
Die Persönlichkeit von Lehrern und mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung

[Einzelbeitrag]

Jörg Dieterich, Michael Dieterich

Untersuchungen an der PH Karlsruhe ergaben einen signifikanten Unterschied zwischen der Persönlichkeit von Lehramtsstudenten und der Normalbevölkerung. Wir vermuten, dass diese Unterschiede einen direkten Einfluss auf die Wahl des didaktischen Methodeninstrumentariums haben und empfehlen die Untersuchung der Persönlichkeit als wichtige Variable der didaktischen Ausbildung an den (pädagogischen) Hochschulen.

1. Einleitung

Allerorten wird von „neuen Kernkompetenzen“ für Schüler gesprochen (vgl. Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg und entsprechende Entwürfe anderer Bundesländer). Sie sollen vor allem mehr in Gruppen arbeiten, um damit für die Herausforderungen der Zukunft besser gerüstet zu sein zu sein. Wenig gefragt wird dabei nach den Lehrern und ob sie diese Art des Unterrichtens wirklich mit Überzeugung durchführen. Die Schulpraxis zeigt zudem, dass Lehrer nachdem sie als Referendare für den Gruppenunterricht vorbereitet dennoch häufig in den Frontalunterricht „zurückfallen“, damit, so häufig die Argumentation, kann man wenigstens eine Stunde noch durchstehen.

Aber es gelingt doch auch einer ganzen Reihe von Lehrern neben dem Frontalunterricht auch andere Methoden der Unterrichtsgestaltung einzubringen.

Warum gelingt es den einen und den anderen nicht? Was machen die Kollegen anders? Wo liegen ihre „Geheimnisse“? In unserem Beitrag wollen wir der Frage nachgehen ob neben den klassischen didaktischen Variablen - möglicherweise in besonderem Maße - die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers oder der Lehrerin bei der Wahl der Unterrichtsmethoden eine Rolle spielt. Des Weiteren sollen in diesem Zusammenhang dann auch Überlegungen zu einem gezielten Lehrer-Training angestellt werden

Beispiel aus der Praxis: Frau Müller

Im Politik-Unterricht sollen Demokratie und Gewaltenteilung besprochen werden. Die hierfür sinnvollerweise eingesetzte Methode könnte der Gruppenunterricht sein. Frau Müller liebt jedoch die sachliche und klare Unterweisung und erklärt den Schülern die Sachverhalte im Frontalunterricht. Die Schüler erzielen in der Klassenarbeit erstaunlich gute Noten, sie haben nicht nur verstanden, sondern auch verinnerlicht, worum es geht. Von ihrem Mentor wird Frau Müller jedoch gerügt, weil sie anscheinend nicht die angemessene Sozialform für diesen Unterrichtsstoff eingesetzt hat.

Beispiel aus der Praxis: Herr Maier

Der ältere Kollege Maier ist als Naturwissenschaftler fasziniert von seinem Fach Physik. Die Schüler sind angesteckt von seiner Begeisterung. Er liefert im Unterricht weder Arbeitsblätter noch PowerPoint-Präsentationen. Seinen Schülern erklärt er die Prinzipien. Z.B. in der Mittelstufe warum ein Flugzeug aus Aluminium fliegen kann, oder in der Oberstufe warum die Zeit relativ ist. Die Schüler suchen selbständig in der Bibliothek nach den Themen „Auftrieb“ und „Relativitätstheorie“. Und sie besprechen mit ihrem Lehrer die offenen Fragen.

Beispiel aus der Praxis: Herr Peters

Im Mathematikunterricht ziehen die Schüler am Ende einer Einheit über Integrale zum örtlichen Baugebiet und überprüfen auch bei kurvig geschnittenen Grundstücksverläufen, ob die zum Verkauf stehende Grundfläche mit der tatsächlich vorhandenen Fläche übereinstimmt. Die Schüler suchen sich im selbstorganisierten Unterricht begeistert die dazu notwendigen Hilfsmittel aus der Fachliteratur und dem Internet und entwickeln eine Software zur Berechnung der Fläche. Der Lehrer, Herr Peters, sagt seinen Schülern, er stünde für Rückfragen jederzeit im Lehrerzimmer zur Verfügung. Während er dort sitzt und einen Kaffee trinkt, wird er von einer Kollegin plötzlich schnippisch angesprochen: „sooo, das nennen sie also selbstorganisiertes Lernen“? Der Lehrer kehrt daraufhin verunsichert zu „klassischen“ Unterrichtsmethoden zurück – der Unterricht versinkt wieder in Langeweile.

Mit diesem Artikel wollen wir den Blickwinkel nicht auf die Schüler lenken, sondern es soll die Persönlichkeitsstruktur von (angehenden) *Lehrerinnen und Lehrern* im Zusammenhang mit dem möglichen Unterrichtserfolg im Mittelpunkt stehen.

Wer die didaktische Literatur hierzu untersucht, kommt zu einem überraschenden Ergebnis. Zwar hatte man zu Beginn der modernen Didaktik die didaktische Überlegungen ganz schlicht mit einem

„didaktischen Dreieck“, d.h. den Zusammenhängen zwischen Schülern, Lehrstoff und Lehrern beschrieben (vgl. Heimann 1947, 328), diese Zusammenhänge aber im Zuge der Verwissenschaftlichung eines an sich ganz einfachen darzustellenden Prozesses wohl mehr und mehr vernachlässigt. Wie könnte es sonst sein, dass in den nachfolgenden Didaktiken, unabhängig von ihrer Provenienz, ein ganzes Drittel des „didaktischen Dreiecks“ – die Lehrerinnen und Lehrer – schlichtweg verschwunden ist [1] ? Weder in den bildungstheoretischen Überlegungen, die auf Klafki zurückzuführen sind und auch nicht bei den Ansätzen der „Berliner Didaktik“ und ihren Nachfolgern findet sich der Lehrer oder die Lehrerin explizit als Objekt der Forschung.

Man könnte fast meinen, dass die „Erfinder“ und die Nachahmer dieser Didaktiken davon ausgehen, dass es sich bei den Lehrpersonen um seltsame „graue Personen“ handelt, die immer konstant bleiben, auf die man sich durchgängig als bewährt verlassen kann – und die allesamt nach den gleichen Regeln „funktionieren“. Nirgendwo findet sich in der uns bekannten Literatur die *Lehrerpersönlichkeit* als eine Größe, die möglicherweise (bedingt etwa durch ihre soziokulturellen oder anthropologisch psychologischen Voraussetzungen) ganz unterschiedlich agiert und reagiert, manchmal „in Form“ ist, manchmal nicht, dass es sich hier um individuelle Persönlichkeiten handelt, die dann auch persönliche Vorlieben für bestimmte Unterrichtsziele, -Methoden und -Inhalte haben usw. Zusammengefasst: Wer hat denn die fast allen bekannten didaktischen Rahmenbedingungen (wie sie beispielsweise in der Lehr/ Lerntheoretischen Didaktik recht differenziert geschildert werden. Vgl. z.B. Heimann, Otto & Schulz 1965) auch einmal auf die Lehrerpersönlichkeit angewandt?

