

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 5 (1983)

Heft: 1

Artikel: Die Bedeutung deskriptiven Wissens über die Lehrerhandlung für die Lehrerausbildung

Autor: Hofer, Manfred

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786467>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 14.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Bedeutung deskriptiven Wissens über die Lehrerhandlung für die Lehrerausbildung

Aus: Manfred Hofer: Die Schülerspezifität in Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers. In: Haidl., M.: Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle. München, Lurz, 1981, S. 77-79

Manfred Hofer

Pädagogik und Psychologie haben sich als Grundwissenschaften in der Lehrerbildung nicht als genügend wirksam erwiesen, um überdauernde Einstellungsänderungen herbeizuführen. Der Microteaching-Ansatz erlaubt zwar, durch Training ein wirksames Verhaltensrepertoire aufzubauen, doch entscheidend sind die naiven Theorien, die Lehrerstudenten mitbringen. Weil die zukünftigen Lehrer nicht als unbeschriebene Blätter angesehen werden können, muss ihre Ausbildung mehr auf Beratung als auf Training ausgerichtet sein. (Red.)

Im Kanon der Lehrerbildung wird den sog. Grundwissenschaften (vor allem der Pädagogik und der Psychologie) ein starkes Gewicht deshalb zuerkannt, weil sie das Berufsfeld des Lehrers «wissenschaftlich erschliessen» (Klafki 1976, S. 273). Psychologie ist eines der Fächer, deren Relevanz für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs auf der Hand liegt. So offensichtlich es ist, dass Kenntnisse in Entwicklungs-, Lern- und Sozialpsychologie das Handeln im pädagogischen Feld erleichtern, es dem Lehrer ermöglichen, kompetente Entscheidungen zu treffen, so wenig wissen Psychologen, die in der Lehrerausbildung stehen, anhand welcher Kriterien oder Massstäbe diese Relevanz zu messen sei. So bieten die einzelnen Fachvertreter jenes an Inhalten an, was sie zu dem betreffenden Zeitpunkt als gültigen Kanon ihres Gebietes betrachten – in der Hoffnung, die (angehenden) Lehrer könnten ihn nutzbringend als Entscheidungshilfen verwerten. So meint denn Merrill:

«The analogy is often made that as a medical doctor needs a basic foundation in physiology and anatomy, so the teacher needs a basic foundation in psychology, sociology, curriculum, and philosophy. A review of textbooks and courses in the basic area of teacher preparation, that is, educational psychology, curriculum and philosophy, reveals that most of these courses view the teacher as a neophyte psychologist, curriculum specialist, or philosopher» (9171, 56).

Dieser Passus formuliert sehr deutlich die allgemeine Unsicherheit über den Stellenwert von Lerninhalten für die Aus- und Weiterbildung von Lehrern.

Sehen wir uns die Effekte der herkömmlichen Lehrerausbildung an. Wie deutsche und amerikanische Studien belegen, ist die herkömmliche Lehrerausbildung durchaus in der Lage, Meinungen und Einstellungen der Studenten zu verändern. Ebenso gut belegt ist die Tatsache, dass diese positiven Einstellungsveränderungen nicht andauern. (Koch 1972; Peck & Tucker 1973). Offensichtlich sind stabile und verhaltenswirksame Effekte nicht zu erwarten, wenn als Ziele der Lehrerausbildung berufsrelevante Einstellungen proklamiert werden (Cloetta u. a. 1973), ohne das Lernen von praktischen Fertigkeiten vorzusehen.

In den letzten Jahren wurde im Zuge des Microteaching-Ansatzes die Gegenforderung erhoben, Lehrertraining auf die Vermittlung von spezifischen Lehrfertigkeiten zu konzentrieren. Mit Lehrerstudenten werden die notwendigen Skills möglichst praxisnah eingeübt. Diese Entwicklung hat zweifelsohne wichtige Impulse für die Lehrerbildung vermittelt. Zum anderen ist das Reduzieren der Lehrerbildung auf reines Ueben/Verhalten/Tun ebenso bedenklich. Welche Effekte auftreten können, wenn Lehrertraining isolierte Praxis beinhaltet, ohne dass konkretes Verhalten in einem System von Ueberzeugungen und Wissenstrukturen verankert wird, malt Grell anschaulich aus:

1. Vor dem Training hat der Trainierende das Gefühl, dass seine Einstellungen und Verhaltensweisen zusammenpassen. Er ist selbstsicher und empfindet sein Verhalten als echt.

