

## Überlegungen zur „Unterrichtstheorie“ von Handelslehrer- studenten und Referendaren des Handelslehramtes

### I

Im Rahmen eines Projektkurses, der seit dem Wintersemester 1973/74 am Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen läuft, werden Fragen der „Unterrichtstheorie“ des Handelslehrers bearbeitet<sup>1</sup>.

Wir gehen dabei von der These aus, daß das Verhalten des Lehrers im Unterricht bewußt und/oder unbewußt zentral von seiner „Unterrichtstheorie“ gesteuert wird. Soweit diese Steuerung *unbewußt* erfolgt, liegt dem Verhalten — wie wir sagen — eine implizite Befolgung naiver, d. h. vorwissenschaftlicher Vorstellungen zugrunde. Erfolgt die Verhaltenssteuerung *bewußt*, sind idealtypisch zwei Fälle zu unterscheiden: zum einen können theoretisch begründete (im Sinne von: wissenschaftlich gesicherte) didaktische Handlungsempfehlungen befolgt werden; zum anderen ist es möglich, daß der Lehrer sich in seinem Verhalten explizit von vereinfachten naiven, vorwissenschaftlichen (im Sinne von: wissenschaftlich nicht gesicherten) Vorstellungen leiten läßt. (Wir vernachlässigen hier den Fall, daß man wissenschaftlich gesicherten Aussagen auch unbewußt mit seinem Verhalten entsprechen kann.)

Anders formuliert: Wir halten es für eine vordringliche Forschungsfrage, über welche „*Unterrichtstheorie*“ Lehrer bei der Steuerung ihres Unterrichts verfügen bzw. verfügen können, wobei wir davon ausgehen, daß diese „Unterrichts-

<sup>1</sup> Außer den Autoren arbeiteten in diesem Projektkurs mit: Gertrud Becker, Werner Bertermann, Klaus-Rainer Briel, Michael Etzler, Waltraud Groh, Karl-Peter Grote, Eckhard Härke, Wolfgang von Hermanni, Ralf Köhler, Hans-Dieter Krawelitzki, Raimund Lentze, Manfred Müller, Leo Paulheim, Peter Preiss, Klaus W. Schild, Reinhard Schmale, Hans-Uwe Stern, Eberhard Vogel. Diplomarbeiten schrieben bis jetzt: Barbara Kostka, Soziale Wahrnehmung bei Studenten der Wirtschaftspädagogik (SS 1974); Detlef Sembill, Probleme der impliziten Persönlichkeitstheorie — unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Beziehung (SS 1974); Liane Wolf, Persönlichkeitsmerkmale von Lehrerstudenten (SS 1974); Hans-Wilhelm Blesene, Personenvariablen und Einstellungen bei Handelslehrerstudenten (WS 1974/75); Marianne von der Heide, Soziale Wahrnehmung in Abhängigkeit von Persönlichkeitsvariablen (WS 1974/75); Gertrud Münstermann, Beiträge zum Verhältnis von Einstellungen und Persönlichkeitszügen bei Handelslehrerstudenten (WS 1974/75); Christian Aue, Einstellungen bei Referendaren des Handelslehramtes (SS 1975); Rotraud Heinzerling, Vergleich von Einstellungen bei Studenten und Referendaren des Handelslehramtes (SS 1975).

Allen Teilnehmern danken wir herzlich für ihre Mitarbeit.

Desweiteren danken wir den Studenten der Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen, die bereitwillig und sorgfältig die Erhebungsunterlagen bearbeiteten.

Wir danken den Seminarleitern und den Studienreferendaren der Niedersächsischen Studienseminare für das Handelslehramt.

Wir danken Jürgen Bredenkamp (Universität Göttingen) und Volker Krumm (Universität Düsseldorf) für ihre Ratschläge und ihre Kritik.

Bei der technischen Auswertung unterstützten uns Bernhard Borg und Wilfried Kehe.

theorie“ dem Lehrer bewußt oder aber auch unbewußt sein kann. Außerdem glauben wir, daß diese „Theorie“ mit Maßstäben der Forschungsmethodologie diskutiert werden kann<sup>2</sup>.

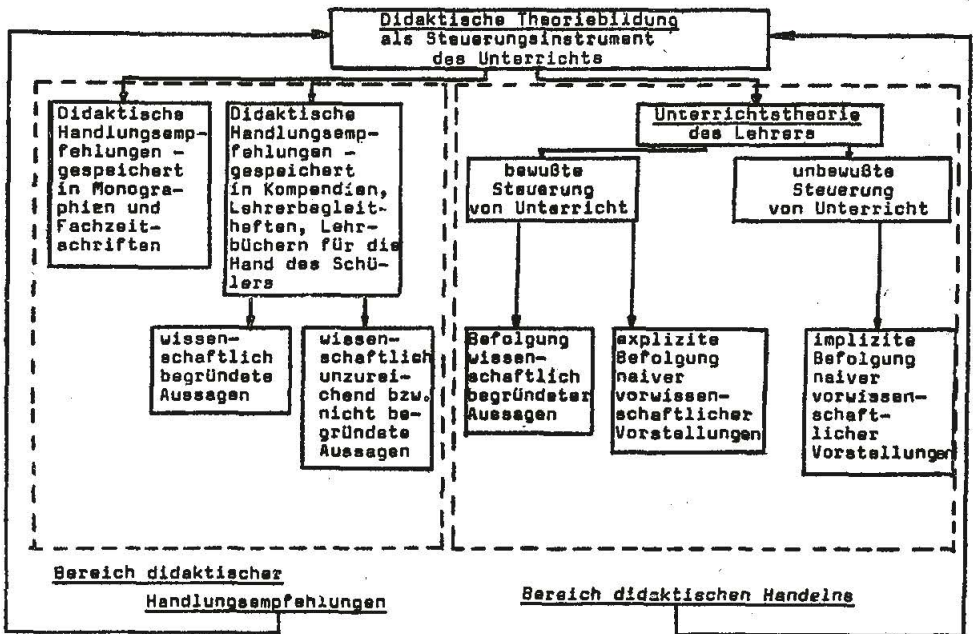


Abb. 1: Problemfelder didaktischer Theoriebildung

Dabei besteht eine grundsätzliche methodologische Schwierigkeit darin, daß die Kriterien der *didaktischen Theorie*, mit deren Hilfe die „*Unterrichtstheorie der Lehrer*“ zu beurteilen ist, selbst nicht losgelöst von dieser „*Unterrichtstheorie*“ behandelt werden können, da diese im Sinne epidemiologischer Forschung<sup>3</sup> selbst

<sup>2</sup> Zur näheren Erläuterung und Darstellung dieser Problematik vgl. Frank Achtenhagen, Götz Wienold, *Lehren und Lernen im Fremdsprachunterricht*, Band 1: *Didaktische Analysen und Transformationsgrammatik als Instrumente der Curriculumforschung* (bearbeitet von Frank Achtenhagen, Götz Wienold, Jürgen van Buer, Hannelore Rösner), München (Kösel), 1975.

Achtenhagen, Peter Menck, *Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 1970, S. 407 ff.; Frank Achtenhagen, Götz Wienold, *Curriculumforschung und fremdsprachlicher Unterricht*. In: Frank Achtenhagen, Hilbert L. Meyer (Hrsg.), *Curriculumrevision — Möglichkeiten und Grenzen*, 3. Aufl., München (Kösel), 1973, S. 216 ff.

Den Begriff „*Unterrichtstheorie*“ setzen wir in Anführungsstriche, weil es sich nicht um eine wissenschaftliche Theorie handelt. Gleichzeitig deuten wir damit auch an, daß unsere Begriffsbildung noch nicht hinreichend elaboriert ist.

<sup>3</sup> Vgl. hierzu Lee S. Shulman, *Pädagogische Forschung — Versuch einer Neufassung*. Teil I in: *Die Deutsche Schule* 1974, S. 798 ff.; Teil II in: *Die Deutsche Schule* 1975, S. 6 ff.

Grundidee epidemiologischen Arbeitens ist, daß pädagogische Forschung, um handlungsrelevante Ergebnisse erbringen zu können, sehr viel stärker als bisher bei Problemen der Unterrichtspraxis einzusetzen hat.

wieder Ausgangspunkt didaktischer Theoriebildung ist. *Abbildung 1* zeigt, wie wir den Zusammenhang von didaktischer Theorie und Unterrichtstheorie des Lehrers fassen<sup>4</sup>:

Wir behaupten, daß der Lehrer bei seinem didaktischen Handeln desto mehr auf eine explizite bzw. implizite Befolgung naiver, vorwissenschaftlicher Vorstellungen über die rechte Art der Unterrichtssteuerung angewiesen ist, je weniger *wissenschaftlich* begründete didaktische Handlungsempfehlungen ihm zur Verfügung stehen.

In unseren folgenden Ausführungen diskutieren wir einen Teilbereich dieser naiven, vorwissenschaftlichen Vorstellungen: nämlich den, der sich auf die „*soziale Wahrnehmung*“ des Schülers durch den Lehrer bezieht. Dabei gehen wir in zwei Schritten vor: Zunächst machen wir auf Phänomene aufmerksam, die unserer Auffassung nach die Berechtigung des gewählten Ansatzes stützen (II); anschließend berichten wir über Ergebnisse zweier Befragungen, die wir bei Handelslehrerstudenten und bei Referendaren des Handelslehramtes durchgeführt haben (III).

## II

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die These, daß im Kaufmännischen Schulwesen nicht allen Schülern in gleicher Weise die Lernchancen gewährt werden, die auch bei der gegenwärtigen Struktur des Bildungswesens möglich wären.

Aufgrund unserer Arbeiten im Rahmen „mittelfristiger Curriculumforschung“ vermuten wir, daß detaillierte Aussagen hierzu erst durch Langzeitstudien möglich werden. Dennoch meinen wir einige Indikatoren identifizieren zu können, die es gestatten, „Erklärungsskizzen“ über die angesprochenen Phänomenbereiche zu formulieren<sup>5</sup>.

Diese Indikatoren lassen sich — hier idealtypisch getrennt — im

- a) Bereich des Unterrichts,
- b) Bereich der Schulorganisation,
- c) Bereich der Bildungspolitik

des Unterrichts an Kaufmännischen Schulen festmachen. Wir beschränken uns hier auf wenige Beispiele; die Liste läßt sich unschwer verlängern.

