

Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter  
**Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerbildung und  
Einstellungsentwicklung**

*Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 68-82*



Quellenangabe/ Reference:

Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter: Praxisschock auf Raten. Einphasige Lehrerbildung und Einstellungsentwicklung - In: Unterrichtswissenschaft 16 (1988) 1, S. 68-82 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-296194 - DOI: 10.25656/01:29619

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-296194>

<https://doi.org/10.25656/01:29619>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

16. Jahrgang/Heft 1/1988

---

## **Thema: Interkulturelles Lernen**

Verantwortlicher Herausgeber: Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

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

## **Allgemeiner Teil**

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

<b>Berichte und Mitteilungen</b>	83
----------------------------------	----

<b>Buchbesprechungen</b>	88
--------------------------	----

<b>Hinweise für Autoren</b>	95
-----------------------------	----

---

Johannes Mayr, Ferdinand Eder, Walter Fartacek

## **Praxisschock auf Raten**

Einphasige Lehrerausbildung und Einstellungsentwicklung

Teacher training and the development of teacher attitudes  
in an integrated teacher education system

---

*Die österreichischen Volks- und Hauptschullehrer werden an den Pädagogischen Akademien in einphasig konzipierten Studiengängen ausgebildet, in die ab dem ersten Semester schulpraktische Übungen integriert sind. In einer Fragebogenerhebung wurde untersucht, wie sich unter diesen Ausbildungsbedingungen pädagogische Einstellungen entwickeln. Besonders interessierten dabei Unterschiede zu mehrphasigen Lehrerbildungsmodellen. Solche zeigten sich insofern, als es — nach einer anfänglichen Liberalisierung — bereits während des Studiums zur Ausprägung stärker disziplinierender Einstellungen kommt. Dies wird als teilweise Vorverlegung des Praxisschocks interpretiert. Nach Berufseintritt ist nochmals eine analoge Einstellungsänderung zu beobachten. Diese wird allerdings nach einigen Praxisjahren zum Teil revidiert.*

*The teacher education system for the training of teachers for elementary and secondary education at teacher training colleges in Austria offers an integrated approach from the very beginning. The article discusses how the attitudes develop if theory and practice are integrated this way in contrast to two stage teacher education systems. The findings are interpreted as a „shock of practice“ which influences students already during their training.*

### **1. Problemstellung**

Der Lehrerausbildung wird allgemein eine Schlüsselstellung bei der Selektion und Qualifikation von Lehrern sowie eine tragende Rolle bei schulischen Reformbestrebungen zugewiesen (vgl. z.B. Buchberger u. Seel 1985). Die derzeit vorherrschenden Formen der Lehrerausbildung scheinen jedoch die an sie gestellten Anforderungen nur beschränkt zu erfüllen. Hinweise dafür liefern die kritischen Urteile von Absolventen (s. z.B. Walter 1974, Cloetta u. Hedinger 1981), Symptome der beruflichen Überlastung bei Lehrern (vgl. Köppel 1983, Vonk 1983) oder Untersuchungen, die Defizite im Lehrerverhalten konstatieren (s. z.B. Höder u.a. 1975, Wittern u. Tausch 1983). Ausführlich diskutiert wurden in diesem Zusammenhang auch Befunde über berufsbezogene Einstellungen von Lehrern. Diesen zufolge werden während des Lehrerstudiums zwar als günstig bewertete, „innovative“ Einstellungen aufgebaut, diese werden jedoch im Zuge des „Praxisschocks“ kurz nach Berufseintritt wieder aufgegeben. Die Ausbildung wäre demnach in dieser Hinsicht nicht mehr als eine „Episode“ im Leben des Lehrers (Koch 1972, 164; s. auch Cloetta 1975, Deffner 1977, Dann u.a. 1978, 1981).

Die Kritik an der Lehrerbildung wurde insbesondere im Hinblick auf die im deutschen Sprachraum verbreitetste Organisationsform artikuliert, in der die Lehramtsanwärter nach einer ersten, akademischen Ausbildungsphase an der Hochschule erst in einem zweiten Ausbildungsabschnitt, der Referendarzeit, intensiver mit der Schulwirklichkeit konfrontiert werden. Diese zweiphasige Ausbildungsform wird — zumindest solange sie keine adäquate Verknüpfung von Theorie und Praxis ermöglicht — als ein wesentliches Hindernis auf dem Weg zu einer wirkungsvollen Berufsvorbereitung gesehen (vgl. z.B. Müller-Fohrbrodt u.a. 1978, Hinsch 1979). Vor diesem Hintergrund erscheint es uns interessant, einige Aspekte der Einstellungsentwicklung (als Teil des beruflichen Qualifikationsprozesses) bei österreichischen Pflichtschullehrern zu untersuchen. Diese absolvieren nämlich an den Pädagogischen Akademien eine einphasige Ausbildung, die vom ersten Semester an regelmäßige schulpraktische Übungen vorsieht [1].

Die hier vorgestellte Untersuchung wurde im Rahmen eines vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport geförderten Forschungsprojekts zum Thema „Disziplin im Unterricht“ durchgeführt. Sie bezieht sich auf Einstellungen von Studierenden und Lehrern zu unterschiedlichen Handlungsstrategien, mit deren Hilfe Lehrer versuchen, die Mitarbeit ihrer Schüler zu fördern und das Ausmaß an Unterrichtsstörungen gering zu halten. Damit wird ein wesentlicher Problembereich des Lehrberufs berührt, da Schwierigkeiten bei der Klassenführung sowohl Lehrer als auch Schüler deutlich beeinträchtigen können (vgl. u.a. Kahl 1979, Veenman 1984). Die Einstellung zu den einzelnen Handlungsstrategien betrachten wir u.a. als Indikator für die Qualität der Lehrerbildung. Unter dieser Perspektive möchten wir herausfinden,

- welche Einstellungsänderungen während des Studiums ablaufen,
- durch welche Bedingungen insbesondere der Ausbildungsstruktur diese (mit)verursacht werden
- und ob sich günstige Einstellungen so tragfähig etablieren können, daß sie auch im Berufsleben beibehalten werden.

