

Jürgen van Buer

**Pädagogische Freiheit,  
pädagogische Freiräume  
und berufliche Situation von Lehrern  
an Wirtschaftsschulen  
in den neuen Bundesländern**

---

Skizzen zu einem laufenden Forschungsprojekt  
am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Antrittsvorlesung

1. Februar 1993

Humboldt-Universität zu Berlin  
Philosophische Fakultät IV  
Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik

Herausgeber:  
Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin  
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Meyer

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:  
Gudrun Kramer  
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität  
Unter den Linden 6  
10099 Berlin

Herstellung:  
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik  
Wühlischstr. 33  
10245 Berlin

Heft 76

Redaktionsschluß: 14. 11. 1996

**W**ir Wirtschaftspädagogen bewegen uns deutlicher als andere Erziehungswissenschaftler im Spannungsfeld von ökonomisch-technischer Rationalität auf der einen und pädagogischer Rationalität auf der anderen Seite. Nun haben wir von je her keine sonderlich große Distanz zur ökonomischen Sicht von Welt, und in diese gehören auch Unterhaltung und Werbung. Vor diesem Hintergrund mißverstehen Sie die folgenden Ausführungen bitte nicht als ein reines *Bildungserlebnis*.

Meine Argumente sind im folgenden nicht vorrangig auf die Klärung theoretischer Positionen zum Rechtsgut der pädagogischen Freiheit und zu darauf bezogenen erziehungswissenschaftlichen Konzepten gerichtet.

Man sagt mir nach, ich sei Empiriker - manche sagen auch, ich sei Empirist, also so ein *Fliegenbeinzähler*. Wie auch immer, als *Empiriker* bin ich an Beschreibungen von Alltag und an Erklärungen dazu interessiert, wie dieser so ist und warum er so funktioniert, wie er funktioniert - mit all seinen Beulen und Verhärtungen, aber auch mit den Erscheinungen, die uns Pädagogen bewegen, unsere Utopien nicht völlig dem Feld der Illusionen anheim zu geben.

Für mein Thema bedeutet dies: Ich interessiere mich im folgenden vor allem dafür, wie Lehrer ihre pädagogischen Denk- und Handlungsfreiräume *im unterrichtlichen Alltag* nutzen und warum sie dies tun - oder auch nicht. Und keine Angst: Anders als bei Empirikern durchaus üblich, werde ich nicht versuchen, Sie vorrangig mit Kurzzitaten aus erfragter und möglicherweise nur für die Forscher inszenierter Realität zu unterhalten bzw. mit numerisch modellierten Beschreibungen davon. Ich werde auch ein wenig Theorie liefern; denn so ganz ohne sie komme selbst ich nicht aus. Insgesamt gliedere ich die Ausführungen in sechs Kapitel.

## **1. Zum Entstehungszusammenhang des Projekts**

Dieses Projekt hat zwei Wurzeln; diese haben im Verlaufe vieler Gespräche - zumindest aus unserer Sicht - jetzt eine inhaltliche Synthese gefunden: Die *eine Wurzel* ist in der Person von Herrn Dr. Dieter Squarra zu suchen - akademischem Oberrat in der Abteilung für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität. Schon *vor* meinem Kommen war sein Interesse darauf gerichtet, empirische Studien zu subjektiven beruflichen Sichtweisen von Wirtschaftslehrern in den neuen Bundesländern in der Umbruchsituation Oktober 1989 bis heute durchzuführen; dabei wollte er vor allem etwas über die Befürchtungen und Ängste dieser Lehrer und Lehrerinnen erfahren, aber auch über ihre Hoffnungen und Träume.

Die *zweite Wurzel* liegt in meiner Habilitationsschrift. Darin habe ich mich mit der Frage nach der *Alltagsnutzung* pädagogischer Freiräume in Schule und Unterricht beschäftigt. So berichte ich im folgenden über Überlegungen und Arbeiten, die wir beide bisher zustande gebracht haben - zusammen mit Herrn Dr. Fritz Klauser - einem ehemaligen Aspiranten am Institut für Wirtschaftspädagogik der ‚alten‘ Humboldt-Universität und derzeitigen Stipendiaten am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Universität Göttingen.

## **2. Zur berufsbildungspolitischen Großwetterlandschaft und zu den daraus folgenden Belastungen für Lehrer an kaufmännischen Schulen in den neuen Bundesländern**

Unter den seit der Wende im Oktober 1989 radikal veränderten Bedingungen von Schule und Unterricht stellt Lehrer-Sein für viele Kollegen an kaufmännischen Schulen in den neuen Bundesländern objektiv und auch subjektiv eine weitgehende fachwissenschaftliche und auch pädagogische Neuorientierung dar. Die daraus entstehenden Anforderungen sind für die Mehrzahl der Lehrer mit erheblichen zusätzlichen Belastungen und Verunsicherungen verbunden. Zu ihrer Einpassung in die berufsbil-

dungspolitische Landschaft an dieser Stelle nur vier Stichworte: Auf der **Ebene des Berufsbildungssystems** ist ein hoher globaler Innovationsdruck festzustellen<sup>1</sup>. Im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung zeigt er sich u.a. in Forderungen nach Veränderungen in den Curricula der beruflichen Aus- und Weiterbildung<sup>2</sup> und in Forderungen nach verstärkter Einführung komplexer Lehr-Lern-Arrangements wie Lernbüro, Übungs- oder Juniorenfirma, Planspiel bzw. Fallstudie<sup>3</sup>.

Auf der **Ebene der beruflichen Erstausbildung** ist vor allem festzuhalten, daß das Duale System sich vor „säkularen Herausforderungen“ sieht - wie TRAMM (1992, S. 216) es formuliert<sup>4</sup>. Genügt es diesen nicht, können die schwerwiegenden Erosionsprozesse kaum gestoppt werden, die bereits jetzt festzustellen sind<sup>5</sup>. Hier sieht sich das insgesamt noch wenig stabile System der beruflichen Erstausbildung in den neuen Bundesländern besonders harten Belastungen ausgesetzt. Dabei ist primär auf die strukturell veränderten Abstimmungserfordernisse zwischen dem Lernort Schule und dem Lernort Betrieb hinzuweisen: Waren Abstimmungsprobleme in der ehemaligen DDR eher als relativ leicht behebbare ‚Unfälle‘ zu werten, so stellen sie jetzt einen grundsätzlichen Strukturaspekt dar<sup>6</sup>. Vor diesem Hintergrund sind in den letzten beiden Jahren die Abstimmungsprobleme z.T. dramatisch gewachsen.

Auf der **Ebene der Einzelschule** ist vor dem Hintergrund der Studien zu ihrer pädagogischen Qualität für die beruflichen Schulen vorrangig die Frage zu stellen, auf welche Weise es ihr gelingt, ihre ‚didaktische Alltagskultur‘ zu verbessern - dies vor allem hinsichtlich der Forderung, komplexe Lehr-Lern-Umwelten mit relativ großen Handlungs- und Entscheidungsräumen für die lernenden Jugendlichen zu realisieren<sup>7</sup>.

Und auf der **Ebene des individuellen Lehrerdenkens und -handelns** schließlich ergeben sich für die Mehrzahl der Kollegen in den neuen Bundesländern durch die geforderte Neuorientierung in den pädagogischen Leitvorstellungen, durch die zu leistende fachwissenschaftliche Umorientierung und durch die Forderung

nach Nutzung der deutlich erweiterten unterrichtlichen Freiräume vielfältige, zum Teil als beängstigend wahrgenommene individuelle Belastungen<sup>8</sup>.

Vor diesem Hintergrund formuliere ich zwei forschungsleitende Thesen:

**These 1:** Die durch das Rechtsgut der pädagogischen Freiheit *formal* zugesicherten *möglichen* pädagogischen Denk- und Handlungsfreiräume werden von Lehrern im allgemeinen nur begrenzt genutzt - nicht nur von denjenigen in den neuen, sondern auch von ihren Kollegen in den alten Bundesländern.

**These 2:** Die Sicherung, Nutzung und Ausweitung pädagogischer Freiräume durch den einzelnen Lehrer ist vor allem dann gefährdet, wenn diesbezüglich keine stützenden Traditionen bestehen und wenn ihm gleichzeitig besondere berufliche Belastungen abverlangt werden.

Angesichts der Komplexität des beruflichen Tätigkeitsfeldes des Lehrers und der enormen neuen Belastungen möchte ich an dieser Stelle nicht versäumen, darauf hinzuweisen, daß wir in unserem Projekt mit der Betonung der Ebene des *individuellen Denkens und Handelns* keine einseitige ‚Verantwortungsverlagerung‘ vornehmen wollen. Doch wollen wir explizit auch betonen, daß das Planen, Durchführen und Bewerten des Unterrichts unabwendbar in der individuellen Verantwortung des einzelnen Lehrers liegt.

### **3. Zum theoretischen Hintergrund des Projekts**

In diesem Projekt versuchen wir, drei thematische Schwerpunkte zu verbinden; zu jedem werde ich jeweils sowohl erziehungswissenschaftliche, wirtschaftspädagogische bzw. fachdidaktische Explikationen wie auch Erläuterungen zur darauf bezogenen psychologischen Theorielandschaft liefern.

### 3.1 Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und Reaktanz

#### 3.1.1 Pädagogische Freiheit und pädagogische Freiräume

Als Begriff ist pädagogische Freiheit explizit weder im Grundgesetz noch in den Länderverfassungen verankert. Juristisch gesehen ist sie – wie z.B. STOCK (1971) feststellt – nur ein abgeleiteter Begriff<sup>9</sup>. Trotzdem kann die pädagogische Freiheit des Lehrers als gesichertes Rechtsgut gelten<sup>10</sup>. Sie stellt kein individuelles Freiheitsrecht dar, sondern – ich zitiere FAUSER 1986 – „die Freiheit, die im Sinn der Erziehung gründet“ (S. 15).

Als Rechtsgut ist die pädagogische Freiheit gebunden an die Professionalität des unterrichtsbezogenen Denkens und Handelns des *einzelnen* Lehrers<sup>11</sup>. Da sie die Rechte der Eltern, Schüler und Schulaufsicht einschränkt, kann sie nur in ihrem fiduciarischen, d.h. in ihrem treuhänderischen Charakter begründet werden. Dieser ermöglicht es dem Lehrer erst, im Sinne seines Bildungsauftrages die ungerechtfertigten Ansprüche der objektiven Mächte<sup>12</sup> zugunsten der berechtigten individuellen Entwicklungsansprüche des Kindes und Jugendlichen „zu brechen“ – wie BLANKERTZ (1969, S. 41) es formuliert.