Wenn wir versuchen, mit diesem Beitrag ansatzweise diese wesentliche Lücke zu schließen, fällt unser Blick auf eine dem Lehrerberuf sehr verwandte Profession, die Psychotherapie. Verwandt meinen wir deshalb, weil es im Prinzip auch dort um einen Änderungsprozess geht, d.h. von einem Ausgangszustand (in diesem Falle „psychisch krank“) zu einem Endzustand (gesund) zu kommen und der Weg dorthin über *Lernprozesse* abläuft. Für alle Psychotherapeuten in den ca. 100 Schulen (vgl. Corsini 1993) ist trotz großer Unterschiede in ihrer Anthropologie und Ausbildung allerdings ein wesentlicher Unterschied zur Ausbildung im Lehrerberuf erkennbar: Alle müssen sie gründlich an ihrer *Selbst- und Fremdwahrnehmung* arbeiten – und die Lehrer?

Kritische Leser werden jetzt vermutlich einwenden, dass Lehrer doch niemals mit Psychotherapeuten zu vergleichen seien. Wir sind anderer Meinung und möchten nochmals wiederholen: Bei Schülern und bei ratsuchenden Patienten handelt es sich in beiden Fällen um Menschen, die vor einem gezielten Lernprozess stehen und bei denen der jeweilige „Lehrer“ besondere Lehrstrategien einsetzt. Der Unterschied ist demnach bezogen auf Lernprozesse nur ein quantitativer - und hinzu kommt, dass sich, wer die Situationen in vielen Haupt- und Förderschulen kennt, nicht selten fragt, ob der Unterschied zwischen den beiden Berufsgruppen überhaupt noch vorhanden ist.

Wenn wir uns nachfolgend der Lehrerpersönlichkeit genauer widmen, dann müssen vorab unsere Forschungsintentionen dargelegt werden.

1. Wir gehen davon aus, dass die Lehrerpersönlichkeit nicht einheitlich und konstant ist, sondern große Unterschiede aufweist. Damit steht die jeweilige Persönlichkeitsstruktur derartig gravierend in Interdependenz zum Curriculum, dass sie nicht unberücksichtigt bleiben darf, wenn es um die Auswahl von Inhalten, Methoden, Medien und Zielen geht.
2. Wir gehen davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre individuelle Persönlichkeitsstruktur mit den möglichen Stärken und Schwächen kennen müssen, um zu einem optimalen Unterrichtserfolg zu kommen.
3. So wie jeder andere verantwortungsvolle Beruf einer spezifischen Sozialkompetenz bedarf, ist dies auch beim Lehrerberuf notwendig. Dabei gehen wir davon aus, dass diese Sozialkompetenz auch fächerspezifisch unterschiedlich sein kann und dass möglicherweise zu Beginn des Lehramtsstudiums in gewissen Bereichen ein Nachholbedarf vorhanden ist.
4. Wir gehen davon aus, dass die Sozialkompetenz verändert werden kann. Solche Lernprozesse dauern längere Zeit und es sollte deshalb spätestens zu Beginn des Lehrstudiums damit begonnen werden.
5. Wenn der Lehrer seine Persönlichkeitsstruktur nicht kennt und auch nicht daran arbeitet, kann dies zu einseitigen didaktischen Folgen bei den Schülern führen. Zwar werden sich die betreffenden Lehrer möglicherweise im Laufe des Referendariats oder bei Lehrproben an bestimmte Vorgaben *kurzfristig anpassen*, später jedoch werden in der Regel die originären Strukturen erneut auftreten.

Zusammengefasst nehmen wir also an, dass Lehrer neben ihrer Fach- und Methodenkompetenz ein hinreichendes Maß an Sozialkompetenz benötigen. Das hat dann zur Konsequenz dass ein für den jeweiligen Lehrer optimalen Lehrstil entsteht, mit dem er, bezogen auf seine Persönlichkeitsstruktur, bei den Schülern auch zum optimalen Lernerfolg kommt.

Unser Ziel ist es, dem Lehrerstudenten schon zu Beginn seines Studiums zu zeigen, wo er Stärken hat, die zu einer Bevorzugung bestimmter Formen des Unterrichts führen können und wo er Schwächen zeigt, an denen er schon in der Zeit seiner Erstausbildung arbeiten kann. So wird es dann gegen Ende der Ausbildung möglich sein, durch Verbesserung der Selbstwahrnehmung zum einen zu einem breiten didaktischen Oeuvre zu kommen und zum anderen auch bei der Fremdwahrnehmung in dem Sinne zuzulegen, dass die Unterschiedlichkeit der Schüler besser wahrgenommen und auf sie eingegangen wird.

Unsere Erkenntnisse (Dieterich, M. 2003) stützen sich u.a. auf die Ergebnisse der Forschungsarbeiten im Rahmen der Ausbildung von Beratern und Psychotherapeuten und auf die Konzeption neuer Persönlichkeitstestverfahren im Rahmen der optimalen Zuordnung von Arbeitssuchenden zum Arbeitsplatz in Wirtschafts-, Industrie- und Verwaltungsberufen. [2]

2. Unser Instrument zur Ermittlung der Persönlichkeitsstruktur

Eine knappe Generation nachdem zu Ende des 19. Jahrhunderts die ersten Intelligenztests entwickelt worden waren (Binet) begannen Psychologen mit der Entwicklung der psychometrischen Persönlichkeitstests. Nach der ab den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts einsetzenden genaueren Erforschung von Extraversion und Introversion (insbesondere durch Guilford 1934) waren es in der Zeit vor und nach dem zweiten Weltkrieg der Amerikaner James Mc Keen Cattell (1860-1944) und vor allem der in Berlin 1916 geborene britische Psychologe Eysenck, die mit den beiden Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus (damit waren psychische Schwankungen gemeint) und Extraversion bzw. Intraversion arbeiteten.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts wurde eine ganze Reihe von Persönlichkeitstests entwickelt und dabei weitere Eigenschaften wie Durchsetzungsfähigkeit, Sensibilität usw. hinzugenommen. Heute wird in der Industrieberatung häufig mit den „Big Five“ gearbeitet, zu denen vor kurzem noch ein sechster Faktor hinzukam. Das Hamburger Persönlichkeitsinventar (vgl. Andresen 2001) ist das derzeitige „jüngste Kind“ in der Nachfolge der sog. „Big Five“. Es beschreibt die folgenden sechs Skalen:

1. Sensibilität und emotionale Instabilität (nervousness, sensitivity and emotional instability)
2. Extraversion, Lebhaftigkeit und Kontaktfreude (extraversion, liveliness and gregariousness)
3. Offenheit für Erfahrungen (openness to experience)
4. Kontrolliertheit und Normorientierung (control and norm orientation)
5. Altruismus, Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft (altruism, nurturance and helping orientation)
6. Risiko- und Kampfbereitschaft, Suche nach Wettbewerb (readiness to risk and fight, competition seeking).

Dargestellt werden die Ergebnisse zumeist auf einer bipolaren Skala mit zwei komplementären Positionen.

