Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 12 (1990)

Heft: 3

Artikel: Handeln in Situationen : Überlegungen zum Verhalten im Unterricht

Autor: Patry, Jean-Luc

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786270

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: 11.12.2025

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

Handeln in Situationen

Überlegungen zum Verhalten im Unterricht

Jean-Luc Patry [1]

1. Unterrichtsverhalten ist situationsspezifisch

Wer unterrichtet, handelt situationsspezifisch: Sie oder er adaptiert ihr Handeln an die spezifischen Bedingungen – doch bislang ist dieser Adaptationsprozess kaum untersucht worden. Ausgehend von der Theorie des Sozialen Lernens wird ein Ansatz zur Erklärung und Analyse dieser Adaptation vorgestellt. Zunächst ist anzunehmen, dass unterschiedliches Verhalten gezeigt wird, wenn unterschiedliche Ziele im Unterricht angestrebt werden. Aber auch wenn in unterschiedlichen Situationen das gleiche Ziel angestrebt wird, kann das Verhalten situationsspezifisch sein. Dies ist dann der Fall, wenn zwischen dem Verhaltensausmass (z.B. Frequenz, Dauer oder Intensität) des Verhaltens und dem Wert der Konsequenzen (dem Ausmass des Zielerreichens) eine Beziehung vom Typ «Nicht zuviel und nicht zuwenig» besteht: Ein hohes Verhaltensausmass ist dann ebensowenig zielführend wie ein geringes Ausmass, vielmehr liegt das Optimum zur Erreichung des Erziehungsziels in der Mitte. Beispielsweise sollte man im Unterricht nicht zuviel und nicht zuwenig lenken.
Beziehungen vom Typ «Nicht zuviel und nicht zuwenig» können auf das Zusammenwirken von jeweils (mindestens) zwei gegensätzlichen Beziehungen vom Typ «Je mehr (bzw. je weniger), desto besser» zurückgeführt werden. Beispielsweise gibt es Theorien, wonach Lenkung die freie Entfaltung des Lerners und deshalb das Lernen behindere; es gilt deshalb tendenziell «Je weniger Lenkung, desto besser der Lernerfolg». In anderen Theorien heisst es, Lenkung sei für erfolgreiches Lernen notwendig; man kann approximativ sagen: «Je mehr Lenkung, desto mehr Lernen». Die Kombination dieser gegensätzlichen Ansätze führt zu einer Beziehung vom Typ «Nicht zuviel und nicht zuwenig». Je nachdem, welcher Aspekt (freie Entfaltung oder angeleitetes Lernen) in der

gegebenen Situation stärker betont wird (z.B. in Funktion der Schülerpersönlichkeit, des jeweiligen spezifischen Unterrichtszieles, der Unterrichtsphase, etc.), ist es sinnvoll, stärker oder weniger stark zu lenken. Damit wird die Situationsspezifität bzw. der Adaptationsprozess einer differenzierten Analyse, u.a. unter Bezugnahme auf die jeweils angestrebten spezifischen Erziehungsziele, zugänglich gemacht.
Dieser Ansatz zeigt auch eine Möglichkeit auf, gegensätzliche Theorien – die gerade in der Erziehung sehr häufig zu finden sind – in ein einheitliches Konzept zu integrieren, wie am Beispiel der Theorien der Lenkung angedeutet.

Die sozial- und persönlichkeitspsychologische Forschung hat gezeigt, dass Sozialverhalten in der Regel situationsspezifisch ist (Mischel 1968): In unterschiedlichen sozialen Situationen verhalten wir uns unterschiedlich. Im kognitiven Bereich wird demgegenüber häufig Situationsunabhängigkeit festgestellt. Ich möchte nicht behaupten, dass im kognitiven Bereich Situationsspezifität ausgeschlossen sei, hingegen ist deutlich, dass sie im sozialen Bereich besonders ausgeprägt ist.

Seit Mischel 1968 und andere (J. McV. Hunt, 1965; Peterson, 1968; Thomae, 1968; Vernon, 1968) an diesen Umstand erinnert haben – der schon viel früher bekannt war (vgl. die Untersuchungen von Allport & Vernon, 1933; Dudycha, 1936; Hartshorne & May, 1928; Newcomb, 1929; OSS Assessment Staff, 1948, sowie Bellows, 1963; Heiss, 1948 u.v.a.m.) –, ist eine hitzige Debatte entstanden, in der u.a. versucht wurde, zu zeigen, dass die (angeblich) festgestellte Situationsspezifität des Verhaltens ein Artefakt sei (z.B. Bem & Allen, 1974; Epstein, 1979, 1980; Kenrick & Funder, 1988 u.v.a.m.). Diese Versuche misslangen (vgl. Mischel & Peake, 1982, 1983; Patry, 1987a); dies bedeutet, dass nicht nur die Unterschiede *zwischen* den verschiedenen Personen bedeutsam sind, sondern auch die Unterschiede im Verhalten *innerhalb* der gleichen Person, die Variation von Situation zu Situation.

