

Universität Bern

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie

**UNTERRICHTSFÜHRUNG UND
KLASSENMANAGEMENT**

Vorlesung Herbstsemester 2012

Prof. Dr. Walter Herzog

Synopsen 1 – 12

Bern, im Dezember 2012

1. Einleitung

1.1 Definitionen

„Broadly speaking, classroom teaching has two major task structures organized around the problems of (a) learning and (b) order. Learning is served by the instructional function, that is, by covering a specified block of the curriculum, promoting mastery of elements of that block, and instilling favorable attitudes toward content so that students will persist in their efforts to learn ... Order is served by the managerial function, that is, by organizing classroom groups, establishing rules and procedures, reacting to misbehavior, monitoring and pacing classroom events, and the like ...“ (WALTER DOYLE: Classroom Organization and Management. In: M. C. WITTRICK [ed.]: Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan 1986, p. 392-441; hier: p. 395).

„... the *substance* of the management function, in contrast to instruction, is the classroom group, and the primary focus of the teacher in the pursuit of order is setting creation and maintenance ... rather than individual behavior“ (ebd., p. 396).

1.2 Abgrenzungen

- enge Perspektive der Didaktik auf das „Lehrer-Schüler-Verhältnis“
- die soziale Ordnung der Schulklasse wird in der Perspektive von „Unterrichtsstörungen“ und „Disziplinproblemen“ wahrgenommen, d. h. lediglich im Falle der *Destruktion* von sozialer Ordnung
- Unterrichtsstörungen werden in der Perspektive der Lehrkraft wahrgenommen: als „abweichendes Schülerverhalten“, „erwartungswidrige Schulleistungen“, „ausserplanmäßiges Schülerhandeln“ etc.
- Handlungs- vs. Systemtheorie des Unterrichts
- Individualisierung der Ursachen für Unterrichtsstörungen: der/die einzelne Schüler/in als Störfaktor

1.3 Belastung durch Unterrichtsstörungen

TABLE 3
PERCEPTION OF DIFFICULTY MEANS AND
STANDARD DEVIATIONS FOR EACH
PROFESSIONAL ACTIVITY AREA

Problem Areas	X	S
Classroom Routines.....	43.14	5.45
Methods of Teaching.....	39.57	5.84
Materials & Resources.....	41.95	5.38
Planning.....	41.50	5.46
Relations with Parents.....	38.36	7.51
Evaluation.....	41.59	5.11
Discipline.....	37.99	6.49

aus: STANLEY DROPKIN & MARVIN TAYLOR: Perceived Problems of Beginning Teachers and Related Factors. In: Journal of Teacher Education 1963 (14), p. 384-390, hier: p. 387

Tabelle 1: Von Schüler/inne/n verursachte Unterrichtsbehinderungen

	N
1. Unterrichtsstörungen	86
2. mangelnde Motivation, Anstrengungsvermeidung	29
3. Regelverletzungen im Unterricht	17
4. fehlende Hausaufgaben, fehlendes Unterrichtsmaterial	16
5. Abwesenheit (Fehlen, Schwänzen, Krankheit)	13
6. Lernschwierigkeiten	10
7. Unselbständigkeit	4
8.5. Erschwerung der Weiterarbeit	3
8.5. Klassenzusammensetzung	3
10. Beschädigung von Geräten	1

Tabelle 2: Behinderungen im Aufgabenfeld «Erziehen»

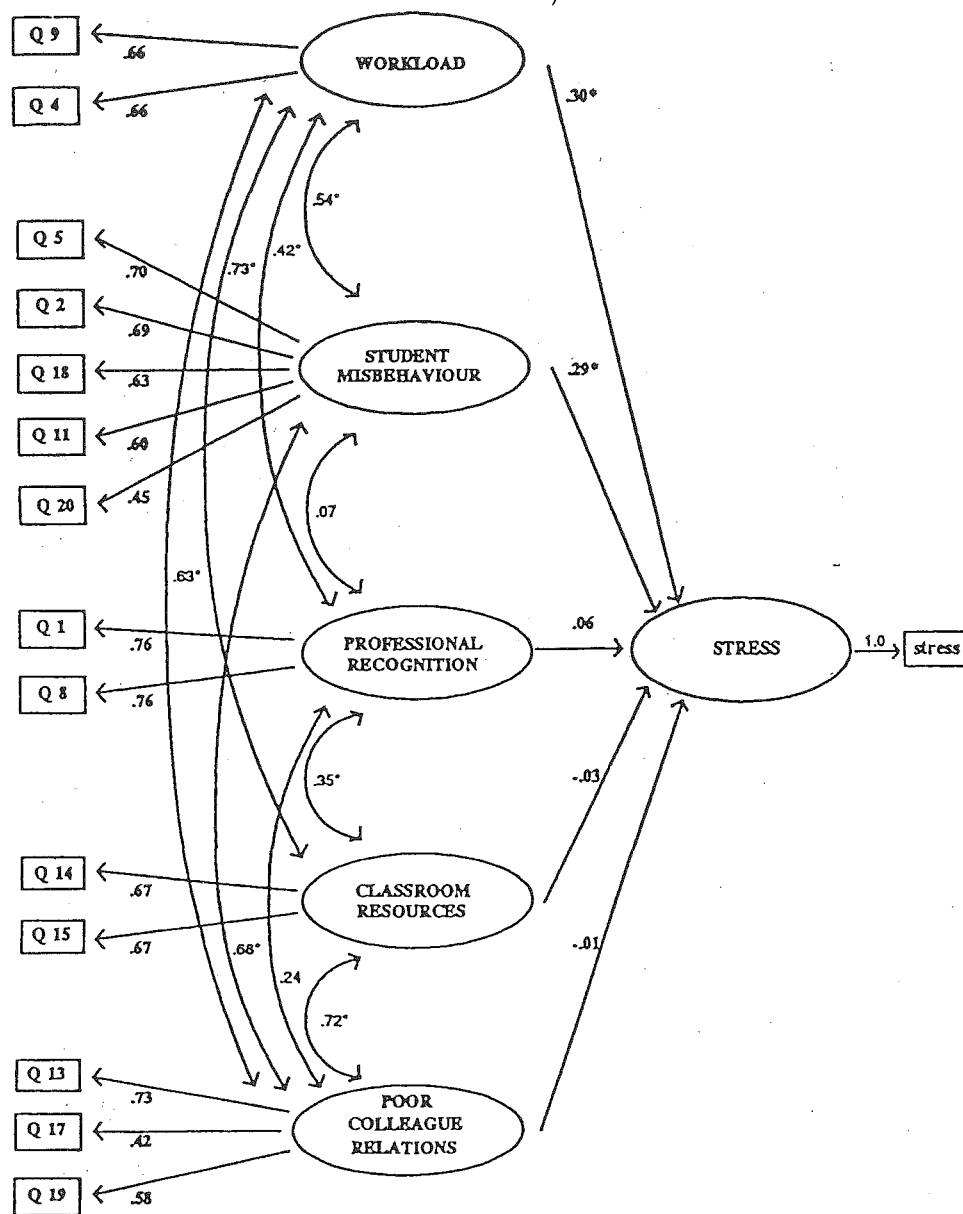
	N
1. Normendiskrepanz Lehrer - Schüler	22
2. Bedrohung der Autorität	16
3. Konflikte mit Schüler/Inne/n	9
4. Regelverletzungen außerhalb des Unterrichts	4
5. Mangel an Sanktionsmitteln	1

Tabelle 3: Beeinträchtigung der Arbeitskraft

	N
1. belastende Bedingungen	176
2. belastende Anforderungen	97
3. Frustration von Grundbedürfnissen	192

aus: CHRISTA GERWING: Stress in der Schule – Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1994 (8), p. 41-53, hier: p. 46

Figure 2. Regression model



aus: G.J. BOYLE, M.G. BORG, J.M. FALZON & A.J. BAGLIONI: A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. In: British Journal of Educational Psychology 1995 (65), p. 49-67, hier: p. 61

TABLE 2
SOURCES OF STRESS: MEANS, CORRELATIONS WITH SELF-REPORTED TEACHER STRESS
AND LOADINGS ON THE FIRST (UNROTATED) FACTOR

Item no.	Source of stress	Mean	Correlation with self-reported stress	Loading on first (unrotated) factor
16	pupils' poor attitudes to work	1.965	.436	.708
12	trying to uphold/maintain values and standards	1.930	.471	.694
10	poorly motivated pupils	1.910	.365	.619
38	covering lessons for absent teachers	1.868	.296	.551
5	too much work to do	1.820	.550	.523
37	lack of time to spend with individual pupils	1.777	.291	.563
35	individual pupils who continually misbehave	1.738	.463	.676
39	pupils who show a lack of interest	1.691	.369	.685
7	not enough time to do the work	1.664	.456	.491
8	lack of time for marking	1.609	.392	.441
19	attitudes and behaviour of some other teachers	1.600	.211	.385
15	inadequate disciplinary policy of school	1.587	.385	.626
11	difficult classes	1.572	.361	.563
20	pupils' non-acceptance of teacher's authority	1.565	.517	.681
4	constant monitoring of pupils' behaviour	1.547	.510	.614
45	generally high noise level	1.539	.454	.632
29	noisy pupils	1.532	.426	.627
44	large classes	1.514	.372	.559
42	pupils' impolite behaviour or cheek	1.490	.423	.652
23	inadequate disciplinary sanctions available	1.486	.408	.718
41	difficult behaviour problems	1.467	.472	.669
26	pupils' general misbehaviour	1.438	.500	.741
28	groups of too wide an ability	1.410	.240	.551
36	too much paperwork	1.382	.289	.429
2	lack of time to prepare lessons	1.370	.433	.521
34	poor promotion opportunities	1.344	.243	.600
32	inadequate salary	1.331	.120	.434
9	lack of recognition for extra work	1.327	.293	.546
48	attitudes and behaviour of the headmaster	1.310	.341	.513
25	non-exam final year pupils	1.302	.303	.560
18	lack of consensus on minimum standards	1.300	.295	.595
13	school too large	1.282	.373	.502
40	demands on after school time	1.246	.346	.376
14	responsibility for pupils (e.g. exam success)	1.241	.398	.478
33	no time to relax between lessons	1.238	.411	.521
49	too many periods actually teaching	1.230	.450	.618
21	lack of time for further study	1.230	.357	.570
3	punishing pupils	1.226	.366	.444
50	poor career structure	1.205	.206	.624
47	mixed ability groups	1.203	.208	.523
24	lack of effective consultation	1.198	.320	.642
1	administrative work	1.197	.308	.262
46	supervisory duties (e.g. playground, school meals)	1.195	.427	.585
17	low status of the teaching profession	1.156	.210	.541
43	lack of participation in decision-making	1.098	.318	.612
6	pace of school day is too fast	1.093	.451	.417
51	pupils' general low ability	1.082	.284	.662
30	maintaining class discipline	1.063	.514	.531
27	lack of recognition for good teaching	1.043	.279	.618
22	shortage of equipment	1.043	.237	.543
31	poor facilities	0.953	.250	.489

aus: C. KYRIACOU & J. SUTCLIFFE: Teacher Stress: Prevalance, Sources, and Symptoms.
In: British Journal of Educational Psychology 1978 (48), p. 159-167, hier: p. 162

Literaturhinweis:

BERNHARD SCHNIDRIG: Berufssorgen von Junglehrkräften. Eine empirische Untersuchung über berufliche Probleme, Problemursachen, Erklärungen und Problemlösemassnahmen von Deutschwilliger Primarschullehrpersonen im ersten bis dritten Dienstjahr. Bern: Lang 1993.

Tabelle 17: Belastungssitens: Mittelwerte und Standardabweichungen

Rang	Nr	Belastungssitens	Mittelw. 1996	Std.	Mittelw. 1992
1	2	Schwache Sch. fördern	3.42	1.17	3.75
2	39	Problematisches Sch.Verhalten von aussen	3.35	1.04	3.23
3	11	Eigene hohe Erwartungen	3.33	1.18	3.50
4	4	Schwierige Sch.	3.27	1.08	3.08
5	25	Leistungsgefälle	3.23	1.13	2.95
6	41	Erwartungen an ErzieherInnen	3.23	1.06	3.28
7	43	Gefühl mit der Arbeit nie fertig zu sein	3.21	1.30	-----
8	30	Nicht abschalten können	3.19	1.32	3.18
9	20	Unmotiviertheit u. Unlust v. Sch.	3.18	1.10	2.93
10	16	Aggressives Sch.Verhalten	3.14	1.10	2.70
11	33	Noten und Bildungschancen	3.12	1.21	3.08
12	6	Nicht lösbare Probleme	3.11	1.01	-----
13	19	Lernschwierigkeiten von Sch.	3.06	0.98	2.80
14	13	Vorbereitungen und Korrekturen	3.04	1.19	3.10
15	24	Administrative Arbeiten	3.00	1.19	3.23
16	0	Allgemeine Belastungen	3.00	0.99	-----
17	17	Stoffzuwachs	2.98	1.14	3.33
18	45	Lärm und Unruhe	2.93	1.12	-----
19	35	Stoff, der mir nicht liegt	2.91	1.09	2.63
20	52	Konflikte von Sch. untereinander	2.89	1.03	-----
21	14	Sündenbockrolle	2.85	1.25	-----
22	21	Klassengrösse	2.84	1.36	2.28
23	54	Ungenügende Lehrmittel	2.82	1.27	-----
24	15	Beanspruchung Elternarbeit	2.82	1.04	-----
25	40	Schwerfälligkeit der Schule	2.80	1.12	3.04
26	26	Vandalismus	2.80	1.21	2.23
27	3	Erwartungen von Eltern	2.80	1.09	2.73
28	27	Veränderungen von oben	2.74	1.13	3.08
29	1	Mangelnde Anerkennung	2.70	1.11	2.45
30	47	Trennen von Beruf und Freizeit	2.67	1.32	-----
31	34	Ungenügende Ausstattung	2.63	1.29	3.15
32	48	Andauerndes Entscheiden	2.63	1.13	-----
33	9	Versteckte Konflikte im Kollegium	2.57	1.13	2.23
34	31	Mangelnde Unterstützung von Behörde	2.54	1.19	-----
35	32	Hohe Lektionenzahl	2.52	1.32	-----
36	5	Negative Erfahrungen im Kollegium	2.52	1.07	2.03
37	37	Verschiedene Wertvorstellungen	2.51	1.03	-----
38	7	Neue Aufgaben für die Schule	2.51	1.01	-----
39	51	Besondere Aufg. (Klassenlager, Ausflüge)	2.47	1.16	-----
40	10	Einzelkämpfertum	2.46	1.17	2.65
41	28	Negative Meinungen über den Beruf	2.44	1.27	2.83
42	50	Mangelnde Beratung	2.33	1.12	-----
43	44	Fehlende finanzielle Mittel	2.28	1.20	-----
44	38	Anforderungen des Lehrplans	2.28	1.01	-----
45	36	Eigene Unterrichtsplanung	2.27	0.93	2.40
46	53	Methodische und didaktische Anford.	2.22	0.87	-----
47	8	Fehlende Zusammenarbeit im Kollegium	2.21	1.06	1.90
48	18	Sprachprobleme	2.20	1.10	2.55
49	42	Fehlende Kontakte mit Erwachsenen	2.18	1.08	2.20
50	12	Beurteilung durch Behörde	2.15	1.00	-----
51	22	Eingeschränkte Möglichkeiten für Neues	2.15	1.08	2.25
52	49	Mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten	2.13	1.24	-----
53	46	Verpflichtung zur Zusammenarbeit	2.09	1.10	-----
54	23	Schulbesuche von Behörden	1.99	0.99	2.15
55	29	Obligatorische Weiterbildung	1.88	0.97	2.05

aus: BERNADETTE FREI: Belastungen im Lehrberuf. Lizentiatsarbeit. Berichte des Fachbereichs Pädagogische Psychologie I. Zürich: Pädagogisches Institut 1996, p. 66

- 02) Die gleichzeitige Anforderung, schwache Schülerinnen und Schüler zu fördern und die Klassenleistung möglichst hoch zu halten belastet mich ...
- 39) Problematisches Schülerinnen- und Schülerverhalten, welches durch Ausseneinflüsse bedingt ist (z.B. TV- oder Videokonsum, Familienverhältnisse usw.) belasten mich ...
- 11) Meine eigenen hohen Erwartungen belasten mich ...
- 04) Der Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern belastet mich ...
- 25) Das Leistungsgefälle und die Begabungsunterschiede der Lernenden in der Klasse belasten mich ...
- 41) Zunehmende Erwartungen und Anforderungen an mich als Erzieherin oder als Erzieher belasten mich ...
- 43) Das Gefühl mit der Arbeit nie fertig zu sein, belastet mich ...
- 30) Das "Nicht-Abschalten-Können" belastet mich ...
- 20) Unmotiviertheit und Unlust mancher Schülerinnen und Schüler belastet mich ...
- 16) Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern belastet mich ...
- 33) Der Umstand, mit der Notengebung auch Bildungschancen festzulegen, belastet mich ...
- 06) Probleme, die nicht zu lösen sind (Familie, Dorf, persönliche Probleme des Kindes), belasten mich ...
- 19) Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern belasten mich ...
- 13) Unterrichtsvorbereitungen und Korrekturen belasten mich ...

aus: ebd., p. 64

Abb. 1: Belastungen (Häufigkeit der Nennungen in %)

	Prozent
Organisationsstruktur	50,3
Probleme mit Schülern	47,9
meth.-päd. Probleme	43,8
Probleme mit Schulaufsicht u. -behörde	31,6
Probleme mit Kollegen	28,5
Probleme mit Eltern	22,7
eigene Überforderung (durch zu hohe eigene Ansprüche)	8,1

aus: KURT CZERWENKA: Belastungen im Lehrberuf und ihre Bewältigung. In: Bildung und Erziehung 1996 (49), p. 295-315, hier: p. 304

Lack of motivation (including apathy, lethargy, failure to carry out instructions)	26%
Talking out of turn	19%
Lack of manners, rudeness	15%
Inattentiveness	12%
Lack of concentration	10%
Disaffection	8%
Hindering other pupils	5%
Noise	4%

aus: FRANK MERRETT & KEVIN WHELDALL: How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behaviour? In: Educational Studies 1993 (19), p. 91-106, hier: p. 100

Die soziale Ordnung stellt eine wesentliche Voraussetzung dar, damit Unterricht überhaupt stattfinden kann.

„The topic of classroom management has always lurked in the shadows of research on teaching“ (DOYLE, a.a.O., p. 392).

1.4 Einflussfaktoren schulischer Leistung

TABLE 4

T scores, average T scores, and number of sources and statistical relationships by category for the content analyses, expert ratings, and meta-analyses (ordered from greatest to least average T scores)

Category	Content ratings	Expert ratings ^a	Meta-Analyses	Average	Number of sources in content ratings	Number of statistical relationships in meta-analyses
Classroom Management	59.5	64.9	70.0	64.8	42	15
Metacognitive	60.0	68.0	61.1	63.0	76	186
Cognitive	55.5	58.1	70.2	61.3	101	825
Home Environment and Parental Support	51.9	62.1	61.3	58.4	47	92
Student and Teacher Social Interactions	57.3	56.1	—	56.7	44	—
Social and Behavioral	55.5	55.0	—	55.2	35	—
Motivation and Affective	53.3	64.9	46.2	54.8	81	899
Peer Group	56.4	56.1	49.3	53.9	18	122
Quantity of Instruction	57.3	50.2	53.7	53.7	69	168
School Culture	49.2	57.7	52.8	53.3	49	185
Classroom Climate	56.8	54.2	45.9	52.3	75	734
Classroom Instructional	49.7	59.3	47.2	52.1	156	4095
Curriculum Design	51.0	51.0	52.0	51.3	97	752
Student and Teacher Academic Interactions	51.5	41.9	59.3	50.9	29	14
Classroom Assessment	51.5	52.6	47.3	50.4	61	45
Community	47.4	50.6	—	49.0	15	—
Psychomotor	71.2	36.3	39.3	48.9	6	637
Teacher/Administrator Decision Making	40.7	56.1	—	48.4	21	—
Curriculum and Instruction	52.8	44.3	46.0	47.7	108	1001
Parental Involvement Policy	41.6	43.1	52.6	45.8	23	1
Classroom Implementation Support	49.2	48.6	39.3	45.7	66	27
Student Demographics	43.0	41.1	50.4	44.8	90	904
Student Use of Out-of-School Time	53.7	46.6	32.6	44.3	17	274
Program Demographics	55.1	39.5	33.9	42.8	23	725
School Demographics	44.8	36.3	43.0	41.4	25	491
State and District Policies	22.4	32.8	56.0	37.0	19	22
School Policy and Organization	29.5	39.1	40.8	36.5	74	120
District Demographics	32.2	33.6	—	32.9	14	—
Accessibility	*	*	*	*	*	*
History of Educational Placement	*	*	*	*	*	*

^aThere were 61 respondents who rated each of the 30 categories.

—Data were unavailable for these categories; in analyses, they were coded as missing data.

*The Accessibility and History of Educational Placement categories were removed prior to computation of the T scores.

aus: MARGARET C. WANG, GENEVA D. HAERTEL & HERBERT J. WALBERG: Toward a Knowledge Base for School Learning. In: Review of Educational Research 1993 (63), p. 249-294, hier: p. 272/273

„If practitioners and teacher educators wish to enhance school learning, they must attend to proximal variables such as: (a) psychological variables, especially metacognition and cognition; (b) classroom instruction and management, and student and teacher social and academic interactions; and (c) the home environment“ (ebd., p. 278).

TABLE 9
Mean effect sizes for (quasi) experiments: All outcomes and learning processes, motivational–affective, and cognitive outcomes

	(Quasi) experiments							
	All outcomes		Learning processes		Motivational–affective		Cognitive	
	<i>n</i>	ES	<i>n</i>	ES	<i>n</i>	ES	<i>n</i>	ES
Time for learning	36	.03	7	.15	5	.05	24	.01
Organization of learning	19	.28	5	.10			14	.33
Social context	21	–.01					17	.00
Goal setting and orientation	58	.10	23	.05			31	.16
Execution of learning activities								
Social/direct experiences	123	.06	17	.13	7	.08	99	.05
Basic processing	51	.03	5	.09			43	.02
Domain-specific processing	108	.23	19	.16	15	.21	74	.25
Evaluation of learning	3							
Regulation/monitoring	28	.05	12	.03	6	.11	10	.03

Note. *n* = number of replications; ES = weighted effect size on the basis of Fisher’s *Z*. To interpret effect sizes according to Cohen’s *d*, use the formula presented in the Method section.

aus: TINA SEIDEL & RICHARD J. SHAVELSON: Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. In: Review of Educational Research 2007 (77), p. 454-499, hier: p. 479

Organization of learning = Classroom management + Discipline/Control

1.5 Zurück zu Disziplin und Drill?

<p>Literaturhinweise:</p> <p>BERNHARD BUEB: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein 2010 (5. Aufl.).</p> <p>MICHA BRUMIK (ed.): Vom Missbrauch der Disziplin. Antwort der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz 2007 (3. Aufl.).</p> <p>AMY CHUA: Die Mutter des Erfolgs. Wie ich meinen Kindern das Siegen beibrachte. München: Nagel 2011.</p>
--

1.6 „Peter stört“ – Diskussion eines Fallbeispiels

<p>Literaturhinweis:</p> <p>JÜRGEN HENNINGSSEN: Peter stört. In: ANDREAS FLITNER & HANS SCHEUERL (eds.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Weinheim: Beltz 2000, p. 46-66. Vgl. Reader zur Vorlesung: Text Ia.</p>
--

„Dienstagmorgen, dritte Unterrichtsstunde. Die Mädchen und Jungen des fünften Schuljahres, auf Drehstühlen an Vierertischen sitzend, haben den ‚Kalif Storch‘ vor sich. Ein Mädchen liest: ‚... ›Ich wette meinen Bart, gnädigster Herr‹ sagte der Grosswesir, ›diese zwei Langfüßler führen jetzt ein schönes Gespräch miteinander. Wie wäre es, wenn wir Störche würden?‹ ›Wohl gesprochen!‹ antwortete der Kalif ...‘

Die Lehrerin steht am Fenster, ihren Text, für die Klasse die erste Ganzschrift, in der Hand. Sie überblickt ihre achtunddreissig ‚Kunden‘ und registriert nebenbei, dass auf der Korkleiste ein paar neue Zeichnungen angehängt sind. ‚Der Dieter‘, denkt sie, ‚sieht wieder mal aus, als habe er bis Mitternacht am Fernsehapparat gegessen; man müsste mit den Eltern sprechen ... Dein VW muss heute Nachmittag zur Inspektion, nicht vergessen ... Schade, dass der Rolf nicht mehr in der Klasse ist ... Aber eigentlich hat sich der Verein seit Ostern ganz gut entwickelt ... Verstehe gar nicht, weshalb Fräulein B. sich neulich über die Disziplin in der Fünften beklagt hat ... Gerdas Lesen ist eine Katastrophe ...‘

Ihr Blick bleibt an Peter Schneider hängen. Der Junge hat die Nase ins Buch gesteckt – aber reichlich tief. Er liest nicht, er malt. Und zwar mitten hinein ins Schuleigentum. Peter ist seit längerem schwierig. Ihr erster Gedanke ‚Der Junge ist wenigstens beschäftigt‘ weicht dem zweiten: ‚Da muss etwas getan werden.‘ In diesem Augenblick hat Peter sein Kunstwerk beendet, wippt auf seinem Stuhl nach hinten, stösst einen Jungen des Nebentischen an, hält sein Buch hoch. Mehrere Kinder werden aufmerksam. Unterdrücktes Lachen“ (ebd., p. 46).

Worin liegt die Unterrichtsstörung?

- Störung der individuellen Lern- und Bildungsprozesse
- Störung der sozialen Ordnung der Schulklasse
- Störung der institutionellen (normativen) Ordnung der Schule

Was kann die Lehrkraft tun?

„Alle diese Lösungen – und natürlich noch andere – sind denkbar. So, wie wir sie hier entwickelt haben, ist allen eines gemeinsam: Sie sind möglich. Aber bei allen hiess es: ‚vielleicht‘, ‚möglicherweise‘, ‚wahrscheinlich‘, ‚wohl‘. Wir können nicht mit Bestimmtheit prognostizieren, wie ein Lehrer oder wie wir selbst in jener Situation tatsächlich handeln würden: Das käme ganz auf die Umstände an, würde wohl jeder von uns sagen (es sei denn, er hätte ein ‚erprobtes System‘ und wäre auf bestimmte Tricks eingeschworen).

Die Situation gewährt einen gewissen Spielraum möglicher Entscheidungen. Das pädagogische Handeln ist zwar an die Situation gebunden, aber es ist nicht völlig durch sie determiniert. Es wäre deshalb auch dann nicht prognostizierbar, wenn wir die Situation noch genauer kennen“ (ebd., p. 48).

Wieviel kann eine Lehrkraft über ihre Klasse bzw. die einzelnen Schülerinnen und Schüler wissen?

Wieviel braucht sie zu wissen, um (erfolgreich) unterrichten zu können?

Unterrichten und Erziehen sind „Handeln unter Druck“ (WAHL).

Um eine pädagogische Situation „... interpretieren und verstehen zu können, ja schon um sie überhaupt erst traktabel, d.h. zu einem Gegenstand machen zu können, brauchen wir Gesichtspunkte. Wir tragen solche Gesichtspunkte an die Situation heran und lesen sie doch auch aus ihr ab – ein eigenartiges Wechselverhältnis: der berühmte hermeneutische Zirkel, in den wir durch unser Darübersprechen hineingelangen. Wir fragen, was denn eigentlich an Problematik und Sachgehalt in unserer Situation darinsteckt. Worum geht es? Auf diese Frage sind verschiedene Antworten möglich.

1. Einmal geht es natürlich um das ‚Schuleigentum‘: um das Buch selbst und um die Einsicht, dass einer mit Dingen, die ihm nicht gehören, nicht machen kann, was er will.
2. Dazu kommt zweitens, dass wir gewohnt sind, in der Beschädigung eines Buches mehr zu sehen als in der Zertrümmerung einer Fensterscheibe. Am Buch ‚klebt‘ so etwas wie ein höherer Wert, es ist ein Kultursymbol – deshalb ist ja Bücherverbrennung nicht in erster Linie ein Eigentumsdelikt, sondern eine zeremonielle Handlung. Wenn die Volksschule ihren Kindern nicht wenigstens eine Ahnung um diese Dinge vermitteln kann, dürfte auch der sonstige Aufwand von neun Jahren Einführung in die Kultur vergebens gewesen sein.
3. Es geht in der betrachteten Situation aber auch darum, dass die Klasse nicht lernt, was sie jetzt gerade lernen soll: Weder Gerdas Lesefertigkeit noch die Geschichte vom Kalif Storch profitieren von Peters Störung. Dies könnte als Gesichtspunkt der ‚Leistung‘ bezeichnet werden.
4. Selbstverständlich – und für viele Lehrer dürfte dies das Wichtigste sein – geht es um die ‚Disziplin‘, um das Klima in der Klasse. Gerade unscheinbare Anlässe unterminieren auf die Dauer jede Ordnung: *principii obsta* – wehre den Anfängen!
5. Damit verknüpft ist der fünfte Gesichtspunkt: Es geht ja um die Autorität der Lehrerin. Gerade in Situationen wie der skizzierten achtet die Klasse sehr genau darauf, was sie für ein ‚Gesicht‘ macht, wie sie reagiert und wie das Miniaturduell zwischen ihr und Peter ausläuft.
6. Und letztlich – auch dies ist für viele von uns ein wichtiger, möglicherweise der wichtigste Gesichtspunkt – geht es um den Peter selbst. Nicht zufällig war in die Schilderung der Satz eingebaut: ‚Peter ist seit längerem schwierig.‘ Hier, wird mancher meinen, an Peters individuellen Schwierigkeiten, ist der Hebel anzusetzen. Weshalb ist der Junge schwierig? Gelingen Diagnose und Therapie, wäre das Übel an der Wurzel gefasst“ (ebd., p. 48-49).

Was meint Autorität?

Die Unterrichtstätigkeit ist widersprüchlich bzw. dilemmatisch.

Entscheidungen, die auf Dilemmata beruhen, können nicht befriedigend ausfallen (da es sich dabei nicht um Probleme handelt, die sich *lösen* lassen).

3 Fortsetzungen der Geschichte:

- Fräulein Carstens
- Fräulein Werner
- Fräulein Pohl

Drei verschiedene Auffassungen von Disziplin:

„Einmal lag offensichtlich der Akzent der ‚Disziplin‘ auf dem herzustellenden, möglichst reibungslosen Funktionieren (Fräulein Carstens) – Disziplin ist hier Ergebnis eines In-Ordnung-Bringens: So etwa sorgt ein Verkehrspolizist für einen ‚disziplinierten‘ Verkehrsablauf. Für Fräulein Carstens war es ziemlich gleichgültig, *wie* sie den Störenfried ‚um den Finger wickeln‘ konnte, wenn es nur auf eine nette Weise gelang; dadurch wurde die ‚Disziplin‘ wiederhergestellt.

Anders Fräulein Werner. Auch ihr ging es um die ‚Disziplin‘, aber sie setzte den Hebel bei einer sofortigen Bestrafung des Störenfriedes an. Sie schickte Peter nach draussen, um drinnen die ‚Disziplin‘ wiederherstellen zu können. Offensichtlich verstand sie etwas, wenn auch nicht grundsätzlich, so doch partiell anderes unter ‚Disziplin‘ als ihre Kollegin. Für sie lagen ‚Disziplin‘ und ‚Bestrafung‘ eng zusammen, für Fräulein Carstens nicht. Entsprechend diesen pädagogischen Meinungen unterschieden sich die pädagogischen Handlungen nicht nur äusserlich, sondern von ihrer Intention her.

Aber auch Fräulein Pohl handelte im Interesse der ‚Disziplin‘, als sie der Klasse die Verantwortung für das, was in ihrer Mitte geschehen war, zumutete. Für sie war ‚Disziplin‘ offensichtlich etwas, was eine Gemeinschaft aus sich selbst als Bedingung ihrer selbst hervorzubringen hatte: Der Einzelne und die Gemeinschaft gewinnen durch denselben Akt ihre ‚Disziplin‘ zurück, während bei Fräulein Werner zwei voneinander separate, sogar von zwei verschiedenen Erziehern vollzogene Eingriffe nötig waren, bei Fräulein Carstens dagegen eine gelinde führende Autorität zu demselben Zwecke geltend gemacht wurde. Alle drei Auffassungen sind verstehbar. Vielleicht hätte Fräulein Pohl das Vorgehen Fräulein Werners als ‚unpädagogisch‘ verworfen, weil es der ‚Strafe‘ als Erziehungsmittel bedurfte, das Vorgehen Fräulein Carstens als ‚unpädagogisch‘, weil es sich mit einer möglicherweise äusserlich bleibenden ‚Disziplinierung‘ zufriedengab. Die solcherart Kritisierten und zur Rechenschaft Herausgeforderten hätten demgegenüber darauf hinweisen können, dass nicht immer eine Gemeinschaft (und selten eine Schulklasse) die Kräfte zur Disziplin aus sich selbst hervorzubringen in der Lage sei, dass es häufig einer von aussen eingreifenden Macht bedürfe und dass der Lehrer seine ‚eigentliche‘ Aufgabe verfehle, wenn er auf die Geltendmachung seiner die Disziplin garantierenden Autorität verzichte“ (ebd., p. 64-65).

Literaturhinweise:

HANS SCHEUERL: Zur Frage der Begründung pädagogischer Entscheidungen. In: HERMANN RÖHRS (ed.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1979, p. 101-114.

HANS SCHEUERL: Lässt sich Erziehungswissenschaft als Handlungstheorie zureichend konstruieren? In: RAINER DIETRICH (ed.): Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften. Paderborn: Schöningh 1983, p. 249-257.

KARL EBERHARD SCHORR: „Peter stört“ – „Sicht und Einsicht“ – in erzieherischen Situationen. In: DIRK BAECKER, JÜRGEN MARKOWITZ, RUDOLF STICHWEH, HARTMANN TYRELL & HELMUT WILLKE (eds.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987, p. 669-693.

Die Offenheit der Unterrichtssituation zwingt die Lehrkraft zur Definition der Situation. Daher steht sie vor einer Reihe alternativer Möglichkeiten:

„Soll sie den Fall herauf- oder herunterspielen? Ist Kalif Storch oder ist das Klassenklima jetzt wichtiger? Sind die Grenzen des Humors schon erreicht oder bereits überschritten? Kommt es jetzt primär auf Ordnung und Disziplin an, möglicherweise auf Statuierung eines Exempels, oder eher auf therapeutische Hilfe für Peter, der schon immer ein etwas schwieriges Kind war, das sich durch Clownerien Ersatzbefriedigung suchte? Ist die Autorität der Lehrerin in Gefahr? Und ist sie mehr gefährdet, wenn sie jetzt Strenge oder wenn sie Verständnis beweist? Weiter: Wer von den 38 Schülern wird eigentlich durch diese, wer durch jene Entscheidung jeweils passender angesprochen und pädagogisch gefördert?“ (SCHEUERL 1983, p. 255).

„Was ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ ist, lässt sich immer nur im Hinblick auf eine situativ zu entscheidende Priorität sagen: Es kann richtiger sein, den Kalifen warten zu lassen und Peter zu Hilfe zu kommen: oder es kann anderen Schülern dieser Klasse zuliebe das Gegenteil angebracht scheinen. Das kann nur ‚wissen‘, wer sowohl die Geschichte dieser Klasse als auch die Lernbiographien aller ihrer Mitglieder genau genug kennt. Aber gibt es das überhaupt: eine Kenntnis pädagogischer Situationen, die ‚genau genug‘ wäre? Sichere Prognosen über individuelle und soziale Wirkungen einer Handlung, exakte Rekonstruktionen ihrer Veranlassungen und ihrer Angemessenheit sind offenbar immer nur denkbar und möglich in vollständig determinierten Systemen. Eine pädagogische Situation wie die geschilderte ist ja aber gerade dadurch charakterisiert, dass sie mehrdeutig ist und praktisch von keinem der Beteiligten vollständig durchschaut und beschrieben werden kann“ (ebd.).

Konsequenz: Situativität pädagogischen Handelns

„Was ... professionelle pädagogische Praxis von anderen Formen der Vermittlung auszeichnet, ist ... der unter ... besonderen institutionellen Bedingungen, in spezifischer Weise themenbezogene und zwischen den körperlich anwesenden jeweiligen Professionellen und Adressaten stattfindende unmittelbare Vermittlungs- und Kommunikationsprozess“ (JOCHEN KADE & CHRISTIAN LÜDERS: Lokale Vermittlung, Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: ARNO COMBE & WERNER HELSPER [eds.]: Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996, p. 887-923, hier: p. 912).

1.7 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in pädagogischen Berufen

„Es scheint mir hilfreich, ... an den ursprünglichen, griechischen Sinn von Theorie, *theoria* zu erinnern. Das Wort meint Beobachten, zum Beispiel von Sternkonstellationen, Zuschauer sein, zum Beispiel bei einem Schauspiel, oder Teilnehmer an einer Festgesandtschaft sein“ (HANS-GEORG GADAMER: Lob der Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1983, p. 44).

Theoretisch tätig sind wir, wenn uns die Not der Praxis nicht gefangen hält. Theorie ist ein Mittel, um über Handeln nachzudenken (zu reflektieren).

Handeln in der Unterrichtssituation ist nur beschränkt durch Theorie *anleitbar*, denn (vgl. das Beispiel von Peter, der stört: Synopse I, S. 8ff. und Reader zur Vorlesung: Text Ia):

- (1) Unterrichtliches Handeln findet immer unter einem Defizit an Wissen statt. Wer unterrichtet, weiss nie genug über seine Schülerinnen und Schüler, und sein Wissen über die Unterrichtssituation ist im Prinzip jederzeit fast beliebig erweiterbar. Über einen Menschen informiert zu sein, ist im abschliessenden Sinn unmöglich. Das gilt umso mehr für eine ganze Schulklasse.
- (2) Unterricht kann nur beschränkt geplant werden. Dies v.a. deshalb, weil der Unterricht eine soziale Situation darstellt, bei der nie zum Voraus gewusst werden kann, wie sich die Menschen, mit denen man interagiert, verhalten werden. Das Unterrichten ist eine ereignisreiche Tätigkeit. Ereignisse lassen sich nur beschränkt vorhersehen.
- (3) Unterrichtliche Entscheidungen müssen oft unter zeitlichem Druck gefällt werden. Der Unterrichtende hat nicht die Zeit, um lange nachzudenken, Informationen zu sammeln, abzuwarten etc., sondern muss unmittelbar etwas tun bzw. schnell reagieren. Insofern ist Unterrichten „Handeln unter Druck“, nämlich unter dem Druck der Zeit. Der Unterrichtende *muss* handeln, weil es sonst zu spät sein könnte, und er muss *handeln*, weil er nicht die Zeit hat, um systematisch nachzudenken.
- (4) Unterrichtliches Handeln steht unter (strukturell) widersprüchlichen Anforderungen. Im Unterricht müssen oft Entscheidungen getroffen werden, die nicht optimierbar sind. Das Handeln hat selten den Charakter der Problemlösung, sondern eher denjenigen des Umgangs mit einem Dilemma. Obwohl der Unterrichtende das Eine tut, wäre das Andere nicht falsch gewesen. Die Dilemmata unterrichtlichen Handelns sind ständig präsent und lassen sich nicht zu Gunsten der einen oder anderen Seite auflösen.

Mit TERHART formuliert, ist das Unterrichten „... ein Arbeitsprozess, der bei unklaren und zum Teil widersprüchlichen Zielen unter sehr grossen operativen Unsicherheiten und nur bedingt möglicher Wirkungskontrolle verläuft, dabei jedoch unausweichlich ein hohes Mass an persönlichem Involviertsein mit sich bringt“ (EWALD TERHART: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: ARNO COMBE & WERNER HELSPER [eds.]: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002 [4. Aufl.], p. 448-471, hier: p. 464). Wenn dies eine zutreffende Analyse der Unterrichtssituation ist, dann kann das wissenschaftliche („theoretische“) Wissen für die pädagogische Berufsarbeit lediglich von beschränktem Nutzen sein. Ein Handeln, das situations- und adressatenabhängig ist, lässt sich wissenschaftlich nur bedingt optimieren. Das wissenschaftliche Wissen ist stets *zu allgemein*, als dass es ohne weiteres für die je konkreten Konstellationen der Praxis nutzbar gemacht werden könnte.

4 Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen müssen, um in der Situation des Unterrichts bestehen zu können:

- Handeln-können unter Bedingungen eines konstitutiven Wissensdefizits
- Handeln-können unter Bedingungen einer hohen Ereignisdichte
- Handeln-können unter Entscheidungsdruck (Zeitnot)
- Handeln-können unter dilemmatischen Bedingungen

Konsequenz: Unterrichtliches Handeln kann nicht als einfache Anwendung von (Unterrichts-)Theorie verstanden werden.

Theorie und Praxis werden über die Person des Praktikers/der Praktikerin vermittelt.

→ Theorie als Mittel zur *Reflexion* von Praxis, idealerweise: Reflexion von Praxis in der Praxis → „reflection-in-action“ (SCHÖN)

„We may reflect *on* action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome. We may do so after the fact, in tranquility, or we may pause in the midst of action to make what Hannah Arendt (1971) calls a ‚stop-and-think‘. In either case, our reflection has no direct connection to present action. Alternatively, we may reflect in the midst of action without interrupting it. In an *action-present* – a period of time, variable with the context, during which we can still make a difference to the situation at hand – our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it. I shall say, in cases like this, that we reflect-*in-action*“ (DONALD A. SCHÖN: *Educating the Reflective Practitioner – Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass 1991, p. 26).

Literaturhinweise:

REGULA VON FELTEN: *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann 2005.

REGULA VON FELTEN: *Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion*. In: HANS BERNER & RUDOLF ISLER (eds.): *Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, p. 125-140.

REGULA VON FELTEN & WALTER HERZOG: *Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 2001 (19), p. 29-42.

WALTER HERZOG: *Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 1995 (13), p. 253-273.

WALTER HERZOG & REGULA VON FELTEN: *Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 2001 (19), p. 17-28.

