

## „Vorbild sein“

Als ich vor einigen Wochen in der Internet-Suchmaschine Google das Stichwort „Lehrer sind Vorbilder“ eingab, eröffnete sich für mich eine ganz besondere Welt. Bei insgesamt 140 Treffern bestand die Mehrheit der Treffer aus Seiten, die mit Witze, Cartoons, coole Sprüche, Fun, sms-Sprüche, Lustiges oder ähnlichem überschrieben waren. Offensichtlich hatte ich einen Wortlaut getroffen, der in einem sehr beliebten Schülerspruch vorkommt:

„Lehrer sind Vorbilder, Vorbilder sind Bilder und Bilder sind zum Aufhängen da!“

Auch wenn ich den Wortwitz dieses Spruches verstehen kann, muss ich sagen, dass ich eigentlich nicht lachen konnte. Wohl zu stark habe ich das Wort „Aufhängen“ nicht mit Bildern assoziiert, sondern sah schon einen armen Lehrer am Galgen baumeln. Kinder und Jugendliche scheinen dies allerdings anders zu sehen.

Die übrigen Google-Treffer bezogen sich vor allem auf pädagogische Leitgedanken und bildungspolitische Aussagen im Sinne von:

„Die Lehrer sind Vorbilder für die Schüler. Sie brauchen eine Ausbildung, die sie auf diese verantwortungsvolle Aufgabe vorbereitet.“ (Werner Lensing, Rede zur Begrüßung von Frau Kultusministerin Annette Schavan (Baden-Württemberg), geschrieben am 29. August 2002 in Coesfeld)

Der Konsens aus beiden Aussagen ist: Lehrer SIND Vorbilder. Jedoch wird dies von Seiten der SchülerInnen nicht so ganz ernst genommen – so scheint es zumindest. Als ich das heutige Referat zusagte, „spukte“ aber eine ganz andere Form kritischer Haltung in meinem Kopf herum: Vorbilder zu haben ist zwar eine wichtige Komponente im Rahmen der Sozialisation und im Rahmen der Identitätsentwicklung (vgl. das Themenheft „Stars – Idole – Vorbilder, Schüler 1997). Aus psychologischer Perspektive müssen Lehrerinnen und Lehrer aber nicht zwingend von ihren Schülerinnen und Schülern als Vorbilder wahrgenommen und anerkannt werden. Ich werde in meinem Vortrag versuchen, dies mit Bezug auf Theorien aus der Sozial- und der Entwicklungspsychologie zu erläutern. Danach werde ich einige Ableitungen zu der Frage formulieren, welche Vorbilder sich Lehrpersonen wählen (können).

### Lehrpersonen als Vorbilder

Aus meiner Sicht ist es wichtig, zwischen zwei Funktionen von Vorbildern im pädagogischen Kontext Schule zu unterscheiden. **Zum einen** lässt sich ein Vorbild als ein Ausdruck eines konsequenten Umsetzens von in der Schule erwünschten Verhaltensweisen bzw. als ein Ausdruck eines konsequenten Vermeidens von in der Schule unerwünschten Verhaltens definieren. Wenn Lehrpersonen von Schüler/innen erwarten, dass sie pünktlich zum Unterricht erscheinen, dann ist es wichtig, dass sie selbst nicht zu spät kommen. Wenn in einer Schule die Gesundheitsförderung gross geschrieben wird, dann ist es erforderlich, dass sich Lehrpersonen nicht gesundheitsschädigend verhalten. Wenn Lehrpersonen von ihren SchülerInnen die konsequente Verwendung von Standardsprache im Unterricht erwarten, dann darf sie selbst nicht zwischendrin einfach in Mundart sprechen. Wenn eine Lehrperson ihre SchülerInnen bittet, die ausländische Mitschülerin, die noch nicht so gut deutsch spricht, doch besser zu integrieren, ist es wichtig, dass sie das Mädchen im mündlichen Unterricht

nicht benachteiligt, indem sie sie nie aufruft. Wenn sich SchülerInnen gewissenhaft auf den Unterricht vorbereiten sollen, so dürfen sie das auch von ihrer Lehrerin / ihrem Lehrer erwarten. Wenn eine Schule in ihrem Leitbild verankert hat, dass sie Aggressionen und Gewalt nicht duldet, dann ist es wichtig, dass Lehrpersonen einschreiten, wenn es zu entsprechenden Vorfällen kommt usw. Diese Liste liesse sich fast unendlich erweitern. Dass von Lehrerinnen und Lehrern ein „vorbildliches“ Verhalten erwartet wird und dass dieses erforderlich ist, hängt damit zusammen, dass Sie in Ihrer Rolle als Lehrende und Erziehende Glaubwürdigkeit vor ihren SchülerInnen erlangen und bewahren müssen (Rogers 1972; Tausch 1974). Es gibt in der Umgangssprache einige Redeweisen, die dies illustrieren: z.B. „Was du nicht willst, dass man dir tu, das füge auch keinem anderen zu“. Im Grunde geht es dabei darum, die Echtheit der Forderungen, Erwartungen, Anforderungen und Werte zu demonstrieren.

Die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson wird von vielen Kindergarten- und Primarschulkindern aufgrund ihrer Gläubigkeit an Autoritäten unhinterfragt angenommen. Dafür gibt es einige gute, entwicklungspsychologische Gründe, die der Amerikaner William Damon (1980; 1989) in seinen empirischen Untersuchungen mit Kindern zwischen 4 und 12 Jahren nachweisen konnte (vgl. auch Hascher 1999). Damon hat Kinder dazu interviewt, welche Vorstellungen sie von der Autorität ihrer Eltern besitzen und wie sie die Autorität ihrer Eltern begründen. Alle befragten Kinder stimmten mit Damon überein, dass man Eltern gehorchen sollte, ihre Begründungen dafür waren jedoch anders. Aufgrund der Antworten der Kinder konnte er zwischen verschiedenen Stufen in Abhängigkeit des Alters der Kinder unterscheiden.

