

Die Lernumwelt aus der Sicht von Lehrern und Schülern¹

Matthias v. Saldern 1991

Zusammenfassung

Ergebnisse der schulspezifischen Sozialisationsforschung lassen vermuten, daß es auch Unterschiede zwischen Lehrern und Schülern bezüglich der subjektiven Wahrnehmung der Lernumwelt gibt. Für den anglo-amerikanischen Raum gibt es bereits empirische Belege für diese Annahme. Eine Untersuchung in 49 siebten Hauptschulklassen konnte auch für den deutschsprachigen Raum nachweisen, daß Lehrer die Lernumwelt günstiger einschätzen als dies ihre Schüler tun. Besondere Überschätzung seitens der Lehrer liegen in dem Bereich Zufriedenheit mit den Mitschülern und resignative Haltung des Einzelschülers vor. Die Ergebnisse stützen die Vermutung, daß große Wahrnehmungsdifferenzen dort auftreten, wo die Einstellung zur Lernumwelt nicht unmittelbar beobachtbar ist: Resignation und Zufriedenheit mit den Mitschülern.

Summary

Some results of socialisation research at schools support the hypotheses that teacher and students have different opinions about their learning environments. Empirical research has never been done in Germany about that subject. So an empirical study in the Hauptschule was made. The learning environment was assessed with the Landauer scales for Social-Emotional Climate. It can be shown that teachers of 1200 7th graders have a more positive view about the scales of the learning environment questionnaire than their students. The largest differences are found for dimensions which cannot be observed directly on students' behavior: satisfaction with the peer students and resignation of the students.

EINLEITUNG

Eine wesentliche Frage im Zusammenleben und -arbeiten zwischen Lehrern und Schülern ist, ob beide ihre Umwelt ähnlich wahrnehmen oder nicht. Das Zusammenleben in dem "Zwangsaggregat" Schulklasse (so Ulich, 1974) wird alle Beteiligten dazu bringen müssen, sich auf die eine oder andere Weise zu arrangieren.

Einerseits ist der Vergleich zwischen Lehrer- und Schülerwahrnehmungen für den Lehrer vor Ort eine wertvolle pädagogische Hilfe, andererseits ist er aber auch für die Forschung interessant unter der Fragestellung, ob Differenzen in der Umweltwahrnehmung durchgängig bestimmbare Folgen und Ursachen haben. Es ist fast zu vermuten, daß Unterschiede in der Umweltwahrnehmung vorliegen. Die Gründe werden einmal ganz persönliche sein (Erfahrungen etc.), zum anderen spielen hier die unterschiedlichen Erwartungen von Lehrern und Schülern in der Schulklasse eine nicht unerhebliche Rolle.

Die Erklärung der vermuteten Wahrnehmungsunterschiede läßt sich von einem Modell von Landwehr, Fries & Hubler (1983; s.a. Fries, Hubler & Landwehr, 1989) ableiten, die einen Erklärungsansatz zur schulischen Belastung versuchten. Demnach ergeben sich zwei Bedingungsfelder für Wahrnehmungsunterschiede: das situationsübergreifende und das situationsspezifische Bedingungsfeld. Zum ersten gehören gesellschaftliche Voraussetzungen wie Leistungsprinzip, Primat der planenden Vernunft etc., desweiteren schulische Voraussetzungen wie Lehrplan und zuletzt individuelle Unterschiede der Lehrer und Schüler. Durch seine berufliche Sozialisation erlangte der Lehrer/die Lehrerin, gesetzt durch die gesellschaftlichen Erwartungen, bestimmte Wertvorstellungen, die sich natürlich auf dessen/deren Wahrnehmung der Lernumwelt auswirken müssen. Auf Schülerseite sieht es formal ähnlich aus: Die kindliche und jugendliche Sozialisation führt ebenfalls zu bestimmten Ansichten über Schule und Gesellschaft, die in der Beurteilung der Lernumwelt nicht ohne Wirkung bleiben.

Zu den situativen Bedingungsfeldern gehören Dimensionen der Sach- und der Sozialbeziehungen. Diese Einflußgrößen liegen den Prozessen innerhalb der Klasse natürlich näher als auf die Gesellschaft bezogene Variablen. Die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern, zwischen den Schülern und die sonstigen Bereiche wie didaktische Komponenten gehören hier dazu.

Zusammengefaßt läßt sich festhalten, daß eine Diskrepanz in der Wahrnehmung der Lernumwelt zwischen Lehrern und ihren Schülern erwartet wird. Neben mittelbaren Einflüssen von gesellschaftlichen Faktoren werden Unterschiede vorwiegend unmittelbar durch klasseninterne Bedingungsfaktoren zu erklären sein.