Wie Mischel and Peake betont haben, wurden in den meisten Untersuchungen in Sozial- und Persönlichkeitspsychologie die situationsbedingten Effekte als «Fehler» interpretiert. Eine solche Betrachtungsweise mag für bestimmte Forschungsziele angemessen sein, nicht aber für andere:

> «Depending on one's purpose, the whithin-person variance – the interactional effects of persons with the conditions of their lives – may be as much part of the ‹true› fabric of human behavior, to be understood and analyzed, as is the abstracted categorization of a person's average performance in relation to a comparison group on the summary score of a more or less arbitrarily created test battery» (1983, S. 395).

Die Analyse inter-individueller Unterschiede – beispielsweise zwischen Lehrerinnen [2] – ist sicherlich gerechtfertigt. Nicht weniger wichtig ist aber die Untersuchung der Variabilität im Verhalten der gleichen Lehrerin von Situation zu Situation; auf diese Variabilität soll im weiteren eingegangen werden.

Wie jedes Sozialverhalten ist auch Lehrerinnenverhalten situationsspezifisch. Darauf haben u.a. Stodolsky (1984) und Soar and Soar (1983) hingewie-

sen und Belege angeführt. Bayer (1973, S. 36) in Genf hat für bestimmte – nicht alle – Verhaltensweisen Unterschiede im Lehrerinnenverhalten zwischen den Fächern nachgewiesen. Auch innerhalb der Fächer gibt es Situationsspezifität: Nach Hunt (1970, 1976) ist die Adaptation der Lehrerin an die situativen Bedingungen das Herz des Lehr-Lern-Prozesses. Er betont aber auch, dass dieser Adaptationsprozess noch sehr schlecht untersucht und verstanden worden ist. Am AERA-Kongress 1989 beispielsweise wurde diese Adaptation, diese Situationsspezifität in einigen Vorträgen erwähnt (vgl. Patry, 1989a; z.B. Roehler & Reinken 1989; Yinger 1989), doch wurden damit mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet.

Auch in der Literatur zur Allgemeinen Didaktik sind entsprechende Hinweise zu finden, etwa über die begrenzte Planbarkeit von Unterricht, weil die Lehrerin auf den Schüler eingehen (Becker, 1984; Diederich, 1988, S. 104f.; Schloz, 1966) und die fruchtbaren Momente ausnützen soll (Bittner, 1989; Copei, 1962), über die Flexibilität im Unterricht (Joyce, Brown & Peck, 1981), über die Situationsabhängigkeit der Sprache der Lehrerin (Spanhel, 1971), über «Handlungsknoten» bei Lehrerinnen (Wagner, 1987), und man könnte noch auf eine Vielzahl weiterer Bereiche hinweisen, in denen das Problem der Situationsspezifität des Lehrerinnenverhaltens angedeutet wird. Auffällig ist allerdings, dass diese Hinweise fast durchwegs sehr punktuell sind und keine weiteren Analysen folgen; bei Spanhel (1971) beispielsweise wird die Hypothese aufgestellt: «Die Häufigkeit der Sprachformen ist abhängig von der Subkultur des Unterrichtsfaches, die eine bestimmte Sprachstruktur erfordert. Man muss annehmen, dass jeder Lehrer in seiner Klasse in den verschiedenen Unterrichtsfächern bestimmte Sprachformen mit unterschiedlicher Häufigkeit benützt» (S. 99). Die Hypothese wird bestätigt in bezug auf bestimmte Sprachformen (z.B. weniger Reizdarbietung in naturwissenschaftlichen Fächern, dafür mehr Steuerung), nicht aber auf andere (z.B. Rückmeldung an die Schüler) – dieses Resultat wird aber nicht weiter interpretiert.

Mit Ausnahme der Gruppe um David E. Hunt gibt es kaum brauchbare Ansätze zu einer Theorie der Situationsspezifität des Lehrerhandelns. So betonen Joyce and Hodges (1981) als Voraussetzung für Flexibilität die Verfügbarkeit über mehrere Strategien, so dass eine Lehrerin die jeweils angemessene Strategie einsetzen kann, wobei leider nicht präzisiert wird, was «angemessen» («most appropriate») bedeutet. Hunt (1976) hat eine Sequenz von Prozessen angegeben, wie diese Adaptation realisiert werden kann:

(1) Ziel formulieren;
(2) «Reading»: Schüler klassifizieren (entscheidende Informationen vom Schüler wahrnehmen),
(3) Schülermerkmale zugrundelegen, um angemessene Handlungen zu konzipieren,
(4) «Flexing»: angemessene Handlung ausführen,
(5) Erfolg beurteilen.

Der dritte, für die Adaptation entscheidende Schritt sollte nicht, wie es meist getan wird, auf einer impliziten (den Lehrerinnen nicht bewussten) Theorie aufbauen, sondern auf einer expliziten, letztlich empirisch prüfbaren Theorie.