Tabelle 1: Autoritätskonzepte von Kindern nach Damon (1980; 1989)

<b>Niveau</b>	<b>Altersbereich in Jahren</b>	<b>Legitimation der Autorität</b>	<b>Grundlage des Gehorsams</b>
0-A	bis 4	Liebe; Identifikation mit dem Selbst	Assoziation zw. Befehlen und eigenen Wünschen
0-B	4-5	Körperliche Merkmale	Gehorsam als Mittel, die eigenen Wünsche zu erfüllen
1-A	5-8	Soziale Macht und physische Kraft	Respekt vor der Macht der Autoritätsperson
1-B	7-9	Spezielle Fähigkeiten, Talente und Handlungen	Überlegenheit der Autoritätsperson
2-A	8-10	Vorhergehendes Training oder Erfahrung mit Menschen	Respekt vor Führungsqualitäten der Autoritätsperson
2-B	ab 10	Situationsgebundene Kennzeichen der Führung	Freiwilliges und zeitlich begrenztes Einverständnis

Diese Entwicklungslogik wurde von Kutnick (1980) auf die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern übertragen. In verschiedenen Untersuchungen zeigte sich, dass die meisten befragten PrimarschülerInnen ihre Lehrpersonen in drei Funktionen wahrnehmen: (1) Vor allem Erstklässler schreiben den Lehrpersonen eine Rolle zu, die der Rolle ihrer Eltern sehr ähnlich ist: Lehrpersonen sind nett zu den Kindern, sie helfen ihnen, sie kontrollieren sie aber auch und sind moralische Instanz. (2) Nach der ersten Klasse findet dann die folgende Veränderung statt: Lehrpersonen werden nicht mehr mit Eltern gleichgesetzt, sondern ihnen wird nun die Rolle der Wissensvermittlung zugesprochen und (3) es wird die Tätigkeiten der Lehrperson in Bezug auf die Kontrolle und Disziplinierung der Kinder in der Schule betont.

Leider hat Kutnick selbst diese Entwicklungslinie nicht weiter verfolgt, denn seine Befragung erfolgte mit Kindern zwischen 5 und 12 Jahren. Aus der Jugendforschung – und aus den Alltagserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern - wird aber ersichtlich, dass ältere SchülerInnen den Forderungen von Erwachsenen und speziell von Autoritätspersonen wie Lehrpersonen nicht selten mit Skepsis begegnen. Ältere SchülerInnen können die Glaubwürdigkeit sogar bewusst auf die Probe stellen. Ist die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson erst in Frage gestellt, verlieren ihre Aussagen und Forderungen massiv an Einflusskraft. Welcher Jugendliche nimmt schon die mahnenden Worte zur schädigenden Wirkung von Nikotin ernst, wenn er/sie den Lehrer jede Pause im Raucherzimmer verschwinden sieht? Welche Schüler/innen räumen ihre Klassenzimmer gerne auf, wenn ihre Lehrpersonen despektierlich von den Schulräumen oder vom Putzdienst in der Schule sprechen? Welcher Jugendliche vertraut auf die Unterstützung einer Lehrperson, wenn er/sie von ihr unfair behandelt wurde? Während jüngere Kinder mehr oder weniger akzeptieren, dass Erwachsene eben anders sind und dass Erwachsenen Dinge erlaubt sind, die Kindern nicht zustehen, lehnen sich Jugendlichen gegen solche Trennungen explizit auf. Die Grenzen zwischen Jugend- und Erwachsenenalter sind fließend geworden und Jugendliche erhalten zu vielen Bereichen des Erwachsenenlebens Zugang. Man spricht auch von einer Entstrukturierung der Jugendphase (z.B. Baacke 1993; Hauck-Bühler 2000). Jugendliche bewegen sich deshalb häufig in einem Grenzgebiet. Je nach Situation und Kontext fühlen sie sich den Erwachsenen nahe oder grenzen sich explizit von ihnen ab. Nicht immer finden diese Grenzgänge bewusst statt.

Es kann auch mit den Erwartungen von SchülerInnen zusammenhängen, welche Bedeutung der Vorbildfunktion einer Lehrperson zukommt. Lothar Martin hat 1996 eine Studie publiziert, in der er das Amt der Klassenlehrerin / des Klassenlehrers untersucht hat. Er befragte SchülerInnen zwischen 10 und 20 Jahren zu ihren Erwartungen. Diese liessen sich wie folgt kategorisieren:

- Erziehen bzw. Lern- und Sozialverhalten fördern
- Handeln im persönlichen Bereich und ausserhalb der Schulzeit
- Bildungs- und Berufsinformationen
- SchülerInnen mit besonderen Problemen helfen
- Vorbild / Respektsperson sein
- Feste / Fahrten organisieren
- Eintreten für die Belange der SchülerInnen, Beratungsgespräche

Generell lassen sich die Ergebnisse dahingehend lesen, dass die SchülerInnen sehr hohe Erwartungen an ihre Klassenlehrpersonen haben und deren Funktion für sie von hoher Bedeutung ist. Insbesondere die Unterstützung durch Lehrpersonen im Lernprozess ist von hoher Relevanz. In Bezug auf die Vorbildfunktion kommt auch Martin (1996) zu dem

Schluss, dass diese vom Alter der SchülerInnen abhängig ist, aber ebenso von den je individuellen Bedürfnissen nach Vorbildern.

Aufgrund pädagogischer und psychologischer Erkenntnisse wage ich nun die Schlussfolgerung: Während Entwicklung in vielen Bereichen als eine Zunahme oder Erweiterung definiert ist, sinkt die Toleranz für ein Verhalten, das von der „Norm“ abweicht, im Laufe der Jahre, und ältere Kinder bzw. Jugendliche suchen sich ihre Vorbilder gezielt aus. Viele testen potenzielle Vorbilder sogar hinsichtlich ihrer „Tauglichkeit“ und es ist mit zunehmendem Alter sowohl vom Verhalten der Lehrperson als auch von den Bewertungen der SchülerInnen abhängig, ob SchülerInnen sie als Vorbild akzeptieren. Es handelt sich folglich um einen zunehmend konstruktiven Prozess, der von den SchülerInnen stark mitgestaltet wird. Vorbilder sind – dies ist eine (erste) Bedeutung des Begriffs - Personen, die subjektiv bedeutsame Werte verkörpern, diese leben und gleichzeitig Autorität inne haben.

**Die zweite Bedeutung** des Begriffs Vorbild impliziert die Vorstellung eines Lernprozesses. Es wird davon ausgegangen, dass Vorbilder imitiert, nachgeahmt werden und dass dadurch ein bestimmtes neues Verhalten gelernt bzw. ein zuvor gelerntes Verhalten gefestigt, verstärkt oder abgeschwächt werden kann. 1965 veröffentlichte der amerikanische Psychologe Albert Bandura ein wegweisendes Experiment, das diesen Lernprozess eingehend verdeutlichte und den Anlass gab für viele weitere Diskussionen.

