

**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:** 1 (1979)

**Heft:** 1

**Buchbesprechung:** Bücherbesprechungen = Comptes rendus

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 16.01.2026

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

# Bücherbesprechungen/Comptes rendus

Müller-Fohrbrodt, Gisela; Cloetta B. und Dann, H.H.: *Der Praxisschock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: Klett 1978. 228 Seiten

Es ist allgemein bekannt, dass Junglehrer in der Anfangsphase ihrer Berufstätigkeit mit Anpassungsschwierigkeiten zu kämpfen haben. Weniger bekannt ist jedoch, dass gerade in dieser Phase die innovativen Erziehungseinstellungen des Junglehrers, die er in der Ausbildungsinstitution erworben hat, zum Teil wieder abgebaut werden. Dieses Phänomen ist ein Aspekt des sogenannten «Praxisschocks», mit dem sich das vorliegende Buch befasst. Dieser Wandel erzieherischer Einstellung geht häufig einher mit einer Veränderung des konkreten erzieherischen Verhaltens (z.B. verstärkte Anwendung von Druck- und Kontrollmassnahmen) und einer Beeinträchtigung der beruflichen Selbstachtung und -sicherheit, was sich wiederum ungünstig auf den Erziehungs- und Unterrichtsstil von Junglehrern auswirken kann. Wenn nun innovative Impulse und Verhaltensweisen eines Lehrers als Folge des Praxisschocks abgebaut werden, so geht damit eine wichtige Chance zur inneren Schulreform verloren. Die Schulreform muss von den Lehrkräften getragen und realisiert werden, soll sie erfolgreich sein.

Im vorliegenden Buch werden die theoretischen und empirischen Arbeiten ausgewertet, die sich mit dem Praxisschock bei Junglehrern befassen. Die Autoren versuchen einmal, dieses Phänomen genauer zu beschreiben und empirisch zu belegen (Teil I). Sie stützen sich dabei u.a. auf die Ergebnisse einer Querschnitt- und Längsschnittuntersuchung, die im Rahmen des Projekts «Lehrereinstellungen» im Zentrum Bildungsforschung an der Universität Konstanz durchgeführt wurde. Das Hauptziel dieser Arbeit gilt jedoch der Analyse der Ursachen des Praxisschocks (Teil II und Teil III), über die es bislang wohl zahlreiche Behauptungen und Vermutungen, jedoch wenig gesicherte empirische Belege gab. Die Autoren versuchen in dieser Arbeit anhand empirischer Forschungsergebnisse mögliche Ursachen dieses Phänomens einzukreisen und ihre differentielle Wirksamkeit näher zu bestimmen. Dabei werden sowohl personbezogene Variablen (z.B. Berufsbild, Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale des Junglehrers) als auch umweltbezogene Faktoren (z.B. Ausbildungsbedingungen, Schulsituation, Konformitätsdruck, Schülerverhalten) in die Analyse einbezogen. Die Ergebnisse dieser Analyse ergeben ein ziemlich differenziertes Bild von den Hintergründen des Praxisschocks. Faktoren, die man in diesem Zusammenhang gemeinhin als sehr wichtig einschätzt (z.B. Konformitätsdruck von Eltern und Kollegen), erweisen sich als weniger bedeutsam als solche, die sonst kaum beachtet werden (z.B. die berufliche Selbstachtung und Selbstsicherheit von Junglehrern). Die Autoren bleiben jedoch nicht bei der Analyse der Ursachen stehen, sondern befassen sich auch mit den Möglichkeiten zur Vermeidung des Praxisschocks (Teil IV). Dabei steht die Frage im

Vordergrund, wie die in der Lehrerausbildung erworbenen innovativen Erziehungseinstellungen stabilisiert und den ungünstigen Tendenzen in der Persönlichkeitsentwicklung zu Beginn der Berufspraxis entgegengewirkt werden kann. Die aus der Ursachenanalyse abgeleiteten Folgerungen zur Verhinderung des Einstellungswandels führen zu einer Spezifizierung des Problems und zeigen mögliche Richtungen der Lösung auf. So werden beispielsweise verschiedene Möglichkeiten untersucht, wie man bei Junglehrern die Diskrepanzerfahrungen zwischen den in der Ausbildung vermittelten Normen und Zielvorstellungen eines guten Unterrichts und der Schulwirklichkeit verhindern kann. Diese Diskrepanzerfahrungen sind u.a. eine wichtige Ursache für die Veränderung innovativer Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale.

