

Ploeger, Wilfried

Phänomenologie und Empirische Unterrichtsforschung

Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 60-67



Quellenangabe/ Reference:

Ploeger, Wilfried: Phänomenologie und Empirische Unterrichtsforschung - In: Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 60-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-296183 - DOI: 10.25656/01:29618

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-296183>

<https://doi.org/10.25656/01:29618>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

16. Jahrgang/Heft 1/1988

Thema: Interkulturelles Lernen

Verantwortlicher Herausgeber: Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

| | |
|---|----|
| Einführung | 3 |
| Karl-Heinz Flechsig: Intrakulturelle Vermittlung allgemeinen Wissens | 5 |
| Isolde Demele: Interkulturelles Lernen zwischen traditionaler und Industriegesellschaft | 16 |
| Renate Nestvogel: Einheimische und westliche Bildungsformen in Schwarzafrika | 28 |
| Wolfgang Karcher: Pesantren in Indonesien — kulturspezifische Elemente einer nicht-westlichen Bildungstradition | 43 |

Allgemeiner Teil

| | |
|---|----|
| Wilfried Plöger: Phänomenologie und Empirische Unterrichtsforschung | 60 |
| Johannes Mayr, Ferdinand Eder, Walter Fartacek: Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerbildung und Einstellungsentwicklung. | 68 |

| | |
|----------------------------------|----|
| Berichte und Mitteilungen | 83 |
|----------------------------------|----|

| | |
|--------------------------|----|
| Buchbesprechungen | 88 |
|--------------------------|----|

| | |
|-----------------------------|----|
| Hinweise für Autoren | 95 |
|-----------------------------|----|

Wilfried Plöger

Phänomenologie und Empirische Unterrichtsforschung

Phenomenology and empirical research on teaching

Phänomenologie und empirische Forschung werden in der gegenwärtigen methodologischen Diskussion in der Regel als inkompatible Forschungswege angesehen. Die Rehabilitierung der Phänomenologie mit der sogenannten „Alltagswende“ in der Erziehungswissenschaft wird nämlich eher im Sinne einer Frontstellung gegenüber empirischer Forschung verstanden und begründet. Die folgenden Überlegungen wollen demgegenüber die These entfalten, daß diese beiden methodischen Konzeptionen in einem engen Zusammenhang stehen. Seine Auflösung hätte für das primäre Ziel der Unterrichtsforschung, die Unterrichtswirklichkeit beschreiben zu wollen, fatale Folgen. Die Argumentation für die zu entwickelnde These soll (1) an das ursprüngliche Anliegen der Phänomenologie erinnern. Im Anschluß daran wird (2) das methodische Vorgehen der Phänomenologie skizziert, um (3) zu zeigen, welche entscheidende Funktion der phänomenologischen Methode bei der Konstruktion von Begriffen, die das konstitutive Element der Hypothesenbildung in der empirischen Forschung ausmachen, zuzusprechen ist.

In the actual methodological discussion phenomenology and empirical research are ordinarily considered as incompatible methods. For the rehabilitation of phenomenology by the so called „Alltagswende“ as undertaken by educational research nowadays is regarded as a contradictory position towards empirical research and founded likewise. In contrast to that opinion the following reflections intend to develop the thesis that these two methods are closely interwoven. Tearing them apart would ensue fatal consequences for the primary object of educational research, which is to convey a precise description of current educational instruction. The argumentation in support of this thesis first aims at calling back to mind the original concern of phenomenology. Subsequently the methodical proceeding of phenomenology is outlined in order to demonstrate which decisive function must be attributed to phenomenology for the construction of concepts forming the constitutive element to propound hypotheses in empirical research.

1. Das ursprüngliche Anliegen der Phänomenologie

Die Begründung der Phänomenologie geht auf Edmund Husserl zurück. Er ging von der These aus, daß die Methoden der empirischen Wissenschaften zur Erforschung der Natur und der sozialen Wirklichkeit nicht ausreichen, sondern durch eine andere Methode, nämlich die phänomenologische, ergänzt werden müßten (Husserl 1965; 1971², S. 22f.).