Versucht man die unterschiedlichen Testverfahren vor dem Hintergrund ihres Einsatzes in der Psychotherapie oder - wie hier dargestellt werden soll – der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - zu sehen, dann wird schnell deutlich, dass sie als Instrumente einer „Förderungsdiagnostik“ wenig hilfreich sind. Sie geben eine Momentaufnahme der Persönlichkeit wider - natürlich vor dem Hintergrund von Reliabilitätsergebnissen - *aber es wird nicht reflektiert, ob die gemessenen Ergebnisse prinzipiell bzw. in welchem Umfang sie veränderbar sind.*

Die Beantwortung dieser Frage ist jedoch für Pädagogik und Therapie von zentraler Bedeutung. Sind Änderungen möglich, dann können wir daran arbeiten. Wenn nicht, dann sind die Bemühungen sowohl in der Schule als auch bei der Änderung der Lehrerpersönlichkeit kaum möglich. Zugespitzt lautet diese Frage: „Kann die Persönlichkeitsstruktur verändert werden?“ oder „gibt es un-

veränderliche Anteile, die im Sinne des ‚Charakters‘ [3] ‚eingraviert‘ sind?“.

Wir können, vor dem Hintergrund eines modifizierten Modells der menschlichen Persönlichkeit heute davon ausgehen, dass es durchaus Veränderungspotential gibt, wenn auch manchmal nur sehr schwer aktivierbar (vgl. Dieterich, M. 2003, 32 ff.).

Eine weitere Frage muss lauten, wie das Konstrukt Persönlichkeit erfasst werden kann. Hier sind wir der Meinung, dass auch ausgefeilten Testverfahren Grenzen gesetzt sind. Zwangsläufig müssen empirische Untersuchungen dann abgeschlossen werden, wenn keine Messdaten (mehr) zur Verfügung stehen. In solchen Fällen sind dann möglicherweise ganz andere wissenschaftliche Zugänge (z.B. im Sinne der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Methoden oder mit dem „Epoché üben“ der Phänomenologie) zu wählen. Wenn wir uns hier auf die empirischen Zugänge beschränken, wollen wir demnach nur Teilaussagen machen – diese aber vergleich- und evaluierbar.

Weil es bisher kein förderdiagnostisches Verfahren zur Ermittlung der veränderbaren Anteile der Persönlichkeitsstruktur gab, haben wir dieses in den vergangenen Jahren entwickelt. Dabei ist der Persönlichkeitsstrukturtest PST [4] (vgl. Dieterich, M. 2003, 37 ff) entstanden, dessen Aufbau nachfolgend kurz skizziert wird.



Abbildung 1: Modell der Persönlichkeit als Baumquerschnitt

Modell der Persönlichkeit ist ein Baum mit Rinde und Jahresringen [5]. Die Rinde entspricht dabei den jüngeren Anteilen der Persönlichkeit, die Jahresringe sind älteren Datums. Wir können damit zeigen, welche Wesenszüge der Mensch nach außen hin zeigt bzw. wie diese von Anderen wahrgenommen werden und weiterhin auch nachweisen, ob diese auch in der Tiefe der Persönlichkeitsstruktur so verankert sind. Wichtig ist uns dabei, dass die jeweiligen Items nicht als „gut“ oder „schlecht“ beschrieben werden, sondern dass wir von einer Normalverteilung ausgehen, bei der die Grenzen selten auftreten [6][7].

Unsere Untersuchungen haben gezeigt, dass der in der Differentiellen Psychologie häufig eingesetzte 16PF recht deutlich diejenigen Persönlichkeitsdimensionen abbildet, die jüngeren Datums sind und die deshalb auch leichter zu verändern sind. Wir haben deshalb dieses Verfahren in die Testbatterie des PST aufgenommen. Weiterhin konnten wir belegen, dass die von Eysenck und Nachfolgern gefundenen Dimensionen der Extraversion - Intraversion deutlich stabiler sind und damit die Grundstruktur unseres Modells abdecken. Zur Ermittlung der Tiefenstruktur standen keine hilfreichen Verfahren zur Verfügung, so dass wir hier neue Testverfahren entwickeln mussten. Wir haben für die Tiefenstruktur das Konzept von Fritz Riemann und Alfred Adler aufgenommen. In der revidierten Version des Persönlichkeitsstrukturtests (PST-R) wurden zusätzliche Skalen eingebaut, die das Ausmaß der „Leistungsmotivation“ messen sollen. Hierzu wurde das Konzept der externalen und internalen Kontrollüberzeugungen (vgl. Rotter 1962, 43-62) eingesetzt.

Nachdem die Testbatterie an einer deutschsprachigen Bevölkerung geeicht und normiert werden konnte, stand er ab 2003 zum wissenschaftlichen und praktischen Einsatz bereit. Bis Mitte 2005 wurden mit dem PST-R über 2000 Menschen getestet und in vielen Fällen förderdiagnostische Maßnahmen eingeleitet. Wir haben im Einzelnen mit dem PST-R in großem Umfang sowohl die Eignungsdiagnostik für leitende Positionen in Industrie, Handel, Verwaltung [8], Medizin und im Schulbereich [9] sowie für Mitarbeiter im Bereich von Hartz 4 durchgeführt, als auch ehrenamtlichen Beratern Hilfestellungen für Änderungen im Selbstmanagement gegeben.

In der Regel besprechen wir mit den einstellenden Betrieben das für die jeweilige Position hilfreiche Persönlichkeitsprofil und können den Kandidaten, die dieses Profil nicht erreichen mit unseren speziell entwickelten Lernprogrammen Hilfestellungen anbieten (Förderungsdiagnostik).

Nachfolgend werden die Items der Testbatterie des PST-R dargestellt. Einzelheiten können dem Testhandbuch entnommen werden [10].

Die „Rinde“ im Modell des PST-R: Wesenszüge

1. Sachorientierung vs. Kontaktorientierung
2. Konkretes Denken vs. Abstraktes Denken
3. Emotionale Schwankung vs. Emotionale Widerstandsfähigkeit
4. Soziale Anpassung vs. Selbstbehauptung
5. Besonnenheit vs. Begeisterungsfähigkeit
6. Flexibilität vs. Pflichtbewusstsein
7. Zurückhaltung vs. Selbstsicherheit
8. Robustheit vs. Sensibilität
9. Vertrauensbereitschaft vs. Skeptische Haltung
10. Pragmatismus vs. Unkonventionalität
11. Unbefangenheit vs. Überlegtheit
12. Selbstvertrauen vs. Besorgtheit
13. Sicherheitsinteresse vs. Veränderungsbereitschaft

- 14. Gruppenverbundenheit vs. Eigenständigkeit
- 15. Spontaneität vs. Selbstkontrolle
- 16. Innere Ruhe vs. Innere Gespanntheit