Die berücksichtigten Forschungsergebnisse und die aufgezeigten Lösungsrichtungen zur Verhinderung des Praxisschocks beziehen sich fast ausschliesslich auf die Situation der Lehrerbildung (Volks-, Real- und Gymnasiallehrer) in der BRD. Auch wenn die Ausbildungsbedingungen von Primar-, Sekundar- und Gymnasiallehrern in der Schweiz sich von jenen der BRD zum Teil wesentlich unterscheiden, so sind die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen dieser Arbeit auch für schweizerische Verhältnisse von Bedeutung. Sie sind für alle, die mit der Ausbildung und Betreuung von Lehrern zu tun haben (z.B. Lehrerbildner, Praxislehrer, Junglehrerberater, Inspektoren) von unmittelbarem Interesse. Sie tragen dazu bei, die eigene Interpretation und Sichtweise der beruflichen Anpassungsschwierigkeiten von Junglehrern zu modifizieren und zu differenzieren.

Wer sich als Bildungsforscher oder Bildungswissenschaftler für die methodologischen Ansätze und die Forschungsinstrumente interessiert, die im Rahmen des Projekts «Lehrereinstellungen» im Zentrum Bildungsforschung an der Universität Konstanz entwickelt und eingesetzt worden sind, der sei auf die Publikation von H.D. Dann, B. Cloetta, G. Müller-Fohrbrodt und R. Helmreich: *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz* (Stuttgart: Klett-Cotta 1978, 391 Seiten) verwiesen. In diesem Buch werden die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation erziehungsrelevanter Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale bei angehenden Lehrern dargestellt und analysiert. Beide Publikationen ergänzen sich: letztere richtet sich eher an den Bildungsforscher und -wissenschaftler, der sich für die theoretischen und methodologischen Fragen zu diesem Problemkomplex interessiert, ersteres wendet sich eher an den Bildungsfachmann, der das Problem des Praxisschocks bei Junglehrern verstehen und diesem entgegenwirken möchte.

Helmut Messner, HPL Zofingen

Heller, K. & Nickel, H.; (Hrsg): *Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Ein Studienprogramm*. Bd. I: Heller, K.; Nickel, H. & Neubauer, W. u.a. (1976): *Verhalten und Lernen*. Bd. II: Nickel, H.; Heller, K. & Neubauer, W. u.a. (1976): *Verhalten im sozialen Kontext*. Bd. III: Nickel, H.; Heller, K. & Dumke, D. u.a. (1978): *Unterrichten und Erziehen*. Bd. IV: Heller, K., Nickel, H. & Rosemann, B. u.a. (1978) *Beurteilen und Beraten*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wie kann ein psychologisches Studienprogramm aufgebaut sein, das junge Lehrer und Erzieher in die Praxis von Unterricht und Erziehung einführt?

Die eine Möglichkeit besteht in der systematischen Anlage, wie sie die Psychologie anbietet, wobei die Auswahl der psychologischen Grundbegriffe im Hinblick auf das anvisierte Anwendungsfeld eingeschränkt wäre. Dem Leser könnten illustrierende Beispiele angeboten werden, die die Anwendbarkeit in pädagogischen Handlungssituationen zeigen würden. Auf diese Weise wäre der Aufbau eines relativ zusammenhängenden Begriffssystems zu erwarten, dessen instrumentelle Güte, wenn nicht im einzelnen gezeigt, so doch als Anspruch implizit gemeint ist, und deren Erprobung als Leistung dem Leser vertrauensvoll überbunden wird. Menschliches Verhalten, Lernen, soziale Beziehungen und deren Bedingungen: das sind Kategorien, für die Beschreibungen und Erklärungsversuche vorliegen, und die auch als Kategorien von Unterricht und Erziehung betrachtet werden können.

