

Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich; Müller-Fohrbrod, Gisela
Schulrelevante Einstellungen junger LehrerInnen und ihr konservativer Wandel im Beruf. Eine Replik

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 761-770



Quellenangabe/ Reference:

Cloetta, Bernhard; Dann, Hanns-Dietrich; Müller-Fohrbrod, Gisela: Schulrelevante Einstellungen junger LehrerInnen und ihr konservativer Wandel im Beruf. Eine Replik - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 761-770 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144599 - DOI: 10.25656/01:14459

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144599>

<https://doi.org/10.25656/01:14459>

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/
HANNES-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 Arbeiterbauernndorf 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

Schulrelevante Einstellungen junger LehrerInnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik

Zusammenfassung

Die Arbeit setzt sich mit den Beiträgen von Dagmar Hänsel (1985, in dieser Zeitschrift) und von Kees de Brabander (1987, in diesem Heft) auseinander. Beide kritisieren unsere „Konstanzer Studie“ über den Wandel konservativer Einstellungen junger LehrerInnen beim Eintritt in den Beruf und bieten Reinterpretationen an. Über die Klärung einiger Mißverständnisse hinaus versuchen wir zu zeigen, daß Hänsels Position angesichts unserer Befunde spekulativ bleibt und empirisch nicht stichhaltig ist. De Brabanders theoretischer Ansatz scheint uns ungeeignet, den Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen zu kritisieren. Wir sind hingegen auch der Meinung, daß unsere in den siebziger Jahren erarbeiteten Ergebnisse nicht ungeprüft auf die heutige Situation übertragen werden können.

Wenn wir auf Einladung der Redaktion auf zwei Kritiken eingehen, die in dieser Zeitschrift erschienen sind (HÄNSEL 1985; DE BRABANDER in diesem Heft), dann darf nicht vergessen werden, daß die Konstanzer Lehrerstudie seit einigen Jahren abgeschlossen ist. Die letzte empirische Veröffentlichung dazu, eine Nachfolgeuntersuchung des konservativen Wandels angehender LehrerInnen von DANN, MÜLLER-FOHRBRODT und CLOETTA, erschien 1981; das Projektteam löste sich 1977/78 auf. Wir werden hier deshalb unsere Projektarbeiten auf dem Stand von 1978 (DANN u. a. 1978; MÜLLER-FOHRBRODT u. a. 1978) aus unserer heutigen Sicht zu verteidigen und zu klären versuchen: Sind unsere damaligen Positionen und Ergebnisse überholt oder haben sie sich sogar als Artefakte erwiesen, wie gewisse Meinungen lauten?

Zuerst setzen wir uns mit der Kritik und dem Versuch einer Umdeutung unserer Ergebnisse durch DAGMAR HÄNSEL (1985) auseinander, die unsere Untersuchungen schon früher sehr genau und sehr kritisch unter die Lupe genommen hat (HÄNSEL 1975). Das Anliegen HÄNSELS ist es zu zeigen, daß die in der Konstanzer Studie vertretene Vorstellung eines konservativen Wandels ein Mythos sei und empirisch nicht bestätigt werden könne, weil zentrale Variablen etwas anderes messen würden, als sie zu messen vorgäben, und weil der Zusammenhang zwischen den Variablen aufgrund der fragwürdigen und problematischen schultheoretischen Prämissen nicht angemessen erklärt werden könne (HÄNSEL 1985, S. 631). Zuerst referiert sie (ebd., S. 632–635) die schultheoretischen Prämissen unserer Längsschnittuntersuchung. Sie kommt dabei teilweise zu derart markanten Vereinfachungen, daß wir uns nicht mehr angemessen wiedergegeben fühlen. Dies gilt dann in verstärktem Maße für ihre Kritik und Bewertung (ebd., S. 635 f.).

Beginnen wir mit einem zentralen Punkt. Es ist richtig, daß wir der Wissenschaft und folglich der Lehrerbildung an der Hochschule eine theoretische Leitfunktion zusprachen, ihre Aufgabe auch in der Entwicklung und Vermittlung innovativer Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Schulrealität in demokratischer und humaner Richtung sahen, verbunden mit der Förderung entsprechender Einstellungen. Diese Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit sollte den von uns empirisch

ermittelten negativen Veränderungen in konservative Richtung entgegenwirken und die jungen LehrerInnen befähigen, trotz Schwierigkeiten und Widerständen innovativ zu unterrichten. Wenn HÄNSEL uns nun so kommentiert: „... die Lehrer (werden) mit innovativer Kompetenz gleichsam geimpft“ und: „Die Lehrerausbildung gilt dann als gelungen, wenn die Lehrer sich Praxiserfahrungen gegenüber als resistent erweisen“ (ebd., S. 635), dann muß bei jemandem, der unsere Arbeiten nicht selber gelesen hat, ein falscher Eindruck entstehen. Wir plädierten für eine optimale Vorbereitung auf die Praxis durch frühzeitige Auseinandersetzung mit ihr schon im Studium, um ihr später nicht unvorbereitet und hilflos ausgeliefert zu sein, und nicht für eine Ignorierung von Einsichten, die die Praxis vermittelt.

