

Hofer, Manfred

Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler

Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 240-251



Quellenangabe/ Reference:

Hofer, Manfred: Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler - In: Unterrichtswissenschaft 10 (1982) 3, S. 240-251 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-294926 - DOI: 10.25656/01:29492

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-294926>

<https://doi.org/10.25656/01:29492>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Lehrerverhalten aus der Sicht der Schüler*

Die Variable Schülerwunsch wird in empirischen Untersuchungen als Kriterium bei der Frage nach wünschenswerten Lehrerverhaltensweisen selten beachtet. In diesem Aufsatz wird begründet, warum es notwendig ist, die Sicht des Schülers bei der Beurteilung von Lehrerverhalten zu berücksichtigen. In einem Literaturüberblick wird der Frage nachgegangen, welches Bild Schüler vom Wunschlehrer haben und in welchem Verhältnis Wunsch und Wirklichkeit zueinander stehen. Es wird die Gültigkeit von Schülerurteilen behandelt und gefragt, ob Schülerangaben als Rückmeldung für den Lehrer zu Verhaltensänderungen führen. Schließlich werden Untersuchungen zu den Dimensionen der Schülerperspektive, zu Schülertaktiken und Nebenkommunikationen berichtet.

Teachers' behavior from the pupils' viewpoint

Empirical research work on desirable teachers' behavior seems to neglect pupils' desires as a possible criterion. The present article gives evidence that it is necessary to account for the pupils' viewpoint while evaluating teachers' behavior. A survey on so far published findings investigates the image pupils have of their dream-teacher as well as how image and reality are related to each other. It is discussed how valid pupils' judgements are and questioned whether pupils' remarks can be considered as a feedback for the teacher leading to behavioral changes. Eventually a report is given on recent research work as to the dimensions of pupils' viewpoint, pupils' tactics and aside-communications.

Jeder Schüler steht als fühlendes und urteilendes Wesen im pädagogischen Prozeß. Doch es scheint, als würde dieser Tatsache bei dem Denken über wünschenswerte Aspekte des Lehrerverhaltens und der Erscheinungen schulischer Wechselwirkung kaum Beachtung geschenkt. Die empirische Erforschung von Lehrmethoden und Lehrverhaltensweisen hat über Jahrzehnte hinweg die objektive Schülerleistung als Maßstab für die Effektivität pädagogischer Maßnahmen gewählt. Der Schüler wird eher als Datenlieferant für Tests denn als am Erziehungsprozeß Beteiligter gesehen. Die subjektive Sicht der Schüler interessiert in der Regel nicht, weder bei der Behandlung der Frage, welches Ziele von pädagogischen Bemühungen sein können, noch bei der Reflexion über wünschenswerte Maßnahmen und Verhaltensweisen des Lehrers.

Für Pädagogen war es seit jeher klar, daß Erziehung dem zu Erziehenden dienen müsse. *Dewey* und *Thorndike* haben betont, das Kind müsse der Startpunkt, das Zentrum und das Ziel der Schule sein. Und auch die deutsche Reformpädagogik hat gefordert, daß die Erziehung „ihren Ausgangspunkt unbedingt beim Zögling“ haben müsse (*Nohl* 1949, S. 152): „In der Einstellung auf das subjektive Leben des Zöglings liegt das pädagogische Kriterium“ (*Nohl* 1963, S. 127). Erziehung, die „um des jungen Menschen geschieht“, hat sich nach *Nohl* fortlaufend selbst zu überprüfen, ob sie dem Kinde dienlich ist, ob das Kind selbst dadurch weiterkommt, reifer und selbständiger wird.

* Aus: „Pädagogische Welt“ 35 (1981), 49–56.

Darin spiegelt sich das grundlegende Selbstverständnis der Pädagogik wider, daß pädagogisches Tun nie Selbstzweck, sondern Mittel zu einem Zweck ist. Das Ziel, auf das hin sich Erziehung orientiert, ist vorrangig nach dem Nutzen zu beurteilen, den es für den Schüler als Individuum hat.

Zu fragen ist nun, ob Schüler fähig sind, diesen Nutzen zu erkennen. Wenn ja, dann müßte der Erzieher bei den Entscheidungen über anzustrebende Ziele und einzusetzende Mittel die Urteile des Schülers darüber mit einbeziehen. In der pädagogisch-psychologischen Literatur erhalten Themen der Zielbestimmung, Curriculumentcheidung, Lehrmethoden, Medien und Leistungsmessung starke wissenschaftliche Akzente. Pädagogische Entscheidungen werden unter dem Aspekt mutmaßlicher Effektivität getroffen, aber die Entscheidungs- und Bestimmungsebenen verlagern sich weg vom Schüler, und selbst vom Lehrer, hin zu „objektiven Verfahren“. Daneben haben die pädagogischen Bemühungen zwar auf die zukünftigen, vom Schüler selbst eventuell nicht leicht antizipierbaren Lebensbedingungen zu greifen, aber auch auf die gegenwärtige Person des Schülers: „Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm und seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nicht als Getrenntes, sondern als in Einheitlichkeit“ (Nohl 1963, S. 135).

Wenn in diesem Aufsatz dafür plädiert wird, die Sichtweise des Schülers im Lehrprozeß mit zu berücksichtigen, so ist dies kein Appell im Sinne eines emotionalen „liebet eure Schüler!“, auch nicht Aufforderung zur Kritik an der Schule als Institution. Vielmehr kommt es mir am Beispiel des Lehrerverhaltens darauf an, rational und unter technologischem Aspekt zu zeigen, warum diese Betrachtung für die Effektivierung von Unterricht unerlässlich ist.