Ich nehme an, dass Ihnen das Experiment nicht unbekannt ist, dass Sie aber mit den Details nicht mehr vertraut sind. Gerade auf die aber kommt es mir heute ganz besonders an. Ich werde Ihnen daher das Experiment nochmals genau vorstellen. Es sah wie folgt aus:

\*\*\*\*\*

33 Mädchen und 33 Jungen im Vorschulalter warteten darauf, in ein Spielzimmer zu dürfen. Um ihnen das Warten zu verkürzen, durften sie ein bisschen fernsehen. In einem fünfminütigen Kurzfilm sahen sie nun, wie ein erwachsener Mann einer lebensgrossen Puppe (genannt Bobo) begegnete, sie aufforderte, ihm aus dem Weg zu gehen und sie dann physisch attackierte (z.B. mit Schlägen). Die vier Misshandlungen, die der Täter ausführte, wurden von ihm verbal unterstrichen („Ja, direkt eines auf die Nase, boom boom“). Diese Sequenz der Aggression sahen alle Kinder gleichermassen, jedoch wurde ihnen ein unterschiedlicher Schluss des Filmes gezeigt. Es gab drei verschiedene Schlusszenen:

1. In der einen Schlusszene wurde der Täter von einem anderen Mann für sein Verhalten gegenüber der Puppe gelobt sowie mit Limo und Süßigkeiten belohnt.
2. In einer anderen Schlusszene wurde der Täter von einem anderen Mann für sein Verhalten gescholten und es wurden ihm Sanktionen angedroht. Der fremde Mann brachte den Täter ausserdem zum Stolpern und schlug mit einer Zeitung nach ihm.
3. In einer weiteren Version endete der Film nach der Misshandlung der Puppe. Das Verhalten des Täters blieb ohne Reaktion durch eine dritte Person.

Nachdem die Kinder einen der drei Filme gesehen hatten, durften sie ins Spielzimmer gehen. Dort befand sich neben einer Vielzahl von Spielsachen auch die Plastikpuppe aus dem Film. Es wurde untersucht, ob und wie die Kinder mit der Puppe umgehen. 10 Minuten lang wurde beobachtet, ob die Kinder die Handlungen des Films SPONTAN imitieren. Nach diesem Zeitraum kam eine Mitarbeiterin von Bandura zu den Kindern und forderte sie gezielt auf, das Verhalten des Aggressors im Film nachzumachen. Sie versprach ihnen Süßigkeiten, Limonade und Stickers, wenn sie möglichst viel nachahmen würden. Die Kinder wurden also

direkt bestärkt, dies zu tun. Nun wurde beobachtet, wie viele Handlungen des Modells imitiert wurden. Die nachfolgende Abbildung gibt einen Überblick über die Ergebnisse (Abb. 1). Es zeigte sich, dass die Nachahmung der Handlung von drei Faktoren abhängig ist: vom Geschlecht der Kinder, von den Konsequenzen der Handlung und von der Bewertung des Verhaltens durch andere.

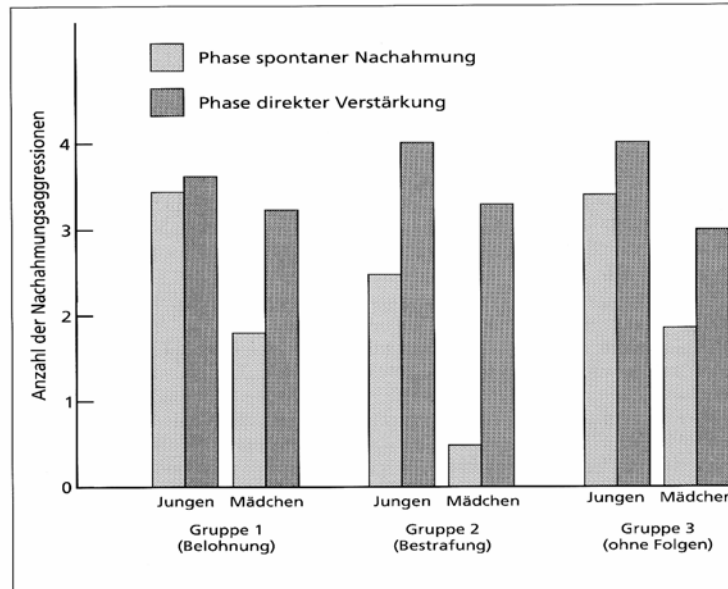


Bild 1: Durchschn. Zahl nachgeahmter Aggressionen (übersetzt aus Bandura 1965, 592)

Abbildung 1: Ergebnisse des Versuchs zum Modell-Lernen von Bandura (Hauck-Bühler 2000, S. 149)

\*\*\*\*\*

Beobachtungslernen kann also bereits bei sehr jungen Kindern stattfinden, es kann von ganz fremden Personen ausgelöst werden und es kann medial vermittelt sein. Das Lernergebnis kann unmittelbar zum Ausdruck kommen – wie in der Phase der spontanen Nachahmung, aber auch erst später - man spricht dann auch von latenter Lernen – wie dies aus den Ergebnissen der Gruppe 2 gut abzuleiten ist. Beim latenten Lernen wurde der Vorgang zwar innerlich abgespeichert, aber nach aussen nicht gezeigt. Im Experiment von Bandura hatte dies vermutlich mit der beobachteten Strafe zu tun. Wichtig aber ist zu erkennen, dass der Lernprozess stattgefunden hat – trotz beobachteter Bestrafung und ohne Zutun von aussen.

Könnten diese Ergebnisse 1 zu 1 übertragen werden, so liesse sich eigentlich fast nichts mehr gegen die Vorbildfunktion von Lehrpersonen einwenden. Wenn Kinder und Jugendliche das Verhalten einer Person beobachten, dann lernen sie dies auch. Aber, wir haben es hier mit Ergebnissen eines Experiments zu tun. D.h. alle Bedingungen waren so gestaltet, dass der Lernprozess optimal stattfinden konnte. Einige Merkmale des Experiments sollen dies illustrieren: Die Kinder sahen den Film mit sehr hoher Intensität (keinerlei Ablenkung); das Opfer war eine Aufmerksamkeit bindende Puppenfigur; eine identische, aber verkleinerte Puppe befand sich im Spielzimmer; während des Experiments waren lauter freundliche Personen um das Kind; das Kind erhielt ganz besondere Aufmerksamkeit und Zuwendung und war deshalb vielleicht ganz besonders motiviert, seine Sache „gut“ zu machen etc.