## 2. Methode

### 2.1 Fragebogen und theoretischer Hintergrund

Die im Abschnitt 1 angeführten Untersuchungen zum Einstellungswandel bei Lehrern wurden u.a. wegen der dabei verwendeten Untersuchungsinstrumente (s. Haußer 1982), der fraglichen Handlungsrelevanz der erhobenen Einstellungen (Wahl 1981) und wegen nicht ausreichender Berücksichtigung der konkreten Organisationsbedingungen an den in die Erhebungen einbezogenen Lehrerbildungsinstitutionen kritisiert (s. Feldmann 1980). In den letzten Jahren hat sich außerdem mit der Hinwendung zu handlungstheoretisch orientierten Ansätzen eine deutliche Akzentverschiebung in der pädagogisch-psychologischen Forschung ergeben (vgl. z.B. Hofer 1986).

Bei unserem eigenen Vorgehen haben wir dieser Diskussion u.a. in folgender Hinsicht Rechnung getragen:

- Wir verwenden den Begriff Einstellung in einem präzisierten Sinn, wenn wir darunter in Anlehnung an die Gruppe um *Fishbein* (s. z.B. *Ajzen u. Fishbein* 1973) die emotional-kognitive Bewertung eines Objekts — im vorliegenden Fall einer Lehrerhandlung — verstehen. Im handlungstheoretischen Sinn kann diese Bewertung als Element des Handlungskontrollsystems betrachtet werden (vgl. *Lantermann* 1983).
- Bei der Zusammenstellung und Formulierung der in Betracht kommenden Handlungsstrategien orientierten wir uns an Prinzipien des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ (s. z.B. *Dann* u.a. 1983). Im Sinne dieses Ansatzes nützten wir das heuristische Potential des Alltagswissens von Lehrern und Schülern, indem wir sie um Handlungsvorschläge zur Bewältigung von Disziplinproblemen baten. Diese ergänzten wir um „wissenschaftlichen Theorien“ entstammende Handlungsanleitungen. Aus diesem Material entwickelten wir dann in einem dialogähnlichen Verfahren einen „Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zu disziplinbezogenen Handlungsstrategien von Lehrern“ (*Mayr* u.a. 1987).

Der Fragebogen erhebt die Einstellung zu 35 Handlungsstrategien (z.B. „alle Vorgänge in der Klasse wahrnehmen“ oder „die Schüler zu verstehen suchen“), die durch jeweils 3 Items repräsentiert sind. 23 dieser Strategien lassen sich zu 3 „Dimensionen disziplinbezogenen Handelns“ (Sozialpädagogisches Handeln; Disziplinierendes Handeln; Korrektes, sachorientiertes Handeln) zusammenfassen. Hohe Punktwerte entsprechen einer positiven Bewertung der jeweiligen Handlungsstrategien. Eine nähere inhaltliche Charakterisierung der Skalen erfolgt bei der Darstellung der Ergebnisse.

## 2.2 Stichprobe und Datenerhebung

Die *Studentenstichprobe* besteht aus einer repräsentativen Quotenauswahl von Studierenden der beiden oberösterreichischen Pädagogischen Akademien (Pädagogische Akademie des Bundes bzw. Pädagogische Akademie der Diözese Linz), wobei Studierende der viersemestrigen Volksschullehrerausbildung sowie Studierende der sechssemestrigen Hauptschullehrerausbildung gleichwertig Berücksichtigung fanden. Die eine Hälfte der Probanden wurde Ende des Wintersemesters 1983/84 (Studiensemester 1, 3, 5), die andere Hälfte Ende des Sommersemesters 1984 (Studiensemester 2, 4, 6) befragt. Die Erhebung erfolgte anonym im Rahmen von Lehrveranstaltungen mit Anwesenheitspflicht. Eine vergleichbare Gruppe von Studienanfängern (Studiensemester 0) wurde zu Beginn des Wintersemesters 1984/85 unter gleichen Bedingungen befragt. Die Stichprobe umfaßt 1022 Studenten, das sind ca. 70% der Bezugspopulation.

Im selben Zeitraum wurden die Probanden der *Lehrerstichprobe* (N = 329) zur Mitarbeit angeworben, und zwar aus ökonomischen und administrativen Gründen (Zugang zu Adressenmaterial) auf drei Arten:

- Wir sandten zufällig ausgewählten Absolventen der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz (an der zwei der Autoren unterrichten) je einen Fragebogen für sich selbst und legten einen zweiten mit der Bitte bei, ihn an einen Kollegen weiterzureichen (damit wollten wir auch Lehrer erreichen, die an der Pädagogischen Akademie des Bundes studiert hatten). Beide Bögen sollten in getrennten Kuverts anonym retourniert werden. Um differenziertere Auskünfte über die Einstellungsentwicklung in den ersten Dienstjahren zu erhalten, schrieben wir mehr jüngere als ältere Lehrer an. Bei einer Rücklaufquote von ca. 50% erhielten wir auf diese Weise rund die Hälfte unserer Stichprobe.
- Wir verteilten Fragebögen im Rahmen von Lehrertagungen und Fortbildungsveranstaltungen. Auf diese Art kamen ca. 30% der Stichprobe zustande.
- Wir wandten uns direkt an Schulen, zu denen wir persönliche Beziehungen hatten. Beinahe sämtliche Lehrer dieser Schulen konnten zur Mitarbeit motiviert werden. Sie bilden rund 20% der Stichprobe.

Aufgrund dieser Vorgangsweise sind in der Lehrerstichprobe jüngere Lehrer überrepräsentiert (Durchschnittsalter:  $M = 30.0$ ).