Einen Ansatzpunkt dafür bieten die Forschungen zur Aptitude-Treatment-Interaction. Joyce, Dirr and Hunt (1981) präzisieren den zweiten Schritt, den sie mit «sensitivity» bezeichnen, d.h. «the recognition of the learner's frame of reference and a subsequent adjustment of teaching behavior in an attempt to accommodate the learner's stance» (S. 78f.). Die Gruppe hat diese Erkenntnisse vor allem in Lehrertrainings angewandt; dabei zeigte sich z.B., dass die Sensitivität nur wenig erhöht werden konnte, ein Sensitivitätstraining aber wesentliche Einflüsse auf andere, damit zusammenhängende Variablen hatte (z.B. Aufbau einer Beziehung zum Schüler). Von einer weitergehenden Theorie kann aber auch hier nicht gesprochen werden.

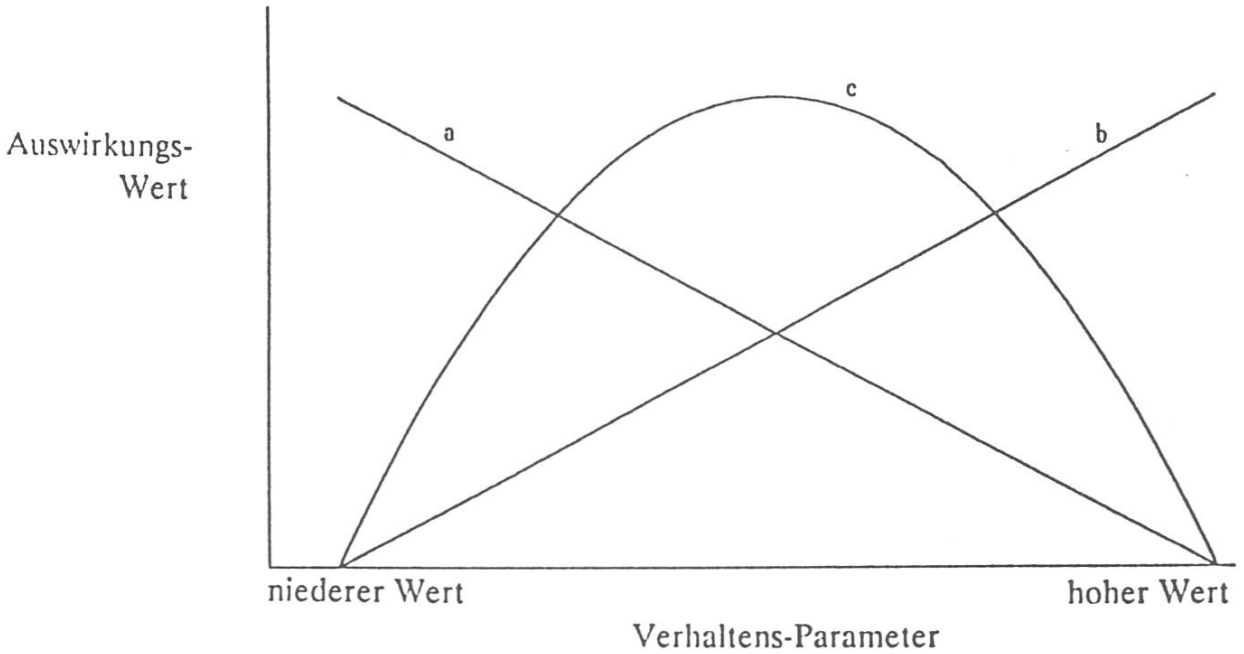
Offenbar bestehen einige Schwierigkeiten, die Situationsspezifität des Lehrerinnenverhaltens, beispielsweise die Adaptation an die Schülermerkmale, zu untersuchen oder gar zu beeinflussen – im Gegensatz etwa zum curriculären Bereich, zum Stoff und den zu vermittelnden Inhalten. Dabei ist folgende Überlegung interessant (vgl. Streiff 1989): Lehrerinnen haben kaum je Probleme im kognitiven Bereich, in bezug auf die Inhalte, die sie vermitteln sollen; sondern wenn sie Schwierigkeiten haben, dann fast durchwegs im sozialen Bereich. Lehrerinnen werden nicht entlassen, weil sie zu wenig wissen, sondern weil sie im Umgang mit Schülern ungeschickt sind oder sonstwie sozial nicht zurande kommen. Gerade dieses problematische Verhalten aber ist situationsspezifisch. Und ich vermute, dass viele Probleme genau mit dieser Situationsspezifität zusammenhängen (Patry, 1987b). Es scheint, dass ihr bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden ist.

2. Verhaltens-Auswirkungs-Beziehungen vom Typ «Nicht zuviel und nicht zuwenig»

Auch ausserhalb des Lehrerinnenverhaltens gibt es in der Literatur kaum theoretische Analysen oder Erklärungen für die Situationsspezifität des Sozialverhaltens (vgl. Schott, 1978). Im Anschluss an die kognitiv-soziale Lerntheorie von Mischel (1973) soll dies nun versucht werden. Nach dieser Theorie, aber auch im Einklang mit dem oben erwähnten Ansatz von Hunt (1976: Schritt 1) ist es sinnvoll, das Verhalten der Lehrerin mit dessen *Konsequenzen* (oder den Zielen) in Beziehung zu setzen. Eine erste Erkenntnis ist, dass sich Menschen in unterschiedlichen Situationen unterschiedlich verhalten, wenn sie unterschiedliche Ziele haben. Das ist nicht trivial; ich möchte hier aber nur kurz darauf hinweisen und später darauf zurückkommen.

