

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 124 (1979)
Heft: 4: Schulpraxis : Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht

Sonderheft: Schulpraxis : Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

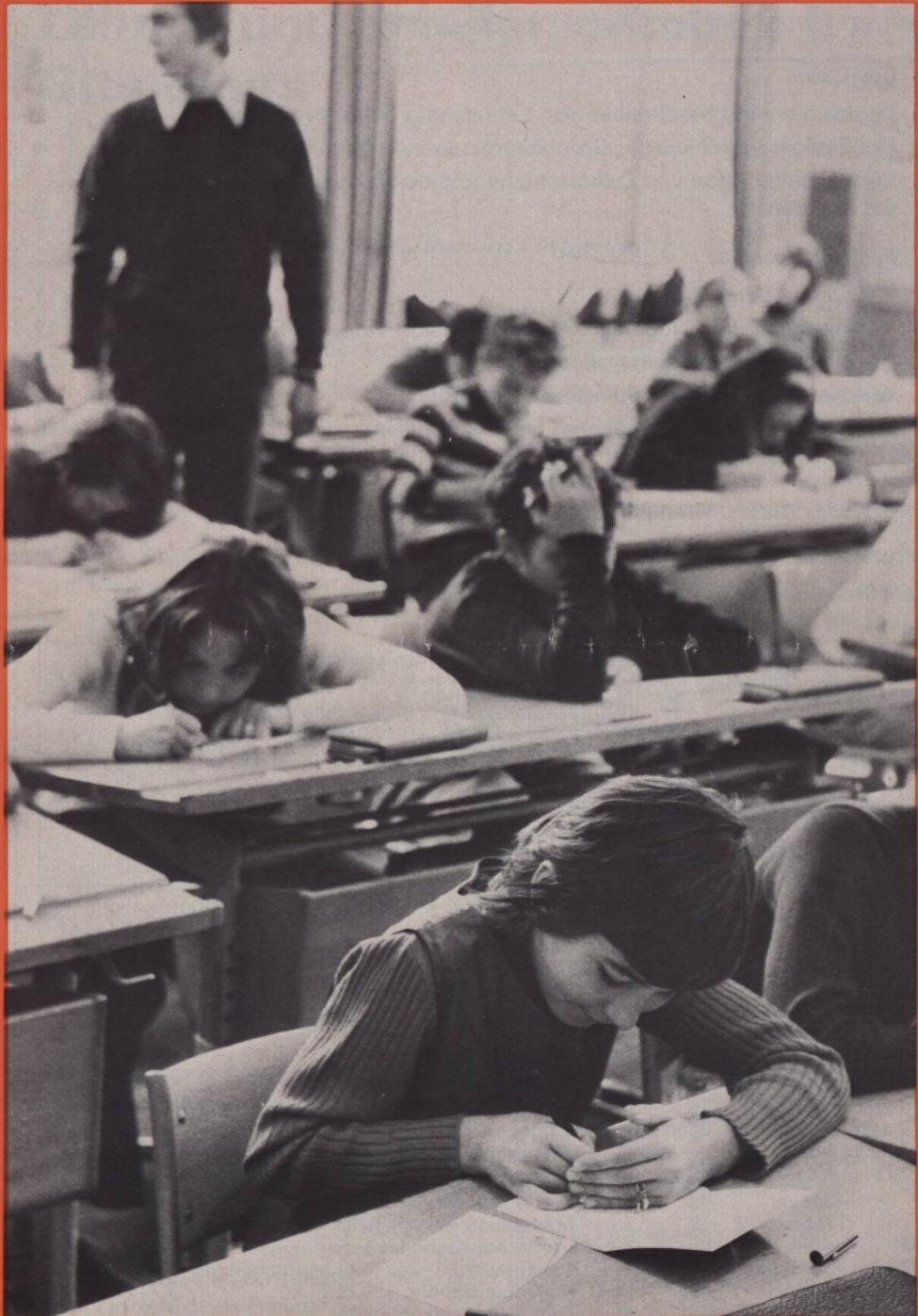
Download PDF: 17.02.2026

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

Lehrerzeitung

Schweizerische
Sonderausgabe «Schulpraxis», Organ des Bernischen Lehrervereins

SLZ 4. 25.1.79



**Lehrer- und Schülerverhalten
im Unterricht**

Schulpraxis / Schweizerische Lehrerzeitung — Nr. 4

Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins

25. Januar 1979

Die «Schulpraxis» wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht
(Verlag für pädagogische Dokumentation Duisburg) bibliographisch nachgewiesen

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

Druck und Spedition: Eicher & Co, 3001 Bern

Hans Joss:

Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht

I Grundkurs

1. Beobachten und beschreiben von Lehrer- und Schülerverhalten	2
2. Der Einfluss verschiedener Gruppengrößen auf übermittelte Informationen	4
3. Verschiedene Arten von Lehrersprache und deren Auswirkung auf den Schüler	6

II Fortsetzungskurse

Einleitende Bemerkungen	11
1. Rückblick auf den Grundkurs. Auswertung von Video-Aufnahmen	12
2. Gesprächsregeln, Verhaltensänderung	15
3. Verhaltensanalyse, Verhaltensänderungsprogramm	16
4. Fallbeispiel: Verhaltensänderung bei drei Schülern	18

Adresse des Autors: Dr. phil. Hans Joss, Jaunweg 17, 3014 Bern

Adressen der Fotografen

Hans Baumgartner, 8266 Steckborn (Bilder S. 10, 15)

Hans Buff, 9100 Herisau (S. 8)

Candid Lang, Rütistrasse 8, 8134 Adliswil (Umschlagbild)

Peter Stähli, 3801 Gsteigwiler (Bild S. 13 unten)

Lotti Tauber, Pestalozzistrasse 33, 8032 Zürich (S. 13 oben)

Hansueli Trachsel, Mottastrasse 19, 3006 Bern (Bilder S. 3, 7, 20)

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
1/2	Jan./Febr.	67	3.—	Photoapparat und Auge
			1.—	Lesebogen
3/4	März/April	67	3.—	Beiträge zum Technischen Zeichnen
7	Juli	67	2.—	Bibliotheken, Archive, Dokumentation
8	August	67	1.50	Der Flachs
11/12	Nov./Dez.	67	4.—	Sprachunterricht
1	Januar	68	2.—	Schultheater
4/5	April/Mai	68	3.—	Schulschwimmen heute
8/9/10	Aug.–Okt.	68	4.—	Bernische Klöster II (Bernische Klöster I, 4/5, 1958 vergriffen)
11/12	Nov./Dez.	68	3.—	Simon Gfeller
1	Januar	69	3.—	Drei Spiele für die Unterstufe
2	Februar	69	2.—	Mathematik und Physik an der Mittelschule
4/5	April/Mai	69	2.—	Landschulwoche im Tessin
6/7	Juni/Juli	69	2.—	Zur Erneuerung des Rechenunterrichtes
8	August	69	1.50	Mahatma Gandhi
9	September	69	3.—	Zum Grammatikunterricht
10/11/12	Okt.–Dez.	69	4.—	Geschichtliche Heimatkunde im 3. Schuljahr
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze
5	Mai	71	2.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Zu diesem Heft

Hans Joss bestand nach dem Besuch der Schulen in Bern 1961 die Maturitätsprüfung. An der Universität Bern erwarb er das Sekundarlehrerpatent sprachlich-historischer Richtung. Im Frühling 1966 wurde er an eine städtische Sekundarschule gewählt, wo er noch heute unterrichtet. Im Wintersemester 1965/66 begann er das Psychologie-Studium mit den Nebenfächern Pädagogik und Psychopathologie.

1974 erschien seine Dissertation: Sprechverhalten in Mundart und Hochsprache, ein Vergleich zwischen 7jährigen Kindern und Erwachsenen. Die Arbeit stellt den Versuch dar, Sprechverhalten unter dem übergreifenden Thema «Spracherwerb» zu erhellen.

Das Thema «Spracherwerb» ist es, an dem er seither in Zusammenarbeit mit der Hör-, Stimm- und Sprachabteilung des Inselspitals Bern weitergeforscht hat.

Mit Methoden der Verhaltensforschung versucht er über die bisherigen Ansätze hinaus mehr zu erfahren über elementare Sprechverhaltensmerkmale von Kindern und Erwachsenen sowie über Interaktionsmuster zwischen Eltern und Kindern.

Auch Lehrer- und Schülerverhalten ist weitgehend sprachlich geprägt, wenn man den Sprachbegriff weit genug fasst. Zum vorliegenden Heft schreibt Hans Joss:

Hier liegt ein Versuch vor, die Arbeitsweise in Lehrerfortbildungskursen darzustellen. Es handelt sich um die Zusammenfassung von zwei Kursen: *Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht* und *Umgang mit schwierigen Schülern*. Die Beschreibung umfasst 7 Kurseinheiten, in denen ich versuche, dem Leser eine Ahnung von unserer Arbeit zu vermitteln.

Die Kursinhalte werden von verschiedenen Seiten her und mit unterschiedlichen Beschreibungsmitteln angegangen:

- als Arbeitsprogramme für die einzelnen Kurseinheiten
- in Form von schriftlichen Zusammenfassungen der Leiter
- als Rückmeldungen von Kursteilnehmern; diese wurden gebeten, positive und negative Aspekte zum Thema *Kursarbeit – Schulalltag* zu beschreiben. Die Rückmeldungen wurden ein halbes Jahr bis ein Jahr nach Kursende geschrieben.

Die Kurseinheiten stammen aus verschiedenen Kursen mit verschiedenen Teilnehmern. Bei der Beschreibung han-

Hans Joss

Lehrer- und Schülerverhalten I: Grundkurs

Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht I

Der Kurs geht von folgenden Überlegungen aus:

1. Das Gespräch Lehrer-Schüler erfolgt mehrheitlich in einer Richtung.
2. Der Lehrer erhält selten brauchbare Rückmeldungen über seinen Unterricht.
3. Im Laufe der Zeit entwickeln sich Gewohnheiten, die sich ungünstig auf den Unterricht auswirken können: verminderte Aufmerksamkeit bei den Schülern, Unzufriedenheit beim Lehrer.

Das Ziel unserer Arbeit besteht darin, die Teilnehmer aufgrund praxisnaher Übungen zu befähigen, die Vielfalt der Lehrer-Schüler-Beziehungen während des Unterrichts vermehrt wahrnehmen, kontrollieren und erweitern zu können.

- Beobachten und beschreiben von Lehrer- und Schülerverhalten
- Merkmale zwischenmenschlicher Verständigung
- Verschiedene Arten von Lehrersprache und deren Auswirkung auf den Schüler
- Rollenkonflikte: der Lehrer im Brennpunkt verschiedener Erwartungen und Interessen (von Schülern, Eltern und Behörden)
- Selbst- und Fremdwahrnehmung.

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen. Grundkurs mit Fortsetzungsmöglichkeit.

So lautet die Kursausschreibung im Programmheft Nr. 10 der Lehrerfortbildung Bern.

In den folgenden Ausführungen versuche ich, dem Leser die Kursarbeit vorzustellen. Die sprachliche Darstellung bleibt notgedrungen unvollständig: in den Kursen versuchen wir, den einzelnen Lehrer eher von der *Erlebnis- und Gefühlsebene* her anzusprechen und weniger von der theoretisch-kognitiven Ebene her. Wir stellen nicht zuerst theoretische Konzepte vor, sondern wir versuchen, dem Teilnehmer Erfahrungen mit sich und andern Gruppenmitgliedern zu ermöglichen; diese Erfah-

fahrungen finden in abgegrenzten, definierten Situationen statt.

Jeder Lehrer tritt mit einer eigenen Lebens- und Berufsgeschichte in den Kurs, entsprechend werden von uns geschaffene Situationen individuell erlebt. Solche Einzelerfahrungen, Prozesse, die in Gesprächen ablaufen, entziehen sich jeder schriftsprachlichen Darstellung.

Die schriftliche Formulierung stellt einen Versuch dar, unser Konzept dem Aussenstehenden möglichst verständlich darzustellen.

Im Wintersemester 75/76 wurde der Kurs zum ersten Mal ausgeschrieben. Der Titel

lautete: «Übungen zum Lehrerverhalten im Unterricht». Im Programmheft 10 (Sommersemester 1977) lautete die Kursüberschrift: «Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht».

Warum diese Angaben?

Ich will damit zeigen, dass wir versuchen, Lehrer- und Schülerverhalten miteinander in Beziehung zu bringen.

Lehrer und Schüler hängen in ihrem Verhalten voneinander ab, sie beeinflussen sich wechselseitig. Nun zur praktischen Kursarbeit, aufgeteilt in Kurseinheiten zu 3 Stunden.

1. Kurseinheit: Beobachten und beschreiben von Lehrer- und Schülerverhalten

Allgemeine Zielsetzung:

Wahrnehmen, *nicht* werten von Verhaltens- und Interaktionsweisen

Verbesserung der Selbstwahrnehmung und der Selbstkontrolle

Feststellen der Unterschiede: tatsächliches/ gewünschtes Lehrerverhalten

Aufzeigen des Beziehungsaspektes

Hinweise für die Kursteilnehmer:

Äusserungen innerhalb des Kurses nicht persönlich auffassen

Die Kursleitung erwartet eine gewisse Experimentierfreude vom einzelnen Teilnehmer

Unser Ziel besteht darin, Erlebnisse, Gedankenanstösse zu vermitteln, wir stellen keine Verhaltensnormen auf.

Arbeitsweise:

Beobachten

Eigene Erfahrungen, soweit innerhalb des Kurses möglich.

Nach diesen einleitenden Bemerkungen geben wir den Teilnehmern die Möglichkeit, sich gegenseitig kennen zu lernen. Gegenseitiges Vertrauen unter den Kursteilnehmern und zwischen Leitung und Teilnehmern bildet die Voraussetzung für unsere Kursarbeit.

Folgende Anordnung hat sich dabei bewährt: immer zwei Teilnehmer sprechen während ca. fünf Minuten miteinander über ein bestimmtes Thema – wenn möglich Teilnehmer, die sich noch nicht kennen.

Dann wird gewechselt, und es bilden sich neue Zweiergruppen, die über ein anderes Thema sprechen.

Die Übung umfasst drei bis vier Zweiergespräche. Mögliche Themen:

- woher komme ich, wo unterrichte ich
- was erwarte ich von diesem Kurs
- was bin ich bereit zu geben?

Es ist günstig, wenn sich der Leiter an den Gesprächen beteiligt. Dadurch kommt er rasch in direkten Kontakt mit den Teilnehmern.

Die Teilnehmer werden anschliessend in zwei Gruppen zu 8 bis 10 Teilnehmern aufgeteilt. Beide Gruppen betrachten nun die ersten sechs Minuten des Films «*Unser Lehrer*» von Peter Bichsel; ohne Ton. Eine Gruppe beobachtet das Lehrerverhalten, die andere das Schülerverhalten.

Nachdem die gleiche Sequenz zweimal gezeigt worden ist, besprechen die Teilnehmer ihre Beobachtungen. Die Gruppenergebnisse werden auf Klarsichtfolien festgehalten und gegenseitig vorgestellt.

Hier einige Stichworte zum Lehrerverhalten:

Der Lehrer hat kein Vertrauen den Schülern gegenüber

Seine Gestik weist auf Machtposition des Lehrers hin

Auffällige Mundstellungen

Häufig erhobener Zeigefinger (als typische Lehrergeste bezeichnet)

Der Lehrer beugt sich auf die Höhe der Schüler hinunter

Es folgen noch Merkmale der Bewegung im Raum, von Gestik, Mimik und Körperkontakt Lehrer–Schüler.

Wir haben auch die Möglichkeit, Beobachtungskriterien vorzugeben und auf einer Skala einzustufen zu lassen.

Körperbewegungen:	gespannt	1	2	3	4	5	locke
	impulsiv						ausgeglichen
Mimik:	mannigfaltig						gleichförmig
	übertrieben						angemessen
Gestik:	typische Lehrerbewegungen						unauffällig

Jeder Teilnehmer kreuzt die Kriterien selbstständig an und bespricht sie vorerst in der Kleingruppe mit Kollegen.

Ein Vergleich der Einzelbeurteilungen in der Halbgruppe führt zu folgenden Ergebnissen: jeder Lehrer erlebt ein bestimmtes Verhaltensmerkmal anders. Die Antworten streuen je nach Merkmal verschieden stark; es erweist sich als äusserst schwierig, Verhalten von Lehrern und Schülern zu beschreiben, ohne gleichzeitig Werturteile zu formulieren. Stichworte zum Lehrerverhalten wie «Machtdemonstration», «hilflos», «Verlegenheitsbewegungen» weisen darauf hin. Es wird auch bewusst, wie vielfältig menschliches Verhalten während nur sechs Minuten ist.

Die Beobachtungskriterien können beliebig erweitert werden. Die gleiche Filmsequenz kann ein drittes Mal gezeigt werden, jetzt aber mit Ton. Beurteilungsänderungen werden besprochen.

Im Anschluss an diese Beobachtungsübungen versuchen wir, mit den Teilnehmern einige *Merkmale menschlicher Wahrnehmung* zu erarbeiten:

1. Jede Wahrnehmung ist subjektiv. Vorfahrungen, Vorurteile, Sympathie/ Antipathie spielen mit und beeinflussen unsere Umweltwahrnehmungen. Verzerrungen und Fehlinterpretationen tauchen auf.
2. Einzelbeobachtungen fallen anders aus als Beobachtungen in einer Gruppe, wo sich die einzelnen gegen-

seitig beeinflussen. Gerade in Beobachtergruppen sind «Kipp-Phänomene» möglich, indem eine Gruppe ihr Urteil grundlegend ändert und einen Lehrer von einem Moment auf den andern anders beurteilt und einschätzt.