Möglicherweise weichen auch die Erziehungseinstellungen der Stichprobe von denen der Population ab. Als Hinweis in diese Richtung kann die tendenziell ( $p < .10$ ) stärkere Befürwortung disziplinierender und korrekt-sachlicher Handlungsstrategien durch die Probanden aus den beinahe total erfaßten Schulen gelten.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Vorbemerkungen

In den folgenden Abschnitten präsentieren wir die Ergebnisse auf Ebene der „Dimensionen“ des disziplinbezogenen Handelns in grafischer und tabellarischer Form und führen im erläuternden Text auch Ergebnisse zu einzelnen „Strategien“ an [2]. Soweit Aussagen über die absolute Position von Probanden auf dem Einstellungskontinuum getroffen werden, beziehen sich diese auf die hier im allgemeinen nicht wiedergegebenen Einzelitems (s. *Mayr* u.a. 1987). Fallweise gehen wir auch auf Unterschiede ein, die laut Tabelle 1 nicht signifikant sind, die jedoch durch eine (sinnvoll mögliche) Zusammenfassung von Volks- und Hauptschullehrern bzw. Studenten der entsprechenden Ausbildungsgänge das Signifikanzniveau (im folgenden einheitlich 5%) erreichen würden.

Da die Daten einer Querschnittserhebung entstammen, können Unterschiede zwischen einzelnen Studiensemestern bzw. Dienstaltersgruppen

nur mit Vorbehalten als Veränderung interpretiert werden. Dies gilt insbesondere für die höheren Dienstjahre, wo mit Kohorteneffekten gerechnet werden muß. Dazu kommen noch Verzerrungen auf Grund der Stichprobenselektion (s. Abschnitt 2.2). Wir werden deshalb auf die Daten der älteren Lehrer nur am Rande eingehen. Da bei den Studierenden und jüngeren Lehrern weitgehend identische Ausbildungs- und sonstige Sozialisationsbedingungen vorliegen, werden wir bei diesen Einstellungsunterschiede als studien- bzw. berufsbedingte Sozialisierungseffekte auffassen. Dies erscheint uns auch deshalb berechtigt, weil vergleichbare Untersuchungen — unabhängig ob mit Quer- oder Längsschnittdesign — in diesen Altersgruppen analoge Ergebnisse erbrachten (vgl. Koch 1972, Cloetta 1975, Deffner 1977 bzw. Dann u.a. 1978, Hinsch 1979).

### 3.2 Die Einstellung zu sozialpädagogischem Handeln

Hohe Werte auf der Dimension Sozialpädagogisches Handeln deuten auf ein pädagogisches Konzept hin, wie es z.B. von *Tausch u. Tausch* (1982) vertreten wird. Die von diesen Autoren als günstig erachteten Haltungen Achtung-Wärme-Rücksichtnahme, einfühlerndes, nicht-wertendes Verstehen und Echtheit sind durch entsprechende Strategien in dieser Dimension vertreten, ebenso Aspekte fördernder, nicht-dirigierender Aktivitäten (z.B. „soziales Lernen fördern“). Einige Strategien sind jedoch auch mit einem lehrerzentrierten Erziehungsstil vereinbar (z.B. „die personalen und situativen Bedingungen des Unterrichts analysieren“). Wie wir in einer Validitätsuntersuchung zum Fragebogen feststellten (s. *Mayr* u.a. 1987), korreliert die Dimension Sozialpädagogisches Handeln positiv mit den Skalen BE (Berufung vs. Job) und SP (Selbstverständnis als Pädagoge vs. Selbstverständnis als Fachwissenschaftler) des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE) von *Koch* u.a. (1972).

Sozialpädagogisches Handeln wird von den Studienanfängern als durchwegs günstig zur Verminderung von Disziplinschwierigkeiten eingeschätzt, wobei sich Volks- und Hauptschullehrerstudenten in ihrer Beurteilung nicht unterscheiden. Dieses Bild bleibt bis zum Ende des 1. Semesters erhalten, danach scheint die Entwicklung jedoch unterschiedlich zu verlaufen: Während die Einstellung der Volksschullehrerstudenten gleich positiv bleibt, bewerten die Hauptschullehrerstudenten die Strategien „den Schülern Handlungsspielraum gewähren“, „die Kinder zu verstehen suchen“, „Disziplinrelevante Fragen mit den Schüler besprechen“ und „soziales Lernen fördern“ zunehmend skeptischer. Im letzten Studiensemester scheint sich die Einstellung zu diesen Strategien z.T. wieder zu verbessern, der Berufseintritt bewirkt jedoch offensichtlich wieder einen Bewertungsabfall. Die Einstellungsunterschiede zwischen Volks- und Hauptschullehrern bleiben auch während des Berufslebens bestehen.

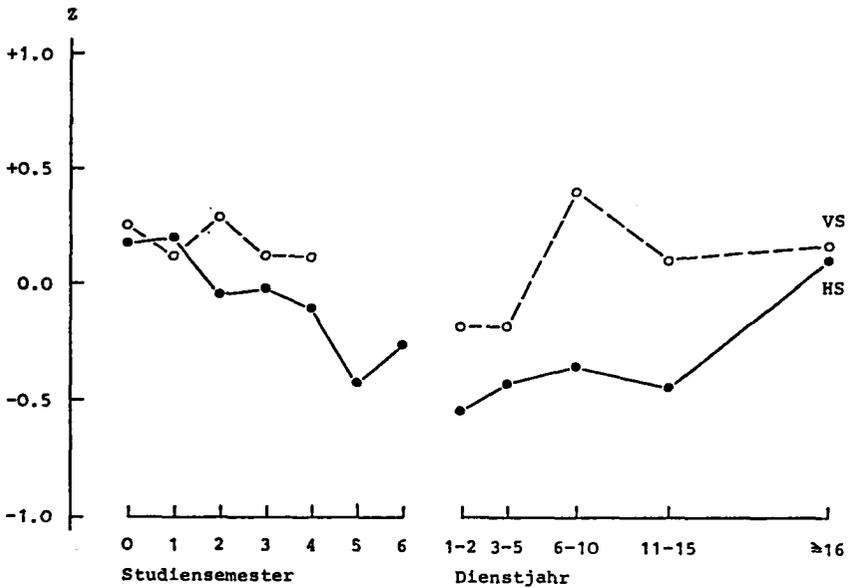


Abbildung 1: Einstellung von Studierenden und Lehrern zu Sozialpädagogischem Handeln