2. Kritik der Didaktik als Unterrichtstheorie

Literaturhinweise:

WALTER HERZOG: Dreieck, Kreis und Stufe. Über die geometrische Selbstbegrenzung der Didaktik. In: PATRICK BÜHLER, THOMAS BÜHLER & FRITZ OSTERWALDER (eds.): Grenzen der Didaktik. Bern: Haupt 2010, p. 157-184.

WALTER HERZOG: Was dem Lehren und Lernen zugrunde liegt. Ein Mehrebenenmodell des Unterrichts. In: WOLFGANG MESETH, MATTHIAS PROSKE & FRANK-OLAF RADTKE (eds.): Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2011, p. 146-160.

2.1 Das pädagogische Verhältnis

Literaturhinweis:

HERMAN NOHL: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke 1961 (5. Aufl.).

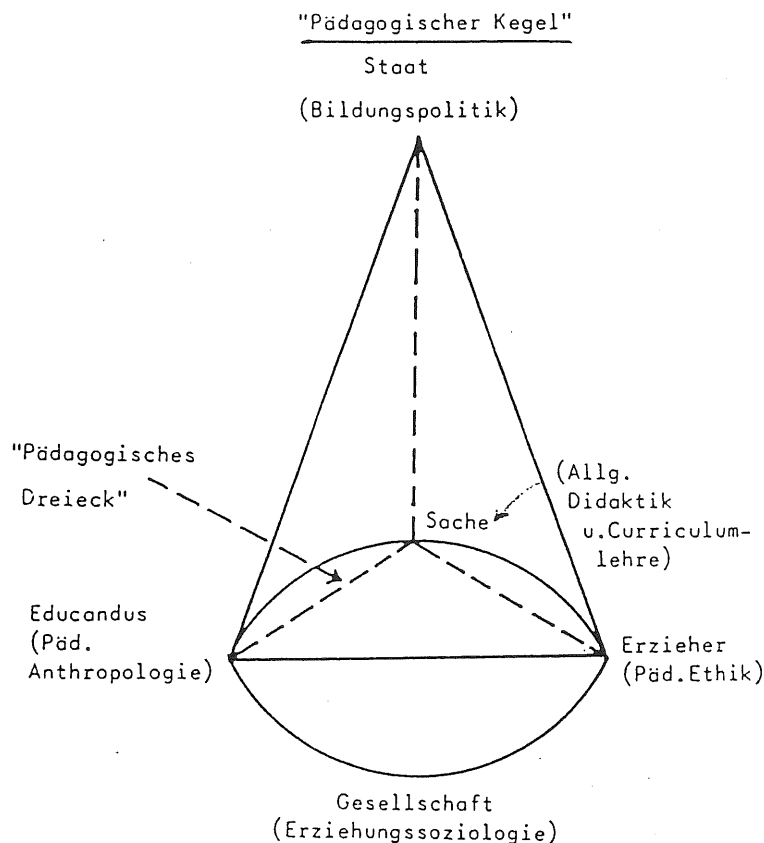
„Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (ebd., p. 134).

- 1) dyadisches Verhältnis
- 2) reifer Mensch – werdender Mensch
- 3) reifer Mensch ist auf werdenden Menschen gerichtet, nicht umgekehrt
- 4) Absicht des reifen Menschen, dem werdenden Menschen zu „seiner Form“ zu verhelfen
- 5) selbstlose Absicht
- 6) leidenschaftliches Verhältnis
- 7) Verhältnis strebt nach seiner Auflösung

„... das pädagogische Verhältnis strebt – das ist sein Schicksal und die Tragik des Lehrerseins – von beiden Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen, – ein Charakter, der so keinem andern menschlichen Bezüge eigen ist“ (ebd., p. 137).

„Die Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird, das meint nach Schleiermacher: wenn die jüngere Generation auf selbständige Weise zur Erfüllung der sittlichen Aufgabe mitwirkend der älteren Generation gleichsteht, die Pädagogik hat so das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung zu werden, die dann bis zu unserem Tode fortreicht ...“ (ebd., p. 132).

2.2 Das didaktische Dreieck

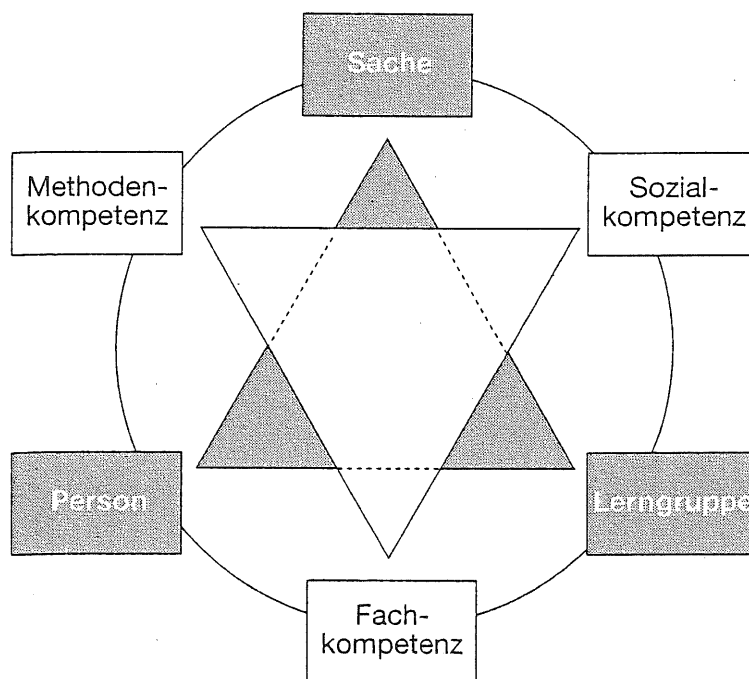


aus: JOSEF DERBOLAV: Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer 1975, p. 126

„In jedem Unterricht gibt es ein Thema [Singular!], das vermittelt wird, einen Lernenden [Singular!] und einen Vermittler, den Lehrer [Singular!]“ (KLAUS PRANGE: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1986 [2. Aufl.], p. 36). Auch wenn PRANGE im Folgenden einräumt, das Schema sei etwas einfach, ist er doch der Ansicht, es sei geeignet, „... die Besonderheit der unterrichtlichen Situation zu kennzeichnen“ (ebd.). „In jedem Unterricht gibt es zunächst ein Thema, das zu vermitteln ist. ... Zweitens gehört zum Unterricht ein Lernender, dem ein Thema angeboten oder zugemutet wird, das im Unterricht zu bearbeiten ist. Und drittens gehört zum Unterricht ein Mittler, der zwischen Thema und Schüler die Brücke schlägt“ (ebd.). PRANGE setzt das didaktische Dreieck dem kybernetischen Schema der Nachrichtenübertragung analog: Sender, Empfänger und Nachricht. „Damit informiert werden kann, ist ein Sender vonnöten, der eine Nachricht an einen Empfänger übermittelt. Die Dramaturgie des Codierens und De-Codierens kommt strukturell mit dem Baugesetz des didaktischen Dreiecks überein. Wo unterrichtet wird, geht es um ein Thema (Nachricht), einen Schüler (Empfänger) und einen Sender (Lehrer)“ (ebd., p. 37). „Immer geht es ... um das triadische Verhältnis ... von ... Lehrer, Thema und Schüler“ (ebd.).

Schulklasse als Kollektivsingular:

Für den Lehrer ergibt sich die Forderung, „sich an den Geist *des* Zöglings und *der* Klasse anzupassen“ (HANS AEBLI: Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta 1983, p. 48 – Hervorhebung W.H.). Damit ihm dies möglich ist, muss der Lehrer „in psychologischer Tuchfühlung mit der Klasse stehen: Er muss spüren, ob sie [die Klasse] ihn versteht, ob sie die Schritte nachzuvollziehen vermag, die er von ihr verlangt“ (ebd., p. 51). Des weiteren „muss der Lehrer wissen, ob die Klasse mitgeht, ob sie ernst nimmt, was ihr vorgetragen wird, ob sie fühlt, was er ihr vermitteln möchte“ (ebd., p. 51f.).



▽ Dreieck der erweiterten Qualifizierung

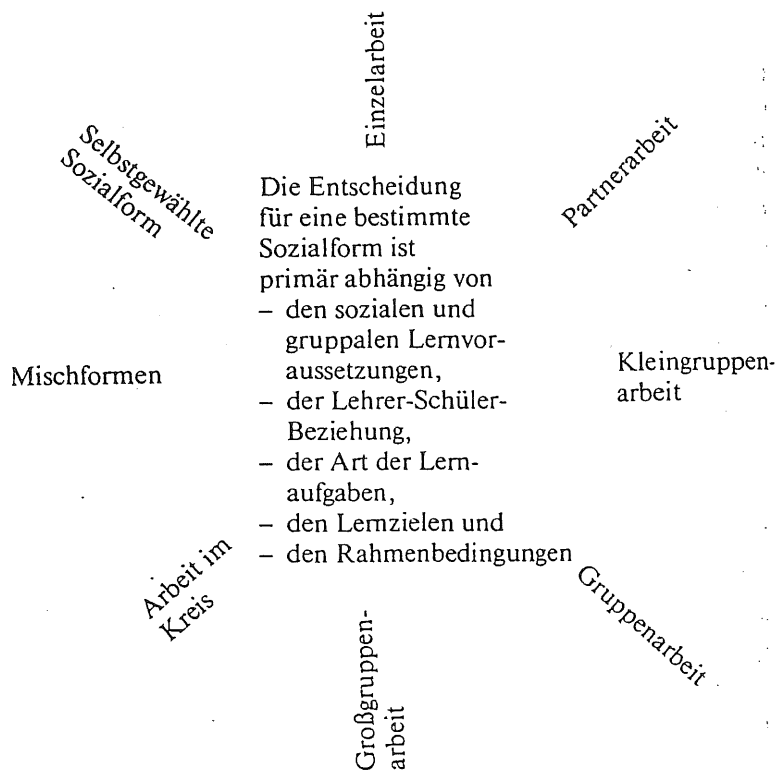
▲ Dreieck des lebendigen Lernens

Schema 5: Das didaktische Sechseck

aus: ROLF ARNOLD & INGEBORG SCHÜSSLER: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, p. 159

Zwischen der Klasse bzw. Lerngruppe und dem individuellen Schüler vermag das didaktische Dreieck nicht zu unterscheiden.

Ist der Frontalunterricht keine „Sozialform des Unterrichts“?



aus: GEORG E. BECKER: Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Teil 1. Weinheim: Beltz 1984, p. 110

Literaturhinweis:

HEINZ PÜTT: Organisationsformen und Interaktionsformen des Unterrichts. Überlegungen zur Unterrichtsmethode. In: WALTER TWELLMANN (ed.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 4.1. Düsseldorf: Schwann 1981, p. 375-391.

„Gesetzt den Fall, zwei oder mehr Personen geraten einander ins Feld wechselseitiger Wahrnehmung, dann führt allein diese Tatsache schon zwangsläufig zur Systembildung“ (NIKLAS LUHMANN: Einfache Sozialsysteme. In: MANFRED AUWÄRTER, EDIT KIRSCH & KLAUS SCHRÖTER [eds.]: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1976, p. 3-34, hier: p. 5).

2.3 Theorie der Praxis

Theorie der Praxis, Logik der Praxis, Epistemologie der Praxis, Epistemologie der Nicht-trivialität

PIERRE BOURDIEU (1930-2002)

Literaturhinweise:

PIERRE BOURDIEU: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1993 (Orig. 1980), v.a. Kap 5.

HEINZ VON FOERSTER: Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In: Einführung in den Konstruktivismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung. Bd. 10. Hrsgg. von HEINZ GUMIN und ARMIN MOHLER. München: Oldenbourg 1985, p. 27-68.

„Ist doch überhaupt auf jedem Gebiete, das Kunst heisst im engeren Sinne, die Praxis viel älter als die Theorie, so dass man nicht ... sagen kann, die Praxis bekomme ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie. Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewusster“ (FRIEDRICH SCHLEIERMACHER: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Band 2. Hrsgg. von MICHAEL WINKLER & JENS BRACHMANN. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2000, p. 1 [Original 1826]).

Praktisches Handeln ist nicht schlichte Anwendung von Theorie oder Befolgung von Regeln; es hat vielmehr den Charakter der Improvisation und verlangt dementsprechend „Takt, Fingerspitzengefühl, Feinfühligkeit, Gewandtheit oder Lebensart“ (BOURDIEU, a.a.O., p. 147) bzw. Intuition.

Literaturhinweis:

GEORG HANS NEUWEG: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 2002 (48), p. 10-29.

3. Phänomenologie der Unterrichtssituation

3.1 Komplexität

„If there is any kind of medicine that resembles teaching, it may be emergency medicine on the battlefield“ (LEE S. SHULMAN: *The Wisdom of Practice. Managing Complexity in Medicine and Teaching*. In: DAVID C. BERLINER & B.V. ROSENSHINE [eds.]: *Talks to Teachers*. New York: Random House 1987, p. 369-386, hier: p. 384).

Zur Unterscheidung von Kompliziertheit und Komplexität: „Die für uns erfahrbare Wirklichkeit ist ausserordentlich komplex. Komplex soll hierbei mehr bedeuten als nur kompliziert. Unter komplex möchte ich eine verfilzte Struktur verstehen, bei der *alles mit allem zusammenhängt*. Das ist tiefgründiger gemeint als in der üblichen Sprechweise. Ein Wollknäuel zum Beispiel könnte man als eine nur komplizierte Struktur bezeichnen, die zunächst undurchdringlich und ungeordnet erscheint, aber, wenn ich einmal den Anfang des Fadens gefunden habe, sich ohne Schwierigkeiten vollständig aufröseln und abwickeln lässt. Eine komplexe Struktur würde sich ergeben, wenn der Faden mit den danebenliegenden unterliegenden Schichten auf vielfache Weise verfilzt wäre. Komplexe Strukturen sind also Strukturen, die sich nicht ohne Einbussen auf einfachere Strukturen zurückführen lassen. Sie beinhalten eine höhere Ordnungsstruktur, bei der *das Ganze mehr ist als die Summe der Teile*“ (HANS-PETER DÜRR: *Die Zukunft ist ein unbetretener Pfad. Bedeutung und Gestaltung eines ökologischen Lebensstils*. Freiburg i. Br.: Herder 1995, p. 102).

„Der Erfolg der Naturwissenschaft beruht darauf, die Komplexität näherungsweise als *Kompliziertheit* zu interpretieren und dann einen Weg anzugeben, wie diese Kompliziertheit auf etwas Einfacheres reduziert werden kann. Die Methode, die dabei angewendet wird, ist die der Analyse, der Zerlegung, der Fragmentierung“ (ebd., p. 106).

Literaturhinweise:

ELMAR ANHALT: *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2012.

BRENT DAVIS & DENNIS J. SUMARA: *Complexity and Education. Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

NIKLAS LUHMANN & KARL-EBERHARD SCHORR: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988.

MARK MASON (ed.): *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Malden: Wiley-Blackwell 2008.

M. MITCHELL WALDROP: *Inseln im Chaos. Die Erforschung komplexer Systeme*. Reinbek: Rowohlt 1996.

SANDRA MITCHELL: *Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2008.

3.2 Widersprüche

3.2.1 Struktur der Lehrerrolle

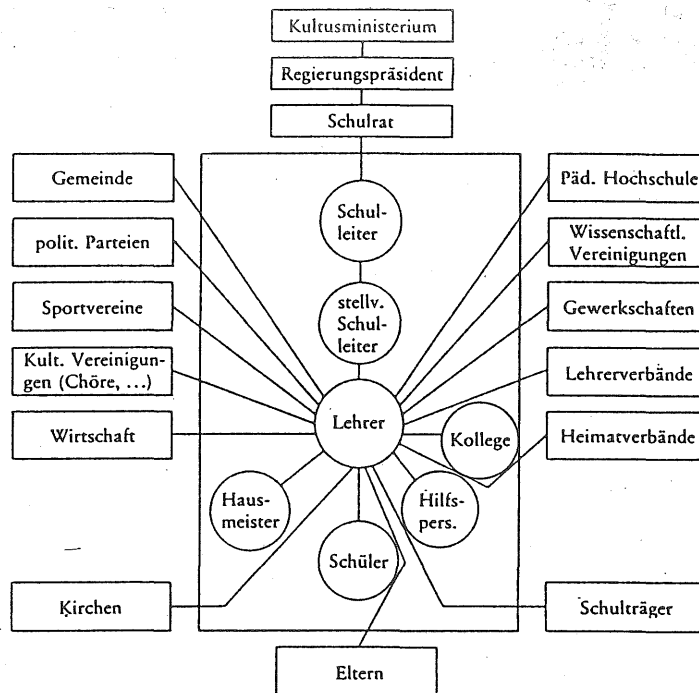


Abbildung 38: Die verschiedenen Bezugspersonen und -gruppen des Lehrers. Die Liste der Bezugsgruppen ließe sich noch erweitern. Auch müßten die Bezugsgruppen noch differenzierter dargestellt werden. Alle wirken direkt und indirekt auf die Lehrerrolle ein (aus Klose, 1971, S. 81).

aus: MANFRED HOFER: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe 1986, p. 364

„Es wird hier die These vertreten, dass der Lehrerrolle eine dreifache Konfliktstruktur zentral ist, die wesentlich die Lehrer-Schüler-Interaktionen mitbestimmt:

- Wer ist der Klient des Lehrers?
(Gesellschaft/Selektionsfunktion versus Schüler/Funktion der Förderung)
- Was will der Klient Schüler?
(Schüler-Zukunft versus Schüler-Gegenwart)
- Wie lebt der Klient Schüler?
(Schüler-Gruppe versus Schüler-Individuum)“

(SIBYLLE REINHARDT: Subjektorientierte Lehrerweiterbildung am Beispiel des Unterrichtsfaches Sozialkunde. In: UNA DIRKS & WILFRIED HANSMANN [eds.]: Reflexive Lehrerweiterbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1999, p. 138-145, hier: p. 138).

„Diese rollenimmanenten Widersprüche können LehrerInnen bei Strafe des Scheiterns nicht bereinigen. Da die konfligierenden Ansprüche ständig zugleich bestehen, muss der Lehrer situativ entscheiden, welche Norm er gerade wie zum Ausdruck bringt – und wie er die Gegennorm dabei bewahrt“ (ebd., p. 139).

3.2.2 Bildung versus Selektion als Hauptwiderspruch

5 Gruppen von Funktionen von Prüfungen/Zensuren:

- Auslesefunktionen
- Zertififikationsfunktionen
- Berechtigungsfunktionen
- Herrschaftsfunktionen
- didaktische Funktionen

Literaturhinweis:

KARL-HEINZ FLECHSIG: Prüfungen als Erkenntnisgegenstand und Handlungsbereich der Didaktik. In: Die Deutsche Schule 1977 (69), p. 631-641.

HELLMUT BECKER hat die Widersprüchlichkeit der verschiedenen Funktionen der Notengebung auf die Antithese zugespitzt: „Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit“ (In: Neue Sammlung 1981 [21], p. 335-349).

Literaturhinweis:

PIERRE BOURDIEU & JEAN-CLAUDE PASSERON: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett 1971.

3.2.3 Lehrerfragen

„Die Frage ist ... eine Schulform, die das Leben so gut wie gar nicht kennt. Im Leben wird man nicht von jemand gefragt, der uns das wissen lassen will, was er weiss; sondern wenn man uns fragt, so will der Fragende von uns das wissen, was er *nicht* weiss“ (HUGO GAUDIG: Didaktische Präludien. Leipzig: Teubner 1990, p. 14).

„It is awkward, to say the least, to have to check up on people. And it is demeaning, if not downright insulting, to have to be checked up on. Legitimate they [the suspicions underlying the teacher's mode of questioning] may be, but suspicions they remain“ (PHILIP W. JACKSON: The Practice of Teaching. New York: Teachers College Press 1986, p. 68).

Literaturhinweis:

ARON RONALD BODENHEIMER: Warum? Von der Obszönität des Fragens. Stuttgart: Reclam 1999 (5. Aufl.).

3.3 Ungewissheiten

- Multidimensionalität
- Simultaneität
- Unmittelbarkeit
- Unvorhersehbarkeit
- Öffentlichkeit
- Geschichtlichkeit
- Informalität
- Intransparenz

Literaturhinweis:

WALTER HERZOG: Professionalität im Beruf der Lehrerinnen und Lehrer. In: HANS BERNER & RUDOLF ISLER (eds.): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, p. 49-77.

Ein Beispiel für Simultaneität im Unterricht:

- „a) Sportunterricht in einer dritten Klasse: Thema ist die Einführung in das Springen am Absprungtrampolin. Beobachtet wird die zweite von vier vorgesehenen Stunden. Zwei Gruppen von je fünfzehn Schülern üben an zwei Geräten freie Sprünge. Anlauf auf hintereinander gestellten kleinen Kästen; verschiedene Sprünge über einen vor dem Trampolin liegenden Medizinball; Landung auf einem Weichboden. Der Lehrer steht hinter den Geräten, zwischen den Weichböden. Die Schüler üben mit viel Eifer.
- b) Nach einiger Zeit setzt sich Andrea auf die Bank. Nach kurzer Zeit setzt sich Gabi dazu. Beide sprechen miteinander. Der Lehrer winkt sie zu sich, als sie in seine Richtung sehen. Beide bleiben sitzen, der Lehrer ruft sie beim Namen. Sie sehen den Lehrer an, bleiben aber sitzen.
- c) Der Lehrer unterbricht den Übungsbetrieb mit den Worten ‚Bitte einen Augenblick nicht springen‘ und geht zu den beiden Mädchen. Lehrer (mir vorwurfsvoller Stimme): ‚Warum seid ihr denn nicht zu mir gekommen?‘ Keine Antwort. ‚Habt ihr die Sprache verloren?‘ Keine Antwort. Mittlerweile stehen mehrere Schüler bei dem Lehrer, der sich zu den beiden Mädchen auf die Bank gesetzt hat. Der Lehrer zu den anderen Schülern: ‚Geht doch etwas zurück, dann kann ich mich besser mit Gabi und Andrea unterhalten.‘
- d) Er wechselt die Seite, legt Andrea den Arm um die Schulter und sagt: ‚Andrea, was ist denn los? Warum machst du nicht mehr mit?‘ Andrea: ‚Ich...ich habe Angst.‘ Lehrer: ‚Wovor denn?‘ Andrea: ‚Vor dem Springen.‘ Lehrer: ‚Aber – du machst das doch schon ganz gut.‘ Andrea: ‚Trotzdem habe ich Angst.‘ Lehrer: ‚Und du, Gabi, was ist mir dir?‘ Gabi: ‚Ich habe keine Lust mehr. Immer das lange Anstehen. Und dann die blöden Jungs, die immer so schubsen.‘ Lehrer: ‚Aber wir haben doch nur zwei Trampoline und dann müsst ihr eben etwas warten.‘ Gabi: ‚Das ist ja so blöd. Und Andrea macht ja auch nicht mit.‘
- e) Mittlerweile haben die wartenden Schüler das Springen fortgesetzt. Als der Lehrer sieht, wie ein Schüler bei der Landung hinfällt, steht er schnell auf und geht zu den Sprunggeräten. ‚Ich habe euch doch gesagt, nicht zu springen, solange ich nicht da bin. Also wartet doch bitte, bis ich mit Andrea und Gabi zu Ende gesprochen habe.‘
- f) Er geht zurück und setzt sich wieder zu den beiden. ‚Also wo war ich stehen geblieben? Ach ja, bei dir, Gabi. Wenn Andrea Angst hat, dann ist doch das kein Grund für dich, auch nicht mehr mitzumachen. Ich finde, ihr könnt beide wieder mitmachen, Gabi probiert mal was Neues, und wenn Andrea springt, stelle ich mich neben das Trampolin.‘
- g) Beide Mädchen zeigen wenig Neigung, auf diesen Vorschlag einzugehen. Einige Schüler haben wieder mit dem Springen angefangen. Der Lehrer sieht dies, will dazwischenrufen, zögert und wendet sich achselzuckend der restlichen Klasse zu. Andrea und Gabi bleiben trotz mehrmaliger Aufforderung am Rande.
- h) Später gesellt sich Markus zu ihnen und alle drei beginnen, auf dem Mattenwagen im Geräteraum herumzuturnen. Als der Lehrer das sieht, verbietet er es: ‚Wenn ihr schon nicht mitturnt, dann bleibt wenigstens auf der Bank sitzen.‘

Der paradoxen Folge, dass alle aufhören müssen, damit einige anfangen, liegt eine strukturelle Antinomie zugrunde. Denn es ist kein Zufall, dass gerade im Sportunterricht der Anspruch auf körperliche Unversehrtheit sich in Sicherheitsbestimmungen niederschlägt, zugleich aber mit dem Anspruch auf aktive unterrichtliche Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ein Rest von Unfallrisiko immer einhergeht. Jeder Versuch, die Antinomie *einseitig* aufzulösen, ist zum Scheitern verurteilt. Die körperliche Unversehrtheit aller Schüler und Schülerinnen auf der einen Seite und der Anspruch der aktiven Teilnahme aller am Unterricht stellen den Lehrer im Rahmen der vorgestellten Unterrichtssequenz u.a. vor ein Dilemma ... Die Entscheidung des Lehrers für die Beteiligung ‚vieler‘ am Unterricht kann nicht verhindern, dass die ‚wenigen‘ Unbeteiligten einen ‚Krisenherd‘ bilden, der weiteres Eskalationspotential beinhaltet. Indem der Lehrer also dem Sicherheitsanspruch (zumindest aus seiner Sicht) Genüge tut, wird der Beteiligungsanspruch (zunehmend) ausgeblendet“ (MATTHIAS SCHIERZ & JÖRG THIELE: Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. In: Zeitschrift für Pädagogik 2002 (48), p. 30-47, hier: p. 35-37).

Schülerinnen und Schüler als grösste Ungewissheit des Unterrichtens

3.4 Didaktische Illusionen

Die Ungewissheiten des Unterrichts werden durch didaktische Illusionen überdeckt.

So vergleicht COMENIUS in seiner „Grossen Didaktik“ das Unterrichten mit der Buchdruckerkunst und postuliert als Analogon der Druckerschwärze „... die lebendige Stimme des Lehrers, die den Sinn der Dinge aus den Büchern auf den Geist der Hörer überträgt“ (JOHANN AMOS COMENIUS: Grosse Didaktik. Übersetzt und herausgegeben von ANDREAS FLITNER. Stuttgart: Klett-Cotta 2000 [9. Aufl.], p. 217). Gleich dem feinsten Öl, wie es von den Buchdruckern verwendet wird, vermag die Stimme des Lehrers „... wegen seiner angenehmen und leichten Lehrmethode ... in den Geist der Lernenden ein[zu]dringen und mit sich zugleich den Lehrstoff eindringen [zu] lassen“ (ebd., p. 218).

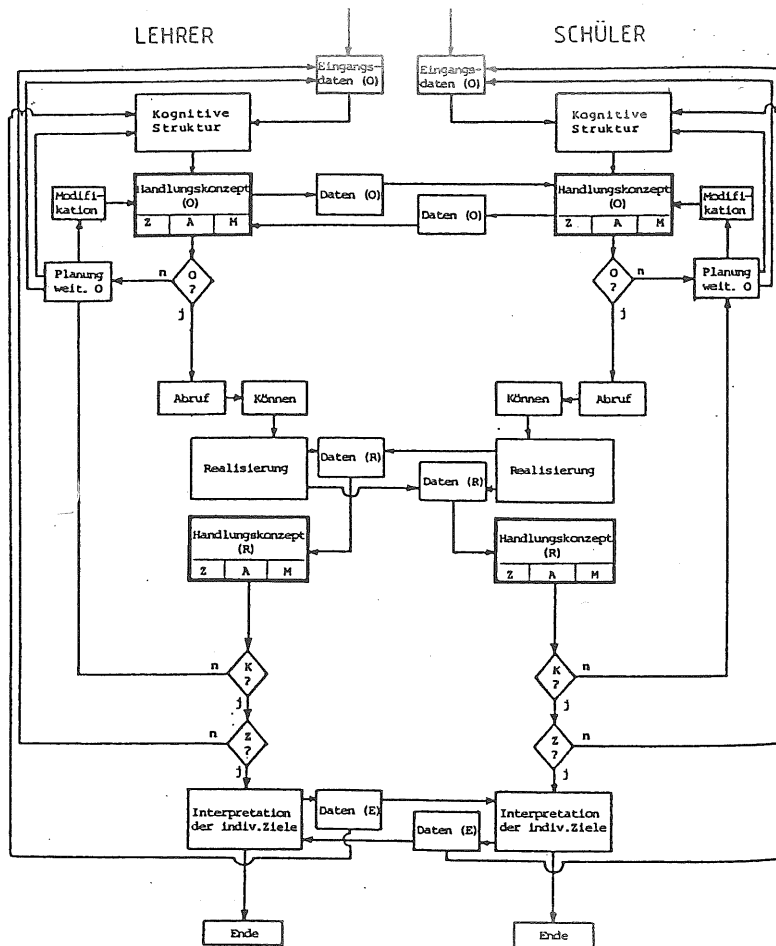
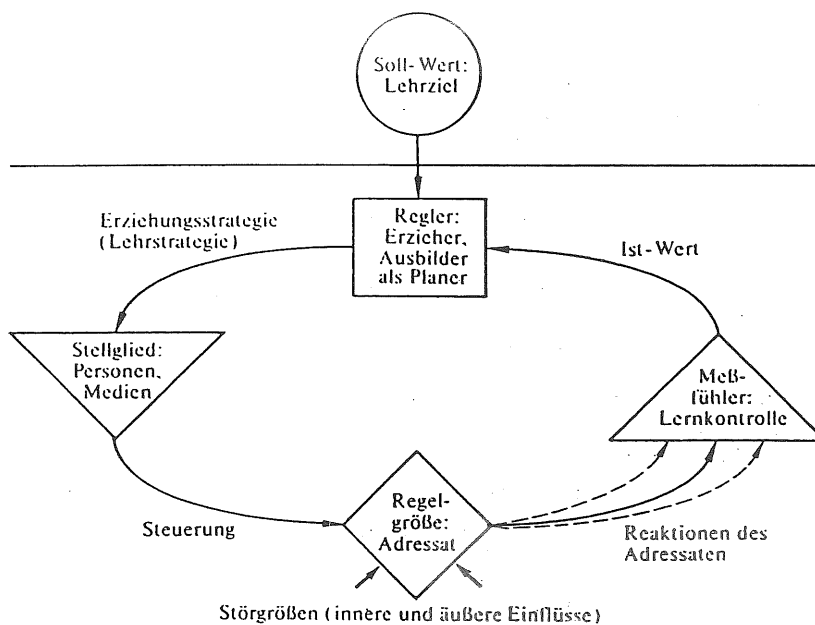


Abb. 105. Das Allgemeine Lehr-Lern-Modell ALL

aus: WALTER EDELMANN: Lernpsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993 (3. Aufl.), p. 322



aus: FELIX VON CUBE: Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: HERBERT GUDJONS, RITA TESKE & RAINER WINKEL (eds.): Didaktische Theorien. Hamburg: Bergmann + Helbig 1986, p. 47-60, hier: p. 49

KLAUS HOLZKAMP hat die Verkoppelung der Tätigkeiten des Lehrens und des Lernens den „Lehrlernkurzschluss“ genannt und aufgezeigt, wie dieser logische Fehler in der pädagogischen Literatur nur allzu häufig anzutreffen ist.

Literaturhinweis:

KLAUS HOLZKAMP: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus 1993.

„Teaching may be compared to selling commodities. No one can sell unless someone buys. We should ridicule a merchant who said that he had sold a great many goods although no one had bought any. ... There is the same exact equation between teaching and learning that there is between selling and buying“ (JOHN DEWEY: How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking for the Educative Process. Lexington: Heath and Company 1938, p. 35f.).

Unsinnige Redeweise von

„Lehr-Lern-Prozess“
„Lehr-Lern-Strukturen“
„Lehr-Lern-Tätigkeiten“
„Lehr-Lern-Methoden“
„Lehr-Lern-Einheiten“
„Lehr-Lern-Kultur“ etc.

Wie SCHEUERL zu Recht betont, verwischt der Bindestrich in der Rede von Lehr-Lernprozessen das elementare Problem, „... dass wir zwar Lehrprozesse didaktisch planen und steuern können, die Lernprozesse, die als Antworten darauf erst entstehen sollen, aber immer nur stimulieren, provozieren, animieren, nicht aber kausal verursachen“ (SCHEUERL 1979, a.a.O., p. 104).

4. Handlung und System

4.1 Pädagogik als Handlungstheorie

Didaktik als „Theorie eines Handelns“

Literaturhinweis:

RUDOLF MESSNER: Didaktik. Eine Übersicht über ihre Grundprobleme. In: HANS AEBLI (ed.): Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule. Lehrerbildung von morgen, Bd. 4. Stuttgart: Klett 1975, p. 33-84.

„Echtes pädagogisches Denken steigt aus dem unmittelbaren Theoretisieren in der Situation des Handelns auf und kehrt, als Klarheit und Umsicht des Handelns, ins Tun zurück“ (WILHELM FLITNER: Allgemeine Pädagogik. Frankfurt a. M.: Ullstein 1980, p. 20).

Handlungswissenschaften vs. Erkenntniswissenschaften (DIETRICH BENNER)

Erziehung als Handlungsbegriff:

„Für unseren Zusammenhang genügt vorläufig der Hinweis, dass Erziehung überhaupt nur unter der Voraussetzung zustandekommt, dass der Persönlichkeit eines Menschen, wie sie ist, das Bild einer in irgendeiner Hinsicht vollkommeneren Persönlichkeit gegenübergestellt wird, zu der man ihn machen will. Man kann auch sagen: dem Menschen wird ein Ideal gegenübergestellt, das zeigt, wie er sein soll. ... *Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.* Statt von ‚Gefüge der psychischen Dispositionen‘ kann man abkürzend auch von der ‚Persönlichkeit‘ sprechen“ (WOLFGANG BREZINKA: Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München: Reinhardt 1978 [4. Aufl.], p. 44-45).

„Erziehen ist Handeln und Erziehungstheorien sind Theorien des erzieherischen Handelns, ganz gleich, ob man dabei an praktische Theorien für die Erziehung oder an wissenschaftliche Theorien von der Erziehung denkt“ (WOLFGANG BREZINKA: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt 1981, p. 144f.).

Bei der Bestimmung des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft „... ist ... zu wenig beachtet worden, dass alles ‚Gegebene‘ oder ‚Seiende‘, das unter den Begriff Erziehung fällt, in einer Zweck-Mittel-Beziehung steht und nur als Mittel zu Zwecken verstanden werden kann“ (BREZINKA 1978, a.a.O., p. 59). Der Hauptproblembereich der Erziehungswissenschaft „... besteht ... darin, *die Bedingungen für die Erreichung von Erziehungszielen zu erforschen*“ (ebd., p. 60).

„Die Pädagogik gliedert sich also in die Lehre von den Erziehungszielen, die Lehre von den Methoden und Organisationsformen der Erziehung und die Lehre von den Educanden“ (WOLFGANG BREZINKA: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt 1981, p. 12).

„Von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns kann ... erst dann gesprochen werden, wenn aufgrund nomologischer Wissenschaft die Wahrschein-

lichkeit bestimmt werden kann, mit der von erzieherisch intendiertem Handeln eine Absicht entsprechende ‚Wirkung‘ erwartet werden kann. Erst unter dieser Voraussetzung wird Erziehung zu einer planbaren und verantwortbaren Handlung“ (HELMUT HEID: Erziehung. In: DIETER LENZEN (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt 1997 [3. Aufl.], p. 43-68, hier: p. 57).

Andere Definitionen des Begriffs Erziehung:

„*Erziehung* ist ein gegenseitig befriedigendes, das bedeutsame Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung förderndes Zusammenleben von Menschen“ (REINHARD TAUSCH & ANNE-MARIE TAUSCH: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe 1991 [10. Aufl.], p. 28).

„*Erziehung ist der Prozess der Wechselwirkung (Interaktion) von Lehren und Lernen*“ (KARL-JOSEF KLAUER: Revision des Erziehungsbegriffs. Grundlagen einer empirisch-rationalen Pädagogik. Düsseldorf: Schwann 1973, p. 47).

„Die hier vertretene Auffassung lässt ... die Rede vom Erzieher oder von der Tätigkeit des Erziehens überhaupt nicht zu, was zweifellos unserem Sprachgebrauch zuwiderläuft. Erziehung ist hier ein Prozess der wechselseitigen Beeinflussung, innerhalb dessen Lehrende und Lernende anzutreffen sind ...“ (ebd., p. 51).

„Erziehung fassen wir ganz allgemein als die problematische Wechselwirkung von Ich und Du, die zwischen allen Menschen bestehen kann. Die Erziehung der jüngeren Generation durch die ältere ist nur ein Sonderfall dieser allgemeinen Wechselwirkung“ (EBERHARD GRISEBACH: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle: Max Niemeyer 1924, p. 11).

Wir „nennen ... die Erziehung eine notwendige Lebensfunktion, die überall und jederzeit ausgeübt wird, wo Menschen dauernd zusammenleben. ... Man darf [daher, W. H.] sagen: in einer Gemeinschaft erziehen sich alle Glieder gegenseitig“ (ERNST KRIECK: Grundriss der Erziehungswissenschaft. Fünf Vorträge. Leipzig: Quelle und Meyer 1927, p. 28, 29).

„Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns“ (JEAN-JACQUES ROUSSEAU: *Emil, oder Über die Erziehung*. In neuer deutscher Fassung besorgt von LUDWIG SCHMIDTS. Paderborn: Schöningh 1975 (5. Aufl.; Orig. 1762).

„Erziehen kann ... als Merkmal eines (nichtlinearen) dynamischen Interaktionssystems aufgefasst werden. Dieses Merkmal gilt als globales, qualitatives Merkmal des Systems (denn wäre es lokal, dann wäre Erziehen punktprognostisch erfassbar); es kann sich über die Zeit verändern wie das System auch“ (LUTZ-MICHAEL ALISCH: Psychologie und Pädagogik. In: NORBERT GROEBEN [ed.]: Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Bd. I/2. Halbband. Münster: Aschendorff 1999, p. 151-191, hier: p. 163).

Der Begriff der Erziehung „... bezieht sich auf ein nichtlineares dynamisches System, das durch die Interaktion mindestens zweier Personen (gewöhnlich Educator und Educand genannt) gegeben ist. Die Virtualität der Dynamik des Systems wird durch Reskalierung bestimmt. Erziehen kann also als qualitative Eigenschaft des virtuell auf Reskalierung gerichteten dynamischen Interaktionssystems definiert werden“ (ebd., p. 166).

4.2 Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen

WILHELM WUNDT (1832-1920)

„Regelmässig überschreitet der objektiv erreichte Zweck das ihm vorausgehende Zweckmotiv. Überall, wo Zweckvorstellungen als kausale Bedingungen in den Verlauf des Geschehens eingreifen, da fällt das als Ursache wirkende Zweckmotiv keineswegs mit dem als Wirkung dieser Ursache erscheinenden objektiven Zweck zusammen, sondern der letztere überschreitet die ihm vorangehende Zweckvorstellung in grösserem oder geringerem Masse, oder er bleibt auch, unter dem Einfluss entgegenwirkender Bedingungen, hinter ihr zurück“ (WILHELM WUNDT: System der Philosophie. Bd. 1. Leipzig: Engelmann 1919 [4. Aufl.], p. 326).

EDUARD SPRANGER (1882-1963)

„Was ist alltäglicher, als dass unsere Absichten, auch die bestdurchdachten, vom ersten Gang des Schicksals oder vom törichten Zufall durchkreuzt werden? Wir können planen, wollen, handeln; die Erfolge haben wir nicht in der Hand. Auf keinem Gebiet tritt dies so deutlich und enttäuschend zutage, wie auf dem der Erziehung“ (EDUARD SPRANGER: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. I. Hrsgg. von GOTTFRIED BRÄUER & ANDREAS FLITNER. Heidelberg: Quelle & Meyer 1969, p. 348-405, hier: p. 349).

„Wer sich für den gebundenen, mit Gehorsamsforderungen arbeitenden Stil entscheidet, muss auch seine Misslichkeiten mit in Kauf nehmen: Es kommt kaum etwas Eigenes in der jungen Seele auf; alles wird vom Fremdwillen erstickt. Man muss sich darauf gefasst machen, dass am Ende einer solchen Erziehung zunächst ein massloser Drang ins Freie entsteht, durch den der junge Mensch doch noch verloren gehen kann. Jedenfalls: der erhoffte ‚Sprung in die Freiheit‘ – nämlich in die sittliche Freiheit = Selbstbestimmung und Freiheit unter dem Gesetz – kann ausbleiben. Dann hat man nichts als willfähige Naturen, ja Automaten, hervorgebracht, denen vor allem die Fähigkeit fehlt, sich in einer ganz neuen, ungewohnten Situation sittlich zurechtzufinden usw.“ (ebd., p. 371).

„Der Mensch verändert nicht nur durch sein Tun die ihm gegenüberstehende Welt; sein Tun verändert auch ihn selbst“ (ebd., p. 314). „Eine der vielen ungewollten Nebenwirkungen, die sich beim pädagogischen Tun unvermerkt ergeben, ist ... die Rückwirkung auf den Handelnden selbst“ (ebd., p. 402).

4.3 Grundbegriffe der Systemtheorie

LUDWIG VON BERTALANFFY (1901-1972)

JAKOB VON UEXKÜLL (1864-1944)

GREGORY BATESON (1904-1980)

HUMBERTO MATURANA (*1928)

FRANCISCO VARELA (1946-2001)

NIKLAS LUHMANN (1927-1998)

Literaturhinweis:

NIKLAS LUHMANN: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2010 (14. Aufl.).