3. Beobachte ich Unterricht als Vorgesetzter, als Kollege oder als Berater? In welcher Rolle wohne ich dem Unterricht bei? Auch dieser Aspekt beeinflusst die Wahrnehmung, noch mehr aber deren Interpretation.

Allgemeine Überlegungen zur Kursarbeit «Beobachten und beschreiben»:

Die Kursteilnehmer besuchen den Kurs freiwillig, sie sind grundsätzlich für die Arbeit motiviert. Wir müssen am Schluss des Kurses keine Qualifikationen ausstellen, wir verstehen uns als Partner, Berater, Kollegen mit zusätzlichem Fachwissen. Diese Ausgangssituation ermöglicht andere Arbeitsweisen als die auf (notgedrungene) Abhängigkeit ausgerichtete Ausbildungssituation.

Wir versuchen, von der Fremdwahrnehmung zur Selbstwahrnehmung zu gelangen. Jeder Lehrer steht in einer andern Situation im Berufsalltag.

Es geht darum, die Wahrnehmung zu verbessern, Möglichkeiten zu finden, am eigenen Verhalten zu arbeiten.

Finden einer gemeinsamen Gesprächsbasis, lautet ein zentrales Ziel unserer Arbeit. Lehrer – Menschen allgemein – können relativ gut über das Verhalten von



Aussenstehenden oder Abwesenden sprechen; wesentlich schwieriger wird die Situation, wenn Verhalten gegenseitig beschrieben wird. Als Lehrer bin ich gewohnt, andern, besonders den Schülern, täglich Rückmeldungen zu geben, ich erhalte jedoch äußerst selten ähnliche Meldungen. Es würde mir nie einfallen, das Unterrichtsverhalten eines Kollegen zu beschreiben, abgesehen davon, dass ich kaum Zugang habe dazu.

Im Kurs versuchen wir nun, eine Gesprächsebene zu finden und zu definieren, auf der sich Lehrer Rückmeldungen geben können, ohne sich fortwährend zu verletzen oder zu verunsichern. Denn: Kritik bringt einem Kollegen selten etwas, weil die Kritik von den Normvorstellungen des Kritisierenden ausgeht. Jedes Lehrerverhalten steht in einem mittel- und langfristigen Zusammenhang, der mir als Beobachter nicht zugänglich ist. Deshalb muss besonders die Selbstwahrnehmung des Lehrers sensibilisiert werden. Er muss in die Lage versetzt werden, Fragen an sein Unterrichtsverhalten zu stellen; Fragen, auf die ihm im besten Fall ein Kollege Antworten gibt.

Blosse Kritik an einem Lehrer bewirkt häufig Rückzug in eine Verteidigungsposition mit nachträglichem «Zurückschlagen», mit Selbstrechtfertigungen oder kaum mehr löschenbaren Ressentiments dem Kritisierenden gegenüber.

Auch der Lehrer – nicht nur der Schüler – muss dort «abgeholt» werden, wo er steht, wo er jeden Tag arbeitet.

Es ist sinnlos, ihn in Abhängigkeit zu bringen von einem theoretischen Modell, das er nicht in allen seinen Bezügen durchschauen kann und über das er von einem Interpreten abhängig wird.

Didaktische Problembereiche

- ① Eine Fachsprache, die Unterrichtsverläufe beschreibt und kategorisiert, fehlt. Wohl gibt es in der Didaktik ein Begriffsinventar; dieses bezieht sich

jedoch auf die Unterrichtsvorbereitung oder allgemein auf Tätigkeiten während des Unterrichts. (Einstimmung, mündliche, schriftliche Betätigung; Themen, Lernziele; Texte, Dias, Tonbänder; üben, wiederholen, prüfen, usf.)

Dieses Fehlen zeigt sich auch in der Schwierigkeit der Lehrer, einander brauchbare Rückmeldungen zu geben, etwa bei gegenseitigen Schulbesuchen.

- ② Unterrichtsgeschehen ist äußerst komplex. Ein Grossteil wirkender Einflüsse entzieht sich unserem Zugriff. Dieser Anteil an unbekannten Wirkungsgrößen könnte reduziert werden. Wichtig wäre insbesondere, langfristige Auswirkungen der Schule im allgemeinen, eines Lehrers im besonderen, näher zu untersuchen.

Während in der Fachdidaktik die Vermittlung eines bestimmten Stoffgebietes im Vordergrund steht, versuchen wir, Lehrer-Schülerverhalten von einer fachübergreifenden Warte aus zu beobachten und zu beschreiben.

Im Vordergrund unserer Arbeit stehen die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler im sozialen Feld «Schule». Wissensvermittlung in der Schule geschieht vorwiegend über den Lehrer. In jedem Moment stehen Lehrer und Schüler zusätzlich in einer zwischenmenschlichen Beziehung, die individuell definiert ist. Lehrer und Schüler entwickeln einseitige/gegenseitige Anti- und Sympathien, die das Arbeitsverhalten beeinflussen können. Letztlich sind die beiden Begriffe «Inhalt» und «Beziehung» nicht trennbar, sie fallen zusammen; je nach Situation dominiert die eine oder die andere Grösse.

Rückblick auf die 1. Kurseinheit

Das Ziel, Beobachtungskriterien für Lehrerverhalten zu formulieren und zu überprüfen, erreichten wir nicht. Ursprünglich sahen wir vor, Beurteilungskriterien am

Beispiel von «Unser Lehrer» von Peter Bichsel aufzustellen und diese in eigenen Übungen auf ihre Brauchbarkeit hin zu überprüfen.

Die Diskussion um den Problemkreis «Schwierigkeiten, Lehrerverhalten möglichst objektiv zu beschreiben», wies auf Unsicherheiten unter den Teilnehmern hin.

Diskussionspunkte und Arbeitsergebnisse:

1. Es zeigte sich, dass eine objektive Beschreibung von Lehrerverhalten (so dass z.B. ein bestimmter Verhaltensausschnitt von verschiedenen Beobachtern gleich beschrieben wird) am ehesten im motorischen Bereich möglich ist (Bewegungen, Tätigkeiten). Komplexere Verhaltensweisen (Kombination von Mimik, Gestik und Stimme) lassen eine wertneutrale Beschreibung als beinahe unmöglich erscheinen.
2. Ähnliche Schwierigkeiten entstehen beim Beschreiben von Schülerverhalten (Schulberichte). Die Feststellungen sind oft mehrdeutig und können von jedem Leser anders interpretiert werden. Es besteht zusätzlich die Gefahr von vorschnellen Diagnosen durch den Lehrer.
3. Eltern, Schüler und Schulbehörden treten mit bestimmten Erwartungen an den einzelnen Lehrer heran. Dieser versucht – soweit möglich und verantwortbar – diesen Erwartungen entgegenzukommen. Der Lehrer erhält jedoch nur äußerst selten eine Antwort auf sein pädagogisches Tun.
4. Am seltensten dürften die kritischen Hinweise sein. Das Ausbleiben einer Rückmeldung über sein Verhalten führt oft zu einem Rückzug des Lehrers in seine vier Wände, wo die Gefahr besteht, dass er sich selbst zur Norm

wird. In diesem Zusammenhang versucht unser Kurs, «den einzelnen Teilnehmer zu befähigen, die vielfältigen Verhaltens- und Interaktionsweisen während des Unterrichts vermehrt wahrzunehmen, kontrollieren und andern/erweitern zu können».

Argyle, M., Soziale Interaktion. Kiepenheuer & Witsch, Köln, 3. Auflage 1975.

Bellack, K., Smith, H., Die Sprache im Klassenzimmer, Schwann, Düsseldorf, 1. Auflage 1974 (Übersetzung aus dem Amerikanischen).

Spanhel, D., Schülersprache und Lernprozesse, Schwann, Düsseldorf, 1973.

Vernon, M., Wahrnehmung und Erfahrung, Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1974.

Bericht eines Teilnehmers, ca. 1 Jahr nach Kursabschluss

Meine Schüler müssen drei Jahre lang meinem Unterricht folgen, ob sie wollen oder nicht. Dies hat mich bewogen, die Kurse zu besuchen.

Der Besuch hat sich gelohnt. Bereits im Laufe des ersten Kurses hat sich an meinem Unterrichtsstil einiges geändert.

Nichts Weltbewegendes, aber trotzdem. Wertvoll fand ich das Erarbeiten von Beobachtungskriterien: Des Lehrers allzu laute Stimme, die Lehrerin mit der «laissez faire»-Methode, die andauernd spielenden Finger des erzählenden Lehrers, das ruhige, aber doch bestimmte und fordernde Verhalten der Lehrperson. Das sind Beispiele, die Aufzählung könnte beliebig erweitert werden.

Nach längerem Beobachten habe ich versucht, mich in die Lage der Schülerin B. zu versetzen. Seitdem verstehen wir uns viel besser. Sie ist jetzt z. B. viel aktiver im Unterricht. Nebst dem Beobachten eines einzelnen Schülers ist es höchst interessant, die Beziehungen unter den Schülern genau zu erfassen.

Wir wurden im Kurs angeregt, mit der Klasse Teilespekte des Sozialverhaltens zu diskutieren. Da klagte einmal F, wie er in der Schule von A geplagt werde. Dabei hatte ich immer den Eindruck, F sei die leitende Persönlichkeit der achten Klasse. Interessant waren die Vorschläge, die zur Lösung dieses Konfliktes vorgebracht wurden. Und mit der Zeit sind diese Reibereien abgebaut, da jeder versuchte, auch den andern zu verstehen.

Im Kurs habe ich verschiedene Formen von Gruppengesprächen kennengelernt. In meiner Klasse fanden etliche davon Eingang. Beispiele: Das «Aquariumgespräch» (sechs Schüler diskutieren, die andern sind Zuschauer und -hörer; wenn ein Außenstehender am Gespräch teil-

nehmen will, tippt er einem Teilnehmer auf die Schulter, dessen Platz er nun einnehmen kann). Wenn in verschiedenen Gruppen diskutiert wird, einmal die «Vielredner» mit Redeverbot belegen, damit auch die «Wenigredner» sprechen können (oder müssen).

Im zweiten Kurs fand, jeweils nur kurze Zeit, eine gegenseitige Beratung mit einem Kursteilnehmer statt. Diese Übung hat mich nicht überzeugt. Zu allgemeinem Gedankenaustausch mag das gehen, aber zu viel mehr reicht es nicht. Zwar erhielt ich vom Partner manchen guten realisierbaren Tip. Bei diesen Partnergesprächen wurde aber eines klar: Es ist äußerst schwierig, eine klare Situation zu schildern. «Ein Schüler stört.» Stört er wirklich? Wen stört er? Etwa nur den Lehrer? Wie stört er? Kneift er den Pultnachbar? Klappert er mit dem Kugelschreiber? In solchen Fällen dachten wir immer an den Einwand des Kursleiters Hans Joss: Wir müssen mit genauen Begriffen diskutieren.

Zu Anfang habe ich gesagt, mein Unterrichtsstil habe sich geändert. Dank diesen zwei Kursen sehe ich die menschliche Seite in der Schule viel besser. Ich versuche, Situationen zu verstehen und all die verschiedenen zwischenmenschlichen Beziehungen bewusster zu erfassen.

J. P.

2. Kurseinheit: Der Einfluss verschiedener Gruppengrößen auf übermittelte Informationen

Ziel: Individuelles Erleben von Gesprächsverläufen in Abhängigkeit von der Gruppengröße

Bezüge zur Schulsituation herstellen

Möglicher Verlauf einer solchen Einheit (Skizze):

1. Rückblick auf die vorangegangene Kurseinheit. Eingehen auf Fragen und nachträgliche Bemerkungen. (Es ist ein Vorteil unterrichtsbegleitender Kurse, dass die Kursinhalte unmittelbar mit der Schulrealität konfrontiert werden können. Daraus entstehen immer wieder interessante Anregungen und neue Fragestellungen.)
2. Vorstellen des neuen Themas und des Programmablaufes
3. Durchführen der Übung

Angenommene Teilnehmerzahl: 14

Zuerst werden zwei Beobachter bestimmt, die Beobachtungsaufgaben erhalten. Die restlichen zwölf Teilnehmer werden in sechs Zweiergruppen aufgeteilt. Die Teilnehmer einigen sich auf ein Thema aus dem Schulbereich. Die Übung besteht aus fünf Gesprächsphasen zu je fünf bis sechs Minuten.

Das Gesprächsthema bleibt gleich während den fünf Gesprächsphasen. **Themenbeispiele:** Konzentration im Unterricht; Notengebung; der Lehrer als pädagogischer Einzelgänger, usf.

Die Themen werden meistens von den Teilnehmern entwickelt.

Die **Arbeitsanweisung** lautet: «Unterhaltet euch in den verschiedenen Gruppenzusammensetzungen über das vorbestimmte Thema!»

Dabei spielt es für den Gesprächsverlauf keine Rolle, ob die Beobachtungskriterien schon zu Beginn oder erst am Schluss der Übungen bekannt gegeben werden; d. h. die unten beschriebenen Gesprächssituationen bestimmen weitgehend das Verhalten des einzelnen Teilnehmers. Oder anders, extremer formuliert: die Macht der Situation ist oft stärker als die freie Entscheidung des einzelnen.

Es wechseln also die Gesprächsteilnehmer; Zeitaufteilung und Thema bleiben konstant. Mit dieser Versuchsanlage ist es möglich, den Einfluss von verschiedenen Gruppengrößen auf die übermittelte Information anzugehen.

Die zwei Beobachter setzen sich zu einer Zweiergruppe und begleiten einen der zwei Gesprächsteilnehmer durch alle Gesprächsphasen hindurch.

Phase 1:

Die sechs Zweiergruppen beginnen das Gespräch. Bei zwei Gruppen sitzt ein Beobachter. Nach fünf Minuten wird das Gespräch unterbrochen.

Phase 2:

Die Zweiergruppen haben sich aufgelöst und bilden nun vier Dreiergruppen. Nach fünf Minuten wird das Gespräch wieder unterbrochen.

Phase 3:

Es haben sich zwei Sechsergruppen gebildet. Nach rund fünf Minuten wird das Gespräch wieder unterbrochen.

Phase 4:

Die Zwölfergruppe diskutiert ohne Leiter während fünf Minuten.

Phase 5:

Es diskutieren nun elf Teilnehmer mit einem Diskussionsleiter. Nach fünf Minuten wird die Übung abgebrochen.

Phase 6:

Auswertung.

Der Erfahrungsaustausch erfolgt vorerst in Kleingruppen, mit der Absicht, jedem Teilnehmer zu ermöglichen, sich zu äussern und seine Erlebnisse mit denjenigen eines Partners zu vergleichen. Anschliessend bilden sich die Halbgruppen wieder, mit der Auflage, die Ergebnisse zu ordnen.

Zum Schluss orientieren sich die beiden Halbgruppen gegenseitig.

Aufbauend auf der Kurseinheit «Verhalten beobachten und beschreiben» besteht auch die Möglichkeit einer Selbst- und Fremdeinschätzung.

am Gesprächsanfang langes Schweigen; die Spontaneität, die noch bei den Zweier- und Dreiergesprächen vorhanden war, fehlte nun weitgehend; der Beziehungsaspekt kam deutlich zu kurz;

nach einer relativ langen Anwärmphase erholtete sich das Gespräch.

Gespräch im Plenum ohne Leitung:

Es war vorerst schwierig, Anknüpfungspunkte zu finden. Beziehungen kamen hier noch mehr zu kurz. Auch inhaltlich deutlicher Abfall im Vergleich zu den anderen Gesprächsformen.

Vier Teilnehmer der Halbgruppe (die Hälfte) meldeten sich nicht mehr zum Wort.

Gespräch im Plenum mit Diskussionsleiter:

der Gesprächsleiter führte gegen Schluss des Gesprächs lange Monologe und überblickt die Wortmeldung eines Teilnehmers während längerer Zeit.

Es sind immer die gleichen Teilnehmer, die das Wort ergreifen im Plenum. Drei Teilnehmer melden sich nie zum Wort. Das Thema «Konzentration» eignete sich in allen Gesprächssituationen.

Wie lauteten die Beobachtungsaufgaben der Beobachter?

Beispiele:

1. Wieviel Information wird in den einzelnen Gesprächssituationen ausgetauscht?

Variiert die Intensität des Meinungsaustausches in Abhängigkeit von der Gruppengrösse?

2. Gesprächsverläufe: Sprechen die Teilnehmer miteinander, gehen sie aufeinander ein oder werden fortwährend neue Aspekte in die Diskussion eingebracht?

3. Verhalten sich die beobachteten Teilnehmer in jeder Situation gleich oder gibt es Unterschiede? Lassen sich «Rollen» feststellen?

4. Anteil von Mimik und Gestik in den verschiedenen Situationen?

5. Blickkontakte während des Gesprächs?

Ein Beobachter kann unmöglich alle Punkte gleichzeitig berücksichtigen. Meistens beschränkt er sich auf zwei bis drei Fragen.

Im Plenum erläutern oder korrigieren die Beobachter die Ergebnisse der beiden Halbgruppen je nach Bedarf.