Diese besonderen Bedingungen waren unter anderem ein Grund dafür, dass sich die übrige Forschungswelt kritisch fragte, inwiefern die erhaltenen Ergebnisse in den Alltag, in real-life-situationen übertragbar wären. So wurden weitere Forschungsarbeiten zum Thema Lernen am Modell durchgeführt. Diese zeigten nun, dass im Alltag durchaus nicht jedes beobachtete Verhalten erlernt wird und dass sich die Theorie des Beobachtungslernens vor allem gut für das Erlernen von Sozialverhalten eignet. Sie bestätigten, dass sich das Beobachtungslernen häufig ganz nebenbei und ohne Intention der Modelle und der Lernenden vollzieht. Die weiterführende Forschung zeigt aber auch auf, welche Faktoren besonders zum Beobachtungslernen beitragen – und hierin verbirgt sich aus meiner Sicht ein sehr wesentlicher Punkt dieser Lerntheorie. Ein Modell wird vor allem dann imitiert, wenn folgende Faktoren zutreffen:

- Der/die Lernende hat einen Bedarf nach Handlungsorientierung.
- Der/die Lernende bewertet das Modell positiv.
- Der/die Lernende beurteilt das Modell nicht als perfekt, sondern als „coping-model“, d.h. als ein Modell mit dem er/sie sich identifizieren kann.
- Der/die Lernende kann das Modellverhalten klar und gut erkennen.
- Der/die Lernende erachtet das Modellverhalten als erfolgreich.
- Der/die Lernende speichert das Verhalten nicht nur bildlich, sondern auch verbal ab.
- Der/die Lernende wird in seiner/ihrer Nachahmung verstärkt.

Diese Aspekte fördern nicht nur das Modell-Lernen, sondern sie stellen notwendige Voraussetzungen für die Imitation dar. Nicht allen Aspekten wurde in der Forschung gleich viel Beachtung geschenkt. Ich möchte aber im Folgenden die einzelnen Voraussetzungen des Modell-Lernens für den Schulalltag genauer betrachten. Wenn immer möglich, werde ich meine Aussagen mit empirischen Erkenntnissen illustrieren.

#### *Der/die Lernende hat einen Bedarf nach Handlungsorientierung.*

Der Lernprozess ist davon abhängig, wie sicher sich ein Schüler / eine Schülerin in einer Situation ist. Halisch (1990) konnte dies eindrucksvoll empirisch bestätigen. In seiner Untersuchung ging es um die Übernahme von Leistungsstandards. Er fragte sich nämlich, inwiefern SchülerInnen die Leistungsstandards ihrer LehrerInnen übernehmen und kam zu folgendem Resultat: Leistungsstandards werden nicht einfach adaptiert, sie können aber durchaus übernommen werden. Wenn für die untersuchten 10-jährigen Kinder die Aufgabe neu war, übernahmen sie die Standards und die Einschätzungen des geforderten Anspruchsniveaus eher als wenn sie mit der Aufgabe schon vertraut waren und ihr eigenes Leistungsniveau schon einschätzen konnten. Hinzu kommt, dass misserfolgsorientierte Kinder, d.h. Kinder, für die Unsicherheit ein Teil ihrer Persönlichkeit darstellt, für die Fremdeinschätzungen empfänglicher waren als erfolgsorientierte Kinder. Kinder, die davon ausgingen, dass sie erfolgreich sein würden, waren folglich eher vorbildimmun, indem sie sich an ihren eigenen Erfahrungen orientierten. Teilweise reagierten sie sogar kontra-imitativ.

*Der/die Lernende bewertet das Modell positiv und  
Der/die Lernende beurteilt das Modell nicht als perfekt, sondern als „coping-model“, d.h. als  
ein Modell mit dem er/sie sich identifizieren kann*

Diese beiden Aspekte drehen sich um die Frage, wie SchülerInnen ihre Lehrpersonen bewerten. Wie bewerten Ihre SchülerInnen Sie als Lehrperson? Dies ist selbstverständlich eine individuell zu beantwortende Frage. Trotzdem möchte ich auf einige wenige, ausgewählte Erkenntnisse aus empirischen Studien in den letzten Jahren zurückgreifen. Ich möchte mich dabei auf Ergebnisse mit SchülerInnen der Sekundarstufe 1 und 2 beschränken. Christian Bergmann und Ferdinand Eder (1995) werteten sog. Befindenstagebücher von österreichischen Jugendlichen aus. Sechsmal am Tag beschrieben die SchülerInnen, wie sie sich gerade fühlen würden und was für dieses Gefühl verantwortlich sei. Sie kamen zu folgendem Schluss: „Fühlten sich die SchülerInnen eher schlecht, dann wurde dies in erster Linie auf den Einfluß des Lehrers oder auf den eigenen Gesundheitszustand zurückgeführt.“ (Bergmann & Eder 1995, S. 193). Eine Studie, die ich selbst – hier im Oberland – mit SchülerInnen eines Oberstufenzentrums durchgeführt habe (vgl. z.B. Hascher & Baillod 2000), bestätigt leider dieses negative Bild. SchülerInnen der 7.-9. Klassen notierten über einen Zeitraum von 2x3 Wochen täglich, was sie am jeweiligen Tag emotional bewegt hatte. Betrachtet man nun die Situationen, die mit starken, lang anhaltenden und häufigen Gefühlen verbunden sind, dann fällt auf, dass von den 46 Situationen, in denen es um Lehrpersonen ging über zwei Drittel (72%) mit negativen Gefühlen verbunden waren (Hascher in press). Walter Herzog (1997) befragte Lehrpersonen und ihre SchülerInnen zu sozialen Charakteristika des Unterrichts und verglich ihre Wahrnehmungen. Dabei konnte er feststellen, dass zum Teil recht starke Diskrepanzen zwischen den beiden Perspektiven bestehen. Auffallend ist beispielsweise, dass LehrerInnen durchaus davon überzeugt sind, ihre SchülerInnen wären mit ihnen zufrieden, denn fast alle Lehrpersonen (96%) stimmten dem Item „Ich glaube, die Schülerinnen und Schüler sind mit mir als Lehrer oder Lehrerin sehr zufrieden.“ zu. Die Antworten der SchülerInnen fielen durchaus kritischer aus, denn knapp ein Drittel (28%) konnte dieser Aussage überhaupt nicht beipflichten.