Empirische Ergebnisse zu dieser Fragestellung liegen bisher kaum vor, schon gar nicht im deutschsprachigen Raum: MOOS (1979) führte einen Vergleich zwischen der Wahrnehmung der Umwelt durch Lehrer und Schüler aus 295 Secondary-School-Klassen durch. Die einzelnen Umweltdimensionen sind durch die Classroom Environment Scale (CES) erfasst worden. Dieses Instrument ist an anderer Stelle ausführlich dargestellt (Arbinger u. v.Saldern, 1982; v. Saldern, 1985). Dabei zeigt sich, daß Lehrer die Umwelt fast durchgängig positiver wahrnehmen als ihre Schüler. Es stellt sich die Frage, ob solche Differenzen auch in deutschen Schulen zu finden sind und wie sie sich strukturieren. Weil das Forschungsfeld empirisch noch wenig bearbeitet ist, hat die vorliegende Arbeit eher hypothesengenerierenden Charakter.

METHODE

Die Erfassung der subjektiven Lernumwelt der Lehrer und Schüler erfolgte mit den Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO). Dies begründet sich aus der Definition von Lernumwelt von Bloom: "Unter Umwelt verstehen wir die Bedingungen, Einflüsse (forces) und äußeren Reize, die auf Menschen einwirken. Dies können psychische, soziale, aber auch intellektuelle Einflüsse und Bedingungen sein. Nach unserer Auffassung reicht Umwelt von den unmittelbarsten sozialen Interaktionen bis zu den entferntesten kulturellen und institutionellen Einflüssen. Wir glauben, daß die Umwelt aus einem Netzwerk von Einflüssen und Faktoren besteht, die den Menschen umgeben. Wenn auch einige Menschen diesem Netzwerk widerstehen können, werden nur äußerst selten (in extremen Fällen) Individuen völlig ausweichen oder entkommen können. Umwelt ist eine formende und verstärkende Kraft, die auf Menschen einwirkt" (Bloom, 1964, S. 187, zit. n. Wolf, 1980, S. 173).

In zweierlei Hinsicht muß diese Definition bezüglich des eigenen Ansatzes präzisiert werden: Einmal werden im folgenden nur diejenigen Einflüsse berücksichtigt, die den Schüler in seiner Rolle als Lerner interpretieren, zum anderen müssen die Einflüsse, bevor sie ihre Wirkung entfalten können, wahrgenommen werden. Deshalb mußte ein Verfahren eingesetzt werden, welches die für das Lernen in der Schule relevante Umwelt inhaltlich abdeckt und die subjektive Wahrnehmung dieser Umwelt mißt.

Die Skalen erfassen im groben drei Dimensionen: Lehrer-Schüler-Beziehungen, Schüler-Schüler-Beziehungen und allgemeine Merkmale des Unterrichts. Lehrer wie Schüler erhielten den gleichen Fragebogen. Die Konstruktion der LASSO ist in v. Saldern und Littig (1985) beschrieben. Hier eine Kurzcharakterisierung:

Der Bereich Lehrer-Schüler-Interaktion umfaßt die Skalen:

Fürsorglichkeit des Lehrers/der Lehrerin (FÜRS). Mit dieser Skala wird überprüft, in welchem Umfang die Schüler den Lehrer als unterstützend und kooperationsbereit empfinden. Dabei bezieht sich die Fürsorge weniger auf das Geschehen im Unterricht und in der Schule, sondern schwerpunktmäßig auf persönliche Interessen und Probleme der Schüler. Eine markante Aussage dieser Skala ist folgende: Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.

Aggression gegen den Lehrer/ die Lehrerin (AGLE). Die Schüler geben Auskunft darüber, wie das Verhältnis zwischen der Klasse und dem Lehrer entwickelt ist. Insbesondere wird anhand dieser Skala erfaßt, ob einzelne Schüler sich dem Lehrer gegenüber aggressiv verhalten. Je geringer die Aggressionen der Schüler gegen den Lehrer ausgeprägt sind, umso positiver ist die Lernsituation in der Klasse zu bewerten. Als Markierungsvariable kann die Aussage gelten: In unserer Klasse kommt es vor, daß sich Schüler den Anweisungen des Lehrers widersetzen.

Zufriedenheit mit dem Lehrer/ der Lehrerin (ZULE). Die Zufriedenheit mit dem Lehrer hängt von der Verständlichkeit des Unterrichts, der Gestaltung des Unterrichts und der Bereitschaft des Lehrers, auf die Bedürfnisse der Schüler einzugehen, ab. Sie beeinflußt wesentlich die Lernleistungen, die Lernmotivation und die Selbstbewertung der Schüler. Eine typische Aussage dieser Skala lautet: Wir könnten uns kaum einen besseren Lehrer wünschen.

Ausmaß des autoritären Führungsstils des Lehrers/ der Lehrerin (AUFÜ). Der Führungsstil des Lehrers beeinflußt in hohem Maße die Zufriedenheit mit dem Lehrer. Wenn die Schüler den Eindruck haben, daß ihnen wenig Spielraum zur Entfaltung eigener Ideen gewährt wird, so nimmt auch ihre Bereitschaft zu aktiver Beteiligung im Rahmen des Unterrichts ab. Sie erleben darüber hinaus den gesamten Unterrichtsbereich negativ gefärbt. Dies betrifft jedoch nicht die Beziehungen der Schüler untereinander. Als typische Aussage aus dieser Skala kann angeführt werden: Die meisten Entscheidungen trifft unser Lehrer, ohne uns zu fragen.