Allgemeine Beobachtungsergebnisse:

je kleiner die Gruppe, desto intensiver die Informationsübermittlung;

Hier einige Beispiele:

1. Allgemeine Gesprächsbeteiligung
2. Ich lieferte konstruktive Beiträge
3. Ich ergriff die Initiative
4. Verhielt mich eher zurückhaltend
5. Ich fühlte mich wohl in der Gruppe
6. Ich kam mit meinen Beiträgen immer etwas zu spät
7. Ich äusserte mich leicht verständlich
8. Ich hielt mich zurück, wenn andere sich zum Wort melden wollten
9. Ich habe Hemmungen, mich in einer Gruppe zu melden
10. Die Gruppe wurde von wenigen Teilnehmern dominiert
11. Die Gruppe arbeitete ausgeglichen

	wenig	viel			
	1	2	3	4	5
1. Allgemeine Gesprächsbeteiligung					
2. Ich lieferte konstruktive Beiträge					
3. Ich ergriff die Initiative					
4. Verhielt mich eher zurückhaltend					
5. Ich fühlte mich wohl in der Gruppe					
6. Ich kam mit meinen Beiträgen immer etwas zu spät					
7. Ich äusserte mich leicht verständlich					
8. Ich hielt mich zurück, wenn andere sich zum Wort melden wollten					
9. Ich habe Hemmungen, mich in einer Gruppe zu melden					
10. Die Gruppe wurde von wenigen Teilnehmern dominiert					
11. Die Gruppe arbeitete ausgeglichen					

Wichtiger Hinweis für den Ausfüllenden:
Nur beantworten, was beantwortet werden kann.

Diese einfachen Fragen haben zum Ziel, den Teilnehmern gegenseitige Rückmeldungen zu ermöglichen. Wobei immer wieder darauf hingewiesen wird, dass es nicht um Qualifikationen geht, sondern darum, Selbst- und Fremdeinschätzung einander gegenüberzustellen und eventuelle *Abweichungen* zu besprechen. Der Gesprächsablauf ist unter Umständen viel wichtiger als das Ergebnis.

Zusammenfassungen der beiden Halbgruppen:

Die Äusserungen über das Wohlbefinden in der Kleingruppe sind widersprüchlich. Einige Teilnehmer empfanden den intensiven Kontakt in der Zweiergruppe als positiv, andere waren gegenteiliger Ansicht: die Zweiergruppe wurde als mühsam empfunden, besonders wenn man den Partner nicht genau kennt.

Als optimale Gesprächsform wurde die Sechser-Gruppe erlebt: das gefühlsmässige Engagement steht auf mittlerem

«Niveau»; man wird nicht konstant beansprucht wie in der Zweiergruppe, gleichzeitig ist diese Gruppe weniger anonym als die Grossgruppe. In der Grossgruppe wurde die Situation für einige Teilnehmer unübersichtlich. Sie zeigten Mühe, sich zu konzentrieren, die Aufmerksamkeit liess rasch nach.

In der Grossgruppe melden sich einige Teilnehmer durch Handheben, es herrscht eine allgemeine Verunsicherung, da kein Leiter vorhanden ist.

Grossgruppe mit Diskussionsleiter:

Der Diskussionsleiter reisst die Initiative an sich, strukturiert das Gespräch, dafür geht die Spontaneität verloren. Einzelne Teilnehmer «schalten ab». Die Situation wird unübersichtlich, der Leiter übersieht Teilnehmer, die sich melden möchten.

Ergebnisse der zweiten Halbgruppe:

Für die Mehrheit der Teilnehmer zeigt sich, dass sich diese nur in der Zweier- und Dreiergruppe wirklich wohl fühlten. Bereits in der Sechsergruppe zeigten sich erhebliche Schwierigkeiten:

die Breite der Meinungen ist in der Zweiergruppe enger, dafür herrscht besseres gefühlsmässiges Wohlbefinden als im Plenum;

die Intensität des Meinungsaustausches nimmt ab mit zunehmender Gruppengrösse, dafür tauchen mehr Einzelaspekte auf;

in der Grossgruppe läuft das Gespräch auseinander, wenn keine Leitung vorhanden ist;

mit zunehmender Teilnehmerzahl nimmt die Formalität des Gesprächs zu. Ansteigende Kommunikationsasymmetrie, im Gegensatz zur «Symmetrie» in der Kleingruppe.

(Beispiele für formale Beziehungen: Arzt-Patient, Vorgesetzter-Untergebener); informelle Beziehungen: Freund-Freund, innerhalb von Familie und Verwandtschaft)

Welche Rollen entstehen in den verschiedenen Gesprächssituationen?

Es gibt Hinweise, dass eine gewisse Rollenkonstanz (zumindest innerhalb der Übung) besteht: wer bereits in der Kleingruppe die Initiative ergreift (dieser Begriff müsste sorgfältiger umschrieben werden) bleibt auch in der Grossgruppe aktiv.

Mimik und Gestik sind in der Kleingruppe intensiver als in der Grossgruppe.

Wie geschieht die Informationsübermittlung in der Schule?

Es bestehen keine Zweifel darüber, dass diese weitgehend asymmetrisch verläuft. (Der Lehrer verfügt über einen beträchtlichen Wissensvorsprung; er bestimmt und definiert die Regeln der Verständigung.) Wünschenswert wäre, wenn auch in den Klassen festgefügte Rollenstrukturen aufgelockert werden könnten, d.h. mindestens zeitweise gleichmässige Teilnahme aller Schüler am Unterricht. Wohl kann ein Kind auch durch «aktives Zuhören» Lernfortschritte verzeichnen, doch lernt es auf diese Weise nicht, Sprache in verschiedenen sozialen Bezügen aktiv zu verwenden und einzuüben.

Aktiver Sprachgebrauch dürfte wichtig sein für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung, für das Selbstwertgefühl, die Selbstsicherheit und das Selbstvertrauen.

Die Beobachtungen im Kurs sind nur beschränkt auf die Schule übertragbar, obwohl wir versuchen «Grundmerkmale zwischenmenschlicher Verständigung» zu erarbeiten.

Wir wissen zu wenig darüber, was heute z.B. im Sprachunterricht erworben wird. «Soziales Lernen» geschieht nur in relativ langen Zeiträumen – im Gegensatz zum

Lernen von Rechenfunktionen, Wortartenbezeichnungen oder geografischen Kenntnissen.

Kurzfristige Massnahmen, z. B. Gruppenunterricht, sind oft zum Scheitern verurteilt, da solche Formen – eigentliche Endformen – während Wochen und Monaten vorbereitet und eingeführt werden müssen. «*Soziales Lernen*» müsste gleich wie *inhaltliches Lernen über längere Zeit hinweg geplant werden*.

Bei der oben beschriebenen Übung kann darauf hingewiesen werden, dass bereits eine bestimmte Situation den Gesprächsverlauf beeinflussen kann. Sicher hat die asymmetrische Kommunikationsform ihre Berechtigung und auch ihren erzieherischen Wert; wir meinen aber, der Lehrer sollte um Verfestigungswirkungen immer gleich bleibender Situationen wissen.

Positiv formuliert: der Lehrer sollte Situationen im Schulzimmer durchschauen, analysieren können und alternative Lösungen finden. Der Schüler würde verschiedene Situationen von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad erleben und müsste sich mit ihnen auseinandersetzen. Jede Einseitigkeit (nur noch Gruppen-, Projekt- oder Frontalunterricht) entspricht nicht den späteren Alltagssituationen.

Jedes Gespräch, jede Kommunikation zwischen Menschen besteht aus einem übermittelten Inhalt und einer Beziehung. Bei dieser Darstellung beziehen wir uns auf das Buch von Watzlawick. Es ist ein Ansatz, der leicht verständlich, wenn auch stark vereinfachend ist. In einer Zweierbeziehung kommt der Beziehungsaspekt stärker zum Tragen als in einer Grossgruppe von 12 Personen, geschweige denn in einer Klasse von 20 Schülern. Gerade der Beziehungsaspekt wird von der Schule vernachlässigt. Stoffvermittlung steht im Vordergrund, Beziehungsklärungen laufen Gefahr, dem Zufall überlassen zu bleiben. Es ist jedoch Realität, dass gerade der Beziehungsaspekt Lehrern und Schülern immer wieder zu schaffen macht und dass er sich verhängnisvoll auf die Lehr- und Lernfreude von Lehrern und Schülern auswirken kann.

Welches Beziehungsgeflecht besteht in meiner Klasse, wie kann ich psychohygienisch, vorbeugend auf das Beziehungsgefüge Einfluss nehmen? Fragen, auf die wir von verschiedenen Seiten hereinragen.

Buber, M., Das dialogische Prinzip. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1973, 3. Auflage.

Gumperz, J., Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Schwann, 1975.

Watzlawick, P., et al., Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Hans Huber, Bern, 1972, 3. Auflage (aus dem Amerikanischen übersetzt).

3. Kurseinheit : Verschiedene Arten von Lehrersprache und deren Auswirkung auf den Schüler

Zielsetzung: Grössere Sicherheit erhalten in schwierigen Situationen. Erweiterung des persönlichen Verhaltensinventars.

Diese Kurseinheit beginnt mit einer kurzen theoretischen Erläuterung zum Thema «Lehrersprache» nach Tausch (1971). *Tausch nennt zwei wesentliche Dimensionen des Lehrerverhaltens:*

1. die emotionale (gefühlsmässige) Dimension:
sie besteht aus Wertschätzung, emotionaler Wärme und Zuneigung im positiven Bereich, aus emotionaler Kälte und Abneigung im negativen Bereich.

2. die Lenkungs-Dimension:
starke Lenkung, autoritäre Kontrolle einerseits, minimale Lenkung, minimale Kontrolle, Gewähren von Autonomie anderseits.

Schüler von Lehrern mit ruhigem, freundlichem, mehr sozial-reversiblem Verhalten zeigten signifikant weniger Schulangst und Schulunlust als Schüler von Lehrern, die diese Merkmale nicht hatten. Sozial-reversibles Verhalten verringerte zudem die Schulangst/Schulunlust bei schwachen Schülern.

Soziale Reversibilität (Umkehrbarkeit) bedeutet (nach Tausch, 1971, S. 368): «Die Äusserung eines Lehrers, Erziehers, Gruppenleiters usw. ist von der Art, dass ein Partner – Kind oder Jugendlicher – diese gegenüber dem Lehrer, Gruppenleiter verwenden (nachahmen) kann, da die Äusserung nicht gegen die Merkmale Höflichkeit, Takt und Achtung, wie sie im allgemeinen gegenüber Erziehern-Lehrern üblich sind, verstösst. Die Lehrerausserung „du Dummkopf“ einem Schüler gegenüber ist sozial nicht umkehrbar, da ein Schüler diesen Ausdruck unter normalen Voraussetzungen dem Lehrer gegenüber nicht verwenden darf. Das Ausmass der sozialen Reversibilität einer Äusserung wird somit durch das verwirklichte Ausmass an Höflichkeit, Takt und Achtung bestimmt.»



Zusammenhänge zwischen «sozialer Reversibilität» und Schulleistungen waren allerdings weniger deutlich.

In der Industrie zeigte sich, dass bei Vorgesetzten mit hoher Wertschätzungsrate nur wenig Beschwerden und Kündigungen von Untergebenen eingingen. «Man kann vermuten, dass Arbeiter ein höheres Ausmass an organisatorischer Lenkung und Anordnung ihrer Arbeitsleiter akzeptieren, wenn sie gleichzeitig ein grösseres Ausmass an Wertschätzung ihrer Person, an positiver Zuwendung durch den Leiter erfahren.»

Im therapeutischen Bereich erwiesen sich drei Dimensionen im Verhalten eines Psychotherapeuten als wichtig:

die Dimension «positive Wertschätzung» des Psychotherapeuten dem Klienten gegenüber, zudem «emotionale Wärme»;

die Dimension «Echtheit» des Psychotherapeutenverhaltens (d.h. Fehlen von professionellem Gehabe);

«Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte des Klienten durch den Psychotherapeuten».

Diese drei Dimensionen (positive Wertschätzung, Echtheit, Verbalisierung gefühlsmässiger Erlebnisinhalte) hängen eng zusammen mit konstruktiven psychologischen Änderungen des Patienten.

Ebenfalls wichtige Dimension im Bereich Schule: Klarheit, Deutlichkeit, Ausdrucksfähigkeit des Lehrers.

Früher wurde versucht, Lehrerverhalten mit Hilfe sogenannter Typenkonzepte zu beschreiben, z.B.:

autokratisch – nonautokratisch
autoritär – antiautoritär
dominant – integrativ
lehrerzentriert – schülerzentriert
usw.

Nachteile von Typenkonzepten:

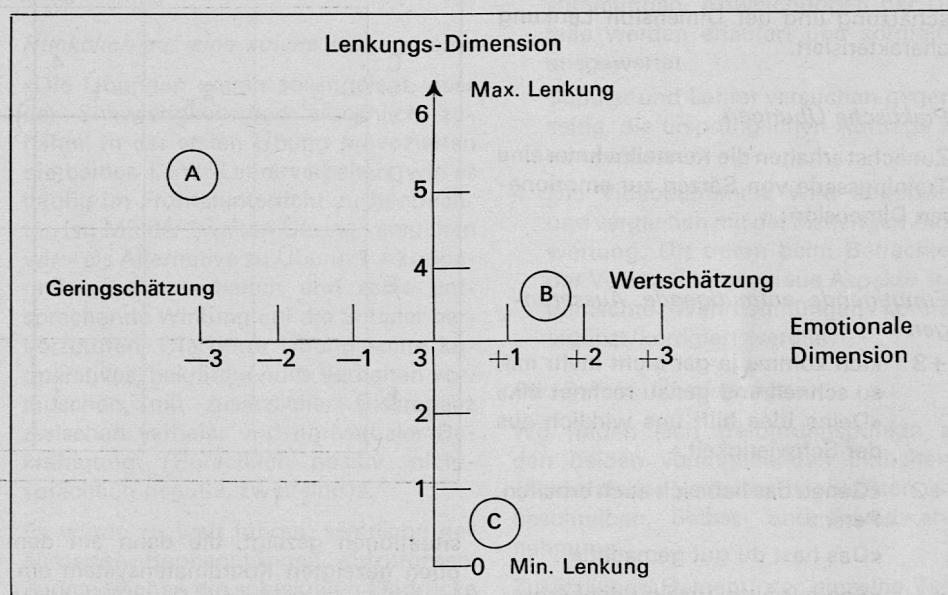
«Die Einzelmerkmale werden dem jeweiligen Typenkonzept in relativ subjektiver Weise zugeordnet, ohne dass sie vorher einer kontrollierten empirischen Beobachtung unterzogen und ohne dass die Korrelation (Übereinstimmung, der Verf.) der Merkmale mit dem Typenkonzept oder mit andern Merkmalen des Konzepts bestimmt wurde.»

Die jeweiligen Typenkonzepte werden meistens nicht präzise durch Merkmale und das Ausmass ihrer Ausprägung definiert. Dies ermöglicht keine genaue Verständigung und insbesondere in der Forschung keine Vergleichbarkeit. Die Einschätzung des Verhaltens von Lehrern nach Typenkonzepten ist auf Grund fehlender präziser Merkmalsangaben wenig verlässlich und objektiv.

«Das Lehrerverhalten wird durch eine Einordnung in zwei, höchstens drei Typenkonzepte zu wenig differenziert erfasst. Häufig beziehen sich Typen nur auf extreme Ausprägungen von Verhaltensweisen. Personen im Mittelbereich lassen sich nicht einordnen bzw. nur verzerrt charakterisieren. Auch ist eine quantitativ abgestufte Erfassung des Verhaltens unmöglich.» (Tausch, S. 170). Tausch schlägt nun als Alternative zu den Typenkonzepten folgendes vor: «Aus diesen Gründen erscheint sowohl in der Forschung als auch in der alltäglichen Berufspraxis eine Erfassung des Lehrer-Erzieherverhaltens mit Hilfe eines Bezugsystems von zwei quantitativ abgestuften Hauptdimensionen wesentlich günstiger; es ermöglicht grössere Präzision, Objektivität und vor allem bessere Vergleichbarkeit.» (Tausch, S. 170).

Das Verhaltenskonzept nach Tausch

Aufgrund von Beobachtungen über das Unterrichts- und Erziehungsverhalten von 30 Lehrern – auf Videorecorder aufgenommen – ergab sich ein Typenkonzept mit zwei Hauptdimensionen (S. 172):



A autokratisches Verhaltenskonzept

B sozialintegratives Verhaltenskonzept

C «laissez faire»-Verhalten



Aus diesem Koordinatensystem lassen sich nach Tausch drei Verhaltenskonzepte ablesen:

1. Das autokratische Verhaltenskonzept: Es ist charakterisiert durch ein grösseres Ausmass auf der emotionalen (gefühlsmässigen) Dimension (Geringschätzung, Kälte, Abneigung) sowie durch ein extremes Ausmass auf der Lenkungs-Dimension.

2. Das sozialintegrative Verhaltenskonzept zeigt ein grösseres Ausmass an emotionaler Wertschätzung, Wärme und Zuneigung sowie ein mittleres Ausmass an lenkendem Verhalten.

3. Laisser-faire-Verhalten wird durch niedrige Werte auf der Dimension Wertschätzung und der Dimension Lenkung charakterisiert.

Praktische Übungen

Zunächst erhalten die Kursteilnehmer eine Trainingsserie von Sätzen zur emotionalen Dimension:

Ermutigende-entmutigende Äusserungen

+3 «Ich komme ja gar nicht mehr mit, so schnell und genau rechnet ihr.»
«Deine Idee hilft uns wirklich aus der Schwierigkeit.»

+2 «Genau das habe ich auch erhalten, Peter.»
«Das hast du gut gemacht.»

+1 «Sag mir bitte, was du denkst.»
«Immer kann man es nicht, Ruth, nächstes Mal wird's besser gehen.»

—3 «Es hat eben alles gar keinen Zweck bei dir.»

«Ob aus dir noch einmal etwas wird, weiss ich wirklich nicht.»

Nach diesen «Modell-Sätzen» folgen nun Äusserungen, die der Teilnehmer selbst der emotionalen Dimension zuordnen muss.