VS = Studierende der Volksschullehrerausbildung bzw. Volksschullehrer

HS = Studierende der Hauptschullehrerausbildung bzw. Hauptschullehrer

### 3.3 Die Einstellung zu disziplinierendem Handeln

Bei den Strategien dieser Dimension versucht der Lehrer, Disziplin durch verschiedene Formen der Druckausübung sicherzustellen. Zum Teil geschieht dies in direkter Form wie bei der Strategie „unerwünschtes Schülerverhalten sanktionieren“, z.T. indirekt im Sinne einiger „Techniken der Klassenführung“ (Kounin 1976) wie „alles wahrnehmen, was in der Klasse vor sich geht“, „auf Störungen sofort reagieren“, „die Arbeit der Schüler genau kontrollieren“ und „die Schüler ständig beschäftigen“. Die Skala korreliert positiv mit den KSE-Skalen DR (Druck vs. Zug) und AL (Allgemeinbildung vs. Spezialisierung).

Studienanfänger beurteilen zumindest die indirekten Formen der Druckausübung tendenziell positiv. Im 1. Semester entwickeln sie dann eine weniger disziplinierende Einstellung, die allerdings — mit den ersten Praxisversuchen außerhalb der Akademie — wieder revidiert wird. Im letzten Studiensemester deuten sich — wie schon bei der Dimension Sozialpädagogisches Handeln — schülerzentriertere Haltungen an, die den bei der Dimension Disziplinierendes Handeln sehr markanten Einstellungswandel nach Berufseintritt noch vergrößern. Diese Einstellungsänderung fällt mit rund einer Standardabweichung nicht nur sehr deutlich aus, sie erstreckt sich auch auf alle Einzelstrategien dieser Dimension.

Bemerkenswert ist jedoch, daß sich diese verstärkt disziplinierende Einstellung relativ rasch wieder abschwächt. Die Einstellungsänderung läßt sich gut anhand eines Items aus der Strategie „unerwünschtes Schülerverhalten sanktionieren“ veranschaulichen: Zu Beginn des Studiums halten es 23% der Befragten für „günstig“ oder „sehr günstig“, „Störern Zusatzübungen (zu) geben“, nach einem Semester der Ausbildung sinkt dieser Prozentsatz auf 9, steigt bis Ende des 2. Semesters wieder auf 23% und liegt auch bei Studierenden auf dieser Höhe. In der Gruppe der Berufsanfänger befürworten 58% den Einsatz von „Zusatzübungen“, einige Jahre später sind es — in der Gruppe der Lehrer mit 6-10 Dienstjahren — nur mehr 38%.

Im 3. Semester der Hauptschullehrerausbildung kommt es bei einigen Strategien dieser Dimension zu einem signifikanten Bewertungsabfall. Dieser fällt zeitlich mit einer Häufung von Lehrveranstaltungen zu Fragen des Führungsstils und der Konfliktbewältigung zusammen. Auch ein Lehrverhaltenstraining ist in diesem Semester angesetzt.

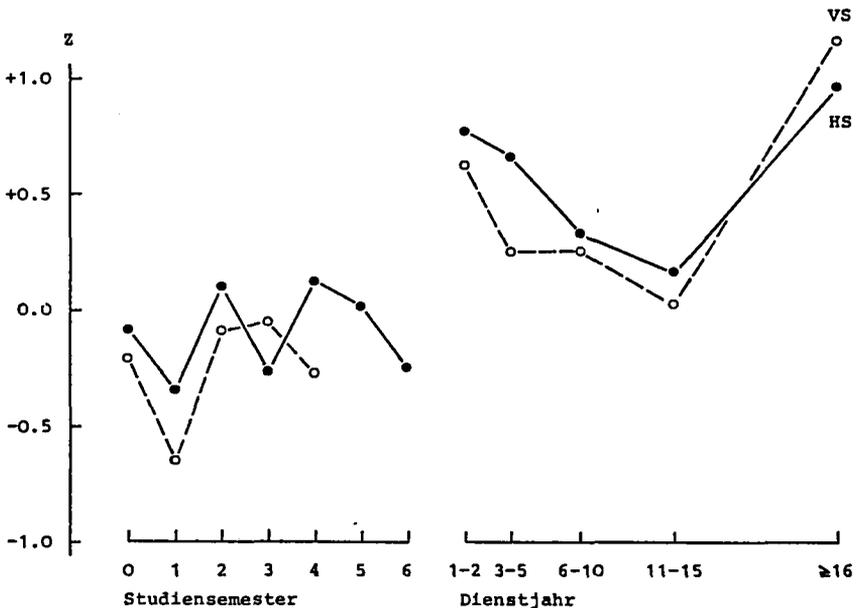


Abbildung 2: Einstellung von Studierenden und Lehrern zu Disziplinierendem Handeln

Legende s. Abb.1

### 3.4 Die Einstellung zu korrektem, sachorientiertem Handeln

Die Strategien dieser Dimension betonen die Sachebene des Unterrichts, indem logischer Aufbau, Klarheit bezüglich der Lernziele und Aufgaben,

fachliche Qualifikation und Leistungsforderung als Mittel zur Erreichung guter Disziplin genannt werden. Der Lehrer selbst erscheint in der Strategie „eine korrekte Lehrerpersönlichkeit darstellen“ als eine umfassend gebildete, gepflegte und im Gefühlsbereich kontrollierte Person. Die Skala korreliert positiv mit den KSE-Skalen DR (Druck vs. Zug), NR (Negative Reformeinstellung vs. Veränderungsbereitschaft) und BE (Berufung vs. Job). Hohe Werte in der Dimension Korrektes, sachorientiertes Handeln können demnach als Ausdruck eines konservativ-idealistischen Lehrerbildes interpretiert werden (vgl. Koch 1972).