Sodann können wir in einem Koordinatensystem den Wert der Konsequenzen, also den Erfolg, den das Verhalten zeitigt, in Funktion des Verhaltensausmasses [3] darstellen (vgl. Abb. 1); im folgenden wollen wir als Beispiel auf das Ausmass an Lenkung eingehen und einige theoretische Überlegungen zu diesem Konstrukt (vgl. Tausch & Tausch, 1977) vorstellen. Ziel, oder Erfolg, an dem die Auswirkungen gemessen werden, ist, dass der Schüler möglichst viel lernt. Als Verhaltensparameter kann das Ausmass der Lenkung unter Verwendung der Schätzskalen von Tausch und Tausch verwendet werden.

Abbildung 1: Verhaltens-Auswirkungswert-Beziehungen: «Je weniger, desto besser» (a), «Je mehr, desto besser» (b) und «Nicht zuviel und nicht zuwenig» (c)



Die Lenkung der Lehrerin und das Lernen der Schüler hängen vermutlich wie folgt zusammen (vgl. die Kurve c in Abb. 1): Völlige Abwesenheit von Lenkung ist sicherlicht nicht erfolgreich: Die Lehrerin muss einen gewissen Einfluss auf das Interaktionsgeschehen ausüben – dass Schüler bei einem «Laisser-faire»-Erziehungsstil nicht viel lernen, ist hinlänglich bekannt. Wenn die Lehrerin aber die Schüler vollständig und bis in die Details lenkt, lernen die Schüler auch nicht viel, zumal wenn man den Standpunkt der handlungsorientierten Didaktik einnimmt, wonach die Eigenaktivität des Schülers für dessen Lernen entscheidend ist – und Eigenaktivität braucht Handlungsspielraum, dieser aber wird durch übertriebene Lenkung beeinträchtigt. Das Optimum wird irgendwo dazwischen liegen: nicht zuviel und nicht zuwenig.

Doch das Optimum ist wohl nicht in jedem Fall gleich: In gewissen Situationen ist es besser, die Lehrerin lenkt etwas mehr, in anderen sollte sie hingegen wenig lenken. Dies bedeutet Situationsspezifität: Die angemessene Lenkung hängt von der Situation ab.

Generell kann man sagen: Wenn die Beziehung zwischen Verhalten und dem Auswirkungswert dem Prinzip «Nicht zuviel und nicht zuwenig» folgt, dann haben wir es mit grosser Wahrscheinlichkeit mit situationsspezifischem Verhalten zu tun. Dies wurde an einer grossen Zahl von Verhaltensweisen in den verschiedensten Kontexten überprüft und durchwegs bestätigt (Patry 1987a).

Das Verhalten kann allerdings auch in einem anderen Zusammenhang mit dessen Konsequenzen stehen, nämlich nach dem Prinzip «Je mehr, desto besser» (vgl. die Gerade b in Abb. 1). In Wissenstests, Leistungstests, Intelligenztests und häufig auch in den Schulleistungen der Schüler gilt zumeist: Je mehr Fragen oder Items richtig beantwortet werden, desto besser für den Antwortenden. Wenn eine solche Beziehung besteht – interessanterweise ist dies vor

allem im kognitiven Bereich der Fall –, besteht zumeist *keine Situationsspezifität* (z.T. selbst dann, wenn unterschiedliche Ziele angestrebt werden), falls in den zu vergleichenden Situationen die gleichen Fähigkeiten angesprochen werden und die Motivationsstärke vergleichbar ist. In bezug auf die Situationsspezifität scheint also das Verhalten vom Typ «Je mehr desto besser» nicht so problematisch zu sein, deshalb beschränke ich mich im weiteren auf die Beziehung «Nicht zuviel und nicht zuwenig».

3. Antagonistische Beziehungen

Die Beziehungen vom Typ «Nicht zuviel und nicht zuwenig» und deren Einfluss auf die Situationsspezifität bedürfen der eingehenderen theoretischen Analyse. Ich vermute (vgl. Patry 1987a), dass die Beziehung «Nicht zuviel und nicht zuwenig» durch sogenannte antagonistische Beziehungen zustande kommt: (Mindestens) zwei gegensätzliche Beziehungen wirken zusammen; bei der einen *steigt* der Auswirkungswert mit Zunahme des Verhaltensausmasses (Gerade a in Abb. 1: je mehr desto besser), bei der anderen *sinkt* er, von einem hohen Wert ausgehend (Gerade b: je weniger, desto besser). Miteinander kombiniert – beispielsweise multiplikativ –, ergibt sich eine Beziehung vom Typ «Nicht zuviel und nicht zuwenig» (c in der Abb. 1).