Es sind sieben Sätze, jeder entspricht einem Wert von —3 bis +3.

«Du hältst den Mund und denkst erst mal nach!»

«Ja, das ist wesentlich, Theres.»

«Da hinten liegt noch ein Buch, Eva.»

«Überleg noch mal.»

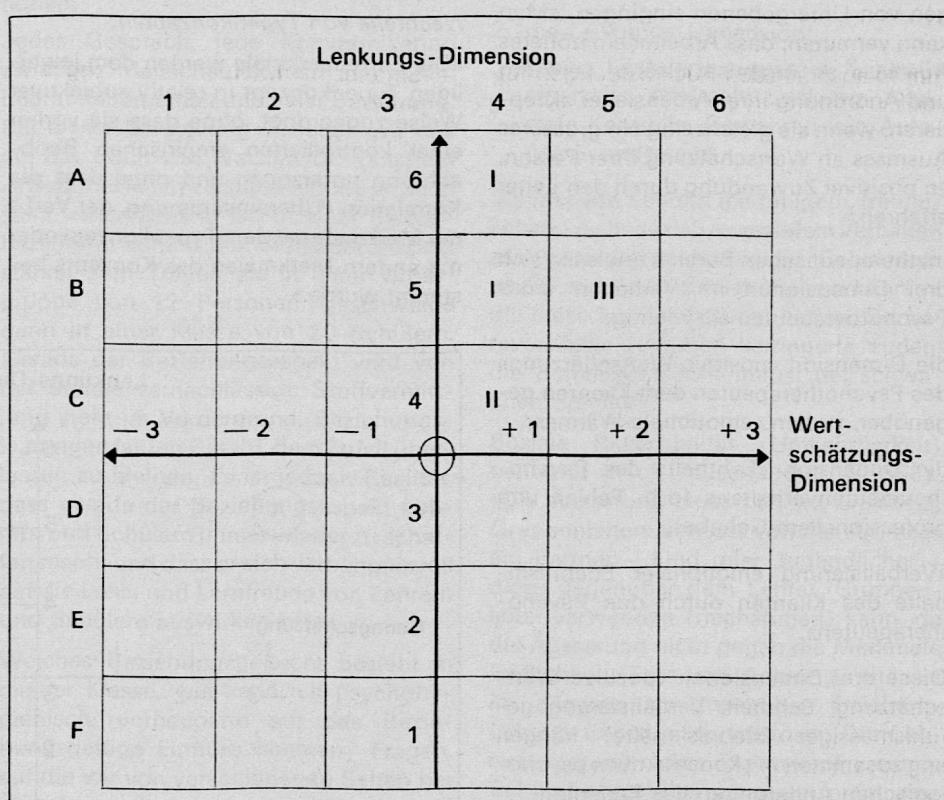
«Das ist doch alles Unsinn, was du da von dir gibst.»

«So geht es doch nicht weiter, Karl.»

«Dass wir das erreicht haben, ist dein Verdienst.»

Sobald sich unter den Teilnehmern ein gewisser Einstufungskonsens gebildet hat, gehen wir zu praktischen Übungen über. In einer ersten Phase werden Film- oder Videoausschnitte von Unterrichts-

- 0 «Was bleibt dir übrig zu tun?»
«Bitte an die Tafel stehen.»
- 1 «Thomas, unterbrich jetzt nicht!»
- 2 «Der Klaus kann es nicht. Jetzt soll mal ein anderer versuchen!»



situationen gezeigt, die dann auf dem oben gezeigten Koordinatensystem eingestuft werden. In der Regel zeigt sich eine erstaunliche Übereinstimmung der einzelnen Urteile.

In der zweiten Phase simulieren die Teilnehmer eine bestimmte Unterrichtssituation.

Der «Lehrer» erhält eine bestimmte Verhaltensanweisung, drei bis vier Kursteil-

nehmer sind «Schüler». Je nach Gruppengrösse können noch ein bis zwei Beobachter eingesetzt werden. Die Übungen dauern nur drei bis fünf Minuten. Nach dieser Zeit teilen «Schüler» und Beobachter mit, wo sie das erlebte/beobachtete Lehrerverhalten einstufen würden.

Die Abbildung auf Seite 8 zeigt die zwei Hauptdimensionen: Lenkung–Wertschätzung.

Jeder Übungsteilnehmer versucht nun, das erlebte/beobachtete Verhalten des «Lehrers» während der Übung einzutragen. Aus diesen Eintragungen kann so etwas wie ein durchschnittlicher Wert abgelesen werden. Im oben dargestellten Beispiel würde dieser Wert im Feld B 4/5 liegen. Das heisst: das Verhalten des Lehrers zeigt eine mittlere gefühlsmässige Haltung den Schülern gegenüber, bei gleichzeitig recht starker Lenkung.

Diese Einstufung bezieht sich auf Beobachtungen innerhalb einer zeitlich begrenzten Übung. Es geht also nicht darum, den Lehrer zu qualifizieren oder ihm einen bestimmten Stempel aufzusetzen. Er versuchte nur, ein vorgegebenes Verhalten zu vollziehen. Die Übungsanlage schützt so den Teilnehmer vor unrechtfertigten Beurteilungen und Verurteilungen. Er sollte ja angeregt werden, weitere Verhaltensfelder auszuprobieren, um so auch aus den Rückmeldungen Anhaltspunkte für die Selbstwahrnehmung in der eigenen Klasse zu erhalten.

Erweiterung der praktischen Übungen

Die Gesprächsthemen der einzelnen Übungen ergeben sich meist aus der jeweiligen Kursarbeit.

Der Schwierigkeitsgrad der Übungssituationen kann nun beliebig gesteigert werden: die «Schüler» erhalten zusätzliche Verhaltensaufträge (z. B. Störverhalten während der Übung zu produzieren), der Lehrer ändert nach der Hälfte der Übung sein Verhalten und wechselt in einen andern Feldbereich usf. Die Beobachtungsaufträge können vermehrt und erschwert werden: Einbezug mimischer und gestischer Verhaltensmerkmale. Als wertvolles Hilfsmittel erweisen sich hier Videoaufnahmen, auf deren Einsatz wir unten eingehen werden.

Beispiele für Lehreraufträge

- möglichst autoritäre, direkte Gesprächsführung
- allgemein gehaltene Einleitung, laisser faire, keine Interventionen bei Störverhalten der Schüler
- schweigende Schüler zu Stellungnahmen auffordern

- nonverbale (nichtsprachliche) Missfallenskundgebungen, z. B. durch Mimik, Gestik
- nonverbale Bekräftigung von Schüleräußerungen
- persönlich Stellung beziehen zu einzelnen Beiträgen
- Beitrag aufnehmen und ihn weiter ausführen
- einzelne Schüler bevorzugen, vermehrt auf diese eingehen und sie besonders loben
- Schülerbeiträge werten

Schüleranweisungen:

- passives Verhalten, schweigen
- vom Thema abschweifen
- Spassvogel, zieht alles ins Lächerliche
- Opponent
- Störenfried, schwatzt mit Nachbarn, zeichnet
- angemessenes Verhalten

Auch die Schüler können ihr Verhalten innerhalb einer Übung wechseln.

Beobachteranweisungen:

- Gelingt es dem Lehrer, die Schüler gleichmässig zu aktivieren?
- Welche Rolle spielt der Lehrer im Gespräch?
- Sind seine Interventionen angemessen?
- Gesprächsatmosphäre: locker, stimulierend, verkrampft, straff, peinlich
- Nonverbale Verhaltensweisen von Lehrer und Schüler: Blickkontakte, Mimik

Die Beobachteranweisungen werden selbstverständlich auf die «Lehreranweisungen» abgestimmt.

Rückblick auf eine solche Übungsserie:

«Die Übungen waren so angelegt, dass der Schwierigkeitsgrad allmählich zunahm. In der ersten Übung provozierten die beiden Leiter Lehrerverhalten, wie es häufig im Frontalunterricht zu beobachten ist. Mit der zweiten Übung versuchen wir – als Alternative zu Übung 1 – kooperatives Lehrerverhalten und seine entsprechende Wirkung auf die Schüler hervorzurufen. Die dritte Übung sollte kooperatives, bekraftigendes Verhalten vor täuschen, mit zusätzlicher Diskrepanz zwischen verbaler und nonverbaler Bekräftigung. (Sprachlich positiv, nicht-sprachlich negativ, zweifelnd)».

Es würde zu weit führen, sämtliche geäußerten Beobachtungen aufzuführen. Zudem wichen die subjektiven Eindrücke zum Teil stark voneinander ab. Allgemeine Bemerkungen:

- die Übergänge «Spiel–Ernstsituation» sind fliessend
- die Wahrnehmung der einzelnen «Lehrer» war oft in erstaunlichem Masse eingeschränkt (trotz überblickbaren Situationen mit nur drei bis vier «Schülern»)
- eine bestimmte Situation wurde von «Lehrern» und «Schülern» anders erlebt.

Jedem Teilnehmer wird Gelegenheit geboten, nacheinander alle drei Rollen (Lehrer, Schüler, Beobachter) einzunehmen.

Die Lehrerrolle bietet Gelegenheit, häufige Verhaltensmuster und Problemsituationen bewusst zu erleben und zu gestalten. Erwünschter Lerneffekt: Grössere Sicherheit in schwierigen Situationen, Ausweitung des persönlichen Verhaltensinventars.

Die Schülerrolle ermöglicht fachkundige Rückmeldungen für den jeweiligen Lehrer, gleichzeitig erhöht sie das Verständnis für die Schülersituation.

Die Beobachterrolle schult die Fähigkeit, komplexe Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler wahrzunehmen. Gleichzeitig hat der Beobachter die Möglichkeit, seine Eindrücke zu überprüfen und zu vergleichen.

Beispiel einer Arbeits-Sequenz:

1. Die Aufträge werden verteilt (für Lehrer, Schüler und Beobachter)
2. Übung, fünf bis sechs Minuten, mit Videoaufnahme
3. Auswertung: zuerst geben die Schüler ihre Eindrücke wieder, dann der Lehrer, am Schluss die Beobachter. Übereinstimmungen, Abweichungen der Urteile werden erläutert und sorgfältig ausgewertet.
4. Die Videoaufnahme wird abgespielt und verglichen mit der bisherigen Auswertung. Oft treten beim Betrachten der Videoaufnahme neue Aspekte auf, gemachte Wahrnehmungen können ergänzt/korrigiert werden.

Persönliche Überlegungen:

Wo finden sich Berührungspunkte zu den beiden vorangehenden Einheiten? (Sprachliches Verhalten beobachten und beschreiben, Selbst- und Fremdwahrnehmung.)

Zusätzliches Element: der einzelne Teilnehmer handelt in der Gruppe (Selbstbeobachtung mit Hilfe von Video), und

er erhält Rückmeldungen von den andern Teilnehmern (Fremdbeobachtung). Als etwas vom schwierigsten hat sich die Fähigkeit erwiesen, konstruktive, nicht verletzende Rückmeldungen zu geben. Schwierig für den «Gebenden» und den «Nehmenden». Die Rückmeldung muss so beschaffen sein, dass der Empfänger etwas damit anfangen kann. Verletzende, kritische Äusserungen bewirken oft nur Abwehrhaltungen und Unsicherheiten, helfen dem Betroffenen nicht weiter, auch wenn die Rückmeldung an sich berechtigt wäre.

Hier unterscheidet sich die Fortbildungssituation von der Grundausbildung. Der Lehrer mit fünf bis zehn Jahren Unterrichtserfahrung will an seinem Jetzt-Zustand arbeiten. Es geht vor allem darum, ihn diesen, seinen Jetzt-Zustand darstellen zu lassen, ihm bei der Analyse behilflich zu sein und ihn neue Wege und Möglichkeiten finden zu lassen.

Wobei wir die Auswirkungen der Fortbildung nicht überschätzen, da die Schulrealität wesentlich komplexer, vielschichtiger und schwieriger ist.

Der Ansatz von Tausch:

Der Ansatz der Wertschätzungs- und Lenkungsdimension erweist sich als geeigneter Einstieg in den Bereich «Lehrersprache». Er ist relativ leicht einführbar und ermöglicht praktische Übungen mit den Teilnehmern. Aufnahmen, während eines Kurses gemacht, können mit dem Modell von Tausch vertieft ausgewertet werden.

Schwierigkeiten und Grenzen des Ansatzes: die Sätze, welche Tausch vorgibt, sind aus dem Zusammenhang gerissen. Je nach Situation und Betonung können sie verschieden interpretiert werden.

Das Modell von Tausch (S. 6) ist vor allem im Zentrum relativ zuverlässig, verschiedene Beobachter stimmen in diesem Bereich recht gut überein. Gegen die Randzonen zu wird das System immer unschärfer.

Das Tausch-Modell stellt für uns einen brauchbaren Versuch dar, Lehrerverhalten zu reflektieren.

Wir sind uns bewusst, dass es in den Lehrer-Schülerbeziehungen Bereiche gibt, die sich jedem Zugriff entziehen. Im Kurs setzen wir das bescheidene Ziel, dass Lehrer miteinander über Unterrichtsabläufe sprechen können. Es ist unübersehbar, dass ausgerechnet wir Lehrer, als eigentliche «Kommunikationsspezialisten», über keine Sprache und kein Begriffsinventar verfügen, welche Unterrichtsabläufe angemessen umschreiben, ohne ständige Beurteilungen der Lehrperson miteinfließen zu lassen.

Den Ansatz von Tausch verwenden wir als Hilfsmittel und Einstiegsmöglichkeit. Es werden keine Normen aufgestellt, da je nach Situation die eine oder andere Verhaltensweise angebracht ist. Auch der autokratische Führungsstil kann in bestimmten Situationen notwendig und sinnvoll sein. Im Vordergrund unserer Arbeit steht das Üben von verschiedenen Verhaltensweisen und das Einnehmen von verschiedenen Rollen: Schüler, Lehrer, Beobachter.

Zur Arbeit mit Videoaufnahmen:

Das Videogerät erlaubt mehrmaliges Abspielen einer bestimmten Übungssituation. Der gleiche Ausschnitt kann unter verschiedenen Fragestellungen betrachtet werden. Das Band kann ohne oder mit Ton abgespielt werden, so dass der

Beobachtungsschwerpunkt mehr auf den nonverbalen oder den verbalen Interaktionsweisen liegt.

Alternative Verhaltensweisen können aufgenommen und mit der Erstaufnahme verglichen werden.

Die Arbeit mit dem Videogerät hat sich sehr bewährt und die Kursarbeit bereichert. Entscheidend im Umgang mit Videoaufnahmen ist die Auswertungsphase. Hier sind wir der Ansicht, dass der verantwortliche Übungsleiter psychologisch geschult sein muss. Er muss sich in die aufgenommenen Personen hineinfühlen können und ständig auf der Hut sein, dass niemand überfordert wird – weder von seinem eigenen Bild noch von den Rückmeldungen der andern her. Das Betrachten eigenen Verhaltens ist letztlich nur dann sinnvoll, wenn es in einer



ermutigenden Umgebung geschieht und dem einzelnen seine Situation klarer erscheinen lässt.

Noch einmal: Videoaufnahmen bringen nur dann etwas, wenn sie unter fachkundiger Anleitung ausgewertet und besprochen werden. Verletzende Aussagen lassen sich nicht rückgängig machen und bewirken bei den Betroffenen kaum mehr beeinflussbare Abwehrhaltungen der Arbeit mit Video gegenüber.

Bericht eines Teilnehmers, ca. 1 Jahr nach Kursabschluss

Im Kurs ging es darum, Verhalten neu wahrzunehmen, eigenes und Schülerverhalten richtig – d. h. so objektiv wie möglich – zu beschreiben, und Möglichkeiten kennen zu lernen, auf dieses Verhalten Einfluss zu nehmen.

Jedes Einflusnehmen erfolgt über irgendwelche Art von Kommunikation. Verbale Kommunikation ist hier die naheliegendste. Es gibt aber auch nonverbale Kommunikation: meine Gestik gehört dazu, meine Mimik, Blick usw.

Als Lehrer sollte ich da drauskommen, ich sollte eigentlich ein Kommunikations-spezialist sein. – Immer wieder erfahre ich aber Grenzen meiner Kommunikationsfähigkeit, immer wieder renne ich an, merke, wie diese oder jene Massnahme dicke Luft hinterlässt. Oft gehe ich dann mit meinem Missbehagen ins Lehrerzimmer und spreche mit einem Kollegen darüber. Nur allzu oft bin ich gleich dabei, über irgendwelche Zeiterscheinung zu lamentieren . . .

Was habe ich aus dem Kurs mitgenommen? Ein recht differenziertes Vokabular, eine Art Messmethode von Lehrerverhalten–Schülerverhalten. Was heisst das? Ich habe mich seither schon einige Male bemüht, ein Gespräch, eine Auseinandersetzung in einem »pädagogischen Koordinatensystem« zu lokalisieren. Die eigene Gesprächshaltung muss dann, möglichst ehrlich, dorthin gestellt werden, wo sie hingehört zwischen Geringschätzung und Wertschätzung (= horizontale Achse) und zwischen völliger laisser-faire-Haltung und maximal autoritärer Führung (= vertikale Achse). Vgl. S. 7 und 8.

Habe ich den Koordinatenpunkt gefunden, fällt es mir leichter, in einer differenzierten Weise über die Auseinandersetzung zu sprechen. Was nicht rund läuft in der Schule, kann jetzt – weitgehend sachlich – in seinem Entstehungszusammenhang nochmals durchdiskutiert werden.