- 1) Autopoiese (Selbstreferentialität) statt Input-Output
„Unser Vorschlag ist, dass Lebewesen sich dadurch charakterisieren, dass sie sich – buchstäblich – andauernd selbst erzeugen. Darauf beziehen wir uns, wenn wir die sie definierende Organisation *autopoietische Organisation* nennen (griech. *autos* = selbst; *poiein* = machen)“ (HUMBERTO R. MATURANA & FRANCISCO J. VARELA: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern: Scherz 1987, p. 50f.).

informationelle Geschlossenheit autopoietischer Systeme → Konstruktivismus
- 2) System/Umwelt statt Teil/Ganzes
„Jedes selbstreferentielle [autopoietische] System hat nur den Umweltkontakt, den es sich selbst ermöglicht, und keine Umwelt ‚an sich‘“ (LUHMANN 1984, a.a.O., p. 146).
- 3) Sozialität emergiert aus gegenseitiger Beobachtung, nicht aus psychischem Verstehen
„Gesetzt den Fall, zwei oder mehr Personen geraten einander ins Feld wechselseitiger Wahrnehmung, dann führt allein diese Tatsache schon zwangsläufig zur Systembildung“ (NIKLAS LUHMANN: Einfache Sozialsysteme. In: MANFRED AUWÄRTER, EDIT KIRSCH & KLAUS SCHRÖTER [eds.]: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976, p. 3-34, hier: p. 5).
- 4) doppelte Kontingenz
„The crucial reference points for analyzing interaction are two: (1) that each actor is *both* acting agent and object of orientation *both* to himself and to the others; and (2) that, as acting agent, he orients to himself and to others and, as object, has meaning to himself and to others, in *all* of the primary modes or aspects. ... From these premises derives the fundamental proposition of the *double* contingency of interaction. Not only, as for isolated behaving units, animal or human, is a goal outcome contingent on successful cognition and manipulation of environmental objects by the actors, but since the most important objects involved in interaction act too, it is also contingent on *their* action or intervention in the course of events“ (TALCOTT PARSONS: Interaction: Social Interaction. In: DAVID L. SILLS [ed.]: International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 7. New York: Macmillan 1968, p. 429-441, hier: p. 436).

„Kontingenz ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“ (LUHMANN 1984, a.a.O., p. 152).

Doppelte Kontingenz meint, dass „... jeder kontingent handelt, also jeder auch anders handeln kann und jeder dies von sich selbst und den anderen weiss und in Rechnung stellt ...“ (ebd., p. 165).

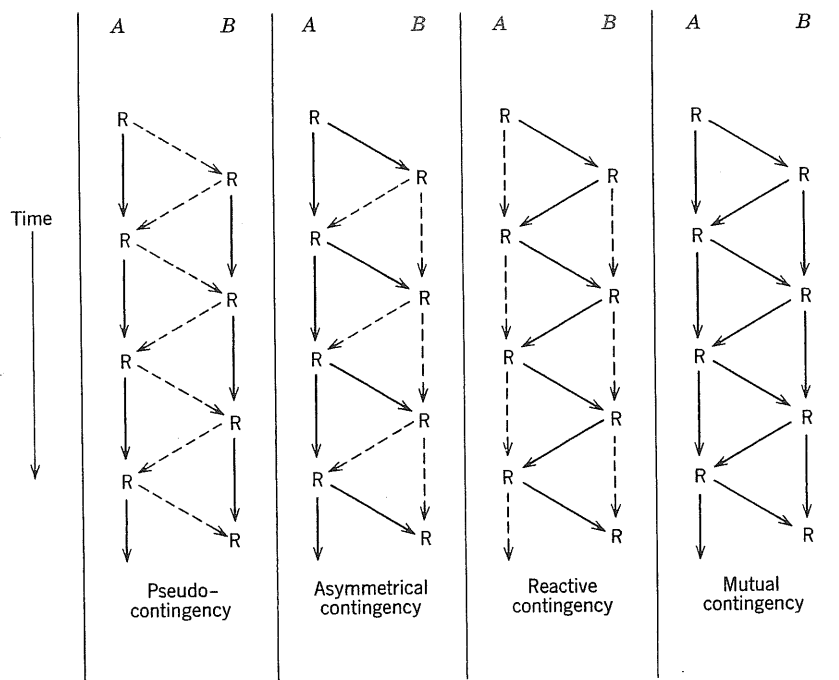


Figure 13.1. Classes of social interaction in terms of contingency.

aus: EDWARD E. JONES & HAROLD B. GERARD: Foundations of Social Psychology. New York: Wiley 1967, p. 507

4.4 Von der doppelten Kontingenz zur Kommunikation

4.4.1 Liebesbeziehungen

Literaturhinweis:

NIKLAS LUHMANN: Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004.

Sozialer Stillstand: Jeder wartet darauf, was der andere tut (z. B. zwei höfliche Menschen vor der Haustür).

Liebe ist nur durch Liebe zu motivieren: „Liebe bezieht sich auf Liebe, sucht Liebe, wächst in dem Masse, als sie Liebe findet und sich selbst als Liebe erfüllen kann“ (LUHMANN, a.a.O., p. 36).

Wenn dem so ist, wie kann eine Liebesbeziehung überhaupt zustande kommen?

„... die Irrationalität der Passion muss es ... unwahrscheinlich machen, dass zwei Personen in bezug aufeinander zugleich davon befallen sind. Amor schießt nicht zwei Pfeile zugleich ab. Liebe mag wie ein Zufall eintreffen, aber normalerweise wohl nicht als Doppelfall; man muss also nachhelfen – nicht zuletzt auch, um im Werben und Verführen das eigene Gefühl zu festigen. Wehrlosigkeit in bezug auf die eigene Passion und Raffinesse in bezug auf die des anderen treten in einen Steigerungszusammenhang – je mehr Leidenschaft, desto mehr Umsicht und durchdachte Verhaltensplanung, und dies auf beiden Seiten, wenn beide der Passion des anderen noch unsicher sind und die Situation insofern als asymmetrisch erleben“ (ebd., p. 76).

Produktivität des Zufalls:

„Wenn jeder kontingent handelt, also jeder auch anders handeln kann und jeder dies von sich selbst und den anderen weiss und in Rechnung stellt, ist es zunächst unwahrscheinlich, dass eigenes Handeln überhaupt Anknüpfungspunkte (und damit: Sinngebung) im Handeln anderer findet; denn die Selbstfestlegung würde voraussetzen, dass andere sich festlegen, und umgekehrt. Zugleich mit der *Unwahrscheinlichkeit* sozialer Ordnung erklärt dieses Konzept aber auch die *Normalität* sozialer Ordnung; denn unter dieser Bedingung doppelter Kontingenz wird jede Selbstfestlegung, wie immer zufällig entstanden und wie immer kalkuliert, Informations- und Anschlusswert für anderes Handeln gewinnen. Gerade weil ein solches System geschlossen-selbstreferentiell gebildet wird, also A durch B bestimmt wird und B durch A, wird jeder Zufall, jeder Anstoss, jeder Irrtum produktiv“ (LUHMANN 1984, a.a.O., p. 165).

Ist der Zufall produktiv geworden, setzt sich ein *autokatalytischer* Prozess in Gang.

4.4.2 Systembildung

„Soziale Systeme entstehen ... dadurch (und nur dadurch), dass *beide* Partner *doppelte* Kontingenz erfahren und dass die Unbestimmbarkeit einer solchen Situation für *beide* Partner *jeder* Aktivität, die dann stattfindet, strukturbildende Bedeutung gibt“ (LUHMANN 1984, a.a.O., p. 154).

„Ein soziales System baut nicht darauf auf und ist auch nicht darauf angewiesen, dass diejenigen Systeme, die in doppelter Kontingenz stehen, sich wechselseitig durchschauen und prognostizieren können“ (ebd., p. 157).

Ein vollkommenes Wesen („Gott“) braucht nicht zu kommunizieren, da es immer schon über alles informiert ist. Vollkommenheit impliziert Asozialität.

Literaturhinweis:

HORST-EBERHARD RICHTER: Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen. Reinbek: Rowohlt 1990.

Da die Menschen nicht vollkommen sind und weder sich selber noch andere zu durchschauen vermögen, sind sie auf Kommunikation angewiesen.

„Soziale Systeme entstehen auf Grund der Geräusche, die psychische Systeme erzeugen bei ihren Versuchen zu kommunizieren“ (LUHMANN 1984, a.a.O., p. 292).

4.4.3 Kommunikation

„Der elementare, Soziales als besondere Realität konstituierende Prozess ist ein Kommunikationsprozess“ (LUHMANN 1984, a.a.O., p. 193).

Literaturhinweis:

ANDRÉ KIESERLING: Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1999.

KIESERLING nennt die Situation der gegenseitigen Wahrnehmung *präkommunikative Sozialität*.

Der Kommunikationsbegriff bei PAUL WATZLAWICK: „Verhalten hat ... eine Eigenschaft, die so grundlegend ist, dass sie oft übersehen wird: Verhalten hat kein Gegenteil, oder um dieselbe Tatsache noch simpler auszudrücken: Man kann sich nicht *nicht* verhalten. Wenn man also akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, d. h. Kommunikation ist, so folgt daraus, dass man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht *nicht* kommunizieren kann. Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben alle Mitteilungscharakter: Sie beeinflussen andere, und diese anderen können ihrerseits nicht *nicht* auf diese Kommunikationen reagieren und kommunizieren damit selbst. Es muss betont werden, dass Nichtbeachtung oder Schweigen seitens des anderen dem eben Gesagten nicht widerspricht. Der Mann im überfüllten Wartesaal, der vor sich auf den Boden starrt oder mit geschlossenen Augen dasitzt, teilt den anderen mit, dass er weder sprechen noch angesprochen werden will, und gewöhnlich reagieren seine Nachbarn richtig darauf, indem sie ihn in Ruhe lassen. Dies ist nicht weniger ein Kommunikationsaustausch als ein angeregtes Gespräch“ (PAUL WATZLAWICK, JANET H. BEAVIN & DON D. JACKSON: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber 1972, p. 51).

Gemäss LUHMANN kommt eine Kommunikation zustande „... durch eine Synthese von drei verschiedenen Selektionen – nämlich Selektion einer *Information*, Selektion der *Mitteilung* dieser Information und selektives *Verstehen* oder *Missverstehen* dieser Mitteilung und ihrer Information. Keine dieser Komponenten kann für sich allein vorkommen. Nur zusammen erzeugen sie Kommunikation“ (NIKLAS LUHMANN: Soziologische Aufklärung, Bd. 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen: Westdeutscher Verlag 1995, p. 115).

Als vierte Selektion erwähnt LUHMANN die Annahme oder Ablehnung der Kommunikation.

Unvorhersehbarkeit und Riskiertheit von Kommunikation:

„Kommunikation setzt für sich bestehende Lebewesen mit je eigener Umwelt und je eigenem Informationsverarbeitungsapparat voraus. Jedes Lebewesen sieht und bearbeitet, was es wahrnimmt, für sich. Wie ist unter solchen Umständen Kommunikation, das heißt koordinierte Selektivität, überhaupt möglich? Diese Frage wird durch unsere Erweiterung des Kommunikationsbegriffs von zweistelliger auf dreistellige Selektion noch verstärkt. Es geht nicht nur darum, dass Lebewesen sich aufeinander abstimmen; es geht nicht nur um einfache Kopplung ihres Verhaltens wie beim Tanz. Sie müssen Abstimmung suchen und finden im Hinblick auf Weltsachverhalte, die kontingent, also auch anders möglich sind. Wenn schon die Überwindung der doppelten Kontingenz unsicher ist, wie kann dann diese Unsicherheit eingesetzt werden, um Sicherheit über unsichere Weltsachverhalte zu gewinnen? Wie ist, anders gefragt, Kommunikation als *Informationsverarbeitung* überhaupt möglich?“ (LUHMANN 1984, a.a.O., p. 217).

4.5 Reziprozität als Grundlage sozialer Ordnung

Da doppelte Kontingenz auf beiden Seiten gegeben ist, bildet sie eine elementare Form von Reziprozität.

4.5.1 Thesen

1. Pädagogisches und didaktisches Handeln können nur gelingen, wenn sie an eine Ebene zurückgebunden sind, auf der Erzieher und Edukand bzw. Lehrer und Schüler ein egalitäres (symmetrisches) Verhältnis eingehen.
2. Die Systemebene des Unterrichts ist eine Ebene reziproker Beziehungen.
3. Reziproke Beziehungen stellen motivationale Ressourcen für pädagogische bzw. didaktische Beziehungen bereit.

4.5.2 Reziprozität bei Tieren (Biologie)

„Reziproker Altruismus“ (TRIVERS)

Literaturhinweise:

ROBERT AXELROD: Die Evolution der Kooperation. Studienausgabe. München: Oldenbourg 2009 (7. Aufl.).

ROBERT L. TRIVERS: The Evolution of Reciprocal Altruism. In: Quarterly Review of Biology 1971 (46), p. 35-57.

FRANS DE WAAL: Der Affe in uns. Warum wir sind, wie wir sind. München: Hanser 2006.

ROBERT WRIGHT: Diesseits von Gut und Böse. Die biologischen Grundlagen unserer Ethik. München: Limes 1996.

4.5.3 Reziprozität beim Menschen (Soziologie)

GEORG SIMMEL (1858-1918) betonte, dass „[a]ller Verkehr der Menschen ... auf dem Schema von Hingabe und Äquivalenz (beruht)“ (SIMMEL 1992, p. 661). Gemäss LEONARD HOBHOUSE (1864-1929) ist die Reziprozität das „vitale Grundprinzip der Gesellschaft“ (zit. nach GOULDNER 1984, p. 79). MARCEL MAUSS (1872-1950) zeigte in einer berühmten Studie (1978), dass das Prinzip von Gabe und Gegengabe in vielen Kulturen von grundlegender Bedeutung ist. CLAUDE LÉVI-STRAUSS (*1908) schreibt in seiner „Strukturalen Anthropologie“, die „Theorie der Gegenseitigkeit“ bleibe für das ethnologische Denken „auf einer so festen Unterlage begründet, wie es in der Astronomie die Gravitationstheorie ist“ (LÉVI-STRAUSS 1972, p. 180). HOWARD BECKER (*1928) sprach vom *homo reciprocus* (BECKER 1956, p. 2). Für ARNOLD GEHLEN (1904-1976) ist die Reziprozität des Handelns eine „Form der Verständigung“, ein „Doppelgänger der Sprache im nicht-flüchtigen Material“, der als „Sozialzement“ wirkt (GEHLEN 1986, p. 46). Für MICHAEL OPPITZ (*1942) „... gehört die Entdeckung des Prinzips der Reziprozität ... zu den elementaren Errungenschaften der neueren Ethnologie und Soziologie“ (OPPITZ 1993, p. 99).

Reziprozität ist zu unterscheiden von Komplementarität. Wenn Komplementarität bedeutet, dass die Rechte des Einen Pflichten des Anderen sind und umgekehrt, dann meint Reziprozität, „dass jede Partei Rechte und Pflichten hat“ (GOULDNER 1984, p. 93). Während komplementäre Beziehungen statische Entsprechungen definieren (wie beim Verhältnis

von Verkäufer und Käufer, Gastgeber und Gast, Sadist und Masochist), bilden reziproke Beziehungen dynamische Muster, bei denen die Seiten ständig wechseln. Die *Norm* der Reziprozität beinhaltet die Forderung, erhaltene Leistungen durch Gegenleistungen zu kompensieren. In ihrer allgemeinsten Form erhebt sie zwei miteinander verbundene Ansprüche: „(1) Man sollte denjenigen helfen, die einem geholfen haben, und (2) man sollte jene nicht kränken, die einem geholfen haben“ (ebd., p. 98).

PIERRE BOURDIEU (1930-2002) betont, „... dass die Gegengabe, wenn sie nicht zur Beleidigung werden soll, *zeitlich verschoben* und *verschieden* sein muss, weil die sofortige Rückgabe eines genau identischen Gegenstandes ganz offenbar einer Ablehnung gleichkommt ... Wer durchblicken lässt, wie eilig er es hat, nicht mehr verpflichtet zu sein, und damit deutlich zeigt, dass er erwiesene Dienste oder empfangene Gaben zurückzahlen, quitt sein, nichts schulden will, denunziert das ursprüngliche Geschenk als geleitet von dem Wunsch zu verpflichten“ (BOURDIEU 1993, p. 193). Insofern reziproke Beziehungen in einem zeitlich offenen Raum stattfinden, wirken sie sozial integrierend. Die Ungewissheit, ob eine Leistung beglichen ist oder nicht, führt „nach einer gewissen Zeit ... zu einer Unsicherheit darüber, wer in wessen Schuld steht“ (GOULDNER 1984, p. 105).

Literaturhinweise:

HOWARD BECKER: Man in Reciprocity. Introductory Lectures on Culture, Society and Personality. New York: Frederick A. Praeger 1956.

PIERRE BOURDIEU: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2010 (7. Aufl.).

ARNOLD GEHLEN: Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen. Wiesbaden: AULA 1986 (5. Aufl.)

ALVIN W. GOULDNER: Die Norm der Reziprozität. Eine vorläufige Formulierung. In: ders.: Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984, p. 79-117. Vgl. Reader zur Vorlesung: Text V.

CLAUDE LÉVI-STRAUSS: Strukturelle Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1978.

MARCEL MAUSS: Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2009 (8. Aufl.).

MICHAEL OPPITZ: Notwendige Beziehungen. Abriss der strukturalen Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1993 (2. Aufl.).

GEORG SIMMEL: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Herausgegeben von OTTHEIN RAMMSTEDT. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006 (5. Aufl.)

4.5.4 Ergänzungen zum Begriff der Reziprozität:

1) Zusammenarbeit

Literaturhinweis:

JEAN PIAGET: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a.M., Suhrkamp 1973.

2) Achtung, Anerkennung, Respekt

„Alle Moral bezieht sich letztlich auf die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Menschen einander achten bzw. missachten“ (LUHMANN 1984, a.a.O., p. 318). „Die Moral regelt die Bedingungen wechselseitiger Achtung bzw. Missachtung“ (ebd., p. 215).

3) Negative Reziprozität

Talion: Vergeltung von Gleichem mit Gleichem

z. B. Blutrache

Nächstenliebe als paradoxe Intervention in den Prozess der Entstehung negativer Reziprozität

4) Langzeitwirkungen

Langzeitwirkungen von Störungen des sozialen Gleichgewichts kommen dadurch zustande, dass die Norm der Reziprozität keine exakten Äquivalenzen definiert. Eine Gegenleistung braucht weder sofort erbracht zu werden, noch muss sie in exakter Entsprechung zur empfangenen Leistung stehen. Sie darf auf sich warten lassen und kann auch ratenweise erfolgen.

4.6 Ein Mehrebenen-Modell des Unterrichts

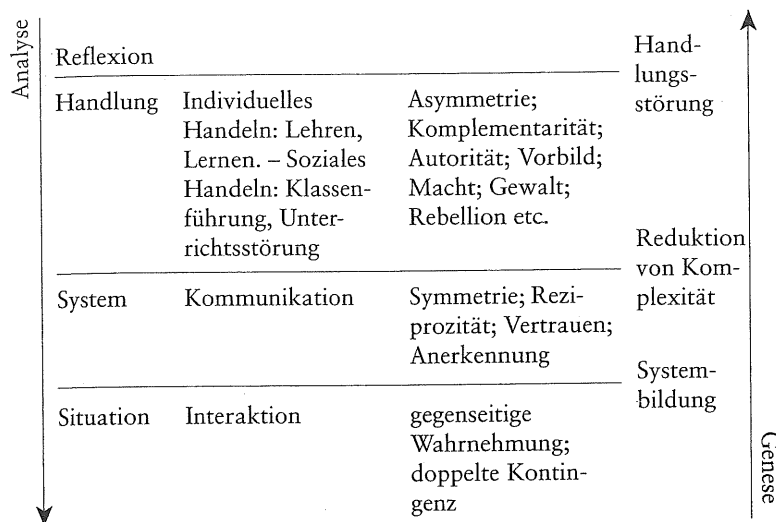


Abbildung 1: Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts

aus: WALTER HERZOG: Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück 2002, p. 457

Systemebene des Unterrichts als Ebene der Egalität und Reziprozität (Gegenseitigkeit)

Illustration am Beispiel der Wahrnehmung und am Beispiel des Gesprächs

Echte Gespräche – im Unterschied zu „Unterrichtsgesprächen“ als didaktischer Form – werden nicht *geführt*. „Vielmehr ist es im allgemeinen richtiger zu sagen, dass wir in ein Gespräch *geraten*, wenn nicht gar, dass wir uns in ein Gespräch *verwickeln*“ (HANS-GEORG GADAMER: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr 1975 [4. Aufl.], p. 361 – Hervorhebungen W.H.).

In Gesprächen offenbart sich der Ereignischarakter des Sozialen: seine doppelte Kontingenz.

Literaturhinweise:

HANS SCHEUERL: Der Dialog in Erziehung und Unterricht. In: ANDREAS FLITNER & HANS SCHEUERL (eds.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München: Piper 1967, p. 223-236.

WERNER LOCH: Das Gespräch in der Schule. In: Bildung und Erziehung 1956 (9), p. 527-541.

WERNER LOCH: Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: Bildung und Erziehung 1962 (15), p. 641-661.

LOCH verweist auf die Antithetik von Gespräch und Unterricht, die damit zu tun hat, dass (echte) Gespräche auf einer anderen Ebene ablaufen als das Lehren der Lehrkraft und das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Gespräche bewegen sich *prinzipiell* in einem Horizont der Egalität. Gespräch und Autonomie sind korrelative Begriffe: „Das grundlegende Paradigma unserer Interaktionen mit einem autonomen System ist ein Gespräch ...“ (FRANCISCO J. VARELA: Autonomie und Autopoiese. In: SIEGFRIED J. SCHMIDT [ed.]: Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987, p. 119-132, hier: p. 129). Im Gespräch tauchen der Lehrer und die Schüler gewissermassen in den Untergrund des Unterrichts ab. Sie erleben das Hin und Her der Kommunikation und erkennen die reziproke Struktur, die der Dynamik ihres Zusammenseins inhäriert.

Die *Reflexion* ist ein handlungstheoretischer Begriff. Eine Handlung lässt sich als zeitliche Folge dreier Phasen begreifen: Anfangsphase (Planung der Handlung), Verlaufsphase (Ausführung der Handlung) und Endphase (Reflexion der Handlung).

Den drei Phasen der Handlung – Planung, Ausführung und Reflexion – korrespondieren drei Modi der Zeit. Wer eine Handlung plant, ist auf die *Zukunft* bezogen, wer handelt, tut dies in der *Gegenwart*, und wer eine vollzogene Handlung reflektiert, nimmt Bezug auf die *Vergangenheit*. Handlungen strukturieren Zeit. Dabei bringt uns die zweite Phase des Handlungsablaufs in Kontakt mit der Wirklichkeit. Im Handeln stossen wir auf Widerstände und erfahren dadurch die Grenzen unserer selbst.

Das Handeln verlangt die Fähigkeit, sich auf relativ offene Situationen einzulassen, d. h. mit einer *ungewissen* Zukunft fertig zu werden. Die relative Ungewissheit des Handelns gefährdet die *Identität* des Handelnden, deren Wirklichkeit ausschliesslich in der Vergangenheit liegt. In der dritten Handlungsphase (Reflexion) versucht daher der Handelnde, den Bruch zwischen Handlungsplanung und -ausführung zu reparieren oder aber die erfolgreiche Handlung als Bestätigung seines Handlungspotentials zu werten.

5. Schülererwartungen und Lehrerzufriedenheit

Die Schulklasse erfüllt die Bedingungen des Prinzips der Gegenseitigkeit geradezu idealerweise. Das Zusammensein über längere Zeit mit denselben Menschen garantiert eine gleich bleibende Interaktionsdichte. Der Schatten der Zukunft ist lang genug, um eine Kalkulation der Beziehungssequenzen zu verunmöglichen. Die Geschichtlichkeit der Situation verhindert, dass vergangene Ereignisse vergessen gehen. Die grosse Öffentlichkeit der Geschehnisse erlaubt die gegenseitige Beobachtung des Verhaltens und die Sanktionierung von Defektionen. In dieses System der Gegenseitigkeit sind Schüler und Lehrer gleichermassen einbezogen. Es braucht auch nicht von einer Autorität (der Lehrkraft) kontrolliert zu werden. Sein Funktionieren verdankt sich ganz den zeitlichen Verhältnissen des Unterrichts.

5.1 Schülererwartungen an Lehrkräfte

<i>Like</i>		<i>Dislike</i>
A teacher who ...		A teacher who ...
	a) Discipline	
<ul style="list-style-type: none">• keeps good control.• is fair; has no favorites.• gives no extreme or moderate punishments.		<ul style="list-style-type: none">• is too strict; is too lax.• has favorites; ,picks on‘ pupils.• punishes and threatens excessively/ arbitrarily.
	b) Instruction	
<ul style="list-style-type: none">• explains and helps.• gives interesting lessons.		<ul style="list-style-type: none">• does not explain; gives little help.• does not know subject well; gives dull or boring lessons.
	c) Personality	
<ul style="list-style-type: none">• is cheerful, friendly, patient understanding, etc.• has a good sense of humor.• takes an interest in pupils as individuals.		<ul style="list-style-type: none">• nags, ridicules, is sarcastic, bad tempered, unkind, etc.• has no sense of humor.• ignores individual differences.

aus: DAVID H. HARGREAVES: Interpersonal Relations and Education. London: Routledge & Kegan Paul 1972, p. 131

1 keeps order	-	unable to keep order
2 teaches you	-	doesn't teach you
3 explains	-	doesn't explain
4 interesting	-	boring
5 fair	-	unfair
6 friendly	-	unfriendly

aus: ROY NASH: Teacher Expectations and Pupil Learning. London: Routledge & Kegan Paul 1976, p. 68

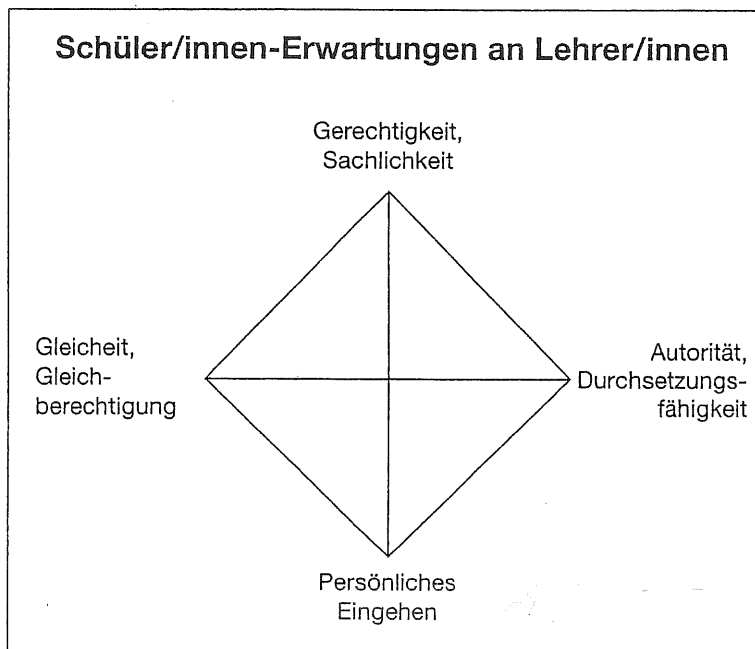
„When asked what advice they would give to a prospective teacher of modern languages one pupil volunteered, ‚Have a good personality!‘ They identified characteristics such as friendliness, personal interest in pupils, professionalism and the ability to make lessons lively as positive characteristics. The two contrasting quotes below illustrate something of the importance of the pupil/teacher relationship:

... he makes sure, you don't feel awkward if you really don't know anything, and as long as he thinks you'r trying ... (F)

She just yabs on and on, it gets really boring ... you just get side-tracked and start writing on your pencil case or something. (F)“

(ANNE CLARK & JOHN TRAFFORD: Boys into Modern Languages: An Investigation of the Discrepancy in Attitudes and Performance between Boys and Girls in Modern Languages. In: Gender and Education 1995 [7], p. 315-325, hier: p. 321).

„Lehrer, bei denen Schüler glauben, von ihnen viel zu lernen und dadurch ihre Leistungsrolle erfüllen zu können, sind beliebt und werden hoch geschätzt, allerdings unter der Bedingung wahrgenommener mittlerer Kontrolle und gleichzeitig perzipierter emotionaler Unterstützung ...“ (JOCHEN GERSTENMAIER: Urteile von Schülern über Lehrer. Weinheim: Beltz 1975, p. 119).



aus: KLAUS ULICH: Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Bewertungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz 2009, p. 126

5.2 Berufszufriedenheit von Lehrkräften

Studien zum Lehrerberuf zeigen eine gewisse Diskrepanz zwischen einer grossen Anzahl von Lehrpersonen, die angeben, in ihrem Beruf zufrieden zu sein, und einer kleineren Anzahl, die sich bei einer fiktiven Neuentscheidung gegen den Lehrerberuf entscheiden würde. Die Diskrepanz erklärt sich daraus, dass die Unzufriedenheit der Lehrer einerseits mit äusseren Aspekten ihres Berufs zu tun hat (wie Sozialprestige, Aufstiegsmöglichkeiten, administrative Arbeit) und andererseits *als weniger gewichtig* beurteilt wird als die Zufriedenheit mit den inneren Aspekten der Berufsarbeit, die vor allem im sozialen Nahraum und in der freien Arbeitsgestaltung liegen.

CHRISTIAN CASELMANN (1889-1979): *paidotrop* vs. *logotrop*

EDUARD SPRANGER (1882-1963) hat die Erziehung den sozialen Tätigkeiten zugewiesen

GEORG KERSCHENSTEINER (1854-1932) hat in Bezug auf den Erzieher von einer „natürlichen Neigung“ zum Menschen gesprochen

Literaturhinweise:

MIRIAM BEN-PERETZ: Women as Teachers: Teachers as Women. In: IVOR F. GOODSON & ANDY HARGREAVES (eds.): Teachers' Professional Lives. London: Falmer Press 1996, p. 178-186.

KATHLEEN CASEY: Why Do Progressive Women Activists Leave Teaching? Theory, Methodology and Politics in Life-History Research. In: IVOR F. GOODSON (ed.): Studying Teachers' Lives. London: Routledge 1992, p. 187-208.

BEAT IMHOF: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf. Ein Beitrag zur Berufsanalyse und Auswahlmethode auf Grund einer Umfrage bei 1050 Lehrerinnen und Lehrern. Zug: Selbstverlag des Autors 1961.

HEINZ J. IPFLING, HELMUT PEEZ & ERICH GAMSJÄGER: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern / Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1995.

LOTHAR KRECKER: Frauen im Lehrerberuf. Aspekte der Feminisierung und Fluktuation. Kaiserslautern: Georg Michael Pfaff Gedächtnisstiftung 1974.

EDUARD SCHUH: Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf. Berlin: Schroeder 1962.

ULF SCHWÄNKE: Der Beruf des Lehrers. Weinheim: Juventa 1988.

KLAUS ULICH: Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim: Beltz 2009.

Als Charaktereigenschaften, die für die erfolgreiche Ausübung der Lehrtätigkeit notwendig sind, nennen die Befragten in der Studie von IMHOF an erster Stelle soziale Gesinnung und Kontaktfähigkeit. 80 Prozent der befragten Lehrpersonen nehmen zudem eine angeborene Begabung für den Lehrerberuf an.

Das Verhältnis der Lehrerinnen zu den drei Bezugsgruppen, die ihr Verhalten am Arbeitsplatz Schule massgeblich bestimmen, wird von CASEY wie folgt umschrieben: „... students are almost universally seen as positive partners, administrators are widely condemned as the executors of the arbitrary and excessive controls of the system, and colleagues are generally just taken for granted“ (CASEY, a.a.O., p. 193).

In der Studie von IPFLING und Mitarbeitern erscheinen als „Auslöser grösster persönlicher Berufsunzufriedenheit“ auf den ersten beiden Rängen die schlechte Kooperation mit der Schulaufsicht und Lehrer-Eltern-Probleme, und zwar sowohl in der bayerischen wie in der Deutschschweizer Teilstudie. Etwas später folgen die schlechte Kooperation mit dem Schulleiter und die schlechte Kooperation mit Kollegen. Die Schüler erscheinen in der Liste der Auslöser für Unzufriedenheit nur unter „erzieherischer Misserfolg“ und „unterrichtlicher Misserfolg“.

BEN-PERETZ konnte in ihrer Studie bei 43 pensionierten Lehrerinnen feststellen, dass deren biographische Erzählungen von zwei Themen dominiert werden: zum Teil massive Diskriminierungen durch männliche Vorgesetzte und ein starker Akzent auf eine fürsorgliche Beziehung zu den Schülern. Die Lehrerinnen hielten es für selbstverständlich, dass dem Lehrerberuf eine *Ethik der Fürsorge* (caring) zugrunde liegt, die allerdings eingebettet ist in ein umfassendes Prinzip: das *Prinzip der Reziprozität*.

Die Reziprozität bezieht sich auf die *Vermittlungsarbeit* der Lehrperson als Ganze, die immer *beide* Seiten umfasst: die Person *und* die Sache. (Vgl. die Erwartungen der Schüler: Abschnitt 5.1.) Für viele Lehrkräfte besteht eine direkte Verbindung zwischen ihrer Berufszufriedenheit und der Selbstbestätigung, die ihnen ein gelingender Unterricht gibt. Wobei sich „gelingender Unterricht“ auf beide Kernaufgaben des Lehrers gemäss DOYLE bezieht (vgl. Synopse I: Abschnitt 1.1): das Anleiten von Lernprozessen und die Aufrechterhaltung von Ordnung.

Bilanz: Der Lehrerberuf wird nicht von einer *bipolaren*, sondern von einer *zweidimensionalen* Motivstruktur bestimmt. Die Befriedigung der Lehrertätigkeit ergibt sich vor allem aus dem (gelingenden) Umgang mit Kindern und Jugendlichen, den Freiräumen bei der Gestaltung dieses Umgangs und den Inhalten der pädagogischen Vermittlungsarbeit, während die Rahmenbedingungen der Berufsarbeit zwar als notwendig erachtet, aber als Belastung empfunden werden, sobald sie ein gewisses Ausmass überschreiten.

→ Schulreformen, selbst wenn sie zur Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht gedacht sind, können sich negativ auf Motivation und Berufszufriedenheit der Lehrer auswirken

Literaturhinweise:

ANDY HARGREAVES: Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Maidenhead: Open University Press 2003.

HERMANN J. FORNECK & FRIEDERIKE SCHRIEVER: Die individualisierte Profession. Belastungen im Lehrberuf. Bern: h.e.p.-Verlag 2001.

WALTER HERZOG, SILVIO HERZOG, ANDREAS BRUNNER & HANS PETER MÜLLER: Einmal Lehrer, immer Lehrer? Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt 2007.

Zur Vorbereitung der nächsten Vorlesung:

Im Folgenden finden Sie 35 Items, die – in der Perspektive der Schülerinnen und Schüler formuliert – Verhaltensweisen oder Einstellungen von Lehrkräften schildern. Geben Sie bei jedem Item an, wie stark es *Ihrer Meinung nach* zu einem störungsfreien Unterricht beiträgt.

	stimmt					stimmt nicht
1. Er (sie) bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
2. Er (sie) redet den Schülern ins Gewissen, wenn sie sich falsch verhalten haben.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
3. Wie er (sie) unsere Klasse übernommen hat, war er (sie) strenger als jetzt.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
4. Er (sie) greift gleich ein, wenn ein Schüler zu stören anfängt.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
5. Er (sie) lässt uns vieles selbst entscheiden.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
6. Er (sie) gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinander passen.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
7. Er (sie) kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
8. Er (sie) versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihm (ihr) einmal Schwierigkeiten machen.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
9. Er (sie) tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
10. Ich glaube, er (sie) macht sich über sein (ihr) eigenes Verhalten Gedanken.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
11. Er (sie) achtet darauf, dass wir im Unterricht immer beschäftigt sind.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
12. Wir reden mit ihm (ihr) auch über den Unterricht und über unsere Klasse.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
13. Er (sie) ist eine gepflegte und gebildete Person.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
14. Er (sie) lobt die Schüler, die sich so verhalten, wie er (sie) es haben möchte.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
15. Er (sie) kann sehr viel in seinem (ihrem) Fach.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
16. Er (sie) bemüht sich, ausgeglichen und humorvoll zu sein.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	

	stimmt					stimmt nicht
17. Bei ihm (ihr) wissen wir genau, welches Verhalten er (sie) von uns erwartet.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
18. Wenn er (sie) etwas verspricht oder ankündigt, dann hält er (sie) das auch ein.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
19. Wenn es mit Schülern Schwierigkeiten gibt, redet er (sie) mit deren Eltern.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
20. Ich glaube, dass er (sie) sich mit anderen Lehrern bespricht, wenn es mit uns Schwierigkeiten gibt.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
21. Er (sie) unterrichtet interessant.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
22. Er (sie) ist zu uns offen und ehrlich.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
23. Er (sie) beginnt jede Stunde freudig und zuversichtlich.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
24. Ich glaube, er (sie) ist überzeugt davon, ein guter Lehrer (eine gute Lehrerin) zu sein.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
25. Er (sie) verhält sich in allem vorbildlich.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
26. Wenn wir uns falsch verhalten haben, redet er (sie) vernünftig mit uns.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
27. Ich glaube, er (sie) setzt sich dafür ein, dass an der Schule etwas verbessert wird.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
28. Er (sie) nimmt seinen (ihren) Beruf ernst.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
29. Wenn es eine Meinungsverschiedenheit gibt, ermutigt er (sie) uns, unsere Gefühle auszusprechen.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
30. Wenn sich Schüler falsch verhalten, haben sie damit zu rechnen, dass er (sie) sie bestraft.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
31. Er (sie) sorgt dafür, dass wir viel lernen.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
32. Ich glaube, er (sie) mag uns.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
33. Wenn ein Schüler stört, dann blickt er (sie) ihn an oder verändert seine (ihre) Stimme, damit der Schüler wieder Ruhe gibt.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
34. Ich glaube, er (sie) legt Wert auf Abstand zwischen sich und uns.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
35. Bei ihm (ihr) wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	

5.3 Schülerempfehlungen zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen

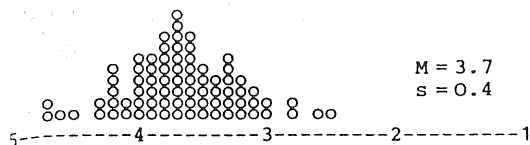
Literaturhinweis:

JOHANNES MAYR, FERDINAND EDER & WALTER FARTACEK: Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1991 (5), p. 43-55.

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen den disziplinbezogenen Handlungsstrategien von Lehrern und dem Ausmaß an Unterrichtsstörungen sowie der Einstellung der Schüler zum Lehrer (N=97)

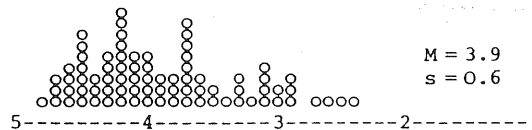
	MANG					EINST		MANG					
	AGGR	MOTO	VERB	GESAMT	AGGR			MOTO	VERB	GESAMT	EINST		
1 Alle Vorgänge in der Klasse wahrnehmen	-30	-32	-31	-43	-38	22	19 Mit den Eltern zusammenarbeiten	-18	-11	-16	-12	-16	20
2 An das Gewissen der Schüler appellieren	-11	-20	-17	-26	-21	08	20 Mit Kollegen zusammenarbeiten	07	-03	-03	-07	-02	01
3 Anfangs besonders auf Disziplin und Ordnung achten	06	16	01	-01	05	-40	21 Motivierend unterrichten	-64	-75	-66	-60	-73	82
4 Auf Störungen sofort reagieren	24	05	01	-11	04	-27	22 Offen und ehrlich sein	-54	-66	-52	-48	-60	76
5 Den Schülern Handlungsspielraum gewähren	-51	-52	-48	-45	-54	53	23 Positiv denken	-43	-53	-45	-38	-49	80
6 Den Unterricht logisch aufbauen	-52	-56	-58	-51	-61	54	24 Selbstsicher sein	-16	-35	-25	-26	-28	54
7 Die Arbeit der Schüler genau kontrollieren	01	-24	-11	-14	-13	13	25 Selbst Vorbild sein	-35	-56	-42	-38	-47	67
8 Die Kinder zu verstehen suchen	-45	-61	-46	-43	-54	68	26 Sich an die Vernunft der Schüler wenden	-52	-60	-49	-47	-57	69
9 Die Klassengemeinschaft fördern	-35	-46	-39	-38	-44	59	27 Sich für günstige Rahmenbedingungen einsetzen	-30	-44	-38	-34	-41	54
10 Die personalen und situativen Bedingungen des Unterrichts analysieren	-35	-33	-33	-28	-36	30	28 Sich mit der Unterrichts- und Erziehungsaufgabe identifizieren	-15	-36	-31	-30	-31	29
11 Die Schüler ständig beschäftigen	-10	-18	-18	-29	-21	-08	29 Soziales Lernen fördern	-42	-54	-45	-43	-51	61
12 Disziplinrelevante Fragen mit den Schülern besprechen	-34	-43	-41	-42	-44	52	30 Unerwünschtes Schülerverhalten sanktionieren	49	40	33	24	40	-44
13 Eine korrekte Lehrerpersönlichkeit darstellen	-50	-55	-52	-56	-60	65	31 Von den Schülern Leistung fordern	-01	-29	-19	-29	-22	16
14 Erwünschtes Schülerverhalten positiv verstärken	-13	-32	-19	-17	-22	44	32 Wertschätzend sein	-67	-70	-61	-52	-69	84
15 Fachlich qualifiziert sein	-30	-49	-33	-39	-41	47	33 Wie ein Dompteur agieren	05	05	02	00	03	-11
16 Gelassenheit erwerben	-52	-53	-52	-44	-56	71	34 Zu den Schülern Distanz halten	44	43	35	33	42	-45
17 Klare Verhaltensregeln aufstellen	-16	-31	-30	-36	-32	29	35 Zu seinem Wort stehen	-23	-38	-35	-42	-39	40
18 Klarheit über Lernziele und -aufgaben schaffen	-37	-56	-52	-48	-54	49		-06	-06	-24	-19	-17	

Legende: AGGR = aggressives Verhalten; MANG = mangelnder Lernerifer; MOTO = motorische Unruhe; VERB = verbales Störverhalten; GESAMT = Gesamtausmaß an Störungen; EINST = Einstellung zum Lehrer. Signifikante Korrelationen ($p < .05$) sind kursiv gedruckt. Die obere Zeile enthält jeweils die Korrelationen aus Schülersicht, die untere aus Lehrersicht.