Als formales Rechtsgut ist die pädagogische Freiheit des Lehrers zunächst nur *virtuell* vorhanden; sie ist nicht als reale räumlich-zeitliche Gegebenheit mißzuverstehen<sup>13</sup>. Als eine solche existiert sie nicht per se, sondern erst, wenn Lehrer sie sich erarbeiten. *Real* wird sie als pädagogischer Denk- und Handlungsfreiraum. Dieser ist nicht auf Dauer vorhanden, sondern muß immer wieder aufs neue gesichert, verteidigt und weiterentwickelt werden.

Die unabdingbar existierenden unterrichtsbezogenen Denk- und Handlungsräume werden dann zu pädagogischen Freiräumen, wenn sie zumindest den folgenden drei Kriterien genügen<sup>14</sup>:

- wenn sie **(1)** entscheidend mehr umfassen als das prinzipiell Unbestimmte, nicht Planbare von Unterricht<sup>15</sup>;

- wenn **(2)** Lehrer zwischen didaktisch begründbaren Alternativen entscheiden bzw. solche entwickeln können - Alternativen, die sowohl curriculare wie auch unterrichts methodische Aspekte umfassen<sup>16</sup>;
- wenn **(3)** dieser unterrichtsbezogene Entscheidungsraum in seiner prinzipiell offenen Entscheidungsstruktur einklagbar ist<sup>17</sup>.

### 3.1.2 Reaktanz - Zu psychischen Reaktionen bei wahrgenommener bzw. objektiv gegebener Bedrohung von Freiheit und Freiräumen

Unter Bezug auf BREHM (1972) und GNIECH/GRABITZ (1985) verstehe ich *Reaktanz* als einen spezifischen motivationalen Zustand, der nach der wahrgenommenen Bedrohung oder nach dem wahrgenommenen Verlust von Freiheit eintritt. Die Stärke der Reaktanz scheint vor allem von drei Faktoren abzuhängen<sup>18</sup>:

- von der Bedeutung, die die jeweilige Person ihrer Freiheit im jeweiligen Tätigkeitsfeld beimißt;
- von dem objektiven bzw. subjektiv wahrgenommenen Umfang der Bedrohung und
- von der Stärke der Freiheitseinengung.

Bezogen auf das berufliche Tätigkeitsfeld des Lehrers können die Reaktanz-Reaktionen reichen

- von Strategien, sich vehement gegen objektiv unberechtigte oder subjektiv als unberechtigt empfundene Einengungen oder Bedrohungen zu wehren, z.B. gegen solche seitens der Schulverwaltung,
- über Strategien, Verordnungen individuell zu unterlaufen, z.B. Unterricht als ‚close-shop-Unternehmen‘ zu betrachten und auch so zu handeln,
- bis hin zur Resignation und zum Rückzug in die Privatsphäre



mit dem Verringern des subjektiv wahrgenommenen Werts von pädagogischer Freiheit in der individuellen Wertehierarchie.

Reaktanztheorien richten sich auf die Erklärung psychischer und handlungsmäßiger Reaktionen bei der subjektiven oder objektiven Bedrohung bzw. bei Verlust der Freiheit. In den neuen Bundesländern geht es zunächst in der Mehrzahl nicht vorrangig um die *Bedrohung* bzw. *Einengung* von pädagogischen Freiräumen; statt dessen stellt sich eher die Frage, unter welchen Kontextfaktoren in Schule und Unterricht und bei welchen individuellen psychischen Konstellationen die *Erweiterung* der pädagogischen Freiräume eher zu einer subjektiven Bedrohung oder aber eher zu Motivierungen führt.

Trotzdem kann in den neuen Bundesländern insgesamt durchaus eine eigentümliche Situation entstehen: *Zum einen* werden möglicherweise individuelle Vorstellungen über pädagogische Freiräume nicht erfüllt, so daß Reaktanz entsteht - teilweise gerechtfertigt, teilweise ungerechtfertigt. *Zum anderen* führt die Erweiterung der unterrichtsbezogenen Denk- und Handlungsfreiräume, die sich mit der Wende relativ schnell vollzogen hat und auf die die Kollegen nicht immer gut vorbereitet waren, möglicherweise zu einem als schmerzlich empfundenen subjektiven Kontrollverlust und in der Konsequenz zu einer Habitualisierung der Nicht-Nutzung der Freiräume.

### 3.2 Unterrichtsliches Lehrdenken und -handeln und Selbstwertschutz

KOB (1959) und NIEMANN (1970) zeigen in ihren allerdings schon älteren Studien: Aufgrund der komplexen Struktur ihres Tätigkeitsfeldes und der Diffusität der Außenerwartungen fällt es einer nicht zu unterschätzenden Zahl von Lehrern schwer, ihr berufliches Selbstwertgefühl zu stabilisieren bzw. zu schützen. Diese Situation hat sich für die Lehrer in den alten Bundesländern vermutlichmaßen in den 80er Jahren nicht wesentlich geändert; für ihre Kollegen aus den neuen Bundesländern hat sich ein ähn-

liches Befinden möglicherweise erst durch die durchaus notwendigen, gleichwohl teilweise heftigen und nicht immer fairen öffentlichen Diskussionen erst eingestellt.

### 3.2.1 Zur Persönlichkeit des Lehrers in der pädagogischen Diskussion

Ein Blick in die einschlägige pädagogische bzw. in die didaktische und fachdidaktische Literatur führt zu einem eher diffusen Bild<sup>19</sup>; es ist kaum möglich, eindeutige Trends in den theoretischen Konzepten und in den empirischen Studien herauszukristallisieren<sup>20</sup>. So bleibt dann auch der folgende Überblick skizzenhaft. Hierbei konzentriere ich mich vorrangig auf die *theorieorientierten* Veröffentlichungen.

Heuristisch unterscheide ich vier thematische Gruppen von Äußerungen, die allerdings auf ganz unterschiedlichen Theorieebenen angesiedelt sind. Zu zwei Gruppen, nämlich zu Überlegungen des Lehrers als einem *Handlanger der gesellschaftlich Mächtigen* im Rahmen marxistisch orientierter Ansätze<sup>21</sup> und zu rollentheoretischen Modellen<sup>22</sup>, nehme ich hier aus Zeitgründen nicht Stellung. Ich konzentriere mich auf die Überlegungen zum ‚idealen‘ Lehrer und auf diejenigen zu seinen berufstypischen Krankheiten - verbergen sich dort doch einige amüsante textuelle ‚Unfälle‘.

Normative Überlegungen zum ‚idealen‘ Lehrer haben in der erziehungswissenschaftlichen Literatur eine lange Tradition<sup>23</sup>. Insgesamt lesen sich solche Aufzählungen eher wie Beschreibungen des idealen Menschen für eine bestimmte Gesellschaft in einer bestimmten Epoche denn als *berufsspezifische* normative Modelle für den professionellen Lehrer. Als Beispiel zitiere ich aus den „Blättern zur Berufskunde“ von 1969<sup>24</sup>. Darin wird eine lange Liste von ca. 50 Persönlichkeitsmerkmalen zusammengestellt, durch die sich Grund- und Hauptschullehrer auszeichnen sollten. Genannt werden u.a. – ich zitiere – „Vitalkraft, Energie, Lebendigkeit, anregende Geisteskraft – aber auch ... Geduld, Wartenkönnen, Selbstbeherrschung, Einstellung auf ein langsames seelisches Tempo“.

Insgesamt ist festzuhalten, daß in den normativen Modellen die Frage, wie Lehrer ihr berufsbezogenes, vor allem ihr unterrichtliches Selbstwertgefühl stabilisieren, nicht gestellt wird. Neben den normativen Modellen liegt eine ganze Reihe von Überlegungen zur Lehrerperson vor, die - quasi als Kontrast - seine **berufsspezifischen Krankheiten** zum Gegenstand haben. In der einschlägigen Literatur sind u.a. zu finden:

- Thesen zur „déformation professionnelle“ im Anschluß an BERNFELD (1925);
- Vorstellungen zur „berufsspezifischen Infantilität“ des Lehrers,
- Gedanken zum Lehrer als „Pauker“, der Macht und Zwang ausübt;
- Überlegungen zum Lehrer als „erotisch kastriertem Typ“<sup>25</sup>;
- Äußerungen zum „streunenden“ Lehrer - wie von HENTIG (1977, S. 70) es formuliert - und
- Veröffentlichungen zur Angst des Lehrers<sup>26</sup>: zu seiner Versagensangst, seiner Konfliktangst, seiner Herrschaftsangst, vor allem zu seiner Angst vor seinen Schülern - und, in der Literatur allerdings gern ‚vergessen‘, auch zur Angst vor sich selbst.

Insgesamt bleibt anzumerken: Der Bezug auf psychologische Theorien hat in der Mehrzahl eher beiläufigen Charakter; daher kann nur selten von einer systematischen Verknüpfung erziehungswissenschaftlicher Reflexionen einerseits und psychologischer Theoriebildung andererseits gesprochen werden. Gestatten Sie mir einen - wirklich nur ironisch gemeinten - Randgedanken: Es wäre schon amüsant zu fragen, wie denn Selbstwertschutz bei „erotisch Kastrierten“ oder bei „Streunenden“ so funktioniert und mit welchen Konsequenzen für die Nutzung pädagogischer Freiräume. Aber - so fragt man ja nicht.

Nun aber wieder ernsthaft: Ohne jetzt hier noch die empirisch orientierte Literatur besprechen zu können, bleibt insgesamt festzuhalten: Sowohl in den theoretisch wie auch in der empirisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen wird

die Frage nach der Sicherung und Stabilisierung des berufsbezogenen Selbstwertgefühls des Lehrers praktisch nicht gestellt. Man kann durchaus die folgende These formulieren: Die Ausparung dieses Themas ist zu nicht geringen Teilen darauf zurückzuführen, daß die vorhin skizzierten Vorstellungen zum ‚idealen‘ Lehrer weiterhin wirksam sind - weitgehend heimlich und unausgesprochen, und - wie ADORNO (1965) es herausstellt - als archaische Bilder, die zudem tabuisierte Bereiche besetzen.

### 3.2.2 Zur Funktion des Selbstwertschutzes bei der Steuerung unterrichtlichen Handelns

Zur Frage, auf welche Weise Personen den Schutz ihres Selbstwertgefühls organisieren und zu welchen Konsequenzen für ihr soziales Handeln dies führt, liegt bisher keine konsistente psychologische Theorie vor. Folgt man STAHLBERG/OSNABRÜGGE/FREY (1985), handelt es sich bei den vorliegenden Theorieansätzen im wesentlichen um Partialtheorien zur Auseinandersetzung mit der eigenen Person, um solche zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und um solche zur Aktualisierung selbstwertdienlicher Informationen. Zwei Grundhypothesen können aus der Vielzahl dieser Ansätze herauskristallisiert werden<sup>27</sup>:

- Menschen trachten grundsätzlich danach, ihr Selbstwertgefühl zu schützen und ggf. zu erhöhen.
- Je niedriger bzw. je gefährdeter das aktuelle Selbstwertgefühl einer Person ist, desto deutlicher wird die Tendenz zum Schutz des Selbstwertgefühls.

