase des Projekts wurden diese Wandlungsprozesse im Längsschnitt näher untersucht. Dabei sollte die Untersuchung insbesondere Klarheit über die Faktoren in der Theorie- und Praxisphase verschaffen, die für den beobachteten Wandlungsprozeß maßgeblich sind. Die Resultate der Querschnittuntersuchungen wurden dabei im großen und ganzen bestätigt. Außerdem hat sich herausgestellt, daß die Diskrepanzerfahrungen zu Beginn der Berufspraxis eine wichtige Rolle spielen. Diese Diskrepanzerfahrungen ergaben sich aus den Handlungen, die von dem neuen Kontext erzwungen werden, aber mit der eigenen Einstellung konfliktieren und aus Reaktionen der Kinder, die nicht den eigenen Erwartungen entsprechen. Das Ausmaß, in dem Diskrepanzerfahrungen auftreten, wird durch verschiedene Kontextfaktoren beeinflusst, und der Grad, in dem die einzelne Person in der Folge ihre Einstellung ändert, ist abhängig von ihrer ursprünglichen Position (DANN u. a. 1978). Ebenso wie die Autoren sind wir der Meinung, daß in diesen Untersuchungen ein Schatz an Daten (die hier gegebene Charakteristik greift dabei viel zu kurz) über den komplexen Zusammenhang zwischen Umwelt und individuellen Eigenschaften zukünftiger und neu beginnender Lehrer zusammengebracht wurde; damit konnte der sog. Praxischock empirisch geklärt und differenziert werden. Im Hinblick auf ihren Anspruch allerdings, damit eine empirische Grundlage für die Beurteilung von Reformen in der Lehrerausbildung geschaffen zu haben, durch die das Reformpotential künftiger Lehrer verstärkt werden könnte (CLOETTA u. a. 1980, S. 164), empfehlen wir vorläufig ein wenig Zurückhaltung. In unserer weiteren Darlegung steht die Untersuchung KOCHS (1972) im Mittelpunkt. In dieser Teiluntersuchung wird die Entwicklung der Meßinstrumente des Lehrerbewußtseins beschrieben, und darauf richtet sich unser Interesse in erster Linie. Bei der Wahl des Konstanzer Projekts als Gegenstand kritischer Analyse sind wir nicht die ersten. In jüngster Zeit ist HÄNSEL (1985) uns vorangegangen mit einer Reinterpretation der angenommenen konservativen Einstellungsrevision, die den ursprünglichen Bewertungen diametral entgegengesetzt war. Obwohl beide Analysen sich gegenseitig stützen und ergänzen, gehen wir nicht so weit, die wahrgenommene Wellenbewegung auch unsererseits normativ bewerten zu wollen. HÄNSEL betrachtet in ihrer Analyse eine Einstel-

lungsvariable und drei Umweltvariablen. Wir beschränken uns auf die Einstellungsvariablen. Beide Kritiken sind übrigens vollkommen unabhängig voneinander entstanden.

4.1 Entwicklung des Konstanzer Fragebogens zu Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE)

Die Arbeitsweise bei der Instrumententwicklung entspricht auch hier der allgemein üblichen bereits gekennzeichneten Art (S. 2ff.). Auf diese Weise werden sechs Einstellungsthemen oder -objekte entwickelt, die wir kurz zusammenfassen mit Hilfe der jeweils polaren Extrempositionen (Tabelle 2). Auf die Berufsrolleinterpretation beziehen sich drei Themen (BE, SP und AN). Hinsichtlich der Zielsetzungen des Unterrichts und der Unterrichtsmethoden wurde je ein Thema formuliert (AL und DR). Aufgrund der Überlegung, daß durch die gesteigerten Reformaktivitäten in der Schule Reformen selbst ein wichtiges Attitudethema geworden sind, wurde noch NR hinzugefügt.

Tabelle 2: Überblick über die Attitudethemen des KSE (KOCH 1972)

BE: Berufung vs. Job

Der Grad, in dem Idealismus bzw. sachliche Einstellung Grundlage der Berufsausübung sein sollte.

SP: Selbstverständnis als Pädagoge vs. als Fachwissenschaftler

Primäre Aufgabe des Lehrers ist die erzieherische Tätigkeit bzw. die Vermittlung von Fachkenntnis.

AN: Anlage vs. Umwelt

Entwicklung von Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen werden überwiegend determiniert durch die erbliche Anlage bzw. durch Umwelteinflüsse.

AL: Allgemeinbildung vs. Spezialisierung

Der Unterricht muß zu einer umfassenden Allgemeinbildung bzw. zu tiefreichenden Kenntnissen in Teilbereichen, mit besonderer Rücksicht auf die Berufsvorbereitung, führen.

