

„Subjektive Theorien“ und didaktisches Handeln – Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung

KURZFASSUNG: Der Beitrag befasst sich mit dem Forschungsstand zu persönlichkeitsstrukturellen Grundlagen von Lehrenden für deren didaktisches Handeln. Es erfolgt eine Differenzierung der unter dem Oberbegriff „subjektive Theorien“ subsumierten theoretischen Konstrukte. Ausgehend davon werden Forschungsaktivitäten zu Lehrenden im beruflichen Bildungssystem systematisiert und im Überblick dargestellt. Es fehlen insbesondere längsschnittlich angelegte Studien, die Aussagen zu Wirkungszusammenhängen zwischen persönlichkeitsstrukturellen Merkmalen der Lehrpersonen und beruflichen Lehr-Lern-Prozessen erlauben, sowie Studien zu deren Entwicklung und Veränderung. Vorliegende Untersuchungen aus einem Forschungszyklus in den 1970er und 1980er Jahren zu subjektiven Unterrichtstheorien werden ausgewertet. Sie liefern Hinweise auf Bevorzugungs- und Benachteiligungseffekte und entsprechenden Professionalisierungsbedarf.

ABSTRACT: The paper deals with the state of research concerning personality structural bases of educators for their didactical acting, starting with a differentiation of the theoretical constructs that have been subsumed under the superordinate "subjective theories". On this basis, research activities about tutors in the vocational education system will be systematized and portrayed in a survey. There is especially a lack of studies, which are longitudinally arranged and allow statements about relational effects between personality structural bases of the tutors and professional didactic processes. There is also a lack of studies which discuss the development and change concerning those personality structures.

An interpretation of available studies about subjective educational theories from a research cycle carried out in the years 1970 and 1980 will be presented. The former studies provide references to privileging and discrimination effects and the corresponding need of professionalization.

1. Einleitung

Erkenntnisse zu Bedingungsfaktoren schulischer Leistung (z. B. HELMKE/WEINERT 1997) und Merkmalen von Unterrichtsqualität (z. B. DITTON 2002) sowie Befunde der internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS) haben die Lehrpersonen als bedeutsame Variable in Lehr-Lern-Prozessen wieder stärker in den Fokus der Forschung gerückt. Zahlreiche Projekte des vor sechs Jahren aufgelegten DFG-Schwerpunktprogramms Bildungsqualität an Schulen (BIQUA) widmen sich z. B. den kognitiven Strukturen und Verarbeitungsmustern von Lehrenden (PRENZEL/DOLL 2002; DOLL/PRENZEL 2004). Im Zentrum steht die Frage, welche kognitiven Strukturen und Verarbeitungsprozesse eine Lehrperson dazu befähigen, einen Lehr-Lern-Prozess – im Sinne der Adressaten – erfolgreich zu gestalten. Die Frage ist nicht neu, Forschungsaktivitäten auf Basis unterschiedlicher theoretischer Modellierungen gab es schon früher, mit wechselnder Intensität. Mit diesem Beitrag soll ein Überblick über Forschungsaktivitäten zu „Subjektiven Theorien“ und weiteren persönlichkeitsstrukturellen Merkmalen von Lehrenden im beruflichen Bildungs-

system gegeben werden. Die Forschungsaktivitäten werden thematisch geordnet und einige Schwerpunkte näher beschrieben. Der Begriff „Subjektive Theorien“ im Titel findet zunächst unspezifisch Verwendung. Er wurde ausgehend vom Eindruck gewählt, dass er als Überbegriff für den Forschungsgegenstand „kognitive Strukturen von Lehrenden“ sehr weit verbreitet ist. In die Betrachtungen einbezogen sind auch „Einstellungen“, „implizite“ und „naive“ Theorien, „professionelles Wissen“ und „Beliefs“ resp. „Überzeugungen“ sowie „Selbstverständnis“, sämtlich Konstrukte, die sich zur Beschreibung von psychischen Strukturen von Lehrpersonen etabliert haben.¹ Um die Vielfalt etwas zu ordnen und sich einer spezifischeren Terminologie anzunähern sollen im ersten Abschnitt zunächst zentrale begriffliche Konstrukte und die zugrundeliegenden theoretischen Modellierungen erläutert werden (Abschnitt 2). Danach folgen ein Überblick über Forschungsaktivitäten und deren Systematisierung (Abschnitt 3) sowie die Darstellung einiger ausgewählter Befunde aus Studien zur „naiven Unterrichtstheorie“ bzw. „Impliziten Persönlichkeitstheorie“ von Lehrenden, die in den 1970er und 1980er Jahren innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen gewissen Schwerpunkt bildeten (Abschnitt 4). Am Ende folgt ein Ausblick (Abschnitt 5).

2. Zentrale begriffliche Konstrukte – ein Ordnungsversuch

Erste empirische Untersuchungen zu kognitiven Strukturen von Lehrenden sind in der deutschsprachigen Lehr-Lern-Forschung ab Ende der 1960er Jahre zu verzeichnen. Seither haben sich – wie in allen Forschungsbereichen üblich – die theoretischen Zugänge und Modellierungen des Gegenstandsfeldes weiter entwickelt und neue begriffliche Konstrukte und Forschungszugänge etabliert. Daher soll die zeitliche Entwicklung der vorherrschenden begrifflichen Konstrukte ein Ordnungskriterium sein. Darüber hinaus werden die hinter den jeweiligen Begrifflichkeiten stehenden Kernelemente der theoretischen Modellierungen, die vorherrschenden forschungsmethodischen Zugänge sowie Vorstellungen in Bezug auf die Lehrerbildung gestreift. Ein Überblick gibt Abbildung 1.

In der Anfangsphase konzentrierten sich Forschungsaktivitäten auf „Implizite Persönlichkeitstheorien“ (IPT) von Lehrenden. Dieses Konstrukt basiert auf sozialpsychologischen Forschungen zur Personenwahrnehmung und geht auf Arbeiten von BRUNER und TAGUIRI (1954), CRONBACH (1955) oder HAYS (1958) zurück (HOFER 1974/69, S. 1). Als wichtige Arbeiten für die Erschließung des Forschungsfeldes in Deutschland werden Beiträge von Elfriede HÖHN (1967) und Manfred HOFER (1969) hervorgehoben (SCHMIDT et al. 1986). Die Forschungsaktivitäten waren in der ersten Phase vor allem auf die Erfassung der IPT gerichtet, Untersuchungen zu Wirkungszusammenhängen der IPT im Unterricht folgten erst später (z. B. VAN BUER 1980; HOFER/DOBRICK 1981; SEMBILL 1984).

Etwa zeitgleich wurden in Deutschland auch Studien zu berufsbezogenen Einstellungen von Lehrenden durchgeführt. Bekannt geworden sind vor allem die Arbeiten der Konstanzer Forschergruppe um KOCH, CLOETTA, MÜLLER-FOHRBRODT (1972) zur Veränderung von schul- und berufsbezogenen Einstellungen von Lehramtskandi-

1 Weitere Begriffe, die in diesem Zusammenhang verwendet werden, sind z. B. der auf Schütz (1932) zurückgehende Begriff „Deutungsmuster“ (z. B. Arnold 1983), „Wahrnehmungsmuster“ (Noss/Acht enhagen 1999), „Sichtweisen“ (Seifried 2006b) etc.

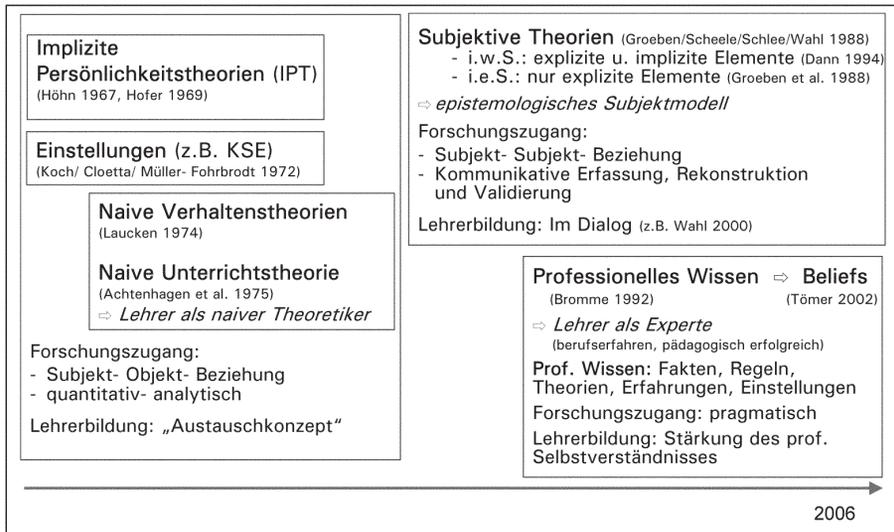


Abb. 1: Entwicklung zentraler begrifflicher Konstrukte

daten im Studium und beim Übergang in den Beruf. In der Folge der Befunde war vom „Praxischock“ die Rede. Die graphische Form der ermittelten Entwicklungsverläufe von Einstellungen ging als „Konstanzer Wanne“ in die Literatur ein.

Das Einstellungskonzept geht ebenfalls auf sozialpsychologische Theorieansätze zurück (z. B. ROSENBERG/HOVLAND et al. 1960). Doch während sich die Implizite Persönlichkeitstheorie auf die Beschaffenheit von Eigenschaftskonstrukten bezieht und deren Einfluss auf die Wahrnehmung von Personen eine Forschungsfrage ist, enthält das Einstellungskonzept bereits eine Handlungskomponente; es wird eine „Reaktionskonsistenz gegenüber sozialen Sachverhalten“ unterstellt (CAMPBELLS 1963 zit. nach GRIGUTSCH et al. 1998, S. 6). Am weitesten verbreitet in der Einstellungsforschung ist der Drei-Komponenten-Ansatz, der Einstellungen als ein System von Kognition, Affektion und Konation (Handlungsbereitschaft) modelliert (TRIANDIS 1975; SÜLLWOLD 1969). Beide Konstrukte, sowohl die IPT als auch das Einstellungskonzept, fanden Eingang in die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung.²

Von einer Forschergruppe um Frank ACHTENHAGEN (1975, 1979, 1985) wurde für Unterrichtsanalysen der umfassendere Theoriekontext der „naiven Unterrichtstheorie“ von Lehrenden und Lernenden entfaltet. Das Modell der naiven Unterrichtstheorie basiert auf dem Modell der „naiven Verhaltenstheorie“ von LAUCKEN (1974).³ Laucken bezieht im Modell der naiven Verhaltenstheorie verschiedene Partialtheorien aufeinander und differenziert in „naive Dispositionstheorien“ und „naive Prozesstheorien“. Naive Prozesstheorien werden situativ aktualisiert, wenn Personen das

2 zur IPT: z. B. van Buer 1983, van Buer 1984, Schmidt et al. 1986; Jungkunz/Bodinet 1989, zu Einstellungen: Kocher 1990, Nickol aus et al. 1998, Ziegler 2004

3 Ausführlich zur Übertragung des Modells der naiven Verhaltenstheorie auf das Modell der naiven Unterrichtstheorie (van Buer 1980, S. 94ff.).

Verhalten ihrer Mitmenschen wahrnehmen, interpretieren und entsprechend darauf reagieren. In naiven Dispositionstheorien spiegeln sich Situationen überdauernde Vorstellungen wider, dieser Kategorie ordnet LAUCKEN auch die Implizite Persönlichkeitstheorie zu. Von der Forschergruppe um ACHTENHAGEN wurden aufwändige Analysen zu Wirkungszusammenhängen im Unterricht durchgeführt, auf deren Befunde ich später noch zurückkommen werde.

Zuvor noch einige Anmerkungen zu den Begrifflichkeiten und forschungsmethodischen Zugängen: Die Verwendung des Begriffs „Theorie“ in den genannten Konzepten verweist auf die Ausgangsprämisse, dass kognitive Strukturen für den (Alltags)Menschen analog Funktionen erfüllen wie wissenschaftliche Theorien: Wahrnehmungen und Erfahrungen zu erklären und Erwartungen zu entwickeln (Prognosen). Beide sind grundlegend für eine schnelle Orientierung in Alltagssituationen und ermöglichen menschliches Handeln (Technologien) (z. B. HEIDER 1958, HOFER 1974/1969, LAUCKEN 1974).⁴ Das Adjektiv „implizit“ betont die Unterstellung eines unbewussten Einflusses von Personkonstrukten auf die Wahrnehmung anderer. Das Adjektiv „naiv“ verweist auf den vorwissenschaftlichen Status, der den Alltagstheorien zugeschrieben wird. Erstens, weil die angenommenen Beziehungen keiner systematischen und methodisch kontrollierten Prüfung unterworfen wurden, und zweitens wird unterstellt, sie seien weniger differenziert als wissenschaftliche Theorien, dass beispielsweise der Alltagsmensch seine Wahrnehmungen für real hält und ihnen traut, weil ihm differenzierte Kenntnisse über Wahrnehmungseinschränkungen fehlen bzw. er auch zur Annahme neigt, geäußerte Absichten würden direkt in konkretes Verhalten umgesetzt, da er kaum über tiefere Kenntnisse zu vermittelnden innerpsychischen Prozesse verfügt (LAUCKEN 1974, VAN BUER 1980, S. 98ff.). Jedoch wird gleichzeitig betont, der Zusatz „naiv“ sei nicht abwertend zu verstehen (vgl. ACHTENHAGEN/HEIDENREICH/SEMBILL 1975, S. 582, FN 10).