Zwar liegen m.W. bisher keine empirischen Studien vor, die auf der Basis dieser Theorien die Funktion des Selbstwertschutzes für das unterrichtliche Denken und Handeln von Lehrern untersuchen<sup>28</sup>. Trotzdem können sich diese Theorien und die beiden oben formulierten Grundhypothesen als produktive Ansätze zur Aufhellung von Steuerungsmechanismen im unterrichtsbezogenen Denken und Handeln - übrigens auch von Schülern - erweisen: Denn nicht nur bei Lehrern, die Schwie-

rigkeiten haben, ihr unterrichtliches Selbstwertgefühl zu stabilisieren, kann das Bedürfnis nach Selbstwertschutz bzw. nach Selbstwerterhöhung zu pädagogisch problematischem Verhalten führen.

Wie schon ausgeführt, finden in den neuen Bundesländern starke Umwälzungen in Schule und Unterricht statt, die u. a. zu globalen Orientierungsproblemen im unterrichtlichen Denken und Handeln führen können. In solch einer Situation kann man - so eine unserer Grundthesen - für größere Gruppen von Lehrern von einer generellen verstärkten Tendenz zum Selbstwertschutz ausgehen. Dies kann bei ihnen zur Nutzung ihrer pädagogischen Freiräume zugunsten der *eigenen* Person führen und nicht zu ihrer Nutzung zugunsten der Schüler - im allgemeinen nicht gewollt und auch subjektiv nicht unbedingt wahrgenommen.

### 3.3 Zu Offenheit und Kontrolle - zwei wichtigen Aspekten bei der Sicherung, Nutzung und Erweiterung pädagogischer Freiräume

Die gezielte Nutzung, Sicherung und Erweiterung pädagogischer Denk- und Handlungsfreiräume sind für den Lehrer zentral an die Möglichkeit gekoppelt, die alltäglichen unterrichtlichen Situationen zumindest zu wesentlichen Teilen kontrollieren zu können - dies nicht nur objektiv, sondern auch in der subjektiven Wahrnehmung.

#### 3.3.1 Zur schwierigen Balance zwischen Offenheit und Kontrolle - didaktische und fachdidaktische Überlegungen

Unter erziehungswissenschaftlicher und damit auch unter wirtschaftspädagogischer Perspektive ist Unterricht wesentlich als aktive Konstruktion bzw. Rekonstruktion gesellschaftlich legitimer Bilder von Welt zu verstehen<sup>29</sup>. Dabei kommt der Selbsttätigkeit der Schüler ein zentraler Stellenwert zu. Somit sind die

Konstruktionen bzw. Rekonstruktionen aufgrund der verwendeten Konzepte zwar sozial geprägt, stellen letztendlich aber immer eine individuelle Konstruktionsleistung dar. Unter Unterricht ist also ein prinzipiell offener Prozeß zu verstehen; seine kommunikative Feinstruktur, inhaltliche Auslegung und je konkrete Finalität sind trotz aller institutioneller Vor- und Randbedingungen prinzipiell nicht völlig vorhersehbar - und können es auch nicht sein. Unter der damit angedeuteten bildungs- und berufsbildungstheoretischen Perspektive ist dies jedoch nicht als fundamentaler didaktischer ‚Mangel‘ zu begreifen, der vorherige planerische und dann ‚on-line‘-Kontrolle während des unterrichtlichen Geschehens minimiert; statt dessen ist diese Grundstruktur von Unterricht als didaktische Chance zu verstehen.

Bei aller Betonung der prinzipiellen Offenheit unterrichtlicher Situationen sind planerische Realitätsentwürfe als Möglichkeit vorheriger gedanklicher Kontrolle des avisierten Geschehens und ‚on-line‘-Kontrollen während der unterrichtlichen Prozesse unumgänglich, wollen Lehrer ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht werden<sup>30</sup>. Unter *fachdidaktischer* Perspektive gesehen bedeutet dies:

- Je komplexer die Lehr-Lern-Umwelten gestaltet werden - für den Bereich des kaufmännischen Schulwesens z.B. durch Planspiel, Lernbüro<sup>31</sup> und
- je umfangreicher somit auch die zugestandenen Handlungs- und Entscheidungsräume der Schüler werden, desto deutlicher nehmen die Möglichkeiten vorheriger gedanklicher planerischer Kontrolle und tendenziell auch diejenigen der ‚on-line‘-Kontrolle während der unterrichtlichen Prozesse ab.

In der Diskussion um die „innere Reform“ der beruflichen Erstausbildung wird u.a. gefordert,

- die Ganzheitlichkeit des Lernens zu betonen,
- Segmentierungen und Parzellierungen des Lehrstoffs entgegenzuwirken,

- den Gesamtzusammenhang zwischen Planung, Realisierung und Bewertung von Aufgabenstellungen für die Jugendlichen zu wahren<sup>32</sup> und
- u.a. unter Bezug auf die sog. Schlüsselqualifikationen - bei den Lernenden komplexe Entwicklungsziele zu realisieren<sup>33</sup>.

Zielt man auf die Verwirklichung dieser Forderungen, erhöht sich die Labilität der Balance zwischen Offenheit und Kontrolle im unterrichtlichen Alltag: Zwar erfordert gerade der Einsatz mehrdimensionaler didaktischer Arrangements einen großen Umfang an Vorplanung - sie sind keine „Selbstläufer“<sup>34</sup>. Doch vor allem angesichts der Komplexität der stattfindenden Lehr-Lern- und Entwicklungsprozesse wird der heuristische Charakter der vorlaufenden Planungstätigkeiten noch deutlicher als für die Planung ‚traditionellen‘ Unterrichts<sup>35</sup>.

Vor diesem hier nur holzschnittartig skizzierten didaktischen bzw. fachdidaktischen Hintergrund können Didaktik und Fachdidaktik auch charakterisiert werden als die reflektierte und theoretisch fundierte Balance zwischen Offenheit zur Entwicklungsmöglichkeit von Unterricht einerseits und der Kontrolle des Geschehens zur Organisation systematisch gestalteter Lehr- und Lern-Prozesse andererseits.

Die Analyse der einschlägigen Literatur, vor allem der Publikationen zur Planung von Unterricht in der ehemaligen DDR bzw. in der BRD zeigt, wie schwer diese Balance zu wahren ist - in der unterrichtstheoretisch-didaktischen Reflexion genauso wie im alltäglichen Planungsvorgehen für Unterricht. Zu beiden Bereichen einige kurze Bemerkungen.

### 3.3.1.1 Zu didaktischen Positionen in der ehemaligen DDR

Da in der pädagogischen DDR-Literatur empirische Untersuchungen zur Alltagsplanung von Unterricht weitestgehend fehlen, möge an dieser Stelle ein kurzer Aufriß der in der Mehrzahl der Veröffentlichungen konsentierten didaktischen Positionen

genügen. Den Hintergrund für meine Darstellung stellen die Publikationen von DREFENSTEDT (1968), HEINZE/GEUTHERT u.a. (1981), KLINGBERG (1982), LIIMETS/NAUMANN (1982) und NEUNER u.a. (1988) dar.

Unterricht wurde begriffen als ein gesetzmäßiger und damit durch den Lehrer so weit wie möglich zu kontrollierender Prozeß des Lehrens und Lernens vorgegebener Modelle von Welt<sup>36</sup>. Im Gegensatz zu dem diffizilen Zusammenhang zwischen individueller Konstruktion bzw. Rekonstruktion und den durch die Gesellschaft geprägten Sichtweisen wurde in der ehemaligen DDR der sozial determinierte Charakter der zu lernenden Modelle in den Mittelpunkt der didaktischen Reflexion gestellt<sup>37</sup>.

Die im Erziehungs- und Bildungsprozeß zu vermittelnden und anzueignenden Modelle wurden als Abbilder von Teilbereichen einer gesetzmäßig determinierten objektiven Realität verstanden. Eine möglichst hohe Adäquatheit der modellhaften Abbildung gegenüber der Wirklichkeit und das Streben nach wahren Aussagen über die Realität waren die erklärten Ziele des unterrichtlichen Erkenntnisprozesses. Wie z.B. in LIIMETS/NAUMANN (1982, S. 163 und S. 168ff) zu finden ist, war didaktisches Denken damit vorrangig dem Gedanken der Planung und Kontrolle verpflichtet, nur marginal dem der Offenheit bzw. der Gewährung von Offenheit<sup>38</sup>.

Weiterhin kann man davon ausgehen, daß der angedeutete normative Charakter auch auf die Alltagsplanung und -durchführung von Unterricht ,durchschlug<sup>39</sup>. Dabei wurde die oben angesprochene grundsätzliche kommunikative, inhaltliche und finale Offenheit unterrichtlicher Situationen - zumindest in der genannten Literatur - kaum als didaktische Chance begriffen; statt dessen wurde sie als Randbedingung unterrichtlicher Komplexität hingenommen - unumgänglich und grundsätzlich so weit wie möglich zu minimieren.

So ist es nicht verwunderlich, daß in der DDR-Pädagogik die größten Entscheidungsräume im Feld der Unterrichtsmethodik



gesehen wurden. Sie kann als ein Bereich charakterisiert werden, der dem Feld der Ziel-Inhalt-Relation untergeordnet war<sup>40</sup> - allerdings nicht als pädagogischer Freiraum in dem von mir vorhin präzisierten Sinn, sondern als ein Raum, der aufgrund seiner Komplexität unumgänglich Handlungsalternativen zuließ, die es jedoch lehrziel-funktional zu verzwecken galt.

### 3.3.1.2 Zur alltäglichen Unterrichtsplanung in der BRD

Einen auch nur groben Aufriß der westdeutschen didaktischen bzw. fachdidaktischen Literatur hinsichtlich der Frage nach der Balance von Offenheit und Kontrolle geben zu wollen, ist angesichts der Vielzahl der Positionen kaum möglich<sup>41</sup>. Wie auch immer dieses Problem in den theoretischen Modellen gedanklich gelöst wird, die ‚Nagelprobe‘ stellt sich in der Alltagsplanung und -realisierung von Unterricht<sup>42</sup>.