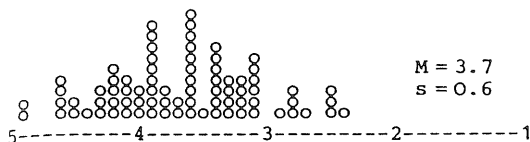
M = 3.7
s = 0.4

1. Er bemerkt alles, was in der Klasse vor sich geht.



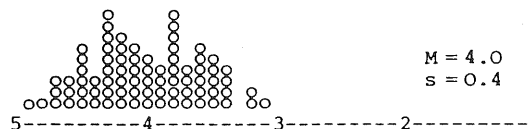
M = 3.9
s = 0.6

7. Er kontrolliert laufend, wie wir arbeiten und was wir können.



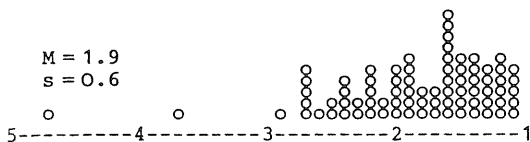
M = 3.7
s = 0.6

2. Er redet den Schülern ins Gewissen, wenn sie sich falsch verhalten haben.



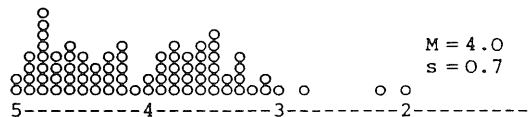
M = 4.0
s = 0.4

8. Er versucht uns auch dann zu verstehen, wenn wir ihm einmal Schwierigkeiten machen.



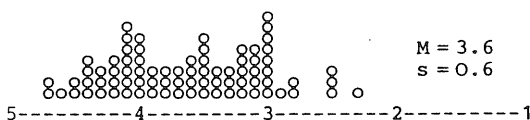
M = 1.9
s = 0.6

3. Wie er unsere Klasse übernommen hat, war er strenger als jetzt.



M = 4.0
s = 0.7

9. Er tut vieles, damit wir eine gute Klassengemeinschaft werden.



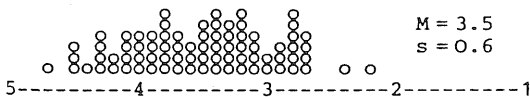
M = 3.6
s = 0.6

4. Er greift gleich ein, wenn ein Schüler zu stören anfängt.



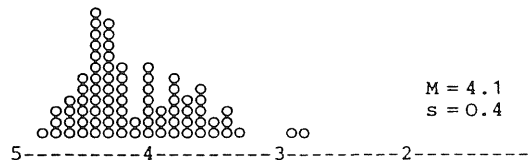
M = 3.3
s = 0.6

10. Ich glaube, er macht sich über sein eigenes Verhalten Gedanken.



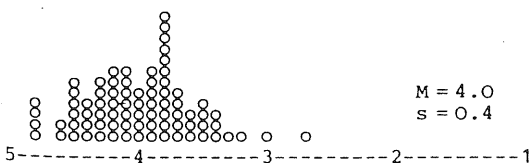
M = 3.5
s = 0.6

5. Er läßt uns vieles selbst entscheiden.



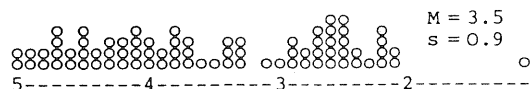
M = 4.1
s = 0.4

11. Er achtet darauf, daß wir im Unterricht immer beschäftigt sind.



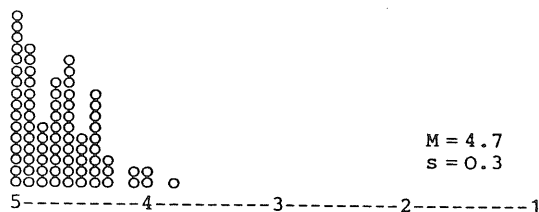
M = 4.0
s = 0.4

6. Er gliedert die Unterrichtsstunde in Abschnitte, die gut aufeinanderpassen.

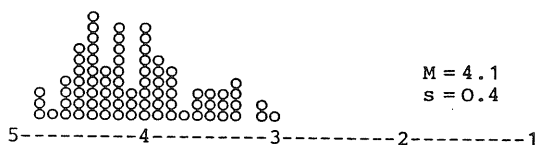


M = 3.5
s = 0.9

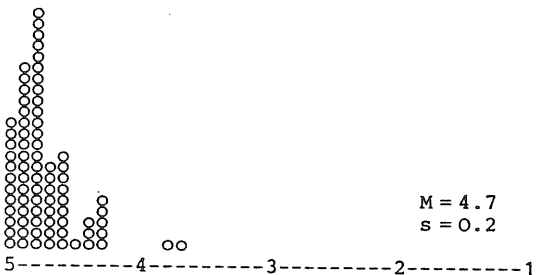
12. Wir reden mit ihm auch über den Unterricht und über unsere Klasse.



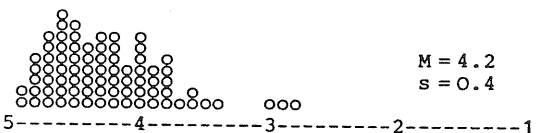
13. Er ist eine gepflegte und gebildete Person.



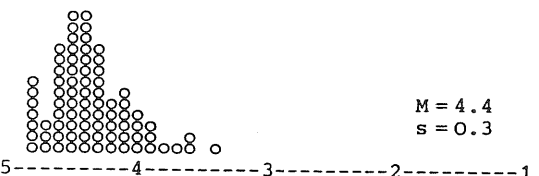
14. Er lobt die Schüler, die sich so verhalten, wie er es haben möchte.



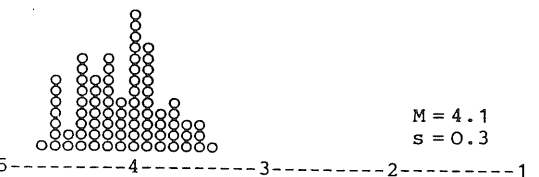
15. Er kann sehr viel in seinem Fach.



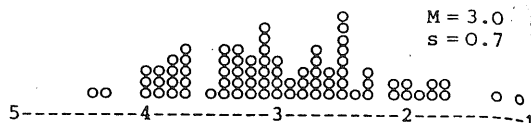
16. Er bemüht sich, ausgeglichen und humorvoll zu sein.



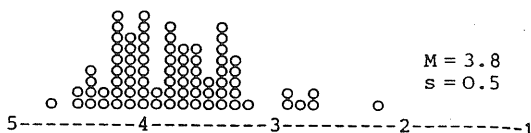
17. Bei ihm wissen wir genau, welches Verhalten er von uns erwartet.



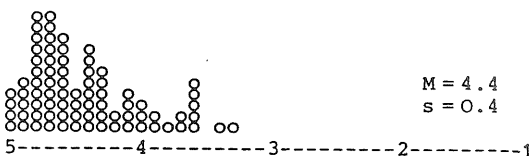
18. Bei ihm wissen wir genau, was wir zu arbeiten haben.



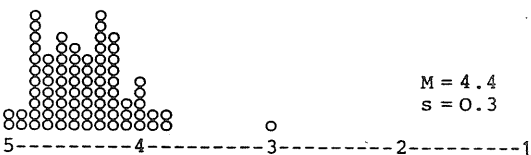
19. Wenn es mit Schülern Schwierigkeiten gibt, redet er mit deren Eltern.



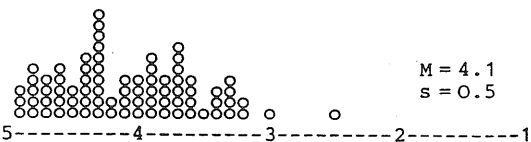
20. Ich glaube, daß er sich mit anderen Lehrern bespricht, wenn es mit uns Schwierigkeiten gibt.



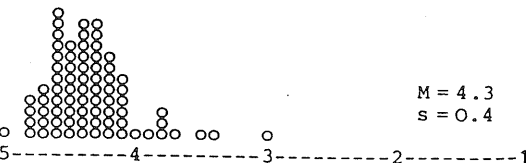
21. Er unterrichtet interessant.



22. Er ist zu uns offen und ehrlich.



23. Er beginnt jede Stunde freudig und zuversichtlich.



24. Ich glaube, er ist überzeugt davon, ein guter Lehrer zu sein.

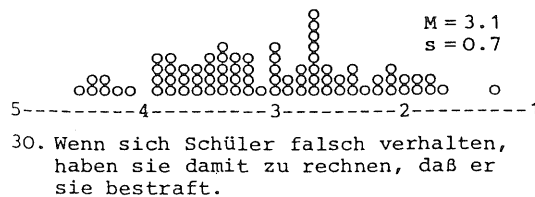
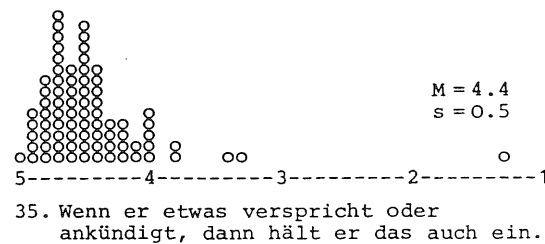
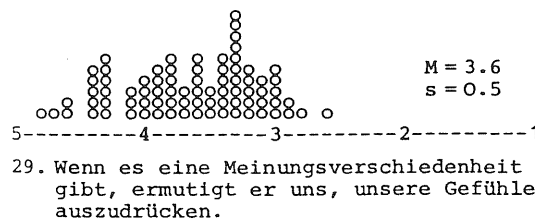
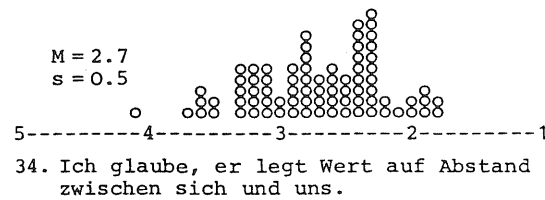
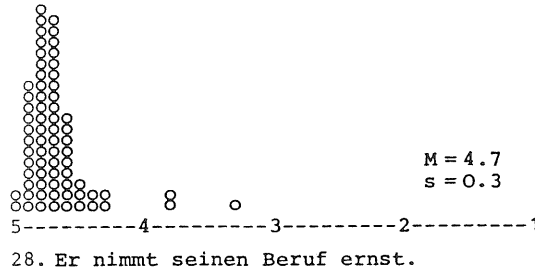
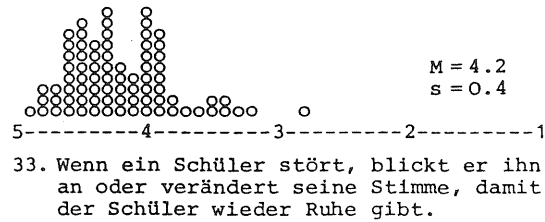
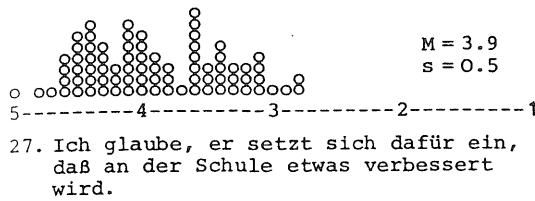
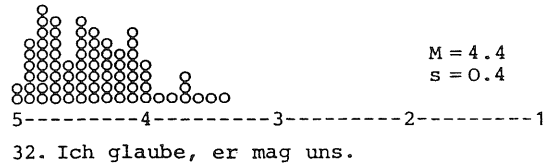
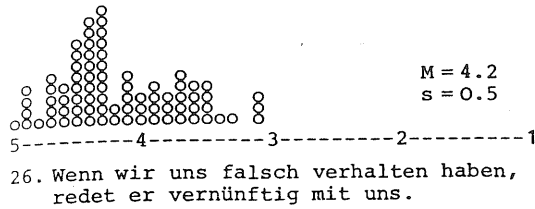
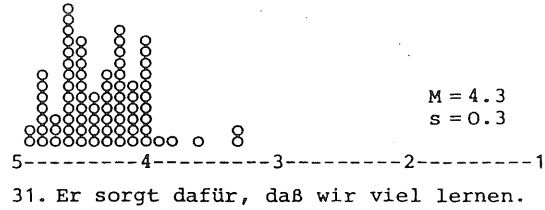
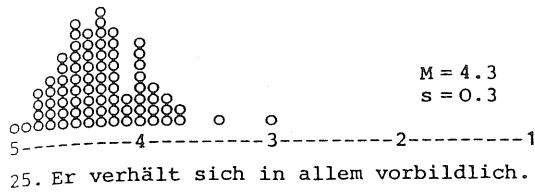


Abbildung 1: Disziplinbezogenes Handeln erfolgreicher Lehrer (N=79) in den 35 Items (o=Einschätzung eines Lehrers durch die Schüler seiner Klasse [Mittelwert]; 5=«stimmt»; M, s=Mittelwert bzw. Standardabweichung der Klassenmittelwerte)

„Lehrer, in deren Unterricht die Schüler intensiv mitarbeiten und wenig stören, verfügen über eine Reihe pädagogischer Handlungsstrategien: Sie treten den Schülern selbstbewusst und von ihrer beruflichen Aufgabe überzeugt gegenüber; sie sorgen dafür, dass die Schüler innerhalb eines logisch aufgebauten Unterrichts mit interessanten Aufgaben beschäftigt sind; sie kontrollieren die Arbeitsergebnisse genau; sie vermitteln den Schülern klare Verhaltensregeln und trachten danach, deren Einhaltung möglichst ohne Strafen sicherzustellen; sie bekommen viel von dem mit, was in der Klasse vor sich geht; sie bemühen sich, die Klassengemeinschaft zu fördern; sie begegnen den Schülern wertschätzend, offen und ehrlich; sie versuchen, die Schüler auch dann zu verstehen, wenn diese ihnen einmal Schwierigkeiten bereiten; sie suchen das Gespräch mit den Schülern und gewähren ihnen einen gewissen Entscheidungsspielraum“ (ebd., p. 53).

6. Soziale Wahrnehmung

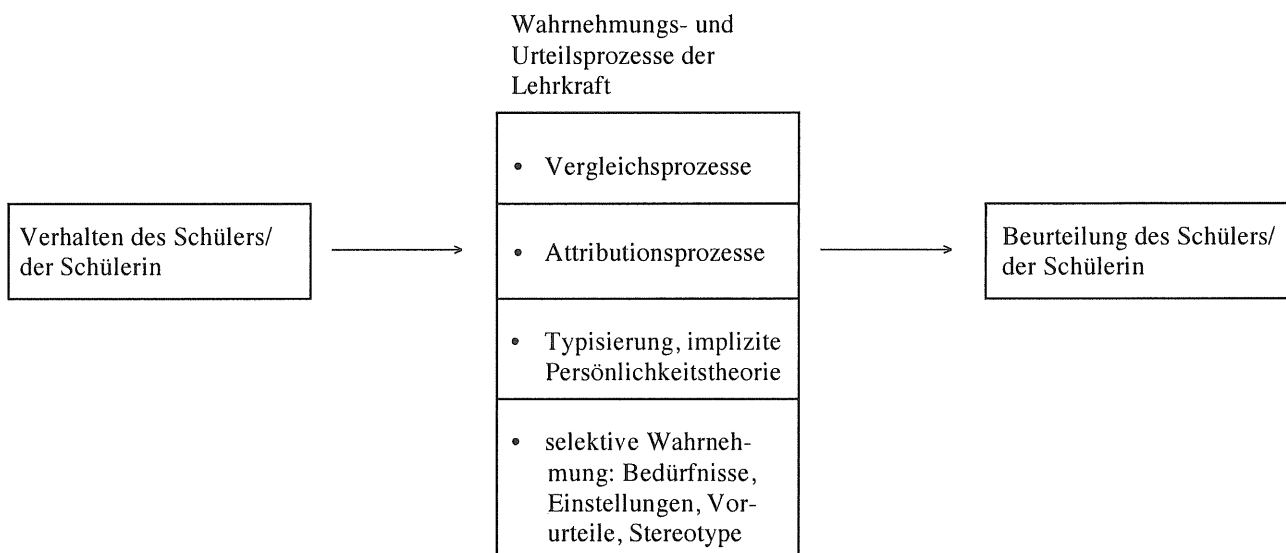
„Als soziale Wahrnehmung bezeichnet man die psychologischen Prozesse, die es Menschen ermöglichen, Eigenschaften anderer Menschen oder auch ihre persönlichen Eigenheiten wahrzunehmen“ (PHILIP G. ZIMBARDO & RICHARD J. GERRIG: Psychologie. Berlin: Springer 1999 [7. Aufl.], p. 426).

Im weiteren Sinn gehören zur sozialen Wahrnehmung auch Prozesse der Urteilsbildung, der Attribution, d. h. der Zuschreibung von Verhaltensursachen, sowie der Erwartungsbildung.

6.1 Personwahrnehmung und -beurteilung

„Mit dem Begriff der Personwahrnehmung ist mehr gemeint als die Wahrnehmung einer anderen Person als physikalischer Stimulus. Personwahrnehmung bezieht sich auch auf nicht direkt beobachtbare Sachverhalte wie Eigenschaften, Einstellungen, Gefühle usw. Da somit immer noch ein Prozess des Beurteilens und Kognizierens beteiligt ist, erscheint der Begriff *Personwahrnehmung* auf jeden Fall verkürzt; eine Erweiterung auf Urteile, Prognosen und Schlussfolgerungen des Wahrnehmenden über die Stimulusperson als Interaktionspartner ist unerlässlich“ (URSULA PIONTKOWSKI: Psychologie der Interaktion. München: Juventa 1976, p. 130f.).

Schema der Personwahrnehmung:



6.2 Selektive Wahrnehmung: Bedürfnisse, Einstellungen, Vorurteile etc.

Die Psychoanalyse geht davon aus, dass eigene Bedürfnisse, die unter Kontrolle gehalten werden, mobilisiert werden können, wenn wir (als Erwachsene) Personen begegnen, die (noch) nicht dasselbe Ausmass an Bedürfniskontrolle entwickelt haben. Die Angst vor dem Kontrollverlust kann dazu führen, dass sich eine besonders starke Ablehnung eines Kindes oder Jugendlichen, dessen Bedürfnisse ungehemmt zum Ausdruck kommen, entwickelt.

Einstellungen oder Vorurteile können dazu führen, dass soziale Reize selektiv wahrgenommen werden und andere Menschen dadurch stereotyp beurteilt und entwertet werden.

6.3 Typisierung und typologischer Schluss

Aus der Antike stammt die Lehre von den vier *Temperamenten*:

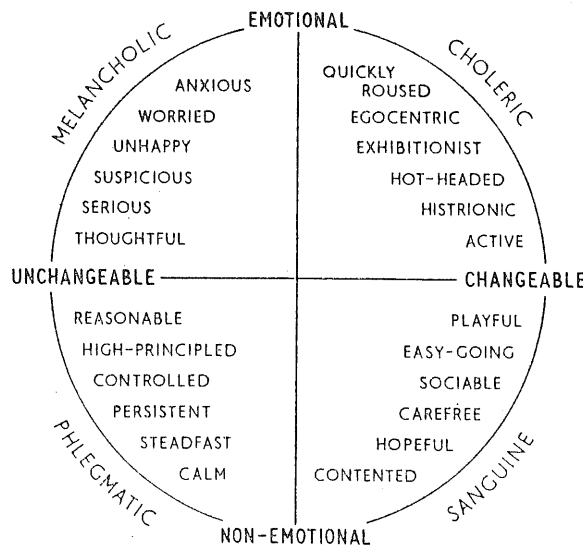


FIG. 3.1 Diagrammatic representation of the classical theory of the four temperaments as described by I. Kant and W. Wundt.

aus: HANS J. EYSENCK & SYBIL B. G. EYSENCK: Personality Structure and Measurement. London: Routledge & Kegan Paul 1969, p. 14

Seit der Antike gibt es eine Vielzahl von *Körperbautypen*, die eine starke Übereinstimmung aufweisen:

Autor	Körperproportion		
	breit-rundlich	knochig-muskulär	lang-schmal
Hippokrates (400 v. Chr.)	h. apoplecticus	–	h. phthisicus
Hallé (1797)	Vaskuläres Temperament	Muskuläres Temperament	Nervöses Temperament
Rostan (1828) und Sigaud (1904)	t. digestif	t. musculaire	t. respiratoire
Beneke (1832)	t. carcinomatosus	Norma	t. scrofulo- phthisicus
Rokitansky (1850)	h. apoplecticus	Norma	h. asthenicus
Carus (1852)	phlegmatisch	athletisch	asthenisch- zerebral
De Giovanni (1870)	h. plethoricus	h. athleticus	h. phthisicus
Viola (1909)	Brachytypus t. makro- splanchnicus	t. normo- splanchnicus	Longitypus t. mikro- splanchnicus
Kretschmer (1921)	Pykniker	Athletiker	Leptosome (Astheniker)
Conrad (1941)	Zyklothyme Pyknomorphe	Visköse Hyperplastiker	Schizothyme Leptomorphe
Sheldon (1940)	Endomorphe Viszerotone	Mesomorphe Somatotone	Ektomorphe Zerebrotone

Tab. 20

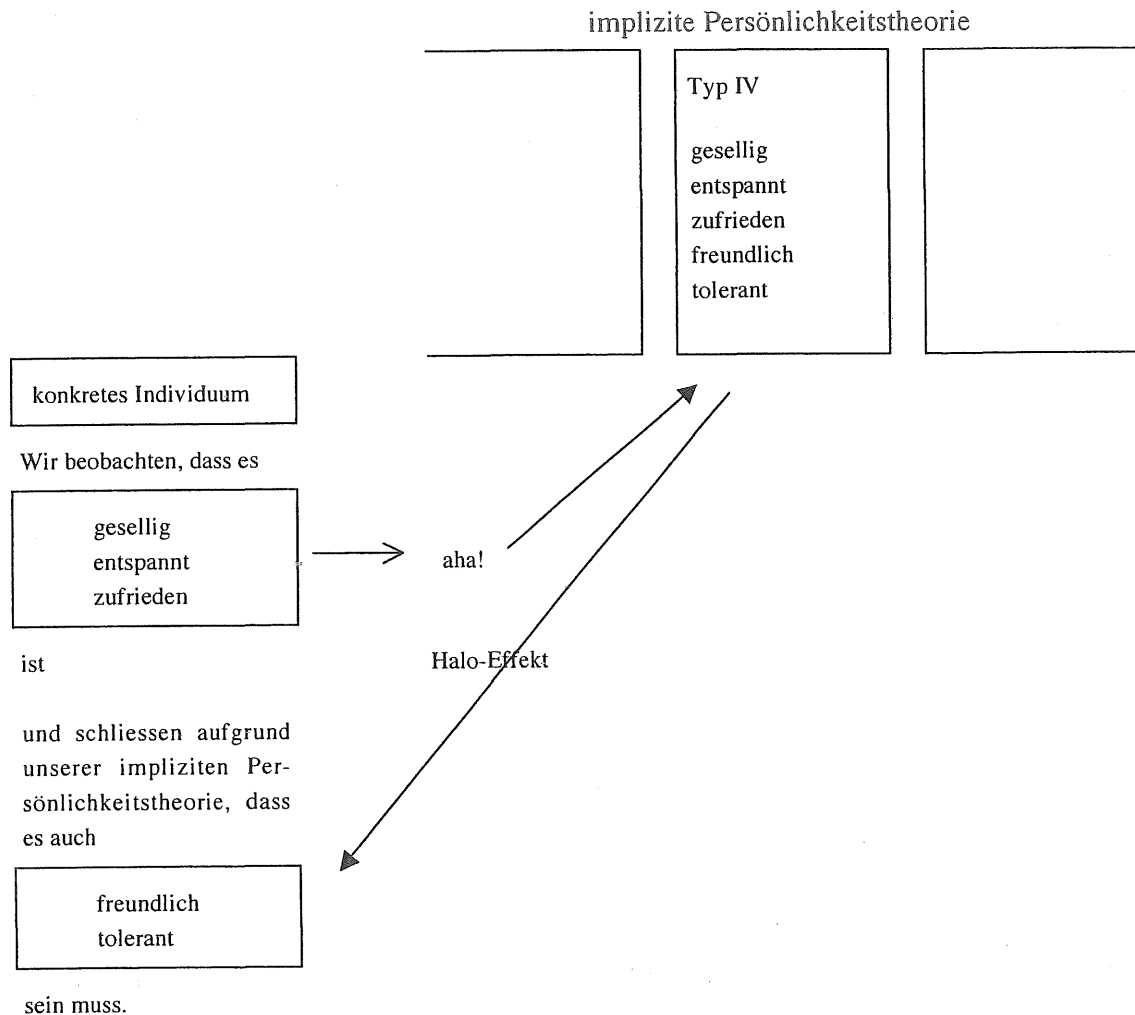
aus: PETER R. HOFSTÄTTER: Psychologie. Das Fischer Lexikon. Frankfurt a. M.: Fischer 1972 (Neubearbeitung), p. 331

In logischer Hinsicht basiert der typologische Schluss auf der Prämisse, dass bei einem Typus M die Merkmale $m_1 \dots m_s$ meist gemeinsam auftreten. Besitzt nun eine Person die Merkmale $m_1 \dots m_i$ (für $i < s$), so ergibt sich die Konklusion, dass sie wahrscheinlich zum Typus M gehört und folglich auch die Merkmale $m_{i+1} \dots m_s$ besitzt.

Literaturhinweis:

PETER R. HOFSTÄTTER: Über Typenanalyse. In: Archiv für die gesamte Psychologie 1940 (105), p. 305-403.

Schema des typologischen Schlusses:



Literaturhinweise:

ELFRIEDE HÖHN: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper 1980 (2. Aufl.).

MANFRED HOFER: Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe 1986 (insbes. Kapitel 3-7).

Wie ELFRIEDE HÖHN in einer Untersuchung an über 100 Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten feststellte, ist nach Ansicht der Lehrkräfte Schulversagen „... in erster Linie ein Nichtwollen aus Faulheit und Interesselosigkeit heraus ...“, erst in zweiter Linie ein Nichtkönnen aus Begabungsmangel. ... Auch den Dummen wird häufig Faulheit vorgeworfen. ... Meist wird noch eine ganze Reihe weiterer negativer Merkmale beim schlechten Schüler konstatiert und ... auch erwartet, vor allem Unaufmerksamkeit, mangelndes Interesse an der Schule, Langsamkeit, Unordentlichkeit, zum Teil aber auch ausgesprochen moralische Minderwertigkeit wie Unehrlichkeit, Lügen, Stehlen, verfrühtes sexuelles Interesse. Häufig wird auch das häusliche Milieu als ungünstig beurteilt. Immer wieder lässt sich ein deutlicher Halo-Effekt feststellen, der schlechte Schüler wird nur noch negativ gesehen, manchmal bis in Äusserlichkeiten hinein. Am meisten ist dies da der Fall, wo er sich dem Lehrer gegenüber ungezogen und widersetzlich verhält. Der brave, schüchterne und ängstliche schlechte Schüler wird viel milder beurteilt“ (HÖHN, a.a.O., p. 105).

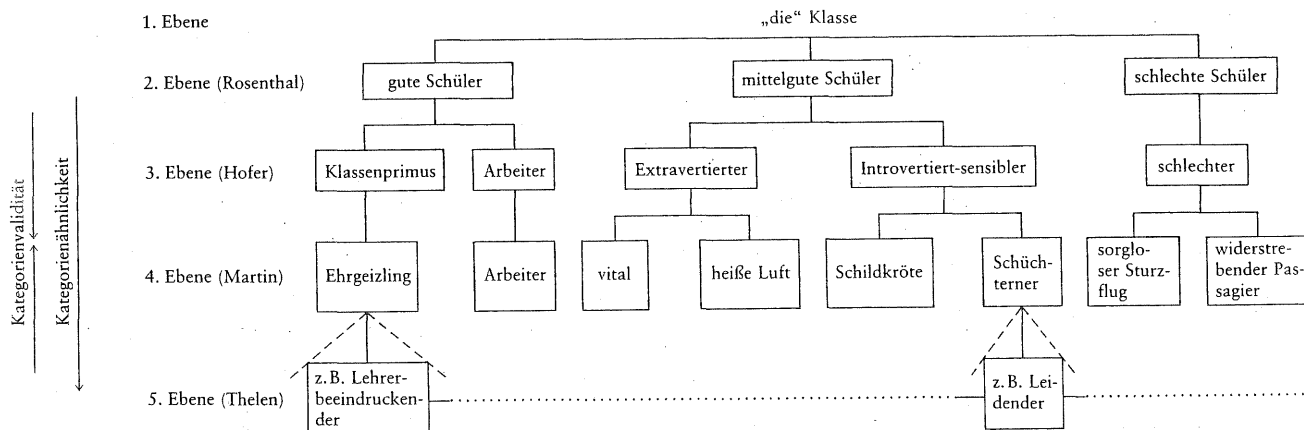


Abbildung 24: Eine vorläufige Schülertaxonomie

aus: HOFER, a.a.O., p. 154

Implizite Persönlichkeitstheorie und Geschlecht

Literaturhinweise:

MEREDITH M. KIMBALL: A New Perceptive on Women's Math Achievement. In: Psychological Bulletin 1989 (105), p. 198-214.

RANDY ELLIOT BENNETT, RUTH L. GOTTESMAN, DONALD A. ROCK & FRANCES CERULLO: Influence of Behavior Perceptions and Gender on Teachers' Judgments of Students' Academic Skill. In: Journal of Educational Psychology 1993 (85), p. 347-356.

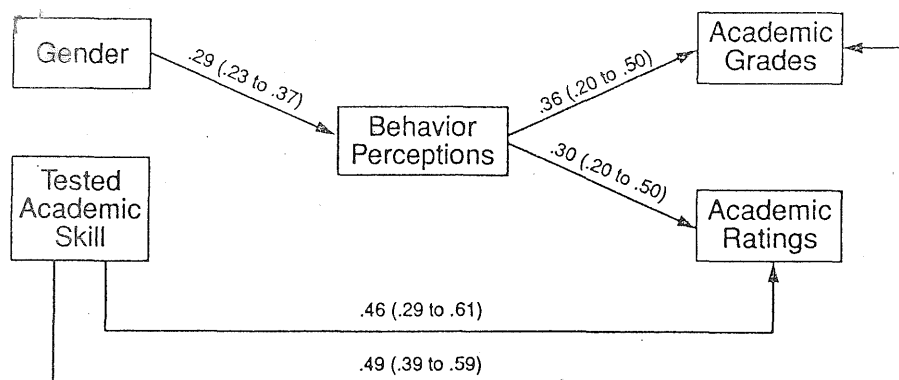


Figure 2. Final path model for Grades 1 and 2, with the median and range of significant, observed path coefficients taken across grades and districts.

aus: ebd., p. 353

6.4 Attributionsprozesse

Die Attributionstheorie sowie ihre Anwendung auf die Leistungsmotivation sind in der Vorlesung vom Frühjahrssemester 2012 ausführlich behandelt worden. Vgl. Synopse VI, S. 3ff., und VII, S. 1ff. Vgl. auch den Reader zur Vorlesung im FS 2012: Text von RHEINBERG.

6.5 Vergleichsprozesse

- (1) individuelle Bezugsnorm
- (2) soziale Bezugsnorm
- (3) sachliche Bezugsnorm

Illustration des Urteilsbildungsprozesses am Beispiel der Korrektur von Prüfungen:

„Wenn se nen Kreislauf (des Land-Seewind-Systems, H.K.) zeichnen, zeigen se eigentlich, dass se die Dinge schon wohl wissen müssten – *eigentlich*. Vielleicht ham ses auch nur auswendig gelernt, das kann man net sagen, aber sie hams nimmer explizit formuliert. Den Kreislauf kann ich auswendig lernen, ohne ihn zu verstehn, ja? Viele Schüler machen das. Aber das kann ich net mehr nachprüfn“ (HERBERT KALTHOFF: Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In: Zeitschrift für Soziologie 1996 [25], p. 106-124, hier: p. 111).

Die „Arbeit am Schnitt“: „Stellen Lehrpersonen im Korrekturvorgang fest, dass eine Klausur ‚abzustürzen‘ droht oder eine Aufgabe vom Grossteil der Schüler nicht beantwortet werden konnte, redefinieren sie ihren Massstab, denn jetzt geraten nicht nur die Schüler, sondern auch sie unter Druck. So meinte ein Lehrer während der Korrektur: ‚Und zur Gewichtung der Klausur sag ich jetzt auch schon. Sollte der erste Teil wesentlich besser gelöst sein von den Schülern, und der zweite ganz marode und ich *drohe* mit der Hälfte der Leute unter fünf zu kommen, dann erlaube ich mir nachträglich, meine Gewichtungen, meine Kriterien zu verschieben.‘

Der Bedarf zur Korrektur entsteht in dem Moment, wo das Ergebnis nicht mehr ‚passt‘. Unabhängig vom Bewertungsmuster fungieren insbesondere gute Schüler als Alarmzeichen, an denen sich Lehrpersonen orientieren. Macht die erste Korrekturlektüre ein schlechtes Ergebnis wahrscheinlich, verschieben Lehrpersonen ‚Gewichtungen‘ und arbeiten so am Schnitt der Klausur. Mit ihm verändern sie nicht die Verteilungsstruktur der Schüler, sondern verschieben die Klasse insgesamt in höhere Notenbereiche“ (ebd., p. 113).

6.6 Eine Zusammenfassung des Beurteilungsprozesses

- „1. Ausgangspunkt für den Lehrer ist das objektive Schülerverhalten. Schüler verwirklichen zwar in der Schule ein eingeschränktes Verhaltensrepertoire. Doch ist der Strom des konkreten Verhaltens selbst eines einzigen Schülers – erst recht einer ganzen Klasse – ein unendliches und unüberschaubares Geschehen.

2. Der Lehrer nimmt bestimmte Ausschnitte aus dem Verhalten selektiv wahr. Bei dieser Wahrnehmung leiten ihn die Faktoren der impliziten Persönlichkeitstheorie, die ihm angeben, welche Aspekte des Verhaltens relevant sind. Er kategorisiert den Verhaltensfluss. Gruppen von Verhaltensweisen werden isoliert.
3. Aus konkretem Verhalten schliesst er auf Dahinterliegendes, auf Schülereigenschaften.
4. Eigenschaften werden zusammengefasst zu Merkmalen der impliziten Persönlichkeitstheorie.
5. Möglicherweise werden diese Dimensionen gewichtet und auf einer höheren Ebene zu einem Gesamturteil über die schulische Entwicklung des Schülers auf einer Globaldimension ‚positiv-negativ‘ verknüpft“ (HOFER, a.a.O., p. 104).

7. Soziale Erwartungen und Etikettierung

7.1 Soziale Erwartungen

PYGMALION, König von Paphos (Zypern)

Literaturhinweis:

OVID [PUBLIUS OVIDIUS NASO]: Metamorphosen. Epos in 15 Büchern. Stuttgart: Reclam 1982, 10. Buch, p. 243-297.

ROBERT K. MERTON (1910-2003): self-fulfilling prophecy = sich selbst erfüllende Prophezeiung

Das Konzept der „self-fulfilling prophecy“ kann durch folgende Punkte charakterisiert werden:

1. Wir haben bestimmte Erwartungen gegenüber einem Menschen oder im Hinblick auf das Eintreffen eines Ereignisses.
2. Wir kommunizieren diese Erwartungen auf verschiedene Weise.
3. Das betroffene Individuum reagiert auf unsere Kommunikationen, indem es sein Verhalten unseren Erwartungen anpasst.
4. Die Folge ist, dass sich unsere ursprünglichen Erwartungen erfüllen.

Pygmalioneffekt

Literaturhinweise:

JERE E. BROPHY: Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. In: Journal of Educational Psychology 1983 (75), p. 631-661.

JERE E. BROPHY & THOMAS L. GOOD: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg 1976.

JEROME B. DUSEK (ed.): Teacher Expectancies. Hillsdale: Erlbaum 1985.

JANET D. ELASHOFF & RICHARD E. SNOW (eds.): Pygmalion auf dem Prüfstand. München: Kösel 1972.

LEE JUSSIM & KENT D. HARBER: Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. In: Personality and Social Psychology Review 2005 (9), p. 131-155.

PETER LUDWIG: Sich selbst erfüllende Prophezeiungen im Alltagsleben. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie 1991.

ROY NASH: Lehrererwartung und Schülerleistung. Ravensburg: Otto Maier-Verlag 1978.

ROBERT ROSENTHAL: Teacher Expectancy Effects. A Brief Update 25 Years after the Pygmalion Experiment. In: Journal of Research in Education 1991 (1), p. 3-12.

ROBERT ROSENTHAL & LENORE JACOBSON: Pygmalion im Unterricht. Weinheim: Beltz 1976 (3. Aufl.).

ROBERT ROSENTHAL & LENORE JACOBSON: *Pygmalion in the Classroom*. Newly Expanded Edition. New York. Irvington 1992.

WILLIAM E. WILKINS: *The Concept of a Self-Fulfilling Prophecy*. In: *Sociology of Education* 1976 (49), p. 175-183.

Erwartungen bestätigen sich Schritt für Schritt, wie das folgende Beispiel illustrieren kann (aus: HANS WERNER BIERHOFF: *Sozialpsychologie*. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer 2000, p. 224):

1. Monika bildet eine Erwartung über die Intentionen und Dispositionen von Gerd. Diese Erwartung basiert entweder auf direkten Beobachtungen oder auf Stereotypen.
2. Monika verhält sich Gerd gegenüber dem Bild entsprechend, das sie sich von ihm gemacht hat. Bei negativer Erwartung vermeidet sie die Interaktion möglicherweise ganz. Häufig wird die Interaktion durch die Erwartung beeinflusst.
3. Gerd interpretiert die Handlungen von Monika, indem er das Verhalten auf spezifische Ursachen zurückführt, sei es auf Dispositionen Monikas, auf die Situation des Zusammentreffens, auf sich selbst oder auf Besonderheiten, die im Zusammentreffen von Gerd und Monika liegen.
4. Auf der Grundlage dieser Attribution handelt Gerd, indem er entweder mit *reziprokem Verhalten* reagiert oder einen angenommenen *schlechten Eindruck zu kompensieren* oder einen *guten Eindruck zu bestätigen* versucht.
5. Monika interpretiert das Verhalten von Gerd. Wenn die ursprüngliche Erwartung bestätigt wurde, bleibt sie und der eigene Beitrag zur Bestätigung der Erwartung wird häufig unterschätzt. Bei widerlegendem Verhalten perseveriert in vielen Fällen der falsche Eindruck trotz der abweichenden Verhaltensweisen von Gerd, da es external attribuiert wird. Bei uneindeutigem Verhalten setzt sich im allgemeinen eine erwartungskonforme Interpretation durch, nicht zuletzt auch auf der Grundlage *selektiven Behaltens*.
6. Gerd interpretiert sein Verhalten, indem er die Situationsbeurteilung verändert oder das Selbstschema modifiziert.

In diesem Ablaufschema schaffen die *ersten beiden Phasen* die Voraussetzung für sich-selbst-erfüllende-Prophezeiungen. Die *dritte Phase* ist durch Attributionsprozesse gekennzeichnet, wobei vier unterschiedliche Möglichkeiten auftreten können. Mit der *vierten Phase* ist der Kreis geschlossen, da sich die Erwartung Monikas in erwartungskonsistentem Verhalten Gerds niedergeschlagen hat. Wenn noch die zwei weiteren Schritte hinzukommen, kann zusätzlich auch eine Änderung des Selbstschemas hervorgerufen werden.

Modell für die Auswirkungen von Lehrererwartungen:

wartungen zutreffen oder wenn sie flexibel sind, so daß irgendein unzutreffender Aspekt schnell korrigiert wird, dann wird das Muster der Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler weitgehend aus der Kenntnis der allgemeinen Persönlichkeit und der spezifischen Gewohnheiten im Klassenzimmer des Schülers voraussagbar sein und seine Leistung wird, relativ zu der seiner Klassenkameraden, auf der Basis seiner früheren Leistung weitgehend vorausgesagt werden können. Mit anderen Worten, das Verhalten in der Klasse und die Schulleistungen eines solchen Schülers werden „etwa so wie erwartet“ sein.

Wenn die Lehrererwartungen unzutreffend und starr waren, dann werden das Verhalten des Schülers in der Klasse und sein Leistungs-niveau von Vorhersagen, die auf früherer Leistung beruhen, abweichen. Wenn die Erwartungen unzutreffend und unkorrigierbar hoch sind, dann wird der Schüler im Verlaufe des Jahres wahrscheinlich viel mehr Interaktionen mit dem Lehrer haben als ihm zustehen, und er wird eine große Menge Ermutigungen und Schmeicheleien vom Lehrer empfangen. Der Lehrer wird ihn jedoch andauernd mehr als seiner Kapazität antreiben und dementsprechend wird er oft das Gefühl erleben, versagt zu haben. In Abhängigkeit von der relativen Häufigkeit und Stärke der ersteren und letzteren Faktoren wird dieser Schüler entweder höhere Leistungen vollbringen als erwartet (wenn der Einsatz des Lehrers und seine hohen Erwartungen die mit dem Versagen verbundenen Frustrationen überwiegen), oder aber niedrigere Leistungen als erwartet (wenn er so frustriert und ängstlich wird, daß er trotz der zusätzlichen Aufmerksamkeitszuwendung des Lehrers weniger leistet als seiner Kapazität entspräche). Aber auch wenn er bessere Leistungen bringt als erwartet, wird das auf Kosten einer größeren Angst und anderer unerwünschter Nebenwirkungen zustandekommen.

Wenn die Erwartungen des Lehrers unzutreffend und unkorrigierbar niedrig sind, dann wird der Schüler weniger Interaktionen mit dem Lehrer haben, er wird weniger Lob und mehr Tadel als seine Klassenkameraden in vergleichbaren Situationen erhalten, er wird wahrscheinlich im allgemeinen mit einem nur halbherzigen Lehrverhalten konfrontiert sein, da der Lehrer ihm weniger beizubringen versucht und weniger ausdauernd in der Vermittlung dessen ist, was er lehrt. Der Schüler seinerseits wird wahrscheinlich eine Ich-Abwertung und ein allgemeines Gefühl der Frustration und des Versagens erleben. So wird er dazu kommen, daß er sich immer mehr von der Anteilnahme in der Klasse zurückzieht und anfängt, bei der ihm aufgetragenen Arbeit leicht aufzugeben. Die Testergebnisse am Ende des Jahres werden wahrscheinlich zeigen, daß dieser Schüler signifikant weniger leistete als auf der Grundlage seiner früheren Leistung zu erwarten gewesen wäre.