Im einzelnen sind es vier Gründe, die es notwendig machen, bei der Beurteilung von Lehrerverhaltensweisen und Lehrmethoden neben der Schülerleistung auch das Schülerurteil heranzuziehen und zu fragen, wie Schüler auf Lehrmethoden und Verhaltensweisen des Lehrers reagieren und wie sie diese einschätzen.

1. Schülerurteile können Informationen über Wirkungen und Nebenwirkungen von Lehrerverhaltensweisen liefern, die bei der Anwendung von Tests nicht (mit-)bedacht sind und die für die subjektive Sicht des Schülers, seine persönlichen Entwicklungen und Werthaltungen bedeutsam sind. Die Forschungsrichtung des symbolischen Interaktionismus begreift die Handlungsweisen des Schülers in der Schule vor allem unter dem Gesichtspunkt der Herstellung bzw. Bewahrung seiner personalen Identität (Wellendorf 1979). Dem Phänomen der „Schülerangst“ als emotionaler Wirkung von Schule und Unterricht ist in den letzten Jahren verstärkt Beachtung geschenkt worden. Eine erste Bestandsaufnahme wurde in den sieben Gutachten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft zur „Beanspruchung von Schülern“ (Achtenhagen et al. 1978) vorgelegt. Obwohl schlüssige Aussagen schwer gemacht werden können, handelt es sich dabei sicher um einen wichtigen Komplex von schädlichen „Nebenwirkungen“ schulischer Interventionen, die von Schülern selbst gut beurteilbar sind.

2. Schüler können u.U. direktere, unmittelbarere und einfacher zu erhebende Auskünfte über Effektivität und Lernwirkungen von Lehrmaßnahmen geben, als dies Tests vermögen.

3. Die zunehmende Erforschung von Variablen des Schul- und Klassen- (bzw. Unterrichts-)klimas (z.B. *Dreesmann* 1982) setzt ausdrücklich die Beurteilung von Aspekten der schulischen Umwelt durch Schüler als vermittelnde Variablen zwischen Umwelt und kognitiven Variablen der Lern- bzw. Leistungsbereitschaft der Schüler an. Schülerurteile können als Indikatoren für Zwischenziele bei der Erreichung von übergeordneten Lehrzielen dienen. *Walberg* (1976) betrachtet die Wahrnehmung des Unterrichts durch die Schüler als eine der drei wichtigsten Prädiktoren für schulische Leistungen.

4. Das Verständnis von Prozessen der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht erfordert Einsichten in die subjektive Sicht der Schüler, in ihre Erlebens- und Urteilsprozesse. Unterricht ist nicht ein einseitiger Prozeß, der vom Lehrer auf den Schüler gerichtet ist. Der Begriff der Erziehung als Interaktion, als Austausch sozialer Verhaltensweisen, enthält neben der Wirkungsrichtung Lehrer-Schüler auch die Wirkungsrichtung vom Schüler zum Lehrer. Die Psychologie des Führers hat auf die Abhängigkeit der Maßnahmen des Führers von Bedürfnissen und Zielen der Geführten nachdrücklich aufmerksam gemacht (*Hofstätter* 1963; *Irle* 1975). Die Reformpädagogik hat die pädagogische Einstellung des Kindes zum Erzieher als „Vertrauen“ und als „Bindung“ bezeichnet. Diese kann durch eine emotionale Zuwendung besonderer Art erreicht werden, die der Erzieher gegenüber dem Schüler zu realisieren hat. Die Pädagogik hat gut daran getan, den Begriff der „pädagogischen Liebe“ für diese Zuwendung zu benutzen, hat ihn aber nicht weiter präzisiert und spezifiziert.

Es sind also zwei übergreifende Themen, über die Schülerurteile Auskunft geben können: direkt oder indirekt über lernbezogene Aspekte des Unterrichts sowie über unterrichtsbezogene, aber schülerspezifische Wünsche, Bedürfnisse und Sichtweisen der Schüler. Diese sind nicht unmittelbar lernbezogen, aber für die psychische Hygiene und persönliche Entwicklung des Schülers sowie für die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion von Bedeutung. Dabei kann es sich jeweils um kognitive Urteile oder aber auch um emotionale Bewertungen der Schüler über Lehrerverhaltensweisen handeln.

Schüler achten sehr genau auf Lehrerverhalten. Sie lernen, selbst die kleinsten Hinweise wahrzunehmen und zu entschlüsseln. Wollen sie erfolgreich sein, dann müssen sie die Absichten des Lehrers erkennen lernen. Sie suchen zu erschließen, ob der Lehrer einen Beitrag akzeptiert oder nicht (*Whitfield* 1976). Für Menschen, die wie Lehrer laufend im Brennpunkt von 30 Augenpaaren stehen, ist es wichtig zu wissen, was dahinter vorgeht.