Sowohl in den amerikanischen wie auch in den deutschen oder niederländischen empirischen Studien zur alltäglichen Unterrichtsplanung wird deutlich: Lehrer verwenden die in ihrer Ausbildung gelehrt didaktischen und fachdidaktischen „Feiertags“-Modelle nur selten<sup>43</sup>. Im Zentrum der alltagsplanerischen Lehrerüberlegungen steht die Strukturierung der Lehrinhalte<sup>44</sup>. Die Planung ist überwiegend eher kleinschrittig und unterdeterminiert<sup>45</sup>. Sie bezieht sich im allgemeinen auf die gesamte Klasse, seltener auf einzelne Schülergruppen, so gut wie überhaupt nicht auf einzelne Schüler<sup>46</sup>. Dieses Ergebnis korrespondiert gut mit den Befunden zur ‚didaktischen Alltagskultur‘, wie sie sich in den Studien von z.B. HAGE/BISCHOFF u.a. (1985) oder von CZERWENKA/NÖLLE u.a. (1990) darstellt: Danach haben wir es eher mit einer ‚Monokultur‘ denn mit einer variantenreichen Kulturlandschaft zu tun. Darin dominiert deutlich der fragend-entwickelnde lehrerzentrierte Unterricht vor der Klasse<sup>47</sup>.

In den herangezogenen Studien wird die von mir diskutierte Spannung zwischen Offenheit und Kontrolle von Unterricht zwar nicht explizit thematisiert; man kann die Ergebnisse der einschlägigen

Untersuchungen aber durchaus wie folgt interpretieren: Lehrer betreiben im Bereich der *Unterrichtsinhalte* einen relativ großen planerischen Kontrollaufwand. Im Gegensatz dazu greifen sie im Bereich der *unterrichtsmethodischen* und *medialen* Planungskontrolle eher auf ihre Routinen zurück, vor allem auf ihre subjektiv wahrgenommenen ‚on-line‘-Kontrollstrategien im Klassenraum. Insgesamt scheint dieses Verhalten den Kontrollbedürfnissen der Lehrer entgegenzukommen und die Tendenz zur Betonung des Kontrollaspekts von Unterricht mittels subjektiv ‚bewährter‘ Strategien zu verstärken. Dies scheint in der Regel nicht zur Nutzung und Ausweitung der pädagogischen Denk- und Handlungsfreiräume, sondern eher zu einer didaktischen ‚Monotonie‘ zu führen<sup>48</sup>.

### 3.3.2 Subjektive Kontrollüberzeugungen - ein psychologisches Konstrukt zur Erklärung didaktischer Alltagskonstruktionen

Vor dem eben skizzierten Hintergrund ist es erstaunlich, daß Theorien zu subjektiven Kontrollüberzeugungen, die in der Psychologie durchaus einen wichtigen Stellenwert beanspruchen können, in der Unterrichtsforschung bisher kaum genutzt werden<sup>49</sup>.

KRAMPEN (1982) definiert subjektive Kontrollüberzeugungen als einzelsituationsübergreifende relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale (S. 43). Von *innengeleiteten internalen* Kontrollüberzeugungen wird dann gesprochen, wenn ein Individuum die Ereignisse seiner Umwelt im wesentlichen als Folge seines eigenen Verhaltens wahrnimmt. *Außengeleitete externale* Kontrollüberzeugungen liegen dann vor, wenn eine Person die sie umgebenden Ereignisse wesentlich als nicht selbstverursacht erlebt, sondern als Folge von z.B. Glück, Pech, Schicksal oder mächtigen Anderen<sup>50</sup>.

Bei Lehrern führen hohe *externale*, hier vor allem fatalistische Kontrollüberzeugungen mit einer hohen Wahrscheinlichkeit zu unterrichtsbezogener Resignation und durchaus auch zu gelernter Hilflosigkeit - die ja nicht nur bei Schülern existiert<sup>51</sup>.

Unterrichtsbezogene Resignation wird vermutetermaßen dann auch bewirken, die neuen pädagogischen Freiräume nicht oder nur wenig zu nutzen, statt dessen auf subjektiv ‚bewährte‘ Unterrichtsrountinen zu setzen und curriculare und unterrichtsmethodische Innovationen wenn nicht zu blockieren, so doch nicht mitzutragen und aktiv zu stützen.

Hohe *internale* Kontrollüberzeugungen wiederum können durchaus ambivalent wirken: *Einerseits* können sie die Tendenz zur Vernachlässigung des Aspekts von Offenheit verstärken. Damit können sie die Implementation der komplexen Lehr-Lern-Arrangements wie Lernbüro, Planspiel oder Fallstudie mit der für sie eigentümlichen Gewährung größerer Handlungsräume auch und gerade für Schüler behindern. *Andererseits* scheinen Individuen mit hohen internalen Kontrollüberzeugungen eher bereit zu sein, den anderen situationalen Agenten, hier den Schülern, größere Denk- und Handlungsräume zur Verfügung zu stellen<sup>52</sup>.

#### **4. Zur Durchführung der Untersuchung**

Vorgesehen sind drei Befragungsdurchläufe mit unterschiedlichen, zunehmend größeren Lehrergruppen aus den neuen Bundesländern. Zwei Befragungsrunden sind bereits durchgeführt; diese sind vorrangig im Sinne einer Vor- und Pilotstudie zu verstehen.

In der *Befragungsrunde 1* haben wir im Frühjahr 1992 ausgewählte Wirtschaftslehrer u.a. nach subjektiv wahrgenommenen Problemen und Belastungen im beruflichen Bereich seit der Wende 1989 und nach ihrer Bewältigung gefragt<sup>53</sup>.

Diese Antworten dienten der Konstruktion des Fragebogens für die *Befragungsrunde 2*. Er besteht aus insgesamt elf offenen Fragen und wurde im September 1992 verschickt. Der Rücklauf ist abgeschlossen; die Rücklaufquote beträgt 69% <sup>54</sup>. Die Auswertung dieser Textdaten findet zur Zeit statt.

Die *Befragungsrunde 3* stellt die Hauptuntersuchung dar<sup>55</sup>. Dafür planen wir Erhebungen mittels eines weitgehend standardisierten Fragebogens. In diesen gehen zum einen die Ergebnisse aus den Analysen der ersten beiden Erhebungen ein; zum anderen ziehen wir zu dessen Konstruktion die in meinem Hauptteil, dem Kapitel 3, angesprochenen Theorien heran.

Diese *schriftlichen* Befragungen ergänzen wir durch *mündliche* Intensivinterviews; in diesen wollen wir speziell den biografischen Hintergrund der Befragten und dessen Einflüsse auf das berufsbezogene Denken und Handeln unter dem Aspekt der Alltagsnutzung von pädagogischen Denk- und Handlungsfreiräumen ausleuchten.

Als ‚Kontroll‘gruppe befragen wir zudem eine größere Gruppe von Lehrern an kaufmännischen Schulen in den alten Bundesländern - dies auch angesichts des schon erwähnten Umstandes, daß bisher empirische Studien zur pädagogischen Freiheit sowohl für die allgemeinen wie für die beruflichen Schulen fehlen<sup>56</sup>.

## **5. Erste Ergebnisse**

Zunächst zwei Eingangsbemerkungen:

(1) Was ich Ihnen in diesem Kapitel mitteile, kann - streng statistisch gesehen - aufgrund der Stichprobenziehung keine Verallgemeinerung über die Gruppe der in der 1. und 2. Runde befragten Lehrer hinaus beanspruchen<sup>57</sup>. Bezogen auf das statistische Jahrbuch der ehemaligen DDR von 1989 weisen die sozialen Hintergrunddaten die Gruppe der Befragten jedoch als ‚typisch‘ für die Berufsgruppe der Wirtschaftslehrer in den neuen Bundesländern aus - so daß ich mir verallgemeinernde Formulierungen erlaube.

(2) Die aus meiner Sicht interessantesten Befunde kann ich Ihnen - noch - nicht mitteilen. Es sind die Resultate aus den multivariaten Strukturanalysen, die sich aus den theoretischen Überle-

gungen im Kapitel 3 ergeben; d.h. es geht um die Ergebnisse zu den strukturellen Zusammenhängen zwischen den im Kapitel 2 angesprochenen Kontextfaktoren auf der einen und den drei im Kapitel 3 diskutierten innerpsychischen Variablenkomplexen auf der anderen Seite hinsichtlich ihres Einflusses auf die Alltagsnutzung pädagogischer Denk- und Handlungsfreiräume. Heute muß ich versuchen, Sie im wesentlichen mit Befunden aus univariaten Analysen zufriedenzustellen, die natürlich noch nicht den im Kapitel 3 diskutierten theoretischen Hintergrund ausloten bzw. ausloten können.

Im Kapitel 2 habe ich zwei forschungsleitende Thesen formuliert: Danach nutzen erstens Lehrer - auch diejenigen aus den alten Bundesländern - die möglichen pädagogischen Freiräume im unterrichtlichen Alltag nur selten. Zweitens stellt die Eroberung dieser Freiräume gerade für die Lehrer aus den neuen Bundesländern eine besondere Belastung dar. Im folgenden teile ich Ihnen einige Ergebnisse unserer ersten Analysen zur These 1 mit. Sie sind als Trends zu verstehen, die wir im einzelnen noch detailliert prüfen und differenzieren müssen.

Zwei Dinge zeigen sich allerdings schon jetzt sehr deutlich:

(1) Der Vergleich der Daten aus der 1. mit denen aus der 2. Befragungsrunde verweist auf den *intermediären* Charakter des Zeitraums, in dem wir gefragt haben. Deutlich wird der Übergangscharakter der Zeit Oktober 1989 bis Oktober 1992 - auch in den schul- und unterrichtsbezogenen Wahrnehmungen und Urteilen der befragten Lehrer.

(2) Zumindest unter pädagogischen Gesichtspunkten wird der Umbruch von mehr als 90% der befragten Lehrer begrüßt - allerdings durchaus gekoppelt mit Skepsis hinsichtlich der Zukunft von Unterricht in den kaufmännischen Schulen.

Nun zu den Ergebnissen der These 1:

Voraussetzung zur Nutzung von pädagogischen Freiräumen ist, daß sie objektiv gegeben sind und daß sie subjektiv auch wahr-

genommen werden. Diesbezüglich haben wir getrennt nach dem curricularen und dem unterrichtsmethodischen Bereich gefragt. Insgesamt schätzen die Befragten den pädagogischen Freiraum im unterrichtsmethodischen Bereich vergleichsweise größer ein als den im curricularen Bereich; dieser Unterschied ist signifikant<sup>58</sup>. Weiterhin wird deutlich, daß die befragten Lehrer für beide Bereiche tendenziell jeweils gleichsinnig antworten<sup>59</sup>. D.h.: Urteilen sie im curricularen Bereich eher im Sinne größerer Freiräume, so tun sie dies überwiegend auch hinsichtlich des unterrichtsmethodischen Bereichs.

Nach beiden Bereichen aufgeschlüsselt stellen sich die Befunde wie folgt dar: Für den curricularen Bereich hat knapp ein Viertel der Befragten keine Veränderungen gegenüber den DDR-Verhältnissen festgestellt, für den unterrichtsmethodischen jedoch nur ein Zehntel. Für knapp 30% ist die Zunahme der curricularen Freiräume zwar spürbar, aber nicht besonders groß; ähnliches gilt für den unterrichtsmethodischen Bereich. Für knapp 40% der Befragten ist die Zunahme an curricularen Freiräumen jedoch groß bis sehr groß, im unterrichtsmethodischen Bereich sogar für mehr als die Hälfte.