DR: Druck vs. Zug

Zu optimalen Leistungen und erwünschten Verhalten werden Schüler motiviert durch Kontrolle, negative Sanktionen und eine strenge Haltung des Lehrers bzw. durch Ansporn und durch Anknüpfen an Interessen und Bedürfnisse der Schüler.

NR: Negative ReformEinstellung vs. Veränderungsbereitschaft

Reformen setzen wertvolle Errungenschaften innerhalb und außerhalb der Schule aufs Spiel und müssen mit großer Zurückhaltung betrachtet werden bzw. Reformen sind ständig notwendig, damit die Schule und andere gesellschaftliche Institutionen Schritt halten können mit der Zeit.

Eine relativ positive Seite der Untersuchung ist, daß die Einstellungsdimensionen im voraus – wenn auch auf induktivem Wege – formuliert wurden und als Ausgangspunkt für die Erstellung der Items dienten. Die Tatsache, daß die Items in den verschiedenen Faktorenanalysen durchschnittlich ihre höchsten Werte auf der „eigenen“ Dimension erreichen, kann somit als eine Unterstützung der vorgenommenen Unterscheidung interpretiert werden. Auch an den Reliabilitätsdaten bleibt kaum etwas kritisch zu bemängeln. Die DR-, AN- und NR-Skalen hängen so sehr zusammen, daß sie als ein Syndrom aufgefaßt werden. Besonders innerhalb dieses Syndroms spielt sich der Einstellungswandel in der Ausbildung und am Anfang der Berufspraxis ab. Im folgenden nehmen wir den Inhalt des Konstanzer Fragebogens (KSE) näher unter die Lupe. Im wesentlichen gehen wir so vor, daß wir die oben umrissenen Lernkonzepte als intern zusammenhängende Auffassungen von Unterricht betrachten. Ausgehend von den einzelnen Auffassungen beurteilen wir dann die Konstanzer Items und Antwortverteilungen. Den Inhalt der BE- und NR-Skalen besprechen wir hier nicht, weil diese für unsere Fragestellung nicht direkt relevant sind. Für jede Skala geben wir das Resultat an.

4.2 Allgemeinbildung vs. Spezialisierung

AL ist eine merkwürdige Skala. Bei unterschiedlichen Testgruppen wurde eine bloß niedrige bis sehr niedrige, aber immer positive Interkorrelation zu DR und NR festgestellt. Mit anderen Worten: Soweit Auffassungen über Unterrichtsziele schon etwas mit Auffassungen über Vermittlungsmodi zu tun haben, wird mit der Allgemeinbildung extrinsischen Motivationstechniken und der Erhaltung des Bestehenden der Vorzug gegeben. Betrachten wir den Inhalt der Items aus unserem Analyserahmen heraus, dann stellt sich allerdings heraus, daß AL eine hybride Dimension ist. Die selektierten Itembeispiele in Tabelle 3 unterstützen diese

Tabelle 3: Ausgewählte Items der Skala AL

- | |
|---|
| 15 Die Schule sollte dem Schüler die Möglichkeit verschaffen, sich ausschließlich mit solchen Dingen zu befassen, für die er auch wirklich Interesse hat. |
| 25 Da wir in der modernen Welt viele hochqualifizierte Spezialisten brauchen, sollten diese bereits in der Schule entsprechend spezifisch vorbereitet werden. |
| 30 Ein Naturwissenschaftler kann sich eigentlich nur dann zu Recht Akademiker nennen, wenn er auch einige Kenntnisse in Philosophie und Kulturgeschichte hat. |
| 54 Das Gymnasium darf nicht zu einer berufsvorbereitenden Schule werden. |
| 69 Ein Abiturient sollte in der Lage sein, zu jedem Thema aus einem beliebigen Fachgebiet eine kurze sinnvolle Abhandlung zu verfassen. |
| 77 Sehr vieles muß man einfach lernen, auch wenn man es nicht „gebrauchen“ kann. |
| 81 Wenn man die Nebenfächer frei wählen läßt, entfallen für manche Schüler wesentliche Bereiche der Schulbildung. |

Aussage. Zur Markierung eines ersten Clusters machen wir einen kleinen historischen Exkurs. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts verlegte sich der Kampf um den Unterricht zwischen Adel und Bürgertum auf die Frage nach der Funktion des Unterrichts: Ist die Funktion des Unterrichts die Einführung in die ideelle Wirklichkeit der universellen menschlichen Natur, wie sie in den Meisterwerken der klassischen Literatur zum Ausdruck kommt, oder die Einführung in die materielle Wirklichkeit, die man mittels Technik und Wissenschaft beherrschen kann? In der – aus diesem Konflikt hervorgehenden – Erkenntnisdefinition hat die naturwissenschaftliche Erkenntnisform schließlich die dominante Position erhalten, jedoch in einer Form, in der die „Erhabenheit der Ideen“ über die materielle Wirklichkeit – und das war kennzeichnend für die Existenzvorstellung der aristokratischen Elite – erhalten blieb.