1. Zu Beginn des Schuljahrs entwickeln alle Lehrer, ausgehend von den Schülerbögen und/oder Beobachtungen von Schülern bei Interaktion im Klassenzimmer, unterschiedliche Erwartungen über das Leistungspotential und über Persönlichkeitsmerkmale der Schüler in ihrer Klasse. Einige dieser anfänglichen Erwartungen sind unzutreffend und einige sind relativ starr und änderungsresistent, sogar angesichts gegensätzlichen Schülerverhaltens.

2. Lehrer beginnen in Übereinstimmung mit ihren unterschiedlichen Erwartungen ihnen gegenüber Schüler unterschiedlich zu behandeln. Wenn die Lehrererwartungen unzutreffend und starr sind, wird die Behandlung der Schüler unangemessen sein.

3. Schüler behandeln Lehrer aufgrund ihrer unterschiedlichen Persönlichkeiten unterschiedlich und reagieren auch deshalb unterschiedlich auf die Lehrer, da diese sie unterschiedlich behandeln. Andere Faktoren als gleichbleibend vorausgesetzt, werden die Schülerreaktionen zum Lehrerverhalten reziprok sein (Freundlichkeit und Anerkennung durch den Lehrer wird zu Freundlichkeit und Anerkennung durch den Schüler führen; Kälte oder Ablehnung durch den Lehrer wird beim Schüler dazu führen, daß er sich zurückzieht oder ablehnend verhält usw.).

4. Im allgemeinen also wird jeder Schüler auf den Lehrer mit einem Verhalten reagieren, das den speziellen Erwartungen des Lehrers ihm gegenüber entspricht und sie verstärkt. Wenn der Lehrer gegenüber Schülern unzutreffende und starre Erwartungen hat, dann werden die Schüler vorwiegend so konditioniert, daß sie mit einem Verhalten reagieren, das den Lehrererwartungen näher kommt und ihre Verstärkung deshalb unterstützt.

5. Wenn dieser Prozeß unbegrenzt fortgesetzt wird, wird er dazu führen, daß der Schüler, dem gegenüber der Lehrer unzutreffende und starre Erwartungen hat, nach und nach diesen Erwartungen immer mehr entspricht. Dies resultiert aus einer Kombination der Auswirkungen der unterschiedlichen Behandlung von Schülern durch den Lehrer und der Auswirkungen dieser unterschiedlichen Behandlung auf die Lernmöglichkeiten des Schülers, seine allgemeine Motivation, sein Selbstbild und die allgemeinen Beziehungen zum Lehrer.

Dieser Prozeß wird bei Schülern, denen gegenüber der Lehrer ursprünglich zutreffende oder unzutreffende, aber nicht starre Erwartungen hegt, nicht vorkommen. Im ersten Fall wird der Lehrer einfach auf das Schülerverhalten, wie er es sieht, reagieren; im zweiten Fall wird er seine Erwartungen schnell anpassen, so daß sie dem Verhalten, das der Schüler zeigt, wieder entsprechen. In keinem der beiden Fälle wird der Schüler mit einem beständig unangemessenen Verhalten des Lehrers konfrontiert sein, das ihn dazu zwingt, sich auf eine für ihn (anfänglich) unnatürliche Weise zu verhalten und allmählich eine andere Art von Schüler zu werden, als er wirklich ist.

6. Wenn sich diese Behandlung über das ganze Schuljahr hinweg fortsetzt, wird die unterschiedliche Behandlung von unterschiedlichen Schülern durch den Lehrer zu unterschiedlichen Auswirkungen sowohl auf Prozeß- als auch Produktmeßwerte führen. Wenn die Lehrerer-

Urteile von Erstklasslehrerinnen am dritten Tag des Schuljahres:

Lehrerin A:

Mary:

Sehr, sehr kindisch. Sie sitzt da und träumt vor sich hin, beobachtet andere Kinder und unternimmt alles, was sie kann, um sich selbst zu unterhalten. Nur nicht sich hinsetzen und ihre Arbeit tun. Sie spielt mit ihren Zeichenstiften, spielt mit ihrer kleinen Ledermappe auf dem Tisch. Sie möchte sich mit anderen Kindern unterhalten. Ich glaube, daß dieses Kind das ganze Jahr über ein Problem sein wird. Ich habe große Zweifel, daß sie sich einfügen wird. Sie ist in allen ihren Handlungen sehr unreif. Sie scheint an nichts Interesse zu haben.

Nancy:

Sie kommt aus einer Familie, in der alle anderen Kinder in der Schule sehr viele Probleme während der ganzen Schulzeit hatten. Nancy scheint jedoch besser als all die anderen zu sein; sie ist schon imstande, Unterschiede in Bildern und auch in Wortformen herauszufinden. Sie wird eine der besten aus dieser Familie sein, aber sie wird nur langsam lernen. Ich war wirklich erfreut, als ich feststellte, daß sie eine der besten aus dieser Familie sein wird. Ich habe an all die anderen aus ihrer Familie, die an dieser Schule waren, gedacht. Sie hört gut zu und sie befolgt in gewissem Ausmaß Anweisungen. Ich glaube, daß sie unterhalb des Durchschnitts liegen wird.

Pete:

Alle anderen Kinder aus seiner Familie waren hervorragend – im Tanzen, in Musik, in der Schule, leistungsmäßig. Aber leider kann Pete möglicherweise eine Enttäuschung werden, da ich nicht glaube, daß er hervorragend werden wird. Ich glaube, er wird ein guter Schüler werden. Er folgt Anweisungen ziemlich gut und arbeitet und spielt schön mit den anderen Kindern. Aber ich glaube nicht, daß er, sagen wir – so gut wie einige andere seiner Familie sein wird. Das liebe kleine Kerlchen.

Lehrerin B:

Louise:

Louise wird, glaube ich, eine der Besten werden. Sie ist interessiert, tut ihre Arbeit, kommt vorwärts und ist sehr ruhig. Ich meine, sie redet nicht und verursacht kaum Störungen oder sonstwas.

Lehrerin C:

Jean:

Ein hochgewachsenes, hübsches kleines Mädchen. Beträgt sich gut, scheint sehr gute Manieren zu haben. Sehr interessiert. Ich hatte ihren kleinen Vetter, der einer meiner Lieblingsschüler war. Also erwarte ich, daß Jean wirklich gut sein wird dieses Jahr.

John:

John ist so ein hübscher Junge mit großen, altklugen, braunen Augen, er lacht die ganze Zeit, sogar seine Augen lachen. Er möchte gefallen, gutes Betragen. Er beteiligt sich wirklich an allem, was gerade abläuft, und er arbeitet brav. Ich erwarte, daß er einer der besseren Jungen sein wird.

aus: ebd., p. 41-43

Geschwisterkindphänomen:

„Ein wichtiger Effekt des Geschwisterkindphänomens ist, dass dann, wenn ein Neuling mit einem ‚guten‘ Geschwister scheinbar ‚schwierig‘ ist, dies als ‚Eingewöhnungsschwierigkeiten‘ interpretiert wird, wobei der Lehrer annimmt, dass der Schüler sich letztlich als seinem Bruder ähnlich herausstellt. Wenn ein Neuling ein ‚deviantes‘ Geschwister hat, wird andererseits anfängliche Konformität als vorübergehender Bestandteil des ‚Sich-Einrichtens‘ ausgelegt, und spätere Devianz erweist, was er die ganze Zeit über ‚wirklich war‘ – sein Bruder.

(1) L. Ich würde annehmen, dass er wahrscheinlich dieselbe Entwicklung nehmen wird wie (sein Bruder). Ja, wahrscheinlich wird er, wenn er diese Schwierigkeiten erst einmal hinter sich hat, denselben Weg nehmen wie sein Bruder. Sein Bruder war nämlich ausserordentlich an Dramen und Ähnlichem interessiert.

(2) L. Dies ist der im 5. Schuljahr. Er hat einen Bruder in der Sechsten, der ab und zu Schwierigkeiten hatte. Ich frage mich nur, ob das jetzt tatsächlich auf den jüngeren Bruder abfärbt, denn der scheint etwas keck zu werden. Jedenfalls ist das meine Meinung. Darüber hinaus glaube ich, dass wir ein Auge auf ihn halten müssen. Das kann sich weiterentwickeln; ich weiss nicht“

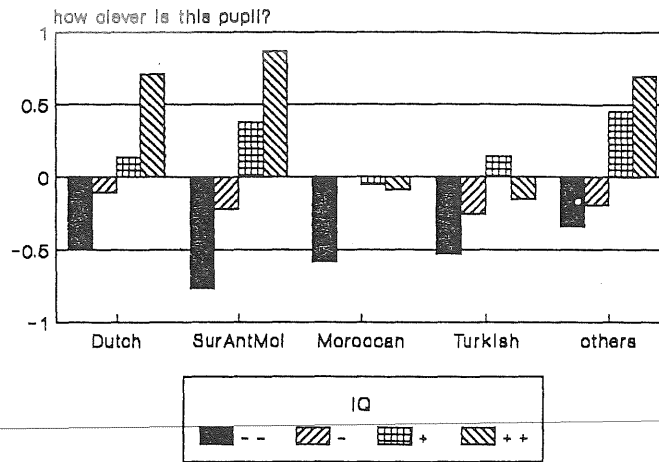
(DAVID H. HARGREAVES, STEPHEN K. HESTER & FRANK J. MELLOR: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim: Beltz 1981, p. 154).

Eine Studie über Lehrererwartungen aus den Niederlanden:

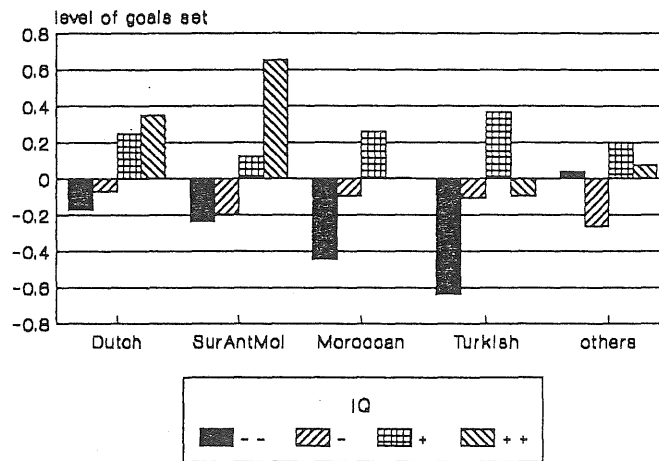
PAUL JUNGBLUTH: Pygmalion and the Effectiveness of ‚Black‘ Schools; Teachers’ Stereotypes and Hidden Goal Differentiations Toward Ethnic Minorities. In: Tijdschrift voor Onderwijsresearch 1993 (18), p. 99-110.

Stichprobe: 44 Primarschulklassen (8. Klasse)
807 Schülerinnen und Schüler, davon:
434 mit Herkunft Niederlanden
160 mit Herkunft Türkei
97 mit Herkunft Marokko
45 mit Herkunft Surinam
5 mit Herkunft Antillen
3 mit Herkunft Molukken
63 mit anderer Herkunft

Alle Schülerinnen und Schüler wurden mit einem nonverbalen Intelligenztest getestet. Zudem wurde der sozioökonomische Status ihrer Familie erhoben. Jeder Schüler und jede Schülerin wurden von ihrer Lehrkraft individuell bewertet bezüglich ihrer schulischen Fähigkeiten und dem Anspruchsniveau der gesetzten Lernziele.



% var: nonv IQ 14.9; ethn n.a.



% var: nonv IQ 6.7; ethn n.a.

Fig. 2. Teacher's perception of a pupil's ability (left) and level of goals set for individual pupils (right) averages for different ethnic minority groups, controlling for non-verbal reasoning (using quartiles).

Table 2A. Analysis of variance: relationship of SES, ethnic background and non-verbal reasoning with perceived abilities.

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	p
Main Effects	154.472	11	14.043	17.696	.000
SES5	29.150	3	9.717	12.245	.000
IMMIGRANT	1.843	4	.461	.581	.677
IQ5	84.573	4	21.143	26.644	.000
2-way Interactions	31.887	40	.797	1.005	.465
SES5*IMMIGRANT	3.753	12	.313	.394	.966
SES5*IQ5	15.668	12	1.306	1.645	.075
IMMIGRANT*IQ5	9.341	16	.584	.736	.758
3-way Interactions					
SES5*IMMIGRANT*IQ5	30.388	34	.894	1.126	.287
Explained	216.748	85	2.550	3.213	.000
Residual	557.071	702	.794		
Total	773.819	787	.983		

Table 2B. Analysis of variance: relations of SES, ethnic background and non-verbal reasoning with level of goals set.

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	p
Main Effects	67.529	11	6.139	6.729	.000
SES5	10.715	3	3.572	3.915	.009
IMMIGRANT	1.158	4	.290	.317	.866
IQ5	38.989	4	9.747	10.685	.000
2-way Interactions	46.520	40	1.163	1.275	.123
SES5*IMMIGRANT	11.939	12	.995	1.091	.365
SES5*IQ5	18.987	12	1.582	1.734	.056
IMMIGRANT*IQ5	15.011	16	.938	1.028	.424
3-way Interactions					
SES5*IMMIGRANT*IQ5	23.360	34	.687	.753	.845
Explained	137.409	85	1.617	1.772	.000
Residual	640.402	702	.912		
Total	777.811	787	.988		

aus: JUNGBLUTH, a.a.O., p. 104

Umsetzung von Erwartungen in Lehrerverhalten:

Tabelle 4. Gruppenunterschiede in der ersten Untersuchung in Variablen, die mit der Kommunikation von Lehrererwartungen zu tun haben (nach Brophy und Good, 1970a). * p < .10, ** p < .05, *** p < .01.

Variablen	niedrige Gruppen	hohe Gruppen
Prozentsatz der richtigen Antworten, auf die hin ein Lob erfolgte	5,88	12,08 **
Prozentsatz der falschen Antworten, auf die hin Tadel erfolgte	18,77	6,46 ***
Prozentsatz der falschen Antworten, auf die hin eine Wiederholung oder eine Neuformulierung der Frage oder ein Hinweis erfolgte	11,52	27,04 *
Prozentsatz der Verständnisprobleme, auf die hin eine Wiederholung oder Neuformulierung der Frage oder ein Hinweis erfolgte	38,37	67,05 ***
Prozentsatz der Antworten (richtig oder falsch), auf die hin keinerlei Feedback vom Lehrer erfolgte	14,75	3,33 ***

aus: BROPHY & GOOD, a.a.O., p. 142

Table 3. Four factors in the mediation of teacher expectancy effects

Factor	Summary of the evidence
Central factors:	
1. Climate (affect)	Teachers appear to create a warmer socio-emotional climate for their "special" students. This warmth appears to be at least partially communicated by nonverbal cues.
2. Input (effort)	Teachers appear to teach more material and more difficult material to their "special" students.
Additional factors:	
3. Output	Teachers appear to give their "special" students greater opportunities for responding. These opportunities are offered both verbally and nonverbally (e.g., giving a student more time to answer a question).
4. Feedback	Teachers appear to give their "special" students more informative feedback, both verbal and nonverbal, as to how these students have been performing.

aus: ROBERT ROSENTHAL: Interpersonal Expectancy Effects: A 30-Year Perspective. In: Current Directions in Psychological Science 1994 (3), p. 176-179, hier: p. 178

Table 4. Meta-analytically derived average correlations representing the importance (effect sizes) of the four factors

Factor	Correlation between expectation and expecter's behavior (B-C link)	Correlation between behavior of expecter and response of expectee (C-D link)	Geometric mean correlation
1. Climate (affect)	.23	.36	.29
2. Input (effort)	.26	.28	.27
3. Output	.18	.16	.17
4. Feedback	.13	.08	.10

Note. These data are from Harris and Rosenthal (1986).¹¹ All correlations are significantly greater than zero at $p < .002$. The correlation between the magnitudes of the average B-C and C-D links is .88.

aus: a.a.O., p. 178

Ein Ergebnis aus der Novizen-Experten-Forschung:
Junglehrkräfte („Novizen“) tendieren stärker zur Typisierung und Etikettierung von Schülerinnen und Schülern, die sie noch nicht kennen, als erfahrene Lehrkräfte („Experten“).

Antwortbeispiel einer Expertenlehrkraft:

„Especially when I start fresh, I start from a clean slate. I usually always try to ... I like getting a little background on the students in that there are going to be severe problems or someone may need special attention on certain things, you know, learning areas, but, in general, it's a conglomeration of the students. I like to learn from them and develop my own opinions“ (zit. nach DAVID C. BERLINER: The Nature of Expertise in Teaching. In: FRITZ K. OSER, ANDREAS DICK & JEAN-LUC PATRY [eds.]: Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis. San Francisco: Jossey-Bass 1992, p. 227-248, hier: p. 232).

7.2 Labelingtheorie (soziale Etikettierung)

Der Labelingansatz geht davon aus, dass menschliche Verhaltensweisen nicht „natürlicherweise“ in bestimmte Kategorien (wie „normal“, „konform“ oder „abweichend“) fallen, sondern erst aufgrund ihrer Etikettierung, die durch Personen stattfindet, die über die Macht verfügen, das Verhalten anderer zu klassifizieren. So verfügen z. B. Polizei und Richter über die Macht, ein Verhalten als „kriminell“ zu definieren (etikettieren). Ähnlich steht Lehrkräften oder Schulen als Institution die Macht zu, die schulischen Leistungen von Kindern oder Jugendlichen als „gut“ oder „schlecht“ zu taxieren. Wo die Macht missbraucht wird, kann es zu Fehlklassifikationen und zur Zuweisung einer „negativen Identität“ kommen.

Tabelle 17: Selbstwahrnehmung der Typisierung und Stigmatisierung (R-Koeffizienten)

Typisierung	Selbstwahrnehmung des . . .		
	Leistungsstatus	Sympathiestatus	Stigmatisierten- (Konformitäts-)status
1.1 Leistungsstatus bei Lehrern	0,55	0,21	0,14
1.2 Leistungsstatus bei Schülern	0,53	0,24	0,12
2.1 Sympathiestatus bei Lehrern	0,31	0,25	0,19
2.2 Beliebtheitsstatus bei Schülern	0,11	0,10	0,15
3.1 Konformitätsstatus bei Lehrern	0,22	0,27	0,31
3.2 Konformitätsstatus bei Schülern	0,23	0,22	0,26

aus: MANFRED BRUSTEN & KLAUS HURRELMANN: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Juventa 1973, p. 97

Literaturhinweis:

ERIK H. ERIKSON: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett 1998 (4. Aufl.).

ERIKSON vertritt die These, dass es für einen Menschen schlimmer ist, *keine* Identität als eine negative Identität zu haben.

7.3 Prävention von Unterrichtsstörungen

- 1) Bereitstellung alternativer Identitätsangebote, z.B. durch ein breites Angebot an Fächern (mit Wahlfreiheit) oder aussercurriculare Angebote (Musik, Theater, Sport etc.).
- 2) Respektierung der Person des Schülers/der Schülerin: Hasse die Sünde, aber liebe den Sünder/die Sünderin.
- 3) Das abweichende Verhalten nicht der Person zuschreiben. Missbilligung des Verhaltens ohne Missbilligung der Person. (Blockierung des Beurteilungsprozesses, bevor er die Ebene der Persönlichkeit bzw. Identität erreicht.)

Zwei Typen des Umgangs mit Devianz:

„Der Devianz herausfordernde Lehrer glaubt, dass die Schüler, die er als abweichend definiert, in der Schule nicht mitarbeiten wollen und dass sie alles tun werden, um die Arbeit zu umgehen. Er hält es für unmöglich, dass sich Bedingungen schaffen lassen, unter denen sie mitarbeiten; wenn diese Schüler jemals arbeiten werden, müssen sie sich ändern. In Disziplinangelegenheiten betrachtet der Lehrer seine Interaktion mit diesen Schülern als ein Wettkampf oder eine Schlacht – eine Schlacht, die er gewinnen muss. Er ist nicht in der Lage, schwierige Situationen ‚aufzulösen‘; oft stellt er die Schüler vor Ultimaten und wird in Auseinandersetzungen verwickelt. Er betrachtet diese Schüler als ‚gegen Autorität eingestellt‘ und ist davon überzeugt, dass sie entschlossen sind, sich nicht an die Unterrichtsregeln zu halten. Die Abweichler werden im Unterricht übergangen und in widersprüchlicher Weise bestraft, wohingegen die angepassten Schüler offen vorgezogen werden. Der Lehrer geht davon aus, dass die Schüler sich schlecht benehmen und macht – sowohl ihnen als auch den Kollegen im Lehrerzimmer gegenüber – viele negative Bemerkungen. Die Schüler werden einer höheren Autorität übergeben, wenn sie sich weigern zu gehorchen. Das Herabsetzen und Lächerlichmachen von Schülern ist weit verbreitet, und der Lehrer ist den Schülern gegenüber äusserst misstrauisch, weil ihm die Erfahrung gezeigt hat, dass man ihnen nicht trauen kann. Er vermeidet den Kontakt mit diesen Schülern ausserhalb des Unterrichts. Den Schülern wird die Schuld für ihr schlechtes Benehmen zugeschrieben. Da der Lehrer annimmt, die Schüler seien widerspenstig, feindselig und hielten an ihrem abweichenden Verhalten fest, werden sie als potentielle Störer angesehen, und der Lehrer will nicht glauben, dass irgendwelche Anzeichen von Besserung echt sind.

Der Devianz isolierende Lehrer nimmt an, dass diese Schüler – wie alle Schüler – in Wirklichkeit mitarbeiten möchten. Wenn die Schüler nicht arbeiten, sind die Lernbedingungen nicht in Ordnung. Der Lehrer hält diese Bedingungen für veränderbar und sieht es als seine Verantwortlichkeit an, eine solche Änderung einzuleiten. In Disziplinangelegenheiten hat er einen eindeutigen Katalog von Unterrichtsregeln, die den Schülern deutlich gemacht werden. Er ist bei Schülern bestimmt und glaubt, dass ihnen das lieber ist. Er ist bestrebt, jede Art von Günstlingswirtschaft, Bevorzugung oder unterschiedlicher Behandlung zu vermeiden; er umgeht auch Auseinandersetzungen mit Schülern. Er äussert sich kaum in negativer Weise über Schüler, die sich schlecht benehmen. Wenn er abweichendes Verhalten bestraft, lässt er die Schüler ‚ihr Gesicht wahren‘. Er setzt sie im Unterricht nicht herab – und auch nicht im Lehrerzimmer, wo er oft einen abweichenden Schüler verteidigt, über den man sich unterhält. Im Gegensatz zu der fatalistischen Einstellung des abweichendes Verhalten herausfordernden Lehrers ist der Devianz isolierende Lehrer äusserst optimistisch und vertraut darauf, dass die Schüler sich gut benehmen und mit ihm zusammenarbeiten. In seiner Vorstellung können alle Schüler zum Unterricht beitragen, und

er versteht die Unberechenbarkeit der abweichenden Schüler als möglichen Ausgangspunkt zur Änderung. Er ermutigt alle Anzeichen von Besserung. Während der Devianz herausfordernde Lehrer die abweichenden Schüler ablehnt und sich bedauert, weil er sie unterrichten muss, beansprucht der Devianz isolierende Lehrer, alle Schüler zu mögen und betrachtet es als einen Vorteil, mit jedem Schüler arbeiten zu können. Er respektiert die abweichenden Schüler und kümmert sich um sie und lässt sie das erkennen. Er freut sich, mit ihnen informell ausserhalb des Unterrichts zusammenzutreffen, wo er mit ihnen herumsprechen und an ihren persönlichen Problemen Anteil nehmen kann. Er vertraut ihnen“ (HARGREAVES et al., a.a.O., p. 243f.).

Eine Person, die abweichendes Verhalten zeigt, sollte nicht als abweichende Person etikettiert werden.

8. Gruppenprozesse

Literaturhinweise:

OLIVER KÖNIG & KARL SCHATTENHOFER: Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg: Auer 2006.

MANFRED SADER: Psychologie der Gruppe. Weinheim: Juventa 2008 (9. Aufl.).

KLAUS ULICH: Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz 2001.

8.1 Führung und Macht

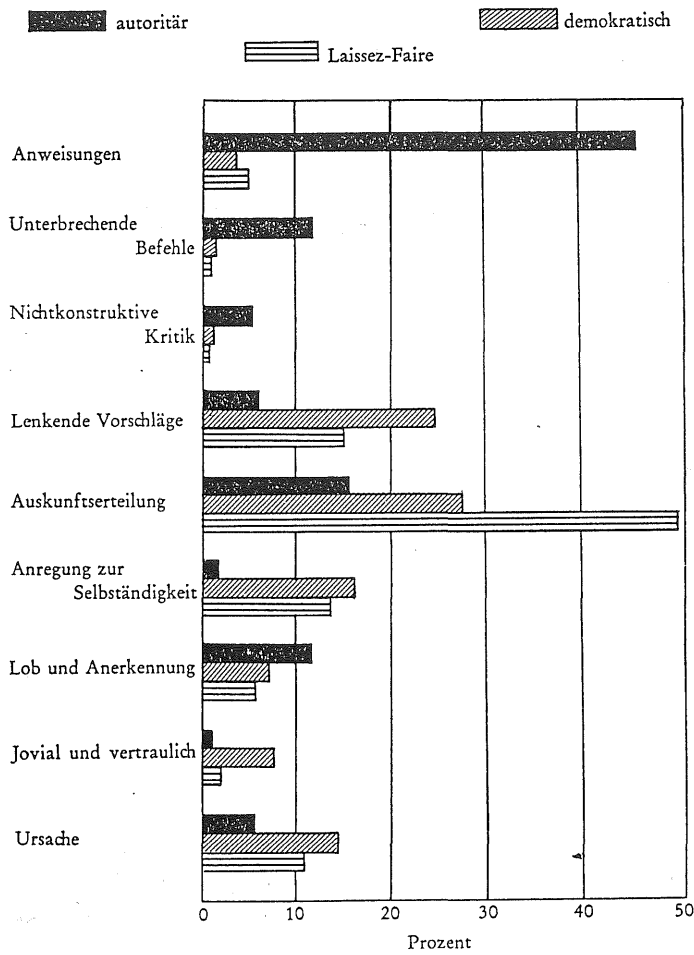
Soziale Ordnung sollte in pädagogischen Situationen nicht mit koerziven Mitteln aufrechterhalten werden.

Literaturhinweise:

RONALD LIPPITT & RALPH K. WHITE: Eine experimentelle Untersuchung über Führungsstil und Gruppenverhalten. In: CARL F. GRAUMANN & HEINZ HECKHAUSEN (eds.): Pädagogische Psychologie. Reader zum Funk-Kolleg, Bd. 1: Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt a.M.: Fischer 1973, p. 324-247 (Orig. 1947).

RALPH WHITE & RONALD LIPPITT: Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei „sozialen Atmosphären“. In: MARTIN IRLE (ed.): Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Neuwied: Luchterhand 1973 (2. Aufl.), p. 456-486 (Orig. 1953).

Abbildung 1: Vergleich des Verhaltens des durchschnittlichen autoritären, demokratischen und Laissez-Faire-Führers



aus: WHITE & LIPPITT, a.a.O., p. 458

Abbildung 2: Vier Arten der Kind-Leiter-Beziehung

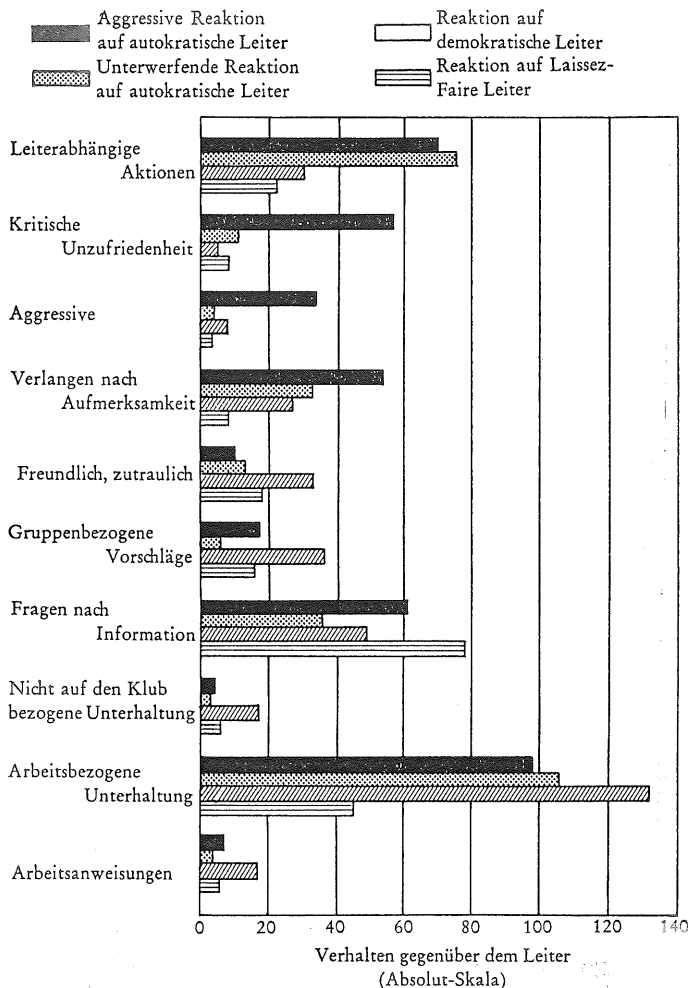
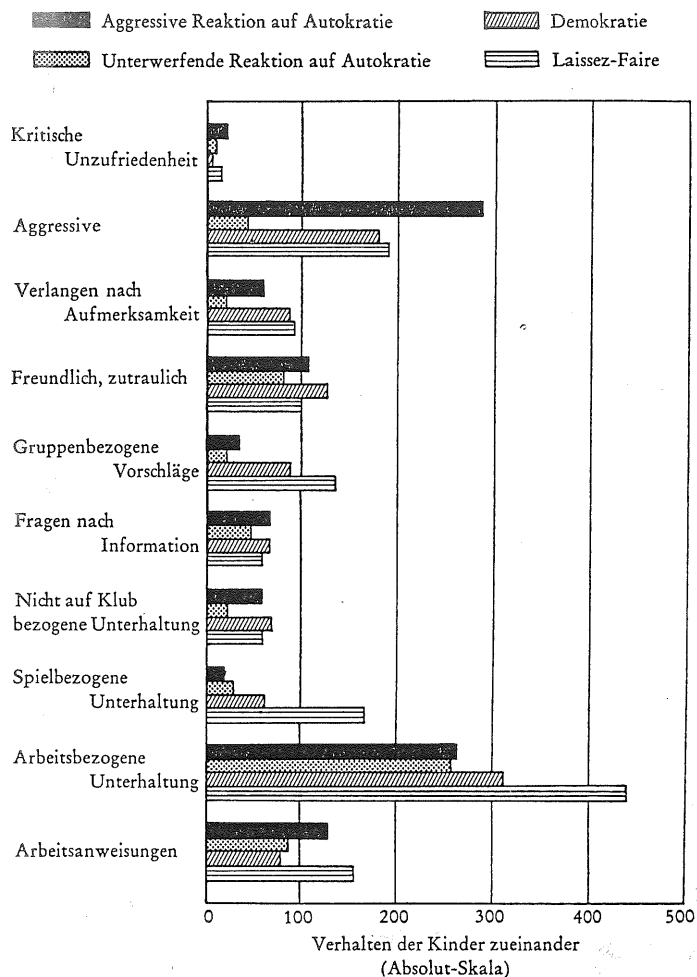


Abbildung 3: Vier Arten der Kind-zu-Kind-Beziehung



aus: ebd., p. 482 und 483

MAX WEBER (1864-1920)

„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“ (MAX WEBER: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe. Herausgegeben von JOHANNES WINCKELMANN. Tübingen: Mohr Siebeck 2002 [5. Aufl.], p. 28).

Übersicht 1: Komponenten des aktuellen Lehrereinflusses

Komponente	Beschreibung	Reversibilität der Einflußbeziehung
(1) Positionsmacht	Mit der Position des Lehrers verbundene Befugnisse (Legitimation): Benotung, Strafen u. a.	nicht symmetrisch; jedoch Möglichkeit, vor Gericht zu gehen
(2) Physische Macht	Körperliche Überlegenheit (Körperkraft, Ausdauer)	nicht symmetrisch; gesetzlich eingeschränkt
(3) Wissensmacht („expert power“)	Fachkompetenz durch Studium, Zugang zu Informationsquellen, größere Erfahrung	grundsätzlich nicht symmetrisch, jedoch durch „sachbezogenen“ Unterricht reduzierbar
(4) Beziehungsmacht („referent power“)	Einfluß durch Vertrauen, Beliebtheit, Sympathie (sozio-emotionaler Aspekt)	symmetrisch
(5) Evozierungsmacht („cue control“)	Gezieltes Auslösen vorhandener Reaktionstendenzen (Interessen u. a.)	symmetrisch

aus: WALTER NEUBAUER: Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1974 (21), p. 233-245, hier: p. 238

8.2 Macht und Gewalt

„... wir wissen oder sollten wissen, dass jeder Machtverlust [gemeint ist hier der Verlust von legitimer Macht, d. h. Herrschaft, W. H.] der Gewalt Tor und Tür öffnet, und sei es nur, weil Machthaber, die fühlen, dass die Macht ihren Händen entgleitet, der Versuchung, sie durch Gewalt zu ersetzen, nur sehr selten in der Geschichte haben widerstehen können“ (HANNAH ARENDT: Macht und Gewalt. München: Piper 1970, p. 86).

„Physische Gewalt kann als Machtgrundlage nur dienen, wenn und solange sie nicht benutzt, sondern als bloße Möglichkeit präsent gehalten wird“ (NIKLAS LUHMANN: Symbiotische Mechanismen. In: OTTHEIN RAMMSTEDT (ed.): Gewaltverhältnisse und die Ohnmacht der Kritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974, p. 107-131, hier: p. 118).

Um zu vermeiden, dass Macht in Gewalt umkippt, schlägt NEUBAUER Lehrkräften zwei Strategien vor:

- Strukturierung der Situation: (→ instrumentelle Führungsrolle)
- (relative) Unabhängigkeit von der Gratifikationsmacht der Schülerinnen und Schüler
 - positives Selbstkonzept (→ Selbstwirksamkeit)
 - langjährige Berufserfahrung

Moderne Gesellschaften schreiben der Polizei und dem Militär ein Gewaltmonopol zu. Polizei und Militär sind unter bestimmten, staatlich kontrollierten Vorgaben berechtigt, Gewalt anzuwenden, um ihren Aufgaben nachzukommen. Anderen Gruppierungen ist es prinzipiell verwehrt, das Mittel der Gewalt einzusetzen, um ihre Interessen durchzusetzen.

Dass Gewalt trotzdem ein häufig anzutreffendes Phänomen ist, hat mit der „Verletzlichkeit“ der Macht zu tun. Die Gewalt ist gleichsam der Schatten der Macht, der ins Licht treten kann, wenn die Macht ihr Ziel verfehlt.

„Der Unterschied zwischen Gewalt und Macht lässt sich auf sehr einfache Weise darstellen, nämlich am Verhältnis zwischen Katze und Maus. Die Maus, einmal gefangen, ist in der Gewalt der Katze. Sie hat sie ergriffen, sie hält sie gepackt, sie wird sie töten. Aber sobald sie mit ihr zu spielen beginnt, kommt etwas Neues dazu. Sie lässt sie los und erlaubt ihr, ein Stück weiterzulaufen. Kaum hat ihr die Maus den Rücken gekehrt und läuft, ist sie nicht mehr in ihrer Gewalt. Wohl aber steht es in der Macht der Katze, sie sich zurückzuholen. Lässt sie sie ganz laufen, so hat sie sie auch aus ihrem Machtbereich entlassen. Bis zum Punkte aber, wo sie ihr sicher erreichbar ist, bleibt sie in ihrer Macht. Der Raum, den die Katze überschattet, die Augenblicke der Hoffnung, die sie der Maus lässt, aber unter genauester Bewachung, ohne dass sie ihr Interesse an ihr und ihrer Zerstörung verliert, das alles zusammen, Raum, Hoffnung, Bewachung und Zerstörungsinteresse, könnte man als den eigentlichen Leib der Macht oder einfach als die Macht selbst bezeichnen“ (ELIAS CANETTI: Masse und Macht. Frankfurt a.M.: Fischer 1980, p. 313).

Macht („potestas“) ist latente Gewalt („violentia“). Sie kann auch als symbolische Form von Gewalt bezeichnet werden.

Herrschaft = (politisch) legitimierte Macht

Autorität = (pädagogisch) legitimierte Macht: s. Synopse X, Abschnitt 8.5

8.3 Gruppenstruktur und Gruppenprozess

8.3.1 Probleme der Definition

Zwei formale Definitionen:

„Wenn zwei oder mehr Personen in irgendeiner Beziehung zueinander stehen, bilden sie eine Gruppe“ (LINDGREN, zit. nach SADER, a.a.O., p. 37).

„Gruppe ist ein soziales System, dessen Sinnzusammenhang durch unmittelbare und diffuse Mitgliederbeziehungen sowie durch relative Dauerhaftigkeit bestimmt ist“ (FRIEDHELM NEIDHARDT: Das innere System sozialer Gruppen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1979 [31], p. 639-660, hier: p. 642).

HARTMUT TYRELL erläutert die Definition von NEIDHARDT dahingehend, dass deren Kern in der *Zusammengehörigkeit* bzw. *Zugehörigkeit* des Einzelnen liegt. Damit meint er Folgendes:

- Der Kreis der Zusammengehörigen ist explizit und eindeutig definiert und bekannt.
- Durch die Zusammengehörigkeit findet eine Abgrenzung nach aussen statt (In-Group vs. Out-Group).
- Innerhalb der Gruppe sind alle mit allen verbunden.
- Die Zusammengehörigkeit hat Dauer und Bestand.
- Die Zusammengehörigkeit wird gelebt: man *kommt* zusammen und *ist* zusammen.
- Abwesende fallen auf.

Literaturhinweis:

HARTMANN TYRELL: Gruppe als Systemtyp. In: FRIEDHELM NEIDHARDT (eds.): Gruppensoziologie. Perspektiven und Materialien. Opladen: Westdeutscher Verlag 1983, p. 75-87.

Statt einer Definition gibt SADER eine Merkmalsliste: „Die Mitglieder [einer Gruppe, W.H.]

- erleben sich als zusammengehörig
- definieren sich explizit als zusammengehörig
- verfolgen gemeinsame Ziele
- teilen Normen und Verhaltensvorschriften für einen bestimmten Verhaltensbereich
- entwickeln Ansätze von Aufgabenteilung und Rollendifferenzierung
- haben mehr Interaktionen untereinander als nach aussen
- identifizieren sich mit einer gemeinsamen Bezugsperson oder einem gemeinsamen Sachverhalt oder einer Aufgabe
- sind räumlich und/oder zeitlich von anderen Individuen der weiteren Umgebung abgehoben“ (SADER, a.a.O., p. 39).

8.3.2 Die Führungsstruktur von Gruppen

Obwohl Gruppen auf individualisierten Beziehungen beruhen, sind sie nicht unstrukturiert. Dabei ist – gerade im Hinblick auf Schulklassen – die Führungsstruktur von besonderer Bedeutung.

Zwei Führungsrollen: instrumentell-rational (Arbeit; Aufgabe) → Tüchtigkeit
expressiv-emotional (Bedürfnisse) → Beliebtheit

Literaturhinweise:

ROBERT F. BALES: Task Roles and Social Roles in Problem-Solving Groups. In: ELEANOR E. MACCOBY, THEODORE M. NEWCOMB & EUGENE L. HARTLEY (eds.): Readings in Social Psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston 1958, p. 437-447.

ROBERT F. BALES & PHILIP E. SLATER: Role Differentiation in Small Decision-Making Groups. In: TALCOTT PARSONS & ROBERT F. BALES (eds.): Family, Socialization and Interaction Process. Glencoe, Ill.: The Free Press 1960 (3. Aufl.), p. 259-306.

PHILIP E. SLATER: Rollendifferenzierung in Kleingruppen. In: WOLFGANG STROEBE (ed.): Sozialpsychologie, Bd. 2: Gruppenprozesse. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1981, p. 179-203 (Orig. 1955).

„Es gibt Personen, die wir uns als Partner für eine gemeinsame Arbeit wünschen und deren Tüchtigkeit wir respektieren; ausserdem gibt es Menschen, mit denen wir gern beisammen sind, auch wenn wir sie nicht für wesentlich tüchtiger halten als uns selbst. Dies gilt in fast jeder menschlichen Vergesellschaftung, einzelne sind beliebt und andere gelten als tüchtig“ (PETER R. HOFSTÄTTER: Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie. Reinbek: Rowohlt 1982, p. 140).

„Eine Gruppe bewertet ihre Mitglieder, wie es scheint, stets in zweifacher Weise, entsprechend ihrem Leistungsbeitrag zur Erreichung des Gruppenzieles und hinsichtlich ihrer Beiträge zum menschlichen Zusammenhalt der Gruppe“ (ebd., p. 142).

In umgekehrter Perspektive: Gruppen müssen mit zwei Problemen fertig werden: dem Problem der Bewältigung der Aufgabe, die ihnen gestellt ist (im Falle der Schulklasse: Lernen des Unterrichtsstoffes), und dem Problem der Befriedigung der (emotionalen) Bedürfnisse der Gruppenmitglieder.