Der weitaus größte Teil der Befragten begrüßt die von ihnen wahrgenommene Zunahme an pädagogischen Freiräumen. Allerdings gibt es auch Stimmen, die dieser neuen Freiheit ausgesprochen skeptisch gegenüberstehen und die Sicherheit vermissen, die ihnen die alten Verhältnisse gegeben haben - zumindest aus ihrer subjektiven Sicht. Es gibt auch - jedoch sehr vereinzelt - Stimmen, die diese neuen Freiräume ablehnen - vor allem im curricularen Bereich. Bei diesen Äußerungen kommen besonders deutlich Kontrollargumente ins Spiel.

Bleibt die Frage, ob diese wahrgenommenen pädagogischen Denk- und Handlungsfreiräume auch genutzt werden. Direkt beantworten können wir diese Frage nicht; wir erwarten, diese in der 3. Befragungsrunde auf der Basis expliziter Lehreräußerungen detaillierter beantworten zu können. Für die jetzt vorliegenden Daten haben wir versucht, dieser Frage interpretativ nachzugehen:

Nicht alle der befragten Lehrer äußern sich dazu. Aber gut ein Drittel sagt von sich aus explizit, daß sie Schwierigkeiten sehen, diese neuen Freiräume zu nutzen. Sie stellen zunächst vor allem sich die Forderung, diese Räume zu erobern - oft in kleinen Schritten und teilweise sehr mühsam. Bei den meisten scheint der Wille dazu aber stark ausgeprägt zu sein; dieser Prozeß wird überwiegend auch im Sinne eines - man könnte durchaus sagen - pädagogischen ‚Abenteuers‘ empfunden.

Im **curricularen Bereich** sehen viele der befragten Lehrer die Hindernisse bei der Eroberung und Nutzung der neuen Freiräume in zwei Faktoren:

(1) Viele Kollegen sprechen ihre noch nicht voll entwickelte fachwissenschaftliche Kompetenz in den wirtschaftswissenschaftlichen Kernfächern an. Hier sind sie aus ihrer Sicht auch angewiesen auf Weiterbildungsangebote seitens der Schulverwaltung, die sie jedoch nicht immer als besonders systematisch und gelungen beurteilen.

(2) Viele Lehrer beklagen, daß noch keine verbindlichen Richtlinien und Lehrpläne vorliegen; teilweise monieren sie auch, daß diese ohne weitere Absprachen und Befragungen einfach aus einem der alten Bundesländer übernommen wurden.

Im **unterrichtsmethodischen Bereich** sind für viele der Befragten die Hindernisse bei der Nutzung der neuen Freiräume in drei Faktoren zu suchen:

(1) Häufig beklagt werden die Veränderungen vor allem in der Motivation und der sozialen Angepaßtheit der Schüler; Disziplinprobleme seien - durchaus im Unterschied zum schulischen Alltag in der ehemaligen DDR - jetzt an der Tagesordnung und erschwerten die Einführung anderer Sozialformen des Unterrichts als den die lehrerzentrierten fragend-entwickelnden vor der Klasse. In Erweiterung der didaktischen Alltagskultur werden vor allem Diskussionen in kleinen Gruppen versucht, besonders für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer.

(2) In den Schulen, in denen noch die ‚Mangelwirtschaft‘ der alten DDR hinsichtlich der technischen Ausstattung vorherrscht, wird dies von den Befragten als ein wesentliches Hindernis zur Nutzung der neuen Freiräume angesehen. Oder anders: Lehrer, die in Schulen mit neuer bzw. erneuerter Ausstattung unterrichten, äußern sich begeistert über die neuen Möglichkeiten, die ihnen die technische Ausstattung eröffnet. Dabei wird schon die Möglichkeit, statt mit dem „Polylux“ jetzt regelmäßig mit dem Overhead-Projektor arbeiten zu können, als ein großer unterrichtsmethodischer Gewinn betrachtet. Vergleicht man damit Aussagen von Kollegen aus den alten Bundesländern, können durchaus Ideen von deren ‚Verwöhnung‘ kommen - aber auch solche, daß die jetzt noch geäußerte Freude der Befragten über die technische Renovierung der Medien wohl nur ein eher kurzer Transit sein wird.

(3) Neben der Erneuerung der Unterrichtsmedien gilt das Interesse vieler Befragter der Einführung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. Angesichts der wirtschaftlich schwierigen Lage in den neuen Bundesländern, angesichts des damit verknüpften Rückgangs an Ausbildungsplatzangeboten auch im kaufmännisch-verwaltenden Bereich und angesichts der dadurch erforderlichen Ausweitung vollzeitschulischer Ausbildungsgänge wird hier besonders das Lernbüro genannt; das Unterrichtskabinett als DDR-typische Variante wird nur in einer Antwort erwähnt<sup>60</sup>. Auch bezüglich dieser komplexen didaktischen Konstruktionen ist Enthusiasmus zu spüren; für eine ganze Reihe von Befragten kann man durchaus von einer pädagogischen ‚Aufbruch‘stimmung sprechen. Bezüglich dieser komplexen Lehr-Lern-Formen werden vor allem die Defizite in der didaktischen Kompetenz gesehen. Und es werden die Wünsche formuliert, diese Defizite möglichst schnell zu überwinden.

Diesen kurzen Ergebnisbericht abschließend, möchte ich noch auf die Vermutung zurückkommen, die ich im Kapitel 3 geäußert habe. Danach könne hinsichtlich der Wahrnehmung der neuen pädagogischen Freiräume in den neuen Bundesländern schnell eine eigentümliche Situation entstehen: Einerseits könne die *Er-*



*weiterung* der unterrichtlichen Entscheidungsräume als beängstigend, als Kontrollverlust und Selbstwertbedrohung erlebt werden. Andererseits aber könne sich schnell Enttäuschung über Eingrenzungen der erwarteten oder gerade erst gewonnenen pädagogischen Freiheit aufbauen.

Eine solche Situation spiegelt sich durchaus in den Daten. Zwar sind die Befürchtungen und Ängste nicht dominant, eher die Freude. Aber gerade bei den Befragten, die die neuen Freiräume offensiv nutzen wollen, werden schon jetzt - häufig nur als Erwartung - Befürchtungen über Eingrenzungen oder - in seltenen Fällen - über den Verlust der Freiräume geäußert. Hier wird vor allem die normierende Kraft der Lehrpläne, die Stoffvielfalt und damit die Zeitknappheit im Dualen System und der starke Druck genannt, der von den externen Kammerprüfungen ausgeht. Reaktanz-Phänomene sind also in naher Zukunft durchaus zu erwarten - nicht nur solche, den dann erlebten Verlust wieder aufzuheben, sondern auch resignative Tendenzen und solche zum individuellen Unterlaufen.

Es macht daher durchaus Sinn, die für dieses Jahr geplante 3. Befragungsrunde im Abstand von etwa je zwei Jahren ein bis zwei Mal zu wiederholen.

## **6. Zum Schluß ein kurzer Schluß**

Ich habe längere Zeit überlegt, welche der möglichen Schlußinszenierungen ich wähle. Schließlich habe ich mich entschlossen, dies mittels zweier Zitate zu tun. Eingangs meiner Antrittsvorlesung habe ich Ihnen versprochen, - beliebterweise zitiere ich mich selbst - Sie nicht über Gebühr „mit Kurzzitaten aus erfragter und möglicherweise für den Forscher nur inszenierter Realität bzw. mit numerisch modellierten Beschreibungen davon“ zu quälen. Ich hoffe, dieses eingehalten zu haben.

Mein erstes Zitat ist ein solches Kurzzitat. Es stammt von einer erfahrenen Wirtschaftslehrerin aus den neuen Bundesländern und be-

schreibt noch einmal wie unter einem Brennglas das Spannungsverhältnis, das die Lehrer in den neuen Bundesländern seit der Wende 1989 tagtäglich wahrnehmen und in dem sie jeden Tag ihren Unterricht planen, durchführen und beurteilen. Ich zitiere: „Es ist ganz schön, wenn man Freiheiten hat; früher war man zu sehr eingeeignet, und ich empfand es als auch belastend, wenn man jede Stunde vorausplanen mußte und möglichst nicht davon abweichen sollte. Die neuen Freiheiten empfinde ich als angenehm. Aber wenn man so total die Dinge umstülpt, dann ist es schwierig ...“.

In dem vorgestellten Projekt geht es uns daher auch darum, neben allem analytischen wissenschaftlichen Interesse die Lehrer nicht ganz allein zu lassen, sondern auch ein wenig konstruktive Arbeit zu leisten; d.h. für uns, den verschiedenen Institutionen auf verschiedenen Ebenen Hilfen anzubieten - von wissenschaftlicher Politikberatung bis zur individuellen Rückmeldung der Befunde, von Gesprächen bis zur Erstellung von Materialien.

Auch wenn ich im Kapitel 3 bei der Diskussion normativer Modelle zum ‚idealen‘ Lehrer durchaus auch ironisch agiert habe, bleibt doch die Tatsache: Meine Überlegungen gründen ebenfalls - hier unausgesprochen - auf einem spezifischen Menschenbild, speziell auf Vorstellungen über das, was man als einen ‚guten‘ Lehrer bezeichnen könnte<sup>61</sup>.

So möchte ich Ihnen abschließend als jemand, der lange am Geburtsort DIESTERWEGs tätig war, nicht das vorenthalten, was dieser bemerkenswerte Pädagoge in der Vorrede zur 3. Auflage seines „Wegweisers zur Bildung für deutsche Lehrer“ zum idealen Lehrer geschrieben hat - vermutetermaßen ironisch<sup>62</sup>. Durchaus mit Genuß zitiere ich<sup>63</sup>:

*„Mit Recht wünscht man dem Lehrer die Gesundheit und die Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibnitz, die Weisheit eines Sokrates und - zumindest für die damalige Zeit auch wichtig (hinzugefügt) - die Liebe Jesu Christi“.*

## Literatur

*Achtenhagen, F.:* Lernen, Denken, Handeln in komplexen ökonomischen Situationen - Sechszehn Aussagen zu Ergebnissen des Göttinger Forschungsprojekts, verbunden mit einem Ausblick für eine weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeit. In: *Achtenhagen, F./John, E.G.* (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler 1992, S. 39-42.

*Achtenhagen, F./John, E.G.* (Hrsg.): Lernprozesse und Lernorte in der beruflichen Bildung. Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen. Berichte: Band 12. Tagungsband zum Internationalen Symposium aus Anlaß der 250-Jahr-Feier der Georgia Augusta. Göttingen 1988.

*Achtenhagen, F./John, E.G.* (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler 1992.