Nun, sieben bis acht von den insgesamt sechzehn verschiedenen AL-Items beziehen sich auf dieses Thema des theoretisch vielseitig gebildeten Intellekts und verweisen – entweder explizit oder implizit – auf den Zweck des Gymnasiums (vgl. Item 30, 54 und 69). Danach wird in drei bis vier Items der Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und Spezialisierung auf die berufsvorbereitende Funktion des Unterrichts bezogen (Item 25). Das Verhältnis zwischen diesen beiden Gruppen von Items ist schon problematisch genug, aber es bleiben noch weitere vier Items übrig, von denen drei wieder eine andere Dimension gemeinsam zu haben scheinen, nämlich: Schüler- vs. Lehrstoffzentrierung (15, 77 und 81). Ordnungshalber muß gesagt werden, daß nützliche Kenntnisse und Wissen, das man aus Interesse oder aufgrund eigener Wahl erwirbt, hier als spezialisiertes Wissen gelten. Das letzte Item steht für sich selbst und ist neutral formuliert.

Beurteilen wir ausgehend von jedem der oben skizzierten Lernkonzepte die Beantwortung der verschiedenen Itemcluster, so tauchen verschiedene Widersprüche auf. Das Ideal der theoretisch vielseitigen Bildung verträgt sich an und für sich gut mit KL (kognitives Lernen). Aber auch die Vorbereitung auf den Beruf ist nach diesem Konzept eine wichtige Unterrichtsfunktion. Die drei Schüler-Lehrstoffitems werden durch KL-Vertreter wieder mehr in Richtung der Allgemeinbildung beantwortet werden, d. h. zugunsten von brauchbarem Wissen und eingeschränkten Wahlmöglichkeiten. Geht man von PL (persönliches Lernen) oder SL (soziales und strategisches Lernen; für unsere Analyse ist der Unterschied zwischen diesen beiden nicht wichtig) aus, so wird man die Bedeutung der Berufsvorbereitung abschwächen wollen, aber man wird sich andererseits ebensowenig unter das Banner des Gymnasiums stellen. Diese Sichtweise führt dann, um einen Terminus aus dem Schachspiel zu verwenden, zu einem erzwungenen Zug bei der Beantwortung von Items wie Nr. 54. Bei anderen Items hängt die Antwort vermutlich davon ab, wie weit man aus der Formulierung des Items den Gegensatz zwischen einem berufsvorbereitenden und einem erweiterten Bildungsangebot herauslesen kann, gleichgültig ob letzteres nun einer mannigfaltigen Talententfaltung oder einer Entwicklung von Handlungsfähigkeit in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten dient. PL- und SL-Vertreter (Persönliches bzw. Soziales Lernen) werden im übrigen immer für relevantes Wissen und Wahlmöglichkeiten für Schüler eintreten. Die Autoren folgern aus ihren quantitativen Befunden, daß Einstellungen hinsichtlich der Unterrichtsziele nicht sehr wichtig seien (KOCH 1972). Und in der Längsschnittuntersuchung werden die Durchschnittswerte der AL-Skala gar nicht mehr erwähnt

(DANN 1978). Unsere Analyse zeigt jedoch, daß diese Schlußfolgerung voreilig ist; denn die AL-Dimension scheint durch die induktive Entwicklungsweise in sich selbst verwickelt und deswegen nicht interpretierbar zu sein.

4.3 Erziehen vs. Lehrstoffvermittlung

SP wird in der Konstanzer Untersuchung (s. Tabelle 2) als ein Aspekt der Berufsrolleninterpretation präsentiert, umfaßt aber eine deutliche Zielsetzungskomponente: wenn man sich selbst an erster Stelle als Pädagogen sieht, bedeutet das automatisch eine Relativierung des Lehrstofferwerbs. Der Zusammenhang zwischen den zwölf Items ist unverkennbar. Verwunderlich ist auch hier wieder die Zuspitzung des Gegensatzes auf den Gymnasialunterricht bei drei Items.