Die Studierenden bewerten die Strategien dieser Dimension bei Ausbildungsbeginn mehrheitlich positiv, gehen im Verlauf des 1. Semesters etwas auf Distanz dazu, beurteilen sie Ende des 2. Semesters wieder so günstig wie am Anfang und werden im weiteren Verlauf des Studiums wieder skeptischer. Mit Eintritt ins Berufsleben kommt es zu keinen signifikanten Veränderungen. Möglicherweise ist diese beobachtete Konstanz jedoch auf einen Stichprobenfehler zurückzuführen (vgl. Abschnitt 2.2).

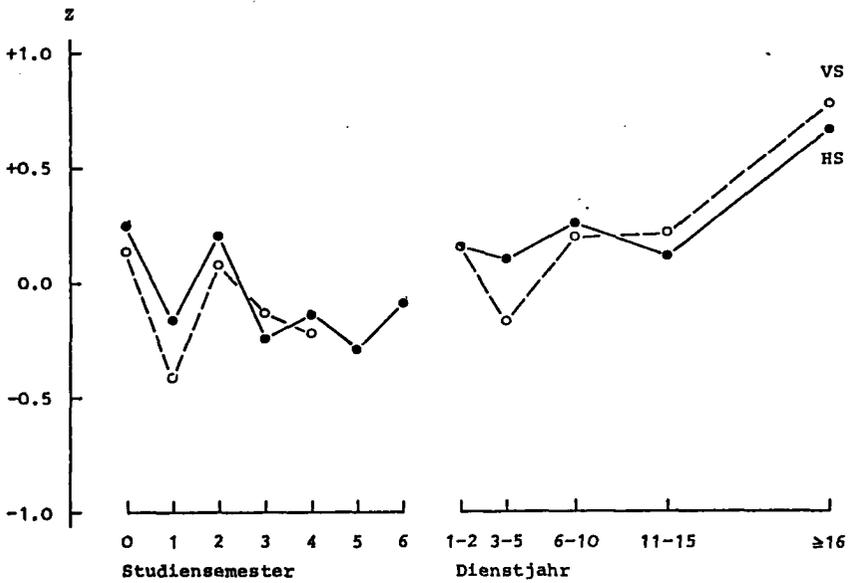


Abbildung 3: Einstellung von Studierenden und Lehrern zu Korrektem, sachorientiertem Handeln  
 Legende s. Abb.1

### 3.5 Weitere Ergebnisse

Neben den bereits beschriebenen Veränderungen erscheint uns noch erwähnenswert, daß mit dem Eintritt ins Berufsleben einige weitere Strategien positiver bewertet werden. Es sind dies die Strategien „selbstsicher sein“, „zu den Schülern Distanz halten“, „klare Regeln aufstellen“, „zu seinem Wort stehen“ und „erwünschtes Schülerverhalten positiv verstärken“. Junge Volksschullehrer halten zusätzlich die Strategien „selbst Vorbild sein“ und „von den Schülern Leistung fordern“ für günstiger, junge Hauptschullehrer die Strategie „mit Kollegen zusammenarbeiten“. Es scheinen dies Strategien zu sein, welche die Rolle des Lehrers bei der Klassenführung stärker betonen.

Eine gewisse Sonderstellung im Rahmen der Untersuchung nehmen die Lehrer mit über 15 Dienstjahren ein. Sie sind die einzige Gruppe, die noch eine seminaristische Lehrerausbildung absolviert hat. Ein Vergleich mit den Akademieabgängern weist sie als stärker korrekt-sachorientiert und disziplinierend (letzteres nicht im Vergleich zu den Junglehrern) aus.

Tabelle 1: Einstellung von Studierenden und Lehrern zu Dimensionen des disziplinbezogenen Handelns

VS = Studierende der Volksschullehrerausbildung bzw. Volksschullehrer  
 HS = Studierende der Hauptschullehrerausbildung bzw. Hauptschullehrer  
 □ = signifikante Mittelwertsdifferenzen;  $p < .05$   
 Signifikanzprüfung innerhalb einer Studenten- bzw. Lehrerkategorie:  
 Scheffé-Test im Anschluß an Varianzanalyse; *kursiv* =  $p < .05$   
 Signifikanzprüfung zwischen dem Studierenden und den Dienstjahren 1-2:  
 t-Test (zweiseitig)

	Studiensemester						Dienstjahr					
	0	1	2	3	4	5	6	1-2	3-5	6-10	11-15	≥16
<b>I Sozialpädagogisches Handeln</b>	M=126.2						s=11.8					
VS:	129.2	127.7	129.6	127.8	127.7			124.5	124.5	131.0	127.8	128.5
HS:	128.5	128.7	125.7	126.0	124.9	121.4	123.1	119.9	121.3	122.3	121.1	127.7
<b>II Disziplinierendes Handeln</b>	M=87.6						s=11.3					
VS:	85.2	80.3	86.5	86.8	84.5			94.6	90.5	90.6	87.9	99.7
HS:	86.6	83.8	88.8	84.6	88.9	87.9	84.9	96.2	95.1	91.3	89.4	98.5
<b>III Korrektes, sachorientiertes Handeln</b>	M=63.5						s=6.3					
VS:	64.2	60.8	63.9	62.8	62.1			64.4	62.6	64.8	64.9	68.5
HS:	65.0	62.5	64.9	61.9	62.7	61.7	63.0	64.4	64.1	65.2	64.2	67.8
N <sub>VS</sub>	90	91	74	75	83			31	29	24	30	29
N <sub>HS</sub>	97	95	85	86	88	88	70	38	50	31	35	32

Unterteilt man die älteren Lehrer nochmals nach der Anzahl der Dienstjahre ( $\leq 21$  vs.  $\geq 22$ ), so deuten die dabei gefundenen Einstellungsunterschiede eher auf ein kontinuierliches Konservativerwerden hin als auf einen Ausbildungseffekt (vgl. ähnliche Befunde bei *Cloetta u. Hohner* 1976 und *Cloetta* 1983).