*Adorno, Th.W.:* Tabus über dem Lehrerberuf. In: Neue Sammlung 1965, Heft 6, S. 487-498.

*Aurin, K.* (Hrsg.): Gute Schule - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989.

*Bernfeld, S.:* Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig 1925 (Neuaufgabe: Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1967).

*Biller, K.:* Die Vorbereitung des Unterrichts. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 4.2. Düsseldorf: Schwann 1981, S. 763-787.

*Blankertz, H.:* Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa 1969.

*Brandstädter, J./Krampen, G./Götz-Baltes, B.:* Kontrollüberzeugungen im Kontext persönlicher Entwicklung. In: *Krampen, G.* (Hrsg.): Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Göttingen et al.: Hogrefe 1989, S. 155-171.

*Brehm, J.W.:* Responses to loss of freedom. A theory of psychological reactance. Morristown: General Learning Press 1972.

*Bromme, R.:* Aufgabenauswahl als Routine: Die Unterrichtsplanung im Schulalltag. In: *Ingenkamp, Kh./Jäger, R.* u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Bd. II. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992, S. 535-544.

*van Buer, J.:* Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang Verlag 1990 (1988 als Habilitationsschrift am Fachbereich 2 der Universität-GH-Siegen eingereicht und angenommen).

*van Buer, J.:* Bevorzugung und Benachteiligung von Schülern. Zum Zu-

sammenhang von Schülermerkmalen und unterrichtlichem Verhalten von Berufsschullehrern. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1990a, Heft 1, S. 52-70.

*van Buer, J.:* Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre - nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre - Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht? In: Unterrichtsforschung 1990b, Heft 1, S. 16-22.

*van Buer, J.:* Schlüsselqualifikation „Kommunikationsfähigkeit“ - Probleme und Perspektiven. In: Gelbe Reihe des Instituts für Pädagogik der Universität Kiel 1992, Nr.3.

*van Buer, J./Nenniger, P.:* Lehr-Lern-Forschung: „Traditioneller“ Unterricht. In: *Ingenkamp, Kh./ Jäger, R.* u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-90. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Bd. II. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992, S. 407-470.

*Combe, A.:* Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München: Liszt 1971.

*Czerwenka, K./Nölle, K.* u.a.: Schülerurteile über Schule. Bericht über eine Internationale Untersuchung. Frankfurt a.M.: Lang 1990.

Deutsche Forschungsgemeinschaft: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation - Hauptaufgaben - Förderungsbedarf. Denkschrift der DFG. Weinheim et al.: Acta humanoria 1990.

*Dichanz, H./Hage, K.:* Alltägliche Unterrichtsvorbereitung - Spiegel didaktisch-methodischer Ansprüche. In: Bildung und Erziehung 1979, Heft 6, S. 418-430.

*Diederich, J.:* Didaktisches Denken. eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen des Allgemeinen Didaktik. Weinheim/München: Juventa 1988.

*Döring, K.W.:* Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens - Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz 1973.

*Drefenstedt, E.:* Rationelle Gestaltung der Unterrichtsstunde. Berlin: Volk und Wissen 1966.

*Duphorn, G./Tettenborn C.:* Untersuchungen zum Einsatz moderner Unterrichtsmittel am Arbeitsplatz des Lernenden in einem Unterrichtskabinett für ökonomische Lehrgegenstände mit dem Ziel der Erhöhung der Effektivität von Bildung und Erziehung kaufmännischer Facharbeiter. Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin, Sektion Wirtschaftswissenschaften. Berlin-Ost 1986.

*Fausser, P.:* Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim/Basel: Beltz 1986.

*Fend, H.:* „gute Schulen - schlechte Schulen“ - Die einzelne Schule als

- pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 1986, Heft 3, S. 275-293.
- Fichten, W.*: Unterricht aus Schülersicht. Dissertation an der Universität Oldenburg. Oldenburg 1992.
- Gniech, G./Grabitz, H.-J.*: Freiheitseinengung und psychologische Reaktanz. In: *Frey, D./Irlle, M.* (Hrsg.): Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bd. III der „Theorien der Sozialpsychologie“ (hrsg. von *Frey, D./Greif, S.*) 1985, S. 48-73.
- Grace, G.R.*: Der Lehrer im Rollenkonflikt. Düsseldorf: Schwann 1973.
- Greinert, W.-D.*: Auf dem Wege zum Marktmodell? Bemerkungen zur heraufziehenden Krise der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: *Harney, K./Pätzold, G.* (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung - Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1990, S. 275-288.
- Groeben, N.*: Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke 1986.
- Groeben, N./Scheele, B.*: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopf 1976.
- Gruschka, A./Kiewitt, F.* u.a.: Die Zukunft des Dualen Systems. Eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan der Deutschen Arbeitgeberverbände „Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung“ vom Januar 1992. Flugschrift 7 des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. Münster 1992.
- Hänsel, D./Wienkowski, P.*: Möglichkeiten und Grenzen didaktischen Handelns in der Regelschule. In: *Lenzen, D.* (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 3 (hrsg. von *Haller, H.-D./Meyer, H.*) 1986, S. 15-130.
- Hage, K./Bischoff, H.* u.a.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich 1985.
- Hage, K.-H./Staupe, J.*: Schulrecht A-Z. München: dtv 1985.
- Heinze, K./Geuther, E.* u.a.: Der Unterrichtsprozeß in der Berufsausbildung. Berlin: Volk und Wissen 1981.
- Hennecke, F.*: Versuche einer juristischen Begründung von pädagogischer Freiheit. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1986, Heft 3, S. 233-247.
- von Hentig, H.*: Was ist eine humane Schule? München/Wien: Carl Hanser 1977.
- Holling, E./Bammé, A.*: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt a.M. 1976.
- Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. Mün-

chen: List 1972.

*Jendrowiak, H.-W./Kreuzer, K.J.:* Der Lehrer zwischen Angst und Auftrag. Düsseldorf: Schwann 1980.

*John, E.G.:* Fallstudien und Fallstudienunterricht. In: *Achtenhagen, F./John, E.G.* (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler 1992, S. 79-91.

*Kaiser, F.-J.* (Hrsg.): Die Fallstudie. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1983.

*Kell, A.:* Kriterien zur Analyse des dualen Ausbildungssystems. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1971, Heft 2, S. 170ff.

*Kerschensteiner, G.:* Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. München: Oldenburg 1921/9. Auflage 1965.

*Klingberg, L.:* Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin: Volk und Wissen 1982.

*Kob, J.:* Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. In: Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln/Opladen 1959, S. 91-107.

*Krampen, G.:* Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe 1982.

*Krampen, G.* (Hrsg.): Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen. Göttinge et al.: Hogrefe 1989.

*Kutscha, G.:* Das System der Berufsausbildung. In: *Lenzen, D.* (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.1: Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf (hrsg. von *Blankertz, H./Derbolav, J./Kell, A./Kutscha, G.*). Stuttgart: Klett Cotta 1982, S. 203-226.

*Kutscha, G.:* Öffentlichkeit, Systematisierung, Selektivität - zur Scheinautonomie des Berufsbildungssystems. In: *Harney, K./Pätzold, G.* (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung - Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a.M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitssorientierter Forschung und Bildung 1990, S. 130-151.

*Liimets, I./Naumann, W.:* Didaktik. Berlin: Volk und Wissen 1982.

*Lissmann, U.:* Forschungstrends zum Lehrer. In: *Ingenkamp, Kh./Jäger, R.* u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. II. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992, S. 515-517.

*Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A.:* Lehr- und Lernforschung: Neue Unterrichtstechnologien II. In: *Ingenkamp, Kh./Jäger, R.* u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Bd. II. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992, S. 484-505.

*Meier, F./Hepke, M.:* Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Inter-

- aktion: eine Prozeßanalyse. In: Zeitschrift für Pädagogik 1981, Heft 5, S. 613-624.
- Menck, P./Wierichs, G.:* Unterrichtsinhalt - erziehungswissenschaftlich analysiert. In: Zeitschrift für Pädagogik 1991, Heft 6, S. 787-805.
- Mertens, D.:* Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: *Nuissl, E./Siebert, H./Weinberg, G.* (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Schwerpunktheft über Schlüsselqualifikationen. Münster 1988, S. 33-46.
- Metz, H.:* Pädagogische Freiheit und pädagogische Verantwortung des Lehrers. In: *Leben und Lernen* 1986, Heft 7, S. 1-15.
- Meyer, H.:* Unterrichtsmethoden. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Scriptor 1987<sup>4</sup>.
- Müller-Fohrbrodt, G.:* Wie sind Lehrer wirklich. Ideale - Vorurteile - Fakten. Stuttgart: Klett 1973.
- Neuner, E.:* Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. Berlin: Volk und Wissen 1988.
- Niemann, H.-J.:* Der Lehrer und sein Beruf. Weinheim: Beltz 1970.
- Nord-Rüdiger, D./Jehle, P.:* Befunde und Perspektive zur Lehrerrangst als Trendthema. In: *Ingenkamp, Kh./Jäger, R.* u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. II. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992, S. 527-535.
- Osnabrügge, G./Stahlberg, D./Frey, D.:* Die Theorie der kognizierten Kontrolle. In: *Frey, D./Irle, M.* (Hrsg.): Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bd. III der „Theorien der Sozialpsychologie“ (hrsg. von *Frey, D./Irle, M.*). Bern et al.: Huber 1985, S. 127-174.
- Papenroth, J.:* Entwicklung und Einsatz eines Unterrichtskabinetts für Betriebsökonomik - ein objektives Erfordernis zur Erhöhung der Effektivität von Bildung und Erziehung sozialistischer ökonomischer Facharbeiter. Dissertation an der Humboldt-Universität zu Berlin, Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät. Berlin-Ost 1977.
- Peterson, P.L./Marx, Ch.W./Clark, R.M.:* Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement. In: *American Educational Research Journal* 1978, Heft 3, S. 417-432.
- Peterßen, W.H.:* Handbuch Unterrichtsplanung. München 1982.
- Posch, P./Schneider, W./Mann, W.:* Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wien: Manzsche Verlags- und Universitätsbuchhandlung 1989<sup>4</sup>.
- Preiß, P.:* Komplexität im Betriebswirtschaftslehre-Anfangsunterricht. In: *Achtenhagen, F./John, E.G.* (Hrsg.): Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler 1992, S. 58-78.