Welche Aufgabe fällt der Phänomenologie im Hinblick auf die Fundierung empirischer Forschung zu? Empirische Forschung — naturwissenschaftliche wie sozialwissenschaftliche — beginnt nicht voraussetzungslos. So existiert etwa der erzieherische Alltag immer schon, bevor er dem Zugriff des Wissenschaftlers ausgesetzt ist. Dieser Zugriff auf die Erziehungswirklichkeit wird spätestens dann zum Problem, wenn es darum geht, adäquate Termini zur Erfassung des erzieherischen Geschehens zu konstruieren. Adäquat sind diese Termini, wenn sie die „Sinn- und Rele-

vanzstruktur“ (Schütz 1971, S. 6) des Alltags einfangen. Deshalb muß der Forscher schon im voraus um die Wirklichkeit wissen, er muß ein Vorverständnis von dem haben, was er näher untersuchen möchte; er muß „schon immer wissen, was Angst und was Glück, was Schuld und Versagen, was Erziehung und liebende Hinwendung usw. ist, ehe [er] daran denken kann, in diesem Felde genauere Nachforschungen anstellen zu können. Und so handelt es sich in dieser vorgängig anzustellenden Grundlegung durchaus schon um ein Stück inhaltlicher Pädagogik.“ (Bollnow 1968, S. 239; vgl. auch 1970/1981², S. 103 ff.)

2. Begriffsbildung aus der Sicht der Phänomenologie

Im folgenden soll nun gezeigt werden, wie die Phänomenologie methodisch vorgeht und dadurch zu Begriffsbestimmungen gelangt, die die Defizite operationaler Definitionen zu beheben versuchen. Die einzelnen methodischen Schritte sollen dabei am Beispiel „Selbstwertgefühl“ expliziert werden.

Der Phänomenologe beginnt seine Analyse mit der sogenannten „Epoché“ (vgl. Husserl 1954/1962₂, S. 138). Epoché bedeutet die Ausschaltung all dessen, was die Wissenschaften, hier vor allem die Psychologie, an Erkenntnissen und Theorien hervorgebracht haben. Hinsichtlich des in Frage stehenden Gegenstandes „Selbstwertgefühl“ hätte man also „einzuklammern“, was etwa aus der Selbstkonzeptforschung zu diesem Thema an Erkenntnissen vorliegt (vgl. z.B. Allport 1970; Epstein 1979, S. 18 ff.; Trautner 1979, S. 274 ff.; Pervin 1981, S. 207 ff.). Das bedeutet: Man lehnt die Erkenntnisse der Selbstkonzeptforschung nicht ab, sondern man sorgt durch die Epoché dafür, daß man das Selbstwertgefühl möglichst unvoreingenommen, also nicht durch den Filter irgendwelcher theoretischer Konstrukte bereits verstellt, in den Blick nehmen kann.

In einem zweiten Schritt wendet sich der Phänomenologe seinen Bewußtseinserlebnissen, den Phänomenen, um in der Terminologie Husserls zu sprechen, zu. Man erinnert sich etwa an bestimmte Erlebnisse, in denen sich dieses Selbstwertgefühl aktualisierte, etwa in der Sextanerzeit, als man eine Brille bekam, die einem schwer zu schaffen machte: Das Gefühl, anderen an Sehkraft unterlegen zu sein, und die Angst, von ihnen wegen der Brille gehänselt zu werden, führte dazu, daß man seine Brille so wenig wie möglich benutzte. Man könnte nun weitere Bewußtseinserlebnisse heranziehen und darauf reflektieren. Im Vergleich all dieser Phänomene miteinander ist es möglich, das „Wesen“ zu erkennen. Der Phänomenologe bezeichnet diesen methodischen Schritt als eidetische Reduktion. In die heutige Terminologie übersetzt, würde man nach dem Typischen, hier also nach den typischen Strukturen des Selbstwertgefühls, fragen. Aus dem angeführten Beispiel und weiteren denkbaren ließe sich als typisch festhalten: Das Selbstwertgefühl bezieht sich zunächst einmal auf die Sicht der eigenen körperlichen Fähigkeiten und Merkmale,