Die Jahresringe im PST-R: Die Grundstruktur

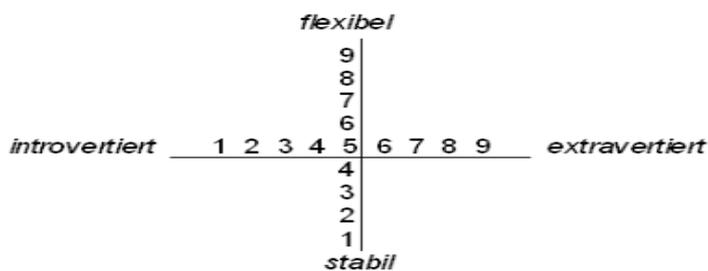


Abbildung 2: Die Jahresringe im PST-R, Grundstruktur

Die Jahresringe im PST-R: Die Tiefenstruktur

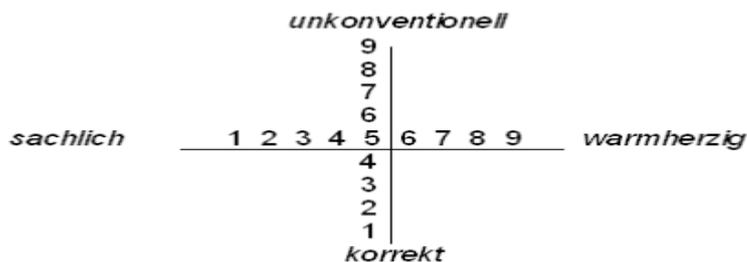


Abbildung 3: Die Jahresringe im PST-R, Tiefenstruktur

Die Jahresringe im PST-R: Die Kontrollüberzeugungen

Rotter (1982) hat sich insbesondere mit der Erwartungshaltung beschäftigt, wobei er zwischen spezifischen und allgemeinen Erwartungen unterscheidet.

Kontrollüberzeugungen sind generalisierte Erwartungen, die sich darin unterscheiden, ob

- die Kontrolle über den Zusammenhang zwischen Handlung und Ergebnis in der eigenen Person gesehen wird: = Internale Kontrollüberzeugung, oder
- die Kontrolle über den Zusammenhang zwischen Handlung und Ergebnis außerhalb der eigenen Person gesehen wird: = Externale Kontrollüberzeugung.

3. Ergebnisse der Untersuchung an der PH Karlsruhe

3.1 Die Untersuchung

Mit dem PST-R haben wir ab Januar 2005 Studierende für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe untersucht. Wir haben das 4. Semester ausgewählt, weil wir davon ausgingen, dass die Entscheidung für den Lehrerberuf nach Absolvierung diverser Praktika im den vorangegangenen Semestern einigermaßen gefestigt war [\[11\]](#).

Die Gesamtzahl der Studierenden in diesem Semester war $n = 298$ (davon 29 männlich und 269 weiblich) Im Rahmen der Vorlesung von JD wurde den Studierenden mitgeteilt, dass zur wissenschaftlichen Untersuchung einer Hypothese zum Lehrerberuf die Persönlichkeitsstruktur erfasst werden solle. Um Fehlerquellen im Rahmen der „Sozialen Erwünschtheit“ auszuschließen, wurden die Studentinnen nicht über den Inhalt der Hypothese informiert. Die Tatsache, „etwas über sich selbst“ zu erfahren führte zu der großen Rücklaufquote.

Insgesamt standen 165 auswertbare Datensätze zur Verfügung. Die Zusammensetzung der Stichprobe mit 81% weiblichen und 19% männlichen Studierenden entspricht in etwa der üblichen Geschlechterverteilung bei Studierenden für dieses Lehramt.

Auch das Alter der Studierenden liegt im Normalbereich: Mittelwert ca. 21 Jahre.

3.2 Ergebnisse

Bei einem Vergleich mit der Normalbevölkerung konnten mit einer zweiseitigen Fragestellung mit dem T-Test folgende Ergebnisse ermittelt werden:

Wesenszüge			
Items	x m	s2	Signifikanzniveau = 0.001
1. Sachorientierung vs. Kontaktorientierung	6,45	3,01	n.s.
2. Konkretes Denken vs. Abstraktes Denken	7,87	1,05	s.
3. Emot. Schwankung vs. Emot. Widerstandsfähigk.	6,05	2,89	ns
4. Soziale Anpassung vs. Selbstbehauptung	6,11	3,49	s.
5. Besonnenheit vs. Begeisterungsfähigkeit	6,45	2,05	s.
6. Flexibilität vs. Pflichtbewusstsein	5,20	1,49	n.s.
7. Zurückhaltung vs. Selbstsicherheit	6,35	2,94	s.
8. Robustheit vs. Sensibilität	6,99	2,89	s.
9. Vertrauensbereitsch. vs. Skeptische Haltung	5,09	3,29	n.s.
10. Pragmatismus vs. Unkonventionalität	6,35	2,97	s.
11. Unbefangenheit vs. Überlegtheit	3,75	2,25	s
12. Selbstvertrauen vs. Besorgtheit	5,99	03.Nov	n.s.
13. Sicherheitsinteresse vs. Veränderungsbereitschaft	4,86	2,04	n.s.
14. Gruppenverbund. vs. Eigenständigkeit	4,47	1,93	s.
15. Spontaneität vs. Selbstkontrolle	5,03	2,49	n.s.
16. Innere Ruhe vs. Innere Gespanntheit	4,84	3,44	n.s.
Grundstruktur			
Items	x m	s2	Bemerkungen
			Signifikanzniveau = 0.001
Extraversion vs. Intraversion	5,3.	2,57	n.s.
Psychisch flexibel - psychisch stabil	4,8	4,69	Hier zeigt sich eine deutlich zweigipfelige Kurve, d. h. es gibt eine Gruppen ca. 60% die sich um den Mittelwert 3 gruppiert und eine mit ca. 40% um den Mittelwert 7
Tiefenstruktur			
Items	x m	s2	Bemerkungen
			Signifikanzniveau = 0.001
Sachlich vs. Warmherzig	6,2	2,91	s.

Tabelle 1: Die Ergebnisse an der PH Karlsruhe im Überblick

Bei den nach außen hin sichtbaren Anteilen der Persönlichkeitsstruktur (Wesenszüge) beschreibt sich die Gruppe der untersuchten 165 Studenten bei der Hälfte der Wesenszüge wie die Normalbevölkerung. Bei acht Items sind signifikante Unterschiede feststellbar (vgl. die Ergebnisse in der Tabelle 1).

Mit den Ergebnissen des Mittelwertvergleichs kann man die von uns untersuchten Studierenden nach außen hin folgendermaßen beschreiben:

Sie sind eher an abstraktes Denken gewöhnt und können sich gut durchsetzen. Sie beschreiben sich begeisterungsfähig und sind sicher in ihren Überzeugungen. Gleichzeitig können sie auch sensibel wahrnehmen und sich in andere Menschen einfühlen. Sie gehen unkonventionelle Wege und beschreiben sich unkompliziert und unbefangen. Gerne arbeiten und entscheiden sie in der Gruppe.

Würde man die Eltern der Schüler nach den gewünschten Wesenszügen der Lehrer fragen dann könnte man sicherlich mit einer hohen Übereinstimmung mit unseren Ergebnissen rechnen: Klug, begeisterungsfähig und durchsetzungsfähig und dabei sehr sensibel auf die Schüler eingehend – so wünscht man sich die zukünftigen Lehrer!