Weitere Mißverständnisse ergeben sich dort, wo HÄNSEL von uns „dimensional“ Gemeintes in „kategorialer“ Form ausdrückt. So ist sie der Meinung, daß unsere schultheoretische Position „unterstellt, daß der Bildungsauftrag der Schule, auch wenn seine Realisierung heute noch nicht gelingt, prinzipiell verwirklicht ist“ (ebd., S. 633). Was wir wirklich unterstellten, war, daß unter den gegebenen gesamtgesellschaftlichen Bedingungen Anfang bzw. Mitte der siebziger Jahre in der BRD Möglichkeiten vorhanden waren, den anerkannten Bildungsauftrag der Schule besser zu verwirklichen, als dies tatsächlich geschah, und daß die Verbesserung der Lehrerausbildung und der Schulsituation für junge LehrerInnen dazu einen Beitrag hätte leisten können.

Analoges ist zu sagen zur Behauptung HÄNSELS, „daß Lehrer in der Konstanzer Studie als Objekte begriffen werden“ (ebd., S. 635). Unsere theoretischen Vorstellungen, auf denen dann auch der empirische Ansatz beruht, können als Modellvorstellungen verstanden werden. Dazu gehört, daß ausgehend vom Forschungsziel, Bedingungen des konservativen Wandels zu finden, wichtig erscheinende Aspekte der Realität ausgewählt und in einen begründeten Zusammenhang gebracht wurden. Weitere Aspekte wie z. B. einige derjenigen, die HÄNSEL in ihren eigenen qualitativen Untersuchungen aufgrund ihres anders ausgerichteten theoretischen Interesses erfaßte, mußten unberücksichtigt bleiben. Wir haben unsere Variablenauswahl sorgfältig begründet. Unter den erfaßten Merkmalen sind neben Ausbildungsbedingungen der Hochschule und Aspekten der Schulumwelt auch Persönlichkeitsmerkmale. Wenn wir nun danach fragen, welche dieser Bedingungsvariablen welchen Einfluß auf den Einstellungswandel haben, und im Anschluß daran für die Lehrerbildung an der Hochschule Vorstellungen entwickeln, wie diese ihre Ausbildungsziele bei ihren AbsolventInnen besser erreichen kann, dann ist damit selbstverständlich nur ein Ausschnitt aus der vollen Lebensrealität der LehrerInnen erfaßt. Die Dichotomie „Objekt – Subjekt“ halten wir in diesem Kontext für wenig erhellend. Der von HÄNSEL genannte Begriff des Lehrers als „Mittler“ zwischen Wissenschaft und Schulpraxis (ebd., S. 635) trifft das von uns Gemeinte weit besser.

Als weiteres Beispiel für HÄNSELS Tendenz, Dimensionen und Abstufungen in dichotome Kategorien zu vereinfachen, möchten wir ihren Umgang mit dem Begriffspaar „konservativ – liberal“ aufführen. Während sie die Zusammenfassung von K. ULICH richtig zitiert, daß Referendare und Junglehrer zu Beginn der Berufspraxis wieder „konservativer, konformistischer und weniger reformfreundlich“ in ihren Einstellungen werden (ebd., S. 631), drückt sie selber den gleichen Sachverhalt so aus: „Die Lehrer geben in der Schule die ... ‚progressiven‘ oder

„liberalen“ Einstellungen, die sie an der Hochschule gelernt haben, zugunsten ‚konservativer‘ auf ...“ (ebd., S. 634). Die erste Formulierung beschreibt den von uns gefundenen empirischen Sachverhalt korrekt, die zweite nicht. Wir haben vor letzterer ausdrücklich gewarnt: „Von entscheidender Bedeutung ist es vielmehr, eine simple Dichotomisierung in ‚konservative Lehrer‘ und ‚progressive Lehrer‘ zu vermeiden“ (DANN u. a. 1978, S. 90). Und zwar darum, weil man auf der kontinuierlichen Einstellungsskala zwischen den extremen Polen mit den Etiketten „progressiv“ und „konservativ“ keinen festen Teilungspunkt angeben kann, bei dem alle Werte darüber als „liberal“ und alle darunter als „konservativ“ zu bezeichnen sind. Es sind immer nur relative Aussagen möglich. Auch die normative Bewertung bezieht sich nicht auf einzelne Einstellungspositionen, sondern lediglich auf Richtung und Ausmaß von Positionsveränderungen. Wir bewerteten eine Verschiebung zum konservativen Pol als unerwünscht, ohne eine Extremisierung in progressive Richtung positiv zu bewerten, da diese empirisch gar nicht zur Diskussion stand. Wir haben in unseren Publikationen auch in diesem Sinne formuliert, offenbar – wenn wir HÄNSEL betrachten – nicht genügend eindrücklich.