### a) Indikatoren im Bereich des Unterrichts

Volker Krumm gelangt in seiner Analyse zum Wirtschaftslehreunterricht zu folgendem Urteil: „Die Entscheidung über das Niveau des einzuführenden Lehr-

<sup>4</sup> Ausführungen zu den im folgenden nicht näher diskutierten Feldern dieses Schaubildes finden sich bei Frank Achtenhagen, Götz Wienold, *Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht*, 1975, Band 1, insbesondere Kapitel IV: Analyse didaktischer Handlungsempfehlungen und didaktischen Handelns. Wir vermuten, daß sich die für den Englischunterricht gewonnenen Ergebnisse weitgehend auch auf andere Fächer übertragen lassen.

<sup>5</sup> Zum Begriff „Erklärungsskizze“ vgl. Wolfgang Stegmüller, *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie*. Band I: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung, Berlin, Heidelberg, New York (Springer), 1969, S. 347, 418.



buches und der Klassenarbeitsaufgaben — und damit wohl auch des Unterrichts — wird beeinflusst von Faktoren wie Geschlecht des Schülers, Branche oder Standort der Schule. Ein Teil dieser Faktoren läßt sich auf Vorurteile der Lehrer zurückführen. Sie tragen mit großer Wahrscheinlichkeit dazu bei, daß die Unterschiede zwischen Schülern verschiedenen Geschlechts oder verschiedener Branchen am Ende der Ausbildungszeit größer sind als zu Beginn, bzw. daß jene Schüler die relativ geringste pädagogische Förderung erhalten, die sie am meisten nötig hätten.“<sup>6</sup>

Wir halten fest, daß es naive, vorwissenschaftliche Vorstellungen zu geben scheint, die die Zuweisung von Lernmaterialtypen an verschiedene Schülergruppen steuert. Aufgrund unserer Untersuchungen im Rahmen „mittelfristiger Curriculumforschung“ spitzen wir die These noch weiter zu, indem wir behaupten, daß auch formal identisches Lernmaterial, das bei verschiedenen Schülergruppen eingesetzt wird (z. B. der „Kruise-Heun“), unterschiedlich im Unterricht aktualisiert wird, je nachdem bei welcher Lerngruppe es zum Einsatz kommt<sup>7</sup>.

#### b) *Indikatoren im Bereich der Schulorganisation*

Ohne uns hier auf einen Untersuchungsbefund stützen zu können, glauben wir aufgrund eigener Erfahrungen wie aufgrund von Lehrerberichten zu der Behauptung berechtigt zu sein, daß je nach Schülergruppe das Ausmaß des zugestandenen Unterrichts variiert: In „geringer“ eingestuften Branchen und Klassen fällt der Unterricht eher aus. Für Vertretungen werden Lehrer eher aus Klassen für Verkäufer, Jungboten etc. abgezogen als aus Klassen für Bankkaufleute oder Wirtschaftsgymnasiasten. Lehrer mit geringerer Erfahrung werden bevorzugt in den „geringer“ eingestuften Klassen eingesetzt.

#### c) *Indikatoren im Bereich der Bildungspolitik*

Die Rahmenbedingungen der Ausbildung und damit die durch sie gewährten beruflichen und sozialen Chancen werden unterschiedlichen Branchen in verschiedener Weise zugewiesen: Im Bereich des „geringer“ eingeschätzten Einzelhandels liegt ein gestufter Ausbildungsgang vor, der den überwiegenden Teil der in diesem Bereich Auszubildenden von Berufschancen abschneidet<sup>8</sup>. Nur ein kleiner Prozentsatz gelangt über die „Verkäufer“-Ausbildung hinaus in die 2. Stufe des „Einzelhandelskaufmanns“. Unterschiede im Gehalt, in den Möglichkeiten sozialen Aufstiegs werden über die Ausbildung fixiert. Für den Bereich der Ausbildung zum Bankkaufmann, Großhandelskaufmann, Industriekaufmann wird

<sup>6</sup> Volker Krumm, Wirtschaftslehreunterricht, Stuttgart (Klett), 1973, S. 141.

<sup>7</sup> Vgl. als ein Indiz hierfür Arno A. Bellack, Herbert M. Kliebard, Ronald T. Hyman, Frank L. Smith, Jr., The Language of the Classroom, New York (Teaches College Press), 1966, bes. p. 72.

<sup>8</sup> Zur Entstehung der Stufenausbildung im Einzelhandel vgl. Frank Achtenhagen, Information zum Betriebspraktikum: Zur Sozialstruktur im Handel, Weinheim, Berlin, Basel (Beltz), 1969. Zur gegenwärtigen Einschätzung vgl. „Mädchen scheuen das dritte Lehrjahr“. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 1973, S. 90.

dagegen eine Stufung abgelehnt<sup>9</sup>. Alle Lehrlinge dieser Branchen haben damit, da sie dieselbe Prüfung ablegen, zunächst eine gleiche Chance des Erhalts vergleichbarer sozialer Gratifikationen.

Wir fragten uns, als wir uns diesen Problemen in dem genannten Projektkurs zuwandten, wie wir die naiven, vorwissenschaftlichen Vorstellungen der Lehrer an Kaufmännischen Schulen näher beschreiben und — in einem zweiten Schritt — durch andere, begründetere Handlungsempfehlungen ersetzen könnten<sup>10</sup>. Dementsprechend sehen wir zum gegenwärtigen Zeitpunkt zwei notwendig zu bearbeitende Aufgaben:

1. Zunächst ist der Interpretationsrahmen durch die Aufarbeitung von Beiträgen zu präzisieren, die sich mit der „Persönlichkeitstheorie“ von Lehrern befassen.
2. Sodann sind Hypothesen zu formulieren, wie die „Persönlichkeitstheorie“ des Lehrers bzw. umfassender: seine „Unterrichtstheorie“ erworben, stabilisiert und ausgebaut wird. Hier wären auch Sozialisierungseffekte zu berücksichtigen, wie sie insbesondere über die zu durchlaufenden Ausbildungsinstitutionen Schule, Hochschule, Studienseminar und Ausbildungsschule hervorgerufen bzw. modifiziert werden.

Die Bearbeitung beider Aufgaben scheint uns notwendig, um Ansatzpunkte für eine Veränderung der Lehreraus- und -weiterbildung gewinnen zu können. Wir gehen davon aus, daß Informationsvermittlung oder gar moralisch gehaltene Appelle wenig fruchten; erst der gezielte analytische Zugriff auf die konkreten Auswirkungen der „Unterrichtstheorie“ des Lehrers macht unserer Auffassung nach eine Sensibilisierung der Lehrerstudenten wie der Lehrer und darauf aufbauend ein gezieltes Verhaltenstraining möglich<sup>11</sup>.

Zunächst einige Ausführungen zum ersten Punkt, der „*Persönlichkeitstheorie*“ der Lehrer.

Die „Persönlichkeitstheorie“ des Lehrers sehen wir als wesentlichen Teil seiner „Unterrichtstheorie“, die wir wiederum in den größeren Zusammenhang einer „naiven Verhaltenstheorie“ stellen<sup>12</sup>. Laucken beispielsweise diskutiert unter dem

<sup>9</sup> Vgl. „Neuordnung wichtiger kaufmännischer Ausbildungsberufe“. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung 1973, S. 183 ff. Zum Problem der politischen Einstellung der Handelslehrer bzw. ihrer Berufsverbände vgl. Adolf Kell, Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung, 2 Bände, Berlin (Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft), 1970, bes. Band I, S. 168 ff.; Franz-Jörg Heidbüchel, Manfred Zinke, Hindernisse beruflicher Emanzipation, Band 8, Berlin (Rossa), 1973.

<sup>10</sup> An dieser Stelle sei nochmals ausdrücklich festgehalten, daß der Terminus „naiv-vorwissenschaftlich“ von uns nicht abwertend oder als gegen die Lehrer gewendet verstanden wird.

<sup>11</sup> Vgl. die Ansätze im „Studiengang Wirtschaftspädagogik“ des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen, wie sie in diesem Heft dargestellt sind (S. 563 ff.)

<sup>12</sup> Zur Einführung in das Konzept der „naiven Verhaltenstheorie“ vgl. Harold Garfinkel, Studies in Ethnomethodology, Englewood Cliffs, New Jersey (Prentice Hall), 1967; Harold Garfinkel, Aspects of the Problem of Common-Sense Knowledge of Social Structures. In: Chad Gordon, Kenneth J. Gergen (eds.), The Self in Interaction, Vol. I, New York et al. (John Wiley), 1968, p. 71 ff.; Gerhard Kaminski, Vergleichender Praxis am Individuum, Stuttgart (Klett), 1970; Aaron Cicourel, Cognitive (Penguin), 1973; Uwe Laucken, Naive Verhaltenstheorie, Stuttgart (Klett), 1974.

Titel „Naive Verhaltenstheorie“ „die Erforschung *alltäglicher* Konzeptionen zur Erklärung mitmenschlichen Verhaltens“; „zu denken wäre etwa an naive Erklärungen oder Prognosen irgendwelcher Verhaltensweisen einer Person. Sich in solchem Ausgangsmaterial manifestierende naiv-psychologische Konzepte gilt es zu explizieren und zu einer möglichst konsistenten Alltagstheorie zusammenzufügen“<sup>13</sup>. Dafür sind die folgenden Fragen zu klären: „Welche naiv-theoretischen Konzepte benutzt der Alltagsmensch (bei uns: der Lehrer; die Verf.), um das Tun seiner Mitmenschen (bei uns: der Schüler; die Verf.) zu erklären und zu antizipieren?“ „Wie nimmt sich dieses naive Konzeptsystem vor den Bewertungskriterien für wissenschaftliche Theorien aus? Welche formal-konstruktiven Merkmale kommen dabei zum Vorschein?“<sup>14</sup>.