2. Dieses Gleichgewicht wird gestört, wenn im Training neue oder ungewöhnliche Verhaltensweisen ausgeführt werden. Die bisherigen Einstellungen scheinen nun nicht mehr mit dem Verhalten übereinzustimmen.
3. Der Zustand der Unsicherheit ist überwunden. Der Trainierende erreicht dies entweder, indem er das neue Verhalten wieder aufgibt und seine alten Einstellungen unverändert beibehält, oder indem er das neue Verhalten in sein Repertoire aufnimmt und Einstellungen erwirbt, die zu diesem Verhalten passen. Im letzten Fall wird die Verhaltensänderung in die Persönlichkeit integriert, das Verhalten als echt empfunden» (1974, S. 224).

Die vorstehenden Überlegungen führen dazu, Lehrerbildung sowohl unter dem Aspekt der Veränderung von Einstellungen als auch unter jenem des Trainings aktuellen Verhaltens zu betrachten. Im folgenden soll gefragt werden, in welcher Weise man zu Veränderungen berufsspezifischer Einstellungen und Verhaltensweisen kommen kann. Meine These lautet: *Änderungsbemühungen müssen neben den angestrebten Zielen auch die naiven Theorien und Verhaltensweisen der Lehrer thematisieren* (Hofer 1977).

Die gegenwärtige Lehrerbildung konzentriert sich darauf, mit bestimmten Techniken Lehrziele zu vermitteln. Sie richtet sich nicht an der Lehrrealität aus. Sie bemüht sich nicht, den jeweiligen Ausgangszustand in die Vermittlung von Lehrzielen einzubeziehen. Dem Lehrer wird das Zielverhalten X beigebracht. Er wird aber nicht gefragt: Wie verhältst Du Dich jetzt? Und welche Gründe hast Du dafür? Aus dem Unbehagen an der herkömmlichen, einseitig gerichteten Lehrerbildung erwachsen Versuche, den Trainer in den Hintergrund treten und Lehrer selbst ihre Handlungsweisen, deren Wirkungen, ihre Kognitionen und Einstellungen erfahren zu lassen. In der Unterrichtspsychologie wird dem Aufgreifen von Vorkenntnissen bei der Unterrichtsplanung eine grosse Rolle zuerkannt. Ausubel (1974) bezeichnet das, was der Schüler vorher schon weiss, sogar als das Wichtigste beim sinnvollen Lernen. Lehrertraining oder -beratung ist ohne Aufgreifen und Berücksichtigung der bestehenden Überzeugungen, Meinungen, Anschauungen und Praktiken des Lehrers (bzw. Studenten) erst recht zum Scheitern verurteilt. Eine Theorie des Lehrertrainings muss Training begreifen als Veränderung bestehender Verhaltensweisen und der mit diesen zusammenhängenden Meinungen. In ihrem täglichen Unterricht wenden Lehrer ständig ihre eigenen Vorstellungen über Schüler, Lehrmethoden und Lehrziele an. Denn: Auch Lehrer sind Psychologen, wie Hunt (1976) es ausdrückt. Dass schon Lehrerstudenten über «implizite» Handlungstheorien verfügen, lässt sich aus einer Untersuchung von Wittrock (1962) schliessen. Wittrock liess Studenten unterrichten und teilte der einen Gruppe lediglich mit, ihre Noten hingen vom erreichten Leistungsstand ihrer Schüler ab. Nach dem Experiment wiesen die Schüler der Experimentalgruppe höhere Werte in standardisierten Englisch-Tests auf als die Schüler der Kontrollgruppe. Sie zeigten auch mehr negative Gefühle. Der Schluss liegt nahe, dass die Studenten über ganz bestimmte Vorstellungen darüber verfügen, wie man ein bestimmtes Ziel im Unterricht erreichen kann.