Zu diesen Ergebnissen möchte ich noch Folgendes anmerken: Die kritischen und zum Teil negativen Einschätzungen der SchülerInnen müssen nicht unbedingt auf eine mangelnde Unterrichtsqualität hindeuten, sondern können auch durch die unterschiedlichen Rollen, die Lehrpersonen und SchülerInnen einnehmen, beeinflusst sein. Zur Rolle des Schülerseins gehört vielleicht, dass sie Lehrerinnen und Lehrer nicht unbedingt positiv bewerten. Falls diese Interpretation zutrifft, bin ich aber auch skeptisch, ob SchülerInnen eine Lehrperson als coping-model akzeptieren würden.

*Der/die Lernende kann das Modellverhalten klar und gut erkennen.*

Ein grosser Teil der Anstrengungen beim Vorbereiten und beim Unterrichten wird von Lehrpersonen darauf verwendet, dass die SchülerInnen das zu lernende Verhalten erkennen und verstehen können. Dabei stellen sich z.B. die folgenden Fragen: Ist die Lektion systematisch aufgebaut? Werden die Lernziele deutlich und werden sie erreicht? Welcher Hefteintrag ist notwendig? Wie soll das neue Wissen verankert und abgespeichert werden? Welche Unterstützung brauchen SchülerInnen für ihren Lernprozess? etc. Die Klarheit des Unterrichts wird gemeinhin als ein Merkmal der didaktischen Expertise von Lehrpersonen verstanden und kann anhand folgender Kriterien beschreiben werden: akustische Verständlichkeit, Präzision und Korrektheit, fachliche Kohärenz und Strukturiertheit. Bemerkenswert finde ich dabei die Beobachtung von Andreas Helmke (2003), dass die

Unterrichtssprache von Lehrpersonen sehr unterschiedlich sein kann und sowohl bei der Lautstärke als auch bei der Artikulation Mängel anzutreffen sind, deren sich die Lehrpersonen nicht bewusst sind. Aus eigenen Erfahrungen am Sekundarlehramt kann ich dies bestätigen und muss auch zu bedenken geben, dass manche angehende Lehrerin / manch angehender Lehrer im Fremdsprachenunterricht kein klares und gut erkennbares, auch nicht immer korrektes Sprachvorbild ist. Wichtig ist daher, dass Lehrpersonen klar vor Augen haben, was gelernt werden soll, z.B. der mündliche Ausdruck in einer Fremdsprache, eine Maltechnik, ein Bewegungsablauf im Sport und dass diese Verhalten gut und – meist nötig – mehrmals gezeigt wird.

In Bezug auf das Sozialverhalten gibt es einzelne, gut beobachtbare Aspekte, z.B. sich gegenseitig Grüßen, aufeinander Warten, Regeln im Spiel, Verhaltensmuster bei Fehlern und Missgeschicken, Rituale des Tagesbeginns usw. Diese klaren Verhaltensweisen sind auch entwicklungspsychologisch wichtig. Bereits sehr kleine Kinder entwickeln sog. Skripts (vgl. z.B. Schank & Abelson 1977). Skripts sind klare Vorstellungen und Internalisierungen von Handlungsabläufen und man kann feststellen, dass schon Kleinkinder die Abweichungen von Skripts registrieren und zum Teil mit negativen Reaktionen begleiten. Gerade bei Sozialverhalten ist es aber nicht immer einfach, das zu lernende Verhalten zu erkennen. Häufig handelt es sich weniger um isolierte Handlungen, sondern um Handlungsketten in der Interaktion zwischen zwei oder mehreren Personen, in denen Ursachen und Wirkungen eng miteinander verknüpft sind und das Modellverhalten nicht immer offensichtlich ist.

*Der/die Lernende erachtet das Modellverhalten als erfolgreich.*

Dies ist aus meiner Sicht das Kriterium, das in Bezug auf den Erwerb von Fachkompetenzen in der Schule am schwierigsten zu bewerten ist, da die SchülerInnen nicht beurteilen können, wie erfolgreich ihre Lehrperson im Fachgebiet ist bzw. davon ausgeht, dass sie so oder so erfolgreich ist. Hier ist anzunehmen, dass sich SchülerInnen eher an ihren Peers orientieren und deren Erfolg oder Misserfolg in Bezug auf die schulischen Anforderungen bewerten. Im Sozialverhalten dagegen kann die Vorbildfunktion der Lehrperson durchaus zum Tragen kommen. Betrachten wir den folgenden Fall: Die Jungen der 3. Klasse spielen im Pausenhof Fußball. Aus einer kleinen Meinungsverschiedenheit wird in der Hitze des Gefechts plötzlich eine Rauferei zwischen zwei Schülern der beiden Mannschaften. Durch den damit verbundenen Tumult, einzelne Schreie und Unruhe werden auch die anderen SchülerInnen auf die Rauferei aufmerksam. Die zentrale Frage ist nun: Was macht die Pausenaufsicht? Leider fällt die prospektive Antwort auf diese Frage im hypothetischen Beispiel in 30% der Fälle wie folgt aus: Sie macht nichts. Aus Studien zur Gewaltforschung wird deutlich, dass immer noch zu viele Lehrpersonen solche Vorfälle ignorieren oder sich sogar abwenden (vgl. z.B. Holtappels, Heitmeyer, Merzer & Tillmann 1999). Françoise Alsaker (2003) betont, dass SchülerInnen in solchen Situationen aus diesem Verhalten der Lehrpersonen auch eigene Lehren ziehen. Wenn es einer Lehrperson dagegen gelingt, die beiden Parteien zu trennen und mit Konfliktstrategien erwirken kann, dass die Schüler weiterhin Fußball spielen, so könnten die Verhaltensmuster und –strategien der Lehrperson von SchülerInnen übernommen werden – zumindest in Ansätzen.

*Der/die Lernende speichert das Verhalten nicht nur bildlich, sondern auch verbal ab.*

Sie erinnern sich, dass das Modell im Experiment von Bandura sein Verhalten kommentierte. Bandura nahm an, dass sich dann das Verhalten besser einprägen würde, indem der Ablauf zusätzlich beschrieben und Metakommentare die Aufmerksamkeit lenken würden. In der Tat konnte diese Annahme bestätigt werden: Wissen und Verhalten wird besser erinnert, wenn es

auch verbal abgespeichert werden kann. Die Behaltensleistung kann noch gesteigert werden, wenn nicht das Modell, sondern die Beobachtenden das Verhalten sprachlich kodieren (Bandura, Grusec & Menlove 1966). Hier erzähle ich Ihnen ja nichts Neues, denn Sie nützen diese Form der symbolischen Repräsentation in Ihrer Schulpraxis nahezu täglich: Das Nachsprechen von Sätzen im Fremdsprachunterricht, die Visualisierung von Buchstaben im Klassenzimmer von Erstklässlern, das Schreiben von Hefteinträgen im Mathematikunterricht, das Wiederholen in eigenen Worten etc. sind Beispiele, wie Sie die verbale Kodierung für die Steigerung der Behaltensleistung bewusst einsetzen (vgl. auch Bruner 1966). Wenn nun auch Verhaltensregeln, die in der Schule und im Klassenzimmer gelten, verbal vermittelt werden (z.B. durch Plakate im Klassenzimmer, in der Schule, durch das Auswendiglernen von Regeln oder anhand einer Diskussion über Regeln), so stützt dies das Begreifen und Befolgen dieser Regeln – Sie sehen nun auch, wieso darauf Wert gelegt werden sollte, dass Regeln positiv formuliert werden (vgl. Nolting 2002): Es ist wichtig, das erwünschte Verhalten zu kodieren, nicht das unerwünschte, um es im „ Ernstfall“ besser erinnern zu können.