Die Termini Wissen, Lehrstoff und Erziehen bleiben in den Items meistens unscharf und können vom Befragten also nach Belieben mit Inhalt versehen werden. Das gilt auf jeden Fall für den Erziehungspool, für den Lehrstoffpool in geringerem Maße, weil sich die Formulierungen mit traditionellen Lehrstoffauffassungen berühren. Das könnte bedeuten, daß die Skala zwischen PL (Persönliches Lernen) und SL (Soziales Lernen) einerseits und KL (Kognitives Lernen) andererseits differenziert. Man kann aus den Items jedoch ebenso gut die Frage nach der Beziehung zwischen Qualifikationen und Identifikationszielen herauslesen. Dieser Unterschied erstreckt sich im Prinzip auf alle oben unterschiedenen Unterrichtskonzepte. Mit anderen Worten: Auch hier führt die ausschließlich induktive Formulierung des Einstellungsthemas zu einer Skala mit einer unentwirrbaren Mischung von mindestens zwei Dimensionen.

4.4 Das Konservatismussyndrom

Wir werden DR, AN und NR (s. Tabelle 2) in ihrem Zusammenhang untereinander besprechen, obwohl wir vor allem auf den Inhalt der DR-Skala eingehen werden. Die DR-Dimension hat eine lange Geschichte und firmiert in nahezu jeder Untersuchung des Lehrerbewußtseins. Bereits in der Effektivitätsforschung war sie die Hauptdimension. Im Rahmen unserer Analyse handelt es sich dabei um einen Aspekt des pädagogischen Rahmens (Schüler-Lehrerbeziehungen im Zusammenhang mit der Lehrstoffverarbeitung). Eine große Anzahl der Items ist mit Begriffen wie Notwendigkeit von Strenge und autoritärer Distanz im Unterricht und in der Erziehung formuliert. Drei davon sind auf die Funktion der Strafe zugespitzt (Item 12, 32, 45 und 59 in Tabelle 4).

Die übrigen Items gehen auf die Brauchbarkeit intrinsischer und extrinsischer Mittel ein, um die Bereitschaft des Schülers zu beeinflussen, sich anzustrengen (Item 18 und 43). Die Positionsranke, die im Prinzip möglich sind, sind in der Skala nur in begrenztem Maße vertreten. Von den achtzehn Items sind vierzehn in den Termen des extrinsischen Pols – sei es bestätigend (zwölf Items), sei es verneinend (zwei Items) – formuliert. Dadurch unterscheidet die Skala vor allem zwischen denjenigen, die meinen, daß der Schüler durch externen Druck und Kontrolle im Zaum gehalten werden müsse, und denjenigen, die *nicht* so denken. Wenn wir uns dann

Tabelle 4: Ausgewählte Items der Skala DR

- | | |
|----|--|
| 12 | Kinder müssen lernen, auch dann zu gehorchen, wenn sie einmal nicht verstehen, wozu etwas gut ist. |
| 18 | Wenn man dem Lehrer die Zensur als Kontrollmittel nimmt, werden die meisten Schüler bald nichts mehr tun. |
| 32 | Eine Ohrfeige zur rechten Zeit wirkt unter Umständen wie ein reinigendes Gewitter. |
| 43 | Der Schulbetrieb steht und fällt nun einmal mit einem gewissen Autoritätsgefälle zwischen Lehrer und Schüler. |
| 45 | Wer Schüler straft, zeigt damit im Grunde nur, daß er nicht in der Lage ist, den Unterricht interessant und fesselnd zu gestalten. |
| 59 | Mit einem sehr nachgiebigen Verhalten erweist man Schülern keinen guten Dienst. |

fragen, wie sich dieser Unterschied zu den Lernkonzepten verhält, wird möglicherweise nur der PL-„Vertreter“ (Persönliches Lernen) aufgrund seiner auf Entfaltung gerichteten Perspektive die auf extrinsische Motivation gerichteten Aussagen abweisen. Anhänger des KL (Kognitives Lernen) brauchen nicht unbedingt viele Punkte bei dem extrinsischen Extrem zu erzielen. Es kann sehr gut sein, daß sie die starke Hand sogar ablehnen, wenn es ihnen durch ihren Unterrichtsstil, ihr positives Verhältnis zu Schülern und dergleichen gelingt, ein wirksames Einvernehmen mit diesen zu schaffen. Umgekehrt braucht man aus der SL-Perspektive (Soziales Lernen) aufgrund der angestrebten Einführung der Schüler in den sozialen Kontext intrinsische Prinzipien auch nicht als heilig anzusehen. Formulierungen mit deutlich autokratischen Konnotationen werden abgewiesen werden, andere aber nicht, insbesondere wenn sie auch als Gegensatz zu einer Laisser-faire-Einstellung aufgefaßt werden können (Beispiel 59). Abermals führt die Analyse zu Zweifeln an der Interpretierbarkeit der Untersuchungsbefunde. Ein Teil der DR-Varianz hängt zweifellos mit den Unterschieden im Lehrerbewußtsein zusammen, die die Konstanzer Autoren erfassen wollen. Unbekannt ist jedoch, mit welchem Anteil. Unbekannt ist auch, wie der Rest der Varianz aussieht. Bevor wir aber zu diesem Punkt noch weitere Spekulationen äußern, gehen wir erst kurz auf die AN-Skala ein (siehe Tabelle 2).