von denen einige dem Individuum sehr zu schaffen machen, etwa eine „schlechte Figur, Kleinheit, Plumpheit, Häßlichkeit, Mißgestaltung einzelner Körperteile oder sexuelle Impotenz“ (Lersch 1948/1951⁴, S. 277). Die Reaktionen auf die Kenntnismahme solcher Merkmale können nicht unterdrückt oder ignoriert werden, sie bedrücken den einzelnen; es ist ihm nicht gleichgültig, ob er sich „als gewandt oder ungeschickt mit den Händen, als krank oder behindert, vor allem aber auch im Spiegel des anderen als attraktiv oder abstoßend, zu dick oder zu alt“ (Graumann/Metraux 1977, S. 45) erfährt. Man verfügt also über einen Maßstab, nach dem man die erfahrene Körperlichkeit beurteilt und den man für verbindlich hält.

Dieser Maßstab, dieser Selbstwert, zeigt sich nicht nur in körperlicher Hinsicht, sondern auch in geistiger. So setzt ein Schüler etwa für die einzelnen Schulfächer seinen persönlichen Maßstab an. Liegt dieses Maß im Fach Mathematik sehr hoch, so werden befriedigende Noten oder schlechtere zu entsprechenden Enttäuschungen führen, während gute und sehr gute Ergebnisse Freude aufkommen lassen, zumindest aber Zufriedenheit. Im Fach Französisch mag das individuelle Maß dieses Schülers ganz anders gesetzt sein. Wenn es relativ tief liegt, kann eine befriedigende Zensur schon erfreulich sein, während sich Enttäuschung erst bei mangelhaften oder ungenügenden Ergebnissen einstellt.

Das menschliche Selbstwertgefühl dokumentiert sich auch in sozialer Hinsicht. Eine Betrachtung konkreter Beispiele würde als typisches Moment ausweisen, daß auch diesbezüglich individuell-verbindliche Maßstäbe gesetzt werden. Niemand möchte als Egoist abgestempelt sein, jeder glaubt von sich — gleichgültig in welcher Weise und in welchem Umfang — behilflich und hilfreich zu sein. Man möchte nett zu anderen, höflich, zuvorkommend oder freundlich sein.

Die phänomenologische Analyse des Selbstwertgefühls muß hier notwendigerweise unvollständig bleiben (ausführlicher in Plöger 1986, S. 142 ff.), sie kann aber im groben zeigen, was es bedeutet, wenn Schütz von „alltäglichen Sinn- und Relevanzstrukturen“ spricht. Das Selbstwertgefühl ist solch eine lebensweltliche Struktur. Es ordnet, strukturiert das alltägliche Erleben. So bestimmt es etwa den Sinn eines Lobs oder eines Tadels. Ähnlich liegen die Verhältnisse auch beim alltäglichen Handeln. Man hält nicht alles für erstrebenswert, auch wenn man die Fähigkeit hätte, es zu erreichen. Und so strukturiert und bestimmt das Selbstwertgefühl, was man tut und was nicht, und sogar, wie man es ausführt.

3. Die Funktion der Phänomenologie für die empirische Unterrichtsforschung

Im Anschluß an diese grobe Begriffsbestimmung ist es nun möglich, die eingangs skizzierte Fragestellung wieder aufzugreifen: Inwiefern muß empirische Unterrichtsforschung auf phänomenologisch gewonnene

Begriffe zurückgreifen? Zur Beantwortung der Frage erscheint es zweckmäßig, an einem konkreten Beispiel zu argumentieren. Deshalb möchte ich im folgenden eine empirische Untersuchung heranziehen, die eine enge thematische Beziehung zu dem Beispiel „Selbstwertgefühl“ aufweist. Die Analyse dieser Untersuchung wird zeigen, zu welchen merkwürdigen Ergebnissen man in der Unterrichtsforschung gelangen kann, wenn nicht eine eingehende phänomenologische Reflexion der in der zu falsifizierenden Hypothese verwendeten Begriffe vorausgeht.