- Rebel, K.:* Lehrer in unserer Zeit. In: Neue Sammlung 1963, Heft 2.
- Reetz, L.:* Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. 2 Teile. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1989, Hefte 5 und 6, S. 3-10 bzw. S. 24-30.
- Reetz, L.:* Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: *Achtenhagen, F.* (Hrsg.): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln: Müller Botermann 1991, S. 27-46.
- Reetz, L./Reitmann, T.* (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?“. Hamburg: Feldhaus 1990.
- Reising, B./van Buer, J.:* Unterrichtliche Disziplinprobleme und pädagogische Zielorientierungen von Unterricht. Analysen zur subjektiven Sicht von Lehrern an beruflichen Schulen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1986, Heft 5, S. 397-414.
- Roeder, P.-M./Schümer, G.:* Unterricht als Sprachlernsituation. Düsseldorf: Schwann 1976.
- Rudolph, W.* u.a.: Berufspädagogik. Berlin: Volk und Wissen 1986.
- Rutter, M.* u.a.: Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf Kinder. Weinheim et al.: Beltz 1980.
- Schink, A./Squarra, D.:* Methodik des ökonomischen Fachunterrichts. Berlin: Verlag Die Wirtschaft 1982.
- Shavelson, R.J./Stern, P.:* Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions, and Behavior. In: Review of Educational Research 1981, Heft 4, S. 455-498.
- Stahlberg, D./Osnabrügge, G./Frey, D.:* Die Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung. In: *Frey, D./Irle, M.* (Hrsg.): Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bd. III der „Theorien der Sozialpsychologie“ (hrsg. von *Frey, D./Greif, S.*) 1985, S. 79-126.
- Stock, M.:* Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1971.
- Tenorth, H.-E.:* Leitvorstellungen didaktischen Handelns. In: *Lenzen, D.* (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. 12 Bde. Band 3 (hrsg. von *H.-D. Haller/H. Meyer*). Stuttgart: Klett-Cotta 1986, S. 80-93.
- Tramm, T.:* Lernprozesse in der Übungsfirma. Begründung und Erprobung eines evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumkonzepts am Beispiel der Rekonstruktion und Weiterentwicklung der Lernumwelt Übungsfirma. Dissertation an der Universität Göttingen. Göttingen 1992.
- Tramm, T.:* Entwicklungslinien einer evaluativ-konstruktiven und hand-



lungsorientierten Curriculumstrategie. In: Unterrichtswissenschaft 1992a, Heft 3, S. 233-260.

*Treiber, B./Groeben, N.:* Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1981, Heft 1, S. 117-138.

*Twardy, M. (Hrsg.):* Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. 3 Bde. Düsseldorf: Verlagsanstalt Handwerk 1983.

*Twellmann, W. (Hrsg.):* Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Schwann 1981.

*Weidenmann, B.:* Lehr- und Lern-Forschung: Neue Unterrichtstechnologien I. In: *Ingenkamp, K./Jäger, R. u.a. (Hrsg.):* Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. 2 Bde. Bd. II. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1992.

*Weniger, E.:* Didaktik der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim: Beltz 1952/1965.

*Zabeck, J.:* Schlüsselqualifikationen - Ein Schlüssel für die antizipative Berufsbildung? In: *Achtenhagen, F. (Hrsg.):* Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln: Müller Botermann 1991, S. 47-64.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. z.B. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (1990,S.46ff).
- 2 Vgl. z.B. ACHTENHAGEN (1992); TRAMM (1992; 1992a).
- 3 Vgl. z.B. ACHTENHAGEN (1992, S. 3); die Beiträge in ACHTENHAGEN/JOHN (1992); vgl. auch die Übersicht über die empirische Forschung zu neuen Unterrichtstechnologien von MANDL/GRUBER/RENKL (1992) und von WEIDEMANN (1992); zu komplexen Lehr-Lern-Arrangements vgl. z.B. die Beiträge in KAISER (1983); vgl. auch JOHN (1992); PREISS (1992); TRAMM (1992).
- 4 Vgl. auch KUTSCHA (1990).
- 5 Vgl. z.B. GREINERT (1990); GRUSCHKA/KIEWTT u.a. (1992).
- 6 Zu Abstimmungsproblemen zwischen den Lernorten vgl. z.B. KELL (1971); KUTSCHA (1982).
- 7 Zu Studien zur pädagogischen Qualität der Einzelschule vgl. z.B. RUTTER u.a. (1980); FEND 1986; die Beiträge in AURIN 1989; die Synopse der einschlägigen Ergebnisse in VAN BUER (1990, S. 51ff). Zum Begriff der 'didaktischen Alltagskultur' vgl. die Ausführungen im Abschnitt 3.3.1.
- 8 Zur pädagogischen Norm- oder Zielorientierung vgl. z.B. KRAMPEN (1979); VAN BUER (1986; 1990, S. 83ff); REISING/VAN BUER (1986); HOFER (1986, S. 27ff); zu Leitvorstellungen didaktischen Handelns vgl. TENORTH (1986).
- 9 Vgl. auch z.B. HAGE/STAUPE (1985, S. 141/142).
- 10 Vgl. z.B. HENNECKE (1986); FAUSER (1986).
- 11 Vgl. HENNECKE (1986, S. 234).
- 12 Vgl. WENIGER (1952).
- 13 Vgl. HÄNSEL/WIENKOWSKI (1986, S. 121).
- 14 Detaillierter vgl. VAN BUER (1990, S. 46ff).
- 15 Vgl. Abschnitt 3.3.1.
- 16 Vgl. FAUSER (1986, S. 134); HENNECKE (1986).
- 17 Detaillierter vgl. z.B. VAN BUER (1990, S. 13ff. bzw. S. 46ff).
- 18 Vgl. GNIECH/GRABITZ (1985, S. 52/53).
- 19 Vgl. z.B. VAN BUER (1988, S. 24ff).
- 20 Für die empirische Studien vgl. die Einschätzung von LISSMANN (1992).
- 21 Vgl. z.B. COMBE (1971); HUISKEN (1972); HOLLING/BAMMÉ (1976).
- 22 Vgl. z.B. DÖRING (1973, S. 121ff); GRACE (1973); HOFER (1986, S. 36ff und 354ff); METZ (1986).

- 23 Vgl. z.B. KERSCHENSTEINER (1921, S. 57f).
- 24 Zitiert nach MÜLLER-FOHRBODT (1973, S. 20).
- 25 Zur Auflistung solcher Stereotype vgl. COMBE (1971, S. 49ff).
- 26 Vgl. z.B. JENDROWIAK/KREUZER (1980, S. 113); zur Übersicht - über die einschlägige empirische Forschung vgl. NORD - RÜDI-GER/ JEHLE (1992).
- 27 Vgl. OSNABRÜGGE/STAHLBERG/FREY (1985, S. 79).
- 28 Vgl. VAN BUER (1990, S. 67/68).
- 29 Vgl. z.B. VAN BUER (1990b); MENCK/WIERICHS (1991).
- 30 Zum Problem von Offenheit und Kontrolle in didaktischer Sicht vgl. z.B. DIEDERICH (1988, S. 111ff).
- 31 Vgl. z.B. die Beiträge in ACHTENHAGEN/JOHN (1992).
- 32 Vgl. z.B. die Beiträge in ACHTENHAGEN/JOHN (1988; 1992); REETZ (1989; 1991); TRAMM (199; 1992a).
- 33 Zu dieser Debatte vgl. MERTENS (1988); die Beiträge in REETZ/ REITMANN (1990); kritisch vgl. z.B. ZABECK (1991); VAN BUER (1992a).
- 34 Vgl. z.B. JOHN (1992); MANDL/GRUBER/RENKL (1992 S.497/498).
- 35 Zur Problematik des Begriffs „traditioneller“ Unterricht vgl. VAN BUER/ NENNIGER (1992, S. 409ff).
- 36 Vgl. z.B. DREFENSTEDT (1968, S. 74).
- 37 Vgl. z.B. HEINZE/GEUTHERT u.a. (1981, S. 52).
- 38 Vgl. auch KLINGBERG (1982, S. 217f).
- 39 Als Beispiele für den Wirtschaftslehreunterricht vgl. SCHINK/SQUARRA (1982); RUDOLPH u.a. (1986).
- 40 Vgl. z.B. HEINZE/GEUTHERT u.a. (1981, S. 55).
- 41 Als Beispiel für diese Vielfalt vgl. die Beiträge in den Bänden 4.1, 4.2 und 5.1 von TWELLMANN (1981).
- 42 Eine Übersicht über Planungsmodelle von Unterricht bieten z.B. BILLER (1981); PETERSSEN (1982); für den betriebswirtschaftlichen Unterricht vgl. z.B. POSCH/SCHNEIDER/ MANN (1989).
- 43 Zum Begriff der 'Feiertags'-Didaktik vgl. DICHANZ/HAGE (1979); MEYER 1987, Bd. 1, S. 22).
- 44 Vgl. z.B. SHAVELSON/STERN (1981, S. 478); zur Funktion des Lehrbuchs in diesem Zusammenhang vgl. BROMME (1992, S. 541/542).
- 45 Vgl. BROMME (1992, S. 538ff).
- 46 Vgl. PETERSON/MARX/CLARK (1978).
- 47 Vgl. die Literaturübersichten in VAN BUER/NENNIGER (1992, S. 427ff); FICHTEN (1992).
- 48 Vgl. die Ergebnisse zur Variabilität der Steuerung der Lehr-Lern-Prozesse durch den Lehrer z.B. in ROEDER/SCHÜMER (1976); MEIER/

- HEPCKE (1981).
- 49 Vgl. KRAMPEN (1982, S. 1ff).
- 50 Vgl. KRAMPEN (1982, S. 44).
- 51 Vgl. die Diskussion in KRAMPEN (1982, S. 64ff).
- 52 Zu entwicklungspsychologischen Aspekten von Kontrollüberzeugungen vgl. BRANDTSTÄDTER/KRAMPEN/BALTES-GÖTZ (1989).
- 53 Wir haben 7 Wirtschaftslehrer und 15 Studenten der Wirtschaftspädagogik befragt.
- 54 Insgesamt wurden 70 Fragebögen verschickt. Davon sind 49 ausgefüllt zurückgekommen.
- 55 Beabsichtigt ist, eine relativ große Stichprobe von ca. 500 Lehrern zu ziehen. Ob es realistisch ist, auf freiwilliger Basis agierend eine repräsentative Stichprobe in den neuen Bundesländern zu ziehen, eruieren wir zur Zeit.
- 56 Beabsichtigt ist, eine größere Gruppe von Lehrern an kaufmännischen Schulen in Nordrhein-Westfalen und/ oder in Niedersachsen zu befragen.
- 57 Die Stichprobe wurde nicht zufällig gezogen. Statt dessen wurden bevorzugt solche Lehrer angesprochen, zu denen aus dem Studium heraus noch Kontakte bestanden. Dabei ist der Umstand zu erwähnen, daß das Institut für Wirtschaftspädagogik an der 'alten' Humboldt-Universität zu Berlin die einzige Ausbildungsstätte der ehemaligen DDR für Lehrer an kaufmännischen Schulen war (für Diplomökonompädagogen).
- 58  $\chi^2=4.22$ ;  $df=5$ ;  $c=.24$ ; auf dem 5%-Niveau signifikant.
- 59  $r=.43$ ; auf dem 5%-Niveau signifikant.
- 60 Vgl. z.B. DUPHORN/TETTENBORN (1976); PAPENROTH (1977).
- 61 Zu den zugrundeliegenden allgemeineren Menschenbildannahmen vgl. z.B. GROEBEN/SCHEELE (1976); TREIBER/GROEBEN (1981); GROEBEN (1986, vor allem S. 61f).
- 62 Ob DIESTERWEG diese Äußerung ironisch gemeint hat, ist allerdings nicht ganz unumstritten; vgl. z.B. REBEL (1963).
- 63 Zitiert nach DÖRING (1973, S. 44).