1. Das Bild vom Wunschlehrer

Keilhacker (1932) gab annähernd 4000 Schülern und Schülerinnen überwiegend aus Gymnasien Ostpreußens und Bayerns das Aufsatzthema „Wie wünsche ich mir meinen Lehrer“. In der Unter- und der Mittelstufe waren die Schüler ganz auf Lernen und Rezipieren eingestellt. Bei Sextanern hieß es da: „Der Lehrer soll uns viel beibringen.“ Vom Lehrer wurde eine gute Unterrichtstechnik erwartet. Er sollte konkretes Fachwissen haben, einen interessanten und spannenden Unterricht machen. Im menschlichen Bereich wollten die Schüler gut behandelt und nicht schikaniert werden. Ihr Verhältnis zum Lehrer war bestimmt durch eine klare Rollentrennung, durch sachliche Distanz und gegenseitige Anerkennung. Mit zunehmendem Alter der Schüler wurden für sie die Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers immer relevanter. Oberstufenschüler erwarteten vom Lehrer umfassende Allgemeinbildung, die Fähigkeit zur Integration verschiedener Wissensbereiche. Sie wollten in einem freundschaftlichen und kameradschaftlichen Verhältnis zu ihm stehen. Sie sahen im Lehrer ein menschliches Vorbild in kognitiver, emotionaler und sozialer Hinsicht. Der Wunsch nach Lernerfolg war bei jüngeren und älteren Schülern gleichermaßen deutlich; zunächst mehr technologisch über Ordnung und Unterrichtsführung, später mehr über Identifikation mit der nicht nur fachlichen, sondern auch allgemein menschlichen Autorität (vgl. *Gerstenmeier* 1975).

Ähnlich fand *Schönecker* (1950) bei der Analyse von 250 Aufsätzen von Berufsschülerinnen bei den jüngeren vor allem den Wunsch, etwas zu lernen. Bei den älteren ging dieser Wunsch zurück zugunsten des Wunsches, die gute Lehrerin solle „die Stellung einer älteren erfahreneren Schwester einnehmen“ (S. 62).

Auch *Aibauer* (1954) hat 3000 Aufsätze zum Thema „Wie stelle ich mir meine(n) Lehrer(in) vor“ ausgewertet. 11- bis 13-jährige betonten Gerechtigkeit, Wertschätzung und egalitäre Behandlung aller. 14- bis 20jährige betonten „Liebe, Güte, Vertrauen und persönliches Verhältnis“ (S. 65).

Konfrontiert man diese altersspezifischen Wunschstrukturen von Schülern mit den Rollenauffassungen von Lehrern, so zeigen sich erstaunliche Diskrepanzen. Wie *Koch* (1972) bei der Messung von Einstellungen anhand der Skala „Selbstverständnis als Fachwissenschaftler versus als Pädagoge“ fand, stellen Grundschullehrer erzieherische Bemühungen in den Vordergrund, Studienreferendare halten dagegen die Vermittlung von Fachwissen für ihre primäre Aufgabe. Ginge es nach dem Wunsche der Schüler, müßten die Schwerpunkte genau umgekehrt liegen.

Grubitzsch und *Vogt* (1970) sowie *Roloff* (1966) verwendeten eine andere Methode, nämlich das Polaritätsprofil, zur Erhebung der Vorstellungen über den Wunschlehrer. 12- bis 15jährige Hauptschüler wünschen sich danach durchweg einen Lehrer, der durch große affektive Nähe gekennzeichnet ist, „der ausgesprochen jugendliche Züge ohne Anzeichen von autoritärer Strenge“ (S. 129) trägt.

Worin unterscheiden sich beliebte und unbeliebte Lehrer im Urteil der Schüler? *Pinther* (1966) hat bei 14- bis 19jährigen Berufsschülern die Beliebtheit von Lehrern beurteilen lassen und bildete zwei Extremgruppen: 19 beliebte und 19 unbeliebte Lehrer. Er ließ sich dann von den Schülern Urteile über ihre Lehrer in ver-

schiedensten Urteilsbereichen geben. Auch hier sind es hauptsächlich zwei Dimensionen, in denen Schüler zwischen beliebten und unbeliebten Lehrern unterscheiden: darin, inwieweit sie einen interessanten oder vielseitigen Unterricht geben, und darin, wieweit sie als gerecht charakterisiert werden oder zumindest Verständnis für die Jugend aufbringen.

Nach *Gerstenmaier* (1975, S. 88f.) zeigen diese Untersuchungen, nach welchen Kriterien Schüler ihre Lehrer wahrnehmen und beurteilen. Sie haben den Wunsch nach affektiver Nähe, nach Leistungsfähigkeit und nach interessantem Unterricht.

2. Die Wünsche des Schülers und die Wirklichkeit des Lehrers

Soweit die Wunschvorstellungen. Wie aber erleben Schüler ihre Lehrer wirklich? Haben die Lehrer etwas von dem Idealbild, wie es Schüler zeichnen, oder geben sie eher ein Kontrastbild dazu ab? *Fippinger* (1968) hat 1083 Schülern aus Hauptschulklassen zwei Polaritätsprofile vorgelegt mit der Bitte, ihren Lehrer einzuschätzen. Lehrer wurden dabei als ziemlich freundlich, hilfsbereit, heiter, pünktlich, sicher, lebendig und entschlossen beurteilt. Soviel Positives findet sich dagegen selten in anderen Untersuchungen. 105 Schüler der letzten Sekundarschulklassen haben bei *Wright* (1962) ihre Lehrer zwar im Vergleich zu ihren Eltern als eher clever, fähig, ausdauernd und beschlagen beurteilt. Aber in anderen Bereichen wurden die Eltern günstiger beurteilt, nämlich als glücklicher, vertrauensvoller, bequemer, populärer. Ähnlich wie bei *Wright* verbinden Schüler in der Untersuchung von *Keese* (1971) mit dem Bild des Lehrers Begriffe wie Mann und Intelligenz. Zwischen den Begriffen Lehrer und Liebe bestand dagegen kein Zusammenhang. Auch *Lüdtker* (1973) konnte kein durchgängig positives Lehrerstereotyp ermitteln. Nach den Ergebnissen seiner Untersuchung zeichnet sich dieses durch „Autorität, Überlegenheit, Stabilität und Reife, am wenigsten aber durch Vertrauen und affektive Nähe“ (S. 45) aus.