*Laucken* — den wir hier stellvertretend für die Literatur zu diesem Problemkreis zitieren — kommt bei seinen Überlegungen zum Verhältnis von wissenschaftlichem und naivelem Wissen zu einem Ergebnis, das uns direkt auf die „Unterrichtstheorie“ des Lehrers übertragbar erscheint: „Das Anwendungsfeld alltäglichen Wissens (zeichnet) sich durch die Forderung nach rascher und unkomplizierter Lagekodierung und Informationsverarbeitung aus.“<sup>15</sup> Die von *Laucken* über seine ganze Arbeit hinweg diskutierte Frage konzentriert sich darauf, welche Gründe einen Menschen dazu veranlassen mögen, auf wissenschaftlich geprüftes Handlungswissen zu verzichten und sich stattdessen an naiven, vorwissenschaftlichen Vorstellungen zu orientieren. Er kommt zu der Schlußfolgerung, daß ein solches Verhalten „für den Alltagsmensch ein ausgezeichnetes Mittel bei der Bewältigung der folgenden Aufgaben“ darstellt: „1. Rasche Orientierung in einem bestimmten Phänomenbereich. 2. Vermittlung der Überzeugung, im Besitze eines sicheren und richtigen Orientierungssystems zu sein.“<sup>16</sup>

In einem nächsten Schritt muß man sich fragen, worauf denn die unzureichende Berücksichtigung wissenschaftlich geprüfter Sätze im Alltagshandeln, und damit auch im Unterricht, zurückzuführen ist. Mehrere Gründe lassen sich bezeichnen, wobei uns die folgenden Punkte für die „Unterrichtstheorie“ des Lehrers als relevant erscheinen:

#### a) *Quantitatives Wissenschaftsdefizit*

Es gibt zu wenig wissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen, so daß der Lehrer zur Verhaltenssicherung auf diese naive Verhaltenstheorie zurückgeworfen wird<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> Uwe Laucken, 1974, S. 18 und 19.

<sup>14</sup> Uwe Laucken, 1974, S. 27.

<sup>15</sup> Uwe Laucken, 1974, S. 226.

<sup>16</sup> Uwe Laucken, 1974, S. 227.

<sup>17</sup> Für den Englischunterricht haben wir dieses Problem detailliert untersucht; vgl. Frank Achtenhagen, Götz Wienold, *Lehren und Lernen im Englischunterricht*, 1975.

Wir glauben zu der Annahme berechtigt zu sein, daß es im Bereich des Kaufmännischen Schulwesens um den Zustand der fachdidaktischen Theoriebildung noch schlechter bestellt ist. Als ein Beispiel vgl. die Behandlung des Problems der Veranschaulichung bei Siegfried ROLKE, *Methodik der Betriebswirtschaftskunde*, Bad Homburg v.d.H., et al. (Gehlen), 1970, S. 48 ff.



b) *Qualitatives Wissenschaftsdefizit*

Die methodologische Diskussion der letzten Jahre zeigt Probleme für die Formulierung sozialwissenschaftlicher Hypothesen in der Form des *Hempel-Oppenheim-Schemas*<sup>18</sup>. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist es äußerst schwierig, Gesetzesaussagen und Randbedingungen so zu fassen, daß sichere und effektive Prognosen möglich werden. Für den didaktischen Bereich lassen sich u. a. als Gründe bezeichnen:

- die große Zahl der zu berücksichtigenden Variablen;
- die komplexe Struktur dieser Variablen;
- die vielfältigen Abhängigkeitsbeziehungen zwischen diesen Variablen;
- die unterschiedliche Dimensionierung der Variablen;
- die Veränderung vieler Variablen im Zeitablauf.

c) *Informations- und Verarbeitungsdefizit auf Seiten der Lehrer*

Selbst wenn es genügend viele ausgearbeitete und geprüfte didaktische Handlungsempfehlungen gäbe, griffen die Lehrer voraussichtlich nicht in vollem Umfang auf sie zurück: Da Lehrer bei der Unterrichtssteuerung permanent unter einem Entscheidungszwang stehen, stellte sich ihnen das Problem, die notwendigen Informationen über die Theorie für die Absicherung ihrer Unterrichtsentscheidungen abrufbereit zu haben. Selbst wenn die im Bereich der Didaktik notwendigerweise komplexe Theorie auf einfachere, die Handlungen erleichternde Modelle transformiert wäre, bliebe eine potentielle Gefahr der Verunsicherung des Verhaltens, die sich aus der Diskrepanz der insgesamt gegebenen Theorie und des dem Lehrer bekannten Ausschnittes aus dieser Theorie erklären ließe. Das Bewußtsein, die didaktische Theorie mit ihren Prognosemöglichkeiten für das Handeln nur unzureichend zu nutzen, würde zur Behinderung bei der Entscheidungsbildung im Rahmen der Unterrichtssteuerung führen.

Der „Ausweg“ — und das gilt nicht nur für das unterrichtliche, sondern für das Alltagshandeln überhaupt — besteht dann in einer Umformulierung der bewußt oder unbewußt akzeptierten — hier: didaktischen — Handlungsempfehlungen, die als Immunisierungsstrategie zu kennzeichnen ist: Die Handlungsempfehlungen erhalten eine Struktur, nach der sie prinzipiell nicht widerlegbar sind; andernfalls könnten sie Entscheidungskonflikte und eine Desorientierung beim Handeln provozieren. Die „jeder Orientierung zukommende Belastung, sie könne auf einer völlig falschen Grundlage basieren, wird dadurch behoben, daß man die Grundlage so gestaltet, daß sie prinzipiell nicht als falsch erwiesen werden kann“<sup>19</sup>.

Wir können unsere im Anschluß an das Konzept der naiven Verhaltenstheorie gewonnenen Überlegungen so *zusammenfassen*, daß im Bereich der Unterrichtssteuerung zum gegenwärtigen Zeitpunkt *keine generelle Normierung* (via didaktische Theorie) gegeben ist; damit tritt jeweils eine *individuelle Normierung*, gesteuert über die „Unterrichtstheorie“ des Lehrers, ein. Für die Anlage dieser „Unterrichtstheorie“ scheint der Aspekt der *Orientierungs- und Verhaltenssicherheit* beim konkreten Handeln von ausschlaggebender Bedeutung zu sein: „Eine

<sup>18</sup> Vgl. hierzu Wolfgang Stegmüller, 1969, S. 86 ff.    <sup>19</sup> Uwe Laucken, 1974, S. 227.

Person wird eine fallspezifische Konkretisierung der naiven Verhaltenstheorie erst dann unter bestimmten Umständen zu modifizieren bereit sein, wenn eine ihr durch den Vollzug der Umstellung aufgezwungene Orientierungsunsicherheit riskierbar erscheint.“<sup>20</sup>

Auf den Prozeß der Unterrichtssteuerung bezogen, bedeutet das eine Stabilität des Lehrerverhaltens, solange keine alternativen, erfolgversprechenden Entscheidungsmuster angeboten werden. Der Lehrer kann dabei durchaus experimentierfreudig sein; im Sinne der Stabilisierung des Unterrichtsprozesses wird er sein für sich akzeptiertes und internalisiertes Verhalten erst dann aufgeben, wenn unterrichtseffektive Alternativen ausgearbeitet sind, deren Umsetzung in didaktisches Handeln ihm möglich und sinnvoll erscheint.

Für den Bereich der „Unterrichtstheorie“, der primär didaktisches Handeln steuert, haben *Achtenhagen / Wienold* Untersuchungen vorgelegt<sup>21</sup>; für den Bereich der „Unterrichtstheorie“, der primär die Einstellungen des Lehrers zu seinen Schülern betrifft, existiert bereits eine Reihe von Untersuchungen und Abhandlungen, so z. B. die von *Rosenthal / Jacobson, Elashoff / Snow, Hofer, Ulich / Mertens, Grell, Weinert, Jahnke*<sup>22</sup>. Diese Untersuchungen werden für gewöhnlich unter den Stichworten „implizite Persönlichkeitstheorie“ oder allgemeiner „sozialer Wahrnehmung“ zusammengefaßt. Dieser Begriff „drückt die Vorstellung aus, daß jeder Mensch gewissermaßen private Annahmen über die Struktur der Persönlichkeit von Mitmenschen besitzt. Es ist zu vermuten, daß Beurteiler in ihren Urteilen über Mitmenschen ihre eigene Persönlichkeitstheorie zum Ausdruck bringen“<sup>23</sup>.

Wir fragen uns, ob die „Persönlichkeitstheorie“ von Handelslehrerstudenten anders strukturiert ist als die von Referendaren des Handelslehramtes und weiter: ob sich auch die Ausprägungen auf Beurteilungsdimensionen für verschiedene Branchen des Kaufmännischen Schulwesens unterscheiden. Wir vermuten, daß die „Persönlichkeitstheorie“ des Lehrers, die im Rahmen seiner „Unterrichtstheorie“ zum Tragen kommt, zur Erklärung für die Zuweisung unterschiedlicher Lernchancen an die verschiedenen Schülergruppen mit herangezogen werden kann. Sollte sich diese Vermutung als berechtigt herausstellen, wäre hier ein Ansatzpunkt für ein gezieltes Lehrertraining gegeben. Denn auch im gegenwärtigen Bildungssystem verfügt der Lehrer über Möglichkeiten, mit Hilfe von Entsch-

<sup>20</sup> Uwe Laucken, 1974, S. 229.

<sup>21</sup> Vgl. Frank Achtenhagen, Götz Wienold, 1975.

<sup>22</sup> Robert Rosenthal, Lenore Jacobson, *Pygmalion im Unterricht*, Weinheim, Berlin, Basel (Beltz), 1971; Janet D. Elashoff, Richard E. Snow, *Pygmalion auf dem Prüfstand*, München (Kösel), 1972; Manfred Hofer, *Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers*, 2. Aufl., Weinheim, Berlin, Basel (Beltz), 1970; Dieter Ulich, Wolfgang Mertens, *Urteile über Schüler*, Weinheim, Basel (Beltz), 1973; Jochen Grell, *Techniken des Lehrerverhaltens*, Weinheim, Basel (Beltz), 1974. Franz E. Weinert, *Fähigkeits- und Kenntnisunterschiede zwischen Schülern*. In: Franz E. Weinert, Carl Friedrich Graumann, Heinz Heckhausen, Manfred Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*, Band 2. Frnkfurt am Main (Fischer), 1974, S. 779 ff.; Jürgen Jahnke, *Interpersonale Wahrnehmung*, Stuttgart (Kohlhammer), 1975.

<sup>23</sup> Manfred Hofer, 1970, S. V.



dungen im Bereich des Unterrichts und der Schulorganisation sowie im bildungspolitischen Bereich über seine Verbände Lernchancen für *alle* Schülergruppen im Sinne größerer Chancengleichheit zu beeinflussen<sup>24</sup>.

Zur Erklärung dafür, daß Schüler verschiedener Branchen im Kaufmännischen Schulwesen<sup>25</sup> in unterschiedlicher Weise eingeschätzt werden, lassen sich Ergebnisse der Sozialisationsforschung heranziehen.

Die Entstehung von Urteilsstrukturen als Ergebnis von Sozialisationsprozessen ist ein noch nicht befriedigend gelöstes Problem<sup>26</sup>. Für unsere Überlegungen können wir daher nur Plausibilitätsargumente heranziehen.

