

Gaude, Peter

Selbstbewertung und Beratung in der Lehrerbildung (SBL). Ein angewandtes Forschungsprojekt

Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 1, S. 47-59



Quellenangabe/ Reference:

Gaude, Peter: Selbstbewertung und Beratung in der Lehrerbildung (SBL). Ein angewandtes Forschungsprojekt - In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 1, S. 47-59 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-296419 - DOI: 10.25656/01:29641

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-296419>

<https://doi.org/10.25656/01:29641>

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

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
17. Jahrgang / Heft 1 / 1989

Thema: Beratung

Verantwortlicher Herausgeber:
Christian-Rainer Weisbach und Walther Zifreund

Marita Brinkmann:
Empathie — Probleme bei der Operationalisierung eines
vieldeutigen Konstrukts 2

Sabine Pregler:
Unterrichtsevaluation in der klinisch-psychologischen
Universitätsausbildung 13

Christian-Rainer Weisbach:
Training des Supervisionsverhaltens durch Videoselbst-
konfrontation und parallelgeschaltete Kontrollsupervision als
Stimulated Recall-System 25

Thomas Johannes Helle:
Direktive Gesprächs-Führung 36

Peter Gaudé:
Selbstbewertung und Beratung in der Lehrerbildung (SBL) —
ein angewandtes Forschungsprojekt 47

Allgemeiner Teil

Ulf Mühlhausen:
Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer-
und Schülerpläne 60

J. Elsinghorst, W. Langthaler, K. Schmeck:
Objektive, subjektive und physiologische Korrelate von
Belastungssituationen eines Lehrers — Eine Fallstudie 78

Berichte und Mitteilungen 87

Buchbesprechungen 92

Peter Gaude

Selbstbewertung und Beratung in der Lehrerausbildung (SBL) — ein angewandtes Forschungsprojekt

Self-evaluation and counseling in teacher training

„SBL“ will die Attribuierungen erfahrener Lehrer untersuchen und prüfen, ob diese Attribuierungen als Prognosekriterien für den Berufserfolg und die Berufszufriedenheit von Lehramtsstudenten geeignet und gültig sind. Selbstinstruierende Lern-Lehr-Situationen sollen zu diesem Zweck entwickelt werden, in denen junge Lehramtsbewerber ihre pädagogische Eignung bzw. Nicht-Eignung erfahren und selbst zu bewerten versuchen. Die Basis dieser Entwicklungsarbeit ist ein dreidimensionales Modell des Lehrerverhaltens mit den Dimensionen „Dispositionen“, „Qualifikationen“ und „Fertigkeiten“. In einer späteren Phase der Projektentwicklung sollen Instrumente und Methoden zum Zwecke der Selbst- und Fremdattribuierung in berufsvorbereitenden und -begleitenden Situationen konstruiert und validiert werden.

Nach einer inhaltlich-methodologischen Problemdiskussion werden Perspektiven der künftigen Entwicklung von „SBL“ skizziert.

„SBL“ is a research project that aims to the attributions of experienced teachers as possibly valid criteria for the prognosis of success and job-satisfaction of teacher students. For this purpose self-instructional learning- and teaching-situations will be developed. Students are supposed to evaluate their „ability“ for the teaching profession in those situations. The theoretical-heuristic basis for research and development is a construct of teaching behaviour with three dimensions: dispositions, qualifications and skills. Further goals are: to develop instruments and methods for external and internal attributing in training (preparing for the teacher's job) and counselling situations. Problems of research-design and contents as well as methodological questions are discussed. Finally perspectives for future development of „SBL“ are described.

1. Motive für das Projekt „SBL“

Bekanntlich werden Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland zweiphasig ausgebildet. Die Bewerber für ein Lehrerstudium entscheiden sich nach dem Abitur für eines der drei möglichen „Lehrämter“, in Berlin z.B. für

- Lehrer (ein Unterrichtsfach, ein Lernbereich, Erziehungswissenschaft und eine Wahl-Sozialwissenschaft);
- Lehrer mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei 60-SWS-Fächern sowie in Erziehungswissenschaft und einer Wahl-Sozialwissenschaft;
- Lehrer an Gymnasien (Studienrat) mit einem 80-SWS-Unterrichtsfach („Erstes Fach“), einem 60-SWS-Fach („Zweites Fach“), sowie Erziehungswissenschaft und einer Wahl-Sozialwissenschaft.

Eine besondere Auswahl von Bewerbern für das Lehramtsstudium findet — außer in den Fächern Musik und Bildende Kunst — nicht statt. Zwar gibt es an den Universitäten die Einrichtung der „Studienberatung“, die jedoch die Studenten zu konsultieren nicht verpflichtet sind.

Am Ende der universitären Ausbildungsphase legt jeder Student die „Erste Staatsprüfung“ ab. Diese Prüfung besteht aus einer schriftlichen und mündlichen Prüfung in den studierten Unterrichtsfächern sowie fast immer einer mündlichen Prüfung in Erziehungswissenschaft und einer anderen Sozialwissenschaft (in Berlin z.B. Psychologie, Soziologie, Philosophie oder Politologie).