Die Dynamik zwischen Wunsch und Wirklichkeit, zwischen Erlebtem und Gewünschtem läßt sich dann am besten herausarbeiten, wenn man Schülern die Möglichkeit gibt, ihr Bild vom tatsächlichen und vom Wunschlehrer gleichzeitig zu entwerfen. Dies haben *Grubitzsch* und *Vogt* (1970) getan. Es fanden sich die größten Unterschiede bei Eigenschaften „streng, klar und hart“, außerdem bei „sparsam, alt, ungerecht, häßlich, mißmutig und kalt“. Das bedeutet, daß 11- bis 15jährige Schüler ihre Lehrer mehr nachgiebig, gerecht, großzügig, warm, vergnügt, schön und weich wünschen. Der Wunschlehrer rückte mehr in die Richtung, in der die Begriffe Mutter und Mannequin lagen. Während der tatsächliche Lehrer in der Nähe der Begriffe Polizist und Richter gesehen wurde.

Die Untersuchungen zeigen ziemlich deutlich, daß sich Lehrer im fachlichen Bereich durchaus dem Idealbild ihrer Schüler nähern. Dagegen sehen Schüler im Bereich der emotionalen Zuwendung eine große Diskrepanz zwischen Real- und Wunschbild klaffen. Nach *Hofstätter* (1963) kann ein Führer seine Funktion nur dann sinnvoll wahrnehmen, wenn er den Geführten die Möglichkeit gibt, ihre

Wünsche auf sich zu projizieren. Dies scheint Lehrern zu gelingen. Sie bieten den Schülern ausreichend Möglichkeiten, deren Wünsche nach Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten auf sich zu richten. Der Führer muß aber auch für die Geführten eine emotionale Identifikationsfigur sein. Er muß ihnen so nahe stehen, daß sie ihre Gefühle auf ihn konzentrieren können. Darin scheinen deutsche Lehrer dem Wunschbild ihrer Schüler weit entfernt zu sein.

3. Schülerangaben als Rückmeldung und Hilfe für den Lehrer

Soll sich ein Lehrer so verhalten, wie sich die Schüler ihn wünschen? Was ist ein guter Lehrer? Welche Eigenschaften und Verhaltensweisen zeichnen ihn aus? Es ist leichter, einen Fernsehtechniker danach zu beurteilen, wie viele Geräte er in welcher Zeit repariert, und Verkäufer nach dem Verkaufserfolg bei gleichem Produkt in vergleichbarer Situation zu beurteilen, als die Qualität von Lehre zu messen. Kriterium ist häufig eher, inwieweit es gelingt, Ruhe zu bewahren, die Klassenbücher in Ordnung zu halten und den Schulrat zu beeindrucken. Es sind meist tradierte Vorstellungen, verbunden mit persönlichen Vorlieben, an denen Unterricht gemessen wird. Tatsächlich ist es zur Zeit kaum möglich, wissenschaftlich verbindliche und allgemein anerkannte Kriterien bereitzustellen. Der empirischen Forschung ist es nur zum Teil gelungen, Lehrerverhaltensweisen anzugeben, die durch ihre gesicherte Beziehung zu Schülervariablen als Normen (= Verhaltensvorschriften) ausweisbar sind. Wissenschaftliche Theorien und empirische Forschung werden in einer Gesellschaft, in der die Ansprüche des einzelnen und die Bedingungen für die Entwicklung des Individuums ständig wechseln, ohnehin nie als alleinige Richtschnur gelten können. Somit ist es unerlässlich, bei der Praxis der Lehrerverhaltensbeurteilung und -veränderung auch auf subjektive Urteilsmaßstäbe und Erfahrungen zurückzugreifen.

Wenn die in diesem Aufsatz angeführten Prämissen zutreffen, daß Unterricht dem Schüler als Individuum dienen soll und daß Schüler denkende, urteilende und empfindende Wesen sind, dann ergibt sich, daß neben die Beurteilung des Lehrerverhaltens durch den Lehrer selbst, durch Kollegen, durch Auszubildende und Vorgesetzte jene durch die betroffenen Schüler zu kommen habe.