Eine Ursache für den Verzicht, das eigene Handeln auf wissenschaftlichen Theorien zu begründen und sich dagegen an den eigenen vorwissenschaftlich naiven Theorien zu orientieren, sieht LAUCKEN (1974, S. 226) in der Notwendigkeit rascher und „unkomplizierter Lagekodierung und Informationsverarbeitung“ im Anwendungsfeld alltäglichen Wissens. Naive Alltagstheorien liefern eher das Gefühl, über ein sicheres Orientierungssystem zu verfügen als wissenschaftliche Theorien. Mit dem Verweis auf Parallelen zum schulischen Anforderungsfeld wird die Übertragung des Theorieansatzes von LAUCKEN auf den Unterrichtskontext begründet und unterstellt, dass auch Lehrende sich im Unterricht überwiegend an ihren Alltagstheorien orientieren (VAN BUER 1980, S. 99). Dies zeige sich am Mangel an wissenschaftlich begründeten didaktischen Materialien, den man u. a. aber auch auf ein Defizit an entsprechenden wissenschaftlichen didaktischen Theorien zurückführt (ACHTENHAGEN/HEIDENREICH/SEMBILL 1975, S.581f.).

Für die Lehrerbildung wurde das Ziel formuliert, im Studium zunehmend Elemente der naiven Unterrichtstheorie bei den angehenden Lehrpersonen durch wissenschaftliche Theorien zu ersetzen (Austauschkonzept): „*Wir fragten uns (...), wie wir die naiven vorwissenschaftlichen Vorstellungen der Lehrer an Kaufmännern*

4 Einstellungen wird ebenfalls eine „Orientierungsfunktion“ zugeschrieben, die sich wiederum aus dem Zusammenwirken einer „Ordnungsfunktion“ und einer „Anpassungsfunktion“ ergibt. Darüber hinaus erfüllen Einstellungen nach diesem Verständnis noch die Funktionen Selbstbehauptung (Schutz des Selbstkonzepts) und Selbstdarstellung (eigene Grundüberzeugungen zum Ausdruck bringen) (Grigutsch et al. 1998, S. 8f.).

nischen Schulen näher beschreiben und – in einem zweiten Schritt – durch andere, begründete Handlungsempfehlungen ersetzen könnten.“ (ACHTENHAGEN/ HEIDENREICH/ SEMBILL 1975, S. 582)

Der forschungsmethodische Zugriff auf die implizite Persönlichkeitstheorie der Lehrerinnen und Lehrer erfolgte in der Regel über bipolare Eigenschaftsskalen und deren faktorenanalytische Auswertung im Anschluss an HOFER (1974/69).⁵ Die Beziehung zwischen Forschenden und den Beforschten lässt sich dem entsprechend als Subjekt-Objekt-Beziehung charakterisieren. Prozessdaten zum Unterricht wurden über Langzeitbeobachtungen per Video gewonnen, um Wirkungszusammenhänge zwischen der naiven Unterrichtstheorie der Lehrenden und der naiven Unterrichtstheorie der Schülerinnen und Schüler sowie deren Leistungsentwicklung zu untersuchen (VAN BUER 1980).⁶

Gegen Ende der 1970er Jahre gerieten die Prämissen des Konstrukts der „naiven“ Theorie sowie der forschungsmethodische Zugang zu den kognitiven Strukturen von Lehrpersonen innerwissenschaftlich zunehmend in Kritik (u.a. GROEBEN/SCHEELE 1977; WAHL 1979; TREIBER/GROEBEN 1981). Dem Konstrukt liege eine „behavioristische Sicht“ auf die Lehrperson zugrunde. Dem Konzept der „naiven Theorie“ wurde das Konzept der „subjektiven Theorien“ gegenübergestellt. Umfassend ausformuliert wurde dieser Ansatz von der Forschungsgruppe um GROEBEN, SCHEELE, SCHLEE und WAHL u.a. im 1988 erschienenen „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“. Zusätzlich zu den analogen Funktionen subjektiver Theorien wurde die Strukturparallelität von subjektiven Theorien zu wissenschaftlichen Theorien postuliert und die Prämisse, dass wissenschaftliche Theorien den subjektiven Theorien „überlegen“ seien, wenn es um die Begründung rationalen Handelns ginge, in Frage gestellt. Wissenschaftliche Theorien seien nicht a priori die bessere Handlungsgrundlage (i. S. von Rationalität), sondern dies müsse sich im praktischen Feld erst erweisen.⁷

Dem „behavioristischen Modell“ wurde unter Rückgriff auf Kernpositionen der humanistischen Psychologie (ROGERS 1974) das „epistemologische Subjektmodell“ entgegengesetzt. Dies unterstellt, dass Lehrende ausgehend von ihren beruflichen Anforderungen autonom, verantwortlich und zielgerichtet handeln, Situationen fortlaufend analysieren, interpretieren und rekonstruieren und ihren Handlungsraum dabei aktiv-kognitiv strukturieren (GROEBEN et al. 1988). Lehrende sollten daher in der Forschungspraxis direkt nach ihren handlungsleitenden Kognitionen gefragt werden, anstatt ihnen diese quasi von „außen“ zuzuschreiben bzw. über die Vorgabe von Skalen zu ermitteln. Subjektive Theorien seien in einer Subjekt-Subjekt-Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten kommunikativ zu erfassen und zu validieren. Darin spiegeln sich zentrale Prinzipien der qualitativen Forschungsmethodologie wider. Der Bezug zum Konstrukt „Subjektive Theorien“ in einem Forschungskonzept geht noch immer häufig einher mit dem Bekenntnis zum qualitativen Forschungsansatz (z. B. GIRKE 1999, HOF 2000, MÜLLER 2003).⁸

5 Die faktorenanalytische Auswertung wurde später durch andere, datennähere Verfahren abgelöst (Oltendörfer 1981; van Buer/Kell 1984; Schmidt et al. 1986).

6 Als Dispositionstheorie wurde die Implizite Persönlichkeitstheorie erfasst.

7 Die „Akzeptierbarkeit“ subjektiver Theorien als „objektive Erkenntnis“ sei zu prüfen (Groeben et al. 1988, S. 22).

8 Im Band II der „Bilanz qualitativer Forschung“ zum Themenfeld Methoden (König/Zedler 1995) wird z. B. der Erforschung subjektiver Theorien ein umfassendes Kapitel (181 Seiten) gewidmet und dies zu den „am weitesten entwickelten Gebieten qualitativer Forschung“ gezählt (König 1995, S. 12). Vom Postulat der Strukturparallelität subjektiver und wissenschaftlicher Theorien wird aller-

Differente Positionen bestehen innerhalb dieses Konzepts hinsichtlich der Frage, inwieweit implizite Elemente als Teil subjektiver Theorien zum Forschungsgegenstand erklärt werden sollen. Eine entsprechend weit gefasste Definition vertritt z. B. DANN (1994), während GROEBEN et al. (1988) dafür plädieren, den Begriff „Subjektive Theorien“ auf „im Dialog-Konsens aktualisierbar[e] und rekonstruierbar[e]“, und damit auf explizierbare Inhalte zu beschränken. Kennzeichnend insbesondere für dieses enge begriffliche Verständnis von „subjektiven Theorien“ ist die Fokussierung auf die kognitiven Grundlagen des Lehrerverhaltens (z. B. ZEDLER et al. 2004).⁹ Eine Fokussierung, die auf die handlungstheoretische Basis des Konstrukts zurückgehen dürfte und auch in der Vorstellung des epistemologischen Subjektmodells zum Ausdruck kommt (zur Kritik LEU/OTTO 1981).

Hinsichtlich der Lehreraus- und Fortbildung wird von drei möglichen Veränderungsperspektiven subjektiver Theorien ausgegangen (MÜLLER 2003, S. 25): die kumulative Erweiterung subjektiver Theorien, die eines evolutionären Wandels, bei dem sich stärkere Teiltheorien gegenüber weniger erklärungsstarken durchsetzen, oder eine revolutionäre Veränderung im Sinne eines Paradigmenwechsels. Einigkeit besteht darin, dass sich subjektive Theorien gegenüber von außen gezielt angestoßenen Änderungsimpulsen äußerst resistent verhalten. Die begrenzte Wirksamkeit der etablierten Lehreraus- und Weiterbildungsmaßnahmen wird auf diese Resistenz zurückgeführt und es werden anderen Lehrerbildungsansätze entwickelt und untersucht (z. B. ZEDLER et al. 2004, WAHL 2000, GIRKE 1999).

Von den wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Debatten um das Konstrukt „subjektive Theorien“ wurden auch die berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsaktivitäten beeinflusst (z. B. van BUER/KELL 1984; SCHMIDT et al. 1986, VAN BUER 1990a).¹⁰ Es sind jedoch nur wenige Arbeiten zu finden, die explizit auf das Forschungsprogramm „subjektive Theorien“ rekurrieren (z. B. FÜGLISTER et al. 1985; GIRKE 1999; LEIDNER 2001).

Im Zuge der 1980er Jahre etablierte sich ein weiterer Forschungszugang zu kognitiven Strukturen von Lehrenden, der auf den Expertenansatz in der Problemlöseforschung zurückgeht. Dieser Zugang ist in Deutschland eng mit dem Namen Rainer BROMME verbunden. Seine Arbeiten konzentrieren sich vor allem auf kognitive Strukturen von Mathematiklehrerinnen und -lehrern.¹¹ In einer 1992 veröffentlichten Studie zur „Psychologie des Professionellen Wissens“ wertete er eigene sowie internationale Forschungsarbeiten aus. Die Arbeiten befassten sich mit der Wissensgrundlage von Lehrenden, die sich in ihrem beruflichen Handeln als Experten ausweisen. Ein Experte ist für BROMME (1992, S. 8) „*der berufserfah-*

dings mittlerweile Abstand genommen. Subjektive Theorien werden definiert als ein „komplexes Aggregat von Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, das die Funktion der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt.“ (ebd. S. 13).

9 Zwar verweist Girke (1999) z. B. auf die Handlungsrelevanz von Emotionen, der Forschungsprozess ist jedoch darauf gerichtet, die „handlungssteuernden“ Kognitionen von den „handlungserklärenden“ Kognitionen und Emotionen zu isolieren. Emotionen werden in diesem Sinne eher als Störgrößen aufgefasst.

10 Dies kommt u. a. zum Ausdruck, wenn in den späteren Arbeiten nicht mehr die Bezeichnung „naive“ sondern „subjektive Unterrichtstheorie“ der Lehrenden verwendet wird, an den standardisierten Erhebungsverfahren wird jedoch weitgehend festgehalten, allerdings werden datennähere Auswertungsverfahren verwendet (z. B. van Buer et al. 1986, S. 680; van Buer 1990a, S. 96).

11 Darunter befindet sich eine Arbeit zum fachlichen Selbstverständnis von Berufsschullehrern, die u. a. das Fach Mathematik unterrichten (Bromme/Strässer 1991).

rene Lehrer (..), der zum Lernerfolg der Schüler etwas beitragen kann und dessen Schüler auch das Interesse und die Freude an der Schule und am Unterricht nicht verlieren.“

BROMME grenzt sich vom Forschungsansatz „subjektive Theorie“ ab, indem er vor allem dessen Prämissen in Frage stellt, wie die des „epistemologischen Subjektmodells“ sowie die Annahmen zur Struktur des Lehrerwissens. Diese könnten zwar Gegenstand der Forschung sein, sie sollten aber nicht ohne erkenntnistheoretische Notwendigkeit als Ausgangsprämissen für den Forschungsprozess postuliert werden. Er erklärt demgegenüber sowohl die Struktur als auch den Inhalt des professionellen Wissens zum Forschungsgegenstand. Folgende Wissensstrukturen werden als Teil des „professionellen Lehrerwissens“ verstanden (ebd. 1992, S. 10): bewusst gelernte Fakten, Theorien und Regeln sowie Erfahrungen und Einstellungen des Lehrers. Professionelles Wissen beinhaltet sowohl Wertvorstellungen, als auch deskriptives und erklärendes Wissen. Anmerkungen und die Auswahl der einbezogenen Studien lassen darauf schließen, dass in forschungsmethodologischer Hinsicht eine eher pragmatische als eine paradigmatische Haltung eingenommen wird.

Zur Frage der Lehreraus- und Fortbildung vertritt BROMME (1992) folgende Position: Die Theorie-Praxis-Problematik beruhe nicht alleine auf Mängeln des theoretischen Wissens, sondern sei auch auf unrealistische Vorstellungen über den Zusammenhang von Theorien, praktischem professionellen Wissen und unterrichtlichem Handeln zurückzuführen. Als Beitrag zur Verbesserung des professionellen Selbstverständnisses von Lehrenden solle man diesen die „*Schwierigkeit ihrer Aufgabe und den Reichtum ihres professionellen Wissens deutlich machen*“ (ebd. S. 153).