Da der Unterrichtende aber kein distanzierter Beobachter des Geschehens beispielsweise im Klassenraum ist, sondern selbst als Handelnder eine Rolle einnimmt, die ihn zum Mithandelnden und Mitverantwortlichen macht, braucht er nicht nur ein Sachwissen über gewisse Vorgänge und Zusammenhänge, sondern eine Handlungskompetenz. Theoretische Ausbildung könnte sich, als eine zweite Möglichkeit, statt an den universitären Disziplinen mit ihren Methoden, an Psychologie, Pädagogik, Anthropologie, an den Tätigkeiten und Problemen der Arbeit im pädagogischen Beruf orientieren. Wie sieht das Handeln des Lehrers im einzelnen aus? Wie kann es beschrieben werden? Welche grösseren Handlungsmuster können gedanklich ausgesondert werden? Welche Zusammenhänge wurden von der Psychologie gesichtet, wie zuverlässig und allgemeingültig sind sie: kann man sie quasi beim Wort nehmen und aus den Beschreibungen Vorschriften (Regeln für das Handeln; Rezepte im ursprünglichen Wortsinn) herleiten, konstruieren? Mit der Darstellung von Handlungssituationen und deren punktuellen psychologischen Erklärung ist die Hoffnung verknüpft, dass der Pädagoge im aktuellen Handeln solche Situationen und deren Bedingungen wiedererkenne und seine eigene Rolle entsprechend einbeziehe.

Die Konzepterarbeiter des vorliegenden Studienprogramms streben erklärtermassen die zweite Möglichkeit an: ausgehen von den Berufsfeldern, diese mit den verfügbaren Ergebnissen aus der sozialwissenschaftlichen Forschung bestellen, Grundbegriffe

darstellen, «wo nötig». Was ist das Ergebnis?

Vier Bände bieten sich an. Die beiden ersten vermitteln eher «grundlegende Kenntnisse über Verhaltensprozesse sowie ihre Steuerung und Veränderung», die beiden anderen sind eher «auf spezifische Aufgaben bzw. Tätigkeitsbereiche des Pädagogen bezogen» (Einführung S. 12). Es ist also durchaus nicht so, dass das Werk nach einem einheitlichen Ordnungsprinzip gestaltet wäre, und dies macht meines Erachtens die Arbeit mit ihm schwer. Auf der einen Seite gibt es die traditionellen Kapitel der Pädagogischen Psychologie über Forschungsmethoden, Lernen, Motivation, Erziehungsstile, Interpersonales Verhalten; auf der anderen Seite gibt es die angewandten Kapitelüberschriften mehr didaktischer Natur wie Beurteilung von Lernergebnissen, Lehrzieldefinition, Lernhilfen und Unterrichtsmittel. In der Regel tragen die Kapitel Konzepte verschiedener Forscher sammelreferierend zusammen, was zuweilen Schwierigkeiten in Terminologie und Begriffsintegration mit sich zieht (z.B. Kapitel «Phänomene der Uebung», Bd. III, S. 77, wo Lernen von verstandenem und unverstandenem Material, Ueberlernen, Durcharbeiten und Ueben als Automatisieren gleichbedeutend referiert werden). Es kann wohl auch in der Natur des Sammelreferates liegen, wenn Daten von Berichten berichtet werden, was es, als Denken aus zweiter Hand, farbloser als nötig macht (Bd. III, S. 27 und 28, Nickel, Glaser). Ueberschneidungen und Wiederholungen sind häufig und als Folge der gewählten Ordnung unvermeidlich. Oft führt ein Verweis auf dieselbe Information, die aber in einem anderen Zusammenhang steht (Bd. III, S. 71 Entdeckungslernen, S. 83 Entdeckungsmethode, beiderorts Kritik am Entdeckungskonzept). Der fleissige Leser wird durch die z.T. zahlreichen Querverweise recht eigentlich durch die Blätter gehetzt, was ihm durch die Angabe lediglich der Kapitelordnungsnummern sauer genug gemacht wird.