Gage et al. (1960) haben als erste die Frage untersucht, welche Wirkungen auf die Veränderung von Lehrerverhalten es hat, wenn man Lehrern Rückmeldungen der Schüler zur Kenntnis bringt. Sie haben die Schüler gebeten, ihre Lehrer im Hinblick auf eine Reihe von Verhaltensweisen zu beurteilen. Die Schüler sollten auch angeben, wie sie sich den „idealen“ Lehrer dabei wünschen. Für jede Klasse wurden die Ergebnisse anhand von graphischen Darstellungen zusammengefaßt und dem Lehrer zusammen mit den Mittelwerten für die beiden erhobenen Variablenätze mitgeteilt. Nach vier Wochen wurde der Effekt dieser Maßnahme dadurch zu überprüfen versucht, daß der gleiche Fragebogen den Schülern nochmals vorgelegt wurde mit der Bitte, ihre Lehrer wieder zu beurteilen. In einer Reihe von Verhaltensweisen resultierten Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Mes-

sung, die größer waren als bei einer Kontrollstichprobe von Lehrern, die keinerlei Rückmeldung erhalten hatten. Die Autoren führten diesen Effekt auf die Wirkung der Tendenz zurück, kognitive Balance zu erhalten (Heider 1958). Denn vermutlich wird ein Lehrer, dem an einer positiven Beziehung zu seinen Schülern gelegen ist, eine Verringerung der Diskrepanz zwischen deren negativer Fremdeinschätzung und der eigenen, vermutlich positiven Einschätzung anstreben. Auch andere Untersuchungen zeigen eine Verhaltensänderung der Lehrer infolge von Schüler-rückmeldungen (Tuckman und Oliver 1968).

Das Verfahren der Rückmeldung durch Schülerurteile ist in einer Reihe von Varianten denkbar. Für Lehrer, die eine Beurteilung durch ihre Schüler scheuen, mag der Hinweis nützlich sein, daß Angaben der Schüler über die ideale Ausprägung der vorgegebenen Verhaltensweisen u. U. ausreichen können, um Verhaltensänderungen herbeizuführen (Burns 1977). Andere mögen die Schüler zu jeder Variablen auch angeben lassen wollen, wie wichtig die betreffende Eigenschaft (z. B. „systematischer Verlauf des Unterrichts“) für sie überhaupt ist (Sommer und Petermann 1978). Das vorhin geschilderte Verfahren, von den Schülern freie Aufsätze oder Stichworte schreiben zu lassen, kann dem Lehrer aufschlußreiche Informationen geben, ohne daß er eine Reihe von Verhaltensweisen auswählen und den Schülern vorgeben muß.

So wertvoll für Lehrer das Wissen um das Urteil der Schüler bezüglich ihrer Verhaltensweisen in den meisten Fällen sein kann, so wird sich dieses Wissen doch nicht stets in einer unmittelbaren Veränderung von Verhalten auswirken. Es hängt vielmehr von der Art und Weise ab, in der Lehrer diese Informationen verarbeiten. Welche Überlegungen könnten sie dabei anstellen? Tacke und Hofer (1979) haben einige Variablen untersucht. Sie nahmen an, daß eine Verhaltensänderung nur dann zu erwarten sei, wenn eine oder mehrere der folgenden Bedingungen erfüllt sind:

- a) wenn der Lehrer das betreffende Verhalten als erstrebenswert ansieht, wenn er diesbezüglich also ein hohes Anspruchsniveau besitzt;
- b) wenn er den Schülerangaben Glaubwürdigkeit beimißt, wenn er sie also für zutreffend hält; und
- c) wenn er die Realisierung der gewünschten Verhaltensweise als nicht zu schwer (aber auch nicht zu leicht) einschätzt.

In einer experimentellen Studie ließen sich die genannten drei Hypothesen nicht bestätigen. Doch waren die Verhaltensänderungen bei den Lehrern der Experimentalgruppe größer als jene der Kontrollgruppe. Welche kognitiven und affektiven Mechanismen immer bei der Verarbeitung von Schüler-rückmeldung wirksam sein mögen, vermutlich löst die Konfrontation mit den Bewertungen der Interaktionspartner eine Reflexion aus, die nicht ohne Einfluß auf den pädagogischen Prozeß sein wird. Eine klasseninterne Diskussion der Ergebnisse mit den Schülern könnte auch bei den Schülern das Gefühl des Vertrauens fördern. Denn sie wirkt im Hinblick auf die Symmetrie der Lehrer-Schüler-Interaktion ausgleichend. Es gehört zu den Hauptaufgaben des Lehrers, seine Schüler ständig zu bewerten.

Wenn Lehrer mal ihre Schüler beurteilen können, dann ist das nicht als Autoritätsuntergrabung abzuqualifizieren, sondern kann für Schüler eine Möglichkeit der Bewahrung ihrer Identität darstellen.

4. Die Gültigkeit von Schülerurteilen

Schülerurteile können Einblicke in das schulbezogene Denken und Fühlen der Schüler geben. Sie sind gültig, wenn sie die innere subjektive Realität bei den Schülern angemessen und unverfälscht wiedergeben. Daneben läßt sich auch nach der äußeren Gültigkeit fragen. Stehen Schülerurteile in Übereinstimmung mit äußeren Kriterien, oder sind sie ganz und ausschließlich subjektiv?

Die Frage nach der äußeren Gültigkeit von Schülerangaben über Lehrerverhalten ist Thema wissenschaftlicher Erforschung. Mehrere Untersuchungen beschäftigen sich mit der Frage, inwieweit Schülerurteile über den Unterricht mit dem objektiv gemessenen Lernerfolg korrelieren. Diese – auf High-school- bzw. Universitäts-ebene – durchgeführten Studien zeigen durchweg eine beachtliche Gültigkeit von Schülerurteilen (*Centra* 1977; *Hoffman* 1978; *Marsh* 1977; *Sullivan* und *Skanes* 1974). Auch zeigen sich recht gute Übereinstimmungen zwischen den Beurteilungen durch Vorgesetzte und jenen durch Schüler (*Veldmann* und *Peck* 1969). Daneben ist mit dem sogenannten Dr.-Fox-Effekt (*Williams* und *Ware* 1977) allerdings auch deutlich geworden, wie eine Lehrperson durch charismatisches und blenderisches Auftreten Befriedigung und ein der Realität nicht entsprechendes positives Gefühl des Gelernt-habens bei den Hörern bewirken kann.