Gemeinsam Erlebtes lässt sich somit in den Schulalltag aufnehmen, realitätsnä-

here Schule wird möglich, es entsteht ein Kommunikationstraining, das – im Idealfall – auf beiden Seiten Befriedigung hinterlässt. Ich habe schon erfahren, wie sich Blockaden bei einzelnen Schülern durch diese Art von Zuwendung plötzlich wie von selbst abbauen.

Schelten, Ärger loswerden, gereizte Bemerkungen als Reaktion auf Schülerbemerkungen entschärfen einen Konflikt niemals. Im Gegenteil, das erst ist die offizielle Kriegserklärung. Will ich ein Problem angehen, muss auf der Ebene gegenseitigen Respektes argumentiert und verhandelt werden. Ein feinfühlender Einstieg meinerseits ist hier nötig. Mein Reagieren auf eine Störung darf nicht ein Auswischen sein. Jeglicher Rachege danke, jegliches Heimzahlen bewirkt, dass die Bagatelle zum Problem anwachsen kann.

Genauso läuft es aber bei mir, wenn ich *spontan reagiere*. Impulsiv lasse ich doch einem frechen Kerl gerne eine liegen – wenn nicht eine Ohrfeige, dann doch mindestens eine bissige Antwort. Eine ablenkende Zwischenbemerkung, ein Desinteresse irritiert mich, bringt mich aus dem Konzept. Das macht mich sauer, und schon reagiere ich sauer. Hier erst mich einer umfassenden Beschreibung zu bemühen, ein Inventar aufzunehmen, was

genau vorausgegangen ist, das erscheint mir dann doch zu umständlich. Da blitzt es bei mir im Normalfall, bevor ich mich an «Beziehungsaspekt» und «Verhaltens-theorie» erinnere . . .

Konfliktsituationen, die, um «nicht Zeit zu verlieren», bloss so angeblitzt werden, bleiben bestehen. Die Lernbereitschaft der Schüler ist aber minimal dort, wo Ungeklärtes zwischen Schülern und Lehrer (teilweise auch zwischen Schülern und Schülern) vorhanden ist. So bleibt offenbar doch nichts anderes, als den umständlichen Weg zu beschreiten, die differenzierte Zuwendung zu praktizieren. Was ich dabei erhoffe: Auch hier erfahre ich mit der Zeit eine Selbstverständlichkeit, hier mausere ich mich allmählich durch zum Schul-Meister.

M. B.

Allen/Ryan, Microteaching. Beltz, 1972.

Grell, J., Techniken des Lehrerverhaltens. Beltz, 1974.

Marlow, A., Kurt Lewin, Leben und Werk. Konzepte der Humanwissenschaften. Ernst Klett Verlag, 1977 (aus dem Amerikanischen übersetzt).

Reinert, G. B., Nonverbale pädagogische Kommunikation, Ehrenwirth, 1977.

Tausch, R. und A., Erziehungspsychologie. 6. Auflage, 1971.

Lehrer- und Schülerverhalten II: Fortsetzungskurse

Einleitende Bemerkungen

Die *Kursausschreibung* in einem Programmheft der Lehrerfortbildung lautete:

«Der Kursarbeit liegen Videoaufnahmen aus dem Schulalltag der Kursteilnehmer zugrunde; in den Grundkursen erarbeitete Beobachtungs- und Verhaltenskriterien werden nach methodisch-didaktischen Gesichtspunkten gemeinsam weiter differenziert».

Die *Zielsetzung* könnte man folgendermassen umschreiben:

Erhöhung der beruflichen Kompetenz; Reflexion des Unterrichtsgeschehens, Vergrösserung der Entscheidungsalternativen im Unterricht, Vertiefen der Arbeit im Grundkurs.

Die folgenden *Programmpunkte* wurden bei der ersten Zusammenkunft vorgestellt:

Merkmale des sozialen Feldes «Schule»
Verhaltensbeobachtung, Verhaltensanalyse

Merkmale und Ursachen abweichenden, störenden Verhaltens

Beratungssituationen in der Schule
Verhaltensänderungen bei Schülern und Lehrern

Langfristige Beratungsplanung

Der Fortsetzungskurs richtet sich nach den Bedürfnissen der Teilnehmer – im Rahmen der angegebenen Zielsetzungen und Programmpunkte.

Arbeitsmethoden

Rollenspiele (vielfältig variiert)

psychodramatische Ansätze

Videoaufnahmen

Gestalt-Übungen (mit pädagogischen Zielsetzungen)

Arbeitsthemen

Beobachten von Lehrer-Schülerverhalten nach festgelegten Beziehungen

Lehrer-Schülerinteraktionen (Beziehungs-Inhaltsaspekt)

Merkmale der Lehrersprache (Arbeit an den Dimensionen von TAUSCH)

Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit des Schülers

Rückmeldungen durch den Lehrer für den Schüler

Rückmeldungen durch die Schüler für den Lehrer

Das Beziehungsgefüge innerhalb einer Klasse: Aussenseiter-Positionen, Zugpferde, stille Schüler usf. Integrationsgrad einer Klasse

Selbst- und Fremdeinschätzung des Lehrers

Rollenflexibilität des Lehrers einzelnen Schülern gegenüber

Die aufgeführten Bereiche verstehen wir als Vorschläge. Die Bedürfnisse der Teilnehmer haben Vorrang.

Wir versuchen, Gedankenanstösse, Erlebnisse zu vermitteln, nicht Normen aufzustellen.

Voraussetzungen, welche die Teilnehmer aus den Grundkursen mitbringen:

Die Teilnehmer kennen sich

Sie verfügen über gemeinsame Erfahrungen und sind gewohnt, Rückmeldungen zu geben und zu erhalten

Die Rückmeldungsebene ist eingeübt, Gefahr von groben Missverständnissen relativ gering

Sie haben gemeinsame theoretische Grundlagen

Vorteile des Kurssystems

Die Teilnehmer sind nur kurzfristig aufeinander angewiesen. Sie sind nicht von einander abhängig, es besteht ein relativ grosser experimenteller Freiraum verglichen mit einem Kollegium, das langfristig entwickelte und verfestigte Strukturen aufweist.

Nachteile

Umsetzungsversuche in die Praxis können schwer fallen in einer Umgebung, in der die Verständigungsmöglichkeiten unter Schulhaus-Kollegen fehlen oder nur spärlich vorhanden sind.

Modellfunktion des Kurses

Die Leiter bemühen sich, während des Kurses nichts vorzugeben und möglichst nichts von den Teilnehmern zu verlangen, das sie selbst im Kurs nicht erfüllen können.

In der Ausbildungssituation müssen häufig – wegen Stoff- und Zeitdruck – Verhaltensweisen für die Praxis gefordert werden, die in der betreffenden Situation selbst nicht durchgeführt werden können. Beispiele: «Eingehen auf den einzelnen Schüler» hört der Student in einem Seminar von 40 bis 50 Studenten, der Dozent leidet unter chronischer Zeitnot.

«Gruppenarbeit» wird oft postuliert, ohne dass gleichzeitig darauf hingewiesen wird, dass es sich um eine der anspruchsvollsten Arbeitsformen für alle Beteiligten, auch den Lehrer, handelt.

Die *Pausen* stellen ein wichtiges Moment der Fortbildungsarbeit dar. Hier ist informeller Gedankenaustausch möglich zwischen Lehrern aus verschiedensten Schul- und Wohnverhältnissen.

nütiger Ausschnitt wurde im Kurs nach verschiedenen Kriterien betrachtet. (Das zweite Mal kam die Kollegin in den Kurs, und die Teilnehmer hatten Gelegenheit, sich zur Aufnahme zu äussern.) Zielsetzung: Die Teilnehmer sollten ermutigt werden, auch von ihrem Unterricht Aufnahmen machen zu lassen.

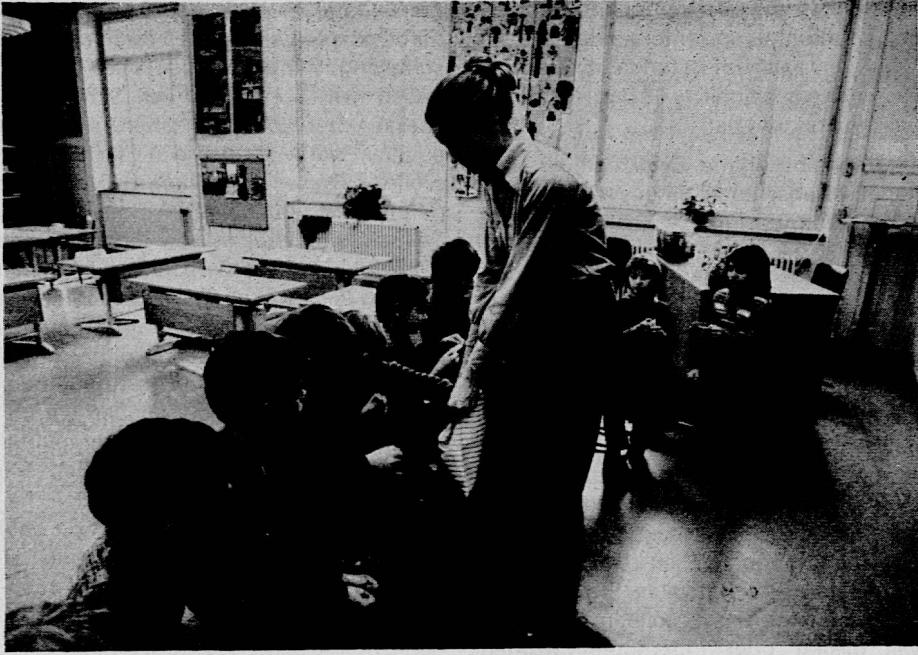
Rückblick auf die 1. Kuseinheit

Zu Punkt 2.1: *Unterrichtsverhalten* nach dem letzten Kurs: Die folgenden Äusserungen beschränken sich auf Gespräche mit Teilnehmern und auf das zusammenfassende Schlussgespräch. Die Meinungen wichen stark voneinander ab. Einige Teilnehmer bemerkten keine Änderungen in ihrem Verhalten und stellten die grundsätzliche Frage: was heisst überhaupt «Verhalten ändern»? Was braucht es alles, damit von einer «Verhaltensänderung» gesprochen werden kann?

Ist es möglich, sein Verhalten bewusst zu ändern, ohne unnatürlich zu wirken? Ein Teilnehmer erzählte ein interessantes Beispiel: ein Schüler teilte ihm während der Stunde mit, er würde die Äusserungen des Lehrers auf Tonband aufnehmen. Der betreffende Lehrer verhielt sich nun anders und bemerkte dies auch. Am Schluss der Lektion stellte sich dann heraus, dass gar keine Aufnahme gemacht worden war. Weiteres Beispiel: das Kind eines Teilnehmers berichtet zu Hause, wie der Klassenlehrer auffallend netter gewesen sei während einer Französischstunde; der Schulinspektor war auf Besuch...

Kurzfristige Änderungen kommen offenbar relativ häufig vor. Wie steht es mit mittel- und langfristigen Änderungen? Es wurde auch auf die paradoxe Situation des Lehrers hingewiesen: Lehrer verlangen während Jahren ständig von ihren Schülern, ihr Verhalten zu ändern («Lernen» heisst letztlich sein «Verhalten ändern»), «Lehren» das Verhalten von andern verändern. Auch die Lehrpläne gehen von der Annahme aus, dass langfristige Einflüsse der Schule auf die Schüler möglich sind. Aus dem Lehrplan für die Sekundarschulen des Kantons Bern: «Die Sekundarschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder. Sie hat Charakter, Verstand und Gemüt der ihr anvertrauten Jugend bilden zu helfen, ihr Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und ihre körperliche Entwicklung zu fördern.»

«Langfristige Verhaltensänderung»: eine der interessanteren, aber auch komplexeren Fragestellungen. Wir werden uns nur fragmentarisch damit beschäftigen



können. Die zentrale Kursfrage lautet: was geschieht während des Unterrichts, aus welchen Variablen, welchen Faktoren setzen sich Lehrer- und Schülerverhalten zusammen? Welche Regeln (mehr oder weniger deutlich ausgesprochen) bestimmen das Geschehen in der Schule?

Von diesen Fragen her betrachtet verstehen wir die Kursarbeit als gemeinsamen Suchprozess, der die Kursarbeit überdauern sollte.

Zu Punkt 2.2: *Gegenseitiger Schulbesuch, Zusammenarbeit:* Schulbesuche wurden keine gemacht. Der Annäherungsversuch eines Kursteilnehmers einem jüngeren Kollegen gegenüber, der die gleiche Stufe unterrichtet, misslang. Es ist denkbar, dass diese Zielsetzung (gegenseitiger Schulbesuch) zu hoch gezeichnet war. Vermutlich müsste man phasenweise vorgehen. – Z. B.:

Phase 1: gegenseitiges Vorlegen der Unterrichtsplanung

Phase 2: Erfahrungsaustausch über bestimmte Themen

Phase 3: z. T. gemeinsame Planung in einem einzelnen Fach

Phase 4: gegenseitige Besuche

Eines wurde deutlich: zwischenmenschliche Beziehungen in einem Lehrerkollegium sind äußerst konflikträchtig. Ein tieferes Eindringen in diesen Problemkreis würde den Kursrahmen sprengen.

Zu Punkt 2.3: *Konkrete Erwartungen für den Fortsetzungskurs:* Die Teilnehmer wünschen keine Rezepte. Eher Aufzeigen von neuen Perspektiven, die dann auf die eigene Schulsituation übertragen werden können. (In Abhängigkeit von den

äußersten Bedingungen und von der Persönlichkeitsstruktur des einzelnen her.) Von der Kursleitung erwarten die Teilnehmer persönliche Stellungnahmen und Hinweise.

Zu Punkt 4: *Das Gespräch über die Lektion* verlief in Anwesenheit der Kollegin anders als ohne sie. Es fand eher ein Frage–Antwortspiel statt als ein echtes Gespräch. Mögliche Ursachen: Schwierigkeit, eine Unterrichtssequenz einigermassen wertneutral beschreiben zu können. Wahrgenommene Unterrichtssequenzen bewerten wir beinahe automatisch, ohne genauer nach den zwischen-

menschlichen Wechselbeziehungen zu fragen. Das gleiche Phänomen trat schon bei der Besprechung des Bichsel-Films auf: die Bewertung des Lehrerverhaltens stand zu stark im Vordergrund, Beobachten und Beschreiben von Lehrerverhalten kamen zu kurz.

Zentrale Frage: wie erlebt der Schüler eine bestimmte Situation, welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Unterricht, für den Lehrer?

Beim Ausarbeiten von alternativen Ansätzen zur betrachteten Videosequenz zeigte sich in unserer Halbgruppe das Bedürfnis nach grösserer Nähe zwischen Lehrer und Schüler. Die Video-Aufnahme wurde als eher formell empfunden.

Rollenspiel: mit diesem Ansatz versuchen wir jeweilen, die Situation des Schülers in den Vordergrund zu stellen und – so weit möglich – gefühlsmässig nachzu vollziehen.

Bemerkungen zum Kursziel: Was wollen wir eigentlich?

«Bezugsmittelpunkt (nicht Bezugsrahmen) des Bildungsgeschehens ist das Kind. Die ‚Professionalisierung‘ des Lehrers muss grundsätzlich vom Kinde und der ihm hier und jetzt und künftig gestellten Aufgabe einer Erfüllung und Bewältigung seines Daseins ausgehen.» (Zitat aus der SLZ Nr. 3, 20. 1. 1977)

Mit unserem Arbeitskonzept versuchen wir, Aspekte zwischenmenschlicher Verständigung zu erhellen; diese Aspekte liegen scheinbar klar vor uns. Je länger desto mehr zeigt sich bei unseren Ver-



suchen die Vielschichtigkeit zwischenmenschlicher Verständigung. Bei unserer Arbeit können wir nicht auf bestehende Theorien zurückgreifen. Kursteilnehmer und Leiter *suchen gemeinsam*. Recht nahe steht uns der Ansatz von Watzlawick: er untersuchte Kommunikationen im krankhaften, auch im krankmachenden Bereich. Können psychotherapeutische Ansätze für die Schule fruchtbar gemacht werden? Das «Aquariumsgespräch» (vgl. S. 4) stellt eine abgeänderte gruppendynamische Übung dar, das Rollenspiel übernahmen wir – ebenfalls leicht abgeändert – von Moreno.

Aber: die Mehrzahl der Schüler ist doch nicht pathologisch, Kommunikation in der Schule lässt sich doch nicht mit einer Psychotherapie vergleichen? Auf diese Frage werden wir später eingehen.

Unterricht verstanden als Sprachspiel

Nehmen wir an, ein Südseeinsulaner wohne zum ersten Mal in seinem Leben einem Fussballspiel bei und habe die Aufgabe, die Spielregeln herauszufinden.

Ähnlich verstehe ich unsere Situation: wir stehen vor Unterrichtsausschnitten und versuchen, die Regeln des sprachlichen und nichtsprachlichen Spiels abzulesen. Im Vordergrund stehen dabei nicht das Lehrer- oder Schülerverhalten, sondern die Klasse als Ganzes, Lehrer- und Schülerverhalten in gegenseitiger Abhängigkeit.

Von diesem Ansatz her ist es nicht so wichtig, *wer* auf dem Bildschirm erscheint, sondern dass überhaupt eine reale Unterrichtssituation aufgenommen wurde. Hier besteht auch der Unterschied zwischen Kurs I und Kurs II: Im Kurs II betrachten wir Aufnahmen von Kursteilnehmern.

Sinnvolle Fragen: Welche «Spielregeln» bestehen? Wo gibt es Abweichungen, wo Ähnlichkeiten auch zwischen verschiedenen Aufnahmen?