Wenden wir uns jetzt dem Kernpunkt der „Entmythologisierung“ HÄNSELS zu. Unsere Kritikerin bestreitet, daß der stattfindende Wandel ausschließlich als konservativ bezeichnet werden könne. Sie will ihn in allererster Linie als „Überwindung der liberalen Illusion, die in einer Phase des Reformaufbruchs an den Hochschulen vermittelt wurde“ (HÄNSEL 1985, S. 644), verstanden wissen, eine Illusion, die durch „realitätsgerechtere Vorstellungen ersetzt (wird)“ (ebd., S. 643). Sie setzt also unserer negativen Bewertung des Einstellungswandels eine positive gegenüber. Als Antithese zu unserer Auffassung lenkt sie das Augenmerk auf von uns nicht berücksichtigte Aspekte, v. a. auf die individuellen Prozesse der fortwährenden Auseinandersetzung der einzelnen LehrerInnen mit der konkreten Schulsituation angesichts ihrer eigenen Vorstellungen und Ansprüche. Dies führt zu einem zunehmenden Verständnis für diese LehrerInnen, ja vielleicht zu einer gewissen Solidarisierung, die die von uns als negativ apostrophierten Veränderungen als bedeutsame und sinnvolle Lernprozesse für die einzelnen LehrerInnen begreifen läßt. Wir sehen denselben Prozeß distanzierter und aus anderer Perspektive: Wir stellen das Ergebnis fest und bewerten es in bezug auf seine Auswirkungen auf Schule und Gesellschaft, z. B. auf das Schulklima, das für SchülerInnen bei liberaleren LehrerInnen anders ist als bei konservativen, wie FEND (1976, S. 138) herausgefunden hat: „Je konservativ-autoritärer Lehrer sind, um so eher empfinden die Schüler hohen Leistungsdruck, eine hohe Betonung von Disziplin, geringe Mitbestimmungsmöglichkeiten und restriktive Kontrolle.“ Auf einem solchen Hintergrund bewerteten wir den Wandel auf den verschiedenen Einstellungsvariablen des konservativen Syndroms als negativ und fragten nach Möglichkeiten, ihn zu minimieren, vielleicht sogar zu verhindern.

Eine wichtige Frage, die zu den empirischen Argumenten der Kontroverse hinüberführt, ist, was mit unseren Einstellungsskalen, im besonderen mit derjenigen der „Druckorientierung“ eigentlich erfaßt wird. HÄNSEL meint dazu, die Statements zur Druckorientierung wären „unproblematisch, wenn die Autoren mit ihnen Handlungsnormen umschreiben würden, (sie) sind jedoch als Aussagen über reale Handlungsmöglichkeiten von Lehrern formuliert. Als solche sind sie ... nicht erträglich, wenn nicht gar falsch“ (HÄNSEL 1985, S. 637). Ohne hier eine Darstel-

lung der sozialpsychologischen Einstellungstheorie und -messung geben zu können, in deren gut etablierten Bahnen wir uns bewegen, nur so viel in Stichworten:

- Unsere Einstellungen vom Likerttyp repräsentieren eine besondere Verschmelzung von Affektivem und Kognitivem, Normen und Tatsachen, die für alltägliches, eher spontanes menschliches Handeln typisch ist. HÄNSEL zitierte klare Unterscheidung zwischen Ist und Soll ist eine intellektuelle analytische Dichotomisierung, die nach unseren empirischen Befunden (hohe Reliabilität, siehe weiter unten) von den Befragten nicht gemacht wird.
- Die Statements sind keine schultheoretischen Aussagen, die auf einer theoretischen Ebene als richtig oder falsch gekennzeichnet werden können. Es handelt sich vielmehr um mögliche oder tatsächliche umgangssprachliche Äußerungen aus den angezielten Gruppen (AbiturientInnen, Studierende, junge AkademikerInnen), die bei Befragten bestimmte Konnotationen auslösen, aufgrund derer sie dann ihre Antwort geben, indem sie eine der sechs vorgegebenen Möglichkeiten von vollständiger Zustimmung bis vollständiger Ablehnung ankreuzen.
- Die Statements dienen uns nur als Indices, um eine latente Dimension, die wir als „Druckorientierung“ kennzeichneten, zu erfassen. Ob ein Statement sich dafür eignet oder nicht, ist in starkem Ausmaß ein empirisches Problem, das wir nach den Regeln der Kunst gelöst haben (KOCH 1972). HÄNSEL verfällt auch hier wieder ihrem dichotomen Argumentieren. Sie folgert aus einigen Statements: „„Liberales‘ Lehrer und mit ihnen die Autoren hängen also der Vorstellung an, daß eine zwangsfreie Lehrer-Schüler-Beziehung möglich ist, wenn Lehrer nur über entsprechende Kompetenzen verfügen. Nach dieser Vorstellung kann auch unter den bestehenden Bedingungen von Schule zumindest dem ‚besten Lehrer‘ schon gelingen, was in der Schule prinzipiell möglich erscheint, nämlich ‚ganz ohne Zwang‘ bei den Schülern etwas zu ‚erreichen‘“ (HÄNSEL 1985, S. 637). Richtig ist vielmehr, daß wir eine *zwangsfreiere* Lehrer-Schüler-Beziehung für möglich halten, wenn Lehrer verbesserte Kompetenzen dafür vermittelt erhalten. Das ist alles, beim Rest mißversteh uns HÄNSEL.

