UNIVERSITÄT
BERN

Virtueller Campus Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie

Sozialpsychologie des Unterrichts

WS 2006/2007

Leitung: Prof. Dr. Walter Herzog

AutorInnen: Prof. Dr. Walter Herzog, Prof. Dr. Armin Hollenstein, Elena Makarova, Susanne Retsch, Hans Ryser, Marie-Theres Schönbächler, Peter Vetter

Unter Mitwirkung von: Tamara Carigiet, Markus Heinzer, Robert Hilbe, Daniel Ingrisani, Hansjörg Lauener, Marina Radicevic, Madeleine Pfäffli Schmid, Yvonne Seiler, Martin Studer

Universität Bern
Virtueller Campus Erziehungswissenschaft
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie
Muesmattstrasse 27
CH - 3012 Bern

www.edu.unibe.ch

4. Auflage 2006

Inhaltsverzeichnis

1 Sozialpsychologie des Unterrichts – Einleitung 4

1.1 Unterrichtskomplexität 5

1.1.1 Das Soziale des Unterrichtsgeschehens 6

1.1.2 Problemanalyse einer Unterrichtsstörung – ein Beispiel 7

1.1.3 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis 14

1.2 Phänomenologie des Unterrichts 17

1.2.1 Widersprüche 18

1.2.1.1 Widersprüche der Lehrendenrolle 18

1.2.1.2 Widersprüche des pädagogischen Handelns 20

1.2.1.3 Grundwiderspruch der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit – Bildung vs. Selektion 20

1.2.1.4 Widersprüchlichkeit der didaktischen Frage 23

1.2.2 Ungewissheiten 25

1.3 Pädagogische Interaktion 28

1.3.1 Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses 28

1.3.2 Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung 30

1.4 Reziprozität 31

1.4.1 Reziprozität im pädagogischen Verhältnis – Ausgangsthese 32

1.4.2 Begriffliche Abgrenzung 34

1.4.3 Ergänzungen zum Begriff der Reziprozität 35

1.4.4 Reziproke Beziehungen im Unterricht – ein Beispiel 37

2 Machtstrukturen 40

2.1 Macht und Gewalt 40

2.1.1 Lewins Führungsstile und fünf Formen der Macht 40

2.1.2 Macht als latente Gewalt 44

2.1.2.1 Die Versuchung der Gewalt 44

2.1.2.2 Katz und Maus 46

2.2 Autorität 48

2.3 Unterricht als Handlung und System 51

2.3.1 Pädagogik als Handlungstheorie 51

2.3.2 Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen 54

2.3.3 Grundbegriffe der Theorie sozialer Systeme 56

2.3.3.1 Autopoiese 57

2.3.3.2 System und Umwelt 58

2.3.3.3 Wechselseitige Beobachtung 58

2.3.3.4 Doppelte Kontingenz 60

2.3.4 Verknüpfung von System- und Handlungstheorie 64

2.3.5 Ein Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts 67

3 Wahrnehmungen und Erwartungen 69

3.1 Einflussfaktoren in der sozialen Wahrnehmung 69

3.1.1 Bedürfnisse, Einstellungen und Vorurteile 69

3.1.2 Typisierung 70

3.1.3 Implizite Persönlichkeitstheorien ... 72
3.1.4 Dissonanztheorie ... 75

3.2 Attributionstheorie ... 77
3.2.1 Dimensionen der Ursachenerklärung ... 77
3.2.2 Perspektivenwechsel in der Attribution ... 79
3.2.2.1 Beckman's Untersuchungen ... 80
3.2.2.2 Studie von Carr & Kurtz-Costes ... 80
3.2.3 Ursachenerklärung aus Lehrersicht ... 82
3.2.3.1 Modelle der impliziten Leistungstheorien ... 82
3.2.3.2 Bedeutung der Vergleichsprozesse ... 83
3.2.4 Ursachenerklärung aus der Schülerinnen- und Schülersicht ... 84

3.3 Bedeutung der interpersonalen Erwartungen ... 85
3.3.1 Pygmalion im Unterricht ... 86
3.3.1.1 Modell der Auswirkungen von Lehrererwartungen ... 86
3.3.1.2 Umsetzung von Erwartungen in Verhalten ... 90
3.3.1.3 Ein Blick auf die Novizen-Experten-Forschung ... 91
3.3.2 Etikettierung ... 93
3.3.3 Abweichendes Verhalten aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive ... 95

3.4 Prävention von Unterrichtsstörungen ... 97

4 Schul- und Klassenklima ... 101

4.1 Interaktionen im Unterricht ... 101
4.1.1 Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ... 101
4.1.2 Interaktion zwischen Mitgliedern einer Schulklasse ... 102
4.1.2.1 Aspekte von Gruppenprozessen in der Schulklasse ... 102
4.1.2.2 Störung der Interaktion ... 104

4.2 Schul- und Klassenklima ... 105
4.2.1 Theoretische Ansätze zur Klimaforschung ... 106
4.2.2 Erhebungsmethoden ... 109
4.2.3 Eine Annäherung an den Klima-Begriff in der Pädagogik ... 111
4.2.3.1 Verwendungsweisen des Klima-Begriffs ... 111
4.2.3.2 Begriffsbestimmung Klima ... 112
4.2.3.3 Facetten des Klima-Begriffs ... 113
4.2.4 Transaktionales Modell der Klimawahrnehmung von Pekrun (1985) ... 114
4.2.5 Schul- und Klassenklima bei Eder ... 116
4.2.5.1 Klima-Unterschiede zwischen Klassen ... 119
4.2.5.2 Determinanten des Klimas ... 120
4.2.5.3 Wirkungen des Klimas ... 122
4.2.6 Klimaentwicklung in der Schule – Möglichkeiten zur Verbesserung ... 125

5 Klassenführung ... 127

5.1 Führung ... 127
5.1.1 Erziehungsstil-Forschung ... 127
5.1.2 Zwei Dimensionen der Führung ... 129
5.1.2.1 Symbolik der Führung ... 130
5.1.2.2 Instrumentelle und expressive Führung der Schulklasse ... 131
5.1.2.3 Ist Führung männlich? ... 137

5.2 Aspekte der Klassenführung 140
5.2.1 Kounin's Techniken der Klassenführung 140
5.2.1.1 Allgegenwärtigkeit 145
5.2.1.2 Überlappung 146
5.2.1.3 Reibungslosigkeit und Schwung 147
5.2.1.4 Abwechslungsreiches Lernen 147
5.2.1.5 Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip 148
5.2.2 Entwicklung der amerikanischen Ansätze des Classroom Management 148
5.2.2.1 Paradigmenwechsel 149
5.2.2.2 The Classroom Organization and Management Program COMP 150
5.2.3 Störungsarmer Unterricht 151
5.3 Kontext und Klassenführung 153
5.3.1 Forschungsresultate zu Klassenführung und Kontext 154
5.3.2 „Schwierige Klassen" und Klassenführung 155
6 Konsequenzen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung – Schlusswort 158
7 Literatur 160

1 Sozialpsychologie des Unterrichts – Einleitung

Pädagogische Situationen wie der Unterricht sind soziale Situationen. Es sind Situationen, an denen mehrere Menschen beteiligt sind, die in Beziehung zueinander stehen. Das gilt selbst für die pädagogische Minimalsituation einer Beziehung zwischen *einem* Erwachsenen (einem Lehrenden) und *einem* Kind (einem Lernenden). Die Unterrichtssituation geht im Allgemeinen über dieses Minimum einer dualen Beziehung hinaus, insofern Schulklassen soziale *Gruppen* darstellen, d.h. zwischen zehn und dreissig Personen umfassen können.[1]

Für Lehrkräfte stellt sich damit der Anspruch, dass sie ihre Tätigkeit im Rahmen einer sozialen Situation ausüben müssen, die mit fachlichem und didaktischem Wissen *allein* nicht bewältigt werden kann. Es bedarf zusätzlicher Kompetenzen, um die *soziale Komplexität des Unterrichts* erkennen und analysieren sowie eine Klasse führen zu können. Diese sozialen Kompetenzen stehen in diesem Modul zur Diskussion. Genauer gesagt geht es um eine Einführung in ein Verständnis von Unterricht, das die enge didaktische Perspektive, die zumeist auf Stoffvermittlung und die Methoden der Unterrichtung begrenzt ist, sprengt und den Blick frei gibt auf die *sozialen Strukturen* und *sozialen Prozesse* der Unterrichtssituation.

Im Unterschied zur didaktischen Analyse von Unterricht, die im Allgemeinen in der Perspektive des Lehrers bzw. der Lehrerin vorgenommen wird, umfasst die Analyse der Sozialität von Unterricht zwangsläufig auch die Lehrperson. Die Abstraktionshöhe, aus der auf den Unterricht geschaut wird, ist damit notgedrungen etwas höher, als wenn der Unterricht lediglich im Lichte didaktischer Kategorien wahrgenommen wird. Das heisst aber nicht, dass die Relevanz der sozialpsychologischen Betrachtung von Unterricht für das praktische Handeln in Unterrichts-situationen geringer ist als diejenige der Didaktik. Die Kunst des Unterrichtens beruht unserer Ansicht nach im Wesentlichen auf der Fähigkeit der einzelnen Lehrkraft, den Unterricht in unterschiedlichen und wechselnden Perspektiven wahrzunehmen, da nur dadurch Handlungsalternativen überhaupt sichtbar werden können. In der Einübung in die Wahrnehmung von Unterricht als sozialer Situation sehen wir daher einen wichtigen Beitrag zur Grundausbildung von Lehrkräften aller Stufen.

Es wird in diesem Modul um die Frage der sozialen Ordnung im Unterricht gehen und die Möglichkeiten der Lehrkraft, soziale Ordnungsprozesse zu beeinflussen. Dabei soll ausdrücklich die gängige Mentalität unterlaufen werden, das Soziale des Unterrichtsgeschehens nur im Falle seiner *Störung* wahrzunehmen. Die Perspektive soll nicht auf Unterrichtsstörungen eingeengt werden, sondern es soll umgekehrt um die Frage gehen, worin die *Bedingungen einer gelingenden Unterrichtsführung* liegen. Wenn wir die konstruktive Seite des Sozialen betonen, dann werden wir – und das sei an dieser Stelle vorweggenommen – den Unterricht nicht ausschliesslich in einer handlungstheoretischen Perspektive analysieren können. Das Soziale ist nicht auf soziales Handeln reduzierbar. Das ist eine These, die es noch zu erläutern gilt. Hier soll das Stichwort Systemtheorie genügen (vgl. Kapitel 2.3 im vorliegenden Skript). Unterricht erweist sich gerade hinsichtlich seiner Sozialdimension als ein Geflecht von Handlungs- *und* Systemprozessen.

Erst die Verbindung von systemtheoretischer und handlungstheoretischer Analyse kann der Komplexität des Unterrichtsgeschehens gerecht werden. Dementsprechend müssen Lehrkräfte, wollen

---

[1] Die Grösse gilt im Allgemeinen nicht als definierendes Merkmal für den Begriff „Gruppe“, jedoch befasst sich die psychologische Gruppenforschung vorzugsweise mit Gruppen dieser Grössenordnung (vgl. Hofstätter 1971; Sader 1998).

sie erfolgreich unterrichten, fähig sein, das *soziale Geschehen im Unterricht im Rahmen sowohl einer System- als auch einer Handlungsperspektive wahrzunehmen.*

1.1 Unterrichtskomplexität

Bei seinem Vergleich der Tätigkeiten des Arztes und des Lehrers beurteilt Lee Shulman die Anforderungen an die Unterrichtstätigkeit als weit höher als diejenigen im Falle der ärztlichen Tätigkeit.

> „If there is any kind of medicine that resembles teaching, it may be emergency medicine on the battlefield“ (Shulman 1987, p. 384).

Auch Philip Jackson ist der Meinung, das Unterrichten sei

> „... more complicated than most people think, including – strange to say – many teachers“ (Jackson 1986, p. XI).

Lehrkräfte sind mit einer *Komplexität* konfrontiert, die eine rationale Bewältigung im Sinne eines analytischen bzw. experimentellen Vorgehens letztlich nicht zulässt. Das ist eine These, die bei Heinz von Förster ausführlich diskutiert wird. Komplexe Systeme[2] – und dazu zählen Unterrichtssysteme – sind analytisch nicht bestimmbar. Es ist einfacher, komplexe Systeme wie zum Beispiel einen Computer *herzustellen*, d.h. zu synthetisieren, als solche Systeme zu *analysieren*, d.h. zu begreifen, wie sie funktionieren. Es mag vielleicht etwas weither geholt sein, doch in Bezug auf die Komplexität steht man vor einer Schulklasse wie vor einem Computer, dessen Hard- und Software man nicht kennt, bei dem man vielmehr herausfinden sollte, nach welchen Prinzipien und Regeln er funktioniert. Beides – der Computer und die Schulklasse – sind komplexe Systeme; keines von beiden haben wir hergestellt, also befinden wir uns in der Situation, erst einmal herausfinden, die Gesetze erkennen zu müssen, die das System erzeugen.

Wie auch Luhmann und Schorr (1988) bemerken, lässt sich ein soziales System wie der Unterricht rational nicht auseinander nehmen, d.h. nicht in seine konstituierenden Bestandteile zerlegen. Die Erkenntnismöglichkeiten der Lehrkraft sind beschränkt. Eine Lehrkraft kann nicht so weit in die Subjektivität der einzelnen Schülerinnen und Schüler eindringen, bis sie diese „wirklich versteht“. Ebenso sind die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft begrenzt. Sie kann nicht mit Gewissheit erreichen, was sie erreichen möchte. Keine Lektion kann mit Sicherheit in ihrem Verlauf vorweggenommen werden. Von keinem Schüler kann mit Gewissheit *vorhergesagt* werden, was er in der Schule lernen wird. Von keiner Methode kann mit Gewissheit gesagt werden, wie sie auf die Schülerinnen und Schüler wirkt. Weder die Berufserfahrung einer Lehrkraft noch die Erkenntnisse der Unterrichtsforschung werden jemals in der Lage sein *vorherzusagen*, was *dieser* Schüler mit *dieser* Methode bei *diesem* Lehrer in *dieser* Schule während *dieser* Lektion lernen wird. Luhmann und Schorr sprechen deshalb in dem zuvor erwähnten Buch von einem *konstitutiven Technologiedefizit* von Erziehung und Unterricht. Es wird nie gelingen, im Falle des Erziehens und Unterrichtens Technologien zu entwickeln, die mit Eindeutigkeit und Sicherheit pädagogische und didaktische Ziele erreichen lassen. Der Grund für die Nicht-Technologisierbarkeit des Unterrichts liegt in der hohen Komplexität der Unterrichtssituation.

---

[2] „System“ ist hier als soziologischer Begriff zu verstehen: eine Einheit, die für ihre Zweckerfüllung klar nach aussen abgegrenzt ist und intern durch Beziehungen zwischen ihren Teilen, die als Mittel für diese Zweckerfüllung dienen, gekennzeichnet ist (vgl. Luhmann 1972, p. 23f.).

1.1.1 Das Soziale des Unterrichtsgeschehens

Damit Unterricht stattfinden kann, bedarf es eines Minimums an sozialer Ordnung. Lehrerinnen und Lehrer haben daher zwei Aufgaben zu erfüllen, wie das folgende Zitat von Walter Doyle deutlich macht:

> „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 ...“ (Doyle 1986, p. 395).

Doyle bringt die Aufgabe der Schaffung bzw. Aufrechterhaltung von Ordnung im Unterricht mit der „Management function“ der Lehrkraft in Verbindung. Wir werden noch sehen, dass der Begriff des „Klassenmanagements“ bzw. der „Unterrichtsführung“ die sozialen Kompetenzen einer Lehrkraft nicht umfassend abdeckt. Die Sozialität des Unterrichts geht auf Seiten der Lehrkraft über die Aufgabe der Klassenführung hinaus.

Wenn wir nach der Sozialität des Unterrichts fragen, dann bietet die didaktische Literatur im Allgemeinen wenig Hilfe. Fast durchwegs wird in der Didaktik mit einem dualen Schema operiert und von der Fiktion ausgegangen, dass einem individuellen Schüler von einer Lehrkraft Stoff vermittelt wird. Die Schulklasse wird lediglich als Aggregat von Lehrer-Schüler-Dyaden (Zweierbeziehungen) begriffen, nicht aber als *Sozialsystem*. Es soll daher nicht zuletzt darum gehen, den sozialen Charakter der Unterrichtssituation herauszuarbeiten und ein Rüstzeug bereitzustellen, mit dessen Hilfe der Unterricht als ein Ort begriffen werden kann, der von sozialen Prozessen bestimmt wird.

Wie wenig der Unterricht als soziale Ordnungsleistung gesehen wird, zeigt sich auch daran, dass das Soziale sowohl in der pädagogischen Literatur als auch von vielen Lehrkräften in erster Linie in der Perspektive der *Störung* wahrgenommen wird. Die Begriffe „Unterrichtsstörung“ und „Disziplinprobleme“ sind in Lehrerkreisen gut bekannt. Es sind aber negative Begriffe, die die Störung von sozialer Ordnung ausdrücken. Wie soziale Ordnung aufgebaut und aufrechterhalten werden kann bzw. welches die Mechanismen sind, die einen störungsfrei ablaufenden Unterricht ermöglichen, darüber wird im Allgemeinen wenig gesprochen, und darüber weiss man dementsprechend auch wenig. Und es gibt auch weniger Literatur dazu als zu den didaktischen Fragen des Unterrichtens.

Die Ausblendung der sozialen Dynamik des Unterrichts zeigt sich auch daran, dass die Perspektive, in der Störungen des Unterrichts wahrgenommen werden, fast ausnahmslos diejenige der Lehrkraft ist. Als störend gilt Schülerverhalten, das die Unterrichtsplanung der Lehrkraft durchkreuzt. Die Rede ist von „auffälligem Schulverhalten“ (Dettenborn & Boehnke 1994), „abweichendem Schülerverhalten“ (Ulich 1980), „erwartungswidrigen Schulleistungen“ (Wahl 1975), „ausserplanmässigem Schülerhandeln“ (Mühlhausen 1989) etc. Bei dieser Sicht auf die soziale Ordnung des Unterrichts bildet das Handeln der Lehrkraft den Massstab. Unterrichtsstörungen werden im Rahmen eines Handlungsschemas wahrgenommen. Das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer ist die Linse, durch welche die soziale Dynamik der Schulklasse wahrgenommen wird. Damit werden jene Prozesse übersehen, die nichts mit dem Lehrerhandeln zu tun haben bzw. nicht in der Perspektive des Lehrerhandelns allein gesehen werden können. Das gilt für den Systemcharakter des Unterrichts. Wir werden in diesem Skript auch darauf eingehen, inwiefern eine Handlungsperspektive auf den Unterricht von einer Systemperspektive zu unterscheiden ist. Und wir wollen zeigen, inwiefern die Reduktion der Wahrnehmung von Unterricht auf die Lehrerperspektive nicht nur zu einer Verzerrung der sozialen Dynamik einer Schulklasse führt, sondern auch und gerade die Aufgabe der Klassenführung unmöglich macht. Sehr viele soziale Ressourcen, die den Unterricht funktionsfähig ma-

chen, liegen nicht im Handlungs-, sondern im Systembereich des Unterrichts. Die Kunst der Unterrichtsführung besteht daher nicht zuletzt darin, diese sozialen Ressourcen zu erkennen und zu nutzen.

Die Verengung der Unterrichtsperspektive auf das Lehrerhandeln und die Ausblendung der systemischen Sozialstruktur des Unterrichts ist zumindest teilweise eine Folge der Dominanz der Didaktik. Die Didaktik preist sich gerne als Lehre vom Unterricht oder Theorie des Unterrichts an. Was sie aber behandelt, sind ausschliesslich Fragen des Lehrens und Lernens, d.h. Fragen der Stoffvermittlung. Die Didaktik will der Lehrkraft beibringen, was sie mit Vorteil tut, wenn sie den Schülerinnen und Schülern etwas beibringen will. Der Fokus liegt auf dem Handeln: auf dem, was der Lehrer oder die Lehrerin tun kann. In der Handlungsperspektive erscheint jedes Ereignis, das die Unterrichtsplanung oder die Absicht der Lehrkraft durchkreuzt, als auffällig, erwartungswidrig und störend. Insofern ist das Thema Klassenführung auch ein Beitrag zur Kritik der Didaktik und zur Korrektur eines verhängnisvollen Reduktionismus in der Wahrnehmung von Unterricht. Das Thema Klassenführung rückt die sozialen Prozesse im Unterricht in den Vordergrund. Es sieht das Unterrichtsgeschehen ganz wesentlich als von sozialen Interaktionen bestimmt, bei denen *sowohl* die Lehrkraft *als auch* die Schülerinnen und Schüler als Akteure auftreten.

Die Ausblendung der systemischen Ebene des Unterrichts in den didaktischen Unterrichtslehren hat eine fragwürdige Konsequenz. Sie führt nämlich dazu, die Ursachen für Unterrichtsstörungen in den störenden Individuen zu suchen. Wer den Unterricht nicht als Sozialsystem zu erkennen vermag, dem wird bei der Analyse von Störungen des Unterrichts auch kein Schema zur Verfügung stehen, das nach sozialen Ursachen suchen lässt. Er wird die Störungen als Probleme einzelner Schülerinnen und Schüler begreifen, die dementsprechend bearbeitet werden, indem der Einzelne ermahnt und bestraft wird, indem mit den Eltern des Störenfrieds Kontakt aufgenommen wird oder indem der „Fall“ der schulpsychologischen Beratung oder Therapie zugewiesen wird. Die Ausblendung der sozialen Dynamik der Schulklasse aus dem Bewusstsein der Lehrkraft führt nicht nur zur Missachtung der konstruktiven Aufgabe der Klassenführung; sie lässt auch bei der Problemanalyse von Unterrichtsstörungen die sozialen Ursachen von Störungen übersehen.

1.1.2 Problemanalyse einer Unterrichtsstörung – ein Beispiel

In diesem Abschnitt diskutieren wir das Beispiel einer Unterrichtsstörung, das die soziale Dynamik einer Schulklasse schildert sowie die sozialen Ursachen von Störungen zu begreifen hilft.

Der Aufsatz „Peter stört“ wurde von Jürgen Henningsen publiziert. Obwohl das Beispiel aus dem Jahr 1964 stammt, eignet es sich auch heute noch zur Analyse einer Unterrichtsstörung. Henningsens Beispiel beginnt mit der Schilderung der folgenden Situation:

> „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 gesessen; 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 Nebentisches an, hält sein Buch hoch. Mehrere Kinder werden aufmerksam. Unterdrücktes Lachen" (Henningsen 2000, p. 46).[3]

Soweit die Situation. Wir können gleich an dieser Stelle anmerken, dass der Begriff der Unterrichtsstörung präzisierungsbedürftig ist. Worin liegt denn in diesem Beispiel die Unterrichtsstörung? Darin, dass Peter nicht liest, sondern malt? Darin, dass er Schuleigentum unrechtmässig beansprucht? Oder darin, dass er die anderen Schülerinnen und Schüler auf seine Zeichnung aufmerksam macht und diese unterdrückt zu lachen beginnen?

Je nachdem, welchen Massstab wir anlegen, ist entweder nur das eine oder nur das andere oder alles zusammen unterrichtsstörend. Im ersten Fall, wo Peter malt statt liest, stört er sich selbst, seinen eigenen Lern- und Bildungsprozess. Diese Störung ist individueller Art. Sie stört die pädagogische Zielsetzung des Unterrichts, aber nicht den Unterricht als soziale Situation. Im zweiten Fall liegt eine Störung der moralischen oder rechtlichen Ordnung vor: Indem Peter in fremdes Eigentum kritzelt, verletzt er eine soziale Norm. Trotzdem ist die Störung für die aktuelle soziale Dynamik des Unterrichts unbedeutend, denn durch Peters Zweckentfremdung des Lehrmittels bedroht er zwar die Schule als Institution, nicht aber die Klassenführung der Lehrerin. Die Klassenführung wird erst in dem Moment tangiert, in welchem Peter sein Werk der Öffentlichkeit preisgibt, d.h. seine Mitschülerinnen und Mitschüler auf sein Fehlverhalten aufmerksam macht. Diese werden abgelenkt, stören damit ebenfalls ihr eigenes Lernen und nehmen wahr, dass Peter in sein Buch kritzelt. Dadurch besteht eine doppelte Bedrohung der Unterrichtssituation: die unmittelbare soziale Ordnung der Unterrichtsstunde ist in Gefahr zusammenzubrechen, indem die Aufmerksamkeit der Klasse vom Thema abgelenkt wird, und die institutionelle (moralische) Ordnung der Schule ist in Gefahr, denn nun sehen alle, wie Peter eine konventionelle Regel verletzt hat.

Wenn im Alltag von Unterrichtsstörung die Rede ist, dann ist im Allgemeinen die letztere Art von Störung gemeint, vor allem die Störung der sozialen Ordnung des Unterrichts. Trotzdem können wir anhand der Situationsschilderung von Henningsen bereits drei Formen möglicher Unterrichtsstörungen unterscheiden:

- die Störung des je persönlichen Lern- und Bildungsprozesses,
- die Störung der sozialen Ordnung der Schulklasse und
- die Störung der institutionellen Ordnung der Schule.

Wenn man wollte, könnte man noch eine vierte Form von Unterrichtsstörung unterscheiden. Allerdings ist diese im Text von Henningsen etwas verborgen. Erinnern Sie sich an die Lehrerin: Während das Mädchen (Gerda) liest, gehen der Lehrerin Gedanken durch den Kopf: Dieter, der müde aussieht, ihr VW, der zur Inspektion muss, Rolf, der nicht mehr in der Klasse ist, die Disziplin der Klasse, die sich gut entwickelt hat, Gerda, die miserabel liest.

---

[3] Dass in diesem Text die Lehrerinnen „Fräuleins" genannt werden, hat mit dessen Erstveröffentlichung zu tun, die in eine Zeit (1964) fiel, in der für Fragen der Geschlechtergleichstellung noch wenig Sensibilität bestand.

Es ist ungewöhnlich, unter dem Begriff Unterrichtsstörung auch das Verhalten der Lehrkraft zu untersuchen. Es ist nochmals ungewöhnlich, Gedanken als Unterrichtsstörungen zuzulassen. Trotzdem, auf Seiten der Schülerinnen und Schüler könnten solche oder ähnliche Gedanken genauso vom Lernprozess ablenken wie Peters Kritzeleien. Gedanken aber allerdings sind nicht sichtbar, obwohl man Gedankenabwesenheit unter Umständen beobachten kann, was dann auf Konzentrationsmangel schliessen lässt. Die Teilnahme am Unterricht erfordert in der Tat Konzentration, wer dazu nicht fähig ist, der beeinträchtigt oder stört seinen Lernprozess genauso wie sich Peter mit seinen Kritzeleien selber stört. Inwiefern eine Lehrkraft durch Mangel an Konzentration ihren Unterricht ebenfalls stören kann, sei dahin gestellt. Wir werden aber noch sehen, dass guter Unterricht kaum zusammengeht mit Tagträumereien der Lehrkraft. Über den Unterricht in der Situation des Unterrichts, d.h. während des Unterrichtens nachdenken (reflektieren) zu können, ist ein positives Zeichen für Lehrerkompetenz. Donald Schön (1987) spricht in diesem Sinne von „reflection-in-action“. Diese Reflexion aber sollte automatisch sein, d.h. das Geschehen im Unterricht betreffen und nicht ins Private abgleiten.

Kommen wir zum Text von Henningsen zurück. Peter hat also die Aufmerksamkeit der Klasse geweckt. Henningsen fragt:

> „Was könnte die Lehrerin tun? Was könnten wir tun, wenn wir dort am Fenster stünden, etwa drei Meter entfernt vom Unruheherd? 'Peter!' wird der eine rufen – vielleicht mit einem, vielleicht mit zwei Ausrufezeichen –, in der Erwartung, der Junge werde, gelinde erschreckt, sich wieder in die Ordnung einfügen, so dass der Unterricht weitergehen kann. Ein anderer zieht möglicherweise das leisere, freundlich drohende Fragezeichen vor: 'Peeeter?' Ein dritter gibt vielleicht einen Schuss Ironie, an sich ein Medikament aus dem pädagogischen Giftschrank, hinzu: 'Herr Schneider!?'.
>
> Ein vierter bringt durch Zeichen oder leisen Zuruf die gerade lesende Gerda zum Schweigen, zieht so den Störenfrieden die schützende Geräuschkulisse weg und wartet, bis diese plötzlich ihrer Exponiertheit inne werden, worauf das Lachen, diesmal offen, auf die Klasse übergehe, die – dies Spielchen durchschauend – mit gewartet hat.
>
> Ein anderer unterbricht das Lesen, lenkt durch eine Bewegung alle auf den Unruheherd und fragt mit der berühmten pädagogischen Pseudo-Unschuldsmiene: 'Na, Freunde, dürfen wir nicht auch mitlachen? Zeig doch mal her!' Vielleicht spart auch einer seinen Humor für die Netten und fasst den Peter gleich strenger an: 'Komm doch mal nach vorn, Peter. Mit deinem Buch. Na, wird’s bald! Darfst Du dein Buch beschmieren?!' Klatschende Ohrfeige, obwohl verboten, oder Strafarbeit, genannt Übungsarbeit ('Weshalb ich nicht ...', sechs Seiten).
>
> Einer lässt sich vielleicht zu einer Stunde über den Sinn von Ordnung und Eigentum provozieren. Möglicherweise setzt jemand sein Sphinx-Gesicht auf und verkündet betont unbetont: 'Peter, du bleibst nach der Stunde drin'; wir haben etwas zu besprechen' – womit selbstverständlich für die Klasse das Schicksal Peters interessanter wird als das des Kalif Storch. Wohl die schärfste Reaktion wäre, den Störenfried aus dem Sozialverband auszustossen, indem man ihn dezidiert übersehend, im Ton leichten 'Angeödetseins' an die Mitläufer die rhetorische Frage richtet: 'Ihr kennt doch Peter Schneider. Findet ihr seine dauernden Dummheiten wirklich so witzig?'“ (Henningsen 2000, p. 47).

So hat Henningsen seine Geschichte über Peter, der stört, weitererzählt. Interessant ist die Vielzahl der Reaktionsmöglichkeiten, die Henningsen offeriert. In einem Fall wird unmittelbar die soziale Ordnung angemahnt, das geht von freundlicher Aufforderung über Ironie, Drohung und Blossstellung bis zur Ohrfeige. Im anderen Fall wird die Verletzung der institutionellen Ordnung angegangen, indem die Eigentumsfrage in den Vordergrund gerückt wird. Auf jeden Fall scheint vieles möglich zu sein. Die Situation als solche gibt keinen eindeutigen Hinweis, wie wir ihr begegnen sollen. Henningsen schreibt denn auch:

> „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 kennten“ (Henningsen 2000, p. 48).

Das ist grundsätzlich eine wichtige Bemerkung. Das Verhalten der Lehrkraft „wäre auch dann nicht prognostizierbar, wenn wir die Situation ... genauer kennten“. Tatsächlich wissen wir im Moment relativ wenig. Wir wissen, dass es sich um eine 5. Klasse handelt, 38 Kinder, koedukativer Unterricht, Deutschlektion. Das ist praktisch alles. Müssen wir nicht mehr wissen über die Klasse? Über die einzelnen Schülerinnen und Schüler? Vor allem aber über Peter, der stört? Möglicherweise. Aber nehmen wir an, es ist die allererste Lektion dieser Lehrerin mit dieser Klasse. Oder auch die zweite oder dritte. Irgendwann beginnt die Schule; irgendwann treffen sich Lehrkraft und Klasse zum ersten Mal; und irgendwann tritt die erste Störung ein. Das Wissen der Lehrkraft um die Klasse und die Schülerinnen und Schüler wird immer ungenügend sein, und immer wird es möglich sein zu sagen, müsste die Lehrerin nicht mehr wissen, damit sie richtig entscheiden und handeln kann? Unterrichten – und dies werden wir später noch deutlicher sehen – findet immer unter Bedingungen unvollständigen Wissens statt. Und dies ist ein strukturelles, d.h. ein konstitutives Merkmal der Berufsarbeit von Lehrkräften: Was sie wissen könnten über ihre Klasse übersteigt immer und jederzeit das, was sie tatsächlich über ihre Klasse wissen. Es besteht ein grundsätzliches, konstitutives Wissensdefizit in Bezug auf die Unterrichtssituation.

Trotzdem muss die Lehrerin handeln. Sie kann nicht warten, bis sie noch mehr weiss, denn bis dann könnte es zu spät sein, und die soziale Ordnung der Klasse könnte endgültig im Chaos versinken. Unterrichten und Erziehen sind Tätigkeiten, die unter zeitlichem Druck stattfinden – unter dem Druck der Situation, unter dem Druck der Entscheidung, unter dem Druck unvollständiger oder mangelhafter Informationen.

Doch kommen wir wiederum auf Henningsen zurück. Nachdem er dem Leser und der Leserin den Spielraum möglicher Entscheidungen vor Augen geführt hat, fragt er danach, wie wir überhaupt zu einem Verständnis der geschilderten Situation gelangen. Wie kommt die Lehrkraft dazu zu erkennen, was bei diesem Störfall vorgegangen ist? 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: principiis 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“ (Henningsen 2000, p. 48f.).

Diese sechs Gesichtspunkte, die Henningsen anführt, entsprechen mehr oder weniger den drei Begriffen von Unterrichtsstörung, die wir unterschieden haben. Henningsen differenziert etwas anders, und er bringt als neuen Gesichtspunkt die Autorität der Lehrerin ins Spiel. Tatsächlich ist eine Situation der Unterrichtsstörung eine kritische Situation nicht nur für die soziale Integration der Klasse im Allgemeinen, sondern auch für die soziale Kompetenz der Lehrperson. Lehrerinnen und Lehrer sind einer schulinternen oder klasseninternen Öffentlichkeit ausgesetzt, die darüber urteilt, wie fähig sie in ihrer sozialen Kompetenz sind. Es geht hier überhaupt nicht um das Fachwissen der Lehrkraft, auch nicht um ihre didaktische oder fachdidaktische Kompetenz, sondern um etwas davon völlig Verschiedenes, ihre Fähigkeit, mit einem Haufen von Kindern und Jugendlichen zurechtzukommen. Es geht um ihre Fähigkeit zur Unterrichtsführung und zum Klassenmanagement. Eine fachlich noch so kompetente Lehrkraft wird scheitern, wenn sie nicht über eine Portion soziale Kompetenz verfügt.

Dieser Gesichtspunkt der Autoritätsfrage ist im Übrigen auch theoretisch von Bedeutung. Autorität ist, wie das Beispiel zeigt, nicht ein unilaterales Verhältnis. Es ist nicht so, dass der Lehrer oder die Lehrerin Autorität einfach hat – wie man blaue Augen, schwarze Haare und Kurzsichtigkeit haben kann – sondern die Autorität wird einer Person zuerkannt. Und zwar auf der Basis der Beobachtung des Lehrerverhaltens durch die Schüler, zum Beispiel in solchen Konfliktsituationen. Natürlich ist es im Prinzip möglich, sich Autorität „zu verschaffen“, indem man seine Macht ausspielt oder sogar Gewalt anwendet, zum Beispiel körperlich bestraft. Autorität, die auf Gewalt baut, ist jedoch schwach, und vor allem ist sie in pädagogischer Hinsicht fragwürdig, da sie auf Willkür beruht und Angst erzeugt. Pädagogisch sinnvolle Autorität wird nicht erzwungen, sondern erworben. Sie wird verliehen. Sie wird dies aber nur, wenn sich die Lehrkraft in den Augen der Schülerinnen und Schüler bewährt hat.

Das aber heisst, dass die Schülerinnen und Schüler eine unter Umständen genauso grosse Macht über die Lehrkraft haben, wie diese über sie. Wenn wir die Schulklasse als ein Sozialsystem betrachten, dann dürfen wir nicht den Fehler machen, die Lehrkraft ausserhalb des Systems anzusiedeln. Die Lehrkraft ist Teil des Systems Schulklasse und damit in die wechselseitigen Prozesse zwischen allen am Unterricht beteiligten Personen eingebunden. Es gibt im sozialen Verkehr der

Schule keine Einbahnstrassen, sondern sehr viel Gegenverkehr – für die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte.

Kommen wir wieder zum Text von Henningsen zurück. Was macht die Lehrkraft mit den sechs Gesichtspunkten, die uns Henningsen vorgelegt hat?

> „Wir könnten zu jedem Punkt Spezialliteratur zusammenstellen und das jeweilige Problem isoliert betrachten. Wenden wir uns aber unserem konkreten Fall zu, so stellen wir fest, dass unsere sechs Gesichtspunkte eng miteinander zusammenhängen, ja das einige eigentümlich miteinander verschränkt sind, so dass der Lehrer, auch wenn er wollte, gar nicht allen gleichzeitig und in gleichem Masse gerecht werden könnte. So wäre möglicherweise im Interesse der Klassendisziplin eine Bestrafung des Übeltäters von Nöten, im Interesse des einzelnen Schülers und angesichts seiner Schwierigkeiten aber Nachsicht und Duldung. Um den Leistungswillen wäre es unter Umständen am ökonomsten und somit vernünftigsten den 'Fall' möglichst klein zu halten, ihn schnell und ohne Aufhebens zu erledigen und wieder zur gewohnten Tagesordnung überzugehen. Andererseits verbietet aber die grundsätzliche Bedeutung des Bücherverschmierens, die Angelegenheit als Lappalie anzusehen“ (Henningsen 2000, p. 49).

Auch diese Bemerkungen sind interessant, weil sie uns auf ein weiteres Charakteristikum der Unterrichtstätigkeit aufmerksam machen: deren grundsätzlich widersprüchliche Natur. Auch diese Aussage ist strukturell gemeint: Die Widersprüchlichkeit unterrichtlichen Handelns ist konstitutiver Natur, d.h. sie lässt sich nicht aufheben. Henningsen spricht den Widerspruch zwischen dem Interesse der Klassendisziplin und dem Interesse des einzelnen Schülers an sowie den Widerspruch zwischen Leistungsförderung und moralischer Erziehung. Die Widersprüche lassen sich leicht vermehren: Bildung versus Selektion, Individualisierung versus soziales Lernen, Unterricht versus Erziehung, Autonomie versus Heteronomie etc. Mit allen diesen Widersprüchen zurechtzukommen, ist eine höchst schwierige Aufgabe. Es geht nicht um die Bewältigung eines Problems, das eine eindeutige Lösung hätte. Es geht eher darum, sich mit Dilemmata zu arrangieren, die einem nicht loslassen, weil man sie nicht loswerden kann.

Unterrichten findet so gesehen nicht nur unter chronisch ungenügendem Wissen statt, Unterrichten verlangt auch Entscheidungen, die selten vollumfänglich befriedigend ausfallen. Das heisst auch, dass die Individualität – oder wenn wir lieber wollen – die Persönlichkeit der Lehrkraft von wesentlicher Bedeutung für ihr Unterrichtsverhalten ist. Wenn das Wissen über die Klasse jederzeit beliebig vertieft werden kann und wenn die Entscheidungen nie ausreichend fundiert werden können, dann hängt viel von der einzelnen Lehrkraft ab, wie sie mit den Ungewissheiten ihrer Berufsarbeit umgeht.

Der Text von Henningsens geht denn auch in diesem individualisierenden Sinne weiter, indem er drei mögliche Fortsetzungen der Geschichte von Peter, der stört, präsentiert, die an drei verschiedene Lehrkräfte gebunden sind.

➔ Fakultative Lektüre: Henningsen 2000, p. 46-66.[4]

Alle drei Varianten einer möglichen Fortsetzung der Geschichte von Peter arbeiten mit Unterstellungen und Idealisierungen. In jedem Fall haben wir den Eindruck, dass die Geschichte abrupt auch eine andere Wendung hätte nehmen können. Das Gespräch beispielsweise, das der Rektor der Schule mit Peter geführt hat, hätte auch so verlaufen können, dass Peter keine Einsicht gezeigt hätte, dass die erzieherische Intention des Rektors leergelaufen wäre, dass er eine drastische Strafe ausgesprochen hätte etc. Die zweite Fortsetzung („Fräulein Carstens“) unterstellt einen Schüler, der

[4] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

einer vernünftigen Argumentation zugänglich ist, mit dem man einen Diskurs führen kann und der durch Argumente, d.h. durch rationale Gründe, überzeugt werden kann. Wären diese Voraussetzungen nicht gegeben, so hätte schon der erste Schritt, den die Lehrerin tat, ins Leere führen können.

Auch die dritte Fortsetzung der Geschichte macht Unterstellungen; so die Bereitschaft der Klasse, die Störung als ihr eigenes Problem (als Problem der Klasse) zu behandeln, während wir uns leicht denken können, dass eine Klasse eher der Meinung ist, Unterrichtsstörungen seien das Problem der Lehrerin. Des Weiteren unterstellt Frau Pohl eine Menge von Gedanken, die sich in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler abspielen; doch davon kann sie natürlich nichts wissen.

Die Zerbrechlichkeit, die die drei Fortsetzungen der Geschichte von Peter, der stört, zeigen, verweist auf ein allgemeines Merkmal von Unterrichtsstörungen: ihre Situativität und Ereignishaftigkeit. Wenn sich Unterricht didaktisch planen lässt, wenn der Unterricht auch in seinem didaktischen Verlauf vorweg in Gedanken strukturiert werden kann, dann ist die Störung von Unterricht das genaue Gegenteil. Der Plan bricht zusammen, der ausgedachte Verlauf des Unterrichts wird unterbrochen. Wie es weitergeht, ist offen. Wie immer der Lehrer oder die Lehrerin auf die Störung reagieren mag – eine Vorwegnahme des Verlaufs der Störung ist praktisch unmöglich. Bei Unterrichtsstörungen gewinnt die Situation Macht über die Unterrichtsplanung. Und darin dürfte ein wesentlicher Grund dafür liegen, dass Unterrichtsstörungen als ausserordentlich belastend wahrgenommen werden. Die Dynamik von Situationen ist schlecht vorhersehbar, lässt sich kaum vorwegnehmen und verlangt von der Lehrkraft Spontaneität und Improvisationstalent.

Deshalb wirken die drei Fortsetzungen der Geschichte von Peter, der stört, zwar in gewisser Weise plausibel, doch haben wir auf keinen Fall das Gefühl, dass es genau so gewesen war oder auch, dass diese drei Versionen die einzig möglichen Fortsetzungen wären. Wir können uns eine Vielzahl weiterer Fortsetzungsvarianten vorstellen oder ausdenken.[5]

Henningsen stellt in seinem Text im Anschluss an die drei möglichen Fortsetzungen seiner Geschichte einige wissenschaftstheoretische und methodologische Überlegungen an, die uns hier nicht beschäftigen sollen. Er kommt dann auf die drei Lehrerinnen zurück, indem er zunächst feststellt, alle hätten die Situation, in der sie standen, als ein Problem der Disziplin wahrgenommen. Aber das Verständnis dessen, was „Disziplin“ bedeutet, sei bei den drei Frauen verschieden:

> „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.

---

[5] Die Stimmigkeit bzw. Konsistenz ist ein inneres Kriterium, das Geschichten bzw. Erzählungen Überzeugungskraft (Plausibilität) gibt. Damit ist aber noch nicht garantiert, dass eine Geschichte auch wahr ist. Bekanntlich operieren auch literarische und andere fiktionale Texte mit dem Kriterium der inneren Konsistenz. Sie zeigen, was möglich ist, sagen damit aber nicht auch schon, was tatsächlich der Fall ist.

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' zufrieden gab. 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“ (Henningsen 2000, p. 64f.).

1.1.3 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Das Beispiel von Peter, der stört, kann uns einerseits nochmals das Thema dieses Moduls „Sozialpsychologie des Unterrichts“ erschliessen, nämlich die Sozialität der Unterrichtssituation (wenn auch im negativen, störenden Fall). Das Beispiel soll uns auch helfen, dass Verhältnis von *Theorie und Praxis* in Bezug auf den Unterricht zu bestimmen. Inwiefern sind pädagogische und psychologische Theorien für die Unterrichtspraxis überhaupt von Bedeutung? Nachdem wir die inhaltliche Seite des Beispiels ausgiebig kommentiert haben, soll es nun um diese zweite Frage gehen, d.h. um die Konsequenzen, die sich aus dem Beispiel von Peter, der stört, für das Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses ergeben.

Die Rede ist hier ausdrücklich nicht von einem Theorie-Praxis-*Problem*, wie man es nur allzu oft hören kann. Wenn wir zwischen Problemen und Dilemmata unterscheiden, dann sind Probleme lösbar, d.h. sie haben eine eindeutige Auflösung, wie eine Gleichung mit zwei Unbekannten eine eindeutige Auflösung hat. Unterrichtssituationen haben aber oft nicht den Charakter von Problemen, sondern viel eher den Charakter von Dilemmata. Dilemmata haben keine eindeutigen Lösungen. Wie auch immer man sich entscheidet, es bleibt etwas Unaufgelöstes zurück. Wenn man sich für das eine entscheidet, so gilt, dass das andere nicht falsch gewesen wäre.

Wenn wir das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht als ein Problem bezeichnen wollen, dann heisst dies allerdings nicht, dass es sich dabei um ein Dilemma handelt. Im Moment geht es darum, etwas genauer zu bestimmen, was das Theorie-Praxis-Verhältnis überhaupt beinhaltet. Bisher haben wir erst ausgeschlossen, dass es sich dabei um ein Problem (im strengen Sinn des Wortes) handelt. Wenn wir uns an das Beispiel von Peter, der stört, halten, dann können wir zu einer positiven Bestimmung des Verhältnisses gelangen. Das Beispiel zeigt uns vier Merkmale, die für Unterrichtssituationen charakteristisch sind:

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 Men-

schen, 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 Dilemmata. 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 Ewald 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" (Terhart 1996, p. 464).

Die vier Punkte gilt es im Auge zu behalten, wenn wir fragen, wie pädagogische oder psychologische Theorien im Verhältnis zu Unterrichtspraxis stehen. Es ist offensichtlich, dass wissenschaftliche Theorien diese vier konstitutiven Bedingungen pädagogischer Praxis nicht aus der Welt schaffen können. Das Informationsmanko der Lehrkraft ist konstitutiv. Die Ereignishaftigkeit und Situativität des Unterrichts sind es ebenfalls. Auch der Entscheidungsdruck kann der Lehrkraft mittels Theorie nicht abgenommen werden. Und eine gewisse Widersprüchlichkeit des unterrichtlichen Handelns lässt sich ebenso wenig mittels Theorie oder Wissenschaft aus der Welt schaffen.

Theorie hilft bei diesen vier Problemen der pädagogischen Praxis nicht unmittelbar. Insofern besteht zwischen Theorie und Praxis immer ein Bruch oder ein Graben. Theorien sind daher auch nicht dazu da, die Praxis zu determinieren oder anzuleiten. Theorien sind vielmehr Instrumente zur Reflexion von Praxis.

Theorie kann nur den Sinn haben, über Praxis nachzudenken. „Nachdenken" bedeutet im wörtlichen Sinne ein Denken, nachdem sich etwas ereignet hat. Das Nach-Denken kommt immer erst nachher, d.h. nach der Erfahrung. Wobei dieses Nachher durchaus auch zur Vorbereitung künftiger Erfahrungen genutzt werden kann. Aber was in Zukunft auf uns zukommen wird, können wir durch Nachdenken nicht vorwegnehmen.

Wenn wir von einem Theorie-Praxis-*Verhältnis* sprechen, dann unterschlagen wir das Glied, das zwischen den Polen Theorie und Praxis vermittelt. Dieses Glied ist der *Mensch*, im Falle des Unterrichts: die *Lehrkraft*. Damit Theorie und Praxis zusammenkommen, braucht es einen Menschen, der die Theorie anzuwenden und die Praxis zu reflektieren vermag.

In gewisser Weise verhalten sich Theorie und Praxis wie Melodie und Improvisation. Eine gute Theorie sollte die Strukturen der pädagogischen Situation erfassen. Über diese Strukturen vermag die Lehrkraft dann zu improvisieren. Die Improvisation, die von der Lehrkraft verlangt wird, ist eine Improvisation auf einer thematischen Basis, d.h. sie ist nicht einfach eine freie Improvisation, sondern eine Improvisation, die sich wie in der Musik an bestimmte harmonische oder rhythmische Vorgaben anlehnen. Diese Vorgabe kann bewusst werden. Sie bildet das Gerüst des Unterrichts, in dessen Rahmen die einzelne Lektion gebaut werden kann. Eine gute Unterrichts-Theorie vermag

dieses Gerüst bzw. dieses musikalische Material zu benennen, auf dessen Grundlage eine Vielfalt von Improvisationen zustande kommen kann. Ich spreche von einer „guten“ Theorie. Eine gute pädagogische oder Unterrichtstheorie ist mit dem musikalischen Material vergleichbar, das Sie kennen müssen – Melodie, Rhythmus, Harmoniefolge –, damit Sie ihm in der konkreten Aufführung entsprechend Ihrem persönlichen Musikstil, dem Zusammenspiel in der Gruppe und den situativen Bedingungen der musikalischen Aufführung eine konkrete Gestalt geben können. Wie jeder gute Jazzmusiker über Melodie oder Akkordfolge immer wieder neue Improvisationen hervorbringen kann, so wird auch eine Lehrkraft über die Grundstrukturen ihrer Lektionen immer wieder neu improvisieren können. Insofern wäre Doyle recht zu geben: „... classroom lessons have an improvisational character ...“ (Doyle 1986, p. 414).

Dieses Bild von der Theorie als Thema und der Praxis als Improvisation über das Thema ist ein ideales Bild. Denn es setzt voraus, dass die Lehrkraft situativ reflektieren kann, dass sie ihre Lektion so gut beherrscht, dass sie tatsächlich spontan über ihren Stoff „improvisieren“ kann. Dazu dürften vor allem Junglehrkräfte kaum in der Lage sein. Das erklärt, weshalb vor allem Junglehrkräfte Unterrichtsstörungen als sehr belastend wahrnehmen. Trotzdem ist eine gute Lehrkraft idealerweise zur Improvisation über ihren Stoff in der Lage. Sie ist zu dem fähig, was Donald Schön „reflection-in-action“ (Schön, 1987) nennt, d.h. zur Reflexion im Handeln, einer Reflexion, die nicht erst im time out des Unterrichts, sondern bereits während des unterrichtlichen Handelns realisiert werden kann. Das scheint ein hoher Anspruch zu sein. Wenn sie aber an die Geschichte von Peter, der stört, denken, dann ist die Fähigkeit, über eine unerwartete Unterrichtsstörung situativ nachdenken und sich schnell entscheiden zu können, eine wesentliche Voraussetzung für kompetentes und professionelles Handeln im Unterricht.

Zur Erläuterung der Position von Donald Schön wollen wir das folgende Zitat anführen. Schön unterscheidet die „reflection-on-action“, die ausserhalb der Handlungssituation stattfindet, von der „reflection-in-action“, die während des Handelns erfolgt. Die beiden Begriffe werden folgendermassen differenziert:

> „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 ... 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*“ (Schön 1987, p. 26).

Die Frage ist, wie man sich diese Fähigkeit zur *reflection-in-action* erwerben kann. Sicher nicht durch Theorie allein. Theorie kann dabei nur ein Hilfsmittel sein.

An dieser Stelle wird oft gesagt, dass Unterrichten könne man überhaupt nur durch die Praxis lernen. Theorie sei dementsprechend unnötig, ja hinderlich. Das Unterrichten wird dann gleichgesetzt mit dem Erwerb einer Fertigkeit, wie sie etwa gebraucht wird, um ein Handwerk auszuüben. Es ist die Auffassung, Unterrichten sei eine quasi-handwerkliche Fähigkeit, der Lehrer eine Art Gewerbetreibender, ein sublimierter Schuhmacher oder Feinmechaniker. Dementsprechend gehe es darum, sich die Fertigkeiten des Unterrichtens anzueignen, indem man das Unterrichten ausgiebig übt. Das Wissen bleibe auf der Ebene eines Könnens – es sei „know-how“, nicht „know-that“. Diese Ansicht liegt der Idee der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als Handwerkslehre zugrunde. Die Ansicht hat durchaus etwas Richtiges an sich. Das Unterrichten kann man wohl nur beim Unterrichten selbst lernen. Auf der anderen Seite genügt eine solche Berufsbildung im Stile des Lehrlingswesens nicht bzw. nicht mehr. Und zwar deshalb nicht, weil die Situation des Unterrichtens nicht übereinstimmt mit dem, was von einem Handwerker erwartet wird. Handwerker üben mehr oder weniger

routinisierte Tätigkeiten aus. So können ziemlich genau definierbare Aufgaben vorbereitet werden. Die Unterrichtssituation weicht davon jedoch in ihrer Komplexität, Ungewissheit, Instabilität, Einmaligkeit und Widersprüchlichkeit ab. Handwerker haben es auch nicht mit einer sozialen Wirklichkeit zu tun. Ihr Gegenstand ist unbelebt, was die Komplexität der Berufssituation deutlich reduziert. So können wir sagen, dass gerade im Hinblick auf die Sozialität des Unterrichts das Paradigma des Handwerks nicht besonders geeignet ist, um die Tätigkeit von Lehrkräften zu analysieren.

Auch wenn Lehrkräfte auf der Ebene von Fertigkeiten ausgebildet würden, könnte es nicht genügen, sie lediglich mit einem Know-how zu versehen. Der Stellenwert des pädagogischen und psychologischen Wissens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt daher dort, wo Lehrkräfte darauf verwiesen werden, ihr Handeln zu reflektieren.

Damit kehren wir zur Formulierung zurück, wonach Theorie und Praxis über ein vermittelndes Glied ins Verhältnis gebracht werden. Dieses vermittelnde Glied ist die Lehrkraft. Dabei können wir ergänzen, dass das Theorie-Praxis-Verhältnis unter zwei Bedingungen zu einem Theorie-Praxis-*Problem* werden kann, wenn nämlich erstens die Theorien schlecht sind, die den Lehrkräften zur Verfügung stehen, um ihre Praxis zu reflektieren, und wenn zweitens eine Lehrkraft nicht fähig ist, ihre Praxis mit Hilfe von Theorien zu reflektieren.

Zum Schluss sei der entscheidende Punkt nochmals betont. Es ist unsinnig, von einer Theorie zu erwarten, sie könne die Praxis auf irgendeine Weise unmittelbar betreffen. Zwischen Theorie und Praxis steht ein Zwischenglied, und das ist der Praktiker oder die Praktikerin. Die Theorie nützt dem Praktiker etwas, nicht der Praxis. Sie nützt dem Praktiker dann etwas, wenn sie sein Denken, sein Nachdenken, seine Reflexion orientieren kann. Theorien sind dann gut bzw. praktisch relevant, wenn sie der vom Praktiker vollzogenen Reflexion seiner Praxis dienlich sind. Sie sind schlecht, wenn sie diese Reflexion nicht erlauben oder sogar behindern. Auf eine kurze Formel gebracht lautet die These: Handeln lernt man durch Handeln und dessen Reflexion. Für die Reflexion des Handelns aber braucht man gute Theorie.

1.2 Phänomenologie des Unterrichts

Die Phänomenologie des Unterrichts hat zum Zweck, die Grundlagen für eine Unterrichtstheorie zu erarbeiten, die der sozialen Komplexität des Unterrichts gewachsen ist. „Phänomenologie“, so wie wir den Begriff gebrauchen wollen, heisst „Beschreibung“[6]. Der Anspruch ist, die Unterrichtssituation möglichst unvoreingenommen zu beschreiben, d.h. in ihrer phänomenalen Fülle zu schildern, um erkennen zu können, welche Dimensionen der schulischen Praxis in einer Unterrichtstheorie zu berücksichtigen sind.

In den folgenden Ausführungen werden die theoretischen Überlegungen zurückgestellt, um zunächst auf einer beschreibenden („phänomenologischen“) Ebene darzustellen, was im Unterricht geschieht. Das schliesst nicht aus, dass wir uns bei dieser Schilderung auch auf einschlägige Literatur stützen, die im Einzelnen ausgewiesen wird.

Beansprucht wird, dass die im Folgenden erörterten Merkmale auf die Unterrichtssituation zutreffen, egal wie die Lehrkraft im Einzelnen den Unterricht gestaltet. Es ist eine allgemeine Phänomenologie des Unterrichts gemeint, unterhalb jeder konkreten Gestaltung von Unterricht und unterhalb

---

[6] Um Missverständnisse zu vermeiden, könnte man auch von „Phänographie“ sprechen (vgl. Holzkamp 1965).

jeder Art von Unterrichtslehre. Jede Unterrichtslehre bzw. Unterrichtstheorie muss auf diese Phänomenologie Rücksicht nehmen bzw. auf ihr aufbauen.

1.2.1 Widersprüche

Die Widersprüchlichkeiten des Unterrichts sind zum Teil eine Folge der Umweltbeziehungen der Schule zur Gesellschaft und der Leistungen, die die Gesellschaft von der Schule erwartet.

1.2.1.1 Widersprüche der Lehrendenrolle

Der Aspekt der unterrichtlichen Widersprüche ist insbesondere von der Rollentheorie herausgearbeitet worden. Die Analyse der Rollenstruktur der Lehrtätigkeit zeigt, wie widersprüchlich die Anforderungen an Lehrkräfte sein können (vgl. Hofer 1986; Reinhardt 1978).

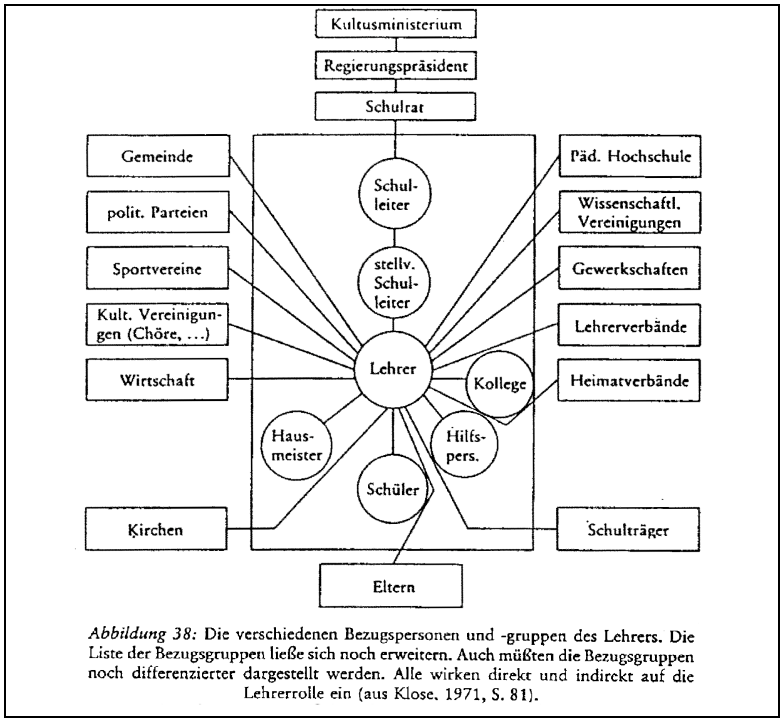


Abbildung 38: Die verschiedenen Bezugspersonen und -gruppen des Lehrers. Die Liste der Bezugsgruppen ließe sich noch erweitern. Auch müßten die Bezugsgruppen noch differenzierter dargestellt werden. Alle wirken direkt und indirekt auf die Lehrerrolle ein (aus Klose, 1971, S. 81).

Abbildung 1.1: Die verschiedenen Bezugspersonen und -gruppen von Lehrpersonen (aus: Hofer 1986, p. 364)

Der Begriff der Rolle ist so definiert, dass er die Erwartungen an das Verhalten einer Person beinhaltet, die eine bestimmte *soziale Position* innehat. So haben sowohl Schüler wie Lehrer innerhalb des Systems Schule bestimmte Positionen inne, an die von anderen sozialen Positionen Erwartungen gerichtet werden. In Bezug auf die Lehrkräfte unterscheiden sich die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler oft von denjenigen der Eltern, diejenigen der Eltern unterscheiden sich von denjenigen der Schulleitung oder der Schulaufsicht; die Kolleginnen und Kollegen der Lehrkraft haben unter Umständen andere Vorstellungen von der adäquaten Ausübung der Lehrerrolle, als verschiedene an der Schule interessierte gesellschaftliche Kreise (wie Parteien, Wirtschaft, Kirchen, Vereine oder die Universitäten).

Widersprüche in den Erwartungen, die sich an eine soziale Position richten, können leicht zu Konflikten führen. Das zeigen die drei Fragen, die Sibylle Reinhardt (1999) stellt:

- 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)

Reinhardt kommentiert die drei Fragen folgendermassen:

> „Zu 1: Im Unterschied zu anderen Professionen (wie in der Regel beim Arzt) lässt sich für den Lehrer nicht klar angeben, wer sein Klient ist. Wäre der Schüler alleiniger Klient, dann könnte sich der Lehrer auf die Aufgabe der Förderung des Schülers auf seinem Wege zum Erwachsenen konzentrieren. Tatsächlich ist der Lehrer in eine andere gesellschaftliche Funktion eingeschaltet, die im Widerspruch zur Förderung seines Schülers geraten kann: der Lehrer fungiert als Begutachter von Schülern, als Experte für die Beurteilung von Leistungen und ist damit in die gesamtgesellschaftliche Aufgabe von Allokation und Selektion eingeschaltet“ (Reinhardt 1999, p. 138).

Diese unterschiedlichen Erwartungen können zu einem Konflikt führen.

> „Zu 2: Der Lehrer soll den Schüler auf ein Leben vorbereiten, das dieser nicht kennen kann. Ziel ist der Erwachsene, dessen Entwicklung und Entfaltung die Schule fördern soll. Aktuell gefördert wird aber ein Jugendlicher, der zum gegenwärtigen Zeitpunkt ganz andere Bedürfnisse und Fähigkeiten haben mag, als diese ideelle Figur des Erwachsenen verlangt. Das, was er im Moment will, muss überhaupt nicht das sein, was er später für heute gewollt haben würde“ (Reinhardt 1999, p. 138).

Auch aus dieser Spannung können Konflikte hervorgehen.

> „Zu 3: Die Konfliktlage kompliziert sich dadurch, dass der Lehrer nicht einzelne Schüler unterrichtet, sondern Gruppen. Die Diagnose der Bedürfnisse des Klienten des Professionellen dürfte in einer Zweier-Beziehung viel leichter sein als in einer Viel-Personen-Beziehung. Wegen der Heterogenität innerhalb der Gruppe führt die Diagnose notwendigerweise zu widersprüchlichen Ergebnissen: die Legitimität der Bedürfnisse eines Schülers entscheidet sich nicht nur danach, ob sie zu den eigenen Entwicklungsprozess fördert, sondern ebenfalls an den Lernbedingungen und Voraussetzungen der anderen Schüler“ (Reinhardt 1999, p. 138f.).

Nach diesen Erläuterungen zu den drei Fragen, die Reinhardt in Bezug auf die Erwartungen an die Rolle der Lehrkraft gestellt hat, stellt sie die Frage, was die damit gegebene Konfliktstruktur für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern bedeutet. Ihre Antwort geht dahin, dass die rollenimmanenten Widersprüche von den Lehrerinnen und Lehrern „bei Strafe des Scheiterns“ nicht bereinigt werden können. „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“ (Reinhardt 1999, p. 139). Die Widersprüche sind, anders formuliert, konstitutiv für die Lehrerrolle, d.h. sie bestimmen die Lehrer-Schüler-Interaktion wesentlich mit, stellen dadurch aber ein permanent latent wirkendes Konfliktpotential dar.

Da sich die Widersprüche innerhalb der Rollenstruktur der Lehrertätigkeit leicht in Konflikte verwandeln können, ist eine essentielle Aufgabe der Schule und der Lehrkraft, ihre eigenen Erwartungen zu kommunizieren. Das ist heute vielleicht eine noch viel wichtigere Forderung als noch vor ca. 20 oder 30 Jahren. Die Kommunikation betrifft die Aussenbeziehungen der Schule, insbesondere die Beziehungen zu den Eltern, die oft zu wenig darüber informiert sind, welche Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden und welche Ziele die Schule hat. Die Kommunikation betrifft aber auch den Binnenraum des Unterrichts. Es ist wichtig, dass die Lehrkräfte ihre Art zu unterrichten bekannt geben, d.h. ihre Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler darlegen. Die erste Begegnung von Lehrer und Schüler sollte sich genau damit befassen: Nicht mit Inhalten, nicht

mit Stoff, sondern mit der Artikulation von Erwartungen. Dabei können sehr wohl auch die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler Thema sein. Wo beide Seiten wissen, was die jeweils andere von ihnen erwartet, ist schon einmal ein Konfliktpotenzial ausgeräumt oder zumindest vorläufig minimiert worden. Gerade weil der Unterricht eine soziale Situation darstellt, sollte nicht die Didaktik die erste Unterrichtsstunde bestimmen, sondern die Frage nach dem sozialen Umgang und dessen Regeln.

1.2.1.2 Widersprüche des pädagogischen Handelns

Zur Belastung werden die Widersprüche der Rollenstruktur insbesondere dann, wenn sie auf das unterrichtliche Handeln durchschlagen. Aus den heterogenen Erwartungen werden Dilemmata und pädagogische Antinomien. Der Anspruch auf Erziehung (Bildung) gerät in Konflikt mit der Forderung nach Wissensvermittlung (Unterricht). Die Zielsetzung von Erziehung und Unterricht konfligiert mit dem Zwang zur Selektion. Die Erwartung der Förderung der individuellen Kompetenz stösst sich am Anspruch auf soziales Lernen und soziale Kompetenz etc.

Den Grundwiderspruch der Lehrtätigkeit bildet vermutlich die Antinomie von Bildung und Selektion. Wir gehen darauf etwas näher ein, wobei nicht der falsche Eindruck entstehen sollte, die anderen Widersprüche seien weniger belastend oder weniger konfliktträchtig.

Ewald Terhart spricht in Bezug auf die widersprüchlichen Anforderungen, die mit Bildung und Selektion verbunden sind, vom „doppelten Mandat“ des Lehrerberufs: dem pädagogischen Mandat in Verbindung mit der Erzieherrolle und dem öffentlichen Mandat in Verbindung mit der Beamtenrolle. Egal, ob Lehrerinnen und Lehrer beamtet sind oder nicht, das öffentliche Mandat steht in Verbindung damit, dass den Lehrkräften aufgetragen ist, die Schülerschaft auch nach Kriterien ihrer Leistungsfähigkeit zu beurteilen. Dieses doppelte Mandat macht die Arbeit einer Lehrkraft nicht nur schwierig, sondern widersprüchlich (vgl. Terhart 1987, p. 790). Es ist schwer, beidem gerecht zu werden, sowohl dem Anspruch auf Erziehung und Bildung als auch dem Anspruch auf soziale Platzierung (Allokation) bzw. Selektion.

1.2.1.3 Grundwiderspruch der Lehrerinnen- und Lehrertätigkeit – Bildung vs. Selektion

Der Widerspruch von Bildung und Selektion wird offiziell kaum thematisiert und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oft nur marginal behandelt. Tatsächlich markiert der Widerspruch ein Grundproblem der Schule, das sie selber nicht wirklich lösen kann. Insofern handelt es sich auch hier – dies sei nochmals betont – um ein Dilemma und nicht um ein Problem.

Des Weiteren geht es um ein Dilemma, das nicht nur den Unterricht, sondern die Schule als ganze betrifft. Das Dilemma ergibt sich aus dem Widerspruch zwischen einer *pädagogischen Optik* auf die Schule und einer *Sozialisationsoptik*. Die Pädagogik steht – wie wir bei früherer Gelegenheit schon gesehen haben – für das Individuum ein; die Gesellschaft will, dass die nachkommenden Generationen ihren Normen und Werten gemäss in die Lebensformen der Erwachsenen eingeführt werden.[7] Des Weiteren will die Gesellschaft, dass die Schule Urteile über die Qualität der nach-

[7] Unter Sozialisation verstehen wir die Vorbereitung von Kindern und Jugendlichen auf das Leben in einer (komplexen) Gesellschaft. Massstab ist also nicht das Individuum (wie in der Pädagogik), sondern die Gesellschaft, die die nachkommenden Generationen so erziehen und ausbilden will, dass sie an der Erhaltung und Weiterentwicklung der zentralen gesellschaftlichen Institutionen (Politik, Wirtschaft, Recht, Wissen-

wachsenden Generationen fällt, weshalb sie wesentlich an der Zertifikats- und Auslesefunktion der Schule interessiert ist.

Das Dilemma verschärft sich, wenn wir es unter den Kriterien der Gerechtigkeit beurteilen. Was ist gerecht? Wenn wir jeden Schüler und jede Schülerin nach einem rein individuellen Massstab beurteilen? Oder wenn wir alle nach demselben Massstab beurteilen, d.h. „über einen Leisten schlagen"? Was bedeutet mit anderen Worten Chancengleichheit?

In dem Masse, wie die Schule Chancen zuteilt, indem sie darüber befindet, wer welche weiterführende Schule oder Ausbildung durchlaufen darf, ist sie auf Chancengleichheit verpflichtet. Diese Chancengleichheit kann sie aber selbst nicht herstellen. Bei allen Versuchen, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten unternommen worden sind, Bildungsbarrieren abzubauen und die Bildungschancen verschiedener Bevölkerungsschichten einander anzugleichen, ist es nicht gelungen, soziale Chancen*un*gleichheit effektiv auszuräumen. Nach wie vor befinden die Unterschiede des familiären Hintergrundes mit darüber, welchen Schulerfolg ein Kind hat. Diese familiären Bedingungen von Schulerfolg markieren ein Ausmass an Chancen*un*gleichheit, das durch die Schule nur schwer zu beeinflussen oder gar abzubauen ist. Die Gesellschaft kann diese *faktische* Ungleichheit der Bildungschancen aber nicht wirklich tolerieren, denn wenn sie es täte, müsste sie zugeben, dass die Selektion, die an unseren Schulen erfolgt, ungerecht oder nur partiell gerecht ist.

Bildungspolitisch lässt sich die schulische Selektion nur rechtfertigen unter der Voraussetzung der Chancengleichheit und *Gleichbehandlung* der Schülerinnen und Schüler. Pädagogisch erheben Bildung und Erziehung demgegenüber den Anspruch, dem *Einzelnen* gerecht zu werden. Pädagogik – so heisst es in der Definition des „pädagogischen Verhältnisses" bei Nohl – sei in gewisser Weise immer Individualpädagogik. Erziehung meint folglich, dass jeder und jede so behandelt wird, wie es seinen bzw. ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht. Insofern akzeptiert die Erziehung *Ungleichheit*, die die Selektion gerade nicht zulassen kann, weil sie sonst den Eindruck der Ungerechtigkeit erwecken würde. Eine ungerechte Selektion wäre politisch nicht akzeptabel. Die Selektionsfunktion der Schule verlangt Gerechtigkeit, die Gerechtigkeit verlangt Gleichheit der Bildungschancen, und die Gleichheit der Bildungschancen impliziert die Gleichbehandlung der Schülerinnen und Schüler. In die Sprache der Moral übersetzt, ist die Lehrkraft dazu gezwungen, mit zwei Moralprinzipien zu operieren: dem Prinzip der Gleichbehandlung, operationalisiert in der Devise „jeder nach seiner Leistung", und dem Prinzip der Bedürftigkeit, operationalisiert in der Bereitschaft, die Schülerinnen und Schüler individuell zu unterstützen und zu fördern.

Selektion scheint *dann* legitim zu sein, wenn jeder nach seinen objektiv erbrachten Leistungen bewertet wird. Erziehung wird dann ihrem Begriff gerecht, wenn jeder gemäss seinen individuellen Fähigkeiten und Potentialen behandelt wird. Das Prinzip der Selektion erfordert gleiche Bedingungen für alle und Gleichbehandlung aller. Das Prinzip der Erziehung verlangt geradezu das Gegenteil.