Der geläufige Begriff «Lehrerpersönlichkeit» hat sich als schillernd und gefährlich erwiesen. Das Gespräch muss dort beginnen, wo auch der «vorführende» Lehrer angstfrei mitsprechen kann.

Regeln des Sprachspiels «Unterricht»

«Lehrer und Schüler folgen mit nur wenigen Abweichungen einer Reihe unausgesprochener Regeln. Diese Regeln bestimmen das Unterrichtsspiel. Es erscheint nützlich, diese Regeln ausdrücklich zu formulieren, nicht im Sinne von

Vorschriften für das Verhalten des Lehrers, sondern als beschreibendes Modell für das, was sich im Rahmen unserer Untersuchung tatsächlich in den einzelnen Klassen ereignet hat.

Unterrichtsbezogene Spielzüge, die beobachtet, aber auch bewusst eingesetzt werden können:

1. Strukturieren

Strukturierende Spielzüge haben die Aufgabe, den Rahmen für das jeweils nachfolgende Verhalten zu setzen, indem sie a) Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern eingangsetzen oder anhalten bzw. unterbinden und b) die Art der Interaktion anzeigen bezüglich Zeit, handelnder Person, Aktivität, Thema (Einstiege, Arbeitsanweisungen usw.). Strukturierende Schritte wollen keine unmittelbare Reaktion hervorlocken. Sie enthalten die Vorstellung des Sprechers über das, was gesagt oder unterrichtet werden sollte.

2. Auffordern

Reaktion soll hervorgerufen werden.

3. Reagieren

Steht in Wechselbezug zu Aufforderungen und tritt nur im Zusammenhang mit ihnen auf.

4. Fortführen

Diese Spielzüge werden durch 1 bis 3 oder einen vorausgehenden fortführenden Schritt *veranlasst*, aber nicht direkt hervorgerufen.»

Die Angaben stammen aus Bellack Kliebard. Die Sprache im Klassenzimmer, Schwann, 1974. (Einleitendes Zitat: Seite 252)

Bemerkungen eines Teilnehmers zum Fortsetzungskurs «Lehrerverhalten im Unterricht II»

Im Kurs stellen wir uns nie die Frage: «Wie unterrichtet ein Lehrer einen bestimmten Stoff?» sondern wir suchten nach Möglichkeiten, unser Verhalten in der Schulstunde ohne Berücksichtigung des Lehrstoffes zu beurteilen. Die Kursleiter gingen dabei von der Überzeugung aus, dass man aus einer fünfminütigen Videosequenz schon Wesentliches über den Unterrichtsstil eines Lehrers erfahren kann. Immer wieder stiessen wir auf die Schwierigkeit, das Lehrerverhalten zu beschreiben, ohne sogleich zu werten: «Dies ist ein guter Lehrer, jener ein schlechter, das hätte ich anders oder besser gemacht.»

Sein Verhalten als Lehrer über eine längere Zeitspanne hinaus zu ändern ist sehr schwierig. Wir alle wissen, dass wir uns, haben wir Besuch in der Schulstube, besser unter Kontrolle halten. Wie steht es aber, wenn wir das ein Jahr lang tun wollen? Dieser Kurs wird in zwei Teilen geführt. Es entstanden somit bei den Teilnehmern Pausen von einem halben bis zu einem ganzen Jahr. Am ersten Kurstag des zweiten Teiles tauschten wir unsere Erfahrungen aus: Hat sich an unserem Verhalten im Schulzimmer etwas geändert, sind wir sorgfältiger, uns gegenüber kritischer geworden, haben wir unsere Vorsätze erfüllt, wie etwa vermehrtes Hospitieren bei Kollegen? Haben wir Kollegen in eine Stunde eingeladen, haben wir ihnen dabei auch aufgetragen, auf bestimmte Schwächen besonders zu schauen und uns ihre Feststellungen anschliessend mitzuteilen? Allen erging es ähnlich: Kurz nach dem ersten Kurs haben wir uns wohl besser beobachtet, aber die erworbene Sensibilisierung ging mit der Zeit wieder verloren.

Wichtig für das Gelingen des Kurses war die aktive Mitarbeit aller Kursteilnehmer. Die Kursleiter hielten sich so weit als möglich im Hintergrund. Jeder war aufgefordert, seine Meinung zu äussern. Das gute Kursklima bot uns auch die Möglichkeit, Schwächen und Probleme zu zeigen, jeder hatte das Gefühl, als Mensch von allen Kursteilnehmern angenommen zu werden. Die Kursleiter förderten den Kontakt zwischen den Teilnehmern bewusst durch das Üben verschiedener Gesprächsformen. Zu Beginn der Kursabende konnten wir in Zweier- oder Dreiergruppen unsere Erfahrungen während der Woche austauschen. Hatte jemand gerade ein dringendes Problem mit einem oder mehreren Schülern oder gar mit einer ganzen Klasse, so durfte er es zur Sprache bringen. Wir suchten dann gemeinsam mit den Kursleitern nach Lösungsmöglichkeiten. Die Gelegenheit zur Mitarbeit war oft auch eine Herausforderung. Wie gerne hätten wir uns manchmal in die Passivität, in das Konsumieren zurückgezogen! Aber fordern wir als Lehrer die Schüler nicht auch ständig auf, sich aktiv mit dem Stoff auseinanderzusetzen, den wir ihnen bieten? Ist es nicht gerade die Konsumhaltung, die wir an den Schülern am heftigsten kritisieren?

Besonders herausgefordert fühlten wir uns durch das Aquariumsgespräch, eine Gesprächsform, die uns allen neu war: Zwei Gesprächspartner sitzen in einem Kreis und haben die Aufgabe, über ein bestimmtes Thema miteinander zu sprechen. Die anderen, nicht direkt am Gespräch beteiligten, sitzen in einem Kreis

ringsum. Will einer der Zuschauer etwas sagen, dann muss er aufstehen und in den Kreis hineingehen. Wir übten diese Gesprächsform auch mit den Schülern und tauschten unsere Erfahrungen im Kurs aus. Einige Schüler hatten anfänglich Hemmungen gehabt, sich im Aquarium zu äussern, sie hatten sich ausgesetzt, schutzlos gefühlt, gleiche Gefühle, wie wir sie als Lehrer anfänglich auch gehabt haben.

Die wichtigste Arbeit im zweiten Kursteil war die Analyse von Videoaufnahmen, die in Schulstunden bei Kursteilnehmern gemacht wurden. Dies war sicher der fruchtbarste, aber auch der schwierigste Teil. Gerade hier zeigte sich, wie wichtig gegenseitiges Vertrauen und ein durchdachter Aufbau des Kurses sind. Sich selbst auf dem Bildschirm gegenübergestellt zu sehen, wie wir uns jahraus jahrein den Schülern darbieten, kann eine unangenehmere Überraschung sein als der Besuch des Betreibungsbeamten. Wie leicht könnte für einen einzelnen der fruchtbarste Teil zum furchtbarsten werden, wenn er sich als Mensch in Frage gestellt fühlt!

Einige Videosequenzen mussten wir im Rollenspiel nachvollziehen und uns anschliessend fragen: Wie habe ich mich als «Lehrer», als «Schüler» in dieser Situation gefühlt, welches waren meine Gefühle als «Schüler» dem «Lehrer» gegenüber, wie habe ich meine «Mitschüler» wahrgenommen? Hier zeigte sich das besondere Anliegen der Kursleiter, die uns nicht mit Theorien zu erklären versuchten, wie ein guter Lehrer sein soll. Sie vermittelten uns keine Idealvorstellungen oder Zukunftsvisionen einer neuen Schule, sondern wir suchten herauszufinden, was jetzt überhaupt alles in der Schule geschieht. Wir erhielten keine Elfenbeinturmwissenschaft vorgesetzt von Leuten, die die Schule nur vom Hörensagen oder aus der Distanz und Verklärung der Jahre kennen, sondern die Kursleiter müssen sich in der Schule mit den gleichen Schwierigkeiten auseinandersetzen wie die Kursteilnehmer.

Im Verlaufe des Kurses machten wir eine wichtige Feststellung: Wir können im Kurs, wo wir uns nur einmal in der Woche sehen, über unsere Schulprobleme besser sprechen als im Lehrerzimmer mit den Kollegen, die wir täglich sehen. Im Kurs hatten wir eher den Mut, zu unseren Schwächen zu stehen, sie nicht zu überspielen. Wir warfen die Frage auf, wie weit wir überhaupt von einem unserer Kollegen in der Schule Kritik ertragen, ohne uns gleich verletzt zu fühlen, können wir überhaupt einen Kollegen kritisieren,

finden wir die richtigen Worte? Wäre nicht auch hier Weiterbildung nötig?

Wir haben nun zwei Kurse besucht. Was geschieht jetzt? Wir alle wissen aus den Erfahrungen des ersten Kurses, dass wir nach einer Zeit der erhöhten Selbstkontrolle wieder abflachen und verflachen. Deshalb haben wir uns vorgenommen, uns alle Monate zu treffen, um Probleme zu erörtern und um uns Aufgaben zu stellen, zuerst mit den Kursleitern zusammen; mit der Zeit wollen wir aber versuchen, selbständig zu werden und ohne «Muttermilch» auszukommen.

T. M.

2. Kurseinheit: Gesprächsregeln, Verhaltensänderung

Programm (Vorschlag)

Welche Gesprächsregeln bestehen in der Schule? Zweiergespräche führen lassen.

Die Videoaufnahme von T. nochmals abspielen, bestimmte Fragestellung aufgeben. T. ist Kursteilnehmerin. Sie liess eine Französischstunde in einer disziplinarisch schwierigen Klasse aufnehmen.

Interventionen bei einem schwierigen Schüler planen:

1. Gespräch Lehrer–Schüler
2. Gespräch Lehrer–Vater
3. Gespräch Lehrer–Vater–Schüler

Die Videoaufnahme von T. beeindruckte durch ihre Realitätsnähe und das dargestellte Problem. Die Aufnahme provoziert das Thema «Verhaltensänderung», wobei die grundsätzliche Frage: «Kann menschliches Verhalten geändert werden?» belanglos wird (im Gegensatz zum Beginn des Kurses). Belanglos deshalb, weil sich der Lehrer in einem Überlebenskampf befindet. Entweder bekommt er die Situation wieder unter Kontrolle, oder er kann an dieser Klasse nicht mehr unterrichten.

Die Frage lautet nicht mehr: «Schülerverhalten ändern – ja oder nein?» sondern: «Wie kann ich das Verhalten der Schüler und mein eigenes ändern, damit wieder eine Art Gleichgewicht hergestellt wird?»

An dieser Stelle weist die Videoaufnahme auf einen wunden Punkt der Schule hin: als Lehrer kennen wir meistens nur kurzfristige Eingreifmöglichkeiten, nicht zuletzt aus der eigenen Erfahrung als Schüler. Konflikte werden oft – unter dem bestehenden Zeitdruck – abgewürgt, unterdrückt: meistens mit äusserlichem, kurzfristigem Erfolg. Der Lehrer hat diesbezüglich ein breitgefächertes Instrumentarium an Disziplinarmassnahmen zur Verfügung: es reicht von der mündlichen Zurechtweisung bis zur Drohung der Schulverweisung.

Aber: was lernt der Schüler letztlich bei solchen Interventionen? Sicher nicht, wie ein Konflikt langfristig gelöst werden kann. Welche Interventionsmöglichkeiten bestehen neben dem «Feuerwehr»-Ansatz? Diese Frage wird uns das dritte Mal beschäftigen.

Ein mögliches «Konfliktlösungsmodell» könnte aus drei Massnahmarten bestehen:



1. Prophylaktische/vorbeugende Massnahmen

Der Lehrer schafft innerhalb der Klasse ein Klima, das extreme Spannungen zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schülern und Schülern und zwischen Lehrer und Eltern gar nicht erst aufkommen lässt. Konflikte werden nicht verdrängt oder gewaltsam beiseite geschoben, sondern sorgfältig und frühzeitig angegangen.

2. Kurzfristige Massnahmen

Darunter verstehe ich herkömmliche Strafen, auf die wohl nie ganz verzichtet werden kann. Nicht zuletzt deshalb – ein an sich schwacher Grund – weil sich der Schüler von zu Hause her daran gewöhnt ist.

3. Mittel- und langfristige Massnahmen

Darunter verstehe ich eine systematische Verhaltensanalyse und darauf aufbauend ein Verhaltensänderungsprogramm von $\frac{1}{2}$ bis 1 Jahr Dauer. Weitere Informationen dazu folgen in der nächsten Kurseinheit.

Der Ansatz der Regeln erwies sich als geeignet. Für die Videoaufnahme von T. fanden wir 14 Regeln in unserer Gruppe, neun davon wurden von T. selbst bestätigt. Ein erstaunliches Ergebnis, wenn man bedenkt, dass die Aufnahmesequenz nur fünf Minuten dauerte.

Beispiele für solche Verhaltensregeln (abgelesen an einer fünfminütigen Videoaufnahme):

der einzelne Schüler spricht, wann er will (auch mit Nachbarn)

Auffordernde Kontakte untereinander mit Blicken

die Kontakte erfolgen stoffunabhängig
freie Sitzhaltung

freie Schreibhaltungen

Schüler sind platzgebunden (mit Ausnahmen)

Arbeitsgestaltung erfolgt individuell

der Lehrer bestimmt den Ablauf der Unterrichtssequenz

der Lehrer ignoriert die Angriffe der Schüler (z. B. provokatives Dreinreden der Schüler)

Lehrer passt sich sprachlich dem Schüler an

der Lehrer setzt Anfänge, Interpunktionszeichen

der Lehrer steht, Schüler sitzt

ein Schüler nimmt Kontakt auf mit einem Schüler, der im Gespräch mit Lehrer steht.

Der Leser, der die Videoaufnahme nicht sieht, wird denken, das sei ja gar nichts besonderes. Das töne eher banal. Wesent-

lich scheint mir, dass eine äußerst aggressive, gefühlsgeladene Situation auf eine sachliche, beschreibende Sprachebene übertragen wird. In solchen schwierigen, mit negativen Gefühlen geladenen Situationen besteht die Gefahr, dass man entweder für den Lehrer oder für die Schüler Stellung bezieht. Lehrer- und Schülerverhalten durchdringen sich aber gegenseitig und müssen gemeinsam angegangen werden.

Ein Vorteil des «Regel-Ansatzes» besteht darin, dass die Regeln ein bestimmtes Verhalten nicht bewerten und verurteilen. Die sachliche Beschreibung erzwingt eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Problem.

Signer Ruedi, Verhaltenstraining für Lehrer. Zur Kritik erziehungspsychologischer Trainingskonzepte und ihre Weiterentwicklung. Beltz, Weinheim, 1977, Preis ca. Fr. 25.– Das Buch ist relativ leicht verständlich. Es enthält grundsätzliche Überlegungen und macht mit den bestehenden Ansätzen vertraut. 232 S.

Lazarus, A., Angewandte Verhaltenstherapie, Klett 1976. Stammt aus dem klinischen Bereich, erhöht das Verständnis für die Schulsituation. (Aus dem Amerikanischen übersetzt) 262 S.

Mac Millan: Verhaltensmodifikation: Eine Einführung für Lehrer und Erzieher. Kösel Verlag, 1975. (Aus dem Amerikanischen übersetzt) ca. Fr. 25.– 206 S. «Wie alle Methoden ist Verhaltensmodifikation kein Allheilmittel. Sie ist *ein* Instrument, nicht *das* Instrument. Ich glaube jedoch, sie ist ein Instrument, das der Lehrer nützlich finden wird.» (S. 191).

Stimme einer Lehrerin

(1./2. Klasse rotierend)

Der Kurs zeigte mir ungewohnte Wege, wie das Problem «schwieriges Kind» angegangen werden könnte. Ich hatte zwar einige Kenntnisse über die Gründe ständiger Unruhe, Provokationslust, Unaufmerksamkeit eines Schülers, wie auch über Streitigkeiten usw. Im Schulalltag aber, in der Hitze des Gefechts, nützten mir solche Kenntnisse wenig, da ständige Unruhe mich unmittelbar reizten, ich mich auch etwa persönlich angegriffen fühlte. (Mit der andern Art schwieriger Kinder, den Stillen, Verschlossenen, evtl. Depressiven komme ich besser zurecht.)

Die Arbeit im Schulalltag nach dem Kurs

Ich beobachte ein Kind, das mir Mühe macht, während einiger Tage und schreibe seine konkreten Verhaltensweisen auf, z. B.: Aufs Pult klopfen. Sich umdrehen. Grimassenschneiden. Tick mit den Augen. Zappeln mit den Füßen usw. Auf diese

Weise erreiche ich eine gewisse Distanz, d. h. das Verhalten wirkt auf mich nicht mehr unmittelbar, also auch weniger aufregend und persönlich.

Mit einer Gruppe oder mit der ganzen Klasse erörtere ich das Problem eines Schülers. Der Betroffene und die Gruppe sprechen zusammen, ich mische mich möglichst nicht ein. Die Kinder stellen sich eine *kurzfristige* Aufgabe, z. B.: Der betroffene Schüler lehrt uns ein Spiel, oder: Wir reagieren gelassen auf seine Anwürfe, oder: Der Betroffene darf im Spiel eine bestimmte Aufgabe übernehmen usw. Nach der vereinbarten Zeit kommt die Gruppe zusammen und rapportiert, dann wird eine weitere Etappe geplant.

Bei beiden Punkten half mir die Einsicht: *Ein soziales Problem in kleinen Schritten angehen*. Soziales Lernen braucht soviel Zeit wie beispielsweise das Üben einer neuen Rechnungsart. Sich während einer bestimmten Zeit nur *einem* Problem speziell zuwenden.