#### 4. Zusammenfassung und Diskussion

Die Einstellungsentwicklung im Zuge der österreichischen, einphasigen Lehrerausbildung unterscheidet sich offensichtlich von der in zweiphasigen Ausbildungssystemen. Insbesondere scheint der „Praxisschock“ zum Teil in die Ausbildungszeit vorverlegt zu sein. Dem österreichischen Pflichtschullehrer widerfährt er gleichsam „auf Raten“:

Bereits ab den ersten Tagen des Studiums werden die angehenden Volks- und Hauptschullehrer in die Arbeit mit Kindern einbezogen. Diese Praxiskontakte erfolgen zunächst in Form von Hospitationen und Unterrichtsversuchen an den Übungsschulen, die den Pädagogischen Akademien angegliedert sind. Diese Praktika zeichnen sich durch eine enge Verbindung zur theoretischen Ausbildung aus: Professoren der humanwissenschaftlichen Fächer arbeiten am Praktikum mit, indem sie an den Hospitationen teilnehmen, fallweise selbst Unterricht vorführen und teils gemeinsam mit dem Übungsschullehrer, teils allein mit den Studierenden Unterrichtsanalysen durchführen. Dabei erleben die Studierenden, daß sich der von ihnen befürwortete, sozialpädagogische Führungsstil realisieren läßt, zugleich erscheinen ihnen die Schüler und das Unterrichten z.T. wesentlich schwieriger als sie sich das vorgestellt hatten (s. *Fartacek* u.a. 1987). Parallel zur Stabilisierung der sozialpädagogischen Einstellung kommt es im 1. Semester zu einer Abnahme disziplinierender und korrekt-sachlicher Orientierung. Im Anschluß an die Terminologie und die Befunde der Konstanzer Gruppe (für eine Zusammenfassung s. *Müller-Fohrbrodt* u.a. 1978) könnte man diesen Prozeß als Liberalisierung bezeichnen und ihn mit den im Vergleich zu den bisherigen Schulerfahrungen der Studierenden (zunächst) freieren Lernbedingungen an der Akademie in Verbindung bringen.

Ab dem 2. Semester unterrichten die Studierenden regelmäßig selbst, ab diesem Semester jedoch in Besuchsschulklassen außerhalb der Akademie, in denen sie oft mit einem vergleichsweise disziplinierenderen Lehrerverhalten konfrontiert werden. Wie wir aus Gesprächen wissen, erleben viele Studierende diese Praxiserfahrungen als diskrepant zu den an der Akademie vertretenen Auffassungen, ohne daß diese Diskrepanzen entsprechend aufgearbeitet werden. Manche Studierende empfinden es aber als entlastend, daß das pädagogische Anspruchsniveau an den Besuchsschulen häufig niedriger ist als an der Übungsschule und daß der Unterricht trotzdem „funktioniert“. Auch die von den Studenten aufgrund ihrer Praxiserfahrungen im 1. Semester erwarteten Disziplin-

schwierigkeiten stellen sich nicht im befürchteten Ausmaß ein (s. *Fartacek* u.a. 1987). Diese Umstände dürften gemeinsam mit dem zu diesem Zeitpunkt bereits wirksam gewordenen Kontroll- und Arbeitsdruck an der Akademie dafür maßgebend sein, daß die Liberalisierungstendenzen des 1. Semesters bereits im 2. Semester revidiert werden. In der Hauptschulbildung beginnt in diesem Semester auch die sozialpädagogische Orientierung schwächer zu werden. Die Ursachen dafür könnten einerseits im Fachlehrersystem der Hauptschule begründet sein, das jeweils nur kurzdauernde Kontakte zu den Schülern ermöglicht, und andererseits in der in diesem Semester einsetzenden Fachausbildung zu suchen sein. Ab dem 4. Semester sind Blockpraktika außerhalb des Studienortes angesetzt (Gesamtausmaß: 3-4 Wochen), welche die skizzierte Einstellungsentwicklung weiter abstützen dürften, dies nicht zuletzt deshalb, weil bei diesen Praktika für die Akademie kaum Möglichkeiten zur Betreuung der Studenten und Blockpraktikumslehrer besteht.

Im Abschlußsemester wirken mit einem Blockpraktikum, mit den Tagespraktika sowie mit den mündlichen und schriftlichen Lehramtsprüfungen sehr verschiedenartige Einflüsse auf die Studierenden, wodurch eine Interpretation der — nur tendenziell erkennbaren — Einstellungsänderungen erschwert wird. Da der Befragungstermin kurz vor der Abschlußprüfung aus den Humanwissenschaften lag, könnten die Prüfungsvorbereitungen, die auch mit der Lektüre pädagogischer Literatur verbunden sind, die Einstellung zu sozialpädagogischem Handeln verbessert und zu disziplinierendem Handeln verschlechtert haben. Einen weiteren Hinweis, daß auch Lehrinhalte die Einstellungen beeinflussen können, bildet die (vorübergehend) schlechtere Bewertung disziplinierender Strategien am Ende des 3. Semesters, in dem es zu einer Häufung von Lehrveranstaltungen kommt, in denen Fragen des Führungsstils und der Konfliktbewältigung behandelt werden (vgl. ähnliche Befunde bei *Koch* 1975).

Die letztlich entscheidende Frage ist, ob im Rahmen der Ausbildung Einstellungen aufgebaut werden konnten, die als günstig zur Bewältigung der Berufsaufgaben zu bezeichnen sind, und ob sich diese Einstellungen als tragfähig genug erweisen, um im Berufsalltag bestehen zu bleiben. Günstig im Hinblick auf die Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler und zugleich tragfähig scheint jedenfalls die sozialpädagogische Orientierung der Volksschullehrer zu sein. Sie wurde zwar bereits in die Ausbildung mitgebracht, die Pädagogische Akademie dürfte jedoch im Studiengang zum Volksschullehrer Erfahrungen vermitteln, die diese Einstellung stabilisieren helfen. Die Hauptschullehrerausbildung scheint dagegen in diesem Bereich defizitär zu sein.