Wir gehen davon aus, daß die Schüler verschiedener Branchen des kaufmännischen Schulwesens über eine unterschiedliche Vorbildung verfügen. Obwohl für den Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis prinzipiell keine formalen Voraussetzungen gegeben sind, hat sich in der Praxis folgender Mechanismus eingespielt: beim Eintritt in die Ausbildung zum Bankkaufmann oder zum Industriekaufmann wird fast ausschließlich mindestens der Abschluß der 10. Klasse des Gymnasiums oder der Realschule, zum Teil aber auch das Abitur gefordert. Ein Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis im Bereich des Einzelhandels dagegen ist für gewöhnlich möglich, ohne daß die Auszubildenden über eine formal anerkannte schulische Qualifikation (z. B. Hauptschulabschlußzeugnis) verfügen müßten. Als ein Erklärungsmoment für unterschiedliche Ausprägungen der Lehrerurteile wird man daher den zuvor von den Schülern durchlaufenen Schultyp der Sekundarstufe I heranziehen können. Wir vermuten einen Zusammenhang derart, daß Branchen des Kaufmännischen Schulwesens relativ stabil gekoppelt mit vorherliegenden Schultypen gesehen werden, weil derartige Kombinationen permanent auftreten: Bankkaufmann — Gymnasium/Realschule; Industriekaufmann — Gymnasium/Realschule; Einzelhandelskaufmann bzw. Verkäufer — Hauptschule.

<sup>24</sup> Wir sind uns darüber im klaren, daß ein solcher Ansatz nicht alle für negativ einzuschätzenden Wirkungen des Bildungs- und Gesellschaftssystems neutralisieren oder gar aufheben kann. Uns scheint aber hier eine effektive Zugriffsmöglichkeit im Hinblick auf eine Veränderung des Bildungssystems gegeben zu sein. Vgl. hierzu auch den zu einer ähnlichen Einschätzung gelangenden Beitrag von Bernhard Cloetta, Hanns-Dietrich Dann, Reinhard Helmreich, Gisela Müller-Fohrbrodt, Helmut Peifer, Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973, S. 919 ff.: „Eine Reform des schwerfälligen, konservativen Schulsystems läßt sich leichter über das vergleichsweise überschaubare System der Lehrerausbildung vorbereiten“ (S. 920). „Der Beeinflussung überfachlicher Orientierungen in der Lehrerausbildung muß daher unter dem Aspekt einer Steuerung sozialen Wandels besondere Bedeutung beigemessen werden“ (S. 921).

<sup>25</sup> Im gewerblichen Bereich scheinen ähnliche Phänomene gegeben zu sein; vgl. Hans Albrecht Hesse, Dieter Jungk, Antonius Lipsmeier, Wolfgang Manz, Berufsbildung und Studienplan, Hannover et al. (Schroedel), 1975, S. 97 und passim.

<sup>26</sup> Zur Forschungsproblematik vgl. Franz Emanuel Weinert, Schule und Beruf als institutionelle Sozialisationsbedingungen. In: Carl Friedrich Graumann (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, 7. Band: Sozialpsychologie, 2. Halbband: Forschungsbereiche, Göttingen (Hogrefe), 1972, S. 825 ff. Siehe auch Wolfgang Lempert, Wilke Thomssen, Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart (Klett), 1974, bes. S. 27 ff.

Arbeiten im Zentrum für Bildungsforschung an der Universität Konstanz haben sich mit den Sozialisierungseffekten unterschiedlicher Schulformen befaßt und dabei Fragen der Aspirationsbildung und des Lernverhaltens untersucht<sup>27</sup>. Fend und Mitarbeiter äußern die Vermutung, daß das horizontale Schulsystem „die soziale Schichtung der Bevölkerung und gleichzeitig subkulturelle Unterschiede reproduziert“ und dabei soziale Unterschiede verstärkt (S. 887). Sollte sich diese Vermutung als richtig erweisen, dann würden die Schüler in verschiedenen Branchen des Kaufmännischen Schulwesens bereits von der Sekundarstufe I her als bestimmten sozialen Schichten zugehörig angesehen.

Falls diese These gilt, dann dürften sich die Einschätzungen der kaufmännischen Branchen bei Studenten und Referendaren nicht in ihrer Struktur unterscheiden: der *Brancheneffekt* könnte als *Einstellung gegenüber sozialen Schichten* überhaupt interpretiert werden. Anders formuliert: die Begegnung mit diesen Branchen im Kaufmännischen Schulwesen würde — auch unter dem Druck des Unterrichts — zu keiner gravierenden Neuorientierung führen, da das Verhalten gegenüber diesen Schichten vom Lehrer bereits in früheren Phasen seiner Ausbildung gelernt wurde.

Das Verhalten der Lehrer dürfte dabei in der Richtung beeinflußt sein, daß bei einem geringeren sozialen Status, der einer Branche zugeschrieben wird, geringere Leistungserwartungen bezüglich der jeweiligen Schülergruppe existieren. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, daß Handelslehrer überwiegend als soziale Aufsteiger zu betrachten sind<sup>28</sup>.

Im Falle eines gelungenen sozialen Aufstiegs werden aber in verstärktem Maße Kriterien einer Leistungsideologie in das Urteilssystem einbezogen; unter Leistungsideologie fassen wir dabei mit Fend u. a. „Vorstellungen, daß sozialen Unterschieden in der Schule und in der Gesellschaft ein gerechter Austausch von individueller Leistung und sozialer Gratifikation zugrunde liegt, daß jedes Mitglied der Gesellschaft die gleiche Chance hat, über Leistungen hohe soziale Gratifikationen zu erlangen und daß eine niedrige soziale Position mit niedrigen sozialen Gratifikationen auf das individuelle Versagen des einzelnen zurückzuführen ist“. Wir sehen ebenfalls die Leistungsideologie als das „zentrale legitimierende Meinungsmuster für soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft“ an (S. 889).

Auszubildende im Einzelhandel beispielsweise haben überwiegend die niedrigsten erwarteten und produzierten fachlichen Qualifikationen und sind damit bereits bei Eintritt in die Berufsausbildung mit einem niedrigen Sozialstatus behaftet. Darüber hinaus sind ihnen aber auch Wertsysteme und Meinungsmuster vermittelt worden, die es ihnen schwerer möglich machen, ihre soziale Lage zu

<sup>27</sup> Vgl. Helmut Fend, Wolfgang Knörzer, Willibald Nagl, Werner Specht, Roswith Väh-Szusziara, Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen; Aspirationsbildung und Lernverhalten in unterschiedlichen Schulsystemen. Beide in: Zeitschrift für Pädagogik 1973, S. 887 ff. bzw. 905 ff.

<sup>28</sup> In unserer Untersuchung rekrutierten sich nur 27% der Referendare und nur 11% der Studenten aus der Schicht, der sie nach Abschluß ihrer Ausbildung zuzurechnen wären (Kriterium war der Beruf des Vaters).

durchschauen und zu ändern (S. 889)<sup>29</sup>. Bei der Weiterführung der Hauptschul- ausbildung in der Sekundarstufe II sind die Einstellungen zu diesen Schülern bereits so vorgeprägt, daß eine Ausbildung, die dieser Statusfixierung entgegen- wirken könnte, von den Lehrern nicht mehr tatkräftig verfolgt wird (vgl. unsere Indikatoren). Hinzu kommt noch verstärkend, daß die „Betriebswahl des Jugend- lichen über die Qualität seiner Ausbildung entscheidet“<sup>30</sup>. Im Einzelhandel — sieht man von den Großbetrieben einmal ab — ist die Ausbildungsqualität geringer einzustufen als bei Betrieben, in denen zum Bankkaufmann oder Indu- striekaufmann ausgebildet wird. Das fehlende Ansehen des Ausbildungsbetriebes, die geteilte Ausbildung, deren erste Stufe im Einzelhandel für die überwiegende Zahl der (zumeist weiblichen) Auszubildenden zugleich die letzte bleibt, wirken verstärkend in die gleiche Richtung, in die schon die Sozialisationsprozesse in der Sekundarstufe I zielten.

Die Aufstiegsmöglichkeiten und der höhere soziale Rang, die für die Bankkauf- leute bzw. Industriekaufleute bereits in der Sekundarstufe I angelegt sind, wir- ken dann, über die höher eingestuften Betriebe verstärkt, in Richtung auf „bessere“ Einschätzungen dieser Branchen im Kaufmännischen Schulwesen. Zwölf ausgewählten Ausbildungsberufen gaben die *Studenten* auf einer Prestigeskala die folgenden durchschnittlichen Rangplätze: 1. Bankkaufmann (1,87), 2. Indu- striekaufmann (3,18), 3. Großhandelskaufmann (4,25), 8. Einzelhandelskauf- mann (7,29); bei den *Referendaren*, bei denen wir nur 10 Lehrberufe vorgaben, sah das Ergebnis vergleichbar aus: 1. Bankkaufmann (1,87), 2. Industriekauf- mann (2,74), 3. Großhandelskaufmann (4,32), 8. Einzelhandelskaufmann (6,83).

Abschließend berichten wir über die Prüfung dieser Überlegungen, die wir mit Hilfe von zwei schriftlichen Befragungen im Frühjahr 1974 bei Handelslehrer- studenten an der Universität Göttingen und im Herbst 1974 bei Studienreferen- daren des Handelslehramtes in Niedersachsen durchgeführt haben.

Die von uns dabei eingesetzten Instrumente waren breit gefächert; so bestan- den die Befragungsunterlagen jeweils aus

- einem Begleitbrief mit der Bitte um Mitarbeit,
- einer Arbeitsanleitung,
- einem Itembündel zu biographischen Merkmalen der Befragten (einschließlich Fragen zur Berufswahlmotivation)<sup>31</sup>,
- den Direktivitätsitems des FDE (Fragebogen zur direktiven Einstellung)<sup>32</sup>,

<sup>29</sup> Vgl. hierzu auch: Autorenkollektiv, Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein jugendlicher Erwerbstätiger, Frankfurt am Main (Europäische Verlagsanstalt), 1973, bes. S. 149 ff.

<sup>30</sup> Karlwilhelm Stratmann, Lehrling — Betriebliche Ausbildung. In: Christoph Wulf, Wörterbuch der Erziehung, München, Zürich (Piper), 1974, S. 381.

<sup>31</sup> Die Items zu biographischen Merkmalen der Befragten wurden für die Referendare, bezogen auf ihren Werdegang, geändert.

<sup>32</sup> Vgl. Reiner Bastine, Fragebogen zur direktiven Einstellung (F-D-E), Göttingen (Hogrefe), o. J.