## Jürgen van Buer

1949 in Haltern (Westf.) geboren.

1969 bis 1972 Studium der Romanistik und Erziehungswissenschaft an der Wilhelms-Universität Münster.

1970 Aufnahme in die Studienstiftung des Deutschen Volkes.

1972 bis 1973 Forschungsstipendium der italienischen Regierung, Arbeit am Centro Nazionale della Ricerca (Istituto di Psicologia) und Studium an der Università Statale di Roma; Studium der Romanistik und Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen.

1973 Magister Artium in Französisch, Pädagogik und Italienisch.

1973 bis 1980 Wissenschaftlicher Angestellter in mehreren Forschungsprojekten zur Lehr-Lernforschung.

1980 Promotion an der Philosophischen Fakultät der Georg-August-Universität.

1980 bis 1992 Wissenschaftlicher Angestellter, Hochschulassistent bzw. Privatdozent an der Universität-Gesamthochschule-Siegen in Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik.

1986 Preis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

1988 Habilitation am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sportwissenschaft der Universität-Gesamthochschule-Siegen, Venia legendi in Erziehungswissenschaft.

1992 Ruf auf den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin.

### Ausgewählte Veröffentlichungen

„Quantitative“ oder „qualitative“ Unterrichtsbeobachtung? Eine falsche Alternative. In: Unterrichtswissenschaft 1984, H. 3, S. 232-251.

Einstellungen von Jugendlichen im Modellversuch BVJ/BGJ zu

Arbeit und Beruf. Berufliche Wünsche und berufliche Zukunftsorientierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1984, 5. Beiheft, S. 41-52.

Lehrerverhalten und Lernmaterial in institutionalisierten Lehr-Lern-Prozessen - am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. (Zus. mit G. Wienold und F. Achtenhagen). 3 Bde. Univ. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik. Göttingen 1985.

Abschlußbericht des Modellversuchs zur Verbindung des Berufsvorbereitungsjahres mit dem Berufsgrundschuljahr in beruflichen Schulen und Kollegschulen. Teil 2: Weitere Untersuchungen und Ergebnisse. Curriculum Heft 53. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1986.

Lehrerurteile über Schüler, Schülerselbstbild und interaktionelles Verhalten im Englischanfangsunterricht. (Zus. mit F. Achtenhagen und H.-A. Oldenbürger). In: Zeitschrift für Pädagogik 1986, H. 5, S. 679-702.

Unterrichtsverhalten in der Selbstwahrnehmung von Berufsschullehrern. (Zus. mit A. Schmidt). In: Empirische Pädagogik 1987, H. 2, S. 109-138.

Pädagogische Freiheit des Lehrers im unterrichtlichen Alltag - Realität oder Illusion? (Habilitationsschrift). Frankfurt a.M.: Lang 1990.

Lehr-Lern-Forschung der 80er Jahre - nur ein anderes Etikett für psychologische Unterrichtsforschung? Lehr-Lern-Forschung der 90er Jahre - Chance für eine erziehungswissenschaftliche Analyse von Unterricht? In: Unterrichtswissenschaft 1990, H. 1, S. 10-15.

Kommunikative Alltagskultur in der beruflichen Erstausbildung - Ansprüche und Befunde. In: van Buer, J.; Matthäus, S.; Squarra, D. (Hrsg.): Neuere Arbeiten aus der Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd. 1.5, 1994, S. 36-120.

Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit und des kommunikativen Handelns Jugendlicher in der kaufmännischen Erstausbildung - Überlegungen im Kontext der Spannung von öffentlicher und privater Trägerschaft. In: van Buer, J.; Astalos, O. (Hrsg.): Kaufmännische Bildung in der Spannung von öffentlicher und privater Trägerschaft. I. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd. 3.1, 1994, S. 79-122.

Berufliche Zufriedenheit, berufliche Belastung und unterrichtliches Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern - Analysen zur Nutzung, Sicherung und Erweiterung pädagogischer Freiräume. In: van Buer, J.; Squarra, D.; Badel, S. (Hrsg.): Kaufmännische Bildung in der Spannung von öffentlicher und privater Trägerschaft. II. Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Bd. 3.2, 1995, S. 167-226.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

- 1 *Volker Gerhardt*: **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**
- 2 *Hasso Hofmann*: **Die versprochene Menschenwürde**
- 3 *Heinrich August Winkler*: **Von Weimar zu Hitler**  
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie
- 4 *Michael Borgolte*: **„Totale Geschichte“ des Mittelalters?**  
Das Beispiel der Stiftungen
- 5 *Wilfried Nippel*: **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**
- 6 *Heinz Schilling*: **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**
- 7 *Hartmut Harnisch*: **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**
- 8 *Fritz Jost*: **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**
- 9 *Erwin J. Haeberle*: **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**
- 10 *Herbert Schnädelbach*: **Hegels Lehre von der Wahrheit**
- 11 *Felix Herzog*: **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**
- 12 *Hans-Peter Müller*: **Soziale Differenzierung und Individualität**  
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose
- 13 *Thomas Raiser*: **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**
- 14 *Ludolf Herbst*: **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**  
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik
- 15 *Gert-Joachim Glaeßner*: **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**
- 16 *Arndt Sorge*: **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**



- 17 *Achim Leube*: **Semnonen, Burgunden, Alamannen**  
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte
- 18 *Klaus-Peter Johne*: **Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat**  
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung
- 19 *Volker Gerhardt*: **Die Politik und das Leben**
- 20 *Clemens Wurm*: **Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration**
- 21 *Jürgen Kunze*: **Verbfeldstrukturen**
- 22 *Winfried Schich*: **Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen**
- 23 *Herfried Münkler*: **Zivilgesellschaft und Bürgertugend**  
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?
- 24 *Hildegard Maria Nickel*: **Geschlechterverhältnis in der Wende**  
Individualisierung versus Solidarisierung?
- 25 *Christine Windbichler*: **Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts**  
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung
- 26 *Ludmila Thomas*: **Rußland im Jahre 1900**  
Die Gesellschaft vor der Revolution
- 27 *Wolfgang Reisig*: **Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?**
- 28 *Ernst Osterkamp*: **Die Seele des historischen Subjekts**  
Historische Portraitkunst in Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung“
- 29 *Rüdiger Steinlein*: **Märchen als poetische Erziehungsform**  
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen „Kinder- und Hausmärchen“
- 30 *Hartmut Boockmann*: **Bürgerkirchen im späteren Mittelalter**
- 31 *Michael Kloepfer*: **Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung**  
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland
- 32 *Dietrich Benner*: **Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR**

- 33 *Heinz-Elmar Tenorth*: **„Reformpädagogik“**  
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen
- 34 *Jürgen K. Schriewer*: **Welt-System und Interrelations-Gefüge**  
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem  
Vergleichender Erziehungswissenschaft
- 35 *Friedrich Maier*: **„Das Staatsschiff“ auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa**  
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild
- 36 *Michael Daxner*: **Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt**
- 37 *Konrad H. Jarasch*: **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**
- 38 *Detlef Krauß*: **Schuld im Strafrecht**  
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?
- 39 *Herbert Kitschelt*: **Rationale Verfassungswahl?**  
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien
- 40 *Werner Röcke*: **Liebe und Melancholie**  
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheffur'
- 41 *Hubert Markl*: **Wohin geht die Biologie?**
- 42 *Hans Bertram*: **Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie**
- 43 *Dieter Segert*: **Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert**
- 44 *Klaus R. Scherpe*: **Beschreiben, nicht Erzählen!**  
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust
- 45 *Bernd Wegener*: **Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?**
- 46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**  
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien
- 47 *Hans-Peter Schwintowski*: **Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten**  
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts

- 48 *Helmut Wiesenthal*: **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**
- 49 *Rainer Dietrich*: **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**
- 50 *Bernd Henningsen*: **Der Norden: Eine Erfindung**  
Das europäische Projekt einer regionalen Identität
- 51 *Michael C. Burda*: **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**  
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer
- 52 *Volker Neumann*: **Menschenwürde und Existenzminimum**
- 53 *Wolfgang Iser*: **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**  
Vortrag anlässlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin
- 54 *Ulrich Battis*: **Demokratie als Bauherrin**
- 55 *Johannes Hager*: **Grundrechte im Privatrecht**
- 56 *Johannes Christes*: **Cicero und der römische Humanismus**
- 57 *Wolfgang Hardtwig*: **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**
- 58 *Elard Klewitz*: **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**
- 59 *Renate Valtin*: **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**  
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik
- 60 *Gerhard Werle*: **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**  
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit
- 61 *Bernhard Schlink*: **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?** (Zwei Vorlesungen)
- 62 *Wiltrud Gieseke*: **Erfahrungen als hindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener**
- 63 *Alexander Demandt*: **Ranke unter den Weltweisen;**  
*Wolfgang Hardtwig*: **Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke**  
(Zwei Vorträge anlässlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes )

- 64 *Axel Flessner*: **Deutsche Juristenausbildung**  
Die kleine Reform und die europäische Perspektive
- 65 *Peter Brockmeier*: **Seul dans mon lit glacé – Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur**
- 66 *Hartmut Böhme*: **Das Licht als Medium der Kunst**. Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation
- 67 *Sieglinde Ellger-Rüttgardt*: **Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität**
- 68 *Christoph G. Paulus*: **Rechtsgeschichtliche und rechtsvergleichende Betrachtungen im Zusammenhang mit der Beweisvereitelung**
- 69 *Eberhard Schwark*: **Wirtschaftsordnung und Sozialstaatsprinzip**
- 70 *Rosemarie Will*: **Eigentumstransformation unter dem Grundgesetz**
- 71 *Achim Leschinsky*: **Freie Schulwahl und staatliche Steuerung**  
Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen
- 72 *Harry Dettenborn*: **Hang und Zwang zur sozialkognitiven Komplexitätsreduzierung: Ein Aspekt moralischer Urteilsprozesse bei Kindern und Jugendlichen**
- 73 *Inge Frohburg*: **Blickrichtung Psychotherapie: Potenzen – Realitäten – Folgerungen**
- 74 *Johann Adrian*: **Patentrecht im Spannungsfeld von Innovationsschutz und Allgemeininteresse**
- 75 *Monika Doherty*: **Verständigung trotz allem. Probleme aus und mit der Wissenschaft vom Übersetzen**