Hinsichtlich der Angemessenheit disziplinierenden Lehrerverhaltens variieren die Meinungen der Befragten sehr stark, hier tritt auch bei Berufseintritt ein Einstellungswandel ein, der durchaus als Indikator für einen Praxisschock zu sehen ist. Die Befürwortung disziplinierenden Handelns nach Berufseintritt kann vermutlich z.T. als Reaktion auf disziplinäre Schwierigkeiten verstanden werden, zu deren Bewältigung viele Jungleh-

rer auf Erziehungspraktiken zurückgreifen, die sie in ihrer eigenen Schulzeit, während ihrer Praktika an den Besuchsschulen oder bei Kollegen an ihrer Schule als wirkungsvoll erlebt haben bzw. erleben. Zusätzlich werden auch die an der Akademie propagierten Steuerungstechniken „erwünschtes Schülerverhalten positiv verstärken“ und „klare Verhaltensregeln aufstellen“ günstiger bewertet als bei Abschluß des Studiums. In manchen Fällen ist dieser Einstellungswandel wohl auch Ausdruck eines Lernprozesses, bei dem illusionäre pädagogische Überzeugungen zugunsten realitätsgerechterer aufgegeben werden (vgl. *Hänsel* 1985).

Die Einstellungs- und vermutlich auch Verhaltensänderungen dürften relativ rasch nach Berufsantritt erfolgen und den jungen Lehrer davor bewahren, über einen längeren Zeitraum hinweg mehr Disziplinprobleme zu haben als seine älteren Kollegen (vgl. *Vonk* 1983, *Urban* 1985, *Fartacek* u.a. 1987). Dieses „Überlebensprogramm“ (*Fartacek* 1983, 122) gewährleistet vermutlich auch, daß der Junglehrer genügend Energie für die Bewältigung anderer Berufsaufgaben — auf die ihn die Ausbildung ebenfalls nur zum Teil vorbereitet hat — aufbringen kann, z.B. für die längerfristige und ökonomische Unterrichtsplanung, die Erledigung administrativer Aufgaben oder für die Kooperation mit Eltern, Kollegen und Vorgesetzten. Diese neuen Anforderungen dürften sich im übrigen verstärkend auf den beschriebenen Einstellungswandel auswirken, da sie zusätzliche Belastungsmomente beinhalten (vgl. *Kischkel* 1984).

Das bemerkenswerteste Ergebnis unserer Untersuchung scheint die teilweise Rücknahme der positiven Einstellung zu disziplinierenden Handlungsstrategien nach einigen Jahren der Berufstätigkeit zu sein. Dieses Ergebnis ist insofern überraschend, als bei vergleichbaren Untersuchungen in anderen Ländern (österreichische Arbeiten zu diesem Thema sind uns keine bekannt) fast ausnahmslos eine Zunahme der Druckorientierung auch in der Phase nach Überwindung des Praxischocks festgestellt wurde. Die plausibelste Erklärung für die anders verlaufende Einstellungsentwicklung bei den von uns befragten Lehrern dürfte im intensiven Praxiskontakt während der Ausbildung zu finden sein. Diese Annahme wird auch durch Befunde aus den bundesdeutschen Einstellungsuntersuchungen gestützt, denen zufolge Praxiserfahrungen während des Studiums die Beibehaltung weniger druckorientierter Einstellungen erleichtern (vgl. z.B. *Dann* u.a. 1981).

Wir vermuten — auch aufgrund unserer Ergebnisse — daß solche Praxiserfahrungen umso konstruktivere Beiträge zur Einstellungsentwicklung leisten, in je engerem Kontakt zur Ausbildungsinstitution sie stattfinden. Als in dieser Hinsicht richtungweisend kann das Schulpraktikum im 1. Semester der Akademieausbildung gelten, da in diesem Studenten, „Praktiker“ und „Theoretiker“ kooperativ Unterricht planen, durchführen und analysieren. Damit wird ein gemeinsames, berufsfeldbezogenes Lernen ermöglicht, wie es verschiedene Lehrerbildungskonzepte fordern (s. z.B. *Herber* 1985, *Buchberger u. Freund* 1987). Bei der Realisierung erweisen sich allerdings oft Kommunikationsprobleme, die sich aus rol-

lenspezifischen Erwartungen und Befürchtungen sowie aus divergierenden Einstellungen ergeben, als erschwerend. Gelingt jedoch der konstruktive Umgang mit diesen Problemen, so bestehen günstige Voraussetzungen dafür, daß die Studierenden eine realitätsbezogene und zugleich pädagogisch wünschenswerte Handlungsperspektive entwickeln können: Diese sollte es ihnen erlauben, sowohl die oft einschränkenden Rahmenbedingungen schulischer Arbeit zu berücksichtigen als auch die gegebenen Handlungsspielräume zu nutzen und auszubauen.

## Anmerkungen

- [1] Eine genauere Beschreibung der Ausbildungsbedingungen geben wir in einer Langfassung dieses Artikels, die bei den Autoren angefordert werden kann.
- [2] Detailergebnisse sind in der Langfassung wiedergegeben.