- einem Testheft des KSE (Konstanzer Fragebogen für Schul- und Einstellungseinstellungen)<sup>33</sup>,
- einem Itembündel zur Beurteilung von Eigenschaften verschiedener Schülertypen in verschiedenen Branchen,
- einem Testheft des FPI-K (Freiburger Persönlichkeits-Inventar, Kurzform)<sup>34</sup>,
- einem frankierten Rücksendeumschlag.

Die Darstellung ausgewählter Ergebnisse dieser Befragungen soll unter dem Titel „*Persönlichkeitsmerkmale von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handelslehramtes*“ in dieser Zeitschrift erfolgen. Die Deskription der Stichproben erlaubt Vergleiche mit früher durchgeführten Untersuchungen<sup>35</sup>. Hier beschränken wir uns darauf zu zeigen, wie wir unsere Erklärungsskizzen zur „Unterrichtstheorie“ der Studenten und Referendare einer ersten Prüfung unterworfen haben. Wir betonen ausdrücklich, daß wir diesen Überprüfungsprozeß noch längst nicht als abgeschlossen betrachten, meinen aber, daß unsere Überlegungen ein Stadium erreicht haben, in dem wir sie für interessierte Kollegen zur Diskussion stellen können.

Gemäß unseren Ausführungen unter I und II formulieren wir global zwei Erklärungsskizzen:

- (Ia) Bei Handelslehrerstudenten läßt sich eine differenzierende Beurteilung der Schüler verschiedener Branchen des Kaufmännischen Schulwesens feststellen.
- (Ib) Bei Referendaren des Handelslehramtes läßt sich eine differenzierende Beurteilung der Schüler verschiedener Branchen des Kaufmännischen Schulwesens feststellen.
- (II) Mit dem Wechsel von der Hochschule zum Studienseminar/Ausbildungsschule geht eine Veränderung der Urteilsstruktur einher, wobei sich diese Änderung primär auf die Unterrichtsdurchführung, nicht so sehr auf die Brancheneinschätzung bezieht.

Die Ergebnisse unserer Überprüfung interpretieren wir vor dem Hintergrund der „Unterrichtstheorie“ des Lehrers. Als Meßinstrument verwendeten wir eine modifizierte Form des von Hofer entwickelten Polaritätenprofils<sup>36</sup>.

Für die Beurteilung wählten wir die Branchen aus, die unter den Kaufmännischen Ausbildungsberufen die höchste Zahl von Auszubildenden aufweisen. Klassen des Wirtschaftsgymnasiums und der Kaufmännischen Berufsfachschule (von uns der Verständlichkeit halber als „Handelsschule“ titulierte) zogen wir zum Vergleich heran; „Wirtschaftsgymnasiast“ bzw. „Handelsschüler“ werden von

<sup>33</sup> Vgl. Jens-Jörg Koch, Bernhard Cloetta, Gisela Müller-Fohrbrodt, Konstanzer Fragebogen für Schul- und Einstellungseinstellungen (KSE), Weinheim (Beltz), 1972.

<sup>34</sup> Vgl. Jochen Fahrenberg, Herbert Selg, Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI), Handanweisung, 2. Aufl., Göttingen (Hohgreffe), 1973.

<sup>35</sup> Vgl. u. a. Ernst Aurich, Das gesellschaftliche Ansehen und einige Aspekte der Berufsarbeit der Diplom-Handelslehrer. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1967, S. 721 ff.; Michael Schopf, Wer wird Diplom-Handelslehrer? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1971, S. 180 ff.; Franz-Jörg Heidbüchel, Manfred Zinke, Hindernisse beruflicher Sozialisation, 2 Bände, Berlin (Rossa), 1973.

<sup>36</sup> Vgl. Manfred Hofer, 1970, S. 127 ff.

uns vereinfachend ebenfalls als „Branche“ bezeichnet. Insgesamt waren die folgenden Branchen zu beurteilen:

- Bankkaufmann (BK),
- Einzelhandelskaufmann (EK),
- Großhandelskaufmann (GK),
- Industriekaufmann (IK),
- Wirtschaftsgymnasiast (WG),
- Handelsschüler (HS).

Für die verschiedenen Branchen gaben wir vier Schülertypen vor:

- den idealen Schüler,
- den guten Schüler
- den durchschnittlichen Schüler,
- den schwachen Schüler<sup>37</sup>.

Ein Item hatte die folgende Form:

„der“ ideale ...	aufgeweckt										träge
... GK	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
... WG	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
... BK	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
... IK	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
... EK	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
... HS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Durch Ankreuzen einer Zahl in jeder Zeile sollte jeweils der betreffende Schülertyp in jeder Branche beschrieben werden; dabei galten die 10 Skalenwerte als Abstufungen zwischen den extremen Ausprägungsgraden des betreffenden Eigenschaftspaars. Wir gingen so vor, daß nach dem Zufallsprinzip jedem Befragten nur *ein* Schülertyp vorgegeben wurde, den er für *alle* Branchen zu beurteilen hatte<sup>38</sup>.

Die *Studenten* wurden nach einem kombinierten Zufalls-Quotenprinzip in die Stichprobe gelost. Ausgangspunkt war eine Liste des Immatrikulationsbüros der Universität Göttingen mit den Namen und Adressen sämtlicher Studenten der Wirtschaftspädagogik. Zusätzlich waren die Semesterzahl sowie der Berufsabschluß des Vaters angegeben.

<sup>37</sup> Bei der Wahl der Schülertypen haben wir uns ebenfalls an HOFER, 1970, angelehnt.

Die Art des Vorgehens bei der Beurteilung wurde in der Anleitung auf zwei DIN A 4-Seiten genau bezeichnet; insbesondere wurden relativierende Hinweise gegeben. Aus Platzgründen verzichteten wir auf die Wiedergabe der Anleitung. Befragungsunterlagen wie Ergebnisse stellen wir Interessenten gern zur Verfügung.

<sup>38</sup> Aufgrund dieses Vorgehens muß man vermuten, daß wohl die Urteile über die Schülertypen, nicht aber die über Branchen statistisch voneinander unabhängig sind. Wir haben versucht, die Auswirkungen dieses Problems auf zwei verschiedene Weisen zu kontrollieren:

a) In der Studentenforschung haben wir zwei Teilstichproben Urteile über jeweils zwei Schülertypen über alle Branchen abgeben lassen (ideal — durchschnittlich / gut — schwach).

b) In einer Nachuntersuchung (Sommer 1975) gaben wir 175 Studenten einer Wirtschaftspädagogikvorlesung je eine Branche für den durchschnittlichen Schüler zur Beurteilung vor.

Da wir für jeden der vier Schülertypen eine vergleichbare Teilstichprobe bilden wollten, ferner in jeder Gruppe mindestens 30 Studenten sein sollten, schrieben wir bei einer geschätzten Rücksendequote von 60 % insgesamt 200 Studenten an. Dabei gingen wir so vor, daß wir die Urliste nach zwei Merkmalen mit je zwei Merkmalsausprägungen sortierten<sup>39</sup>:

- nach dem Geschlecht (männlich/weiblich),
- nach der Semesterzahl (1.—4./5. und höher).

*Tabelle 1*  
*Faktorenmatrix der Eigenschaftsskalen bei Studenten und Referendaren*

Präsentierte Eigenschaftspaare	HOFER	Studenten				Referendare		
		F 1	F 2	F 3	F 4	F 1	F 2	F 3
1. aufgeweckt — träge	B	-.75	.06	.33	.34	.90	-.04	-.14
2. destruktiv — konstruktiv	AB	.78	-.03	-.18	-.15	-.79	.09	.25
3. aufmerksam — unaufmerksam	A	-.77	.17	.24	.35	.87	-.03	-.16
4. ausgeglichen — launisch	D	-.48	.44	.43	.27	.80	-.05	-.25
5. ehrgeizig — gleichgültig	D	-.78	.14	.21	.25	.89	-.06	-.19
6. einfallreich — einfalllos	B	-.66	.08	.34	.46	.92	-.14	-.17
7. fleißig — faul	A	-.74	.37	.12	.37	.88	-.03	-.16
8. diszipliniert — undiszipliniert	A	-.72	.37	-.03	.18	.75	.12	-.29
9. führend — zurückhaltend	S	-.49	-.11	.31	.57	.69	-.40	-.19
10. ungewandt — gewandt	S	.52	-.03	-.39	-.41	.66	.14	.36
11. geltungsbedürftig — bescheiden	D	-.20	-.52	-.24	-.22	.03	-.58	.17
12. gesellig — ungesellig	Z	-.18	.15	.29	.55	.47	-.30	-.16
13. höflich — frech	Z	-.48	.50	.02	.46	.55	.35	-.48
14. intelligent — dumm	B	-.48	.13	.22	.71	.83	-.09	-.25
15. kompliziert — unkompliziert	S	.11	-.68	-.17	.07	-.22	.05	.63
16. pflichtbewußt — pflichtvergessen	A	-.62	.44	.01	.51	.85	.11	-.27
17. schüchtern — dreist	S	.10	-.11	-.73	-.10	-.08	.77	.07
18. selbstsicher — selbstunsicher	D	-.51	.06	.30	.66	.71	-.28	-.30
19. sensibel — robust	D	.16	-.18	-.50	-.12	-.03	.42	.44
20. sympathisch — unsympathisch	DZ	-.28	.50	-.05	.65	.56	.08	-.23
21. unbegabt — begabt	B	.16	-.39	-.13	-.58	-.60	.13	.44
22. uninteressiert — interessiert	AZ	.56	-.32	-.33	-.45	-.78	.10	.36
23. gepflegt — ungepflegt	DZ	-.28	.60	.12	.38	.48	.06	-.35
24. unkonzentriert — konzentriert	A	.58	-.35	-.13	-.22	-.74	.10	.46
25. unordentlich — ordentlich	A	.40	-.60	-.22	-.40	-.61	-.08	.56
26. unruhig — ruhig	AD	.44	-.50	-.22	-.11	-.37	-.23	.53
27. verschlossen — offen	Z	.38	-.33	-.69	-.26	-.72	.23	.38
28. zuverlässig — unzuverlässig	A	-.42	.39	.12	.59	.70	-.01	-.42

Spalte 2: Zuordnung der Eigenschaftspaare zu den Dimensionen HOFERS:  
A: = Arbeitsverhalten, B: = Begabung, D: = Dominanz/Submission,  
S: = Schwierigkeit, Z: = Zurückgezogenheit.

Spalten 3—7: Die in Kursiv gesetzten Ladungen wurden zur jeweiligen Faktorinterpretation herangezogen. Die Bezeichnung der Faktoren ist dem laufenden Text zu entnehmen.