Wenn man die These der Widersprüchlichkeit von Erziehung (Bildung) und Selektion radikalisieren möchte, was in der schulkritischen Literatur gelegentlich geschieht, dann könnte man sagen, dass die „eigentliche" Funktion der Schule gesellschaftlicher Art ist und in der Selektion liegt. Alles andere sei ideologische Verschleierung. So argumentieren etwa Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron in ihrem Buch „Die Illusion der Chancengleichheit". In der Perspektive dieses Buches wird der Didaktik die Funktion zugeschrieben, den Selektionsprozess zu legitimieren und seine inhärenten Ungerechtigkeiten zu verschleiern, d.h. aus dem Bewusstsein der Lehrkräfte zu verdrängen. Das

---

schaft, Religion, Sport etc.) mitwirken können. Kinder und Jugendliche sollen in der Schule so unterrichtet werden, dass sie den zentralen sozialen Positionen der Gesellschaft zugewiesen werden können.

Problem der Schule, so das Argument der beiden Soziologen, besteht darin, nach aussen, gegenüber der Gesellschaft, den Eindruck zu erwecken, die als ungerecht erachtete Differenzierung durch Geburt und Familie ausser Kraft setzen zu können, d.h. allen Schülerinnen und Schülern gleiche Chancen und gerechte Beurteilungen zukommen zu lassen, obwohl nur zu offensichtlich ist, dass ihr dies bestenfalls partiell gelingt. Didaktik wäre so gesehen nichts anderes als die Ideologie einer Schule, die ihre Ungerechtigkeit kaschieren muss.

Wir wollen diese Radikalisierung der Widerspruchsthese hier nicht weiterführen, weil sie uns von der Zielsetzung einer Phänomenologie des Unterrichts abbringen würde. Bourdieu und Passeron dürften letztlich auch kaum Recht haben, denn mit ihrer Zuspitzung der Selektionsfunktion der Schule lösen sie die Widersprüchlichkeit der Schule einfach auf. In Wahrheit sehen sich die Lehrkräfte gerade nicht nur mit der Erwartung der Selektion konfrontiert, also nicht nur mit den Erwartungen der Gesellschaft, sondern auch mit den Erwartungen der Eltern und der Pädagogik, d.h. mit dem Anspruch auf individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Wie sie beiden Erwartungen gerecht werden, ist weitgehend ihnen überlassen. Insofern können wir festhalten, dass der Gegensatz von Bildung und Selektion den Kernbereich der Widersprüchlichkeit der Unterrichtstätigkeit bildet.

Dieser Widerspruch kristallisiert gewissermassen in der Problematik der Notengebung. In der didaktischen Literatur zur Notengebung finden sich sehr oft Aufzählungen verschiedener Funktionen, deren die Notengebung dienen soll. So misst beispielsweise Karl-Heinz Flechsig (1977) Prüfungen die folgenden fünf Funktionen zu:

- *Auslesefunktionen*: Personen werden sozial verglichen und in eine Rangreihe (vor allem gemäss ihren Leistungen) gebracht, damit man sie für bestimmte Funktionen selegieren (auslesen) kann.
- *Zertifikationsfunktionen:* Hier geht es um die Frage, über welche Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten eine Person verfügt (dabei steht nicht so sehr der soziale Vergleich im Vordergrund, sondern die Zielerreichung gemäss Vorgaben im Lehrplan). Zertifikation ist von Auslese zu unterscheiden, obwohl aufgrund von Zertifikaten natürlich auch die Möglichkeit besteht, eine Rangreihe zu bilden, um eine Selektion durchzuführen.
- *Berechtigungsfunktionen:* Dabei geht es um die Legitimität, aufgrund überprüfter Leistungen eine bestimmte Tätigkeit ausüben oder eine Institution besuchen zu dürfen. So stellt eine Fahrprüfung die Grundlage für die Ausstellung eines Führerausweises dar, der dazu berechtigt, eine bestimmte Art von Fahrzeug öffentlich zu führen. Oder ein Maturitätszeugnis berechtigt für den Besuch einer (universitären) Hochschule.
- *Herrschaftsfunktionen:* Mit Prüfungen wird immer auch eine Form von Macht ausgeübt, oder es kann zumindest Macht ausgeübt werden. Denn Prüfungen beruhen per definitionem auf asymmetrischen Beziehungen, die von der Lehrkraft durchgeführt werden (und nicht etwa von den Schülerinnen und Schülern im Verhältnis zum Lehrer).
- *Didaktische Funktionen:* Hier geht es um die Überprüfung des Wissenserwerbs, d.h. es wird der Erfolg einer Lektion oder einer Lektionenfolge geprüft. Die didaktische Funktion besteht dann darin, dem Schüler bzw. der Schülerin das Ergebnis der Leistungsüberprüfung mitzuteilen, d.h. ihn bzw. sie über seinen bzw. ihren Lernfortschritt zu informieren. Aber auch für die Lehrkraft haben Prüfungen eine informierende Funktion: Sie weiss, ob sie erfolgreich unterrichtet hat oder nicht.

Diese verschiedenen Funktionen, die Prüfungen zugewiesen werden, lassen sich schwerlich alle und schon gar nicht alle *zur selben Zeit* erfüllen. Es gibt Lehrkräfte, die darunter leiden, weil sie versuchen, ein Problem zu lösen, das keine Lösung hat, weil es sich gar nicht um ein Problem handelt, sondern um ein *Dilemma*. Wo die Funktionen der Notengebung an sich widersprüchlich sind, können sie nicht subjektiv in ihrer Widersprüchlichkeit aufgehoben werden. Auch hier gilt die Aussage,

dass Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtsarbeit oft nicht vor einem Problem stehen, sondern vor einem Dilemma oder gar mehreren Dilemmata.

Hellmut Becker hat die Widersprüchlichkeit der verschiedenen Funktionen der Notengebung auf die Antithese zugespitzt: „Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit“ (Becker 1981). Wenn es so sein sollte, dass Noten zugleich *notwendig* sind und eine *Lebenslüge* darstellen, dann lassen sie sich tatsächlich kaum anders denn als widersprüchlich bezeichnen.

1.2.1.4 Widersprüchlichkeit der didaktischen Frage

Es gibt aber – wie gesagt – auch andere Widersprüche, die die Unterrichtstätigkeit ähnlich wie im Falle der Notengebung fast unentwegt betreffen oder belasten. Wir greifen hier nur *ein* weiteres Beispiel heraus. Es betrifft die Lehrerfrage. Die Problematik und potentielle Widersprüchlichkeit der Lehrerfrage bzw. – wie sie auch genannt wird – der „didaktischen Frage“ lässt sich unter Rekurs auf einen historischen Text von Hugo Gaudig vorführen. Gaudig, ein Vertreter der Reformpädagogik der vorletzten Jahrhundertwende, schreibt in einem 1909 erstmals erschienenen Buch mit dem Titel „Didaktische Präludien“ folgendes:

> „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“ (Gaudig 1909, p. 14 – unsere Hervorhebung).

Anders formuliert, wenn uns im Alltag jemand fragt, wie spät es ist, dann will er wissen, wie spät es ist, wenn uns im Unterricht die Lehrerin dasselbe fragt, dann will sie wissen, ob der Schüler begriffen hat, wie man die Uhrzeit abliest. Das erste ist eine wirkliche Frage, das zweite eine didaktische Frage, genauer gesagt: eine Prüfungsfrage.

Das Problem des Unterrichts liegt nun darin, dass er leicht dazu führt, die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, echte Fragen zu stellen, absterben zu lassen. Dies deshalb, weil echte Fragen Unwissenheit markieren, Unwissenheit aber unter Bedingungen der Schule ein Defizit anzeigt. Die Prüfungskultur, die im Unterricht der Selektionsfunktion der Schule wegen unvermeidlich ist, erstickt die Fragekultur. Am Schluss bleiben nur mehr didaktische Fragen, und die echten Fragen, die so wichtig wären, weil sie den Unterricht interessant machen, bleiben aus. Den Schülern vergeht buchstäblich das Fragenstellen.[8]

Wir werden später sehen, dass die Lehrerfrage auch die soziale Integration der Schulklasse gefährden kann. Dies deshalb, weil auch Lehrerfragen (wie Prüfungen) eine Machtquelle darstellen. Sie bilden sogar ein Machtmonopol, da sie – wiederum wie die Prüfungen – nur von der Lehrkraft eingesetzt werden dürfen. Den Schülerinnen und Schülern ist es verwehrt, das Wissen der Lehrerin oder des Lehrers explizit zu überprüfen, auch wenn es durchaus verborgene Möglichkeiten geben mag, dies zu tun. Lehrkräften ist es aus didaktischen Gründen praktisch jederzeit gestattet, das Verständnis und das Wissen der Schülerinnen und Schüler zu kontrollieren. Dabei können sie die Machtposition, die ihnen das Monopol auf Wissensprüfung einräumt, missbrauchen, indem sie überraschend, intrusiv, blossstellend oder unfair fragen.

---

[8] Hier ist ein Beispiel dafür, was in der Schulforschung „Hidden Curriculum“ (heimlicher Lehrplan) genannt wird: Die Lehrerfrage vermittelt unartikuliert die Botschaft, dass es auf jede Frage eine Antwort gibt. Unbeantwortbare Fragen scheint es in der Schule nicht zu geben, und unbekannte Antworten auf Fragen werden als Hinweis auf Unwissenheit begriffen.

Sie fragen sich vielleicht, was diese Ausführungen mit dem Thema „Sozialpsychologie des Unterrichts“ zu tun haben. Vielleicht fragen Sie sich auch, was Sie aus diesen Ausführungen für die Aufgabe der Klassenführung ableiten können. Nun ist der Begriff der Klassenführung ein irreführender Begriff. Denn es sollte gerade nicht sein, dass wir (auch) die Klassenführung im Schema des „pädagogischen Verhältnisses“ oder des didaktischen Dreiecks sehen. Beim Thema Klassenführung geht es gerade darum, den Unterricht nicht (nur) in der Handlungsperspektive zu erschliessen. Die Aufgabe der Klassenführung wäre zu eng gesehen, wenn wir uns auf das beschränken würden, was die Lehrkraft unmittelbar *tun* kann, um bestimmte Dinge zu erreichen. Vielmehr sollten wir auf die Strukturen und Prozesse im Unterricht achten, die unter Umständen die soziale Integration einer Schulklasse gefährden können. Es ist gerade die Einseitigkeit der didaktischen Sicht auf den Unterricht, die wir mit der „Sozialpsychologie des Unterrichts“ korrigieren wollen.

Wenn wir den Unterricht sozialpsychologisch wahrnehmen, dann gibt es Dinge in der Unterrichtswirklichkeit, die nicht direkt die Führung im Sinne einer kontrollierenden oder steuernden Einflussnahme auf die Schülerinnen und Schüler betreffen. Der Systemfokus ermöglicht es, Prozesse erst einmal zu sehen, ohne bereits an konkrete Handlungen zu denken, mittels derer auf die sozialen Mechanismen Einfluss genommen wird. Der Begriff der „Klassenführung“ sollte deshalb von seinen falschen Konnotationen befreit und so verstanden werden, dass sich die Klassenführung nicht (ausschliesslich) an individuelle Schülerinnen und Schüler und deren Verhalten richtet. Klassenführung ist auch, wenn nicht sogar in erster Linie, die Kunst, mit den *strukturellen* Bedingungen des Unterrichts umgehen zu können. Damit man mit diesen strukturellen Bedingungen umgehen kann, muss man zuallererst einen Sinn dafür entwickeln. Wie sich gerade am Beispiel der Widersprüche der Rollenstruktur des Lehrers leicht erkennen lässt, liegt in den strukturellen Widersprüchen des Unterrichts ein enormes Störungspotential des Unterrichts. Da es sich effektiv um *strukturelle* Widersprüche handelt, besteht immer die Gefahr der Störung, denn die Widersprüche lassen sich nicht ausräumen; sie lassen sich bestenfalls neutralisieren, aber nicht aus der Welt schaffen.

Darin liegt eine grundsätzliche Aussage über die Aufgabe der Klassenführung. An die Klassenführung wird (auch) die Aufgabe gestellt, mit den Widersprüchlichkeiten der Ansprüche an die Schule und den Unterricht umgehen zu können. Sie sollte sich – um es nochmals zu sagen – nicht in erster Linie an individuelle Schülerinnen und Schüler wenden, sondern die nicht auf Anhieb sichtbaren Bedingungen des unterrichtlichen Handelns und der unterrichtlichen Interaktionen fokussieren. Die didaktische und pädagogische Perspektive auf den Unterricht sind gerade für die Aufgabe der Sozialintegration einer Klasse zu enge Perspektiven, da sie zu viele Dinge ausblenden, die für das soziale Funktionieren des Unterrichts wesentlich sind.

Wenn wir (zunächst) davon absehen, dass Unterrichtsstörungen von individuellen Schülern verursacht werden – das mag es natürlich immer auch geben –, wenn wir also den didaktischen Blick etwas abdunkeln und über das didaktische Dreieck hinausblicken, d.h. nach den *Systembedingungen* des Unterrichts fragen, dann entschwindet zunächst der individuelle Schüler unserer Aufmerksamkeit. Die Klassenführung befasst sich dann gerade nicht mit der „Führung“ von Personen. Stattdessen sehen wir *Strukturen*, die sozial bedingt sind, zum Beispiel durch die Institution Schule, durch die Aussenbeziehungen der Schule oder durch die Art und Weise, wie schulischer Unterricht organisiert wird. Und wir erkennen, dass in diesen Strukturen Ursachen für Störungen des Unterrichts liegen können. Der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin, die stören, sind dann nicht die *Ursache* der Störung, sondern bereits deren *Wirkung*. Oder, wie man in der systemischen Familientherapie sagen würde, sie sind Symptomträger. Wir *erkennen* zwar die Störung am Symptom; das Symptom *ist* aber nicht die Störung. Die Quelle der Störung liegt vielmehr im verborgenen, anonymen, sprachlosen, unartikulierten „Untergrund“ des Unterrichts, d.h. in dessen strukturellen Bedingungen, die nicht ohne weiteres gesehen werden können, jedenfalls nicht so, wie der einzelne Schüler als physisches Ereignis gesehen werden kann.

Die Schwierigkeiten, in einer Klasse eine Kultur des freimütigen Fragens zu schaffen, sind beispielhaft für die Widersprüche der Unterrichtstätigkeit. Insofern Lehrerfragen Misstrauen schüren, gefährden sie die unterrichtliche Kommunikation. Als didaktisches Mittel werden sie daher beschränkt durch die Gefahr, die von ihnen ausgeht, nämlich die Gefahr, den Informationsfluss und die soziale Dynamik des Unterrichts zu stören. Dabei kommt die theoretisch mögliche Strategie, auf Fragen ganz zu verzichten, kaum in Frage, da dadurch die didaktische Seite des Unterrichts unverhältnismässig stark behindert würde. Die didaktische Aufgabe steht damit potentiell im Widerspruch zur Aufgabe der Klassenführung. Die beiden Aufgaben miteinander zu vermitteln und in ein Gleichgewicht zu bringen, ist eine anspruchsvolle Leistung. Es dürfte eine Leistung sein, die nur via Kompromisse zu erbringen ist. Das aber heisst, dass sich die Unsicherheit darüber, wie weit die Schülerinnen und Schüler verstanden haben, nicht ausräumen lässt. Lehrkräfte müssen fähig sein, mit dieser Ungewissheit und dem damit verbundenen Nichtwissen zu leben.

1.2.2 Ungewissheiten

Wir kommen damit zum nächsten Bereich unserer Phänomenologie des Unterrichts: zu den Ungewissheiten unterrichtlicher Entscheidungen und Handlungen. Die Lehrertätigkeit ist nicht nur komplex und widersprüchlich, sondern auch ungewiss. Wobei die Ungewissheiten nicht nur von aussen kommen, sondern der Lehrtätigkeit auch immanent sind.

Doyle (1986) schlüsselt die Ungewissheiten des Unterrichtens in sechs Dimensionen auf:

- Multidimensionalität
- Simultaneität
- Unmittelbarkeit
- Unvorhersehbarkeit
- Öffentlichkeit und
- Geschichtlichkeit.

Multidimensionalität bezieht sich auf die Vielzahl von Ereignissen und Aufgaben, mit denen eine Lehrperson im Klassenzimmer konfrontiert ist. Ein Klassenzimmer ist ein dicht bevölkerter Raum, in dem unterschiedliche Personen mit unterschiedlichen Vorlieben, Fähigkeiten und Interessen zusammentreffen. Eine Menge von Tätigkeiten organisatorischer, planerischer, administrativer, erzieherischer und bewertender Art ist gefordert und muss koordiniert werden. Dazu kommt, dass Entscheidungen oft vielfältige und unabsehbare Konsequenzen haben.

> „Waiting a few extra moments for a student to answer a question can affect that student's motivation to learn as well as the pace of the lesson and the attention of other students in the class“ (Doyle 1986, p. 394).

Entscheidungen sind daher nie einfach.

Simultaneität bezieht sich auf die Tatsache, dass viele Dinge im Unterricht gleichzeitig geschehen. Während sich eine Lehrkraft einer einzelnen Schülerin bzw. einem einzelnen Schüler zuwendet, um sie bzw. ihn individuell zu betreuen, muss diese Lehrkraft den Rest der Klasse im Auge behalten, um zu sehen, ob auch andere Schülerinnen und Schüler seine Hilfe wünschen, oder um allfällige

Störungen unterbinden zu können. Während sie unterrichten, müssen Lehrer den Stoff präsentieren, darauf achten, ob ihnen die Schülerinnen und Schüler folgen und schauen, dass sie den Zeitplan einhalten. Insofern kann man das Unterrichten ein Mehrfachhandeln nennen. Es sind oft mehrere Dinge gleichzeitig zu beachten und in Rechnung zu stellen.

Unmittelbarkeit meint die schnelle Folge von Ereignissen, die Fülle des Austauschs zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft und die dadurch bedingte Notwendigkeit, unverzüglich zu handeln. Lehrer haben in den meisten Fällen wenig Zeit, um zu überlegen, bevor sie handeln. Denken Sie an das Beispiel einer Unterrichtsstörung, wie wir es am Beispiel von „Peter, der stört“, diskutiert haben.

Unvorhersehbarkeit bezieht sich auf die Tatsache, dass unterrichtliche Ereignisse oft unerwartete Wendungen nehmen. Störungen und Unterbrechungen sind häufig. Die soziale Situation des Unterrichts bringt es mit sich, dass eine strikte Planung des Unterrichtsprozesses nicht möglich ist. Es ist jederzeit möglich, dass der Unterricht einen anderen Verlauf nimmt als von der Lehrkraft geplant.

Öffentlichkeit meint, dass der Unterricht eine öffentliche Situation ist. Die Lehrperson befindet sich insofern in einer öffentlichen Situation, als sein Verhalten von den Schülerinnen und Schülern ständig beobachtet wird. Die Schüler sehen beispielsweise, wie der Lehrer einen der ihren behandelt, wie er in bestimmten Situationen reagiert, wie weit er fähig ist, spontan zu entscheiden etc. Lehrkräfte bewegen sich in einem Fischglas, schicksalhaft und unentrinnbar den Blicken der Schüler ausgesetzt. Sie sind die Goldfische im Wasserglas des Unterrichts.

Geschichtlichkeit bezieht sich auf die relativ lange Zeit des Zusammenseins von Lehrperson und Schülerinnen und Schülern. Im Grundschulbereich trifft man sich täglich über Monate, ja Jahre und ist mehrere Stunden pro Tag zusammen. Interaktionsformen und Gewohnheiten im Umgang miteinander schleifen sich ein, ebenso Routinen, gemeinsame Erfahrungen und Normen. Einzelne Ereignisse stehen immer im Kontext der Klassengeschichte.[9]

Eine dieser sechs Ungewissheiten sei zum Zwecke der Illustration etwas ausführlicher dargestellt, und zwar an einem Beispiel aus dem Sportunterricht. Wir übernehmen das Beispiel von Matthias Schierz und Jörg Thiele (2002):

> „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.

[9] Die Merkmale, die Doyle als typisch für die Situation des Unterrichts herausgearbeitet hat, entsprechen weitgehend den Charakteristika komplexer Situationen, wie sie von Dörner (1993) beschrieben werden: Dynamik (das System ist strukturdeterminiert und entwickelt sich damit eigendynamisch), Intransparenz (man sieht nicht alles, was man sehen möchte), Unkenntnis (eine vollständige Kenntnis des Systems ist nicht möglich) und Vernetzung (das System besteht aus Variablen, die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen).

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.'“ (Schierz & Thiele 2002, p. 35f.).

Die beiden Autoren kommentieren das Beispiel wie folgt:

„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“ (Schierz & Thiele 2002, p. 36f.).

Soweit diese Illustration aus dem Sportunterricht. Der Liste von Doyle liessen sich weitere Ungewissheiten anfügen. Es sei lediglich nochmals auf die vielleicht grösste Ungewissheit des Unterrichtens hingewiesen: die Schülerinnen und Schüler. Da man nicht in andere Menschen hineinblicken kann, ist es letztlich *unmöglich*, das Lernen der Schülerinnen und Schüler unmittelbar anzuleiten. Zwischen dem Lehren, d.h. der Tätigkeit der Lehrkraft, und dem Lernen, d.h. der Tätigkeit

des Schülers, besteht eine *unüberbrückbare* Kluft. Das eine ist nicht unmittelbar an das andere anschliessbar. Man kann das Lernen der Schülerinnen und Schüler nicht an das Lehren der Lehrkräfte andocken.

1.3 Pädagogische Interaktion

In den soziologischen Theorien bezeichnet der Begriff *Interaktion* „ein kommunikatives Handeln von Individuen bzw. Gruppen von Individuen in einem sozialen Kontext“ (Krappmann 1982, p. 8). Die Verwendung dieses Begriffes in der traditionellen handlungstheoretischen Konstitution von Pädagogik führt zur Ausblendung der systemorientierten Betrachtungsweise und konzentriert sich auf die Handlungsebene in der dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktion.

> „Die pädagogische Interaktion in der Schule wird in der traditionellen Forschung überwiegend als Lehrer-Schüler-Interaktion dargestellt, d.h., es werden primär Einflüsse der Lehrenden auf die Lernenden thematisiert“ (Krapp & Weidenmann 1994, p. 382).

Die Tatsache, dieser reduzierten Sichtweise, ist auf die Tradition des „pädagogischen Verhältnisses“ nach Nohl zurückzuführen.

1.3.1 Asymmetrie des pädagogischen Verhältnisses

Noch immer ist die Vorstellung vorherrschend, das Pädagogische finde im Rahmen eines „pädagogischen Verhältnisses“ statt, das ein (einzelner) Erzieher mit einem (einzelnen) Edukanden eingeht. Zur Illustration sei ein klassisches Zitat gewählt, nämlich die Definition des pädagogischen Verhältnisses bei Herman Nohl:

> „Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbstwillen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1961, p. 134).

Gestützt auf diese Definition kommen dem Pädagogischen sieben „Essenzen“ zu. Es beruht auf:

1) einem dyadischen Verhältnis
2) einem Gefälle zwischen einem reifen und einem werdenden Menschen
3) einer Richtung, die vom reifen Menschen auf den werdenden Menschen ausgeht (und nicht umgekehrt)
4) der Absicht des reifen Menschen, dem werdenden Menschen zu „seiner Form“ zu verhelfen
5) der Selbstlosigkeit der erzieherischen Absicht
6) einem leidenschaftlichen Verhältnis des reifen zum werdenden Menschen
7) einem Streben nach Selbstauflösung.

Der siebte Punkt ist in der Definition nicht explizit enthalten, ergibt sich jedoch aus anderen Äusserungen von Nohl, wonach das pädagogische Verhältnis „von beiden Seiten“ danach strebe, „sich überflüssig zu machen und zu lösen“ (Nohl 1961, 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 Gene-

> ration gleichsteht, die Pädagogik hat so das Ziel, sich selbst überflüssig zu machen und zur Selbsterziehung zu werden, die dann bis zu unserem Tode fortreicht ...“ (Nohl 1961, p. 132).

Wenn wir diese Definition des pädagogischen Verhältnisses durch Nohl betrachten, dann erkennen wir, dass die pädagogische Situation in einer Schulklasse damit kaum zu erfassen ist. Das „pädagogische Verhältnis“ oder – wie es bei Nohl auch heisst – der „pädagogische Bezug“ ist letztlich nur für die Analyse von Dyaden gerüstet.

Die „Pädagogik“ (verstanden als Handlungslehre für Lehrkräfte) fragt nie so weit, dass die *Asymmetrie* des pädagogischen Verhältnisses (das Reifegefälle im Sinne von Nohl) in Frage gestellt wird. Die erzieherische oder didaktische Situation wird theoretisch nicht als *Interaktions*situation in den Blick genommen, sondern immer schon als intentional strukturiert dargestellt: Erziehung und Unterricht werden in der Perspektive des Erziehers oder Lehrers als absichtliche, d.h. intentional gerichtete Handlung erschlossen, womit die "Gegenseite" (Schülerinnen und Schüler), die ja auch Intentionen hat, ausgeblendet wird.

Es ist aber nicht nur die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, die sich vom Begriff der Handlung her definiert. Auch die analytische Erziehungswissenschaft, wie sie beispielsweise von Wolfgang Brezinka vertreten wird, versteht unter Erziehung ein Handeln. Brezinka ist der Ansicht,

> „... dass Erziehung überhaupt nur unter der Voraussetzung zustande kommt, 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“ (Brezinka 1978, p. 44f.).

Mit Brezinkas Definition von Erziehung ist gerade der Interaktionsbegriff von jenem der Erziehung zu unterscheiden. Brezinka betont, unter Erziehung werde

> „... etwas anderes verstanden als bloss soziale Wechselwirkung, Soziale Interaktion, 'Kommunikation' oder 'Umgang' (wie der alte pädagogische Fachausdruck dafür lautet). Erziehung setzt 'Umgang', 'Soziale Interaktion' oder 'Kommunikation' der Educanden mit ihren Bezugspersonen, darunter auch mit ihren Erziehern voraus, aber sie ist nicht damit identisch“ (Brezinka 1981, p. 98).

Brezinka wendet sich aufgrund seiner definitorischen Festlegungen gegen andere Definitionen von Erziehung, wie beispielsweise jene des Ehepaares Reinhard und Anne-Marie Tausch, bei denen es heisst:

> „*Erziehung* ist ein gegenseitig befriedigendes, das bedeutsame Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung förderndes Zusammenleben von Menschen“ (Tausch & Tausch 1991, p. 28).

Ähnlich heisst es bei Friedrich Winnefeld:

> „Erziehungsgeschehnisse sind soziale Interaktionen, welche auf Steuerung und Umsteuerung von Verhalten hinzielen“ (Winnefeld 1972, p. 155).

Brezinka wendet sich auch gegen Karl-Josef Klauer, der wie folgt definiert:

> „Erziehung ist der Prozess der Wechselwirkung (Interaktion) von Lehren und Lernen“ (Klauer 1973, p. 47).

Bei dieser Definition ist jeder personale Bezug weggelassen: Es interagieren nicht Erzieher und Edukand bzw. Lehrender und Lernender, sondern das Lehren und das Lernen.

Die Grenzen einer handlungstheoretischen Grundlegung der pädagogischen Wissenschaft liegen in der Selektivität des Handlungsschemas. Das Handlungsschema ist eingleisig: Die pädagogische Wirklichkeit wird vom Standpunkt des Erziehers oder Lehrers aus erschlossen, der Standpunkt des pädagogisch Handelnden selbst aber bleibt letztlich im Dunkeln. Insofern entspricht die handlungstheoretische Schematisierung des Unterrichts sehr genau dem Schema des pädagogischen Verhältnisses: Dieses ist intentional gerichtet und kennt *keine Symmetrie*. Es gibt auch *keine Interaktion*, keine Feedback-Schleifen, keine Drittperspektive, die reziproke Prozesse zwischen Erzieher und Edukand thematisieren könnten. In diesem Sinne hegt Hans Scheuerl zu Recht Zweifel, „... ob sich Erziehung überhaupt vom Ansatz einer Handlungstheorie her zureichend erfassen lässt“ (Scheuerl 1983, p. 249).

Das Problem, so können wir bereits an dieser Stelle formulieren, liegt darin, dass die auf Handlung reduzierte Gegenstandsdefinition der Pädagogik die *systemischen* Prozesse, die in pädagogischen Situationen (insbesondere in Unterrichtssituationen) ablaufen, ausblendet.

1.3.2 Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung

Eine wesentliche Erweiterung für die umfassende Deutung der pädagogischen Interaktion ist die Betrachtungsweise, die von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgeht. Die Lehrkraft beeinflusst die Schülerinnen und Schüler, zugleich aber beeinflussen diese auch die Lehrperson. Darüber hinaus ist der Einfluss der *konkreten Erziehungssituation*, in der die beiden Akteure interagieren, zu berücksichtigen.

Das transaktionale Modell erzieherischer Interaktion nach Nickel (1976) räumt dieser Wechselwirkung einen bedeutenden Platz ein.

> „Es handelt sich zum einen um intrapsychische Bedingungsvariablen, d.h. um Faktoren, die in der Person des Lehrers bzw. Schülers gegeben sind, zum anderen um Variablen des soziokulturellen Umfelds.“ (Nickel 1976, zit. nach Rosemann & Bielski 2001, p. 159).

Die Abbildung 1.2 zeigt wie vielfältig die Rückkoppelungsprozesse sind, die in einer Unterrichtssituation stattfinden.

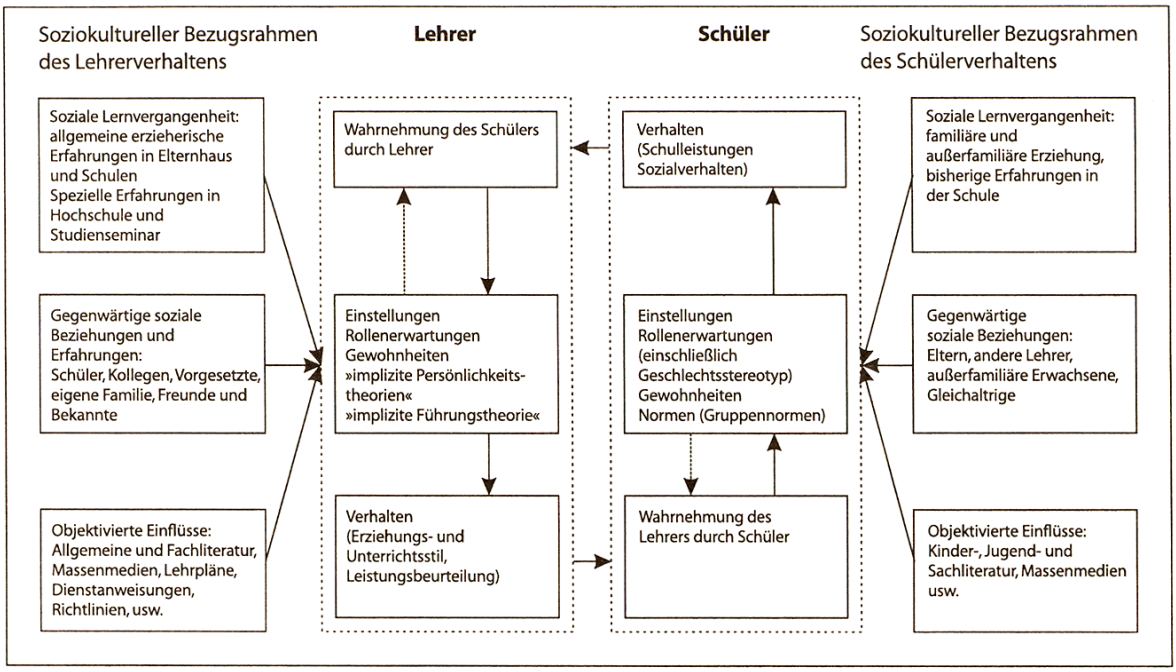


Abbildung 1.2: Transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung nach Nickel 1976 (aus: Rosemann & Bielski 2001, p. 160)

Die Lehrperson interpretiert das Verhalten einer Schülerin bzw. eines Schülers auf dem Hintergrund eigener Einstellungen, Erfahrungen, Erwartungen usw. und verhält sich dieser Schülerin bzw. diesem Schüler gegenüber in einer bestimmten Art und Weise. Zugleich laufen die analogen Prozesse auf Seiten der Schülerin bzw. des Schülers ab. Auf Grund eigener Interpretation des Lehrerverhaltens macht sich die Schülerin bzw. der Schüler ein Bild von der Lehrkraft und realisiert eigenes Verhalten dieser gegenüber. Diese analog verlaufenden Prozesse veranschaulichen die Reziprozität (Wechselseitigkeit) der Wahrnehmung in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Die gegenseitige Beeinflussung führt nicht nur zur Modifizierung einzelner Verhaltensweisen, sondern es findet eine Veränderung der Gesamtsituation statt.

Dieses Modell macht deutlich, dass die pädagogische Interaktion ein dynamischer Prozess ist, in dem sich der Erziehende und der Edukand *wechselseitig* beeinflussen. Die Symmetrie bzw. (Reziprozität) ist somit ein zentrales, wenn nicht *das* zentrale Merkmal auf der Systemebene sozialer Beziehungen (vgl. Kapitel 4.1).

1.4 Reziprozität

Was verstehen wir überhaupt unter Reziprozität? Reziproke Beziehungen scheint es bereits bei Tieren zu geben. Jedenfalls zeigt die biologische Forschung, dass es unter Tieren Beziehungen gibt, die eine einfache Form von Gegenseitigkeit zum Ausdruck bringen (vgl. Axelrod 1991). Man spricht von „reziprokem Altruismus“. Damit ist gemeint, dass bei zwei Tieren, die sich erstmals begegnen, das eine eine Vorleistung erbringt. Die Interaktion beginnt jedenfalls nicht notwendigerweise aggressiv. Begegnen sich die Tiere erneut, so wird abgewartet, ob das andere Tier eine Gegenleistung erbringt. Ist dies der Fall, wechseln die Tiere von nun an mehr oder weniger ab in der Unterstützung des jeweiligen anderen. Man kann sagen: „Die eine Hand wäscht die andere“. Wichtig bei dieser Beobachtung an Tieren ist, dass der Prozess des reziproken Austausches *kooperativ* beginnt, d.h.

nicht mit Gewalt oder Aggression. Die Kooperativität hält zumindest so lange an, bis das andere Tier reagiert hat.

Dies macht angesichts der theoretisch denkbaren Möglichkeit eines sozialen Stillstands Sinn. Wenn es keine Bereitschaft gäbe, in den Anfang einer sozialen Beziehung zu „investieren", wäre schwer denkbar, wie soziale Verhältnisse überhaupt zustande kommen könnten. Wenn jedoch soziale Beziehungen mit positiven Vorleistungen eröffnet werden, die dann – entsprechend dem Prinzip der Gegenseitigkeit – im positiven Sinn erwidert werden, dann kann verständlich werden, dass sich soziale Systeme bilden können.

So gesehen, ist es nicht erstaunlich, dass der Begriff der Reziprozität auch in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Theorien eine bedeutende Rolle spielt. Nach dem deutschen Soziologen Georg Simmel beruhen „... alle Kontakte zwischen den Menschen auf dem Schema des Gebens und Wiedergebens von etwas Gleichwertigem". Gemäss dem Engländer Leonard Hobhouse ist die Reziprozität das „vitale Grundprinzip der Gesellschaft". Der Ethnologe Thurnwald glaubte, alles gesellschaftliche Leben sei auf das Prinzip der Reziprozität reduzierbar. Der französische Ethnologe Marcel Mauss konnte in einer berühmten Studie mit dem Titel „Die Gabe" nachweisen, dass das Prinzip von Gabe und Gegengabe in vielen Kulturen von grundlegender Bedeutung ist. An Marcel Mauss hat Claude Lévi-Strauss angeknüpft, der in seiner „Strukturalen Anthropologie" schreibt, die „Theorie der Gegenseitigkeit" sei für das ethnologische Denken „auf einer so festen Unterlage begründet, wie es in der Astronomie die Gravitationstheorie ist" (Lévi-Strauss 1972, p. 180). Deshalb nannte er Marcel Mauss den „Newton der Ethnologie". In ähnlich grundlegender Weise sprach der amerikanische Soziologe Howard Becker vom *homo reciprocus*. Für Arnold Gehlen ist die Reziprozität des Handelns eine „Form der Verständigung", ein „Doppelgänger der Sprache im nichtflüchtigen Material", der als „Sozialzement" wirkt (vgl. Gehlen 1986, p. 46). Für Michael Oppitz schliesslich „... gehört die Entdeckung des Prinzips der Reziprozität ... zu den elementaren Errungenschaften der neueren Ethnologie und Soziologie" (Oppitz 1993, p. 99).

1.4.1 Reziprozität im pädagogischen Verhältnis – Ausgangsthese

Das pädagogische Verhältnis ist ein asymmetrisches, eingleisiges Verhältnis, d.h. ein Verhältnis der Ungleichheit. Damit kann man nicht beginnen, sondern man muss mit der tiefer liegenden Frage beginnen, wie ein solches asymmetrisches Verhältnis überhaupt möglich ist, vor allem wenn wir ausschliessen wollen, dass die Asymmetrie mittels Gewalt erzwungen wird. Dies müssen wir ausschliessen, denn ein Gewaltverhältnis kommt als Grundlage für erzieherisches und unterrichtliches Handeln nicht in Frage. Damit setzen wir voraus, dass Erziehung und Unterricht mit Asymmetrie zu tun haben: Es gibt ein „Generationengefälle", das zugleich ein „Reifegefälle" und ein „Kompetenzgefälle" ist. Diese Asymmetrie kann man schwerlich wegdiskutieren – allen Bemühungen der Antipädagogik oder der antiautoritären Erziehung zum Trotz.

Wie aber erreicht man Einwilligung in Asymmetrie? Walter Doyle bringt die Aufgabe der Klassenführung in Zusammenhang mit der sozialen Ordnung im Unterricht. Herbart hat von der „Regierung" der Kinder gesprochen. Soziale Ordnung kann erzwungen werden. Es ist aber klar, dass Macht und Gewalt in pädagogischer Hinsicht ungeeignete, unerwünschte oder unerlaubte Mittel sind, um soziale Ordnung zu begründen. Deshalb stellt sich die Frage nach den sozialen Grundlagen des pädagogischen und didaktischen Handelns mit aller Dringlichkeit: Wenn soziale Systeme quasi natürlicherweise entstehen, weil Menschen keine Götter sind und sich nicht zu durchschauen vermögen, dann können wir trotzdem nicht davon ausgehen, dass sich asymmetrische soziale Beziehungen wie in der Erziehung und im Unterricht ebenfalls natürlicherweise bilden oder hingenom-

men werden. Deshalb die Frage: Was ermöglicht im Rahmen von sozialen Systemen wie der Schulklasse die Etablierung asymmetrischer Beziehungen?

Die Antwort, die wir hier vorschlagen, ist einfach: Die Ermöglichung von Asymmetrie liegt in der Symmetrie. Statt von Symmetrie können wir auch von Wechselseitigkeit oder *Reziprozität* sprechen. Damit stellen wir die These auf, dass didaktisches genauso wie pädagogisches Handelns nur gelingen kann, wenn es an eine Ebene zurückgebunden ist, auf der Lehrer und Schüler, Erzieher und Edukand, Eltern und Kind ein egalitäres und *symmetrisches* Verhältnis eingehen. Diese Symmetrie der Beziehung stellt gewissermassen die motivationalen Ressourcen bereit, damit sich Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler die „Zumutung" der Erziehung bzw. des Unterrichts gefallen lassen. Wir behaupten damit einen ununterbrochenen Austausch zwischen diesen beiden Ebenen: der Ebene der symmetrischen (reziproken) Beziehungen von Lehrer und Schüler und der Ebene ihrer asymmetrischen (komplementären) Beziehungen.

Wenn wir diese allgemeine These konkretisieren, dann erscheint die Systemebene des Unterrichts als Ebene der Symmetrie, während auf der Handlungsebene asymmetrische Beziehungen dominieren. Die Systemebene des Unterrichts ist die Ebene der Reziprozität (vgl. Kapitel 2.1.5).

Das soziale System geht aus Wechselseitigkeit hervor. Wenn ich den anderen wahrnehme und der andere mich wahrnimmt, und wir zugleich wahrnehmen, dass wir uns wechselweise wahrnehmen, dann emergiert Sozialität. Auf die Personen von Lehrer und Schüler bezogen, sind beide gleichermassen von der Reziprozität der Wahrnehmung betroffen. Keiner darf sich der Wahrnehmung durch den anderen entziehen, wenn sich das soziale System Unterricht konstituieren soll. Jede Abdunkelung von Wahrnehmbarkeit reduziert den Bereich der Kommunikation und das Ausmass von Information, das die eine Seite über die andere gewinnen kann.

Nun ist es zweifellos so, dass im Unterricht Interessen bestehen, gewisse Dinge unter Verschluss zu halten. Sowohl die Lehrkraft als auch die Schülerinnen und Schüler möchten nicht zu jeder Zeit und in jeder Hinsicht der Beobachtung durch die Gegenseite ausgesetzt sein. Wir haben gesehen, wie schwierig es für Lehrer sein kann, zu wissen, was und wie viel Schülerinnen und Schüler verstehen oder verstanden haben. Lehrkräfte, das kann man durchaus sagen, wissen zwar einiges über ihre Schülerinnen und Schüler, aber ganz sicher nicht alles. Das Nicht-Wissen der Lehrer kann von den Schülern als Machtmittel eingesetzt werden. Wie umgekehrt auch der Lehrer sein Wissen über Schülerinnen und Schüler als Mittel zur Ausübung von Macht verwenden kann. „Wissen ist Macht", wie es heisst. Das gilt auch im Falle des Wissens über andere Personen.

Da Macht in pädagogischen Situationen ein fragwürdiges Mittel zur Erzeugung von Einwilligung ist, sind Formen der Reziprozität geeigneter, um den Unterricht sozial zu integrieren. Reziprozität beruht auf Egalität. Soziale Ordnung, die auf Gegenseitigkeit basiert, ist auf Macht nicht angewiesen. Für die Aufgabe der Klassenführung stellt sich grundsätzlich die Frage, wie viel Macht eine Lehrkraft einsetzen will oder darf, um soziale Ordnung zu gewähren. Wenn wir vom Prinzip der Gegenseitigkeit ausgehen, ist Macht ein Mittel, das die Struktur der Gegenseitigkeit korrumpiert. Von daher gesehen ist möglichst viel Gegenseitigkeit das bessere Mittel zur Integration einer Schulklasse als die Ausübung von Macht oder gar die Anwendung von Gewalt.

„Möglichst viel Gegenseitigkeit" heisst unter anderem, dass bereits auf der Wahrnehmungsebene wenige Beschränkungen bestehen sollten. Für die Lehrkraft heisst dies, dass sie sich auch wahrnehmbar macht, nicht nur im äusserlichen Sinn, dass sie anwesend ist, ansprechbar ist, befragbar ist etc., sondern auch, indem sie ihre Entscheidungen, Erwartungen und Anforderungen, aber auch ihre Enttäuschungen oder ihre Selbstkritik offen legt, damit sichtbar wird, wie sie ihren Unterricht verstanden haben möchte. Sich selber in der Unterrichtssituation wahrnehmbar und befragbar machen, ist gewissermassen eine Vorleistung, ein Angebot, das dem Prinzip der Gegenseitigkeit eine Chance

gibt, insofern die Schülerinnen und Schüler nun eine Gegenleistung erbringen können, indem sie in ihrem Verhalten ebenfalls Offenheit an den Tag legen.

Wenn Lehrer und Schüler abwarten wollten, was die andere Seite tut, bevor sie selbst etwas tun, hätten wir jenen Nullpunkt der Sozialität, zu dem die beiden höflichen Menschen vor der Türe regredieren. Einer muss den ersten Schritt tun. Im Falle des Unterrichts ist es naheliegenderweise die Lehrkraft, die sich als erste exponiert und in die Reziprozität der Systemebene des Unterrichts investiert. Deshalb wird auch in vielen Empfehlungen zur Klassenführung der ersten Begegnung von Lehrern und Schülern eine grosse Bedeutung gegeben. Wie in einer Liebesbeziehung reduziert der erste Schritt die Ungewissheit der Situation. Jede Festlegung gibt der Gegenseite einen Hinweis, wie die Situation zu verstehen ist, aber auch, ob sie die Festlegung annehmen oder ablehnen will. Jede Festlegung hat „Informations- und Anschlusswert für anderes Handeln“ (Luhmann 1985, p. 165).

1.4.2 Begriffliche Abgrenzung

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, Gastwirt und Gast, Vorgesetzter und Untergebener), 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“ (Gouldner 1984, p. 98).

Das Prinzip der Reziprozität, wie es hier verstanden wird, ist von *Tausch- oder Austauschbeziehungen* streng zu unterscheiden.[10] Es geht gerade nicht um die Entsprechung von Verkaufen und Kaufen. Bei einem Kauf sind Verkäufer und Käufer im Moment der vollzogenen Transaktion quitt; sie sind sich nichts mehr schuldig. Insofern haben soziale Verhältnisse, die auf der Basis von Zahlungen beruhen, etwas Unverbindliches an sich. Es sind Transaktionen zwischen Fremden, die sich auch nach dem Kaufakt fremd bleiben. Reziprozität meint demgegenüber eine Verpflichtung, die an die Zeit gebunden ist. Wie Pierre Bourdieu bemerkt, muss die Gegengabe,

> „... wenn sie nicht zur Beleidigung werden soll, *zeitlich verschoben* und *verschieden* sein ..., weil die sofortige Rückgabe eines genau identischen Gegenstandes ... 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).

Reziproke Beziehungen wirken genau dadurch sozial integrierend, dass sie in einem zeitlich *offenen* Raum stattfinden. 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).

Mit der zeitlichen Extension als Kriterium reziproker Beziehungen wird zum Ausdruck gebracht, dass soziale Beziehungen bzw. Verhältnisse gemeint sind, in denen man sich wieder begegnet oder

---

[10] Es gibt in den Sozialwissenschaften eine „Austauschtheorie“, die eher dem Prinzip von Kauf und Verkauf entspricht als der Idee der Reziprozität. Auf diese Theorie wird hier nicht weiter eingegangen.

damit rechnet, sich wieder zu begegnen. In einmaligen Beziehungen mag es vorteilhafter sein, nach reinen Tauschkriterien zu agieren. Im Kauf steckt etwas Neutralisierendes, das die Interagierenden voreinander schützt. Geld treibt einen Keil zwischen die Menschen, was sowohl positive wie auch negative Seiten hat. Die negativen werden sichtbar, wenn (auch) Nahbeziehungen nach ökonomischen Kriterien gestaltet werden. In überschaubaren Verhältnissen, wie sie in Form von Erziehung und Unterricht gegeben sind, sind ökonomische Transaktionen keine adäquate Form von Beziehung. Es ist im Gegenteil davon auszugehen, dass die Ökonomisierung sozialer Beziehungen zu einem Verlust an sozialer Verbindlichkeit und sozialer Integration führt. Pädagogische Beziehungen sind darauf angewiesen, dass die Anwesenden ihr Personsein sichtbar machen. Das tun sie aber nicht, wenn sie ihr Verhältnis als Tauschbeziehung definieren. Wie der deutsche Sozialphilosoph Jürgen Habermas, allerdings in einer anderen Begrifflichkeit, darlegt, kann das Überhandnehmen von anonymen Mechanismen der Sozialintegration zur „Kolonisierung der Lebenswelt“ führen. In pädagogischen Situationen ist daher zu verhindern, dass die sozialen Beziehungen einer ökonomischen Logik zum Opfer fallen. Nur wenn das Prinzip der Reziprozität im Sinne eines zeitbindenden Mechanismus verstanden wird, wirkt es sozial-integrativ.

1.4.3 Ergänzungen zum Begriff der Reziprozität

Wir wollen im Folgenden den Begriff der Reziprozität noch mit etwas Inhalt anreichern, indem wir uns einige Begriffe vor Augen führen, die auf der Idee der Reziprozität beruhen oder ihr zumindest nahe stehen. Es geht um vier Ergänzungen.

(1) Zunächst sei auf Jean Piaget verwiesen, der von Zusammenarbeit spricht. Genauso wie Reziprozität ist Zusammenarbeit ein symmetrischer Begriff. Eine ausführliche Diskussion hat Piaget der Zusammenarbeit im Rahmen seiner Analyse der moralischen Entwicklung bei Kindern gewidmet. In der Zusammenarbeit sieht er die wesentliche Bedingung der Entwicklung von Autonomie. „Nur in der Zusammenarbeit und durch sie kann es eine vollkommene [moralische] Autonomie geben“ (Piaget 1983, p. 416). „Allein die Zusammenarbeit lässt das Kind zur Selbständigkeit finden und formt ... sein Gefühl für das Gute“ (Piaget 1986, p. 111). Die Bedeutung der Zusammenarbeit für die Entwicklung des Kindes liegt darin, dass sie Gleichheit erfahren lässt. Die Gleichheit ist die Grundlage für die Reziprozität (Gegenseitigkeit) menschlicher Beziehungen. Verhältnisse der Gegenseitigkeit sind egalitäre Verhältnisse.

Eine Zusammenarbeit hat Piaget allerdings nur unter Gleichaltrigen für möglich gehalten. Die Familie schien ihm ein System der Machtausübung und der Ungleichheit zu sein. Doch Piaget ist hier nicht allzu wörtlich zu nehmen. Denn das entscheidende Kriterium ist die Erfahrung egalitärer Beziehungen. Es ist aber nicht einzusehen, weshalb Egalität und Zusammenarbeit nicht auch in Familien und Schulen erfahrbar sein sollen.

Die Zusammenarbeit ermöglicht deshalb die Entstehung von (moralischer) Autonomie, weil sie einen ständigen Druck ausübt, sich mit dem Standpunkt anderer zu befassen. Sobald man sich in die Situation eines anderen oder einer anderen versetzen kann, relativiert sich der eigene Standpunkt, und die formale Gleichheit der Menschen wird sichtbar. Erst mit der Gegenseitigkeit tritt die Autonomie „... in Erscheinung, wenn die gegenseitige Achtung stark genug ist, im Individuum das innerliche Bedürfnis hervorzurufen, den anderen so zu behandeln, wie es selbst behandelt sein möchte“ (Piaget 1983, p. 238).

(2) Piaget spricht hier von der gegenseitigen *Achtung*. Tatsächlich ist dies ein weiterer Begriff, der zur Konkretisierung der Systemebene des Unterrichts helfen kann. Statt Achtung können wir auch Anerkennung oder Respekt sagen. Bei Piaget heisst es, die „echte Zusammenarbeit“ sei ein Analo-

gon zur „gegenseitigen Achtung“ (vgl. Piaget 1986, p. 114f.). Diese sei dann verwirklicht, wenn die Individuen einander gleichen persönlichen Wert beimessen. Interessanterweise deckt sich dies mit einer Äusserung von Luhmann, die dahin geht, alle Moral beziehe sich „... letztlich auf die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Menschen einander achten bzw. missachten“ (Luhmann 1985, p. 318). Die Moral regle „... die Bedingungen wechselseitiger Achtung bzw. Missachtung“ (Luhmann 1985, p. 215). Dabei bezieht sich die Achtung immer auf die Person als ganze. Wenn wir uns moralisch anerkennen, dann achten wir uns als Personen und nicht in Teilfunktionen, die wir als Rollenspieler ausüben.

Insofern Fragen der Moral auf das Prinzip der wechselseitigen Anerkennung Bezug nehmen, ist die Systemebene des Unterrichts somit auch die Ebene der moralischen Integration der Schulklasse. Pädagogische sowohl als auch didaktische Handlungen müssen getragen werden von einem Verhältnis wechselseitiger Anerkennung. Piaget thematisiert mit seinen Begriffen der Zusammen-arbeit und der wechselseitigen Achtung die dem asymmetrischen „pädagogischen Verhältnis“ vorgelagerte Beziehung des symmetrischen „Umgangs“ von Erzieher und Edukand. Bevor er daran denken könne zu erziehen, schreibt Piaget, müsse der Erzieher dem Kind ein Partner sein, und zwar „unter einem doppelten moralischen und intellektuellen Gesichtspunkt“ (Piaget 1983, p. 476).

Diese „Partnerschaft“ muss gegenseitig sein, soll sie den Prozess der Erziehung bzw. des Unterrichts tragen. Erzieher und Edukand, Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler müssen sich *gleichermassen* aneinander anpassen und sich *gegenseitig* in ihrem Personsein anerkennen. Für *beide* stellt sich das Problem, eine Beziehung einzugehen, die vorher nicht bestanden hat und zumindest über die Zeit des Unterrichts erhalten bleiben soll. Erziehung und Unterricht als asymmetrische Verhältnisse, in die ein Reife- oder Kompetenzgefälle eingebaut ist, sind eingebettet in ein egalitäres, symmetrisches soziales Verhältnis, das *tiefer* liegt und funktionieren muss, wenn das erzieherische Handeln einsetzen soll. „Unterrichtsstörungen“ sind deshalb oft nicht Probleme des Unterrichtens im engeren Sinn des Wortes, sondern Probleme des Umgangs von Lehrkraft und Schüler. Sie beruhen auf Störungen des sozialen Verhältnisses der Generationen, genauer: auf dem Misslingen der gegenseitigen Einstimmung von Lehrkraft und Schüler.

(3) Um genauer zu verstehen, was Gegenseitigkeit meint, darf nun nicht übersehen werden, dass es Gegenseitigkeit auch im Negativen gibt. Denn die Forderung, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, führt auch zur *Talion* – zur Vergeltung eines Übels durch ein anderes. Aug um Aug, Zahn um Zahn. Böses wird mit Bösem abgegolten.

Es scheint, als sei das Gebot der *Nächstenliebe* als Korrektiv für die Negativseite der Reziprozitätsnorm eingeführt worden, denn es verlangt, auch die linke Backe hinzuhalten, wenn die rechte Schläge bekommen hat, d.h. nicht Gleiches mit Gleichem zu *vergelten*, sondern durch eine Art paradoxe Intervention den Teufelskreis der Gewalt zu durchbrechen. Tatsächlich blockiert praktizierte Nächstenliebe den Teufelskreis der Vergeltung gleichsam im Moment seiner Entstehung (*in statu nascendi*).

Allerdings ist die Nächstenliebe eine schwer zu erfüllende Forderung, so dass es alleweil wahrscheinlicher ist, dass destruktive Handlungen eskalieren. Das Böse, das einem angetan wird, hinterlässt das Verlangen nach Rache, so dass ein pädagogisches System, dessen Reziprozitätsstruktur aus dem Gleichgewicht geraten ist, starke *Ressentiments* auslösen kann. Und zwar sowohl auf seiten der Erzieher wie auf seiten der Erzogenen. Hat sich eine solche, gleichsam alttestamen-tarische Situation einmal etabliert, ist die Eskalation des Niederträchtigen schier unvermeidlich. Dies, wohlverstanden, gerade auch in Erziehungskontexten, die damit natürlich jede pädagogische Wirksamkeit verlieren. Wo nur mehr darauf geachtet wird, der anderen Seite zurückzuzahlen, was man eingesteckt hat, da ist guter Rat teuer.

Falls er doch noch kommen sollte, müsste der gute Rat Bezug nehmen auf die Systemebene der pädagogischen Situation, d.h. auf die Struktur der Gegenseitigkeit, und dafür sorgen, dass die Norm der Reziprozität (wieder) ins Lot gerückt wird, d.h. positiv wirken kann. Dies dürfte nur gelingen, wenn das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung (wieder) in Kraft gesetzt werden kann. Unterrichtsstörungen können genau darin ihre Ursache haben, dass die Norm der Reziprozität ins Negative gekippt ist, so dass man beginnt, negativ zu bilanzieren und den negativen Saldo abzutragen, indem man der Gegenseite das Leben sauer macht. Die Gegenseite kann sowohl „Lehrer" als auch „Schüler" heissen. Schülerinnen und Schüler können Lehrkraft genauso „fertig" machen wie Lehrkraft Schülerinnen und Schüler.

(4) Die Norm der Reziprozität vermag auch verständlich zu machen, weshalb die Ursachen von Fehlentwicklungen bzw. Unterrichtsstörungen weit zurückliegen können. Was sich im Moment als Störung manifestiert, kann das Ergebnis eines langen Eskalationsprozesses sein, dessen Anfang nicht beachtet worden ist und demnach auch nicht erinnert wird. Warum „Peter stört" kann der Lehrkraft völlig unverständlich sein, und vielleicht weiss auch Peter selbst nicht (mehr), weshalb er zum Störenfried geworden ist. Solche 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. Die Gegenleistung *kann* nicht nur auf sich warten lassen, sie *muss* sogar. Schulische Konflikte brauchen ihre Ursachen daher nicht im Hier und Jetzt zu haben, sondern können in Transaktionen wurzeln, die über längere Zeitspannen hinweg bilanziert werden und zu einem unerwarteten Zeitpunkt ins Negative kippen.

1.4.4 Reziproke Beziehungen im Unterricht – ein Beispiel

Die Schulklasse erfüllt die Kriterien der Reziprozität geradezu beispielhaft. Wir haben es mit einer Situation zu tun, in die man über längere Zeit immer wieder zurückkehrt. Das Zusammensein mit denselben Menschen garantiert eine gleich bleibende Interaktionsdichte. Der Schatten der Zukunft ist lange 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 das System der Gegenseitigkeit sind Schüler und Lehrer gleichermassen einbezogen. Deshalb ist es nahe liegend, dass man in die Interaktionen – zunächst jedenfalls – investiert. Beide Seiten – Lehrer wie Schüler – können davon ausgehen, dass es sich „lohnt", der anderen Seite gegenüber wohlwollend zu sein. Soziale Ordnung muss daher nicht erzwungen werden; auf Macht als Mittel zur sozialen Integration kann verzichtet werden. Das wollen wir im Folgenden anhand von zwei Beispielen illustrieren.

Wenn die Norm der Reziprozität ein Kernelement der Systemstruktur des Unterrichts bildet, dann stellt gesamthaft gesehen jede Verletzung dieser Norm eine potentielle Bedrohung der sozialen Stabilität des Unterrichts dar. Dabei gibt es allerdings keine vordefinierten Bereiche, in denen die Norm erfüllt sein muss oder nicht. Es steht nicht ein für allemal fest, was unter das Gesetz bzw. die Norm der Reziprozität fällt. Letztlich ist es auf allen Ebenen des Unterrichts denkbar, Gegenseitigkeit zu erwarten und sich über fehlende Gegenseitigkeit zu empören. Wenn wir des Weiteren davon ausgehen, dass der Unterricht von den Lehrkräften und den einzelnen Schülerinnen und Schülern aus einer je eigenen Perspektive wahrgenommen wird, dann braucht auch kein Konsens zu bestehen hinsichtlich der Bereiche, in denen die Norm der Reziprozität erfüllt sein muss. Diese Bemerkung gilt es in Erinnerung zu behalten, wenn wir im Folgenden anhand von einem Beispiel illustrieren wollen, wie die Norm der Reziprozität im Unterricht verwirklicht sein kann.

Dieses Beispiel betrifft die Beurteilung von Lehrkräften durch Schülerinnen und Schüler. Was erwarten Schülerinnen und Schüler von einer guten Lehrkraft? David Hargreaves (1972) hat in einer Untersuchung in Grossbritannien folgende Unterschiede zwischen einem *beliebten* und einem *unbeliebten* Lehrer festgestellt:

Like		**Dislike**
A teacher who ...		A teacher who ...
	Discipline	
keeps good control.		is too strict; is too lax.
is fair; has no favourites.		has favourites; 'picks on' pupils.
gives no extreme or immoderate punishments.		punishes and threatens excessively/arbitrarily.
	Instruction	
explains and helps.		does not explain; gives little help.
gives interesting lessons.		does not know subject well; gives dull or boring lessons.
	Personality	
is cheerful, friendly, patient, understanding, etc.		nags, ridicules, is sarcastic, bad tempered, unkind, etc.
has a good sense of humour.		has no sense of humour.
takes an interest in pupils as individuals.		ignores individual differences.

Abbildung 1.3: Unterschiede zwischen einer beliebten und einer unbeliebten Lehrperson (aus: Hargreaves 1972, p. 131)

In einer anderen Untersuchung kommt Roy Nash (1976) zu folgenden Unterschieden zwischen einer guten und einer schlechten Lehrkraft aus Schülersicht (vgl. Nash 1976, p. 68):

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

Schliesslich berichten Anne Clark und John Trafford folgendes Ergebnis aus einer Untersuchung im Fremdsprachenunterricht:

> „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)“ (Clark & Trafford 1995, p. 321).

Zusammengefasst zeigen diese Studien ein ziemlich einheitliches Bild: Erwartet wird, dass der Lehrer bzw. die Lehrerin verständnisvoll ist, tolerant, emotional, undogmatisch, spontan, aber auch didaktisch kompetent, dass sie des Weiteren fähig sind, den Stoff zu erklären und den Unterricht interessant zu gestalten.

> „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 ...“ (Gerstenmaier 1975, p. 119).

Wenn wir die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler als Bestandteil der systemischen Struktur des Unterrichts deuten, dann wäre Reziprozität dann erfüllt, wenn die Lehrkraft den Erwartungen entspricht. Nun liesse sich einwenden, es bestehe kein Grund, die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zum Massstab des Lehrerverhaltens zu machen. Der Einwand ist im Prinzip richtig, trotzdem – wenn die Norm der Reziprozität die grundlegende Norm der Sozialintegration der Schulklasse ist –, dann muss es in jedem Unterricht egalitäre Strukturen geben, d.h. einen Bereich, wo Gleiches gegen Gleiches ausgetauscht werden kann. Und dann ist es zumindest nicht abwegig, den Unterricht einmal daraufhin anzuschauen, wo solche reziproken Verhältnisse überhaupt bestehen.

Dementsprechend kann man – um die These noch etwas zuzuspitzen – den Unterricht, den eine Lehrkraft erteilt, als eine Art Investition betrachten, die als Ertrag auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Kooperation bzw. sozial-integratives Verhalten abwirft. Anders formuliert: Das Wohlverhalten der Schülerinnen und Schüler kann als eine Gegenleistung gedeutet werden, die auf die Vorleistung der Lehrkraft folgt, also eine Art Abgeltung des guten Unterrichts durch diszipliniertes und sozial-integratives Schülerverhalten.

2 Machtstrukturen

2.1 Macht und Gewalt

Sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler haben Macht und sind Macht ausgesetzt. Lehrpersonen haben zunächst formelle Macht. Durch den Altersunterschied verfügen sie zusätzlich meist über körperliche Überlegenheit und einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung. So gesehen besteht zwischen den Lernenden und der Lehrperson ein asymmetrisches Verhältnis. Aber auch die Schülerinnen und Schüler besitzen Macht: Sie haben gemeinsam mit der Lehrperson eine Beziehungs- und Evozierungsmacht. Es besteht also ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis: Lehrpersonen können ohne kooperierende Lernende nicht arbeiten. Lernende sind umgekehrt darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen ihre Arbeit möglichst gut verrichten.

Die Tatsache, dass Lehrpersonen v.a. über formelle Macht verfügen, bedeutet nicht automatisch, dass diese von den Schülerinnen und Schülern auch anerkannt wird. Studien zeigen ausserdem, dass der Einsatz asymmetrischer Machtmittel Lernprozesse behindern und bei den Schülerinnen und Schülern zu Passivität und Ängsten oder Widerständen und Rebellion führen kann; zudem droht beim Einsatz asymmetrischer Machtmittel der Absturz in die Gewalt. Führung und Macht müssen von Lehrpersonen zunehmend in der Auseinandersetzung mit ihren Schülerinnen und Schülern errungen werden, also von den davon Betroffenen anerkannt und legitimiert werden.

2.1.1 Lewins Führungsstile und fünf Formen der Macht

Aufgrund ihrer sozialen Position verfügen Lehrerinnen und Lehrer über *Macht*. Sie sind den Schülerinnen und Schülern vorgeordnet. Letztere haben Ersteren Folge zu leisten, ganz unabhängig davon, ob sie den Lehrer oder die Lehrerin in ihrer Führungsfunktion akzeptieren oder nicht. Die formelle Position (ihre „Amtsautorität“) legitimiert die Lehrkräfte, Macht auszuüben und zum Beispiel Sanktionen zu erteilen, wenn ein Schüler oder eine Schülerin Fehlverhalten zeigt.

Es ist diese *formelle* Macht, die pädagogisch wenig Sympathie geniesst. Formelle Macht kann Angst erzeugen und dadurch das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen. Macht kann auch die Eigeninitiative lähmen. Kurt Lewin und seine Forschungsgruppe konnten in einer berühmten Studie zeigen, dass ein machtbasierter Führungsstil die Selbständigkeit und die Eigeninitiative von Kindern beeinträchtigt. Sie haben das folgende Feldexperiment durchgeführt:

Vier Gruppen von je fünf Kindern im Alter von zehn Jahren trafen sich während 21 Wochen, um unter der Leitung eines Erwachsenen Bastelarbeiten auszuführen. Alle sieben Wochen wechselten der Leiter und der Führungsstil. Alle vier Leiter waren auf ihre Aufgabe sorgfältig vorbereitet worden und hatten die Gruppen gemäss den verschiedenen Phasen der Untersuchung in einem autokratischen, demokratischen oder Laisser-faire-Stil zu leiten. Alle Leiter benutzten mehrere Stile, um die Personvariable zu kontrollieren. Die einzelnen Führungsstile wiesen dabei folgende Merkmale auf:

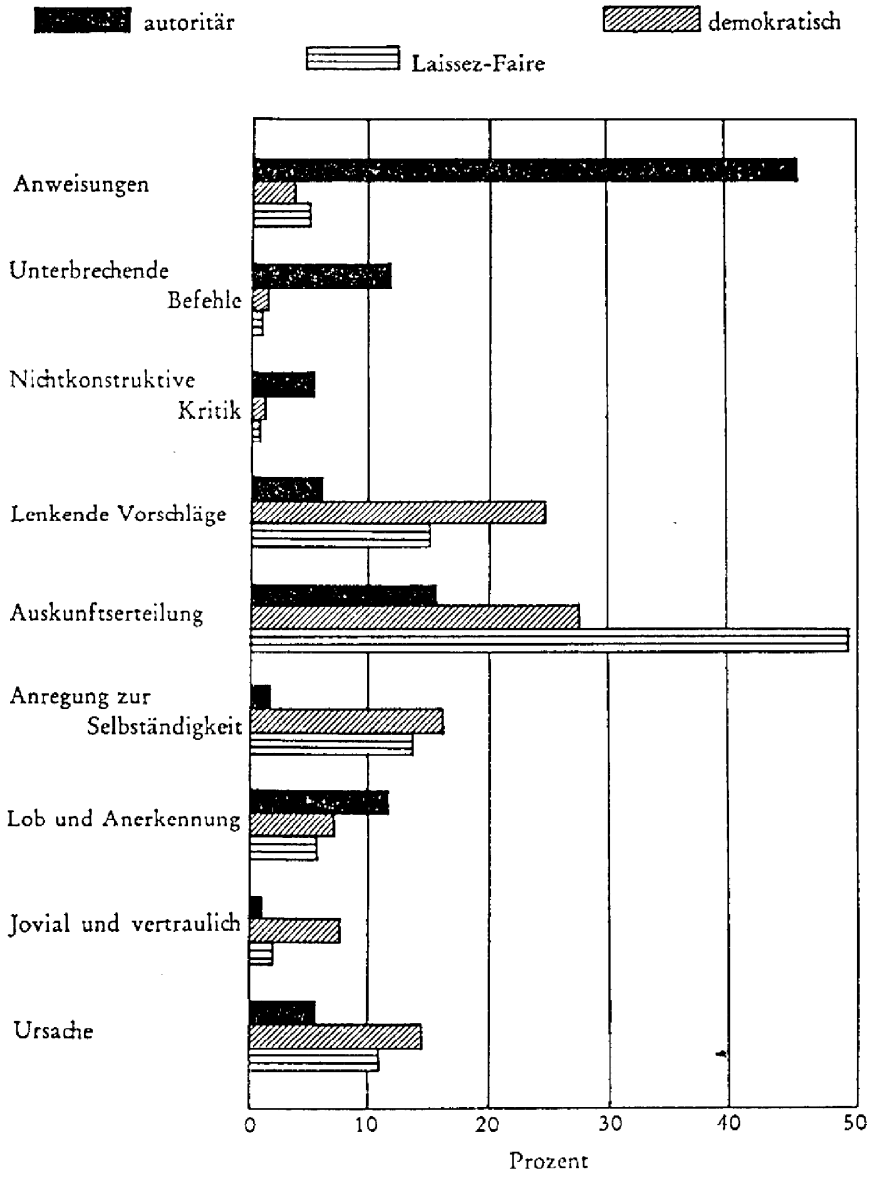


Abbildung 2.1: Vergleich des Verhaltens des durchschnittlichen autoritären, demokratischen und Laissez-Faire-Führers (aus: White & Lippitt 1969, p. 458)

Das Gruppengeschehen wurde in jeder Gruppe durch vier Beobachter sorgfältig registriert. Alle Kinder wurden in der Zeit des Phasenwechsels durch einen Aussenstehenden ausführlich interviewt. In allen Gruppen waren zusätzliche Ereignisse eingeplant, so wurde zum Beispiel der Leiter unerwartet abgerufen und überliess die Gruppe sich selbst, oder der Leiter kam zu spät, oder in Abwesenheit des Leiters stiess ein Aussenstehender („Elektriker“) zur Gruppe, der die Arbeit einzelner Kinder und dann der ganzen Gruppe kritisierte.

Die Ergebnisse dieser Feldstudie sind in den folgenden beiden Abbildungen dargestellt. Dabei wird im Falle der autokratischen Führung in zwei Reaktionstypen unterschieden: aggressive Reaktionen und submissive Reaktionen. Es sind dies zwei Formen von Reaktion auf autokratische Führung, die durchaus Sinn machen. Zunächst wird submissiv reagiert, dann aber kann die Reaktion in Auflehnung umkippen.

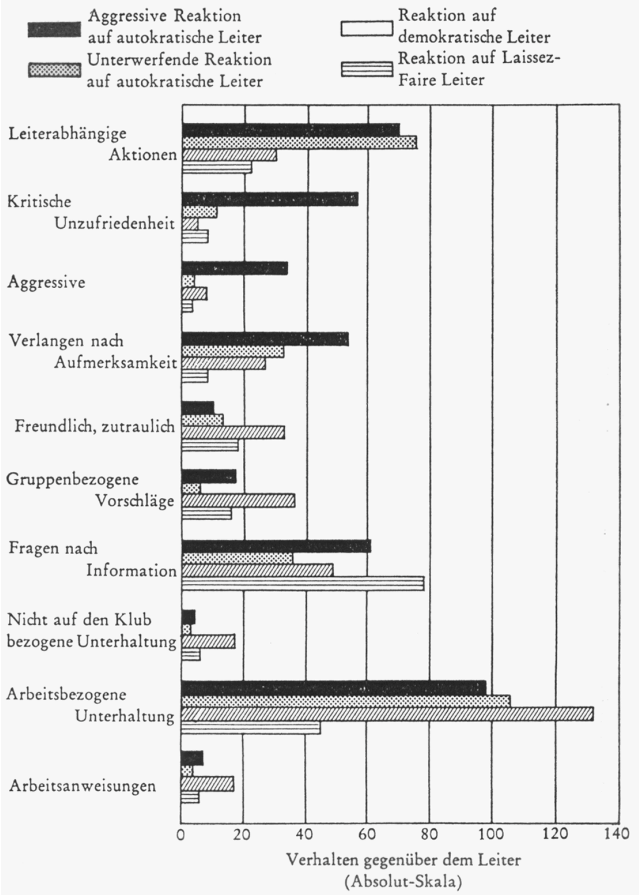


Abbildung 2.2: Vier Arten der Kind-Leiter-Beziehung (aus: White & Lippitt 1969, p. 482)

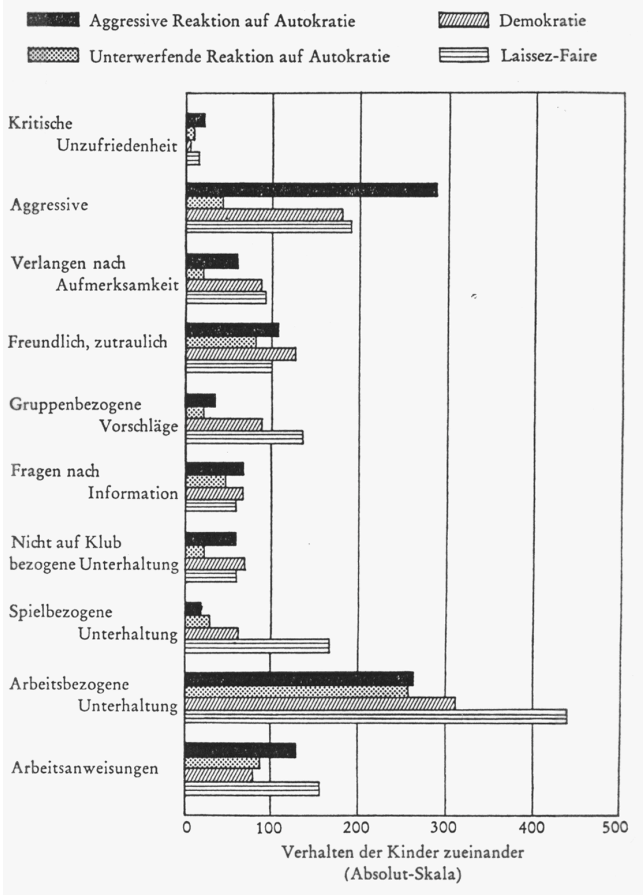


Abbildung 2.3: Vier Arten der Kind-zu-Kind-Beziehung (aus: White & Lippitt 1969, p. 483)

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Beim autokratischen Führungsstil treten weit mehr Aggressionen der Kinder untereinander auf, weit mehr Abhängigkeit und submissives Verhalten und weit weniger freie Interaktionen als bei den anderen Stilen. Beim demokratischen Führungsstil war das Klima besser, die Interaktionen waren freier, das Wort „ich“ wurde seltener gebraucht, und die Interaktionen waren stärker gruppenorientiert und freundlicher. Der demokratische Führungsstil wurde von den Kindern besser beurteilt als der Laisser-faire-Stil, bei dem die Kinder weniger und auch weniger gut arbeiteten. Die Arbeitsleistung war unter autokratischen Bedingungen etwas höher, die Motivation aber niedriger. In Abwesenheit des Leiters sank die Arbeitstätigkeit bei der autokratischen Führung beträchtlich; wenn der Leiter zu spät kam, fing niemand an zu arbeiten. Bei der demokratischen Führung hatte die Abwesenheit des Leiters keinen Einfluss auf die Gruppentätigkeit. Sündenbockverhalten, d.h. die Lenkung von Aggressionen auf einen unschuldigen Teilnehmer, kam in der autokratischen Gruppe oft vor, in der demokratischen fast nie. Insgesamt verliessen vier Jungen die Gruppe, alle in der autokratischen Phase des Experiments.