Je nachdem, wie steil die beiden Gradienten sind, wird das Optimum weiter links oder weiter rechts liegen. Man kann annehmen, dass in unterschiedlichen Situationen die Gradienten tatsächlich unterschiedlich sind. Dafür gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder werden in den unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Ziele angestrebt, d.h. die Konsequenzen der einzelnen Verhaltensweisen, durch die Geraden symbolisiert, werden unterschiedlich bewertet. In der einen Situation wird das, was ein hohes Ausmass an Verhalten bewirkt, hoch bewertet, in einer anderen Situation das, was ein niederes Ausmass desselben Verhaltens auslöst. Mit anderen Worten: unterschiedliche Ziele, unterschiedliches Verhalten.

Oder aber die Auswirkungen des gleichen Verhaltens sind in der einen Situation anders als in einer anderen, was bei optimalem Verhalten selbst bei gleichen Zielen zu unterschiedlichem Verhalten führt. Auch dafür finden sich in der Literatur sehr schöne Beispiele, etwa bezüglich assertiven Verhaltens: Selbstsicherheit führt in gewissen Situationen zum Erfolg, in anderen aber nicht (vgl. Patry 1987a).

Dazu sei als Beispiel wiederum die Lenkung diskutiert. Eine Theorie (Tausch & Tausch 1977) besagt: «Erhebliche und häufige Dirigierung-Lenkung hat meist destruktive Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche (...). Die Selbsterfahrung, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung der Jugendlichen werden stark eingeengt. (...) Selbstregulierung bei dem einzelnen und bei Gruppen kann kaum stattfinden. Geistige Leistungen im Unterricht, kreatives und originelles Verhalten werden stark eingeschränkt.» (S. 332) Es gilt also: Je weniger Lenkung, desto besser.

Eine entgegengesetzte Theorie scheint im Buch «What works» (US Department of Education 1987) – einer Rezeptsammlung zur Didaktik – angedeutet

zu sein, dessen Anweisung etwa für «Direct Instruction» lautet: «When teachers explain exactly what students are expected to learn, and demonstrate the steps needed to accomplish a particular academic task, students learn more» (S. 41). Der Schüler braucht also Anleitungen, Orientierungen über Weg und Ziel. Es gilt hier: Je mehr Lenkung ein Schüler hat, desto besser lernt er.

Beide Theorien haben etwas für sich. Beide sind aber nicht ganz richtig. Dies heisst: Wir brauchen multiple Theorien, d.h. Theorien, die mehrere, z.T. widersprüchliche Ansätze miteinander verbinden. Der Ansatz der antagonistischen Beziehungen erlaubt, ja fordert eine solche Integration, denn er beinhaltet genau das: Konzeptionen, die gegeneinander wirken. Man kann also zwei gegensätzliche Theorien nach diesem Prinzip miteinander in Wechselwirkung treten lassen.

Nun gilt für die Lenkung, wie angedeutet, das Prinzip des «Nicht zuviel und nicht zuwenig». Eine mittlere Lenkung ist also angemessen. Dies bedeutet: Die beiden oben genannten Theorien ergänzen sich – und das Prinzip der antagonistischen Beziehungen kann dem Rechnung tragen; ergänzend kann man vermuten, das optimale Ausmass an Lenkung hänge von der Situation ab – und dies ist auch der Fall (vgl. etwa Soar & Soar, 1983).

4. Beispiele

Es liessen sich viele Beispiele für diese Antagonismen und die daraus folgende Situationsspezifität des Lehrerinnenverhaltens anbringen. Auch die Allgemeine Didaktik ist voll von solchen antagonistischen Kräften. In Becker's (1984) «Durchführung von Unterricht» etwa werden über 20 Gegensatzpaare formuliert:

- Die Schüler aktivieren – ohne in einen Aktivismus zu verfallen;
- Soziales Lernen fördern – und andere Lernbereiche nicht vernachlässigen;
- Die Interaktion zwischen Schülern fördern – und Einzelarbeit anregen;
- Den Unterricht abwechslungsreich gestalten – ohne dabei Unruhe zu stiften;
- Die Schüler beteiligen – und bestimmte Entscheidungen selbst treffen;
- Den geplanten Unterricht realisieren – und von der Planung abweichen;
- Sich engagieren – und das Engagement zügeln;
- Sich selbst akzeptieren – und dabei selbstkritisch bleiben;
- Sich echt geben – und Zurückhaltung üben;
- Den Schülern offen begegnen – und manchmal besser schweigen;
- Mit den Schülern natürlich umgehen – und die erforderliche Distanz wahren;
- Den Umgang mit den Schülern entritualisieren – und förderliche Konventionen beibehalten;
- Den Schülern mit Geduld begegnen – und ihnen die Grenzen aufzeigen;
- Sensibilität anstreben – und handlungsfähig bleiben;

- Die Schüler beobachten – ohne sie einer permanenten Kontrolle zu unterwerfen;
- Anspruchsvolle Frage- und Problemstellungen einbringen – ohne die Kenntnisebene zu vernachlässigen;
- Die Schüler zum Fragen anregen – und bestimmte Fragen zurückweisen;
- Auf Schülerfragen eingehen – und einige Fragen unbeantwortet lassen;

etc.