<sup>39</sup> Ursprünglich hatten wir noch ein drittes Merkmal, den Berufsabschluß des Vaters, berücksichtigt. Nachdem sich aber zeigte, daß die Verteilung dieses Merkmals über die vier anderen Merkmalsausprägungen ungefähr gleich war, verzichteten wir auf diese zusätzliche Unterteilung.



Wir losten die Studenten aus der Urliste darauf so in die vier Teilstichproben, daß die Verteilung der vier Merkmalsausprägungen in der Urliste jeweils durch die Verteilung in der jeweiligen Teilstichprobe abgebildet wurde.

Die Gesamttrücksendequote betrug für die vier Teilstichproben 70 % (140 von 200 verschickten Fragebogen). Da nicht alle Befragten die Unterlagen vollständig bearbeitet haben, ändert sich die Stichprobengröße für einzelne Instrumente. Als Grundlage für die Überprüfung der genannten Erklärungsskizzen standen uns die Unterlagen von 123 Studenten zur Verfügung.

Die *Referendare* des Handelslehramtes wurden für das Land Niedersachsen vollständig befragt. Dabei wurden die Unterlagen von den jeweiligen Studien-seminarleitern ausgegeben und wieder eingesammelt. Die Anonymität war hier — wie auch bei den Studenten — gewährleistet. Jedes Studienseminar erhielt eine Sendung mit einer genau abgezählten Anzahl von Unterlagen, die der Zahl der gemeldeten Referendare entsprach, wobei wir darauf achteten, daß für jeden Schülertyp die gleiche Anzahl Befragungsunterlagen in der Sendung enthalten war. Insgesamt wurden 178 Unterlagen ausgegeben. Wir erhielten 158 Fragebogen zurück (88,8 %), davon waren 143 vollständig ausgefüllt.

Zur Überprüfung unserer Erklärungsskizzen berechneten wir für die Studenten wie für die Referendare jeweils eine *Faktorenanalyse* über alle Branchen und Schülertypen sowie mehrere *dreifache Varianzanalysen* (Schülertyp  $\times$  Branche  $\times$  ausgewählte Items als Repräsentanten der Beurteilungsfaktoren<sup>40</sup>).

*Tabelle 1* zeigt die rotierte Faktorenmatrix der Eigenschaftsskalen bei Studenten und Referendaren<sup>41</sup>.

Für die *Studentenbefragung* beträgt die Gesamtkommunalität 84,0 % der Gesamtvarianz. Die Eigenwerte der ersten vier Faktoren liegen über 1.

Die ersten drei Faktoren erklären jeweils mehr als 5 % der Gesamtkommunalität, der vierte Faktor 4,43 %. Der Scree-Test weist eindeutig auf das Vorliegen von vier Faktoren hin. Die *Abbildungen 2 und 3* zeigen die Darstellung der Varianzanteile der Faktorenanalyse (FA) sowie das Ergebnis des Scree-Tests für die Studentenbefragung<sup>42</sup>.

Nach einer Varimax-Rotation mit vier Faktoren erhielten wir Eigenwerte, die zwischen 2,63 und 7,34 lagen, wobei die vier Faktoren 78,3 % der Gesamtkom-

<sup>40</sup> Die Ergebnisse wurden auf einer UNIVAC 1108 der Gesellschaft für Wissenschaftliche Datenverarbeitung, Göttingen, berechnet. Wir verwendeten hauptsächlich Programme aus dem Deutschen Rechenzentrum, Darmstadt (DRZ), z. B. PAFA, FAKS, FAKV, HauF. Das Varianzanalyseprogramm AVAR 23 entnahmen wir dem Buch von Donald J. Veldman, Fortran Programming for the Behavioral Sciences, New York (Holt, Rinehart and Winston), 1967, p. 257 ff.

<sup>41</sup> Vgl. Hofer, 1970, S. 127 ff. Aus der Liste Hofers haben wir das Item „folgsam — unfolgsam“ herausgenommen, da es uns für die Beurteilung von Jugendlichen nicht angemessen schien. Hinzugekommen sind die Items „destruktiv — konstruktiv“, „diszipliniert — undiszipliniert“, „ungewandt — gewandt“, „gepflegt — ungepflegt“. Die Ergänzung der Items nahmen wir nach Diskussionen mit Kollegen vor.

<sup>42</sup> Vgl. die Hinweise bei Karl Überla, Faktorenanalyse, 2. Aufl., Berlin, Heidelberg, New York (Springer), 1971.

munalität erklären. Jeder Faktor hat mindestens zwei Ladungen, die deutlich über 0,50 liegen.

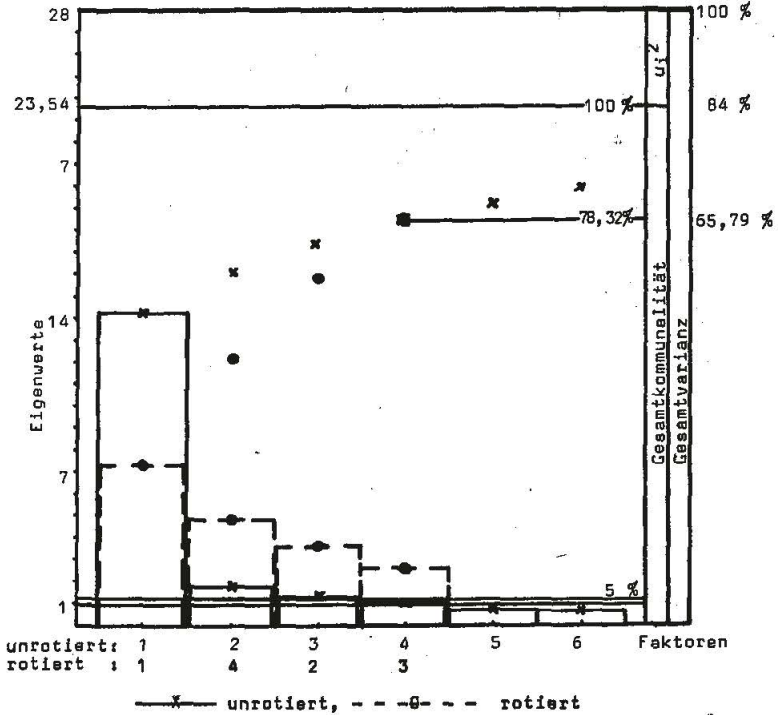


Abb. 2: Darstellung der Varianzanteile der FA-Studenten

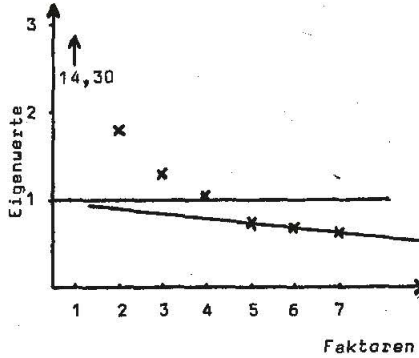


Abb. 3: Scree-Test der FA-Studenten

Bei der *Referendarsbefragung* beträgt die Gesamtkommunalität 83,7 % der Gesamtvarianz. Die Eigenwerte der ersten *zwei* Faktoren liegen über 1; der dritte hat einen Wert von 0,967. Die ersten beiden Faktoren erklären jeweils mehr als 5 % der Gesamtvarianz, der dritte 4,13 %. *Abbildung 4* stellt die Varianzanteile dar. Der Scree-Test (*Abbildung 5*) deutet auf das Vorliegen von *drei* Faktoren hin.

Nach einer Varimax-Rotation mit drei Faktoren liegen die Eigenwerte zwischen 1,81 und 12,78, wobei die drei Faktoren zusammen 76,04 % der Gesamtkommunalität erklären.

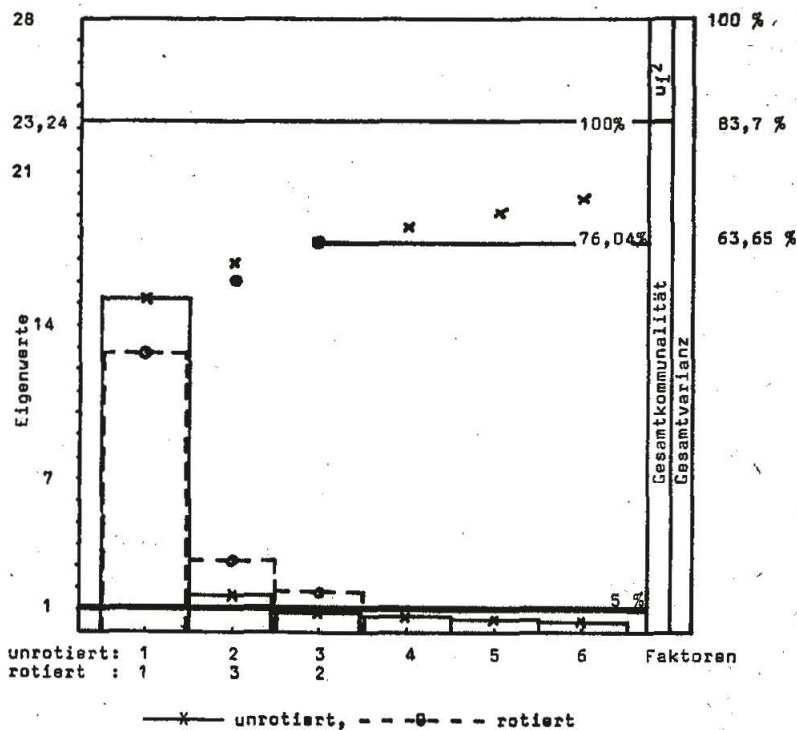


Abb. 4: Darstellung der Varianzanteile der FA-Referendare

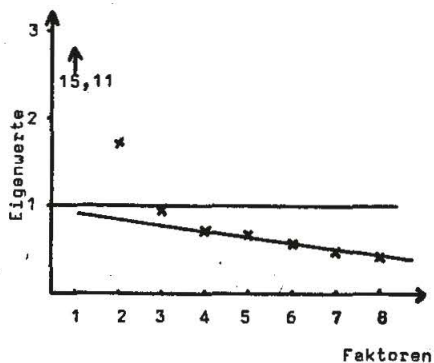


Abb. 5: Scree-Test der FA-Referendare

Für die inhaltliche Interpretation sei der Hinweis gegeben, daß bei einer deskriptiven Betrachtung von *Tabelle 1* eine positive (negative) Ladung jeweils auf das rechts (links) stehende Eigenschaftswort eines Paares bezogen werden muß.