Ebenfalls verstärkt in der mathematikdidaktischen Forschung etablieren sich derzeit die Begriffe „Beliefs“ bzw. „Beliefsysteme“. Sie dominieren die englischsprachige Forschungsliteratur seit Anfang der 1990er Jahre. Wörtlich übersetzt wäre von „Überzeugungen“ zu sprechen. Es liegt darin gegenüber dem Wissensbegriff eine stärkere Betonung der affektiven Komponente (TÖRNER 2002). DIEDRICH/ THUSSBAS/KLIEME (2002) stellen direkte Bezüge zwischen den Konstrukten „Professionelles Wissen“ und „Beliefs“ her und plädieren unter Rückgriff auf die „Topologie professionellen Wissens“ (BROMME 1992, 1997) für eine synonyme Verwendung der Begriffe. An anderer Stelle werden von LIPOWSKY (2006) – ebenfalls unter Bezug auf die Wissenstopologie von BROMME (1997) – den Wissensbereichen, fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen, „epistemologische Überzeugungen“ sowie „selbstbezogene Kognitionen“ als weitere Bereiche hinzugefügt, was einer synonymen Verwendung widerspricht.¹² Die Tendenz, dass sich immer wieder neue begriffliche Konstrukte für den ähnlichen Gegenstandsbereich etablieren, scheint sich also fortzusetzen, obwohl gleichzeitig die begriffliche Unschärfe allgemein kritisiert wird (z. B. TÖRNER 2002; PAJERES 1992).

Forschungsaktivitäten innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die auf das Belief-Konstrukt rekurrieren, sind bislang keine bekannt, weshalb die begriffliche Debatte um Beliefs an dieser Stelle auch nicht weiter vertieft werden soll.¹³ Der

¹² Dies ist vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass die von Lipowsky (2006) ausgewerteten angloamerikanischen Studien das pädagogische oder auch das fachliche Wissen über Indikatoren erfassen, wie die Zahl der im Studium besuchten Kurse bzw. die absolvierte Lehrerausbildung, und damit nicht die subjektiven Wissensstrukturen der Betroffenen direkt erhoben werden.

¹³ Ausführlich dazu siehe z. B. Törner 2002.

Vollständigkeit halber soll dagegen noch in einem kurzen Exkurs auf den Begriff „Selbstverständnis“ eingegangen werden, der häufig in berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien zum beruflichen Lehr- und Ausbildungspersonal vorkommt, allerdings ohne einheitliches Verständnis bzw. auch gänzlich ohne begriffliche Präzisierung (NICKOLAUS u.a. 1998). Der Begriff des Selbstverständnisses ist eher im Kontext der Sozialisations- sowie Ausbilder- und Lehrerbildungsforschung anzutreffen, als in der Lehr-Lern-Forschung.¹⁴ Zur Präzisierung des Konstrukts sind in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur sowohl rollentheoretische Fundierungen (z. B. HOFFMANN-SCHILHAN 1980) als auch Bezüge zum bzw. die sprachliche Gleichsetzung mit dem Selbstkonzept zu finden (z. B. NICKOLAUS u.a. 1998). Nach dem Verständnis von ELBING (1983, S. 111) umfasst das Selbstkonzept einer Lehrperson alle Kognitionen, Empfindungen und Handlungen, die sie an sich selbst wahrnimmt, sich selbst zuordnet, zu ihrem „Ich“ bzw. „Selbst“ integrativ verarbeitet und ihr Handeln, ihre Interaktion mit der Umwelt und ihre Selbstdarstellung im Erziehungsgeschehen mitbestimmen. Bezugnehmend auf die Kategorisierung von LIPOWSKY (2006) wäre das Selbstverständnis bzw. Selbstkonzept i. d. Sinne den „selbstbezogenen Kognitionen“ zuzuordnen. In vielen Studien wurden jedoch nicht ausschließlich selbstbezogene Aspekte erhoben, z. B. inwieweit sich die Lehrenden selbst eher als Fachleute oder als Pädagogen definieren, sondern es wurde häufig auch erfragt, welche Handlungsspielräume Lehrende wahrnehmen, es wurden ausbildungsbezogene Zielorientierungen, Erwartungen an die Auszubildenden sowie Berufsmotive erhoben (im Überblick NICKOLAUS 1989, ZIEGLER 2004). Die meisten Untersuchungsinhalte weisen Übereinstimmungen zu Sachverhalten auf, die auch im Kontext der oben erläuterten begrifflichen Konstrukte erfasst wurden, beispielsweise wird ein Einfluss der impliziten Persönlichkeitstheorie auf Erwartungen an die Schüler und Schülerinnen resp. die Auszubildenden unterstellt, beim fachlichen bzw. pädagogischen Selbstverständnis werden aufgrund domänenspezifischer Unterschiede auch Vermutungen über die fachliche und pädagogische Wissensbasis der Lehrpersonen angestellt. Darüber hinaus dürften Zielorientierungen von Lehrpersonen deren berufliches Handeln wesentlich beeinflussen (REISING/VAN BUER 1986; VAN BUER 1990a). BROMME (1992) weist z. B. einen Bereich des professionellen Wissens als „Philosophie der Schulmathematik“ aus, analog dazu könnten pädagogische Zielorientierungen im Sinne einer „pädagogischen Philosophie“ bzw. einer subjektiven „Erziehungs- und Bildungsphilosophie“ aufgefasst werden. Eine Auswahl empirischer Untersuchungen, die sich mit dem „Selbstverständnis“ von Lehrpersonen im beruflichen Bildungssystem befassen, wird daher in die Übersicht zu Forschungsaktivitäten einbezogen.

Ingesamt drängt sich der Eindruck auf, dass einige begriffliche Unterschiede viel mehr auf die Ausdifferenzierung von Forschungs- und Disziplintraditionen zurückzuführen sind, als dass sie im Forschungsgegenstand zu begründen seien. Insbesondere hinsichtlich der funktionalen Bedeutung, die den jeweils gemeinten Phänomenen unterstellt wird, gibt es weitgehende Übereinstimmungen. Nachdem diese Funktionalitäten auch das Erkenntnisinteresse begründen, liegt darin der gemeinsame Bezugspunkt: Es geht um psychische Strukturen von Lehrenden sowie deren Einfluss auf perzeptive, kognitive, motivationale und emotionale Verarbei-

14 Im Kontext der Lehr-Lern-Forschung scheint das auf Bandura (1997) zurückgehende Konstrukt der „Selbstwirksamkeitserwartungen“ von Lehrpersonen an Bedeutung zu gewinnen, das als Teil des Selbstkonzepts aufgefasst werden kann (Schwarzer/Jerusalimski 2002; Diederich et al. 2002).

tungsprozesse und Verhalten in Lehr-Lern-Prozessen. Von berufsbildungspraktischer Bedeutsamkeit sind besonders Erkenntnisse über jene Verarbeitungsprozesse und Verhaltensweisen von Lehrpersonen einschließlich deren struktureller Basis, die sich im Sinne der Adressaten bzw. der vereinbarten beruflichen Bildungsziele als erfolgreich erweisen und über einen längerfristigen Beobachtungszeitraum erkennbar sind. Bezug nehmend auf das Persönlichkeitstheoretische Modell von PEKRUN (1988) könnten sowohl die strukturelle Basis als auch die in Langzeitbeobachtungen erfassten habituellen Prozesse als Persönlichkeitsmerkmale interpretiert werden, die die Professionalität von Lehrpersonen begründen. PEKRUNS dynamisches Persönlichkeitsmodell könnte sich m. E. als geeignet erweisen, um die erläuterten theoretischen Modellierungen integrativ aufeinander zu beziehen. Hinsichtlich des psychischen Aspekts von Persönlichkeit wird differenziert in „überdauernde kognitive Strukturen“ (im Sinne von situationsüberdauernd vorhanden) und „habituelle Verarbeitungsprozesse“, d. h. situativ aktualisierte Prozesse, die gewisse charakteristische individuelle Muster aufweisen und daher als habitualisiert aufgefasst werden, was ihnen den Charakter von Persönlichkeitsmerkmalen verleiht (ebd. S. 43ff.). Dementsprechend ließen sich Wissensstrukturen oder subjektiven Theorien als deklarative kognitive Strukturen von „handlungsleitenden“ Prozessen abgrenzen. Handlungsrouinen, die insbesondere in Situationen „unter Druck“ wirksam werden, könnten als prozedurale kognitive Strukturen aufgefasst werden. Einen ersten Integrationsvorschlag zu Konstrukten aus den Erwartungs-Wert-Ansätzen und zu Kontrollüberzeugungen legte PEKRUN (ebd. S. 67ff.) bereits vor, daran wäre eventuell anzuknüpfen. Zunächst ist der Blick jedoch auf die bisher bearbeiteten Untersuchungsfelder gerichtet.

3. Forschungsaktivitäten zu Lehrpersonen in der Beruflichen Bildung

Der nun folgende Überblick beschränkt sich aus pragmatischen Gründen auf eine Auflistung der Forschungsliteratur, was einen Eindruck über die zu verzeichnenden Forschungsaktivitäten bieten soll. Ausgewählte Befunde werden lediglich aus den Untersuchungen zur Impliziten Persönlichkeitstheorie vorgestellt.

Persönlichkeitsmerkmale (i. S. v. professionellem Wissen, Überzeugungen, subjektiven Theorien, Einstellungen, Wahrnehmungsmustern, habituellen Prozessen sowie Handlungsrouinen etc.) von Lehrenden sind aus drei unterschiedlichen Erkenntnisperspektiven von Bedeutung. Aus der Perspektive der Lehr-Lern-Forschung geht es um die Identifikation jener Merkmale, die sich für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen als effektiv – im Sinne der erwünschten Wirkungen auf Schüler- und Klassenebene – erweisen und damit Lehrerprofessionalität kennzeichnen. Aus der Perspektive der Sozialisation steht die Frage im Vordergrund, welche Persönlichkeitsmerkmale von Lehrenden sich im Kontext der vorhandenen Bedingungen tatsächlich herausbilden bzw. in den Phasen vorberuflicher Sozialisation herausgebildet haben. Aus den Befunden der Sozialisationsforschung und der Lehr-Lern-Forschung erschließt sich die Perspektive der Lehrerbildung mit der Frage, wie Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen im Sinne der angestrebten Professionalisierung beeinflusst werden können.

TÖRNER (2002) identifiziert darüber hinaus zwei weitere Forschungsfelder, die quasi Querschnittsbereiche für die drei zuvor genannten Forschungsperspektiven bilden bzw. deren Basis liefern. Zum einen Studien zur Erfassung und Systematisierung von Persönlichkeitsmerkmalen und zum anderen Studien, die vor allem darauf ausgerichtet sind, geeignete methodische Zugänge zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen zu entwickeln und zu evaluieren. Daraus ergeben sich als erstes Strukturierungskriterium für die berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschungsaktivitäten fünf inhaltliche Schwerpunktbereiche: Erfassung/Systematisierung, methodische Studien/Instrumententwicklung, Studien aus der Perspektive der Lehr-Lern-Forschung, der Sozialisation und der Lehrerbildung.

Als weiteres Strukturierungskriterium für die Darstellung der Forschungsaktivitäten sollen die zentralen theoretischen Konstrukte herangezogen werden, auf die sich die Arbeiten beziehen: Implizite Theorien/naive Unterrichtstheorien; subjektive Theorien; Professionelles Wissen¹⁵ sowie Selbstverständnis. Daraus ergibt sich eine Matrix mit fünf Zeilen und vier Spalten, die einen ersten Überblick vermitteln soll.

Auswahlkriterien für die Forschungsarbeiten sind, A) der Forschungsgegenstand: es werden Arbeiten zu kognitive Strukturen und Verarbeitungsprozessen von Lehrenden in der beruflichen Bildung einbezogen, die sich auf deren pädagogische Kerntätigkeit, d. h. auf die Planung, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen beziehen.¹⁶ Es werden B) nur empirische Arbeiten einbezogen, die mindestens kognitive Strukturen erfassen bzw. sich mit der Erfassung methodisch auseinandersetzen. Abweichend vom Kriterium A werden auch Arbeiten einbezogen, die C) von Vertreterinnen und Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchgeführt wurden, auch wenn sie sich nicht auf Lehrende in der beruflichen Bildung beziehen.¹⁷ Als viertes Kriterium sind D) Suchbegriffe für die systematische Literaturrecherche in der Literaturdatenbank Berufliche Bildung ausschlaggebend: dies waren Implizite/naive/subjektive Theorien; professionelles Wissen; Selbstverständnis. Nach diesen Kriterien wurden (35) Arbeiten identifiziert und in die Übersicht aufgenommen (vgl. Abb. 2).¹⁸

15 Dem Bereich „professionelles Wissen“ werden auch Studien zugeordnet, die Deutungs- und Wahrnehmungsmuster, Sichtweisen und Sinndeutungen sowie Attributionsmuster erfassen, da diese Konstrukte ebenfalls keine Prämissen über die Struktur und Beschaffenheit des erfassten Wissens postulieren aber spezifischer sind als „Selbstverständnis“.

16 Darüber hinaus wurde auch eine Untersuchung zu subjektiven Theorien des nebenberuflichen Ausbildungspersonals im Baugewerbe (Leidner 2001), zu subjektiven Theorien des betrieblichen Ausbildungspersonals zu Schlüsselqualifikationen (Jutz 1997) bzw. eine Studie zu subjektiven Wissenstheorien von Lehrenden in der Erwachsenenbildung (Hof 2001) einbezogen.