In den Vereinigten Staaten wird erwogen, das Verfahren der Lehrerbeurteilung durch Schüler als Beurteilungsinstrument zu nutzen. Insbesondere im Hochschulbereich könnten solche Daten für Personalentscheidungen herangezogen werden (*Centra* 1979). Diese Anwendung ist aus zwei Gründen recht fragwürdig:

a) So treffend Schülerurteile sein können, es sind doch eine ganze Reihe verzerrender Effekte bekanntgeworden, die von Variablen wie der Schülerleistung, dem Unterrichtsfach und dessen Beliebtheit sowie der Schwierigkeit des Faches ausgehen können. Es ist zwar möglich, solche Faktoren in Rechnung zu stellen (*Shingles* 1977), doch können sie von den reinen Lehrerqualitäten nicht vollständig abgetrennt werden.

b) Eine starke Bewertung von Schülerurteilen kann einen Unterricht begünstigen, der beim Lehrer durch Schielen nach positiven Beurteilungen gekennzeichnet ist. Der Lehrer könnte tatsächlich in seiner Rolle geschwächt werden. Es muß daher dem Lehrer überlassen bleiben, die Rückmeldung, die er von den Schülern über sein eigenes Verhalten erhält, nach seinen Überlegungen zu bewerten und zu verarbeiten. Auf jeden Fall sucht eine reife, professionelle Persönlichkeit soviel wie möglich einschlägige Rückmeldung, um sich selbst bewerten zu können. Lehrer haben die beste Gelegenheit, sich über ihre Schüler unmittelbare Rückmeldung zu verschaffen. Sie sollten sie nutzen.

5. Lehrerperspektive – Schülerperspektive

Eine Theorie des Lehrerverhaltens kommt nicht an der Person des Schülers vorbei. Die Lehrerhandlung ist immer eine soziale Handlung und ohne jene des Schülers nicht begreifbar. Die Lehrerhandlung ist gegenwärtig Gegenstand intensiver Erforschung. Dagegen fehlen für die Schülerhandlung noch systematische Analysen. Hier kommt es darauf an, die Wirkungsketten der Lehrerhandlung (z. B. Lob und Tadel) auf den Schüler, ihre Verarbeitung, detailliert zu erforschen und die Mechanismen von Perspektivdivergenzen bzw. -überlappungen zwischen Lehrern und Schülern zu analysieren. Forscher glauben beobachtet zu haben, daß es Schüler als ihre Hauptaufgabe betrachten, schulische Leistungen gegen Noten „einzutauschen“. Die Hinweise, die Lehrer den Schülern geben, damit sie wissen, was zu tun ist, um gute Noten zu bekommen, sind oft unausgesprochen, unvollständig oder gar irreführend. Schüler versuchen manchmal, ausgeklügelte Techniken zur Feststellung dessen zu entwickeln, was von ihnen erwartet wird und wie sie den Erwartungen entsprechen können. Die Schüler lernen etwa, daß bei einem Lehrer Tadel ein zuverlässigerer Hinweis auf die Qualität der Leistungen ist als Lob. Sie achten auf subtile Hinweise, etwa um herauszufinden, ob der Lehrer ihnen zuhört oder nicht, ob er versteht, was sie sagen („er hebt die Augenbrauen, wenn er was nicht versteht“), wie der Lehrer ihre Aufmerksamkeit erringt („er schnipselt mit den Fingern“), wie er auf falsche Antworten reagiert („er preßt die Lippen zusammen und senkt die Augen“) (Whitfield 1976).

Untersuchungen zu Beurteilungsdimensionen des Lehrers aus der Sicht der Schüler lassen ganz deutlich ein „mastery theme“ (Wright und Sherman 1965) erkennen. Diese Tüchtigkeitsdimension enthält drei Unterfaktoren:

- a) Sie betrifft die fachliche Beschlagenheit des Lehrers;
- b) sie betrifft die Qualität des Unterrichts und enthält Aspekte wie Spannung, Abwechslung, Motivation, Erklären, Verständlichkeit;
- c) sie betrifft die Disziplin und Durchsetzungsfähigkeit (Veldmann und Peck 1963; White und Dekle 1966; Peck 1967; Paraskevopoulos 1968 u. a.).

In der Leistungsorientiertheit treffen sich Lehrer- und Schülerinteressen durchaus. Die vom Lehrer übernommene Qualifikationsfunktion der Schule (vgl. Fend 1980) deckt sich mit den entsprechenden Schülerwünschen. Anders ist es beim „love theme“, das ebenfalls nach drei Faktoren betrachtet werden kann. Dieses Thema enthält

- a) den Aspekt der Wärme. Schüler beurteilen Lehrer danach, wie menschlich, verständnisvoll und ihm zugeneigt sie sind;
- b) den Aspekt der sozialen Kompetenz. Sie fragen danach, ob der Lehrer weiß, was in der Klasse und beim Schüler vorgeht. Kennt er ihre Wünsche, Ängste und Befürchtungen?
- c) Den Aspekt der Wunscherfüllung. Nimmt der Lehrer auf Wünsche Rücksicht, geht er auf Probleme ein, ist er flexibel? (Veldmann und Peck 1963; Achtenhagen et al. 1978; Barkey 1967).