Der Vergleich der Ergebnisse der beiden Faktorenanalysen für Studenten bzw. Referendare dient uns zur Prüfung unserer *Erklärungsskizze II*, nach der ein Wechsel von der Hochschule zum Studienseminar eine Veränderung der Urteilsstruktur bewirkt<sup>43</sup>.

Die Faktoren lassen sich anhand der Ladungen für die verschiedenen Eigenschaftspaare wie folgt interpretieren:

### *Studenten*

**Faktor 1:** konstruktiv; ehrgeizig; aufmerksam; aufgeweckt; fleißig; diszipliniert; einfallreich; pflichtbewußt.

Diesen Faktor bezeichnen wir als *konstruktive Mitarbeit*.

**Faktor 2:** kompliziert; unordentlich; ungepflegt; (geltungsbedürftig); (unruhig); (frech); (unsympathisch).

Diesen Faktor bezeichnen wir als *mangelnde soziale Angepaßtheit*.

**Faktor 3:** schüchtern; verschlossen; (sensibel); (launisch).

**Faktor 4:** dumm; selbstunsicher; unsympathisch; unzuverlässig; unbegabt; zurückhaltend; (ungesellig); (pflichtvergessen).

Diese n Faktor bezeichnen wir als *Schüchternheit*.

Diesen Faktor bezeichnen wir als *mangelnde Leistungsfähigkeit und Verunsicherung*.

### *Referendare*

**Faktor 1:** einfalllos; träge, gleichgültig; faul; unaufmerksam; pflichtvergessen; dumm; launisch; destruktiv; uninteressiert; undiszipliniert; unkonzentriert; verschlossen; selbstunsicher; unzuverlässig.

Diesen Faktor interpretieren wir als *mangelnde Mitarbeit und Leistungsfähigkeit*.

**Faktor 2:** dreist; geltungsbedürftig; (robust); (führend).

Diesen Faktor bezeichnen wir als *Durchsetzungsvermögen*.

**Faktor 3:** unkompliziert; ordentlich; ruhig; (höflich).

Diesen Faktor bezeichnen wir als *soziale Angepaßtheit*.

Betrachten wir die Faktoren, die wir für die *Referendare* extrahieren konnten, im Hinblick auf das Interpretationsschema der „Unterrichtstheorie“ des Lehrers, so läßt sich feststellen, daß in einem Hauptfaktor „*mangelnde Mitarbeit und Leistungsfähigkeit*“ die beiden Komponenten „Anstrengung“ und „Fähigkeit“ des Schülers repräsentiert sind. Wie das auch *Hofer* feststellt, sind die Eigenschaften *negativ* formuliert. Die Persönlichkeitszusammenhänge bei Schülern sind in der Vorstellung der Referendare — verglichen mit den Studenten — in noch höherem Maße reduziert<sup>44</sup>.

Wir führen dieses Ergebnis auf einen „Praxisschock“ zurück, der bei den Referendaren weitgehend eine Verunsicherung der Orientierung und des Verhaltens

<sup>43</sup> Auf die Probleme eines solchen Durchschnittsvergleichs brauchen wir wohl nicht aufmerksam zu machen; vgl. Bernhard Cloetta u. a., 1973, bes. S. 925 ff. Siehe auch die dort angegebene Literatur.

<sup>44</sup> Vgl. auch Heinz Heckhausen, *Lehrer-Schüler-Interaktion*. In: Franz E. Weinert, Carl F. Graumann, Heinz Heckhausen, Manfred Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*, Band 1, Frankfurt am Main (Fischer), 1974, S. 549 ff.

Vgl. auch die Gründe für einen „unproblematischen“ bzw. „problematischen“ Unterricht im gewerblich-technischen Bereich bei Hans Albrecht Hesse, Dieter Jungk, Antonius Lipsmeier, Wolfgang Manz, 1975, bes. S. 108 ff.

bewirkt. Als eine Art Selbstschutz wird diese Orientierungs- und Verhaltensunsicherheit kompensiert, indem die in der Schulklasse selbst erfahrenen Schwierigkeiten auf das Verhalten der Schüler zurückgeführt werden. Dieses Ergebnis ist mit den Resultaten *Hofers* vergleichbar.

Der zweite Faktor *Durchsetzungsvermögen* deutet darauf hin, daß die Referendare sich aktive Schüler wünschen, selbst wenn diese dabei „etwas über die Stränge schlagen“. Die Schüler sollen nicht gleichgültig sein, damit die Chance zur Kontaktaufnahme — Voraussetzung jeder Motivierung — gegeben ist. *Hofers* zweiter Faktor (S. 48), der dem von uns identifizierten sehr ähnlich ist, wengleich die Eigenschaften jeweils mit dem entgegengesetzten Pol angesprochen sind, läßt die Furcht „gestandener“ Lehrer vor Disziplinschwierigkeiten erkennen.

Entweder ist dieser Unterschied im Hinblick auf das verschiedene Alter der Schüler (bei *Hofer* wurden Volksschullehrer untersucht) zu erklären oder aber im Hinblick auf den Ausbildungsstand der Lehrer: Referendare nehmen Disziplinprobleme eher in Kauf, sofern nur die Gleichgültigkeit der Schüler überwunden wird.

Daß allerdings eine Befürchtung bezüglich zu weit gehender *sozialer Unangepasstheit* besteht, darauf deutet der *dritte Faktor* hin.

Insgesamt lassen sich nach unserer Auffassung die gegenwärtig vorliegenden Ergebnisse im Rahmen der „Unterrichtstheorie“ des Lehrers so interpretieren, daß der Referendar weitgehend um eine Orientierungs- und Verhaltenssicherung bemüht ist. Beim Schüler wird deshalb besonders auf mangelnde Mitarbeit und Leistungsfähigkeit geachtet.

Die *Studenten* erwarten von den Schülern eine *konstruktive Mitarbeit* (Faktor 1), wengleich sie eine *mangelnde Leistungsfähigkeit und Unsicherheiten im Verhalten* (Faktor 4) in Rechnung stellen. Die Persönlichkeit des Schülers wird differenzierter gesehen (Faktoren 2, 3 und 4), wengleich überwiegend die „negativen“ Pole der Eigenschaftspaare zur Charakterisierung herangezogen werden.

Die *Studenten* stehen noch nicht unter dem Entscheidungszwang des Unterrichts, so daß sie sich eine aufwendigere, aus mehr Entscheidungsfeldern bestehende „Unterrichtstheorie“ leisten können. „Anstrengung“ im Unterricht (im positiven Sinne: „konstruktive Mitarbeit“) und „Fähigkeit“ sind getrennt als Beurteilungsfaktoren gegeben. Bei den Referendaren hingegen fallen diese beiden bei den *Studenten* noch unabhängigen Urteilsdimensionen unter dem Eindruck des „Praxischocks“ zusammen; d. h. „Fähigkeit“ und „Anstrengung“ werden nicht mehr unabhängig zur Beurteilung herangezogen.

Bezogen auf unsere *Erklärungsskizze II* erhalten wir die Behauptung aufrecht, daß der Übergang von der Hochschule zum Studienseminar/Ausbildungsschule eine Veränderung der Urteilsstruktur bewirkt. Die „Unterrichtstheorie“ des Lehrers formt sich im Studienseminar unter dem Druck der Unterrichtspraxis bei gleichzeitigem Fehlen wissenschaftlich gesicherter didaktischer Handlungsempfehlungen in einer extremen Form aus. Die Ergebnisse zur Sozialisation des Lehrers, wie sie *Cloetta*, *Müller-Fohrbrodt* u. a. gewonnen haben, werden durch dieses Ergebnis gestützt.

Wir haben nun weiter geprüft, ob sich Unterschiede der Urteile gegenüber den verschiedenen Branchen feststellen lassen (Erklärungsskizzen Ia und Ib).

Zwei Aspekte interessieren uns dabei besonders:

1. Wir fragen uns, ob die Ausprägungen der Urteilsstruktur gegenüber verschiedenen Branchen des Kaufmännischen Schulwesens bei Studenten und Referendaren in gleicher Weise gegeben sind. Anhand der oben genannten Indikatoren müßte sich bei den „geringer“ eingeschätzten Branchen ein mehr ins Negative weisender Effekt ergeben als bei den „besser“ eingeschätzten.

2. Anhand unserer Querschnittsanalyse wollen wir prüfen, ob die Brancheneinschätzung mit der Unterrichtserfahrung variiert. Anders formuliert: Erfolgt die Ausprägung des Urteils über die Branchen *zusammen* mit der Ausformung der „Unterrichtstheorie“?

Als Ergebnis unserer Fragen hoffen wir ein Urteil darüber abgeben zu können, ob die Bewertung der Branchen „neu“ bei Eintritt in den Schuldienst gelernt wird oder bereits vorher gegeben ist. Man könnte — falls das letztere der Fall ist — die Einschätzung der Branchen den Sozialisationsbedingungen der Berufe dieser Branchen zuschreiben. Sozialchancen der einzelnen Berufe wirken dann verstärkend bzw. mindernd auf die Urteilsstrukturen der „Unterrichtstheorie“ der Lehrer ein, und zwar derart, daß für „geringer“ erachtete Sozialchancen eine mehr negative Ausprägung der Urteilsstruktur des Lehrers gegenüber den Schülern der betreffenden Berufe gegeben ist.

Um diese Fragen zu prüfen, rechneten wir Varianzanalysen. Als unabhängige Variablen führten wir

- den Schülertyp (Variable A) mit den Ausprägungen ideal, gut, durchschnittlich, schwach,
- die höchst ladenden Eigenschaften für die vier bzw. drei Beurteilungsfaktoren bei Studenten bzw. Referendaren (Variable B),
- die Branche (Variable C) mit ihren sechs Ausprägungen ein.

Als abhängige Variable fungierten die Skalenwerte des betreffenden Eigenschaftspaars.

Für die Studenten ergab sich somit ein  $4 \times 4 \times 6$ -, für die Referendare ein  $4 \times 3 \times 6$ -Design.

Die Tafeln für die beiden Varianzanalysen finden sich in *Tabelle 2 und 3*.

Als Ergebnis können wir festhalten, daß sowohl bei den Studenten als auch bei den Referendaren alle Haupteffekte sowie die Wechselwirkungen Schülertyp  $\times$  Beurteilungsfaktor und Beurteilungsfaktor  $\times$  Branche signifikant sind. Dabei erklären die Unterschiede zwischen den Schülertypen den größten Anteil an der Gesamtvarianz (vgl. die Werte für  $\omega^2$ ), nämlich 10% bei Studenten, 12% bei den Referendaren. Relativiert man auf den mit diesem Design überhaupt aufklärbaren Varianzanteil (23 % bzw. 28 %), so beträgt der durch Unterschiede bei den Schülertypen erklärte Anteil an *dieser* Varianz 43,5 % bzw. 42,9 %.