Dabei gibt es einige antagonistische Kräfte, die sich ganz besonders auf die Situationsspezifität richten, wo also die Situationsspezifität ihrerseits wiederum stärker und weniger stark ausgeprägt sein kann:

- Auf unvermutete Ereignisse flexibel reagieren – ohne eine Anpassungsakrobatik zu betreiben;
- Um Konsequenz bemühen – ohne auf einer Handlungsabsicht rigide zu beharren.

Und man könnte noch viele weitere Beispiele nennen.

Ansätze zu einer solchen Denkweise findet man auch bei Winkels (1988) «Antinomischer Pädagogik» oder bei Nohls (1947) «Gesetz von der wesensmässigen Polarität unserer Charakterzüge».

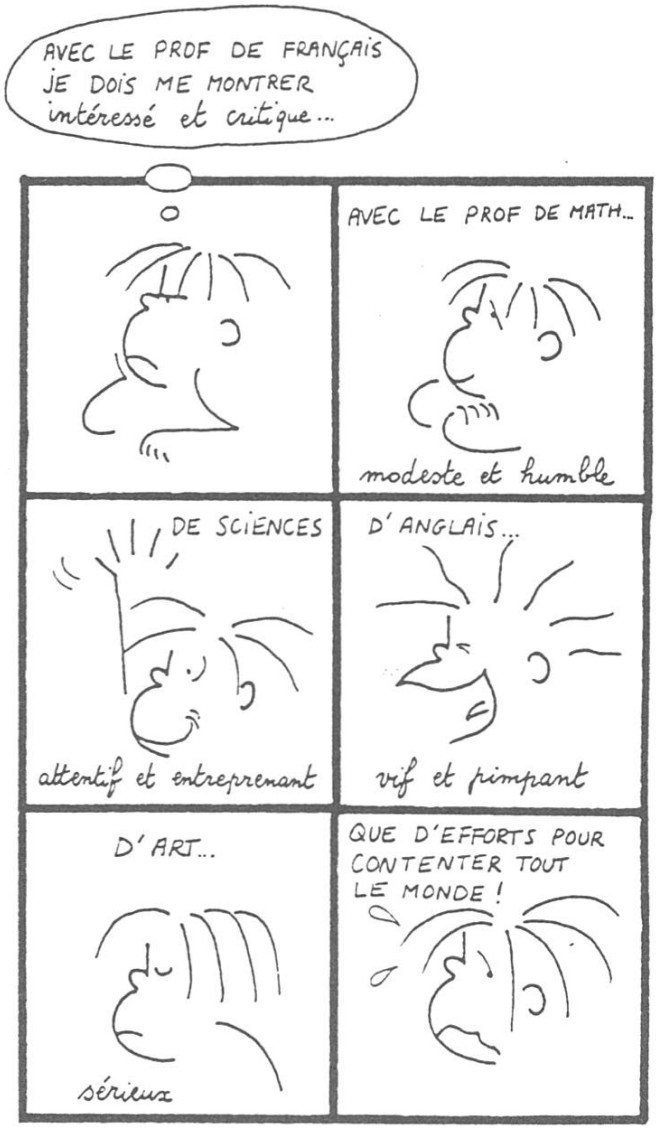
Es gibt allerdings auch Variablen im Lehrerinnenverhalten, bei denen es keine solchen Antagonismen gibt, sondern für die eine Beziehung vom Typ «Je mehr, desto besser» besteht. Die nachstehenden Beispiele stammen aus der Untersuchung zum Lehrerbild in der Öffentlichkeit (Klaghofer et al., 1987). Es zeigt sich, dass die ideale Lehrerin eine sehr hohe paidotrope Orientierung nach Caselmann (1953) aufweist, d.h. dass sie auf den Schüler eingeht, dass der Schüler im Klassenzimmer Priorität hat; demgegenüber ist die ideale Lehrerin nur mittelmässig logotrop, d.h. stofforientiert. Für die paidotrope Orientierung besteht nach unserer Interpretation eine Beziehung vom Typ «Je mehr, desto besser», für die logotrope Orientierung aber vom Typ «nicht zuviel und nicht zuwenig». Analoges gilt für die von Tausch und Tausch übernommenen Variablen «Lenkung» (nicht zuviel und nicht zuwenig; vgl. dazu auch oben) und «Wertschätzung» (je mehr, desto besser).

Im übrigen ist auch das Schülerverhalten situationsspezifisch: Die Schüler verstehen es sehr gut, sich auf die jeweiligen Lehrer einzustellen, wie die Karikatur in Abb. 2 zeigt. Ich habe die durch die Karikatur angedeutete Hypothese überprüft und bestätigt (vgl. Patry, 1989b).