Es handelt sich um eine Untersuchung, die von den Psychologen Wulf-Uwe Meyer und Fritz-Otto Plöger durchgeführt wurde. Bei der Durchführung ihres „Experiments“, wie die Autoren es nennen, gingen Meyer und Plöger davon aus, daß Sanktionen (Lob und Tadel) nicht immer, sondern nur unter bestimmten Bedingungen eine Person veranlassen, ihr Selbstkonzept (das ist in Annäherung der in der oben angeführten phänomenologischen Analyse gewählte Begriff des Selbstwertes) zu ändern. „Eine dieser Bedingungen ist sicherlich, daß die sanktionierende Person als jemand wahrgenommen wird, der bereits Annahmen über die Begabung oder Fähigkeit der sanktionierenden Person hat entwickeln können“ (Meyer/Plöger 1979, S. 229).

Diese Annahme steht mit den oben ausgeführten Überlegungen durchaus im Einklang; man darf davon ausgehen, daß ein echtes Lob als angenehm empfunden und damit das Selbstwertgefühl stabilisiert oder sogar erhöht wird. Dabei erscheint es auch plausibel, mit Meyer und Plöger zu vermuten, eine Rückwirkung der Sanktion komme nur dann zustande, wenn der Sanktionierende (etwa der Lehrer) den Betroffenen (Schüler) gut kennt. Diese These steht nämlich mit unseren alltäglichen Erfahrungen im Einklang. Bei einem Schüler, der gerade seinen neuen Mathematiklehrer kennengelernt hat und von diesem wegen der Lösung einer Aufgabe gelobt wird, wird sich daraufhin in aller Regel nicht das Selbstwertgefühl ändern. Hätte es sich hierbei um einen Lehrer gehandelt, der ihn bereits einige Jahre kennt, läge der Fall anders, weil der Schüler weiß, daß dieser Lehrer über seinen gesetzten Selbstwert relativ gut informiert ist.

Die Berücksichtigung dieser Überlegungen ziehen Meyer und Plöger beim Aufbau ihres „Experiments“ in Betracht, indem sie im Fragebogen eine Schulsituation vorstellen, „wobei in einer Versuchsbedingung mitgeteilt wird, daß die Schüler bei ihrem Lehrer 'schon seit langer Zeit Unterricht haben' (Begabungs-Annahmen vorhanden), in einer anderen Versuchsbedingung, daß 'ein neuer Lehrer gerade an die Schule gekommen sei', der die Schüler in einem bestimmten Fach unterrichten werde und nun 'zum ersten Mal die Klasse betritt' (Begabungs-Annahmen nicht vorhanden)“ (Meyer/Plöger 1979, S. 229).

Der weitere Versuchsplan sieht im einzelnen folgendermaßen aus: „Die Versuchsperson hat sich jeweils vorzustellen, sie selbst werde von dem entsprechenden Lehrer unterrichtet. In beiden Bedingungen wird weiter mitgeteilt, der Lehrer habe eine Anzahl von Aufgaben-Serien unterschiedlicher Schwierigkeit mit in den Unterricht gebracht. Zunächst gibt er

allen Schülern zehn sehr leichte Aufgaben zum Bearbeiten. Nach Ablauf der zur Lösung verfügbaren Zeit schaut sich der Lehrer das von der Versuchsperson bearbeitete Blatt und das eines weiteren Schülers an; er stellt fest, daß beide 'bei 9 von den 10 Aufgaben die richtige Antwort angekreuzt haben'. Der Hälfte der Versuchspersonen in beiden Versuchsbedingungen (vertrauter Lehrer vs bislang unbekannter Lehrer) wurde mitgeteilt, daß der Lehrer den Mitschüler für dieses Resultat kritisiert ('Dieser eine Fehler war doch nicht nötig!'); der anderen Hälfte wird mitgeteilt, daß der Mitschüler gelobt, die Versuchsperson kritisiert wird... Als Indikatoren der Begabungseinschätzung wurden Erfolgsvoraussagen für nachfolgend zu bearbeitende Aufgaben herangezogen: Die Versuchspersonen hatten sich vorzustellen, nach Bearbeiten der sehr leichten Aufgaben-Serie weiterhin eine leichte, mittelschwere, schwere und sehr schwere Serie zu lösen, von denen jede 10 Aufgaben umfaßt." (Meyer/Plöger 1979, S. 229f.)