Was haben diese Führungsstile mit Macht zu tun? Wenn wir nochmals Abbildung 2.1 anschauen, dann ist anzunehmen, dass das autokratische Führungsverhalten tatsächlich mit Macht zu tun hat. Der Führer gibt Anweisungen, unterbricht mit Befehlen und übt destruktive Kritik. Doch bevor wir den autoritären Führungsstil mit Macht *gleichsetzen*, sollten wir definieren, was wir unter Macht überhaupt verstehen wollen. Es gibt eine berühmte Definition des deutschen Soziologen Max Weber: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht“ (vgl. Weber 1976, p. 28). Der kritische Punkt ist die Formulierung „gleichviel, worauf diese Chance beruht“. Weber inte-

ressierte sich nicht für *Formen* von Macht. Das ist in pädagogischer Hinsicht ungenügend. Denn Macht kann legitimiert sein, sie kann zugewiesen werden, sie kann akzeptiert sein etc. – was etwas völlig anderes ist, als wenn die Macht mit *Gewalt* durchgesetzt wird.

Grundsätzlich dürfte es in menschlichen Beziehungen ohne Macht nicht gehen. Folglich dürften auch pädagogische Beziehungen im Sinne der Definition von Max Weber kaum je machtfrei sein. Über Macht verfügen aber nicht nur die Lehrkräfte; auch den Schülerinnen und Schülern sind Formen von Macht zugänglich. In Anlehnung an eine Klassifikation von John French und Bertram Raven hat Walter Neubauer folgendes Schema zusammengestellt:

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 (sozioemotionaler Aspekt)	symmetrisch
(5) Evozierungsmacht („cue control")	Gezieltes Auslösen vorhandener Reaktionstendenzen (Interessen u. a.)	symmetrisch

Abbildung 2.4: Komponenten des aktuellen Lehrereinflusses (aus: Neubauer 1974, p. 238)

Es handelt sich um fünf verschiedene Machtformen, wobei die ersten zwei ausschliesslich der Lehrkraft, die letzten zwei auch den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen. Die mittlere Form (Wissensmacht) ist eher beim Lehrer monopolisiert, aber auch Schüler können unter Umständen über Wissensmacht verfügen. (Man darf hier nicht nur an das Stoffwissen denken, das in der Schule vermittelt wird; es gibt auch andere Formen von Wissen, die man zum Zwecke der Ausübung von Macht einsetzen kann.)

Anhand dieser Übersicht kann man erkennen, dass (auch) die Macht reziprok sein kann. In Bezug auf das Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts (vgl. Kapitel 2.3) heisst dies, dass die Formen (4) und (5) in den systemischen Bereich des Unterrichts zu liegen kommen. Es kann daher falsch sein, wenn man als Lehrkraft versucht, den Schülern diese Formen von Macht zu verwehren, da damit dem Unterricht ein Element von Reziprozität entzogen wird.

Wenn wir nach dieser Klärung des Machtbegriffs nochmals auf die Untersuchung von Lewin und seinen Mitarbeitern zurückkommen, dann lässt sich etwas genauer sagen, was die Differenz zwischen einem autokratischen und einem demokratischen Führungsstil ist. Es wäre falsch anzunehmen, im einen Fall (autokratisch) würde Macht ausgeübt, im anderen (demokratisch) nicht. Vielmehr handelt es sich um verschiedene Formen von Macht. Wo die autokratische Führung einseitig auf der Durchsetzung von Macht durch die Lehrkraft beruht, da geht es bei der demokratischen Führung um das Einholen von Einverständnis und die Ausübung von Macht. Es ist davon auszuge-

hen, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Aufgabe der Klassenführung dann angemessen erfüllen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Führungsrolle der Lehrkraft anerkennen, ohne dazu gezwungen zu werden.

Anerkennung beruht auf Reziprozität: wenn Macht dabei eine Rolle spielt, dann sollten es Machtmittel sein, die den Schülern nicht völlig entzogen sind. Neubauer schreibt zu diesem Punkt folgendes:

> „Durch die Akzentuierung symmetrischer Einflusskomponenten begibt sich der Lehrer in eine unmittelbare Auseinandersetzung mit den Schülern, die gewissemassen mit gleichen Waffen erfolgt. Wenn es auch gilt, dass die Einflussfaktoren (3), (4) und (5) für einen bestimmten Zeitpunkt als unveränderlich anzusehen sind, so sind sie doch von den Schülern grundsätzlich beeinflussbar“ (vgl. Neubauer 1974, p. 238).

Der Lehrer bezieht sich also nicht auf unangreifbare Privilegien seiner formellen „Amtsautorität“, sondern versucht, Führerschaft durch *Auseinandersetzung* mit den Schülerinnen und Schülern zu *erwerben*. Es ist im didaktischen Interesse der Lehrkraft, Macht möglichst dosiert einzusetzen. Angesichts heute favorisierter Ziele wie autonomes Lernen, selbstverantwortetes und selbstreguliertes Lernen kann nur ein mässiger Gebrauch von Machtmitteln empfehlenswert sein. Exzessiver Gebrauch von Macht führt leicht zum Gegenteil von autonomem Lernen: zu Heteronomie, Abhängigkeit, Passivität, Submission oder zum Gegenteil von Submission: zu Aggression und Rebellion.

2.1.2 Macht als latente Gewalt

Nun ist es alles andere als leicht, bei der Führung einer Klasse auf Machtmittel zu verzichten. Genauso wenig ist es einfach, die Macht, die einem als Lehrperson zur Verfügung steht, dosiert einzusetzen. Gerade die Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler ebenfalls über Macht verfügen, kann eine Lehrkraft dazu verleiten, bei Problemen der Klassenführung von symmetrischen zu asymmetrischen Formen der Macht zu wechseln. Dabei droht der Absturz in die Gewalt. Wir wollen deshalb etwas genauer untersuchen, wo die Grenze zwischen Macht und Gewalt liegt.

2.1.2.1 Die Versuchung der Gewalt

Wenn sich die Lehrkraft durch Anwendung von reziproken Machtformen gewissermassen auf die Ebene der Schüler herablässt, dann setzt sie sich verstärkt den Machteinflüssen der Schüler aus.

> „Sollte der Lehrer nun beispielsweise nach einiger Zeit der Schulpraxis in der Klasse feststellen, dass die Schüler in nicht-erwartungsgemässer Weise geringe Anstrengungen zur Erreichung des geplanten Zieles zeigen, so gerät er in die Gefahr, auf seine Positionsmacht durch die Anwendung nicht-symmetrischer Einflusskomponenten abzugleiten. Da die Schüler infolge der Enttäuschung der in der Zwischenzeit aufgebauten Erwartungen Widerstand leisten, wird er gezwungen, bei kleinen Anlässen ein unverhältnismässig grosses Mass an Machtmitteln zu investieren, um sich durchzusetzen. Bei Jugendlichen kann es sogar vorkommen, dass er durch die Eigendynamik der Gruppe und durch die verringerte psychologische Distanz geradezu als Gruppenmitglied behandelt wird, d.h. aus der Gruppe ausgestossen wird und keinen Einfluss mehr besitzt“ (vgl. Neubauer 1974, p. 241f.).

An dieser Stelle kann es zu Lehrergewalt kommen. Gewalt ist eine Form von Macht. Dies kann eine treffende Äusserung von Hannah Arendt zeigen:

> „... wir wissen oder sollten wissen, dass jeder Machtverlust [gemeint ist hier der Verlust von legitimer Macht, d.h. Herrschaft] 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“ (vgl. Arendt 1970, p. 86).

Der Satz ist auf politische Verhältnisse gemünzt, doch dürfte er pädagogisch genauso Sinn machen. Einen Schritt weiter führt die Analyse von Niklas Luhmann, der sehr subtil herausgearbeitet hat, dass die Anwendung von Gewalt zu einer Zerstörung der Machtbasis führt. Wer gewalttätig wird, verliert noch den letzten Rest von Macht, über den er verfügt hat: „Physische Gewalt kann als Machtgrundlage nur dienen, wenn und solange sie nicht benutzt, sondern als blosse Möglichkeit präsent gehalten wird“ (vgl. Luhmann 1974, p. 118). Auch dies ist ein Satz von pädagogischer Brisanz. Wer mit Gewalt seine Macht zu verteidigen versucht, der hat immer schon verloren. Denn Macht wird nur so lange als legitim anerkannt, wie sie nicht in Gewalt ausartet.

Zur Vermeidung einer solchen Eskalation von Macht zu Gewalt schlägt Neubauer zwei Strategien vor: Strukturierung der Situation und (relative) Unabhängigkeit von der Gratifikationsmacht der Schülerinnen und Schüler. Die erste Strategie entspricht der instrumentellen Führungsrolle der Lehrkraft, welche im Themenfeld „Klassenführung“ dargestellt wird (vgl. Kapitel 5.1). Es geht um klare und verständliche Aufgabenstellung am Anfang der Lektion, Motivierung der Schüler, Anpassung der Arbeitsbedingungen an den Verlauf der Lektion, d.h. um Sensibilität für die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und um methodische Unterstützung ihres Lernverhaltens. Insgesamt geht es um die Stärkung der didaktischen Kompetenz der Lehrkraft, d.h. ihrer Fähigkeit, den Stoff zu vermitteln und den Schülerinnen und Schülern bei der Aufgabenbewältigung unterstützend zur Seite zu stehen. Eine gute didaktische Kompetenz kann so die Machtposition einer Lehrkraft stärken.

Die zweite Strategie (sich von der Gratifikationsmacht der Schüler unabhängig machen) nimmt Bezug auf das Reziprozitätsverhältnis. Wer sich auf die systemische Ebene des Unterrichts einlässt, gerät in eine verstärkte Abhängigkeit von den reziproken Gegenleistungen der Schülerinnen und Schüler. Dabei kann es um Anerkennung der Tätigkeit als Lehrkraft gehen, um Sympathie, um Zuwendung oder auch um diszipliniertes Verhalten. Es ist gut bekannt, dass Lehrkräfte sehr wohl von dem abhängig sind, was von der Schülerschaft zurückkommt. Das Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern spielt zum Beispiel eine wichtige Rolle bei der Arbeitszufriedenheit von Lehrkräften. Und der heute vermehrt diskutierte Burnout von Lehrkräften hat oft genau damit zu tun, dass die Lehrer das Gefühl haben, von den Schülern komme nichts zurück.

Tatsächlich liegt die Gefahr eines vermehrt auf Reziprozität ausgerichteten Unterrichts in der potentiellen Abhängigkeit der Lehrkraft von den Gegenleistungen der Schülerinnen und Schüler. So gesehen, macht es durchaus Sinn, wenn Neubauer empfiehlt, der Lehrer soll sich von der Gratifikationsmacht der Schülerinnen und Schüler frei machen. Dabei sieht er zwei Merkmale, die eine solche relative Unabhängigkeit begünstigen: Ein positives Selbstkonzept und eine langjährige positive Lehrerfahrung. Was den ersten Punkt anbelangt, so hat ein generell positives Selbstkonzept zur Folge, dass vorübergehend ungünstige Rückmeldungen seitens der Schülerinnen und Schüler mit einem entsprechenden Selbstvertrauen entgegengetreten werden kann. Im zweiten Fall (langjährige positive Lehrerfahrungen) geht es letztlich um etwas ähnliches, nämlich um das Wissen der Lehrperson, dass es ihr bisher immer gelungen ist, schwierige Situationen zu bewältigen und die Ziele, die sie sich gesteckt hat, zu erreichen. Beides sind allerdings Merkmale, die sich nicht so leicht beeinflussen oder gar erzwingen lassen. Sie sind daher im Zusammenhang mit anderen Massnahmen zu sehen, die die Lehrkraft aktiv und gezielt gestalten kann.

2.1.2.2 Katz und Maus

Lehrerinnen und Lehrer müssen sich davor schützen, dass die Macht, über die sie verfügen, zu Gewalt verkommt. Gewalttätige Lehrer sind mittlerweile zu einem Thema geworden, das hohe öffentliche Aufmerksamkeit geniesst. Lehrkräfte, die physische Gewalt anwenden, haben mit scharfer Ablehnung der Öffentlichkeit zu rechnen. Und dies durchaus zu Recht, denn Gewalt ist im pädagogischen Kontext kein adäquates Mittel zur Erzeugung von Einwilligung. Noch sehen wir allerdings nicht genau, wo die Grenze zwischen Macht und Gewalt liegt. Doch lesen Sie zunächst den folgenden Zeitungsartikel, der vor einiger Zeit in der schweizerischen Tagespresse erschienen ist: „Die andere Schul-Gewalt" (vgl. Eichenberger 2000, in: Tages Anzeiger vom 12.7.2000, p. 9). Fragen Sie sich, wie es zu solcher Lehrergewalt kommen kann.

Die andere Schul-Gewalt

Im Rahmen einer breit angelegten, internationalen Studie geben 47 Prozent der Schweizer Schüler an, dass Lehrer ihre Macht regelmässig missbrauchen.

Von **Ursula Eichenberger**

Auf dem Pult der Schülerin herrschte regelmässig Unordnung. Eines Tages verlor der Lehrer die Nerven. Er schrie das Mädchen an, kritisierte ihren «Saustall», packte ihre Mappe und das Etui und schmiss beides in hohem Bogen aus dem Fenster im 3. Stock. «Dann forderte er mich auf, meine Sachen auf dem Pausenhof wieder aufzulesen», erinnert sich die heute 25-jährige Studentin. Die ganze Klasse wurde zum Beobachten ans Fenster beordert. Als sich das Mädchen bückte, schmiss der Lehrer von oben mit Gummis. «Einer traf mich am Po.»

Umfrage in drei Ländern

Die 25-jährige Frau ist eine von 3000 Studierenden aus der Schweiz, Österreich und Deutschland, welche 1998 vom Salzburger Erziehungswissenschaftler Volker Krumm zum Thema Machtmissbrauch durch Lehrer befragt wurde. «Die lärmige Diskussion der letzten Jahre über Gewalt an Schulen ist zu einseitig gelaufen», sagt der Soziologe. Gewalt gehe nämlich nicht nur von Schülern gegen andere Schüler und Lehrer aus, sondern umgekehrt auch von Lehrern gegen Schüler. In seiner Untersuchung spricht Krumm von Machtmissbrauch und nicht von Gewalt: «Verletzend erlebtes Lehrerverhalten ist vor allem verbaler Natur.»

47 Prozent der Befragten antworteten, dass sich Lehrer wiederholt verletzend ihnen gegenüber verhalten haben. 33 Prozent sagten, es habe sich um einen einmaligen Vorfall gehandelt. Bei 16 Prozent kam es einmal oder mehrmals wöchentlich zu Zwischenfällen, bei weiteren 16 Prozent ein- bis dreimal im Monat. 75 Prozent jener, die wiederholt Verletzungen erlebten, berichteten, diese hätten mindestens sechs Monate gedauert. Krumm unterschied zwischen sieben «Kränkungsstufen» von «sehr, sehr leicht» bis «sehr, sehr schwer». Die meisten Kränkungen wurden als «schwer» bezeichnet, was Stufe 5 auf der Skala entspricht.

Verglichen mit Studien über Gewalt von Schülern gegen Lehrer zeigt Krumms Untersuchung, dass es ungefähr gleich häufig zu Machtmissbräuchen von Lehrern kommt. «Das war für mich sehr überraschend», so Krumm. Weiter zeigte sich, dass Schüler das verletzende Verhalten von Lehrern weniger auf deren Disposition zurückführen als auf die Unterrichtssituation im Allgemeinen. So erklärten viele, das Lehrerverhalten stehe in direktem Zusammenhang mit ihrem eigenen Verhalten: «Mein Lehrer fühlte sich von mir herausgefordert», gab etwa ein ehemaliger Schüler an. Das führt Krumm zur Schlussfolgerung, dass Schüler ihren Lehrern mehr Empathie zeigen als Lehrer störenden Schülern gegenüber. Er erklärt das damit, dass es Lehrer schwerer als Schüler haben, Fehler und Schwächen zuzugeben: «Lehrer dürfen nicht verantwortlich sein für auffälliges Schülerverhalten.» Die Position der «noch unreifen Schüler» erlaube demgegenüber eigene Fehler eher: «Sie brauchen keine Amtsmacht zu beweisen.»

> «Die lärmige Diskussion über Gewalt an Schulen ist zu einseitig gelaufen.»
>
> VOLKER KRUMM, SOZIOLOGE

Der Luzerner Soziologe Hans-Ulrich Kneubühler, der sich immer wieder mit Bildungsfragen auseinander setzt, ist erleichtert, dass das Thema Gewalt an der Schule «endlich einmal im umgekehrten Sinn» untersucht wurde. Das Resultat überrascht ihn allerdings nicht: die Machtverteilung in Schulen sei seit eh und je asymmetrisch. In den letzten 30 Jahren habe man das mit dem Ruf nach «weicheren, netteren und verständnisvolleren Lehrern» aber etwas ausgeblendet. Das dürfe aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es «ohnmächtigen Lehrern irgendwann zu viel wird».

Überforderte Pädagogen

Kneubühler ist sich sicher, dass als veraltet geltende Sanktionsmöglichkeiten – beispielsweise an freien Nachmittagen das Schulhaus putzen – dringend wieder nötig wären. Heute greife man bei hartnäckigen Problemfällen stattdessen schnell auf Schulpsychologen zurück. Weiter verweist er darauf, dass die Schule in den letzten Jahren etliche Aufgaben übernehmen musste, «für die sie eigentlich gar nicht gedacht ist». Mit der Integration von Ausländern und dem «Managen multikultureller Klassen» etwa seien viele Lehrer überfordert.

Dass Lehrer das Feld der immer heterogener werdenden Klassen häufig nicht mehr abdecken können, bestätigt Urs Schiltknecht, Zentralsekretär des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Häufig zehre das an den Nerven und führe zu Verunsicherung. «Die Frage, wie man richtig reagieren soll, stellt sich häufig.» Auch wenn es ganze Kataloge von Massnahmen gebe, sei eines besonders wichtig: Verhaltensregeln aufzustellen und diese quasi in einen Vertrag mit den Schülern einzubinden. «Lehrer und Schüler müssen sich darüber unterhalten, wie sie miteinander umgehen wollen.»

Abbildung 2.5: Die andere Schul-Gewalt (Eichenberger 2000; aus: Tages Anzeiger 12.7.2000, p. 9)

Die Grenze zur Anwendung von Gewalt kann leicht überschritten werden, da Macht gewissermassen verborgene (latente) Gewalt ist. Das kommt in den beiden Zitaten von Arendt und Luhmann, denen wir im vorausgehenden Unterkapitel begegnet sind, deutlich zum Ausdruck. Wie Arendt schreibt, öffnet der Verlust von Macht der Gewalt Tür und Tor. An anderer Stelle meint sie, die Gewalt trete dort auf den Plan, wo die Macht in Gefahr sei (vgl. Arendt 1970, p. 57). Gewalt ist so gesehen der Schatten der Macht, der sich aber nicht zeigen darf, da er, sofern er sich zeigen würde, die Macht um ihre Legitimation bringen könnte. Dies genau wird in dem Zitat von Luhmann herausgestrichen, wenn er betont, die Gewalt könne nur solange als Grundlage der Macht dienen, *wie sie nicht benutzt wird*. Wer gewalttätig wird, der entzieht – so paradox es klingen mag – seiner Machtbasis die Legitimität.

Es sei denn, wir haben es mit polizeilicher oder militärischer Gewalt zu tun. In modernen Staaten wird der Polizei und dem Militär ein Gewaltmonopol zugestanden. Andere gesellschaftliche Gruppierungen dürfen keine Gewalt anwenden, um ihre Interessen durchzusetzen; Polizei und Militär dürfen es – im ausdrücklichen Auftrag des Staates. Allein sie sind berechtigt bzw. legitimiert, im Interesse der öffentlichen Ordnung und des Schutzes der Bürgerinnen und Bürger Gewalt auszuüben. Aber selbst im Falle der Polizei ist dieses Gewaltmonopol eine heikle Sache. Die Anwendung von Gewalt muss „angemessen“ sein; wenn sie es nicht ist, gerät die Polizei unter öffentlichen Druck.

Zwischen Macht und Gewalt besteht ein delikates Verhältnis. Wie delikat das Verhältnis ist, zeigt eine treffende Illustration von Elias Canetti:

> „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 die Maus ihr 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“ (vgl. Canetti 1980, p. 313).

In diesem Gleichnis wird deutlich, wie leicht Macht („potestas“) in Gewalt („violentia“) umkippen kann, wie das eine zum anderen werden kann. Gewalt ist eine Manifestationsform von Macht; Macht ist latente Gewalt (Ulich 1976, p. 136). Man kann auch sagen: Macht ist *symbolische* Gewalt. „Symbolisch“ deshalb, weil die *faktische* Gewalt physischer (nicht-symbolischer) Natur ist: Sie missachtet den anderen, indem sie seinen Körper verletzt.[11]

Der Mechanismus der Verwandlung von Macht in Gewalt gilt zweifellos auch für pädagogische Situationen. Wenn Sie den bisherigen Überlegungen zustimmen, wonach Macht (in welcher Form auch immer) aus menschlichen Beziehungen nicht wegzudenken ist, dann werden Sie auch zustimmen, dass pädagogische Beziehungen nie wirklich machtfrei sein können. Dann aber gilt der Mechanismus der Verwandlung von Macht in Gewalt auch für pädagogische Verhältnisse. Lehrergewalt kann so die Folge eines realen oder eingebildeten Machtverlustes sein, d.h. die hilflose Reaktion einer Person, die die Kontrolle über ihre Klasse oder Teile davon zu verlieren glaubt.

---

[11] Im Wort „Vergewaltigung“ kommt dieser Mechanismus geradezu beklemmend deutlich zur Sprache.

Wenn wir vermeiden wollen, dass die Macht, die in pädagogischen Situationen ausgeübt wird, in Gewalt umkippt, dann ist es ausserordentlich wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer die Macht, die ihnen verfügbar ist, *legitimieren*. Legitimierte Macht wird zumeist „Herrschaft" genannt. Im Gegensatz zur reinen Macht, die auch gegen Widerstand durchgesetzt werden kann (vgl. die Definition von Max Weber), beruht Herrschaft auf der Überzeugung der Beherrschten, dass die Macht, der sie unterworfen sind, rechtmässig (legitim) oder sachdienlich ist (vgl. Hartfiel 1972, p. 263). Herrschaft ist so gesehen *verliehene Macht*; sie ist nicht angemasste Macht. Insofern kann Herrschaft niemals durch Gewalt erzwungen werden. Sie muss legitimiert sein, wobei das Verfahren der Legitimierung der Macht verschieden sein kann. Politisch kennen wir Theokratien, Gerontokratien, Aristokratien, Monokratien (Monarchien, Diktaturen), Demokratien etc.

Herrschaft bedeutet so gesehen eine Begrenzung von Macht (vgl. Claessens 1970, p. 62f.). Als legitimierte ist sie institutionalisierte und damit *berechenbare* Macht. Wobei die Beispiele von Regierungsformen zeigen, dass der Begriff der Herrschaft eher für politische als für pädagogische Kontexte Sinn macht. Im pädagogischen Zusammenhang ist besser von *Autorität* die Rede. Herrschaft mag für die Schule als *Institution* der adäquate Begriff sein, nicht aber für die Lehrkraft als Person oder Inhaberin einer sozialen Position. Auch für die Autorität gilt aber, dass sie nicht erzwungen werden kann, sondern – genauso wie die Herrschaft – errungen werden muss bzw. verliehen wird.[12] Dies wollen wir im Folgenden erörtern.

2.2 Autorität

Wie die Gewalt kann die Autorität als eine Form von sozialer Einflussnahme betrachtet werden. Insofern stellt auch sie ein Mittel dar, das einer Lehrkraft verfügbar ist, um Schulklassen zu integrieren. Autorität ist allerdings zu unterscheiden von Autoritarismus. Letzterer meint eine Haltung, die Unterwürfigkeit und Gehorsam fordert. Noch bei Herbart wird zwischen den beiden Begriffen kaum unterschieden: „Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung; und so kann sie treffend dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt seyn würde, zu ersticken" (Herbart 1964, p. 20). So lässt sich Autorität heute nicht mehr begründen. Das Ansinnen, den Willen des Schülers zu brechen, gilt uns als zutiefst unpädagogisch. Dabei spielt der Wandel der Gesellschaft eine wesentliche Rolle.

In der Familie ist in den letzten Jahren eine eigentliche Auflösung des Autoritarismus zu beobachten. Liberale Erziehungsstile und kommunikative Erziehungspraktiken haben die Oberhand gewonnen. Wie der amerikanische Soziologe James Coleman bemerkt, hat sich die Eltern-Kind-Beziehung von einer Autoritäts- in Richtung einer Freundschaftsbeziehung verschoben (vgl. Coleman 1987, p. 35). Dabei liesse sich eine Etikettierung unserer Gesellschaft aufgreifen, die der Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich bereits in den 1970er Jahren gebrauchte, als er uns auf dem Weg zu einer *Geschwistergesellschaft* wähnte (vgl. Mitscherlich 1973, p. 337). Diese Geschwistergesellschaft tritt an die Stelle der patriarchalen Gesellschaft. Mitscherlich sprach von der „vaterlosen Gesellschaft" und meinte damit nicht nur im wörtlichen Sinne die physische Abwesenheit der Väter, sondern auch das Schwinden des patriarchalen Autoritarismus.

---

[12] Nur nebenbei gesagt, ergeben sich damit auch gewisse Vorbehalte gegenüber der Terminologie von Lewin. Sowohl der Begriff der autokratischen als auch derjenige der demokratischen Führung (Erziehung) sind letztlich dem politischen Kontext entnommen und können falsche Assoziationen wecken, wenn sie für pädagogische Situationen verwendet werden.

Der Vater als Familientyrann – wie er noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts verbreitet war und auch in der Nachkriegszeit nochmals kurz auflebte – ist weitgehend verschwunden. Die Rede von der „Geschwistergesellschaft" ist eine Metapher für ein Generationenverhältnis, das sich von der Vertikalen in die Horizontale umorientiert hat. Das Generationengefälle hat seine Abschüssigkeit verloren und ist flacher geworden. Hierarchie steht inzwischen auch in pädagogischen Kontexten unter einem stärkeren Legitimationszwang. Am Beispiel der Einstellung unserer Gesellschaft zur Körperstrafe lässt sich ablesen, wie sehr die Erziehung vom blinden Autoritarismus weggekommen ist und die körperliche und psychische Integrität eines Kindes als unantastbares Gut erachtet.

Die Tabuisierung der Körperstrafe ist ein Indikator für den Wandel der Autoritätskultur unserer Gesellschaft. Für die Schule heisst dies, dass sie nicht mehr mit den Selbstverständlichkeiten rechnen kann, die ihr die Gesellschaft noch bis vor kurzem zuerkannt hat. Wie Luhmann bemerkt, kann von Autorität, die erzieherisch nutzbar ist, „... heute immer weniger die Rede sein" (vgl. Luhmann 1994a, p. 633). Das heisst nicht, dass es Autorität nicht mehr gibt. Doch muss sie in zunehmendem Masse *errungen* werden. Der Rückgang des Autoritarismus in den Familien bedeutet, dass die Schule nicht mehr damit rechnen kann, von den Schülerinnen und Schülern verstanden und von den Eltern unterstützt zu werden, wenn sie auf *formale* Autorität pocht. Die pädagogischen Kulturen von Familie und Schule haben sich zum Teil auseinander gelebt. Sie stimmen nicht mehr ohne weiteres überein, was die Schule in die ungewöhnliche Lage versetzt, den Schülerinnen und Schülern weit mehr als früher den Sinn des Schulbesuchs zu verdeutlichen und die Notwendigkeit der Respektierung von sozialen Normen und Regeln zu erklären. Autorität und Disziplin müssen sich ihre Legitimation vermehrt aus der Beziehung zu denjenigen holen, von denen Disziplin erwartet wird. Eine echte Gefahr der heutigen Schule liegt darin, dass sie ihre Autoritätsschwäche durch didaktische Mittel zu kompensieren versucht. Das kann so weit gehen, dass das Mittel der Note als „Währung" eingesetzt wird, um Wohlverhalten zu „erkaufen" oder zu erzwingen. Reziproke Beziehungen kippen in Tauschverhältnisse um. Bewertungen und Zensuren fungieren als Machtsubstitute, um Autorität und soziale Ordnung zu erwirken.

Das Thema Autorität hat eine weitere Seite. Autorität kann auch einer Institution zukommen. So verfügt die Schule über Autorität, weil sie über die Zukunft der nachwachsenden Generationen bestimmen kann. Als Ort der Bildung und Selektion verteilt sie Lebenschancen und bestimmt damit massgeblich über sozialen Erfolg und Misserfolg. Das Ausmass ihrer Autorität ist davon abhängig, wie gerecht diese Zuteilung von Chancen wahrgenommen wird und wie wichtig schulische Abschlüsse für Karrieren tatsächlich sind. Auch diesbezüglich hat sich in jüngster Zeit einiges verändert, und zwar durch die Expansion des Bildungssystems.

Ein expandierendes Bildungssystem ist eine zweischneidige Sache. Das Ausmass an Bildungskonsum, d.h. die Dauer des Schulbesuchs, wird von der Gesellschaft als eine Art Versprechen auf Leistung wahrgenommen, so dass Absolventinnen und Absolventen von Schulen entsprechend ihren Bildungsausweisen sozial plaziert werden. Der Bildungsabschluss wird zum Eingangsticket, das Zugang zu den Statuslinien der Gesellschaft verschafft. Wenn nun ein Bildungssystem unter Bedingungen einer hohen Instrumentalität von Bildungsabschlüssen für Lebenschancen expandiert, dann stellt sich als ungeplante Folge eine relative Entwertung der Bildung ein. In den Wirtschaftswissenschaften spricht man vom *Gesetz des abnehmenden Grenznutzens*. Je mehr Menschen sich zum Beispiel ein Auto kaufen, desto verstopfter werden die Strassen und desto geringer ist der Nutzen, den der einzelne aus seinem Vehikel ziehen kann. Ceteris paribus steigt der Anreiz, in die nächsthöhere Kategorie der Verkehrsmittel aufzusteigen und sich – um im Beispiel zu bleiben – ein Flugzeug zu kaufen.

Übertragen auf das Bildungssystem bedeutet ein expandierendes Schulsystem, insbesondere der Ausbau der höheren Bildung, die relative Entwertung des Nutzens von Bildung für Karrieren.[13] Wo theoretisch alle über ein Maturitätszeugnis verfügen, da verliert das Gymnasium seinen Wert als sozialer Aufstiegskanal. Dementsprechend steigt die Nachfrage nach mehr Bildung, so dass das Bildungssystem zu einer weiteren Expansion genötigt wird. Tatsächlich finden sich in den USA und in Frankreich, beides Länder mit hohen Maturandenquoten, entsprechende Differenzierungen im tertiären Bildungsbereich (in Form von Hautes Ecoles oder Eliteuniversitäten).

Mit der Expansion des Bildungssystems steigen die Erwartungen an den einzelnen, einen adäquaten Bildungsabschluss zu erreichen. Dieser muss tendentiell höher sein als derjenige der Eltern, denn durch die Expansion des Systems verlieren die Schulabschlüsse auch über die Generationen hinweg an Wert. Schliesslich wächst das Bildungssystem in unserer Zeit auch aus inhaltlichen Gründen, weil nämlich die Halbwertszeit des Wissens kürzer wird und Bildung an Langfristigkeit verliert. Erwin Chargaff stellte vor ein paar Jahren fest, die Lebensdauer von wissenschaftlichen Fakten liege heute ähnlich derjenigen von Schuhen bei drei bis fünf Jahren (vgl. Chargaff 1989, p. 360). Das rasche Veralten des Wissens macht aus der Wissensgesellschaft eine *Lerngesellschaft*. In einer Lerngesellschaft – und das ist eine folgenreiche Bemerkung – „... wird ... nicht erwartet, dass man als Erwachsener praktiziert, was man in der Jugend gelernt hat. In einer Lerngesellschaft ist Bildung ein kontinuierlicher Prozess, der nie aufhört“ (vgl. Moore & Anderson 1976, p. 44). Anders formuliert heisst dies, dass die Grundausbildung an Wert verliert. Wenn wir sowieso im Erwachsenenalter weiter zur Schule gehen müssen, weshalb müssen wir dann als Jugendliche immer mehr Zeit in Schulen verbringen?

Tatsächlich gerät die Schule mit diesen Entwicklungen in eine schwer erträgliche Situation. Während das Bildungssystem expandiert und eine immer längere Verweildauer in schulischen Kontexten fordert, verliert die Bildung nicht nur formal, sondern auch inhaltlich zunehmend an Wert. Was sich auch so ausdrücken lässt: sie verliert an Autorität. Wer nur mehr zur Schule geht, um die Segnungen ihrer Selektionsvorzüge zu geniessen, der verliert das Interesse am inhaltlichen Angebot, das ihm gemacht wird. Er entzieht der Schule die Autorität, ihm Vorgaben zu machen und verliert im Extremfall das Interesse am Unterricht.

Der schleichenden Entwertung der schulischen Bildung kann wohl nur dadurch Einhalt geboten werden, dass die Schülerinnen und Schüler vermehrt in die Verantwortung genommen werden. Die Tatsache, dass die Schule nicht mehr auf einen impliziten Vertrag mit der Familie zählen kann bzw. – umgekehrt formuliert – die Familie nicht mehr ohne weiteres bereit ist, der Schule stellvertretend Autorität zu delegieren, wirft die Frage auf, ob der Vertrag nicht gewissermassen mit den Schülerinnen und Schülern selbst zu schliessen ist.

Dieser Vorschlag steht nicht im luftleeren Raum. Die Idee der Reziprozität liesse ihn theoretisch stützen. Des Weiteren zeigen Untersuchungen, auf die wir in Kapitel 5 zu sprechen kommen, wie wichtig der Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Verantwortung für positive Effekte von Schule und Unterricht sowohl im Leistungsbereich (Lernerfolg) als auch im Bereich der sozialen Integration der Klasse ist. Je mehr Verantwortung die Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen übernehmen, desto erwünschter sind die Effekte der Schule. „Wenn Schülern Verantwortung übertragen wird, so ist dies gleichzeitig ein *Vertrauensbeweis* und eine Bekräftigung der Erwartung verantwortungsbewussten Verhaltens ...“ (vgl. Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston 1980, p. 231). In dieser Formulierung taucht das Wort „Vertrauen“ auf, das ein Element der Systemebene des Unterrichts darstellt. Vertrauen ist eine Vorleistung, die die Schule erbringt und durch Gegenleis-

[13] Zu denken ist an die steigenden Maturandenquoten, die Schaffung von Fachhochschulen und an den ungebrochenen Zustrom zu den Universitäten.

tungen der Schüler erwidert werden kann. Vertrauen kann ein Risiko sein. Von Stalin soll die Äusserung stammen: „Vertrauen ist gut, Kontrolle ist besser." Doch dies ist die Devise eines Diktators. Pädagoginnen und Pädagogen dürften besser fahren, wenn sie Vertrauen schenken und darauf bauen, dass Vertrauen mit Vertrauen erwidert wird.

Zum Schluss dieser Ausführungen zum Thema Autorität bleibt uns noch, eine formelle Definition vorzuschlagen. Roland 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" (vgl. Reichwein 1989, p. 141).

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

2.3 Unterricht als Handlung und System

In diesem Unterkapitel soll die Skizze einer Unterrichtstheorie entworfen werden, die für die Reflexion der Machtstruktur, der sozialen Struktur im Allgemeinen sowie der Dynamik des Unterrichts brauchbar ist. Die Skizze wird sich als ein Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts konkretisieren. Theoretisch geht es um die Abklärung des Verhältnisses von Handlung, System und Reflexion, weshalb wir uns etwas ausführlicher mit dem Stellenwert handlungstheoretischer und systemtheoretischer Konzepte bei der Analyse von Unterricht befassen werden.

2.3.1 Pädagogik als Handlungstheorie

Traditionellerweise haben sich Pädagogik und Didaktik handlungstheoretisch konstituiert. Dies ist beispielsweise ersichtlich an der Definition des „pädagogischen Verhältnisses" durch Herman Nohl: „Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbstwillen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme" (vgl. Nohl 1961, p. 134). Die Asymmetrie zwischen Erzieher und Zögling ist eine Asymmetrie des Handelns: Der Erzieher handelt gegenüber dem Kind, um diesem zu „seiner Form" zu verhelfen. Die „geisteswissenschaftliche Pädagogik", für die Nohl als Repräsentant steht, hat sich wesentlich als Handlungstheorie verstanden, d.h. als „Theorie eines Handelns". In diesem Sinne definiert auch Rudolf Messner (1975) die Didaktik als „Theorie eines Handelns". Die Didaktik als Ganzes sei Handlungstheorie, der Unterricht eine „didaktische Handlungssituation".

Ähnlich hat Wilhelm Flitner (auch er ein Vertreter der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik") die Aufgabe der Pädagogik bestimmt: „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" (Flitner 1980, p. 20). Der Sohn von Wilhelm Flitner, Andreas Flitner, nennt die Pädagogik sogar insgesamt eine *Handlungswissenschaft*. Ebenso Dietrich Benner, der „Handlungs-

wissenschaften“ von „Erkenntniswissenschaften“ unterscheidet und die Pädagogik den Handlungswissenschaften zuordnet.

Es ist aber nicht nur die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, die sich vom Begriff der Handlung her definiert. Auch die analytische Erziehungswissenschaft, wie sie beispielsweise von Wolfgang Brezinka vertreten wird, versteht unter Erziehung ein Handeln. (vgl. Kapitel 1.3.1)

Bei Brezinka folgt aus der Festlegung des Gegenstandes der Pädagogik auf erzieherisches Handeln, dass der Erzieher kein Thema der Erziehungswissenschaft ist. Der Erzieher ist derjenige, der ausserhalb des pädagogischen Kausalgefüges steht – wie der Maler, der ein zentralperspektivisches Bild malt – und in dieses Kausalgefüge lediglich eingreift, selbst aber nicht davon betroffen wird. So heisst es in Brezinkas Buch „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“: „Die Pädagogik gliedert sich ... in die Lehre von den Erziehungszielen, die Lehre von den Methoden und Organisationsformen der Erziehung und die Lehre von den Educanden“ (vgl. Brezinka 1981, p. 12). Eine „Lehre vom Erzieher“ ist nicht vorgesehen.[14]

Die Grenzen einer handlungstheoretischen Grundlegung der pädagogischen Wissenschaft liegen in der Selektivität des Handlungsschemas. Das Handlungsschema ist eingleisig: Die pädagogische Wirklichkeit wird vom Standpunkt des Erziehers oder Lehrers aus erschlossen, der Standpunkt des pädagogisch Handelnden selbst aber bleibt letztlich im Dunkeln. Insofern entspricht die handlungstheoretische Schematisierung des Unterrichts sehr genau dem Schema des pädagogischen Verhältnisses: Dieses ist intentional gerichtet und kennt *keine* Symmetrie. Es gibt auch keine Interaktion, keine Feedback-Schleifen, keine Drittperspektive, die reziproke Prozesse zwischen Erzieher und Edukand thematisieren könnten. In diesem Sinne hegt Hans Scheuerl zu Recht Zweifel, „... ob sich Erziehung überhaupt vom Ansatz einer Handlungstheorie her zureichend erfassen lässt“ (Scheuerl 1983, p. 249).

Das Problem, so können wir bereits an dieser Stelle formulieren, liegt darin, dass die auf Handlung reduzierte Gegenstandsdefinition der Pädagogik die *systemischen* Prozesse, die in pädagogischen Situationen (insbesondere in Unterrichtssituationen) ablaufen, ausblendet.

Die Enge der Definition von Erziehung als Handlung hat zur Folge, dass – wie Brezinka explizit schreibt – „... *nur Menschen Subjekte von Erziehung sein können*“ (vgl. Brezinka 1981, p. 72). Alle anderen Einflüsse auf Edukanden müssen folglich anders bezeichnet werden, zum Beispiel mit „Umgang“ (wie bei Herbart) oder „Sozialisation“. Auch alle Handlungen in pädagogischen Situationen, die nicht auf die Veränderung der Persönlichkeit eines Edukanden gerichtet sind, werden aus dem Begriff „Erziehung“ ausgeschlossen. Insbesondere die Aufgabe der Klassenführung wäre vom Erziehungsbegriff im Sinne Brezinkas klar abzugrenzen. Weiter wird mit der Definition Brezinkas festgelegt, dass Erziehung eine zielgerichtete, intentionale und bewusste Tätigkeit ist. Folglich müssen auch alle unbeabsichtigten Einwirkungen, die von Menschen auf Edukanden ausgehen, anders bezeichnet werden, zum Beispiel mit „funktionaler Erziehung“ – wie bei Ernst Krieck; heute könnten wir vielleicht von „Interaktion“ sprechen.

Mit Brezinkas Definition von Erziehung ist gerade der Interaktionsbegriff von jenem der Erziehung zu unterscheiden. Er wendet sich aufgrund seiner definitorischen Festlegungen gegen andere Definitionen von Erziehung, wie beispielsweise jene von Tausch und Tausch oder Winnefeld (vgl. Kapitel 1.3.1) Er wendet sich auch gegen Karl-Josef Klauer, der wie folgt definiert: „*Erziehung ist der*

---

[14] Es sei eingeräumt, dass Brezinka in anderen Publikationen sich gelegentlich auch über den Erzieher äussert. In seiner „Sytematik der Erziehungswissenschaft“ findet der Erzieher aber aus theorietechnischen Gründen keinen Platz (vgl. Herzog 1988).

Prozess der Wechselwirkung (Interaktion) von Lehren und Lernen" (vgl. Klauer 1973, p. 47). Bei dieser Definition ist jeder personale Bezug weggelassen: Es interagieren nicht Erzieher und Edukand bzw. Lehrender und Lernender, sondern das Lehren und das Lernen. Damit bleibt auch jeder Bezug auf Intentionen oder Handlungen ausgespart. Explizit schreib Klauer: „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 ist ein gleichsam objektives Geschehen, das sich ohne Absicht und Bewusstsein abspielt und ausschliesslich anhand seiner Wirkungen identifiziert werden kann. Ausdrücklich verteidigt Klauer einen *Wirkungsbegriff* von Erziehung: „Ob also tatsächlich Erziehung vorliegt oder nicht, kann streng genommen erst nachträglich festgestellt werden" (ebd., p. 52).

Der Definitionsversuch von Klauer ist deshalb interessant, weil er, anders als Brezinka, der die Erziehung als *Absichtsbegriff* einführt, am Ergebnis feststellen will, ob etwas Erziehung ist (war) oder nicht. Damit wird der Erzieher in das Kausalgefüge der (pädagogischen) Wirklichkeit einbezogen, während er bei Brezinka aussen vor bleibt. Insofern ist der Ansatz Klauers systemisch oder systemtheoretisch, da er nicht den isoliert handelnden Erzieher oder Lehrer fokussiert, sondern das *Gesamtgeschehen*, innerhalb dessen Erziehung und Unterricht stattfinden. Trotzdem ist der Definitionsversuch von Klauer auch nicht besonders geeignet, um eine pädagogische Theorie zu begründen. Denn letzten Endes bezieht Klauer einfach die Gegenposition zu Brezinka: Der Handlungsbegriff wird ad acta gelegt und durch den Systembegriff *ersetzt*. Erziehung und Unterricht erscheinen nur mehr als ein irgendwie systemisches Geschehen. Das ist eine dermassen ungewohnte Betrachtungsweise, dass sie letztlich keinen Anschluss für das Denken pädagogischer Praktikerinnen und Praktiker bietet, die ihr Berufsfeld vorzugsweise mittels des Handlungsschemas strukturieren.[15]

Schliesslich sei noch auf einen Definitionsversuch verwiesen, der als eine Art Verbindung zwischen Absichts- und Wirkungsbegriff von Erziehung zu verstehen ist. Helmut Heid hat vorgeschlagen, den Begriff der Erziehung so zu definieren, dass Erziehung dann vorliegt, wenn sich Absichten auch effektiv als Wirkungen bemerkbar machen. Seine Definition lautet wie folgt:

> „Von Erziehung im Sinne eines rationalen, planbaren und verantwortbaren Handelns kann ... erst dann gesprochen werden, wenn aufgrund nomologischen Wissens die Wahrscheinlichkeit bestimmt werden kann, mit der von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende 'Wirkung' erwartet werden kann. Erst unter dieser Voraussetzung wird Erziehung zu einer planbaren und verantwortbaren Handlung" (vgl. Heid 1997, p. 57).

Definitorische Fragen mögen langweilig anmuten, sie sind aber von grosser Bedeutung, wenn man ein Thema wissenschaftlich bearbeiten will. Deshalb wird für die folgenden Überlegungen davon ausgegangen, dass nicht so sehr der Begriff der Handlung und auch nicht allein der Begriff des Systems geeignet sind, um den Gegenstand der Pädagogik festzulegen bzw. eine Theorie des Unterrichts zu begründen, sondern viel eher der Begriff der *Situation*. Um diese Position zu erläutern, sei zunächst darauf hingewiesen, dass weder die Definition von Brezinka, die rein handlungstheoretisch ausgerichtet ist, noch diejenige von Klauer, die in einem gewissen Sinne systemtheoretisch genannt werden kann, zu befriedigen vermögen. Auch die Definition von Heid ist ungenügend, da sie nicht-erfolgreiche Erziehungsversuche aus dem Gegenstand der Unterrichtstheorie ausschliesst und damit viel zu eng ist. Was wir brauchen ist eine Theorie, in der beide Perspektiven vorkommen können, die handlungs- *und* die systemtheoretische, und in der Aussagen darüber gemacht werden

---

[15] Wir werden bei der Diskussion der systemtheoretischen Grundlagen sehen, dass Systeme zu komplex sind, als dass sie als solche in der Praxissituation analysiert werden könnten. Zur Analyse von Systemen verwenden Menschen praktisch unvermeidlicherweise das Handlungsschema.

können, wie das eine mit dem anderen zusammengeht, wie also die Handlungsperspektive mit der Systemperspektive verbunden werden kann. Der Vorschlag für ein Mehr-Ebenen-Modell, den wir im Folgenden machen werden, geht von genau dieser Ambition aus: Nicht *entweder* Handlung *oder* System, sondern *sowohl* System *als auch* Handlung und – als dritte Ebene – Reflexion. Um diese drei Konzepte miteinander verbinden zu können, ist es sinnvoll, wenn wir vom Begriff der pädagogischen *Situation* ausgehen.

2.3.2 Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen

Bevor wir dieses integrative Modell vorstellen, sei auf eine Arbeit von Eduard Spranger (1882-1963; auch er ein Vertreter der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik") eingegangen, die deutlich macht, inwiefern und weshalb eine rein handlungstheoretische Begründung der Pädagogik ungenügend ist. Spranger hat 1962 eine Arbeit mit dem Titel „Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung" veröffentlicht. Spranger stand damals im 80. Lebensjahr. Dies sei erwähnt, weil es vielleicht nicht ganz zufällig ist, dass er erst so spät zu den grundlegenden Gedanken gefunden hat, die in diesem Aufsatz ausgearbeitet sind.

In gewisser Weise geht es um eine banale Einsicht, nämlich um die Feststellung, dass wir keine Verfügungsgewalt über das haben, was wir mit unserem Tun erreichen.[16] Oder, anders gesagt, unser Tun führt oft zu einem Scheitern. Das ist allerdings nur die negative Seite. Zwar scheitern wir oft mit unseren Handlungen, doch erreichen wir oftmals auch anderes, als wir beabsichtigt haben – sei es im Schlechten, sei es im Guten. Unser Handeln hat Wirkungen, die wir nicht beabsichtigt haben, die wir auch nicht vorhersehen konnten. Das ist gemeint, wenn Spranger von einem „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen" spricht.

Spranger ist allerdings nicht der Erste, der auf dieses Problem aufmerksam gemacht hat. Zumindest einen berühmten Vorläufer hat er, nämlich Wilhelm Wundt (1832-1920). Wilhelm Wundt, der Vater der modernen Psychologie, sprach von der „Heterogonie der Zwecke" und umschrieb diese folgendermassen:

> „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 doch unter dem Einfluss entgegenwirkender Bedingungen hinter ihr zurück" (vgl. Wundt, zit. nach Spranger 1969, p. 352).

Jedes Handeln, so können wir Wundt zusammenfassen, erreicht Zwecke, die nicht gewollt waren. Was nun Spranger formuliert, ist kaum etwas anderes als was Wundt mit diesem Zitat gemeint hat. So können wir bei Spranger lesen:

> „Was ist alltäglicher, als dass unsere Absichten, auch die bestdurchdachten, vom ernsten 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" (vgl. Spranger 1969, p. 349).

---

[16] Vorausblickend auf eine Argumentation, die später kommen wird, können wir sagen, dass zwischen Absicht und Wirkung einer Handlung ein Verhältnis der *Kontingenz* besteht (vgl. Kapitel 2.3.3.4).

Das *Gesetz*, von dem Spranger spricht, meint also im allgemeinsten Falle die schlichte Erfahrung, „... dass bei unserem Handeln immer noch etwas anderes herauskommt, als was wir gewollt haben“ (ebd., p. 349f.). Dabei betont auch Spranger, dass dieses „andere“ nicht bloss negativ sein muss. Wir können auch unverhofft positive Nebenwirkungen erzeugen.

Spranger diskutiert verschiedene Beispiele, von denen hier lediglich eines angeführt sei: Die Auswirkungen eines bestimmten Erziehungsstils. Spranger erörtert den autoritären – bzw. wie es in der Terminologie Sprangers heisst: den gebundenen – Erziehungsstil und schreibt über dessen Auswirkungen:

> „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 willfährige Naturen, ja Automaten, hervorgebracht, denen vor allem die Fähigkeit fehlt, sich in einer ganz neuen, ungewohnten Situation sittlich zurechtzufinden usw.“ (vgl. Spranger 1969, p. 371).

Nun könnte man einwenden, dies wisse man mittlerweilen, so dass es sich bei diesem Beispiel nicht (mehr) um *ungewollte* Nebenwirkungen pädagogischen Handelns handeln könne. Wenn heute jemand, der pädagogisch einigermassen gebildet ist, autoritär erzieht, dann sollte er wissen, dass vermutlich genau das herauskommt, was Spranger hier als unbeabsichtigte Nebenwirkung seines Handelns erwähnt, dann aber müsste er voraussetzen können, was sein Verhalten bewirkt. „Ungewollt“ dürfte die Wirkung nicht mehr sein. Dieser Einwand kann uns zeigen, dass dasjenige, was wir „ungewollte Nebenwirkungen“ unseres Handelns nennen, abhängig ist von unserem Wissensstand. Es ist gerade die Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik, diesbezüglich Aufklärungsarbeit zu leisten, d.h. Zusammenhänge aufzudecken, die im alltäglichen Handeln (noch) nicht bekannt sind und deshalb zu unerwünschten Nebenwirkungen führen können. Ist aber ein solcher bisher unbekannter Zusammenhang aufgedeckt worden, kann dieses Wissen auch in die Planung alltäglichen Handelns einfliessen, womit der Nebeneffekt von nun an vermieden werden kann. Die Wissenschaft geht über das hinaus, was in der Praxis bekannt ist, und kann auf diese Weise der Praxis dienlich sein, weil sie hilft, das Handeln zu optimieren, indem sie Aufklärungsarbeit leistet über unerwünschte Nebenwirkungen von Handlungsformen.

Doch kehren wir zu Spranger zurück. Das „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen“ macht offensichtlich keine detaillierte Aussage darüber, was genau zu ungewollten Nebenwirkungen führt. Es ist vielmehr ein allgemeines Gesetz, das die Unverfügbarkeit der Wirkungen unseres Handelns als ein Grundcharakteristikum pädagogischen Handelns darstellt. Es will sagen, „... dass das Nicht-voraus-berechnen-können im zentralsten *Wesen* der Erziehung begründet liegt“ (vgl. Spranger 1969, p. 386). Der Grund dafür liegt darin, dass das pädagogische Handeln weder als technisches noch als künstlerisches Handeln begreifbar ist, und zwar deshalb nicht, weil der Zögling eigenständig ist und den Intentionen des Erziehers immer erst eine eigene Reaktion entgegenbringt, die vom Erzieher niemals vorausberechnet werden kann. Auch der Zögling ist Subjekt eines Handelns. Handlungen kommen in Erziehungs- und Unterrichtssituationen immer mehrfach vor, eben nicht nur auf Seiten der Erzieher und Lehrer, sondern auch auf Seiten der Edukanden und Schüler. Und da wir über Edukanden wie über Menschen im Allgemeinen nie so viel wissen können, dass wir in der Lage wären, ihre inneren Funktionsmechanismen zu kennen, müssen wir immer damit rechnen, dass wir anderes erreichen, als was wir pädagogisch beabsichtigen. Genau dies will uns das Sprangersche Gesetz sagen. Der Erzieher kann niemals erwarten oder auch nur beanspruchen, die Wirkungen seines Handelns vorausberechnen zu können. Immer – und deshalb ist die Rede von einem

Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen berechtigt – gehören das Scheitern und das Missraten unserer Pläne und Absichten zum „Wesen" pädagogischer Situationen.[17]

Pädagogisches Handeln ist weder als technisches (bestimmte Handlungen führen zu bestimmten Wirkungen) noch als künstlerisches (die Erziehung ist eine schöpferische Gestaltung eines formbaren Materials) Handeln begreifbar. In jeder erzieherischen Handlung kommt es zu unberechenbaren und ungewollten Wirkungen. Der Erziehende hat keine Verfügungsgewalt über das, was er mit seinem Tun erreichen will, denn der Edukand ist eigenständig und bringt den Intentionen des Erziehers immer eine eigene Reaktion entgegen, die nicht vorausberechnet werden kann.

Damit ergibt sich eine Frage, die in der pädagogischen Literatur eher selten gestellt wird, die Frage nämlich, wie pädagogische Praktikerinnen und Praktiker mit dem Scheitern ihres Handelns zurechtkommen, einem Scheitern, das gemäss Spranger wesensmässig zum pädagogischen Handeln gehört. Die Erfahrung des Misslingens ist in pädagogischen Situationen unvermeidbar. Aber wie gehen Pädagoginnen und Pädagogen damit um?

Eine Möglichkeit, mit Misserfolgen und Scheitern umzugehen besteht im Lernen, d.h. in der konstruktiven Verarbeitung von (negativer) Erfahrung. Die Idee des Lernens als Versuch und Irrtum (trial and error) basiert auf dem Prinzip des Scheiterns: Wir lernen aus unseren Fehlern. Es ist gerade das Misslingen einer Unterrichtsstunde oder – etwas milder gesagt – die unerwartete Wendung einer Lektion, was uns zum Nachdenken veranlasst. Dieses Nachdenken ist immer auch ein Nachdenken über uns selbst. Reflexion wird damit zur Selbstreflexion. Spranger verweist ausdrücklich auf diesen Zusammenhang: „Der Mensch verändert nicht nur durch sein Tun die ihm gegenüberstehende Welt; sein Tun verändert auch ihn selbst" (vgl. Spranger 1969, p. 314). „Eine der vielen ungewollten Nebenwirkungen, die sich beim pädagogischen Tun unvermeidlich ergeben, ist ... die Rückwirkung auf den Handelnden selbst" (vgl. Spranger 1969, p. 402).

Damit haben wir den Ort bestimmt, wo die *Reflexion* anzusetzen ist. Reflexion ist auf Handlung bezogen: auf das Scheitern oder Misslingen einer Handlung, auf die unbeabsichtigte Nebenwirkung einer Handlung oder auch einfach auf die Irritation einer Handlung. Es setzt also Handeln voraus. Ohne Handlung keine Reflexion. Aber ohne System auch keine Handlung. Das ist unser nächstes Thema.

2.3.3 Grundbegriffe der Theorie sozialer Systeme

Was ist ein System? Der Begriff System ist mittlerweile schon fast zu einem Alltagsbegriff geworden, was seiner Verständlichkeit nicht gerade dienlich ist. Fast alles scheint inzwischen ein System sein zu können. Wir werden im Folgenden keine Einführung in die Systemtheorie geben, sondern uns auf soziale Systeme konzentrieren. Unterrichtssituationen sind soziale Situationen. Wenn die Systemtheorie zur Analyse von Unterricht etwas taugen soll, dann muss sie fähig sein, soziale Systeme zu beschreiben. Dabei wollen wir bereits an dieser Stelle darauf hinweisen, dass wir im Rahmen der systemtheoretischen Analyse des Unterrichts mit zwei Konzepten operieren werden: nicht nur mit dem Konzept des sozialen Systems, sondern auch mit demjenigen der Reziprozität. Beide Konzepte zusammen werden dazu verwendet, um den Unterricht in seiner systemischen Struktur und Dynamik zu erfassen.

---

[17] Auch an dieser Stelle sei nochmals der Diskussion der Systemtheorie vorgegriffen: Der Begriff der doppelten Kontingenz meint genau dies, dass wir in *sozialen Situationen* weder über unser eigenes Handeln bzw. dessen Wirkungen verfügen können noch über die Reaktionen unseres Interaktionspartners. Kontingenz ist immer doppelte Kontingenz.

Einleitend zu den folgenden Erläuterungen sei noch darauf hingewiesen, dass die Systemtheorie ihre Wurzeln in den Naturwissenschaften und der Mathematik hat. Dabei spielt die Biologie eine besondere Rolle. Verwiesen sei auf Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts Wesentliches zur Entwicklung des systemischen Denkens beigetragen hat. Auch Jakob von Uexküll (1864-1944), der Begründer der Umweltlehre, ist zu erwähnen. Und heute gehen von den beiden Chilenen Humberto Maturana (*1928) und Francisco Varela (*1946) wichtige Impulse aus. Nicht vergessen sollte man Gregory Bateson (1904-1980). In allen Fällen handelt es sich um Biologen bzw. biologisch orientierte Forscher.

Im Folgenden werden wir uns aber nicht auf biologische Ansätze beziehen, sondern auf die soziologische Systemtheorie von Niklas Luhmann (1927-1998). Luhmann hat in einem inzwischen ausserordentlich umfangreichen Werk den Systembegriff auf verschiedene Bereiche der Gesellschaft angewandt, unter anderem auch auf das Erziehungssystem. Es geht hier aber nicht um eine Diskussion von Luhmanns Beiträgen zur Analyse des Erziehungssystems (die auch nicht besonders überzeugend sind), sondern um einige Kernbegriffe seiner Auffassung von sozialen Systemen. Wir gliedern unsere Ausführungen in vier Teile: Autopoiese, System und Umwelt, wechselseitige Beobachtung sowie doppelte Kontingenz.

2.3.3.1 Autopoiese

Ein erster Kernbegriff der Theorie sozialer Systeme ist derjenige der *Autopoiese*. Die herkömmliche Systemtheorie, d.h. die Systemtheorie vor Maturana, beruht auf den Begriffen Input und Output. Etwas geht in ein System hinein und etwas kommt aus dem System heraus. Dieses Denkmuster ist in gewisser Weise richtig, zum Beispiel bezüglich Materie und Energie. Die Kritik an dem Input-Output-Schema bezieht sich auf den Begriff der Information und dieser ist in pädagogischer Hinsicht natürlich wichtiger als die Begriffe Energie und Materie. Herkömmliche Systemanalysen gehen davon aus, dass auch Information als Input-Output-Prozess verstanden werden kann. Das Modell der Nachrichtenübertragung geht davon aus, Informationen würden von einem Sender codiert, durch ein Medium übertragen und von einem Empfänger decodiert. Desgleichen geht ein Grossteil der kognitiven Psychologie von einem Modell der Informationsverarbeitung aus, wonach Informationen aufgenommen, repräsentiert, verarbeitet, gespeichert und wieder abgerufen werden.

Die neuere Systemtheorie, d.h. die Theorie autopoietischer bzw. selbstreferentieller Systeme, geht stattdessen davon aus, dass solche Input-Output-Prozesse nur auf der materiellen Ebene ablaufen und alles, was darüber hinausgeht, also insbesondere die informationellen und semantischen Prozesse, vom jeweiligen System selbst bestimmt wird. Autopoietische Systeme sind – so gesehen – informationell geschlossen. Man kann keine Informationen auf sie übertragen bzw. in sie einfüllen. Die Metaphorik der Übertragung ist total irreführend, weil sie etwas suggeriert, was faktisch nicht geschehen kann. Der Lehrer kann nicht Informationen auf den Schüler übertragen bzw. im Sinne des Nürnberger Trichters in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler eingeben. Er kann das kognitive System eines Schülers lediglich stören – „perturbieren“ wie Maturana sagt. Dieses „Stören“ des Schülers kann bei diesem entweder Rauschen erzeugen – dann versteht er nichts –, oder der Schüler kann dank seiner kognitiven Schemata aus der Störung eine Bedeutung herauslesen – dann versteht er. Das Verstehen aber, und in der Folge auch das Lernen, ist immer die Leistung des Individuums selbst. Es ist nie die Leistung des Lehrers. Insofern sind autopoietische Systeme strukturdeterminiert, d.h. ihr Verhalten ist prinzipiell autonom – autonom insofern, als die Kausalität des Verhaltens immer auf Seiten des Systems selbst liegt und nicht auf Seiten seiner Umwelt. Die Umwelt ist in psychologischer Hinsicht keine Ursache der Systemprozesse. Es gibt kein Andocken des Lernens an das Lehren.

2.3.3.2 System und Umwelt

Damit kommen wir zu einem zweiten Begriff. Ausgehend vom Konzept der Autopoiese ergibt sich als Grundidee für die Analyse sozialer Systeme eine neue Begrifflichkeit. Traditionellerweise denken wir uns soziale Sachverhalte im Schema Individuum versus Gesellschaft (Gemeinschaft), wobei wir annehmen, das Individuum sei ein Teil der Gesellschaft (Gemeinschaft). Dieses Denken in Kategorien von Teilen und Ganzem gehört seit Aristoteles zur abendländischen Tradition. Die neuere Systemtheorie, d.h. die Theorie autopoietischer Systeme, beansprucht, dieses Schema zu überwinden, indem sie es ersetzt durch das Schema System versus Umwelt.

Das ist ein wichtiger Punkt, der deshalb etwas ausführlicher erläutert wird. Es ist nicht zuletzt deshalb ein wichtiger Punkt, weil man auch in der neueren Literatur gelegentlich noch auf die ältere Auffassung stossen kann. So zum Beispiel in dem ansonsten recht interessanten Buch von Fritjof Capra „Lebensnetz: Ein neues Verständnis der lebendigen Welt“. Capra operiert unbeirrt – wie schon in seinen früheren Büchern – mit dem Schema Teil vs. Ganzes. Das Buch ist sonst informativ und kompetent geschrieben, an dieser Stelle aber völlig irreführend. Die Theorie sozialer Systeme von Niklas Luhmann betont nachdrücklich, dass die Systemtheorie von dieser aristotelischen Begrifflichkeit wegkommen muss, d.h. das Schema Teil-Ganzes durch das Schema System-Umwelt ersetzen sollte.

Auf eine Schulklasse oder eine Lerngruppe bezogen, heisst dies, dass die Klasse oder Gruppe nicht aus Elementen (Individuen) besteht, die sich zu einem Ganzen (Gruppe) aufaddieren. Sie besteht nicht aus Teilen, die zusammengefügt ein Ganzes ergeben, wie ein Puzzle aus seinen Teilen zusammengesetzt werden kann, sondern sie bildet ein Konglomerat verschiedener System-Umwelt-Differenzen. Jeder Schüler und jede Schülerin und auch die Lehrkraft bilden je für sich ein autopoietisches System, für das der Rest der Schulklasse Umwelt ist.

Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass es in keinem Fall die Umwelt *als solche* gibt. Umwelt ist immer Umwelt eines Systems. Wie Luhmann schreibt: „Umwelt ist ein systemrelativer Sachverhalt. Jedes System nimmt nur sich aus seiner Umwelt aus. Daher ist die Umwelt eines jeden Systems eine verschiedene“ (vgl. Luhmann 1985, p. 249). Oder, etwas anders formuliert: „Jedes selbstreferentielle [autopoietische] System hat nur den Umweltkontakt, den es sich selbst ermöglicht und keine Umwelt 'an sich'“ (vgl. Luhmann 1985, p. 146). Es gibt demnach so viele Umwelten in einer Schulklasse bzw. Lerngruppe wie es Individuen in der Klasse bzw. Lerngruppe gibt. Jede und jeder hat ihre bzw. seine Umwelt.

Indem wir sagen, dass Systeme ihre je eigene Umwelt haben, bringen wir auch zum Ausdruck, dass die *Welt* als das Insgesamt aller Systeme und deren Umwelten unbegreifbar ist. Die Welt ist ein Grenzbegriff, ein Totalbegriff, ein Begriff ohne Aussengrenze und damit unerkennbar. Die Welt ist zu komplex, als dass sie epistemisch zu fassen wäre. Indem jedes System aus dem ganzen der Welt *seine* Umwelt herausschneidet, reduziert es die Weltkomplexität auf je eigene Weise.

2.3.3.3 Wechselseitige Beobachtung

Das erinnert an die Monadologie von Leibniz, und es tönt nach Idealismus im philosophischen Sinn, ist es aber nicht. Wir kommen damit zu einem dritten Begriff. Wenn es so ist, wie eben dargelegt, dass nämlich Individuen autopoietische Systeme sind, die informationell geschlossen sind und folglich ihre Umweltbeziehungen selber aufbauen, so dass jedes individuelle System seine Umwelt hat, dann besteht das Grundproblem eines jeden *sozialen Systems* (wie zum Beispiel einer Schulklasse) darin, mit dieser Heterogenität der Perspektiven zurechtzukommen. In der Monadologie von Leibniz werden Einheiten unterstellt, die durchaus vergleichbar mit der Theorie sozialer

Systeme Luhmanns ihre je eigenen Welten erzeugen. Der Zusammenhalt der verschiedenen systemrelativen Welten wird bei Leibniz über die Idee eines Gottes garantiert, der die Fülle von Einzelmonaden so eingerichtet hat, dass sie miteinander kommunizieren können. Sobald wir diesen theologischen Begründungsrahmen zurückweisen, und das müssen wir, wenn wir eine *wissenschaftliche* Analyse vornehmen, stellt sich das theoretische Problem, wie eine soziale Monadologie so eingerichtet sein kann, dass das Zusammenleben der vielen Individuen überhaupt möglich ist. Etwas kürzer ausgedrückt: Wenn alle ihre eigene Umwelt haben, wie kann dann Sozialität überhaupt zustande kommen?

Die Theorie selbstreferentieller (autopoietischer) Systeme macht hier eine interessante Aussage: Sozialität beruht nicht auf Konsens. Sie erinnern sich an eine bereits gemachte Aussage, wonach Sozialität nicht durch Kommunikation begründet wird, sondern in *Situationen wechselseitiger Wahrnehmung* gewissermassen automatisch emergiert. Menschen, d.h. autopoietische Systeme mit ihrer je eigenen Umwelt, stossen aufeinander, wenn sie sich in einen gemeinsamen Raum vorfinden und mit der Tatsache zurechtkommen müssen, dass sie relativ wenig voneinander wissen. Unter diesen Umständen nehmen sie sich zwangsläufig gegenseitig wahr, und auf der Basis dieser wechselseitigen Wahrnehmung machen sie sich ein Bild voneinander. Dieses Bild ist aber immer ihr eigenes Bild. Und es gibt keinen subjektunabhängigen Massstab, an dem die Richtigkeit des Bildes, das sich die Menschen voneinander machen, überprüft werden könnte. Die einzige Prüfprämisse, die es gibt, ist das Überdauern der Situation. Solange die Interaktionen funktionieren, so lange können die Beteiligten annehmen, dass sie einander „verstehen". Der Massstab des Verstehens ist also nicht ein individueller (psychologischer), sondern ein sozialer.

Auf unser Thema bezogen heisst dies: Solange die soziale Ordnung erhalten bleibt, ist Unterricht möglich. Ob er darüber hinaus auch noch irgendwelchen anderen (zum Beispiel didaktischen) Zielen gerecht wird, kann zunächst offen bleiben. Schule kann funktionieren, ohne dass die im Lehrplan formulierten Ziele erreicht werden. Ein Beispiel dafür ist die bedenkliche Tatsache des funktionalen Analphabetismus: Menschen, die neun Jahre oder mehr zur Schule gegangen sind, haben nicht gelernt zu lesen und zu schreiben. Dass solches möglich ist, kann man sich nur damit erklären, dass Schule auf der sozialen Ebene funktionieren kann, ohne dass die Beteiligten auf der psychischen Ebene sehr viel voneinander wahrnehmen müssen. Sie nehmen sich soweit gegenseitig wahr, dass sie aufeinander reagieren können. Damit wird auch gesagt, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht viel von ihren Schülerinnen und Schülern zu wissen brauchen, jedenfalls nicht im psychologischen Sinne von Wissen, trotzdem kann der Unterricht als Sozialsystem funktionieren.

Es ist wichtig zu sehen, dass die Theorie sozialer Systeme nicht von „innen" nach „aussen" denkt, d.h. nicht vom Psychischen zum Sozialen, sondern geradezu umgekehrt: Sozialität kommt zustande aufgrund der Beobachtung des Verhaltens anderer und der Beobachtung der Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten. Die Tiefe der individuellen Psyche ist praktisch bedeutungslos für die Etablierung von geordneten Mustern sozialer Interaktion. Dabei handelt es sich um eine völlig apsychologische Betrachtungsweise, die insofern ernüchternd sein kann, als sie zeigt, dass Sozialität kein tiefes gegenseitiges Verstehen voraussetzt. Das Soziale entsteht offensichtlich gar nicht aus dem Psychischen, wenn wir mit dem Psychischen eine Innenwelt meinen, die in der Tiefe des Individuums verborgen liegt. Sozialität kommt zustande auf der Basis der Beobachtung des Verhaltens anderer und der Beobachtung der Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten. Die Tiefe der individuellen Psychen ist praktisch bedeutungslos für die Konstituierung von sozialen Verhältnissen.