*Der/die Lernende wird in seiner/ihrer Nachahmung verstärkt.*

Hier geht es darum, dass Lernende eine unmittelbare positive Reaktion auf ihr neues Handlungsmuster erfahren müssen. Ein Lob von der Lehrperson oder Anerkennung von anderen, ein gutes Resultat, eine materielle Belohnung etc. Seit den Untersuchungen zum Pygmalion-Effekt wissen wir, dass Zuwendung, Lob und ein spezifisches, förderndes Verhalten durch die Lehrerinnen und Lehrer eine sehr hohe Wirkung ausüben kann. „Man muss aber davor warnen, das Beobachtungslernen allzu gezielt als Instrument einzusetzen, um andere zu beeinflussen. Solche Versuche enden oft mit dem gegenteiligen Effekt. Die Lernenden entziehen oder widersetzen sich und tun oft gerade nicht, was man von ihnen wünscht. Man nennt dieses Phänomen Reaktanz. Reaktant verhält man sich vor allem dann, wenn man sich in Bereichen manipuliert fühlt, in denen man ein Recht auf freie Entscheidung für sich in Anspruch nimmt und dieses auch wertschätzt. Ein solcher Freiheitsanspruch besteht meistens, wenn es um Entscheidungen über das eigene Sozialverhalten geht.“ (Bovet, 2000, S. 151).

*Der/die Lernende muss die Fähigkeit besitzen, das zu lernende Verhalten zu zeigen.*

Zwei amerikanische Sozialpsychologen, Paul Secord & Carl Backman (1997), weisen meiner Meinung nach noch auf einen weiteren wichtigen Punkt hin: *Der/die Lernende muss die Fähigkeit besitzen, das zu lernende Verhalten zu zeigen.* Es müssen, wie Secord & Backman (1997, S. 589) formulieren „die entsprechenden Elemente in seinem Verhaltensrepertoire enthalten sein“. Für manche Bereiche des Lernens leuchtet die Bedeutung dieser Einschränkung unmittelbar ein, denkt man z.B. an die Imitation von komplexen Bewegungsabläufen im Sport oder die Imitation von neuen Rechenvorgängen. Wenn ein Sportlehrer einen Salto vormacht, heisst dies nicht, dass der Bewegungsablauf von den Schülerinnen und Schülern nachgeahmt werden kann. Wenn eine Mathematiklehrer eine Aufgabe an der Tafel vorrechnet, führt dies nicht zwingend dazu, dass die Schülerinnen und Schüler diese nachrechnen können. Wie aber sieht das mit dem Erlernen von sozialen Verhaltensweisen aus? Welche Haltung haben wir LehrerInnen in Bezug auf das Lernen erwünschten Verhaltens in der Schule? Ich befürchte, dass wir zu häufig einfach voraussetzen, dass SchülerInnen das zu lernende Verhalten prinzipiell nachahmen könnten – wenn sie nur wollen würden. Aber, ist dies wirklich der Fall? Können wir uns wirklich sicher sein, dass SchülerInnen die erforderlichen Fähigkeiten besitzen, wenn sie einander zuhören, einen Konflikt untereinander lösen, die Fremdheit anderer akzeptieren, die Rechte anderer

berücksichtigen und die eigenen Pflichten einlösen sollen? Oder setzen wir fälschlicherweise etwas voraus, das – ähnlich wie im Mathematik- und Sportunterricht – nur in jahrelangen Lernprozessen in der Schule erst erworben werden muss, wie beispielsweise Perspektivenübernahme, divergentes Denken, Toleranz oder Empathie?

Die zweite Funktion des Begriffs Vorbild möchte ich wie folgt zusammenfassen: Das Verhalten eines Vorbilds kann imitiert werden. Diese Imitation kann in Handlungen offen zum Ausdruck kommen oder auch als Lernergebnis verborgen bleiben. Vorbilder regen zum Lernen eines bestimmten Verhaltens an, wenn sie, die Lernenden selbst und die Lernsituation bestimmte Bedingungen erfüllen. Menschen lernen nicht von jedem Modell, sie lernen nicht jedes Verhalten und sie lernen nicht in jeder Situation – weder latent noch offen. Ob eine Lehrperson als Vorbild akzeptiert wird, hängt auch hier sowohl von ihrem Verhalten als auch von der individuellen Interpretation der Schülerinnen und Schüler ab.

### **Vorbilder von Lehrpersonen?**

Es wäre wohl vermessen, hier vor über 200 Lehrpersonen auszuführen, welche Vorbilder Lehrerinnen und Lehrer haben. Mein Anliegen ist vielmehr, die Diskussion zum Thema Vorbilder von Lehrpersonen zu eröffnen. Alle bisher erwähnten Kriterien und Einschränkungen der beiden Funktionen von Vorbildern gelten auch für Lehrpersonen. Eine Lehrerin / ein Lehrer geht durchaus mit einem pädagogischen Anliegen zur Schulleitung, wenn die Schulleitung in diesem Bereich als im Denken und Handeln kompetent, vertrauensvoll und unterstützend angesehen wird. Vielleicht nicht unbedingt problemlos, aber zumindest aggressions- und krisenfrei nimmt eine Lehrperson Kritik durch KollegInnen entgegen, wenn diese ihrerseits auch konstruktiv mit Kritik umzugehen verstehen. Die Echtheit und Glaubwürdigkeit sind in beruflichen Beziehungen ebenso zentral wie im pädagogischen Verhältnis zwischen Lehrperson und SchülerIn.