Die zweite Ausbildungsphase dauert 18 Monate. In dieser Zeit muß der teilweise qualifizierte Referendar eigenverantwortlich bis zu zwölf Wochenstunden unterrichten. Der Rest der Zeit ist der Ausbildung im „Allgemeinen Seminar/Hauptseminar“ (Inhalte u.a.: Ziele und Unterrichtsprinzipien des „Sozialen Lernens“, Elternarbeit, Schülerbewertung, Theorie und Praxis der Unterrichts- und Schülerbeobachtung, Methoden zur Beschreibung und Beurteilung des affektiv-sozialen Schülerverhaltens, Methoden zur Beurteilung und Veränderung von Gruppenstrukturen und deren Dynamik) und in den „Fachseminaren“ vorbehalten (Inhalte u.a.: Kriterien der fachspezifischen Planung, Durchführung und Beurteilung von Unterricht, fachübergreifende Unterrichtsinhalte, -prinzipien und -methoden, Entwicklung fachspezifischer Unterrichtsmaterialien, individualisierende und differenzierende Unterrichtsstrategien und -methoden). Die „schulpraktische“ Ausbildungsphase schließt mit der „Zweiten Staatsprüfung“ ab, die die Voraussetzung für die „Verbeamtung auf Lebenszeit“ ist.

Prüfungen und Beratung während der Ausbildung wirken sich indirekt selektiv aus; nichtsdestoweniger wird die Studien- und Unterrichtsberatung wenig planmäßig und eigentlich mehr oder weniger gelegentlich und zufällig durchgeführt. Diese Tendenz erweist sich für viele Lehrer als Nachteil und beeinträchtigt auch die Effizienz der Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Schulsystem insgesamt. Die Auswirkungen dieser Situation sind vor allem an den immer wieder geäußerten Gefühlen der Unsicherheit erkennbar. Auszubildende wie Ausbilder stellen die prognostische Gültigkeit der Staatsprüfungen in Frage, speziell im Hinblick auf deren Vorhersagegültigkeit für den Berufserfolg der jungen Lehrer. Der Prozeß der Differenzierung „geeigneter“ und „ungeeigneter“ Kandidaten wird weder hinreichend systematisch noch wissenschaftlich fundiert oder — was die Auswahlkriterien betrifft — individuumorientiert durchgeführt. Auswahl und Erfolg „ereignen“ sich mehr oder weniger zufällig, wenn man die Standards von Eignungsuntersuchungen und Auswahlverfahren in anderen Berufsfeldern und Wirtschaftszweigen berücksichtigt (vgl. *Schuler* und *Stehle* 1987). So bleibt die zentrale Frage offen: Bilden wir die geeigneten Bewerber für den ihnen gemäßen Arbeitsplatz in der Schule aus?

2. Wichtige Untersuchungsbefunde als Herausforderung für das SBL-Projekt

Die internationale wie die deutsche einschlägige Literatur (Döring 1980; Gerner 1981; Weber 1976; Weidenmann u.a. 1986; Wilson 1985, 1986) zeigt, daß trotz jahrzehntelanger Beschäftigung mit dem Problem der geeigneten Auswahl und angemessenen Ausbildung von Lehrern — immer noch eine große Nachfrage nach verlässlichen und zuverlässigen Beurteilungsverfahren im Hinblick auf die „Lehrerpersönlichkeit“ wie auch im Hinblick auf das „Lehrerverhalten“ besteht. Unsere eigenen Erfahrungen in der Lehrerausbildung in den letzten 20 Jahren entsprechen im wesentlichen den Resultaten der empirischen Forschung und der theoretisch-kritischen Reflexion in diesem Bereich²: Schulleiter unterschiedlicher Schultypen und Schulaufsichtsbeamte berichten, daß sie unzufrieden seien mit dem Ergebnis ihrer Anstrengungen, die Befähigung von Lehrern zu beurteilen, die sich für verantwortungsvollere und besser bezahlte Positionen bewerben³.

Und weiter: Ein nicht unerheblicher Anteil qualifizierter Lehrer ist kaum in der Lage, die komplexen und im Hinblick auf ihre Anforderungsstruktur oft widersprüchlichen Aufgaben des Lehrers (z.B. fordern und fördern, individuell verstärken und vergleichend beurteilen, Erziehungsvorstellungen von Eltern und Erziehungsauftrag der Schule) erfolgreich und zur eigenen Zufriedenheit zu bewältigen. Noch enttäuschender muß das Urteil erfahrener, langjährig tätiger Lehrer und Schulräte auf „Lehranfänger“ wirken, frühere Generationen von Junglehrern seien dem „Schulalltag“ besser gewachsen gewesen, hätten weniger geklagt und wären mit mehr Erfolgszuversicht auch an die Lösung schwieriger Aufgaben herangegangen als die heutigen Lehranfänger. Junglehrer im Jahre 1987 hätten dagegen sogar Schwierigkeiten, aktuelle und „normale“ Schulbedingungen zu akzeptieren, die im Vergleich zu Schulverhältnissen vor 20 oder 30 Jahren wesentlich günstiger seien, gemessen an der Schüler-Lehrer-Relation, an den durchschnittlichen Klassenfrequenzen, an der schulischen Medienausstattung oder auch an den Angeboten zur Lehrerfort- und -weiterbildung (Gaude 1974; Fielding 1982; Vonk 1984).

Andererseits — und dies ist zu unterstreichen — ist auch eine nicht geringe Zahl junger Kolleginnen und Kollegen bereit, die ganz „normalen“ Schwierigkeiten und Enttäuschungen des Schulalltags zu ertragen und zu bewältigen. Insbesondere die Ausbilder in der schulpraktischen Phase der Lehrerausbildung bemängeln dennoch die kaum zu übersehende, weil relativ weit verbreitete Einstellung junger Lehrer, die berufsspezifischen Anforderungen und Funktionen eher pessimistisch zu beurteilen, was deren Erreichbarkeit und Realisierbarkeit betrifft. Eine solche Einstellung blockiert oft eine erfolgszuversichtliche, aktive Auseinandersetzung mit schulischen Problemen. Wahrscheinlich trägt auch die zur Zeit hohe Lehrerarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland

nicht unerheblich zu den skizzierten passiv-pessimistischen Einstellungstendenzen bei (Aronson u.a. 1983; Pieper 1986).