Die Ergebnisse dieses „Experiments“ sind auf den ersten Blick überraschend. Die Versuchspersonen, die vom „vertrauten“ Lehrer gelobt wurden, erwarten, im zweiten Durchgang weniger Aufgaben zu lösen als im ersten; dagegen erwarten die Versuchspersonen, die kritisiert wurden, während ihr Mitschüler gelobt wurde, mehr Aufgaben zu lösen als im ersten Durchgang. Aufgrund unserer alltäglichen Erfahrungen hätte man wohl ein genau umgekehrtes Ergebnis erwartet: Lob des Lehrers bestärkt das Selbstwertgefühl eines Schülers und macht ihn für die Bewältigung kommender Aufgaben optimistisch. Kritik an seinen Leistungen kann ihn dagegen ängstlich machen, bei künftigen Aufgaben zu versagen. In ähnlicher Weise zeigen sich auch die Experimentatoren überrascht: „Solche möglichen Verhaltensaussagen von Lob und Tadel erscheinen auf den ersten Blick vielleicht paradox (insbesondere, daß Lob Verhalten beeinträchtigen kann), widersprechen sie doch einer weithin geteilten Alltags-Theorie über die Wirksamkeit von Sanktionen, aber auch klassisch-lerntheoretischen Annahmen über Wirkungen von Lob und Tadel als Bekräftiger.“ (Meyer/Plöger 1979, S. 234).

Wie läßt sich dieser unerwartete Zusammenhang von Sanktionen und Wahrnehmung der eigenen Begabung erklären? Bei näherer Betrachtung des Versuchsplans ist festzustellen, daß das Verteilen von Sanktionen (Lob und Kritik) der Anlaß für die von den Versuchspersonen gegebenen Antworten ist. Die Art dieser Sanktionen und die Art ihrer Formulierung bedürfen daher genauerer Prüfung. Das geschieht am besten, indem man versucht, sich in die Lage der Versuchsperson zu versetzen: Sobald ich die ersten Zeilen der Versuchsanordnung gelesen habe, weiß ich, daß es sich bei der Bearbeitung der ersten zehn Aufgaben um sehr leichte handelt. Was „sehr leicht“ ist, kann ich dabei nur auf meine eigenen Fähigkeiten beziehen. Ich nehme also an: „Für mich selbst gibt es keine Schwierigkeiten, diese Aufgaben zu lösen.“ Nach der Lösung dieser Aufgaben und der Korrektur durch den Lehrer sagt dieser zu mir: „Dieser eine Fehler war doch nicht nötig!“ Wie fasse ich diese Äußerung

auf? Welchen Sinn unterstelle ich ihr? Oder um ganz konkret zu fragen: Handelt es sich bei dieser Äußerung um ein Lob, eine neutrale Aussage oder um eine negative Kritik, also um einen Tadel? Der Sinn einer Äußerung ist immer kontextgebunden. Welchen Kontext hätte man in diesem Falle zu berücksichtigen? — Zum einen steht die Lehreräußerung in direktem Zusammenhang mit der Tatsache, daß ich neun von zehn Aufgaben richtig gelöst habe. Zum anderen ist aber vor allem zu berücksichtigen, daß es sich um „sehr leichte“ Aufgaben gehandelt hat. Der Lehrer stellt nun fest, daß neun der zehn Aufgaben richtig gelöst sind. Daraufhin sagt er, der Schüler habe einen Fehler gemacht. Dieser hätte vermieden werden können, da die Aufgaben doch sehr leicht gewesen seien. Welche Intention mag der Lehrer mit dieser Aussage verbunden haben? — Da der Lehrer mich, die Versuchsperson, gut kennen soll (das war eine wichtige Vorannahme des Versuchsplanes), will er wahrscheinlich ausdrücken, daß mir solch ein Fehler eigentlich nicht hätte unterlaufen dürfen, da meine Begabung für die Lösung dieser sehr leichten Aufgaben hoch genug sei.