Die Eltern wurden über einen sozialen Plan orientiert. Da das Echo nicht immer positiv ist, braucht es sehr viel Elan, um nicht aufzugeben. Ich brachte ihn jedenfalls nicht immer auf.

Die Aussprache mit den Kollegen spielt nicht anders als vor dem Kurs. Wahrscheinlich müsste ein ganzes Kollegium unter Anleitung das geeignete Beratungsgespräch einüben.

Die beobachtbaren Verhaltensweisen von Lehrer und Schülern (Video-Aufnahmen) machten mir bewusst, welche Anzahl von Dingen auf Lehrer und Schüler wirken: Stimme, Hand- und Augenbewegungen, Haltung, die Art zu gehen usw. Wahrscheinlich kann ich mich nicht ändern, aber schon allein das Bewusstsein dieser Wirkungen macht mich etwas distanzierter von meiner Person.

3. Kurseinheit:

Verhaltensanalyse, Verhaltensänderungs- programm

Für diese Kurseinheit verzichten wir auf die Skizzierung des Verlaufs und begnügen uns mit einem *Rückblick*:

Können verhaltenstheoretische Ansätze auf die Schule übertragen werden?

Der verhaltenstheoretische Ansatz verhindert voreilige Interventionen, die auf Vorurteilen des Lehrers beruhen. Der «Therapeut» wird gezwungen, auch den mühsamen, hoffnungslosen Schüler ernst zu nehmen. Der Ansatz beschränkt sich nicht auf rührselige, im allgemeinen verbleibende Hinweise, sondern er geht von einer bestimmten Situation in einer bestimmten Klasse aus: mit einem bestimmten Lehrer, mit bestimmten Schülern, die je bestimmte Eltern haben, und mit bestimmten Lehrer-Schülerbeziehungen.

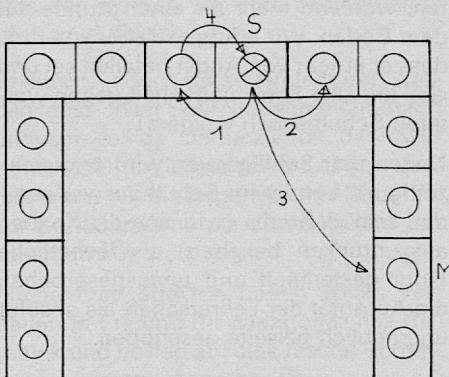
Obwohl der Ansatz u. a. von der vielgeschmähten Lernpsychologie ausgeht (Tiersversuche), wird das einzelne Kind doch sehr ernst genommen als gesprächsfähiger Partner.

Kurzdarstellung des verhaltenstheoretischen Ansatzes Phase 1

Innerhalb einer Klasse schwierige Schülergruppe oder einzelnen schwierigen Schüler auswählen. Der Lehrer beobachtet nun während ein bis zwei Wochen das ihn störende Verhalten zweimal bis dreimal pro Woche, nicht länger als fünf Minuten. (Länger ist meistens gar nicht möglich.) Wichtig: nur zwei bis vier «schwierige» Schüler auswählen, auch wenn die ganze Klasse als «schwierig» erlebt wird. Während der Interventionsphase werden die übrigen Schüler indirekt merken, dass etwas «im Tun» ist. Die kurzen Beobachtungsintervalle sind bedingt durch die stark eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit des Lehrers während des Unterrichts.

Das Störverhalten muss möglichst genau umschrieben werden.

Beispiel einer Darstellung:



- 1: Schüler S nimmt seinen Nachbarn den Gummiball weg
- 2: S. schwatzt mit dem Nachbarn zur Linken

- 3: Blickkontakt zu M., fordert diesen auf, ihm etwas zu bringen während des Unterrichts
- 4: Der Nachbar zur Rechten lenkt S. während einer stillen Beschäftigung ständig ab.

Häufigkeiten der aufgezählten Verhaltensweisen:

	Montag	Freitag	Dienstag
1	II	II	I
2	I		I
3	III	II	IIII
4	II		II

Aufgrund einer solchen einfachen Darstellung und Beobachtung lässt sich häufig der «Unruheherd» lokalisieren.

Die Methode scheint geradezu simpel zu sein, diese Einfachheit täuscht jedoch. Es braucht etwelche Geduld, Ausdauer und Selbstüberwindung, störendes Verhalten nicht immer momentan zu bestrafen. Es ist auch möglich, dass der Lehrer einen bestimmten Schüler verdächtigt und nun plötzlich bemerkt, dass ein anderer der effektive Störenfried ist. Weiter geht dieser Ansatz davon aus, dass jeder Schüler Teil eines sozialen Gefüges ist, in dem er eine bestimmte Position belegt.

Phase 2

Nachdem der Lehrer seine Beobachtungen ausgewertet hat, stellt er einen «Eingreifplan» auf. Er entscheidet, mit welchem Schüler oder mit welcher Schülergruppe er über einen längeren Zeitraum arbeiten will, mit dem Ziel, die störenden Verhaltensweisen zum Verschwinden zu bringen.

Der Lehrer beginnt nun das Gespräch mit den Schülern, z. B. wenn die übrigen Schüler das Klassenzimmer bereits verlassen haben.

Er teilt seine Beobachtungen mit, ohne gleichzeitig Anklage zu erheben. Die angesprochenen Schüler haben nun Gelegenheit, Stellung zu beziehen, eventuell treten neue, nicht bemerkte Aspekte hinzu, z. B. Vorgänge auf dem Heimweg.

Der Lehrer informiert die Schüler auch über die voraussichtliche Dauer des Vorhabens und über die Häufigkeit der Gespräche.

Lehrer und Schüler gehen einen «Pakt» ein, setzen gemeinsam ein Ziel. Ein kurzfristiges und ein mittel/langfristiges. Das kurzfristige besteht z. B. darin, dass sich der Schüler S. bemüht, in der folgenden Woche nur noch halb so viele Störverhalten zu produzieren wie in der vorhergehenden.

Wichtig am Anfang ist, dass sich Lehrer und Schüler nicht überfordern. In kleinen Schritten vorwärts gehen, nicht meinen, ein Störverhalten, das sich während eines halben Jahres entwickeln konnte, sei nun von einem Tag auf den andern «löschenbar».

Nicht moralisieren, möglichst nahe an den Tatsachen bleiben. Der Schüler sollte den Lehrer nicht so sehr als «Lehrer», denn als Berater erleben. Als einen, der Hilfe anbietet, der auch in einer zerfahrenen Situation den Überblick behält, der an die Fähigkeiten des Schülers glaubt, und der Schülerleistungen von der Schülerperson trennen kann.

Die Abstände der Besprechungen werden vergrössert, der Schüler entscheidet immer mit, wann was vorgenommen wird.

Es ist empfehlenswert, wenn die Eltern bereits zu Beginn über das Vorhaben orientiert werden, ebenso über dessen Abschluss. Die Anfangsbesprechung kann auch gemeinsam mit den Eltern stattfinden, damit diese von Anfang an im Bild sind und eventuelle Bedenken anmelden können.

Die grösste Schwierigkeit für den Lehrer besteht im Anspruch des Vorgehens, eine Doppelrolle einnehmen zu können: einerseits der Lehrer als «Lehrer», der lehrt, beurteilt, bewertet, befiehlt, andererseits die gleiche Person als Berater, der hilft, der auf alternative Vorschläge eingeht, der den Schüler als Partner akzeptiert.

Der Lehrer mit seinen Vorurteilen, seinen Sympathien und Antipathien, seinen Laien und persönlichen Schwierigkeiten, andererseits der Berater, der sich in jeden Schüler einfühlen sollte, und der gleichzeitig das Klassenzimmer von aussen her betrachten kann.

3. Phase: Kontrollphase

Nur noch sporadische Gespräche mit dem Schüler führen, auslaufen lassen der relativ intensiven Kontakte.

Zu Beginn dieses Verfahrens treten meistens bereits nach kurzer Zeit Besserungen ein, die gefolgt sein können von einer Phase mit Rückfällen. Wichtig ist während diesen Misserfolgerlebnissen, dass der Lehrer nicht auf herkömmliche Straf- und Drohmethoden wechselt. Schliesslich tritt eine allmähliche Besserung ein, die andauert.

Unterschiede zu kurzfristigen Strafen: der Endeffekt ist letztlich der gleiche. Langfristig gesehen hilft der Therapie-Ansatz dem Schüler mehr. Er ändert sein Verhalten nicht aus Angst, sondern aufgrund einer mehr oder weniger tiefen Einsicht.

Nachteil: Zeitaufwand, persönliches Engagement, Doppelrolle «Lehrer/Berater» führt zu Konflikten mit sich selbst.

Persönliche Gedanken des Kursleiters

Ich höre bereits Stimmen wie: da sieht man wieder, mit welch subtilen Methoden Psychologie die Menschen systemkonform macht. In der Erziehung beginnt es. Nur keine unbequemen, provozierenden Schüler.

Ein Lehrer, der sich täglich mit schwierigen Schülern abgeben muss, wird wohl kaum auf solche Gedanken kommen.

Der beschriebene verhaltenstheoretische Ansatz bleibt ohnehin schwierigen Fällen vorbehalten. Es wäre lächerlich, wegen Kleinigkeiten einen solchen Aufwand zu betreiben.

Es ist auch nicht die Meinung, kurzfristige Strafmethoden vollständig zu unterlassen. Diese Forderung wäre sinnlos, nicht zuletzt deshalb, weil sie unrealistisch ist. Der Ansatz sollte dort zum Tragen kommen, wo der Lehrer das Gefühl hat, hier liege die Ursache störenden Verhaltens tiefer, mehrere Schüler seien mit einbezogen.

Belschner, Hoffmann, Schott, Schulze: Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1973

Rogers, C. R.: Lernen in Freiheit. Kösel Verlag, München, 1974

verpflichtet, die Angelegenheit abzuklären, die sich während etwa eines halben Jahres angebahnt hatte.

Schwieriges Verhalten spielte sich also nicht während des Unterrichts ab, sondern während der Pausen und auf dem Heimweg.

Phase 1, die Beobachtungsphase, bestand aus dem Bericht einer Mutter. Als nächstes vereinbarte ich ein Gespräch mit den drei Schülern A, B, C. Ich forderte beide Parteien auf, sich gegenseitig mitzuteilen, was sie am Verhalten der andern störe. Damit das Verhältnis für A nicht 1:2 stand, durfte er noch einen Freund mitnehmen. Das Gespräch verlief insofern gut, als ich den Eindruck hatte, alle hätten offen miteinander gesprochen.

Hier ist wichtig, dass ich als Lehrer die Schüler geradezu zwinge, direkt miteinander zu sprechen und nicht immer über den Lehrer zu kommunizieren. Es hilft, wenn ich sage, ich würde in den nächsten fünf Minuten schweigen, sie sollten jetzt sprechen. Es ergab sich aus dem Gespräch, was A von B und C, aber auch, was B und C von A erwarteten.

Ich orientierte sie über meinen Plan, bis zu den Herbstferien am Problem zu arbeiten. Die Eltern von B und C informierte ich telefonisch über meine Absicht. Hier war interessant für mich zu beobachten, wie ungewohnt es für die Eltern war, in dieser Art angesprochen zu werden. Ich betonte, es handle sich um eine Information, sie sollten ihre Knaben nicht etwa bestrafen. Eine Mutter äusserte sogar die Vermutung, ich hätte irgendetwas gegen ihren Sohn B, den A würde ich bevorzugen.

Ich schreibe diese Einzelheit, weil die Betroffenen selbst Mühe haben zu erfassen, um was es geht. Hier lauert immer wieder die Versuchung, den verschiedenen Erwartungen entgegenzukommen, eine Standpauke zu halten, Strafaufgaben zu verteilen und basta.

Helfen, wo Hilfe abgelehnt wird – eine Frage, die dem Lehrer immer wieder Antworten abfordert.

Phase 2: Interventionsphase

Nach zwei Wochen fand das erste Gespräch zwischen A, B, C und mir statt. Die drei Schüler berichteten sich, was sie in den zwei letzten Wochen beobachtet hatten. A beklagte sich nun über einen weiteren Knaben, D. Dieser «schneide» ihn nun, spreche nicht mehr mit ihm. Es wurde beschlossen, dass B und C mit D sprechen, damit dieser sein Verhalten A gegenüber wieder ändere.

Zweites Gespräch (zwei Wochen später):

A beklagt sich über B und C: diese behandelten ihn nun wie Luft, D sei wieder «normal» ihm gegenüber.

Die Aufgabe für die nächste Besprechung ergab sich auch hier ohne mein Dazutun: B und C hatten die Aufgabe, ihr Verhalten A gegenüber zu ändern.

Drittes Gespräch:

Der Schüler A fragte mich bereits vor dem festgelegten Termin, ob ich bereit wäre, mit ihnen zu sprechen. B und C seien nun wieder nett zu ihm, und er könne sich nicht mehr beklagen über die beiden.

Das Gespräch fand statt, die gemeinsamen Besprechungen wurden aufgehoben, die Eltern entsprechend informiert.

Phase 3: Kontrollphase

Diese Phase führte ich nach diesem Erfolgserlebnis nicht mehr durch.

Die Frühlingsferien verstrichen, das Sommerquartal begann. In der achten Schulwoche erhielt ich an einem Montag den folgenden Brief vom Vater A's:

Sehr geehrter Herr Dr. Joss,
Um Ihr wohlverdientes Wochenende nicht zu stören, wende ich mich heute schriftlich an Sie, um das altbekannte Thema der «Schlägereien» erneut aufzugreifen. Dies entsprechend Ihrer Weisung, sich bei den geringsten Wiederholungen an Sie direkt zu wenden.

Nachdem zu Beginn der zweiten Sekundarschulklasse unser Sohn A ohne Furcht zur Schule gehen konnte, beginnen die sattsam bekannten Schlägereien der Schüler B und C, neuerdings noch sekundiert durch S. Seit letzten Freitag wurden die Genannten wieder täglich. Gestern Samstag wälzte sich unser Sohn, gepeinigt von sehr starken Bauchkrämpfen, während mehr als einer Stunde auf dem Boden. Wir erfuhren dabei von ihm, dass er erneut von Angst befallen sei und sich mit aller Entschiedenheit gegen weiteren Schulbesuch weigere!

Neben den Schlägereien wird er gleichzeitig als Lügner im Schulhaus verleumdet, sein «Vätterli» (wie sich die Knaben auszudrücken belieben) als lächerliche Figur gestempelt und unausgesprochen die Autorität der Lehrerschaft als absolut unerheblich beiseite geschoben.

Möglicherweise dürfte der Grund zu den neuen Streitereien in einer kürzlichen Notendiskussion über A's Aufsatznote zu suchen sein. Ich kann dies nicht beurteilen. Sie als Klassenlehrer sind darüber besser informiert.

4. Kurseinheit: Fallbeispiel

Langfristige Verhaltensänderung bei drei Schülern

Im Winterquartal 1976/77 telefoniert mir eine Mutter und berichtet, ihr Sohn A habe Angst zur Schule zu kommen wegen den Mitschülern B und C. Diese lachten ihn aus und plagten ihn während den Pausen und auf dem Heimweg.

A ist Einzelkind, ein guter Schüler, vielleicht etwas vorlaut. B und C setzen sich leistungsmässig weniger ein, dafür sind sie physisch stärker. Die Mutter berichtet weiter, ihr Sohn hätte manchmal Koliken zu Hause, wälzte sich am Boden und wolle nicht mehr zur Schule gehen. Sie hätte deswegen auch schon den Arzt aufgesucht. Ungeachtet einer möglichen Übersensibilität des Knaben A fühlte ich mich

Aus der Sicht der Eltern sei aber folgendes festgehalten:

Unser Sohn ist bestimmt kein Engel. Wir haben das mehrfach betont. Wir wollen ihm ebenfalls nicht alle Lebensprobleme aus dem Weg räumen.

Er leidet aber heute an einem Trauma, welches die früheren Überfälle von gleichzeitig vier Gegnern bewirkten.

Seine gegebene Sensibilität ist ein Erbstück, er hat sich diese Überempfindlichkeit nicht ausgesucht.

Kausal für diese Feststellung ist die Tatsache, dass A seit mehr als zwei Monaten täglich Medikamente gegen den Heuschnupfen einnimmt. Der Körper wird auch dadurch belastet.

Mit Beginn der 2. Sekundarklasse konnte er endlich wieder wie zur Zeit der Primarschule ohne Furchtkomplexe zur Schule. Ob seine besseren Schulleistungen mit dieser Tatsache in Zusammenhang stehen, sei hier ausdrücklich in Frage gestellt.

Nach den ersten Aussprachen zwischen Ihnen, Herr Dr. Joss und den Schülern, wurde A eine zeitlang «kaltgestellt». Man liess ihn demonstrativ links liegen. Diese Gefahr besteht vermutlich bei jedem weiteren Eingriff. Allerdings waren dann plötzlich und für längere Zeit sämtliche Spannungen innerhalb der Klasse wie weg gewischt.

Wir Eltern sind gesetzlich verpflichtet, unser Kind in die vorgeschriebene Schule zu schicken. Wir erwarten aber von dieser Schule Bedingungen, welche dem Kind keinen Schaden zufügen. (In unserem Fall scheint eine seelische Schädigung in gewissem Sinne bereits vorzuliegen.)

Geehrter Herr Dr. Joss, ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich mit dieser bedauerlichen Angelegenheit nochmals befassen würden, um eine befriedigende Lösung zu finden.

Es müsste jedoch derart eingegriffen werden, dass unser Sohn danach nicht durch unterschwellige Denunziation das «Gesicht» verliert. Vielleicht wäre es von Vorteil, wenn wir die gegenwärtige Situation vor Kontaktnahme mit den Schülern besprechen könnten.