Auch bei AN finden wir ein starkes Übergewicht der Anlage-Items vor. Die Skala besteht aus Items, die die Rolle der Anlage bzw. Umwelt für die Entdeckung der Intelligenz und anderer Charaktereigenschaften oder aber für die Entwicklung im allgemeinen thematisieren. Der Standpunkt, den man hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Anlage und Umwelt einnimmt, hat selbstverständlich Konsequenzen für die Unterrichtsauffassung. Die Annahme, daß die Intelligenz durch die Anlage determiniert sei, scheint die Hauptthese des kognitiven Lernkonzepts in seiner reinen Form zu sein. Abgesehen von der Möglichkeit, daß Vertreter anderer Konzepte durch die vorgegebenen Items gezwungen werden, im Schema des

Tabelle 4: Selektierte Daten der SLE Skalen (entnommen aus: KOCH 1972)

	AL	AN	BE	DR	NR	SP
Anzahl der Items	16	14	16	18	16	12
Median* der Standardabweichungen (Voruntersuchung)	10.38	9.00	11.03	13.07	9.99	7.37
Median* der mittleren Trennschärfen (Voruntersuchung)	.46	.40	.45	.52	.48	.47
Median* der Alpha-Koeffizienten (Hauptuntersuchung)	.828	.853	.861	.912	.873	.821
Median* der Korrelation zwischen den Skalen (Hauptuntersuchung; in Klammern die Daten der Voruntersuchung)	AL	0.73 (.133)	.180 (.196)	.232 (.208)	.231 (.280)	.167 (.274)
	AN		0.51 (0.16)	.629 (.561)	.528 (.430)	-.247 (.047)
	BR			.061 (.060)	.119 (.090)	.415 (.459)
	DR				.687 (.587)	-.255 (.026)
	NR					-.237 (.000)

*Die Daten sind für jede Untersuchungsgruppe separat berechnet worden.

kognitiven Lernens zu „diskutieren“, wird in der SL-Perspektive (Soziales Lernen) vor allem auf die Rolle der Umweltgegebenheiten Nachdruck gelegt. Der PL-Anhänger (Persönliches Lernen) legt Wert auf die Entwicklung mehrerer Talente und nicht nur der kognitiven Talente. Theoretisch kann er dabei mit einer Anlagetheorie ebenso gut dran sein wie mit einer Umwelttheorie, aber eine Anzahl von Items mit einem ziemlich altmodischen, pessimistischen Einschlag werden ihn in diesem Falle bei den Antworten mehr in die Richtung der letzteren lenken.

Die drei Skalen des Konservatismussyndroms kovariieren in einem beträchtlichen Maße und haben alle einen U-förmigen Verlauf; einem Rückgang am Anfang der Lehrerausbildung folgt ein Anstieg beim ersten Kontakt mit der Berufspraxis. Daneben gibt es jedoch auch Unterschiede. Die NR-Skala (siehe Tabelle 2) zeigt die kleinste Wellenbewegung, und der daraus resultierende Hang zum Konservatismus stimmt ungefähr mit der ursprünglichen Position überein. Die AN-Skala weist einen stärkeren Rückgang auf, aber die Rückkehr zur Anlagetheorie bleibt deutlich unter dem Anfangsniveau stecken. Die DR-Kurve schließlich weist die größte Amplitude auf; dem starken Rückgang folgt ein (wo möglich) noch stärkerer Anstieg (KOCH 1972).

Wegen der sehr beschränkten Beziehungen zu den skizzierten Lernkonzepten läßt sich aufgrund unserer Analyse vermuten, daß die Erscheinung, die hier ans Licht tritt, eine triviale Widerspiegelung der Freiheitsspannen ist, die in den unterschiedlichen Situationen für die Lehrer existieren. Mit ihrem Wechsel zur Lehrerausbildung erfahren die Studenten die Erweiterung ihrer Möglichkeiten zur Selbstbestimmung. Sie bekommen die zukünftige Berufspraxis ins Visier, erklären das weite Feld von Möglichkeiten, über das sie in dem Moment verfügen, ohne weiteres für praktisch realisierbar und schaffen sich auf diese Weise eine idealistische, d. h. noch nicht durch eigene gesellschaftliche Verantwortung getragene Vorstellung über die Art und Weise, in der die Gesellschaft bzw. der Unterricht aufgebaut wird und was verändert werden muß und kann. Beim Eintritt in die Berufspraxis stellt sich heraus, daß diese Vorstellungen nicht mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Außer einer Einschränkung von Freiheitsgraden macht der Junglehrer die Erfahrung, daß ihm wesentliche Punkte der Handlungsfähigkeit fehlen, und zwar in einer Situation, die er – koste es was es wolle – meistern muß. Vergewenärtigt man sich den Inhalt der DR-Items, die außerdem offen lassen, ob man sich über die tatsächliche bzw. erwünschte Situation äußert, kann die starke Reaktion auf der DR-Skala sehr gut als eine bloße Projektion der eigenen Handlungsfähigkeit erklärt werden.