17 Die Untersuchungen zum Englischanfangsunterricht der Forschergruppe um Achtnagel/Wienold et al. (1975) bilden z. B. den Ausgangspunkt zu weiteren Forschungsarbeiten, die sich auf die kaufmännische Berufsausbildung beziehen, und die Untersuchung von Nickolaus 1998 befasst sich inhaltlich mit dem Verständnis von Ausbildungsreife bei Real- und Hauptschullehrkräften.

18 Zum Konstrukt „Selbstverständnis“ werden aus systematischen und pragmatischen Erwägungen heraus nur neuere Untersuchungen sowie Arbeiten einbezogen, die Zusammenfassungen zum bisherigen Forschungsstand enthalten z. B. wurden von Nickolaus (1989) in einem Literaturbericht mehrere empirische Arbeiten zum Selbstverständnis des betrieblichen Ausbildungspersonals ausgewertet. Die zugrunde liegenden Einzelarbeiten (u. a. Michel sen 1979; Arnold 1983; Mayer / Reul 1986; Pätzold et al. 1986) werden nicht noch einmal gesondert aufgeführt. Befunde zum Selbstverständnis von Lehrenden im schulischen Bereich sind zusammengefasst in Nickolaus et al. 1998; Ziegler 2004, auch hier bleiben die zugrunde liegenden Einzelarbeiten unberücksichtigt (u. a. Lemper t 1962; Kühr t 1981; Giesbr echt 1983).

Zentrale inhaltliche Konstruktive Erkenntnisperspektiven	Implizite Persönlichkeitstheorie/ naive Unterrichts- theorie	Subjektive Theorien	Professionelles Wissen/ Überzeugungen/ Deutungs-/ Wahrneh- mungsmuster	Selbstverständnis
Erfassung/Systematisierung	D (KELL/VAN BUER 1986) A (ACHTENHAGEN et al. 1975) A (SCHMIDT et al. 1986) A (VAN BUER/SCHMIDT 1987) A (JUNGKUNZ/BODINET 1989a,b) A (VAN BUER 1990b)	D (FÜGLISTER et al. 1985) D (JUTZI 1997) D (HOF 2001) D (LEIDNER 2001) A (GRABOWSKI/KERRES 1990)	A (LEU/OTTO 1981) A (REISERT/VAN BUER 1986) A (JUNGKUNZ/BODINET 1990) A (BROMME/STRÄSSER 1991) A (NOSS/ACHTENHAGEN 1998) A (NICKOLAUS 1998) A (SEIFRIED 2006a) A (SEIFRIED 2006b)	D (NICKOLAUS 1989) D (NICKOLAUS et al. 1992) A (NICKOLAUS 1998) A (GÖRLICH 2001/2002)
Forschungsmethodische Studien	D (OLDENBÜRGER 1981)			
Lehr-Lern-Forschung (inkl. Prozessdatenerfassung)	P (u.a. ACHTENHAGEN/ WIENOLD et al. 1975; WIENOLD ET AL. 1985; VAN BUER et al. 1986) D (VAN BUER 1980) D (RÖSNER 1980) D (SEMBILL 1984) H (VAN BUER 1990a)			
Sozialisation				P (NICKOLAUS et al 1998) D (ZIEGLER 2004)
Lehrerbildung	D (RISCHMÜLLER 1982)	D (GIRKE 1999)		

Abb. 2: Überblick zu den Forschungsaktivitäten zu Persönlichkeitsstrukturen von Lehrenden im beruflichen Bildungssystem

Die identifizierten Forschungsarbeiten wurden weiter nach ihrem Umfang klassifiziert. Als Indikator für den Umfang der Arbeiten dient die Veröffentlichungsform. Als Projekt (P) werden aufwendige längsschnittlich angelegte Studien bezeichnet, an denen ganze Forschergruppen beteiligt waren und in deren Rahmen mehrere Veröffentlichungen entstanden. Die auf die Projekte bezogenen eigenständigen Publikationen, i. d. Regel Dissertationen, sind einzeln aufgeführt, nicht dagegen projektbezogene Aufsätze. Zwei Projekte entsprechen diesen Kriterien, eines davon bezog sich allerdings nicht auf das berufliche Bildungssystem, sondern befasste sich mit dem Englischanfangsunterricht am Gymnasium (u. a. ACHTENHAGEN/WIENOLD et al. 1975; WIENOLD et al. 1985; VAN BUER et al. 1986). Das (H) steht für eine Habilitationsschrift, in der ein ganzer Forschungszyklus zur Impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrenden bilanziert wird (VAN BUER 1988/1990a).¹⁹ Eigenständige Publikationen zu Forschungsprojekten sind mit einem D gekennzeichnet. Bei den meisten der insgesamt 14 Buchpublikationen handelt es sich um Dissertationen. Ein großes (A) steht für Beiträge in Zeitschriften und Sammelbänden. Es handelt sich insgesamt um achtzehn Aufsätze, wobei diese nicht immer unterschiedliche Forschungsarbeiten präsentieren, sondern es beziehen sich zum Teil mehrere Aufsätze auf ein Projekt (z. B. JUNGKUNZ/BODINET 1989a, 1989b, 1990 oder SCHMIDT et al. 1986; VAN BUER/SCHMIDT 1987 und VAN BUER 1990b sowie GÖRLICH 2001, 2002). Arbeiten, die sich ausschließlich mit dem betrieblichen Ausbildungspersonal befassen, sind grau unterlegt; insgesamt gilt dies für sieben Untersuchungen.

Betrachtet man die Matrix, dann offenbart sich, dass die meisten Studien im Deskriptiven verharren, also überwiegend Merkmale erfassen und beschreiben. In einigen Studien wurden mehrere Aspekte erfasst und auf Zusammenhänge hin analysiert (REISING/VAN BUER 1986, VAN BUER 1990b) oder es werden lehrerseitige Merkmale, z. B. die Implizite Persönlichkeitstheorie von Lehrenden und Ursachenzuschreibungen, in Beziehung gesetzt zu Leistungsindikatoren der Schüler, allerdings nur querschnittlich und ohne Prozessdatenerfassung (JUNGKUNZ/ BODINET 1989a, 1989b, 1990). Inhaltlich konzentrieren sich die meisten Studien auf selbstbezogene oder schülerbezogene Sichtweisen und Überzeugungen, Erkenntnisse zu fachlichen und fachdidaktischen Wissensstrukturen von Lehrenden des beruflichen Bildungssystems liegen nicht vor. Darüber hinaus gibt es nur wenige Studien, die Aussagen über Wirkungszusammenhänge zwischen Produkt- und Prozessvariablen erlauben (Lehr-Lern-Forschung).²⁰ Auch Studien zur Entwicklung und Veränderung dieser Merkmale (Sozialisation und Lehrerbildung) sind rar, die in dieser Rubrik angeführten Studien befassen sich überwiegend mit Lehramtsstudierenden und Referendaren. Die geringe Anzahl solcher Studien mag darauf zurückzuführen sein, dass sowohl die Identifikation der professionellen Merkmale, als auch Aussagen über deren Entwicklungs- und Veränderungsbedingungen aufwändige und längsschnittlich angelegte Forschungsdesigns erfordern. Ein Mangel an entsprechenden Studien wird z. B. auch in der mathematikdidaktischen Forschung diagnostiziert (TÖRNER 2002).

19 Die Schrift lag für die Analyse nicht vor, jedoch veröffentlichte van Buer 1990a wesentliche Inhalte seiner Habilitationsschrift in Buchform mit dem Titel: Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Frankfurt et al.: Peter Lang

20 Beck (2006, S. 548) bezeichnet in einem Bilanzierungsbeitrag zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung die Lehrenden in den Forschungsakten als „nahezu unbeschriebenes Blatt“.

Es kann daher über die Frage, welche kognitiven Strukturen und Verarbeitungsprozesse Lehrpersonen dazu befähigen, berufliche Lehr-Lern-Prozesse – im Sinne der Adressaten bzw. im Sinne von vereinbarten Bildungszielen – erfolgreich zu gestalten, bisher fast nur spekuliert werden. Auch Aussagen darüber, wie und unter welchen Bedingungen sie diese Befähigung am besten erlangen, bewegen sich auf einer sehr schwachen empirischen Basis. Vor dem Hintergrund der sich mittlerweile offenbarenden empirischen Evidenzen, die nahe legen, dass der Einfluss von Lehrpersonen auf die Lernprozesse der Adressaten bislang erheblich unterschätzt wurde, ist dies ein bedenklicher Zustand. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit ungünstigeren Voraussetzungen scheinen auf die Professionalität der Lehrpersonen angewiesen zu sein (z. B. TUCKER/STRONGE 2005; LIPOWSKY 2006).

Als ein Indikator von Professionalität könnte sich das Individualisierungsverhalten von Lehrpersonen erweisen. Diesbezüglich zeigten sich in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Studien zu Impliziten Persönlichkeitstheorien bzw. naiven Unterrichtstheorien deutliche Hinweise auf ein bedenkliches Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruch und dem Verhalten von Lehrpersonen. Angesichts der Anforderungen an Lehrende im beruflichen Bildungssystem, die in enger Verbindung mit den heterogenen und zum Teil defizitären Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stehen, sollen wesentliche Befunde aus diesen Studien abschließend referiert und dieses Problemfeld damit wieder stärker in den Fokus gerückt werden.

4. Ausgewählte Befunde zur Impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrenden

Als Implizite Persönlichkeitstheorien werden individuelle Eigenschaftskonstrukte bezeichnet, die bewirken, dass in sozialen Interaktionen in der Regel aus nur wenigen wahrgenommenen Indikatoren auf die Persönlichkeit anderer geschlossen wird. In Situationen, die eine schnelle Orientierung und unmittelbare Reaktionen erfordern, ist sogar davon auszugehen, dass weniger die Persönlichkeit der Interaktionspartner wahrgenommen, sondern weitgehend die eigene IPT reproduziert wird (HOFER 1974/1969).²¹ In der empirischen Sozialforschung gelten die impliziten Persönlichkeitskonstrukte als Quelle potentieller Beobachtungsfehler (Halo-Effekt, logischer Fehler, Pygmalion-Effekt etc.).

Erfasst wird die Implizite Persönlichkeitstheorie häufig über die Vorgabe von Eigenschaftsskalen zu einer spezifischen Personengruppe, wie beispielsweise Schüler oder Lehrer. Nach einer gängigen begrifflichen Auffassung werden diese Angaben faktorenanalytisch ausgewertet. Jeder Faktor gilt nach diesem Verfahren als Dimension der IPT, aus dem Anteil der erklärten Kommunalität eines Faktors wird auf dessen Bedeutung und aus der Anzahl der ermittelten Dimensionen auf den Differenzierungsgrad der IPT eines Probanden geschlossen (HOFER 1974/1969). Bei Lehrenden wurden über dieses Verfahren je nach Studie zwischen zwei und fünf Faktoren nachgewiesen. Darunter waren immer die Dimensionen „Arbeitsverhalten“ und „Begabung“, woraus geschlossen wurde, dass Lehrende die Schülerinnen und

21 Hofer (1974/69) ging daher beispielsweise der Frage nach, ob Lehrende in ihren Urteilen vor allem ihre IPT reproduzieren bzw. inwieweit sie die Schüler und Schülerinnen konkret bewerten. Seine Befunde bestätigen die Reproduktionstheorie.

Schüler überwiegend unter dieser Perspektive wahrnehmen und demnach die IPT von Lehrenden eine geringe interindividuelle Varianz aufweist (ACHTENHAGEN/ HEIDENREICH/ SEMBILL 1975). Eine methodenkritische Bewertung der Studien und die Verwendung datennaher Auswertungsverfahren führten zu einer differenzierteren Sicht auf die IPT von Lehrenden. Es wurden erhebliche interindividuelle Varianzen ermittelt und auch Anzeichen von intraindividuellen Unterschieden in Abhängigkeit von strukturellen Einflussfaktoren festgestellt (u. a. OLDENBÜRGER 1981; SCHMIDT et al. 1986; VAN BUER 1990a). Trotz unterschiedlicher begrifflicher Fassungen und auswertungsmethodischer Zugänge besteht weitgehend Einigkeit darin, Implizite Persönlichkeitstheorien als kognitive Strukturen aufzufassen, deren interne Struktur sich über Korrelationsmatrizen abbilden lässt. Auch die Annahme, dass die IPT bewusst und/oder unbewusst Verhalten steuert gilt als konsensfähig (VAN BUER 1990a, S. 91).