## Literatur

- Ajzen, I.; Fishbein, M.: Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology* 27 (1973) 41-57.
- Buchberger, F.; Freund, J.: Das Konzept der Schulpraktischen Ausbildung. In: *Buchberger, F.; Riedl, J.* (Hg.): *Lehrerbildung — heute: Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie, Teil 1*, 230-245. BMUKS, Wien 1987.
- Buchberger, F.; Seel, H. (Hg.): *Lehrerbildung für die Schulreform. Materialien der 9. ATEE-Konferenz, Brüssel-Linz 1985.*
- Cloetta, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Klett, Stuttgart 1975.
- Cloetta, B.: Der Fragebogen zur Erfassung von Machiavellismus und Konservativismus MK. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie* 42 (1983) 127-159.
- Cloetta, B.; Hedinger, U. K.: *Die Berufssituation junger Lehrer.* Haupt, Bern 1981.
- Cloetta, B.; Hohner, H.-U.: *Die Kurzfassung des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE-KF).* Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Arbeitsbericht 24, 1976.
- Dann, H.-D.; Cloetta, B.; Müller-Fohrbrodt, G.; Helmreich, R.: *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz.* Klett-Cotta, Stuttgart 1978.
- Dann, H.-D.; Humpert, W.; Tennstädt, K.-Chr. (Hg.): *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern.* Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, Sonderforschungsbereich 23, Forschungsbericht 43, 1983.
- Dann, H.-D.; Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, B.: *Sozialisation junger Lehrer im Beruf: „Praxischock“ drei Jahre später.* *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 13 (1981) 251-262.
- Deffner, W.: *Berufsrelevante Einstellungen und Ausbildungsbeurteilung.* *Pädagogische Rundschau* 31 (1977) 302-313.
- Fartacek, W.: *Disziplin und Ordnung.* In: *Brandauer, H.; Fartacek, W.; Grubich, E.; Iberer, G.; Scarpatetti, V.; Scheipl, J.*: *Soziale Erziehung in der Schule.* Österr. Bundesverlag/Jugend u. Volk, Wien 1983, 115-125.
- Fartacek, W.; Eder, F.; Mayr, J.: *Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern.* *Erziehung und Unterricht* 137 (1987) 12-24.
- Feldmann, K.: *Was bringen die Konstanzer Untersuchungen für die Verbesserung der Lehrerausbildung?* *Die deutsche Schule* 72 (1980) 54-63.
- Hänsel, D.: *Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer.* *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985) 631-645.

- Hauber, K.: Forschungsinteraktion und Forschungskonzeption. In: *Huber, G. L.; Mandl, H.* (Hg.): Verbale Daten. Beltz, Weinheim-Basel 1982, 61-78.
- Herber, H.-J.: Allgemeine Fragen der Theorie der Lehrerbildung. In: *Buchberger, F.; Seel, H.* (Hg.): Lehrerbildung für die Schulreform. Materialien der 9. ATEE-Konferenz, Brüssel-Linz 1985, 108-114.
- Hinsch, R.: Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern. Beltz, Weinheim-Basel 1979.
- Höder, J.; Joost, H.; Klyne, P.: Zusammenhänge zwischen Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Merkmalen des Erlebens von Schülern im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 22 (1975) 88-96.
- Hofer, M.: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Hogrefe, Göttingen-Toronto-Zürich 1986.
- Kahl, T. N.: Erziehungsprobleme in der Schule. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 31 (1979) 385-390.
- Kischkel, K.-H.: Zur Arbeitssituation von Lehrern. Lang, Frankfurt 1984.
- Koch, J.-J.: Lehrer-Studium und Beruf. Süddeutsche Verlagsgesellschaft, Ulm 1972.
- Koch, J.-J.: Auswirkungen von Hochschulunterricht auf berufsrelevante Einstellungen von Lehramtskandidaten. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung* 9 (1975) 239-259.
- Koch, J.-J.; Cloetta, B.; Müller-Fohrbrodt, G.: Konstanzer Fragebogen (KSE). Beltz, Weinheim 1972.
- Kounin, J.: Techniken der Klassenführung. Klett, Stuttgart 1976.
- Köppel, K.: Untersuchungen zur psychohygienischen Situation der Wiener Pflichtschullehrer. *Schulheft* 29. Jugend u. Volk, Wien-München 1983, 8-17.
- Lantermann, E. D.: Kognitive und emotionale Prozesse beim Handeln. In: *Mandl, H.; Huber, G. L.* (Hg.): Emotion und Kognition. Urban u. Schwarzenberg, München-Wien-Baltimore 1983.
- Mayr, J.; Eder, F.; Fartacek, W.: Ein Fragebogen zur Erfassung der Einstellung zu disziplinbezogenen Handlungsstrategien von Lehrern. *Diagnostica* 33 (1987) 133-143.
- Müller-Fohrbrodt, G.; Cloetta, B.; Dann, H.-D.: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Klett, Stuttgart 1978.
- Seel, H.: Lehrerbildung für die Schulreform. In: *Buchberger, F.; Seel, H.* (Hg.): Lehrerbildung für die Schulreform. Materialien der 9. ATEE-Konferenz, Brüssel-Linz 1985, 16-32.
- Tausch, R.; Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen 1982.
- Urban, W.: Berufszufriedenheit und Berufsbelastung bei österreichischen Hauptschullehrern. Forschungsbericht V im Rahmen des Forschungsprojekts „Persönlichkeitsstruktur und Studien- und Berufserfolg bei Studierenden an Pädagogischen Akademien“, Wien 1985.
- Veenman, S.: Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54 (1984) 143-178.
- Vonk, J. H. C.: Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education* 6 (1983) 133-150.
- Wahl, D.: Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: *Hofer, M.* (Hg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Urban u. Schwarzenberg, München-Wien-Baltimore 1981, 49-77.
- Walter, H.: Auf der Suche nach dem Selbstverständnis. Studium und Beruf im Urteil der Junglehrer. In: *Ipfling, H.-J.* (Hg.): Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ehrenwirth, München 1974, 60-88.
- Wittern, J.-O.; Tausch, A.: Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 30 (1983) 128-134.

**Anschrift der Autoren:**

**Prof. Dr. Johannes Mayr, Pädagogische Akademie der Diözese Linz,  
Salesianumweg 3, A-4020 Linz.**

**Univ. Assistent Dr. Ferdinand Eder, Institut für Pädagogik und Psychologie an der  
Universität Linz, Altenberger Straße 69, A-4040 Linz.**

**Prof. Dr. Walter Fartacek, Pädagogische Akademie der Diözese Linz,  
Salesianumweg 3, A-4020 Linz.**