Hinter der Tagebucheintragung eines Lehrers, «Was soll ich denn anderes tun, als ‚Fünfen‘ androhen, wenn mir zwei Obersekundaner eine vor vierzehn Tagen geforderte schriftliche Hausarbeit am fälligen Termin nicht abgeben – einer gar mit der Bemerkung, er habe es mündlich gemacht» (Rumpf, 1966, 69), steht ein Stück naiver Theorie: «Der Schüler hat noch zu wenig Angst gehabt; je mehr Angst, desto mehr schaffen sie». Ein Lehrertraining, das ausschliesslich Lehrziele thematisiert (z. B. Lernen und Üben von sog. «reversiblen» Äusserungen), ohne mit dem Lehrer in einen systematischen Argu-

mentationsaustausch zu treten und sich die Korrektur der impliziten durch die explizite Theorie zum Ziel zu machen, verfehlt seinen Auftrag. Manchmal mag es sogar genügen, dem Lehrer Informationen über das eigene Verhalten oder die eigene Theorie zu geben, um bereits Verhaltensänderungen auszulösen.

Diese Auffassung ist einem Bild vom Lehrer verpflichtet, das diesem Raum für eigenes Erkenntnisinteresse lässt, in dem Reflexionsfähigkeit, zielgerichtetes und planvolles Handeln nicht nur dem Wissenschaftler, sondern auch dem Forschungsgegenstand zugebilligt wird.

Zur Beschreibung der Bedingungen des Lehrerverhaltens ist im Regelfall ein am epistemologischen (Groeben & Scheele 1977) oder gnostischen (Laucken 1977) Menschenbild orientiertes Beschreibungsmodell angemessen. Das Trainingsobjekt «Lehrer» darf nicht als jemand aufgefasst werden, der dem unterrichtlichen Verhalten gegenübersteht wie ein unbeschriebenes Blatt. Er bringt vielmehr fast immer eine Vielzahl eigener Vorstellungen, Erwartungen, Einsichten, Erklärungen und Interpretationen in die Trainingssituation mit ein (vgl. Weinert 1977). Zwar wird ein streng behaviorales Modell selten als Richtlinie im Bereich von Lehrer- und Erziehungsprogrammen angewandt (vgl. Patterson 1971); notwendig ist jedoch eine konsequentere Berücksichtigung der kognitiven Strukturen von Lehrern, als sie bisher zum Ausdruck kommt. Lehrerbildung ist dann nicht mehr Training, sondern Beratung.

In Anlehnung an Wagner (1976) kann man versuchen, grundlegende Komponenten zu definieren, die als Voraussetzungen für Verhaltensänderungen von Lehrern angesehen werden können. Eine Analyse führt zu folgenden Faktoren:

- Der Lehrer muss wissen, welches Verhalten erwünscht ist.
- Er muss überzeugt sein, dass das gewünschte Verhalten wirksam ist.
- Er muss wissen, wann das gewünschte Verhalten wirksam ist.
- Er muss die Wirkungen des gewünschten Verhaltens wahrnehmen können.
- Er muss erkennen, über welche verhaltensbezogenen Einstellungen er verfügt.
- Er muss erkennen, welches Verhalten er realisiert.

Es handelt sich um einen ersten Versuch, einige der am Prozess der Verhaltensänderung von Lehrern zu berücksichtigenden kognitiven Faktoren aufzuzeigen (Hofer 1977).