Den durchschnittlichen Schüler halten Studenten und Referendare weitgehend übereinstimmend für konstruktiv, ehrgeizig und einfallsreich, intelligent, durchschnittlich unkompliziert und dreist. Je „besser“ ein Schüler ist (Schülertypen



„gut“ und „ideal“), desto ausgeprägter wird diese Beurteilung, wie die *Abbildungen 6 und 7* zeigen. Mit anderen Worten: Je eher Schüler der Lehrererwartung entsprechen oder sie sogar übertreffen, desto positiver werden sie beurteilt. Das gilt bei Referendaren ebenso wie bei Studenten.

*Tabelle 2*  
*Varianzanalyse: Schülertypen × Beurteilungsfaktoren × Branchen (Studenten)*

QUELLE	M.S.	D.F.	F-BRUCH	P	$\omega^2$
TOTAL	4.2	2951.			
INNERHALB	3.2	2856.			
ZWISCHEN	32.4	95.			.23
A (= Typ)	408.7	3.	127.4	.00	.10
B (= Faktor)	159.2	3.	49.6	.00	.04
C (= Branche)	27.3	5.	8.5	.00	.01
A × B	47.3	9.	14.7	.00	.03
A × C	-1.1	15.	.3	.99	.00
B × C	46.6	15.	14.5	.00	.05
A × B × C	2.1	45.	.7	.97	.00

Die Beurteilungsfaktoren sind durch die in *Tabelle 1* aufgeführten Eigenschaften 2, 14, 15, 17 repräsentiert; Eigenschaft 14 wurde für die Berechnung umgepolt.

*Tabelle 3*  
*Varianzanalyse: Schülertypen × Beurteilungsfaktoren × Branchen (Referendare)*

QUELLE	M.S.	D.F.	F-BRUCH	P	$\omega^2$
TOTAL	4.5	2555.			
INNERHALB	3.3	2484.			
ZWISCHEN	47.2	71.			.28
A (= Typ)	474.5	3.	142.6	.00	.12
B (= Faktor)	165.1	2.	49.6	.00	.03
C (= Branche)	15.4	5.	4.6	.00	.01
A × B	172.2	6.	51.8	.00	.09
A × C	2.6	15.	.8	.67	.00
B × C	38.6	10.	11.6	.00	.03
A × B × C	2.1	30.	.6	.94	.00

Die Beurteilungsfaktoren sind durch die in *Tabelle 1* aufgeführten Eigenschaften 6, 15, 17 repräsentiert; Eigenschaft 6 wurde für die Berechnung umgepolt.

Diese Erwartungshaltung kann man als generelles Urteilmuster der „Unterrichtstheorie“ der Lehrer interpretieren. Die Zuordnung eines Schülers zu diesen Schülertypen — ein durchaus folgerträchtiges Werturteil — erleichtert dem Lehrer die Orientierung und führt damit zu einer Reduzierung von Verhaltensunsicherheit. Unsere Ergebnisse deuten darauf hin, daß die Kategorisierung der Schüler nach „Typen“, die den größten Teil der Varianz erklärt, nicht erst beim Eintritt in die Schulpraxis „gelernt“ wird; diese Urteilsstruktur verweist auf den Zusammenhang von „Unterrichtstheorie“ und „naiver Verhaltenstheorie“ einerseits und Sozialisationseffekten andererseits.

Das Prädikat „schwach“ wird einem Schüler primär über negativere Urteile im Leistungsbereich (sowohl im Hinblick auf „Anstrengung“ als auch „Fähigkeit“) zuerkannt.

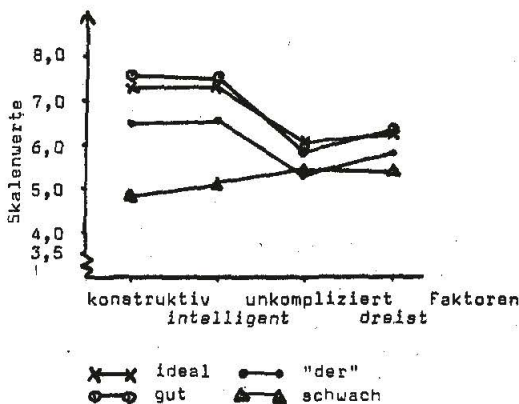


Abb. 6: Wechselwirkungen bei Studenten zwischen Beurteilungsfaktoren und Schülertypen

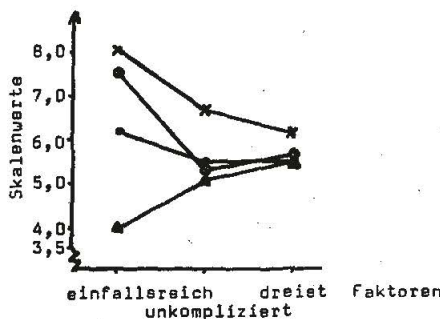


Abb. 7: Wechselwirkungen bei Referendaren zwischen Beurteilungsfaktoren und Schülertypen

Vergleichbar mit diesem Urteilsprinzip werden die Branchen bewertet. Die Beurteilung der beiden Extreme „Wirtschaftsgymnasiast“ und „Einzelhandelskaufmann“ wird ebenfalls primär anhand der Dimensionen „Anstrengung“ und „Fähigkeit“ vorgenommen: Während der „Wirtschaftsgymnasiast“ jeweils an der Spitze liegt, hat der „Einzelhandelskaufmann“ hier die niedrigsten Werte (Abbildungen 8 und 9).

Im Persönlichkeitsbereich (vgl. die entsprechenden Faktoren) ist das Bild nicht ganz so eindeutig. Es fällt auf, daß der „Wirtschaftsgymnasiast“ im Gegensatz zum „guten“ Schüler für eher kompliziert gehalten, während der „Einzelhandelskaufmann“ eher als unkompliziert beurteilt wird.

Das scheint darauf hinzudeuten, daß sowohl dem Studenten als auch dem Referendar ein sich ausgleichendes Orientierungssystem zur Verfügung steht: Der

Unterricht mit „besser“ eingeschätzten Branchen (hier: „Wirtschaftsgymnasiasten“) wird erleichtert durch Intelligenz, Konstruktivität, Ehrgeiz und Einfallsreichtum der Schüler, dafür sind die Schüler aber komplizierter und dreister. In „geringer“ eingeschätzten Branchen findet der Lehrer weniger komplizierte und dreiste Schüler vor, die aber im Bereich der „Fähigkeit“ und „Anstrengung“ nicht seinen Wünschen entsprechen. Die Urteilsstruktur gegenüber den Schülern scheint es zu

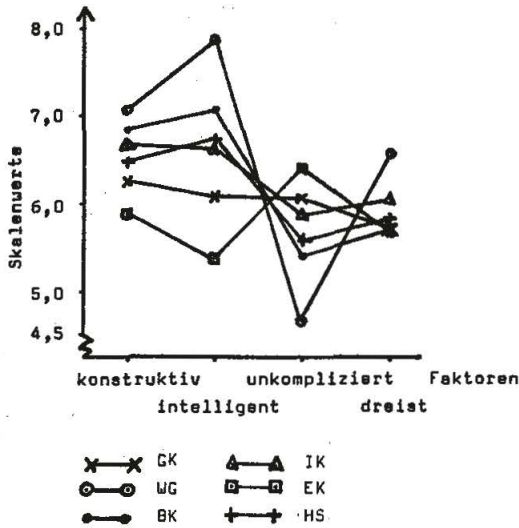


Abb. 8: Wechselwirkungen bei Studenten zwischen Beurteilungsfaktoren und Branchen

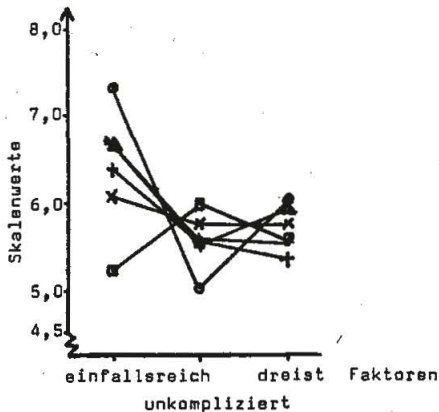


Abb. 9: Wechselwirkungen bei Referendaren zwischen Beurteilungsfaktoren und Branchen

erlauben, jede Einstellung zu rechtfertigen. Sowohl positive wie negative Urteile über Schülergruppen, die sich durchaus widersprechen können, vermag der Lehrer mit diesem Urteilssystem seiner „Unterrichtstheorie“ zu stützen. Auch dieses

Verhalten muß — wie es den Anschein hat — nicht erst in der Schulpraxis erworben werden<sup>45</sup>.

Fassen wir unsere Ergebnisse zusammen, so können wir sagen, daß unsere Erklärungsskizzen weitgehend bestätigt wurden. Wir halten es für ein bemerkenswertes Ergebnis, daß der Teil der „Unterrichtstheorie“ des Lehrers, der über seine „Persönlichkeitstheorie“ beschrieben werden kann, weitgehend nicht unter dem Druck der Schulpraxis erworben wird.

Allerdings scheinen die Schwierigkeiten im *didaktischen Bereich* in die Richtung zu wirken, daß die bereits gegebenen, wahrscheinlich durch die eigene Sozialisation („Aufsteiger“) verstärkten Urteilsstrukturen einer „naiven Verhaltenstheorie“ noch stärker vereinfacht werden.

Diese Ergebnisse scheinen uns einmal die Forderung nach einer größeren Berücksichtigung der Praxiskomponente innerhalb des Handelslehrerstudiums zu stützen, wobei die Einbeziehung der Unterrichtspraxis in die erste Ausbildungsphase durch ein praktisches Verhaltenstraining abgesichert werden muß. Zum anderen sind Ergebnisse der Sozialisationsforschung wie der Forschungsmethodologie in die Handelslehrerbildung einzubeziehen.

<sup>45</sup> Diese Ergebnisse sind mit denen von Fend/Knörzer/Nagl/Spocht/Väth-Szusdziara, S. 893, vergleichbar: „So scheinen bei Kindern aus unteren Schichten Leistungsdruck und Disziplin nicht mit negativen Lehrereinstellungen zu kovariieren, wohl aber bei Kindern aus oberen Schichten. Ähnliche Interaktionen scheint es mit Schulformen zu geben“.