Beliebtheit in Schulklassen:

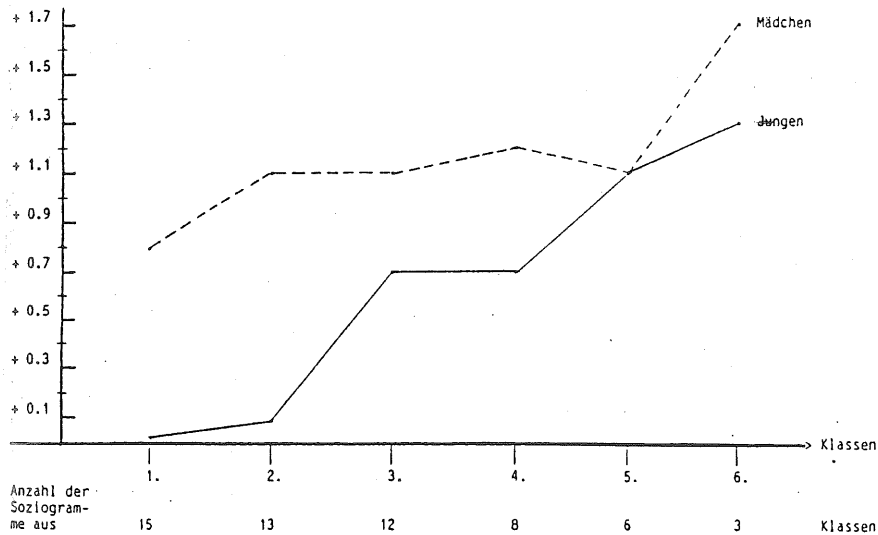


Abbildung 4: Anstieg der Beliebtheit bei Jungen und Mädchen von Klasse 1 bis Klasse 6

aus: ULF PREUSS-LAUSITZ: Mädchen an den Rand gedrängt? Soziale Beziehungen in Grundschulklassen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1992 (12), p. 66-79, hier: p. 71

Abbildung 7: Anteil der Sympathien für das jeweils andere Geschlecht

Klassen	bei Mädchen	bei Jungen
1.	19 %	10 %
2.	8 %	12 %
3.	23 %	11 %
4.	16 %	17 %
5.	19 %	12 %
6.	22 %	11 %

Quelle: 57 Klassensoziogramme

aus: ebd., p. 74

Beliebtheit und Tüchtigkeit in anderen Lebensbereichen:

Familie:	Vater – Mutter
Politik:	Regierungschef (Kanzler) – Staatspräsident Ministerpräsident – König/Königin Kaiser – Papst
Militär:	Kommandant – Stabschef Kompanieführer – Feldweibel
Stammesgruppen:	Häuptling – Medizinmann (Schamane)

Anwendung auf die Führungsfunktion der Lehrkraft:

„Hat ein Lehrer erkannt, dass er – wenigstens im wesentlichen – einem der in unserer Aufstellung bezeichneten Typenbilder entspricht oder einem Typus mindestens nahesteht, so hat er zunächst die Gewissheit, dass er selbst wichtige Merkmale des Lehrertums hat, dass er also die Möglichkeit in sich trägt, ein guter Lehrer zu werden, wenn er seine Tätigkeit entsprechend dem einschlägigen Typus auf- und ausbaut. Gleichzeitig aber – und das ist mindestens ebenso wichtig – liegt in dieser Erkenntnis die Verpflichtung zum polaren Ausgleich, zur Ergänzung durch die gegensätzlichen Eigenschaften. In jedem aufgestellten Typus gibt es gute und schlechte Lehrer: gute Lehrer dann, wenn neben den konstitutiven Typeneigenschaften auch die Gegenmerkmale in einer noch wirksamen Intensität vorhanden sind. Schlechte Lehrer finden sich in jeder Gruppe, wenn dort nur die jeweiligen Typeneigenschaften vorhanden sind und stark überwiegen. Wenigstens die Grundeigenschaften logotrop und paidotrop müssen *beide* vorhanden sein, von ihnen darf keine völlig fehlen“ (CHRISTIAN CASELMANN: Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Klett 1953 [2. Aufl.], p. 42).

Offizielle – inoffizielle Führerschaft

Entstehung von Klassensubkulturen (Subgruppen), die von der Lehrkraft ausgegrenzte Bedürfnisse befriedigen und alternative Statuslinien kreieren

Literaturhinweis:

C. WAYNE GORDON: Die Schulklasse als ein soziales System. In: PETER HEINTZ (ed.) Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4. Köln: Westdeutscher Verlag 1959, p. 131-160.

Das zentrale Führungsproblem der Lehrkraft besteht in der Integration „... dieser beiden Momente, das heisst, den Schülern menschliche Anerkennung und inneren Halt zu geben und ihnen gleichzeitig die objektive Welt des Wissens zu erschliessen“ (GORDON, a.a.O., p. 154).

„Die geschilderten Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine signifikante Beziehung besteht zwischen der Verhaltensbreite der Lehrer in der Schulklasse und deren Wirkung auf die Schüler, gemessen an deren Produktivität und Arbeitsmoral. Die Ergebnisse stützen die Behauptung, dass der erfolgreiche Lehrer in der Klasse mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt und also mehrfache Funktionen hat. Diejenigen Lehrer in der siebenten und achten Klasse, die eine strenge Kontrolle ausüben, besonderes Gewicht auf Leistung legen, also mehr in-

strumentales Verhalten zeigen, können bei ihren Schülern hohe Produktivität, aber nicht hohe Moral verzeichnen. Die Lehrer, die sich sowohl für den Lernerfolg wie auch für die Bedürfnisse ihrer Schüler interessieren, also die instrumental-expressiv orientierten Lehrer, erzielen bei Schülern sowohl hohe Produktivität als auch hohe Moral“ (ebd., p. 155).

Literaturhinweis:

RALPH W. LARKIN: Social Exchange in the Elementary School Classroom: The Problem of Teacher Legitimation of Social Power. In: Sociology of Education 1975 (48), p. 400-410.

„The teacher’s duty is to mobilize the students around the various tasks that are to be done. In order to mobilize the class, he must gain the willing compliance of his pupils. It is the thesis of this paper that the teacher gains this compliance through the process of ‚social exchange‘. The teacher must prove to the students that he is working in their interest. We hypothesized that he does this through the exchange of affection and willingness to help for pupil compliance. If the teacher does not engage in this process, he will not inspire trust; nor will he trust his pupils. Such classrooms will exhibit resistance behavior depending on the teacher’s ability or inclination to demand control through his inherent role powers. More specifically, the teacher’s *use* of power has little to do with the morale of the classroom. His helpfulness and affection greatly affect morale and transform power into legitimate authority” (LARKIN, a.a.O., p. 401).

“Task orientation indicates the amount of emphasis the teacher puts on ‚getting the job done‘. A high-task-oriented teacher is one who programs pupils’ activities, provides immediate and detailed feedback, and checks to see that the pupils are learning the concepts that are being taught. Power orientation indicates the amount of decision-making that the teacher keeps to himself and the amount he invests in the pupils. The expressiveness dimension indicates the warmth of the relationship between the teacher and his pupils. A high-expressive teacher is one who has ‚good rapport‘ with his pupils” (ebd., p. 404).

“The task and expressive orientation of the teacher are integral parts of the legitimation process in the classroom. The participation of the teacher in the formal (task) and informal (expressive) relationships in the classroom leads to the exchange. The withdrawal of the teacher from either or both sectors of the interaction reduces the possibility of exchange between teacher and pupil. When exchange is limited or nonexistent, legitimation becomes a problem. When the teacher uses a great deal of power without the authority to do so, conflict between student and teacher occurs” (ebd., p.409).

8.4 Ist Führung Männersache?

Typisch weiblich - typisch männlich

Frage: „Bei einigen Eigenschaften sagt man ja manchmal ‘Das ist typisch männlich’ oder ‘Das ist typisch weiblich’. Wie sehen Sie das? Hier auf diesen Karten stehen verschiedene Eigenschaften. Verteilen Sie die Karten bitte einmal auf dieses Blatt hier, je nachdem, ob das für Sie typisch männlich oder typisch weiblich ist, oder ob Sie da keinen Unterschied sehen. Karten, bei denen Sie sich gar nicht entscheiden können, legen Sie einfach zur Seite.“
Ⓢ (Zahlen in Prozent) Ⓢ

Dezember 1991	Alte Länder		Neue Länder	
	typisch männlich	typisch weiblich	typisch männlich	typisch weiblich
An Technik interessiert sein	83	1	89	1
Handwerklich begabt sein	77	1	85	2
Politisch interessiert sein	66	1	64	1
Karriere machen	66	4	61	3
Bestimmen wollen	51	10	46	17
Beruflichen Ehrgeiz haben	45	6	30	6
Sich durchsetzen können	42	8	48	8
Auf die eigene Leistung stolz sein	42	3	32	4
Ansehen erreichen	41	6	35	8
Untreu sein, fremdgehen	40	6	34	4
Egoistisch sein, an seinen eigenen Vorteil denken	39	7	28	8
Angeben	39	9	26	14
Viele Freizeitinteressen haben	33	6	30	8
Selbstbewußtsein haben	30	8	25	7
Einen Wutanfall kriegen	27	20	28	19
Andere begeistern können	19	12	14	14
Streiten können	18	17	19	24
Eitelkeit	15	47	12	48
Geduld haben	15	43	18	42
Den Kontakt zu Freunden pflegen	13	13	10	12
Unehrlich sein	10	4	11	7
Zuhören können	9	38	13	33
Viel reden, erzählen	9	52	7	52
Nachgeben	9	49	14	57
Kreativ sein	9	27	16	16
Freundschaften haben	7	20	10	10
Die Freizeit für die Familie gestalten	6	50	7	40
Umweltbewußt sein	6	13	7	11
Andere Meinungen akzeptieren	6	27	9	22
Freude am eigenen Körper haben	4	45	1	50
Sich in andere Menschen einfühlen	4	56	3	57
Sich stärker für d. Erhalt der Partnerschaft einsetzen	3	41	5	41
Interesse an Kunst und Kultur	3	17	4	20
Entscheidungen nach Gefühl treffen	3	68	3	71
An andere denken	3	39	3	41
Auf äußere Erscheinung Wert legen	3	68	5	62
Den Kontakt zu Familie und Verwandten halten	3	56	3	48
Wunsch nach Harmonie	3	47	1	42
Einfühlungsvermögen	2	62	4	63
Gefühle zeigen	2	71	3	66
Freude an schönen Dingen haben	2	37	2	41
Kinderfreundlich sein	2	37	2	34
Verantwortlich für die Kindererziehung sein	1	72	2	68

aus: ELISABETH NOELLE-NEUMANN & RENATE KÖCHER (eds.): Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1984-1992, Bd. 9. München: K. G. Saur 1993, p. 76

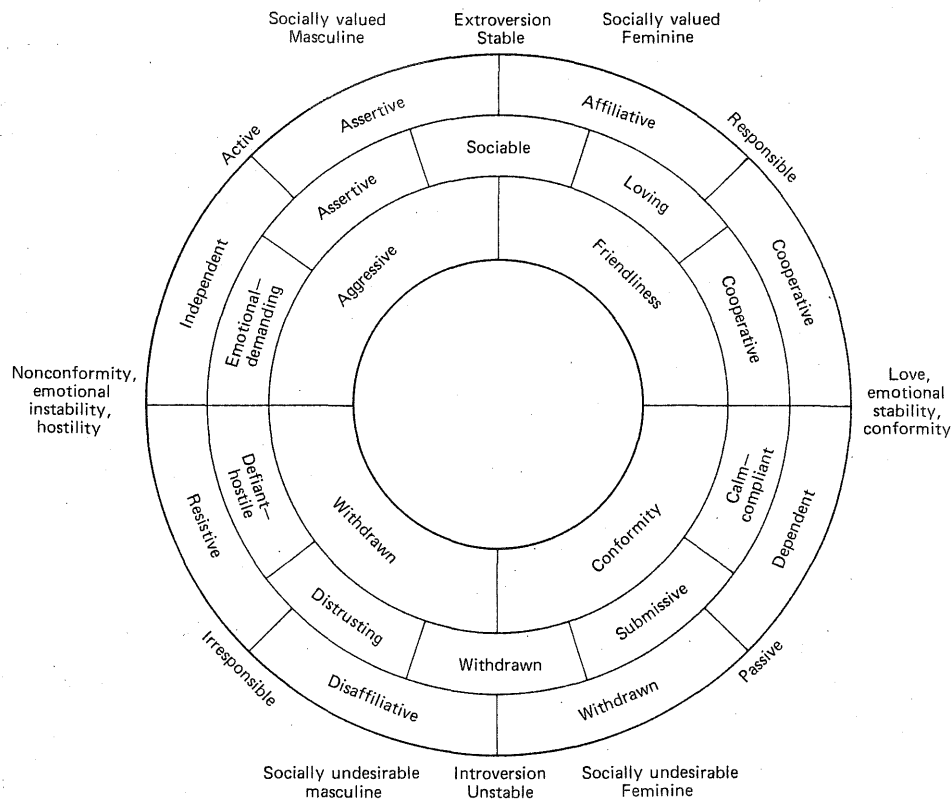


Figure 1. Adaptation of three circumplex models of child behavior from Maccoby and Masters (1970, p. 119) to illustrate parallels with masculine and feminine personal-social behaviors.

aus: ALETHA C. HUSTON: Sex-Typing. In: PAUL H. MUSSEN (ed.): Handbook of Child Psychology, Vol. IV. New York: John Wiley & Sons 1983 (4th Edition), p. 387-467, hier: p. 394

Literaturhinweise:

ALICE H. EAGLY & BLAIR T. JOHNSON: Gender and Leadership Style: A Meta-Analysis. In: Psychological Bulletin 1990 (108), p. 233-256.

SABINE SZESNY: A Closer Look Beneath the Surface: Various Facets of the Think-Manager-Think-Male Stereotype. In: Sex Roles 2003 (49), p. 353-363.

„The strongest evidence we obtained for a sex difference in leadership style occurred on the tendency for women to adopt a more democratic or participative style and for men to adopt a more autocratic or directive style. Moreover, this sex difference did *not* become smaller in the organizational studies, as did the differences in the interpersonal and task styles. ... 92% of the available comparisons went in the direction of more democratic behavior from women than men” (EAGLY & JOHNSON, a.a.O., p. 247).

“The view, widely accepted by social scientists expert on leadership, that women and men lead in the same way should be very substantially revised. Similarly, the view, proclaimed in some popular books on management, that female and male leaders have distinctive, gender-stereotypic styles also requires revision. Our quantitative review has established a

more complex set of findings. Although these findings require further scrutiny before they should be taken as definitive, the agreement of these findings with our role theory framework substantiates our interpretation of them. Thus, consistent with research on sex differences in numerous social behaviors ..., we have established that leadership style findings generated in experimental settings tend to be gender stereotypic. Indeed, these findings concur with the generalizations of those narrative reviewers who noted that male and female leaders often differ in laboratory experiments ... In such settings, people interact as strangers without the constraints of long-term role relationships. Gender roles are moderately important influences on behavior in such contexts and tend to produce gender-stereotypic behavior ... In addition, somewhat smaller stereotypic sex differences were obtained in assessment studies, in which people not selected for leadership responded to instruments assessing their leadership styles. Because respondents not under the constraints of managerial roles completed questionnaires in these studies, some tendency for leadership styles to appear stereotypic was expected from the perspective of our social role framework. When social behavior is regulated by other, less diffuse social roles, as it is in organizational settings, behavior should primarily reflect the influence of these other roles and therefore lose much of its gender-stereotypic character. Indeed, the findings of this meta-analysis for interpersonal and task styles support this logic. Nonetheless, women's leadership styles were more democratic than men's even organizational settings. This sex difference may reflect underlying differences in female and male personality or skills (e.g. women's superior social skills) or subtle differences in the status of women and men who occupy the same organizational role. Deciding among the various causes that we have discussed would require primary research targeted to this issue" (ebd., p. 248f.).

8.5 Autorität

Zur Unterscheidung von Herrschaft und Autorität: vgl. Synopse IX, S. 5

REICHWEIN definiert Autorität „... als Sammelbezeichnung für Eigenschaften, Fähigkeiten und Leistungen, welche denjenigen Personen, Gruppen und Institutionen zugeschrieben werden, die gegenüber anderen Personen, Gruppen und Institutionen – aus welchen Gründen immer – einen Einfluss- und Führungsanspruch geltend machen, der von diesen – aus welchen Motiven immer – innerlich (bewusst oder unbewusst) als berechtigt anerkannt wird, so dass die Autoritäts-Inhaber die Autoritäts-Abhängigen in ihrem Fühlen, Denken und Handeln tatsächlich beeinflussen und zur Lösung konkreter Aufgaben oder zur Realisierung weitergehender Ziele führen können, ohne äusseren Zwang oder Gewalt anwenden zu müssen“ (ROLAND REICHWEIN: Autorität. In: DIETER LENZEN (ed.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1. Reinbek: Rowohlt 1989, p. 140-149, hier: p. 141).

Zum Begriff der Autorität gehört, dass die dabei beanspruchte Macht- bzw. Führungsposition von den Betroffenen anerkannt („legitimiert“) wird. Autorität muss von der sie ausübenden Person durch Überzeugung derjenigen, die sie anerkennen sollen, erworben werden.

Literaturhinweise:

BERNADETTE FREI: Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Schulklasse. Münster: Waxmann 2003.

FRIEDHELM BRÜGGEN: Autorität, pädagogisch. In: Zeitschrift für Pädagogik 2007 (53), p. 602-614.

THOMAS SCHOTT: Autorität – Überlegungen zu ihrer Struktur, ihrer Unentbehrlichkeit und ihrer Gefahren in Erziehung und Bildung. In: Pädagogische Rundschau 2003 (57), p. 283-298.

Tabelle 7.1
Warum die Schüler/-innen ihre Lehrperson als Autoritätsperson sehen
Rangliste der Oberkategorien

Kategorien	Schüler/-innen – Ja, weil	
	Häufigkeit	%
Fachkompetenz	601	22.63
Überzeugungskraft	491	18.49
Haltung und Umgang	464	17.47
Didakt.-method. Kompetenz	342	12.88
Gehorsam	239	9.00
Beruf	133	5.01
Ansehen	127	4.78
Alter und Erfahrung	55	2.07
Kommunikative Kompetenz	26	0.98
Ausbildung	13	0.49
Persönliche Kompetenz	3	0.11
Handlungskompetenz	2	0.08
Sozio-emotionale Kompetenz	1	0.04
Diagnostische Kompetenz	—	—
Antwort unklar	117	4.41
Andere	36	1.36
Ich weiss nicht	3	0.11
Keine Antwort	13	0.49
	2656	

aus: FREI, a.a.O., p. 115

Tabelle 7.4
Warum die Lehrpersonen sich als Autoritätspersonen sehen
Rangliste der Oberkategorien

Kategorien	Lehrpersonen – Ja, weil	
	Häufigkeit	%
Haltung und Umgang	100	25.97
Überzeugungskraft	78	20.26
Ansehen	46	11.95
Fachkompetenz	35	9.09
Lehren bzw. Unterrichten	27	7.01
Beruf	20	5.19
Gehorsam	3	0.78
Persönliche Kompetenz	15	3.90
Kommunikative Kompetenz	13	3.38
Alter und Erfahrung	10	2.60
Ausbildung	5	1.30
Sozio-emotionale Kompetenz	4	1.04
Diagnostische Kompetenz	1	0.26
Handlungskompetenz	—	—
Antwort unklar	20	5.19
Andere	7	1.82
Ich weiss nicht	—	—
Keine Antwort	1	0.26
	385	

aus: ebd., p. 120

Tabelle 7.5

Schüler/-innen und Lehrpersonen im Vergleich:
Oberkategorien von autoritätsbejahenden Schülern/-innen und Lehrpersonen,
die sich als Autoritätspersonen betrachten

Kategorien	Schüler/-innen Ja, weil		Lehrpersonen Ja, weil		Chi-Quadrat df=1 x2
	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%	
Fachkompetenz	601	22.63	35	9.09	29.46 ***
Überzeugungskraft	491	18.49	78	20.26	00.56
Haltung und Umgang	464	17.47	100	25.97	13.12 **
Lehren bzw. Unterrichten	342	12.88	27	7.01	09.53 **
Gehorsam	239	9.00	3	0.78	(28.54 ***)
Beruf	133	5.01	20	5.19	00.02
Ansehen	127	4.78	46	11.95	30.36 ***

Signifikanz: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

aus: ebd., p. 121

Tabelle 7.10

Sicht der Schüler/-innen: Warum ist eine Lehrperson berechtigt, eine Autoritätsperson zu sein? Rangliste der Oberkategorien

Oberkategorien	Anzahl	%
Beruf	528	18.98
Lehren bzw. Unterrichten	413	14.85
Fachkompetenz	392	14.09
Überzeugungskraft	310	11.14
Alter und Erfahrung	214	7.69
Haltung und Umgang	191	6.87
Ausbildung	116	4.17
Gehorsam	102	3.67
Ansehen	92	3.31
Persönliche Kompetenz	28	1.01
Kommunikative Kompetenz	7	0.25
Sozio-emotionale Kompetenz	2	0.07
Handlungskompetenz	1	0.04
Diagnostische Kompetenz	0	0
Kein Unterschied	1	0.04
Antwort unklar	173	6.22
Andere	51	1.83
Ich weiss nicht	85	3.06
Keine Antwort	76	2.73
	2782	

aus: ebd., p. 130

Tabelle 7.11

Sicht der Lehrpersonen: Warum ist eine Lehrperson berechtigt, eine Autoritätsperson zu sein? Rangliste der Oberkategorien

Oberkategorien	Anzahl	%
Überzeugungskraft	66	18.08
Haltung und Umgang	61	16.71
Beruf	60	16.44
Lehren bzw. Unterrichten	37	10.14
Ansehen	28	7.67
Fachkompetenz	19	5.21
Sozio-emotionale Kompetenz	15	4.11
Alter und Erfahrung	9	2.47
Persönliche Kompetenz	5	1.37
Ausbildung	4	1.10
Gehorsam	2	0.55
Kommunikative Kompetenz	1	0.27
Handlungskompetenz	1	0.27
Diagnostische Kompetenz	—	—
Antwort unklar	44	12.05
Andere	12	3.29
Ich weiss nicht	—	—
Keine Antwort	1	0.27
	365	

aus: ebd., p. 131

Tabelle 7.12

Schüler/-innen und Lehrpersonen im Vergleich:
Warum ist eine Lehrperson berechtigt, eine Autoritätsperson zu sein?
Oberkategorien

Kategorien	Schüler/-innen		Lehrpersonen		Chi-Quadrat-Test
	Häufigkeit	%	Häufigkeit	%	x ² (df=2)
Beruf	528	18.98	60	16.44	01.12
Lehren bzw. Unterrichten	413	14.85	37	10.14	05.00
Fachkompetenz	392	14.09	19	5.21	19.50 ***
Überzeugungskraft	310	11.14	66	18.08	13.01 **
Alter und Erfahrung	214	7.69	9	2.47	(12.43 **)
Haltung und Umgang	191	6.87	61	16.71	39.06 ***
Ausbildung	116	4.17	4	1.10	(08.00 *)
Ansehen	92	3.31	28	7.67	16.11 ***
Sozio-emotionale K.	2	0.07	15	4.11	(30.36 ***)

Signifikanz: *p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

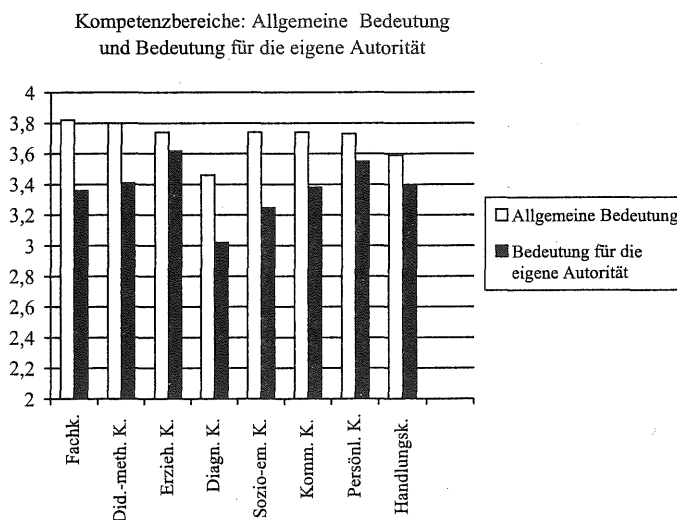
aus: ebd., p. 133

Tabelle 7.26
Sicht der Schüler/-innen: Schulklassen im Vergleich
Kompetenzbereiche: Mittelwerte, Standardabweichungen, F-Werte und aufgeklärte
Varianzen

Kompetenzbereiche	5. Schulklasse N=754		6. Schulklasse N=371		8. Schulklasse N=654		F-Wert (df)	aufgekl. Varianz
	M	S	M	S	M	S		
Fachkompetenz	3.47	.46	3.32	.47	3.21	.46	53.84*** (2, 1718)	5.9%
Didakt.-method. K.	3.43	.45	3.27	.48	2.98	.50	154.62*** (2, 1737)	15.1%
Erzieherische K.	3.34	.56	3.22	.61	2.93	.60	88.10*** (2, 1747)	9.2%
Diagnostische K.	3.28	.52	3.23	.52	2.86	.55	116.81*** (2,1719)	12.0%
Sozio-emotion. K.	3.36	.46	3.23	.57	3.01	.57	78.36*** (2, 1753)	8.2%
Kommunikative K.	3.30	.54	3.08	.63	2.79	.63	123.50*** (2, 1717)	12.6%
Persönliche K.	3.43	.54	3.15	.66	2.94	.68	109.27*** (2, 1735)	11.2%
Handlungsk.	3.22	.46	3.07	.50	2.87	.47	92.77*** (2, 1687)	9.9%

Signifikanz: ***p<.001

aus: ebd., p. 154



Graphik 7.2: Kompetenzbereiche: „Allgemeine Bedeutung“ und Bedeutung für die eigene
Autorität

aus: ebd., p. 165

Bilanz: Lehrerinnen und Lehrer scheinen sich der Tatsache zu wenig bewusst zu sein, dass ihre Autorität seitens der Schülerinnen und Schüler vor allem danach beurteilt wird, ob sie *erstens* ihr Fach beherrschen, *zweitens* didaktisch-methodisch kompetent unterrichten, *drittens* als Lehrkraft zu überzeugen vermögen (auch in Fragen der Klassenführung) und *viertens* einen aufmerksamen, verständnis- und respektvollen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern pflegen.

Anhang: Führungsstile für den Hausgebrauch

- Management by Helicopter: Kommt mit Getöse, wirbelt Staub auf und verschwindet wieder.
- Management by Nilpferd: Das Wasser bis zum Hals, trotzdem ein grosses Maul.
- Management by Känguru: Mit leerem Beutel grosse Sprünge machen.
- Management by Happening: Das Resultat zum Ziel erklären.
- Management by Jeans: An alle wichtigen Stellen Nieten setzen.
- Management by Crocodile: Kleiner Kopf, grosses Maul und alle Kraft im Schwanz.
- Management by Penguin: Grundfarbe schwarz, weisse Weste, steht auf wackeligen Füßen.
- Management by Decibels: Überzeugen durch Lautstärke anstelle von Argumenten.
- Management by Xerox: Alle mit Papier überschwemmen, statt zu handeln.
- Management by Robinson: Warten auf Freitag.
- Management by Torero: Probleme mit Hüftschwung umgehen und zum Mitarbeiter durchlassen.
- Management by Asparagus: Wer den Kopf herausstreckt, der wird abgestochen.
- Management by Champignon: Mitarbeiter im Dunklen lassen, mit Mist bewerfen und wer den Kopf herausstreckt, der wird abgestochen.

Quelle: verschiedene Internetseiten:

<http://www.wiwi-treff.de/home/index.php?mainkatid=5&ukcatid=5&sid=511&artikelid=225&pagenr=0>

<http://www.zeitzuleben.de/artikel/persoenlichkeit/humor-3.html>

<http://www.dohrendorf.de/pages/startseite/berufsleben/management-methoden-1.php>

(Zugriff: 20.11.2012)

9. Schul- und Klassenklima

9.1 Eine klassische Studie an englischen Sekundarschulen

Literaturhinweis:

MICHAEL RUTTER, BARBARA MAUGHAN, PETER MORTIMORE & JANET OUSTON: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz 1980 (Orig. 1979).

Zusammenfassung der Befunde der Studie:

1. In bezug auf Verhalten und Lernerfolg der Schüler bestanden zwischen den untersuchten Londoner Sekundarschulen deutliche Unterschiede. Dies gilt sowohl für das Verhalten der Schüler während der Schulzeit (unabhängig davon, ob unsere eigenen Beobachtungen oder die Berichte der Lehrer bzw. der Schüler selbst herangezogen wurden) als auch für die Regelmäßigkeit der Teilnahme am Unterricht, für den Prozentsatz der Schüler, die nach Ableistung der Pflichtschuljahre einen weiterführenden Abschluß anstrebten, für die Prüfungsleistungen und für die Delinquenzrate.

2. Verhaltens- und Leistungsunterschiede zwischen den Schülern verschiedener Sekundarschulen waren *nicht* allein daraus zu erklären, daß die betreffenden Schulen proportional unterschiedlich viele verhaltensauffällige oder lernschwache Schüler aufgenommen hatten. Deutliche Unterschiede zwischen den Schulen blieben selbst dann erhalten, wenn in der Analyse nur diejenigen Schüler berücksichtigt wurden, deren Familiensituation und Persönlichkeitsmerkmale vor dem Übergang zur Sekundarschule weitgehend vergleichbar waren. Angemessenes Verhalten und gute Leistungen waren also in einigen Schulen eher zu erwarten als in anderen. Wie sich Kinder entwickeln, hängt anscheinend nicht zuletzt mit ihren Erfahrungen während des Sekundarschulbesuchs zusammen.

3. Die anhand der verschiedenen Effektvariablen festgestellten schulspezifischen Ergebnisunterschiede erwiesen sich als relativ konstant über einen Zeitraum von mindestens vier bis fünf Jahren.

4. Die einzelnen Schulen selbst erzielten im allgemeinen in allen Bereichen jeweils weitgehend vergleichbare Ergebnisse. D. h., Schulen, deren Schüler während der Schulzeit ein überdurchschnittlich positives Verhalten zeigten, boten in der Regel auch in bezug auf Prüfungsleistungen und Delinquenz ein eher günstiges Bild. Abgesehen von einigen Ausnahmen läßt sich feststellen, daß die verschiedenen Erfolgskriterien eng miteinander zusammenhängen.

5. Die schulspezifischen Ergebnisunterschiede waren *nicht* auf strukturelle Bedingungen – Gesamt-Schülerzahl, Alter der Gebäude, räumliche Kapazität usw. – zurückzuführen. Die Frage der Trägerschaft spielte zudem ebensowenig eine Rolle wie die weitreichenden Unterschiede im organisatorischen Bereich. Schulen mit wenig verheißungsvollen, eher unansehnlichen Räumlichkeiten konnten durchaus – auch unter verschiedenen administrativen Voraussetzungen – gute Ergebnisse erzielen.

6. Zwischen den Ergebnisunterschieden und den situativen Merkmalen der untersuchten Schulen bestand dagegen eine systematische Beziehung; so unterschiedliche Faktoren wie das Ausmaß der Leistungsorientierung, das Lehrerverhalten im Unterricht, die Verteilung von Belohnungen und Strafen, günstige Lernbedingungen oder die Bereitschaft zur Übertragung von Verantwortlichkeit an Schüler ließen sich sämtlich in signifikanter Weise mit den schulspezifischen Ergebnisunterschieden in Verbindung bringen. In allen diesen Bereichen verfügten die Lehrer über einen Handlungsspielraum, der nicht von vornherein durch äußere Zwänge beschnitten war.

7. Auf die Ergebnisse wirkten sich darüber hinaus auch Faktoren aus, die von den Lehrern *nicht* unmittelbar zu beeinflussen waren. Die leistungsmäßige Zusammensetzung des Schülerzugangs einer Schule spielte in dieser Hinsicht eine besonders wichtige Rolle. Die Prüfungsleistungen fielen tendenziell besser aus an Schulen, die sich auf einen soliden Stamm von Schülern mit mindestens durchschnittlicher Leistungsfähigkeit stützen konnten; Schulen, in denen der Anteil der leistungsschwächsten Schüler stark überwog, verzeichneten höhere Delinquenzraten. Interessanterweise äußerte sich die signifikante Beziehung zwischen den Ergebnissen des Schulbesuchs und der Zugangszusammensetzung *nicht* auch in einem entsprechenden Einfluß der letzteren auf die in den Prozeßvariablen erfaßten Aspekte der Schulsituation.

8. Die Zusammensetzung des Schülerzugangs wirkte sich am deutlichsten auf die Delinquenzrate aus; am schwächsten war demgegenüber ihr Einfluß auf das im Unterricht bzw. außerhalb der Unterrichtszeit in der Schule beobachtete Schülerverhalten.

9. Alle Effektvariablen korrelierten weitaus stärker mit dem kombinierten Index für die *Gesamtsituation* der Schule als mit den einzelnen Prozeßvariablen. Der *kumulative* Effekt der verschiedenen Aspekte der Schulsituation scheint mithin erheblich größer gewesen zu sein als der Einfluß irgendeines einzelnen Faktors. Vermutlich entsteht aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Situationselemente ein gewisses „*Ethos*“, eine Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule insgesamt charakteristisch wird.

10. Das Gesamtbild der Befunde läßt mit hoher Wahrscheinlichkeit vermuten, daß den Zusammenhängen zwischen Schulsituation und Effektvariablen zum Teil ein kausaler Prozeß zugrundeliegt. Mit anderen Worten: Durch ihre Erfahrungen mit der Schule, insbesondere mit der Schule als einer sozialen Institution, werden Kinder in ihren Verhaltensweisen und Einstellungen nachhaltig beeinflusst.

aus: RUTTER et al., a.a.O., p. 209-211

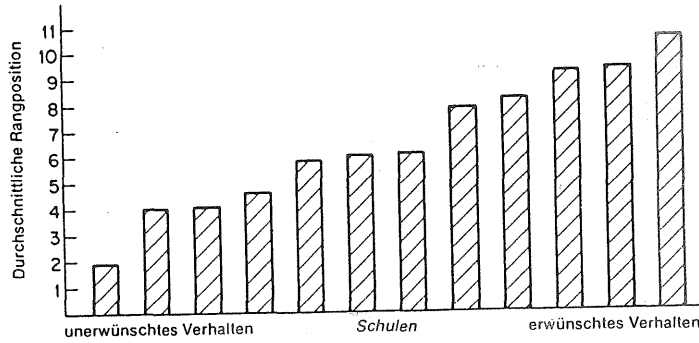


Abb. 5.3: Schülerverhalten im Schulvergleich

aus: ebd., p. 102

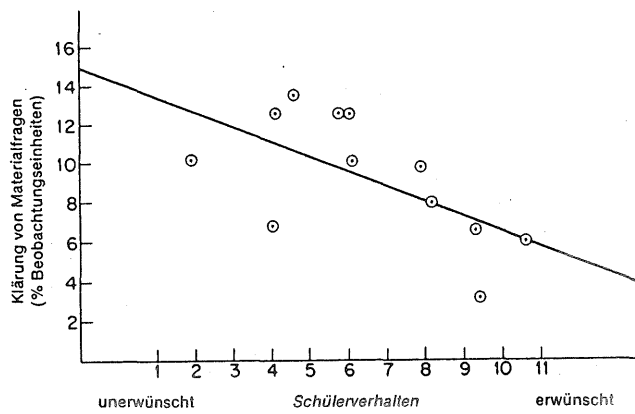


Abb. 7.6: Zeitaufwand für Material-Bereitstellung und Schülerverhalten

aus: ebd., p. 146

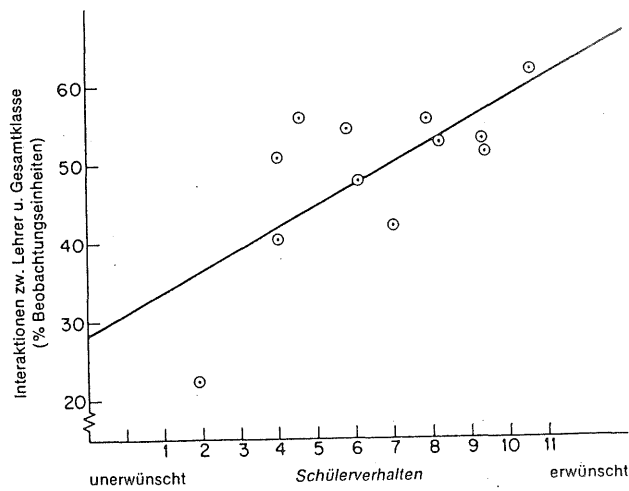
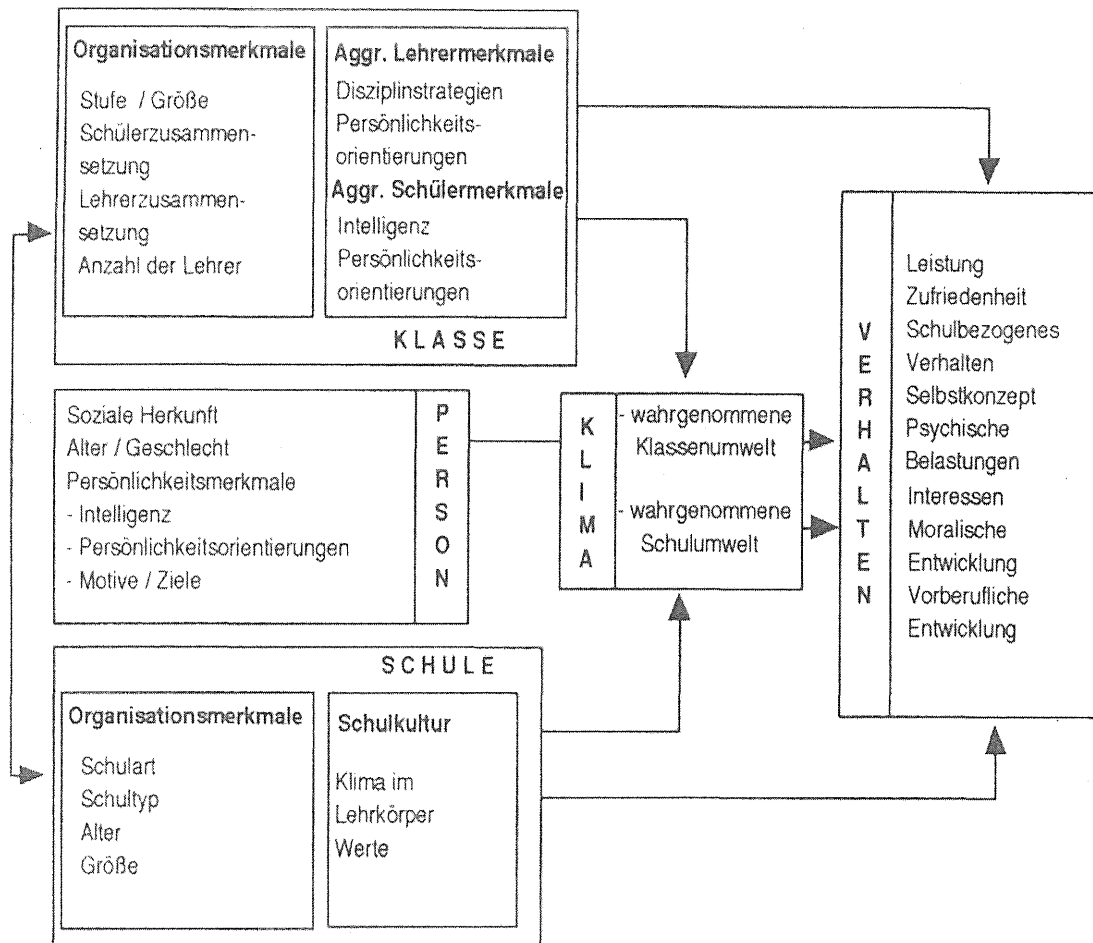


Abb. 7.7: Interaktionen mit der gesamten Klasse und Schülerverhalten

aus: ebd., p. 147

9.2 Eine Studie an österreichischen Berufsschulen

Literaturhinweis:
FERDINAND EDER: Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: Studien-Verlag 1996.



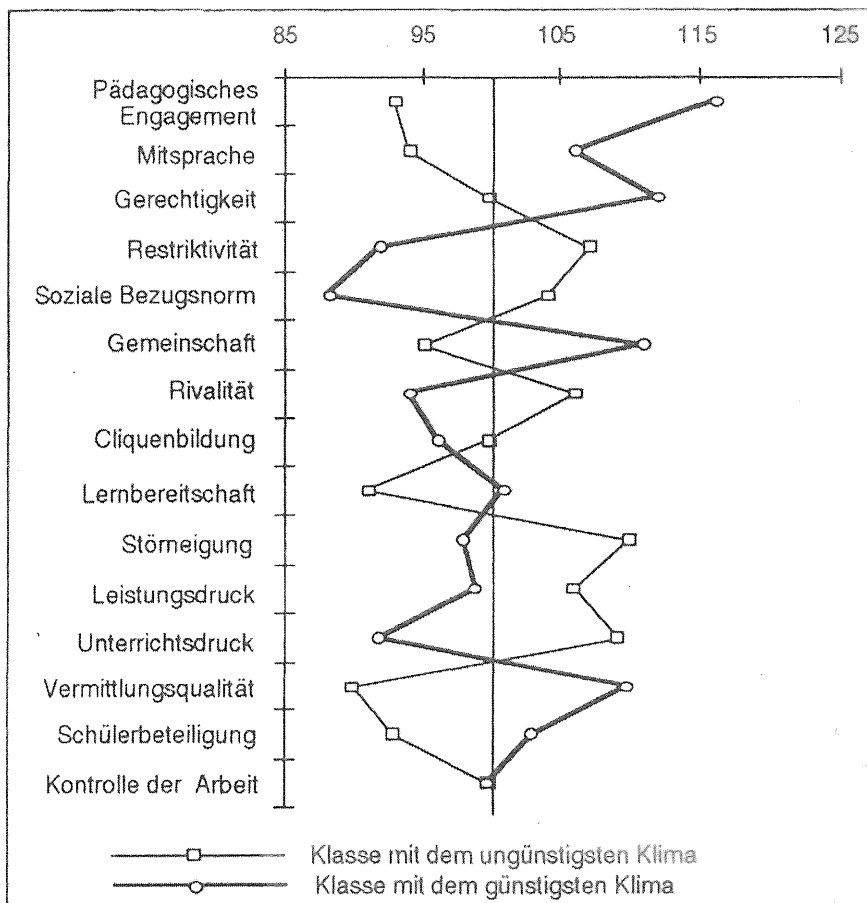
Kausalmodell des Klimas (aus: EDER, a.a.O., p. 100)

„Das Modell geht davon aus, dass das vom einzelnen Schüler berichtete Klima ein Konglomerat aus der Wahrnehmung der Klassenumwelt, der Schulumwelt, sowie der persönlichen Voraussetzungen ist; die subjektive Repräsentation der Schul- und Klassenumwelt wird dabei durch Merkmale der Person modifiziert. Die als Klima wahrgenommene Umwelt wirkt sich vermittelt über intrapsychische kognitive oder emotionale Prozesse, auf Verhalten und Verhaltensbereitschaften aus, was sich kurzfristig in Veränderungen kognitiver Schemata oder auch des manifesten Verhaltens auswirken kann, längerfristig zur Veränderung bzw. Entwicklung der Persönlichkeit beiträgt. Schul- und Klassenmerkmale wirken, ebenso wie Persönlichkeitsmerkmale, sowohl direkt als auch indirekt – vermittelt über das Klima – auf Verhalten und Verhaltensbereitschaften. Die beschriebenen Zusammenhänge lassen sich auf Individualebene, aber auch auf aggregierter Ebene (Klasse) beschreiben“ (EDER, a.a.O., p. 99).