Bevorzugung oder Benachteiligung von Schülern durch den Lehrer/ die Lehrerin (BEVO).

Die Möglichkeit, eigene Bedürfnisse artikulieren zu dürfen, und das Wissen, vom Lehrer akzeptiert zu werden, sind wichtige Voraussetzungen zur Entwicklung angemessener Selbstkonzepte. Die Schüler in der Klasse besitzen in der Regel ein ausgeprägtes Gespür dafür, ob sich der Lehrer im weitesten Sinne gerecht gegenüber der Klasse oder einzelnen Klassenmitgliedern verhält. Als ungerecht empfundene Lehrer beeinträchtigen das Wohlbefinden aller Schüler in der Klasse. Eine charakteristische Aussage ist wie folgt formuliert: Bei unserem Lehrer zählen nur die guten Schüler.

Der zweite Bereich der LASSO beinhaltet Skalen, die sich auf die Beziehungen zwischen den Schülern richten. Im einzelnen handelt es sich um die Skalen:

Ausmaß der Cliquenbildung (CLIQ). Cliquen innerhalb der Klassen werden vorwiegend durch gemeinsame außerschulische Aktivitäten und Interessen konstituiert. Die Schüler führen die Bildung von Cliquen meist auf Freundschaft und Sympathie zurück. In Klassen, in denen ein hohes Ausmaß an Cliquenbildung zu beobachten ist, werden häufig einzelne Schüler diskriminiert. Als Beispielaussage für diese Skala läßt sich anführen: In unserer Klasse gibt es unter den Schülern verschiedene Gruppen, die nichts miteinander zu tun haben wollen.

Hilfsbereitschaft von Mitschülern (HILF) und Zufriedenheit mit den Mitschülern (ZUMI).

Die wahrgenommene Hilfsbereitschaft der Schüler untereinander scheint ein konstituierendes Merkmal zur subjektiven Lernumweltwahrnehmung zu sein. Zufriedene Schüler beurteilen ihre Mitschüler als sehr hilfsbereit oder wahrgenommene Hilfsbereitschaft erhöht die Zufriedenheit. Eine positive Grundstimmung in den beiden Skalen kann jedenfalls als bedeutsamer Indikator für die Lernleistung der Klasse als Gruppe angesehen werden. Nachfolgend eine Aussage aus der Skala Hilfsbereitschaft: Wenn ein Schüler in der Klemme sitzt, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen.

Aggression gegen Mitschüler (AGMI). Aggressionen der Schüler untereinander erlauben Rückschlüsse auf das subjektive Erleben des gesamten Bereichs der Schüler-Schüler-Beziehungen. In Klassen, in denen wenig Hilfsbereitschaft und Zufriedenheit von den Schülern wahrgenommen werden, lassen sich mit Sicherheit Aggressionen zwischen einzelnen Schülern oder Schülergruppen feststellen. Eine typische Aussage lautet deshalb: Einige Schüler in unserer Klasse suchen ständig Streit.

Diskriminierung von Mitschülern (DISK). Wenn Schüler in einer Klasse diskriminiert werden, so liegt das meistens daran, daß sie Ausländer sind, sich entweder geistig oder körperlich von den Mitschülern unterscheiden oder sich unangepaßt verhalten. In Klassen mit hoher Aggressionsneigung unter den Schülern werden meist auch bestimmte Schüler diskriminiert. Diese sind es häufig dann auch, die gewollt oder ungewollt zu den Streitereien beitragen. Als Statement kann angeführt werden: Einige Schüler können zu anderen Schülern sehr gemein sein.

Konkurrenzdenken von Mitschülern (KONK). Konkurrierende Schüler zeichnen sich besonders durch ihr Streben nach Dominanz und ihre Neigung zur Angabe aus. Hochkonkurrente Schüler nehmen ihre Lernumwelt wesentlich ungünstiger wahr als ihre Mitschüler. Ihre schulischen Leistungen sind allerdings meist schlechter als die der anderen Schüler. Eine charakteristische Aussage für diese Skala lautet: Vielen Schülern kommt es nur darauf an, im Unterricht mehr zu wissen als die anderen.

Der dritte Lernumweltbereich, den der LASSO erfaßt, betrifft verschiedene Merkmale des Unterrichts. Im einzelnen handelt es sich um die Skalen:

Leistungsdruck (LEID). Schüler empfinden Unterricht dann bedrückend, wenn ihnen wenig Zeit für selbständiges Arbeiten bleibt, zu wenige Wiederholungen durchgeführt werden und zu viele Klassenarbeiten geschrieben werden. Umfangreiche Lehrinhalte, die in rascher Folge behandelt werden, belasten die Schüler besonders. Sie neigen dann dazu, ihr Unterrichtsengagement zu verringern. Ein Beispiel verdeutlicht die Aussage: Der Unterricht geht so schnell weiter, daß viele Schüler Schwierigkeiten haben, mitzukommen.