Mit unserem Persönlichkeitstest wollten wir aber noch mehr als das erfahren, was nach außen hin bei den zukünftigen Lehrern sichtbar ist. Hierzu dienen die Ergebnisse aus Grund- und Tiefenstruktur. Bei der nach außen hin nicht sichtbaren und sehr stabilen *Grundstruktur* zeigen die Mittelwertvergleiche auf den ersten Blick keine signifikanten Unterschiede zur Normalbevölkerung. Eine genauere Untersuchung der Verteilung macht allerdings deutlich, dass sich die Gruppe der Studierenden bei der *psychischen Stabilität* nicht normal verteilt, sondern *zwei unterschiedlich große Gruppen* mit Mittelwerten um 3 und 7 bildet.

Die Mitglieder der *psychisch stabilen* Gruppe sind mit sich und ihrem Leben relativ zufrieden und nehmen die Dinge gelassen hin. Ihre Stimmung ist ausgeglichen, sie machen sich wenig Sorgen und sind auch wenig empfindlich.

Die andere (kleinere) Teilgruppe der *psychisch flexiblen* Menschen beschreibt sich als leicht reizbar und erregt, die Stimmung schwankt. Sie denken viel über das Leben nach und grübeln über die Hintergründe. Oftmals fühlen sie sich auch missverstanden.

Die Ergebnisse der nach außen hin nicht sichtbaren und nur sehr schwer veränderbaren *Tiefenstruktur* machen deutlich, dass die Studierenden ihren Schwerpunkt signifikant in die Richtung der Warmherzigkeit haben.

Das bedeutet, dass sie sich deutlicher als die Normalbevölkerung nach vertrauensvollem Nahkontakt sehnen und sich vor dem Alleinsein, der Isolierung oder Trennung fürchten. Sie möchten anderen Menschen helfen. Dabei sind sie manchmal recht großzügig in der Beurteilung, idealisieren ihr Gegenüber, entschuldigen seine Schwächen usw. Man bezeichnet sie oftmals als „bescheiden“, „dienend“ oder aufopfernd. Für andere Menschen geben sie einen Teil ihres Ichs auf.

Bei dem zweiten Beschreibungspaar der Tiefenstruktur („korrekt – unkonventionell“) zeigen sich

statistisch gesehen keine signifikanten Unterschiede zur Normalbevölkerung aber auch hier wird bei genauerer Untersuchung der Verteilung eine Zweigipfeligkeit der Verteilung deutlich. Es gibt eine große Gruppe der Studierenden von ca. 75%, die sich deutlich um den Wert 3 gruppiert, sich also als deutlich als korrekt beschreibt und eine kleinere Gruppe von ca. 25%, die eher im Bereich der Unkonventionalität liegt [12].

Die Teilnehmer der größeren Gruppe wünschen sichere und stabile Verhältnisse, das Bewährte soll bleiben. Sie versuchen ein System zu finden, in das sie die Dinge ihres Lebens einordnen können. Weil sie nicht sicher sind ob sie die Aufgaben richtig gelöst haben, zögern oder zaudert sie. Ihr Arbeitsplatz und ihr Terminkalender sind sauber geordnet und präzise geführt.

Die Teilnehmer der kleineren Gruppe streben nach Veränderung, nach Neuigkeiten und fürchten sich vor Einschränkungen. Die Gegenwart ist ihnen wichtig, nicht so sehr was war oder kommen wird. Verträge engen ein – sie wollen frei sein und frei bleiben. Den Erfolg möchten sie schnell sehen, Zeitplanung ist nicht ihre Stärke. Sie haben eine private Logik und Ethik - die für sie selbst stimmt - anderen jedoch manchmal unverständlich ist.

Die *Kontrollüberzeugungen*, die im Zusammenhang mit der Leistungsmotivation der untersuchten Studierenden stehen, zeigen einen signifikanten Unterschied bei der externalen Kontrollüberzeugung.

Eher als die Normalbevölkerung beschreiben sich die von uns untersuchten Studierenden so, dass sie sich von anderen Menschen leicht zu beeinflussen sind. Sie reagieren dabei auf ihre Gefühle bzw. warten, dass die Dinge, die geschehen, irgendwie in Ordnung kommen. Sie suchen wenig nach Ursachen von Störungen und gehen eher davon aus, dass die Dinge „so kommen, wie sie kommen sollen“.

3.3 Zusammenfassung

Die von uns untersuchte Studentenpopulation zeigt nach außen hin eine für Lehrerinnen und Lehrer wünschenswerte Persönlichkeitsstruktur [13]. Bei einer tiefer gegründeten Untersuchung wird allerdings deutlich, dass es innerhalb der von uns untersuchten Gruppe sehr unterschiedliche Teilgruppen gibt. Diese Unterschiede können sich – wie weiter unten beschrieben wird – möglicherweise auf die Unterrichtsmethoden deutlich auswirken.

Auch die deutliche Warmherzigkeit in der Tiefenstruktur kann u. E. zu einer einseitigen Präferenz bestimmter Unterrichtsmethoden führen und die signifikant höheren Werte der externalen Kontrollieren lassen ahnen, dass der im Unterschied zur Normalbevölkerung geringer gesehene Zusammenhang zwischen den Ursachen und den Folgen einer Anstrengung negative Auswirkungen auf die Leistungsmotivation von Lehrern und Schülern haben kann.

Falls man mit den Ergebnissen unserer noch relativ kleinen Untersuchungspopulation auf die Persönlichkeitsstruktur der Lehrerschaft allgemein schließen kann und wenn diese, wie wir vermuten,

in einem direkten Zusammenhang zur Unterrichtsmethodik steht, dann sehen wir vor diesem Hintergrund einen Teil der im internationalen pädagogischen Erfolg nur im Mittelmaß liegenden Testergebnisse deutscher Schüler auch durch die Lehrern begründet.

4. Folgerungen für die Ausbildung der Grund- und Hauptschullehrerinnen

Im folgenden leiten wir mögliche Konsequenzen für die Ausbildung von Grund- und Hauptschullehrerinnen.[\[14\]](#)

Jeder Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens ein spezifisches Potential an mehr und weniger geübten Verhaltensweisen, die u.a dazu beitragen, eine seiner Persönlichkeitsstruktur angepasste Umgebung zu gestalten. So entsteht eine spezifische Sozialkompetenz.

Für den Lehrerberuf ist zu vermuten, dass hinsichtlich der Anwendung bestimmter Unterrichtsmethoden jeder Lehrer vor dem Hintergrund seiner Persönlichkeitsstruktur die Anwendung bestimmter Methoden im Unterricht bevorzugt und andere eher meidet [\[15\]](#). Das tut er einfach deshalb, weil die jeweils angewandte Methode Verhaltensweisen erfordert, die er oder sie im Alltag ohnehin schon nutzt bzw. meidet. Wir können demnach davon ausgehen, dass jeder Lehrer quasi „von Natur aus“ durch seine individuelle Persönlichkeitsstruktur bedingt, bestimmte Vorzugsqualifikationen hinsichtlich bestimmter Unterrichtsmethoden mitbringt

Die Ergebnisse unserer Untersuchung [\[16\]](#) zeigen zum einen, dass Lehrer in einigen Bereichen der Persönlichkeitsstruktur von der Normalbevölkerung abweichende Ausprägungen aufzeigen; deshalb haben sie sich möglicherweise auch für diesen Beruf entschieden. Vor diesem Hintergrund gesehen werden Lehrer dann ihrer Persönlichkeitsstruktur entsprechende Neigungen zu bestimmten Unterrichtsmethoden entwickeln und andere eher meiden.