Wie lässt sich das Modell-Lernen auf den Lehrberuf übertragen? Ich bin der Überzeugung, dass eigentlich recht günstige Bedingungen für diesen Lernprozess bestehen ... könnten ... und möchte dies kurz begründen:

- Der Lehrberuf ist einer der komplexesten Berufe überhaupt. Ich glaube deshalb behaupten zu dürfen, dass Lehrpersonen häufig einen *Bedarfnach Handlungsorientierung* besitzen. Unterrichten bedeutet, sich in Grauzonen zu bewegen. Viele Fälle im unterrichtlichen Handeln sind Einzelfälle. und Tag für Tag stellen sich einer Lehrerin / einem Lehrer neue Probleme, die es zu lösen gilt. Selbstverständlich entsteht im Laufe der Jahre eine Routine, und Situationen wiederholen sich, aber durch die Arbeit mit einer wechselnden und sich ständig verändernden Schülerschaft entstehen immer wieder neue Begebenheiten und Anforderungen.
- Ein Lehrerkollegium setzt sich aus kompetenten Fachpersonen zusammen. Bei gegenseitigen Unterrichtsbesuchen ist immer wieder festzustellen, dass Lehrpersonen viel Gewinn aus Inputs und Anregungen, die sie entweder durch die Beobachtung oder das Feedback erhalten, ziehen. KollegInnen werden in diesen Erfahrungen häufig *positiv bewertet* – diese positive Bewertung ist meines Erachtens eine der Hauptvoraussetzungen, dass ein Unterrichtsbesuch überhaupt statt findet. Zugleich bietet eine solche Öffnung des Klassenzimmers, dass andere Lehrpersonen *nicht als perfekt*, sondern als ebenfalls als Lernende wahrgenommen werden. Gegenseitige

Unterrichtsbesuche dienen damit der Optimierung, nicht der Perfektionierung von Unterricht.

- Aufgrund des pädagogischen, didaktischen und fachlichen Wissens stellt es für Lehrpersonen keine Schwierigkeit dar, die einzelnen Handlungsschritte und Verhaltensweisen eines Kollegen / einer Kollegin *klar zu identifizieren* und zu analysieren. Zudem gibt es im täglichen Unterrichten eine Vielzahl von kleinen und grossen Gelegenheiten, in denen sich eine Lehrpersonen exponieren muss, z.B. wenn ein Sachverhalt erklärt oder bei einer Unterrichtsstörung interveniert werden muss.
- Wie Andreas Helmke (2003) betonte: *den* guten Unterricht gibt es nicht. Dies soll nicht als die Behauptung missverstanden werden, dass guter Unterricht unmöglich und nicht charakterisierbar ist. Vielmehr ist damit gemeint, dass es verschiedene Wege und unterschiedliche Methoden gibt, im Lehrberuf *erfolgreich* zu sein. Werden diese multiplen Kompetenzen in einem Kollegium transparent gemacht, dann lassen sie sich auch nutzen.
- Zu gegenseitigen Unterrichtsbesuchen gehört, dass der beobachtete Unterricht gemeinsam reflektiert wird (Schön, 1983). Das Gespräch über Fragen des Wann, Wie und Wozu eröffnet neue Dimensionen des Verstehens und des Handelns. Auch fachliche Diskussionen im Lehrerkollegium oder mit anderen ExpertInnen tragen dazu bei, dass das erwünschte Verhalten *verbal gespeichert* wird.
- Die *Verstärkung* des zu erwerbenden Verhaltens ist wahrscheinlich der schwierigste Punkt in dieser Argumentation. Sehr viele Handlungen von Lehrpersonen erfahren kein Feedback oder ziehen zumindest keine unmittelbaren Reaktionen nach sich. Viele Lehrpersonen unterrichten alleine; manche Teams haben Scheu, sich gegenseitig Lob und Anerkennung auszusprechen. In Bezug auf diesen Aspekt ist die Lehrperson häufig auf ihr individuelles Gefühl oder auf die Rückmeldungen ihrer Schülerinnen und Schüler angewiesen. Dabei ist es wichtig, dass diese Rückmeldungen nicht dem Zufall – oder den angenehmsten SchülerInnen in der Klasse – überlassen, sondern systematisch und gezielt eingeholt werden (vgl. Hascher, Bailod & Wehr, erscheint 2004).

Für das Lernen von Lehrpersonen möchte ich noch einen weiteren Aspekt aufgreifen, der ein wenig mit dem Kriterium „*Der/die Lernende muss die Fähigkeit besitzen, das zu lernende Verhalten zu zeigen*“ – was ich bei Lehrpersonen prinzipiell voraussetze – zusammenhängt. Zwei Amerikaner namens Fuller & Bown haben 1975 ein Stufenmodell der professionellen Entwicklung dargestellt. Diese sieht wie folgt aus.

Stufen	1 – "Survival stage"	2 – "Mastery stage"	3 – "Routine stage"
Ziele	"Überleben" im Klassenzimmer	Beherrschung und Gestaltung des Unterrichts	Ausübung der erzieherischen Verantwortung gegenüber den Schülern und Schülerinnen
Bezugspunkte	Die Lehrperson selbst: Unsicherheit	Die Unterrichtssituation: Übergang vom Ich- zum Situationsbezug	Die SchülerInnen und ihre Bedürfnisse: Übergang auf eine individualpädagogische Perspektive

Abbildung. 2: Drei Stufen des Unterrichten-Lernens (stages of learning to teach) nach Fuller & Bown (1975)

Dieses Stufenmodell zeigt auf, dass das Lernen „on the job“ und die allmähliche Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen von unterschiedlichen Themen dominiert ist. Zunächst müssen BerufsanfängerInnen ihre Unsicherheit überwinden und vor der Klasse bestehen. Dabei stehen sie selbst, d.h. ihre Rolle und ihr Handeln als Lehrperson im Mittelpunkt des Lernprozesses. In dieser Phase befinden sich auch viele Praktikantinnen und Praktikanten. In unserem Forschungsprojekt „Lernen im Praktikum“ konnten wir eine sehr starke Orientierung der Studierenden an ihren PraktikumslehrerInnen feststellen. Vor allem unsichere Studierende sind der Überzeugung, dass es sinnvoll ist, das Verhalten erfahrener LehrerInnen direkt zu übernehmen (vgl. dazu Hascher & Moser 1999; 2001).