Zufriedenheit mit dem Unterricht (ZUFU). Schüler sind nach vorliegenden Forschungsergebnissen dann mit dem Unterricht zufrieden, wenn die Lehrinhalte verständlich vermittelt und abwechslungsreich dargeboten werden. Die unterrichtlichen Leistungsanforderungen scheinen jedoch nur eine geringe Rolle für die Zufriedenheit der Schüler zu spielen. Als charakteristisches Statement läßt sich anführen: Die Schüler sind sehr zufrieden damit, wie der Unterricht abläuft.

Disziplin und Ordnung (DISZI). Ohne ein gewisses Maß an Disziplin und Ordnung können keine geregelten Lernprozesse stattfinden. Schüler erwarten deshalb auch, daß Lehrer großen Wert auf ordentliches Benehmen und diszipliniertes Verhalten legen. Allerdings besteht die Gefahr, daß die Schüler unterrichtliche Leistungsanforderungen mit Verhaltensvorschriften

verwechseln. Eine charakteristische Aussage der Skalen Disziplin und Ordnung lautet: Unser Lehrer glaubt, Pünktlichkeit und Ordentlichkeit sind das Wichtigste.

Fähigkeit des Lehrers/der Lehrerin zur Vermittlung von Lehrinhalten (FÄHI).

Abwechslungsreichtum durch die Wahl der Unterrichtsthemen und die Formen des Unterrichts stellen zentrale Merkmale der qualitativen Beurteilung von Lehrern durch ihre Schüler dar. Der ausgewogene Einsatz von Medien, freundliche, humorvolle Darbietungsweisen und insbesondere eingeschobene Lehrerzählungen führen dazu, daß Schüler die Fähigkeit eines Lehrers hoch einschätzen. Eine typische Aussage dieser Skala ist negativ formuliert: Der Unterricht unseres Lehrers ist eintönig und wenig abwechslungsreich.

Reduzierte Unterrichtsteilnahme (REDU). In Interviews, die von den Autoren des Fragebogens durchgeführt wurden, gaben 50% der befragten Schüler an, manchmal im Unterricht nicht aufzupassen. Zu hohe Leistungsanforderungen, die einhergehen mit einer gewissen Resignation bei den überforderten Schülern, können verantwortlich sein für die mangelnde Unterrichtsbeteiligung. Häufig werden Schüler aber durch ihre Mitschüler abgelenkt. Ein Beispielitem aus der Skala lautet: Manche Schüler beschäftigen sich mit allem Möglichen, nur nicht mit dem Unterricht des Lehrers.

Resignation (RESI). Wenn Schüler den Eindruck gewinnen, daß ihre Anstrengungsbereitschaft vom Lehrer nicht anerkannt wird, resignieren sie. Die Schüler führen die Tatsache, daß sie bereits resigniert haben, entweder auf den Lehrer zurück oder sie vermuten die Ursachen dieser Resignation in mangelnder Fähigkeit sich zu konzentrieren, bzw. sie glauben, daß ihnen geeignete Lernstrategien fehlen. Als charakteristisches Statement für diese Skala kann gelten: Die meisten Schüler sehen keinen Sinn darin, sich anzustrengen, da man bei unserem Lehrer doch nicht viel erreicht.

Die Schüler erhielten den Lasso in der Langversion, die Lehrer in einer Kurzversion, die die jeweils pro Skala trennschärfsten Items enthielt. Die Stichprobe besteht aus 1.200 Schülern (49 Schulklassen) rheinland-pfälzischer Hauptschulen des 7. Jahrgangs. Die Entscheidung für die entsprechende Grundgesamtheit fiel deshalb derart aus, weil die 7. Klasse die erste Klasse nach der Orientierungsstufe ist, und weil die Hauptschule oft als "Restschule" bezeichnet wird. Die Erhebung fand kurz vor Ende des Schuljahres statt. Die Auswahl dieses Zeitpunktes begründet sich darauf, daß Lehrer und Schüler sich zu diesem Zeitpunkt mindestens ein Jahr kennen. Die Gesamtstichprobe reduzierte sich deshalb, weil nicht in allen Klassen die notwendigen Variablen erhoben werden konnten.

Der Vergleich der Lehrer- und Schülerangaben ist prinzipiell auf zwei Wegen möglich: Einmal kann man den Lehrerwert einer Klasse dem Mittelwert der Schülereinzelergebnisse dieser Klasse gegenüberstellen. Die Stichprobengröße ergibt sich dann aus der Zahl der Klassen, die in die Untersuchung mit einbezogen wurden. Ein zweiter Weg bestünde darin, jedem Schüler den Lehrerwert des Lehrers seiner Klasse zuzuweisen, so daß pro Klasse so viel Wertepaare vorliegen, wie Schüler in der Klasse sind. Die Stichprobengröße entspricht bei diesem Vorgehen der Gesamtzahl der Schüler.