HÄNSEL (1985, S. 636) trifft auf ähnliche Unklarheiten bei der DR-Skala und argumentiert in der gleichen Richtung wie wir. Jedoch haben wir nicht zwei deutlich getrennte Subskalen rekonstruieren können, die unterschiedliche Erfahrungen in der Ausbildung und in der Berufspraxis erfassen. Vielmehr sind unserer Analyse nach in jedem Item in verschiedenem Ausmaß mehrere Komponenten enthalten. Wie gesagt, vermuten auch wir unterschiedliche und teilweise gegenläufige Effekte in der Entwicklung des Lehrerbewußtseins, aber eine einfache Trennung dieser Effekte anhand bestimmter Itemgruppen haben wir nicht vornehmen können.

4.5 Die Bedeutung des KSE

Das Fehlen eines eigenen theoretischen Konzepts der „Reformbereitschaft“ – wie verständlich dies auch bei der damaligen (und heutigen) Sachlage in der Einstellungsforschung sein mag – führt zu bedenklichen Fehlinterpretationen. Das hauptsächlich induktive Vorgehen hatte erstens ein hohes Maß von Vieldeutigkeit zur Folge, das Interpretationen beliebig macht. Und in den Interpretationen, die tatsächlich vorgenommen sind, wird zweitens die Bedeutung der „Reformbereitschaft“ ungerechtfertigt eingengt.

Was die Interpretierbarkeit des KSE angeht, ergibt unsere Analyse: Über Auffassungen hinsichtlich der Unterrichtsziele gibt der KSE kaum Informationen (siehe Tabelle 2). Die einzige Skala, die dazu gedacht war (AL), stellt sich als vollkommen uninterpretierbar heraus. Auch SP nimmt einen Zielsetzungsaspekt auf, liefert aber bloß eine mehrdeutig interpretierbare Indikation. Außerdem ist auch im Hinblick auf Vermittlungsmodi nur ein Aspekt berücksichtigt. Die Information, die man darüber enthält, kann jedoch nicht eindeutig mit Unterrichtsauffassungen in Verbindung gebracht werden. Hinzu kommt noch, daß die Skala möglicherweise auch situationsbezogene Unterschiede mißt.

Wir finden es zwar nicht notwendig, an der dargestellten Wellenbewegung der Einstellungen zu zweifeln, indem wir z. B. auf die nicht kontrollierten Faktoren im Testdesign verweisen. Es ist deutlich, daß der Eintritt in die Berufspraxis für viele der Betroffenen eine stürmischere Periode bedeutet, als es das Studium war. Wir halten es auch nicht für wahrscheinlich, daß die Konsequenzen dieses Überlebenskampfes für die sich entwickelnde Unterrichtsauffassung am Ende positiv zu bewerten sind. Aber ob in dem Projekt „Lehrereinstellungen“ Klarheit über die inhaltliche Entwicklung der Unterrichtseinstellungen geschaffen wurde, bleibt durchaus zu bezweifeln. Die Interpretation der Wellenbewegung als konservative Revision der Einstellungen hat sich als voreilig herausgestellt. Bis zu diesem Punkt der Kritik stimmt unsere Analyse mit der Analyse HÄNSELS überein. Aber der Schluß, die Wellenbewegung belege eher die Progressivität der Lehrer, wie HÄNSEL (1985, S. 644) suggeriert, erscheint uns nicht zwingend. Unserer Analyse nach mangelt es den Verfahren zur Messung der Einstellungen zu Schule und Unterricht vor allem an Interpretierbarkeit, und zwar unabhängig von der Deutungsrichtung. Das wichtigste Resultat der Untersuchung scheint sich auf einen Einblick in die Umweltfaktoren zu beschränken, die den Praxisschock beeinflussen. Dieser Schock würde wahrscheinlich durch eine Integration von Theorie und Praxis in den beiden Phasen der deutschen Lehrerausbildung gemildert werden können. Die Frage aber, welche Theorie und welche Praxis integriert werden müssen, kann aufgrund dieser Untersuchung nicht beantwortet werden. Um darüber fundierte Entscheidungen treffen zu können, ist ein mehr inhaltsbezogenes Wissen über das sich entwickelnde Lehrerbewußtsein notwendig.