Datenquelle: 1676 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, von denen drei Mal im Jahresabstand Informationen über das Klima erfragt wurden

Klima-Bedingungen ---->	Klima-Merkmale ---->	Klima-Auswirkungen
<i>Merkmale auf Schulebene:</i>		
a) Schularart	<i>Klassenklima (Individualklima, Klassenebene)</i>	<i>Leistung</i> Noten Arbeitszeit für die Schule
b) Anforderungsstruktur der Schule (Schultyp)		
c) Größe		
d) Alter/Tradition, Verhaltenskontrolle, Betonung von Leistung		
<i>Individuelle Lehrermerkmale</i>		
e) Persönlichkeitsorientierungen	Gemeinschaft Rivalität	<i>Schulzufriedenheit</i>
f) Disziplinstrategien		
<i>Lehrer-Merkmale auf Klassenebene:</i>		
g) Anzahl der Lehrer	Clüquenbildung Lernbereitschaft Störneigung	<i>Schulbezogenes Verhalten</i> Schwänzen Mitarbeit und Störung im Unterricht Bewältigungsstrategien
h) Geschlechtsverteilung		
<i>Merkmale des Lehrkörpers:</i>		
i) Klima/Kooperation	Leistungsdruck Unterrichtsdruck Denk- und Vermittlungsniveau	<i>Psychische Belastungen</i> Depressive Verstimmung Schulstreß Psychovegetative Beschwerden
<i>Individual-Merkmale der Schüler:</i>		
j) Soziale Herkunft	Schülerbeteiligung Kontrolle der Schülerarbeit	<i>Selbstkonzept</i> Allgemeines Selbstwertgefühl Leistungsselbstkonzept Soziales Selbstkonzept
k) Alter, Stufe		
l) Geschlecht	<i>Schulklima (Sozio-emotionales Klima) aus Schülersicht:</i> Wärme Strenge Anregung Gesamtklima	<i>Interessen</i> <i>Moralische Entwicklung</i> <i>Vorberufliche Entwicklung</i>
m) Persönlichkeitsmerkmale		
- Leistungsfähigkeit		
- Persönlichkeitsorientierungen		
- Schulwahlmotive		
- Schulische Ziele		
<i>Schüler-Merkmale auf Klassenebene</i>		
o) Klassengröße		
p) Geschlechtsverteilung		
q) Sitzordnung		

Übersicht über die Untersuchungsvariablen des ersten Befragungstermins (aus: ebd., p. 92)



Die Klasse mit dem besten und die Klasse mit dem schlechtesten Klima (aus: ebd., p. 147)

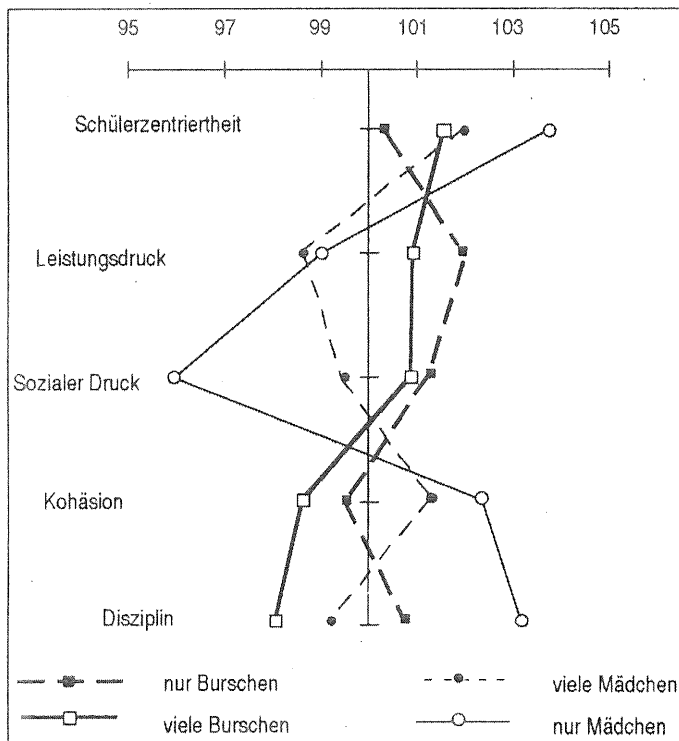
Bei der Analyse der Determinanten des Schul- und Klassenklimas unterscheidet EDER (a) Determinanten der individuellen Klimawahrnehmung, (b) Determinanten auf der Klassenebene und (c) Determinanten auf der Schulebene.

(a) Determinanten der individuellen Klimawahrnehmung:

1. Mit zunehmendem *Alter* der Schülerinnen und Schüler wird das Klima eher ungünstiger wahrgenommen.
2. Mädchen erleben das Klima etwas positiver als Jungen (Ausnahme: Leistungsdruck, wo keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bestehen).
3. Geringe Unterschiede zeigen sich bei der *sozialen Herkunft*.
4. Je intrinsischer das Schulbesuchsmotiv, desto günstiger wird das Klima in der Klasse und in der Schule erlebt.
5. Schüler und Schülerinnen, die mehr *Interesse* am Unterricht haben, erleben die Schule vor allem in jenen Dimensionen günstiger, die mit Unterricht, Lernbereitschaft und Interaktion zu tun haben.

(b) Determinanten auf der Klassenebene:

1. Die *Grösse der Klasse* steht in keinem konstanten Zusammenhang mit dem Klima.
2. Die Klima-Elemente Disziplin, Kohäsion (Gemeinschaft) und sozialer Druck entwickeln sich bedeutend günstiger, wenn mehr Mädchen in der Klasse sind. In etwas geringerem Masse gilt dies auch für den Leistungsdruck und die Schülerzentriertheit.



Klimaunterschiede zwischen Klassen mit unterschiedlicher Geschlechterzusammensetzung (aus: ebd., p. 200)

3. Je mehr Lehrerinnen in einer Klasse tätig sind, desto günstiger ist das Klima, vor allem in den Bereichen Schülerzentriertheit, Leistungsdruck und Disziplin, also in jenen Dimensionen, die sich sehr stark auf die schulische Unterrichts- und Lernarbeit beziehen. Kaum Zusammenhänge gibt es bei den Klima-Elementen Kohäsion (Gemeinschaft) und sozialer Druck.
4. Lehrerinnen und Lehrer mit elaborierten *Strategien* für den Umgang mit Disziplinproblemen schaffen ein Klima, das geprägt ist durch geringe Restriktivität, hohe Schülerzentriertheit und positive Lernhaltungen der Schülerinnen und Schüler.
5. Wo Selbstverwirklichung als *Schulbesuchsmotiv* dominiert, ist das Klima fast durchgehend günstiger, vor allem im Bereich der Schülerzentriertheit und der Disziplin.
6. Je mehr eine Klasse aus Schülerinnen und Schülern mit sprachlich-künstlerischen und sozialen Interessen besteht, desto günstiger ist das Klima.

(c) Determinanten auf der Schulebene:

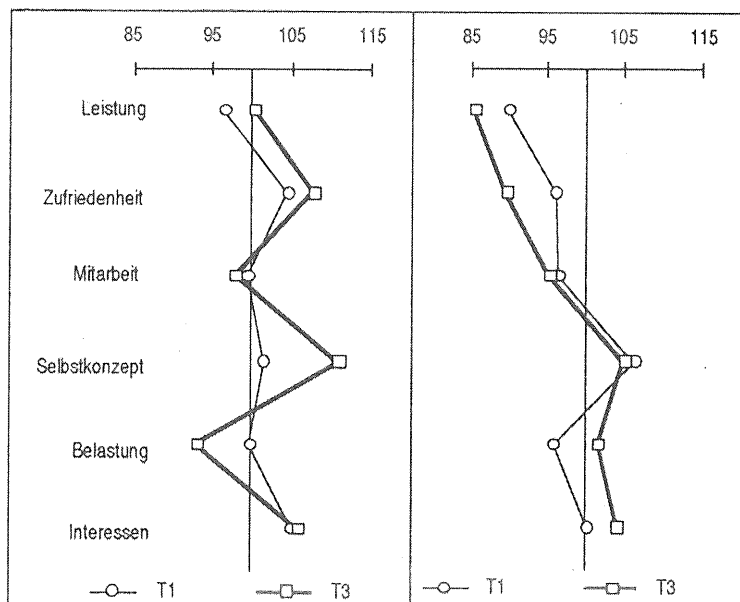
1. Bezüglich der *regionalen Struktur* zeigt die Untersuchung, dass ländliche Schulen deutlich mehr Sozialdruck, mehr Leistungsdruck und weniger Schülerzentriertheit aufweisen.
2. Bei den *Organisationsmerkmalen* zeigt sich, dass alte und grosse Schulen durch einen höheren Sozialdruck charakterisiert sind. Zudem sind in grossen Schulen die Disziplin in den Klassen und die Wärme etwas geringer.
3. Beim Einfluss der *Merkmale der Schulkultur* zeigt sich, dass je mehr Leistung, Regeln, Formen und Profilierung betont werden, desto strenger die Schule erlebt wird. Deutlich sind die Ergebnisse auch bei der Kooperation der Lehrkräfte: Je besser die Kooperation, desto höher die Schülerzentriertheit und die erlebte Wärme. Zudem zeigen sich Tendenzen zur Verringerung des sozialen Drucks und zu mehr Disziplin in den Klassen.

Zusammenfassend: „Wie ein einzelner Schüler das Klima in seiner Klasse und seiner Schule beschreibt, hängt in erster Linie von seinen persönlichen Merkmalen ab; vor allem die mitgebrachten Interessen und Motive spielen dafür eine wichtige Rolle. Den zweiten Rang nehmen Merkmale der Schulklasse ein, an dritter Stelle – und mit deutlich geringem Einfluss – folgt die Schule“ (ebd., p. 214).

Wirkungen des Klimas

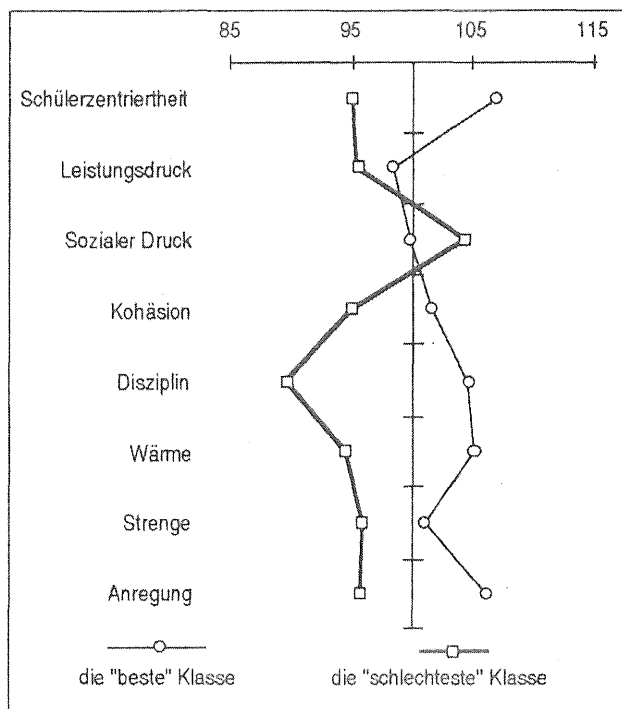
Folgende Effektvariablen wurden herangezogen: *Leistung, Zufriedenheit, Mitarbeit im Unterricht, Selbstkonzept, psychische Belastungen und Interessen*.

Auf der Basis dieser sechs Wirkungskriterien wurden jene Klassen identifiziert, für die sich die höchste bzw. die niedrigste Summe aus den Wirkungskriterien des dritten Erhebungszeitpunktes ergab.



Anmerkungen: T1 T3 = erster, dritter Befragungszeitpunkt.

Die ‚beste‘ und die ‚schlechteste‘ Schulklasse (aus: EDER 1996 p. 229)



Klimaunterschiede zwischen der ‚besten‘ und der ‚schlechtesten‘ Schulklasse (aus: ebd., p. 230)

Auf der Basis von Korrelationen lassen sich folgende Effekte der einzelnen Klimadimensionen feststellen:

1. Für das *Klassenklima* gilt: *Schülerzentriertheit* fördert die Zufriedenheit mit dem Unterricht, regt zur Mitarbeit im Unterricht an, fördert ein positives Selbstkonzept und die Aufrechterhaltung schultypischer Interessen. *Leistungsdruck* hat negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen (Noten), beeinträchtigt das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler und bildet eine starke Quelle für Belastungen durch die Schule. Andererseits wirkt sich Leistungsdruck auch positiv auf die Mitarbeit im Unterricht aus. *Sozialer Druck* verringert die Mitarbeit im Unterricht und erhöht die Belastungen der Schülerinnen und Schüler. Andererseits zeigt sozialer Druck einen konsistenten positiven Zusammenhang mit dem Selbstkonzept. *Gemeinschaft* fördert die Entwicklung des Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler und trägt zur Aufrechterhaltung der schulspezifischen Interessen bei. *Disziplin* hat positive Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Mitarbeit im Unterricht; sie begünstigt ein positives Selbstkonzept sowie die Aufrechterhaltung schultypischer Interessen.
2. Für das *Schulklima* gilt: *Wärme* wirkt sich positiv auf die Zufriedenheit und die Mitarbeit im Unterricht aus, fördert ein positives Selbstkonzept und verringert die schulischen Belastungen. *Strenge* ist mit eher negativen Leistungen und einem negativen Selbstkonzept verbunden; auch die Belastungen der Schülerinnen und Schüler sind deutlich höher. Allerdings trägt ein strengeres Klima an der Schule auch zur Aufrechterhaltung der Interessen bei. *Anregung* führt zu Zufriedenheit, verstärkter Mitarbeit im Unterricht und einem positiven Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler.

9.3 Lehrer-Schüler-Beziehung

Vgl. Abschnitt 8.3.2: 2 Dimensionen der Gruppenführung: rational-instrumentelle vs. emotional-expressive Funktionen

Vgl. auch die Typologie von CASELMANN: logotrope vs. paidotrope Lehrkräfte

Vgl. auch die Untersuchungen von GORDON und LARKIN: Synopse IX, S. 8f.

Literaturhinweise:

DIANA BAUMRIND: Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. In: Child Development 1966 (37), p. 887-907.

DIANA BAUMRIND: Authoritarian vs. Authoritative Parental Control. In: Adolescence 1968 (3), p. 255-272.

DIANA BAUMRIND: Rearing Competent Children. In: WILLIAM DAMON (ed.): Child Development Today and Tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass 1989, p. 349-378.

ELEANOR E. MACCOBY & JOHN A. MARTIN: Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In: PAUL H. MUSSEN (ed.): Handbook of Child Psychology, Vol. 4. New York: Wiley 1983, p. 1-101.

PHILIP E. SLATER: Parental Behavior and the Personality of the Child. Journal of Genetic Psychology 1962 (101), p. 53-68.

SLATER differenziert das Elternverhalten nach den Dimensionen:

- Emotional Supportiveness and Warmth (mit den Polen: Warmth vs. Coldness)
- Inhibitory Demand and Discipline (mit den Polen: Strictness vs. Permissiveness)

Tabelle 1: Eine zwei-dimensionale Klassifikation elterlicher Erziehungsstile
(MACCOBY & MARTIN 1983, p. 39)

	Accepting Responsive Child-centered	Rejecting Unresponsive Parent-centered
Demanding, controlling	authoritative-reciprocal high in bidirectional communication	authoritarian power assertive
Undemanding, low in control attempts	indulgent	neglecting, ignoring, indifferent, uninvolved

Der autoritative Erziehungsstil beinhaltet im Wesentlichen die folgenden Elemente (nach MACCOBY & MARTIN, a.a.O., p. 46, in Anlehnung an BAUMRIND 1967, 1971):

1. Expectation for mature behavior from child and clear standard setting,
2. Firm enforcement of rules and standards, using commands and sanctions when necessary,
3. Encouragement of the child's independence and individuality,
4. Open communication between parents and children, with parents listening to children's point of view, as well as expressing their own; encouragement of verbal give-and-take,
5. Recognition of rights of both parents and children.

Literaturhinweise:

JEFFREY CORNELIUS-WHITE: Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. In: Review of Educational Research 2007 (77), p. 113-143.

THEO WUBBELS, MIEKE BREKELMANS, PERRY DEN BROK & JAN VAN TARTWIJK: An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In: CAROL S. EVERTON & CAROLYN M. WEINSTEIN (eds.): Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2006, p. 1161-1191.

THEO WUBBELS, PERRY DEN BROK, JAN VAN TARTWIJK & JACK LEVY (eds.): Interpersonal Relationships in Education. An Overview of Contemporary Research. Rotterdam: Sense Publishers 2012.

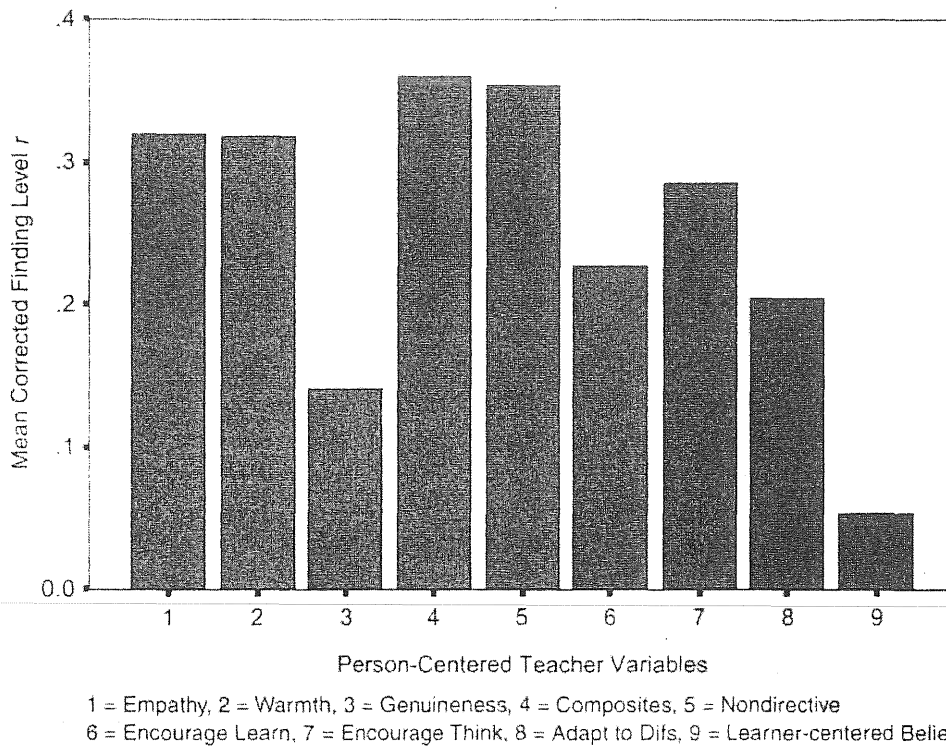


FIGURE 2. Corrected correlations of each person-centered teacher variable with all positive student outcomes.

aus: CORNELIUS-WHITE, a.a.O., p. 126

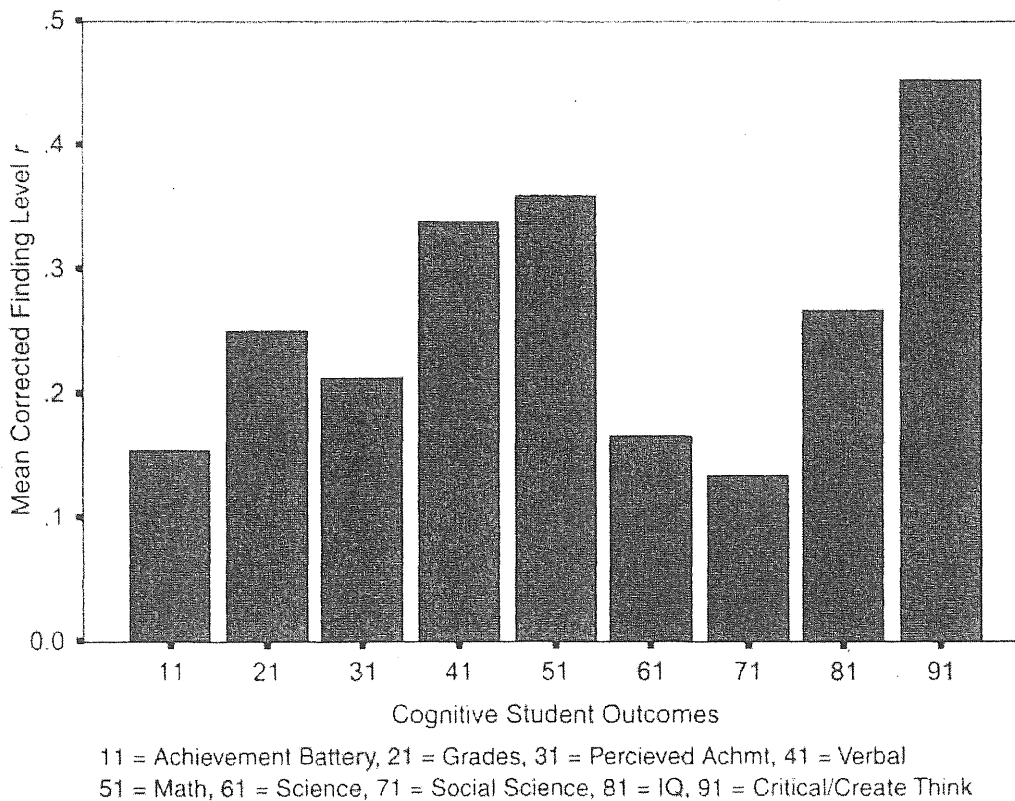
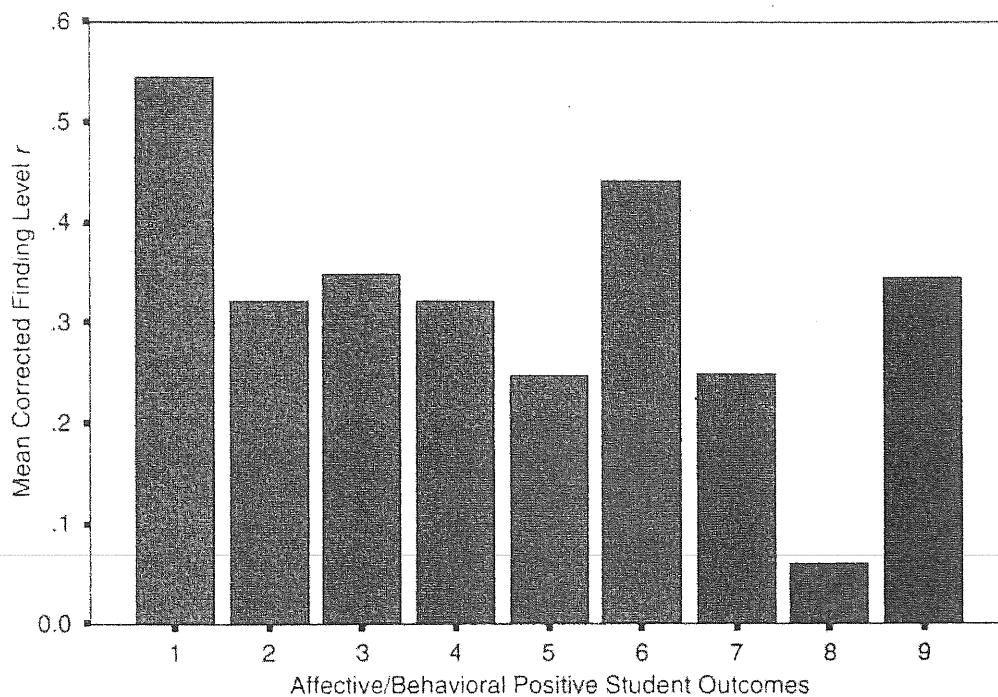


FIGURE 3. Corrected correlations of all person-centered teacher variables with each cognitive student outcome.

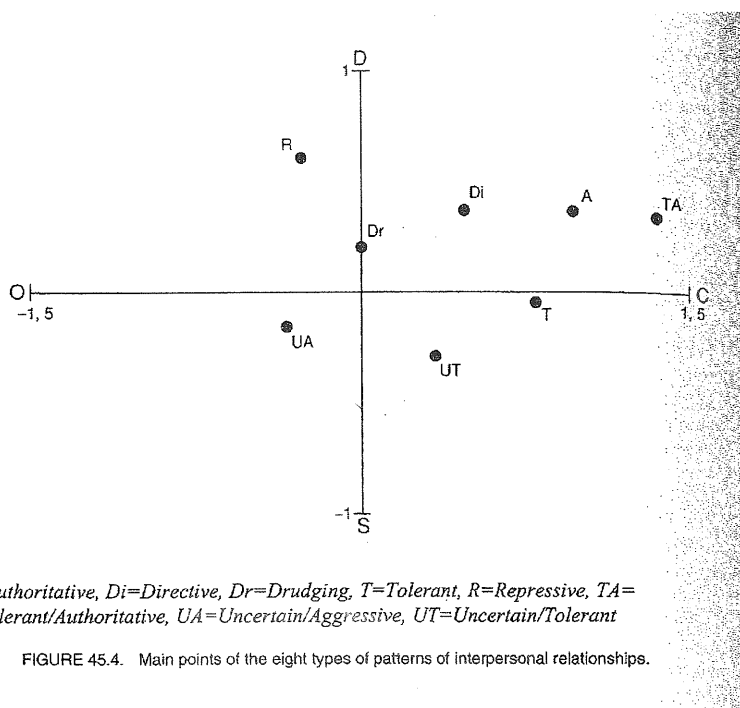
aus: CORNELIUS-WHITE, a.a.O., p. 127



1 = Participation, 2 = Motivation, 3 = Self-efficacy, 4 = Social, 5 = Attendance
6 = Satisfaction, 7 = Disruptive Behavior, 8 = - Motivation, 9 = Dropout

FIGURE 4. Corrected correlations of all person-centered teacher variables with each affective or behavioral student outcome.

aus: CORNELIUS-WHITE, a.a.O., p. 128



A=Authoritative, Di=Directive, Dr=Drudging, T=Tolerant, R=Repressive, TA=Tolerant/Authoritative, UA=Uncertain/Aggressive, UT=Uncertain/Tolerant

FIGURE 45.4. Main points of the eight types of patterns of interpersonal relationships.

aus: WUBBELS et al., a.a.O., p. 1170

TABLE 45.2
Descriptions of Classroom Environments Typical for the Eight Categories in the Typology of Interpersonal Styles

<i>Interpersonal Profile Type</i>	<i>Classroom Environment</i>
Directive	The learning environment in a class with teachers with a Directive profile is well structured and task oriented. Directive teachers are organized efficiently and normally complete all lessons on time. They dominate class discussion, and generally hold students' interest. These teachers usually are not close to their students, though they are occasionally friendly and understanding. They have high standards and are seen as demanding. Things seem businesslike, but the teachers have to work at it. They get angry at times and have to remind the class that they are there to work. They like to call on students who misbehave and are inattentive. This normally straightens them up quickly.
Authoritative	The Authoritative atmosphere is well structured, pleasant, and task oriented. Rules and procedures are clear and students do not need to be reminded. They are attentive, and generally produce better work than their peers in the Directive teachers' class. Authoritative teachers are enthusiastic and open to students' needs. They take a personal interest in them, and this comes through in the lessons. Although their favorite method is the lecture, Authoritative teachers frequently use other techniques. The lessons are well planned and logically structured.
Tolerant and Authoritative	Tolerant and Authoritative teachers maintain a structure that supports student responsibility and freedom. They use a variety of methods, to which students respond well. They frequently organize their lessons around small-group work. Although the class environment resembles the climate in the Authoritative class, Tolerant/Authoritative teachers develop closer relationships with students. They enjoy the class and are highly involved in most lessons. Both students and teachers can be seen laughing, and there is very little need to enforce the rules. These teachers ignore minor disruptions, choosing instead to concentrate on the lesson. Students work to reach their own and the teachers' instructional goals with little or no complaining.
Tolerant	There seem to be separate Dutch and American views of Tolerant teachers. To the Dutch, the atmosphere is pleasant and supportive and students enjoy attending class. They have more freedom in this class than in those listed previously, and have some real power to influence curriculum and instruction. Students appreciate their teachers' personal involvement and their ability to match the subject matter with their learning styles. They often work at their own pace and the class atmosphere sometimes may be a little confused as a result. In the United States, however, Tolerant teachers are seen to be somewhat disorganized. Their lessons are not prepared well and they do not challenge students. These teachers often begin the lesson with an explanation and then send the students off to individually complete an assignment. Although the teachers are interested in students' personal lives, their academic expectations for them are not evident.
Uncertain/Tolerant	Uncertain/Tolerant teachers are cooperative but do not show much leadership in class. Their lessons are poorly structured, are not introduced completely, and do not have much follow-through. They generally tolerate disorder, and students are not task oriented. Uncertain/Tolerant teachers are quite concerned about the class, and are willing to explain things repeatedly to students who have not been listening. The atmosphere is so unstructured, however, that only the students in front are attentive while the others play games, do homework, and the like. Students are not provocative, however, and the teachers manage to ignore them while loudly and quickly covering the subject. Uncertain/Tolerant teachers' rules of behavior are arbitrary, and students do not know what to expect when infractions occur. The teachers' few efforts to stop the misbehavior are delivered without emphasis and have little effect on the class. Sometimes these teachers react quickly, and at other times completely ignore inattentiveness.

(continued)

TABLE 45.2
Continued

<i>Interpersonal Profile Type</i>	<i>Classroom Environment</i>
Uncertain/Aggressive	<p>Class performance expectations are minimal and mostly immediate rather than long range. The overall effect is of an unproductive equilibrium in which teachers and students seem to go their own way.</p> <p>This class is characterized by an aggressive kind of disorder. Teachers and students regard each other as opponents and spend almost all their time in symmetrically escalating conflicts. Students seize nearly every opportunity to be disruptive, and continually provoke the teachers by jumping up, laughing, and shouting out. This generally brings a panicked overreaction from the teachers, which is met by even greater student misbehavior. An observer in this class might see the teacher and students fighting over a book that the student has been reading. The teacher grabs the book in an effort to force the student to pay attention. The student resists because he or she thinks the teacher has no right to his or her property. Because neither one backs down, the situation often escalates out of control. In the middle of the confusion Uncertain/Aggressive teachers may suddenly try to discipline a few students, but often manage to miss the real culprits. Because of the teachers' unpredictable and unbalanced behavior, the students feel that the teacher is to blame. Rules of behavior are not communicated or explained properly. These teachers spend most of their time trying to manage the class, yet seem unwilling to experiment with different instructional techniques. They prefer to think, "first they'll have to behave." Learning is the least important aspect of the class, unfortunately.</p>
Repressive	<p>Students of Repressive teachers are uninvolved and extremely docile. They follow the rules and are afraid of the teachers' angry outbursts. These teachers seem to overreact to small transgressions, frequently making sarcastic remarks or giving failing grades. Repressive teachers are the epitome of complementary rigidity. These teachers' lessons are structured, but not well organized. Whereas directions and background information are provided, few questions are allowed or encouraged. Occasionally, students will work on individual assignments, for which they receive precious little help from the teachers. The atmosphere is guarded and unpleasant, and the students are apprehensive and fearful. Because the Repressive teachers' expectations are competition oriented and inflated, students worry a lot about their exams. The teachers seem to repress student initiative, preferring to lecture while the students sit still. They perceive the teachers as unhappy and impatient and their silence seems like the calm before the storm.</p>
Drudging	<p>The atmosphere in a Drudging teacher's class varies between the disorder with the Uncertain/Aggressive and Uncertain/Tolerant teachers and sometimes the Directive teacher's class atmosphere. One thing is constant, however: These teachers continually struggle to manage the class. They usually succeed (unlike the other two types), but not before expending a great deal of energy. Students pay attention as long as the teachers actively try to motivate them. When they do get involved, the atmosphere is oriented toward the subject matter and the teachers do not generate much warmth. They generally follow a routine in which they do most of the talking and avoid experimenting with new methods. Drudging teachers always seem to be going downhill and the class is neither enthusiastic nor supportive nor competitive. Unfortunately, because of the continual concern with class management these teachers sometimes look as though they are on the verge of burnout.</p>

10. Klassenführung

10.1 „Techniken der Klassenführung“

Literaturhinweis:

JACOB S. KOUNIN: *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann 2006 (Orig. 1970, dt. Übers. 1976).

Wellen-Effekt: Die Massregelung einer Schülerin/eines Schülers wirkt sich auf die anderen Schülerinnen und Schüler aus (sie verbreitet sich wie eine Welle im Klassenzimmer).

vgl. Synopse III, Abschnitt 3.3: Öffentlichkeit des Unterrichts (DOYLE)

Untersuchung von *Zurechtweisungen*, d.h. „Handlungen ..., die der Lehrer zur Unterbindung schlechten Betragens vornimmt“ (ebd., p. 17).

Klarheit der Zurechtweisung

Festigkeit der Zurechtweisung

Härte der Zurechtweisung

Anhang 1.1

Verteilung der Reaktionen beiwohnender Vorschulkinder auf Zwischenfälle mit klaren und unklaren Zurechtweisungen

	Keine Reaktion	Verhal- tens- bruch	Konfor- mität	Non- konfor- mität	Ambi- valenz	Ins- gesamt
Zurecht- weisung mit großer Klarheit	62 (63,5)*	31 (25.9)	24 (16,2)	13 (21)	10 (13.5)	140
Zurecht- weisung mit wenig Klarheit	122 (120,5)	44 (49.1)	23 (30.8)	48 (40)	29 (25.5)	266
Insgesamt	184	75	47	61	39	406

* Alle Werte in Klammern stellen die theoretischen Häufigkeiten dar.
 $\chi^2 = 77,76$ p < 0,001

aus: ebd., p. 151

„In allen unseren Studien zeigen Verärgerung und Punitivität als einzige Qualität einer Zurechtweisungsmethode konsistente Wirkungen:

1. Bei den Beobachtungen in der Vorschule während der ersten Unterrichtswoche stellte sich heraus, dass beiwohnende Kinder auf eine harte Zurechtweisung (eine zornige und/oder punitive, meistens jedoch zornige) mit mehr Verhaltensbrüchen (sichtbaren Zeichen von Besorgnis oder Angst, Unruhe, nachlassender Teilnahme an der laufenden Arbeit) reagierten als auf Zurechtweisungen, die ohne Härte vorgenommen wurden.

2. Im High-School-Interview wie auch bei den High-School-Fragebogenstudien gaben Schüler, wenn sie eine ärgerliche Zurechtweisung miterlebten, mehr emotionales Unbehagen an, als wenn sie einer in dieser Hinsicht neutralen Zurechtweisung beiwohnten.
3. Im High-School-Experiment ergab sich ein ähnlicher Befund.
4. In einer Studie über Erstklässler unter Verwendung der Überich-Fragen ... wichen die Angaben zu schlechtem Betragen von Kindern mit punitiven Lehrern merklich von den Angaben derer ab, die nicht-punitiven Lehrer hatten ... Im Vergleich zu Kindern mit nicht-punitiven Lehrern gerieten Kinder mit punitiven Lehrern öfter in Konflikt mit den Unterrichtsnormen, zeigten weniger Interesse an ausgesprochen schulischen Angelegenheiten und mehr Aggressionen“ (ebd., p. 67).

Ergebnisse der Videostudien: KOUNIN kommt zur Feststellung, „... dass keine Zusammenhänge bestehen zwischen den Qualitäten der Zurechtweisungsmethoden eines Lehrers und dem Erfolg dieses Lehrers im Umgang mit Fehlverhalten. Für jeden einzelnen Lehrer gilt also, dass weder der Klarheits-, Festigkeits- und Intensitätsgrad seiner Zurechtweisungsbemühungen, noch die Tatsache, dass er seine Zurechtweisung auf das schlechte Betragen oder auf die geforderte Tätigkeit oder auf beides abstellt, noch die Frage, ob er das Kind nun positiv, negativ oder neutral behandelt – bestimmend ist dafür, wie bereitwillig ein Kind sein Fehlverhalten einstellt oder sich der vorgeschriebenen Aufgabe zuwendet. ... Es muss daher im Rahmen dieser Untersuchung festgestellt werden, dass die Methoden des Umgangs mit schlechtem Betragen als solche keine signifikanten Determinanten sind dafür, wie gut oder schlecht sich Kinder in der Klasse aufführen oder wie erfolgreich ein Lehrer verhindert, dass schlechtes Betragen eines Kindes auf andere Kinder übergreift“ (ebd., p. 81, 82).

Ausweitung des Fokus auf grössere Interaktionssequenzen:

- Verhalten der Lehrkräfte:
- Allgegenwärtigkeit
 - Überlappung
 - Reibungslosigkeit der Übergänge
 - abwechslungsreiches Lernen bei Stillarbeiten
 - Aufrechterhaltung des Gruppenfokus
- Verhalten der Schülerinnen/Schüler: Mitarbeit im Unterricht (+)
Fehlverhalten (-)

Anhang 4.1

Korrelationen zwischen Lehrerstil und Schülerverhalten in Übungen und in der Stillarbeit*

N = 49 Klassen (ein r von 0,276 entspricht einem Signifikanzniveau von 0,05)

	Übungen		Stillarbeit	
	Mit- arbeit	Ausblei- ben von Fehlver- halten	Mit- arbeit	Ausblei- ben von Fehlver- halten
Schwung (Fehlen von Verzögerungen)**	.656	.641	.198	.490
Allgegenwärtigkeit	.615	.531	.307	.509
Reibungslosigkeit (Fehlen von Unvermitteltheiten, Inkon- sequenzen, Reizabhängigkeit)	.601	.489	.382	.421
Gruppenmobilisierung	.603	.442	.234	.290
Rechenschaftsprinzip	.494	.385	.002	-.035
Überlappungsverhalten	.460	.362	.259	.379
Valenz und Herausforderung	.372	.325	.308	.371
Abwechslungsreiche Stillarbeit mit intellektueller Herausforderung	.061	.033	.516	.276
Abwechslungsreiche Übungen mit intellektueller Herausforderung	.238	.162	.449	.194
Allgemeine Abwechslung und Herausforderung	.217	.099	.231	.005
Durchschnittliche Dauer von Stillarbeiten („Aufmerksamkeitsspanne“)				
Klassengröße (21 bis 39 Kinder)	-.279	-.258	-.152	-.249
Proportionale Verteilung von Jungen und Mädchen	-.132	-.097	-.197	-.171
Maximum verschiedener Lese-, Schreib- und Rechenübungen	.812	.720	.686	.741

* Adäquanz-Tests für die verschiedenen Maßeinheiten für Lehrerstil und Schülerverhalten zeigten, daß die Verteilung der Werte nur unbedeutend von der Normalverteilung abwich.

** Die Übereinstimmung der Kodierer hinsichtlich der Maßwerte für Schülerverhalten und Lehrerstile lag zwischen 79 und 99 Prozent; die durchschnittliche Übereinstimmung lag bei 92 Prozent.

aus: KOUNIN, a.a.O., p. 167

Allgegenwärtigkeit wurde operationalisiert als sämtliche Zurechtweisungen einer Lehrkraft geteilt durch ihre fehlerhaften Zurechtweisungen.

Überlappung: vgl. Synopse III, S. 3f. Abschnitt 3.3: Simultaneität des Unterrichts

Reibungslosigkeit (Gegenteil: Sprunghaftigkeit): reibungslose vs. sprunghafte Wechsel zwischen den Unterrichtsformen, den Themen, den Medien etc.

schwunghafter vs. stockender Unterricht

abwechslungsreiches Lernen („programmierte Überdrussvermeidung“):

beim Lernen werden Fortschritte gemacht

Valenz und Herausforderung

Abwechslung

Aufrechterhalten des Gruppenfokus:

- Gruppenmobilisierung: Ausmass, in dem nicht-aufgerufene Schülerinnen und Schüler in den Unterrichtsablauf einbezogen werden
- Rechenschaftsprinzip: Ausmass, in dem Schülerinnen und Schüler für ihre Arbeitsleistungen zur Rechenschaft und Verantwortung gezogen werden

10.2 Vorder- und Hinterbühne

Literaturhinweise:

ERVING GOFFMAN: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München: Piper 1996 (Orig. 1959).

ERVING GOFFMAN: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1994.

JÜRGEN ZINNECKER: *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler.* In: GERD-BODO REINERT & JÜRGEN ZINNECKER (eds.): *Schüler im Schulbetrieb. Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen.* Reinbek: Rowohlt 1978, p. 29-121.

DEE ANN SPENCER-HALL: *Looking Behind the Teacher's Back.* In: *The Elementary School Journal* 1981 (81), p. 281-289.

Zur Studie von SPENCER-HALL:

HANK

„Children like Hank tended to be quiet and self-sufficient and, therefore, when they did raise their hands with a question, they were not always acknowledged by the teacher. Rather than call out or walk over to the teacher, they waited for long periods of time at their seats or gave up altogether“ (SPENCER-HALL 1981, p. 284).

CHARLIE

„Over time, children like Charlie received more attention from the teachers than most of the other children, that is, the salience of their disruptive behavior necessitated selective attention to them over children like Hank“ (ebd., p. 285).

SALLY

„For example, children like Sally would walk into a room where the chairs had been placed in a new arrangement and would complain repeatedly, ‚Why do we have to sit like this?‘ Or at other times they would argue that the work was ‚stupid‘ or ‚dumb‘“ (ebd.).

„SALLY: Well, I mean ... the teachers really don't respect the kids that much really. If they really want some respect, they gotta, you know, show some. I mean you don't ever ... the teachers can tell you to shut up when you're getting loud, but the kids can't tell them to shut up.

INTERVIEWER: Why do you think that teachers don't respect kids that much?