Die Auswertung erfolgt derart, daß jedem Schüler der Wert seines Klassenlehrers zugeteilt wurde. Dadurch ist gewährleistet, daß die unterschiedlichen Schülerzahlen in den Klassen in der Analyse berücksichtigt werden, was bei der erstgenannten Vorgehensweise vernachlässigt würde: Jede Klasse ginge, ungeachtet ihrer Schülerzahl, gleichwertig in den Vergleich mit ein. Für die in dieser Untersuchung verwendeten Skalen kann Intervallskalenniveau angenommen werden.

In Tabelle 1 sind die Mittelwerte der Lehrer und Schüler enthalten. Alle Mittelwertunterschiede sind (univariat) bei $p < .001$ signifikant. Es wurden multivariate Verfahren benutzt, weil die Skalen des Lasso korreliert sind. Die Richtungen aller Mittelwertunterschiede deuten darauf hin, daß Lehrer die Lernumwelt ihrer Schüler auf allen Skalen günstiger beurteilen als die Schüler selbst. Unter den Skalen der Lehrer-Schüler-Beziehungen fallen besonders die Skalen 3 und 4 (Aggression gegen den Lehrer sowie Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer) auf. Bei diesen beiden Skalen differieren die Ansichten der Lehrer und ihrer Schüler besonders stark. Lehrer gestehen sich selbst ein positives Lehrerbild aus Schülersicht zu. Demgegenüber schätzen die Lehrer die Zufriedenheit der Schüler mit ihnen noch relativ gut ein, auch wenn hier das Lehrerurteil günstiger ausfällt.

Hier bitte Tab. 1 einfügen

Die Mittelwertunterschiede bei den Skalen der Schüler-Schüler-Beziehungen liegen im allgemeinen unter denen der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Das Lehrerurteil fällt aber auch hier günstiger aus als die Urteile der Schüler. Bei einer Skala allerdings (Zufriedenheit mit den Mitschülern) unterscheiden sich die Urteile von Lehrer und Schülern sehr stark. Dies ist die Skala mit den höchsten Mittelwertunterschieden aller 17 Skalen der LASSO. Es ist Hinweis dafür, wie schlecht Lehrer die Beziehungen zwischen den Schülern beurteilen können.

Vier der sechs Skalen aus dem Bereich Allgemeine Merkmale des Unterrichts werden von den Lehrern erheblich günstiger eingestuft als von den Schülern. Während die Mittelwertunterschiede bei den Skalen Zufriedenheit mit dem Unterricht und Disziplin und Ordnung im Unterricht noch relativ gering sind, zeigen sich bei den Skalen Leistungsdruck, Fähigkeit des Lehrers zur Vermittlung von Lerninhalten, Resignation und reduzierte Unterrichtsteilnahme, erhebliche Differenzen. Am schlechtesten vermag der Lehrer zu beurteilen, inwieweit die Schüler eine resignative Haltung eingenommen haben.

Grundsätzlich also beurteilen Lehrer die Lernumwelt ihrer Schüler positiver als die Schüler selbst. Warum es Bereiche gibt, die ein Lehrer oder eine Lehrerin gänzlich anders als ihre Schüler wahrnehmen, ist eine weitgehend unbeantwortete Frage. Erklärungsmöglichkeiten liegen einmal darin, daß bestimmte Lernumweltbeurteilungen durch das Verhalten nicht ableitbar sind. Zum anderen erscheint es plausibel anzunehmen, daß Schüler ein anderes Verhalten an den Tag legen als das, was ihrer tatsächlichen Einstellung entspricht.

Nachdem bisher die Frage gestellt wurde, in welchen Bereichen der Lehrer die Lernumwelt anders beurteilt als seine Schüler, soll im folgenden geklärt werden, wie man diejenigen Schüler durch Persönlichkeitsmerkmale beschreiben könnte, deren Lernumweltbeurteilung besonders stark von der des Lehrers abweicht. Zur Beantwortung dieser Frage wurden vier Persönlichkeitsmerkmale zusätzlich erhoben (in Klammern die entsprechenden, publizierten Verfahren):

- Leistungsangst (Fend, 1977),
- Wahrnehmung nicht erwünschter Verhaltensweisen des Lehrers (Wagner, 1976b),
- Soziale Angst (Petillon, 1984),
- Selbstwertgefühl (Wagner, 1976a),
- Schulisches Leistungsmotiv (Widdel, 1976).

In Tab. 2 sind die Produkt-Moment-Korrelationen der Differenzwerte zwischen Lehrer- und Schülerangabe und den vier o.g. Skalen enthalten. Die Korrelationen sind auf dem .01-Niveau signifikant. Insgesamt betrachtet sind die Korrelationen moderat. Allerdings ergeben sich einige interessante Hinweise. Generell läßt sich über die Korrelationen der genannten Skalen sagen, daß Schüler mit steigender Abweichung von dem Urteil des Lehrers über die Lernumwelt leistungsängstlicher und sozial-ängstlicher sind und zudem ein geringeres Selbstwertgefühl haben. Legt man bei der Interpretation der vorliegenden Korrelationen eine gesetzte Grenze von $r = .20$ an, so fallen bei den Korrelationen der Differenzwerte mit der Leistungsangst besonders die

Skalen Ausmaß der Cliquenbildung, Diskriminierung der Mitschüler und reduzierte Unterrichtsteilnahme auf. Bei den Korrelationen zur sozialen Angst sind es die Skalen Hilfsbereitschaft der Mitschüler und wiederum die Skala Diskriminierung von Mitschülern. Aus den Korrelationen mit der Skala Selbstwertgefühl sind es die Skalen Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer, Ausmaß der Cliquenbildung, Diskriminierung von Mitschülern, Zufriedenheit mit den Mitschülern, Konkurrenzverhalten von Mitschülern und Leistungsdruck.