Warum stellt sich die Frage nach der IPT insbesondere bei Lehrenden? Aufgrund der Ziel- und Anforderungsstruktur der Lehrtätigkeit, die im Kern darin besteht, Veränderungen zu bewirken und zu bewerten (Zuwachs an Wissen, Veränderungen im Verhalten etc.) bei unterschiedlichen Adressaten, die der Lehrperson in der Regel als Gruppe gegenüber stehen, wird unterstellt, dass Lehrende über eine ausgeprägte IPT verfügen, die Ursachenzuschreibungen und Erwartungen beeinflusst. Die Differenziertheit und Flexibilität dieser Ursachenzuschreibungen und Erwartungen können weit reichende Folgen für die Schülerinnen und Schüler haben.²² Auf der anderen Seite werden die Bedingungen einer Lehrperson, sich in ihrem Beruf kompetent und erfolgreich erleben zu können, in erheblichem Maß durch die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schülern mitbestimmt.²³ Allerdings ist die Schüler-Lehrerbeziehung nicht gleichberechtigt, sondern durch den in der Regel bestehenden Vorsprung an Wissen und Erfahrung hierarchisch zugunsten der Lehrperson ausgeprägt. Über diese funktionale Hierarchie hinaus verfügen Lehrende, insbesondere wenn sie als Vertreter oder Vertreterin einer staatlichen Institution agieren, über eine strukturelle Machtposition. Lehrende besitzen also eine

22 Hof er (1997, S. 223) bilanziert die Befundlage zum Einfluss von Lehrererwartungen und spricht von potentiellen Mehrleistungen von ca. 0,3 Standardabweichungen. Zu motivationalen Effekten von Ursachenzuschreibungen und Erwartungen sowie zu deren Wirkung auf die Entwicklung des Schülerselbstbildes liegen ebenfalls vielfältige Befunde vor (z. B. Rheinber g 1980, Rheinber g/Kr ug 1999). Große Aufmerksamkeit hinsichtlich des Einflusses von Erwartungen erregte die Studie zum „Pygmalion im Klassenzimmer“ von Rosenthal/Jacobson 1971. Ihr folgten zahlreiche weitere Studien, die von Brophy und Good (1976) bilanziert wurden. Danach sind Pygmalion-Effekte insbesondere dann wahrscheinlich, wenn Erwartungen von Lehrpersonen unzutreffend und starr sind und bei Schülern entsprechendes Verhalten bewirken (ausführlich dazu u.a. van Buer 1980, 1990a).

23 Nachdem ein gelingender Unterricht für das tägliche Erfolgserleben von Lehrpersonen als äußerst bedeutsam gilt (z. B. Bromme 1992), dürfen sich die meisten Lehrpersonen Klassen mit hochmotivierten und engagierten Schülerinnen und Schülern wünschen. Daher scheint auch der Befund plausibel, dass Schüler im alltäglichen Unterrichtsgeschehen unter den Gesichtspunkten „Arbeitsverhalten“ und „Begabung“ wahrgenommen werden. Diesbezüglich dürfte daher auch die Einschätzungsfähigkeit von Lehrenden recht gut entwickelt sein. Jungkunz/ Bodineit (1989a) ermittelten z. B. mittlere bis hohe korrelative Zusammenhänge zwischen der IPT von Lehrenden in den Dimensionen Arbeitsverhalten und Begabung und den Leistungen von Auszubildenden (Friseur, Tischler, KFZ) in den theoretischen und fachpraktischen Abschlussprüfungen. Die Urteile der schulischen Lehrperson waren selbst bei der fachpraktischen Prüfung zutreffender als die Urteile der (nebenamtlichen) Ausbilder.

erhebliche Definitionsmacht gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern und werden dabei von ihrer IPT beeinflusst. Ausgehend von den Befunden zu pädagogischen Zielorientierungen von Lehrpersonen (z. B. REISING/VAN BUER 1986, VAN BUER 1986, ZIEGLER 2004), die sich durch eine hohe Adressatenorientierung ausweisen, dürfte diese Definitionsmacht idealiter kaum problematisch sein. Vor dem Hintergrund der realen unterrichtlichen Anforderungsstruktur stellt sich jedoch die Frage, inwieweit sich Lehrpersonen – insbesondere bei der Ermöglichung von Lerngelegenheiten – von ihren überwiegend adressatenorientierten pädagogischen Zielvorstellungen oder ihren eigenen Bedürfnissen, z. B. nach Orientierungs- und Verhaltenssicherheit, Selbstwertschutz sowie einem planmäßigen Unterrichtsablauf, leiten lassen. Wegen der menschlichen Neigung, kritische Selbstevaluationen eher zu vermeiden (VAN BUER 1990a, S. 120ff.), ist auch zu bezweifeln, dass die Lehrenden wahrnehmen, wie sie das Spannungsfeld zwischen eigenen Bedürfnissen und pädagogischen Ansprüchen²⁴ ausbalancieren. Hinsichtlich einer optimalen individuellen Förderung sind daher nicht nur potentielle Wahrnehmungsfehler von Belang, sondern höchst bedeutsam ist die verhaltenssteuernde Funktion der IPT auch bei zutreffender Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern.

BROPHY und GOOD (1976) postulierten drei idealtypische implizite Individualisierungsstrategien auf Basis eines vermuteten Zusammenhangs zwischen Lehrererwartungen, dem unterrichtlichen Verhalten und dem Lernergebnis der Schülerinnen und Schüler: eine proaktive, eine reaktive und eine überreaktive. 1) Proaktives Lehrerverhalten zeigt sich in einer differentiellen Verteilung von Lerngelegenheiten, die auf die Förderung der als schwächer eingeschätzten Schülerinnen und Schüler zielt. Die Erwartungen der Lehrperson gelten als differenziert und flexibel. In proaktiv unterrichteten Klassen verringert sich die Leistungsdifferenz. 2) Lehrende, deren Verhalten als reaktiv bezeichnet wird, handeln dagegen situationsspezifisch und wenig erwartungsgeleitet. Sie tendieren eher dazu, sich vom unterrichtlichen Geschehen „treiben“ zu lassen, die Zuweisung von Lernchancen an Schülergruppen erfolgt unspezifisch. Reaktives Unterrichtsverhalten stabilisiert die vorhandenen Leistungsunterschiede oder führt zu einer impliziten Bevorzugung derjenigen, die sich aktiver am Unterricht beteiligen. 3) Zeigt die Lehrperson überreaktives Verhalten, vergrößern sich in der Regel die Unterschiede innerhalb der Klassen. Überreaktive Lehrpersonen richten sich bevorzugt an die als leistungsstärker wahrgenommenen Schüler und Schülerinnen, dabei ist von eher starren Erwartungen der Lehrperson auszugehen, die, falls sie unzutreffend sind, Pygmalion-Effekte wahrscheinlich werden lassen (VAN BUER 1990a, S. 60, S. 126).

Diese Individualisierungsstrategien dienen auch als Analysekatoren in dem genannten Forschungsprojekt zur Wirksamkeit naiver Unterrichtstheorien von Schülerinnen und Lehrpersonen am Beispiel des Englischanfangsunterrichts im Gymnasium (u. a. ACHTENHAGEN/WIENOLD 1975; WIENOLD et al. 1985, VAN BUER et al. 1986).²⁵

24 Die sich zudem als potentielle Folge einer wahrgenommenen bzw. faktischen Einengung oder Bedrohung der pädagogischen Freiheit – z. B. durch administrative Maßnahmen oder strukturelle Grenzen – hin zu lehrerorientierten Zielen verändern können (van Buer 1990a, S. 88).

25 Insgesamt handelt es sich um zwei von der DFG geförderte Projekte, die dem Forschungsschwerpunkt „Lehr-Lern-Forschung“ zuzuordnen sind. Kennzeichnend für diese Projekte ist ein beeindruckend hoher forschungsmethodologischer Standard unter Bezugnahme auf die zehn Postulate der Lehr-Lern-Forschung von Heidenreich/Heymann (1976). In mehreren Feldphasen wurde in

Wesentliche Befunde dieses Forschungsprojekts waren u. a. (VAN BUER et al. 1986, S. 697ff.):

- Trotz hoher Übereinstimmungen in den strukturellen Merkmalen – Englischanfangsunterricht in sechs fünften Klassen an zwei Gymnasien auf Basis desselben Lernmaterials, einsprachig durchgeführt, mit einer „vergleichbaren interaktionellen Grobstruktur“ (ebd. S. 700) – offenbarte sich eine erhebliche Varianz der individualisierenden Lehrerstrategien.²⁶
- Bei jedem Lehrer waren signifikante Beziehungen zwischen dem situationsübergreifenden Urteil über die Schüler (IPT) und dem unterrichtlichen Verhalten nachzuweisen, was dahingehend interpretiert wird, dass die subjektive Unterrichtstheorie in hohem Maße handlungsleitend wirkt.²⁷
- Unter den beobachteten Lehrpersonen waren zwei Lehrer mit deutlicher Tendenz zu überreaktivem Verhalten – in einer Klasse allerdings ohne Konsequenzen auf die erfassten Lerneffekte²⁸ – ein weiterer Lehrer verhielt sich „fasst idealtypisch reaktiv“ (ebd. S. 698, HV i. O.), ansonsten waren eher Mischformen identifizierbar. Wobei in einem Fall die erhöhte Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern, deren allgemeines Arbeitsverhalten als schlechter eingeschätzt wurde, was zunächst als proaktive Tendenz interpretiert werden könnte, zu negativen Effekten in der Lernleistung führten. Als Ursache werden Abwehr- und Angstreaktionen der Schülerinnen und Schüler mit weniger positiv ausgeprägtem fachlichem Selbstbild auf die ständige Leistungsprovokation durch die Lehrperson vermutet.²⁹

acht Klassen (nachfolgend referierte Ergebnisse beschränken sich allerdings auf sechs Klassen) über sechs Wochen hinweg Englischanfangsunterricht beobachtet und aufgezeichnet, es wurden insbesondere die dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen mit jedem einzelnen Schüler der Klasse analysiert, einbezogen wurde dabei sowohl die Quantität als auch die Qualität der zugewiesenen Lernobjekte sowie die verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen der Lehrperson. Zudem wurden Lehrerurteile und Schülermerkmale sowie der Lernerfolg erfasst (detailliert in Wienol d/Acht enhagen et al. 1985, van Buer et al. 1986). Gemäß der Kriterien von Bromme (1997, S. 185f.) wäre der Forschungszugang dem erweiterten Prozess-Produkt-Paradigma zuzuordnen. Ein ähnlich aufwändiges Forschungsdesign ist auch bei Sembill (1984) zu finden.

- 26 In gleicher Richtung weisen die Befunde von Nickolaus et al. (im gleichen Heft), die innerhalb der gleichen methodischen Grundkonzeption erhebliche klassenspezifische Unterschiede auf der Effektebene referieren. Im Englischanfangsunterricht zeigten sich selbst bei einem Lehrer, der in zwei Feldphasen beteiligt war, erhebliche Unterschiede. Da er beim ersten Durchgang zum ersten Mal einsprachigen Englischunterricht erteilte, wird dies als Hinweis gewertet, dass sich durch eine Zunahme an Handlungssicherheit Individualisierungsstrategien verändern können bzw. das Verhalten konsistenter wird (van Buer et al. 1986, S. 689).
- 27 Aufgrund der nachgewiesenen bivariaten Zusammenhänge zwischen einzelnen Verhaltenselementen und Überzeugungen, die Varianzaufklärungen zwischen 20 und 53 Prozent ergaben, wird die in der Forschungsliteratur vertretende „Schallgrenze“ von ca. 10 Prozent Verhaltensdetermination (Mumme 1979, S. 8) hinterfragt und auf methodische Unzulänglichkeiten zurückgeführt (van Buer et al. 1986, S. 697, van Buer 1990a).
- 28 Als Ursache wird die Anfangssituation (5. Klasse, erstmaliger Fremdsprachenunterricht) sowie die überdurchschnittliche Fremdspracheneignung (Normtest) der Schülerinnen und Schüler vermutet.
- 29 Dafür sprechen Daten zur Schülersicht auf den Unterricht bzw. Lehrpersonen. Diese belegen, dass aus Schülersicht die emotionalen Bewältigung der Anforderungen und die Beziehung zur Lehrperson und zu den anderen Schülern zentral sind (van Buer 1980, S. 269) bzw. dass Schüler die Lehrperson eher in diesen Dimensionen wahrnehmen (Acht enhagen et al. 1979). Unter motivationstheoretischer Perspektive könnte der Befund mit Überforderung und fehlender sozialer Eingebundenheit erklärt werden (Pr enzel 1997)

- Zwischen dem interaktionalen Geschehen in den Lehrer-Schüler-Dyaden, die zwischen 46 und 75 Prozent der verbalen Interaktionen ausmachen³⁰, und dem Lernerfolg der Schüler wurden in fünf Klassen auf der bivariaten Ebene signifikante Zusammenhänge mit einer Varianzaufklärung zwischen 14 und 24 Prozent ermittelt, auf multivarianter Ebene waren in allen sechs Klassen Zusammenhänge mit dem Lernerfolg nachweisbar.

Bezugnehmend auf die idealtypischen Individualisierungsstrategien von BROPHY und GOOD (1976) wird resümiert, dass sie „*einen Ansatz bieten können, die aufgedeckte Vielfalt des prozessualen Geschehens in einer Klasse unter dem pädagogischen Gesichtspunkt einer möglichst optimalen Förderung von Schülern zu strukturieren und somit einen forschungsbezogenen Zusammenhang von Einzelfallanalysen bis hin zu klassenübergreifenden Zusammenhängen begründet herzustellen.*“ (VAN BUER et al. 1986, S. 700).