Trotz der beschränkten Interpretierbarkeit gibt es natürlich doch Interpretationen. Die Frage ist dann, welche Anregungen diese beinhalten. Wie SCHOLZ/WOLTER (1981, S. 323) argumentieren, sind solche Anregungen gefährlich, weil Stereotypen konstruiert werden, die in Wirklichkeit so nicht bestehen. Trotzdem spielen sie in der gesellschaftlichen Diskussion über Schule und Unterricht eine Rolle und können auf diesem Wege sekundäre reale Bedeutung erlangen. Die Einstellungsthemen würden, abgeleitet aus „Tiefeninterviews“, mit Hilfe einer Faktorenanalyse in eine mehrdimensionale Struktur gebracht. Die wiederholte Anwendung der Faktorenanalyse auf Skalenscores führt dann schließlich zu der Identifikation einer einzigen Grunddimension, auf der die Unterrichtseinstellungen der Lehrer geordnet werden könnten: konservativ versus progressiv (DANN u. a. 1978). Der Kern dieser Grunddimension ist die DR-Skala. Damit wird „Reformbereitschaft“ auf die Einstellung zum Lehrer- und Schülerverhältnis bei der Lehrstoffverarbeitung eingeengt. Nun ist es nicht unwahrscheinlich, daß das Bemühen, die Schüler in Bewegung zu bringen und im Zaum zu halten, im Alltag des Lehrers den größten Teil seiner Aufmerksamkeit erfordert. Es ist aber fraglich, ob die Forscher hier nicht nur ein oberflächliches Bild von den Auffassungen der Lehrer zeichnen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung bei der Lehrstoffverarbeitung ist aus erkenntnissoziologischer Perspektive ein Aspekt des interaktionellen Kontextes und hat damit für die Neugestaltung des Unterrichts eine nur abgeleitete und begrenzte Bedeutung. Viel wichtiger ist aus dieser Perspektive die Art des Wissens, das man für gültig hält. Auch infolge dieser Einengung der Interpretation erscheinen die Forschungsergebnisse nur am Rande relevant. Auch wenn man sich die skizzierte erkenntnissoziologische Perspektive nicht zu eigen macht und andere Variablen als zentral für die Neugestaltung des

Unterrichts ansieht, bleibt, daß der Ausschnitt aus der breiten Palette von möglichen Einstellungsthemen im KSE sehr beschränkt ausgefallen ist. Es ist völlig unklar, warum das Lehrer-Schüler-Verhältnis das Thema sein soll, an dem die Reformbereitschaft des Lehrers sich in erster Linie ablesen läßt.

In dieser Verengung steckt zudem eine große Gefahr, denn sie regt dazu an, die Gestaltung des Unterrichts wesentlich als Begegnung zwischen Lehrer und Schüler und völlig determiniert durch die persönlichen Merkmale der Beteiligten zu begreifen. Die Aufgabe einer Neugestaltung des Unterrichts wird so auf ein Problem der Persönlichkeit des Lehrers reduziert: Wenn der Lehrer dahin gebracht werden kann, sich für einen weniger extrinischen Umgang mit dem Schüler bereit zu finden, ist das Problem – scheinbar – gelöst. Erstens bleibt dabei jedoch der Einfluß von gesellschaftlichen Interessen(gruppen) auf Bildung und Unterricht außer Acht. Gerade dies ist aber wohl die beste Methode, den Status quo aufrecht zu erhalten. Und zweitens werden die Erkenntnisse, die die Lehrer durch die Reflexion auf ihre Unterrichtspraxis entwickeln, auf diese Weise als irrelevant und überflüssig abgetan.

5. Schluß

Mit Hilfe des verwendeten Analyserahmens haben wir verschiedene problematische Aspekte des Konstanzer Fragebogens (KSE) aufdecken und aufklären können. Wir haben auch Vorschläge für alternative Erklärungen und Interpretationen machen können. Der Begriffsrahmen und die unterschiedlichen Lernkonzepte haben somit – so global und heuristisch sie auch sind – ihren Wert bewiesen. Und wahrscheinlich wird hiermit nur ein kleiner Teil der Möglichkeiten aufgedeckt, die der erkenntnissoziologische Ansatz bietet. Man könnte in diesem Zusammenhang z. B. an die Aufhellung der Differenzen in den Unterrichtsauffassungen denken, die Lehrer verschiedener Schultypen und gesellschaftlicher Milieus unterscheidet. Auch hier gibt es selbstverständlich Einschränkungen. So ist mit dem Analyserahmen z. B. nicht zu erklären, wie die Struktur des individuellen Bewußtseins aussieht und ebenso wenig wie dieses sich psychologisch entwickelt. In dieser Hinsicht müßte er denn auch ergänzt werden. Unsicher ist aber, wie weit dies verwirklicht werden kann. Das hängt davon ab, ob der Begriffsrahmen für die Konzeptionen von eigenen Untersuchungen anwendbar gemacht werden kann und ob die Lernkonzepte ausreichend konkretisiert werden können. Dabei tritt zum Beispiel das Problem zum Vorschein, daß Vermittlungsmodelle, die zu nicht praktizierten Lernkonzepten gehören, bloße Projektionen sind.