Hier bitte Tab. 2 einfügen

Wie stark das Urteil über die eigene Lernumwelt von der Person des Lehrers abhängt, zeigen die Korrelationen der Differenzwerte mit der Skala Wahrnehmung nicht erwünschter Verhaltensweisen des Lehrers. Diese Korrelationen sind recht hoch und zwar nicht nur in den Bereichen, in denen man es erwartet hätte (Lehrer-Schüler-Beziehung, Allgemeine Merkmale des Unterrichts), sondern auch in dem Bereich Schüler-Schüler-Beziehungen. Dort liegen die Korrelationen zwar etwas unter denen des ersten und des dritten Bereiches, dennoch läßt sich festhalten, daß der Lehrer einen nicht geringen Einfluß auch auf die Wahrnehmung der Schüler-Schüler-Beziehungen hat.

Insgesamt betrachtet erlauben die Korrelationen in Tab. 2 eindeutige Schlüsse und ergeben plausible Hinweise, warum Schüler sich dem Urteil ihres Lehrers nicht anschließen können. Andererseits sind die Korrelationen auch nicht so hoch, daß man nicht nach weiteren Ursachen für eine Differenz in der Lernumweltwahrnehmung zwischen Lehrer und seinen Schülern suchen müßte. Dies wird Aufgabe weiterer Untersuchungen sein.

DISKUSSION

Es wäre wünschenswert, wenn Lehrer oder Lehrerinnen in der Lage wären, die Lernumwelt ihrer Schüler auch aus der Sicht der Schüler zu beurteilen. Diese Fähigkeit, sich in die Gedankenwelt eines anderen hineinzusetzen, könnte vor Ort helfen, pädagogische Probleme angemessener anzugehen. Eine Möglichkeit zur Förderung der Fähigkeit des Perspektivenwechsels liegt sicherlich darin, die durch Landwehr et al. ausdifferenzierten Bedingungsfelder (situationsspezifisch und situationsübergreifend) in der Lehrerausbildung stärker zu betonen. Dazu gehören neben der Kenntnis der außerschulischen Bedingungen auch die Fähigkeit, klasseninterne Prozesse zu analysieren. Der Einsatz eines Fragebogens wie z.B. der LASSO und

die gemeinsame Auswertung der Ergebnisse durch Lehrer und Schüler könnte helfen, besonders krasse Urteilsunterschiede über die gemeinsame Lernumwelt zu ermitteln.

Bezüglich der Erklärung der Wahrnehmungsdifferenzen zwischen Lehrer und Schülern hat sich herausgestellt, daß allübergreifende Korrelationen mit anderen Skalen zwar plausible Hinweise ergeben, daß aber weitere Untersuchungen notwendig erscheinen. Denkbar wäre es beispielsweise, Klassen ausfindig zu machen, in denen das Urteil zwischen Lehrer und Schülern sehr nahe beieinanderliegt und auf der anderen Seite Klassen zu finden, bei denen die Differenzwerte zwischen Lehrer- und Schülerangaben besonders stark differieren. Dann könnte man nach Merkmalen suchen, in denen sich beide Klassentypen voneinander unterscheiden.

Lasso könnte so neben seinem angedeuteten diagnostischen Nutzen auch von interventionsanstoßender Funktion sein. Die Skalenwerte vermitteln die derzeitigen Auffassungen der Befragten über verschiedene Aspekte der Lernumwelt. Sie sagen jedoch nichts darüber aus, wie es zu dieser Sichtweise gekommen ist oder wo deren Ursachen in der Schülerbiografie bzw. in seiner aktuellen schulischen Umwelt zu suchen sind. Der an den Gründen und der Veränderung (vor allem) ungünstiger Einstellung interessierte Lehrer wird zunächst die erhaltenen Skalenwerte mit seinen eigenen Beobachtungen, etwa über das Verhältnis des Schülers zu ihm selbst und zu anderen Lehrern, vergleichen oder auch - sofern vorhanden - die Ergebnisse anderer Verfahren heranziehen.

Dabei stellt sich besonders hier die Frage nach der Zuverlässigkeit der erhaltenen Meßwerte, da die Einstellung zur Schule - in der Schule evtl. vom Klassenlehrer selbst ermittelt - von vornherein wahrscheinlich fehlerbehafteter ist als Einstellung oder Interessen, die in den Augen der Schüler für den Lehrer weniger beurteilungsrelevant sind.