Angesichts dieser Situation muß pädagogisch-psychologische Forschung sich auch das Ziel setzen, die passivistischen und „depressiven“ Tendenzen in den Einstellungsstrukturen, den Kausalattributionen und den konkreten Verhaltensweisen junger Lehrer durch in die Praxis umsetzbare Resultate und Handlungsalternativen zu reduzieren. Darüber hinaus muß die Forschung Ziele und Untersuchungspläne formulieren, die die Kompetenz zur realistischen Wahrnehmung und Bewertung eigener Handlungsmöglichkeiten zu maximieren versprechen; dies gilt sowohl für die subjektiven Verarbeitungstechniken wie für den Willen zur Bewältigung „objektiver“ Schulprobleme (Kraak 1987; Preiser 1987; Kaminski 1987; Corporal 1987). Das bedeutet — langfristig gesehen — für die Forschung, daß jede Anstrengung unternommen werden muß, um empirisch fundierte Systeme von Lern- und Beratungssituationen zu entwickeln, die geeignet erscheinen, die Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung von Lehramtsstudenten und jungen Lehrern zu verbessern. Nur auf diese Weise kann eine realistische Einschätzung und Verarbeitung der Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen (Eltern, Schüler, Kollegen, Schulleiter, Schulaufsicht) unter jungen Lehrern Platz greifen. Die umfangreiche Literatur zum Thema des „idealen, effektiven, guten, geborenen und zufriedenen Lehrers“ ist nur schwer zu systematisieren und für unsere Zwecke auszuwerten. Die in dieser Literatur berichteten Forschungspläne und -methoden sind recht verschieden und von unterschiedlicher Qualität, was die Schlußfolgerungen und verallgemeinernden Interpretationen anlangt. Welche Resultate sind für unser Vorhaben bedeutsam? Sind die referierten Erfahrungen von Lehramtskandidaten (Gefühle, Motivationen, Attributionen) bei der Erfüllung ihrer Aufgaben und Rollen in der Schulpraxis für unsere Ziele wichtig? Sind solche Erfahrungen u.U. von größerem heuristischen Wert als objektivierbares, weil beobachtbares Verhalten? Sind die Arbeitserfahrungen des Lehrers als „Unterrichtender, Berater, Beurteiler, Erzieher, Innovator“ (Deutscher Bildungsrat 1970; Sorensen et al. 1963) für die Effizienz pädagogischer Arbeit und die Berufszufriedenheit bedeutsamer als das „offene Verhalten“? In welcher Weise und in welchem Maße beeinflussen subjektive Erfahrungen und Ursachenzuschreibungen den Berufserfolg und die Berufszufriedenheit?

Es würde nicht schwerfallen, diese Fragenliste zu verlängern. Das Hinzufügen weiterer Fragen würde jedoch nur die „Forschungslücken“ der letzten drei bis vier Jahrzehnte verdeutlichen, die für den Untersuchungsbereich „Berufserfolg und Berufszufriedenheit von Lehrern“ bezeichnend sind. Dabei macht es auch keinen Unterschied, ob man die eher „hermeneutisch-normativ-analytischen“ (Gerner 1981) oder die eher „sozialwissenschaftlich-empirischen“ Forschungsansätze (Weidenmann et al. 1986) stärker berücksichtigt, um valide und reliable Kriterien für das Konstrukt „Eignung für den Lehrerberuf“ zu finden. Solche Versuche

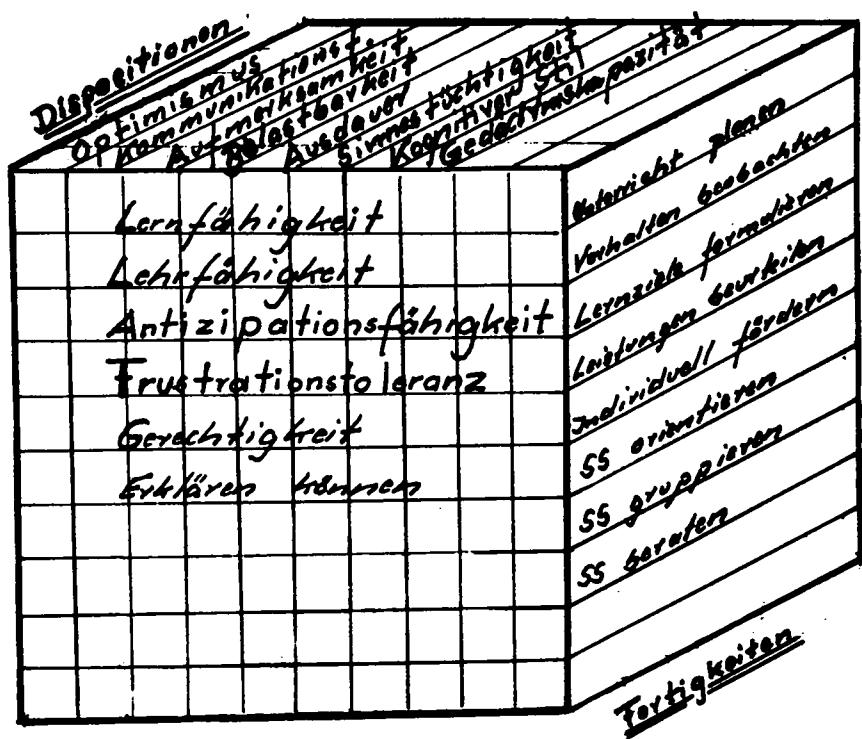
führen genauso wenig zum Erfolg wie die Entscheidung für einen bestimmten, mehr oder weniger eindimensionalen Forschungsansatz.