Verfolgen wir nun den Versuch HÄNSELs, zentrale Variablen unserer Untersuchung umzuinterpretieren. Bei der Variablen „Druckorientierung“ DR unterscheidet sie zwei Aspekte, „nämlich die Vorstellung einer zwangsfreien Lehrer-Schüler-Beziehung (DR1) und die generelle Bejahung von Druck als Mittel der Erziehung (DR2)“ (ebd., S. 637). Während sie eine Zunahme von DR1 als positiv zu wertende Desillusionierung betrachtet, akzeptiert sie offenbar eine Änderung von DR2 als Aspekt des konservativen Wandels. Eine Überprüfung der 18 Items zeigt nun, daß der Unterschied zwischen DR1 und DR2 allein darin besteht, daß in DR1 ausdrücklich auf die Schule Bezug genommen wird, während in DR2 dieser Bezug fehlt. Für HÄNSEL, die sich hier auf der Ebene der „face-validity“ und der Plausibilität bewegt, mag dies „höchst Unterschiedliches“ (ebd., S. 636) sein; empirische Fakten sprechen dagegen: Es handelt sich bei der „Druckorientierung“ DR um einen Einstellungstest, der regelmäßig Reliabilitäten (interne Konsistenzen nach CRONBACHS alpha) von rund $r-tt = .90$ aufwies (KOCH 1972, S. 72; DANN u. a. 1978, S. 95). Die von uns befragten LehrerInnen treffen die Unterscheidung in DR1 und DR2 also nicht, ebensowenig DE BRABANDER (1987, in diesem Heft), der diese Dimensionen ebenfalls inhaltlich kritisch analysierte. Zudem ist DR in ein Syndrom gleichartiger Variablen eingebettet; dessen Validität ist methodisch durch Faktoren-

analysen (KOCH 1972, S. 179 ff.; DANN u. a. 1978, S. 358; BOMMES/FRIEDE 1982) und durch detaillierte inhaltliche Begründungen, besonders für die Variable „Konservatismus“ (CLOETTA 1975) belegt: Mißtrauen gegenüber der Natur des Menschen und seiner Vernünftigkeit, Befürwortung von hierarchischen Strukturen und von vorgegebenen Normen wie Zucht und Ordnung sind – um nur einige Stichworte zu nennen – kennzeichnend für eine ausgeprägt konservative Einstellung, sei diese allgemeiner Art oder speziell auf Schule und Erziehung bezogen. Angesichts dieser Tatsachen muß HÄNSEL ihre neue Interpretation zuerst empirisch belegen, bevor ihre Behauptungen, die auf dieser Umdeutung aufbauen, für uns mehr sind als interessante Spekulationen.

Nun zu den Umweltvariablen: HÄNSEL behauptet, bezüglich der beiden Umweltskalen, die sie uminterpretieren will: „Die Autoren beanspruchen ..., ‚eine subjektivistische Erfassung potentieller Umweltmerkmale‘ vorzunehmen“ (HÄNSEL 1985, S. 638) und verweist auf DANN u. a. (1978, S. 135). An der zitierten Stelle sind aber eindeutig nicht unsere Umweltskalen gemeint. Mit diesen Skalen, die ja Stellungnahmen der LehrerInnen über ihre eigene Umwelt enthalten, soll natürlich *nicht* deren *potentielle* Umwelt erfaßt werden, wie sie unabhängig von einer kognitiven Repräsentation vorliegt, sondern die *rezipierte* Umwelt, wie sie sich bei den LehrerInnen kognitiv darstellt. So heißt es etwas weiter oben (ebd.): „Die subjektivistische Erfassung individueller rezipierter Umwelt stellt den Hauptansatz unserer Untersuchung dar“. HÄNSELS Kritik wird in diesem Punkt also gegenstandslos. Wir sind mit ihr vielmehr einig, daß – bezogen auf das Beispiel der Umweltvariablen „Ungünstige Rahmenbedingungen“ URAH – zumindest grundsätzlich gilt: „Die gleiche Ausstattung kann deshalb hinreichend und nicht hinreichend zugleich sein, genauer von den Handelnden so bewertet werden, je nachdem welcher Vorstellung über Unterricht sie anhängen“ (HÄNSEL 1985, S. 638). Damit weist HÄNSEL zu Recht auf die von uns nie bestrittene Tatsache hin, daß Urteile über rezipierte Umwelt immer auch persönlichkeitsbedingte Anteile enthalten. Entscheidend ist nun aber, in welchem Ausmaß das der Fall ist. Durch die Verwendung möglichst „harter“, eindeutiger Aussagen über die Umwelt ist es uns hier – wie sich empirisch zeigen läßt – gelungen, den Interpretationsspielraum zu begrenzen und damit den Einfluß von Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen erheblich zurückzudrängen. Wenn HÄNSEL als Fazit zu folgendem Schluß kommt: „Hohe Werte in der URAH-Skala deuten nach dieser Interpretation auf eher ‚progressive‘ Vorstellungen der jungen Lehrer über Unterricht und über die Lehrer-Schüler-Beziehung hin“ (ebd., S. 639), so möchten wir dieser durchaus möglichen Spekulation folgende empirische Fakten entgegenhalten:

- Die Korrelationen von URAH mit 23 wichtigen Einstellungs- und Persönlichkeitsvariablen unserer Untersuchung und somit auch mit Druckorientierung sowie mit den anderen Variablen des konservativen Syndroms liegen alle mit einer Ausnahme unter $r = .20$. Insgesamt weisen die Umweltskalen „lediglich eine mittlere Korrelation von $r = .10$ mit den Konservativitätsvariablen auf“ (DANN u. a. 1978, S. 168).
- Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Validitätshinweisen für die Umweltskalen und auch für URAH, die dafür sprechen, daß wir hier wirklich Umweltaspekte erfaßt haben; z. B. berichten junge LehrerInnen an großen Schulen über günstigere Rahmenbedingungen, d. h. eine bessere Ausstattung (ebd., S. 169).

- Auch bezüglich der statistischen Auswertungsmethoden haben wir die Frage der Beziehung zwischen Umweltvariablen und Einstellungsänderung ausführlich diskutiert und berücksichtigt (ebd., S. 214 ff.).

HÄNSEL berücksichtigt also weder, daß die Varianz unserer Umweltskalen nachweisbar mit der Varianz von Umweltaspekten zusammenhängt, noch daß durch die bei der Auswertung gewählten Methoden (der Kontrolle der Anfangseinstellungen) Zusammenhänge von Umweltskalen und Einstellungsänderungen gerade *nicht* auf einstellungsbedingte Anteile in den Antworten auf die Umweltskalen zurückgeführt werden können. Die Uminterpretation von URAH und auch KONF (Konformitätsdruck) bringt also – soweit sie den Aspekt der rezipierten Umwelt betrifft – nichts Neues und wo sie Neues bringt, ist sie u. E. einseitig und spekulativ.

Unsere Interpretation der Variablen „Diskrepanzerfahrung“ DISK, die den „Grad der Diskrepanz zwischen der Vorbereitung durch die Pädagogische Hochschule und den tatsächlich vorgefundenen Anforderungen der Schule“ (ebd., S. 145) erfaßt, weist HÄNSEL zugunsten ihrer eigenen Deutung zurück: „Die erfahrene Diskrepanz wird hier vielmehr als Ausdruck des Widerspruchs begriffen, der der bürgerlichen Gesellschaft innewohnt und der in der Institution Schule und im Lehrerhandeln Ausdruck findet“ (HÄNSEL 1985, S. 641). Wenn wir sie richtig verstehen, meint sie damit, daß die bürgerliche Gesellschaft liberale Ideale verkündet, deren Realisierung z. B. in der Schule dann aber verhindert wird. Diese These zur inhaltlichen Validität von DISK scheint uns recht kühn zu sein; sie müßte über plausible Argumente hinaus auch empirisch gestützt werden.

Bezüglich der „Reinterpretation“ zentraler Variablen durch HÄNSEL (ebd., S. 636 ff.) möchten wir also zusammenfassend festhalten, daß wir diese Umdeutungen aus empirischen und theoretischen Gründen für nicht zwingend halten. Daraus ergibt sich, wie wir ihre „Reinterpretation des Variablenzusammenhanges“ (ebd., S. 641) sehen: Sie ist nur dann eine mögliche Interpretation, wenn man trotz aller unserer Gegenargumente HÄNSEL dennoch folgen will und mit ihr auch ihre positive Bewertung des Einstellungswandels teilt. Empirische Ergebnisse sind fast immer auch noch anders zu interpretieren. Wer das macht, wird beweispflichtig für seine alternative Deutung. Empirische Beweise oder klare Belege konnte HÄNSEL für ihre Behauptungen, z. B. die Aufspaltung der Variablen „Druckorientierung“, bisher nicht vorlegen, obwohl sie die Notwendigkeit einer empirischen Überprüfung grundsätzlich anerkennt (ebd., S. 632). Bei ihren Schlußfolgerungen ist dann von solchen Vorbehalten nicht mehr die Rede: Jetzt behauptet sie „deutlich gemacht“ zu haben (ebd., S. 643), was zwar denkmöglich – oder wie sie selber einige Male sagt „plausibel“ – ist, empirisch von ihr aber nicht belegt werden kann. Den Nachweis für ihre zentrale Behauptung, daß der konservative Wandel der LehrerInnen lediglich ein Mythos sei, hat sie somit keinesfalls erbracht. Wir können aber die Kritik von HÄNSEL, die sich mit unseren Arbeiten intensiver auseinandergesetzt hat als manche oberflächlichen RezipientInnen, akzeptieren als Aufforderung, unsere Ergebnisse nicht als unhinterfragbares endgültig bewiesenes Lehrbuchwissen anzusehen, sondern als einen – hoffentlich gewichtigen – Beitrag, der in seiner Bedeutung auch auf dem Hintergrund der (hoch)schulpolitischen Verhältnisse der siebziger Jahre gesehen werden muß.