Damit wird nochmals gesagt, dass Sozialität nicht an Konsens gebunden ist. Wie Luhmann bemerkt, brauchen wir nicht zuerst eine gemeinsame Sprache oder eine Übereinstimmung in den Normen und Werten, damit soziale Beziehungen zustande kommen. Es genügt vielmehr, wenn sich Menschen zusammen in einer Situation befinden und dabei realisieren, dass sie sich wechselseitig wahrnehmen.

2.3.3.4 Doppelte Kontingenz

Wenn für Sozialität Konsens nicht Voraussetzung ist, wenn Sozialität auch kein „tiefes" Verstehen erfordert, weshalb und wie kommt dann Kommunikation zustande? Wir kommen damit auf den Begriff der Kontingenz zu sprechen. Genauer gesagt geht es um den Begriff der „doppelten Kontingenz", der von dem amerikanischen Soziologen Talcott Parsons in die soziologische Theorie eingeführt worden ist. Parsons schreibt Folgendes:

> „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 contigent on *their* action or intervention in the course of events" (vgl. Parsons 1968, p. 436).

Die komplizierte Definition von Parsons soll zunächst in Bezug auf den Begriff der einfachen Kontingenz erläutert werden. Kontingent ist alles, was nicht notwendig, aber trotzdem möglich ist. Oder, in der Formulierung von Luhmann:

> „Kontingent 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" (vgl. Luhmann 1985, p. 152).

Einfache Kontingenz können wir im Sinne von Sprangers „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung" als Unverfügbarkeit über die Bedingungen unseres Handelns verstehen. Weder vermögen wir uns selbst noch vermögen wir die Situation unseres Handelns genau genug zu kennen, dass aus unserem Handeln notwendigerweise folgt, was wir beabsichtigt haben. Auch wenn wir unser Handeln planen, ist das, was wir erreichen oder bewirken, keine notwendige Folge unserer Planung, d.h. es folgt nicht zwingend oder logisch aus unseren Plänen. Es ist immer nur *möglich*, dass wir erreichen, was wir zu erreichen beabsichtigt haben. Insofern kann man sagen, das Verhalten von Menschen sei kontingent.

Einfache Kontingenz gilt für nicht-soziale Handlungen, zum Beispiel für das Einschlagen eines Nagels in eine Wand. Dabei ist nur allzu oft ungewiss, ob herauskommt, was wir beabsichtigen. Für *soziale* Situationen gilt nun *doppelte* Kontingenz. Kontingenz ist in sozialen Situationen deshalb doppelt gegeben, weil der Ausgang meines Handelns nicht nur allein von mir und meinen Plänen abhängig ist, sondern auch vom Handeln und der Handlungsplanung des anderen, mit dem ich in der Situation interagiere. Man kann die Verhältnisse schematisch folgendermassen darstellen (vgl. Abbildung 2.6):

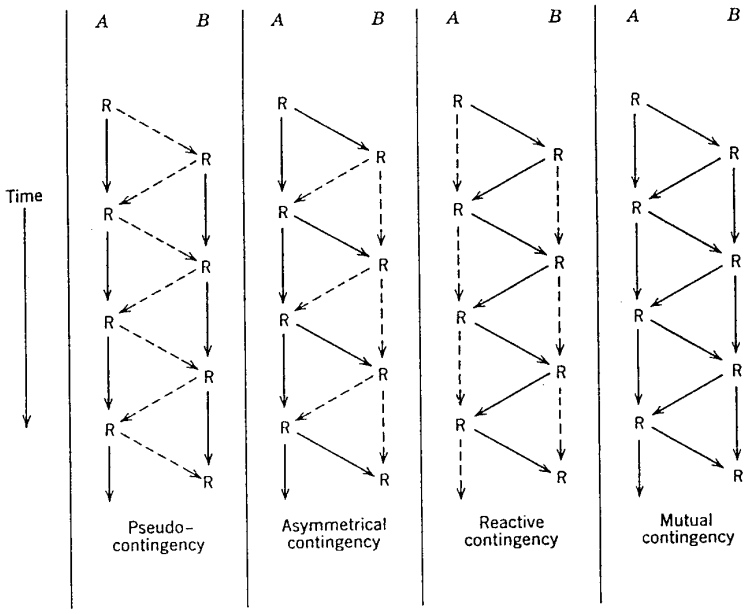


Abbildung 2.6: Klassen von sozialen Interaktionen und ihre Kontingenz (aus: Jones & Gerard 1967, p. 507)

Pseudokontingenz (Pseudo-contingency) meint, dass zwei Personen in einer Situation anwesend sind, aber nicht in Bezug aufeinander handeln. Man kann sich vielleicht die Situation einer Bushaltestelle vorstellen, an der zwei Personen auf das Eintreffen des Busses warten, dies aber völlig unabhängig voneinander tun. Jeder geht gewissermassen seinen Plänen oder Gedanken nach, ohne dass er in seinem Handeln Bezug auf den anderen nehmen würde. Im Schema von Jones und Gerard ist diese Situation dadurch dargestellt, dass durchgezogene Pfeile lediglich auf Seiten von A und B aufgeführt werden, aber keine Pfeile von der einen auf die andere Seite weisen.

Asymmetrische Kontingenz (Asymmetrical contingency) kann man sich dadurch veranschaulichen, dass eine Person (A) vollständig über die andere Person (B) verfügt. Im Extremfall haben wir es mit einem Verhältnis der völligen Unterwerfung zu tun, d.h. einem Verhältnis von Herr und Knecht, Sklavenhalter und Sklave oder Sadist und Masochist. Das Verhalten von B wird vollständig von den Plänen und den Handlungen von A bestimmt, B selber hat keine Möglichkeit, auf das Handeln von A einzuwirken.

Reaktive Kontingenz (Reactive contingency) bedeutet, dass weder A noch B einen eigenen Plan verfolgen, vielmehr machen beide ihr Handeln vom vorausgehenden Handeln des anderen abhängig. In einem gewissen Sinne könnte man als ein Beispiel die Situation eines Tanzes beiziehen, bei dem die beiden Partner auf die Reaktion des anderen eingehen, d.h. zwingenderweise das Verhalten des anderen in ihr eigenes Verhalten einbeziehen müssen.

Gegenseitige Kontingenz (Mutual contingency) meint nun die Situation einer weitgehend egalitären Beziehung, in der *beide* Personen insofern als Subjekte agieren, als sie ihre eigenen Pläne verfolgen, in der Verfolgung ihrer Pläne aber auf das Handeln des anderen angewiesen sind bzw. darauf Rücksicht nehmen müssen.

Gegenseitige bzw. doppelte Kontingenz meint also die zweifache Unbestimmtheit des Ausgangs unseres Handelns von uns selbst und von den anderen, mit denen wir interagieren. Doppelte Kontingenz meint – in der Formulierung von Luhmann –, dass „... jeder kontingent handelt, also jeder auch anders handeln kann und jeder dies von sich selbst und den anderen weiss und in Rechnung stellt ...“ (vgl. Luhmann 1985, p. 165).

Um den Begriff der doppelten Kontingenz etwas plastischer zu machen, wollen wir noch ein anderes Beispiel diskutieren: Die Situation der Liebe, und zwar im Sinne der leidenschaftlichen („romantischen") Liebe. Niklas Luhmann hat ein Buch darüber geschrieben: „Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität". Die Liebe, wenn sie im Sinne der romantischen Liebe als *Gefühl* gedacht wird, und das ist hier gemeint, ist unberechenbar, und zwar sowohl die eigene Liebe wie die erhoffte Liebe des bzw. der anderen. Damit sind die Bedingungen doppelter Kontingenz gegeben: Die Liebe ist nicht berechenbar, weder die eigene, noch die fremde.

Trotzdem kommen Liebesbeziehungen zustande. Wie kommen sie zustande? Sagen wir zunächst, wie sie *nicht* zustande kommen. Sie kommen nicht zustande und können nicht zustande kommen, wenn beide abwarten, was der oder die andere tut. Das gilt im Übrigen generell: Wenn Menschen darauf warten, bis andere etwas tun, bevor sie selber etwas tun, besteht die Gefahr eines sozialen Stillstands. Man kann dies am Beispiel zweier höflicher Menschen illustrieren, die auf eine Türe zugehen und beide dem anderen den Vortritt geben möchten. Wenn beide auf ihrer Höflichkeit insistieren, d.h. jeder sein Handeln vom Handeln des anderen abhängig machen will, dann droht der soziale Stillstand, d.h. eine Situation, wo nichts mehr geschieht. Sofern sich keiner dazu bewegen lässt, schliesslich doch den ersten Schritt zu tun (also „unhöflich" zu sein), werden die beiden vor der Türe stehen bleiben und wie Buridans Esel, der in der Mitte von zwei Heuhaufen zu Tode kommt, weil er sich nicht entschliessen kann, welchen er zuerst fressen will, verhungern.

Wenn ich mein Handeln davon abhängig mache, was der andere tut, und wenn zugleich der andere sein Handeln davon abhängig macht, was ich tue, bricht unsere soziale Interaktion zusammen bzw. es kommt keine Beziehung zustande. Das gilt nun auch bzw. im Besonderen für Liebesbeziehungen. In der Liebe gibt es immer zwei Ungewissheiten: Ich kann dem anderen den Vortritt lassen oder auch nicht. Und der andere kann mir den Vortritt lassen oder auch nicht. Luhmann schildert die Situation folgendermassen:

> „... 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 Doppelzufall; man muss also nachhelfen – nicht zuletzt auch, um im Werben und Verführen das eigene Gefühl zu festigen. Wehrlosigkeit 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" (vgl. Luhmann 1982, p. 76).

Die Situation ist delikat, denn das Problem besteht darin, den sozialen Stillstand zu vermeiden. Was zustande kommen soll, ist eine Egalität bzw. Symmetrie der Gefühle. Die Liebe kann nur dann als Basis einer sozialen Beziehung funktionieren, wenn sie erwidert wird, wenn das Verhältnis also gegenseitig (reziprok) ist. Diese Gegenseitigkeit zu erreichen, ist jedoch schwierig. Die Schwierigkeit liegt darin, dass ich nicht mit mir alleine bin, dass ich nicht nur *mein* Gefühl festigen muss, sondern dass mein Gefühl zugleich durch das Gefühl der bzw. des anderen gefestigt werden soll. Die Reziprozität der Gefühle muss auf eine doppelte Kontingenz, d.h. eine doppelte Ungewissheit gebaut werden.

Nur nebenbei gesagt, zeigt das Beispiel, dass die Liebe keine zwingende Grundlage für eine professionelle pädagogische Tätigkeit sein kann. Da Liebe Reziprozität verlangt, die Reziprozität von Liebe aber von einer Vielzahl unsteter Faktoren abhängt, kann nicht verlangt werden, dass Erziehung und Unterricht auf Liebe oder „sehender Liebe" (Pestalozzi) gebaut werden. Liebe ist für pädagogische Beziehungen nicht wichtig; wichtig ist, dass das Gegenteil von Liebe (Hass; Ablehnung; Missachtung; Ressentiment) fehlt!

Das Beispiel der Liebe gibt auch nochmals eine Illustration für den Begriff der einfachen Kontingenz. Denn wenn wir die Liebe hochrechnen auf das, was daraus einmal werden kann, nämlich eine eheliche Beziehung, dann sieht man leicht, dass eine Ehe nicht zwingend auf Liebe beruhen muss. Historisch gesehen ist es sogar der Allgemeinfall, dass nicht ein ideelles Gut wie die leidenschaftliche Liebe die Ehe begründet, sondern materielle Güter wie Land und Besitz. Dann aber kann die Entscheidung für oder gegen eine Ehe auf eine Seite des Verhältnisses reduziert werden. Man definiert die Frau als Ungleiche, d.h. als dem Mann untergeordnet, und stellt damit die Kontingenz, die von der Liebe der Frau ausgehen würde, gewissermassen still. Kontingent ist in Bezug auf die Ehe nur mehr die Seite des Mannes. Aus der *Mutual contingency* von Jones und Gerard wird eine *Asymmetrical contingency*, indem die Ungewissheit, die von der Gegenseite ausgeht, auf Null gesetzt wird. Das Beispiel zeigt anschaulich, dass, wenn wir von Liebe als Basis sozialer Beziehungen sprechen, wir uns im Kontext einer Gesellschaft bewegen, die im Prinzip dem Ideal der Egalität verpflichtet ist.

Die theoretische Bedeutung des Begriffs der doppelten Kontingenz liegt darin, dass er auf die grundsätzliche Offenheit von sozialen Situationen hinweist. Um genau zu sein, müssen wir die bisherigen Ausführungen dahingehend präzisieren, dass die doppelte Kontingenz in sozialen Situationen immer doppelt bzw. mehrfach vorhanden ist. Denn nicht nur *ich* erlebe doppelte Kontingenz im Verhältnis zu meinem Interaktionspartner. Auch *er* erlebt doppelte Kontingenz im Verhältnis zu mir. Für die Argumentation von Luhmann ist entscheidend, dass er davon ausgeht, dass soziale Systeme genau dadurch entstehen, dass die aufeinander bezogenen Individuen *gegenseitig* doppelte Kontingenz erfahren: „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“ (vgl. Luhmann 1985, p. 154). Damit wird nochmals zum Ausdruck gebracht, dass sich Menschen nicht durchschauen müssen, um miteinander zu kommunizieren. Ein soziales System baut nicht darauf auf und ist auch nicht darauf angewiesen, dass die individuellen Systeme, die in wechselseitiger doppelter Kontingenz stehen, sich zu durchschauen und zu prognostizieren vermögen.

Es ist sogar genau umgekehrt: Weil sich die Menschen nicht durchschauen können, müssen sie überhaupt kommunizieren. Gott, dem alles unmittelbar gegeben ist, der alles zu durchschauen vermag, dieser eine, allmächtige und allwissende Gott braucht nicht zu kommunizieren. Er ist ein Einzelfall. Da die Menschen in der Vielzahl existieren und kein umfassendes Wissen haben, genau deshalb – so die Auskunft der Theorie sozialer Systeme – sind sie gezwungen, miteinander zu kommunizieren. Die Assoziation zum Gottesbegriff mag eigenartig anmuten. Sie zeigt aber sehr genau, dass menschliche Beziehungen unter einem grundsätzlichen Wissensdefizit zustande kommen, ja letzten Endes mit einem bescheidenen Wissen auskommen. Sozialität beruht nicht auf Wissen, sondern besteht allein deshalb, weil die Menschen wenig wissen. Göttliche Wesen, die wir uns als vollkommen vorstellen, sind keine sozialen Wesen. Darin sind die monotheistischen Religionen nur konsequent. Ein vollkommenes Wesen ist auf nichts angewiesen, auch nicht auf andere Wesen. In der mystischen Literatur gibt es zwar viele Auslassungen darüber, wie Gott auf die einzelnen Menschen angewiesen sei. Bezeichnenderweise ist dies aber eine These, die eng an der Grenze zur Häresie liegt. Wenn sich die Mystiker gerne in die Position der Gesellschafter Gottes rücken, ist ihnen entgegenzuhalten, dass ein wahrer Gott auf Gesellschaft nicht angewiesen ist. Da er vollkommen ist, braucht er niemanden als Gesprächspartner oder Freund. Ganz anders die Menschen. In ihrer Unvollkommenheit sind sie befallen von Kontingenz und doppelter Kontingenz. Aus der Fremdheit, in der Menschen zueinander und zu sich selbst stehen, emergiert die Notwendigkeit von Kommunikation und Gesellschaft.

Luhmann macht eine theoretisch sehr wichtige und folgenreiche Feststellung: Sozialität und Gesellschaft basieren nicht auf gegenseitigem Verstehen oder gar auf Konsens. Menschen müssen sich

nicht einig sein, um zusammen leben zu können. Gesellschaft entsteht nicht über die Bindung der Individuen an gemeinsame Werte. Konsens und gegenseitiges Verstehen sind sekundäre Phänomene, die zwar zur sozialen Integration einer Gruppe beitragen können, aber sie stellen Sozialität nicht her. Menschen können auch dann in Frieden zusammenleben, wenn sie nicht in allem übereinstimmen, wenn sie sich nicht bis ins Letzte verstehen und wenn ihre Interessen voneinander abweichen.

Für die Theorie des Unterrichts ist eine solche These in gewisser Weise entlastend. Denn sie bewahrt die Lehrkraft vor der Aufgabe, Sozialität *herstellen* zu müssen. Wenn Sozialität geradezu unvermeidlicherweise emergiert, wenn Menschen wahrnehmen, dass sie sich gegenseitig wahrnehmen, dann braucht Sozialität als solche nicht gemacht zu werden. Kommunikation ist eine Art Zwang, dem die Menschen unterworfen werden, wenn sie sich in Situationen zusammenfinden. Es gibt einen witzigen Satz von Luhmann, der diesen Sachverhalt pointiert zur Darstellung bringt: „Soziale Systeme entstehen auf Grund der Geräusche, die psychische Systeme erzeugen bei ihren Versuchen zu kommunizieren“ (vgl. Luhmann 1985, p. 292).

2.3.4 Verknüpfung von System- und Handlungstheorie

Wenn wir eine Theorie des Unterrichts entwickeln wollen, die beide Perspektiven miteinander zu verbinden vermag, nämlich sowohl die systemtheoretische als auch die handlungstheoretische, dann brauchen wir Aussagen, die erkennen lassen, wie die System- mit der Handlungsebene in Verbindung steht. Die Richtung, in der wir suchen müssen, um dieses Verbindungsglied zu finden, kann uns das folgende Zitat von Luhmann vorgeben: „Auf die Frage, woraus soziale Systeme bestehen, geben wir ... die Doppelantwort: aus Kommunikationen und aus deren Zurechnung als Handlung. ... Kommunikation ist die elementare Einheit der Selbstkonstitution, Handlung ist die elementare Einheit der Selbstbeobachtung und Selbstbeschreibung sozialer Systeme“ (vgl. Luhmann 1985, p. 240, 241).

Was ist damit gemeint? Soziale Systeme beruhen nicht auf Handlungen. Das ist der systematische Grund, weshalb aus einer Handlungstheorie des Unterrichts kein Verständnis der sozialen Unterrichtsrealität folgen kann. Der Handlungsbegriff ist ein Schema zur Simplifizierung der enormen Komplexität unterrichtlicher Prozesse. Diese Simplifizierung ist aber – jedenfalls bis zu einem bestimmten Grad – notwendig, damit überhaupt gehandelt werden kann. Tatsächlich ist Luhmann der Ansicht, das systemische Geschehen (zum Beispiel in einer Schulklasse) sei zu komplex, als dass es praktisch handhabbar wäre. Deshalb wird die systemische Komplexität des sozialen Geschehens reduziert und zwar dadurch, dass die Systemstruktur in Handlungen zerlegt wird. Handlungen werden nicht dem System zugerechnet, sondern den einzelnen Individuen. So schematisieren wir ja tatsächlich im Alltag unsere sozialen Interaktionen: Individuum A handelt in einer bestimmten Absicht gegenüber Individuum B; dieses reagiert darauf, worauf wiederum A reagiert etc. In der Kommunikationstheorie von Watzlawick, Beavin und Jackson ist die Rede davon, wir würden die Interaktionen, die zwischen Menschen ablaufen, interpunktieren. Wir setzen gewissermassen Satzzeichen und die Satzzeichen grenzen elementare Handlungen voneinander ab. Dadurch linearisieren wir das soziale Geschehen. Die enorme Komplexität der sozialen Dynamik in einer Gruppe von Menschen wird überschaubar gemacht, indem wir die „doppelte Kontingenz“ gewissermassen ausblenden, d.h., indem wir – wie bei der Notation von Sprache – eine lineare Abfolge konstruieren, so dass schön eines auf das andere folgt.

Auf diese Weise grenzen wir aus einem ununterbrochenen Verhaltensstrom in einer sozialen Gruppe Sequenzen aus, die wir adressieren, d.h. für die wir jeweils Autoren suchen, nämlich das jeweilige Individuum, das wir als Akteur der Handlung identifizieren und dafür auch verantwortlich machen. Attributionstheoretisch gesprochen geht es um die Zuschreibung (Attribution) von Autor-

schaft an Handlungen. Handlungen sind nicht mehr anonyme Prozesse im Systemgeschehen des Unterrichts, sondern Aktionen, die von Personen ausgehen, sei diese Person nun ein Schüler, eine Schülerin oder die Lehrkraft. Die Handlungen haben einen Autor oder eine Autorin und können somit auch kritisiert werden, indem der Akteur getadelt oder gelobt wird.

Es ist nun wichtig, diesen Gedanken der Interpunktion des Systemgeschehens zu verbinden mit einer Grundaussage der Systemtheorie, wonach jedes System seine Umwelt hat. Für jedes Individuum in einer Schulklasse ist die Schulklasse je seine Umwelt. Jedes Individuum reduziert also die soziale Komplexität der Schulklasse auf seine Weise, d.h., es interpunktiert das soziale Geschehen aus seiner Perspektive, die möglicherweise bzw. mit ziemlicher Sicherheit von der Perspektive des Nachbarn oder der Nachbarin abweicht. Auf diese Weise können sehr leicht Missverständnisse oder gar Konflikte entstehen, die sich dann zu Unterrichtsstörungen ausweiten.

Um den Sachverhalt zu illustrieren, sei hier ein Beispiel von Watzlawick, Beavin und Jackson gegeben:

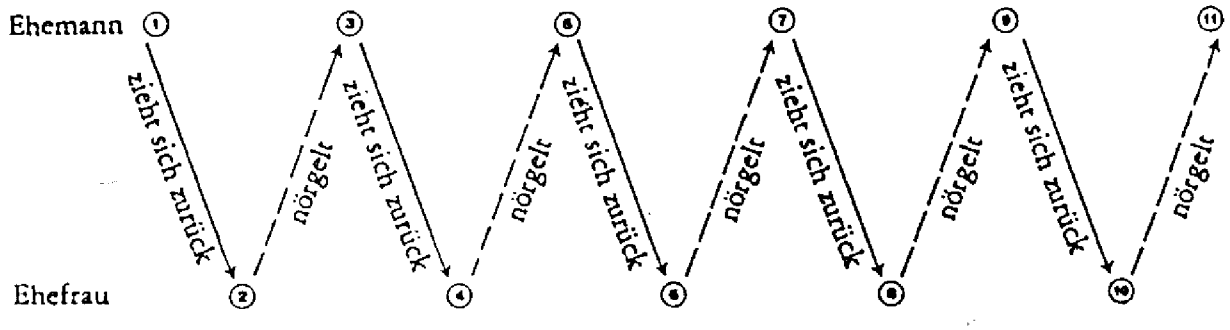


Abbildung 2.7: Beispiel zur Handlungsebene (aus: Watzlawick, Beavin & Jackson 1972, p. 59)

Watzlawick, Beavin und Jackson schreiben dazu:

> „Ein oft zu beobachtendes Eheproblem besteht ... darin, dass der Mann eine im wesentlichen passiv-zurückgezogene Haltung an den Tag legt, während seine Frau zu übertriebenem Nörgeln neigt. Im gemeinsamen Interview beschreibt der Mann seine Haltung typischerweise als einzig mögliche *Verteidigung gegen* ihr Nörgeln, während dies für sie eine krasse und absichtliche Entstellung dessen ist, was in ihrer Ehe 'wirklich' vorgeht: dass nämlich der einzige *Grund für* ihre Kritik seine Absonderung von ihr ist. Im wesentlichen erweisen sich ihre Streitereien als monotones Hin und Her der gegenseitigen Vorwürfe und Selbstverteidigungen: 'Ich meide dich, weil du nörgelst' und 'Ich nörgle, weil du mich meidest'. ... Wie man sieht, nimmt der Mann nur die Triaden 2-3-4, 4-5-6, 6-7-8 usw. wahr, in denen sein Verhalten (die ausgezogenen Pfeile) 'nur' die Reaktion auf ihr Verhalten (die gestrichelten Pfeile) ist. Sie dagegen sieht es genau umgekehrt: Sie interpunktiert die Kommunikationsabläufe auf der Basis der Triaden 1-2-3, 3-4-5, 5-6-7 usw. und nimmt ihr Verhalten nur als Reaktion auf, aber nicht als Ursache für die Haltung ihres Mannes wahr“ (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson 1972, p. 58-59).

Das Problem solcher Konflikte liegt darin, dass die Beteiligten nicht fähig sind, die Systemebene ihrer Beziehung zu reflektieren. Sie denken ausschliesslich mit der Schablone von individuellen Handlungen, die sie aber aus ihrer je eigenen Perspektive anders anwenden. Sie kommen, obwohl sie die Systemstruktur ihrer Beziehung mit Hilfe des selben Schemas, nämlich des Handlungsschemas, reduzieren, zu divergenten Analysen, vermögen dies aber nicht zu erkennen. D.h., sie erken-

nen nicht, dass sie immer nur ihre jeweilige individuelle Sicht ihrer Beziehung artikulieren, nicht aber die tiefere Ebene der systemischen Dynamik.

Das Beispiel von Watzlawick et al. zeigt, inwiefern die sture Anwendung des Handlungsschemas die soziale Komplexität reduziert, genau dadurch aber Prozesse aus dem Bewusstsein der Akteure ausblendet, die eine Ebene tiefer liegen, nämlich auf der systemischen Ebene. Was wir bei diesem Beispiel vor uns haben, ist genau das Schema der „reaktiven Kontingenz", wie es von Jones und Gerard dargestellt wird (vgl. oben). Dort ist das Schema lediglich um 90 Grad gedreht dargestellt. Die systemische Ebene der Beziehung von Mann und Frau beruht auf dem, was wir „doppelte Kontingenz" nennen, was im Schema von Jones und Gerard ganz rechts abgebildet ist. Diese systemische Ebene ist hoch komplex, zu komplex, als dass sie im Alltag zu bewältigen wäre; sie wird deshalb im Bewusstsein von A und B (hier Mann und Frau) reduziert, indem der Mann sein Verhalten als Reaktion auf das Verhalten der Frau und die Frau ihr eigenes Verhalten als Reaktion auf das Verhalten des Mannes deutet. Damit wird das Interaktive, das Gegenseitige, Wechselseitige bzw. Reziproke der Beziehung ausgeblendet.

Handlungen sind so gesehen nicht die Elemente, nicht die Bausteine sozialer Beziehungen, genauso wenig wie Individuen Teile von Gruppen sind, sondern Handlungen sind (kognitive) Schemata, um die Komplexität sozialer Situationen zu reduzieren. Nochmals und etwas anders formuliert: „Soziale Systeme werden ... nicht aus Handlungen aufgebaut ... ; sie werden in Handlungen zerlegt ..." (vgl. Luhmann 1985, p. 193). Erst dadurch werden sie fragil, weil die Zerlegung des Systems in Handlungen je nach Perspektive anders ausfallen kann und damit Konflikte entstehen können.

Aber, und das gehört mit zur Systemtheorie Luhmanns, da die Systemebene zu komplex ist, als dass sie in ihrer Komplexität reflexiv bewältigt werden könnte, ist es unvermeidlich, dass wir unsere sozialen Beziehungen mit Hilfe des Handlungsschemas simplifizieren. Das eben meint der einleitend zitierte Satz von Luhmann, wonach soziale Systeme *sowohl* aus Kommunikation *wie auch* aus deren Attribuierung als Handlungen bestehen.

Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass es nicht etwa falsch ist, den Unterricht handlungstheoretisch aufzuschlüsseln. Insofern das Schema der Handlung soziale Komplexität zu reduzieren vermag, ist es durchaus sinnvoll, wenn man angesichts der hohen Komplexität des Unterrichtsgeschehens mit dem Handlungsschema operiert. Die Phänomenologie des Unterrichts hat deren hohe Komplexität deutlich gemacht. Wir haben unterschieden in Komplexität, Widersprüche und Ungewissheiten, aber letztlich kann man die Komplexität als Oberbegriff verwenden. Wenn wir davon ausgehen, dass das Unterrichtsgeschehen komplex ist, so komplex, dass es nicht 1:1 im Bewusstsein der daran Beteiligten abgebildet werden kann, dann muss diese Komplexität auf irgend eine Weise reduziert werden, damit Handlungen (zum Beispiel Lehrhandlungen) überhaupt realisiert werden können.

Das Handlungsschema ist in diesem Sinne ein Attributionsschema, das dazu verwendet wird, Unterrichtskomplexität zu reduzieren. Unterricht wird auf eine Sequenz von Handlungen reduziert, die einzelnen Akteuren zugeschrieben werden, zum Beispiel einem störenden Schüler. Die Störung wird als Handlung identifiziert – der Schüler zeichnet beispielsweise in sein Buch und zeigt das beschädigte Schulmaterial den Mitschülern – es ist eine Handlung, und die Handlung hat einen Autor bzw. Verursacher, nämlich den störenden Schüler. Das scheint so selbstverständlich zu sein, dass wir uns andere Möglichkeiten der Reduktion von Komplexität kaum vorstellen können. Trotzdem wäre es denkbar, den störenden Schüler von der Verantwortung zu entlasten, indem wir sein Verhalten zum Beispiel psychoanalytisch verstehen, als Symptom eines inneren Konflikts, indem wir es behavioristisch verstehen, als Ergebnis von Konditionierungsprozessen oder indem wir es systemisch verstehen, als Ausdruck von Spannungen im Sozialsystem der Schulklasse.

Es ist also nicht zwingend, dass wir Unterrichtsstörungen Individuen zuordnen und individuelle Schülerinnen und Schüler für Störungen verantwortlich machen.

Halten wir fest, dass die Reduktion sozialer Komplexität auf Handlungssequenzen tatsächlich eine Reduktion ist, die eventuell auch anders vorgenommen werden kann. Halten wir weiter fest, dass jede Reduktion von Komplexität Phänomene unsichtbar macht, die in einer systemtheoretischen Perspektive sichtbar bleiben oder es allererst werden.

2.3.5 Ein Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts

Damit haben wir die Grundstruktur des Mehr-Ebenen-Modells des Unterrichts skizziert, das wir hier vorstellen möchten. Die Ebenen liegen nicht einfach übereinander. Es ist auch nicht zwingend, dass von Ebenen gesprochen wird. Man könnte auch eine Darstellung in Form von konzentrischen Kreisen, Aspekten oder Perspektiven wählen. Wesentlich sind die Übergänge vom einen Bereich zum anderen. Das sei im Folgenden kurz dargelegt.

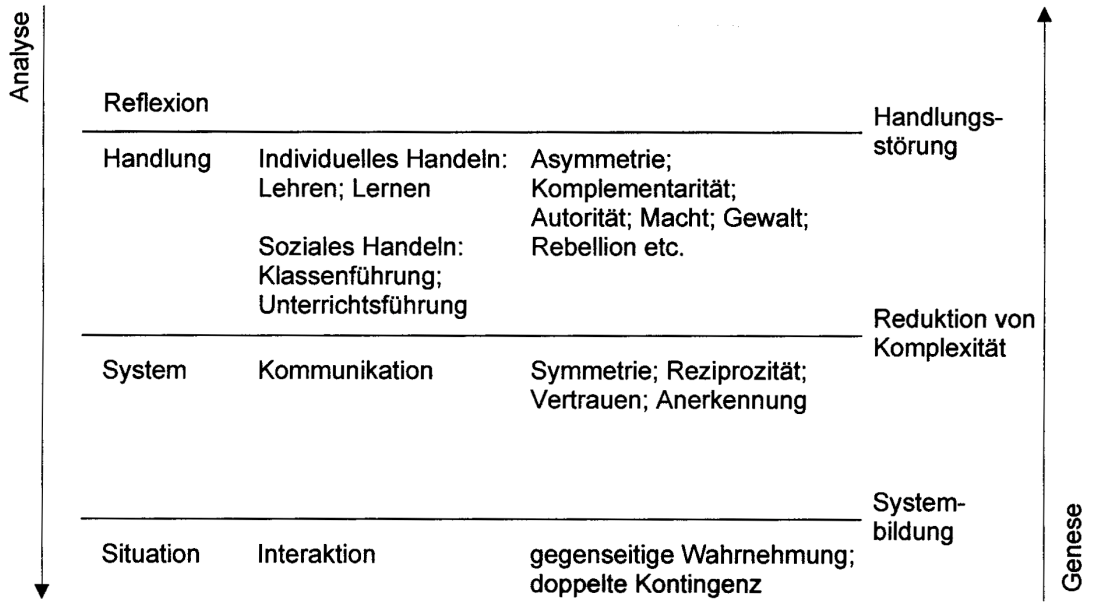


Abbildung 2.8: Mehrebenenmodell des Unterrichts[18]

Sozialität entsteht situativ über die Wahrnehmung von doppelter Kontingenz. Das Medium der Sozialität wird von Luhmann Kommunikation genannt. Dabei wird Kommunikation so verstanden, dass drei sogenannte Selektionen deren Grundlage bilden. Selektion ist im Grunde genommen nur ein anderes Wort für die Idee der Kontingenz. Wenn auch im Falle dieser drei Selektionen, auf denen Kommunikation beruht, es sich um Unbestimmbarkeit handelt. Die erste Selektion betrifft das Kommunikationsthema. Ich will etwas mitteilen. Dieses etwas unterscheidet sich von etwas anderem, das ich nicht mitteilen will. Also muss ich auswählen, d.h. eine erste Selektion treffen. Was ich in diesem Sinne ausgewählt habe, d.h. mitteilen möchte, muss ich nun mitteilen. Dabei muss ich erneut selegieren, d.h. ich muss auswählen, wie ich das gewählte Thema mitteilen will. Jede Botschaft kann auf eine Vielzahl von Arten mitgeteilt werden. Nicht nur mündlich oder schriftlich, per

[18] Wo nichts anderes vermerkt ist, wurden die Abbildungen selber entworfen.

Post, Fax oder E-Mail, auch die Wortwahl, die Darstellungsform etc. sind kontingent. Ich kann es so oder so machen, muss also die Form der Mitteilung auswählen, d.h. eine zweite Selektion treffen. Schliesslich muss das Thema, das ich mitteilen will, und die Art und Weise, wie ich es mitteile, vom Adressaten der Kommunikation verstanden werden. Niemand kann mir garantieren, dass der oder die andere versteht, was ich mitteilen will. Deshalb beruht jeder kommunikative Akt auf einer dritten Selektion, die der Adressat der Mitteilung vollziehen muss.

Schliesslich könnte man ergänzen, dass, wenn die Kommunikation weiter gehen soll, eine vierte Selektion zu treffen ist. Denn nachdem der Adressat verstanden hat, kann er entscheiden, ob er meine Mitteilung akzeptieren oder ob er sie zurückweisen will. Je nachdem wird er nun seinerseits eine Mitteilung machen.

Kommunikation im Verständnis von Luhmann ist die Einheit dieser drei bzw. vier Selektionen. Selektionen heisst, dass es Stellen der Ungewissheit gibt, an denen Missverständnisse entstehen können. Auch hier gilt, dass es zu viel an Ungewissheit wäre, als dass Menschen in der Lage wären, ständig reflexiv mit diesen vier Selektionen umzugehen. Im Allgemeinen vereinfachen wir das Kommunikationsgeschehen, nehmen für selbstverständlich an, was man uns sagen will, wie es uns mitgeteilt wird oder dass der andere verstanden hat. Auch für die Kommunikation gilt folglich, dass die Linie zwischen System und Handlung eine Linie der Reduktion von Komplexität darstellt. Die Handlungsebene muss betreten werden, weil Menschen nicht in der Lage sind, ständig mit so viel Komplexität umzugehen, wie sie aufgrund ihrer Interaktionen ständig erzeugen.

Der dritte Übergang, jener von der Handlungs- zur Reflexionsebene, wird forciert von Handlungsstörungen. Gerade weil die Handlungssprache die hohe Komplexität der Systemebene des Unterrichts unterbietet, stösst die Lehrkraft, die ihren Unterricht in der Handlungsperspektive wahrnimmt, unweigerlich an deren Grenzen. Handlungen werden durchkreuzt, Erwartungen enttäuscht, Pläne vernichtet etc., d.h. das Handlungsbild des Unterrichts wird irritiert. An dieser Stelle findet der Übergang zur Reflexion statt. An dieser Stelle wird – mit anderen Worten – nachgedacht. Ein Nachdenken, das allenfalls tiefer geht, d.h. bis auf die Systemebene des Unterrichts zurückgreift.

Es sei nochmals betont, dass diese vier Ebenen des Unterrichts nicht einfach aufeinanderliegen, sondern wirklich miteinander verbunden sind, insofern sie auseinander hervorgehen (wie in einer Genese). Dabei gibt es drei Übergänge: Den Übergang der Systembildung, denjenigen der Komplexitätsreduktion und denjenigen der Reflexion von Handlungsstörungen. Auf diese Weise bildet dieses Mehr-Ebenen-Modell eine theoretische und systematische Einheit.

3 Wahrnehmungen und Erwartungen

3.1 Einflussfaktoren in der sozialen Wahrnehmung

Die Wahrnehmung anderer Personen und deren Verhalten ist ein komplexer Prozess, der mit vielen Vereinfachungen arbeitet, die unter Umständen zu Fehlurteilen führen können. Die Wahrnehmung Anderer ist durchzogen von Prozessen des Vergleichens, der Erinnerung, der Bewertung, der Typisierung, der Erwartung, der Interpretation, der Etikettierung etc.

Ein mögliches Modell der Personenwahrnehmung ist im folgenden Schema dargestellt:

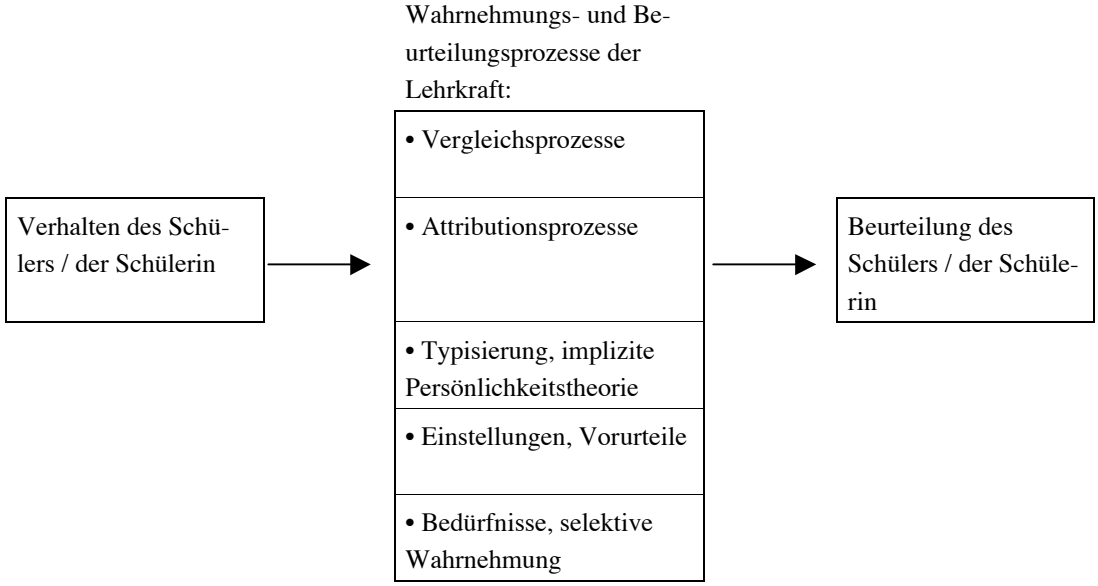


Abbildung 3.1: Modell der Personenwahrnehmung

Einzelne Aspekte des Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesses wollen wir im Folgenden erläutern.

3.1.1 Bedürfnisse, Einstellungen und Vorurteile

Es ist eine alltägliche Erfahrung, dass unsere Bedürfnisse unsere Wahrnehmung beeinflussen. Wer Hunger hat, sieht seine Umwelt nurmehr in der Dichotomie von Essgelegenheiten versus fehlende Essgelegenheiten. Weniger trivial sind kaschierte oder verdrängte Bedürfnisse, die sich in Form von Projektionen oder Reaktionsbildungen zeigen. Eigene Aggressionen werden bekämpft, indem man sie nach aussen, in eine andere Person, verlegt und dort vehement ablehnt und missbilligt. Wir nehmen an der anderen Person umso schärfer wahr, was wir bei uns selber nicht wahrhaben wollen. Die Unterrichtssituationen – wie pädagogische Situationen generell – sind für solche Verzerrungen der Personwahrnehmung besonders anfällig. Der Erwachsene hat ein Mass der Selbstkontrolle seiner Bedürfnisse erreicht, die das Kind erst noch lernen muss. Psychoanalytiker weisen darauf hin, dass Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrpersonen von Seiten der Kinder mit früheren Stadien ihrer eigenen Entwicklung konfrontiert werden, eine Tatsache, die ihre Selbstkontrolle herausfor-

dern kann, da sie mit einem Ausmass an Triebverzicht konfrontiert werden, den die Kinder offensichtlich noch nicht leisten müssen. Diese Selbstkonfrontation mit einem Gegenüber, das sich viel spontaner und unzivilisierter verhalten darf, provoziert unter Umständen Gegenreaktionen, zum Beispiel eine besonders heftige Ablehnung kindlicher Aggressionen. Wer selbst schmerzlich hat lernen müssen, seine Aggressionen zu kontrollieren, der kann in Bedrängnis geraten, wenn er sieht, wie Andere ihren Aggressionen freien Lauf lassen.

Eigene Bedürfnisse können also die Wahrnehmung anderer Menschen verzerren. Das lässt sich verallgemeinern zum Begriff der *selektiven Wahrnehmung*. Wir alle selegieren Informationen. Die These von der Komplexität der Wirklichkeit beinhaltet die Aussage, dass wir ständig Komplexität reduzieren, d.h. die Wirklichkeit einfacher machen, als sie tatsächlich ist. Dabei kann die Selektivität durch Bedürfnisse gesteuert werden, aber auch durch irgendwelche andere Voreinstellungen oder Vorurteile. In verschiedenen sozialpsychologischen Untersuchungen hat es sich zum Beispiel gezeigt, dass Menschen mit antisemitischer Einstellung besser in der Lage sind, Menschen jüdischen Glaubens zu erkennen, als dies Menschen ohne dieses Vorurteil gelingt. Ihre Voreinstellung prädestiniert sie dazu, auf ganz bestimmte Reize besonders Acht zu geben und andere zu übersehen. Sie reduzieren die Komplexität ihres Wahrnehmungsfeldes so weit, dass sie nurmehr einige, mit ihren Vorurteilen übereinstimmende, Informationen aufnehmen.

Das Beispiel lässt sich leicht auf die selektive Wahrnehmung anderer sozialer Gruppen verallgemeinern. Neben Bedürfnissen als Wahrnehmungsfilter sind auch Einstellungen und Vorurteile zu nennen, die unseren Wahrnehmungs- bzw. Urteilsprozess über andere Menschen beeinflussen können.

3.1.2 Typisierung

Wir neigen dazu, Menschen zu *Typen* zu vereinfachen. Die Vielfalt des Menschseins lässt sich überhaupt nur erfassen, wenn wir ein gewisses Repertoire an Kategorien oder Bildern verwenden, um die Fülle an Individualität zu reduzieren. Diese Kategorien können sehr grob sein; und die Typen, in die wir Menschen einteilen, können sehr einfach sein. Sie kennen vielleicht die auf Hippokrates zurückgehende antike Typologie, die sich auf die so genannten Körpersäfte bezieht:

- Blut: Sanguiniker (lebhaft)
- Gelbe Galle: Choleriker (reizbar)
- Schwarze Galle: Melancholiker (schwermütig, trübsinnig)
- Schleim: Phlegmatiker (träge)

In einer etwas moderneren Version sieht diese Typologie wie folgt aus:

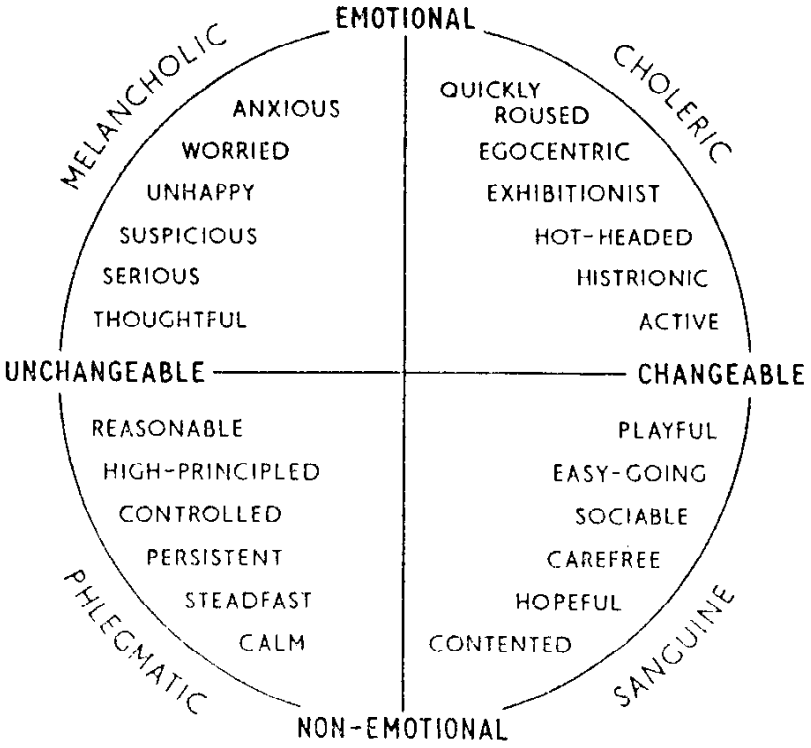


Abbildung 3.2: 4-Felder-Schema der klassischen Theorie der vier Temperamente wie sie bei I. Kant und W. Wundt beschrieben wurde (aus: Eysenck & Eysenck 1969, p. 14)

Interessant an dieser Darstellung ist, dass die 4 Typen von Hippokrates auf zwei Dimensionen reduziert werden, die ein 4-Felder-Schema ergeben. Die Dimensionen sind emotional versus nicht emotional und beständig (unchangeable) versus unbeständig (wankelmütig) (changeable).

Eine andere Typologie, die Sie vielleicht kennen, ist diejenige von Ernst Kretschmer. Es ist eine Körperbautypologie, die von der physischen Erscheinung eines Menschen ausgeht. Kretschmer hat drei Körperbautypen unterschieden:

- Leptosomer bzw. asthenischer Körperbautypus
- Pyknischer Körperbautypus
- Athletischer Körperbautypus

Schliesslich ist Ihnen vermutlich die Unterscheidung von Extraversion und Introversion bekannt, die auf den Schweizer Psychiater Carl Gustav Jung zurückgeht.

Typisierung bedeutet in jedem Fall Reduktion der Komplexität einer Person auf ein vereinfachendes Schema. Dabei geht Information verloren, oder es werden Informationen sogar bewusst ausgelassen. Das kann man am Beispiel der Unterscheidung von Introvertierten und Extravertierten illustrieren. Hans-Jürgen Eysenck hat einen Fragebogen entwickelt, mit dessen Hilfe sich Personen in Bezug auf dieses typologische Merkmal identifizieren lassen. Wenn man nun Introvertierte und Extravertierte mit Hilfe dieses Fragebogens sich selber beurteilen lässt, dann zeigt die Verteilung der Werte einen deutlichen Überlappungsbereich. Das ist in der folgenden Abbildung dargestellt:

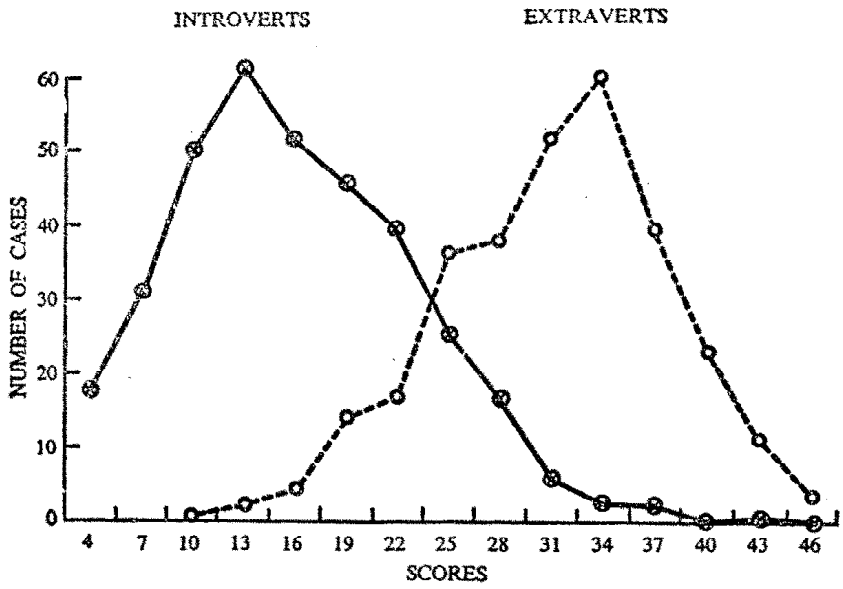


Abbildung 3.3: Extraversionswerte von als introvertiert und als extravertiert identifizierten Personen (N= je 225) (aus: Eysenck & Eysenck 1969, p. 127)

Es zeigt sich ein relativ grosser Bereich, in dem die beiden Typen nicht eindeutig zugeordnet werden können. Konkret heisst dies, dass die Identifizierung einer Person als Introvertierte oder Extravertierte zu einer Verzerrung führen kann, weil wir in der Realität oft Mischformen der beiden Typen antreffen. Das Beispiel zeigt somit, dass die Reduktion der individuellen Komplexität auf einen Typus zu einem Verlust an Informationen führt, aus der letztlich eine verzerrte Darstellung der Person folgt.

3.1.3 Implizite Persönlichkeitstheorien

Statt von Typologien spricht man in der sozialpsychologischen Forschung oftmals von *impliziten Persönlichkeitstheorien*. Der Einfluss solcher impliziter Persönlichkeitstheorien auf die Wahrnehmung anderer Menschen kann sehr vielfältig sein. Von besonderer Bedeutung sind gewisse Korrelationen, die in solchen impliziten Theorien zwischen einzelnen Eigenschaften bestehen. Gerade im Falle von Urteilen über Schülerinnen und Schüler ist mehrfach untersucht worden, wie Lehrkräfte dazu neigen, aus der Beobachtung bestimmter Eigenschaften auf die Existenz anderer Eigenschaften zu schliessen. So hat Elfriede Höhn (1980) das Bild untersucht, das Lehrkräfte vom „schlechten Schüler“ haben. Sie konnte feststellen, dass nach Ansicht der Lehrpersonen Schulversagen in erster Linie ein Nicht-Wollen aus Faulheit und Interesselosigkeit ist, erst in zweiter Linie ein Nicht-Können aus Begabungsmangel.

> „Auch den Dummen wird häufig Faulheit vorgeworfen. [...] Meist wird noch eine ganze Reihe weiterer negativer Merkmale bei schlechten Schülern 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 1980, p. 105).

Es scheint sich also ein Stereotyp dahingehend zu bilden, dass die schlechte Schülerin bzw. der schlechte Schüler nicht einfach schlechte Leistungen erbringt, sondern auch faul ist, wenig intelligent, sozial auffällig, desinteressiert, unehrlich etc. Wie das Zitat von Elfriede Höhn zeigt, spricht man in einem solchen Fall von einem Halo-Effekt. Gemeint ist damit ein typologischer Schluss, wobei bei Vorhandensein bestimmter Merkmale auf die Existenz weiterer Merkmale („Halo!“) geschlossen wird.

Man kann den typologischen Schluss wie folgt darstellen:

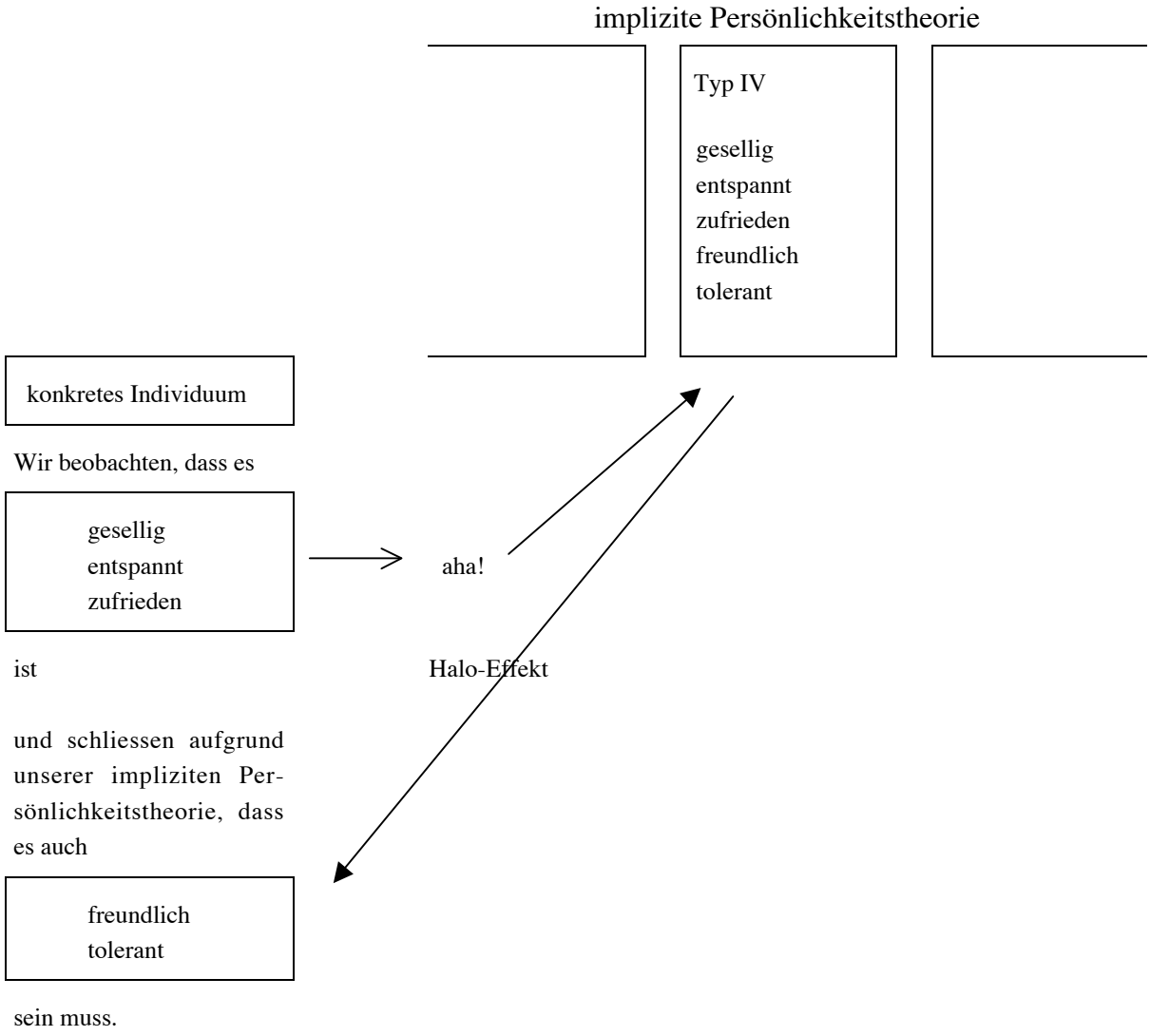


Abbildung 3.4: Schema des typologischen Schlusses

Bei impliziten Theorien bzw. typologischen Urteilen über die Schülerpersönlichkeit geht es also darum, dass Lehrkräfte eine Vorstellung davon haben, wie einzelne Persönlichkeitsmerkmale miteinander verknüpft sind. Wenn schlechten Schülerinnen und Schülern eher negative Merkmale zugeschrieben werden, dann scheinen gute Schülerinnen und Schüler insgesamt eher positiv beurteilt zu werden.

In einer Untersuchung von Manfred Brusten und Klaus Hurrelmann (1973) ergaben sich verschiedene Korrelationen zwischen dem Leistungsbild, das Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern haben, und anderen Beurteilungen.

Tabelle 3.1: Leistungs- und Sympathiestatus bei Lehrern (aus: Brusten & Hurrelmann 1973, p. 58)

Leistungsstatus bei Lehrern	Sympathiestatus bei Lehrern			
	hoch	mittel	niedrig	N
hoch	68 %	24 %	7 %	203
mittel	42 %	41 %	17 %	365
niedrig	19 %	40 %	40 %	247
durchschnittlich	42 %	36 %	22 %	815
C = 0,38; R = 0,42				

Tabelle 3.1 zeigt eine lineare Beziehung zwischen dem Leistungs- und dem Sympathiestatus, den Schülerinnen und Schüler bei einer Lehrkraft haben. Je höher der Leistungsstatus, desto höher der Sympathiestatus. Vergleichbares gilt für die Beziehung zwischen Leistungsstatus und Konformitätsstatus, wie Tabelle 3.2 zeigt.

Tabelle 3.2: Leistungs- und Konformitätsstatus bei Lehrern (aus: Brusten & Hurrelmann 1973, p. 59)

Leistungsstatus bei Lehrern	Konformitätsstatus bei Lehrern			
	hoch	mittel	niedrig	N
hoch	41 %	50 %	8 %	203
mittel	27 %	51 %	22 %	365
niedrig	15 %	45 %	41 %	247
durchschnittlich	27 %	49 %	24 %	815
C = 0,31; R = 0,31				

Und nochmals ähnlich ist die Beziehung, dieses Mal aber mit umgekehrtem Vorzeichen, zwischen Sympathiestatus und allgemeiner Delinquenzdisposition: Je höher der Sympathiestatus, desto geringer wird die Delinquenzdisposition bei einem Schüler bzw. bei einer Schülerin beurteilt (vgl. Tabelle 3.3).

Tabelle 3.3: Sympathiestatus und allgemeine Delinquenzdisposition (aus: Brusten & Hurrelmann 1973, p. 113)

Sympathiestatus bei Lehrern	Allgemeine Delinquenzdisposition hoch	mittel	niedrig	N
niedrig	48 %	35 %	17 %	177
mittel	29 %	43 %	29 %	294
hoch	23 %	41 %	36 %	177
durchschnittlich	31 %	40 %	29 %	812

C = 0.22; R = 0.21

Bei diesen Tabellen handelt es sich wohlverstanden um Tendenzen, die nicht generell gelten, aber für die Mehrzahl der hier untersuchten Lehrkräfte zutreffen. Es sind Illustrationen für den Halo-Effekt.

Vielleicht kann man die Tendenz, Urteile über Leistung und Sympathie einander anzugleichen auch mit einem „Konsistenzbedürfnis“ des Menschen erklären. In der Sozialpsychologie gibt es eine Reihe von Theorien, die davon ausgehen, dass Menschen Inkonsistenzen oder Widersprüche in ihrem Denken oder ihren Einstellungen nicht gerne aushalten. Wer erfährt, dass eine Person, für die er bisher freundlich gestimmt war, Mitglied einer politischen Partei ist, deren Gedankengut er verabscheut, gerät in einen kognitiven Konflikt, den er nur schwer auszuhalten vermag. Er wird dazu neigen, entweder sein Urteil über die Freundlichkeit der betreffenden Person zu revidieren oder aber seine Abscheu in Bezug auf die Partei zurückzunehmen. Die bekanntesten Konsistenz-theorien in der Sozialpsychologie sind die Balancetheorie von Fritz Heider (1869-1988) und die Dissonanztheorie von Leon Festinger (1919-1989).

3.1.4 Dissonanztheorie

Leon Festinger ist davon ausgegangen, dass Menschen den Zustand kognitiven Ungleichgewichts als unangenehm empfinden und deshalb dazu neigen, kognitive Inkonsistenzen zu vermeiden oder, sofern sie trotzdem auftreten sollten, abzubauen. Festinger ist so weit gegangen, den Zustand kognitiver Dissonanz einem Trieb gleichzusetzen, der die Menschen – ähnlich wie Hunger, Durst oder andere Deprivationszustände – in Aktivität versetzt.

Die Dissonanztheorie ist von Robert Zajonc (1968) in neun Postulaten zusammengefasst worden, die hier ohne Kommentar wiedergegeben werden.

„1. Kognitive Dissonanz ist ein unangenehmer Zustand.

2. Im Falle von kognitiver Dissonanz sucht die Person diese zu verringern oder zu eliminieren und bemüht sich, Dinge zu vermeiden, die die Dissonanz erhöhen könnten.

3. Im Falle von Konsonanz bemüht sich die Person, Dinge zu vermeiden, die Dissonanz hervorrufen könnten.

4. Die Stärke oder Intensität kognitiver Dissonanz variiert mit (a) der Bedeutung der betroffenen Kognitionen und (b) der relativen Anzahl von Kognitionen, die in dissonanter Beziehung zueinander stehen.

5. Die Stärke der unter (2) und (3) aufgezählten Tendenzen ist eine direkte Funktion der Stärke der Dissonanz.

6. Kognitive Dissonanz kann nur verringert oder eliminiert werden, indem (a) neue Kognitionen hinzugefügt werden oder (b) bestehende Kognitionen verändert werden.

7. Das Hinzufügen neuer Kognitionen verringert die Dissonanz, wenn (a) die neuen Kognitionen mehr Gewicht auf eine Seite bringen und damit den proportionalen Anteil der kognitiven Elemente, die dissonant sind, verringern oder wenn (b) die neuen Kognitionen die Bedeutung der kognitiven Elemente, die in dissonanter Beziehung zueinander stehen, verändern.

8. Die Veränderung bestehender Kognitionen reduziert die Dissonanz, wenn sie (a) aufgrund ihres neuen Gehalts zu anderen Kognitionen weniger widersprüchlich sind oder (b) in ihrer Bedeutung herabgesetzt werden.

9. Wenn es nicht möglich ist, mittels eines passiven Vorgangs neue Kognitionen hinzuzufügen oder bestehende zu ändern, werden Verhaltensweisen in Gang gesetzt, die die kognitive Konsonanz herbeiführen. Die Suche nach (neuen) Informationen ist ein Beispiel für eine derartige Verhaltensweise“ (Zajonc 1968, p. 360f).

Für die Tendenz, kognitive Widersprüche auszuräumen bzw. Ungleichgewichte zwischen verschiedenen kognitiven Dimensionen zu vermeiden, gibt es eine anschauliche soziologische Untersuchung. Sie wurde bereits in den 1930er-Jahren vom Amerikaner William F. Whyte (1943) durchgeführt. Whyte gelang es, das Vertrauen einer „Gang“ zu gewinnen, die sich im Ghetto einer amerikanischen Grossstadt aus arbeitslosen jungen Männern gebildet hatte. Kriminalität spielte in dieser Gruppe keine Rolle; es ging bei den Unternehmungen der Gruppe in erster Linie darum, den Gruppenmitgliedern die ihnen sonst versagte soziale Bestätigung zu geben. In der Gang hatte sich eine Rangstruktur gebildet, die für alle Mitglieder ziemlich offensichtlich war. Beim Kegeln, der beliebtesten Freizeitbeschäftigung der Gang, stellt sich nun heraus, dass ein in der sozialen Hierarchie nicht besonders hoch stehender Mann namens Frank sehr gute Leistungen erzielte, die deutlich besser waren als die Leistungen des Führers und anderer hochrangiger Mitglieder der Gruppe. Da das Kegeln eine besondere Bedeutung für diese Gruppe hatte, ergab sich für die Gruppenstruktur ein Problem. Wie nun die Beobachtungen von Whyte zeigen, wurde das Problem so gelöst, dass sich die Rangordnung der sozialen Hierarchie allmählich auch auf den Bereich der Kegelleistungen übertrug. Die führenden Mitglieder der Gang spielten zwar nicht besser, Frank aber zunehmend schlechter als bisher.

Man kann von der Auflösung einer kognitiven Dissonanz sprechen, die durch Anpassung im Verhalten von Frank erreicht wurde. Dabei spielt zweifellos die psychologisch subtile Situation beim Kegeln eine wichtige Rolle, denn das Kegeln verlangt eine sehr feine sensomotorische Koordination, die sehr anfällig ist, durch emotionale Einflüsse gestört zu werden. Wenn Frank, der für die sozialen Verhältnisse innerhalb der Gang zu gut spielte, eine Kugel ergriff, dürfte ihn unter den Augen seiner Genossen eine Spannung überkommen haben, die sich leistungsmindernd auf sein Verhalten auswirkte. Da die schlechte Leistung aber zum Bild, das sich die Gruppe von Frank machte, passte, dürfte sie dementsprechend von den anderen bestätigt worden sein. Frank selber brachte schliesslich seine Verwunderung durch die Bemerkung zum Ausdruck, dass er nicht mehr kegeln könne, wenn ihm die anderen zuschauen. Wie Whyte bemerkt, war Frank, wenn er mit anderen Leuten spielte, nach wie vor ein respektabler Spieler.

Die Untersuchung von Whyte zeigt, dass zwischen dem sozialen Standort in einer Gruppe, dem Selbstwertgefühl und der Leistung ein subtiles Interdependenzverhältnis besteht, das sich durchaus im Lichte der Postulate der Dissonanztheorie interpretieren lässt. Allerdings geht das Beispiel über

das Thema der kognitiven Dissonanz hinaus, insofern die Dissonanz als ein Problem der *Gruppe* erscheint. Als Individuum hätte Frank keine kognitive Dissonanz zu erleben brauchen, als Mitglied der Gang jedoch geriet er in einen Konflikt, der sich zwischen seinem niedrigen sozialen Rang und seiner hohen Leitungsposition beim Kegeln ergab. Der Konflikt wurde offensichtlich aufgelöst, indem Frank im wörtlichen Sinn unfähig wurde, seine bisherigen Leistungen zu erbringen.

Gerade weil es bei diesem Beispiel um Leistung geht, ist es für die Schule relevant. Frank gelang es nicht mehr, im Kreis der Gang eine Leistung zu erbringen, die seinem sozialen Status widersprach. Er wurde schlechter, bis sich sein Leistungsstatus mit seinem sozialen Status in Deckung (in Konsonanz) befand. Ja, die Angleichung scheint noch weiter gegangen zu sein: Zuletzt war auch das Selbstgefühl von Frank in Übereinstimmung mit seinem sozialen Status in der Gruppe. Angesichts der Bedeutung von Beurteilungsprozessen in der Schule kann man sich leicht vorstellen, dass ähnliche Informationen über Schüler oder Schülerinnen Prozesse der Angleichung von Inkonsistenzen auslösen können. Lehrkräfte kann es unter Umständen schwer fallen, Diskrepanzen („Dissonanzen“) zwischen dem Leistungs-, Sympathie- und Konformitätsstatus (sowie weiteren Merkmalen) eines Schülers oder einer Schülerin auszuhalten. Stattdessen stellen sie Konsistenz her (reduzieren die „kognitive Dissonanz“) und simplifizieren das Bild, das sie von dem Schüler oder der Schülerin haben.

3.2 Attributionstheorie

Menschen neigen dazu, das Verhalten Anderer, aber auch ihr eigenes Verhalten auf Ursachen zurückzuführen. Sie suchen nach Erklärungen für Verhaltensweisen. Diesen Prozess nennt man Attribution. Verhalten kann innerlich oder äusserlich verursacht sein.

Im Falle von Leistungshandlungen erfolgt die Attribution dadurch, dass die Leistung auf Begabung und/oder Anstrengung zurückgeführt wird. Wer eine Leistung erbringt und dafür verantwortlich gemacht wird, der muss zwei Bedingungen erfüllen: Er muss fähig sein, die Leistung zu erbringen (Begabung) und er muss die Leistung erbringen wollen (Anstrengung).

➔ Fakultative Lektüre: Six 1994, p. 122-135.[19]

3.2.1 Dimensionen der Ursachenerklärung

Die Unsicherheit der Attribuierung von Leistungen steigt, wenn wir nicht nur davon ausgehen, dass Leistungen internal verursacht werden (also durch Begabung und/oder Anstrengung), sondern in Rechnung stellen, dass auch externale Faktoren eine Rolle spielen können: die Schwierigkeit der Aufgabe sowie Zufallsfaktoren (wie Glück oder Pech). Zusammengenommen ergeben die beiden Erklärungsfaktoren ein Vierfelderschema, wie es in der folgenden Tabelle dargestellt ist:

[19] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

Tabelle 3.4: Klassifikationsschema wahrgenommener Determinanten leistungsbezogenen Verhaltens (aus: Weiner 1976, p. 82)

Stabilität über Zeit	Personabhängigkeit	
	internal	external
stabil	Begabung	Aufgabenschwierigkeit
instabil	Anstrengung	Zufall

Das folgende Beispiel veranschaulicht die Ursachenerklärung eines guten Ergebnisses bei einer Physikprobe:

Eine Schülerin A ist der Meinung, dass die gute Note in der Physikprobe auf ihre hohen Fähigkeiten und guten Kenntnisse zurückzuführen sei. In diesem Fall attribuiert diese Schülerin internal und stabil. Ein Schüler B ist überzeugt, dass er die gute Physiknote dem Zufall oder dem Glück zu verdanken hat. Dieser Schüler attribuiert external und variabel.

Zu der in der Tabelle aufgeführten *Lokalitätsdimension* (internal vs. external) und *Stabilitätsdimension* (stabil vs. variabel), kommt eine weitere Dimension hinzu, nämlich die Dimension der *Kontrollierbarkeit*. Diese Dimension zeigt auf, inwiefern eine Person glaubt, das Auftreten eines Ereignisses selbst beeinflussen zu können. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen wahrgenommener Kontrollierbarkeit und wahrgenommener Verantwortlichkeit: Ich kann nichts dafür, was ausserhalb meines Machtbereiches liegt.

Beispiel: Wenn ein Schüler C sein schlechtes Ergebnis in einer Mathematikprobe auf eigene Minderbegabung zurückführen würde, dann besässe er keine Möglichkeit, dieses zu beeinflussen. Wenn dagegen die Schülerin D ihr Versagen in der Mathematikprobe auf nicht ausreichende Anstrengung zurückführen würde, dann könnte sie Einfluss auf den Ausgang der Probe nehmen.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Dimensionen der Attribution:

Dimension der Lokalität		Dimension der Stabilität		Dimension der Kontrollierbarkeit	
internal	external	stabil	variabel	beeinflussbar	nicht beeinflussbar

Abbildung 3.5: Dimensionen der Attribution

In einer konkreten Situation wird die Ursachenerklärung anhand der verschiedenen Kombinationen aller Dimensionen vollzogen. Die Ursachen eines niedrigen Testergebnisses können von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern unterschiedlich interpretiert werden.

Die Attributionsbeispiele der Tabelle 3.5 zeigen, dass sich mit den zusätzlichen Erklärungsfaktoren die Schwierigkeit steigert, eine Leistung adäquat zu attribuieren. Denn vielleicht war es Glück und nicht Begabung, das im konkreten Fall den Ausschlag gegeben hat. Vielleicht war aber auch die Aufgabe zu einfach, weshalb diesem Schüler das Ergebnis so leicht gefallen ist.