Unter diesen Voraussetzungen haben wir mit der Analyse des Konzepts der „Berufszufriedenheit“ begonnen und die korrespondierenden empirischen Forschungsergebnisse ausgewertet, die vor allem durch Befragung und Beobachtung berufserfahrener Lehrer mit mindestens 25 Dienstjahren gewonnen wurden (*Roth 1972; Knight-Wegenstein 1972*). Dabei ist unsere noch sehr allgemeine Hypothese, daß die von älteren Lehrern berichteten Gründe und Bedingungen für „Berufszufriedenheit bzw. -unzufriedenheit“ — mit gewissen Einschränkungen im Hinblick auf handlungs- und fertigkeitsbezogene Verhaltenskriterien — als Voraussage- bzw. Eignungskriterien gelten könnten, mit deren Hilfe man den künftigen Berufserfolg und die Berufszufriedenheit von Lehramtsstudenten voraussagen sowie Lern- und Beratungssituationen zum Zwecke der Selbstbewertung und Berufsentscheidung von Lehramtsstudenten entwickeln könnte. Bevor wir jedoch empirisch zu klären versuchen, ob es möglicherweise Korrelationen zwischen den Gründen für erlebte Berufszufriedenheit erfahrener Lehrer und den Indikatoren bzw. Voraussagekriterien für den künftigen Erfolg im Lehrerberuf gibt, müssen die bereits vorfindbaren, zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Problembereich „Berufserfolg — Berufszufriedenheit von Lehrern“ zusammenfassend referiert und bewertet werden.

Das Hauptkennzeichen von Lehrern, die mehr als zwei Jahrzehnte unterrichtet haben, ist nach *Aronson et. al. (1983)* das Gefühl des „Ausgebrannt-Seins“ (burnout). Empirische Untersuchungen zeigen, daß sich erfahrene Lehrer nach eigenen Angaben angesichts der Vielfalt und Komplexität der Aufgaben, die sie über Jahrzehnte erfüllt haben, erschöpft fühlen. Dieser emotionale Zustand (man könnte auch umgangssprachlich formulieren: „Fix und fertig!“) scheint jedoch nicht nur für den Lehrerberuf charakteristisch zu sein, sondern für alle Berufe (Sozialarbeiter, Ärzte, Therapeuten, Schulpsychologen, Unternehmensberater o.ä.), die sich mit anderen Menschen, deren Sorgen, Problemen und Krankheiten beschäftigen und diesen „belasteten“ Menschen zu helfen versuchen. Eine mögliche Folge dieser berufsbedingten, interindividuell sicherlich unterschiedlich erlebten „Dauerbelastung“ sind bei einer Reihe von Lehrern eine deutlich überdurchschnittlich ausgeprägte „Intoleranz gegenüber Mehrdeutigkeit“ sowie „Gefühle, extern gesteuert und kontrolliert zu werden“ (*Fielding 1982; McIntyre 1982*). Am positiven Ende der Skala „Berufszufriedenheit“ finden wir 83 % (*Roth 1972*) bzw. 77 % (*Knight-Wegenstein 1972*) einer Stichprobe von Lehrern, die über 25 Jahre aktiv im Schuldienst tätig sind, die ihren „inneren Zustand“ als zufrieden mit ihrer Arbeit und ihrem Beruf bezeichnen. Dieselben Lehrer fühlen sich jedoch „überanstrengt“ (88 % nach *Knight-Wegenstein*) oder geben an, „die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit erreicht zu haben“ (65 % nach *Koeppel 1983*).

So kann man *Weidenmann et. al.* nur zustimmen, wenn sie angesichts der vorliegenden Ergebnisse schlußfolgern: „Lehrer sind zufrieden mit ihrem Beruf und fühlen sich gleichzeitig 'ausgelaugt'. Wie paßt das zusammen? . . . Mir scheint es das Einfachste, daß hier . . . kein Widerspruch vorliegt. Zumindest aus der Sicht empirisch gut belegter Leistungsmotivationstheorien (*Atkinson 1957; Heckhausen 1963*) wäre es geradezu überraschend, wenn man dauerhaft mit Aufgaben zufrieden wäre, die die eigene Tätigkeit nicht herausfordern, also unbelastend sind. Das Zusammentreffen von Streß (durch Aufgabenherausforderungen) und Berufszufriedenheit ist also nicht sonderlich erklärungsfordernd (es sei denn, man wäre der irrigen Meinung, ein Beruf stelle um so zufriedener, je ausgeruhter er die Person in ihre Freizeitinteressen entläßt). Reizvoller erscheint dagegen die Bedingungsanalyse der eher atypischen Berufszufriedenheit einiger Lehrer — bei *Roth (1972)* waren es etwa 17% der Stichprobe. — . . . Lehrer könnten objektiv besonders schlechte Chancen haben, Rückmeldungen zur eigenen Wirksamkeit zu erhalten, oder sie könnten aufgrund ihrer besonders hohen oder besonders niedrigen Fähigkeit durch 'normalen' Unterricht dauerhaft unter- oder überfordert sein. Nach solchen und anderen situativen Bedingungen lassen sich auch Personenfaktoren (also Emotionen, Antrieb, Einstellungen, Grundfähigkeiten, Temperament, Belastbarkeit) spezifizieren . . . so können bei schwach ausgeprägtem Anschlußmotiv die situativ ständig gegebenen Sozialkontakte nicht als Befriedigungsquelle dienen. Die Befriedigungsbilanz verliert so einen wichtigen Posten auf der 'Habenseite'. Das gleiche gilt bei einem schwach ausgeprägten 'sozialisierten Machtmotiv'. Dann verliert nämlich die Förderung Heranwachsender ihren Eigenreiz und bekommt lästigen Pflichtcharakter. Eine gezielte Suche nach Bedingungen der Unzufriedenheit mit dem Lehrerberuf scheint auf der Grundlage motivationspsychologischer Konzepte gut möglich. Aber auch diese Aufgabe steht — soweit wir sehen — noch zur Bearbeitung frei“ (1986, S. 369-370).