Dem gemäß orientiert sich VAN BUER (1990a) hinsichtlich der Fragestellung, inwieweit Lehrpersonen die „Pädagogischer Freiheit“ im Sinne einer optimalen Förderung der Schülerinnen und Schüler nutzen³¹ in einer weiteren Untersuchung zum Berufsschulunterricht am Ausmaß proaktiver Individualisierungsstrategien. Befunde zu den vorherrschenden Zielorientierungen von Lehrpersonen, würden nennenswerte Anteile proaktiver Individualisierungsstrategien erwarten lassen. In den Studien zum Englischanfangsunterricht waren jedoch bereits gewisse Diskrepanzen zwischen pädagogischen Normorientierungen und unterrichtlichem Verhalten erkennbar (VAN BUER 1980). Weitere Hinweise werden aus den Daten einer schriftlichen Befragung ermittelt, die Anfang der 1983er Jahre bei Lehrkräften einer allgemeingewerblichen Schule durchgeführt wurde (SCHMIDT et al. 1986; VAN BUER/SCHMIDT 1987).³² Aus dem Zusammenhang zwischen der IPT der Lehrenden und Elementen der unterrichtlichen Selbstwahrnehmung werden erstens Individualisierungstendenzen der Lehrpersonen identifiziert und zweitens wird geprüft, welche Schülermerkmale sich für die unterrichtliche Zufriedenheit der Lehrpersonen als bestimmend erweisen (VAN BUER 1990b).³³

Zum ersten Aspekt, der Individualisierung, war festzustellen, dass reaktive (58%) gegenüber proaktiven (28%) und überreaktiven Verhaltenstendenzen (14%)

- 30 Die restlichen Anteile sind durch Interaktionen mit der ganzen Klasse bzw. einzelnen Schülergruppen bestimmt.
- 31 Er bezieht sich dabei auf fiduciarische und pädagogische Bestimmungstücke der pädagogischen Freiheit von Lehrenden (van Buer 1990a, S. 22). Das Ausmaß proaktiver Individualisierung eignet sich m. E. auch als Indikator pädagogischer Professionalität (Ziegler 2004).
- 32 In die Befragung einbezogen waren 15 Lehrende, die in drei Klassen (n=85; 81w, 4m) unterrichteten, davon je einmal Berufsvorbereitungsjahr, Teilzeitberufsschule und Fachoberschule. Die Lehrpersonen waren zwischen 28 und 60 Jahre alt, verfügten über Unterrichtserfahrungen zwischen vier und 36 Jahren, davon mindestens zwei Jahre in den einbezogenen Schularten und Klassenstufen. Die Lehrer bearbeiteten je Schüler und Schülerinnen ihrer Klasse einen Fragebogen. Erhoben wurden Schülermerkmale (16 Items) und Merkmale der unterrichtlichen Selbstwahrnehmung (13 Items, z. B. zu inhaltlichen Interaktionsaspekten: Häufigkeit des Aufrufs, Schwierigkeit der Aufgaben, Häufigkeit der individuellen Unterstützung und zu Beziehungsaspekten: Häufigkeit von Lob und Tadel, Ermutigung sowie ein Item zur allgemeinen Zufriedenheit (Schmidt et al. 1986, van Buer / Schmidt 1987).
- 33 Die Analyse zu Individualisierungsstrategien erfolgt auf Itemebene (zur Operationalisierung von Buer 1990b, S. 59). Die referierten Befunde basieren auf der Auswertung 17 vollständiger Datensätze von 14 Lehrpersonen, eine Lehrperson unterrichtet in allen drei und eine weitere in zwei Klassen.

dominieren. Allerdings ergab sich aus der Differenzierung in inhaltliche Verhaltens-elemente (Zuweisung von Lerngelegenheiten) und Verhaltens-elementen auf der Beziehungsebene (Lob, Tadel, Bekräftigung) ein signifikanter Unterschied³⁴: Auf der inhaltlichen Ebene wurden gleichermaßen proaktive (22%) wie überreaktive (22%) Verhaltenstendenzen identifiziert, während sich auf der Beziehungsebene häufiger proaktive (35%) gegenüber überreaktiven (4%) Verhaltenstendenzen abzeichneten.

Von den einbezogenen Fällen können drei Lehrpersonen als durchgängig reaktiv eingeordnet werden, bei den anderen zeigten sich Mischformen. Ausschließlich proaktive Verhaltenstendenzen bei der Verteilung der Lerngelegenheiten (Inhaltsebene) waren bei nur einer Lehrperson anzutreffen. In zehn Datensätzen zeigten sich keinerlei überreaktive Tendenzen, was positiv zu werten ist. Überreaktive Verhaltenstendenzen traten lediglich in Kombination auf, meistens auf der inhaltlichen Ebene mit reaktiven Tendenzen, während gleichzeitig auf der Beziehungsebene proaktive Verhaltens-elemente nachweisbar waren. Diese Diskrepanz zwischen überreaktiven Verhaltenstendenzen bei der Vergabe von Lerngelegenheiten und proaktiven Tendenzen im Beziehungsbereich wird als Anzeichen für Konflikte mit der pädagogischen Normorientierung interpretiert: Die Lehrenden versuchen die inhaltliche Vernachlässigung der als schwächer wahrgenommenen Schülerinnen und Schüler durch erhöhte Zuwendung – Lob, Bekräftigung, Vermeidung von Tadel – auszugleichen (VAN BUER 1990b, S. 61). Darüber hinaus zeigen Regressionsanalysen zur zweiten Frage, welche wahrgenommenen Schülermerkmale die unterrichtliche Zufriedenheit der Lehrpersonen erklären³⁵, dass Schülermerkmale, die das unterrichtliche Selbstwertgefühl gefährden, wie beispielsweise geringe Mitarbeit oder mangelnde Disziplin, die unterrichtliche Zufriedenheit von Lehrpersonen mit stärkeren proaktiven Tendenzen weniger bestimmen, als dies bei Lehrpersonen, die zu überreaktiven Verhaltenstendenzen neigen, der Fall ist (ebd. S.64). Die geringere Bedeutung dieser Schülermerkmale wird als Hinweis auf die zentrale Rolle interpretiert, die dem unterrichtlichen Selbstwertgefühl als Grundlage für proaktives Individualisierungsverhalten zukommt. Ein relativ stabiles unterrichtliches Selbstwertgefühl gilt als notwendig, da sich eine proaktive Lehrperson vor allem den Schülerinnen und Schülern zuwendet, die sie besonders fordern, „*sei es hinsichtlich der Kontrolle über die Steuerung der Lehr-Lern-Prozesse, sei es hinsichtlich der [eigenen] Fähigkeiten, die Unterrichtsinhalte schüleradäquat erklären zu können*“. Gleichzeitig ist die aktive Nutzung der individuell zugestanden Lernzeit durch die Schüler zu sichern, wobei die Effekte des eigenen Bemühens häufig nicht unmittelbar wahrnehmbar sind, sondern sich erst mittel- bis langfristig einstellen (ebd. S. 61).³⁶ Im Hinblick auf die Vermeidung von Bevorzugung und Benachteiligung von

34 $\chi^2 = 8,68$, $p < 5\%$ (van Buer 1990b, S. 59)

35 Je nach Lehrperson erklären zwei bis fünf IPT-Items 49 bis 93% der Varianz des Items zur unterrichtlichen Zufriedenheit (van Buer 1990b, S. 62).

36 „Proaktives“ Individualisierungsverhalten, das lediglich zu einer Abnahme der Leistungsdifferenzen aufgrund geringerer Lernzuwächse bei den leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler führt, wäre allerdings verfehlt. Welche Bedeutung daher der Professionalität der Lehrperson zukommt zeigen Befunde von Helmerke (1988). Hier konnten unter 39 Hauptschulklassen sechs Optimalklassen identifiziert werden, in denen sowohl ein überdurchschnittlicher Leistungszuwachs als auch eine Abnahme der Leistungsdifferenzierung nachweisbar waren. Die Klassen hoben sich hinsichtlich der Kontextfaktoren (Leistungsniveaustreuung, Ausgangsniveau, Anteil ausländischer SchülerInnen etc.) nicht vom Rest ab, jedoch das Lehrerverhalten in den Optimalklassen unterschied sich

Schülerinnen und Schülern wäre demzufolge der wesentliche Ansatzpunkt für die Professionalisierung von Lehrpersonen in der Stabilisierung des unterrichtlichen Selbstwertgefühls zu sehen.

Diese Befunde basieren bislang jedoch lediglich auf der unterrichtlichen Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen, deren Handlungsvalidierung durch Unterrichtsbeobachtungen steht somit noch aus. Daher scheint mir ein weiterer Befund aus dem Forschungszyklus zur IPT bedeutsam, der von SEMBILL (1984) auf Basis einer Interaktionsanalyse zum kaufmännischen Unterricht in vier Klassen gewonnen wurde.³⁷ Hier offenbart sich ebenfalls ein recht widersprüchliches Verhalten von Lehrpersonen gegenüber einer Schülergruppe. Es handelt sich um vierzehn Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres vorzeitigen Ausscheidens zusammengefasst wurden. Hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit unterschieden sie sich nicht bedeutsam vom Rest, sie wiesen aber ungünstigere Werte in den Skalen zur Erfassung von Ängstlichkeit sowie Schulunlust auf und waren bereits zu Beginn der Beobachtungsphase von den Lehrenden am negativsten beurteilt worden. Hinsichtlich des Umfangs der Lernobjektzuweisung ergaben sich aus den Interaktionsanalysen keine Unterschiede, jedoch wurde die Art der Lernobjektzuweisung dieser Gruppe gegenüber als „nicht förderlich bis ablehnend“ bezeichnet (ebd. S. 373, i. O. unterstrichen). Das Selbstbild der Schülerinnen und Schüler war eher negativ, während sie jedoch beim Lehrer umso mehr Hilfestellung, Geduld, Wertschätzung und soziale Reversibilität ihnen gegenüber wahrnehmen (ebd. S. 372, 375a). Dies erscheint weniger widersprüchlich, wenn das Wertschätzungsverhalten der Lehrpersonen betrachtet wird. Hier wurde folgender Zusammenhang zu den erfassten Urteilen der Lehrer festgestellt: *„Je schlechter diese Schüler beurteilt worden waren, desto mehr Wertschätzung erhielten sie durchschnittlich.“* (ebd. S. 375a).

Von SEMBILL (1984, S. 375a) werden diese Befunde als „Doppelbindungseffekt“ interpretiert: *„Diese Schüler sitzen in der ‚Beziehungsfalle‘ (...): Sie sind offensichtlich nicht in der Lage, die Widersprüchlichkeit des Lehrerhandelns zu dechiffrieren. Aufgrund ihrer Persönlichkeitsmerkmale versuchen sie im Sinne einer Orientierungssicherung ihre personale Identität dadurch aufrecht zu erhalten, dass sie das Fremdurteil des Lehrers positiv überzeichnen. Die resultierenden Schülerhandlungen – und damit auch die Schüler – werden abgelehnt. Die in dieser Schülergruppe angelegten Symptome der Hilflosigkeit werden stabilisiert.“*

Nun lassen sich die Befunde aus beiden Studien an beruflichen Schulen (VAN BUER 1990b, SEMBILL 1984) nicht generalisieren, zum einen beruht ein Teil auf Selbsteinschätzungen³⁸, zum anderen wurde jeweils nur eine kleine Gruppe von Lehrpersonen erfasst. Die Befunde verweisen dennoch auf ein Problemfeld, das im beruflichen Bildungssystem vermutlich über diese kleine Stichprobe hinaus verbreitet

erheblich und entsprach weitgehend den Merkmalen proaktiver Individualisierung (z. B. van Buer 1981).

37 Einbezogen waren zwei Klassen der Berufsfachschule (Vollzeit) und zwei Klassen mit Einzelhandelskaufleuten in Teilzeit (n=90). Beobachtet (Video) wurde der gesamte Unterricht von drei Lehrpersonen zum Thema „Kaufvertrag“. Unabhängig von der Klassenzugehörigkeit wurde aufgrund des Ausscheidens von Schülerinnen und Schülern während des Erhebungszeitraums a-posteriori drei Gruppen gebildet, eine Gruppe (n=14), die die Klassen nach einem Jahr verließen, eine weitere Gruppe (n=25), die nach drei Halbjahren ausschied, sowie die Gruppe der „Übriggebliebenen“ (N=46) (Sembill I 1984, S. 172ff.; die Studie zusammenfassend siehe auch Sembill I 1987).