Und hier ist der entscheidende Punkt zu sehen: Von mir, der Versuchsperson, wird die Äußerung des Lehrers nicht als negative Kritik verstanden. Was sollte mir denn dazu Anlaß gegeben haben? Etwa die Tatsache, einen Fehler gemacht zu haben? Schließlich hat mir der Lehrer doch durch seine Äußerung eine indirekte Bestätigung meiner im Vergleich zur Aufgabenstellung hohen Begabung gegeben. Der Sinn seiner Äußerung ist also keineswegs als negative Kritik, als Tadel aufzufassen. Diese Sinnauslegung kann man auch durch alltägliche Erfahrungen aus dem Unterricht absichern. Man darf davon ausgehen, daß auf eine „echte“ negative Kritik durch den Lehrer typische Verhaltensweisen des Schülers folgen. Im Unterrichtsalltag stellt man vor allem immer wieder zwei Verhaltensweisen fest: Der Schüler reagiert aggressiv, oder er zieht sich — zumindest für kurze Zeit — vom Unterrichtsgeschehen zurück. Solche Verhaltensweisen könnte man auch wohl kaum von der Versuchsperson annehmen. Eine indirekte Bestätigung meiner Begabung macht mich nicht aggressiv und gibt mir auch keinen Anlaß, mich vom Unterrichtsgeschehen zurückzuziehen. Man wird eher zu der Annahme neigen: „Es ist halt ein Flüchtigkeitsfehler gewesen, der jedem unterlaufen kann.“ Geht man also davon aus, daß der Lehrer Begabungsannahmen über mich, die Versuchsperson, bereits entwickelt hat, und berücksichtigt, daß die Aufgaben sehr leicht waren, dann besteht für mich kein Grund, die Äußerung des Lehrers als Kritik aufzufassen. Äußerungen von anderen, die als Kritik für von mir als sehr leicht empfundene Aufgaben gedacht sein könnten oder gedacht sind, verstehe ich in der Regel nicht als Kritik; es sind für mich relativ neutrale Aussagen, die keine bemerkenswerte Veränderung meines Selbstwertgefühls bewirken.

Ähnliche Überlegungen kann man auch für die Äußerung „Das war ganz ausgezeichnet!“ anstellen. Der Schüler faßt die Lehreräußerung mit aller Wahrscheinlichkeit nicht als Lob, eher als neutrale Aussage auf. Warum

sollte er für die Lösung von Aufgaben, die er selbst als sehr leicht empfindet, auch gelobt werden? Man könnte neben einer neutralen Aussage eventuell auch noch eine indirekte Bestätigung der niedrigen Begabung des Schülers in dieser Aussage vermuten. Der Schüler sagt sich demnach: „Der Lehrer möchte mir durch seine Aussage Mut machen, da er weiß, daß ich bereits bei Aufgaben mit einem nur etwas höheren Schwierigkeitsgrad völlig versage, er weiß also um meine relativ geringe Begabung auf diesem Gebiet.“

Aus diesen konkreten Überlegungen kann man allgemein folgern: Was als ein Lob für eine bewältigte Aufgabe gelten soll und was nicht, legt nicht der Sanktionierende, etwa der Lehrer fest. Ob ein ausgesprochenes „Lob“ tatsächlich als ein Lob in einer konkreten Situation gilt, ob es den Sinn eines Lobs erfüllt, entscheidet immer der Betroffene, hier also der Schüler bzw. die Versuchsperson.