Wir haben die Zusammenfassung wichtiger Forschungsansätze und -ergebnisse zur „Berufszufriedenheit“ von Lehrern deshalb ausführlich zitiert, weil dieser Erklärungsansatz in seinem Realitätsbezug plausibel erscheint und vor allem neue Untersuchungshypothesen zu generieren verspricht. Kognitions- und motivationspsychologische Theorien können eher als verhaltenstheoretische Konzepte zu einer differenzierten Erklärung von Einstellungen, Werten und konkreten Handlungen — auch von Lehrern — beitragen. Doch auch der zweite Aspekt des referierten theoretischen Bezugs erscheint für unser Vorhaben wichtig: Die klare Unterscheidung zwischen Person- und Situationsfaktoren ermöglicht es, basale Persönlichkeitsvariablen anzunehmen, die in der Auseinandersetzung mit Situationen sichtbar werden und auch — quantitativ abgestuft — zu beobachten sind. Mit Hilfe dieser Betrachtungsweise der Interaktionen von Person und Situation eröffnet sich auch für das pädagogische Handlungsfeld die Möglichkeit, empirisch zu er-



Qualifikationen

Dreidimensionales Modell des Lehrerverhaltens („Konstrukt“)

mitteln, in welchem Ausmaß individuelle Handlungstendenzen und Techniken der Problemlösung bzw. Aufgabenbewältigung in verschiedenen Situationen konstant oder ähnlich bleiben (vgl. Hofer und Köpke 1987; Kaminski 1987; Kraak 1987).

Der kognitive Untersuchungsansatz bedarf jedoch — soll unser Projekt langfristig zu praxisverändernden Handlungen führen — der Ergänzung in zweifacher Richtung:

Es muß versucht werden, Dispositionen zu ermitteln, die als Voraussetzungen für lehrende und andere überwiegend kommunikative Berufe (z.B. Sozialarbeiter, Pfarrer, Therapeut, Journalist) gelten können. Unter dem Begriff „Disposition“ verstehen wir eine mehr oder weniger situationsunabhängige Grundstruktur der Einstellungen und Verhaltensweisen des Individuums, die vor allem dadurch charakterisiert ist, daß sie in unterschiedlichen Situationen (Aufgabenbewältigung oder soziale Interaktion) in ähnlicher Richtung und Intensität zu beobachten ist.

Zum anderen müssen Qualifikationen untersucht werden, die als Voraussetzungen für unterschiedliches Unterrichts- und Erziehungshandeln des Lehrers gelten können; die letztere Dimension des Lehrerverhaltens nen-

nen wir Fertigkeiten i.S. von Verhaltensweisen und Kognitionen, die im Laufe der beruflichen Sozialisation gelernt werden müssen, um die schulische Realität zu verstehen und zu bewältigen.

Ob sich das aus der hypothetisch und primär heuristisch gemeinten Differenzierung des Lehrerverhaltens resultierende dreidimensionale Modell (Konstrukt) des Lehrerverhaltens als empirisch fruchtbar und für die Entwicklung von selbstinstruierenden Lern-/Lehrsituationen zum Zwecke der Selbstbewertung als sinnvoll, zweckmäßig und ökonomisch erweist, muß die weitere Forschung zeigen.

3. Das „SBL-Projekt“

Indem wir also von einem dreidimensionalen Modell (Konstrukt) des kognitiven und affektiven Lehrerverhaltens ausgehen, hoffen wir, die komplexe Struktur des „äußeren“ (beobachtbaren) und „inneren“ (nicht beobachtbaren) Verhaltens relativ gültig abgebildet zu haben; wir nehmen ferner an, daß dieses Modell geeignet ist, einige ungelöste Fragen des Konzepts der „Eignung“ durch abgeleitete empirische Forschung zu beantworten. Schließlich soll unser Modell über den Weg der empirischen Forschung Kriterien und selbstinstruierende Lernsituationen zu entwickeln erlauben, die Lehrerstudenten zu einer angemessenen Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung eigener und berufsrelevanter Qualifikationen (Fähigkeiten) und Fertigkeiten anregen und damit die Entscheidung, Lehrer werden zu wollen, fundieren.