Tabelle 3.5: Mögliche Attributionen von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern nach einem niedrigen Testergebnis (aus: Gage & Berliner 1996, p. 349)

Attributions-eigenschaften	Attributionen des Lehrers	Attributionen des Schülers
Unkontrollierbar	„Mein Unterricht ist einfach nicht effizient" (Fähigkeit)	„Ich hab' einfach keinen Sinn für Zahlen" (Fähigkeit)
Kontrollierbar	„Auf diese Unterrichtseinheit bereite ich mich nie genug vor" (Bemühen)	„Ich bin zu faul zum Lernen" (Bemühen)
Unkontrollierbar	„Letzte Woche hat mich einfach meine Grippe zu sehr mitgenommen"	„Wenn ich abends spät noch lernen muß, bin ich am nächsten Tag einfach nicht zu gebrauchen"
Kontrollierbar	„Jeden Abend 'ne andere Party, das war einfach zu viel"	„Abends erst 'ne Party und dann gleich ein Test am nächsten Morgen"
Unkontrollierbar	„Die Lehrplananforderungen sind eben doch zu hoch" (Schwierigkeitsgrad der Aufgabe)	„Bei der Frau kommt keiner durch; sie verlangt eben zu viel" (Schwierigkeitsgrad der Aufgabe)
Kontrollierbar	„Die Schüler mögen mich nicht"	„Die Lehrerin respektiert keinen von uns"
Unkontrollierbar	„Ich hab' keine glückliche Hand gehabt bei der Auswahl der Aufgaben" (Glück/Unglück)	„Mal geht's gut, da hat man genau das richtige vorbereitet, mal nicht" (Glück/Unglück)
Kontrollierbar	„Die Praktikanten waren die Woche auch wieder nicht da, um bei der Gruppenarbeit zu helfen"	„Ewig Besuch in der Familie, die ganze Woche lang"

3.2.2 Perspektivenwechsel in der Attribution

Die Situation wird noch einmal komplexer, wenn wir ein Ergebnis der Attributionsforschung berücksichtigen, das recht gut bestätigt ist (vgl. Jones & Nisbett 1971). Es ist dies ein Ergebnis, das auch bestens in das Schema von Watzlawick, Beavin und Jackson (2000) passt, wonach Interaktionssequenzen je nach Perspektive unterschiedlich interpunktiert werden. Der eine der Interaktionspartner, Akteur genannt, tendiert nämlich dazu, das Verhalten des anderen, Beobachter genannt, internal zu attribuieren, während der andere sein Verhalten eher external attribuiert. Man kann von einem Figur-Grund-Verhältnis sprechen. Ich selbst tendiere dazu, mein Verhalten eher situativ (durch äussere Faktoren) zu erklären, d.h. als Figur vom Grund abzuheben und den Grund als Ursache für mein Verhalten verantwortlich zu machen. Der andere, der mein Verhalten beobachtet, neigt demgegenüber eher dazu, mich selbst für mein Verhalten verantwortlich zu machen. In der Fremdbeobachtung sind die Gegebenheiten der Situation einbettender Hintergrund, von dem das Handeln des Beobachteten wie eine Figur absticht. In der Selbstbeobachtung sind umgekehrt die Situationsgegebenheiten wahrgenommene Figur vor dem Hintergrund des eigenen Handelns. Je nachdem werden andere Informationen beachtet. Es geht somit nicht unbedingt um subjektive Verzerrungen, sondern um objektiv unterschiedliche Zugangsweisen zur Wirklichkeit. Man beachtet anderes,

wenn man selbst Akteur ist oder als Beobachter das Verhalten einer anderen Person beurteilt (vgl. Watzlawick, Beavin, Jackson 2000).

3.2.2.1 Beckman's Untersuchungen

Die Bedeutung im Perspektivenwechsel der Attribution zeigen Untersuchungen von Linda Beckman (1970 und 1973). In einer der Untersuchungen von Beckman waren angehende Lehrerinnen Versuchspersonen. Jede bekam ein Blatt mit mathematischen Problemen, in denen sie nach kurzer Vorbereitungszeit zwei Grundschüler, die sich im Nebenraum aufhielten, über eine Mikrophonanlage unterrichten sollte. Die Rückmeldungen des Unterrichtserfolgs wurden vom Versuchsleiter manipuliert, und zwar dahingehend, dass einer der beiden Schüler ständig gute Leistungen aufwies, der andere dagegen seine Leistungen im Laufe des Unterrichts entweder von gut nach schlecht oder von schlecht nach gut änderte. Eine nachträgliche Befragung der Versuchspersonen zeigte, dass die Lehrerinnen geneigt waren, Leistungsverbesserungen des Schülers vornehmlich der Qualität des eigenen Unterrichts zuzuschreiben, Leistungsverschlechterungen dagegen eher den Fähigkeits- bzw. Motivationsmängeln des Schülers anzulasten. Unabhängige Beobachter, die den Unterrichtsverlauf verfolgten, waren dagegen eher gegenteiliger Ansicht. Sie führten die Leistungsverbesserungen der Schüler nicht auf den guten Unterricht der Lehrerin, sondern auf die hohe Lernmotivation des Schülers zurück und sahen die Ursachen für die Leistungsverschlechterung im Unterricht der Lehrperson (vgl. Beckmann 1970, 1973).

➔ Fakultative Lektüre: Beckman 1973, p. 164-176.[20]

3.2.2.2 Studie von Carr & Kurtz-Costes

Bereits die bisherigen Ausführungen zeigen, wie komplex die Leistungsbeurteilung ist. Nicht nur gilt es, die Anteile von Begabung und Anstrengung abzuschätzen, es ist auch in Rechnung zu stellen, dass äussere Bedingungen (Schwierigkeit der Aufgabe oder Zufallsfaktoren) eine Rolle spielen können, und schliesslich tendieren Akteur und Betrachter zu unterschiedlichen Akzentsetzungen bei der Erklärung einer Verhaltensweise. So gesehen ist es ziemlich unwahrscheinlich, dass die Leistungsselbstbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit der Leistungsfremdbeurteilung durch Lehrkräfte übereinstimmt. In einer Studie von Martha Carr und Beth Kurtz-Costes (1994) wurden 19 Lehrkräfte von dritten Klassen und deren 114 Schülerinnen und Schüler untersucht (Durchschnittsalter: 9 Jahre). Die Lehrkräfte hatten aus ihren Klassen je ein Mädchen und einen Knaben aus drei Leistungsniveaus auszuwählen: tief, mittel und hoch (Fach Mathematik). Die ausgewählten Kinder hatten sich selbst zu beurteilen bezüglich der Attribution ihrer Leistungen, ihres Leistungsselbstkonzepts und ihrer metakognitiven Fähigkeiten. Die Lehrkräfte hatten für die ausgewählten Schülerinnen und Schüler zu denselben Konzepten Fremdurteile abzugeben (vgl. Carr & Kurtz-Costes 1994).

Bei den Ergebnissen zeigten sich praktisch keine Geschlechtseffekte, jedoch differierten die Fremdbeurteilungen deutlich von den Selbstbeurteilungen. Davon geben die folgenden Tabellen 3.6 und 3.7 aus dem Forschungsbericht der beiden Autorinnen einen Eindruck:

[20] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

Tabelle 3.6: Korrelationen zwischen Metakognitionen, Attributionen, Selbstkonzept und Leistung bei Schülerinnen und Schülern (N=114) (aus: Carr & Kurtz-Costes 1994, p. 269)

	1	2	3	4	5	6	7
1. Metacognition							
2. Self-concept	.19						
3. Maths self-concept	.14	.85*					
4. Effort-success	.09	-.00	-.08				
5. Effort-failure	.09	.07	.05	.27*			
6. Ability-success	-.13	.07	.12	-.42*	-.09		
7. Ability-failure	-.07	-.32*	-.29*	.20*	-.18*	-.26*	
8. Achievement	.34*	.10	.10	.01	-.11	-.02	-.02

*$p<.01$

Tabelle 3.7: Korrelationen* zwischen Wahrnehmungen von Lehrpersonen und Metakognitionen, Attributionen, Selbstkonzept und Leistungen bei Schülerinnen und Schülern (N=114) (aus: Carr & Kurtz-Costes 1994, p. 270)

	1	2	3	4	5	6
1. Metacognition						
2. Self-concept	.69					
3. Effort-success	.71	.49				
4. Effort-failure	.54	.28	.54			
5. Ability-success	.68	.59	.58	.32		
6. Ability-failure	.37	.30	.23	.42	.50	
7. Ability estimate	.90	.69	.68	.42	.72	.33

*all correlations are significant at or beyond $p<.01$

Wenn Sie zunächst Tabelle 3.7 anschauen (Lehrpersonen), dann sehen Sie, dass in der Lehrersicht alle erfragten Konzepte statistisch signifikant miteinander verbunden sind. Das heisst, in der Sicht der Lehrkräfte haben gute Schülerinnen und Schüler ein günstiges Attributionsverhalten, und zwar in allen Bereichen ein gutes Selbstkonzept und elaborierte metakognitive Kompetenzen. Für schlechte Schülerinnen und Schüler gilt das Gegenteil. Man könnte von einer impliziten Leistungstheorie sprechen, bei der diese Leistungskomponenten aus der Sicht der Lehrkräfte eng miteinander assoziiert sind.

Wenn Sie nun zum Vergleich Tabelle 3.6 anschauen (Schülerdaten), dann sehen Sie, dass die Schülerinnen und Schüler ein deutlich weniger konsistentes Bild ihrer Leistungskompetenzen haben. Interpretieren muss man diese Daten wohl dahingehend, dass die Lehrkräfte von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler ausgehen, denn das ist es, was ihnen gegeben ist, und dann auf die Bedingungen schliessen, die diesen Leistungen aufgrund impliziter Annahmen zugrunde liegen könnten. Diese impliziten Annahmen sind offenbar recht einfach strukturiert; jedenfalls sind sie nicht dafür geeignet, die eher komplexen Beurteilungsleistungen zu fällen, wie sie von der Fragestellung dieser Untersuchung verlangt worden sind.

3.2.3 Ursachenerklärung aus Lehrersicht

In den bisherigen Ausführungen wurde die Attribuierungsdiskrepanz zwischen den Schüler- und Lehrerperspektiven verdeutlicht. Im Weiteren beschäftigen wir uns näher mit der Lehrersicht in der Ursachenzuschreibung der Schülerleistungen. Hierbei handelt es sich um eine Fremdattribution.

3.2.3.1 Modelle der impliziten Leistungstheorien

In ihren Attributionsmustern neigen Lehrerinnen und Lehrer dazu, den internalen Faktoren (Begabung oder Anstrengung) mehr Gewicht zu geben als den externalen. Da bereits die Differenzierung zwischen Begabung und Anstrengung im Einzelfall ausserordentlich schwierig sein kann, ziehen Lehrpersonen für die Erklärung einer Leistung implizite Leistungstheorien heran. Diese können einfach oder komplex sein, wie die folgenden Modelle zeigen:

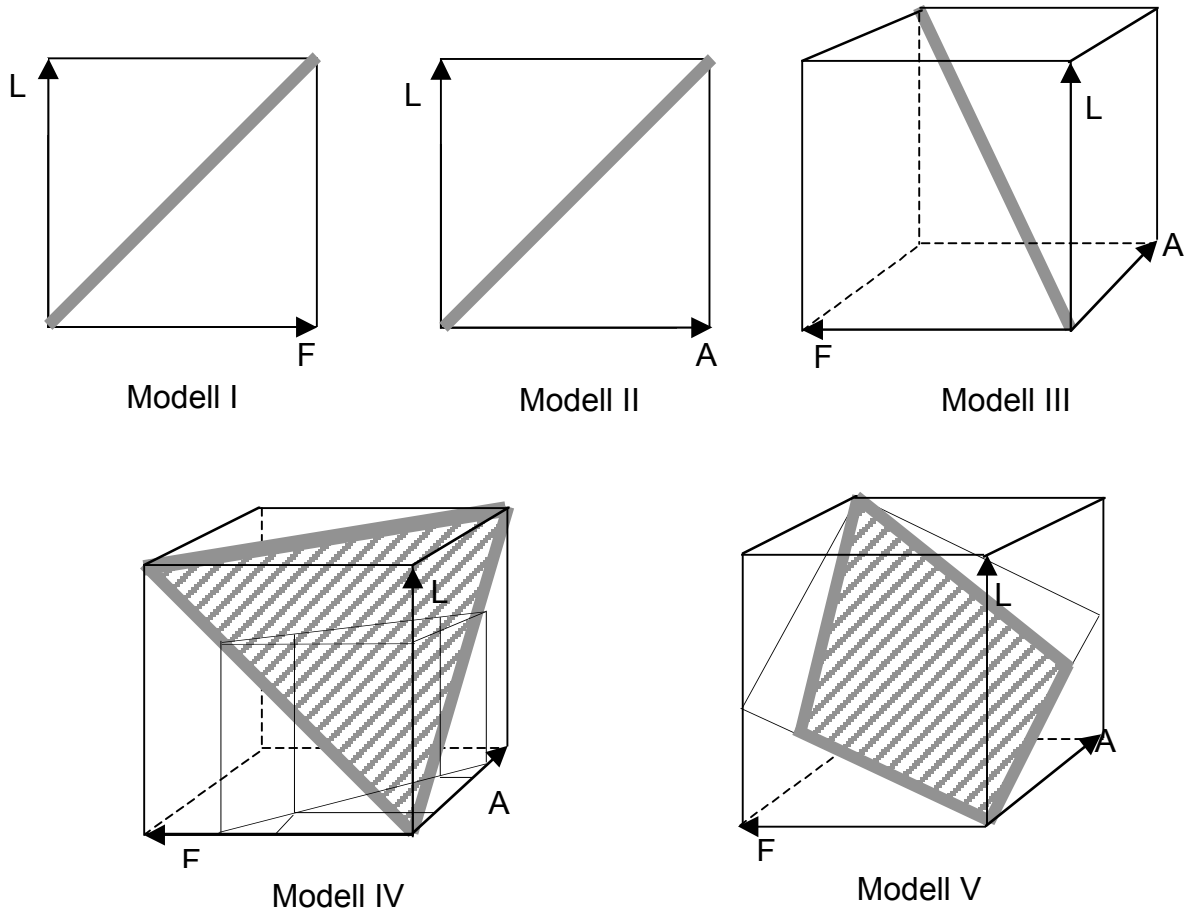


Abbildung 3.6: Modelle zur Erklärung einer Leistung (aus: Heckhausen 1974, p. 21)

Erläuterung: **L**= Leistung, **F**= Fähigkeit, **A**= Anstrengung

- Modell I: hohe Leistung erfordert hohe Fähigkeit; geringe Fähigkeit führt zu geringer Leistung
- Modell II: hohe Leistung erfordert grosse Anstrengung; geringe Anstrengung führt zu geringer Leistung
- Modell III: hohe Leistung erfordert hohe Fähigkeit und zugleich grosse Anstrengung; die beiden Faktoren sind positiv miteinander verbunden und lassen sich nicht gegenseitig kompensieren
- Modell IV: hohe Leistung erfordert hohe Fähigkeit oder grosse Anstrengung; Fähigkeit und Anstrengung können gegenseitig kompensiert werden
- Modell V: ähnlich wie Modell IV, aber für eine Spitzenleistung sind optimale Fähigkeit und optimale Anstrengung nötig; im tieferen Leistungssegment ist Kompensation von Fähigkeit durch Anstrengung (und umgekehrt) möglich

Wenn wir erklären wollen, wie die Leistung eines Schülers oder einer Schülerin zustande kommt, stehen uns also verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Die Anwendung dieser Modelle steigt in dieser Schwierigkeit von Modell I zu Modell V, wobei Modell V am differenziertesten ist, zugleich aber auch der Beurteilung des Leistungsverhaltens am ehesten gerecht werden dürfte.

Attribution bedeutet – wie gesagt – Rückführung eines Verhaltens auf seine Ursachen, d.h. Erklärung des betreffenden Verhaltens durch die Bedingungen, die es verursachen. Attributionen gehen insofern über die schlichte Wahrnehmung von Verhalten hinaus und beruhen auf Inferenzen: auf Schlussfolgerungen. Diese Schlussfolgerungen können erleichtert werden durch solche impliziten Theorien. Die Modelle zeigen, dass die Schlussfolgerungen nur bei den Modellen I bis III eindeutig sind: Wenn eine bestimmte Leistung vorliegt, dann kann aufgrund dieser Modelle unmittelbar geschlossen werden, wie sie zustande gekommen ist. Wir haben es mit linearen, ein-eindeutigen Zusammenhängen zu tun. Im Falle der Modelle IV und V ist dies anders: die erbrachte Leistung erscheint als Linie auf einer eingezeichneten Fläche. Dementsprechend ist der Schluss von der Leistung zur Erklärung der Leistung nicht eindeutig, sondern mit Unsicherheiten und möglicherweise mit Fehlern verbunden.

Man sollte vorsichtig sein, aufgrund solcher Erkenntnisse die Lehrkräfte zu kritisieren. Denn möglicherweise erlaubt die Komplexität der Unterrichtssituation nur beschränkt individuelle Urteile über Schüler. Jedenfalls zeigt diese Studie, dass die pädagogische Sonntagsliteratur mit ihren hohen Erwartungen an das Verstehen des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin an der Unterrichtsrealität mit Sicherheit vorbeigeht. Was im Kopf des individuellen Schülers vor sich geht, vermögen Lehrkräfte bestenfalls approximativ zu erkennen.

3.2.3.2 Bedeutung der Vergleichsprozesse

Wenn Sie nochmals die Modelle IV und V zur impliziten Leistungstheorie betrachten, dann sehen Sie, dass die Attribution von Leistung zusätzlicher Informationen bedarf. Dies können Beobachtungen längerer Verhaltenssequenzen einer einzelnen Schülerin bzw. eines einzelnen Schülers sein. Es können Beobachtungen der Unterschiede zwischen verschiedenen Schülerinnen und Schülern sein. Oder es kann sich um Beobachtungen handeln, die sich an einem normativ festgelegten Aussenkriterium orientieren. In allen drei Fällen vergleichen wir das Verhalten des individuellen Schülers mit einer Bezugsnorm.

Vergleiche können grundsätzlich auf drei Bezugsnormen ausgerichtet werden:

- *Individuelle Bezugsnorm.* Die Leistung eines Schülers wird mit seinen früheren Leistungen verglichen. Sie gilt oft als die pädagogisch angemessene Bezugsgrösse: Jeder und jede soll an sich selber gemessen werden.
- *Soziale Bezugsnorm.* Die Leistung des Einzelnen wird am Massstab einer Gruppe gemessen. Diese Gruppe ist zumeist die aktuelle Schulklasse, kann aber auch alle Schülerinnen und Schüler eines Schuljahrganges umfassen oder kann – wenn sich die Lehrperson an frühere Klassen erinnert – auch Gruppen aus der Vergangenheit umfassen. Diese Bezugsnorm wird im Prinzip bei Schulleistungstests gewählt, die nicht über die Einheit der Klasse normiert werden, sondern über sämtliche Kinder oder Jugendliche eines Schulniveaus bzw. einer Altersgruppe. Diese Norm, d.h. die soziale Bezugsnorm, bildet die Referenz für die Selektionsfunktion der Schule.
- *Sachliche Bezugsnorm.* Dabei geht es um die Beurteilung einer Leistung an einem vorgängig festgelegten objektiven Kriterium. Dieses Kriterium kann zum Beispiel eine Lernzieldefinition in einem Lehrplan sein. Die Leistung bemisst sich also danach, inwiefern sie Anforderungen genügt, die in einem vorgängig festgelegten Massstab liegen. Festgestellt wird dann lediglich, ob die Leistung erreicht, oder ob sie nicht erreicht worden ist.

Wir stossen hier bei diesen drei möglichen Bezugsnormen für die Beurteilung von Schülerleistungen erneut auf die widersprüchliche bzw. dilemmatische Struktur der Lehrertätigkeit. Wenn es sich um ein Strukturmerkmal der Schule handelt, dann gilt auch hier, dass die Widersprüche nicht ausgeräumt werden können. Es gibt eine recht breite Literatur, die die mangelnde Reliabilität und Validität von Zensuren zum Anlass nimmt, um sich über Schule und Lehrkräfte aufzuregen. An Prüfungen und deren Bewertung werden die Massstäbe der psychologischen Testtheorie angewendet mit dem Ergebnis, dass Prüfungen als hoffnungslos ungenau und ungerecht erscheinen.

Dieser Art von Schulkritik und Lehrerschelte kann man entgegenhalten, dass es in der Schule gar nicht darum geht oder gehen kann, Leistungen objektiv zu messen, sondern dass es um ein viel schwierigeres und anspruchsvolleres Problem geht, nämlich darum, heterogene Beurteilungsmassstäbe miteinander zu versöhnen; es geht also nicht nur um die objektive Leistungsbeurteilung im Hinblick auf Selektion, sondern auch um die Berücksichtigung des Individuums und dessen Anspruch auf individuelle Förderung. Diese Leistung, d.h. die gleichzeitige Berücksichtigung heterogener, widersprüchlicher bzw. dilemmatischer Anforderungen an die Schülerbeurteilung, also auch heterogener Informationen, kann nicht erbracht werden, indem man sich den Kriterien psychometrischer Tests unterwirft. Die Aufgabe kann nur gelöst werden durch ein kluges Abwägen der verschiedenen Massstäbe und der verschiedenen Bezugsnormen.

3.2.4 Ursachenerklärung aus der Schülerinnen- und Schülersicht

Die beschriebenen Attributionsmuster von Lehrpersonen sind an sich schon sehr problematisch. Wenn wir aber die Doppelperspektivität der Ursachenzuschreibung im schulischen Umfeld berücksichtigen, dann wird ersichtlich, dass die Schülerattributionen bezüglich ihrer eigenen Leistungen mit denen der Lehrpersonen aufeinander treffen. Durch diese Tatsache wird die Problematik der Attribution erhöht, da die Selbstattribution und Fremdattribution nicht zwingend übereinstimmen. Deshalb werden nachstehend einige Forschungsergebnisse zu den kausalen Attributionen der Schülerinnen und Schüler dargestellt.

„Die Forschungen über Attributionen von Schülern haben ergeben, dass es nur eine kleine Anzahl von Kategorien gibt, die von Schülern wiederholt genannt werden, um ihren Erfolg oder Misserfolg zu erklären – eigene Anstrengung oder Fähigkeit, Tagesform, Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, Glück bzw. Pech gehören zu den am häufigsten genannten (vgl. Bar-Tal & Darom, 1979; Frieze & Synder, 1980). Und wir wissen aus der Metaanalyse von Whitley und Frieze (1985), dass Kinder (ebenso wie Erwachsene) ein ausgeprägt egoistisches Attributionssystem haben. Das heisst, sie schreiben ihren Erfolg normalerweise internen Faktoren zu (eigene Anstrengung, Fähigkeiten) und Misserfolg externen Faktoren (Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, Pech). Einige Schüler benutzen diese selbsterhaltende Strategie nicht in allen Attributionssituationen. Und viele Schüler, die für ihren Misserfolg die eigene Unfähigkeit verantwortlich machen, erwarten gar nichts anderes mehr als Misserfolg. Sie neigen dazu, geringe Fähigkeiten als eine stabile Eigenschaft ihrer Persönlichkeit zu sehen, was dazu führt, dass sie häufig leistungsorientierten Aufgaben aus dem Wege gehen oder es nicht schaffen, bei leistungsorientierten Aufgaben ihr Bestes zu geben. Fyans und Maehr (1980) untersuchten die Attributionsstrukturen von 743 Schülern der fünften bis zwölften Klasse. Sie stellten dabei fest, dass sich anhand dieser Attributionen gut voraussagen liess, ob die Schüler Aufgaben auswählen würden, die nach ihrer Meinung Können, Anstrengung oder Glück verlangten.

Manche Schüler koppeln beide Attributionsstypen aneinander. Sie machen für ihren Misserfolg eine interne Eigenschaft verantwortlich, etwa mangelnde Fähigkeit, und zugleich schreiben sie ihren Erfolg externen Faktoren zu, beispielsweise der geringen Schwierigkeit einer Aufgabe oder einfach ihrer 'glücklichen Hand'. Bei einer solchen Erfolgszuschreibung ist es den betreffenden Schülern dann geradezu unmöglich, überhaupt einen sinn darin zu sehen, sich bei ihren Schulaufgaben besondere Mühe zu geben. Bar-Tal (1979) stellte in diesem Zusammenhang fest, dass Attributionsstrukturen, bei denen Misserfolg auf stabile und interne Ursachen zurückgeführt wird (zum Beispiel Glück) zu Fehlanpassungen führen.

Solche durch mangelnde Anpassung gekennzeichneten Attributionsstrukturen finden wir vergleichsweise häufiger bei solchen Menschen, die aufgrund ihrer eigenen gesellschaftlichen Position andere Gruppierungen mit einem negativen Stereotyp belegen: ethnische Minderheiten, Menschen aus der sozialen Unterschicht, Behinderte und Frauen. Zum Teil sieht man in der Forschung den Grund hierfür darin, dass diese Gruppierungen Leistung oder Anstrengung als Kausalfaktor für Erfolg oder Misserfolg ablehnen. Wenn unterprivilegierte Menschen so denken, dass sie gar keine Chance auf Erfolg haben können, dann ist das für die Schule und die Gesellschaft ein erstzunehmendes Problem. In solchen Fällen müssen wir davon ausgehen, dass sich das von Fehlanpassungen gekennzeichnete Leistungsverhalten eines Schülers in allen seinen Schulfächern niederschlagen wird (vgl. Frieze, 1980).“ (Gage & Berliner 1996, p. 350).

3.3 Bedeutung der interpersonalen Erwartungen

Im Folgenden gehen wir einen Schritt weiter und stellen dar, wie die Ausführungen zur sozialen Wahrnehmung genutzt werden können, um abweichendes Verhalten in der Schule und Unterrichtsstörungen verständlich zu machen. Wenn wir davon ausgehen, dass sich eine Lehrkraft ein bestimmtes Bild von einem Schüler bzw. einer Schülerin macht, dann dürfte dieses Bild in den meisten Fällen nicht nur von diagnostischer, sondern auch von *prognostischer* Bedeutung sein. Das Bild fungiert mit anderen Worten als Grundlage für die Bildung von *Erwartungen* gegenüber dem Schüler bzw. der Schülerin.

Im Allgemeinen stellen wir nicht einfach fest, wer und wie jemand ist, sondern wir bilden zugleich *Erwartungen* hinsichtlich seines künftigen Verhaltens oder seiner Entwicklung. Auf die Schule be-

zogen spricht man von „Lehrererwartungen“. Lehrererwartungen können sich auswirken auf das Lehrerverhalten und auf diese Weise das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen („Pygmalioneffekt“).

3.3.1 Pygmalion im Unterricht

Der antike Dichter Publius Ovidius Naso, genannt Ovid, berichtet in seinen „Metamorphosen“ von Pygmalion, dem König von Paphos auf Zypern, der sich eine künstliche Frau schuf, die er schliesslich zum Leben erweckte und heiratete. Die Geschichte ist in modifizierter Form von George Bernard Shaw zur Grundlage eines Schauspiels gewählt worden, das seinerseits Vorlage des Musicals „My Fair Lady“ war. In allen diesen Beispielen geht es darum, dass sich ein Mensch – bezeichnenderweise ein Mann – das Bild eines anderen Menschen – einer Frau – entwirft, das aufgrund des Verhaltens des Ersteren real wird.

Etwas allgemeiner hat der amerikanische Soziologe Robert Merton einen Mechanismus formuliert, den er mit „self fulfilling prophecy“ bezeichnete (sich selbst erfüllende Prophezeiung). Gemeint ist, dass Erwartungen, die wir haben, indem wir im Sinne der Erwartungen handeln, wahr werden. Wenn wir beispielsweise von einem bestimmten Schüler nichts Besonderes erwarten und wir uns dem Schüler gegenüber auch im Sinne unserer mickrigen Erwartungen verhalten, dann kann es sein, dass dieser Schüler schlussendlich auch keine besonderen Leistungen zeigen wird.

➔ Fakultative Lektüre: Bierhoff 2000, p. 223-231.[21]

3.3.1.1 Modell der Auswirkungen von Lehrererwartungen

Eine etwas detailliertere Analyse des Prozesses, der zwischen Erwartungsbildung und Umsetzung der Erwartung abläuft, haben Jere Brophy und Thomas Good (1976) vorgelegt. Sie postulieren in ihrem Buch über die „Lehrer-Schüler-Interaktion“ folgendes Modell der Auswirkungen von Lehrererwartungen:

> „1. Zu Beginn des Schuljahrs entwickeln alle Lehrer, ausgehend von den Schülerbögen und/oder Beobachtungen von Schülern bei Interaktionen 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.).

[21] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

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 Lehrererwartungen 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 Leistungsniveau 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 entspricht 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 zustande kommen.

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." (Brophy & Good 1976, p. 64 - 65).

Es handelt sich hier um ein allgemeines Modell. Es ist in keiner Weise zwingend, dass eine konkrete Lehrkraft die verschiedenen Schritte des Modells durchläuft. Es lässt sich jedoch leicht nachweisen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer entsprechend diesem Modell bzw. einzelner seiner Schritte verhalten. So haben Brophy und Good Lehrerinnen gebeten, einzelne ihrer Schüler zu beurteilen, und zwar am dritten Tag des Schuljahres. Lehrerin A hat über drei ihrer Schüler folgendes gesagt:

„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." (Brophy & Good 1976, p. 41f).

Lehrerin B hat folgendes Urteil abgegeben:

„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 sonst was." (Brophy & Good 1976, p. 42).

Schliesslich hat Lehrerin C folgende Aussagen gemacht:

> „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." (Brophy & Good 1976, p. 42f).

Beim Durchgehen dieser Urteile stellen sie fest, dass hier sehr viele Erwartungen einfliessen, die kaum aufgrund der kurzen Zeit gebildet worden sein können, seitdem die Lehrperson die Kinder kennt. Es kommt Sympathie zum Ausdruck, es zeigen sich Halo-Effekte, Vorurteile und Stereotype. Interessant ist die Bedeutung von *Hintergrundinformationen*: Lehrerin B kennt den Cousin von Jean, also glaubt sie, auch Jean werde „wirklich gut sein ... dieses Jahr". Ähnlich Lehrerin C, die sowohl bei Nancy wie bei Pete andere Kinder kennt, die entweder Probleme machten oder „hervorragend" waren, was ihre Erwartungen dementsprechend bestimmt.

In einer Untersuchung von Hollingshead (1949) konnte nachgewiesen werden, dass Lehrer, die aus der Schulgemeinde stammen, aus der auch ihre Schüler kommen, die also relativ gute Kenntnis der sozialen Umgebung hatten, dazu neigten, den Kindern aus den höheren sozioökonomischen Gruppen eher Erfolg zuzuschreiben, weil sie mit dem sozialen Hintergrund der Schüler vertraut waren (vgl. Hollingshead 1949).

Dieser Mechanismus, aufgrund von Vorkenntnissen über Geschwister Erwartungen zu bilden, scheint recht weit verbreitet zu sein. David Hargreaves, Stephen Hester und Fank Mellor (1981) sprechen in einer Untersuchung zum „Abweichenden Verhalten im Unterricht" vom *Geschwisterkindphänomen*. Damit ist gemeint, dass sich Lehrer in dem Falle, dass sie in einer neuen Klasse einen bekannten Namen oder bekannte Gesichtszüge entdecken und feststellen, den Bruder oder die Schwester eines Schülers vor sich zu haben, den sie in einer anderen Klasse oder früher unterrichtet haben, Erwartungen hinsichtlich deren Verhalten bilden. Dabei unterscheiden die Autoren zwei wichtige Effekte:

> „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.“ (Hargreaves, Hester & Mellor 1981, p. 154).

Die Beispiele zeigen, dass ein und dasselbe Verhalten, je nach Erwartung der Lehrperson eine völlig andere Bedeutung erlangen kann. Was im einen Fall positiv beurteilt wird, wird im anderen Fall negativ beurteilt. An diesen Beispielen zeigt sich sehr eindrücklich, wie Erwartungshaltungen sich auf das zukünftige Verhalten von Lehrkräften auswirken können.

In den Auswirkungen vergleichbar mit dem Geschwisterkindphänomen ist ein weiterer Mechanismus, den Hargreaves et al. erwähnen, nämlich *Diskussionen im Lehrerkollegium*. Wenn Lehrerinnen und Lehrer unter sich über Schülerinnen und Schüler sprechen, dann geben sie Informationen weiter, die unter Umständen einseitig sind, entweder im positiven oder im negativen Sinn. In jedem Fall können solche Informationen zu Erwartungen führen. In den Fallstudien, von denen Hargreaves et al. berichten, gibt es mehrere Beispiele für die Wirksamkeit dieses Mechanismus der Erwartungsbildung.

Die Erwartungen als solche könnten ohne Bedeutung sein, wenn sie sich nicht in Verhalten umsetzen würden.

3.3.1.2 Umsetzung von Erwartungen in Verhalten

Dass sich Erwartungen in Verhalten umsetzen können, zeigen Brophy und Good (1976). Sie beobachteten in einer Studie Lehrkräfte, wie sie sich Schülerinnen und Schülern gegenüber verhielten, von denen sie entweder hohe oder niedrige Leistungen erwarteten. Das Ergebnis der Untersuchung ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 3.8: Gruppenunterschiede in der ersten Untersuchung in Variablen, die mit der Kommunikation von Lehrererwartungen zu tun haben (aus: Brophy & Good 1976, p. 142)

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 ***

* p < .10, ** p < .05, *** p < .01

Erläuterung: Die aufgeführten Zahlen sind Häufigkeiten. „Niedrige Gruppe“ und „hohe Gruppe“ meinen Schülerinnen und Schüler, denen gegenüber die untersuchten Lehrkräfte hohe bzw. tiefe Leistungserwartungen haben. In den Spalten „niedrige Gruppe“ und „hohe Gruppe“ ist jeweils die beobachtete (relative) Häufigkeit der Lehrerverhaltensweisen aufgeführt, wie sie in der Spalte „Variablen“ dargestellt sind. So loben zum Beispiel Lehrkräfte Schülerinnen bzw. Schüler, von denen sie hohe Erwartungen haben, eher für richtige Antworten (12.08) als Schülerinnen bzw. Schüler, von denen sie niedrige Erwartungen haben (5.88). Die mit ** und *** gekennzeichneten Unterschiede sind statistisch signifikant, der Unterschied mit * ist knapp nicht signifikant.

3.3.1.3 Ein Blick auf die Novizen-Experten-Forschung

Es ist nun interessant, die Ergebnisse der Studien zum Pygmalioneffekt mit Untersuchungen zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften zu vergleichen. Diese Untersuchungen laufen unter dem Namen „Novizen-Experten-Forschung“. Dabei geht es um den Vergleich von Junglehrkräften (Novizen) mit Berufskollegen, die über eine langjährige Erfahrung verfügen (Experten). Es gibt eine Reihe von Unterschieden, die untersucht worden sind. In unserem Zusammenhang ist ein Unterschied besonders von Interesse. Es geht darum, wie Novizen und Experten Informationen über ihre Schülerinnen und Schülern verarbeiten.

Es ist beispielsweise folgendes Untersuchungsszenario verwendet worden: Die beiden Gruppen von Lehrkräften (Novizen und Experten) hatten sich vorzustellen, dass ihnen fünf Wochen nach Schulbeginn eine neue Klasse zugewiesen wird. Es wurde ihnen mitgeteilt, eine Lehrerin habe die Schule kurzfristig verlassen und ihre Klassen würden nun auf das restliche Kollegium verteilt. Den Versuchspersonen wurden dann Aufzeichnungen der vorhergehenden Lehrerin vorgelegt (wobei es sich allerdings um präpariertes Material der Forscher handelte): ein Klassenbuch, in dem die Noten und die Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler festgehalten waren, je eine Karteikarte für jeden Schüler, auf der demographische Informationen und Lehrerkommentare notiert waren, korrigierte Tests und Hausaufgabenblätter sowie das für den Unterricht grundlegende Lehrmittel. Dann wurde den Versuchspersonen 40 Minuten Zeit gegeben, damit sie ihren Unterricht für die ersten beiden Tage vorbereiten konnten. In dieser Zeit hatten sie ein schriftliches Unterrichtskonzept auszuarbeiten. Danach hatten sie Angaben über die Schülerinnen und Schüler ihrer künftigen Klasse zu machen und Auskunft über ihren geplanten Unterricht zu geben. Weiter wurden sie gebeten, ihr Unterrichtskonzept darzustellen sowie einen Sitzplan für die Schüler zu entwerfen. Die Protokolle der Antworten auf diese Fragen bildeten das Datenmaterial für die Untersuchung.

Eines der wichtigsten Ergebnisse der Studie war, dass sich Experten und Novizen in der Beurteilung der vorgegebenen Information deutlich unterschieden. Experten gaben auffallend wenig an spezifischer Information über die Schülerinnen bzw. Schüler weiter. Sie vertrauten auch nicht so stark auf die Informationen der hervorgehenden Lehrkraft wie die Novizen. Wenn die Experten Informationen von der Karteikarten der Schülerinnen bzw. Schüler wiedergaben dann auf einer sehr abstrakten Ebene. Die Einzelinformationen schienen sich bei den Experten zu einer Art Gruppenbild zu verschmelzen. Ein Beispiel mag dies veranschaulichen:

> „*Experte*: Ich glaube nicht, dass Namen zu diesem frühen Zeitpunkt von Interesse sind. Ich habe die Schüler noch nicht persönlich kennen gelernt und kann daher keine Bewertungen vornehmen. Auch hat sie (die vorhergehende Lehrerin) nur wenige relevante Informationen hinterlassen. Wo die Eltern arbeiten, dass es sich um ein reizendes Kind handelt und so, diese Informationen sind für mich nicht relevant“ (Bromme 1992, p. 301).

Im Vergleich zu den Experten wandten die Novizen ihre Aufmerksamkeit viel stärker den Informationen über einzelne Schülerinnen und Schüler zu. Es macht den Anschein, als würden sie diese

Informationen dazu benutzen, um die Schülerinnen und Schüler in Kategorien bzw. in Typen einzuteilen. So äusserte sich einer der Novizen wie folgt:

> „Ich bin die Testergebnisse durchgegangen und habe die Schüler mit schlechten Ergebnissen herausgesucht“ (Bromme 1992, p. 301).

Zwar glichen die Novizen den Experten in der Abneigung, Informationen über einzelne Schülerinnen bzw. Schüler für die Planung des Unterrichts in einer neuen Klasse heranzuziehen. Ihre Begründung, weshalb ein solches Vorgehen nicht sinnvoll ist, war jedoch im Vergleich zu derjenigen der Experten wenig spezifisch. Experten und Novizen unterschieden sich in dieser Studie im Weiteren in der Art und Weise, wie sie die Schülerinnen und Schüler kennen lernen und ihre Vorkenntnisse überprüfen wollten. Experten sahen das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler und die Überprüfung des Wissens als zwei verschiedene Teilprobleme und hatten eine Reihe von Routinen parat, diese zwei Bereiche zu integrieren. Die Frage nach ihrem Unterrichtsplan für den ersten Tag beantwortete einer der Experten wie folgt:

> „*Experte:* Nun, am ersten Tag möchte ich die Schüler nur kennen lernen. Ich gebe meine Regeln, mein Benotungssystem und meine Unterrichtsmethode bekannt. Anschliessend bringe ich in Erfahrung, welche Kapitel des Lehrbuches sie bereits durchgenommen haben. An diesem Punkt gebe ich ihnen Arbeitsblätter, die ich hergestellt habe, um genauer zu erfahren, welchen Stoff sie bereits durchgenommen haben“ (Bromme 1992, p. 301).

Ein anderes Beispiel gibt die folgende 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“ (Berliner 1992, p. 232).

Auch Anfängern war durchaus bewusst, dass sie sich vorzustellen hatten; der Aspekt des Neubeginns trat jedoch nicht hervor. So äusserte sich ein Novize wie folgt:

> „*Anfänger:* Zunächst werde ich mich selbst vorstellen und kurz meinen bisherigen Lebenslauf zusammenfassen ... anschliessend möchte ich die Klasse sich selbst vorstellen lassen. Dazu frage ich, was die vorhergehende Lehrerin von ihnen erwartet hat, wie sie den Unterricht organisiert hat und was sie daran mochten bzw. nicht mochten“ (Bromme 1992, p. 301f.).

Bei dem Versuch, den Wissenstand der Klasse zu erfahren, bleiben Novizen häufig an der Oberfläche eines Problems und beschränken sich mehr auf das Bereitstellen von Informationen für die Schüler und weniger auf das Hervorlocken von Informationen. Demgegenüber erwarten die erfahrenen Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern, dass sie selber die Informationen über ihren Wissensstand liefern.

Das sind deshalb interessante Ergebnisse, weil sie zeigen, dass sich erfahrene Lehrkräfte bedeutend weniger auf individuelle Schülerinnen und Schüler einstellen, sondern viel mehr darauf bedacht sind, zunächst dafür zu sorgen, dass die Schulklasse als soziale Gruppe „funktionstüchtig“ ist. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass die Expertenlehrkräfte sich der Problematik von falschen Erwartungen offenbar bewusst sind. Sie versuchen zu vermeiden, dass sie zu früh Urteile über einzelne Schülerinnen und Schüler bilden. Damit halten sie sich offen für Erfahrungen, während Novizen vorschnell zu Kategorisierungen und Kritisierungen der Schülerinnen und Schüler greifen und dadurch sehr viel anfälliger sind für den Pygmalioneffekt.

Diese Interpretation wird bestätigt, wenn wir ein weiteres Ergebnis dieser Untersuchung in Rechnung stellen. Zum Abschluss der Studie wurden die Novizen und die Experten nach ihrer Erinnerung an das Material gefragt, das man ihnen vorgelegt hatte. Man stellte ihnen konkrete Fragen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie zur Klassenzusammensetzung. Insgesamt waren die Novizen den Experten überlegen, d.h. sie erinnerten sich an weit mehr Details über einzelne Schülerinnen und Schüler sowie die Klassenzusammensetzung. Die Experten konnten nur sehr schlecht solche Details reproduzieren. Ein Experten-Lehrer wies darauf hin, dass er solche Fakten nicht verwende und sie deshalb auch nicht in Erinnerung behalten habe. Nur bei der Frage nach der Klassenstärke und bei der Frage nach einem speziellen Schüler mit Lernschwierigkeiten wussten die meisten Experten die Antwort. Beides sind jedoch Fakten, die für die Unterrichtsgestaltung unmittelbar von Bedeutung sind, während demographische Daten oder andere persönliche Informationen Sachverhalte betreffen, die sich nur sehr indirekt auf den Unterricht bzw. dessen Gestaltung auswirken. Die Novizen waren bemüht, keine der ihnen zur Verfügung gestellten Informationen zu übergehen. Jedoch äusserten sie bei der Vorbereitung der Lektionen häufiger die Befürchtung, die Komplexität des Unterrichts nicht bewältigen zu können, während die Experten mehr Sicherheit zeigten, mit der zu übernehmenden Klasse umgehen zu können. Offensichtlich behielten die Novizen nach der Durcharbeitung der Informationen mehr im Gedächtnis als die Experten, aber sie vermochten weniger als die letzteren zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen für die Aufgabe der Unterrichtsführung zu differenzieren.

Das ist deshalb eine sehr wichtige Erkenntnis, weil sie beweist, dass die Aufgabe der Unterrichtung nicht so sehr dadurch bewältigt wird, dass man sich an individuellen Schülerinnen und Schülern orientiert, sondern an der sozialen Struktur und Dynamik der Klasse. Der frühe Individualismus der pädagogischen und didaktischen Literatur verführt zu einer falschen Beurteilung der Aufgabe einer Lehrkraft, die zunächst einmal dafür sorgen muss, dass die Klasse als Klasse funktioniert. Dabei gibt es bestimmte individuelle Dinge, die man beachten muss, zum Beispiel einen Schüler mit Lernbehinderung, aber es ist nicht zwingend, alle Schülerinnen und Schüler individuell zu kennen.

3.3.2 Etikettierung

Die Festschreibung von Erwartungen und deren Umsetzung in den Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, ist dann potentiell bedrohlich für die Sozialintegration der Schulklasse, wenn er zu Stigmatisierungen führt und einzelne Schülerinnen bzw. Schülern zu Aussenseitern macht. Auch hier gibt es einige Untersuchungen, die belegen, dass Stigmatisierungen und Etikettierungen von Schülern in der Unterrichtssituation zustande kommen können. In der bereits erwähnten Untersuchung von Brusten und Hurrelmann (1973) zeigte sich beispielsweise, dass die Fremd- und die Selbstwahrnehmung bezüglich des Leistungsstatus relativ hoch korrelieren. Im Falle des Konformitäts- und des Sympathiestatus liegen die Werte etwas tiefer.

Tabelle 3.9: Selbstwahrnehmung der Typisierung und Stigmatisierung (R-Koeffizienten) (aus: Brusten & Hurrelmann 1973, p. 97)

Typisierung	Selbstwahrnehmung des . . .		
	Leistungs-status	Sympathie-status	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

Fremdurteile – dies die Aussage der Etikettierungstheorie – können zu Selbsturteilen werden. Damit kann verständlich werden, wie über Prozesse der sozialen Wahrnehmung, der sozialen Urteilsbildung, der Erwartungsbildung und der Umsetzung von Erwartungen in Verhalten Schülerinnen und Schüler stigmatisiert und zum Beispiel als Störenfriede etikettiert werden können. Auf diese Weise kann sich eine Identität herausbilden, die nunmehr schwer zu beeinflussen ist.

Von Erik Erikson (1981) stammt die plausible Einsicht, dass es schlimmer sei, keine Identität zu haben als eine negative. Wenn Schülerinnen oder Schüler negativ etikettiert werden, so ist dies noch lange nicht das Schlimmste, was ihnen passieren kann. Viel schlimmer wäre es, wenn sie überhaupt keine Identität hätten. Tatsächlich operieren notorische Unterrichtsstörer an genau dieser Grenze: Um nicht zum 'Schüler ohne Eigenschaften' zu werden, rufen sie sich durch unerwünschtes Verhalten in Erinnerung. Das ist immer noch besser, als in der Anonymität zu versinken; ob positiv oder negativ: eine Identität ist immerhin eine Identität (vgl. Erikson 1981).

Etwas soziologischer kann man den Sachverhalt auch folgendermassen formulieren: Der dominante Wert der Schule ist Leistung. Dafür kann man Anerkennung finden; man kann sich mit guten Leistungen profilieren. Wem es jedoch nicht gelingt, sich durch Leistung ein Profil zu geben, der muss andere Wege suchen, um seiner Individualität zur Artikulation zu verhelfen. Da kann die Verletzung von Regeln ein möglicher Weg sein, um Beachtung zu finden. Dabei ist es wichtig zu sehen, dass die blinde Befolgung von Regeln Anonymität schafft. Wer den Regeln und Normen einer Gesellschaft oder Institution folgt, der fällt nicht weiter auf. Wer sich anpasst, wird als Individuum zunächst unsichtbar. Wer daher seine Individualität über den Leistungsbereich nicht ausreichend zur Darstellung bringen kann, wer also nicht durch gute Leistungen auffällig werden kann, der ist zumindest gefährdet, einen anderen Weg der Selbstdarstellung zu suchen. Und da ist die Verletzung von Regeln geradezu eine nahe liegende Alternative.

→ Fakultative Lektüre: Hargreaves 1980, p. 96-111.[22]

[22] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

3.3.3 Abweichendes Verhalten aus der Schülerinnen- und Schülerperspektive

Heinz-Günter Holtappels (1985) hat in einer Studie Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern untersucht. Es kann hier lediglich auf einen Teil seiner Ergebnisse eingegangen werden. Dabei geht es um die Verfestigung einer negativen Identität durch Etikettierung und Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern. Es ist besonders irritierend, wenn solche Effekte bei Repetenten auftreten, da doch die Repetition einer Klasse eine Massnahme ist, die ausdrücklich im Interesse der Verbesserung der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Leistungsproblemen erfolgt. Dass dieses Ziel nicht oder allenfalls nur beschränkt erreicht wird, zeigt die folgende Tabelle:

Tabelle 3.10: Subjektive Problemsituation nach Klassenwiederholern und ‚Regelschülern' / Wahrnehmung der Typisierung als Abweichler und subjektive Problemwahrnehmungen – Prozentwerte der Zustimmung (aus: Holtappels 1985, p. 316)

Ausgewählte Items	‚Regel-schüler (n = 549)	Kl.-Wieder-holer* (n = 207)	Signif.
Wahrnehmung der Typisierung als Abweichler			
Ich glaube, die Lehrer haben mich schon abgeschrieben.	4,4%	9,2%	s
Ich glaube, die meisten Lehrer und Schüler betrachten mich als Störenfried.	11,2%	20,5%	ss
Ich kann mich so gut benehmen, wie ich will, man glaubt immer nur Schlechtes von mir.	8,4%	14,0%	s
Ich glaube, gerade mir traut man immer wieder Dummheiten zu.	20,9%	35,7%	sss
Ich habe das Gefühl, die Lehrer behalten mich dauernd im Auge.	20,0%	33,3%	sss
Ich glaube fast, ich bin immer dabei, wenn Strafen verteilt werden.	10,8%	24,6%	sss
Ich glaube, die Lehrer geben mir keine Chance mehr, mich in den Noten zu verbessern.	7,5%	14,0%	ss
Ich habe das Gefühl, die Lehrer übersehen meine Fähigkeiten und meine wirklichen Leistungen.	27,5%	38,8%	ss
Gerade mich stellen die Lehrer vor der Klasse oft bloß.	3,6%	7,7%	s
Subjektive Problemwahrnehmungen			
Es gibt zuviel Lernstoff, den ich nach dem Schulabschluß nicht gebrauchen kann.	44,5%	54,6%	s
Den schwierigen Lernstoff kann ich nicht verstehen.	38,0%	48,5%	s
Ich habe kein Interesse an den Unterrichtsthemen.	19,3%	28,1%	s
Ich habe zu wenig Freizeitangebote in der Schule.	45,1%	59,1%	ss
Ich habe wenig Chancen, trotz Anstrengungen gute Noten zu bekommen.	18,6%	35,7%	sss
Meine Chancen, einen guten Schulabschluß zu bekommen, sind gering.	22,2%	43,9%	sss
Die Lehrer geben mir zu wenig Hilfestellung.	16,4%	26,4%	ss
Ich habe bei den Lehrern einen schlechten Ruf.	8,9%	16,2%	ss
An der Schule gibt es keine Erwachsenen, die Zeit für meine Probleme haben.	24,4%	32,3%	s
*mindestens einmal ein Schuljahr wiederholt			

Wie die Tabelle 3.10 zeigt, zieht die Wiederholung eines Schuljahres nicht selten eine Typisierung des Schülers als Abweichler nach sich. Repetenten fühlen sich eher als „Regelschüler" in selektiver

Weise Verdächtigungen, Kontrollen und Bestrafungen ausgesetzt, glauben, als „Störenfriede“ angesehen und von Lehrern blossgestellt bzw. in ihren Leistungen benachteiligt zu werden.

Holtappels hat auf der Basis von Interviews mit Repetenten auch qualitative Daten gesammelt. Diese Daten zeigen, dass die Etikettierung als Schulversager zu negativ-reziproken Reaktionen führen kann (vgl. Holtappels 1985):

Beispiel 6:

Interv.: „Ja, und wie reagierst Du da drauf? Was machst Du dagegen?“

Rolf: „Ja, ich ärgere die Lehrer. Da mach` ich was, was die ärgert, damit ich denen das zurückzahlen kann.“

lnterv.: „Ich hab' noch `ne Frage dazu: was kann man denn überhaupt machen, um einen schlechten Ruf bei den Lehrern überhaupt wegzukriegen?“

Andreas: „Ich glaub', da kann man gar nichts gegen machen. Wenn man den einmal hat, dann bleibt der. Oder es müsste ein neuer Lehrer kommen, der das nicht so weiß, wie einer ist. Und wenn dann da 'ne Rüge ist, dann hat der bei dem keinen schlechten Ruf. Aber bei denen, die bleiben, da behält der glaub` ich den schlechten Ruf.“

Guido: „Ich wollte nur sagen, wenn jetzt einer bei einem neuen Lehrer einen guten Ruf hat, dann erzählt der das den anderen Lehrern. Dann meinen die, der hätte sich gebessert und so. Man kann das auch wegmachen. Wenn man sich mal ein halbes Jahr anstrengt, gute Noten bekommt, dann ist das glaub' ich weg.“

Interv.: „Ja, meint Ihr, das geht?“

Gabi: „Ja, wie der schon gesagt hat: Man muss sich eine ganze Zeit lang ruhig verhalten, immer mit machen, damit man gute Noten bekommt.“

Ingrid: „Ja, wenn man mal einen Ruf hat, dann ist es auch schwer, den wieder weg zu kriegen, vor allem, weil das ja auch mit den Noten ist. Wenn man jetzt einmal 'ne sechs, oder mehrmals 'ne sechs geschrieben hat, dann kriegt man die auch schlecht weg. Man muss dann vielmehr als die anderen aufpassen und so . . . Ich glaub' der Thomas wird das nicht schaffen. Da muss man schon wirklich clever sein, um den wieder weg zu kriegen.“ (7.24.40)

Beispiel 7 (vgl. Holtappels 1985):

Interv.: „Wie ist das, wenn man als abgestempelt gilt, als Störer?“

Ingo: „Ja, dann nehmen die mich kaum noch dran und so, wenn ich mich mal melde, und dann hab' ich auch schon gar keine Lust mehr mitzumachen, dann hör' ich auf. Dann geht das ja immer so weiter; dann erzählen die das den anderen Lehrern, dass der keine Lust heute hat und so und dann achten die direkt auf einen.“

Interv.: „Was machst Du denn dann, wie reagierst Du denn?“

Ingo: „Ja, dann hab' ich gar keine Lust. Dann nehme ich meine Mappe, kipp sie aus, räum' sie bisschen auf. Oder meinen Tornister, ich hab' ja so ein Eisending da und dann mach' ich den immer auf und zu, um die Lehrer zu ärgern. Damit das ein bisschen laut wird.“

Interv.: „Also, Du wehrst Dich, indem Du die Lehrer irgendwie ärgerst.“

Ingo: „Ja, oder ich schrei' was in der Klasse rum. Wenn irgendjemand was sagt. dann geb‘ ich 'en dummen Kommentar dazu. Dann fängt alles an zu lachen, dann ist wieder ein bisschen Zeit gewonnen.“

Werner: „Manchmal werde ich auch für nicht ganz voll genommen, dann tu ich auch so. als sei ich nicht für voll zu haben.“

Interv.: „Ja, wie äußert sich das denn?“

Werner: „Ja, dann werd' ich so, wie man mich beschreibt, dann tue ich das auch. Damit sie recht haben, dann beschreiben sie mich dann wieder schlimmer.“

Interv.: „Also, machst Du dann extra, oder?“

Werner: „Ja, klar!“ (7.23.42)

Was Holtappels hier beschreibt, hat etwas von dieser Negativseite des Reziprozitätsprinzips: Man zahlt das Negative, das man erfährt oder glaubt, erfahren zu haben, mit gleicher Münze zurück. Aug um Aug, Zahn um Zahn.

3.4 Prävention von Unterrichtsstörungen

Wenn wir die im Vorausgehenden diskutierten Untersuchungen zusammennehmen, dann ergeben sich gewisse Hinweise, wie Unterrichtsstörungen präventiv begegnet werden kann. Es sollen im Folgenden drei Vorschläge diskutiert werden.

(1) Zur Vermeidung von Etikettierungen eignen sich *Identitätsangebote*, die über den engen Leistungsbereich hinausgehen. Oder anders formuliert, Schülerinnen und Schüler sollten ein möglichst vielfältiges Angebot haben, um Leistungen ihren Begabungen gemäss zum Ausdruck bringen zu können. Eine Schule, die nicht nur in den sogenannten Kernfächern Unterricht anbietet, sondern auch andere Begabungsfelder abdeckt, zum Beispiel im künstlerischen, im sportlichen, im handwerklichen, oder im musikalischen Bereich, macht Identitätsangebote, die die Schwächen, die ein-

zelne Schülerinnen oder Schüler in einzelnen Fächer haben, kompensieren lassen. Ein vielfältiges Angebot an Unterricht, aber auch ein attraktives Angebot an aussercurricularen Aktivitäten, kann eine wirksame Prävention von Unterrichtsstörungen sein.

(2) Letztlich wird es allerdings angesichts der Heterogenität der Schulklassen kaum möglich sein, gewisse Stigmatisierungen und Marginalisierungen zu vermeiden. Schwache Schülerinnen bzw. Schüler werden unvermeidlicherweise als schwach etikettiert. Im Falle solcher unvermeidbarer Stigmatisierungen ist es von grosser Bedeutung, der Person des Schülers bzw. der Schülerin den notwendigen *Respekt* zukommen zu lassen. Die moralische Verpflichtung der Schule liegt in der Achtung der Schülerinnen und Schüler als Personen. Die schulische Leistung darf bei aller Bedeutung, die sie in der Schule hat, nicht zum umfassenden Kriterium werden, unter dem Schülerinnen und Schüler beurteilt werden. Neben der Leistung muss es andere Kriterien geben, unter denen eine Schülerin bzw. ein Schüler Anerkennung finden kann, damit er in seinem Personsein Achtung bewahren kann.

Man kann es auch so formulieren: Angesichts der Tatsache, dass die moralische Ebene des Unterrichts die Schülerinnen und Schüler als Personen betrifft, sollte im Falle von Unterrichtsstörungen gerade *nicht moralisch* argumentiert werden, d.h. es sollte nicht die Person des Schülers oder der Schülerin als Ganze in Frage gestellt werden. Indem man der Person des Schülers bzw. der Schülerin Respekt zollt, wird verhindert, dass sich das störende Verhalten gewissermassen zum Kern der Persönlichkeit des störenden Schülers durchfrisst. Als Merksatz liesse sich formulieren: Man soll die Sünde hassen, den Sünder aber lieben. Oder, auf die Schule zugespitzt: Man verdamme die Unterrichtsstörung, aber respektiere den Störenfried.

(3) Damit können wir einen weiteren Gedanken zur Prävention von Unterrichtsstörungen formulieren. Die Besonderheit des labeling approach (Etikettierungstheorie) liegt darin, dass der Fokus nicht auf die Antezedenzbedingungen (Ursachen) abweichenden Verhaltens gelegt wird. Gefragt wird mit anderen Worten nicht nach dem, was einer Störung *vorausgegangen* ist, sondern was ihr folgt. Gefragt wird nach der Etikettierung der Abweichung, d.h. nach dem, was nach der Abweichung geschieht. In der Sprache des Behaviorismus ausgedrückt, könnte man sagen, es geht um die Frage der *Verstärkung* des Verhaltens, also um das, was auf das Verhalten folgt und das Verhalten stabilisiert.

Wie wir mit Bezug auf Erik Erikson gesehen haben, werden Etikettierungsprozesse dann prekär, wenn sie die Identität des Schülers bzw. der Schülerin erfassen. Die Schule wird dann nicht nur zur Bedrohung und löst Reaktanz aus, dem Schüler bleibt in einer solchen Situation auch kaum etwas anderes übrig, als die negative Etikettierung seiner Person zu übernehmen.

Von Christian Morgenstern gibt es ein Gedicht, das folgendermassen beginnt: „Ein Knie geht durch die Welt ...“ In analoger Weise müsste die Lehrkraft sagen können: „Eine Unterrichtsstörung geht durch die Klasse ...“ Wir blenden gewissermassen die Person aus und konzentrieren uns nur auf einen Teil der Person, hiesse dieser nun Knie oder störendes Verhalten. Beachtet oder missachtet wird die Unterrichtsstörung, nicht aber die Person des Störenfrieds. In der Sprache von Luhmann bzw. Watzlawick et al. (2000) ginge es darum, die unterrichtliche Interaktion nicht so zu interpunktieren, dass das störende Verhalten dem störenden Schüler bzw. der störenden Schülerin zugeschrieben wird. Es ginge darum, das Verhalten als eine Art freiflottierendes Phänomen wahrzunehmen, das zwar bezeichnet und kritisiert wird, ohne aber mit einer Schuldzuschreibung verbunden zu werden.

Indem sie sich auf eine Arbeit von Jordan stützen, konstruieren Hargreaves, Hester und Mellor (1981) zwei idealtypische Lehrer, die mit (potentiell) störenden Schülerinnen bzw. Schülern ganz verschieden umgehen:

> „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 herumspassen und an ihren persönlichen Problemen Anteil nehmen kann. Er vertraut ihnen“ (vgl. Hargreaves et al. 1981, p. 243f.).

Es ist offensichtlich, dass sich diese beiden Typen von Lehrern unter anderem genau darin unterscheiden, dass sich der Zweite auf das *Verhalten* der Schülerinnen bzw. Schüler bezieht, also den Schritt vermeidet, das Verhalten der *Person* anzukreiden, während der Erste genau dies tut. Die Tatsache, dass Schüler stören oder deviantes Verhalten zeigen, ist für den zweiten Lehrer kein Grund, die Schülerinnen bzw. Schüler als Störende oder deviante Personen zu definieren. Eine Per-

son, die ein abweichendes Verhalten zeigt, muss nicht zugleich als abweichende Person etikettiert werden. Als Merksatz formuliert: Hasse die Sünde, aber liebe den Sünder.

Es ist ein wesentliches Ziel dieses Textes zur Sozialpsychologie des Unterrichts, Fragen und Probleme der sozialen Integration von Schulklassen nicht mit Hilfe von Alltagsschemata anzugehen, sondern einem professionellen Denken zuzuführen. Das heisst im Konkreten: Distanzierung von allen Versuchungen der Schuldzuweisung. Im Alltag neigen wir dazu, Störungen des Sozialverhaltens mit moralisierenden Kategorien zu versehen: der Andere ist böse, egoistisch, unbeherrscht, gewalttätig etc., folglich trägt er die Schuld am Konflikt oder der Misere, in der wir uns befinden. Wäre er guten Willens, könnten wir in Frieden leben. Dieses personifizierende und individualisierende Attributionsschema ist jedoch wenig hilfreich, um die sozialen Prozesse im Unterricht nüchtern zu analysieren. Das heisst nicht, dass es individuelle Faktoren nicht gibt, die für Unterrichtsstörungen verantwortlich sind. Trotzdem sollten wir uns ein analytisches Denken aneignen, mit dem wir anderes zu Gesicht bekommen als lediglich böse Absichten, individuelles Versagen oder mangelnde Bereitschaft, sich sozial zu integrieren.

4 Schul- und Klassenklima

4.1 Interaktionen im Unterricht

In der Sozialpsychologie des Unterrichts spielen soziale Interaktionen zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle. Dieser Bereich ist zugleich ein Kernbereich der Klimaforschung. Dabei haben Gruppenprozesse einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung des Klimas und es zeigt sich, dass obwohl jede Schülerin und jeder Schüler einer Klasse das Klima individuell wahrnimmt, sich häufig viele Übereinstimmungen in der Beurteilung der Unterrichtssituation finden lassen. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die Schülerinnen und Schüler einer Klasse übereinstimmend eine Lehrerin als streng, unfair, hilfsbereit oder unterstützend beschreiben.

Es wird in Bezug auf die Unterrichtssituation generell unterschieden zwischen

- Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern
- Interaktion zwischen Mitgliedern der Schulklasse

4.1.1 Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern

In der Erforschung der pädagogischen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin lassen sich paradigmatisch unterschiedliche Modellvorstellungen aufzeigen (vgl. Thies 2002, p. 29ff.):

In *unidirektionalen Modellen* der Lehrer-Schüler-Interaktion wird von einer einseitigen Einflussnahme ausgegangen, entweder von Seiten der Lehrkraft oder von Seiten der Schülerin bzw. des Schülers. Lehrkräfte – so die Grundannahme – verfügen über einen situationsübergreifenden Erziehungsstil im Sinne konsistenter Verhaltensmuster. Je nach Art und Weise dieser Verhaltensmuster werden dann auf Seiten des Schülers resp. der Schülerin unterschiedliche Reaktionen evoziert. Insgesamt legen solche unidirektionalen Modelle von Lehrer-Schüler-Beziehungen nahe, dass es für Lehrkräfte spezifische Handlungsformen gibt, die sich *per se* günstig bzw. ungünstig auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen auswirken. In der wissenschaftlichen Forschung haben sich dabei etwa die persönliche Zuwendung, die Motivierung der Schülerinnen und Schüler und das flexible Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden als qualitätsfördernd herausgestellt (vgl. OECD 1994).

Dagegen betonen *interaktionistische Modelle* der Lehrer-Schüler-Beziehung die gegenseitige Beeinflussung von Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin. Dieser Aspekt wurde vor allem in der Forschung zur Aptitude-Treatment-Interaktion (ATI) untersucht. Konkret geht es hier um die Wechselwirkung zwischen Fähigkeiten (*aptitude*) und dem Unterrichtsstil (*treatment*). So zeigte sich etwa, dass Schülerinnen und Schüler, die eine traditionelle Autoritätsverteilung im Unterricht ablehnen, einen schülerzentrierten Unterricht bevorzugen, oder dass Schülerinnen und Schüler mit einem starken Konkurrenzdrang sich lieber von Lehrkräften unterrichten lassen, die Regeln und Vorschriften betonen, für Ruhe sorgen, klare Anweisungen geben und klare Ziele setzen (vgl. Brunner 2001, p. 381f.). Es geht bei diesem Ansatz wesentlich darum, Interaktion nicht als einseitigen Wirkungsprozess zu betrachten, sondern Wechselwirkungen zwischen Lehrkraft und Schüler bzw. Schülerin zu berücksichtigen.

Transaktionale Modelle der Lehrer-Schüler-Beziehung gehen über die rein interaktionistische Auffassung hinaus. So ergänzen sie dahingehend, dass sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrkräfte mit ihren spezifischen Biografien in eine Unterrichtssituation kommen. Diese individuumsspezifischen Aspekte beeinflussen die Situationswahrnehmung und deren Verarbeitung im Unterricht. Im transaktionalen Ansatz wird somit der Bedeutung der Situationswahrnehmung und -klassifizierung der an der Interaktion beteiligten Personen ein besonderes Gewicht zugemessen. Entsprechend gehen die Vertreter transaktionaler Modelle zur Interaktionsforschung davon aus, dass jedes Ereignis oder jede Massnahme nur vor dem Hintergrund der gesamten sozialen Situation angemessen interpretiert werden kann.

> „Je nachdem, welche Bedeutung die Beteiligten den aktuellen Ereignissen zuschreiben, d.h., die Art ihrer ‚Situationswahrnehmung' entscheidet darüber, wie sie sich verhalten und welche Reaktionen sie bei den Interaktionspartnern auslösen. Lehrende und Lernende sehen die 'objektiv' gleiche Situation aus ihrer je individuellen Perspektive und versuchen, ein gemeinsames Bezugssystem für ihre wechselseitigen Handlungen zu etablieren" (Perrez, Huber & Geissler 2001, p. 393).

Lehrer- und Schülerverhalten sind somit auf vielfältige Art aufeinander bezogen: Zum einen wirken sich sowohl methodisch-didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkraft als auch Charakteristika ihrer Persönlichkeit auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus. Zum andern bestehen Wechselwirkungen zwischen der Form des Unterrichts und dem Lernstil einer Schülerin oder eines Schülers. Weiter ist das Gelingen von Unterricht in hohem Masse von einer optimalen Lehrer-Schüler-Kommunikation abhängig. Entscheidend ist, die Lehrer-Schüler-Interaktion nicht als Einbahnstrasse zu verstehen, indem die Lehrkraft als aktiver Teil auf eine Schülerin oder einen Schüler einwirkt und diese die Einwirkungen passiv über sich ergehen lassen müssen, sondern sie stellt eine Wechselwirkung dar, in der beide Parteien sich in ihrem Verhalten gegenseitig beeinflussen (vgl. Brunner 2001, p. 383). Betrachtet man die Lehrer-Schüler-Interaktion zudem unter einem transaktionalen Ansatz, so werden verstärkt biographische resp. situative Elemente betont.

4.1.2 Interaktion zwischen Mitgliedern einer Schulklasse

4.1.2.1 Aspekte von Gruppenprozessen in der Schulklasse

Eine Schulklasse ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

> „Die Mitglieder einer Schulklasse kommen nicht freiwillig zusammen und sie können die Gruppe nicht einfach verlassen, wenn es ihnen dort unbehaglich wird oder andere Gruppen ihnen aktiver erscheinen. Vielmehr werden die Schülerinnen und Schüler aufgrund administrativer Bestimmungen einer Klasse zugewiesen, um dort Unterricht zu erhalten, durch den sie Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben sollen, die durch das Curriculum vorgegeben werden. Aufgrund des Benotungssystems stehen sie zudem in Konkurrenz zu den andern Lernenden. Die Schulklasse ist also zunächst eine formelle Gruppe" (Perrez, Huber, Geissler 2001, p. 395).

Formelle Gruppen unterscheiden sich von informellen dadurch, dass die Zusammensetzung *planmässig* und *organisiert* entsteht. Gruppen-Tätigkeiten sind durch Vorschriften geregelt und ein Gruppenziel ist vorgegeben. Dagegen entstehen informelle Gruppen aufgrund persönlicher und gefühlshafter Beziehungen. Das Gewicht liegt hier auf der Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse der Gruppenmitglieder (Beispiel Clique). Wie andere Gruppen müssen auch Schulklassen zwei Anforderungen bewältigen: Die Erledigung der sachlich-inhaltlichen Aufgaben (Erreichen von Lernzielen) und die Strukturierung der sozialen Beziehungen. Dabei bilden sich wechselseitige Verhaltenserwartungen oder Rollen für die Schülerinnen und Schüler heraus, die mit bestimmten Positio-

nen und Statuszuschreibungen in der Gruppe verknüpft sind (vgl. Perrez, Huber, Geissler 1993, p. 417).

Folgende Bedingungen prägen die soziale Situation der Schülerinnen und Schüler im Unterricht (vgl. Perrez, Huber, Geissler 1993, p. 418ff.):

Handeln in Gegenwart anderer: Wenn man selbst eine Aufgabe ausführen muss, während andere Personen gegenwärtig sind, kann man zwar noch nicht von einer intensiven sozialen Beziehung zwischen den Anwesenden sprechen, doch verhält man sich anders, als wenn man die Aufgabe für sich allein ausführen würde. Ausschlaggebend für den sozialen Einfluss ist die Erwartung, dass die andern das eigene Handeln beurteilen und die Ergebnisse bewerten. Auch wenn in der Schulklasse zum Beispiel eine Schülerin für sich alleine arbeitet, kann sie sich etwa fragen, ob der Sitznachbar bemerkt, dass sie vielleicht einen Fehler gemacht hat, eine ungewöhnliche Lösung aufgeschrieben hat, sich ungeschickt anstellt etc.

Handeln mit andern: Im Gruppenunterricht versuchen Lehrkräfte eine Situation des Miteinanders zu schaffen, d.h. es geht darum, dass im Unterricht eine soziale Situation geschaffen wird, in der Schülerinnen und Schüler sich beim Lernen gegenseitig unterstützen. Dabei zeigt es sich aber, dass in einem konkurrenzorientierten Unterrichtsklima viele Schülerinnen und Schüler die Aufforderung zur Kooperation als Widerspruch erleben, da sie wechselseitige Hilfe im Lernprozess als Hilfe für Konkurrenten und Konkurrentinnen um gute Noten empfinden. Zur Verwirklichung effektiver Interaktionen im Gruppenunterricht müssen deshalb bestimmte Bedingungen geschaffen werden:

- Kooperative Aufgabenstrukturen: Lernaufgaben eignen sich besonders für kooperative Bearbeitung, wenn die Schülerinnen und Schüler dabei auch ein gemeinsames Ergebnis erzielen können, wenn der wechselseitige Austausch von Ideen und/oder Materialien die Bearbeitung fördert und wenn die Schülerinnen und Schüler sich die Verantwortung für Einzelaspekte der Aufgabenstellung selbständig aufteilen können.
- Kooperative Rückmeldungsstrukturen: Das Verfahren der Rückmeldung von Lernergebnissen soll die Motivation der Schülerinnen und Schüler fördern, sich wechselseitig zu unterstützen und bei der Arbeit zu helfen. Dazu sind Lernbedingungen geeignet, bei denen Erfolge eines Mitglieds zum Erfolg aller andern Mitglieder beitragen. Jedoch muss auch das Rückmeldeverfahren den individuellen Anteil am Gruppenerfolg sichtbar machen. Jedes Gruppenmitglied muss durch die Art der Rückmeldung individuelle Verantwortlichkeit für den gemeinsamen Erfolg erleben können.
- Beachtung und Rückmeldung des Gruppenprozesses: Die Gruppen sollten neben einer Leistungsrückmeldung auch Rückmeldungen zum Kooperationsprozess erhalten, in dem die Gruppenprozesse individuell bewertet und mit den Gruppenmitgliedern besprochen werden.

Es zeigt sich hier, dass das Angebot zur sozialen Interaktion im Unterricht allein noch keine positiven Auswirkungen auf das Leistungsverhalten und die Kooperationsbereitschaft ausübt. Gruppenprozesse fördern im Allgemeinen die sozialen Beziehungen erst, wenn Konkurrenzeffekte und Konkurrenzorientierung der einzelnen Schülerinnen und Schüler kontrolliert werden können. Dazu müssen mit den Schülerinnen und Schülern kooperative Verhaltensformen schrittweise aufgebaut werden. „Soziale Interaktion muss gelehrt und gelernt werden“ (Perrez, Huber, Geissler 1993, p. 424).