Die Einführung der Begriffe «Intelligenzquotient» und «Faktorenanalyse» sind zwei Beispiele, an denen die Einfügung vom Problem her gezeigt werden kann: letzterer im Zusammenhang «Modelle zur Kennzeichnung von Erziehungsstilen» (Bd. II, S. 213), ersterer bei der Einführung testtheoretischer Grundlagen der Schülerbeurteilung als Beispiel des Modells der normorientierten Diagnostik individueller Differenzen (Bd. IV, S. 75 – 76). Erstaunlicherweise schafft es das Kapitel über Intelligenz im ersten Band, ohne die Einführung des IQ-Begriffs auszukommen; Referate über den Zusammenhang von Intelligenz und anderen Faktoren setzen den

Begriff allerdings voraus. Ebenso fehlt die Faktorenanalyse im Kapitel «Forschungsmethoden» (Bd. I), was aber folgenlos ist. Hingegen wird die Einführungsgelegenheit anlässlich der Faktorenmodelle der Intelligenz (Bd. I, S. 164) nicht ergriffen, sondern die Methode wird dort nur funktional umrissen. Ich betrachte die Integration der Beiträge nur im äusserlichen Rahmen als gelungen. Es lag aber wohl nicht im Interesse der Herausgeber, die Diskussion von einem einzigen Standpunkt aus zu führen, sondern dem Leser eine Vielzahl von Theorien, Konzepten, Forschernamen anzubieten, sodass er sich des Werks als Nachschlagebuch bedienen könne. Dabei kann er sich auf das sorgfältige Register verlassen und das thematische Angebot als Einstieg benutzen.

Zum Schluss möchte ich zwei Beiträge hervorheben, die ich mit uneingeschränktem Vergnügen gelesen habe. Im «Pädagogischen Gutachten in der Einzelfalldiagnostik» (Bd. IV, S. 177-192) wird mit ausserordentlicher sprachlicher Frische die Handlungs-

anweisung theoretisch begründet und an einem Beispiel anschaulich durchgeführt: ein wirklich tätigkeitsorientierter Beitrag! Wenig mit Psychologie, aber mit Lehrplanung im grossen Rahmen, hat das Referat über Curriculumentwicklung zu tun (Bd. III, S. 113-125), das einen souveränen, nicht flüchtigen Ueberblick über die Probleme der Curriculumforschung in der Entwicklung und im aktuellen Stand gibt.

Gesamthaft betrachtet, leistet das vierbändige Werk gute Dienste bei der Orientierung und Suche in unterrichtlichen und pädagogischen Themenbereichen. Es verbindet systematische und praktische Interessen und stellt dadurch ein nützliches und in vielen Teilen originelles Arbeitsmittel dar – meines Erachtens aber nicht für Studienanfänger oder sich selbst unterrichtende Junglehrer, sondern eher für Fortgeschrittene, Forscher und berufssichere Lehrer.

Maria Heer, Bern



*De Bal, R.; De Landsheere, G.; Paquay-Beckers, J. Construire des échelles d'évaluation descriptives. Coll. Pédagogie et Recherche, Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles, 1976. 246 p.*

On a dit suffisamment quelles étaient les insuffisances des modes habituels d'évaluation scolaire. Le problème est maintenant de mettre au point une évaluation par objectif, qui précise comment se situe la performance de l'élève par rapport à des exigences bien définies, et non simplement par rapport à la performance de ses camarades.