Bei diesem Thema der Schülerperspektive ergeben sich wahrscheinlich die größten Divergenzen mit der Lehrerperspektive. *Wellendorf* (1973) hat eindringlich auf die Rituale hingewiesen, die in der Schule zur Demonstration schulischer Wertbegriffe inszeniert werden. Die einseitig zugunsten der schulischen Wünsche orientierte Realität führt bei den Schülern zu einem Ungleichgewicht in ihrem Streben nach Ausgleich zwischen sozialer und personaler Identität. Die Entwicklung ihrer Ich-Identität erfordert aber ein solches Gleichgewicht. Es ist inzwischen sehr deutlich, daß Schüler im schulischen Arrangement auf indirekte und zuweilen destruktive Weise versuchen, ihre Person in die Sache einzubringen: *Heinze* (1976) beschreibt „Schülertaktiken“. „Der Schulstübentakt verlangt, den Blick auf den Lehrer zu richten und die Stirn in angemessenen Augenblicken intensiv in Falten zu legen, auch wenn die Gedanken meilenweit entfernt sind“ (*Jackson* 1973, S. 21). *Diegritz* und *Rosenbusch* (1977) untersuchten die sogenannten Nebenkommunikationen im Unterricht. Auch Kritzeleien an Wänden, Graffiti und Zerstörungen können als Versuche der Schüler gedeutet werden, den Mangel an personaler Wunscherfüllung in der schulischen Umwelt zu kompensieren. Eine stärkere Berücksichtigung von Schülerwünschen über formalisierte Abläufe der Schülermitbestimmung hinaus muß nicht – wie mitunter befürchtet – Disziplinabbau und Desinteressiertheit zur Folge haben. Im Gegenteil, unter Inkaufnahme eines unter Umständen erhöhten Geräuschpegels und eines weniger planmäßigen Unterrichtsablaufes kann eine vermehrte Eigenaktivität und Verantwortlichkeit, eine gesteigerte Lernmotiviertheit und ein Absinken destruktiver Akte resultieren. Dies steht in Übereinstimmung mit den früheren Befunden von *Lewin* (vgl. *Tausch* und *Tausch* 1970). Wurden Schulkinder von Gruppenleitern betreut, die sogenannte sozialintegrative Verhaltensformen realisierten und dabei stärker auf die Wünsche der Kinder eingingen, dann zeigten sich viel positivere, aktivere und sachbezogenere Verhaltensweisen als bei autokratischen Leitungsformen. Diese lösten entweder untertänigen Gehorsam mit Apathie aus oder aber Widerstand und Aggressionen. Ähnliche Ergebnisse erzielten andere Forscher in Schulklassen (vgl. *Tausch* und *Tausch* 1970, S. 182 ff.).

Jeder Lehrer weiß, daß das Klassenzimmer voller Ereignisse ist, auch wenn es ruhig scheint. Wie sieht „die Welt des Schülers“ aus? „Ein Leben unter widersprüchlichen Anforderungen und konkurrierenden Zwecken, darin Entdeckung und Enttäuschung, Überraschung und Routine ihre tagtägliche Verbindung eingehen. Diese eintönige Landschaft aus Pulten und Tafeln und Büchern, die Bühne für die stets wiederholte Aufführung eines dumpfen Dramas, eines Stückes voller Langeweile und Spannung ... Die Schule ist verwirrend, und die Rätsel werden nicht alle durch Denken gelöst“ (*Jackson* 1973, S. 27).

Literatur

- Achtenhagen, F.*, et al.: Beanspruchung von Schülern. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1978.
- Achtenhagen, F., D. Sembill, E. Steinhoff*: Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. *Z. f. Päd.* 25 (1979), 191–208.