Wenn diese Stufe überwunden ist, erfolgt der Übergang zu einer Fokussierung auf die Beherrschung und die Gestaltung des Unterrichts. In dieser Phase sind Lehrpersonen offen für neue Lehr-Lernformen und für verschiedene didaktische Konzepte. Während es in der ersten Phase vor allem um eine Stabilisierung des Unterrichts geht, entsteht nun das Interesse an der Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Fortbildungskurse, die ein neues Lehrmittel oder die Expertise im Unterricht thematisieren, erwecken Interesse.

In der dritten Phase erfolgt eine zunehmende Pädagogisierung des Unterrichts. Ich meine dies nicht negativ – im Gegenteil! Man könnte überspitzt formulieren: Weil die Lehrperson sich selbst und den Unterricht im Griff hat, kann sie sich vermehrt der Klasse und den einzelnen SchülerInnen zuwenden. Diese Phase gibt fortgeschrittenen Lehrpersonen den Freiraum, das pädagogische Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen kritisch zu hinterfragen, pädagogische Ideen aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Eigentlich erst in dieser Phase kann es Lehrpersonen gelingen, pädagogischen Leitbildern und Wegweisern, wie sie z.B. von Gerhard Arnhardt, Franz Hofmann und Gerd-Bodo Reinert im Buch „Der Lehrer – Bilder und Vorbilder“ (2000) beschrieben wurden, nämlich den Idealen grossen PädagogInnen wie Jan Amos Comenius (1592-1670), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1952) oder Hans Ahrbeck (1890-1981), zu folgen.

## **Schluss**

Schon Arthur Schopenhauer stand der Vorbildfunktion sehr skeptisch gegenüber als er sagte: „Für sein Tun und Lassen darf man keinen anderen zum Muster nehmen, weil Lage, Umstände, Verhältnisse nie die Gleichen sind und weil die Verschiedenheit des Charakters auch der Handlung einen verschiedenen Anstrich gibt.“

Es war mir in diesem Vortrag ein Anliegen, den Begriff Vorbild zu entmystifizieren. Unter einem Vorbild verstehe ich nicht – so wie dies umgangssprachlich üblich ist – eine Person, die stark überhöht und dauerhaft als ein Ideal bewundert wird, sondern eine Person, welche positiv bewertete Verhaltensweisen zeigt und jemand, von dem man lernen möchte. Ich habe deshalb zwischen zwei Funktionen des Vorbilds unterschieden. Fokussiert man die Perspektive der SchülerInnen, so ist es im ersten Fall unerlässlich, sich der Vorbildfunktion als Lehrerin / als Lehrer bewusst zu sein und diese auch konsequent zu leben. Im zweiten Fall kann pointiert folgender Schluss gezogen werden: Vorbild sein schadet nicht, aber es nützt weniger als man erhofft. Viele verschiedene Komponenten beeinflussen den Lernprozess und dieser Prozess wird durch das Setting Schule und die Rollen der SchülerInnen und Lehrperson nicht zwingend gestützt.

Aus der Sicht des Lernens von Lehrpersonen gilt es meiner Meinung nach darauf zu achten, dass Lernsituationen am Arbeitsplatz geschaffen werden und dass diese je nach Grad der professionellen Entwicklung gefördert werden. Sie haben sicher bemerkt, dass ich in meiner Argumentation und bei meinen Beispielen einen wesentlichen Punkt vorausgesetzt habe: Es müssen im Unterrichtsalltag Situationen geschaffen werden, in denen das Verhalten einer Lehrperson von anderen beobachtet werden kann. Mir ist durchaus bewusst, dass dies in vielen Schulen nicht Usus ist – oder nur sehr vereinzelt vorkommt. Ohne dies jedoch ist ein solcher sozialer Lernprozess nicht möglich.

Sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene muss hinterfragt werden, wie sie lernen, von wem sie lernen und unter welchen Bedingungen sie dies tun.

## Literatur

- Alsaker, F. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer*. Bern u.a.: Huber.
- Arnhart, G., Hofmann, F., & Reinert, G. (2000). *Der Lehrer - Bilder und Vorbilder*. Donauwörth: Auer.
- Baacke, D. (1993). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung*. Weinheim: Juventa.
- Bandura, A. (1965). Influence of models reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.6, 589-595.
- Bandura, A., Grusec, J.E., & Menlove, F.L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499-506.
- Bergmann, C., & Eder, F. (1995). Das Befinden von Schülerinnen und Schülern - eine Untersuchung mit dem Befindenstagebuch. In F. Eder (Hrsg.), *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule* (S. 169-207). Innsbruck: Studienverlag.
- Bovet, G. (2000). Lernpsychologie für die Schule I. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S.139-154). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Damon, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning. A twoyear longitudinal study. *Child Development*, 51, 1010-1017.
- Damon, W. (1989). *Die soziale Entwicklung des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuller, F.F., & Bown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education*. 74<sup>th</sup> Yearbook of the NSSE, Part II (25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Halisch, F. (1990). Beobachtungslernen und die Wirkung von Vorbildern. In H. Spada (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 373-402.). Bern: Huber.
- Hascher, T. (1999). Ziele und Inhalte der Schulpädagogik – Anmerkungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In H. Badertscher, H.U. Grunder & A. Hollenstein (Hrsg.), *Brennpunkt Schulpädagogik*. Bern: Haupt.
- Hascher, T. (2003, im Druck). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Hascher, T., & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum. Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 312-335.
- Hascher, T., & Bailod, J. (2000). Auf der Suche nach dem Wohlbefinden in der Schule. *Schweizer Schule*, 3, 3-12.
- Hascher, T., & Moser, P. (2001). Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2/2001 (19), 217-231.
- Hauck-Bühler, B. (2000). Kindheit und Jugend heute. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (S. 363–375). Berlin: Cornelsen.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herzog, W. (1997). Innenansichten des Unterrichts – Lehrerinnen und Lehrer im Spannungsfeld ihres Berufes. In A. Grob (Hrsg.). *Kinder und Jugendliche heute: belastet - überlastet?* Zürich: Rüegger.
- Holtappels, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, W., & Tillmann, K.J. (1999). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim und München: Juventa.
- Kutnick, S. (1980). The inception of school authority: The socialization of the primary school child. *Genetic Psychology Monographs*, 101, 35-70.
- Martin, L. R. (1996). *Klassenlehrer- und Tutor/Innen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolting, H.P. (2002). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.

- Rogers, C.R. (1972). *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Schank, R.C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: A inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schüler (1997). *Stars- Idole- Vorbilder*. Seelze: Friedrich.
- Secord, P.F., & Backman, C.W. (1997). *Sozialpsychologie*. Frankfurt a. M.: Klotz.
- Tausch, R. (1974). *Gesprächspsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.