Die letzte Schwäche, mit deren Erläuterung wir unsere Darlegung beenden, kann man aber auch als Fortschritt bewerten. Die ersten Effektivitätsuntersuchungen sind unter anderem über die Überbewertung der Lehrervariablen gestolpert. Eigentlich spielt ein solches Problem auch der Einstellungsforschung einen Streich. Man ist sich zwar des Bewertungsaspekts bewußt geworden, blieb aber dennoch bei den Versuchen, das Lehrerbewußtsein mit Normen auszustatten. Aber eine Lösung des Problems, wie die Neugestaltung des Unterrichts auszusehen hat, kann nun einmal nicht aus Forschungsergebnissen abgeleitet werden. Ein erkenntnissoziologischer Ansatz entzieht sich diesem Problem, indem er das Problem dorthin verlegt,

wo eine Lösung gefunden werden muß, nämlich auf die Ebene gesellschaftlicher Diskussion. Er beschränkt sich außerdem auf die Erhellung dieser Diskussion, in diesem Falle auf die Erhellung der Position, die (angehende) Lehrer dabei einnehmen.

Literatur

- BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt 1974.
- BERNSTEIN, B.: On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (ed.): Knowledge and Control. London: Collier MacMillan 1971.
- CICOUREL, A. V.: Method and Measurement in Sociology. New York: Free Press 1964.
- CLOETTA, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Stuttgart 1975.
- CLOETTA, B./DANN, H.-D./MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Was bringt FELDMANN'S Kritik an den Konstanzer Untersuchungen für eine Verbesserung der Lehrerforschung? In: Die Deutsche Schule 72 (1980), S. 163–167.
- DANN, H.-D./CLOETTA, B./MÜLLER-FOHRBRODT, G./HELMREICH, R.: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart 1978.
- FEND, H.: Schulklima: soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim 1977.
- HÄNSEL, D.: Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 631–645.
- HOPF, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Düsseldorf 1974.
- JONKER, A. E. M.: De magie van het woord. Amsterdam: Siswo 1977.
- KISCHKEL, K.-H.: Gesamtschule und dreigleiches Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer. Paderborn 1979.
- KOCH, J.-J.: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm 1972.
- LEHMANN, B.: Arbeitswelt und Lehrerbewußtsein. Neuwied 1974.
- LOWYCK, J.: Effectiviteit van het onderwijzen. Onderwijskundig Lexicon DH 2500. Alphen a/d Rijn: Samsom 1983.
- MATTHIJSSEN, M. A. J. M.: De elite en de mythe. Deventer: van Loghem Slaterus 1982.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Wie sind Lehrer wirklich. Stuttgart 1973.
- REINHARDT, S.: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 515–531.
- SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Frankfurt 1969.
- SCHOLZ, W. D./WOLTER, A.: Gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern als Problem der empirischen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 307–325.
- SCHÖN, B.: Das gesellschaftliche Bewußtsein von Gesamtschullehrern. Weinheim 1978.
- SHAVELSON, R. J./STERN, P.: Research of Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements Decisions and Behavior. In: Review of Educational Research 51 (1981), S. 455–498.
- WALTER, H./ROHR, F.: Die Einstellung von Lehrerstudenten zu Erziehungsfragen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 23 (1976), S. 186–191.
- YOUNG, M. F. D. (ed.): Knowledge and Control. London: Collier MacMillan 1971.
- ZEIHER, H.: Gymnasiallehrer und Reformen. Stuttgart 1973.

Abstract

Teachers' Attitudes towards School and Instruction

A survey of studies on teachers' attitudes shows that research in this field has to tackle important theoretical problems. One of the most thorough studies conducted in this sphere, the Constance research

project on teachers' attitudes, is analyzed in order to exemplify and to determine these difficulties. At the same time, the analytical framework applied is examined as to the possible solutions it might offer. This framework consists of four analytical categories which in turn are used to describe four different concepts of learning. These concepts are hardly taken into account by the study analyzed, and where they are considered the results are questionable.

Anschrift des Autors:

Drs. C.J. de Brabander, Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden, Stationsplein 12, NL-2312 AK Leiden.