38 In der Studie zum Englischanfangsunterricht stimmten die Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen z. T. nicht mit dem tatsächlich beobachteten Verhalten überein (van Buer 1980).

sein dürfte, insbesondere vor dem Hintergrund des vergleichsweise hohen Anteils an so genannten Benachteiligten. Für den Lernprozess der betroffenen Schülerinnen und Schüler ist kaum von optimalen Förderbedingungen auszugehen. Gleichzeitig spricht diese Indifferenz für erhebliches Belastungsempfinden seitens der Lehrenden. Ihnen scheint die Unzulänglichkeit ihres didaktischen Handelns einigen Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht zu entgehen, ansonsten würden sie sich nicht um Kompensation bemühen. Dieses Verhalten zeugt von einem pädagogischen Habitus. Wenn es allerdings nur begrenzt gelingt, sich als pädagogisch kompetent zu erfahren, droht ein tägliches Scheitern an den eigenen pädagogischen Ansprüchen und Idealen. Schülerinnen und Schüler könnten zunehmend für diese negativen Erfahrungen verantwortlich gemacht werden³⁹, was z. B. die subtile Ablehnung, die in der Studie zum Wirtschaftskundeunterricht festgestellt wurde, erklären würde.⁴⁰

Besonders vor dem Hintergrund eines Anwachsens der Gruppe von Jugendlichen, die als benachteiligt gelten, sollten Wirkungsbeziehungen wie diese weiter untersucht werden. Sie aufzudecken und den Lehrenden und den Lehrenden ihr indifferentes Verhalten bewusst zu machen, ist eine notwendige Voraussetzung für dessen Veränderung. Hier besteht vermutlich ein erheblicher Professionalisierungsbedarf.

5. Ausblick

Mit dieser Auswahl von Befunden sollte die professionspolitische Relevanz von Erkenntnissen zu persönlichkeitsstrukturellen Grundlagen von Lehrpersonen für deren erfolgreiches didaktisches Handeln im beruflichen Bildungssystem herausgehoben werden. Die meisten auf das (berufliche) Lernen bezogene Maßnahmen, wie z. B. die Entwicklung curricularer Konzepte oder strukturelle Veränderungen, können nur über die Lehrpersonen wirksam werden. Diese Erkenntnis ist nicht neu, sondern darauf wurde schon früher verwiesen (z. B. VAN BUER 1980). Gemessen an den Forschungsaktivitäten, die zwischenzeitlich stattfanden, scheint dieser Hinweis jedoch weitgehend verhallt zu sein.

Bestätigung findet diese Erkenntnis nun in der erneuten Fokussierung auf die Lehrenden bzw. auf Qualitätsmerkmale von Unterricht (siehe z. B. die Beiträge von SEIFRIED sowie NICKOLAUS/ KNÖLL/ GSCHWENDTNER in diesem Heft). Weitere Forschungsaktivitäten sind notwendig. Eine gute Grundlage und viele Anknüpfungspunkte für die Planung von Längsschnittstudien bieten die vorliegenden Forschungsarbeiten einschließlich der methodologischen Erörterungen (z. B. ACHTENHAGEN 1982; SEM-

39 DASS LEHRENDE DEUTLICH DAZU TENDIEREN, BEI UNTERRICHTSPROBLEME VORALLEM AUF AUßERHAIB IHRER EIGENEN HANDLUNGSM ÖGLICHKEITEN LIEGENDE URSACHEN ZU VERWEISEN (INSBESONDERE AUF STRUKTURELLE RAHM ENBEDINGUNGEN UND DEN SOZIALE HINTERGRUND DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN) WURDE MEHRFACH BELEGT (Z. B. REISING/VAN BUER 1986; VAN BUER 1990A; NICKOLAUS 1998; GIRKE 1999). DIES DÜFFTE INSBESONDERE AUF LEHRPERSONEN ZUTREFFEN, DIE EINE SELBSTKRITISCHE HALTUNG VERMISSEN LASSEN UND DAGEGEN IHRE EIGENEN PÄDAGOGISCHEN FÄHIGKEITEN SEHR HOCH EINSCHÄTZEN. EINE ENTSPRECHENDE GRUNDHALTUNG WAR BEISPIELSWEISE SCHON BEI GEWERBELEHRERSTUDIENDEN ERKENNBAR SIE HAT SICH WÄHREND DES STUDIUM S KAUM VERÄNDERT (ZIEGLER 2004).

40 SCHMITZ (1999) UNTERSUCHT ZUM BEISPIEL DEN ZUSAM MENHANG ZWISCHEN SELBSTWIRKSAM KEITSERWARTUNGEN MIT STRESS- UND BURNOUTSYM PTOM EN BEI LEHRENDEN. DABEI WURDE EIN ZUSAM MENHANG ZWISCHEN ALLEN SKALEN DES BURNOUT UND DER LEHRERSELBSTWIRKSAM KEIT NACHGEWIESEN. AUF DER SKALA „DEPERSONALISIERUNG“, DIE DURCH EINE ZYNISCHE HALTUNG GEGENÜBER DEN SCHÜLERN GEKENNZEICHNET IST, LIEGEN DIE KORRELATIONEN BEI WERTEN UM 0,6 (S. 170).

BILL 1985; VAN BUER 1990a; Gierke 1999). Diese Arbeiten sind auch in qualitativer Hinsicht richtungweisend. Darüber hinaus scheint mir für weitere Forschungen in diesem Feld der Hinweis BROMMES (1992) beachtenswert, hinsichtlich der erhobenen Fragestellungen möglichst auf Prämissen zur strukturellen Beschaffenheit der zu erfassenden Merkmale zu verzichten, sondern diese differenziert zu untersuchen. Jeweils empirisch zu ermitteln wäre auch der funktionale Zusammenhang zwischen überdauernden Strukturen, habituellen Verarbeitungsprozessen und didaktischem Handeln einschließlich dessen Relevanz für die Lernentwicklung der Adressaten im beruflichen Bildungssystem, das heißt, die Handlungswirksamkeit von kognitiven Strukturen ist eine Forschungs- und keine konzeptuelle Frage und die Bewertung didaktischen Handelns sollte sich an den Effekten auf Adressatenebene orientieren.

Hinsichtlich der inhaltlichen Bereiche, die bisher durch Forschungsaktivitäten zu Lehrenden in der beruflichen Bildung abgedeckt wurden, sind viele unbearbeitete Felder erkennbar. Zum Einfluss von persönlichkeitsstrukturellen Merkmalen des betrieblichen Bildungspersonals auf betriebliche Lehr-Lern-Prozesse liegt zum Beispiel bislang keine einzige Studie vor. Wir verfügen über keine Erkenntnisse über den Einfluss der fachlichen Wissensbasis von Lehrenden auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern an beruflichen Schulen. Debatten über die richtigen Ausbildungskonzepte werden noch immer auf der Ebene von Glaubenssätzen geführt. Wie muss die fachliche Wissensbasis beschaffen sein, um verständnisorientiertes berufliches Lernen zu bewirken? Welche Bedeutung haben dabei eigene berufspraktische Erfahrungen? Bisher wurden Lehrende nur nach ihren eigenen Einschätzungen befragt. Ist darüber hinaus die implizite Annahme haltbar, dass in Klassen mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern mehr „pädagogische“ und eine geringere „fachliche“ Kompetenz erforderlich sei? Erkenntnisse aus der Mathematikdidaktik sprechen dagegen. Handelt es sich überhaupt um Wissensbereiche, die kompensatorisch wirksam werden können?

Weitergehend sollten die Forschungsaktivitäten nicht darauf beschränkt bleiben, Schwachstellen im didaktischen Handeln von Lehrenden zu identifizieren, was aus der Perspektive der Praktiker im pädagogischen Feld so erscheinen muss, als ginge es Wissenschaft nur darum, „die Finger in offene Wunden zu legen“. Notwendig ist, gleichzeitig und gemeinsam mit den Lehrenden nach alternativen didaktischen Handlungsmöglichkeiten zu forschen und diese vorbehaltlos in Interventionsstudien zu evaluieren. Dabei wäre auch zu prüfen, inwieweit Förderansätze, die in anderen Kontexten entwickelt wurden, sich für die praktischen Anforderungen im beruflichen Feld eignen. Erste Erkenntnisse liegen bereits zum Interventionsansatz „Reciprocal Teaching“ zur Förderung des Textverständnisses in Klassen des Berufsvorbereitungsjahres vor (GSCHWENDTNER/ZIEGLER 2006).

Interventionsforschung könnte auch professionalisierungspraktisch bedeutsam werden, wenn sie Lehrenden beim Aufbau und Erhalt eines positiven, aber dennoch realistischen, unterrichtlichen Selbstwertgefühls zu unterstützen vermag, damit sie sowohl ihren eigenen Ansprüchen als auch den Jugendlichen gegenüber gerecht werden können, die bereits als so genannte „Benachteiligte“ in das berufliche Bildungssystem einmünden.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F. (1982) (Hrsg.): Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse. Düsseldorf: Schwann
- ACHTENHAGEN, F.; HEIDENREICH, W.-D.; SEMBILL, D. (1975): Überlegungen zur „Unterrichtstheorie“ von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handelslehreramtes. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, S. 578-601.
- ACHTENHAGEN, F.; SEMBILL, D.; STEINHOFF, E. (1979): Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. Ein Beitrag zur Aufklärung „naiver“ didaktischer Theorien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., Nr.2, S. 191-208.
- ACHTENHAGEN, F.; WIENOLD, G., VAN BUER, J. et al. (1975): Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Bd. 1. München: Kösel
- ARNOLD, R. (1983): Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt a.M.
- BANDURA, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman
- BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Jg. H 4, S. 533-556
- BROMME, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Hans Huber.
- BROMME, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.), S. 177-212
- BROMME, R.; STRÄSSER, R. (1991): Wissenstypen und professionelles Selbstverständnis. Eine empirische Untersuchung bei Berufsschullehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg. Nr.5, S. 769- 785
- BROPHY, J. E./ GOOD, T. L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München u. a.: Urban u. Schwarzenberg
- BRUNER, J.S.; TAGUIRI, R. (1954): Perception of People. In: LINDZEY, G. (ed.): Handbook of Social Psychology, Vol. 2, Cambridge Mass., 634-654
- CRONBACH, L.J. (1955): Process affecting scores on „understanding of others“ an „assumed similarity“. In: Psychological Bulletin 52, S. 155-193.
- DANN, H.D. (1994): Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: REUSSER, K.; REUSSER-WEYENETH (Hrsg.): Verstehen –Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern: Huber
- DIEDRICH, M./ THUSSBAS, C./ KLIEME, E. (2002): Professionelles Lehrerwissen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik. In: PRENZEL, M./ DOLL, J. (Hrsg.), S. 107-123
- DITTON, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 30. Jg. H3, S. 197-212
- DOLL, J.; PRENZEL, M. (Hrsg.) (2004): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster: Waxmann
- ELBING, E. (1983): Das Selbstkonzept des Lehrers und seine erzieherische Bedeutung. In: Dietrich, R. (Hrsg.): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. München: Reinhardt, S. 110-135
- FÜGLISTER, P.; BORN, R.; FLÜCKIGER, V.; KUSTER, H. (1985): Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln. Wissenschaftlicher Schlussbericht. Nationales Forschungsprogramm (NFP) Projekt Nr. 4.319.0.79.10/ 4.664.0.83.10. Bern
- GIRKE, U.(1999): Subjektive Theorien zu Unterrichtsstörungen in der Berufsschule. In: Beiträge zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 18. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.

- GIESBRECHT, A. (1983): Berufliche Sozialisation im Referendariat. Eine empirische Untersuchung zur zweiten Phase der Ausbildung von Lehrern beruflicher Fachrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- GÖRLICH H. (2001): „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ): pädagogische Problemlagen und ihre Wirkung auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 97. Band H 4, S.561-583
- GÖRLICH H. (2002): Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) - Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf : Teil II - Entwicklungen im Schuljahresablauf und der Versuch einer Perspektivenerweiterung für die Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 98. Band H. 3, S. 433-460
- GRABOWSKI, S.; KERRES, M. (1990): Subjektive Theorien von betrieblichen Ausbildern über „Schlüsselqualifikationen“ in der CNC-Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jg. 86, H 8, S. 712-723
- GRIGUTSCH, S.; RAATZ, U.; TÖRNER, G. (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. Journal für Mathematikdidaktik 19 (1), S. 3-45
- GROEBEN, N.; SCHEELE, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopf
- GROEBEN, N.; WAHL, D.; SCHLEE, J.; Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke
- GSCHWENDTNER, T./ ZIEGLER, B. (2006): Möglichkeiten und Grenzen der Lesekompetenzentwicklung durch kurzfristige Interventionen: Eine Frage des Adressatenkreises? In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R. (Hrsg.): Tagungsband der Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Erfurt 2005 (Arbeitstitel). Wiesbaden: VS-Verlag (im Druck).
- HAYS, W.L. (1958): An approach to the study of trait implication and trait similarity. In: TAGUIRI, R., PETRULLO, L. (ed.): Person Perception and Interpersonal Behaviour. Stanford: Univ. Press, S. 289-299
- HEIDENREICH, W.-D.; HEYMANN, H.W. (1976): Lehr-Lern-Forschung. Neuere unterrichtswissenschaftliche Literatur im Spiegel eines neuen Forschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik (2), S. 227-251
- HEIDER, F. (1958): The psychology of interpersonal Relation. New York 1958
- HELMKE, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band 20, Heft 1, S.45-76.
- HELMKE, A.; WEINERT, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): S. 71-175
- HOF, C. (2000): Subjektive Wissenstheorien als Grundlage des Unterrichtens: Ergebnisse einer Explorationsstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3. Jg. H4, S. 595-607
- HOF, C. (2001): Konzepte des Wissens: Eine empirische Studie zu den wissenstheoretischen Grundlagen des Unterrichtens. Bielefeld: Bertelsmann
- HOFER, M. (1974/1969): Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie. 3.überarb. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz
- HOFER, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe
- HOFER, M. (1997): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): S. 215-252
- HOFER, M.; DOBRICK, M. (1981): Naive Ursachenzuschreibungen und Lehrerverhalten. In: HOFER, M (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München u.a.: Urban & Schwarzenberg, S. 110-158
- HOFMANN-SHILHAN, R. (1981): Das gesellschaftliche Bewusstsein und Selbstverständnis von Lehrern im wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichtsbereich. Universität Hamburg, FB Wirtschaftswissenschaften. Dissertation