5. Schluss

Die Beziehungen sind natürlich wesentlich komplexer als hier angedeutet, und weitere Faktoren werden einen Einfluss haben. Hingegen zeigt das Beispiel, dass sich auf diese Weise zwei gegensätzliche Theorien, welche auf den ersten Blick als völlig inkompatibel interpretiert werden könnten, zu einer Beziehung vom Typ «Nicht zuviel und nicht zuwenig» kombinieren lassen. Doch bis jetzt wurden kaum entsprechende Ansätze unternommen, vielmehr wurde meist die eigene Position als allein richtig verteidigt und die jeweils «gegnerische» verdammt.

Abbildung 2: Situationsspezifität des Schülerverhaltens. Karikatur aus Tonucci (1985)



Wir wissen zur Zeit noch kaum etwas darüber, wie solche Wechselwirkungen funktionieren – weder bei der Lenkung noch bei anderen Variablen. Zu fordern wäre also, ein Konzept, z.B. ein didaktisches Prinzip (wie die Lenkung), auf diesem Hintergrund systematisch empirisch zu analysieren. Forschungen dieser Art würden sich sicherlich lohnen und einen wesentlichen Beitrag zur Anwendbarkeit wissenschaftlicher Theorien leisten.

Adresse des Autors: J.-L. Patry, rte des Fougères, 1700 Fribourg

[1] Wesentliche Teile dieses Aufsatzes wurden verfasst, während der Autor Gastprofessor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg war.

[2] Zur Vereinfachung des Sprachgebrauchs wird angesichts des Umstandes, dass in der Mehrzahl die Lehrpersonen weiblich sind, von «Lehrerinnen» gesprochen, die Aussagen gelten jedoch genauso für männliche Lehrer. Umgekehrt wird für die Schüler die männliche Form gewählt, es sind aber immer männliche wie weibliche SchülerInnen gemeint.

[3] Das Verhaltensausmass kann z.B. die durch systematische Beobachtung erhobene Frequenz, Dauer oder Intensität einer Verhaltenskategorie oder eines Verhaltenszeichens sein, z.B. die Dauer der Kategorien «Direktivität» im Beobachtungssystem von Flanders, über eine Lektion erfasst und als Prozentzahl ausgedrückt, oder das Ausmass (Intensität) an Lenkung nach Tausch und Tausch (1977) etc.

Literatur

Allport, G.W., & Vernon, P.E. 1933: Studies in expressive movements. New York: Macmillan.

Bayer, E. 1973: L'analyse des processus d'enseignement. Revue Française de Pédagogie, 24, 30–40.

Becker, G.E. 1984: Durchführung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Teil II. Weinheim: Beltz.

Bellows, R. 1963: Toward a taxonomy of social situations. In: Sells, S.B. (Ed.): Stimulus determinants of behavior. New York: Ronald, 197–212.

Bem, D.J., & Allen, A. 1974: Predicting some of the people some of the time. The search for cross-situational consistencies in behavior. Psychological Review, 81, 506–520.

Bittner, G. 1989: Spontanphänomene. Oder: Wie entsteht etwas Neues? Neue Sammlung, 29, 27–35.

Caselmann, C. 1953: Wesensformen des Lehrers. Stuttgart: Klett.

Copei, F. 1962: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg: Quelle & Meyer, 6. Auflage.

Diederich, J. 1988: Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim: Juventa.

Dudycha, G.J. 1936: An objective study of punctuality in relation to personality and achievement. Archives of Psychology, 29, No. 204, 1–53.

Epstein, S. 1979: The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1097–1126.

Epstein, S. 1980: The stability of behavior: II. Implications for psychological research. American Psychologist, 35, 790–806.

Hartshorne, H., & May, M.A. 1928: Studies in the nature of the character, Vol. 1: Studies in deceit. New York: Macmillan.

Heiss, R. 1948: Person als Prozess. In: Bericht über den Ersten Kongress des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (Bonn 1947). Hamburg: Noelke, 11–25. Neu abgedruckt in: Groffmann, K.J., & Wewetzer, K.-H. (Hrsg.) 1968: Person als Prozess. Festschrift zum 65. Geburtstag von Robert Heiss. Bern: Huber, 17–37.

Hunt, D.E. 1970: Adaptability in interpersonal communication among training agents. Merrill-Palmer Quarterly, 16, 325–344.

Hunt, D.E. 1976: Teachers' adaptation: «Reading» and «flexing» to students. Journal of Teacher Education, 27, 268–275.

Hunt, J. McV. 1965: Traditional personality theory in the light of recent evidence. American Scientist, 53, 80–96.

Joyce, B.R., & Hodges, R.E. 1981: Flexibility as repertoire. In: Joyce, B.R., Brown, C.C., & Peck, L. (eds.): Flexibility in teaching. An excursion into the nature of teaching and training. New York: Longman, 44–56.

Joyce, B.R., Brown, C.C., & Peck, L. (eds.) 1981: Flexibility in teaching. An excursion into the nature of teaching and training. New York: Longman.

Joyce, B.R., Dirr, P., & Hunt, D.E. 1981: Sensitivity training for teachers: An experiment. In: Joyce, B.R., Brown, C.C., & Peck, L. (eds.): Flexibility in teaching. An excursion into the nature of teaching and training. New York: Longman, 78–85.