Le livre publié par le professeur De Landsheere et ses collaborateurs, au Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège, va dans ce sens. Il justifie d'abord, en introduction, la nécessité de rendre plus valide, plus objective, plus formative l'évaluation, ce qui implique une approche analytique, centrée sur la performance et non sur la personne de l'élève. Cette justification se fonde aussi sur une enquête auprès des professeurs, qui fait l'objet de la deuxième partie. L'enquête fait le point de leur pratique journalière et met en évidence les difficultés qu'ils rencontrent.

L'essentiel de l'ouvrage est constitué par la suite qu'ont donné à ce constat des groupes d'enseignants et de chercheurs, en construisant des échelles d'évaluation descriptives. Deux cas sont présentés en détail, l'évaluation d'une composition brève (un paragraphe) et celle d'un rapport d'expérience (relative à la dureté de l'eau). D'autres cas sont présentés de façon plus brève, avec même la possibilité d'appliquer ces échelles à des travaux d'élèves, photocopiés dans l'ouvrage.

L'expérience dont ce livre est le rapport n'avait pas seulement pour but de construire quelques échelles et de les publier, mais aussi de découvrir, au contact de la pratique, à quelles difficultés il fallait s'attendre dans cette entreprise, et quelles étaient les limites des instruments qu'on pourrait ainsi mettre au point. C'est une méthodologie de la construction d'échelles d'évaluation descriptives qui est finalement proposée, résumée de façon succincte en une quinzaine de pages, mais illustrée par d'importantes annexes. Les divers travaux de validation qui ont été réalisés ensuite sur ces instruments sont aussi à intégrer à une méthodologie de construction d'épreuve, car on aura besoin pendant longtemps encore de s'entourer de toutes les précautions avant de proposer aux enseignants de changer leur pratique journalière.

Cinq étapes sont prévues dans la construction:

1. Sélection et définition des critères d'évaluation. Les auteurs proposent plusieurs méthodes pour choisir les critères les plus importants. En langue maternelle, l'un de ces critères est, par exemple,

la pertinence sémantique (développer des idées appropriées au contexte).

2. Choix des aspects à évaluer pour chaque critère. Il faut définir ces aspects et les illustrer par des exemples pour mieux fixer la direction d'évaluation. Pour évaluer la pertinence, on examinera par exemple si certaines idées entrent en contradiction avec les informations apportées par le texte (cinq exemples en sont donnés); on appréciera aussi la manière dont l'élève relate les faits en les intégrant dans un contexte plus large (trois exemples positifs et deux exemples négatifs sont proposés).
3. Détermination des niveaux d'exigence pour chaque aspect. Cette étape implique de classer les comportements possibles en niveaux hiérarchisés et de situer les performances moyennes pour un âge donné. Ces deux phases impliquent des observations dans les classes.
4. Description des échelons. Il s'agit ici de fixer arbitrairement une certaine relation entre l'échelle descriptive et le système des notes traditionnelles, tant qu'elles restent imposées.
5. Présentation de l'échelle à l'utilisateur. C'est là que la clarté et la simplicité des consignes d'application sont essentielles.

Viennent ensuite les étapes de validation, que les auteurs décrivent également en détail (contrôle de la fidélité, de la validité, et de l'utilité pratique de l'échelle).

Cet ouvrage collectif du Laboratoire du professeur De Landsheere se présente sans prétention, comme un simple rapport de recherche. En fait, il devrait avoir une large audience, aussi bien dans le milieu des enseignants que chez les chercheurs en éducation. Les premiers pourraient en tirer des exemples intéressants pour leur pratique; des possibilités d'exercices leur sont offertes, qui devraient être exploitées dans le cadre de la formation pédagogique. Les seconds liront avec intérêt le compte rendu des travaux de développement et pourront étudier les raisons des résultats parfois décevants des études de validation.

La solution définitive du problème de l'évaluation scolaire n'est pas trouvée, car ces échelles semblent lourdes à manier et risquent d'effrayer les enseignants au premier abord. Il s'agit cependant d'un pas important dans la bonne direction, que tous ceux qui s'occupent de pédagogie auraient intérêt à connaître.

Jean Cardinet