3.1 Erkenntnisleitende Untersuchungsfragen

Zunächst fragen wir uns: Gibt es relativ situationsunabhängige Grundeigenschaften (= Dispositionen) von Personen, die in besonderer Weise zum Unterrichten und Erziehen befähigen? Sind diese Eigenschaften nur für den Lehrerberuf und dessen Aufgaben bedeutsam oder auch — u.U. in gleicher Intensität — für mehrere Berufe? Daraus resultiert

Leitfrage 1:

Welche Grunddispositionen und Grundqualifikationen sind für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit in der Schule — unter Berücksichtigung der vorliegenden Untersuchungsergebnisse zum Konstrukt der „Berufszufriedenheit“ von Lehrern — bedeutsam?

Dabei nehmen wir an, daß der Lehrerberuf und dessen unterrichtliche und erzieherische Aufgaben bestimmter Eigenschaften und Fähigkeiten bedarf, deren Training — d.h. in diesem Zusammenhang Lern- und Lehrbarkeit — nur in begrenztem Umfang in einem späteren Stadium der Persönlichkeitsentwicklung, also in der Phase des „Heranwachsens“ bzw. „Erwachsenwerdens“, möglich ist. Ist diese Annahme richtig, so scheint es wesentlich festzustellen, ob junge Menschen, die Lehrer werden wollen, diese Grunddispositionen und -qualifikationen in bestimmter

Ausprägung bereits zeigen, bevor sie ihre Ausbildung beginnen. Der empirische Nachweis durch Beobachtung und Befragung von Lehramtsbewerbern wäre dann eine Voraussetzung für den relativen Studien- und Berufserfolg — auch gemessen an der später feststellbaren, interindividuell unterschiedlich ausgeprägten „Berufszufriedenheit“.

Leitfrage 2:

In welchen Situationen bzw. Kommunikationszusammenhängen und mit welchen Methoden (Befragung, Interview, systematische Beobachtung, Test, Schätzskala) sind die in Beantwortung der Leitfrage 1 empirisch ermittelten Eigenschaften bzw. Qualifikationen zu beobachten und u.U. auch zu trainieren?

Diese Frage impliziert die Aufgabe, bestimmte Instrumente und Methoden der Diagnose und Bewertung von Lehr- und Erziehungsfähigkeiten systematisch zu erproben, um die geeignete Kombination von Verfahrensschritten zu ermitteln, die zur Selbst- und Fremdbeobachtung der als berufsnotwendig erkannten Eigenschaften geeignet sind.

Leitfrage 3:

Welche Beziehungen bestehen zwischen den unseren Zwecken angemessenen Beobachtungsmöglichkeiten und den durch Beobachtungsdaten indizierten Qualifikationen? Gibt es Möglichkeiten — orientiert an den Ausbildungszielen —, diese Qualifikationen zu lernen und zu trainieren (lehren)?

Diese Frage wirft das Problem auf, ob ein erwünschtes Erziehungs- und Unterrichtsverhalten und die damit korrespondierenden Eigenschaften lehr- und lernbar sind. Bei der Bearbeitung dieses Problems denken wir nicht zuerst an Lösungen wie „micro-teaching“ oder „skill training“ i.S. lernpsychologisch fundierter Ansätze zur Modifikation des Lehrverhaltens (z.B. Grell 1975). Vielmehr operieren wir auf der Grundlage des unter 2.3 skizzierten kognitionspsychologischen Theorieansatzes, der explizit auch die psychologisch aussichtsreichen Veränderungsmöglichkeiten und -techniken von Einstellungen und „Attribuierungsmustern“ (vgl. Weiner 1976) reflektiert und in Beratungs- und andere Modifikationskonzepte zu integrieren versucht.

Leitfrage 4:

Sind die gewonnenen Beobachtungsdaten und die daraus abgeleiteten Prognosen für den Studien- und Berufserfolg gültig? Wenn ja, in welchem Grade?

Diese Leitfrage wirft zwei weitere Forschungsfragen auf:

1. Korrelieren die durch Beobachtung ermittelten Daten mit Studienzeiten und/oder mit dem Studienerfolg positiv? — Wären solche Korrelationen nachweisbar, so könnte man mit geringer Irrtumswahrscheinlichkeit auf die „Konstruktvalidität“ unseres Ansatzes schließen.

2. Korrelieren die Beobachtungsdaten u. U. auch mit dem späteren Berufserfolg? Wenn auch diese Frage positiv beantwortet werden kann, wäre mit einiger Wahrscheinlichkeit auf die prognostische Gültigkeit bestimmter Eigenschaften bzw. Qualifikationen — durch Beobachtung operationalisiert und „gemessen“ — für den späteren „Berufserfolg“ und

für die „Berufszufriedenheit“ von Lehrern zu schließen. Mit anderen Worten: Die Relevanz unserer Methodologie wäre begründet, wenn mittels statistischer Schlüsse („Eintritts- oder Lernsituation“ vs. „Studienabschluß/Prüfungsergebnis/Berufserfolg“) die prognostische Gültigkeit abgeleitet werden könnte.

3.2 Erste Ergebnisse

Im Januar 1987 begannen wir mit einer „Pilot-Befragung“, um 1. einen Lehrerfragebogen zu erproben und zu modifizieren, 2. Informationen über die Kausalattributionen von Lehrern verschiedener Altersstufen zu gewinnen und 3. um herauszufinden, welche „Dispositionen“ und „Fertigkeiten“ von den von uns befragten Lehrern als besonders wichtig für den Unterrichts- und Erziehungserfolg eingeschätzt werden. Bis jetzt haben wir eine Zufallstichprobe von 111 Kolleginnen und Kollegen befragt, die sich wie folgt zusammensetzt:

Lehramtsanwärter, Referendare	57
voll qualifizierte Lehrer	15
Schulleiter	31
Seminar-, Fachseminarleiter	7
Schul-, Oberschulräte	1
	111

Die jetzige zweite Fassung unseres Fragebogens enthält fünf Fragenbereiche (mit meist vorgegebenen Antwortmöglichkeiten); die Antworten sollen von den Befragten meist nach ihrer Bedeutsamkeit rangiert werden.