Dies leitet uns nun über zum Beitrag von DE BRABANDER in diesem Heft. Wir beschränken uns dabei auf eine Erwiderung zu seiner Kritik am Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen KSE. Natürlich freut es uns, daß der KSE fast 20 Jahre nach seiner Konzipierung im Jahre 1968 (KOCH 1972, S. 10) immer noch einer kritischen Beurteilung für wert gehalten wird. Andererseits stammen die Beurteilungskriterien aus zeitlich und inhaltlich zunehmend ferneren und fremderen wissenschaftlichen Kontexten, was eine Replik recht schwierig macht. Wir meinen aber, daß es doch eine gemeinsame Argumentationsebene gibt, und auf dieser wollen wir einige Bemerkungen zu DE BRABANDERS Artikel machen. Diese Ebene betrifft den Zusammenhang von theoretischen Überlegungen und ihrer empirischen Überprüfung. DE BRABANDER stellt ein theoretisch interessantes Raster vor mit vier unterschiedlichen Lernkonzepten, die jeweils „mit Hilfe von vier Analysekatoren dargestellt“ werden (DE BRABANDER 1987, S. 743–760). Dieses Raster nutzt er nun zur Analyse der KSE-Dimensionen auf Itemebene. Das Ergebnis ist unerfreulich:

- Zwei Dimensionen, nämlich „Berufungsorientierung“ BE und „Reformskepsis“ NR kann er überhaupt nicht analysieren, weil ihr „Inhalt . . . nicht direkt relevant“ sei (ebd., S. 751).
- Bei der „merkwürdigen“ und „hybriden“ Skala „Allgemeinbildung“ AL unterscheidet er drei Itemclusters, bei deren Beantwortung – ausgehend von den Lernkonzepten – Widersprüche auftreten (ebd.).
- Bei der Skala „Selbstverständnis als Pädagoge“ SP äußert er wie schon bei AL Verwunderung, daß einige Items sich explizit aufs Gymnasium beziehen, und diagnostiziert eine „unentwirrbare Mischung von mindestens zwei Dimensionen“ (ebd., S. 753), nachdem er einige Items aufgrund ihrer Formulierungen nicht in ein Kästchen seines Rasters einordnen konnte.
- Auch die Analyse der Skala „Druckorientierung“ DR führe „zu Zweifeln an der Interpretierbarkeit“ (ebd., S. 754), weil eine Einordnung ins Raster häufig nicht eindeutig möglich ist.
- Weniger schlecht kommt schließlich die Skala „Anlageorientierung“ AN weg (ebd.).

Zusammenfassend muß DE BRABANDER somit für den KSE sehr beschränkte Beziehungen zu den Lernkonzepten feststellen. Hier können wir ihm nur zustimmen, denn es war nicht das Ziel des KSE, die von ihm vorgestellten Lernkonzepte zu erfassen. Widersprechen müssen wir ihm, wenn er so argumentiert, als ob die KSE-Dimensionen generell nicht interpretierbar seien, nur weil sie es im Lichte seiner Typologie nicht sind. Unser Forschungsinteresse richtete sich auf Lehrersozialisation bzw. Lehrerausbildung und zielte u. a. auf die Frage, wie sich die Interpretation der eigenen Berufsrolle und das Selbstverständnis von LehrerInnen im Studium und zu Beginn des Berufs entwickeln. Ein theoretischer Rahmen, der dieses Anliegen des KSE weiterentwickeln will, müßte von einer Systematisierung der Lehreraufgaben ausgehen, die der Schule übertragen sind und die diese in ihrem Selbstverständnis besitzt. Das geht über die unterrichtsbezogenen Lernkonzepte der Typologie von MATTHIJSSEN hinaus, z. B. kommt dann die Selektions- und Allokationsfunktion (vgl. FEND 1974) ins Blickfeld.

Über die mangelnde Eignung des Rasters für unsere Zwecke hinaus, ist aber noch folgendes anzumerken: So sehr das Anliegen von DE BRABANDER, Einstellungsska-

len besser interpretierbar zu machen, indem man sie aus einem umfassenderen theoretischen Konzept heraus entwickelt, zu begrüßen ist, so sehr muß aber auch betont werden, daß die gute theoretische Absicht die konkrete empirische Realisierung nicht automatisch mit sich bringt. Anders ausgedrückt: Ob theoretische Konzepte, wie sie DE BRABANDER vorstellt, auch alltagstheoretischen Vorstellungen in den Köpfen der zu Befragenden entsprechen, so daß reliable Skalen konstruiert werden können, muß empirisch geklärt werden. Was bei einer solchen empirischen Überprüfung herauskommen kann, haben FILIPP u. a. (1986) bei einem ganz anderen Thema gezeigt: Sie konnten, obwohl sie von einem theoretisch gut begründeten Klassifikationsschema von Krankheits-Bewältigungsreaktionen mit acht Zellen ausgingen, schließlich empirisch nur vier Skalen realisieren, die jeweils z. T. mehrere Zellen abdeckten. Das ist keine Kritik, sondern nur ein Hinweis darauf, daß die Empirie der Theorie durchaus Grenzen auferlegen kann, wenn man sich der empirischen Überprüfung überhaupt stellt und es nicht beim Theoretisieren beläßt.