- HÖHN, E.(1967): Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper
- JUNGKUNZ, D.; BODINET, K. (1989a): Auszubildende im Urteil ihrer Berufsschullehrer und Ausbilder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 85. Band H4, S. 326-343
- JUNGKUNZ, D.; BODINET, K. (1989b): Korrelative Bedeutung von Testergebnissen, schulischer Vorbildung, Berufschulnoten und Fähigkeitseinschätzungen für Berufsabschlussnoten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Jg. S. 711-730
- JUNGKUNZ, D.; BODINET, K. (1990): Ursachenerklärungen ausbildungsbezogener Leistungen durch Auszubildende, Berufsschullehrer und Ausbilder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 86. Band H2, S. 146-157
- JUTZI, K.: Schlüsselqualifikationen und betriebliches Ausbildungspersonal: eine Erkundungsstudie zu subjektiven Konzeptionen von Schlüsselqualifikation bei hauptamtlichen Ausbildern im gewerblichen Bereich der elektro- und metallverarbeitenden Industrie in Schleswig-Holstein. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, 1997
- KOCH, J.J.: Lehrerstudium und Beruf. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft
- KOCH, J.J.; CLOETTA, B.; MÜLLER-FORBRODT, G. (1972): Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen. Weinheim: Beltz
- KOCHER, F. (1990): Auswirkungen unterschiedlicher Ausbildungsgänge auf pädagogische Entscheidungen des Berufsschullehrers. Dissertation, Universität Graz
- KÖNIG, E. (1995): Qualitative Forschung subjektiver Theorien. In: KÖNIG, E/ ZEDLER, P. (Hrsg.), S. 11-29
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (1995): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- KRUG, S.; BOWI, U. (1999): Die Wirksamkeit eines Motivtrainings für Lehrer in Abhängigkeit von Effektrückmeldungen im Trainingsverlauf. In: Rheinberg, F./ Krug, S. (Hrsg.), S. 129-146
- KÜHRT, P. (1981): Der Alltag des Studienreferendars – Eine empirische Untersuchung zum Selbstverständnis von Junglehrern und dessen Entwicklung während der Referendarzeit. Nürnberg
- LAUCKEN, U. (1974): Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta
- LEIDNER, M. (2001): Wenn der Geselle den Lehrling ausbildet: eine Analyse der pädagogischen Sinndeutungen und subjektiven Theorien nebenberuflicher Ausbilder im Bauhandwerk. Frankfurt a. M.: Lang
- LEMPERT, W. (1962): Der Gewerbelehrer. Eine soziologische Leitstudie. Stuttgart: Enke
- LEU H. R.; OTTO, E.-M. (1981): Ausbildung und Auszubildende in der Sicht von Berufsschullehrern und Ausbildern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Jg. H5, S. 711-722
- LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim/Basel: Beltz, S. 31-46 (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft)
- MAYER, E.; REULING, J. (1986): Analyse von Bedingungen beruflicher Sozialisation im Betrieb. Materialbericht zum Forschungsprojekt 1.054 „Betriebliche Sozialisation von Auszubildenden“ des Bundesinstituts für Berufsbildung Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript
- MICHELSEN, U.A. (1979): Der Ausbilder in der Industriewerkstatt. Trier 1979
- MÜLLER, T. Ch. (2003): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinante schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht
- MUMMENDEY, H.D. (1979): Zur Einführung. In: (ders.): Einstellung und Verhalten. Psychologische Untersuchungen in natürlicher Umgebung. Bern u.a.: Huber, S. 7-12
- NICKOLAUS, R. (1989): Das Beziehungsgefüge zwischen betrieblichem Ausbildungspersonal und Auszubildenden – ein Literaturbericht. Esslingen: DEUGRO 1989 (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 9).

- NICKOLAUS, R. (1992): Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern. Esslingen: DEUGRO 1992 (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik Bd. 16).
- NICKOLAUS, R. (1998): Ausbildungsreife – Befunde und Problemlösungsvorschläge. In: SOMMER, K.-H. (Hrsg.): Didaktisch-organisatorische Gestaltungen vorberuflicher und beruflicher Bildung. Esslingen: DEUGRO, S. 57-120
- NICKOLAUS, R.; KNÖLL, B.; GSCHWENDTNER, T. (2006): Methodische Präferenzen und ihre Effekte auf die Kompetenz- und Motivationsentwicklung – Ergebnisse aus Studien in anforderungsdifferenten elektrotechnischen Ausbildungsberufen in der Grundbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (in diesem Heft)
- NICKOLAUS, R.; ZIEGLER, B.; KENNER, M. (1998): Werkstattbericht zum Projekt „Lehrerbildung, Tätigkeitsfeld und Selbstverständnis von Lehrern an beruflichen Schulen. Universität Stuttgart: Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik.
- NOSS, M.; ACHTENHAGEN, F. (1999): Förderungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens am Arbeitsplatz – Untersuchungen zur Ausbildung von Bank- bzw. Sparkassenkaufleuten. In: SLOANE, P.F.; BADER, R.; STRAKA, G.A. (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S: 11-18
- OLDENBÜRGER, H.-A. (1981). Methodenheuristische Überlegungen und Untersuchungen zur „Erhebung“ und Repräsentation kognitiver Strukturen. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fachbereiche der Georg-August-Universität Göttingen.
- PAJERES, M.F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of Educational Research 62 (3), S. 307-332
- PÄTZOLD, G.; DREES, G.; LIETZ, M. (1986): Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Endbericht. Dortmund 1986
- PEKRUN, R. (1988): Emotion, Motivation und Persönlichkeit. (Fortschritte der psychologischen Forschung; 1) München; Weinheim: Psychologie- Verl. Union.
- PRENZEL, M. (1997): Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In: GRUBER, H.; RENKL, A. (Hrsg.): Wege zum Können. Bern: Gruber, S. 32-44
- PRENZEL, M.; DOLL, J. (Hrsg.) (2002): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. (ZfP, 45. Beiheft) Weinheim et al.: Beltz
- REISING, B.; VAN BUER, J. (1986): Unterrichtliche Disziplinprobleme und pädagogische Zielorientierungen von Unterricht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 82. Band. H 5, S. 397-414
- RHEINBERG, F. (1980): Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe
- RHEINBERG, F.; KRUG, S. (Hrsg.) (1999): Motivationsförderung im Schulalltag. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe
- RISCHMÜLLER, H. (1982): Zur Genese, Erhebung und zielgerichteten Veränderung kognitiver Strukturen bei Handelslehrerstudenten. Band 5. Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Georg-August-Universität zu Göttingen.
- ROGERS, c. R. (1974): Lernen in Freiheit: Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München: Kösel
- ROSENBERG, M. J.; HOVLAND, C. I.; MCGUIRE, W. J.; ABELSON, R. P.; BREHM, J. W. (1960): Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components. Yale Univ. Press, New Haven
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1971): Pygmalion im Unterricht. Weinheim et al.: Beltz
- RÖSNER, H. (1980): Curriculare Aspekte des Lernens durch Verstärkung. Eine empirische Studie am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. Universität Göttingen. Dissertation
- SCHMIDT, A.; VAN BUER, J.; REISING, B. (1986): Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern an beruflichen Schulen im allgemein-gewerblichen Bereich. Untersuchungen zu Unterschieden zwischen den Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32. Jg., Nr.5, S.661-678.

- SCHMITZ, G. A. (1999): Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Dissertation Freie Universität Berlin
- SCHÜTZ, A. (1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt/Main
- SCHWARZER, R.; JERUSALEM, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: JERUSALEM, M.; HOPF, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim und Basel: Beltz
- SEIFRIED, J. (2006a): Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: SEIFRIED, J.; ABEL, J. (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung – Forschungsstand und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 109–127
- SEIFRIED, J. (2006b): Sichtweisen auf die methodische Gestaltung von Unterricht. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (in diesem Heft)
- SEMBILL, D. (1984): Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer Forschungsorientierten Lehrerausbildung – Am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“. Band 7. Dissertation zur Erlangung des wirtschaftswissenschaftlichen Doktorgrades des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Georg-August-Universität zu Göttingen.
- SEMBILL, D. (1985): Ergebnisse aus Langzeituntersuchungen im Unterricht. In: STEFFENS, U.; BARGEL, T. (Hrsg.): Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis ‚Qualität von Schule‘ (HIBS). Bd. 3, Wiesbaden, S. 139-169.
- SEMBILL, D. (1987): Wirtschaftslehreunterricht: Einige Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Verbalurteilen und Handeln am Beispiel der Unterrichtseinheit „Kaufvertrag“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 83. Band. H 3, S. 213-233.
- SÜLLWOLD, F. (1969): Theorie und Methodik der Einstellungsmessung. In: Handbuch der Psychologie, 7. Band: Sozialpsychologie, 1. Halbband: Theorien und Methoden. Göttingen u.a.: Hogrefe, S. 475-514
- TÖRNER, G. (2002): Epistemologische Grundüberzeugungen – verborgene Variablen beim Lehren und Lernen von Mathematik. In: Der Mathematikunterricht (MU) 4/5, S. 103-128
- TREIBER, B; GROEBEN, N. (1981): Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1), Nr. 1, S. 117-138
- TRIANDIS, H.C. (1975): Einstellungen und Einstellungsänderungen. Weinheim/Basel: Beltz
- TUCKER, P. D.; STRONGE, J. H. (2005): Linking Teacher Evaluation and Student Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- VAN BUER (1984): Schüler und Unterricht aus der Sicht der Lehrer. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Soest) (Hrsg.): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufsbildung. Soest: Curriculum Heft 34, Bd. 1, S. 171-192
- VAN BUER, J. (1980): Implizite Individualisierungsstrategien in der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktion- am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität zu Göttingen.
- VAN BUER, J. (1981): Das Prinzip der Individualisierung im Unterricht. In: TWELLMANN, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 41. Düsseldorf: Schwann.
- VAN BUER, J. (1983): Analysen zur Impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern an beruflichen Schulen im gewerblich-technischen Bereich. In: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Praxisverbesserung von Schule, Unterricht und Erziehung. Braunschweig, S. 166-173
- VAN BUER, J. (1986): Die Lehrer im Modellversuch. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Soest) (Hrsg.): Abschlußbericht des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegschaften. Soest: Curriculum Heft 53, S. 153-217

- VAN BUER, J. (1988): Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Habilitationsschrift, Universität Siegen.
- VAN BUER, J. (1990a): Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion?. In: Europäische Hochschulschriften. Reihe XI. Bd./Vol. 429. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- VAN BUER, J. (1990b): Bevorzugung und Benachteiligung von Schülern. Zum Zusammenhang von Schülermerkmalen und unterrichtlichen Verhalten von Berufsschullehrern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 86. Band. H 1, S.52-70.
- VAN BUER, J.; ACHTENHAGEN, F.; OLDENBÜRGER, H.- A. (1986): Lehrerurteile über Schüler, Schüler selbstbild und interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunterricht. In: BENNER, D. et al. (Hrsg.) Zeitschrift für Pädagogik. 32. Jg. 679-702.
- VAN BUER, J.; Kell, A. (1984): Theoretische Überlegungen zu den evaluativen Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Soest) (Hrsg.): Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in der Berufsgrundbildung. Soest: Curriculum Heft 34, Bd. 1, S. 33-62
- VAN BUER, J.; SCHMIDT, A. (1987): Unterrichtsverhalten in der Selbstwahrnehmung von Berufsschullehrern. In: Empirische Pädagogik: EP; Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung. Landau: Empirische Pädagogik, S. 109-138.
- WAHL, d. (1979): Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver Theorien von Lehrern. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 11. S. 208-217
- WAHL, D.(2000): Das große und das kleine Sandwich: Eine theoretisch wie empirisch begründetes Konzept zur Veränderung handlungsleitender Kognitionen. In: DALBERT, C.; BRUNNER, E.J.(Hrsg.): Handlungsleitende Kognitionen in der pädagogischen Praxis. Baltmannsweiler: Schneider, Hohengehren, S. 155.168.
- WEINERT, F. E. (Hrsg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie Band 3. Göttingen u.a.: Hogrefe 1997
- WIENOLD, G.; ACHTENHAGEN, F.; VAN BUER, J.; OLDENBÜRGER, H.-A.; RÖSNER, H.; SCHLURROFF, M.; WELGE, P. K. G. (1982): Lernmaterial und Lehrerverhalten in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 28. Jg., S. 545-562
- ZEDLER, P.; FISCHLER, H.; KIRCHNER, S.; SCHRÖDER, H.-J. (2004): Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern. In: DOLL, J.; PRENZEL, M. (Hrsg.), S. 114-132
- ZIEGLER, B. (2004): Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. Aachen: Shaker

Anschrift der Autorin: Dr. Birgit Ziegler, Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Keplerstr. 17/7, 70174 Stuttgart