SALLY: Cause they don't show respect at all. They don't ever ask a kid whether or not, they just say 'Do this!' And like they can tell you what to do, they're authority. I mean it's like a cop can go around with his siren on, running red lights and killing people. Well, the teacher can do most anything in the school, cause of what they have, their authority of being a teacher.

INTERVIEWER: Do you think there are some teachers who hate some kids?

SALLY: Uh huh. Like one of my friends went down, she was having some trouble with the teacher, she went down to the counselor to talk about it, and the counselor went and told the teacher, and now the teacher hates her" (ebd., p. 286).

PAUL

„This type of pupil often made a rapid shift from presenting a ‚good‘ nondisruptive front to the teacher to disrupting when her back was turned. Paul, for example, looked down at his paper and either worked part of the math problem, or moved his pencil as if working the problem, when the teacher was looking. However, he would quickly shift to punch a neighbor when she turned her back“ (ebd., p. 286).

„The fact that behind-the-back behaviors occur frequently shows that children are capable of more thoughtful, clever, and perceptive plans of action than is sometimes assumed, and that various children may experience the classroom in ways very different from each other and in ways different from teachers“ (ebd., p. 289).

Die Hinterbühne der Lehrkräfte ist das Lehrerzimmer.

10.3 Eine Studie aus der Schweiz

Literaturhinweise:

MARIE-THERES SCHÖNBÄCHLER: *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern: Haupt 2008.

MARIE-THERES SCHÖNBÄCHLER et al.: *Klassenmanagement auf der Primarstufe. Dokumentation zur Datenerhebung bei den Lehrpersonen und bei den Schülerinnen und Schülern*. Forschungsbericht Nr. 32. Bern: Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie 2005.

„Die bisherigen Forschungsbefunde zum Classroom Management deuten auf mehrere Aspekte hin, die für ein erfolgreiches Klassenmanagement bedeutsam sind. Dazu gehören zusammengefasst ein flüssiger, interessanter und abwechslungsreich gestalteter Unterricht, ein Führungsstil, der sich durch klare Vorgaben, Regeln und Ansprüche ebenso auszeichnet wie durch eine respektvolle, anerkennende persönliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, eine Organisation von Material und Handlungsrountinen, welche einen reibungslosen Ablauf begünstigt, sowie ein aufmerksames Monitoring und ein konsequentes Eingreifen bei Störungen“ (SCHÖNBÄCHLER 2008, p. 95).

Studie in den Kantonen Luzern, Nidwalden und Schwyz

Befragung von 605 Lehrkräften der Stufen 1. und 2. sowie 5. und 6. Primarschule

Befragung von 922 Schülerinnen und Schülern der 5. oder 6. Primarschulstufe (Total: 50 Klassen)

Tabelle 5-3: Skalen zum Klassenmanagement (Teil 1)

Name der Skala	Beispielitems aus dem Lehrpersonenfragebogen	Kennwerte	
		LP-daten	Schü-daten
Klassenführung (LDK)	• Ich greife gleich ein, wenn ein Schüler oder eine Schülerin zu stören anfängt.	$R^2=.40$	$R^2=.51$
	Faktor 1 Kontrolle (6 Items)	$\alpha=.68$ M=3.97 SD=.52	$\alpha=.62$ M=4.08 SD=.57
	Faktor 2 Unterrichtsgestaltung (5 Items)	$\alpha=.66$ M=4.17 SD=.40	$\alpha=.80$ M=4.13 SD=.68
Faktor 3 Schülerorientierung (7 Items)	• Ich interessiere mich für die persönlichen Probleme und Erlebnisse der Schülerinnen und Schüler.	$\alpha=.66$ M=4.30 SD=.39	$\alpha=.84$ M=3.94 SD=.75
	• Ich versuche die Schülerinnen und Schüler zu verstehen.		
	• Ich tue viel für eine gute Klassengemeinschaft.		
Regel Einhaltung (5 Items)	• Ich gebe allen Schülern und Schülerinnen regelmässig Rückmeldungen über ihr soziales Verhalten.	$R^2=.43$ $\alpha=.67$ M=4.00 SD=.51	$R^2=.48$ $\alpha=.73$ M=3.86 SD=.72
	• Ich formuliere klare Erwartungen an das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler.		
	• Ich merke, was beim Rest der Klasse vorgeht, auch wenn ich mit einzelnen Schülern und Schülerinnen beschäftigt bin.		

Ratingskala von 1=«trifft gar nicht zu» bis 5=«trifft völlig zu».

aus: SCHÖNBÄCHLER 2008, p. 104

Tabelle 5-3: Skalen zum Klassenmanagement (Teil 2)

Name der Skala	Beispielitems aus dem Lehrpersonenfragebogen	Kennwerte	
		LP- daten	Schü- daten
Unterrichtsfluss ^a (6 Items)	<ul style="list-style-type: none"> Beim Auftreten einer Störung reagiere ich schnell und angemessen, so dass der Fluss einer Lektion aufrechterhalten wird. Die Übergänge und Wechsel zwischen verschiedenen Lehr- bzw. Lernformen gehen in meinem Unterricht reibungslos vonstatten. Ich kann mit meinem Unterricht alle Schülerinnen und Schüler bei der Stange halten. 	$R^2=.38$ $\alpha=.67$ $M=3.91$ $SD=.43$	
Reflexion ^a (2 Items)	<ul style="list-style-type: none"> Ich halte im Schulalltag regelmässig inne, um mein eigenes Verhalten und das der Kinder zu reflektieren. Ich nehme mir regelmässig Zeit, um meine Unterrichtssituation zu analysieren und Strategien zu entwickeln oder anzupassen. 	$R^2=.76$ $\alpha=.68$ $M=3.46$ $SD=.80$	
Material- organisation ^a (3 Items)	<ul style="list-style-type: none"> Die Schülerinnen und Schüler wissen, wo Hilfsmaterialien aufbewahrt sind. Ich achte darauf, dass die Schülerinnen und Schüler leicht Zugang zu Hilfsmaterialien haben, so dass sie andere nicht bei der Arbeit stören. 	$R^2=.64$ $\alpha=.72$ $M=4.33$ $SD=.61$	$R^2=.58$ $\alpha=.64$ $M=3.96$ $SD=.79$
Schülerpartizi- pation ^a (4 Items)	<ul style="list-style-type: none"> Ich frage die Schülerinnen und Schüler oft um ihre Meinung. Ich richte mich oft nach den Wünschen der Schüler und Schülerinnen. 	$R^2=.48$ $\alpha=.63$ $M=3.62$ $SD=.51$	$R^2=.63$ $\alpha=.80$ $M=3.50$ $SD=.83$
Entscheidungs- spielräume ^b Faktor Zusam- menarbeit und Pultordnung (4 Items)	Häufigkeit der Schülerentscheidung über: <ul style="list-style-type: none"> Die Wahl von Arbeitspartner- bzw. -partne- rinnen bei Gruppenarbeiten Die Wahl des Pultnachbarn bzw. der Pultnachbarin. 	$R^2=.50$ $\alpha=.66$ $M=3.08$ $SD=.56$	$R^2=.46$ $\alpha=.70$ $M=3.07$ $SD=.81$
Faktor Arbeits- technik, Themen und Soziales (6 Items)	<ul style="list-style-type: none"> Die Wahl von einfachen oder schwierigen Aufgaben. Die Wahl von Unterrichtsinhalten und -themen. Das Festlegen von Klassenregeln. 		$\alpha=.70$ $M=2.91$ $SD=.73$

Ratingskala^a: von 1=«trifft gar nicht zu» bis 5=«trifft völlig zu».

Ratingskala^b: 1=«nie», 2=«selten», 3=«manchmal», 4=«häufig», 5=«immer».

aus: SCHÖNBÄCHLER 2008, p. 105

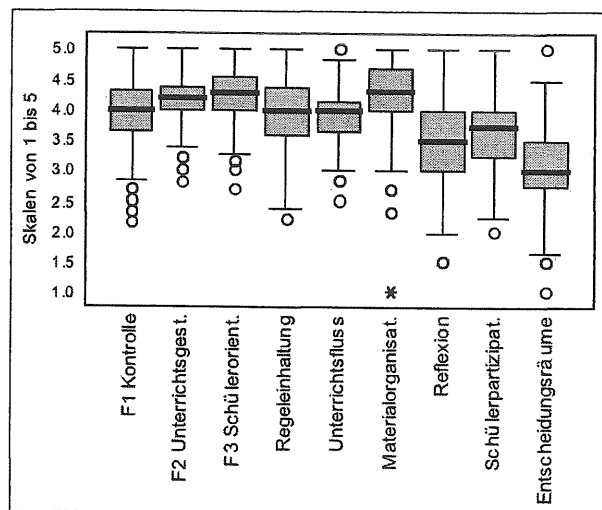


Abbildung 7-1: Vergleich der Einschätzung der Klassenmanagementkomponenten aus Lehrpersonensicht

aus: ebd., p. 124

Tabelle 8-1: Vergleich der Klassenmittelwerte mit den Lehrpersoneneinschätzungen hinsichtlich Klassenmanagementfaktoren

Klassenmanagement	Gruppe	M	SD	df	t	p _t	r	p _r
Klassenführung F1 Kontrolle	Klassen	4.08	.27	49	-20	n.s.	.21	n.s.
	Lehrpersonen	4.10	.46	49				
Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung	Klassen	4.14	.40	49	2.03	*	.08	n.s.
	Lehrpersonen	3.98	.43	49				
Klassenführung F3 Schülerorientierung	Klassen	3.95	.48	49	-3.00	**	.28	*
	Lehrpersonen	4.19	.48	49				
Regeleinhaltung	Klassen	3.87	.38	49	-.19	n.s.	.15	n.s.
	Lehrpersonen	3.88	.61	49				
Material-Organisation	Klassen	3.96	.39	49	-2.96	**	.17	n.s.
	Lehrpersonen	4.24	.60	49				
Schülerpartizipation	Klassen	3.50	.48	49	-1.37	n.s.	.26	n.s.
	Lehrpersonen	3.61	.47	49				
Entscheidungsspielräume	Klassen	3.08	.39	48	1.72	n.s.	.27	n.s.
	Lehrpersonen	2.95	.52	48				

aus: ebd., p. 165

Tabelle 7-3: Bivariate Spearman Korrelationen zwischen Störausmass und Faktoren des Klassenmanagements

Komponenten des Klassenmanagements	N	r _s	p
Klassenführung F1 Kontrolle	600	.10	*
Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung	600	-.06	n.s.
Klassenführung F3 Schülerorientierung	600	-.09	*
Unterrichtsfluss	598	-.22	***
Regel Einhaltung	598	-.08	*
Materialorganisation	599	-.14	***
Reflexion	597	-.06	n.s.
Schülerpartizipation	598	-.05	n.s.
Entscheidungsspielräume für Schüler und Schülerinnen	599	-.12	**

aus: ebd., p. 129

Selbstcharakterisierung nach den Geschlechterstereotypen „maskulin“ und „feminin“:

	Instrumentalität	Expressivität
androgyn	hoch	hoch
feminin	tief	hoch
maskulin	hoch	tief
undifferenziert	tief	tief

Tabelle 7-5: Einfaktorielle Varianzanalysen der Klassenmanagementkomponenten mit den Prädiktoren Unterrichtsstufe, Geschlecht und Persönlichkeitstyp der Lehrperson

Komponenten des Klassenmanagements	Quellen der Varianz					
	Unterrichts- stufe		Geschlecht		Persönlich- keitstyp	
	R ²	p	R ²	p	R ²	p
Klassenführung F1 Kontrolle	.00	n.s.	.03	***	.03	***
Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung	.05	***	.01	**	.14	***
Klassenführung F3 Schülerorientierung	.02	***	.05	***	.16	***
Unterrichtsfluss	.01	*	.00	n.s.	.16	***
Regel Einhaltung	.01	n.s.	.00	n.s.	.13	***
Materialorganisation	.03	***	.01	**	.06	***
Reflexion	.01	**	.01	n.s.	.06	***
Schülerpartizipation	.00	n.s.	.00	n.s.	.04	***
Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen	.00	n.s.	.01	*	.03	***

aus: ebd., p. 144

„Zusammenfassend zeigen die Befunde dieses Abschnitts, dass der Persönlichkeitstyp der Lehrperson der beste Prädiktor unter den drei hier analysierten Variablen darstellt. Er trägt bei allen Komponenten des Klassenmanagements signifikant zur Varianzaufklärung bei, wobei sich der androgyne Typ immer als überlegen erweist und der undifferenzierte Typ im Vergleich zu den anderen oft durch signifikant tiefere Einschätzungen auffällt. Feminine und maskuline Lehrpersonen liegen meist dazwischen. Die Unterrichtsstufe vermag immerhin noch bei fünf der neun Klassenmanagementkomponenten einen statistisch bedeutsamen erklärenden Beitrag zu leisten, während das Geschlecht der Lehrperson in mehrfaktoriellen Modellen einzig noch bei der Bewertung der Klassenführungsfaktoren Kontrolle und Schülerorientierung eine signifikante Rolle spielt“ (SCHÖNBÄCHLER 2008, p. 150).

Skala „Beziehung zur Lehrperson“:

Tabelle 8-7: Mehrebenenanalytische Vorhersage (Random-Intercept-Modelle) der Klassenmanagementfaktoren durch die Lehrpersonbeziehung (Schülerdaten)

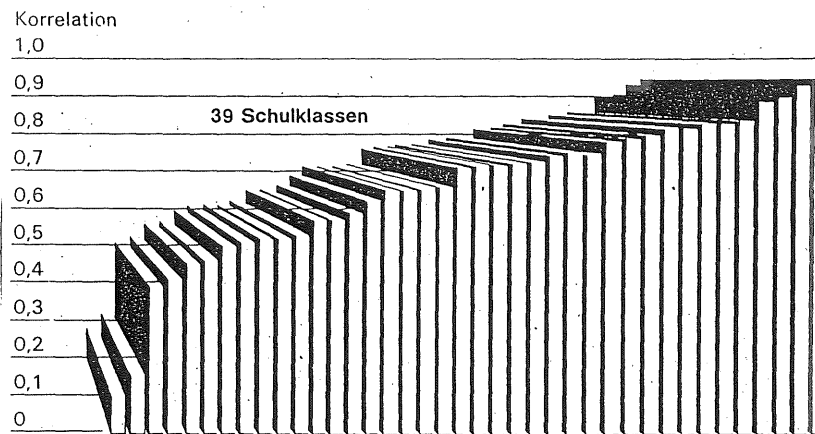
Klassenmanagementfaktoren	Prädiktor Lehrperson- beziehung	Varianzaufklärung im Vergleich zum Nullmodell in %	
		Level 2	Level 1
Klassenführung F1 Kontrolle	.39 (.03) ***	33.1	11.1
Klassenführung F2 Unterrichtsgestaltung	.69 (.03) ***	79.2	40.9
Klassenführung F3 Schülerorientierung	.70 (.02) ***	82.3	37.3
Regeleinhaltung	.58 (.03) ***	65.3	27.1
Materialorganisation	.38 (.03) ***	30.8	11.0
Zeitnutzung	.46 (.03) ***	55.5	15.5
Schülerpartizipation	.63 (.03) ***	73.4	35.2
Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen: Zusammenarbeit & Pultordnung	.35 (.03) ***	23.0	10.0
Entscheidungsspielräume für Schüler/-innen: Arbeitstechnik, Themen & Soziales	.37 (.03) ***	41.7	9.1

Alle Variablen z-standardisiert, Standardmessfehler in Klammern.

aus: ebd., p. 177

10.4 Eine Studie aus München

Mathematikunterricht in 5. Klassen (Hauptschulen)

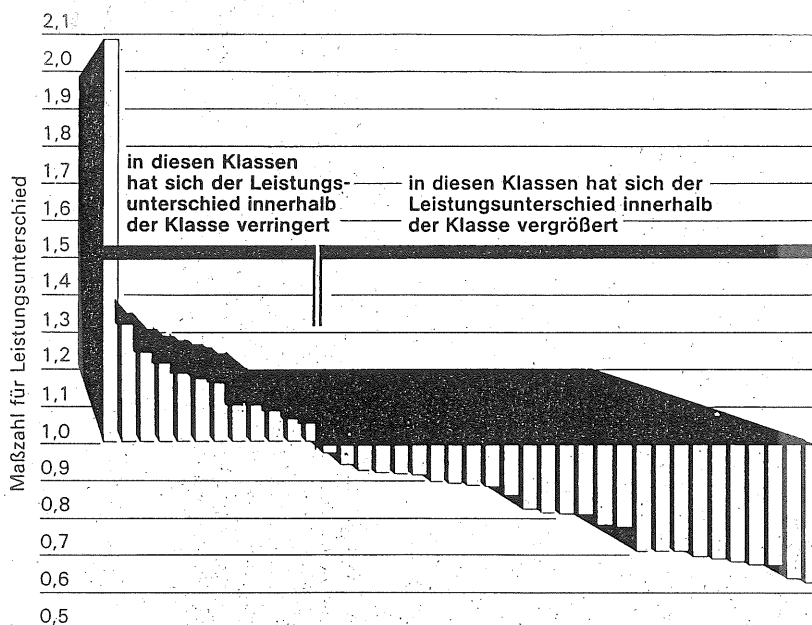


Für jede der 39 untersuchten Schulklassen der Münchener Studie ist hier durch einen „Korrelationskoeffizienten“ dargestellt, wie eng der Zusammenhang zwischen den Vorkenntnissen der Schüler und den erzielten Leistungen in Mathematik ist. Je größer der Wert des Korrelationskoeffizienten, um so enger der Zu-

sammenhang – um so besser lassen sich also die Leistungen einer Klasse durch die Vorkenntnisse vorhersagen. Die enormen Unterschiede in der Höhe des Korrelationskoeffizienten deuten darauf hin, daß der Unterricht in diesen Klassen sehr unterschiedlich verlaufen sein muß.

Zusammenhang zwischen Vorkenntnissen und Schulleistung

aus: FRANZ E. WEINERT & ANDREAS HELMKE: Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Kinder. In: ULRICH STEFFENS & TINO BARGEL (eds.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung 1987, p. 17-31, hier: p. 21



Durch guten Unterricht sollten alle Schüler einer Klasse den gleichen – anspruchsvollen – Leistungsstand erreichen können. Dies war in den siebziger Jahren ein wichtiges Bildungsideal vieler Politiker und Eltern. Die Münchener Studie signalisiert, daß die Wirklichkeit weit von diesem Ziel entfernt ist: Bei der Mehrzahl der

39 Schulklassen wuchs das Leistungsgefälle zwischen Beginn und Ende des 5. Schuljahres, anstatt sich zu verringern. Die Maßzahl auf der senkrechten Achse signalisiert die Zunahme (unterhalb von 1,0) beziehungsweise Abnahme (oberhalb von 1,0) der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern einer Klasse.

Das ‚Angleichen‘: Wunsch und Wirklichkeit (aus: ebd., p. 23)

„Klassen, in denen die Schüler besonders viel dazulernen, werden in der Regel von Lehrern unterrichtet, die

- die zur Verfügung stehende Zeit intensiv für die Vermittlung und Einübung des Lehrstoffes nutzen,
- während der Übungsphasen viel Zeit darauf verwenden, einzelne Schüler bei der Arbeit zu überwachen, sie zu beraten und ihnen zu helfen,
- auch schwierige Lerninhalte so erklären, dass möglichst alle Schüler sie verstehen“ (ebd., p. 26).

Tabelle 2: Interkorrelationen der fünf Zielkriterien

	1	2	3	4	5
1 Leistungsentwicklung in Arithmetik	1.00	.15	.22	.20	.16
2 Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen		1.00	-.02	.04	.12
3 Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik			1.00	.06	.11
4 Entwicklung des Fähigkeitsselfbildes in Mathematik				1.00	.55**
5 Entwicklung der Lernfreude in Mathematik					1.00

** p = .001.

aus: FRANZ E. WEINERT & ANDREAS HELMKE: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: ACHIM LESCHINSKY (ed.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim: Beltz 1996, p. 223-233, hier: p. 228

Tabelle 3: Korrelation der Zielkriterien erfolgreichen Unterrichts mit Merkmalen des Klassenkontextes und der Klassenzusammensetzung

	Klassen- größe	Intelli- genz- niveau	Intelli- genz- streuung	Anteil der Mäd- chen	Deutsch als Mutter- sprache
Leistungsentwicklung in Arithmetik	-.23	.09	.03	.11	.00
Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen	-.11	.23	-.19	-.32*	.40**
Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik	-.01	.10	-.26	-.06	.08
Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes in Mathematik	.12	-.01	-.07	-.17	-.06
Entwicklung der Lernfreude in Mathematik	.13	-.20	.06	.02	.00

* $p = 0.01$.

** $p = 0.001$.

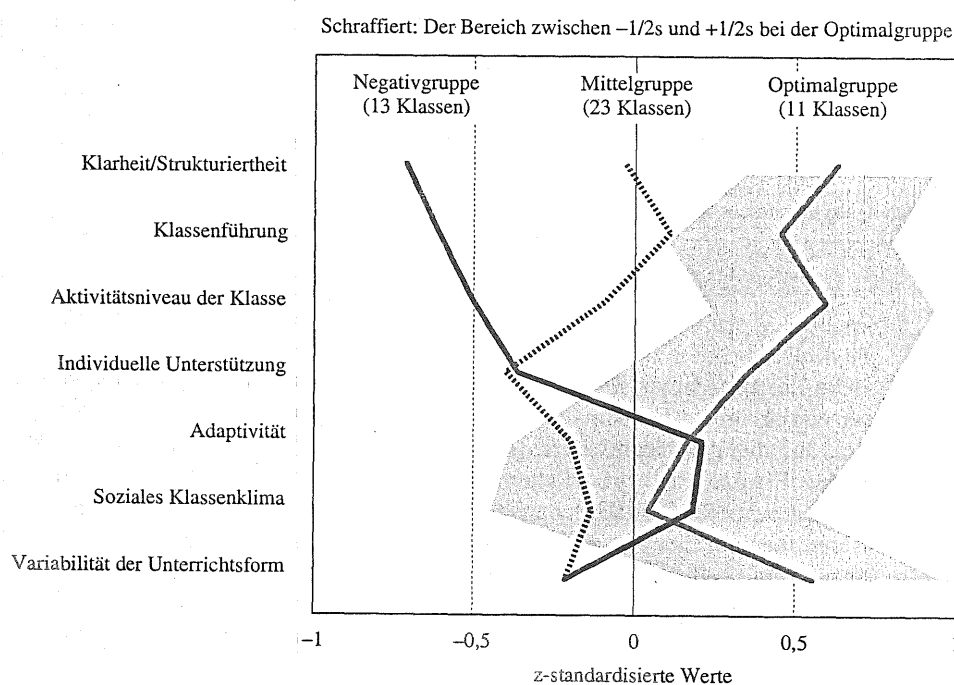
aus: ebd., p. 228

Tabelle 4: Charakterisierung der drei Cluster auf den Zielkriterien erfolgreichen Unterrichts (in Einheiten der Standard-Normalverteilung = z-Werte)

	Cluster 1 (N = 23)	Cluster 2 (N = 13)	Cluster 3 (N = 11)
Leistungsentwicklung in Arithmetik	.22	.80	-1.30
Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen	.00	.55	-.60
Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik	-.24	.39	.07
Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes in Mathematik	-.14	.78	-.62
Entwicklung der Lernfreude in Mathematik	-.49	1.14	-.31

aus: ebd., p. 229

Abbildung 1: Unterrichtsmerkmale bei unterschiedlich erfolgreichen Gruppen von Lehrern



aus: ebd., p. 230

Tabelle 1: Korrelationen zwischen zwei Modi des Lehrerverhaltens (unterstützende und autoritäre Kontrolle) und verschiedenen Entwicklungsfortschritten der Schüler (aus Weinert & Helmke 1995, 140)

Schülermerkmale	unterstützende Kontrolle	autoritäre Kontrolle
Mathematikleistung	.18	-.35
Arithmetikleistung	.19	-.30
Leistungen bei Textaufgaben	.10	-.22
Leistungszuwachs in Mathematik	.32	.05
Lerneinstellung zur Mathematik	.25	-.03
Aufgabenbezogenes Verhalten	.29	-.25
Passiv-unaufmerksames Verhalten	-.35	.31
Prüfungsängstlichkeit	-.31	.31

aus: FRANZ E. WEINERT: Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1996 (10), p. 1-12, hier: p. 6

Die Unterscheidung von autoritärer Kontrolle und unterstützender Kontrolle weist eine grosse Übereinstimmung auf mit der Unterscheidung von autoritärer und autoritativer Erziehung.

Literaturhinweise:

DIANA BAUMRIND: Authoritarian vs. Authoritative Parental Control. In: Adolescence 1968 (3), p. 255-272.

DIANA BAUMRIND: Rearing Competent Children. In: WILLIAM DAMON (ed.): Child Development Today and Tomorrow. San Francisco: Jossey-Bass 1989, p. 349-378.

DIANA BAUMRIND: Effective Parenting During the Early Adolescent Transition. In: PHILIP A. COWAN & MAVIS HETHERINGTON (eds.): Family Transitions. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum 1991, p. 111-163.

CHRISTIAN-RAINER WEISBACH: Das Konstrukt einer wertschätzenden Lenkung. In: Unterrichtswissenschaft 1993 (21), p. 167-181.

„The optimal parent-child relationship at any stage of development can be recognized by its balance between parents' acknowledgement of the child's immaturity – shown by providing structure, control, and regimen (demandingness) – and the parents' acknowledgement of the child's emergence as a confident, competent person – shown by providing stimulation, warmth, and respect for individuality (responsiveness). Authoritative parents take a functional-rational approach to discipline, in which their exercise of control is grounded in intimate knowledge of their child and his or her circumstances rather than in arbitrary rules. In the various observable areas of the child's life – education, personal and health care, cooperating with other family members, handling resources, and social life – the success of the parent-child interaction can be assessed by how well the parent balances disciplinary demands with respect for the child and by how well the child balances reliance on parental care with willing progress toward emancipation“ (BAUMRIND 1989, p. 370f.).

10.5 Vom Novizen zum Experten

Die Tatsache, dass vor allem Junglehrkräfte von Unterrichtsstörungen stark betroffen werden (vgl. Synopse I, S. 1ff.), zeigt, dass der Weg vom Novizen zum Experten im Lehrerberuf durch die Fähigkeit bestimmt wird, im Bereich der Unterrichtsführung Kompetenz zu erlangen. Wie aber wird diese Kompetenz erlangt?

10.5.1 Stufen der Lehrerwerdung

3 Stufen der Lehrerwerdung:

- survival stage
- mastery stage
- impact stage

„In the third stage, the teacher may either settle into stable routines and become resistant to change or else may become consequences-oriented: concerned about the impact on pupils and perhaps responsive to feedback about herself“ (FRANCES F. FULLER & OLIVER H. BROWN: *Becoming a Teacher*. In: KEVIN RYAN (ed.): *Teacher Education. The Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago: The University of Chicago Press 1975, p. 25-52, hier: p. 37).

„1. Survival concerns. – These are concerns about one’s adequacy and survival as a teacher, about the class control, about being liked by pupils, about supervisors’ opinions, about being observed, evaluated, praised, and failed. These are concerns about feelings, and seem to be evoked by one’s status as a student. Preservice teachers have more concerns of this type than in-service teachers.

2. Teaching situation concerns. – These are concerns about having to work with too many students or having too many non-instructional duties, about time pressures, about inflexible situations, lack of instructional materials, and so on. These frustrations seem to be evoked by the teaching situation. In-service teachers have more concerns of this type than preservice teachers.

3. Pupil concerns. – These are concerns about recognizing the social and emotional needs of pupils, about the inappropriateness of some curriculum material for certain students, about being fair to pupils, about tailoring content to individual students, and so on. Although such concerns cluster together, they are expressed by both preservice and in-service teachers. This may be because such concerns are associated with characteristics which cut across experience or because in-service teachers feel such concerns more while preservice teachers express more concern about everything than do in-service teachers“ (ebd., p. 37f.).

Auf dem Weg vom Novizen zum Experten müssen Lehrkräfte nicht nur lernen, die Aufgabe der Stoffvermittlung und diejenige der Klassenführung zu koordinieren, sondern auch mit den vielen widersprüchlichen Anforderungen an ihren Beruf (vgl. Synopse III, S. 2f.) zurecht zu kommen. Dabei sei nochmals auf den Hauptwiderspruch zwischen individueller Förderung (Bildung) und Selektion verwiesen.

„Wenn sich Schülerinnen und Schüler bei mir falsch verhalten, müssen sie mit einer Strafe rechnen.“

Die Antworten auf dieses Item stehen in der Untersuchung von SCHÖNBÄCHLER (2008) (vgl. Synopse XI, S. 5ff.) wie folgt in Beziehung zum Dienstalter:

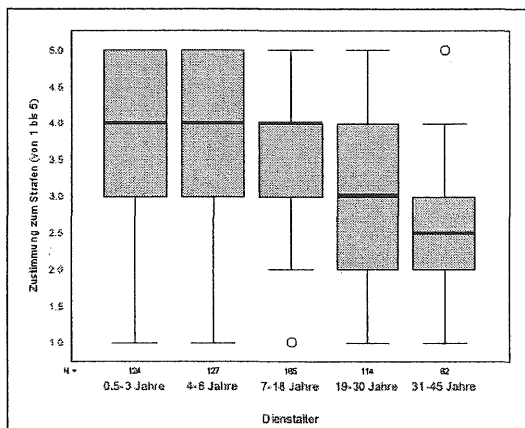


Abbildung 7-4: Zustimmung zum Strafen bei falschem Verhalten nach Dienstaltersgruppen

aus: SCHÖNBÄCHLER, a.a.O., p. 139

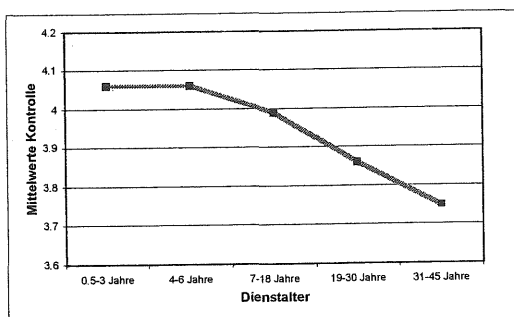


Abbildung 7-5: Klassenführungsfaktor Kontrolle nach Dienstaltersgruppen

aus: ebd., p. 140

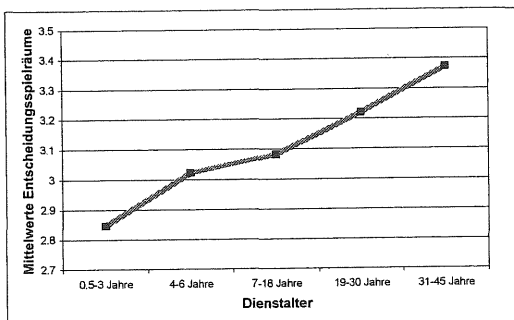


Abbildung 7-9: Klassenmanagementfaktor Entscheidungsspielräume nach Dienstaltersgruppen

aus: ebd., 142

10.5.2 Eine Untersuchung von DOYLE (1977)

Strategien des Umgangs mit Komplexität:

- „1. *Chunking*, or the ability to group discrete events into larger units;
2. *Differentiation*, or the ability to discriminate among units in terms of their immediate and long-term significance;
3. *Overlap*, or the ability to handle two or more events at once (KOUNIN, 1970);
4. *Timing*, or the ability to monitor and control the duration of events; and
5. *Rapid judgment*, or the ability to interpret events with a minimum of delay“

(WALTER DOYLE: Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. In: Journal of Teacher Education 1977 [28], no. 6, p. 51-55, hier: p. 54).

10.5.3 Eine Untersuchung aus Genf

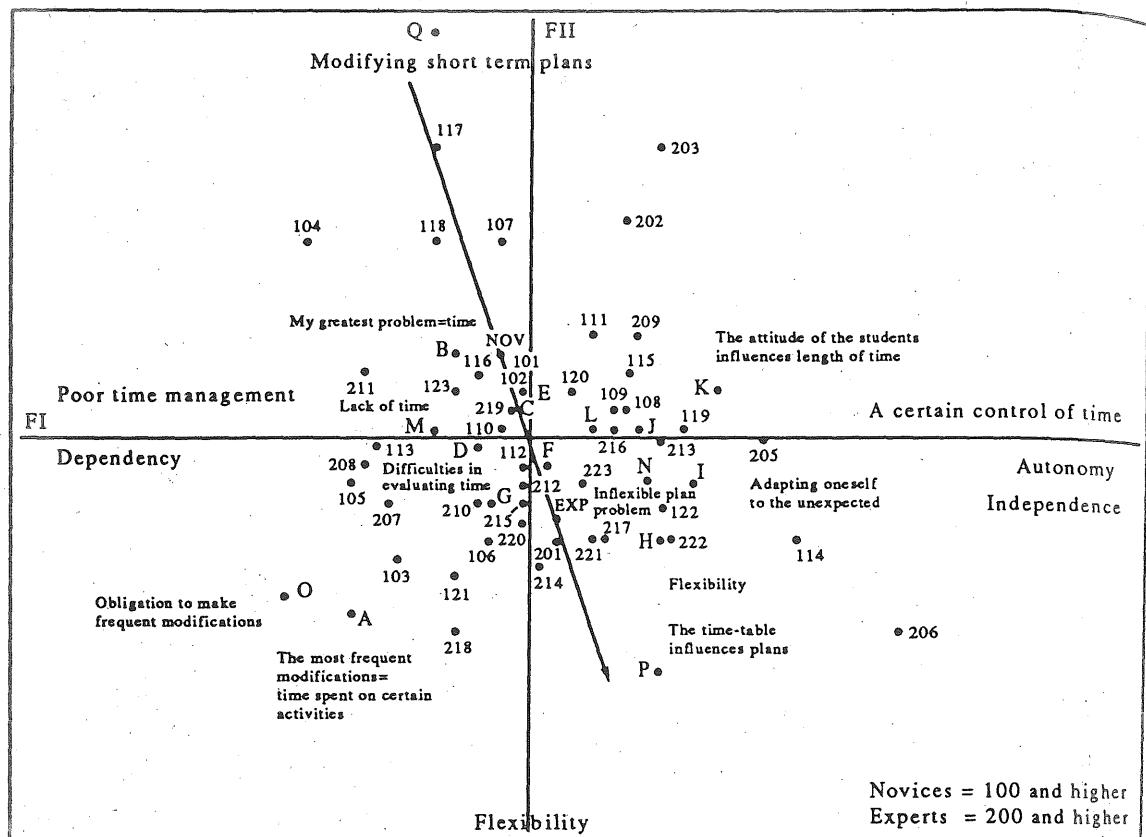


Figure 1. ψ^2 cluster analysis. (Figure produced by G. Pini, University of Geneva, Switzerland.)

aus: FRANÇOIS TOCHON & HUGH MUNBY: Novice and Expert Teachers' Time Epistemology: A Wave Function from Didactics to Pedagogy. In: Teacher & Teacher Education 1993 (9), p. 205-218, hier: p. 210

„In this study, all the novices expressed difficulty with time adaptation, yet all the experts reported that they felt at ease. The following are illustrative:

- Novice 1: I have no overall view of time ... My problem is managing to adapt, making my plan flexible.
- Novice 11: I would like to get away from every form of planning. Planning transforms itself, it is an indication; it implies the notion of the time spent over the task. The students modify the plan, in its rhythm at first, and sometimes it is necessary to change and do something else.
- Novice 13: I am forced to adapt, otherwise one doesn't move ahead.
- Expert 7: Certain tasks take place at the present time; if I see that one of them is going very well (on a subject), we continue.
- Expert 10: The interest of the students has priority: if I notice the slightest sign of boredom, I change my system, and start to listen to the students. I modify everything, all the time. I improvise all the time, because if I do not improvise, I do not respond and cannot face the diversity of requests. ... The temporal constraint opposes improvisation which can incite a smile.
- Expert 11: I work with present day concerns. I do not plan, I have a lot of material which allows me to improvise“ (ebd., p. 211).

10.5.4 Expertise

Merkmale, durch die sich Experten auf einem bestimmten Gebiet auszeichnen:

- „1. Experts excel mainly in their own domains.
2. Experts perceive large meaningful patterns in their domains.
3. Experts are fast: They are faster than novices at performing the skills of their domains and they quickly solve problems with little error.
4. Experts have superior short-term and long-term memory.
5. Experts see and represent problems in their domains at a deeper level than do novices; novices tend to represent problems at a superficial level.
6. Experts spend a great deal of time analyzing problems qualitatively.
7. Experts have strong self-monitoring skills“ (JAMES J. GALLAGHER: Teaching and Learning: New Models. In: Annual Review of Psychology 1994 (45), p. 171-195, hier: p. 175).

7 Aussagen über Unterschiede zwischen Novizen- und Experten-Lehrkräften:

„*Proposition one: Experts excel mainly in their own domains and in particular contexts.*“

„*Proposition two: Experts often develop automaticity for the repetitive operations that are needed to accomplish their goals.*“

„*Proposition three: Experts are more sensitive than novices to task demands and the social situation when solving problems.*“

„*Proposition four: Experts are opportunistic in their problem solving.*“

„*Proposition five: Experts' representations of problems and situations are qualitatively different from the representations of novices.*“

„Proposition six: Experts have fast and accurate pattern-recognition capabilities; novices cannot always make sense of what they experience.“

„Proposition seven: Experts perceive meaningful patterns in the domain in which they are experienced“.

aus: DAVID C. BERLINER: The Nature of Expertise in Teaching. In: FRITZ K. OSER, ANDREAS DICK & JEAN-LUC PATRY (eds.): Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, p. 227-248, hier: p. 228, 233, 235, 236, 237, 240 u. 243

Tabelle 1-1. Fünf Stufen beim Fertigkeiten-Erwerb

Stufe	Komponenten	Perspektive	Entscheidung	Einstellung
1. Neuling	Kontext-frei	Keine	Analytisch	Distanziert
2. Fortgeschrittener Anfänger	Kontext-frei und situational	Keine	Analytisch	Distanziert
3. Kompetenz	Kontext-frei und situational	Gewählt	Analytisch	Distanziertes Verstehen und Entscheiden. An Ergebnissen gefühlsmäßig beteiligt
4. Gewandtheit	Kontext-frei und situational	Erfahren	Analytisch	Teilnehmendes Verstehen. Distanziertes Entscheiden
5. Experte	Kontext-frei und situational	Erfahren	Intuitiv	Gefühlsmäßig beteiligt

aus: HUBERT L. DREYFUS & STUART E. DREYFUS: Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt 1988 (Orig. 1986), p. 80

„Glaser (1987) reports that experts are opportunistic in their planning and their actions. They take advantage of new information, quickly bringing new interpretations and representations of the problem to light. Novices are less flexible. Borko and Livingston (1988) discuss these same behaviors among novice and expert teachers. The term that these researchers use to characterize the expert teacher whose lessons have an opportunistic quality is the *improvisational performer*. They see the expert teacher as having a well-thought-out general script to follow but being very flexible in following it in order to be responsive to what students do. One expert, discussing his planning, made clear the improvisational aspect of teaching: ‚A lot of times I just put the objective in my book, and I play off the kids.‘ This expert also described his interactive teaching as similar to a tennis match: ‚I sort of do a little and then they do a little. And then I do a little and they do a little. But my reaction is just that, it’s a reaction. And it depends upon their action what my reaction’s going to be“ (BERLINER, a.a.O., p. 236).

„Expertise, it should be remembered, is a characteristic that is ordinarily developed only after lengthy experience“ (ebd., p. 227).

„We regard the reading of a classroom, like the reading of a chess board, to be, in part, a matter of pattern recognition based on hundreds of thousands of hours of experience“ (ebd., p. 240).

„The well-practiced routines of expert surgeons, ice skaters, tennis players, and concert pianists (Bloom, 1986), no less than expert teachers, are what give the appearance of fluidity and effortlessness to their performance. What looks to be so easy for the expert and so clumsy for the novice is the result of thousands of hours of reflected-on experience“ (ebd., p. 234).

„And these differences in thinking and acting do not appear to be attributable to differences in age and life experience, though such differences certainly exist; rather, they appear to result from reflected-upon classroom experience ...“ (ebd., p. 245).

„Learning that it takes considerable time to acquire competence in the pedagogical domain, let alone expertise, changes the way we think about support systems for the beginning teacher and the limits of teacher education programs“ (ebd., p. 246).

10.6 Folgerungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

„Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, dass blosse Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe; dass erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bey der Natur sich zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Maasse von der pädagogischen Praxis. Die Thätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider seinen Willen wirkt er gut oder schlecht, oder er versäumt zum wenigsten, was er hätte wirken können; - und eben so unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, - aber ohne ihm zu zeigen, was geschehn wäre, wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg er gehabt hätte, wenn er weiser und kräftiger verfahren wäre, wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm vielleicht nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte“ (JOHANN FRIEDRICH HERBART: Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 1. Hrsgg. von KARL KEHRBACH und OTTO FLÜGEL. Aalen: Scientia 1964, p. 279-290, hier: p. 284).

Erfahrungen, die zu Lernen führen, müssen selbst gemacht werden. Erfahrung beruht auf der Enttäuschung von Erwartungen. Echte Erfahrung hat daher immer eine negative Struktur. Lernen ist immer Umlernen, nie Dazu-Lernen, denn einen Nullpunkt der Erfahrung gibt es nicht. Dementsprechend sind Irrtümer und Fehler notwendige Bedingungen für Lernen. Jedes Lernen ist in gewisser Weise ein Lernen durch „Versuch-und-Irrtum“ (EDWARD LEE THORNDIKE; BURRHUS FREDERIC SKINNER). Damit aber aus Irrtümern und Fehlern effektiv gelernt werden kann, müssen die Irrtümer und Fehler erkannt werden können. Das ist in einfachen Situationen (z.B. beim Erwerb von Expertise im Schachspiel) relativ gut möglich, in komplexen Situationen (wie der Unterrichtssituation) jedoch ausserordentlich schwierig.

Eine (gute) Unterrichtstheorie ist ein Instrument zur Reflexion von Erfahrungen, die die Lehrkraft in der Unterrichtssituation macht. Damit erweisen sich (gute) Unterrichtstheorien als (notwendige) Instrumente, um in der Unterrichtspraxis lernen zu können, d. h. von der Novizen- zur Experten-Lehrkraft werden.

Vgl. in diesem Zusammenhang nochmals die Ausführungen zum Verhältnis von Theorie und Praxis (Synopse II, S. 1f.).