Handeln wie andere: Bandura (1979) hat in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie (Lernen am Modell) verdeutlicht, dass man nicht alle Handlungen selbst ausführen und dabei erfahren muss, ob sie in einer bestimmten Situation zweckmässig sind. Häufig genügt es, wenn Schülerinnen und Schüler andere beobachten können, um deren Verhalten zu imitieren. Dabei können sie sich auch an negativen Leitbildern orientieren, wenn ihnen in einer bestimmten Situation die Handlungsfolgen als in-

strumentell für ihre Ziele erscheinen. Beispielsweise können sonst fleissige Schülerinnen und Schüler dazu übergehen, die nachlässige Haltung eines Meinungsführers der Klasse gegenüber Hausaufgaben zu imitieren; zwar tadelt sie dann der Lehrer, doch sie werden wenigstens von der Klasse nicht wegen Verletzung informeller Normen (Streber) abgelehnt.

Direkte Beeinflussung: Handeln kann auch direkt durch andere Schülerinnen und Schüler gesteuert werden. Mitschülerinnen und Mitschüler beeinflussen oft bestimmte Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Dies kann sowohl bewusst aufgrund informeller Hierarchieverhältnisse in der Klasse geschehen als auch unbewusst. Ein Beispiel ist das Phänomen des „Klassenkaspers". Soziale Zuwendung und Aufmerksamkeit der Mitschüler und Mitschülerinnen verstärken seine albernen Verhaltensweisen.

4.1.2.2 Störung der Interaktion

Oft werden in der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern negative Aspekte beobachtet. Allerdings bemerken Lehrkräfte Störungen der sozialen Beziehungen unter Schülerinnen und Schülern erst, wenn offenkundige Symptome wie wechselseitige Beschuldigungen, Beschimpfungen oder gar Tätlichkeiten in der Klasse auftreten. Fertigkeiten zur pädagogisch-psychologischen Diagnose von Interaktionsstörungen sind daher bei Lehrkräften besonders wichtig.

Als besonderes Problem innerhalb der Schulklassen wird immer wieder auf die Konkurrenzorientierung von Schulen und ihre negativen Konsequenzen für die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander verwiesen. Entsprechend wird die Förderung kooperativer anstelle kompetitiver Orientierung der Schule als wichtige Prävention gegen schulproblematische Interaktionsmuster in Schulklassen angesehen (vgl. Kohn 1999). Der Ausgangspunkt für diesen Problembereich ist in einem Spannungsverhältnis zwischen den sachlich-inhaltlichen Anforderungen der Schule und den sozialen Gruppenaufgaben zu sehen.

Auch aus der Übernahme gewisser sozialer Rollen können Problemfelder entstehen: Petillon (1980, p. 105) hat auf der Grundlage soziometrischer Wahlen in Schulklassen die Schülerinnen und Schüler in sieben ‚soziometrische Typen' eingeteilt (vgl. Abbildung 4.1). Dazu haben die Schülerinnen und Schüler Stimmzettel abgegeben, auf denen sie angeben sollten, welche Mitschülerinnen und Mitschüler sie als Sitznachbarn bevorzugen (Wahlstatus) und welche sie ablehnen (Ablehnungsstatus). Den sieben soziometrischen Typen schreibt er aufgrund von Wahl- und Ablehnungsstatus unterschiedliche Rollen in der Klasse zu, wobei den Gruppen mit hohem Wahlstatus – Typ 7 *Star*, Typ 6 *Beachteter* – eine entsprechend hohe Anerkennung in der Klasse zugesprochen wird.

	hoch	Typ 7 „Star"	Typ 6 „Beachteter"	
Wahl- status	mittel	Typ 5 „Anerkannter"	Typ 4 „Unauffälliger"	Typ 2 „Abgelehnter"
	niedrig	Typ 3 „Unbeachteter"		Typ 1 „Ausgestoßener"
Ablehnungsstatus:		niedrig	mittel	hoch

Abbildung 4.1: Soziometrische Typen in der Schulklasse (aus: Dreesmann 1993, p. 427)

„Ausgestossene“ (Typ 1) dagegen nehmen in der sozialen Situation der Klassen Randpositionen ein. Eher passiv isolierte Schülerinnen und Schüler sind die „Unbeachteten“ (Typ 3). Besonders für die Aussenseiter, aber auch für die Unbeachteten, kann die soziale Randstellung in der Klasse emotionale Störungen wie Ängstlichkeit und Gehemmtheit, vermindertes Selbstvertrauen, unangenehme Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Leistungsversagen und somit weitere soziale Isolierung bedingen. Gerade Ausgestossene neigen dazu, den Unterricht zu stören, was wiederum ihre soziale Aussenseiter-Position stärkt.

Eine andere häufige Störung der schulischen Interaktion ist die soziale Abgrenzung kleiner Schülergruppen gegenüber dem Rest der Klasse, in sogenannte *Cliquen*. Grundlage ihres engeren Zusammenschlusses sind Gemeinsamkeiten, die sie von andern Mitschülerinnen und Mitschülern unterscheiden, zum Beispiel ähnliche Einstellung zur Schule, gleiche Wohngegend, Partizipation in gleichen Jugendkulturen etc. Innerhalb der Clique nehmen mit der Häufigkeit von Interaktionen auch die positiven emotionalen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander zu, während die Beziehungen nach aussen eher seltener werden und abkühlen (vgl. Perrez, Huber, Geissler 1993, p. 428f.). Eine starke Cliquenbildung innerhalb einer Klasse kann die Interaktion im Unterricht unter den Schülerinnen und Schüler erschweren, da die Bereitschaft zur Kooperation nur mit einem beschränkten Anteil der Klasse in Betracht gezogen wird. Zudem können Cliquen soziale Machtpositionen innerhalb einer Klasse einnehmen und somit das soziale Gefüge gefährden.

➔ Fakultative Lektüre zu Gruppenbildung in einer Grundklasse: Perrez, Huber, Geissler 1993, p. 428-432).[23]

Die beiden dargestellten Interaktionsbereiche (Lehrkräfte – Schülerinnen/Schüler und Schülerinnen und Schüler untereinander) stellen einen zentralen Bereich innerhalb der Klimaforschung dar. Der Begriff des Klimas geht aber noch weiter und ist verwandt mit dem Begriff der *pädagogischen Atmosphäre* (vgl. Hinz, Pöppel und Rekus 1993), das bedeutet, dass neben sozialen Beziehungen auch Aspekte der Unterrichtsqualität und materielle Aspekte der Umwelt berücksichtigt werden. Zudem beschränkt sich die Klimaforschung nicht lediglich auf den Unterricht, sondern bezieht Schule als gesamtes System in die Analyse mit ein (Schulklima).

Im Folgenden wird ausführlicher auf den Begriff des *Klimas* im schulischen Kontext eingegangen.

4.2 Schul- und Klassenklima

Bei der Durchsicht der wissenschaftlichen Literatur zum Schul- und Klassenklima fällt eine grosse Vielfalt von Begriffen auf, die zur Beschreibung des Schulklimas einer Schule oder verschiedener Teilaspekte davon verwendet werden: So wird von der „Ökologie der Schule“ (vgl. Drach 1985) gesprochen, die Wirkung des „Klassen-“ oder „Unterrichtsklimas“ (vgl. Jerusalem, Schwarzer 1991) wird erforscht oder das „Sozialklima“ ist Gegenstand der Studien (vgl. von Saldern 1987). Freitag 1998 umschreibt die Situation im Forschungsbereich Schul- und Klassenklima mit folgender Metapher:

> „Alle Forscher verhalten sich wie die sieben blinden Weisen, von denen jeder einen anderen Teil des vor ihm stehenden Elefanten in der Hand hält und daraufhin behauptet, definitiv zu wissen, wie ein Elefant aussieht“ (Freitag 1998, p. 30).

---

[23] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

Auch Satow hält fest, dass bis heute kaum Einigkeit darüber besteht, was unter Klima präzise zu verstehen ist. Die unterschiedlichen Auffassungen über den Gegenstand resultieren in erster Linie aus der Schwierigkeit, das Klima-Konzept präzise zu beschreiben und gegenüber andern Begriffen abzugrenzen (vgl. Satow 1999, p. 37).

Im Folgenden werden in aller Kürze einige theoretische Ansätze zur Klimaforschung dargestellt sowie empirische Erhebungsmethoden des Klimas charakterisiert, die wesentlich mitbestimmt haben, was unter Klima zu verstehen ist. Anschliessend folgen eine Begriffsbestimmung, ein transaktionales Modell zur Klimawahrnehmung, die Darstellung zentraler Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung zum Schul- und Klassenklima (vgl. Eder 1996) sowie Ansätze zur Klimapflege in der Schule.

4.2.1 Theoretische Ansätze zur Klimaforschung

Die mit dem Klima-Begriff assoziierten Sachverhalte der *pädagogischen Atmosphäre* bzw. das Konzept eines förderlichen Erziehungsraumes sind natürlich unabhängig vom Begriff auch schon früher thematisiert worden. Bereits zur Zeit der Aufklärungs- und Reformpädagogik stellte man Überlegungen zur Schulstimmung oder zum Schulleben an. Die neuere wissenschaftlich ausgerichtete Sichtweise der Pädagogischen Psychologie entdeckte diesen Bereich in den späten 1960er-Jahren. Dabei kritisierte etwa Heckhausen,

> „... dass die Psychologie zur Erklärungsweise von Verhaltensunterschieden ihre Forschungsinteressen bislang zu einseitig auf Personen und zu wenig auf Situationen gerichtet hat. Wir differenzieren die vielfältigen Unterschiede zwischen den Personen mit allen möglichen diagnostischen Instrumenten. Aber hinsichtlich des Bedeutungsspektrums von Situationen ist unser Differenzierungsvermögen noch bemerkenswert gering“ (Heckhausen 1973, p. 32).

In Bezug auf pädagogische Situationen geht es somit wesentlich darum, nicht den Lerner oder die Lernerin allein ins Zentrum des Interesses zu stellen, sondern gleichzeitig die Frage nach den Bedingungen der Lernumwelt und der wechselseitigen Beeinflussung zwischen Schüler bzw. Schülerin und Umgebung zu beschreiben (vgl. Dreesmann 1993, p. 449ff.). Dabei umfasst Umwelt sowohl materielle als auch soziale Aspekte.

Lewin (1963) hat mit seiner in den 1930er-Jahren entwickelten Feldtheorie und dem Konzept des Lebensraumes eine grundlegende Konzeption für die Verschränkung von subjektivem Verhalten und objektiver Umwelt geschaffen. Er bezeichnet diese Verschränkung als die *psychologische Umwelt*. In ihr sind jene Gegebenheiten aus dem ein Individuum umgebenden Weltausschnitt enthalten, die Bedeutung haben, die also wichtig sind (vgl. Lewin 1963). Dieses psychologische Feld ist die Bedingungsgrundlage für das Verhalten eines Individuums zu jedem Zeitpunkt. Dabei ist die Person den herrschenden Kräften nicht reaktiv ausgesetzt, sondern hat die Möglichkeit zum bewussten Handeln und aktiven Gestalten.

Im Sinne Lewins versuchte auch Murray (1938) menschliches Verhalten als Ergebnis der Interaktion von Person und Umwelt zu verstehen. Die Grundstruktur seines Ansatzes lässt sich auf die Formel reduzieren, dass Verhalten aus dem Zusammenwirken von individuellen Bedürfnissen (*needs*) und Umwelteinflüssen (*press*) resultiert. Needs sind weitgehend identisch mit den Zielen und Absichten eines Individuums, Press sind Umweltfaktoren, die dieses Verhalten fördern oder behindern. Weiter unterscheidet Murray zwischen *Alpha press* (tatsächliche Umweltgegebenheiten) und *Beta press* (durch die Person wahrgenommene Umweltgegebenheiten). Sein Modell lässt sich wie folgt graphisch darstellen (vgl. Abbildung 4.2):

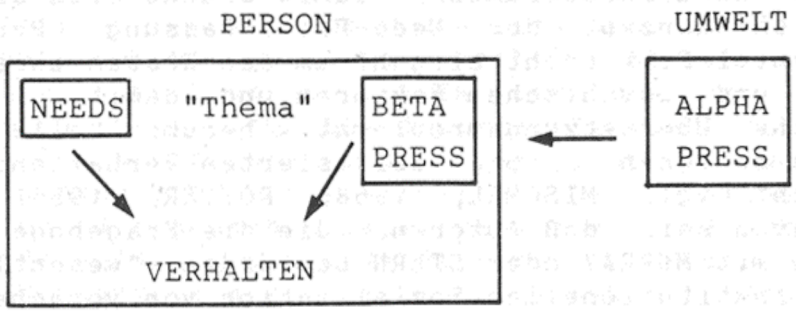


Abbildung 4.2: Das Need-Press-Modell von Murray (aus: von Saldern 1987, p. 51)

Für die Initiierung von Verhalten ist die Vorstellung massgeblich, dass Needs dazu tendieren, ihnen entsprechende Situationen aufzusuchen, und dass andererseits Press die Funktion hat, das Verhalten zu ermöglichen und zu stimulieren. Ein durch Bedürfnisse aktivierter Organismus sucht oder meidet bestimmte Arten von Umweltgegebenheiten. Häufig ist es jedoch auch der Fall, dass dem Organismus ein bestimmter Press begegnet und dadurch ein Bedürfnis aktiviert wird. Auch Personen können füreinander Press darstellen (vgl. Eder 1996, p. 45f.).

Eine wesentliche Konsequenz dieser frühen Ansätze ist, dass eine physikalisch gleiche Umwelt für unterschiedliche Personen ganz unterschiedliche Bedeutung haben kann. Für die Klimaforschung ist die Idee eines psychologischen Feldes bzw. des Lebensraums vor allem als allgemeine Leitvorstellung wirksam geworden, Person und Umwelt nicht strikt zu trennen, sondern die Verschmelzung von subjektiver Wahrnehmung und objektiver Gegebenheit als Prädiktor des Verhaltens zu erfassen.

Stern (1970) nahm eine weitere entscheidende Differenzierung des Modells von Murray vor: Er unterteilte den Beta-Press in einen *privat Beta Press* und einen *consensual Beta Press*. Unter privat Beta Press werden dabei individuell erlebte, unter consensual Beta Press kollektiv erlebte Umweltbedingungen und Ansprüche verstanden. Mit dem consensual Beta Press wurde Murrays Theorie um den Gruppenaspekt erweitert.

Entsprechend der kognitiven Wende in der Psychologie wird das Verhalten im sozial-kognitiven Ansatz von Moos (1979) durch das Wirken kognitiver Zwischenprozesse erklärt. Umweltreize wirken nicht direkt auf das Verhalten; sie werden vielmehr im Prozess der Wahrnehmung durch die Person interpretiert und durch die bisherigen Erfahrungen transformiert. Das daraus resultierende Verhalten ist weder ausschliesslich umwelt- noch personbedingt, sondern *Resultat der kognitiven Verarbeitung von Umweltreizen* durch die Person, wobei die bereits vorhandenen kognitiven Schemata der Person eine entscheidende Rolle spielen.

Der Verbindung von Umweltbeschreibung, Klimaentstehung und Verhaltensgenese liegen verschiedene Forschungstraditionen zugrunde, die spezifische Aspekte der Thematik ins Zentrum stellen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass Klima im Verhältnis zwischen Person und Umwelt angesiedelt ist, wobei die Umwelt durch einen bestimmten Impuls auf das Individuum einwirkt, der jedoch subjektiv wahrgenommen und bearbeitet wird. Weiter hat sich gezeigt, dass neben einer *individuellen Wahrnehmung* des Klimas eine *kollektive Wahrnehmung* vermutet werden kann, d.h. dass bestimmte Umweltsituationen von mehreren Personen in vergleichbarer Weise beurteilt werden.

Die Verschiedenheit der Vorstellungen von der Interaktion zwischen Person und Umwelt bringt es mit sich, dass auch die Umwelt bzw. die Situation unterschiedlich begriffen werden. Dreesmann

(1993) unterscheidet dabei verschiedene ökologische Dimensionen in der Pädagogischen Psychologie:

- *Physikalische und architektonische Dimensionen:* Dieser Kategorie sind objektive Merkmale der ökologischen Umwelt zuzurechnen, wie die Charakteristika der gebauten Umwelt sowie deren Ausstattung oder Einzelmerkmale wie Geräuschpegel, Helligkeit oder Temperatur.
- *Dimensionen der behavior settings:* Behavior settings sind Analyseeinheiten der natürlichen Umwelt wie etwa Büros, Kneipen, Kirchen, Klassenräume in Schulen. Sie definieren sich als Einheiten von Verhalten und objektiven Gegebenheiten. Bestimmte Behavior settings rufen bestimmte Verhaltensweisen hervor.
- *Dimensionen der Organisationsstruktur:* Organisationen wie Schulen, Betriebe, Freizeiteinrichtungen, im weiteren Sinne auch Familien, lassen sich durch relativ überdauernde Strukturen charakterisieren und voneinander unterscheiden. Verschiedene Merkmale können zu dieser Dimension hinzugerechnet werden: von der Grösse der Organisation, dem Personalbestand, den Führungsstrukturen, den Hierarchieverhältnissen, den Vorschriften, Normen und Regeln bis zum Mass an Eigenständigkeit der einzelnen Mitglieder.
- *Dimensionen der Personen- und Verhaltenscharakteristika:* Der grösste Teil der sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Umwelt wird durch andere Menschen vermittelt. Das schliesst auch ein, dass der Charakter einer Umwelt zum grossen Teil abhängig ist von den typischen Merkmalen der in ihr lebenden Personen. Durchschnittsalter, Fähigkeitsniveau, sozioökonomischer Status, Bildungsambitionen etc. sind Merkmale von Personen, die zugleich eine Umwelt formen und als relevante Charakteristika einer Situation angesehen werden können.
- *Dimensionen funktionaler Merkmale:* Die Umwelt aus der Perspektive einer funktionalen Analyse zu betrachten und Verstärker für bestimmte Verhaltensweisen als Umweltmerkmale zu analysieren, ist eng verbunden mit dem Ansatz des „sozialen Lernens“ (vgl. Bandura 1979). Soziale Lerntheoretiker gehen davon aus, dass andersartiges Verhalten von Menschen in verschiedenen Umwelten hauptsächlich eine Folge der unterschiedlichen Verstärkerkonsequenzen für bestimmte Verhaltensweisen ist.
- *Dimensionen des psychosozialen Klimas:* Das Klimakonzept ist vor allem im pädagogischen Bereich als Schul-, Klassen- oder Unterrichtsklima und im betrieblichen Bereich als Betriebsklima untersucht worden. Dabei geht man im Allgemeinen davon aus, dass das Klima das Erleben einer bestimmten Umwelt durch die sich dort aufhaltenden Personen repräsentiert. Klima bezeichnet somit die *subjektiv erlebte Umwelt.*

Diese letzte Dimension des psychosozialen Klimas steht im Folgenden im Zentrum der Ausführungen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass in der Realität alle Dimensionen der Umwelt dazu beitragen, bestimmte Verhaltensweisen eher zu ermöglichen und andere zu behindern. Allerdings ist noch wenig dazu bekannt, wie die verschiedenen Dimensionen der Umwelt prozessual ineinander greifen, wie sie sich in ihrer Gewichtung miteinander verzahnen und so zu dem einen letztendlich zu beobachtenden Verhalten von einer oder mehreren Personen beitragen (vgl. Dreesmann 1993, p. 460). Die Auseinandersetzung mit dem Klima-Begriff ist somit *eine* bestimmte Betrachtungsweise auf (Lern-)Umwelten.

4.2.2 Erhebungsmethoden

Pekrun (1985) kommt zur Einschätzung, dass – wie in anderen relativ jungen Forschungsgebieten – die Klimaforschung dadurch gekennzeichnet ist, dass ihr Fortschritt eng an die Entwicklung geeigneter Messmethoden geknüpft ist. Dies gilt auch für die über vier Jahrzehnte alte Schulklimaforschung. Die einzelnen Forschungstraditionen, die dieses Feld dominieren, sind in erster Linie jeweils durch die Entwicklung bestimmter Erhebungsinstrumente gekennzeichnet, und erst in zweiter Linie durch spezifische theoretische Modelle, empirische Fragestellungen und Anwendungsabsichten.

Dabei lässt sich die Tradition der empirischen Klimaforschung anhand einiger Forschungsinstrumente illustrieren. Als zentrale Dimensionen sind in der Klimaforschung immer wieder die *Qualität des Unterrichts*, die *sozialen Beziehungen* im Unterricht sowie das *kollektive Partizipationsverhalten* der Schülerinnen und Schüler untersucht worden. Abbildung 4.3 macht Angaben über einige zentrale Verfahren zur Klimaerfassung und über untersuchte Dimensionen des Klimas, wobei einzelne Klimaelemente wichtiger amerikanischer und deutscher Verfahren dargestellt sind, geordnet nach den Bereichen Schüler-Lehrer-Beziehungen, Schüler-Schüler-Beziehungen, Merkmale des Unterrichts und Lernhaltungen der Schüler.

Seit Anfang der 1970er-Jahre wird die Forschung zum Schul- und Unterrichtsklima von den beiden Gruppen um Moos und Wahlberg dominiert (vgl. Pekrun 1985, p. 526). Während Wahlberg und Mitarbeiter einen Fragebogen mit 15 Skalen zu 7 Items entwickelten, umfasste der Fragebogen von der Gruppe um Moos – die *Classroom Environment Scale* (CES) – 9 Skalen zu jeweils 10 Items. Beide Instrumente beziehen sich auf das Klima in der *einzelnen Klasse*. Zudem gilt für beide Instrumente, dass die Skalen auf eher intuitive Weise und mit Hilfe empirischer Dimensionierungs- und Itemselektions-Prozeduren und weniger auf der Basis systematischer theoretischer Überlegungen zustande kamen. Die beiden Instrumente sind sich zwar ähnlich, enthalten aber unterschiedliche Dimensionierungen des Klassenklimas (vgl. ebd.).

Im deutschsprachigen Raum haben die *Landauer Skalen zum Sozialklima* (LASSO) von Saldern und Littig weite Verbreitung und Anlehnung gefunden. Der LASSO kann u.a. zur Erfassung der tatsächlichen und der idealen Lernumwelt eingesetzt werden. Ebenso wichtig ist der *Linzer Fragebogen zum Klassenklima* (LFKK) von Eder (1996). Das Verfahren besteht aus 98 Items, die zum Teil aus andern Befragungen übernommen worden sind (vgl. Kap. 4.2.5).

Verfahren	Stufe	Schüler-Lehrer -Beziehung	Schüler-Schüler-Beziehung	Merkmale des Unterrichts	Lernhaltungen der Schüler
CES Classroom Environment Scale Moos & Trickett, 1974	S	Lehrerunterstützung[a] (Teacher Support)	Klassengemeinschaft (Affiliation) Wettbewerbsverhalten (Competition)	Aufgabenorientierung (Task orientation) Ordnung und Organisation (Order and organization) Regelklarheit (Rule clarity) Innovation (Innovation) Lehrerkontrolle (Teacher control)	Beteiligung (Involvement)
ICEQ Individualized Classroom Environment Questionnaire Fraser, 1980	S	Persönliche Kontakte (Personalization)		Unabhängigkeit (Independence) Forschendes Lernen (Investigation) Differenzierung (Differentiation)	Mitarbeit (Participation)
LASSO Landauer Skalen zum Sozialklima v. Saldern & Littig, 1987	P, S	Fürsorglichkeit des Lehrers Aggression gegen den Lehrer Zufriedenheit mit dem Lehrer Autoritärer Führungsstil des Lehrers Bevorzugung und Benachteiligung durch den Lehrer	Ausmaß der Cliquenbildung Hilfsbereitschaft der Mitschüler Aggressionen gegen Mitschüler Diskriminierung von Mitschülern Zufriedenheit von Mitschülern Konkurrenzverhalten von Mitschülern	Leistungsdruck Zufriedenheit mit dem Unterricht Disziplin und Ordnung Fähigkeit des Lehrers zur Vermittlung von Lehrinhalten	Resignation[b] Reduzierte Unterrichtsteilnahme[b]
Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK) Eder, 1996; Eder, 1998	S, PS	Pädagogisches Engagement Restriktivität Mitsprache Gerechtigkeit Komparation	Gemeinschaft Rivalität	Leistungsdruck Unterrichtsdruck Vermittlungsqualität Schülerbeteiligung Kontrolle der Schülerarbeit	Lernbereitschaft Störneigung

a: deutsche Bezeichnungen nach Bessoth, 1989; b: von den Testautoren den allgemeinen Merkmalen des Unterrichts zugeordnet; P: Primarschulbereich; S: Sekundarschulbereich; PS: Postsekundarschulbereich

Abbildung 4.3: Dimensionen bzw. Skalen einiger Klimaelemente (aus: Eder 2001, p. 581)

Während die meisten Untersuchungen zum Schul- und Klassenklima als Schülerinnen- und Schüler-Befragung konzipiert sind, gibt es auch Studien, in denen zusätzlich oder ausschliesslich die Lehrkräfte befragt werden. In diesem Sinne wird dann das Klima der Lehrkräfte operationalisiert und untersucht. Untersuchungen zum Klima im Lehrkörper wurden erstmals mit dem Organisational Climate Description Questionnaire (OCDQ) von Halpin und Croft (1963) durchgeführt (vgl. Eder 2001, p. 583). Dieses Verfahren umfasst acht Dimensionen, wobei sich vier auf Rolleninterpretation, Kooperation und Beziehungen der Lehrkräfte untereinander, und vier auf das von Lehrkräften wahrgenommene Verhalten der Schulleitung beziehen. In einer Analyse von über 200 Studien zum OCDQ erwies sich das Lehrkörperklima als relativ invariant gegenüber persönlichen und biografischen Merkmalen der Lehrkräfte, jedoch sensibel für Kontextmerkmale. Dies bedeutet, dass Schulen in einem niedrigen sozioökonomischen Milieu sowie kleinere Schulen im Allgemeinen ein weniger offenes, ungünstigeres Klima im Lehrkörper aufwiesen (vgl. ebd., p. 583). Zudem hat sich gezeigt, dass Kommunikation, Kooperation und gemeinsame Entscheidungsfindung im Lehrkörper wesentliche Voraussetzungen für Qualität von Schulen darstellen (vgl. Aurin 1990).

Pekrun kritisiert an der Klimaforschung,

> „... dass die Verwendung von Fragebogen zu Erfassung des Klimas zu restriktiv sind, da diese die Antwortmöglichkeiten der befragten Personen zu stark einschränken. Deshalb fordert er für die künftige Klimaforschung, dass sie in höherem Masse als bisher mit offenen oder halbstrukturierten Interviews arbeitet, um sicherzustellen, dass tatsächlich diejenigen Umweltkognitionen erfasst werden, die für den einzelnen handlungsleitend und entwicklungsbedeutsam sind“ (Pekrun 1985, p. 528).

Weiter verortet er eine gewisse Theorielosigkeit, in der eine systematische Theoriebildung und der Einbezug von Ergebnissen aus der neueren Lehr-Lernforschung fehlt. Zudem erschweren die vielen unterschiedlichen Klimakonstrukte und -instrumente die Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus den verschiedenen Untersuchungen. Trotz all dieser Vorbehalte der Klimaforschung gegenüber werden im Folgenden in Anlehnung an Eder (1996; 2001) einige theoretische Grundlagen zum Klima-Begriff dargestellt.

4.2.3 Eine Annäherung an den Klima-Begriff in der Pädagogik

4.2.3.1 Verwendungsweisen des Klima-Begriffs

Was ist unter Klima zu verstehen und wie wird es strukturiert?

Hinter der Erfassung des Klimas steht zum einen die Erkenntnis, dass es eine enge wechselseitige Beziehung zwischen den Menschen und ihrer erlebten Umwelt gibt, zum andern der Anspruch, Schule als (Teilzeit-)Lebensraum zu gestalten und im Hinblick auf eine ganzheitliche Förderung der Schülerinnen und Schüler nicht nur den rational-kognitiven Aspekt zu betonen, sondern auch die emotionale Befindlichkeit und die sozialen Bezüge zu berücksichtigen.

In der gegenwärtigen Diskussion des pädagogisch-psychologischen Begriffs Klima lassen sich verschiedene Bereiche von Klimaauffassungen unterscheiden (vgl. Eder 2001):

- *„Klima“ als Charakterisierung der pädagogischen Gesamtatmosphäre:* Dieses Begriffsverständnis zielt auf die Gefühls- und Stimmungsanteile, auf die emotionale Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sowie auf die emotionale Befindlichkeit in der Klasse. Als Klima werden in diesem Sinne zum Beispiel die eher überdauernden gefühlshaften Reaktionen von Schülern gegenüber den Lehrern sowie gegenüber den Mitschülern bezeichnet, der in einer Klasse herrschende emotionale Ton oder das Ausmass, in dem in einer Klasse die Befriedigung von Bedürfnissen möglich ist. Charakteristisch ist, dass der Klima-Begriff hier wenig mit den objektiven Gegebenheiten in der Umwelt der Betroffenen verknüpft ist, sondern bei der *psychischen Befindlichkeit des Einzelnen bzw. der Gruppe* den Schwerpunkt setzt. Die Feststellung bzw. Messung des Klimas in diesem Verständnis erfolgt in erster Linie über globale Einschätzungen der Gefühls- und Stimmungslage.
- *„Klima“ als Charakterisierung der vorherrschenden Normen und Werte einer Schule:* Hier zeigen sich Überschneidungen mit den Begriffen *Schulkultur* und *Schulethos*. Die Kultur einer bestimmten Schule umfasst Regelmässigkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns, insbesondere offizielle, von der Schulleitung favorisierte und von Lehrkörper und Eltern weitgehend akzeptierte Vorstellungen über Bildungsziele und Bildungsniveau, Leistungsrituale, Verhaltensnormen etc. Der Klima-Begriff wird hier zur Charakterisierung der in erzieherischen Umwelten herrschenden Grundorientierungen und Werthaltungen verwendet. Als Erhebungs- und Messverfahren sind auch hier Einschätzungen der Beteiligten, aggregierte Testwerte hinsichtlich der Interessen und Werthaltungen der Mitglieder einer Organisation, aber auch non-reaktiv erfasste

Merkmale (Ausgaben für Schülerbibliothek, Beteiligung an Wettbewerben, Ausstellungen von Schülerarbeiten etc.) in Verwendung.

- *„Klima" als Konfiguration von (wahrgenommenen) Merkmalen der Lernumwelt:* Hier wird die subjektive Wahrnehmung resp. die subjektive Beurteilung schul- und unterrichtsbezogener Aspekte des Klimas durch die Betroffenen untersucht. Im weitesten Sinne umfasst der Klima-Begriff hier die Gesamtheit der sozialen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in der Schule, resp. das Insgesamt schulischer Merkmale in der Wahrnehmung der Betroffenen. Das am häufigsten verwendete Messverfahren ist hier der perzeptive Ansatz, also die Verwendung von Befragungsinstrumenten mit dem Ziel, zu einer Strukturierung der subjektiven Lernumwelt, etwa der Schülerinnen und Schüler, zu gelangen.

Klimaeinschätzungen können somit die allgemeine Stimmungslage, die Einschätzung von Normen und Werten einer Schule sowie subjektive Beurteilungen von zentralen Merkmalen der Lernumwelt beinhalten. Hinzu kommt, dass Einschätzungen zum Klima relativ zeitüberdauernd und somit für die Situation charakteristisch sein sollen. Einige Autoren, wie zum Beispiel Moos (1979) machen noch eine weitere Einschränkung des Klima-Begriffs: Als Klima wird ein Umwelterleben erst dann bezeichnet, wenn dieses Erleben von den Mitgliedern der jeweiligen Gruppe weitgehend oder vollständig geteilt wird (vgl. Pekrun 1985, p. 524).

4.2.3.2 Begriffsbestimmung Klima

In Bezug auf die Schule als organisatorische Einheit bildet das Klima die phänomenologischen Überzeugungen der Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrkräfte) hinsichtlich der schulischen Lernumwelt ab. Betrachtet man die Schule als eine Einrichtung zur gesellschaftlich veranstalteten Erziehung und Sozialisation, so lässt sich das Klima inhaltlich beschreiben als

> „... die von den Betroffenen wahrgenommene Konfiguration wesentlicher Merkmale des erzieherischen Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern, des Verhältnisses der Schüler untereinander sowie erzieherisch bedeutsamer kollektiver Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt" (Eder 1996, p. 26).

Es geht somit nicht darum, die objektiven Umweltgegebenheiten, die direkt auf Verhalten und Entwicklung einwirken können, zu erfassen, sondern ihre *Wahrnehmungen* – und zwar unabhängig davon, ob sie die Umweltgegebenheiten „richtig" abbilden oder nicht (vgl. Pekrun 1985, p. 525). Die Verarbeitung dieser Umwelt-Wahrnehmungen führt zu Klimakognitionen, also zu einem Wissen über das Klima. Dabei sind vier Bedingungen konstituierend (vgl. ebd., p. 530f.):

1) Die tatsächlich (physikalisch) vorhandenen, objektiven Umweltabläufe und –strukturen: Sie bilden den ‚objektiven' Rahmen der Wahrnehmung.
2) Die Klimawahrnehmungen anderer Gruppenmitglieder: Sie können die Klimawahrnehmung einer Person beeinflussen, wenn sie von andern Gruppenmitgliedern direkt oder indirekt mitgeteilt werden. Wobei entscheidend ist, inwiefern diesen Aussagen für die eigene Beurteilung eine Bedeutung beigemessen wird.
3) Die kognitiven Schemata des oder der Wahrnehmenden: Wahrnehmungen bilden sich aufgrund von *Sinnesinformationen* einerseits und *Wahrnehmungsschemata* andererseits. Daneben werden Sinneswahrnehmungen auch durch *Valenzschemata* beeinflusst. Sie bestimmen darüber, welche Vorgänge in der Umwelt als subjektiv bedeutsam erlebt werden.
4) Die intrapsychischen Abläufe des oder der Wahrnehmenden: Aktuelle Klimawahrnehmungen werden auch durch die jeweilige Stimmungslage beeinflusst. Dabei sind es vor allem emotionale und motivationale Abläufe, die Einfluss auf die Richtung der Aufmerksamkeit

sowie die Bewertung und gedächtnismässige Speicherung von Umweltwahrnehmungen (Klimakognitionen) nehmen.

Es zeigt sich hier, dass die Klimawahrnehmungen und -kognitionen sowohl durch personexterne (physikalische Umwelt; andere Gruppenmitglieder) sowie durch personinterne (Wahrnehmungs- und Valenzschemata) Aspekte bestimmt sind.

4.2.3.3 Facetten des Klima-Begriffs

Der Klima-Begriff wird in der wissenschaftlichen Literatur an unterschiedliche Aspekte geknüpft. Schulklima unterscheidet sich etwa vom Klassenklima dadurch, dass es thematisch andere Bereiche (Schulleitung, Lehrerkollegium etc.) erfasst und es sich um eine weitere, hierarchisch höhere Organisationsform handelt. Damit ist das Klassenklima nicht Ausschnitt des Schulklimas, sondern hat eine hierarchisch tiefer liegende eigenständige Qualität. Unterrichtsklima bezieht sich dagegen auf Merkmale des Unterrichts. Einen weiteren Terminus verwendet von Saldern: Er spricht von Sozialklima (vgl. von Saldern 1987, p. 14) und betont damit in stärkerer Art und Weise die sozialen Beziehungen im Unterricht sowie den Einfluss schulexterner Faktoren. Eine Klassifizierung der verwendeten Begriffe anhand verschiedener Facetten findet sich bei Eder (1996):

- Organisationsbezug: Klimakognitionen können auf eine Organisation insgesamt, aber auch auf vertikale bzw. horizontale Ausschnitte derselben gerichtet sein.
- Subjektbezug: Klimaaussagen können eher Beschreibungen subjektiv erlebter Umwelt (psychologisches Klima), oder eher zwischen den Mitgliedern kommunizierte und konsensuell abgesicherte Aussagen über Merkmale der Organisation sein (kollektives Klima).
- Inhalt: Aussagen über das Klima können sich auf sehr unterschiedliche Aspekte innerhalb eines Organisationsbereiches beziehen (zum Beispiel *soziale Beziehungen* der Mitglieder untereinander, Klima im *Unterricht* etc.).
- Quelle: Aussagen über das Klima können von unterschiedlichen Personengruppen stammen (zum Beispiel Schüler und Schülerinnen, Eltern, Lehrpersonen).
- Aggregierungsebene: Klimakognitionen können auf der Ebene der einzelnen Person (Individualklima) oder als Mittelung für verschiedene Organisationsausschnitte verwendet werden (aggregiertes Klima).

Die folgende Abbildung 4.4 setzt die von Eder beschriebenen Klimafacetten in Bezug zu verschiedenen Klimabegriffen:

Organisationsbezug	**Subjektbezug**	**Inhalt**	**Quelle**	**Aggregierungs-ebene**
Klassenklima, Schulklima, Lehrkörperklima etc.	Psychologisches Klima, kollektives Klima	Sozialklima, Unterrichtsklima, Werteklima etc.	Schülerklima, Lehrerklima, Elternklima	Individualklima, aggregiertes Klima

Abbildung 4.4: Klimafacetten (nach: Eder 1996, p. 28; Eder 2001, p. 579)

Aus forschungsmethodischer Sicht müssen nach Eder (1996) vor allem drei Klimatypen unterschieden werden: Das *individuelle Klima* repräsentiert die Klimawahrnehmung einer einzelnen Person. Es gibt primär darüber Aufschluss, wie ein Individuum seine Umwelt wahrnimmt. Wie in Kapitel 4.2.3.2 bereits dargestellt, ist jedoch davon auszugehen, dass die individuellen Klimakognitionen immer auch Anteile einer kollektiv geteilten Klimawahrnehmung enthalten. Somit ist das individu-

elle Klima nicht nur das Resultat individueller Wahrnehmung, sondern enthält auch wesentliche Elemente kollektiv geteilter und kommunizierter Wahrnehmung. Das *aggregierte Klima* dagegen repräsentiert die durchschnittliche Klimawahrnehmung einer Gruppe von Personen derselben organisatorischen Einheit. Es handelt sich dabei im Allgemeinen um das Resultat einer statistischen Mittelwertsbildung. Das *kollektive Klima* bezieht sich darauf, dass es in Organisationen in der Regel Gruppen von Personen gibt, die aufgrund von Kommunikation und Interaktion ihre Umwelt gemeinsam und ähnlich wahrnehmen. Innerhalb einer Organisation können in diesem Verständnis verschiedene kollektive Klimaarten nebeneinander vorgefunden und durch forschungsmethodische Designs unterschieden werden.

Das Klima kann somit einerseits aus der Sicht des Individuums betrachtet werden, andrerseits kann es durch die Erfassung von statistischen Mittelwerten als eine gemeinsam geteilte Wahrnehmung von Klima-Elementen beschrieben werden. Diese letztgenannte Betrachtungsweise wird häufig als geteilte Umweltwahrnehmung oder auch als gemeinsamer Erlebnisanteil aufgefasst. Nach diesem Ansatz ist das Klima eine Art Schnittmenge des individuellen Erlebens. Folgerichtig kann von Klima als Gruppenphänomen (kollektives Klima) nur ausgegangen werden, wenn Konsens über wesentliche Umweltmerkmale besteht. Die Auffassung von Klima als geteiltem Erleben birgt jedoch Probleme in sich. So müsste bei mangelnder Übereinstimmung das Vorhandensein jeglicher Art von Klima abgesprochen werden. Die Frage ist jedoch, ob eine perfekte Übereinstimmung überhaupt möglich ist und ob eine fehlende Übereinstimmung nicht auch als ein Klimamerkmal betrachtet werden kann (vgl. Satow 1999, p. 40).

4.2.4 Transaktionales Modell der Klimawahrnehmung von Pekrun (1985)

Im transaktionalen Modell der Klimawahrnehmung von Pekrun (1985) sind Umwelt und Person durch die Wahrnehmung und die Rückwirkungen des manifesten Verhaltens miteinander verbunden. Dabei geht Pekrun (1985) davon aus, dass Schul- und Klassenklima von der vorhandenen innerschulischen Umwelt und von schulorganisatorischen Rahmenbedingungen abhängig sind. Zudem üben sie ihrerseits einen bestimmenden Einfluss auf Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und andere Schulmitglieder aus. Das folgende theoretische Modell skizziert diese Beziehungen (vgl. Abbildung 4.5). Die aufgezeigten Beziehungen beschreibt Pekrun (1985) wie folgt:

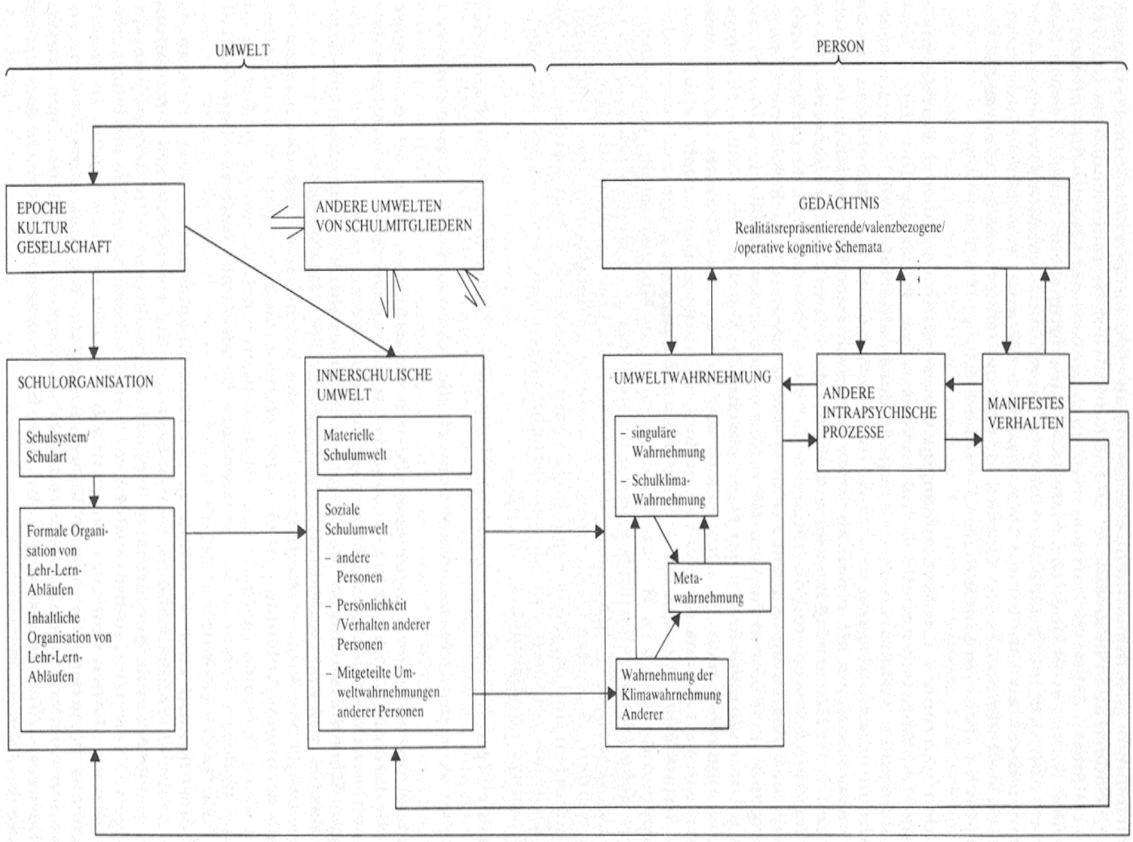


Abbildung 4.5: Transaktionales Modell schulischer Klimawahrnehmung (aus: Pekrun 1985, p. 529)

1. Die Schulorganisation hängt von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (in der Abbildung: *Epoche, Kultur, Gesellschaft*) ab. Zudem nehmen gesellschaftliche Bedingungen nicht nur über die formale Organisation von Schule, sondern auch in direkter Weise Einfluss auf die innerschulische Umwelt. So bestimmen etwa die wirtschaftlichen Möglichkeiten einer Gesellschaft und die Verteilung finanzieller Ressourcen über die materielle Ausstattung von Schulen sowie Zahl und Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.
2. Die *Schulorganisation* (Schulsystem, Schulart und binnenorganisatorische Merkmale) bedingt u.a. die Altersverteilung, Geschlechterverteilung und Herkunft der Schülerinnen und Schüler in einer Schule bzw. Klasse. Die inhaltliche Organisation von Lehr-Lernabläufen (Curricula) bestimmt ihrerseits die Inhalte der Lehr-Lern-Bemühungen von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern. Die formale Organisation von Lehr-Lern-Abläufen schliesslich determiniert die zeitliche Abgrenzung von Lehr-Lern-Einheiten (Schuljahr, Schulwoche, Schulstunden), die Häufigkeit und Form von Leistungsprüfungen und –rückmeldungen, die Selektions- und Platzierungskonsequenzen von Leistungsresultaten und damit auch in Gestalt „heimlicher Curricula“ einen grossen Teil der Inhalte schulischer Interaktionen. Für die jeweilige Organisation schulischer Abläufe gilt, dass sie sich in direkter Weise auf die innerschulische Umwelt auswirkt.
3. Die von den genannten Grössen abhängige *innerschulische Umwelt* umfasst die materiellen Strukturen und Abläufe (materielle Schulumwelt) sowie Personen und deren Verhalten (soziale Schulumwelt). Die innerschulische Umwelt beschreibt somit den materiellen und sozialen Rahmen für die Klimawahrnehmungen des Individuums oder der Gruppe.
4. Die mit der innerschulischen Umwelt zusammenhängenden Umweltereignisse werden vom einzelnen Schulmitglied wahrgenommen und interpretiert *(Umweltwahrnehmungen)*. Wenn sie nicht einmalig sind, also die Erwartung besteht, dass sie wieder eintreten, konstituieren sie für den Betreffenden die Atmosphäre der Schule, sind also *individuelle Klimawahrnehmungen*. Wenn sie auch von andern Mitgliedern der Schule in vergleichbarer Weise wahrgenommen

werden, so handelt es sich um *kollektive Klimawahrnehmungen*. Wahrnehmungen bilden sich aufgrund von Sinnesinformationen einerseits und Wahrnehmungsschemata (im Gedächtnis gespeicherte Vorstellungen von Umweltstrukturen) andererseits. Diese Schemata bestimmen darüber, wie Sinnesinformationen verarbeitet werden. Daneben werden Sinneswahrnehmungen auch durch Valenzschemata beeinflusst. Sie entscheiden darüber, welche Vorgänge in der Umwelt als subjektiv bedeutsam erlebt werden und damit emotionale und motivationale Prozesse auslösen. In diesem Sinne bestimmen sie auch darüber, auf welche Vorgänge in der Umwelt die Aufmerksamkeit gerichtet ist, welche Umweltwahrnehmungen im Gedächtnis gespeichert werden und wie deutlich sie gespeichert werden.

5. Aktuelle Klimawahrnehmungen werden zudem von der jeweiligen aktuellen Stimmungslage, vom motivationalen Zustand und von weiteren *intrapsychischen Abläufen* beeinflusst. Dabei sind es vor allem emotionale und motivationale Abläufe, die Einfluss auf die Richtung der Aufmerksamkeit und die Bewertung der innerschulischen Umwelt ausüben.
6. Klimawahrnehmungen und -kognitionen können durch intrapsychische Prozesse stimuliert zu manifestem Verhalten führen. Mit seinem Verhalten schliesslich wirkt der Einzelne auf seine Umwelt zurück.

Pekrun hält zusammenfassend zu seinem transaktionalen Modell der Klimawahrnehmung fest:

> „Dieses Modell schulischer Klimawahrnehmungen beinhaltet als Kernannahmen, dass a.) zwischen Umwelt einerseits und der Person mit ihren Umweltwahrnehmungen andererseits Wechselwirkungen bestehen, und dass b.) Umweltwahrnehmungen und andere Subsysteme der Person ebenfalls vielfältige Vernetzungen zeigen. Klimatische Umweltwahrnehmungen stehen also in mannigfachen Verknüpfungen mit anderen personexternen und internen Grössen, wobei ihnen eine entscheidende Mittlerrolle für die Beziehung zwischen Umwelt und Person zukommt“ (Pekrun 1985, p. 533).

Im Folgenden werden Determinanten und Wirkungen des Klimas dargestellt. Dabei werden Ergebnisse aus einer zentralen Untersuchung von Eder (1996) dargestellt.

4.2.5 Schul- und Klassenklima bei Eder

Die Untersuchung von Eder (1996) zum Schul- und Klassenklima verfolgte die folgenden drei Zielsetzungen:

- Die Erfassung und Beschreibung des Klimas in weiterführenden höheren Schulen Österreichs im Bereich der Sekundarstufe II.
- Die Überprüfung des Einflusses spezifischer Determinanten auf die Entstehung bzw. Ausprägung des Klimas.
- Die Überprüfung der Auswirkungen des Klimas auf das Verhalten und die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern.

Dabei wird von einem Kausalmodell ausgegangen, wie in Abbildung 4.6 dargestellt:

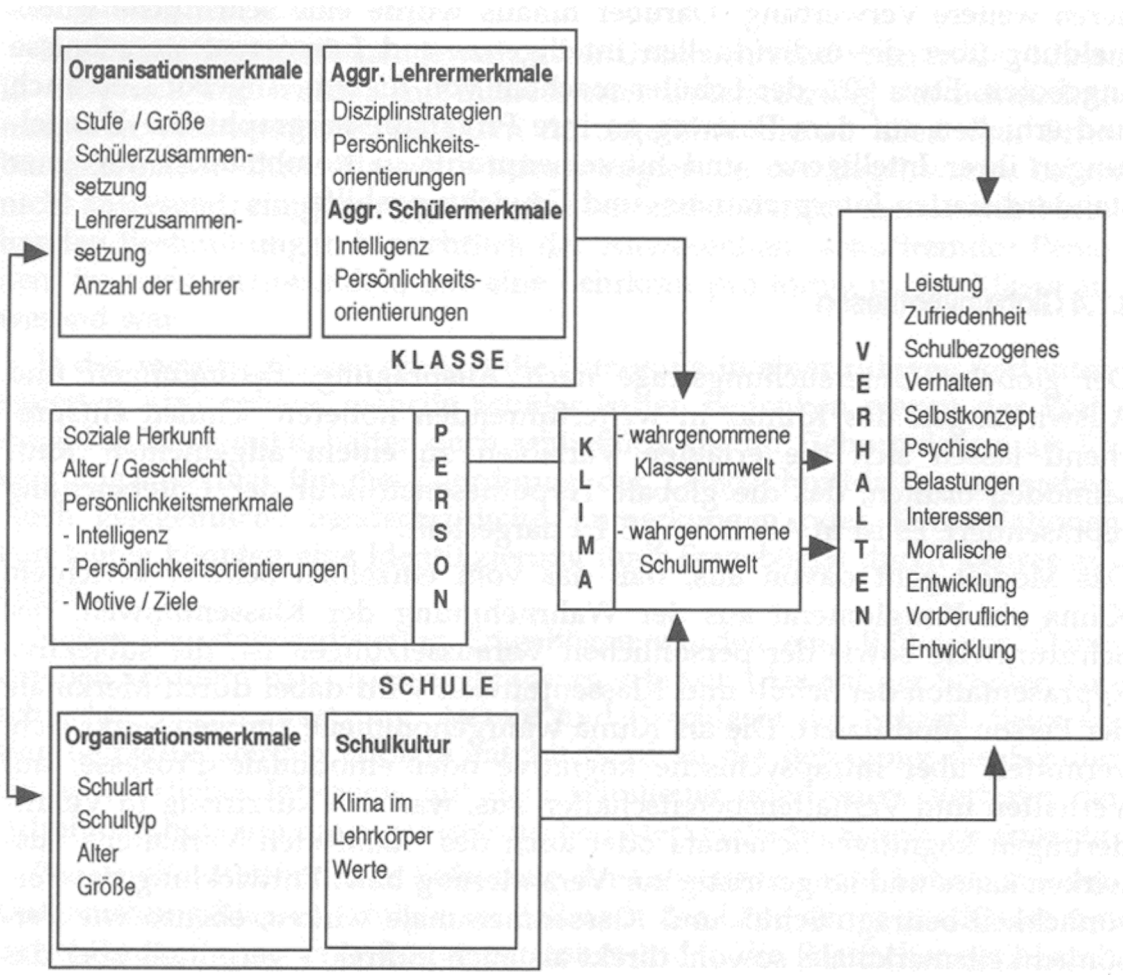


Abbildung 4.6: Kausalmodell des Klimas (aus: Eder 1996, p. 100)

Das Klima wird aufgrund dieses Kausalmodells beeinflusst von Merkmalen der Klasse, der Person und der Schule. Das Klima wiederum beeinflusst Verhaltensbereiche resp. die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dazu schreibt Eder:

> „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 1996, p. 99).

Die Wahrnehmung der Lernumwelt wird im Kausalmodell von Eder als abhängig von Schul-, Klassen- und Personenmerkmalen gesehen. Es zeigt sich hier im Unterschied zum transaktionalen Modell von Pekrun (1995), dass gesellschaftliche Bedingungen im ausserschulischen Feld nicht in dieses Modell einbezogen werden.

Die zentrale Datenquelle der Untersuchung von Eder (1996) waren 1676 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, von denen drei Mal im Jahresabstand Informationen über das Klima erfragt

wurden (Längsschnitt-Studie). Abbildung 4.7 gibt eine globale Übersicht über den Variablensatz der Befragung. Die Variablen sind den drei Bereichen: Bedingungen (Determinanten) – Merkmale – Auswirkungen des Klimas, zugeordnet.

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

Abbildung 4.7: Übersicht über die Untersuchungsvariablen des 1. Befragungstermins (aus: Eder 1996, p. 92)

4.2.5.1 Klima-Unterschiede zwischen Klassen

Ein Ziel der Untersuchung von Eder (1996) war es, günstige von ungünstigen Klimata zu unterscheiden, d.h. die Ausprägung von Klimamerkmalen unterschiedlicher Klassen zu vergleichen. Dass sich das Klima innerhalb von Klassen wesentlich unterscheidet, kann aus Abbildung 4.8 abgelesen werden. Für den Vergleich der Klassen wurden die Klimawerte der 15 Elemente des Klassenklimas gemittelt und ein Summenwert gebildet (wobei hinsichtlich des Leistungsdrucks eine niedrige Ausprägung als günstig angesehen wurde). Die grössten Differenzen zwischen der dargestellten Klasse mit günstigem und einer Klasse mit ungünstigem Klima zeigen sich im Bereich der Schüler-Lehrer-Beziehungen und der Unterrichtsqualität. Charakteristisch für klimanegative Klassen erscheint vor allem das geringe pädagogische Engagement der Lehrerinnen und Lehrer und die geringe Schülerzentriertheit des Unterrichts.

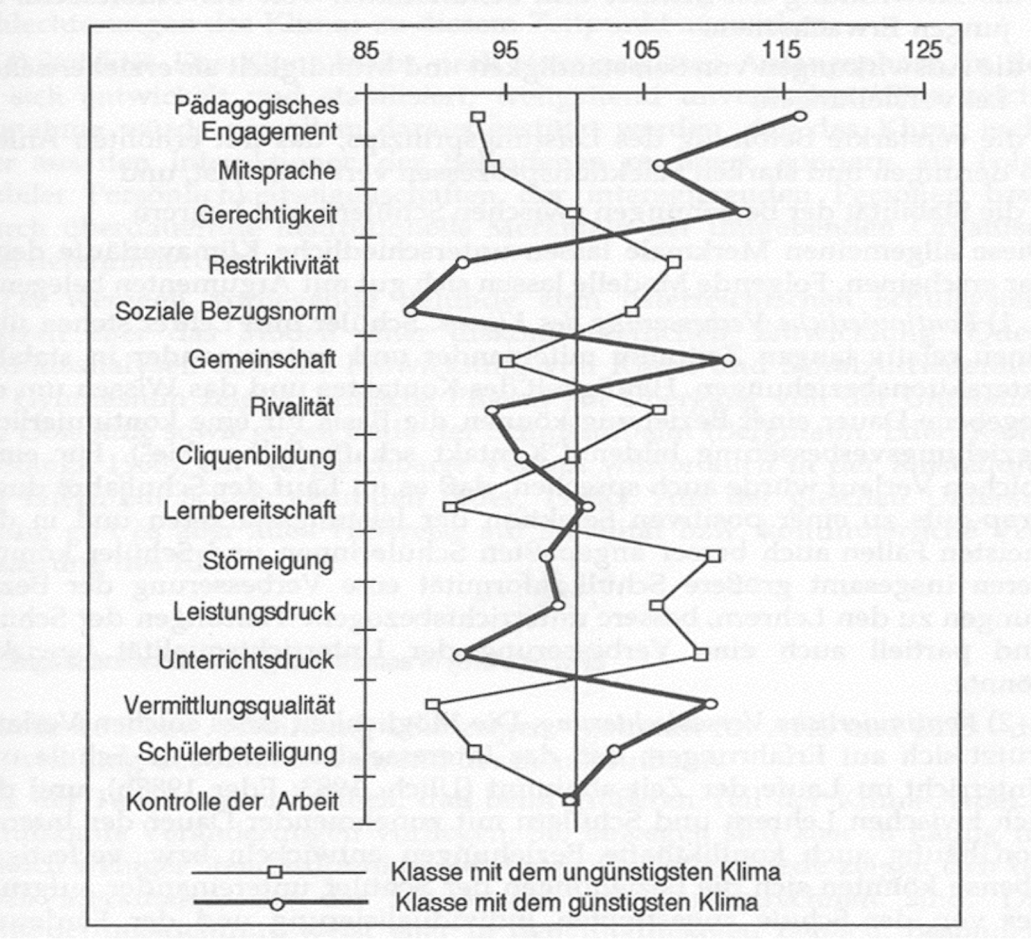


Abbildung 4.8: Die Klasse mit dem besten und die Klasse mit dem schlechtesten Klima (aus: Eder 1996, p. 147)

Es zeigt sich hier, dass zwischen verschiedenen Klassen grosse Unterschiede in der Wahrnehmung des Klassenklimas auftreten können. Dabei wird aufgrund *pädagogischer Überlegungen* günstiges von ungünstigem Klima unterschieden. Entscheidend für die Klimaforschung sind nun zwei weitere zentrale Forschungsfragen:

- Welche Determinanten beeinflussen das Klima (Klima-Bedingungen)?
- Und welche Auswirkungen haben die Klima-Unterschiede auf Verhaltens- und Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler (Klima-Auswirkungen)?

4.2.5.2 Determinanten des Klimas

An dieser Stelle ist von Interesse, welche Faktoren das Klima in der Schule beeinflussen können (Determinanten des Klimas; Klima-Bedingungen). Dabei unterscheidet Eder (1996) zwischen Determinanten der *individuellen Klimawahrnehmung*, *Determinanten des Klimas auf Klassenebene* und *Determinanten auf Schulebene*.

Determinanten der individuellen Klimawahrnehmung

Hier geht es um den Einfluss *mitgebrachter* individueller oder sozialer Merkmale der Schülerinnen und Schüler. Merkmale auf dieser Ebene können zu unterschiedlichen Beschreibungen der Klimas führen, entweder weil die Betroffenen in der Schule tatsächlich anders behandelt werden oder weil sie die Situation aufgrund individueller Merkmale anders beurteilen. Eder (1996) kommt in seiner Studie zu folgenden Ergebnissen bzgl. der individuellen Klima-Determinanten:

- Mit zunehmendem *Alter* der Schülerinnen und Schüler wird das Klima in der Schule eher ungünstiger wahrgenommen. Die Schülerzentriertheit geht zurück, der soziale Druck wird stärker empfunden. Die Schulen werden als weniger warm und weniger anregend erlebt.
- Das *Geschlecht* hat einen Einfluss auf die Klimawahrnehmung: Mädchen erleben das Klima in den Klassen etwas günstiger als Burschen. Ausnahme ist die Wahrnehmung des Leistungsdrucks, wo keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Klimawahrnehmung festgestellt werden konnten.
- Geringe Unterschiede zeigen sich innerhalb der Determinante *soziale Herkunft*: Jugendliche aus der Oberschicht unterscheiden sich in ihrem negativ geprägten Erleben von Schule von Jugendlichen aus anderen gesellschaftlichen Schichten.
- *Schulbesuchsmotive* scheinen einen entscheidenden Einfluss auf die Klimawahrnehmung zu haben. Je intrinsischer die Schulbesuchsmotive, desto günstiger wird das Klima in der Klasse und auch in der Schule erlebt. Schüler, die sich lediglich unter dem Druck der Eltern oder mangels besserer Möglichkeiten (extrinsische Schulbesuchsmotive) für eine weiterführende Schule entschieden haben, erleben diese deutlich ungünstiger.
- Schüler und Schülerinnen, die mehr *Interesse* mitbringen als andere, erleben die Schule vor allem in jenen Dimensionen günstiger, die mit Unterricht, Lernbereitschaft und Interaktion zu tun haben (Schülerzentriertheit, Disziplin, Restriktivität in der Klasse, Wärme, Anregungsgehalt).

Die stärksten Einflüsse auf der individuellen Ebene gehen von den Determinanten Schulbesuchsmotive und Interesse aus. Für die allgemeine Leistungsfähigkeit (Intelligenz) der Schülerinnen und Schüler konnte kein Einfluss auf die Wahrnehmung des Klimas festgestellt werden.

Determinanten des Klimas auf Klassenebene

Das Klima wird auch durch Bedingungen der Klasse beeinflusst. Dazu einige zentrale Ergebnisse aus der Untersuchung von Eder (1996):

- Die *Grösse der Klasse* steht nicht in einem konstanten Zusammenhang mit dem Klima. Die Befunde deuten jedoch darauf hin, dass das Klima in sehr grossen und sehr kleinen Klassen etwas ungünstiger ist.
- Die Ergebnisse zum Einfluss des *Geschlechts* zeigen eine klare Tendenz: 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 (vgl. Abbildung 4.9).

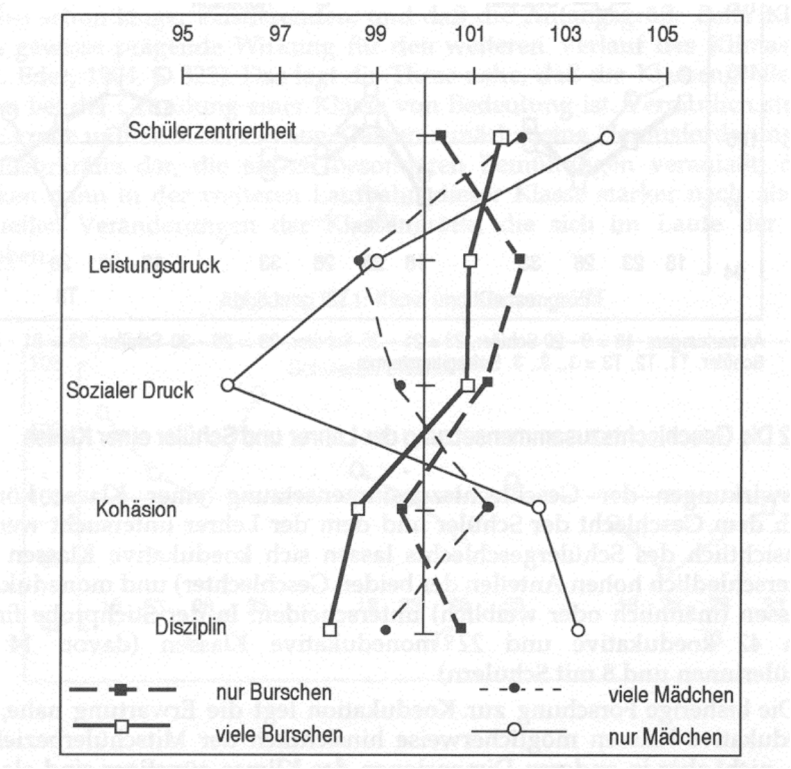


Abbildung 4.9: Klima-Unterschiede zwischen Klassen mit unterschiedlicher Geschlechtszusammensetzung (aus: Eder 1996, p. 200)

- Zudem zeigt sich, dass auch das Geschlecht der Lehrkraft einen Einfluss auf die Ausprägung gewisser Klima-Elemente hat. So zeigt die Studie, dass je mehr Lehrerinnen in einer Klasse tätig sind, desto günstiger ist das Klima, vor allem in den Bereichen Schülerzentriertheit, Leistungsdruck (vgl. Abbildung 4.10) 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. Auffällig sind zudem die Wechselwirkungen zwischen Lehrer- und Schülergeschlecht: Die Auswirkung des Lehrergeschlechts ist in jenen Klassen deutlich grösser, in denen viele Mädchen sind.

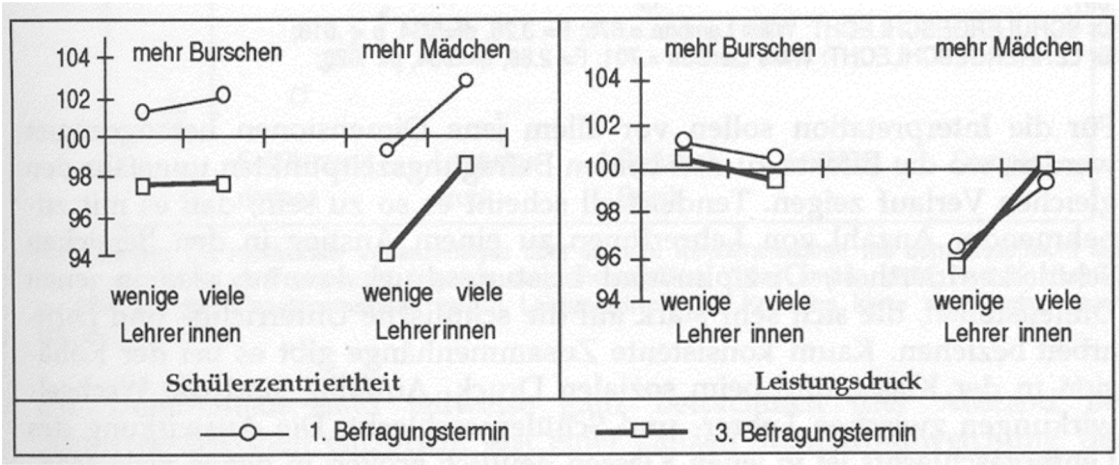


Abbildung 4.10: Auswirkung der Geschlechtszusammensetzung von Klassen bzw. Lehrkräften (aus: Eder 1996, p. 201)

- Lehrerinnen und Lehrer mit elaborierten *sozialpädagogischen Strategien* für den Umgang mit Disziplinproblemen schaffen ein Klima, das geprägt ist durch geringe Restriktivität, hohe Schülerzentriertheit und positive Lernhaltungen der Schülerinnen und Schüler.
- Wo Selbstverwirklichung als *Schulbesuchsmotiv* in der Klasse dominiert, ist das Klima fast durchgehend günstiger, vor allem im Bereich der Schülerzentriertheit und der Disziplin.
- Die *aggregierten Interessen* der Schülerinnen und Schüler haben in vielfältiger Weise Einfluss auf das Klima. Je mehr eine Klasse aus Schülerinnen und Schülern mit sprachlich-künstlerischen und sozialen Interessen besteht, desto günstiger das Klima.

Determinanten des Klimas auf Schulebene

Hier wird erfasst, inwiefern die regionale Lage, die Grösse der Schule sowie Merkmale der Schulkultur (Anerkennung von Leistung, Vorhandensein eines spezifischen Schulprofils, Vorhandensein klarer Regeln, Betonung von Formen) einen Einfluss auf das Klima haben. Die Untersuchung kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Bezüglich der *regionalen Struktur* zeigt die Untersuchung auf, dass ländliche Schulen deutlich mehr Sozialdruck, mehr Leistungsdruck und weniger Schülerzentriertheit aufweisen.
- Bei den *Organisationsmerkmalen* kann aufgezeigt werden, dass alte und grosse Schulen charakterisiert sind durch einen höheren Sozialdruck. Zudem sind in grossen Schulen die Disziplin in den Klassen und die Wärme etwas geringer. Wie lange eine Schule bereits unter der gleichen Leitung steht, bleibt praktisch ohne Einfluss auf die Klimawahrnehmung.
- Beim Einfluss der *Merkmale der Schulkultur* zeigt sich, dass je mehr Leistung, Regeln, Formen und Profilierung betont werden, desto strenger wird die Schule erlebt. Zudem konnte festgestellt werden, dass in Schulen, in denen die Anerkennung von Leistung zu den Prinzipien gehört, die Schülerzentriertheit höher, der Leistungsdruck als geringer erlebt wird. Deutlich sind die Zusammenhänge weiter 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.

Zur Stärke der unterschiedlichen Determinanten des Klimas hält Eder fest:

> „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 geringerem Einfluss – folgt die Schule“ (Eder 1996, p. 214).

4.2.5.3 Wirkungen des Klimas

Hier geht es wesentlich darum aufzuzeigen, dass das Klima ein bedeutsames Konstrukt zur Erklärung der Wirkung von Schule darstellt. Sechs Effektvariablen wurden dabei in der Untersuchung von Eder (1996) herangezogen*: Leistung, Zufriedenheit, Mitarbeit im Unterricht, Selbstkonzept, psychische Belastungen* und *Interessen*. Es wird hier untersucht, inwiefern das Klima einen Einfluss auf diese Bereiche ausübt.

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. Der dritte Zeitpunkt wurde als ausschlaggebend betrachtet, damit sicher gestellt werden konnte, dass die Klassen bereits einen längeren Zeitraum unter den gleichen Bedingungen zusammen sind. Abbildung 4.11 zeigt die Gegenüberstellung dieser beiden Klassen, wobei jeweils auch die Wirkungsmerkmale zum ersten Befragungszeitpunkt dargestellt sind.

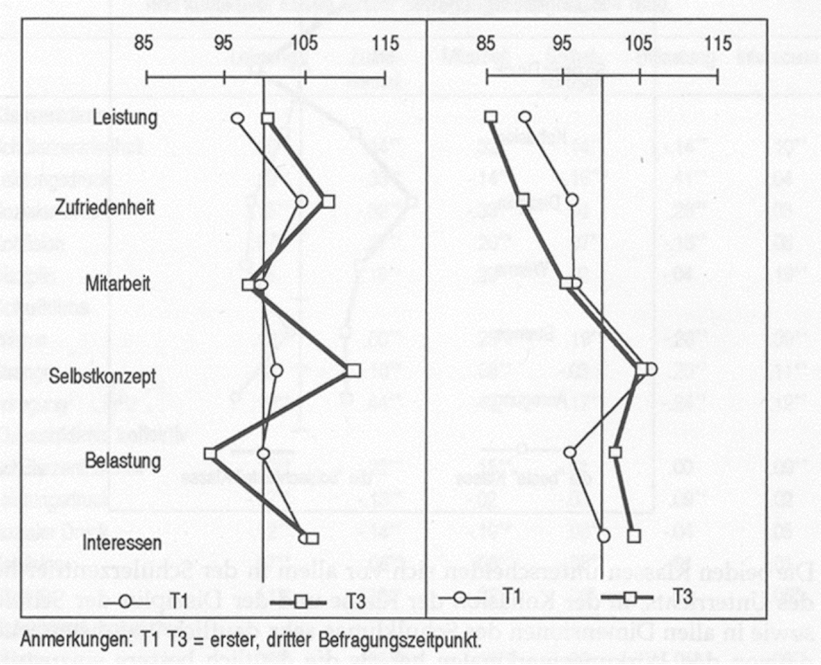


Abbildung 4.11: Die ‚beste' und die ‚schlechteste' Schulklasse (aus: Eder 1996 p. 229)

Die beste Klasse (links) zeigt insgesamt eher durchschnittliche Leistungen, hohe Zufriedenheit, ein sehr positives Selbstkonzept, wenig Belastung durch die Schule und überdurchschnittliche schultypische Interessen. Es zeigt sich hier zudem eine Verbesserung in den meisten Wirkungsbereichen. Die schlechteste Klasse fällt vor allem durch schlechte Leistungen, geringe Zufriedenheit und geringe Mitarbeit in der Schule auf. Zudem zeigen sich seit der Erstbefragung in einigen Bereichen (Leistung, Zufriedenheit, Belastungen) deutliche Verschlechterungen. Entscheidend ist nun, ob sich die beiden Klassen auch in ihrem Klima unterscheiden (vgl. Abbildung 4.12).