Damit dürfte man die Frage nach der Ursache der „scheinbar paradoxen Wirkungen von Lob und Tadel“ etwa so formulieren: Meyer und Plöger scheinen den entscheidenden Fehler im Versuchsplan gemacht zu haben. Hier kann keine ausgiebige phänomenologische Analyse der Erziehungsmittel Lob und Tadel und deren Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des Sanktionierten vorausgegangen sein. Ansonsten hätte auffallen müssen, daß die Äußerung „Dieser eine Fehler war doch nicht nötig!“ nicht als negative Kritik (Tadel) und die Äußerung „Das war ganz ausgezeichnet!“ nicht als „echtes“ Lob aufgefaßt werden dürfen. Vielmehr darf man die erste Äußerung als neutrale Aussage, evtl. auch als Lob, und die zweite ebenfalls als neutrale Aussage, evtl. als indirekte Bestätigung einer nicht besonders hohen Begabung verstehen. So gesehen handelt es sich bei dem „Experiment“ von Meyer und Plöger nicht um die Widerlegung einer Alltagstheorie und der klassischen Lerntheorien über die Wirksamkeit von Lob und Tadel, sondern bestenfalls um eine quantitative Bestätigung des durch phänomenologische Analysen vorweg erkannten Sinns von Lob und Tadel.

4. Schluß

Die vorausgegangene exemplarische Analyse einer empirischen Untersuchung wollte zeigen, welche entscheidende Funktion einer umsichtigen Begriffsbildung in der empirischen Forschung zukommt. Im wesentlichen ergeben sich daraus folgende Perspektiven:

- (1) Empirische Unterrichtsforschung muß von der Grundannahme ausgehen, daß die Unterrichtswirklichkeit schon vor jedem wissenschaftlichen Zugriff durch spezifische Sinnstrukturen geprägt ist.
- (2) Unterrichtswirklichkeit kann demnach nur dann adäquat erfaßt werden, wenn die sie konstituierenden Sinnstrukturen als Ausgangsbasis gewählt werden, auf der der Wissenschaftler eine sinnvolle Terminologie konstruieren kann.

- (3) Die Aufgabe läßt sich nicht durch eine mehr oder weniger pauschale Operationalisierung — so exakt sie auch sein mag — lösen; hierzu ist eine differenzierte phänomenologische Analyse unabdingbare Voraussetzung.
- (4) In diesem Sinne reproduziert empirische Unterrichtsforschung nicht nur das Wissen um das Erleben, Denken und Handeln der in erzieherischen Interaktionen Stehenden sozusagen als experimentelle Bestätigung, sondern sie allein kann erst echten Erkenntniszuwachs versprechen: Durch planmäßige Forschung können die Lücken des in phänomenologischen Analysen eruierten lebensweltlichen Erfahrungswissens, das mehr oder weniger zufällig zustandekommt, systematisch geschlossen und für die Unterrichtspraxis fruchtbar gemacht werden.

Literatur

- Allport, G. W., 1970: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit, Meisenheim/Glan
- Bollnow, O. F., 1968: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 14, S. 221-252.
- Bollnow, O. F., 1970/1981²: Philosophie der Erkenntnis, Erster Teil: Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen, Stuttgart.
- Epstein, S., 1979: Entwurf einer integralen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp, S.-G. (Hg.): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgart, S. 15-45.
- Graumann, F./Metraux, A., 1977: Die phänomenologische Orientierung in der Psychologie. In: Schneewind, K. A. (Hg.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München/Basel, S. 27-53.
- Husserl, E., 1954/1962²: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie, Husserliana Bd. IV, hrsg. v. W. Biemel, Den Haag.
- Husserl, E., 1965/1971²: Philosophie als strenge Wissenschaft, hrsg. v. W. Szilasi, Frankfurt/Main.
- Lersch, Ph., 1948/1951⁴: Aufbau der Person, München.
- Meyer, W.-U./Plöger, F. O., 1979: Scheinbar paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel auf die wahrgenommene eigene Begabung. In: Filipp, S.-H. (Hg.): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgart, S. 221-235.
- Pervin, L. A., 1981: Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen, München/Wien/Baltimore.
- Plöger, W., 1986: Die Bedeutung der Phänomenologie für die Pädagogik, Reihe Kritische Information, Paderborn.
- Schütz, A., 1971: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit, Den Haag, S. 3-54.
- Thiersch, H., 1978: Alltagshandeln und Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 8, S. 6-25.
- Trautner, H. M., 1979: Der Beitrag der Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgart, S. 273-289.

Anschrift des Autors: Dr. Wilfried Plöger, Institut für Schul- und Unterrichtsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Bispinghof, 4400 Münster.