DE BRABANDER bietet nun, nachdem die geringen Beziehungen seines theoretischen Rahmens mit dem KSE konstatiert sind, eine Interpretation des konservativen Einstellungs-Wandels an, indem er in diesem eine „triviale Widerspiegelung“ von unterschiedlichen Freiheitsspannen (DE BRABANDER 1987, S. 756) während des Hochschulstudiums und der Schulrealität sieht und indem er „die starke Reaktion auf der DR-Skala sehr gut als eine bloße Projektion der eigenen Handlungsunfähigkeit“ meint erklären zu können (ebd.). Eine zusammenhängende theoretische Position wird für uns bei dieser Erklärung des konservativen Wandels nicht sichtbar; ebenso fehlt eine Auseinandersetzung mit unseren detaillierten theoretischen Überlegungen zur Änderung und Stabilisierung von Einstellungen (DANN u. a. 1978, S. 109–117). Wir sehen in Anwendung der Theorie von KELMAN (1974) die Einstellungsänderung beim Berufseintritt als das Ergebnis verschiedener motivationaler und kognitiver Prozesse an, die durch die Handlungen der LehrerInnen in Gang gesetzt werden (hingewiesen sei darauf, daß bei dieser Theorieskizze die Person als aktiv handelnde konzipiert ist):

- Durch den *Kontext* der Handlung selbst kann z. B. ein junger Lehrer angestoßen werden, sich mit seinen bislang ablehnenden Auffassungen von Strafe auseinanderzusetzen, wenn er in einer Situation dazu gebracht wurde, selber Strafen zu verhängen.
- Im *Rückblick* auf eine ausgeführte Handlung (z. B. eine Strafe), die man eigentlich nicht ausführen wollte, können sich Schuldgefühle und damit Beeinträchtigungen der Selbstachtung einstellen, die durch eine nachträgliche Einstellungsänderung (z. B. positivere Bewertung von Strafe) behoben werden können.
- Im Hinblick auf *Konsequenzen* ihrer Handlung kann eine junge Lehrerin gezwungen sein, ihr Tun gegenüber anderen zu rechtfertigen; dabei wird auch die ursprüngliche Einstellung überdacht, wobei Rollenerwartungen (z. B. durch Kollegen oder Eltern) bedeutsam sind.

Richtigstellen bzw. präzisieren möchten wir schließlich noch 3 Punkte:

- Wir haben die Lehrereinstellungen nicht auf die einzige Grunddimension „konservativ versus progressiv“ reduziert, wie DE BRABANDER behauptet. Bereits der

KSE enthält eine zweite Grunddimension neben „Konservativität“, nämlich „Sozialengagement“ (DANN u. a. 1978, S. 94–101). Ausgewertet und dargestellt haben wir zudem die Ergebnisse der über 20 erfaßten Einzelvariablen, die auch interpersonelle Werthaltungen und die berufliche Selbstachtung umfaßten.

- Die große Bedeutung von DR beim konservativen Einstellungswandel beruht auf empirischen Ergebnissen (ebd., S. 316), denen DE BRABANDER nur Spekulationen über angeblich wichtigere Variablen entgegenhält.
- Wir sind mit DE BRABANDER einig, daß schulische Innovationen nicht auf ein Problem der Lehrerpersönlichkeit reduziert werden können (ebd., S. 21–22). Allerdings stellt diese für die uns interessierende Lehrerausbildung einen so wichtigen Aspekt dar, daß wir sie der gründlichen Erforschung wert hielten.

Zusammenfassend möchten wir festhalten: Man kann heute beim KSE zu Recht auf die schmale theoretische Fundierung hinweisen, die u. E. Ende der sechziger Jahre noch gar nicht viel besser sein konnte, und auch andere Mängel benennen, was schon einigen AutorInnen Stoff für Publikationen geliefert hat. Es erscheint uns aber wenig ergiebig, den KSE in das Prokrustesbett einer theoretischen Konzeption zu zwängen, die den ursprünglichen Intentionen des KSE nicht gerecht wird und deren Brauchbarkeit nach DE BRABANDERS eigener Formulierung auch davon abhängt, „ob die Lernkonzepte ausreichend konkretisiert werden können“ (DE BRABANDER 1987, S. 758).