Zum anderen konnten wir zeigen, dass es im Rahmen einzelner Aspekte der Persönlichkeitsstruktur deutlich unterschiedlich ausgeprägte Gruppen (und natürlich auch Übergänge dazwischen) gibt. Das bedeutet, dass ganz unterschiedliche Ausbildungsstrategien für die jeweiligen Gruppen im Rahmen von Erstausbildung und Referendariat vorzusehen sind.

In Rahmen der didaktischen Ausbildung wird dieser Sachverhalt u. E. zu wenig erkannt, und wenn man die Persönlichkeit der Lehrer überhaupt ins Kalkül zieht (vgl. oben) geht man von einer der Normalbevölkerung entsprechenden Lehrerpoptulation aus. D.h. im Rahmen der Ausbildung werden Verhaltensweisen, die bereits „von Natur aus“ gut ausgeprägt sind, gleichermaßen trainiert, wie solche, die bei der Lehrperson wenig oder kaum vorhanden sind.

Versuchen wir nunmehr unser Ergebnisse und Vermutungen auf ihre pädagogische Relevanz hin zu untersuchen, so kommen wir zu mehreren Annahmen, die im Folgenden kurz aufgeführt werden sollen.

Die Persönlichkeitsstruktur des Lehrers hat einen deutlichen Einfluss auf die Auswahl der Methoden, der Intention, den Inhalten und den Medien für den Unterricht.

Greifen wir zur Beschreibung des Unterrichts auf die Strukturelemente zurück, die in der Lerntheoretischen Didaktik genannt werden (vgl. u.a. Jank/Meyer 2002 oder Peterßen 2001 usw.), dann wird klar, dass jede Art der Ausprägung der Persönlichkeitsstruktur der Lehrerin oder des Lehrers spezifische Auswirkungen auf den gesamten Unterricht haben dürfte. Dies gilt u.E. aber in besonderer Weise für die *Methodenwahl*. Hier - so vermuten wir – benutzen die Lehrer vor allem solche Methoden, die ihnen aufgrund ihrer Persönlichkeit am meisten zusagen und die sie deshalb auch am effektivsten nutzen können (siehe Beispiele zu Beginn dieses Aufsatzes).

Die überdurchschnittlich häufig vertretene „typische“ Persönlichkeitsstruktur unserer Untersuchungsgruppe lässt eine deutliche Bevorzugung vor allem von Gruppenunterrichtsmethoden erwarten. Erfolgreicher Gruppenunterricht erfordert aber gerade aufgrund seines hohen Freiheitsgrades eine sehr differenzierte und gleichzeitig subtile Lenkung durch die Lehrer, sonst gerät er in die Gefahr der Beliebigkeit. Dazu sind Persönlichkeitseigenschaften notwendig, über die die untersuchten Lehrerinnen nur wenig verfügen. Im Gegenteil, die deutlichen Ausprägungen von Unbefangenheit, Gruppenverbundenheit und externale Kontrolle lassen eher ein Abgleiten des Gruppenunterrichts in die Beliebigkeit und geringen Erfolg erwarten.

Die häufig genannte Frustration über erfolglosen Gruppenunterricht findet so eine stichhaltige Erklärung: die Lehrerinnen und Lehrer sind ohne zusätzliche spezifische Ausbildung mit ihrer Persönlichkeitsstruktur nur bedingt in der Lage, Gruppenunterricht gleichzeitig möglichst schülerorganisiert und dabei doch bewusst und souverän gesteuert zu halten. Eine einfache „Bitte“, es trotz geringer Erfolgsaussichten trotzdem „einmal zu versuchen“, wie sie Meyer in einem in der pädagogischen Ausbildung sehr häufig benutzten Standardwerk formuliert (Meyer 2000, 253), genügt nicht – es bedarf einer gezielten förderdiagnostischen Maßnahme in der Lehrerbildung! Hierzu weiter unten mehr.

Aber auch die *Intention* des Unterrichts unterliegt der Beeinflussung durch die jeweils unterrichtende Persönlichkeit. Wir gehen davon aus, dass das, was die Intention eines Lehrers ist, das was er oder sie für bedeutungsvoll hält, in unmittelbarem Zusammenhang mit ihrer Persönlichkeitsstruktur steht. Wer sich warmherzig und gruppenverbunden beschreibt, verfolgt entsprechende Ziele und wählt dann auch adäquate Inhalte aus [17].

Wir gehen davon aus – müssten dies aber noch empirisch belegen – dass auch die Wahl der Medien abhängig von der Persönlichkeitsstruktur der Lehrerinnen [18] erfolgt.

Insgesamt gesehen können wir feststellen, dass durch die spezifische Persönlichkeitsausprägung der von uns untersuchten Studentinnen einerseits eine der Hauptursachen für die Frustration bei Gruppenunterrichtsversuchen zu finden ist (nach dem Motto: „die Schüler tanzen mir sowieso bloß auf

der Nase herum“) und dass dies konsequenterweise längerfristig zur übermäßigen Verwendung frontaler Methoden führt. So gesehen wird in der Praxis die frontale Methode zwangsläufig zum Unterricht der Wahl –aber nicht deshalb, weil er vom Inhalt her das optimale Vorgehen wäre, sondern weil es für den betroffenen Lehrer eigentlich gar keine praktikablen Alternativen gibt. Eine freie und auf didaktische Erwägungen gestützte Wahl, wie sie in der didaktischen Literatur angestrebt wird, ist damit mangels Alternativen gar nicht mehr möglich.

Wir sind der Überzeugung, dass Lehrer mit dem von uns ermittelten Persönlichkeitsprofil, die guten. Gruppenunterricht halten wollen, rechtzeitig und gezielt im förderdiagnostischen Sinne an sich arbeiten sollten. Wer dann frei zwischen Gruppenunterricht und Frontalunterricht wählen kann, weil er in der Lage ist, beide Methoden gleich gut zu unterrichten, wird seine Wahl an didaktischen Gesichtspunkten orientieren und weniger zu einem durch seine Persönlichkeitsstruktur erzwungenen freudlosen Frontalunterricht greifen. Er wird aber immer dann Frontalunterricht einsetzen, wann dieser nötig ist und dort Gruppenunterricht verwenden, wo dies möglich und sinnvoll ist.

Die Feststellung unserer Untersuchung, dass viele Lehrer und Lehrerinnen ein deutlich höheres Ausmaß an externaler Kontrollüberzeugung zeigt, als das bei der Normalbevölkerung der Fall ist, muss zu denken geben und zum Handeln auffordern. Wenn damit das Leistungsmotto überdurchschnittlich vieler Studierenden für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen beschrieben ist, dann ist das Ergebnis deshalb fatal, weil wir davon ausgehen müssen, dass sich das Motto „wenn man sich anstrengt, hat das doch keinen Sinn, weil zwischen Anstrengung und Erfolg wenig Zusammenhang besteht“ auf die Schülerinnen und Schüler überträgt. Wenn aber - um extrem zu formulieren - Lehrerinnen und Lehrer selbst nicht eigentlich an den Sinn ihrer Pädagogik glauben, wie können sie dann bei den Kindern auf Leistungsmotivation hoffen?