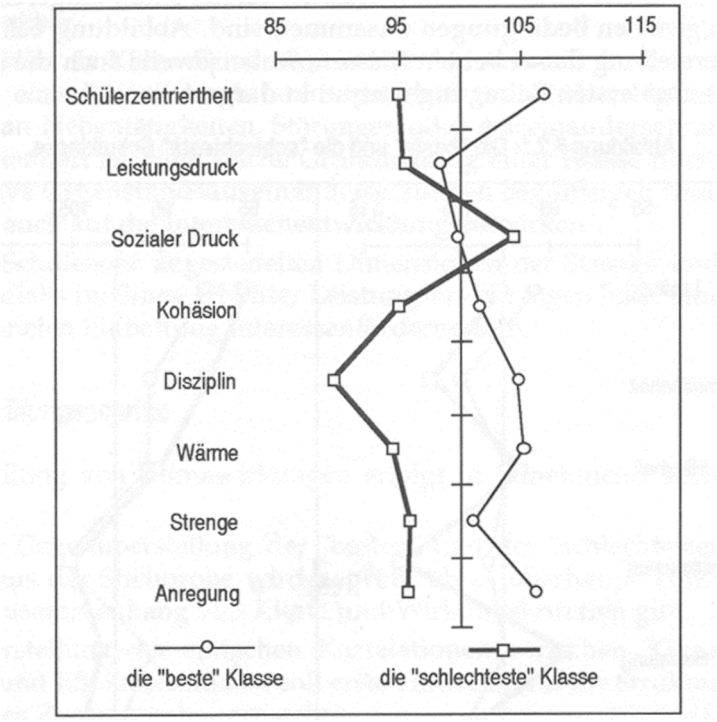


Abbildung 4.12: Klimaunterschiede zwischen der ‚besten' und der ‚schlechtesten' Klasse (aus: Eder 1996, p. 230)

Es zeigt sich hier, dass vor allem bei den Klima-Elementen Schülerzentriertheit des Unterrichts, Kohäsion (Gemeinschaft) der Klasse und Disziplin der Schüler sowie in allen Dimensionen des Schulklimas (Wärme, Strenge, Anregung) Unterschiede festgestellt werden können. Die Unterschiede sind nach Eder zum Teil als beträchtlich zu bewerten (vgl. Eder 1996, p. 230). Das Klima scheint somit von erheblicher Bedeutung zu sein für die Erklärung der Unterschiede bei den untersuchten Wirkungsmerkmalen.

Auf der Basis von Korrelationen lassen sich aufgrund der Untersuchung von Eder die folgenden Effekte der einzelnen Klimadimensionen festlegen (vgl. Eder 1996, p. 240f.):

- Für das *Klassenklima* gilt: *Schülerzentriertheit* fördert die Zufriedenheit mit der Schule, regt zur Mitarbeit im Unterricht an, fördert ein positives Selbstkonzept und die Aufrechterhaltung schultypischer Interessen. Schülerzentriertheit bedeutet auch erhöhte Belastung für die Schülerinnen und Schüler. *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. Eine eher negative Nebenwirkung guter Beziehungen in den Schulklassen scheint die verringerte Mitarbeit im Unterricht zu sein. *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.
- 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.

Als globales Ergebnis der Wirkung von Klima auf die sechs Effektvariabeln hält Eder fest,

> „... dass sich die Wirkungen von Schule auf Verhaltens- und Befindensmerkmale ausserordentlich gut, auf Persönlichkeitsmerkmale und Leistung zumindest signifikant, wenn auch nicht in besonders bedeutsamer Höhe aus dem Klima in Klasse und Schule vorhersagen lassen. Für diese Veränderung ist in erster Linie das individuell wahrgenommene Klima bedeutsam; das kollektive Klima ist in erheblich geringerem Masse direkt für die Ausprägung der Effektvariablen wirksam“ (Eder 1996, p. 239).

Zudem hat sich in der Untersuchung auch gezeigt, dass sich der Einfluss kumulierter Variablen als deutlich stärker erwies, als der Einfluss jeder einzelnen (vgl. Eder 1996, p. 255f).

Die Ergebnisse von Eder sind in wesentlichen Zügen vergleichbar mit den Ergebnissen aus andern Untersuchungen: Auch Fend (1977) beobachtete bessere Leistungen, mehr Schulinvolvement, ein stärker ausgeprägtes Leitungsmotiv, weniger abweichendes Verhalten und günstigere Selbstkonzeptentwicklung in Schulen mit günstigem Klima. Diesem letzten Aspekt gingen auch Jerusalem und Schwarzer (1991) anhand des Unterrichtsklimas nach. Sie interessierte, inwiefern subjektive Lernumweltsmerkmale einen Beitrag zur Entwicklung selbstbezogener Kognitionen leisten können. Dazu untersuchten sie mehr als 2000 Schülerinnen und Schüler im Verlauf von drei Jahren. Unter Unterrichtsklima verstehen sie dabei die kollektive Wahrnehmung von Leistungsdruck, Kon-

kurrenzdruck, Anonymität und Regellosigkeit in einer Schulklasse. Bezogen auf diese vier Klima-Elemente unterscheiden sie zwischen klimapositiven und klimanegativen Klassen. In diesen beiden Gruppen entwickelten sich die Mittelwerte für die Selbstkonzeptvariablen im Verlaufe eines Schuljahres unterschiedlich. Schüler und Schülerinnen in klimanegativen Klassen zeigten im Durchschnitt mehr Hilflosigkeit, Angst, Kontrollverlust und weniger Selbstwertgefühl und Erfolgszuversicht als Schülerinnen und Schüler aus klimapositiven Klassen. Oswald et al. (1989) konnten aufzeigen, dass in Schulen mit einem stärker personenorientierten Klima Leistungen besser, und die Schulunlust geringer waren. Ein Überblick zu empirischen Befunden aus der Klimaforschung finden sich etwa bei Pekrun (1985) oder Eder (1996).

4.2.6 Klimaentwicklung in der Schule – Möglichkeiten zur Verbesserung

Die mit dem Klimakonstrukt erfassten Dimensionen bzw. Einzelelemente stellen in den meisten Fällen bereits für sich anzustrebende Qualitäten dar. Ihre Legitimation ergibt sich nach Eder aber aus allgemeinen menschenrechtlichen, humanistischen und pädagogischen Bezügen. Überlegungen zur Klimaentwicklung können unter einem *präventiven*, *kurativen* und *intervenierenden* Aspekt erfolgen (vgl. Eder 1996, p. 257ff.). Dabei hält Eder für die Klassenebene folgendes fest:

Im Bereich der *Prävention* wird gefragt, welche Massnahmen zur Klimapflege getroffen werden können, bevor die eigentliche Unterrichtssituation beginnt resp. die Klasse zum ersten Mal zusammenkommt. Dabei kommt Eder (1996) aufgrund der Untersuchung zur Forderung, dass vermieden werden sollte, dass es in einzelnen Klassen zu einer Häufung von Schülerinnen und Schülern mit positiven und in andern mit negativen Schulerfahrungen kommt. Zudem kann versucht werden, bisherige Schulerfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern aufzuarbeiten und damit die Wirksamkeit negativer Erfahrungen abzuschwächen. Weiter hat sich gezeigt, dass das Klima in einer Schulklasse deutlich durch die Geschlechtszusammensetzung der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrkräfte geprägt ist. So kann die Zusammensetzung von Schulklassen hinsichtlich des Geschlechts die Entstehung eines positiven Klimas begünstigen. Das Klima in Klassen ist nach Eder umso günstiger, je grösser der Anteil der Mädchen in ihnen ist. Hier geht es nach Eder (1996) wesentlich darum, vorgängig auf die Klassenzusammensetzung einzuwirken.

Unter dem Aspekt der *Klima-Pflege* nimmt Eder (1996) vor allem auf das Lehrerverhalten Bezug. So gelten etwa pädagogisches Engagement, Gewährung von Mitsprachemöglichkeiten, Verzicht auf Repressivität/Restriktivität, Gerechtigkeit, lernzielorientierte Leistungsbeurteilung, hohe Unterrichtsqualität, Rückmeldungen über Schularbeiten und sorgfältige Dosierung von Unterrichtsdruck aufgrund seiner Untersuchung als positiv für die Schaffung eines guten Klassenklimas. Weiter hat sich als wichtig herauskristallisiert, wie Lehrkräfte mit Konflikten und Disziplinproblemen umgehen. Bei diesen zentralen Klima-Elementen gilt es anzuknüpfen, wenn Klima-Pflege im Unterricht berücksichtigt werden soll.

Bei der *Klima-Intervention* sieht Eder (1996) verschiedene Zugänge. So können Lehrkräfte versuchen, *allein* ihr Verhalten oder ihren Unterricht zu verändern, um auf diese Weise Änderungen des Klimas herbeizuführen. Dabei können etwa Informationen über die Klima-Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler nützlich sein. Lehrkräfte können aber auch versuchen, *gemeinsam mit der Klasse* zu einer Verbesserung des Klimas zu gelangen. Auch hierbei sind Rückmeldungen der Klasse wichtig, wobei die Idee der Konsensbildung über Zielsetzungen aber auch die Aufklärung über Bedingungen des schulischen Lernens einen wichtigen Punkt darstellen. Weiter wäre es aber auch möglich, *dass alle Lehrkräfte einer Klasse* gemeinsam versuchen, das Klima einer Klasse positiv zu verändern.

Für die *Schulebene* lässt sich zudem aus der empirischen Untersuchung folgern, dass eine Kombination von Wärme und hohen Leistungserwartungen eine wirksame, d.h. eine auf Seiten der Schülerinnen und Schüler positive Effekte stimulierende Atmosphäre darstellt. Die Etablierung eines solchen Klimas im Rahmen einer allgemein anregenden und vielfältigen Schulkultur ist nach Eder vor allem Aufgabe der Schulleitung.

> „Als spezifische Massnahmen der Klimavorsorge und Klimapflege steht daher die Diagnose des Klimas insgesamt, die Analyse von Schwachstellen, die Anregung von Veränderungen usw. als regelmässige Aufgabe im Vordergrund. Solche Klimadiagnosen können mittels unsystematischer Beobachtungen, Gesprächen mit Lehrern, Schülern, Eltern, standardisierten Erhebungsverfahren und ähnliches erfolgen. Klima-Interventionen auf Schulebene können als Projekte zur Organisationsentwicklung verstanden werden“ (Eder 1996, p. 261).

Eine Diagnostik des schulischen Klimas kann dabei zur Analyse des vorhandenen Klimas sowie zu dessen *Vergleich* mit dem erwünschten Klima dienen. Dabei kann der Aufbau resp. die Änderung erlebter innerschulischer Umwelt als selbständiges Ziel betrachtet werden. In diesem Sinne kann es zum Beispiel ein erstrebenswertes Ziel sein, das sozial-emotionale Klima im Unterricht einer Klasse zu verbessern. Die Unterscheidung von realem und idealem Klima wurde etwa in den Erhebungsverfahren CES und LASSO herangezogen. Das reale Klima dient dabei der Beschreibung des tatsächlichen Klimas; anhand der Idealform können die Betroffenen ihre Wunschvorstellungen ausdrücken (vgl. Eder 2001, p. 584). Ein weiterer Vergleich ist auch möglich zwischen Klimaeinschätzungen der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler. Hier wird dann gefragt, wo sich relevante Unterschiede in der Wahrnehmung der Klimata der beiden Gruppen zeigen, um allfällige Diskrepanzen aufzudecken. Zudem gibt der Einbezug verschiedener Gruppen ein umfassenderes Bild des Klimas in Schulen oder Klassen. Besonders Fend (1998, p. 81ff.) betont die Bedeutung einer getrennten Analyse der Ansichten von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern.

Zudem kann die Erfassung des Klimas auch als Mittel zum Zweck fungieren, d.h. um andere Ziele zu verwirklichen. So kann zum Beispiel ein Lehrer versuchen, das Wettbewerbsklima in einer bestimmten Klasse zu reduzieren, um schulische Ängste abzubauen. Dazu benötigen aber Lehrkräfte Bedingungs- und Veränderungswissen, d.h. es muss bekannt sein, welches Klima tatsächlich zur Zielerreichung führt (vgl. Pekrun 1985, p. 542). Dabei gilt es zu beachten, dass verschiedene pädagogische oder schulorganisatorische Ziele untereinander kompatibel sind und Effekte zur Maximierung bestimmter Zielzustände eine Wirkung auf andere Zielbereiche ausüben können. Denn es hat sich gezeigt, dass das schulische Klima von einer Vielzahl ineinander verflochtener Bedingungen abhängig ist.

5 Klassenführung

5.1 Führung

Einleitend wird kurz aufgezeigt, welche Arten der Führung die Erziehungsstil-Forschung prägten und prägen. Danach erörtern wir ausführlicher die zwei grundlegenden Dimensionen von Führung, insbesondere bezüglich der Aufgabe der Klassenführung.

5.1.1 Erziehungsstil-Forschung

Der Beginn der Erforschung von Erziehungsstilen kann bei Kurt Lewins Studien in den 30er-Jahren angesetzt werden. Lewin verglich in seinen Untersuchungen drei Arten der Führung: die demokratische, autoritäre bzw. autokratische[24] und die Laisser-faire-Führung, wobei sich die demokratische den anderen überlegen erwies (für eine Beschreibung der Führungsstile und der Ergebnisse vgl. Kapitel 2.1).

Um die verschiedenen Erziehungsstile überhaupt vergleichen zu können, musste Lewin das Verhalten von Erziehenden zunächst einem Idealtypus zuordnen. Seine Typologie weist jedoch einen wichtigen Nachteil auf. Mit ihr können nur drei Stile erfasst werden. Andere Merkmalskombinationen, zum Beispiel strenge, aber gerechte Lehrpersonen, sind in seiner Typologie nicht *einem* Stil zuweisbar. Somit können auch keine Aussagen zum Erziehungsstil solcher Personen gemacht werden.

Annemarie und Reinhard Tausch erkannten einerseits den Wert und die Möglichkeiten, die eine zugrunde liegende Systematisierung bietet und anderseits den Schwachpunkt in Lewins idealtypischer Einteilung. Das von ihnen in den 1960er- und 1970er-Jahren entwickelte dimensionsorientierte Konzept geht von zwei unabhängigen Dimensionen aus. Während mit der Typologie Lewins lediglich drei Arten von Erziehungsverhalten beschrieben werden können, wird bei Tausch und Tausch jedes erzieherische Verhalten bezüglich Ausmass an Unterstützung (emotionale Dimension) und an Kontrolle (Lenkungsdimension) bewertet und kann somit einem bestimmten Punkt im Koordinatensystem zugeordnet werden. Dies ergibt eine wesentlich differenziertere Erfassung, wie die Abbildung unten zeigt.

[24] Lewin verwendete die beiden Begriffe synonym.

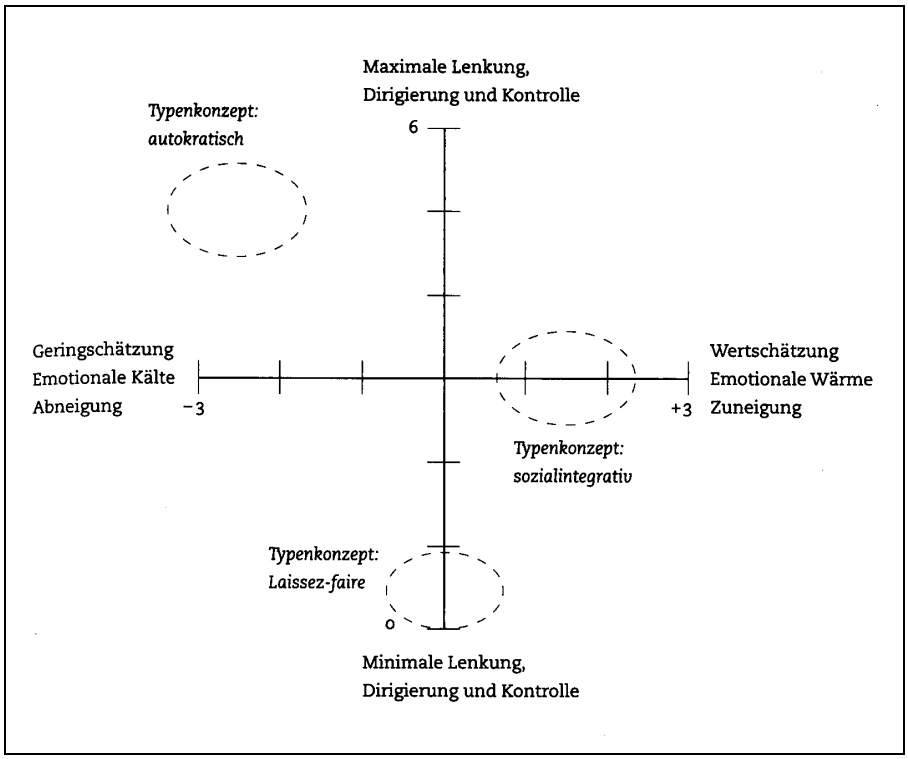


Abbildung 5.1: Emotionale Dimension und Lenkungsdimension des Lehrpersonenverhaltens (aus: Tausch & Tausch 1973, p. 172)

Tausch und Tausch massen Werten wie Achtung, Wärme, Rücksicht, Echtheit und Aufrichtigkeit, welche in der Abbildung auf der horizontalen Geraden Ausdruck finden, besondere Bedeutung bei. Sie trugen zahlreiche empirische Belege zusammen, welche die Bedeutsamkeit der Herstellung positiver emotionaler Beziehungen untermauerte (vgl. dazu: Tausch & Tausch 1991). Aktuellere Untersuchungen zum Klassenklima (vgl. Kapitel 4.2.5) stützen diese Sicht. So stellt Ferdinand Eder (1996) fest:

> „Sozialpädagogisches Handeln der Lehrkräfte ist ... fast durchgehend mit einem deutlich günstigeren Klima in der Klasse verbunden; hinsichtlich des kontrollierend-lenkenden Handelns lassen sich solche Zusammenhänge nicht oder nur ganz vereinzelt feststellen“ (vgl. Eder 1996, p. 205).

Andere Untersuchungen, wie diejenige von Helmut Fend von 1978/79, führen zum Schluss, dass bei den Schülerinnen und Schülern eher idealistisch und pädagogisch positiv eingestellte Lehrpersonen besonders gut abschneiden, bei denen die Schülerinnen und Schüler „sowohl ein hohes Mass an Struktur und Disziplin als auch ein hohes Mass an Zuwendung und Erklärungsbereitschaft“ wahrnehmen (vgl. Fend 1998, p. 305f.).

Vielfach wird heute der Erziehungsstil anhand eines Vierfelderschemas mit den Ausprägungen Kontrolle/Monitoring und Unterstützung/Zuwendung klassifiziert:

		Kontrolle/Monitoring	
		hoch	niedrig
Unterstützung	hoch	autoritatives Verhalten	permissives Verhalten
	niedrig	autoritäres Verhalten	vernachlässigendes Verhalten

Abbildung 5.2: Vierfelderklassifikation von Erziehungsstilen (aus: Krapp & Weidenmann 2001, p. 290)

Hohe Ansprüche bezüglich kindlicher Leistungen wie auch die Erwartung von angemessenem Sozialverhalten zeichnen autoritatives wie autoritäres Verhalten aus. Während autoritäre Erziehende dazu wenig Unterstützung bieten, verbinden autoritative Personen Erziehung mit einem hohen Mass an einfühlsamer Zuwendung. Von einem permissiven Erziehungsstil wird gesprochen, wenn wenig Erwartungen an die Kinder gestellt werden und die Lenkung in geringem Ausmass vorhanden ist, im emotionalen Bereich hingegen viel Unterstützung geboten wird. Vernachlässigende Erziehende bieten weder das eine noch das andere.

Das oben abgebildete Vierfelderschema der Erziehungsstile baut, wie der Vergleich mit dem Koordinatensystem von Tausch und Tausch zeigt, auf den gleichen zwei grundlegenden Klassifikations-Dimensionen auf. Wir wollen deshalb diese zwei Dimensionen eingehender betrachten.

5.1.2 Zwei Dimensionen der Führung

Wir stützen uns zunächst auf ein relativ gut bestätigtes Ergebnis der psychologischen Kleingruppenforschung. Robert Bales und seine Mitarbeiter haben in verschiedenen Untersuchungen herausgefunden, dass sich in Gruppen, die keinen designierten Führer haben, nach relativer kurzer Zeit zwei Führungspositionen herauskristallisieren: Eine Position, die die Arbeitsleistung der Gruppe betrifft, und eine Position, die den sozial-emotionalen Bereich betrifft (vgl. Bales 1958; Bales & Slater 1955; Slater 1981). Man kann die beiden Rollen – wie dies Peter Hofstätter tut – auf den Gegensatz von *Tüchtigkeit* und *Beliebtheit* bringen. Es gibt danach zwei Arten von Wertschätzung:

> „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“ (Hofstätter 1971, p. 140).

Dabei zeigt die Kleingruppenforschung, dass die Beliebtheit oft unabhängig von anderen Beurteilungen einer Person ist. Jedenfalls ist es empirisch eher selten, dass beide Funktionen in *einer* Person vereint sind. Die Tüchtigen sind oft unbeliebt, auch wenn sie ihrer Tüchtigkeit wegen respektiert werden. Die Tüchtigen mutet es nicht selten als ungerecht an, dass ihnen ihre Leistungsfähigkeit so wenig Sympathie einbringt. Doch scheint dies, schreibt Hofstätter,

> „... so allgemein der Fall zu sein, dass der Tüchtige besser täte, damit von vornherein zu rechnen. Eine Gruppe bewertet ihre Mitglieder, wie es scheint, stets in zweifacher Weise, entsprechend ihrem Leistungsbetrag zur Erreichung des Gruppenziels und hinsichtlich ihrer Beiträge zum menschlichen Zusammenhalt der Gruppe“ (vgl. Hofstätter 1971, p. 142).

Wenn wir also feststellen, dass empirisch gesehen Tüchtigkeit (Leistung) und Beliebtheit (Sympathie) selten auf eine Person fallen, dass in Gruppen vielmehr im Normalfall zwei unterschiedliche Führungspositionen auskristallisiert werden, dann können wir die Perspektive auch umdrehen und festhalten, dass soziale Gruppen mit zwei Problemen fertig werden müssen: der Bewältigung der Aufgabe, zu deren Zweck sie gebildet wurden, und der Befriedigung der Bedürfnisse der Gruppenmitglieder. Bales spricht im ersten Fall von adaptiv-instrumentellen Problemen, im zweiten Fall von sozial-emotionalen Problemen. Beide Arten von Problemen stehen in jeder Art von Gruppe, also auch in Schulklassen, an.

5.1.2.1 Symbolik der Führung

Es fällt auf, dass die instrumentell-rationale Führungsposition eher dem Stereotyp der Männlichkeit gerecht wird, während die expressiv-emotionale Position eher dem Stereotyp der Weiblichkeit entspricht. Männer – so will es das Stereotyp – verhalten sich zweckrational, Frauen kommunikativ.

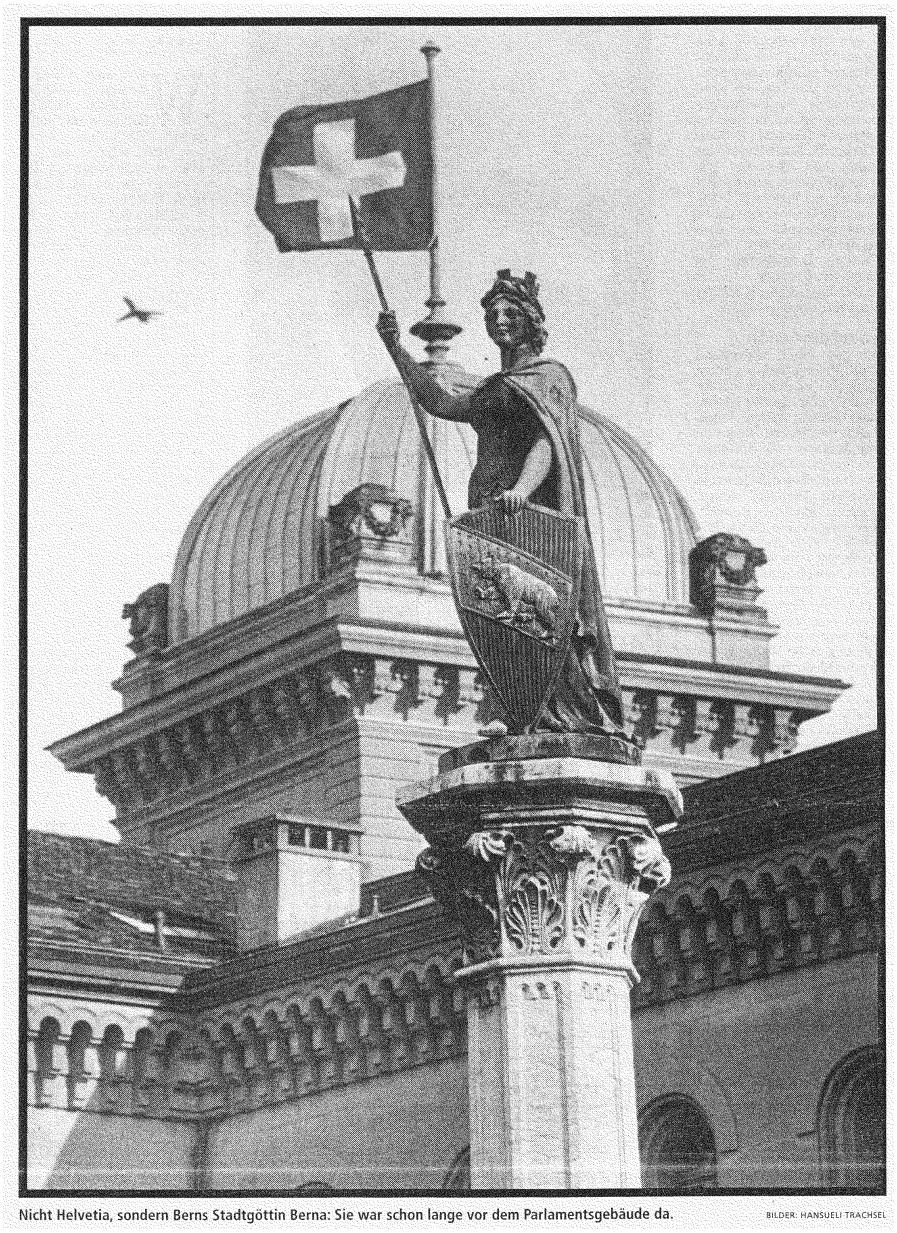
Wenn wir an Familien als soziale Gruppen denken, dann wird leicht sichtbar, inwiefern die beiden Rollen nicht in einer Person zusammenfallen. Traditionellerweise gilt auch hier der Vater und Mann als Repräsentant der instrumentellen Funktion der Familie, und die Mutter und Frau verkörpert deren emotionale Funktion.

Aber auch in grösseren Sozialgebilden wie dem Staat findet sich die Differenzierung wieder: Der Staatspräsident hat im Allgemeinen eine sozial-integrative Funktion, der Regierungschef (Ministerpräsident oder Kanzler) verkörpert die instrumentelle Funktion. Wo die Institution des Präsidenten fehlt, da füllt oft ein König oder eine Königin diese Stelle aus: in Grossbritannien, Holland, Dänemark, Schweden oder Spanien. Interessant ist diesbezüglich das Fürstentum Liechtenstein, wo sich der jetzige Fürst nicht mit der Funktion als Integrationsfigur des 'Ländles' zufrieden geben will und Regierungsfunktionen ausüben möchte. Die Folge sind deutlich vernehmbare Spannungen im politischen Gefüge des Landes.

Zu Zeiten, als die Kirche noch eine staatstragende Funktion hatte, war auch das Verhältnis von Fürst und Bischof bzw. Kaiser und Papst von ähnlicher Konstellation, d.h. auf der einen Seite die eher emotionale Führung (Bischof), auf der anderen die eher rationale (Fürst).

Interessant sind auch abweichende Fälle. Zum Beispiel die USA, die nicht über eine expressiv-instrumentelle Doppelführung verfügen. Vielmehr ist der Präsident zugleich der Regierungschef, was auf der einen Seite eine grosse Machtfülle bedeutet, auf der anderen Seite aber auch eine Konzentration von emotionalen und rationalen Erwartungen in einer Person. Auch die Schweiz stellt diesbezüglich einen Sonderfall dar. Denn der Bundesrat bildet die einsame Führungsspitze der Schweiz und muss beiden Funktionen gerecht werden: der emotionalen genauso wie der rationalen. Dass der Bundesrat ob soviel Führungserwartungen gelegentlich zusammenzubrechen droht, darf uns vielleicht nicht erstaunen. Möglicherweise liegt hier auch ein Grund, weshalb der Bundesrat eine Kollektivbehörde ist: Wer beiden Funktionen gerecht werden will, der muss sich irgendwie übermenschlich machen; das gelingt vielleicht am ehesten, wenn man sich als Kollektiv definiert.

Wenn wir schliesslich noch die symbolische Ebene ins Auge fassen, dann gilt auch hier, dass es weiblichen Figuren überlassen ist, die Einheit eines Landes, einer Region oder einer Stadt darzustellen: Britannia für Grossbritannien, Marianne für Frankreich, Helvetia für die Schweiz, Germania für Deutschland und – für die Stadt Bern – Berna. Es sind offenbar weibliche Figuren, die für die Einheit und Zusammengehörigkeit einer Gruppe von Menschen stehen.



Nicht Helvetia, sondern Berns Stadtgöttin Berna: Sie war schon lange vor dem Parlamentsgebäude da. BILDER: HANSUELI TRACHSEL

Abbildung 5.3: Bundeshaus-West (Bild: Hansueli Trachsel)

5.1.2.2 Instrumentelle und expressive Führung der Schulklasse

Was nun die *Schulklasse* anbelangt, so scheinen sich die Lehrkräfte in einer noch schwierigeren Situation zu befinden als der schweizerische Bundesrat. Denn keiner Lehrkraft stehen sechs andere zur Seite, mit denen zusammen sie ein Kollektiv bilden könnte, um den Führungserwartungen gerecht zu werden, die auf sie gerichtet sind. Lehrkräfte befinden sich gewissermassen in der Situation des amerikanischen Präsidenten, der die rational-instrumentelle und die emotional-expressive Führungsfunktion in sich vereinen muss. Schulklassen sind denn auch eine der wenigen Institutionen, in denen eine Person allein die beiden Funktionen der Gruppenführung übernehmen muss. Es ist gut bekannt, dass es Lehrkräften oft nicht gelingt, den beiden Ansprüchen gerecht zu werden: Es gibt die Sympathischen und die Netten, bei denen man nichts lernt, und es gibt diejenigen, bei denen man zwar viel lernt, die einem aber nicht so recht sympathisch werden wollen.

Interessanterweise bringt die bekannte Typologie von Christian Caselmann recht gut zum Ausdruck, inwiefern Lehrkräfte diese beiden Funktionen in sich integrieren sollten. Caselmann geht

davon aus, dass es im Prinzip zwei verschiedene Typen von Lehrkräften gibt, nämlich die sogenannten *paidotropen* und die sogenannten *logotropen*. Die Paidotropen entsprechen weitgehend der emotional-expressiven Funktion, die Logotropen der rational-instrumentellen. Die Paidotropen kümmern sich in erster Linie um das Wohl der Schülerinnen und Schüler, während die Logotropen an der Vermittlung des Stoffes interessiert sind. Bei aller Tendenz, diese beiden Typen als gleichwertig darzustellen, macht Caselmann doch deutlich, dass „echtes Lehrertum" beide Seiten zu verkörpern hat:

> „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" (Caselmann 1953, p. 42).

Idealerweise soll die Lehrkraft sowohl dem Kinde als auch der Sache zugewandt sein, d.h. in die Sprache der Gruppenpsychologie übersetzt: vom Lehrer wird erwartet, beiden Führungsfunktionen gerecht zu werden.

Wenn soziale Gruppen auf zwei Dimensionen integriert werden müssen – sowohl in instrumenteller Hinsicht, d.h. in Bezug auf die Zwecke, die sie erfüllen sollen, wie auch in emotionaler Hinsicht, d.h. in Bezug auf die Bedürfnisse der Gruppenmitglieder –, dann stehen Lehrkräfte, da sie beide Leistungen erbringen müssen, vor einer nicht einfachen Aufgabe. Auch wenn man aus ideologischen Gründen die Schule auf Leistung reduzieren möchte, wird dies nicht gelingen, da die Schülerinnen und Schüler sich nicht an die Ideologie der Leistungsschule halten werden, sondern ihre emotionalen Bedürfnisse, ob wir es als Lehrerinnen und Lehrer wollen oder nicht, in irgendeiner Form in den Unterricht einbringen. Lehrkräfte, die die Bedürfnisse der Kinder völlig ausgrenzen, müssen daher damit rechnen, dass sich eine inoffizielle Führungsstruktur etabliert, die ihre eigenen Führungsambitionen untergräbt. In einem einseitig aufgaben- und leistungsorientierten Unterricht können sich leicht Subkulturen bilden, d.h. Gruppen von Schülern, die mehr oder weniger manifest gegen die offiziellen Werte des Unterrichts oder des Lehrers rebellieren. Gerade ein Unterricht, der sich einseitig auf Leistung und Wissen ausrichtet, ist in Gefahr, seine eigenen Ziele zu untergraben, da er Opposition weckt, insofern er die Seite der emotionalen Schülerbedürfnisse nicht respektiert. Zustimmung zur Leistungsorientierung der Schule muss gleichsam erkauft werden durch Respektierung der Schülerinnen und Schüler in ihren nicht-leistungsbezogenen Bedürfnissen. Wenn es die Schulklasse schafft, eine eigene, inoffizielle Statuslinie zu etablieren, zum Beispiel begründet auf der Fähigkeit, die Lehrkraft verlegen zu machen, sie zu ärgern, sie zu unvorteilhaften Reaktionen zu provozieren, oder was auch immer, dann wird die Lehrkraft kaum mehr in der Lage sein, die Ziele des Unterrichts zu verwirklichen. Dann ist es auch mit der Leistungsorientierung dahin.

Es ist daher wichtig, den Unterricht so zu führen, dass der legitime Anspruch auf Schülerleistung abgefedert wird mit der Bereitschaft, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu respektieren. Mit Blick auf diese doppelte Aufgabe der instrumentellen und expressiven Führung einer Schulklasse wird auch nochmals sichtbar, weshalb es Sinn machen kann, die Leistungen in einer Schulklasse nicht nach objektiven, klassenunabhängigen Kriterien zu beurteilen, sondern am Massstab der Leistungsgüte der Klasse. Denn eine aufs Ganze gesehen eher schwache Klasse kann ihre Leis-

tungsbereitschaft endgültig verlieren, wenn sie an einem Massstab gemessen wird, den sie nie und nimmer wird erfüllen können. Darin liegt ein wesentlicher Grund, weshalb Lehrkräfte die Notengebung kaum je ausschliesslich nach didaktischen Kriterien ausrichten. So fragwürdig es sein mag, Noten nach motivationalen Kriterien zu verteilen, so sinnvoll kann dies sein, wenn die soziale Integration der Klasse auf dem Spiel steht.

Studie von Wyne Gordon (1959)

Im Folgenden wollen wir anhand einer etwas älteren Untersuchung illustrieren, dass es sich bei dem, was wir bisher zur Klassenführung ausgeführt haben, nicht einfach um Herleitungen aus der sozialpsychologischen Literatur handelt, sondern um Effekte, die sich tatsächlich in Schulklassen beobachten lassen. Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Arbeit von C. Wayne Gordon (1959). Gordon bringt die Aufgabe der Klassenführung in Beziehung zu bedürfnis- bzw. motivationalen Strukturen der Schülerinnen und Schüler. Er geht davon aus, das zentrale Problem einer Lehrkraft bestehe 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" (vgl. Gordon 1959, p. 154). Gordon berichtet dann von Studien über Führungsverhalten – unter anderem auch von den Arbeiten der Lewin-Gruppe –, und stellt dann fest, die Untersuchungen würden zwei Formen von Autorität zeigen: Auf der einen Seite eine stark institutionell ausgerichtete Form von Autorität, die an den Normen und der Macht der Schule als Institution orientiert ist und sich auch von der institutionellen Struktur her legitimiert; auf der andern Seite eine eher personalisierte Form von Autorität, die sich im direkten Umgang mit den Betroffenen legitimiert.

Gordon stellt dann ein Schema zur Klassifikation des Führungsverhaltens von Lehrkräften vor (vgl. Abbildung 5.4):

Typus A: *Instrumental-spezialistisch*:

a) Orientierung an den Zielen und an der Erhaltung der Werte des Systems.
b) Aufgabenbetonung bei den Schülern.
c) Führungsfunktion auf Lehrer konzentriert.
d) Autorität als primäre Grundlage des Einflusses.

Indikatoren der Organisation:

a) Sagt Schülern genau, wie sie ihre Hausarbeit zu machen haben.
b) Setzt die Schüler in Reihen, die zum Lehrer gerichtet sind.
c) Verlangt von den Schülern, dass sie um Erlaubnis bitten, wenn sie sprechen wollen.
d) Beurteilungskarte beruht auf Leistungen, d.h. Testwerten, Aufsätzen, Berichten.
e) Gibt niedrige Zensuren.
f) Betont Tatsachenwissen der Schüler.
g) Verlangt wörtliche Wiederholung; der Lehrer fragt, die Schüler antworten.
h) Kontrolliert, ob die Schüler die Aufgaben vollständig machen.

Vermutete Wirkungen:

a) Hohe Produktion.
b) Geringe Gruppenmoral.

Typus B: *Instrumental-expressiv oder integrativ*:

a) Orientierung an der Anpassung der Ziele des Systems an die Schülerinteressen.

b) Aufgabenbetonung, verbunden mit dem Bedürfnis des Schülers nach unmittelbarer Befriedigung aus der Tätigkeit und den persönlichen Beziehungen.

c) Integration auf dem Wege über eine Kombination von Autorität, Empfehlung, Überredung und persönlichem Einfluss.

Indikatoren der Organisation:

a) Verhandelt mit Schülern, passt Forderungen der Bereitschaft der Schüler an.

b) Macht Gebrauch von Schülerführern, um andere Schüler zur Aufgabenerfüllung anzuhalten.

c) Bittet Schüler um Mithilfe bei der Arbeitsplanung.

d) Ermutigt Schüler durch freundlichen Schulterschlag.

e) Beurteilungskarte beruht auf Leistung und Einstellung zur Klasse.

f) Kontrolliert, ob alle dasselbe lernen; Aufgabenorientierung.

g) Ermutigt Schüler, über Fragen zu diskutieren, die der Lehrer gestellt hat.

h) Ermutigt Schüler allgemein, Fragen zu diskutieren.

i) Ermutigt Schüler, dem Lehrer über persönliche Belange zu berichten, die sich ausserhalb der Schule zugetragen.

j) Organisiert die Klasse in Gruppen, die an Teilaufgaben im Rahmen eines Gesamtprojekts arbeiten.

Vermutete Wirkungen:

a) Hohe Produktion.

b) Hohe Gruppenmoral.

Typus C: *Expressiv oder schüler-orientiert:*

a) Orientierung an den Zielen und Bedürfnissen des Schülers als primäres Kriterium für die Tätigkeit und die Funktion des Lehrers.

b) Betonung der Befriedigung des Schülers, aus Leistung und sozialen Beziehungen.

c) Integration durch persönlichen Einfluss, Überredung, Empfehlung.

Indikatoren der Organisation:

Exploratives Verhalten

a) Ermutigt Schüler, die Klasse zu unterrichten.

b) Lässt Schüler eigene Vorschläge für Neuerungen machen.

c) Ermutigt Schüler, von eigenen Ideen auszugehen, statt sich an die Lehrbücher zu halten.

d) Ermutigt Schüler zum Fragen und zur Beantwortung ihrer eigenen Fragen.

e) Legt Wert auf die Arbeit wegen der Befriedigung, die sie unmittelbar verschafft.

f) Kontrolliert, ob alle dasselbe lernen; Aufgabenorientierung.

g) Hilft Schülern einzusehen, warum neue Arbeit für sie wichtig ist.

Ergänzendes Verhalten

a) Wendet Aufmerksamkeit denen zu, die spezielle Hilfe brauchen.

b) Erlaubt den Schülern, gruppenweise an Projekten zu arbeiten, die nichts mit der Arbeit der Klasse als Ganzes zu tun haben.

c) Teilt einzelne Schüler speziellen Ausschüssen zu.

d) Spricht mit Schülern über Dinge, die sich ausserhalb der Schule tun.

e) Teilt die Arbeit danach zu, was der Schüler glaubt, nötig zu haben.

Vermutete Wirkungen:

a) Geringe Produktion.

b) Hohe Gruppenmoral.

Abbildung 5.4: Schema zur Klassifikation des Führungsverhaltens von Lehrkräften (aus: Gordon 1959, p. 151-153)

Auf der Basis dieses Schemas ist eine Untersuchung an siebten und achten Klassen durchgeführt worden. Untersucht wurden 38 Klassen mit insgesamt 1'140 Schülerinnen und Schülern. Die Daten beruhen auf Befragungen der Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres. Die folgende Abbildung zeigt die wichtigsten Ergebnisse:

Verhalten	*Produktivität*		*Moral*	
	Freiwillige Arbeit	Geforderte Arbeit	Schule	Lehrer
Instrumental				
Spezialistisch	0.294	0.480*	0.291	0.256
Instrumental-Expressiv				
Integrativ	0.453*	0.544*	0.361*	0.423*
Expressiv				
Explorativ	0.294	0.501*	0.433*	0.660*
Ergänzend	0.333*	0.486*	0.342*	0.477*

* Signifikant bei 0.05

Abbildung 5.5: Korrelation zwischen Produktivitäts- und Moralwerten für die Klasse und Häufigkeit des Lehrerverhaltens in der Klasse (aus: Gordon 1959, p. 155)

Gordon kommentiert die Ergebnisse seiner Studie folgendermassen:

> „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 instrumentales 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 den Schülern sowohl hohe Produktivität als auch hohe Moral“ (vgl. Gordon 1959, p. 155).

Wenn man die Ergebnisse der dritten Gruppe genauer ansieht, dann zeigt sich zwar – entgegen den Erwartungen auch bei der Kolonne „geforderte Arbeit” eine vergleichsweise hohe Produktivität, wenn auch nicht so hoch wie in der mittleren Gruppe. Deutlich tiefer, aber praktisch auf dem Niveau der ersten Gruppe, liegen die Werte in der Spalte „freiwillige Arbeit“.

Insgesamt kann man sagen, dass die Erwartungen zum grossen Teil bestätigt worden sind: Die beiden Seiten der Lehrtätigkeit, die Wissensvermittlung und die Klassenführung, werden dann optimal und gleichgewichtig erfüllt, wenn die Lehrkraft ein Verhalten zeigt, das Gordon „instrumental-expressiv“ nennt. In dieser Bezeichnung kommt die Kombination der beiden Kriterien der Gruppenführung, das Moment der adaptiv-instrumentellen und dasjenige der sozial-emotionalen Funktion, bereits begrifflich zum Ausdruck.

Allerdings zeigt diese Studie von Gordon lediglich, *dass* eine solche Kombination beider Funktionen eine hohe sozial-integrativ Wirkung hat, sie zeigt aber nicht, *wie* die Lehrkraft diese Integration zustande bringen kann. Wir werden uns nachher anhand der Studien von Jacob Kounin mit genau dieser Frage beschäftigen: Wie bringen Lehrkräfte diese Integration der beiden Führungsfunktionen im Konkreten zustande (vgl. Kapitel 5.2)? Vorher sei noch eine andere Studie vorgestellt, die im Wesentlichen mit denselben Dimensionen gearbeitet hat: der instrumentellen Dimension auf der

einen Seite und der expressiven auf der anderen. Zusätzlich ist in dieser Studie die Dimension der *Macht* einbezogen worden.

Studie von Ralph Larkin (1975)

Ralph Larkin hat bei 1'750 Elementarschulkindern der Klassen 4, 5 und 6 aus 75 Klassen in Südkalifornien drei Dimensionen des Lehrerverhaltens erhoben, nämlich die Aufgabenorientierung (instrumentelle Funktion), die expressive Orientierung und die Anwendung von Macht. Dabei ist er von der folgenden Überlegung ausgegangen:

> „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" (vgl. Larkin 1975, p. 401).

Was Larkin in diesem Zitat als „social exchange" bezeichnet, kann in unserer eigenen Terminologie weitgehend mit Reziprozität übersetzt werden. Danach postuliert Larkin ein Verhältnis der Reziprozität zwischen der Erfüllung der beiden zentralen Führungsfunktionen „affection" und „willingness to help" auf der einen Seite und der Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, im Unterricht mitzumachen bzw. gerne zur Schule zu gehen auf der anderen Seite. In der Studie von Larkin hatten die Schülerinnen und Schüler das Lehrerverhalten in den genannten drei Bereichen zu beurteilen: Task orientation, expressive orientation und power orientation, wobei diese Dimensionen wie folgt definiert worden sind:

> „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" (vgl. Larkin 1975, p. 404).

Als abhängige Variable wurden die „Morale" der Klasse erhoben, wobei es vor allem – wie schon angedeutet – um die Freude am Unterricht bzw. an der Schule ging. Als Zweites wurde der Einfluss der Peers erfasst (peer influence). Als Drittes wurde eine soziometrische Frage gestellt: „Wer ist Dein nächster Freund?" Auf diese Weise wurde die Beziehungsstruktur in der Schulklasse erfasst: Hohe Zentralität der Gruppe bedeutet, dass es starke Führerfiguren gibt, niedrige Zentralität, dass das Verhältnis zwischen Führer und Geführten ausgeglichen ist. In der folgenden Tabelle sind die wichtigsten Ergebnisse zusammengestellt:

Monotonic Relationships Between Teacher Leadership Dimensions and Classroom Climate Dimensions

Classroom Climate Dimensions	Teacher Leadership Dimension: Task	Power	Expressive
Morale	.64[b]	.05	.80[b]
Peer Influence	.00	−.57[b]	−.23[b]
Peer-Group Centrality	−.18[a]	−.58[b]	.07

N = 75
[a] $p < .05$
[b] $p < .01$

Abbildung 5.6: Zusammenhang zwischen Dimensionen des Führungsverhaltens der Lehrperson und Dimensionen des Klassenklimas (aus: Larkin 1975, p. 405)

Erläuterung: Dargestellt sind Korrelationswerte. Die Spalten „Task", „Power" und „Expressive" beziehen sich auf die drei unterschiedlichen Dimensionen des Lehrerverhaltens (s. das vorausgehende Zitat). „Morale", „Peer Influence" und „Peer-Group Centrality" bezeichnen Dimensionen des Klassenklimas, wobei „Morale" in etwa mit „Freude am Unterricht" übersetzt werden kann, „Peer Influence" die Beeinflussbarkeit der Schülerinnen und Schüler durch Peers meint, und „Peer-Group Centrality" zum Ausdruck bringt, wie stark die Klasse von einzelnen Schülern bzw. Schülerinnen dominiert wird.

Sowohl eine hohe Aufgabenorientierung der Lehrperson als auch eine hohe expressive Orientierung stehen in positiver Beziehung zur Freude an Schule und Unterricht, nicht aber die Anwendung von Macht. Macht scheint einen starken Effekt auf die Gruppenstruktur zu haben, insofern in einem machtbasierten Unterricht die Peer-Einflüsse geringer und die Gruppenstruktur der Klasse ausgeglichener (weniger hierarchisch) sind.

Larkin interpretiert seine Ergebnisse dahingehend, dass beide Faktoren – Aufgabenorientierung und expressive Orientierung – dem Lehrer Legitimation verschaffen. Der Lehrer gewinnt an legitimer Autorität, wenn er den instrumentellen und expressiven Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler an den Unterricht gerecht wird:

> „The task and expressive orientations 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 nonexistant, 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" (vgl. Larkin 1975, p. 409).

5.1.2.3 Ist Führung männlich?

Zur Abrundung wollen wir die Frage nach der Geschlechtsbedingtheit von Führung aufgreifen. Mit den beiden Führungsfunktionen, die wir unterschieden haben, gehen offensichtlich unterschiedliche Konnotationen einher: die instrumentelle Führung scheint eher männlich konnotiert zu werden, die expressive eher weiblich.

Die stereotypen Vorstellungen des Männlichen und des Weiblichen entsprechen tatsächlich im Wesentlichen diesen beiden Führungsfunktionen, wie die folgende Abbildung zeigen kann:

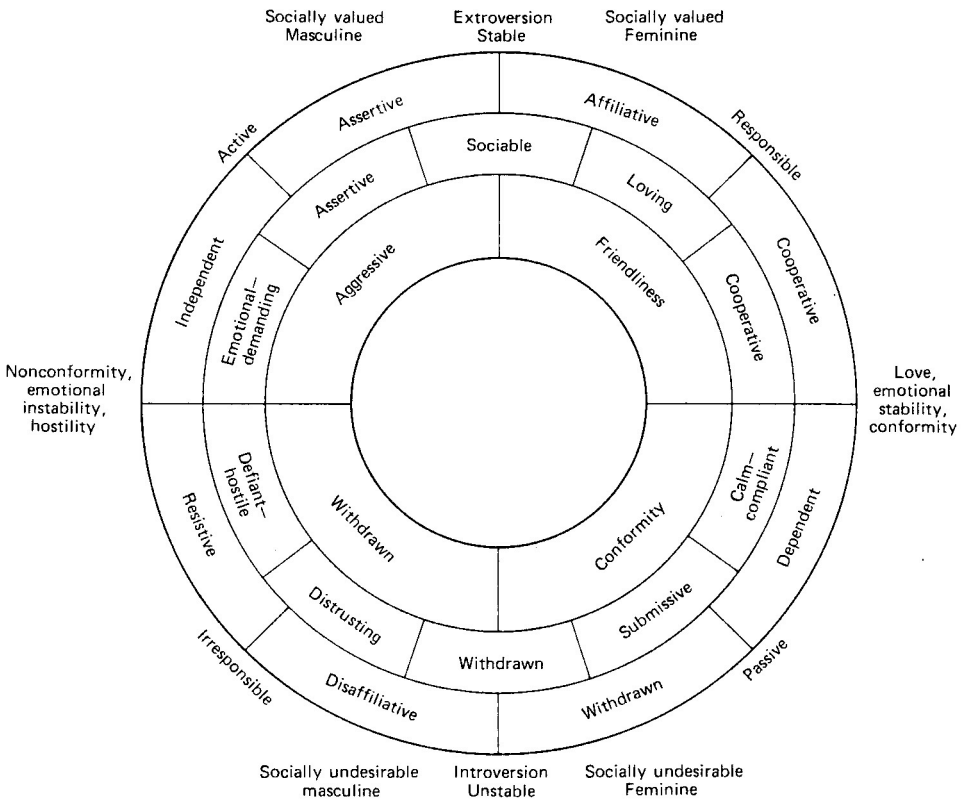


Abbildung 5.7: Adaptiertes Drei-Ringe-Modell des Kindsverhaltens nach Maccoby und Masters zur Illustration der Parallelen zwischen männlichem und weiblichem interpersonal-sozialem Verhalten (aus: Huston 1983, p. 394)

Wenn man in Rechnung stellt, dass die Funktion des Staatspräsidenten oder Königs weit weniger Macht und Einfluss beinhaltet als diejenige des Regierungschefs oder Ministerpräsidenten, dann stellt sich die Frage, ob Führung Männersache ist. Man kann sich dies auch anhand der relativ geringen Zahl von weiblichen Managern und Führungskräften in der Wirtschaft fragen. Ebenso finden sich relativ wenige Frauen in leitenden Positionen innerhalb des Bildungssystems.

Es ist ausserordentlich wichtig, dass wir bei einer solchen Fragestellung nicht den Fehler machen, die soziale Ebene der Stereotype mit der biologischen Ebene der funktionalen Geschlechterdifferenzierung kurzzuschliessen. „Männlich“ und „weiblich“ sind Kategorien bzw. *Typen*, die wir dazu verwenden, um die soziale Wirklichkeit zu vereinfachen. Wie im Falle der Unterscheidung von Extraversion und Introversion mögen sich biologische Männer und Frauen in der Tendenz so unterscheiden, wie es das Stereotyp will, im Einzelnen gibt es aber genügend Männer mit weiblichen Merkmalen und Frauen, die männliche Eigenschaften in sich verkörpern, so dass dem Stereotyp nur beschränkt empirische Validität zugemessen werden kann.

Wenn wir in diesem Sinne zwischen biologischem Geschlecht *(sex)* und sozialem Geschlecht *(gender)* unterscheiden, dann lässt sich der Frage nachgehen, ob Männer anders führen als Frauen. Alice Eagly und Blair Johnson haben 1990 eine sogenannte Meta-Analyse veröffentlicht, in der sie Ergebnisse von insgesamt 162 einzelnen Studien zusammengetragen und in Bezug auf die Frage nach einer Geschlechterdifferenz im Führungsverhalten ausgewertet haben. Das Resultat ist durchaus komplex ausgefallen, zeigt aber Tendenzen, die als stabil bezeichnet werden dürfen. In methodischer Hinsicht sind viele von Eagly und Johnson analysierten Studien in Organisationen durch-

geführt worden. Das heisst es handelt sich um Feldstudien, die faktisches Führungsverhalten in wirklichen Organisationen beobachtet oder erfragt haben. Dies im Unterschied zu anderen Untersuchungen, die als Laborstudien angelegt waren und „gewöhnliche" Menschen als Versuchspersonen verwendet haben. Dies auch im Unterschied zu anderen Studien, die mit Hilfe von „Assessment„-Verfahren operiert haben und ebenfalls keine selektiven Stichproben verwendet haben.

Im Falle der Organisationsstudien könnte man vermuten, dass Frauen, die leitende Funktionen innehaben, mit ihrem Geschlechterstereotyp im Ungleichgewicht stehen. Man könnte aber auch umgekehrt vermuten, dass sich Frauen in Führungspositionen leichter vom weiblichen Geschlechterstereotyp distanzieren können als „gewöhnliche" Frauen. In der Analyse von Eagly und Johnson zeigt sich, dass das Letztere der Fall ist: Wenn man Männer und Frauen, die in Organisationen effektiv Führungspositionen innehaben, miteinander vergleicht, dann zeigt sich keine statistisch signifikante Differenz zwischen den beiden Führungsstilen, d.h. dem aufgaben- und dem personenorientierten. Dieses Null-Ergebnis wird leicht relativiert, wenn alle Arten von Studien, also auch Laborexperimente und Assessment-Studien, in die Auswertung einbezogen werden. Unter diesen Bedingungen zeigt sich eine leichte Tendenz dahingehend, dass Frauen eher den interpersonalen Stil bevorzugen, Männer eher den aufgabenorientierten.

Nun sind diese beiden Führungsstile im Sinne von Bales (aufgabenorientiert versus personenorientiert) nicht die einzig möglichen Stile, die man unterscheiden kann. Eine andere Möglichkeit, Führungsverhalten zu differenzieren, bietet die Unterscheidung zwischen autokratischem und demokratischem Führungsstil im Sinne der Studien der Lewin-Gruppe. Wenn man diese Unterscheidung beizieht, dann ergeben sich deutlichere Geschlechterdifferenzen. Wie Eagly und Johnson schreiben:

> „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" (vgl. Eagly & Johnson 1990, p. 247).

Eine abschliessende Diskussion der Ergebnisse geben Eagly und Johnson in der folgenden Passage ihres Aufsatzes:

> „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 moderatly 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 primarly reflect the influence of these other roles and therefore lose much of its gender-stereotypic character. Indeed, the fin-

dings of this meta-analysis for interpersonal and task styles support this logic. Nonetheless, women's leadership styles were more democratic than men's even in 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“ (vgl. Eagly & Johnson, p. 248f.).

Es ist zwar nicht möglich, aufgrund dieser Untersuchungen einen direkten Schluss für die Führung einer Schulklasse zu ziehen, denn die Führung einer Organisation ist nur indirekt mit der Situation im Unterricht vergleichbar; trotzdem lässt die Grundtendenz dieser Meta-Analyse den Schluss zu, dass das biologische Geschlecht *keine* einschränkende Bedingung für die Ausübung eines bestimmten Führungsstils darstellt. Mit anderen Worten, sowohl Frauen wie Männer sind in der Lage, eine Schulklasse instrumentell-rational *und* expressiv-emotional zu führen.

Wie man dies im Konkreten tut, ist damit allerdings immer noch nicht gesagt. Auch die Untersuchungen von Wayne Gordon und Ralph Larkin zeigen lediglich, dass eine Verknüpfung der beiden Führungsstile möglich und effektiv ist, aber nicht, wie man im Detail aufgaben- *und* personorientiert führt. Dieser Frage wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

5.2 Aspekte der Klassenführung

Zunächst betrachten wir eine einflussreiche Untersuchung bzw. eine ganze Reihe von Untersuchungen, die von Jacob Kounin und seiner Forschungsgruppe durchgeführt worden sind. Diese Studien lassen Schlüsse dahingehend zu, in welcher Richtung eine Verbindung von aufgaben- und personorientiertem Führungsstil zu erfolgen hat. Anschliessend sollen Einblicke in den aktuelleren Forschungsstand gegeben werden, wobei erst die Entwicklung in Amerika fokussiert und danach die österreichische Studie von Mayr, Eder und Fartacek vorgestellt wird.

5.2.1 Kounin's Techniken der Klassenführung

Jacob Kounin's „Techniken der Klassenführung“ ist im amerikanischen Original 1970, in deutscher Übersetzung 1976 erschienen. Es handelt sich dabei um einen Forschungsbericht über verschiedene Teiluntersuchungen, die zum Teil auf Interviews, zum Teil auf Unterrichtsbeobachtungen, vor allem aber auf Videoaufzeichnungen von Unterrichtssequenzen beruhen.

Ausgegangen ist Kounin von einer persönlichen Erfahrung, die er als Collegedozent machte. Er hielt einen Vortrag über Psychohygiene, mit dem er beabsichtigte, eine „verständnisvolle“ Haltung anderen Menschen gegenüber zu vermitteln. Kounin schildert den Verlauf dieser Lektion folgendermassen:

„Während ich vortrug, liess ich meine Augen im Raum umherwandern und bemerkte in der hinteren Reihe einen Studenten, der in einer Zeitung vertieft war und sie in voller Grösse ausgebreitet vor sich hielt. Im Widerspruch zu dem, was ich in meinem Vortrag vertreten hatte, rügte ich ihn ärgerlich, ganz ohne Diagnose oder Verständnis ... Die Massregelung hatte Erfolg. Er hörte auf, Zeitung zu lesen; zumindest hielt er sie nicht mehr voll ausgebreitet in die Luft. Es schien indessen, als sei die grössere beobachtbare Wirkung hiervon auf die *anderen* Mitglieder der Klasse ausgegangen. Seitenblicke zu anderen unterblieben, flüstern verstummte, Augen wandten sich vom Fenster oder dem Lehrer ab und den Notizblöcken auf den Tischen zu. Lastendes Schweigen breitete sich aus, als ob die Studenten den Unterrichtsraum aus ihrem Bewusstsein verdrängt und sich in die Sicherheit ihrer Notizblöcke geflüchtet

hätten. Ich glaube, dass, hätte ich geniesst, sie dieses Geräusch in ihren Heften vermerkt hätten“ (vgl. Kounin 1976, p.17).

Kounin deutet diese Beobachtung folgendermassen:

„Die Massregelung war in meinem Plan für die Vorlesungen an diesem Tage nicht vorgesehen, und die Reaktion der Studenten erfolgte ganz unerwartet. *Sie* lasen ja keine Zeitung während der Vorlesung, und *sie* waren nicht Ziel der Massregelung. Warum waren sie anscheinend so betroffen von einer Massnahme des Lehrers, die gar nicht gegen sie gerichtet war?“ (vgl. Kounin 1976, p. 17)

Diese Frage führte zu einer Reihe von Untersuchungen, die Kounin mit seinen Mitarbeitern durchführte. Den Effekt, den er unerwarteterweise beobachtet hatte, nannte er „Wellen-Effekt“. Wie ein Stein, der ins Wasser geworfen wird, Wellen erzeugt, die sich ringförmig auf der Wasseroberfläche ausbreiten, so scheint die Massregelung eines Schülers nicht diesen allein zu treffen, sondern sukzessive auch den Rest der Klasse zu erfassen. Der Effekt hat wesentlich mit dem zu tun, was Walter Doyle die *Öffentlichkeit* der Unterrichtssituation nennt. Die Lehrkraft ist praktisch nicht in der Lage, sich an einen einzelnen Schüler oder an eine einzelne Schülerin zu wenden, ohne dass die anderen mitbekommen, was vor sich geht. Auch wenn eine Lehrerhandlung auf einen einzelnen Schüler gerichtet ist, hat sie schwer kalkulierbare *Nebenwirkungen* auf die anderen Schülerinnen und Schüler. Kounin und seine Forschungsgruppe interessierten sich für genau solche Nebeneffekte, die von Lehrkräften, indem sie sich intentional an einzelne Schülerinnen und Schüler wenden, ausgelöst werden. Mit Hilfe von Videoaufnahmen von Unterricht untersuchten sie also zunächst Zurechtweisungen. Darunter versteht Kounin „Handlungen ..., die der Lehrer zur Unterbindung schlechten Betragens vornimmt“. Die Forscher haben danach gefragt, „... inwiefern solche Zurechtweisungen einen Wellen-Effekt auslösten, d.h. inwiefern die Zurechtweisungen eine Wirkung bei anderen Schüler in der Klasse hinterlassen“ (Kounin 1976, p. 17).

Bei der Klärung des Begriffs der Zurechtweisung unterschied die Forschungsgruppe drei Aspekte: Klarheit, Festigkeit und Härte.

„*Klarheit* bezieht sich auf die Menge der Information, die der Lehrer in seiner Zurechtweisung gibt. Ein einfaches 'Lass das', mag es noch so nachdrücklich geäussert werden, besitzt wenig Klarheit. Nichts wird darüber mitgeteilt, wer der Betroffene ist, was er falsch gemacht hat, womit er es berichtigen und warum er es denn unterlassen sollte. Klarheit wird erreicht durch Benennung des Zurechtgewiesenen und/oder seines Fehlverhaltens ('Billy, du sollst beim Aufstellen nicht drängeln!'); durch Aufzeigen eines Weges zur Einstellung von Fehlverhalten ('Dreh dich um und schau mit uns zur Tafel!'); durch Angabe eines Grundes oder Gruppenstandards ('In der Vorschule fragen wir, wenn wir etwas haben möchten. Wir grapschen nicht einfach danach!').

Festigkeit bezieht sich auf das Ausmass, in welchem der Lehrer in seiner Zurechtweisung eine 'Ich-meine-es-ernst'- und eine 'Sofort!'-Qualität beilegt. Wenn ein Lehrer einer Gruppe gerade die Verkehrsampeln erklärt, einem sich schlecht betragenden Kind beiläufig 'Lass das' zuruft und sofort die Erläuterung der Ampeln wieder aufnimmt, dann besitzt die Zurechtweisung wenig Festigkeit. Festigkeit wird erreicht, wenn der Lehrer 'nachdrängt' und den Zurechtgewiesenen ansieht, bis er sein Tun einstellt; wenn er bei der Zurechtweisung auf das Kind zugeht; wenn er mit Nachdruck spricht; wenn er das Kind dabei berührt oder zum richtigen Betragen 'hinführt' und dergleichen mehr.

Härte bezieht sich auf Zurechtweisungen, in denen der Lehrer Zorn und Gereiztheit zum Ausdruck bringt. Sie enthalten böse Blicke oder Bemerkungen, angedrohte oder tatsächliche Strafen oder physischen Druck, der den von Festigkeit übersteigt“ (vgl. Kounin 1976, p. 24).

Was den Wellen-Effekt anbelangt, so zeigte sich bei der Klarheit ein deutlicher, statistisch signifikanter Effekt:

	Keine Reaktion	Verhaltensbruch	Konformität	Nonkonformität	Ambivalenz	Insgesamt
Zurechtweisung mit großer Klarheit	62 (63.5)*	31 (25.9)	24 (16,2)	13 (21)	10 (13.5)	140
Zurechtweisung 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.
$\chi^2 = 77{,}76$ $p < 0{,}001$

Abbildung 5.8: Verteilung der Reaktionen beiwohnender Vorschulkinder auf Zwischenfälle mit klaren und unklaren Zurechtweisungen (aus: Kounin 1976, p. 151)

Erläuterung: Es handelt sich um eine Mehrfelder-Tabelle. Die Daten werden mit dem Chi^2-Verfahren analysiert. Dabei werden aufgrund der Randverteilung der Werte (s. Spalte und Zeile „Insgesamt„) die theoretisch erwartbaren Werte errechnet (in Klammern angegeben) und mit den effektiv beobachteten Werten (ohne Klammern) verglichen. So ist zum Beispiel nach klarer Zurechtweisung deutlich mehr Konformität aufgetreten (24) als theoretisch zu erwarten wäre (16.2). Die gesamte Werteverteilung wird auf statistische Signifikanz überprüft (im vorliegenden Fall ist der Effekt hoch signifikant: < .001).

Eine *klare* Zurechtweisung führte eher zu einem Verhaltensbruch, d.h. zu gesteigerter Aufmerksamkeit oder Besorgnis der Klasse, und Konformität als eine unklare Zurechtweisung. Eine unklare Zurechtweisung führte eher zur Nonkonformität, d.h. die anderen Schüler erzeugen nun ebenfalls unerwünschtes Verhalten, oder zu Ambivalenz, oder es trat überhaupt keine Reaktion ein.

Was die *Festigkeit* der Reaktion anbelangt, so beeinflusste diese ebenfalls den Wellen-Effekt. „Kinder, die sahen, wie der Lehrer zu einer festen Zurechtweisung griff, tendierten zu besserem bzw. zu weniger schlechtem Betragen als Kinder, die einer nachlässigen Zurechtweisung beiwohnten. Klarheit hinterliess allerdings eine tiefergehende Gesamtwirkung als Festigkeit“ (Kounin 1976, p. 25).

Interessant und wichtig ist schliesslich die Beobachtung, dass im Falle des dritten Aspektes, der *Härte*, keine erwünschten Effekte auftraten.

> „Härte erzeugte *keine* Veränderungen hinsichtlich der vorhandenen Konformität bzw. Nonkonformität. Kinder, die mitansahen, wie der Lehrer ein anderes Kind zornig oder punitiv zurechtwies, verhielten sich weder konformer noch betrugen sie sich schlechter als Kinder, die den Lehrer ohne Zorn oder Punitivität zurechtweisen sahen. Harte Zurechtweisungsmethoden beeinflussten allerdings den Prozentsatz von 'Keine-Reaktion' – gegenüber 'Verhaltensbruch'-Effekten. Härte war (verglichen mit fehlender Härte) dazu angetan, weniger Nichtreagieren und einen höheren Anteil an Verhaltensbrüchen zu erwirken“ (vgl. Kounin 1976, p. 25f.).

Man kann das auch so sehen, dass bei einer harten Reaktion, d.h. bei Gereiztheit der Lehrkraft oder sogar bei Zorn oder Wut, der Effekt eine Lähmung der Klasse ist. Harte Methoden erzeugen „emotionale Verstörung“ (vgl. Kounin 1976, p. 28). Sie bewegen kindliche Zuhörer keineswegs zu besserem Benehmen – sie verwirren sie nur. Erinnern Sie sich an die Feldstudien der Lewin-Gruppe, bei denen sich gezeigt hat, dass ein autoritärer Führungsstil entweder zu Passivität und Unterwürfigkeit oder zu Rebellion führt.

Diese erste Studie wurde in einer Vorschule (wir würden wohl „Kindergarten“ sagen) durchgeführt. In weiteren Studien auf dem High-School-Niveau (was in etwa unserem Gymnasium entspricht) gelang es nicht mehr, vergleichbare Effekte festzustellen. Der einzige Effekt, der sich mehr oder weniger bestätigte, war die ungünstige Wirkung von Härte als Zurechtweisungsmethode. Auch in der High-School zeigte sich, dass zornige und gereizte Lehrerreaktionen emotionales Unbehagen auslösten.

Kounin fasst die Ergebnisse der verschiedenen Studien bezüglich der Härte der Zurechtweisung wie folgt zusammen:

> „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 Über-Ich-Fragen ... wichen die Angaben zu schlechtem Betragen von Kindern mit punitiven Lehrern merklich von den Angaben derer ab, die nicht-punitive 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“ (vgl. Kounin 1976, p. 67).

Interessant ist im Übrigen die Bemerkung Kounins, dass arbeitsbezogene Zurechtweisungen weit günstigere Wellen-Effekte auslösen als Artikulierungen auf die Person. Arbeitsbezogen ist etwa eine Zurechtweisung wie „du kannst nicht lernen, wenn du mit Büroklammern herumspielst“. Der Fokus ist das Verhalten, die Tätigkeit des Schülers, nicht seine Person. Stattdessen steht die Person im Vordergrund, wenn der Lehrer sagt: „Ich mag keine Kinder, die mit Büroklammern spielen“ (vgl. Kounin 1976, p. 147). Diese zweite Methode, die person- und nicht tätigkeitsbezogen ist, operiert mit der Androhung von Liebesentzug. Auch in der Erziehungsstilforschung zeigt sich recht konsistent, dass solche Techniken, d.h. Methoden, die die Person entwerten bzw. mit der Androhung von Entwertung operieren, sehr problematische Konsequenzen haben können. Das Kind wird auf der emotionalen Ebene gebunden und ist damit nicht in der Lage, die sachliche Ebene der Auseinandersetzung zu erkennen. So kann man Kinder fast mit Garantie in die Unselbstständigkeit oder dann ins Gegenteil – in die Rebellion – treiben.

In einer weiteren Studie wechselten Kounin und seine Mitarbeiter die Untersuchungsmethode. Sie machten – wie bereits erwähnt – Videoaufnahmen von Interaktionen in Klassenzimmern, dies mit dem Ziel, im Detail zu analysieren, wie Lehrkräfte die Probleme der Klassenführung lösen. Auch dabei ging es zunächst um die Frage der Wirksamkeit von Zurechtweisungsmethoden. Analysiert wurden die Zurechtweisungen der Lehrkräfte einerseits und deren Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler andererseits. Zum Erstaunen der Forscher fanden sie keinerlei Zusammenhang zwischen der Methode der Zurechtweisung (wobei es wiederum um die Faktoren Festigkeit und Intensität ging) und dem Erfolg der Methode. 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“ (vgl. Kounin 1976, p. 81-82).

Die Art und Weise, wie Zurechtweisungen erfolgen, kann also nicht viel über das Störungsverhalten der Schülerinnen und Schüler aussagen und hilft auch nicht weiter bei der Frage, wie solches Verhalten durch die Lehrperson verhindert werden kann. Wie weit das Null-Ergebnis dieser ersten Studien Kounins verallgemeinert werden kann, ist schwer zu sagen. Immerhin hat es bei Kounin und seinen Mitarbeitern eine komplette Veränderung der Analysestrategie bewirkt. Wenn es nicht die Methode der Zurechtweisung als solche ist, die Erfolg oder Misserfolg garantiert, was ist es dann? Denn dass sich die Klassen im Ausmass der Disziplin unterscheiden, war offensichtlich. Was verursachte also die Differenzen zwischen den Klassen bzw. den Lehrkräften?

Kounin begann damit, etwas grössere Interaktionssequenzen zu analysieren, also nicht erst bei der Störung zu beginnen und sich auf die blosse Reaktion der Lehrerin zu beschränken. Anhand der zwei Kriterien „Mitarbeit im Unterricht“ und „Fehlverhalten“ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wurde die Wirksamkeit von Lehrerverhaltensweisen beurteilt. Wenn eine Störung vorlag, wurden die Videobänder zurückgespult und untersucht, was zur Störung geführt hat. Die Ausweitung des Fokus auf grössere Interaktionssequenzen erbrachte nun interessante Einblicke. Um die Ergebnisse vorwegzunehmen: Als Bedingungen, die Unterrichtsstörungen tief halten, erkannten Kounin und seine Mitarbeiter im Wesentlichen fünf Dimensionen des Lehrerverhaltens:

- Allgegenwärtigkeit (der Lehrer gibt zu erkennen, dass er über alle Vorgänge in der Klasse im Bild ist)
- Überlappung (der Lehrer vermag sich um zwei oder mehr Vorgänge gleichzeitig zu kümmern)
- Reibungslosigkeit der Übergänge und Schwung (Themenwechsel, Wechsel der Sozialform und andere Übergänge im Unterricht erfolgen reibungslos)
- Abwechslungsreiches Lernen bei Stillarbeiten
- Aufrechterhaltung des Gruppenfokus (Mobilisierung der Klasse als Ganze).