- Aibauer, R. B.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers. Regensburg 1954.
- Barke, P.: Pupils' perceptions of teacher merit: a factor analysis of five postulated dimensions. *J. educ. Res.* 61 (1967), 127–128.
- Burns, M. L.: The effects of feedback and commitment to change on the behavior of elementary school principals. *J. appl. Behav. Science* 13 (1977), 159–166.
- Centra, J. A.: Student ratings of instruction and their relationship to student learning. *Amer. educ. Res. J.* 14 (1977), 17–24.
- Centra, J. A.: Determining faculty effectiveness. Jossey-Bass, San Francisco 1979.
- Diegritz, T., H. S. Rosenbusch: Kommunikation zwischen Schülern. Urban & Schwarzenberg, München 1977.
- Dreesmann, H.: Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. (Studentexte Päd/Psy). Urban & Schwarzenberg, München 1982.
- Fend, H.: Theorie der Schule. Urban & Schwarzenberg, München 1980.
- Fippinger, F.: Untersuchungen zum Lehrermage bei Hauptschülern. In: *Irle, M.* (Hrsg.): Bericht über den 26. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Tübingen 1968, Göttingen 1969, S. 552–560.
- Gage, N. L., P. J. Runkel, B. B. Chatterjee: Equilibrium theory and behavior change: An experiment in feedback from pupils to teachers. Report Nr. 6 (Studies in the generality and behavioral correlates of social perception). Urbana Ill., Bureau of Educational Research, University of Illinois 1960.
- Gerstenmaier, J.: Urteile von Schülern über Lehrer. Beltz, Weinheim – Basel 1975.
- Grubitzsch, S., H. Vogt: Das Polaritätsprofil zur Erfassung stereotyper Urteilsstrukturen: Lehrer und Wunschlehrer aus der Sicht 11/12- und 15/16jähriger Volksschüler. *Schule und Psychologie* 4 (1970), 97–113; 5, 144–151.
- Heider, F.: The psychology of interpersonal relations. John Wiley, New York 1958. (Deutsch: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Klett, Stuttgart 1977).
- Heinze, T.: Unterricht als soziale Situation. Juventa, München 1976.
- Hoffman, R. G.: Variables affecting university student ratings of instructor behavior. *Amer. educ. Res. J.* 15 (1978), 287–299.
- Hofstätter, P. R.: Einführung in die Sozialpsychologie. Kröner, Stuttgart 1963.
- Irle, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Hogrefe, Göttingen 1975.
- Jackson, P. W.: Die Welt des Schülers. In: *Edelstein, W., D. Hopf* (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Klett, Stuttgart 1973, S. 13–27.
- Keese, A.: Das Bild des Lehrers bei Volks- und Sonderschülern. *Schule und Psychologie* 18 (1971), 257–263.
- Keilhacker, M.: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schüler. Freiburg i. Br. 1932.
- Koch, J.-J.: Lehrer – Studium und Beruf. Süddeutsche Verlagsgesellschaft, Ulm 1972.
- Lüdtkke, H.: Der Lehrer als Bezugsperson. Eine Analyse der Einstellung Jugendlicher zu ihren Lehrern. In: *Lüdtkke, H.* (Hrsg.): Erzieher ohne Status? Heidelberg 1973.
- Marsh, H. W.: The validity of students' evaluations: classroom evaluations of instructors independently nominated as best and worst teachers by graduating seniors. *Amer. educ. Res. J.* 14 (1977), 441–447.
- Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Schulte-Blumke, Frankfurt 1949.
- Nohl, H.: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Schulte-Blumke, Frankfurt 1963.
- Paraskevopoulos, I.: How students rate their teachers. *J. educ. Res.* 62 (1968) 1, 25–29.
- Pinther, A.: Lehrer im Selbsturteil und im Urteil ihrer Schüler. *Berufsbildung* 4 (1966), 180–183, 203.
- Roloff, G.: Aspekte des Lehrerbildes bei Jungen und Mädchen in der Hauptschule. In: *Wasna, M., Th. Bertmann* (Hrsg.): Psychologische Forschungsberichte für die Schulpraxis. Beiheft 66 der *Z. Psychol. i. Erzieh. u. Unterr.*, München 1966, S. 80–93.
- Schönecker, M.: Das Lehrerinnenideal hauswirtschaftlicher Berufsschüler. *Berufserziehung* 6 (1950), 50–54.
- Shingles, R. D.: Faculty ratings: Procedures for interpreting student evaluations. *Amer. educ. Res. J.* 14 (1977), 459–470.
- Sommer, J., F. Petermann: Deskriptive und präskriptive Aussagen in einem Fragebogen zur Beurteilung akademischer Lehrveranstaltungen. *Z. Entwicklungspsychol. Pädagog. Psychol.* 10 (1978), 336–346.
- Sullivan, A. M., G. R. Skanes: Validity of student evaluation of teaching and the characteristics of successful instructors. *J. educ. Psychol.* 66 (1974), 584–590.

- Tacke, G., M. Hofer:* Behavioral changes in teachers as a function of student feedback: a case for the achievement motivation theory? *J. School Psychol.* 17 (1979), 172–180.
- Tausch, R., A.-M. Tausch:* Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1970.
- Tuckman, B. W., W. F. Oliver:* Effectiveness of feedback to teachers as a function of source. *J. educ. Psychol.* 59 (1968), 297–301.
- Veldman, D. J., R. F. Peck:* Influences on pupil evaluation of student teachers. *J. educ. Psychol.* 60 (1969), 103–108.
- Walberg, H. J.:* Psychology of learning environments: behavioral, structural, or perceptual? In: *Schulman, L. S.* (Ed.): *Review of Research in Education*. 4. 1976. Peacock, Itasca 1977, p. 142–178.
- Wellendorf, F.:* Schulische Sozialisation und Identität. Beltz, Weinheim – Basel 1979.
- White, W. F., O. T. Dekle:* Effects of teachers' motivational cues on achievement level in elementary grades. *Psychol. Rep.* 18 (1966), 351–356.
- Whitfield, T.:* How students perceive their teachers. *Theory into practice* 15 (1976), 347–351.
- Williams, R. G., J. E. Ware, Jr.:* An extended visit with Dr. Fox: Validity of student satisfaction with instructor ratings after repeated exposures to a lecturer. *Amer. educ. Res. J.* 14 (1977), 449–457.
- Wright, D.:* A comparative study of the adolescent's concepts of his parents and teachers. *Educ. Rev.* (Edinburgh) (1962), 226–232.
- Wright, B., B. Sherman:* Love and mastery in child's image of the teacher. *The School Rev.* 59 (1965), 89–101.

Verfasser: Prof. Dr. Manfred Hofer, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II, Universität Mannheim, Schloß, D-6800 Mannheim.