Persönlichkeitsbedingt zeigen Lehrerinnen und Lehrer sowohl besondere Fähigkeiten als auch spezifische Defizite in ihrem didaktischen Verhalten. Diese müssen erkannt und sollten ausgeglichen werden.

Weil jedes Unterrichtsfach, ja jede Unterrichtsstunde spezifische Unterrichtsmethoden und individuelle Verhaltensweisen erfordert, sollten Lehrerinnen und Lehrer über ein breites Oeuvre verfügen. Es ist u. E. nicht notwendig, diejenigen Fertigkeiten, die sich vor dem Hintergrund der individuellen Persönlichkeitsstruktur als Schwerpunkt ergeben haben, im Rahmen der Ausbildung noch weiter zu fördern. Fehlende Fertigkeiten sollten jedoch spezifisch und gezielt erlernt werden. Wir meinen, dass hierzu bereits zu Beginn der Lehrerausbildung eine Förderdiagnostik angeboten werden sollte, die die Persönlichkeitsstruktur der Studierenden aufzeigt und dadurch sowohl Hinweise auf mögliche Wahl der Studienschwerpunkte und der individuellen Arbeit an der Sozialkompetenz möglich macht. Ein solches Vorgehen ist in der Industrie längst üblich und wird dort als „Coaching“ bezeichnet [19]. Die Ergebnisse einer derartigen Förderdiagnostik könnten u. E. zu einer

wesentlichen Verbreiterung des methodischen Instrumentariums und zu einer Verbesserung des Unterrichts führen.

Mögliche Schwerpunkte eines Coachings für Lehrerinnen im Rahmen ihrer Ausbildung an der Hochschule und im Referendariat

Unter Bezugnahme auf die in unserer Studie gemachten Ergebnisse bei der Karlsruher Untersuchung kann an dieser Stelle bereits ein Hinweis auf mögliche Ausbildungsschwerpunkte (PH) geben werden. Wir beschränken uns hier auf die unterschiedlichen Unterrichtsmethoden und greifen dabei auf die Terminologie zurück, die Jank (2002) und Meyer (2000) vorschlugen.

- Wir können mit unseren Ergebnissen eine nachweisbare Neigung der Studierenden an der PH in Karlsruhe zu *sozial orientierten Methoden* erwarten. Im Gegenzug steht zu erwarten, dass die Lehrerinnen über *wenig Übung bei führenden, leitenden und richtungweisenden Unterrichtsmethoden* verfügen, bzw. diese in sozial orientierten Methoden zu wenig einsetzen.
- Viele Lehrerinnen neigen dazu, den Unterricht zu wenig entsprechend einer internalen Kontrollierung zu führen. Kurz gesagt, sie glauben selbst nicht so recht an den Erfolg ihrer Bemühungen. Diese Art des „locus of control“ (Rotter 1982) führt in Verbindung mit der Neigung zu sozial orientierten Methoden dazu, dass der positive Effekt der gruppenorientierten Methoden (Erlernen von Sozialkompetenz usw.) zu wenig zur Wirkung kommt. Soziale Prozesse im Unterricht geschehen „einfach so“ und werden von den Lehrern zu wenig vor pädagogischem Hintergrund reflektiert. Lehrerinnen und Lehrer sollen daher die wissenschaftlichen Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung genauer erkennen und z.B. lernen, während der Anwendung von gruppenorientierten Methoden auf die Kontrolle der Prozesse zu achten und sie mit Überlegung zu lenken.
- Die hohen externalen Kontrollierungen lassen weiterhin schließen, dass die Lehrerinnen zu geringer selbständiger pädagogischer Reflexion neigen und dass sie sich eher unreflektiert an pädagogische Vorgaben halten. Dies führt in Verbindung mit den überdurchschnittlichen Werten der Unbefangenheit bei den Wesenszügen des PST-R zu geringer reflexiver Durchdringung ihres Verhaltens. Ihr Lehrerverhalten wirkt wenig stringent und überzeugend. Lehrerinnen und Lehrer sollen lernen, ihr Verhalten vermehrt selbst und ohne direkte Anleitung zu steuern und die Bewertung ihres Verhaltens selbst zu vollziehen, um sich von der Bewertung durch andere unabhängig zu machen.
- Ein Teil der Lehrerinnen (mit hoher Korrektheit in der Tiefenstruktur) neigt zu einer aufwendigen Planung des Unterrichts in Verbindung mit geringer Flexibilität während des Unterrichts und einer verstärkten Empfindsamkeit gegenüber Störungen. Dies führt zu einer u. E. unnötigen erhöhten psychischen und Arbeitsbelastung in Verbindung mit einer erhöhten Vulnerabilität z.B. für Burnout. Die Lehrer sollten daher einerseits die allgemeine päd-

gogische Reflexion erhöhen („was will ich erreichen; wozu bin ich da; was sollen meine Schüler können; warum handle ich, wie ich handle“ usw.) und andererseits lernen, ihren Unterricht mit weniger Aufwand vorzubereiten und flexibler zu gestalten, um auf diesem Wege psychische und teilweise physische Belastungen zu vermindern.

Es gibt Möglichkeiten zur Änderung bzw. Erweiterung der Persönlichkeitsstruktur

Wir plädieren für die aktive Arbeit an der Sozialkompetenz schon zu Beginn des Lehrerstudiums. Hierzu gehört, dass die Studierenden schon zu Beginn ihrer Ausbildung Ergebnisse zur Persönlichkeitsstruktur erhalten und im Sinne eines Coachings dann erfahren, wo und vor allem wie man daran arbeiten kann. Es gibt umfangreiche Literatur und viele praktischen Erfahrungen aus den Industrie- und Wirtschaftsbetrieben, die hier im Sinne eines Selbstmanagements eingesetzt werden könnten. U.E gibt es auch keine wesentlichen Unterschiede bei den Veränderungsprozessen von Mitarbeitern in Betrieben und Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen: Es geht in jedem Falle um einen Lernprozess, der in die Richtung der Veränderung der Sozialkompetenz verläuft.

Wir schlagen Lernprogramme in Anlehnung an die Arbeiten von Hirsch und Pfingsten (2007) vor, in denen insbesondere auf die Förderung der Sozialkompetenz Wert gelegt wird. Auch im „Handbuch Coaching und Beratung“ (Migge 2005) finden sich wertvolle Hilfestellungen.

Vor dem Hintergrund der praktischen Erfahrung im Coaching von Mitarbeitern in Industriebetrieben konnten innerhalb eines Jahres signifikante Änderungen bei den Wesenszügen (u.a. bei der Erhöhung des Durchsetzungsvermögens oder Verringerung der Zurückhaltung) erreicht werden, wobei diese Lernprozesse im Selbstmanagement abliefen. Die Mitarbeiter erhielten lediglich eine einstündige Erklärung und ein entsprechendes schriftliches Arbeitsprogramm [20]. Es darf vor diesem Hintergrund angenommen werden, dass auch zukünftige Lehrerinnen und Lehrer schon während ihres Studiums – nach einer entsprechenden Diagnostik an sich selbst arbeiten können.