Für die Berücksichtigung der letzten beiden angeführten Punkte ist die Sammlung und Vermittlung von deskriptivem Wissen hilfreich. Das Wissen um die berufliche Realität, die eigene und jene der anderen, ist unerlässliche Voraussetzung für die Veränderung dieser Realität. Ohne eine Einsicht in das alltägliche Funktionieren ist eine Ueberwindung derselben nicht möglich. Die Deskription von Unterricht macht die Elemente des «vorwissenschaftlichen» Verfügens zugänglich. Sie gibt die Möglichkeit der Rückmeldung über eigenes Denken und Handeln, das im Bewusstsein verfügbar, dem spontanen Zugriff aber in der Regel entzogen ist. Es kann zum Verständnis eigenen Funktionierens beitragen und dadurch zu einer nachhaltigen, da selbstgesteuerten, Aenderung führen.

La signification des connaissances descriptives concernant les activités du maître dans la formation des enseignants

La pédagogie et la psychologie se sont révélées insuffisantes comme base fondamentale dans la formation des enseignants: elle ne suscitent pas de changements permanents dans les attitudes. Bien que le micro-enseignement permette aux étudiants d'apprendre un répertoire important de comportements, leurs théories naïves sur l'enseignement jouent un rôle crucial.

Etant donné que les futurs maîtres ont déjà des idées sur le sujet, leur formation doit se baser davantage sur la consultation que sur l'enseignement.

Teacher training and the importance of descriptive knowledge

To induce longterm changes in attitude, pedagogy and psychology have not proved very effective as a basic foundation in teacher training. Although students can learn a broad repertoire of behaviours through micro-teaching, their naive theories are the crucial element. Because future teachers cannot be regarded as «clean slates» their education must be based more on consultation than on training. (ed.)

BIBLIOGRAPHIE

- Ausubel, U., D. P.: Psychologie des Unterrichts. Band I und II. Weinheim: Beltz 1974
- Cloetta, B., Dann H. D., Helmreich, R. u. a.: Berufsrelevante Einstellungen als Ziele der Lehrerausbildung. Zeitschrift für Pädagogik, 1973, 19, 920–941
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim: Beltz, 1974
- Groeben, N. & Scheele, B.: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild. Darmstadt: Steinkopff 1977
- Hofer, M.: Entwurf einer Heuristik für eine theoretisch geleitete Lehrer- und Erzieherbildung. Diskussionspapier Nr. 10. Psychologisches Institut der Universität Heidelberg, 1977
- Hunt, D. E.: Teachers are psychologists, too: On the application of psychology to education. Canadian Psychological Review, 1976, 17, 210–218
- Klafki, W.: Lehrerausbildung – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In: L. Roth (Hrsg.), Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth 1976, 267–276
- Koch, J.-J.: Lehrer – Studium und Beruf. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1972
- Laucken, U.: Psychologisches Wissen und . . . z. B. Curriculum-Konstruktion. In: Laucken, U. & Schick, A. (Hrsg.), Didaktik der Psychologie. Stuttgart: Klett 1977, 77 – 163
- Merrill, M. D.: Instructional designs in teacher training, In: M. D. Merrill (Hrsg.), Instructional designs: Readings. Englewood Cliffs: Prentice Halle, 1971, 55 – 66
- Patterson, G. R.: Behavioral intervention and procedures in the classroom and in the home. In: Bergin, A. E. & Garfield, S. L. (Hrsg.) Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis. New York: Wiley 1971, 751–775
- Peck, R. F. & Tucker, J. A.: Research and teacher education. In: Travers, R. M. W. (Hrsg.), Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally 1973, 940–978
- Rumpf, H.: Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig: Westermann, 1966
- Wagner, A.: Ist Uebung wirklich notwendig? Theoretische Ueberlegungen und experimentelle Ergebnisse zur Rolle des Diskriminationslernens bei Verhaltensveränderungen. In: Zifreund, W. (Hrsg.), Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse. Weinheim: Beltz 1976, 633–657
- Weinert F. E.: Pädagogisch-psychologische Beratung als Vermittlung zwischen subjektiven und wissenschaftlichen Verhaltenstheorien. In: W. Arnhold, Braunschweig: Westermann 1977, 7–34
- Witrock, M. C.: Set applied to student teaching. Journal of Educational Psychology. 1962, 53, 175–180