Dem dürfte am ehesten zu begegnen sein, in dem man einen Außenstehenden (etwa einen Psychologen oder den Beratungslehrer) den Fragebogen durchführen läßt. Jedoch sollte auch in diesem Fall den Schülern zugesichert werden, daß die Ergebnisse vertraulich behandelt werden und nicht jedem Lehrer zugänglich sind. Außerdem sollte betont werden, daß die Daten der individuellen Schülerberatung dienen und nicht Selbstzweck sind.

Der Vergleich des Ergebnisses mit Lehrerbeobachtungen läßt sich um die direkte Befragung des einzelnen Schülers ergänzen, wobei einzelne Fragebogenitems als Ausgangspunkt gewählt werden können. Von Wert wird ein derartiges Gespräch allerdings nur sein, wenn es

vertrauensvoll geführt werden kann und nicht in gespannter Atmosphäre. Auch hier vermag ein Außenstehender oft mehr zu erreichen als der betroffene Lehrer selbst.

Die Kenntnis der Einstellungsursachen bedeutet jedoch noch nicht die Kenntnis der Veränderungsmöglichkeiten dieser Einstellung. Bestimmte Antipathien gegenüber Lehrern, Mitschülern oder Unterrichtsaspekten lassen sich nicht ohne weiteres neutralisieren, ebensowenig, wie negative Wertungen bezüglich Sinn und Zweck der Schule. Von den verschiedenen Ansätzen, Einstellungen zu verändern, können hier nur einige kurz angedeutet werden. Eine erste Möglichkeit besteht darin, eine sachliche Diskussion zu führen, in der etwa die Bedeutung der Institution Schule aufgezeigt wird. Es sollte dabei gar nicht versucht werden, Mißstände zu beschönigen. Wesentlich ist vielmehr, daß der Gesprächspartner vom Schüler akzeptiert und seine Glaubhaftigkeit nicht angezweifelt wird. Dazu gehört auch, daß seine Meinung nicht nur Lippenbekenntnis ist. Eine weitere Möglichkeit ist in einer Gruppendiskussion mit mehreren Schülern bzw. der ganzen Klasse zu sehen. Allerdings ist zu berücksichtigen, inwieweit das Sozialklima für eine derartige Diskussion günstig ist.

Ob diese Methoden geeignet sind, eine Änderung herbeizuführen, die außerdem von Dauer ist, hängt nicht zuletzt ab von der Bezugsgruppe des Schülers, deren Ansichten und Normen, Einstellung und Verhalten des Schülers weitgehend zu bestimmen vermögen. Die Normen einer ganzen Gruppe zu ändern dürfte sich jedoch als wesentlich schwieriger erweisen, als die Einstellung eines einzelnen.

Zwei weitere Ansätze, die nicht vom Schüler, sondern seiner schulischen Umgebung ausgehen, sollen nicht unerwähnt bleiben. Zum einen handelt es sich darum, Regelungen innerhalb der Schule, die bei Schülern Anstoß erwecken, auf ihren Sinn und ihre Notwendigkeit hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu ändern. Zum anderen können auch Lehrer versuchen, ihr Verhalten - wo von Schülern (vielleicht nicht zu Unrecht) kritisiert - zu erläutern oder auch zu ändern. Erfolgversprechend dürfte es vor allem dann sein, wenn man Schülern das Gefühl gibt, sie zu akzeptieren und sie ernst zu nehmen, was nicht damit identisch ist, ihnen immer Recht zu geben. Der Lehrer kann auch unterstützend wirken, wenn sich negative Aspekte in dem Bereich der Schüler-Schüler-Beziehung ergeben.

LITERATUR

- Arbinger, R. & v. Saldern, M. (1984). Schulische Umwelt und soziales Klima in Schulklassen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31, 81-99.
- Fend, H. (1977). Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Fries, O., Hubler, P. & Landwehr, N.(1989). Umgang mit Belastungssituationen. Pädagogik, 6, 24-26.
- Landwehr, N., Fries, O. & Hubler, P. (1983). Schulische Belastung - Problemstellung und theoretisches Konzept. Bildungsforschung und Bildungspraxis, 5, 125-146.
- Moos, R.H. (1979). Evaluating Educational Environments. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petillon, H. (1984). Sozialfragebogen für Schüler (SFS 4-6). Weinheim: Beltz.
- Saldern, M. v. (1982). Korrelationsprobleme bei Klassenstichproben - diskutiert am Beispiel der Erforschung des Sozialklimas. Zeitschrift für empirische Pädagogik, 6, 163-176.
- Saldern, M. v. (1983). Das Sozialklima als gruppenspezifische Wahrnehmung der schulischen Lernumwelt. Unterrichtswissenschaft, 11, 116-128.
- Saldern, M. v. (1984). Sozialklima - ein historisch-theoretischer Abriß (S. 47-58). In K. Ingenkamp (Hrsg.), Sozial-emotionales Verhalten in Lehr- und Lernsituationen. Landau: EWH.
- Saldern, M. v. (1986). Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrbenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung der Lernumwelt. Frankfurt: Lang.
- Saldern, M.v. (1990). Themenheft Sozialklima. Empirische Pädagogik, 4, 1990.
- Saldern, M. v. & Littig, K.E. (1985). Die Konstruktion der Landauer Skalen zum Sozialklima (Lasso). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 17, 138-149.
- Sydow, J. & Conrad, P. (1982). Organisationsklima und Arbeitszufriedenheit. Die Unternehmung, 36, 203-228.
- Ulich, D. (1974). Gruppendynamik in der Schulklasse. München: Ehrenwirth.
- Wagner, J.W.L. (1976a). Fragebogen zum Selbstkonzept (FSK). Weinheim: Beltz.
- Wagner, J.W.L. (1976b). Fragebogen: Einstellung zur Schule (FES 4-6). Weinheim: Beltz.
- Widdel, H. (1976). Fragebogen zum schulischen Leistungsmotiv (FSL 5-7). Weinheim: Beltz.
- Wolf, B. (1980). Zum Einfluß der häuslichen Lernumwelt. In D.H. Rost (Hrsg.), Entwicklungspsychologie für die Grundschule (S. 172-196). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Tab. 1