Versuchen wir zum Abschluß ein Fazit zu ziehen und unsere eingangs gestellte Frage zu beantworten: Sind unsere früheren Arbeiten zum Einstellungswandel junger LehrerInnen theoretisch und empirisch überholt, gewisse Hauptergebnisse sogar Artefakte? Das kann man nach den von uns aufgeführten Argumenten kaum mehr behaupten. Die vorgebrachten neuen Ideen zur theoretischen Reinterpretation der von uns aufgewiesenen Phänomene sind in zentralen Punkten empirisch nicht belegt und bleiben damit spekulativ oder widersprechen sogar unseren Daten. Deutlicher geworden ist durch die Kritik der begrenzte Stellenwert unserer Studien. Die Hauptbefunde der Analyse des bis dahin ja reichlich nebulösen „Praxis-Schocks“ können jedoch für die siebziger Jahre nach wie vor Gültigkeit beanspruchen. Ob sie allerdings unter den heutigen Bedingungen in gleicher Weise gelten, ist damit nicht gesagt; denn sie sind inzwischen in das Bewußtsein der LehrerInnen eingegangen und haben dort möglicherweise ihre Wirkung getan. Auch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mögen Effekte zeigen. Nur neue Empirie auf der Basis neuer theoretischer Konzepte kann darüber Aufschluß geben; die Auseinandersetzung mit den alten Ansätzen kann dabei ein sinnvoller erster Schritt sein. Generell rechnen wir unsere Untersuchungen der Sozialisationsforschung zu. Wir sind auch der Meinung, mit der Vorstellung von den mit innovativer Kompetenz ausgestatteten LehrerInnen durchaus eine „aktive“ Sozialisationskonzeption vertreten zu haben. Dennoch stimmen wir ZEICHNER (1986) zu, daß in zukünftigen Forschungen über die Sozialisation von Lehrkräften der Aspekt der aktiven Mitgestaltung der eigenen Sozialisationsbedingungen durch die LehrerInnen selbst noch ausdrücklicher und bis in die methodischen Konsequenzen ins Zentrum von Untersuchungen gestellt werden sollte.

Literatur

- BOMMES, R./FRIEDE, C. K.: Zur Konstruktvalidität des KSE. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 29 (1982), S. 81–88.
- CLOETTA, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Konservatismus, Machiavellismus, Demokratisierung. Stuttgart 1975.
- DANN, H.-D./CLOETTA, B./MÜLLER-FOHRBRODT, G./HELMREICH, R.: Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Stuttgart 1978.
- DANN, H.-D./MÜLLER-FOHRBRODT, G./CLOETTA, B.: Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxischock“ drei Jahre später. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 13 (1981), S. 251–262.
- DE BRABANDER, K.: Das Bewußtsein von Lehrern über Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 743–760.
- FEND, H.: *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim 1974.
- FEND, H.: Schüler-Lehrer-Verhältnis und Sozialisationseffekte. In: *Landeszentrale für politische Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Erziehungsnotstand? – Sozialisation und Erziehung in Konsens und Dissens*. Köln 1976, S. 119–139.
- FILIPP, S.-H./FERRING, D./KLAUER, T.: Deskription und Effektanalyse von Formen der Krankheitsbewältigung bei Tumorpatienten. In: *AMELANG, M. (Hrsg.): Bericht über den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Heidelberg 1986*. Bd. 1. Kurzfassungen. Göttingen 1986, S. 394.
- HÄNSEL, D.: Die Anpassung des Lehrers. Zur Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim 1975.
- HÄNSEL, D.: Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985), S. 631–645.
- KELMAN, H. C.: Attitudes are Alive and Well and Gainfully Employed in the Sphere of Action. In: *American Psychologist* 29 (1974), S. 310–324.
- KOCH, J.-J.: *Lehrer-Studium und Beruf*. Ulm 1972.
- MÜLLER-FOHRBRODT, G./CLOETTA, B./DANN, H.-D.: *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart 1978.
- ZEICHNER, K. M.: Lehrersozialisation und Lehrerausbildung: Forschungsstand und Perspektiven. In: *Bildung und Erziehung* 39 (1986), S. 263–278.

*Abstract**Young Teachers' Attitudes Towards School and Their Change Towards Conservatism on Entering the Profession – A Reply*

The authors discuss the contributions by DAGMAR HÄNSEL (1985, in this journal) and by KEES DE BRABANDER (1987, in this number), who both criticize the Constance Study – a well-known German research project on the change towards conservatism in young teachers' attitudes – and offer their own reinterpretations. Besides clarifying a few misunderstandings, the authors try to show that – in view of their own findings – HÄNSEL's position remains speculative and empirically unsound. DE BRABANDER's theoretical approach, on the other hand, does not seem to produce an adequate critique of the Constance questionnaire on teachers' attitudes towards school and instruction. The authors agree, however, that the empirical results collected in the seventies cannot be transferred to the present situation without careful reconsideration.

Anschrift des Autors:

Dr. rer. soc. Bernhard Cloetta, Farbstraße 31 c, CH-3076 Worb.