1. Basale Dispositionen

Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit	57
Liebe zum Beruf	50
Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeiten und Konflikten	46
Einfallsreichtum	45
Humor	34
Gerechtigkeit	24

2. Idealeigenschaften von Lehrern

1. Gerechtigkeit	4. Toleranz
2. Konsequenz	5. Neugier
3. Fachkompetenz	6. Geduld

3. Wichtige Merkmale bzw. Eigenschaften, die maßgeblich den Unterrichtserfolg determinieren

1. engagiert sein	5. integrativ wirken
2. konsequent sein	6. sich teilnehmend verhalten
3. hilfreich sein	7. verlässlich sein
4. sensibel sein	8. klar (bei Erklärungen) sein

4. Wichtige Aktivitäten (Verhaltensweisen), die maßgeblich den Erfolg von Unterricht und Erziehung determinieren

- | | |
|----------------------------|---------------------------|
| 1. planen | 7. zuhören |
| 2. helfen | 8. loben |
| 3,5 Aktivitäten fördern | 9. Aufmerksamkeit erregen |
| 3,5 Zusammenarbeit fördern | 10. unterstützen |
| 6. begründen | 11. verstärken |

Als ein zusammenfassendes Ergebnis der ersten Befragung, das an größeren und repräsentativeren Stichproben von Lehrern validiert werden muß, ergeben sich die folgenden basalen Qualifikationen für Unterricht und Erziehung:

- Aufmerksamkeit erregen,
- Fähigkeit zu fairem und unparteiischem Verhalten („Gerechtigkeit“),
- Sensitivität für Gruppenprozesse und individuelle Probleme von Schülern,
- Lernfähigkeit,
- Lehrfähigkeit.

4. Forschungsperspektiven

Für den Zeitraum der nächsten zwei bis drei Jahre und unter der Voraussetzung der Finanzierbarkeit unseres Projekts (vgl. Anmerkung 2!) werden wir die folgenden Untersuchungsschritte gehen:

4.1 Befragung einer repräsentativen Stichprobe von Lehrern und Funktionsträger. — *Ziel:* Ermittlung basaler Dispositionen und Qualifikationen für den Lehrerberuf aus der Sicht der Befragten.

4.2 Entwicklung von einfachen und komplexen Lehr-Lern-Situationen. — *Ziel:* Fähigkeitsadäquate und qualifikationsbezogene Verhaltensweisen des künftigen Lehrers sollen beobachtet sowie fremd- und selbst bewertet werden.

4.3 Konstruktion und Validierung von Lern-Lehr-Aufgaben, die die fundamentalen Lehrertätigkeiten exemplarisch kennzeichnen. — *Ziel:* Klar strukturierte Anforderungen im Hinblick auf wünschenswertes Unterrichts- und Erziehungsverhalten (= „Fertigkeiten“) sollen zur Selbstattribution auffordern, gleichzeitig jedoch auch „Lernen“ i.S. einer selbst beurteilbaren Zielerreichung ermöglichen. Dabei sollen höchstmögliche Objektivität und Reliabilität erzielt werden.

4.4 Konstruktion und Validierung von Instrumenten und Methoden (ratings, „Tests“) zur internen und externen Attribution von Lehr- und Erziehungsqualifikationen bzw. -fertigkeiten (Fernziel)⁴.

Anmerkungen

¹ Diese Bewertung gilt stärker für die erste als für die zweite, „schulpraktische“, Ausbildungsphase, in der die Unterrichts- und Lehrerberatung integrierter Bestandteil der Ausbildung ist.

- ² Der Verfasser, Referent für Psychologie und Soziologie am Wissenschaftlichen Landesprüfungsamt Berlin, beschäftigt sich seit etwa drei Jahren mit den im Aufsatz thematisierten Fragestellungen. Er arbeitet dabei mit Kollegen aus anderen europäischen Ländern im Rahmen der ATEE („Association for Teacher Education in Europe“) zusammen. Seit 1986 arbeiten in Berlin Dietmar *Leischulte*, Schulrat und langjähriger Seminardirektor (= Hauptseminarleiter), Wilfried *Roeder*, Seminardirektor an der „Zentralen Einrichtung für Lehrerverhaltenstraining und Unterrichtsdokumentation — ZLU“, und Dr. Günter *Seelig*, ordentlicher Professor für Psychologie im Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der Freien Universität Berlin, mit dem Verfasser zusammen.

Das Projekt wird in Abstimmung mit dem Landesschulrat sowie den für die Lehrerbildung zuständigen Referenten und Seminarleitern beim Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport geplant und durchgeführt. Die Finanzierung des Forschungsprojekts durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und die Freie Universität Berlin ist beantragt, jedoch noch nicht genehmigt worden.