Vergleich der Mittelwerte der Lehrer- und Schülerangaben (L bzw.S) zu den Skalen der LASSO
 (für alle Mittelwertunterschiede gilt: $p < .001$; $N = 1200$)

Skala	L	S
LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNGEN		
1. Fürsorglichkeit des Lehrers	3.15	2.85
2. Autoritärer Führungsstil des Lehrers	1.94	2.25
3. Aggression gegen den Lehrers	1.92	2.50
4. Bevorzugung und Benachteiligung durch den L	1.41	2.02
5. Zufriedenheit mit dem Lehrer	2.73	2.60
SCHÜLER-SCHÜLER-BEZIEHUNG		
6. Ausmaß der Cliquesbildung	2.27	2.37
7. Hilfsbereitschaft	2.89	2.79
8. Aggression gegen Mitschüler	2.45	2.64
9. Diskriminierung von Mitschülern	2.14	2.48
10. Zufriedenheit mit den Mitschülern	2.83	2.08
11. Konkurrenzverhalten von Mitschülern	2.12	2.38
ALLGEM. MERKMALE D. UNTERR		
12. Leistungsdruck	1.88	2.30
13. Zufriedenheit mit dem Unterricht	2.71	2.60
14. Disziplin und Ordnung im Unterricht	2.36	2.46
15. Fähigkeiten des L zur Vermittl. von Lerninh.	3.18	2.68
16. Resignation	1.37	2.07
17. Reduzierte Unterrichtsteilnahme	2.11	2.61

Tab. 2

Korrelationen zwischen den Wahrnehmungsdifferenzen und einigen Persönlichkeitsmerkmalen

Differenzwerte	Leistungs-	Wahrnehmung	Soziale	
Selbst-	angst	nicht er-	Angst	wert-
Lehrer - Schüler		wünschter		
gefühl		Verhaltens-		
		weisen d.L.		
LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNGEN				
1. Fürsorglichkeit des Lehrers	-.11	-.51	-.07	.11
2. Autoritärer Führungsstil des Lehrers	.12	.59	.10	-.13
3. Aggression gegen den Lehrer	.15	.31	.09	-.13
4. Bevorzugung und Benachteiligung durch den L	.18	.64	.15	-.22
5. Zufriedenheit mit dem Lehrer	-.05	-.46	-.04	.06
SCHÜLER-SCHÜLER-BEZIEHUNGEN				
6. Ausmaß der Cliquenbildung	.22	.30	.18	-.25
7. Hilfsbereitschaft	-.04	-.20	-.20	.19
8. Aggression gegen Mitschüler	.18	.19	.13	-.17
9. Diskriminierung von Mitschülern	.24	.30	.22	-.27
10. Zufriedenheit mit den	-.17	-.29	-.20	.23

3 Mitschülern	3	3	3	3
3 11.Konkurrenzverhalten	3 .18	3 .27	3 .16	3 -.22
3 von Mitschülern	3	3	3	3
3				
3				
3 ALLGEM. MERKMALE D. UNTERR.	3	3	3	3
3				
3 12.Leistungsdruck	3 .20	3 .49	3 .14	3 -.22
3	3	3	3	3
3				
3 13.Zufriedenheit mit dem	3 -.07	3 -.43	3 -.08	3 .09
3 Unterricht	3	3	3	3
3				
3 14.Disziplin und Ordnung	3 .16	3 .44	3 .09	3 -.09
3 im Unterricht	3	3	3	3
3				
3 15.Fähigkeiten des L zur	3 -.05	3 -.56	3 -.13	3 .13
3 Vermittlung von Lerninh.	3	3	3	3
3				
3 16.Resignation	3 .06	3 .58	3 .12	3 -.14
3	3	3	3	3
3				
3 17.Reduzierte Unterrichts-	3 .23	3 .36	3 .11	3 -.17
3 teilnahme	3	3	3	3
3				
3				