Meine Frau und ich haben volles Vertrauen in Sie und Ihr pädagogisches Geschick und hoffen auf eine rasche Korrektur der leidigen Angelegenheit.

Für Ihre Bemühungen danke ich Ihnen im voraus und verbleibe

mit freundlichen Grüßen: R. D.

Wie oben angedeutet, erhielt ich diesen Brief einen Monat vor den Sommerferien. Er zeigt, dass auch bei diesem recht zeitaufwendigen Ansatz Misserfolge, Rückfälle möglich sind. Mühsam wird es für den Lehrer dort, wo Eltern das sorgfältige Vorgehen als «weich» und «zu wenig hart» einstufen. Dort also, wo sie an die Macht und die Überlegenheit des Lehrers appellieren.

Ich nahm die regelmässigen Gespräche mit den drei Schülern wieder auf; bis zu den Weihnachtsferien. Im Frühlingsquartal trafen keine Klagen von C mehr ein, der dann in eine höhere Schule übertrat. Auch bei einem Rückfall ist die Wiederaufnahme der Besprechungen relativ leicht, weil die Schüler doch einen bestimmten Lernprozess hinter sich haben.

Brief eines Kursteilnehmers an den Kursleiter

Hans,

ich möchte die Wirkungen und Auswirkungen der beiden Kurse «Lehrerverhalten im Unterricht» an einem Beispiel schildern:

Ich hatte eine Schülerin, die ich wegen ihrer Verhaltensweise gar nicht gut leiden konnte. Damals hätte ich das Verhalten wahrscheinlich mit «frech, vorwitzig, blöd,...» beschrieben. Ich habe dem Mädchen gegenüber sicher auch solche Äusserungen getan, sein Verhalten hat sich aber lange Zeit nicht merkbar verändert. Ich glaube, dass meine Einstellung dem Mädchen gegenüber eine Verhaltensänderung verunmöglichte. Ich bin als Kritiker und nicht als Berater aufgetreten. Ich habe die Schülerin schon zum voraus mit meinem Vorurteil verurteilt.

Im Kurs habe ich an vielen Beispielen gelernt und geübt, eine Verhaltensweise *ohne Werturteil* einfach zu beschreiben. Auch habe ich die Auswirkungen von verschiedenen Gesprächsarten kennengelernt und das Beratergespräch selbst geübt.

Ich habe diese Erfahrungen recht leicht auf die Schulsituation übertragen können. Vielleicht auch deswegen, weil ich die Gelegenheit hatte, mit den Kursteilnehmern an meiner Video-Aufnahme zu arbeiten.

Ich habe mich entschlossen, die Verhaltensweisen des Mädchens genau aufzunehmen. An einem Schulvormittag habe ich die Verhaltensweisen, die mich an dem Mädchen störten, aufgeschrieben und mit einer Strichliste gezählt. In einem Gespräch habe ich der Schülerin mei-

ne Verhaltensbeobachtungen mitgeteilt. Weinen ist die erste Reaktion gewesen. Dann hat die Schülerin erklärt, dass sie ja gar nicht so sein möchte. Im Gespräch habe ich vorgeschlagen, dass ich jeden Tag Rückmeldungen über das Verhalten geben wollte. Nach einer Woche sollte ein weiteres Gespräch stattfinden. In der folgenden Woche habe ich dem Mädchen täglich Rückmeldungen über das Verhalten gemacht, meistens sind das positive Rückmeldungen gewesen. Dabei habe ich oft ein freudiges Lachen im Gesicht der Schülerin festgestellt.

Ich muss hier nun auch eine Feststellung schildern, die ich beim Betrachten meiner Video-Aufnahme machen konnte:

Mehrere Video-Szenen haben diese Schülerin gezeigt. Beim Anschauen der Aufnahmen hat diese Schülerin auf mich einen ganz andern Eindruck gemacht, als in der wirklichen Schulsituation. Im Film hat dieses Mädchen auf mich richtig herzig und liebenswürdig gewirkt.

Warum ist der Eindruck aus dem Film nicht identisch mit dem Eindruck aus dem Klassenzimmer? Ich glaube, auch da steckt wieder das Vorurteil dahinter, das sich auf meine Wahrnehmung im Schulzimmer ausgewirkt hat. Ein Vorurteil, das eine Verhaltensänderung wahrscheinlich gar nicht erst ermöglicht.

Das Verhalten der Schülerin, um wieder auf das Beispiel zurückzukommen, hat sich in den folgenden Monaten sehr verändert, ohne dass ich nach diesen Rückmeldungen und dem Gespräch eine Woche später noch viel mehr gesagt habe. Das Mädchen ist jetzt sehr stark zur Zusammenarbeit bereit.

Ich habe mir überlegt, warum sich das Verhalten geändert hat. Ich glaube, durch meine nicht wertende Verhaltensbeschreibung hatte das Mädchen erst die Möglichkeit, meine Äusserungen anzunehmen. In der Video-Aufnahme habe ich das Verhalten dieses Mädchens als aussenstehender Betrachter erlebt und einmal nicht aus der Lehrersituation heraus. Durch eine veränderte Einstellung der Wahrnehmung (Kameraeinstellung – Einstellung des Lehrers) hat sich wahrscheinlich auch in mir eine Einstellungsänderung vollzogen. Ich glaube, Verhaltensänderungen in der Schule sind nur möglich, wenn sowohl der Lehrer als auch der Schüler bestrebt sind, das Verhalten zu ändern. Der Anstoß wird sicher vom Lehrer her kommen, weil er wahrscheinlich besser in der Lage sein sollte, sein Verhalten als erster zu ändern.

Gerne gehe ich noch etwas genauer auf die Video-Aufnahme in meinem Schul-



Mutter und Kind vor der Schulhaustür: Eintritt aus der Welt und Sprache der Familie in die Welt und die Sprache der Schule. Wie wird das Kind empfangen von der Lehrerin, von seinen Kameraden? Was für Sprachen wird es hören, wird es brauchen lernen? «Es kommt entscheidend darauf an, wie dem Menschen durch die Erziehung die Sprache vermittelt wird... Der Erwerb der Sprache ist nicht nur der Erwerb eines Ausdrucks- und Verständigungsmittels, sondern ist Formung des Menschen selbst durch die Sprache.» (Otto Friedrich Bollnow)

Die Redaktion

zimmer ein. Hier möchte ich kurz schildern, wie sich auch mein Verhalten in einem bestimmten Bereich verändert hat.

Ich habe früher schon von verschiedenen Leuten gehört, dass ich sehr ruhig wirke und auch im Schulzimmer recht wenig Bewegung mit dem Körper (Mimik und Gestik) vollführe. In der Video-Aufnahme habe ich lange Szenen mit meiner Portrait-Aufnahme und Detail-Aufnahmen von einem Körperteil (Hand) gesehen. Mir ist die Ruhe und zum Teil Bewegungslosigkeit in meinem Verhalten stark aufgefallen. Es hat mich fast ein bisschen erschreckt. Während des Unterrichts versuche ich nun öfters, mein Verhalten in Gedanken «durch die Fernsehkamera» zu betrachten und mir der momentanen Situation bewusst zu werden. Ich stelle mir für einen kurzen Augenblick die Frage: Wie erleben mich jetzt meine Schüler? Wie nehmen sie mich jetzt wahr? Durch diese kleinen Gedankenexperimente bin ich mir meiner Verhaltensmuster viel bewusster geworden. Ich habe an mir Verhaltensweisen entdeckt, die ich vorher nicht kannte. In der letzten Zeit habe ich häufig festgestellt, wie ich plötzlich mehr Gestik und Mimik einsetze, vor allem bei Erzählungen und Schilderungen. Ein Verhalten, das schon zu meiner Seminarzeit kritisiert worden ist, hat sich wahrscheinlich durch die Arbeit an der Video-Aufnahme verändert.

Eine negative Erinnerung an den Kurs möchte ich hier noch anführen. Es ist ein Gespräch, das wir vor der Video-Kamera spielen sollten.

Jeder Teilnehmer hatte die Aufgabe, ein bestimmtes Verhalten darzustellen. Ich sollte als Gesprächsleiter ein Gespräch unter den Teilnehmern zu einem bestimmten Thema zustande bringen. Von mir aus gesehen ist dieses Experiment, das wir auch abgebrochen haben, missglückt. Ich habe mir daraufhin überlegt, warum es so gekommen ist. Damals hat jeder Gesprächsteilnehmer stur ein bestimmtes Verhalten gespielt. (Ein Teilnehmer hat durchwegs von einem andern Thema gesprochen, ein anderer Teilnehmer hat ständig mit einem dritten ein Gespräch angefangen.) Ich möchte nichts gegen das Rollenspiel sagen, das ich selbst auch häufig anwende. Nur darf die Rolle meiner Meinung nach nicht einfach in einem einzigen Verhaltensmuster bestehen, sondern muss die ganze Persönlichkeit umfassen.

Zum Abschluss möchte ich Dir und auch Marcel für die Erlebnisse und Eindrücke, die ich in den beiden Kursen gewonnen habe, ganz herzlich danken. W. A.

delt es sich somit um einen fiktiven Kursverlauf. In Wirklichkeit erstreckte sich ein bestimmtes Thema über zwei Kurseinheiten, statt nur – wie dargestellt – über eine Kurseinheit. Ausser den Kursinhalten werden auch die Arbeitsmethoden skizziert.

Der Lehrer, der einen Fortbildungskurs besucht, verfügt über vielfältige Erfahrungen und Beobachtungen, die wir bei unserer Arbeit berücksichtigen. Wir versuchen, dem einzelnen Erfahrungen zu ermöglichen, die in einem Zusammenhang stehen zu seinem Schulalltag. Ist das in einem Kurs mit rund zwanzig Teilnehmern möglich? Hat nicht jede Schulklasse ihr eigenes, einmaliges Gepräge, so dass Vergleiche letztlich unstatthaft sind? Sicher! Gleichzeitig treten aber immer auch «schultypische» Erscheinungen auf: der klassenbeste Schüler, der schlechte Schüler; der schwierige, verwahrloste Schüler; es gibt den Aussenseiter, das auffällige unauffällige Kind.

Auch bei den Lehrern gibt es berufsspezifische Ausprägungen: den schlechtgelaunten Lehrer, der am liebsten schweigen würde, der aber gleichwohl seine Lektion halten muss; es gibt den parteiischen Lehrer, den berufsmüden, den einfallsreichen, den aktiven Lehrer...

Wie erleben Lehrer und Schüler einander? Wie sind ihre Beziehungen definiert? Was nimmt der Lehrer wahr, wie beurteilt er sich selbst, wie wird er von Schülern und Eltern wahrgenommen?

Ein Arbeitsziel unserer Kurse besteht darin, Aspekte der vielfältigen, komplexen Lehrer–Schüler–Beziehungen anzugehen und dem Lehrer zu ermöglichen, das berufliche Beziehungsgeflecht von verschiedenen Seiten her zu betrachten, zu reflektieren und in Beziehung zu bringen zu seinem Schulalltag.

Danken möchte ich:

- allen ehemaligen Kursteilnehmern, die durch ihre Mitarbeit den Kursverlauf massgebend beeinflussten
- den Teilnehmern, die sich die Mühe nahmen, Rückmeldungen zu schreiben
- Herrn H. R. Egli für wertvolle Anregungen und Ermunterungen
- Herrn Dr. M. Sonderegger, mit dem ich die Kurse gemeinsam vorbereitete, leitete und auswerte
- der Zentralstelle für Lehrerfortbildung für die Erledigung der administrativen Arbeiten und die Unterstützung unserer Arbeit.

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdspracheunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	2.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
9/10	Sept./Okt.	71	2.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	1.50	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen
2	Februar	72	1.50	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht
3	März	72	2.—	Die Landschulwoche in Litewil
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzgrat – Mittelalterliche Legenden
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	2.—	Freiwilliger Schulsport
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	2.—	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	1.50	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen
5	Mai	74	2.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern
6	Juni	74	1.50	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte
9/10	Sept./Okt.	74	2.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	1.50	Das Emmental
10	Oktober	75	3.—	Erziehung zum Sprechen und zum Gespräch
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege
15/16	April	75	4.—	Schulreisen
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule
22	Mai	76	3.—	KLunGinn – Spiele mit Worten
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz
48	November	76	3.—	Schultheater
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmethoden
18	Mai	77	3.—	Korball in der Schule
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht
34	August	77	3.—	B. U. C. H.
39	September	77	3.—	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	3.—	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	3.—	Jugendlektüre
8	Februar	78	3.—	Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kt. Bern
17	April	78	3.—	Religionsunterricht heute
25	Juni	78	3.—	Didaktische Analyse
35	August	78	3.—	Zum Thema Tier im Unterricht
39	September	78	3.—	Australien
43	Oktober	78	2.—	Arbeitsblätter Australien (8 Blatt A4)
4	Januar	79	3.—	Arbeitsblätter (9 Blatt A4)
			2.50	Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (keine Ansichtssendungen)

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

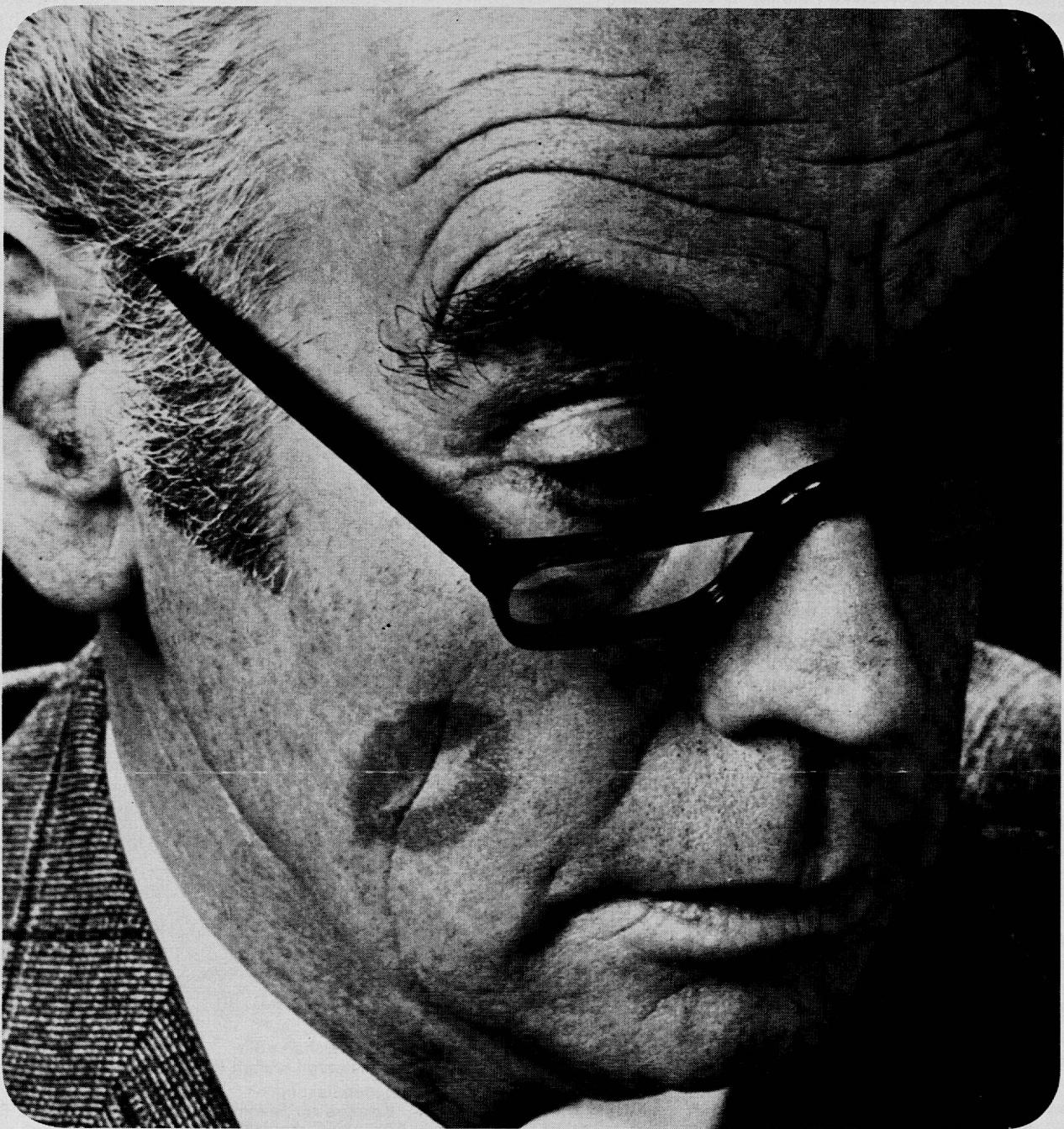
Bestellungen an:

Keine Ansichtssendungen

Eicher + Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56

DAS INSERAT



Das Inserat bleibt haften.

Gelesenes wird besser erinnert als nur Gehörtes oder flüchtig Gesehenes. Das lehrt nicht nur die Erfahrung, auch wissenschaftliche Untersuchungen beweisen das. Warum sonst wollen wir in der Zeitung oder in Büchern hinterher noch einmal nachlesen, was wir am Radio gehört oder am Bildschirm gesehen haben? Das gilt auch für Ihr Angebot.



Am Anfang jeder starken Werbung steht das Inserat.*

Die Schweizerischen Zeitungen und Zeitschriften

* Vor grösseren Anschaffungen konsultieren Käufer Inserate 5 x häufiger als jedes andere vergleichbare Werbemittel. Dies ist keine leere Behauptung, sondern ein vielfach erhärtetes Forschungsergebnis.