- ³ Mit diesen und den folgenden bewerteten Aussagen sind wir als Lehrerbildner und Schulpsychologen immer wieder in den letzten zwanzig Jahren in verschiedenen Planungs-, Ausbildungs- und Prüfungssituationen konfrontiert worden. Die einschlägige Literatur (z.B. *Weidenmann* 1986; *Gerner* 1981; *Gaude* 1974; *Koeppel* 1983) belegt das.
- ⁴ Einige Forschungsinstrumente haben wir bereits entwickelt. So z.B. einen Fragebogen zur Erfassung von idealen bzw. „typischen“ Lehrermerkmalen, wichtigen Tätigkeiten, primären Begründungen für die Wahl des Lehrerberufs; Skalen zur Beobachtung und Beurteilung der „Lehr-“ und „Lernfähigkeit“ in konkreten Anforderungssituationen; eine Sequenz von „Geschichten“ mit alternativen Beurteilungsmöglichkeiten zwecks Einschätzung der in mehreren Untersuchungen zu den „idealen Eigenschaften“ des Lehrers (*Gerner* 1981; *Döring* 1980) vorrangig genannten Eigenschaft „Gerechtigkeit“. — Die genannten, noch vorläufigen Materialien können interessierten Lesern übersandt werden, die an der Mitarbeit an unserem Projekt interessiert sind.

Literatur

- ARONSON, E., PINES, A.M., KAFFRY, D.: Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung. Klett-Cotta, Stuttgart 1983.
- BECKER, H. LANGUSCH, I.: Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Enke, Stuttgart 1984.
- BÖHME, G.: Zur Entwicklung eines berufsorientierten Könnens in der Diplom-Lehrerbildung der DDR. Unveröffentlichtes Referat und Arbeitspapier auf der 9. ATEE-Jahreskonferenz, Linz 1984.
- CORPORAL, A.H.: Six shared dimensions concerning 'good teaching'. In: European Journal of Teacher Education, Vol. 10, Nr. 1, 57-65, 1987.
- DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten — Theorie, Praxis, Forschung. Beltz, Weinheim und Basel 1980.
- DÖRNER, D.: Theoretical advances of Cognitive Psychology relevant to instruction. In: Lesgold, A.M. et al. (eds.): Cognitive Psychology and Instruction. Planum Press, New York and London 1978.
- FIELDING, M.A.: Personality and situational correlates of teacher stress and burn out. Diss. Abstracts International, 43, 400-A, 1982.
- GAUDE, P.: Individuelle und kollektive Probleme von Schülern und Lehrern in Gesamtschulen. In: Gesamtschul-Informationen 7 (1974) 4, 119-130.
- GAUDE, P.: Systemorientierte Perspektiven der Schulpsychologie in Theorie und Praxis. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 34 (1987) 2, 81-89.

- GAUDE, P.: Self-evaluation and counselling in teachers' education. Referat (im Druck) auf der 12. ATEE-Jahreskonferenz, Berlin 1987.
- GERNER, B.: Lehrer sein heute — Erwartungen, Stereotype, Prestige. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1981.
- HOFER, M., KÖPKE, B.: Die Kategorisierung von Schülern durch Lehrer: eine Methodenstudie. Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, 285-294.
- KAMINSKI, G.: Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen. Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, 321-331.
- KNIGHT-WEGENSTEIN, A.G.: Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Antor, Zürich 1983.
- KOEPPPEL, K.: Zur psychohygienischen Situation der Wiener Pflichtschullehrer. Wiener Lehrerzeitung (1983) 1, 3-6.
- KOUNIN, J.: Techniken der Klassenführung. Klett, Stuttgart 1976.
- KRAAK, P.: Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie. Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, 274-284.
- KRAPPEN, G.: Entwicklung von Kontrollüberzeugungen. Thesen zu Forschungsstand und Perspektiven. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Band XIX (1987) 3, 195-227.
- PIEPER, A.: Verbesserung der Zusammenarbeit im Lehrerkollegium als Aufgabe einer systembezogenen schulpsychologischen Beratung. Lang, Frankfurt/Main 1986.
- PREISER, S.: Kontrolle und engagiertes Handeln. Entstehungs-, Veränderungs- und Wirkungsbedingungen von Kontrollkognitionen und Engagement. Mit einer exemplarischen Analyse beruflicher Anfangserfahrungen von Lehrerstudenden. Hogrefe, Frankfurt/Main 1987.
- ROTH, W.: Berufszufriedenheit im Lehrerberuf. Westermanns Pädagogische Beiträge 24 (1972), 640-646.
- SORENSEN, A.G., HUSEN, T.R., YU, C.: Divergent concepts of teacher role: An approach to the measurement of teacher effectiveness. Journal of Educational Psychology 54 (1963), 287-295.
- SCHULER, H., v. STEHLE, W.: Assessment Center als Methode der Personalentwicklung. Beiträge zur Organisationspsychologie 3. Verlag für Angewandte Psychologie, Stuttgart 1987.
- VONK, J.H.C.: Teacher Education and Teacher Practice. Free University Press, Amsterdam 1984.
- WEBER, E.: Erziehungsstile. Auer, Donauwörth 1976.
- WEIDENMANN, B., et al.: Pädagogische Psychologie — ein Lehrbuch. Psychologie Verlagsunion Urban und Schwarzenberg, München und Weinheim 1986.
- WEINER, B.S.: Theorien der Motivation. Klett, Stuttgart 1976.
- WILSON, J.: Professional Development of Teachers. Arbeitspapier der ATEE, Edinburgh 1986.
- WILSON, J. et al.: Judgements of quality: Assessing Candidates for Entry into initial Teacher Training in Scotland (CATS). Mimeo 1986.

Anschrift des Autors:

Dr. Peter Gaudé, Dipl.-Psych.,
 Oberschulrat am Wissenschaftlichen Landesprüfungsamt Berlin,
 Kantstraße 163, 1000 Berlin 12.