5. Offene Fragen

Mit unserem Beitrag wollten wir einen Akzent der Lehrerausbildung beleuchten, der bisher eher zu wenig beachtet worden ist: Die Persönlichkeitsstruktur der Lehrerinnen und Lehrer.

Wir haben zu Beginn des Aufsatzes Unterrichtsbeispiele genannt, um dem Leser unser Ansinnen deutlich zu machen. Diese Beispiele wurden noch nicht mit einer entsprechend ausgewählten Lehrerpopulation überprüft. Hier gibt es also noch einigen Forschungsbedarf. D.h. wir werden zukünftig einzeln nachweisen müssen, welche Persönlichkeitsstrukturen entsprechende Methoden bedingen.

Fußnoten

- [1]Heimann nennt diesen Aspekt in seinem didaktischen Dreieck den Aspekt der „Selbsterkenntnis und Selbstdistanzierung“ (s.o.)[zurück](#)
- [2]Diese Untersuchungen wurden von M.D. im IPP durchgeführt. Von dort kann auch die entsprechende Literatur angefordert werden[zurück](#)
- [3]Das griechische Wort *charaktér* meint ein Werkzeug zum Eingravieren (d.h. eher Unveränderbares zu erzeugen).[zurück](#)
- [4]Später unter Hinzunahme von weiteren Skalen der PST-R[zurück](#)
- [5]Alle Einzelheiten zur Anthropologie und zum Persönlichkeitsmodell können dem Testhandbuch entnommen werden: Michael Dieterich: Der Persönlichkeitsstrukturtest. Freudenstadt. 2. Auflage (2003) Zu beziehen beim Institut für Praktische Psychologie und Beratung IPP der GSA, Eichelbachstr. 11, 7250 Freudenstadt.[zurück](#)
- [6]Bei den Staninewerten 1 und 9 unserer Skala jeweils ca. 4% der Gesamtbevölkerung [zurück](#)
- [7]Beides „Tiefenpsychologen“[zurück](#)
- [8]Auch bei der Schulverwaltung z.B. im Oberschulamt Stuttgart [zurück](#)
- [9]Schwerpunktmäßig im Bereich der Berufspädagogik[zurück](#)
- [10]Zur Skalierung werden bei den Wesenzügen und der Grundstruktur Stan-Ten-Skalen verwendet (5,5 Mittelwert) für alle andern Skalen Stanine -Werte mit 5 als Mittelwert.[zurück](#)
- [11]Um mögliche Unterschiede aufzuzeigen, ist eine Untersuchung der Erstsemester geplant.[zurück](#)
- [12]Interessant sind hier die Ergebnisse einer neulich durchgeführten Untersuchung von knapp 50 Berufspädagogen, bei denen es keine Zweigipfeligkeit sondern eindeutig den Schwerpunkt in die Richtung von Korrektheit gab. [zurück](#)
- [13]Solche „Wunschprofile“ für bestimmte Berufsgruppen erstellen wir auch im Rahmen der Unternehmensberatung im IPP.[zurück](#)
- [14]Möglicherweise kann man diese Folgerungen auch für die anderen Schularten übernehmen. Hierzu stehen die empirischen Daten allerdings bisher nur teilweise zur Verfügung. [zurück](#)
- [15]Grundsätzliche wissenschaftliche Ergebnisse im deutschsprachigen Raum sind uns hierzu nicht bekannt, es wird aber in relevanten Publikationen auf Zusammenhänge hingewiesen. Vgl. Gage N.; Berliner, D.: Pädagogische Psychologie 1986, 498 (Weinheim). In der ERIC-Datenbank siehe u.a. Personality, Teacher etc.[zurück](#)
- [16]Wir interpolieren hier die Ergebnisse des Studierenden gegen Ende ihres Studiums auf zukünftige Lehrerinnen und Lehrer, weil wir davon ausgehen, dass sich ohne spezifische Maßnahmen die

Persönlichkeit nicht signifikant ändern wird. [zurück](#)

[17]Der durch die Bildungsplanreform aus dem Jahre 2004 gegebene größere Freiraum für die Wahl der Inhalte verstärkt diese Tendenz. [zurück](#)

[18]Es kann angenommen werden, dass Lehrerinnen, die sich in ihrer Tiefenstruktur eher sachlich beschreiben, mit Tageslichtprojektoren und Powerpointpräsentationen arbeiten werden, während solche mit warmherziger Tiefenstruktur die Näher der Gruppe bevorzugen.[zurück](#)

[19]Einer von uns (M.D.) hat zusammen mit dem PST-R in den vergangenen Jahren Förderungsprogramme für leitende Mitarbeit in großen Industriebetrieben aber auch in Oberschulämtern in BW, durchgeführt und – durch Selbstmanagement der Betroffenen – eindeutig erfolgreiche Ergebnisse erreicht. So konnte beispielsweise die Durchsetzungsfähigkeiten, die Sensibilität u.a. Dimensionen deutlich verändert werden.[zurück](#)

[20]Anzufordern bei: <http://www.I-P-P.org> [zurück](#)

Autoren

Dr. phil. Dipl. Päd. Jörg Dieterich M.A.
Hauswirtschaftliche Schule Buchen, Deutschland
Homepage: <http://www.bts-ips.de>
E-Mail: J.Dieterich@freenet.de

Prof. Dr. phil. Michael Dieterich
ETS Freudenstadt Lee University (USA)
Homepage: <http://www.bts-ips.de>
E-Mail: DieterichM@aol.com

Literatur

- Andresen, B. (2001). Hamburger Persönlichkeitsinventar. Göttingen.
- Bildungspläne vgl. u.a. http://www.schroedel.de/neue_lehrplaene.xtp.
- Corsini, R. (1993). Handbuch der Psychotherapie. 2 Bände. Weinheim.
- Dieterich, M. (2003). Der Persönlichkeitsstrukturtest. Freudenstadt.
- Gage N.L.; Berliner, D.C. (1986). Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Heimann, P.(1947). Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. In: Pädagogik, 1947, 2. Jg., H.6.
- Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W. (1965). Unterricht – Analyse und Planung. Hannover.
- Hirsch, R.; Pfungsten, U. (2007). Gruppentraining Soziale Kompetenzen GSK. Weinheim.
- Jank, W.; Meyer, H. (2000). Didaktische Modelle. Berlin.

- Meyer, H. (2000). Unterrichtsmethoden. Berlin 2000.
- Migge, B. (2005). Handbuch Coaching und Beratung. Weinheim.
- Peterßen, W. (2001). Lehrbuch allgemeine Didaktik. München 2001.
- Rotter, J.B. (1982). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. In: Mielke, R.: Interne/ Externe Kontrollüberzeugungen. Bern, Göttingen 1982.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Dieterich, Jörg & Dieterich, Michael (2007). Die Persönlichkeit von Lehrern und mögliche Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-02/lehrer/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]