Wir diskutieren im Folgenden diese Punkte im Einzelnen.

5.2.1.1 Allgegenwärtigkeit

Was die Allgegenwärtigkeit als Kriterium des Lehrerverhaltens anbelangt, so ist damit gemeint, dass der Lehrer, der sich zum Beispiel mit einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern beschäftigt, in der Lage ist, während dieser Zuwendung zu dieser Gruppe auch andere Geschehnisse im Unterricht zu verfolgen. Im Detail wurde Allgegenwärtigkeit so definiert, dass das Verhalten des Lehrers zum Ausdruck bringt, dass er im Bild ist über den einer Störung vorausgehenden komplexen Ablauf an Interaktionen. Operationalisiert wurde das Konstrukt der Allgegenwärtigkeit dadurch, dass sämtliche Zurechtweisungen einer Lehrkraft durch die Zahl ihrer fehlerhaften Zurechtweisungen geteilt wurde: Je weniger Fehler die Lehrkraft bei ihren Zurechtweisungen machte, desto höher ihr Wert für den Faktor Allgegenwärtigkeit. Dabei wurden zwei Arten von Fehlern analysiert: Objektfehler und Zeitfehler. Objektfehler waren einerseits die Zurechtweisung des falschen Kindes für eine Störung und andererseits die Zurechtweisung eines leichteren Fehlers bei Übersehen eines schwereren Fehlverhaltens. Zeitfehler lagen vor einerseits bei der Ausbreitung des Fehlverhaltens, bevor die Zurechtweisung erfolgte, und andererseits bei der Verstärkung des Fehlverhaltens vor der Zurechtweisung.

Die Ergebnisse sehen wie folgt aus (vgl. Abbildung 5.9):

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	
	Mitarbeit	Ausbleiben von Fehlverhalten	Mitarbeit	Ausbleiben von Fehlverhalten
Schwung (Fehlen von Verzögerungen)**	.656	.641	.198	.490
Allgegenwärtigkeit	.615	.531	.307	.509
Reibungslosigkeit (Fehlen von Unvermitteltheiten, Inkonsequenzen, 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.

Abbildung 5.9: Korrelation zwischen Lehrerstil und Schülerverhalten (aus: Kounin 1976, p. 167)

Erläuterung: Dargestellt sind Korrelationswerte. „Übungen" meint Unterricht mit der ganzen Klasse; „Stillarbeit" meint Einzelarbeit. Die Ergebnisse werden im Folgenden punktuell kommentiert.

Zu beachten ist im Moment ausschliesslich die Zeile „Allgegenwärtigkeit“ (auf die anderen Zeilen kommen wir im Verlauf der weiteren Ausführungen zu sprechen). Es zeigen sich durchwegs relativ hohe Korrelationen. Dass sie bei der Stillarbeit eher tief liegen ist verständlich, da es hier um Einzelarbeit geht. Allgegenwärtigkeit ist offensichtlich förderlich für die Mitarbeit im Klassenverband und sie verhindert Fehlverhalten.

Dabei ist allerdings anzufügen, dass das Wort „Allgegenwärtigkeit” etwas unglücklich gewählt ist und falsche Assoziationen weckt. Allgegenwärtigkeit ist schlicht nicht möglich, wenn dies wörtlich gemeint wäre. Kein Lehrer und keine Lehrerin können im strengen Sinn *allgegenwärtig* sein, während sie unterrichten. Die Allgegenwart ist ein Attribut Gottes, das Menschen bei aller Anstrengung, gottähnlich zu werden, kaum je erreichen werden. Kounin versteht den Begriff denn auch nicht in diesem strengen Sinn. Es geht eher darum, Interaktionssequenzen so zu erkennen, dass sie nicht falsch interpunktiert werden. Man könnte von einem rechtzeitigen und richtigen Erkennen der Entstehung von Unterrichtsstörungen sprechen.

5.2.1.2 Überlappung

Was die Dimension der Überlappung anbelangt, so illustrieren Kounin und seine Mitarbeiter dieses Konzept anhand von zwei Beispielen: In einem Fall...

> „... arbeitet der Lehrer mit einer Lesegruppe, und Marie liest gerade vor. John und Richard, beide dem Stillarbeitsbereich zugeteilt, unterhalten sich vernehmlich. Der Lehrer schaut zu ihnen und sagt: 'Marie lies weiter, ich höre Dir zu', und fast gleichzeitig: 'John und Richard, ich höre Euch reden. Dreht Euch jetzt um, und macht Eure Arbeit!' Im anderen Fall ist der Lehrer ebenfalls mit der Lesegruppe beschäftigt, und Betty liest laut. Gary und Lee, beide von der Stillarbeitsgruppe, rangeln spielerisch miteinander. Der Lehrer schaut zu ihnen hinüber, steht auf, legt das Lesebuch auf seinen Stuhl, geht auf die beiden zu und sagt ärgerlich: 'Schluss mit dem Unfug! Aber auf der Stelle! Lee, du bist noch nicht fertig mit deinen Aufgaben. Mach sie jetzt sofort, und zwar richtig! Und Gary, du genauso!' Darauf geht er zum Lesekreis zurück, nimmt sein Buch wieder auf, setzt sich auf seinen Stuhl und sagt ruhig: 'So, nun wollen wir unsere Geschichte weiterlesen.'“ (vgl. Kounin 1976, p. 93).

Der Unterschied zwischen diesen Beispielen liegt darin, dass im ersten Fall Überlappung vorliegt, im zweiten nicht.

Während sich Allgegenwärtigkeit eher auf die zeitliche Abfolge, d.h. auf Interaktionssequenzen im Unterricht bezieht, betrifft das Konzept der Überlappung eher räumliche Aspekte bzw. das, was gleichzeitig vor sich geht. Wie Kounin schreibt, steht der Begriff der Überlappung „... in Verbindung mit dem, was ein Lehrer unternimmt, wenn er sich zur gleichen Zeit mit zweierlei Sachverhalten abgeben muss“ (vgl. Kounin 1976, p. 95). Es geht um das, was Walter Doyle die Simultaneität des Unterrichts nennt: Ereignisse geschehen gleichzeitig und sollten möglichst gleichzeitig bewältigt werden. Andere sprechen von „Mehrfachhandlungen“. Lehrkräfte sollten oft mehrere Dinge gleichzeitig tun können.

Offensichtlich steht die Fähigkeit, mehrere Dinge gleichzeitig tun zu können, in positiver Beziehung zur sozialen Integration der Schulklasse. Dies zeigt die Zeile „Überlappungsverhalten“ in der vorausgehenden Abbildung (vgl. Abbildung 5.9). Die Korrelationswerte sind niedriger als im Falle der Allgegenwärtigkeit, aber mit Ausnahme der Kombination Stillarbeit/Mitarbeit sind sie alle statistisch signifikant.

Wenn man die beiden Dimensionen Allgegenwärtigkeit und Überlappung zusammen betrachtet, dann scheint die Allgegenwärtigkeit der wichtigere Faktor zu sein. Trotzdem kann man festhalten

„... dass sowohl Allgegenwärtigkeit als auch Überlappungsverhalten des Lehrers in signifikanter Beziehung zu seinem Führungserfolg stehen“ (vgl. Kounin 1976, p. 79).

5.2.1.3 Reibungslosigkeit und Schwung

Es ist bekannt, dass die Aktivitäten in einer Schulklasse oft wechseln: Frontalunterricht wechselt mit Gruppenarbeit, diese mit Stillarbeit; auch thematische Wechsel oder die Benutzung unterschiedlicher Medien wie Buch, Video, Film, Sportgeräte etc. können zu einer Vielzahl von Übergängen führen. Diese Übergänge und Wechsel der Lehr- und Lernformen sind grundsätzlich von kritischer Bedeutung für die soziale Integration der Klasse, da jeder Wechsel Störungen verursachen kann, die den Unterrichtsablauf gefährden können. „Reibungslosigkeit“ meint, dass Lehrkräfte fähig sind, solche Übergänge und Wechsel auf eine Art und Weise zu vollziehen, dass kein sozialer Crash entsteht.

Wie sich der oben stehenden Abbildung (vgl. Abbildung 5.9) entnehmen lässt, leistet die Reibungslosigkeit der Übergänge einen durchaus wesentlichen Beitrag zur Förderung der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler und zur Vermeidung von störendem Unterrichtsverhalten.

Vergleichbares gilt für eine weitere Dimension, die wir bisher nicht genannt haben, die aber in enger Beziehung zur Reibungslosigkeit steht: die Dimension *Schwung*. Ein schwungvoller Unterricht ist das Gegenteil eines stockenden Unterrichts. In einem stockenden Unterricht treten viele Verzögerungen auf. Man vergleiche wiederum die oben stehende Tabelle, um zu sehen, dass ein schwungvoller Unterricht bzw. das Fehlen von Verzögerungen in positiver Beziehung stehen mit der Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler und dem Ausbleiben von Fehlverhalten (auch hier ist der Wert bei der Stillarbeit gering, weil es dabei um individuelles Arbeiten geht, bei dem Verzögerungen seitens der Lehrkraft unwesentlich sein dürften).

Zusammengenommen kann man festhalten, dass es zwei Arten von Führungsfehlern gibt, die auf die Geschmeidigkeit des Unterrichts bezogen sind: „... a) Verhaltensweisen, die *Sprunghaftigkeiten* im Ablauf erzeugen – von Lehrern vorgenommene Handlungen, welche die Reibungslosigkeit des Aktivitätsflusses in Frage stellen; und b) Verhaltensweisen, die *Verzögerungen* hervorrufen – Lehrerverhalten, welches dem Unterricht seinen Schwung nimmt“ (vgl. Kounin 1976, p. 105). In einem sprunghaften, stockenden und sich verzögernden Unterricht ist die Wahrscheinlichkeit bedeutend grösser, dass störendes Verhalten auftritt und die Schülerinnen und Schüler schlecht mitarbeiten.

5.2.1.4 Abwechslungsreiches Lernen

Diese Dimension wird bei Kounin „programmierte Überdrussvermeidung“ genannt. Der wesentliche Punkt bildet das Gefühl des Vorankommens. „Überdruss stellt sich nicht oder nur sehr langsam ein, wenn das Gefühl herrscht, es würden Fortschritte erzielt; denn die Grundbedingung für die Erzeugung von Überdruss ist Repetitivität: dasselbe wieder und wieder zu tun, ohne irgendwo anzukommen. Werden Fortschritte empfunden, so hat man nicht das Gefühl, es werde wiederholt, und verspürt folglich keinen Überdruss“ (vgl. Kounin 1976, p. 133).

Im Einzelnen umfasst die Dimension der Überdrussvermeidung folgende Aspekte: (a) Valenz und Herausforderung und (b) Abwechslung. Valenz und Herausforderung ist eine motivationale Variable: Die Lehrkraft bemüht sich ausdrücklich um die Motivierung der Schülerinnen und Schüler. Wie Sie der oben stehenden Abbildung entnehmen können, bestehen mässige, aber durchwegs signifikante Korrelationen zu den Schülervariablen.

Abwechslung spricht für sich selbst: „Je grösser die Vielfalt der Aktivitäten pro Zeiteinheit, desto langsamer sollte ... Überdruss aufkommen“ (vgl. Kounin 1976, p. 136). Wie die Abbildung 5.9 zeigt, sind die Ergebnisse etwas verwirrlich, was damit zu tun hat, dass die Operationalisierung dieser Variablen ziemlich schwierig war. Die Resultate zur Abwechslung müssen daher mit einer gewissen Vorsicht aufgenommen werden. Immerhin zeigen sie, dass die Abwechslung in der Unterrichtsgestaltung ein wichtiger präventiver Faktor zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen sein kann.

5.2.1.5 Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip

Nur kurz erwähnt sei noch die fünfte Dimension, die Kounin und seine Mitarbeiter untersucht haben und bei der es im Wesentlichen darum geht, dass die Lehrkraft fähig ist, die Schulklasse „bei der Stange“ zu halten. Dies vor allem dann, wenn mit der ganzen Klasse gearbeitet wird. In der oben stehenden Abbildung (vgl. Abbildung 5.9) sind die Zeilen „Gruppenmobilisierung“ und „Rechenschaftsprinzip“ zu beachten. Kounin schreibt zu diesen Konzepten:

> „Der Begriff der Gruppenmobilisierung betrifft das Ausmass, in welchem der Lehrer nichtaufgerufene Schüler in die Übungsarbeit miteinzubeziehen, sie bei Aufmerksamkeit, bei der Stange, 'auf dem Posten' zu halten versucht. Alle Handlungsweisen des Lehrers, die seine Bemühungen darum erkennen lassen, nicht nur beim aufgerufenen Schüler selbst Aufmerksamkeit und Beteiligung zu erzielen, wurden als Merkmale für Gruppenmobilisierung betrachtet“ (Kounin 1976, p. 124).

> „Der Ausdruck Rechenschaftsprinzip umschreibt das Ausmass, in welchem der Lehrer die Schüler während der Übungsstunden für ihre Arbeitsleistung zur Rechenschaft und zur Verantwortung zieht. Dies impliziert Handlungen des Lehrers, die darauf angelegt sind, in Erfahrung zu bringen, womit sich die Schüler tatsächlich beschäftigen, und die den Schülern in erkennbarer Weise mitteilen, dass er über ihr Tun informiert ist. Die Intensität, mit welcher der Lehrer dieses Wissen zu erlangen und mitzuteilen bemüht ist, gibt den Umfang der Rechenschaft an, die er von den Schülern verlangt“ (Kounin 1976, p. 126).

Kounin weist zu Recht darauf hin, dass seine „Techniken der Klassenführung“ über die schwammigen Empfehlungen hinausgehen, Lehrer sollten freundlich sein zu den Kindern, sie sollten die Kinder gerne haben und sie sollten Verständnis zeigen. Solche zweifellos wünschenswerten Eigenschaften reichen in keiner Weise aus, wenn es darum geht, eine Schulklasse zu führen. Ob der Ausdruck „Techniken“ allerdings angemessen ist, ist eine andere Frage.

Entscheidend in den Arbeiten von Kounin und seinen Mitarbeitern sind zwei Aspekte: Zum einen wird das Interesse von der Unterrichtsstörung und der korrespondierenden Lehrerverhaltensweise losgelöst und stattdessen die Prävention von Unterrichtsstörungen fokussiert. Zum andern wird die Aufmerksamkeit auf Gruppenführungstechniken gelenkt; der Blick ist nicht mehr auf den einzelnen Schüler resp. die einzelne Schülerin gerichtet, sondern auf die Klasse als Gruppe.

5.2.2 Entwicklung der amerikanischen Ansätze des Classroom Management

Klassenführung – oder in der üblichen Übersetzung Classroom Management – ist ein Konzept, das zunächst vor allem im anglo-amerikanischen Raum in der pädagogischen Forschung Aufmerksamkeit fand. Emmer & Stough (2001) präsentieren einen Überblick über wichtige Konzepte und Ergebnisse zur Wirksamkeitsforschung von Klassenführung, welcher die Bedeutung von Kounin's Studien für aktuelle Forschung und für Classroom Management Programme deutlich macht. Der Artikel führt ebenfalls vor Augen, wie sich die Klassenführung und deren Erforschung im Laufe der

Zeit entwickelt hat. In den folgenden zwei Abschnitten wird der Paradigmenwechsel und seine Wirkungen auf das Konzept des Classroom Management nachgezeichnet.

5.2.2.1 Paradigmenwechsel

Wie verschiedene Programme und Lehrbücher zur Unterrichtsführung verdeutlichen[25], waren die amerikanischen Classroom Management-Ansätze bis in die 1980er-Jahre hinein stark im Behaviorismus verhaftet. Im Mittelpunkt standen rezeptartige Tipps zum *Umgang mit Disziplinproblemen*.

Zunehmend wurden die Ergebnisse der Lehrer-Effektivitätsforschung einbezogen. Eine Zusammenstellung solcher Ergebnisse, von den Autorinnen als „Highlights of Research on Classroom Management" bezeichnet, finden wir im Artikel von Carolyn Evertson und Alene Harris (1992). Danach zeichnen sich effektive Lehrpersonen dadurch aus,

- dass sie die Zeit so effektiv wie möglich nutzen,
- dass sie Gruppenstrategien mit hohem Involviertheitslevel und niedrigem Störungslevel implementieren,
- dass sie Lektionsformate und akademische Aufgaben wählen, die zu hoher Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler führen,
- dass sie klare Regeln zu Partizipation kommunizieren und
- dass sie Probleme durch Implementieren eines Regelsystems zu Jahresbeginn vermeiden (vgl. Evertson & Harris 1992).

Diese Punkte implizieren die Wichtigkeit einer guten Planung nicht nur der Lehr-/Lerninhalte, sondern auch der Klassenführung. In einem amerikanischen Video wird in einer etwa dreiminütigen Sequenz anhand von Berichten und konkreten Unterrichtsszenen gezeigt, was es bedeutet, wenn Lehrpersonen einen konkreten Unterrichtsplan haben: Have_a_plan.mov[26]

Mit der Verbreitung von konstruktivistischen Ansätzen zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab. Carol Weinstein (1999) hat diesen für den Bereich Classroom Management beschrieben. Hier sind wichtige Unterschiede in einer Abbildung zusammengestellt:

---

[25] Sehr bekannt und populär in den USA ist das Programm „Assertive Discipline" von Canter & Canter 1976 (in gemässigter Form ab 1992). Als Lehrbuch-Beispiel kann „Understanding Classroom Behavior" des Australier Maurice Balson 1982 (wiederaufgelegt 1984, 1987, 1988!) oder „Classroom Management for Secondary Teachers" der Amerikaner Emmer, Evertson, Sanford, Clements & Worsham von 1984 und 1989 betrachtet werden.

[26] Dieser Kurzfilm ist online in der Lernumgebung zugänglich.

Old paradigm		*New paradigm*
„management as a 'bag of tricks' that can be acquired in a two-hour 'in-service'"	⇨	„management as a body of knowledge and a set of practices that require thoughtful decision making and reflection"
„managerial practices designed to obtain compliance" (obedience)	⇨	„practices that foster students' capacity for self-regulation"
„a purely cognitive perspective that emphasizes the importance of developing and teaching rules"	⇨	„a combined cognitive-affective perspective that also recognizes the need to establish caring, trusting relationships between students and teachers and among students" (developing trust and caring)
„management strategies that support a view of classrooms as places for routinized, teacher-directed work" (work-oriented classroom)	⇨	„management strategies that are consistent with a view of classrooms as places for active, student-centered learning" (learning-oriented classroom)

Abbildung 5.9: Paradigmenwechsel im Classroom-Management (nach Weinstein 1999, p. 151ff.)

Angesprochen wird eine Verschiebung von einem Lehrperson-zentriertem zu einem Personen-zentriertem Klassenzimmer. Mit Letzterem ist ein Ort gemeint, an dem das Geschehen gleichermassen auf die Lehrperson wie auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt ist. Die Lehrpersonen handeln nicht nach einfachen „Rezepten", sondern entwickeln eine neue Denkweise in „Classroom Management Decisions" (vgl. Evertson & Harris 1999), welche Sorge, Führung und Kooperation ebenso einschliesst wie Administration und Überblick.

Heute umfassen laut Emmer & Stough (2001) Definitionen von Classroom Management üblicherweise drei Aspekte:

- Aktionen der Lehrperson, um Ordnung zu errichten und aufrechtzuerhalten,
- um die Schülerinnen und Schüler zu beschäftigen und
- um ihnen Kooperation zu entlocken (vgl. Emmer & Stough 2001).

➞ Fakultative Lektüre: Emmer & Stough 2001[27]

Einer solchen ganzheitlicheren Sicht entsprechen neuere Classroom Management Programme. Eines davon ist das „Classroom Organization and Management Program" COMP, das im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

5.2.2.2 The Classroom Organization and Management Program COMP

COMP basiert auf vier Grundprinzipien, welche die Philosophie des Programms spiegeln: Erstens geht es bei effektiver Klassenführung vielmehr darum, Probleme zu vermeiden, anstatt sie zu lösen. Zweitens ist zu beachten, dass Management (Organisation) und Instruktion integral verbunden sind und nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können. Drittens sieht COMP die Schülerinnen und Schüler als aktive Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Lernumgebung; das bedeutet, den Unterschieden zwischen ihnen muss Rechnung getragen werden. Und viertens unterstützt kollegiale professionelle Unterstützung Änderungen in der Unterrichtspraxis.

Das Programm stützt sich auch auf eine ganze Reihe von Studien. Deren Ergebnisse münden in die Herausarbeitung von sechs für die Klassenführung bedeutsamen Schlüssel-Elementen:

[27] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

- Arrangieren der physischen Umgebung
- Regeln und Abläufe planen und unterrichten
- Organisieren („managen“) von Schüler-Arbeiten
- Aufrecherhalten von gutem Schüler-Verhalten
- Planen, leiten und durchführen von angemessenen Lektionen
- Schülerinnen und Schüler bei der Aufrecherhaltung des akademischen Engagements im Unterricht unterstützen

COMP umfasst drei Teile: Ein „initial workshop“ dient zur Bearbeitung der oben aufgeführten Punkte und endet im Entwurf eines Aktionplanes. Im zweiten Teil erfolgt die Anpassung des Planes an die spezifische Klassen-Situation. Dazu arbeiten die Lehrpersonen in Gruppen zusammen. Eine „follow up session“ rundet das Programm nach 6 bis 18 Wochen ab und gibt die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch und zum Knüpfen weiterführender Kontakte.

➔ Fakultative Lektüre: Evertson & Harris 1999[28]

Wie aus experimentellen Studien hervorgeht, zeigt COMP positive Wirkungen. Die Schülerinnen und Schüler solcher Klassen sind akademisch engagierter, stören weniger und zeigen höhere akademische Leistungen (vgl. Evertson & Harris 1999).

5.2.3 Störungsarmer Unterricht

Aufrechterhaltung von Ordnung – oder mit anderen Worten Störungsarmut im Unterricht – ist ein wichtiges Merkmal einer erfolgreichen Klassenführung. Im deutschsprachigen Raum wurde Klassenführung bis anhin kaum oder nur in einzelnen Aspekten am Rande erforscht und gleicht einer Karte mit vielen unerforschten, weissen Stellen. Ein Puzzlestück in diesem Bild bildet die Studie „Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns“ der Österreicher Mayr, Eder & Fartacek (1991). Die Untersuchung aus den späten 1980er-Jahren beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrpersonen zu einem störungsfreien Unterricht beitragen.

Die Forschungsgruppe befragte 97 Sekundarschul-Lehrpersonen, die „gut mit Schülern umgehen können“ (vgl. Mayr et al. 1991, p. 44) und zudem je eine ihrer Klassen (insgesamt 2189 Schülerinnen und Schüler zwischen 10 und 15 Jahren). Mit Hilfe von Fragebogen wurden drei Bereiche erfasst: Erstens die Handlungsstrategien der Lehrperson (Beispiel: „Ich sorge dafür, dass die Schüler immer etwas zu arbeiten haben“ bzw. „Er sorgt dafür, dass wir immer etwas zu arbeiten haben“), zweitens das Ausmass der Unterrichtsstörungen (Beispiel: „In dieser Stunde arbeiten die Schüler kaum mit“ bzw. „In dieser Stunde arbeiten wir kaum mit“) und drittens – nur von der Klasse beantwortet – die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson (Beispiel: „Ich finde ihn nett“). Auf einer Fünfer-Skala von 1 bis 5 (5 = „stimmt“) konnte das Ausmass der Zustimmung zu den 35 Items angegeben werden, die aus über 1000 Ratschlägen oder Handlungsanweisungen der pädagogischen Fachliteratur herausgefiltert worden waren.

Vorsichtshalber wurden für die weitere Analyse nur die Angaben der Lehrkräfte verwendet, bei denen das Störungsausmass unter einem Durchschnitt von 3,1 und die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zur Lehrperson über 3,7 lag. 14 Personen schieden damit aus der Gruppe der „erfolgreichen Lehrer“ aus. Die Kriterien „wenig Störungen“ und „gute Beziehung“, die hier über die Zu-

[28] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

gehörigkeit zur Gruppe der „erfolgreichen Lehrpersonen“ entscheiden, sollten uns bereits bekannt vorkommen, spiegeln sie doch die Grunddimensionen „Lenkung“ und „Unterstützung“ in der Führungsstil-Typologie von Tausch und Tausch.

Ein erstes Ergebnis bezieht sich auf die Handlungsstrategien, über welche die erfolgreichen Lehrkräfte – also solche, bei denen die Klasse intensiv mitarbeitet und wenig stört – verfügen. Mayr et al. fassen sie folgendermassen zusammen:

> „Sie [die erfolgreichen Lehrpersonen] treten den Schülern selbstbewusst und von ihren beruflichen Aufgabe überzeugt gegenüber; sie sorgen dafür, dass die Schüler innerhalb eines logisch aufgebauten Unterrichts mit interessanten Aufgaben beschäftigt sind; 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“ (Mayr et al. 1991, p. 53).

Ein weiteres Ergebnis bezieht sich auf die „Bandbreite“ günstigen Lehrerhandelns. Basierend auf den Schülerangaben konnten Mayr und seine Kollegen vier Typen von erfolgreichen Lehrpersonen resp. erfolgreichen Handlungsstrategien gruppieren. Typ 1 zeichnet sich durch hohe Werte bei sozialpädagogischen Strategien aus. Typ 2 misst dem fachlichen Lernen besondere Bedeutung zu. Typ 3 wendet erfolgreich Techniken der Klassenführung an (vgl. Kounin), wie beispielsweise „Auf Störungen sofort reagieren“. Typ 4 weist weder markante Kompetenzen noch Defizite auf.

Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass es verschiedene Wege zu einer erfolgreichen Klassenführung gibt. Die Lehrpersonen aller vier Typen – so ein weiteres Ergebnis der Studie – schätzen sich selbst bezüglich Beeinträchtigung durch Unterrichtsstörungen und mangelnde Mitarbeit gleichermassen ein. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler fällt hingegen differenzierter aus: Nach ihrer Einschätzung regen die Typen 1 und 2 besser zur Mitarbeit an, und das verbale Störverhalten ist bei ihnen geringer ausgeprägt.

Wir sehen, dass hier ein Wahrnehmungsunterschied zwischen den Lehrpersonen und ihren Klassen sichtbar wird. Dieses Phänomen treffen wir in der pädagogisch-psychologischen Forschung recht häufig an, wenn die Sicht der Schülerinnen und Schüler mit derjenigen ihrer Lehrperson verglichen wird. Ein aktuelles Beispiel dafür ist die Studie von Michael Pfitzner und Wolfgang Schoppek (2000), die „Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler“ untersucht haben. Sie befragten über 3500 deutsche Jugendliche der Sekundarstufe und ihre Lehrkräfte und kamen zum Schluss, dass die individuelle Störempfindlichkeit stark variiert, diejenige der Schüler jedoch deutlich unter derjenigen der Lehrkräfte liegt. Die grössten Diskrepanzen betreffen Angriffe gegen die Lehrerautorität (Beispiel-Items: „Ein Schüler weigert sich, den Arbeitsanweisungen des Lehrers zu folgen“ oder „Ein Schüler kommt angetrunken in die Klasse“). Jede Gruppe, Lehrpersonen wie auch Schülerschaft, kann insgesamt jedoch gut einschätzen, was die andere stört bzw. nicht stört (vgl. Pfitzner & Schoppek 2000).

Wenden wir uns wieder der Studie von Mayr und Kollegen zu und präsentieren ein letztes Ergebnis daraus, welches die Einbettung in die Kontextbedingungen betrifft – also die Frage, wie Situationsmerkmale Handlungsstrategien und -muster beeinflussen. Mayr, Eder und Fartacek stellten fest, dass weder Klassenstufe, Anzahl Schüler/-innen einer Klasse noch das Unterrichtsfach die angewandten Strategien der Lehrkräfte bedeutsam modifizieren. Entscheidend sind zwei andere Dinge: Die Strategie muss der Lehrerin bzw. dem Lehrer persönlich „liegen“ und sie muss unter den jeweiligen Rahmenbedingungen passend erscheinen (vgl. Mayr, Eder & Fartacek 1991). Mit anderen Worten, die Strategie wird einerseits den Stärken/Schwächen der eigenen Person und andererseits

auch dem Kontext angepasst, was eine gewisse Variabilität verlangt, die die Studie tatsächlich auch belegt.

> „Das Lehrerverhalten variiert in Abhängigkeit von der Situation. Die Differenzen können so gross sein, dass ein und derselbe Lehrer in verschiedenen Schulklassen unterschiedlichen Typen zuzuordnen ist" (vgl. Mayr, Eder & Fartacek 1987, p. 141).

➜ Fakultative Lektüre: Mayr, Eder & Fartacek 1991[29]

Dem Kontext kommt demnach eine grosse Bedeutung zu bei der Frage, welche Handlungsstrategien von Lehrpersonen angewendet werden. Wir wollen deshalb im letzten Unterkapitel das Interaktionsverhältnis von Kontext und Klassenführung fokussieren.

5.3 Kontext und Klassenführung

Wie eingangs des Kapitels erwähnt, ist die Aufrechterhaltung sozialer Ordnung Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht. Im vorhergehenden Abschnitt wurden verschiedene Techniken der Klassenführung oder störungspräventive Verhaltensweisen von Lehrpersonen diskutiert. Doch – das zeigen schon die einleitenden Ausführungen zur Reziprozität (vgl. Kapitel 1.4) – liegt es nicht nur an der Lehrperson, zu bestimmen. Die Schülerinnen und Schüler mit ihrem kognitiven, kulturellen und sozioökonomischen Hintergrund sind ein wichtiger Faktor, genauso wie rechtliche Regelungen (Schulpflicht, Schultyp-Zuweisung...), lokal festgelegte Richtlinien (Schul- und Pausenordnung...), spezifische Zeit-Raum-Koordination (Zeit- und Zimmerpläne) sowie ein breites Spektrum an Interaktionsregeln, Routinen und Ritualen, die es zu bedenken gilt, wenn wir von sozialer Ordnung im Klassenzimmer sprechen (vgl. Kalthoff & Kelle 2000).

Winfried Palmowski vergleicht das System Unterricht mit einem Mobile, bei dem erschwerend hinzukommt, dass jeder Mensch zugleich Mitglied in mehreren Mobiles ist. Wie sich ein Mensch verhält, ist nicht in seiner Person begründet, sondern „Ergebnis und Ausdruck situativer Bedingungen" (vgl. Palmowski 1996, p. 198).

[29] Die Texte zur fakultativen Lektüre finden Sie online in der Lernumgebung des Moduls.

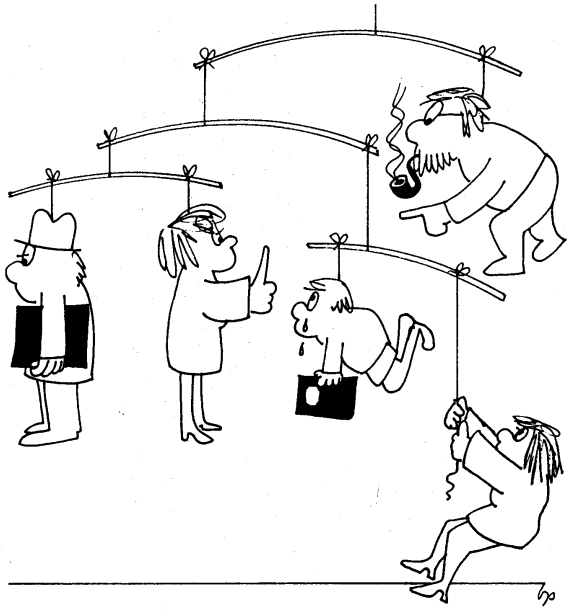


Abbildung 5.10: Mobile (aus: Peyer 1991, p.12)

Wir wollen uns deshalb in diesem letzten Teil der Frage zuwenden: Wie beeinflusst der Kontext die Klassenführung? Zunächst tragen wir hierzu einige Resultate verschiedener Studien zusammen (Abschnitt 5.3.1) und wenden uns dann vertieft einer Untersuchung zu, welche sich dem Phänomen der „schwierigen Klasse“ widmet (vgl. Abschnitt 5.3.2).

5.3.1 Forschungsresultate zu Klassenführung und Kontext

Die Ergebnisse der Studie von Mayr et al. (1991) zeigen – wie oben schon dargestellt – keinen Effekt der Klassenstufe, der Klassengrösse (Anzahl Schülerinnen und Schüler) oder des Unterrichtsfaches.

Allerdings fanden Nancy Martin und Beatrice Baldwin (1996) Unterschiede im Klassenführungsstil zwischen Lehrpersonen der Elementar- und der Sekundarstufe. Sie verwendeten für ihre Studie ein selbst geschaffenes Instrument, das vor allem die Dimension „Lenkung/Kontrolle“ misst, und befragten in Texas 257 Lehrpersonen. Die Autorinnen stellten fest, dass die Elementarlehrkräfte signifikant weniger direktiv-kontrollierend die Klasse führen als Sekundarlehrpersonen (vgl. Martin & Baldwin 1996). Dies deutet auf einen Klassenstufen-Effekt hin.

Auch Sabine Gruehn (2000), deren Befragung von über 3500 deutschen Jugendlichen auf die Hauptfrage gerichtet war, was zentrale leistungsförderliche Merkmale des Unterrichts sind, konstatiert makroadaptive Verhaltensweisen der Lehrpersonen über die Schulformen (Real-, Hauptschule, Gymnasium) hinweg: „Sowohl die Verwendung bestimmter Unterrichtsformen als auch eine effiziente Klassenführung sind in starkem Masse von dem Leistungsniveau der Klasse bestimmt“ (p. 195). Innerhalb der einzelnen Schulformen hingegen ist das Klassenniveau nicht mehr von Belang, stattdessen sind es die individuellen Fähigkeiten der Lehrperson, anspruchsvollen, problemorientierten und unterbrechungsarmen Unterricht zu halten (vgl. Gruehn 2000).

Einen signifikanten Zusammenhang der Klassenleistungsstärke mit dem Bild, das sich die Befragten von sich selbst als Lehrer bzw. Lehrerin machen, konstatiert eine israelische Studie (vgl. Ben-Peretz, Mendelson & Kron 2003), die bei der Befragung von 60 Berufsschul-Lehrkräften von leistungsstarken sowie leistungsschwachen Klassen metaphorische Bilder (zum Beispiel Verkäufer/-in,

Richter/-in, Dirigent/-in, vgl. Abbildungen unten) einsetzten. Während Lehrpersonen von leistungsschwachen Klassen eher das Bild des Tierpflegers resp. der Tierpflegerin wählten – also ein Bild, bei dem der Aspekt des „Caring" besonders zum Ausdruck kommt –, entschieden sich Lehrkräfte von leistungsstarken Klassen eher für den Dirigenten bzw. die Dirigentin.

Abbildung 5.11: Animal Keeper (aus: Ben-Pertz et al. 2003, p. 289)

Abbildung 5.12: Conductor (aus: Ben-Pertz et al. 2003, p. 289)

Ebenfalls bereits erwähnt (vgl. Abschnitt 5.1.1) ist der positive Zusammenhang des sozialpädagogischen Lehrer-Handelns mit dem Klassenklima. Doch vermutet der Autor der Studie, „dass die Handlungsstrategien der Lehrkräfte eher die Folge als die Ursache des günstigen Klimas sind, bzw. dass es hier zu sich selbst verstärkenden Kreisläufen kommt" (vgl. Eder 1996, p. 205). Die Zusammenhänge zwischen Lehrerhandeln und Klima resp. Schülerleistungen können in der Regel bezüglich Kausalität nicht in eine Richtung gedeutet werden; d.h. die Daten lassen keine Aussagen darüber zu, ob ein bestimmter Stil der Klassenführung beispielsweise das Klima in bestimmter Weise beeinflusst, oder ob es genau umgekehrt ist, dass ein bestimmtes Klassenklima die Lehrperson zu einem bestimmten Klassenführungsstil veranlasst. Eder vermutet eine Wechselwirkung.

Übertragen auf Klassenführung und soziale Ordnung heisst das, dass die Art und Weise, wie in einem Klassenzimmer die soziale Ordnung hergestellt und aufrechterhalten wird, einerseits vom Klassenführungsstil der Lehrperson abhängt, dieser andererseits wiederum beeinflusst wird von Merkmalen der Situation.

Ein in der Praxis wichtiges Merkmal ist für Lehrerinnen und Lehrer, ob sie eine „einfache" oder eine „schwierige" Klasse unterrichten. Um dieses Kontextmerkmal geht es im abschliessenden Abschnitt in der Studie von Tiedemann & Billmann-Mahecha (2002).

5.3.2 „Schwierige Klassen" und Klassenführung

In vielen Studien wird die Lehrperson als unabhängige Variable gesetzt und es wird statistisch berechnet, ob beispielsweise Variationen im Klassenführungsstil überzufällig mit Unterschieden dieser unabhängigen Lehrperson-Variablen zusammenhängen. Ein solches statistisches Vorgehen impliziert, dass der Klassenführungsstil von der Lehrperson abhängt.

In der Studie von Joachim Tiedemann und Elfriede Billmann-Mahecha (2002) finden wir einen anderen Ansatz. Das Forschungsteam ging von der Grundannahme aus,

> „...dass Lehrkräfte die von ihnen unterrichteten Schulklassen in einer subjektiv bedeutsamen Weise rekonstruieren und dass die Art und Weise dieser (Re-) Konstruktionen einen bedeutsamen Einfluss auf

> das Erleben und die Steuerung von Lehr- und Erziehungprozessen hat...“ (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha, p. 173)

und interessierten sich deshalb u.a. für die Frage, ob der Stil der Klassenführung zusammenhängt mit dem wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der Unterrichtung. Es wurde vermutet, dass in Schulklassen, welche die Lehrkräfte als „schwierig“ einstuften, eine direktivere Führung wahrgenommen wird als in weniger schwierigen Klassen.

Die Untersuchung fand an 15 Schulen im Grossraum Hannover statt und umfasste gut 300 Grundschulkinder (4. Klasse) und ihre Lehrpersonen. Um den Klassenkontext aus der Sicht der Lehrpersonen zu erfahren, wurden Interviews durchgeführt. Deren Analyse diente als Grundlage für die Einteilung in drei Schwierigkeitsstufen.

> „Schwierigkeitsstatus 3 (vier Klassen): Eine typische Klasse mit dem Schwierigkeitsstatus 3 führt die Lehrerin A. Sie berichtet, dass zwar sechs bis sieben Kinder ihrer Klasse aus wohl behüteten Elternhäusern kämen, aber ein Drittel aus ‚ganz schwierigen Elternverhältnissen'. Sie führt Beispiele an, in denen sie Gespräche mit Familienhilfe und Jugendamt führe, diese aber auch nicht weiterhelfen könnten. Es gäbe Kinder, die einfach nicht mehr erreichbar seien, und andere, die sich regelrecht dazu verabredeten, einen Mitschüler zu verprügeln. Bei den betroffenen Eltern finde man kein Gehör für die Probleme, die die Kinder in der Schule machen, auch wenn es um Gewalt gehe. Zeitweise sei mehr als die Hälfte der Zeit sozialpädagogische Arbeit zu leisten.
>
> Schwierigkeitsstatus 2 (sieben Klassen): Eine typische Klasse mit dem Schwierigkeitsstatus 2 führt Lehrerin B. Sie berichtet, dass sie nur ein, zwei Akademikerkinder in der Klasse habe und auch etliche Kinder aus dem 'sozialen Randbereich'. Die Elternschaft sei nicht sehr engagiert und nehme Anregungen von ihrer Seite kaum auf. Manche Eltern ignorierten einfach die Fördervorschläge für ihre Kinder, die sie ihnen in mehreren Einzelgesprächen unterbreitet habe. Die Kinder selbst hätten bestimmte Regeln des sozialen Miteinanders erst mühsam lernen müssen; weiterhin gäbe es viel Zank und Streit zwischen ihnen. Es gäbe Kinder in der Klasse, die 'ein bisschen verwahrlost' sind und andere, die sich mit körperlicher Gewalt durchzusetzen versuchen.
>
> Schwierigkeitsstatus 1 (vier Klassen): Eine typische Klasse mit dem Schwierigkeitsstatus 1 führt Lehrerin C. Sie berichtet, nur zwei Kinder ihrer Klasse kämen aus einem Handwerkerhaushalt. Von der Elternschaft erhalte sie jede gewünschte materielle oder organisatorische Hilfe. Umgekehrt würden die Eltern in alle schulischen Belange mit einbezogen; sie könnten nach Voranmeldung auch in der Klasse hospitieren. Anregungen zum häuslichen Üben würden regelmässig aufgegriffen. Die Klasse sei sehr leistungsstark und bilde eine gute Gemeinschaft. Das einzige Problem in der Klasse bestünde mit einem neu zugezogenen Schüler, der sich einfach nicht einleben könne. Um seine Integration macht sich Frau A. im Interview viele Gedanken“ (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha 2002, p. 169).

Bei den Kindern wurden die Schulleistungen (mit Hilfe standardisierter Leistungstests), die Sozialkompetenz (Selbsteinschätzung mit einem Fragebogen[30] und Fremdeinschätzung über ein Lehrer-Rating[31]) und ihre Wahrnehmung der gewährten Autonomie (ebenfalls mit Schüler-Fragebogen[32]) erhoben.

---

[30] Beispiele einiger Items: „Ich teile Arbeitsmaterial mit meinen Mitschülern, wenn man mich darum bittet“ oder „Wenn meine Lehrerin mich ermahnt, höre ich auf sie“; Beurteilung auf einer 4er-Skala.

[31] Beispiele einiger Items: „wie oft diese Kind hilfsbereit bzw. rücksichtsvoll ist“ oder „wie oft dieses Kind die Klassenregeln verletzt“; Beurteilung auf einer 5er-Skala.

Es zeigte sich, dass der Klassenkontext-Index konstruktvalide ist, d.h. die Einteilung in die Schwierigkeitsstufen korrespondierte mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung des Sozialverhaltens.

Wurde nun die „Schwierigkeit" als unabhängige Variable betrachtet, so ergaben sich nicht nur signifikante Effekte in Zusammenhang mit der Leistung, sondern tendenziell auch mit der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Klassenführung.

> „Mit steigendem Schwierigkeitsstatus der Klasse sinkt tendenziell der Grad des von Seiten der Schüler wahrgenommenen Spielraums für Eigeninitiative" (vgl. Tiedemann & Billmann-Mahecha 2002, p. 173).

Das Schüler-Sozialverhalten ist nicht einseitig ein Produkt schulischer Interaktion und damit im Einflussbereich der Lehrperson, sondern korrespondiert mit dem Klassenkontext. Die bereits am Schulanfang manifesten Ausgangsbedingungen (vgl. dazu die Beispiele zum Schwierigkeitsstatus im Zitat oben) sind somit bedeutsam für das Lehrerverhalten. In Klassen mit geringerer Sozialkompetenz – und übrigens auch tieferen Schulleistungen – werden die Lehrkräfte tendenziell direktiver wahrgenommen.

Wir können diese Studie einreihen zu anderen Untersuchungen, welche für ein dynamisches Verständnis plädieren – also die Lehrperson eingebunden in den Lehr- und Erziehungskontext betrachten und damit in Abhängigkeit von diesem Kontext berücksichtigen –, und welche die Wirkung des Kontextes in vielfältiger Weise belegen.

---

[32] Beispiel einiges Items: „Wenn wir in der Schule ein Fest feiern, dürfen wir vieles selber planen"; Beurteilung auf einer 4er-Skala.

6 Konsequenzen für die Lehrerinnen und Lehrerbildung – Schlusswort

In diesem Abschnitt suchen wir eine Antwort auf die Frage: *Wie erwirbt eine Junglehrkraft, die ihre Berufsarbeit aufgenommen hat, Expertise*? Die banale Antwort ist: Indem sie lernt, Erfahrungen macht und ihre Praxis aufgrund ihrer Erfahrungen verbessert. Doch da stossen wir auf ein nächstes Problem: Wenn richtig ist, was wir im Kapitel „Phänomenologie des Unterrichts" zusammengetragen haben, dann ist es nicht so einfach, im Unterricht Erfahrungen zu machen und daraus zu lernen. Und zwar aus dem einfachen Grund, weil es schwierig ist, in komplexen Situationen zu lernen. Eines der grossen Probleme des Lehrerberufs liegt darin, dass es schwierig ist, in der komplexen Situation des Unterrichts Erfahrungen zu machen. Die meisten Lerntheorien, die wir kennen, gehen davon aus, dass Lernen ein schrittweise vorangehender Prozess ist. Edward Thorndike, der Katzen in Problemkäfige gesperrt hat, aus denen sie sich befreien konnten, indem sie zufälligerweise den Ausweg fanden, formulierte das sogenannte Effektgesetz, wonach wir über Versuch und Irrtum zur Verbesserung unseres Verhaltens finden. Das heisst, dass wir nach jedem Versuch überprüfen, ob er erfolgreich war oder nicht. Bei Misserfolg machen wir einen neuen Versuch, und dies so lange, bis wir die richtige Lösung gefunden haben. Auch Skinner, der auf Thorndike aufbaute, ging von einem „shaping of behavior" (einer „Formung des Verhaltens") aus, die schrittweise erfolgt. Durch Verstärkung von Verhalten kann dieses sukzessive in die erwünschte Form gebracht werden. In beiden Fällen, bei Thorndike sowohl wie bei Skinner, wird vorausgesetzt, dass die Lernsituation überblickbar und einfach ist, so dass der Lernende aus seinen Erfahrungen bzw. Misserfolgen mühelos die richtigen Schlüsse ziehen kann, dass er also sehen kann, was er falsch gemacht hat und so aus seinen Fehlern lernen kann.

Genau diese Voraussetzung ist in komplexen Situationen nicht gegeben. In komplexen Situationen ist es schwer abzuschätzen, was wir falsch gemacht haben, in welche Richtung wir folglich unser Verhalten ändern sollten. Die Schwierigkeit, in der komplexen Situation des Unterrichts lernen zu können, erklärt – wenigstens zum Teil –, dass Lehrkräfte mit langer Berufserfahrung nicht zwingend besser unterrichten als Neulinge. Im Gegensatz zu anderen Expertendomänen – wie zum Beispiel Schach, Medizin oder Physik – gibt es bei Lehrkräften keine signifikanten Zusammen-hänge zwischen der blossen Dauer der Berufstätigkeit, dem Niveau des Expertenwissens und dem Berufserfolg. Etwas technischer ausgedrückt, erweist sich die Zunahme von Expertise bei Lehrkräften nicht als lineare Funktion der Dauer von Berufserfahrung. Warum dem so ist, ist bis heute nicht eindeutig geklärt. Ein wahrscheinlicher Grund dürfte jedoch genau darin liegen, dass die Unterrichtssituation keine ideale Lernsituation ist, jedenfalls nicht für die Lehrkräfte. Die Situation des Unterrichts unterscheidet sich von einem Schachspiel oder auch von der normalen ärztlichen Tätigkeit genau dadurch, dass sie letztlich zu komplex ist, als dass genau erfahren werden könnte, wo und welche Fehler gemacht worden sind. Schachspieler und Ärzte können in ihren Praxisfeldern bei weitem leichter lernen als Lehrerinnen und Lehrer.

Weil dem so ist, bedürfen Lehrkräfte einer theoretischen Ausbildung. Sie brauchen Theorie, nicht um ihren Unterricht zu planen, sondern um die Erfahrungen zu reflektieren, die sie im Unterricht machen. Wenn das berufliche Lernen in der Praxis erfolgt, dann ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte in ihrer Praxis effektiv lernen können. Das können sie nur, wenn sie ihre Erfahrungen zu analysieren vermögen. Es ist unvermeidlich, dass man in komplexen, instabilen und ungewissen Situationen Erfahrungen macht, denn in solchen Situationen stösst das eigene Handeln auf Hindernisse und Widerstände. Erwartungen werden durchkreuzt, Pläne müssen geändert werden, Wirkungen werden erzeugt, die nicht beabsichtigt waren etc. Der Berufsanfänger wird mit einer

Fülle von Erfahrungen konfrontiert. Doch die Erfahrungen nützen ihm nichts, wenn er sie nicht verstehen kann, wenn sie nicht verarbeitet werden können. Nur wer die Erfahrungen, die er macht, begrifflich zu strukturieren vermag, ist in der Lage, aus ihnen zu lernen.

In diesem Sinne hat theoretisches Wissen in der Grundausbildung von Lehrkräften eine prospektive Funktion. Es geht darum, ein Instrumentarium zur Reflexion der eigenen Unterrichtserfahrungen zu erwerben bzw. sich ein kognitives Fettpolster anzulegen, von dem man in dürftiger Zeit zehren kann. Dieses kognitive Fettpolster hilft allerdings nur, wenn es auf die Situation der Unterrichtserfahrung passt, wenn man also bei der Reflexion seiner Praxis effektiv davon zehren kann. Nicht jedes Wissen, das man sich in der Grundausbildung aneignet, hat dieses reflexive Potential.

Damit kommen wir zurück auf einige Bemerkungen, die wir im Kapitel 1.1.3 zum Verhältnis von Theorie und Praxis gemacht haben. Die Funktion des theoretischen Wissens in der Ausbildung von Lehrkräften liegt darin, angehende Lehrkräfte so auf ihre Berufspraxis vorzubereiten, dass sie in die Lage versetzt werden, aus den Erfahrungen, die sie im Berufsfeld machen werden, für ihre Praxis zu lernen. Es geht um die Ausbildung dessen, was wir *reflexive Kompetenz* nennen. Das Instrument zur Reflexion von Unterricht ist Theorie. Reflexion ist auf Handlung bezogen, genauer: auf die Störung oder die Unterbrechung oder das Scheitern von Handlung. Reflexion können wir daher mit *Nachdenken* übersetzen. Nachdenken ist – dem Wortlaut gemäss – nachträglich. Wir denken über vollzogene Handlungen nach; wir reflektieren über Ereignisse, die bereits stattgefunden haben. Das heisst nicht, dass die Funktion der Reflexion bzw. des Nach-Denkens nicht auch vorgängig ausgeübt werden kann. Wir können Handlungen planen, doch bei der Planung einer Handlung zehren wir von den Erfahrungen, die wir bei früherer Gelegenheit mit einer ähnlichen Handlung gemacht haben. Somit bleibt die Feststellung gültig, dass Reflexion nachträglich ist. Reflexion ist Nachdenklichkeit. Deshalb fällt auch die Handlungsplanung unter den Oberbegriff der Reflexion bzw. der reflexiven Kompetenz.

Damit wird in keiner Weise bestritten, dass wissenschaftliches Wissen auch anders genutzt werden kann, zum Beispiel für die Frage nach der Gestaltung von Lernsituationen, von Lehrplänen, von Schule insgesamt etc. Die Wissenschaft hat durchaus auch diese praktische Seite: Sie kann Alltagstheorien in Frage stellen, sie kann eingefahrene Unterrichtsformen hinterfragen, sie kann die Effektivität von organisatorischen Strukturen überprüfen etc. Das wissenschaftliche Wissen übernimmt hier gewissermassen eine Design-Funktion, indem es Schul- und Unterrichtsreformen begründen lässt.

Das ändert aber nichts daran, dass der Bereich der je individuellen Unterrichtstätigkeit nur dann reflektiert werden kann, wenn dafür ein Theorieangebot besteht, das diese Reflexion ermöglicht. In welchem institutionellen Kontext Schule auch stattfinden mag, die Lehrkräfte haben mit Instabilitäten, Ungewissheiten, Widersprüchen, Unsicherheiten etc. zu kämpfen. Die reflexive Funktion von Theorie ist dazu gedacht, dass in solchen Situationen aus Erfahrungen gelernt werden kann. Das Wissen, über das Praktikerinnen und Praktiker verfügen, muss sie in die Lage versetzen, in Situationen handeln zu können, die komplex, ungewiss, instabil, einmalig und widersprüchlich sind. Und es muss sie in die Lage versetzen, in solchen Situationen lernen zu können. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann dieses Lernen nicht vorwegnehmen, sie kann aber darauf vorbereiten.

Wir hoffen, dass es uns gelungen ist, mit dieser Einführung einen kleinen Beitrag zu Ihrer Vorbereitung auf das Berufsfeld Unterricht zu leisten.

7 Literatur

Arendt, Hannah (1970). *Macht und Gewalt*. München: Piper.

Aurin, Kurt (1990). *Gute Schulen - Worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Axelrod, Robert (1991). *Die Evolution der Kooperation. Studienausgabe* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.

Bales, Robert F. (1958). Task Roles and Social Roles in Problem-Solving Groups. In Maccoby, Eleanor E.; Newcomb, Theodore M.; Hartley, Eugene L. (Eds.), *Readings in Social Psychology* (p. 437-447). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bales, Robert F.; Slater, Philip E. (1955). Role Differentiation in Small Decision-Making Groups. In Parsons, Talcott; Bales, Robert F. (Eds.), *Family, Socialization and Interaction Process* (p. 259-306). Glencoe, Illinois: The Free Press.

Balson, Maurice (1982). *Understanding Classroom Behavior* (2., 1988). Victoria: ACER, Australien Council for Educational Research.

Bandura, Albert (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.

Bar-Tal, D. (1979). New approaches to social problems: Applications of attribution theory. In Frieze, I.H; Bar-Tal, D; Caroll, J.S (Eds.), *Interactions of teachers and pupils*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-Tal, D. & Darom, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development, 50*, 264-267.

Becker, Helmut (1981). Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit. *Neue Sammlung, 21*, 335-349.

Becker, Howard (1956). *Man in Reciprocity. Introductory Lectures on Culture, Society and Personality*. New York: Frederick A. Praeger.

Beckmann, Linda (1970). Effects of Students' Level and Patterns of Performance on Teachers' and Observers' Attributions of Causality. *Journal of Educational Psychology* (61), 76-82.

Beckmann, Linda (1973). Auswirkungen von schulischen Leistungen auf die Kausalattribuierung von lehrenden und beobachtenden Personen. In Hofer, Manfred; Weinert, Franz E (Eds.), *Pädagogische Psychologie 2. Lernen und Instruktion* (p. 164-176). Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Beckmann, Linda (1973). Teachers' and Observers' Perceptions of Causality for a Child's Performance. *Journal of Educational Psychology* (65), 198-204.

Ben-Peretz, Miriam; Mendelson, Nili; Kron, Friedrich W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education, 19*, 277-290.

Berliner, David C. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. In Oser, Fritz K.; Dick, Andreas; Patry, Jean-Luc (Eds.), *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis* (p. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.

Bierhoff, Hans Werner (2000). *Sozialpsychologie: ein Lehrbuch* (5., überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Bischof-Köhler, Doris (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bourdieu, Pierre (1993). *Sozialer Sinn Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit.* Stuttgart: Klett.

Brecht, Bertolt (2003). *Geschichten vom Herrn Keuner*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Brezinka, Wolfgang (1978). *Metatheorie der Erziehung - Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik* (4. Aufl.). München: Reinhardt.

Brezinka, Wolfgang (1981). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* (4. Aufl.). München: Reinhardt.

Bromme, Rainer (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

Brophy, Jere E.; Good, Thomas L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.

Brunner, Ewald Johannes (2001). Lehrer-Schüler-Interaktion. In Rost, Detlef H. (Ed.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (p. 381 - 387). Weinheim: Beltz.

Brusten, N.; Hurrelmann, K. (1973). *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. München: Juventa.

Canetti, Elias (1980). *Masse und Macht.* Frankfurt: Fischer.

Carr, Martha; Kurtz-Costes, Beth E. (1994). Is Being Smart Everything? The Influence of Student Achievement on Teachers' Perceptions. *British Journal of Educational Psychology* (64), 263-276.

Caselmann, Christian (1953). *Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.

Chargaff, Erwin (1989). Erforschung der Natur und Denaturieung des Menschen. In Dürr, Hans Peter; Zimmerli, Walter Ch (Eds.), *Geist und Natur. Über den Widerspruch zwischen naturwissenschaftlicher Erkenntnis und philosophischer Welterfahrung* (p. 355-368). Bern: Scherz.

Claessens, Dieter (1970). *Rolle und Macht* (2. Aufl.). München: Juventa.

Dettenborn, H.; Boehnke, K. (1994). Sozialkognitive Komplexität moralischer Argumentation und auffälliges Schulverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40*, 94-106.

Dörner, Dietrich (1993). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Doyle, Walter (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 392-431). New York: Macmillan.

Drach, W. (1985). Ökologie der Schule. In Twellmann, W (Ed.), *Handbuch Schule und Unterricht* (p. 1140 - 1166). Düsseldorf: Schwann.

Dreesmann, Helmut (1993). Zur Psychologie der Lernumwelt. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (p. 447 - 492). Weinheim: Beltz.

Eder, Ferdinand (1996). *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck: Studien-Verlag.

Eder, Ferdinand (2001). Schul- und Klassenklima. In Rost, Detlef H. (Ed.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (p. 578 - 586). Weinheim: Beltz.

Eichenberger, Ursula (2000). Die andere Schul-Gewalt. *Tages Anzeiger*, 12.7.2000, p. 9.

Elashoff, Janet D.; Snow, Richard E. (1972). *Pygmalion auf dem Prüfstand*. München: Kösel.

Emmer, Edmund T.; Evertson, Carolyn M.; Sanford, Julie P.; Clements, Barbara S.; Worsham, Murray E. (1989). *Classroom management for secondary teachers* (2 Aufl.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Emmer, Edmund T.; Stough, Laura M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implictions for Teacher Education. *Educational Psychologist, 36*, 103-112.

Erikson, Erik H. (1981). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Frankfurt: Ullstein.

Evertson, Carolyn M.; Harris, Alene H. (1992). What We Know About Managing Classrooms. *Educational Leadership, 49* (7), 74-79.

Evertson, Carolyn M.; Harris, Alene H. (1999). Support for Managing Learning-Centered Classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In Freiberg, Jerome H. (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (p. 59-74). Boston: Annyn and Bacon.

Eysenck, Hans J.; Eysenck, Sybil B. G. (1969). *Personality Structure and Measurement*. London: Routledge & Kegan Paul.

Fend, Helmut (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.

Flechsig, Karl-Heinz (1977). Prüfungen als Erkenntnisgegenstand und Handlungsbereich der Didaktik. *Die Deutsche Schule, 69*, 631-641.

Foerster, Heinz von (1985). Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? In Gumin, Heinz; Mohler, Armin (Eds.), *Einführung in der Konstruktivismus. Schriften der Carl Friedrich von Siemens Stiftung* (10, p. 27-68). München: Oldenbourg.

Freitag, Marcus (1998). *Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit*. Weinheim: Juventa.

Frieze, I. H.; Snyder, H.N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology, 72*, 186-196.

Frieze, I.H. (1980). Beliefs about success and failure in the classroom. In McMillan, J.H. (Ed.), *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.

Fyans, L. J. Jr.; Maehr, M. L. (1980). Attributional style, task selection and achievement. In Fyans, L. J. Jr. (Ed.), *Achivement motivation*. New York: Plenum Press.

Gage, N. L.; D., Berliner C. (1996). *Pädagogische Psychologie* (5 Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union. (Original: Educational Psychology)

Gaudig, Hugo (1990). *Didaktische Präludien*. Leipzig: Teubner.

Gehlen, Arnold (1986). *Urmensch und Spätkultur philosophische Ergebnisse und Aussagen* (5. Aufl.). Wiesbaden: Aula-Verlag.

Gordon, Wayne C. (1959). Die Schulklasse als ein soziales System. In Heintz, Peter (Ed.), *Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4* (p. 131-160). Köln: Westdeutscher Verlag.

Gouldner, Alvin W (1980). Die Norm der Reziprozität. Eine vorläufige Formulierung. In ders. (Ed.), *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze* (p. 79-117). Frankfurt: Suhrkamp.

Gruehn, Sabine (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.

Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hargreaves, D. H. (1980). Labeling-Prozesse und ihre Konsequenzen für Schüler. In Ulich, K. (Ed.), *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülverhaltens*. München: Urban & Schwanzberg.

Hargreaves, David H. (1972). *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, David H.; Hester, Stephen K.; Mellor, Frank J. (1981). *Abweichendes Verhalten im Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Heckhausen, Heinz (1973). Motivation. In Edelstein, Wolfgam; Hopf, Diether (Eds.), *Bedingungen des Bildungsprozesses*. Stuttgart: Klett.

Heckhausen, Heinz (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.

Heid, Helmut (1997). Erziehung. In Lenzen, Dieter (Ed.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (3. Aufl., p. 43-68). Reinbek: Rowohlt.

Henningsen, Jürgen (2000). Peter stört. In Flitner, Andreas (Ed.), *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken* (Aktualisierte Neuausg., p. 44-66). Weinheim: Beltz Verlag.

Hinz, Dieter; Pöppel, Karl Gerhard; Rekus, Jürgen (1993). *Neues schulpädagogisches Wörterbuch*. Weinheim: Juventa.

Hofer, Manfred (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.

Hofstätter, Peter Robert (1971). *Gruppendynamik. Kritik der Massenpsychologie* (Durchges. und erw. Neuaufl.). Hamburg: Rowohlt.

Höhn, Elfriede (1980). *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers* (2. Aufl.). München: Piper.

Hollingshead, August B. (1949). *Elmtowns's Youth*. New York: John Wiley.

Holtappels, Heinz Günter (1985). Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (5), 291-323.

Holzkamp, Klaus (1965). Zur Geschichte und Systematik der Ausdruckstheorien. In Kirchhoff, Robert (Ed.), *Handbuch der Psychologie, Bd. 5* (p. 39-113). Göttingen: Hogrefe.

Huston, Aletha C. (1983). Sex-Typing. In Mussen, Paul H. (Ed.), *Handbook of Child Psychology, vol. IV: Socialization, Personality, and Social Development* (p. 387-467). New York: Wiley & Sons.

Jackson, Philip W. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.

Jerusalem, Matthias; Schwarzer, Ralf (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In Pekrun, Reinhard; Fend, Helmut (Eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke.

Jones, Edward E.; Nisbett, Richard E. (1971). The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior. In Jones, Edward E.; Kanouse, David E.; Kelley, Harold H.; Nisbett, Richard E.; Valins, Stuart et al. (Eds.), *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior* (p. 79-94). Morristown: General Learning Press.

Kalthoff, Herbert; Kelle, Helga (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im schulischen Alltag. *Zeitschrift für Pädagogik, 46* (5), 691-710.

Klauer, Karl-Josef (1973). *Revision des Erziehungsbegriffs. Grundlagen einer empirisch-rationalen Pädagogik*. Düsseldorf: Schwann.

Kohn, Alfie (1999). *The schools our children deserve: Moving beyond traditional classroom and „toughrt standards“*. New York: Houghton Mifflin.

Kounin, Jacob S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Hans Huber.

Krapp, A; Weidenmann, B (Eds.) (2001). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Krappmann, L (1982). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett.

Larkin, Ralph W. (1975). Social Exchange in the Elementary School Classroom: The Problem of Teacher Legitimation of Social Power. *Sociology of Education, 48*, 400-410.

Lévi-Strauss, Claude (1972). *Strukturale Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Lewin, Kurt (1953). *Die Lösung sozialer Konflikte*. Bad Nauheim: Christian.

Lewin, Kurt (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.

Luhmann, Niklas (1972). *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Dunker und Humbot.

Luhmann, Niklas (1974). Symbiotische Mechanismen. In Rammstedt, Otthein (Ed.), *Gewaltverhältnisse und die Ohnmacht der Kritik* (p. 107-131). Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1994). *Die Wissenschaft der Gesellschaft* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

Martin, Nancy K.; Baldwin, Beatrice (1996). *Perspectives Regarding Classroom Management Style: Differences between Elementary and Secondary Level Teachers* (Forschungsbericht). New Orleans, LA: Southwest Educational Research Association.

Mauss, Marcel (1978). Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. In ders. (Ed.), *Soziologie und Anthropologie* (p. 9-144). Frankfurt a.M.: Ullstein.

Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter (1987). Mitarbeit und Störung im Unterricht - Konzept für ein Lehrertraining zur Verbesserung pädagogischen Handelns. In Schlee, Jörg; Wahl, Diethelm (Eds.), *Veränderung Subjektiver Theorien von Lehrern* (p. 138-151). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Mayr, Johannes; Eder, Ferdinand; Fartacek, Walter (1991). Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5* (1), 43-55.

Messner, Rudolf (1975). Didaktik. Eine Übersicht über ihre Grundprobleme. In Aebli, Hans (Ed.), *Kind, Schule, Unterricht. Zum aktuellen Forschungsstand der Didaktik, der Curriculumtheorie und der Theorie der Schule. Lehrerbildung von Morgen* (4, p. 33-84). Stuttgart: Klett.

Mitscherlich, Alexander (1973). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München: Piper.

Moore, Omar K.; Anderson, Alan R. (1976). Einige Prinzipien zur Gestaltung von Erziehungsumwelten selbstgesteuerten Lernen. In Lehmann, Jürgen; Portele, Gerhard (Eds.), *Simulationsspiele in der Erziehung* (p. 29-73). Weinheim: Beltz.

Moos, Rudolf H. (1979). *Evaluation educational environments: measures, procedures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey Bass.

Mühlhausen, Ulf (1989). Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne. *Unterrichtswissenschaft, 17*, 60-77.

Murray, Henry A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

Nash, Roy (1976). *Teacher Expectations and Pupil Learning*. London: Routledge & Kegan Paul.

Neubauer, Walter (1974). Implizite Führungstheorie und Lehrerverhalten. *Psychologie der Erziehung und Unterricht* (21), 233-245.

Nickel, H (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 23*, 153-176.

Nohl, Herman (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (5. Aufl.). Frankfurt: Schulte-Bulmke.

OECD (1994). *Qualitiy in teaching*. Paris: OECD/CERI.

Oppitz, Michael (1993). *Notwendige Beziehungen Abriss der strukturalen Anthropologie* (2., mit einem neuen Vorwort versehene Ausg.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Oswald, Friedrich; Pfeifer, B.; Ritter-Berlach, B.; Tanzer, N. (1989). *chulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag.

Ovid [Publius Ovidius Naso] (1982). *Metamorphosen. Epos in 15 Büchern*. Stuttgart: Reclam.

Palmowski, Winfried (1998). *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch* (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann Publishing.

Parsons, Talcott (1968). Interaction: Social Interaction. In Sills, David L. (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (7, p. 429-441). New York: Macmillan.

Pekrun, Reinhard (1985). Schulklima. In Twellmann, W (Ed.), *Handbuch Schule und Unterricht* (p. 524 - 547). Düsseldorf: Schwann.

Perrez, Meinrad; Huber, Günter L.; Geissler, Karlheinz A. (1993). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Eds.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (p. 361 - 446). Weinheim: Beltz.

Petillon, Hanns (1980). *Soziale Beziehungen in Schulklassen*. Weinheim: Beltz.

Peyer, B. (1991). *So oder So? Umgang mit schwierigen Schülern*. Grüsch: Bruno Peyer.

Pfitzner, Michael; Schoppek, Wolfgang (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler - eine empirische Untersuchung. *Unterichtswissenschaft, 28* (4), 350-378.

Piaget, Jean (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde* (2., veränd. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Piontkowski, Ursula (1976). *Psychologie der Interaktion*. München: Juventa.

Reichwein, Roland (1989). Autorität. In Lenzen, Dieter (Ed.), *Pädagogische Grundbegriffe* (1, p. 140-149). Reinbek: Rowohlt.

Reinhardt, Sibylle (1978). Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. *Zeitschrift für Pädagogik, 24*, 515-531.

Rosemann, Bernhard; Bielski, Sven (2001). *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.

Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1971). *Pygmalion im Unterricht*. Weinheim: Beltz.

Rosenthal, Robert; Jacobson, Lenore (1992). *Pygmalion in the Classroom. Newly Expanded Edition*. New York: Irvington.

Rutter, Michael; Maughan, Barbara; Mortimore, Peter; Ouston, Janet (1980). *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.

Sader, Michael (1998). *Psychologie der Gruppe*. München: Juventa Verlag.

Satow, Lars (1999). Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. (Dissertation).

Scheuerl, Hans (1983). Lässt sich Erziehungswissenschaft als Handlungstheorie zureichend konstruieren? In Dietrich, Rainer (Ed.), *Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften* (p. 249-257). Paderborn: Schöningh.

Schierz, Matthias; Thiele, Jörg (2002). Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik, 48*, 30-47.

Schön, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, Lee S. (1987). The Wisdom of Practice. Managing Complexity in Medicine and Teaching. In Berliner, David C.; Rosenshine, B.V. (Eds.), *Talks to Teachers* (p. 369-386). New York: Random House.

Six, B. (1994). Attribution. In Greif, D. Frei & S. (Ed.), *Sozialpsychologie: Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (p. 122-135). Weinheim: Verlags Union.

Slater, Philip E. (1981). Rollendifferenzierung in Kleingruppen. In Stroebe, Wolfgang (Ed.), *Sozialpsychologie, Bd. 2: Gruppenprozesse*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Spranger, Eduard (1969). Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In Bräuer, Gottfried; Flitner, Andreas (Eds.), *Gesammelte Schriften* (p. 348-405). Heidelberg: Quelle & Meyer.

Stern, G.G. (1970). *People in context. Measuring person-environment-congruence in education and industry*. New York: Wiley.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1973). *Erziehungspsychologie* (7. ergänzte Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Tausch, Reinhard; Tausch, Anne-Marie (1991). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Terhart, Ewald (1987). Vermutungen über das Lehrerethos. *Zeitschrift für Pädagogik, 33*, 787-804.

Terhart, Ewald (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In Combe, Arno; Helsper, Werner (Eds.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (p. 448-471). Frankfurt: Suhrkamp.

Thies, Barbara (2002). *Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern*. Münster: Waxmann.

Tiedemann, Joachim; Billmann-Mahecha, Elfriede (2002). "Schwierige Klassen" in der Wahrnehmung von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16* (3/4), 165-175.

Ulich, Klaus (1980). *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*. München: Urban & Schwarzenberg.

von Saldern, Matthias (1987). *Sozialklima von Schulklassen. Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchung zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt am Main: Lang.

Wahl, Diethelm (1975). *Erwartungswidrige Schulleistungen: Untersuchungen zur Messstabilität und Underachievement*. Weinheim: Beltz.

Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Don D. (2000). *Menschliche Kommunikation Formen, Störungen, Paradoxien* (10., unveränd. Aufl.). Bern: Hans Huber.

Weber, Max (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Weiner, Bernard (1976). Attributionstheoretische Analyse von Erwartung X Nutzen-Theorien. In Schmalt, Heinz-Dieter; Meyer, Wulf-Uwe (Eds.), *Leistungsmotivation und Verhalten* (p. 81-100). Stuttgart: Klett.

Weinstein, Carol Simon (1999). Reflections on Best Practices and Promising Programs: Beyond Assertive Classroom Discipline. In Freiberg, H. Jerome (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (p. 147-163). Boston: Annyn and Bacon.

White, Ralph; Lippitt, Ronald (1969 (Orig. 1953)). Verhalten von Gruppenleitern und Reaktionen der Mitglieder in drei "sozialen Atmosphären". In Irle, Martin (Ed.), *Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie* (p. 456-486). Neuwied: Luchterhand.

Whitley, B.E. Jr.; Frieze, I.H. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings. a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 5*.

Whyte, William F. (1943). *Street Corner Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Winnefield, Friedrich (1972). Erziehungswissenschaft - Utopie oder Wirklichkeit). In Ulich, Klaus (Ed.), *Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft* (p. 123-162). Weinheim: Beltz.

Zajonc, Robert B. (1968). Cognitive Theories in Social Psychology. In Lindzey, Gardner; Aronson, Elliot (Eds.), *The Handbook of Social Psychology. Second Edition.* (1, p. 320-411). Reading: Addison-Wesley.