Kenrick, D.T., & Funder, D.C. 1988: Profiting from controversy: Lessons from the person-situation debate. American Psychologist, 43, 23–34.

Klaghofer, R., Oser, F., & Patry, J.-L. 1987: Der Lehrer – besser als sein Ruf. Bericht über die PRP 1986 im Kreis VII zum Thema «Das Bild des Lehrers aus der Sicht der 20-Jährigen». In: Pädagogische Rekrutenprüfungen (eds.): Bericht über die Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1986: Regards sur l'école/Immagini sulla scuola/Ein Bild der Schule; Sprachen in der Schweiz. Bern: EDMZ, 169–219.

Mischel, W. 1968: Personality and assessment. New York: Wiley.
Mischel, W. 1973: Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review, 80, 252–283.
Mischel, W., & Peake, P.K. 1982: Beyond déjà vu in the search for cross-situational consistency. Psychological Review, 89, 730–755.
Mischel, W., & Peake, P.K. 1983: Some facets of consistency: Replies to Epstein, Funder, and Bem. Psychological Review, 90, 394–402.
Newcomb, T.M. 1929: Consistency of certain extrovert-introvert behavior patterns in 51 problem boys. New York: Columbia University, Teachers College, Bureau of Publications.
Nohl, H. 1947: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. Frankfurt/M: Schulte-Blumke (dritte Auflage).
OSS Assessment Staff 1948: Assessment of men. Selection of personnel for the office of strategic services. New York: Rinehart.
Patry, J.-L. 1987a: Transsituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung. Habilitationsschrift, eingereicht bei der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz).
Patry, J.-L. 1987b: Cross-situational consistency of behavior: Triple relevance for research in education. Bericht zur Erziehungswissenschaft Nr. 65, Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
Patry, J.-L. 1989a: Die gegenseitige Abhängigkeit von Forschung und Praxis. Der Kongress der AERA 1989 in San Francisco. Bildungsforschung und Bildungspraxis, 11, Heft 3, 115–118.
Patry, J.-L. 1989b: Verhalten, Emotionen und Ziele von Schülern: Unterschiede zwischen Situationen. In: Krumm, V., & Thonhauser, J. (Hrsg.): Beiträge zur empirisch-pädagogischen Forschung. Referate auf der Herbsttagung der Arbeitsgruppe für Empirisch-Pädagogische Forschung (AEPF) vom 25.–28. September 1988 in Salzburg. Braunschweig: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Band 24, 161–179.
Peterson, D.R. 1968: The clinical study of social behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
Roehler, L.R., & Reinken, B. 1989: A study of inservice teachers' instructional effectiveness in response to staff development designed to create conceptual change. Paper read at the 1989 AERA Annual Meeting in San Francisco.
Schloz, W. 1966: Über die Nichtplanbarkeit in der Erziehung. Wiesbaden: Deutscher Fachschriften-Verlag.
Schott, E. 1978: Probleme einer Theorie der Situation. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Heidelberg.
Soar, R.S., & Soar, R.M. 1983: Context effects in the teaching-learning process. In: D.C. Smith (ed.): Essential knowledge for beginning educators. Washington, D.C.: American Association of College for Teacher Education and the ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 65–75.
Spanhel, D. 1971: Die Sprache des Lehrers. Düsseldorf: Schwann.
Stodolsky, S.S. 1984: Teacher evaluation: The limits of looking. Educational Researcher, 13, 9, 11–18.
Streiff, H.J. 1989: Gedanken zum Thema «Innovationen in der Schule». Bildungsforschung und Bildungspraxis, 11, 3, 35–42.
Tausch, R., & Tausch, A.-M. 1977: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe, 8. Auflage.
Thomae, H. 1968: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen: Hogrefe.

Tonucci, F. 1985: On naît enfant. Avec des yeux d'enfants/2. Denges, Suisse: Delta & Spes.
U.S. Department of Education 1987: What works. Research about teaching and learning. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, second edition.
Vernon, P.E. 1964: Personality assessment. A critical survey. London: Methuen.
Wagner, A.C. 1987: «Knots» in teachers' thinking. In: J. Calderhead (ed.): Exploring teachers' thinking. London: Cassel Educational Ltd.
Winkel, R. 1988: Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule. Düsseldorf: Schwann.
Yinger, R.J. 1986: Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. Teaching & Teacher Education, 2 (3), 263–282.

Acting in situations – some thoughts about teaching behavior

Summary

Teaching is situation specific: Teachers adapt their actions to the specific conditions in the classroom. However, this adaptation process has rarely been analyzed. Based on theory of social learning, an approach to explain and analyze adaptation is presented. It must be expected that teachers show different behavior in different situations when they have different goals. But even when the goals are similar in different situations, the behavior can be different. This is the case when there is a relationship of the type «Not too much and not too little» between the amount of behavior (e.g., frequency, duration, intensity) and the degree of goal attainment: A high amount of behavior is just as inefficient (relatively to the goal) as a low amount, rather the optimum behavior is in the middle. E.g., a teacher should not apply too much or too little control of the students' behavior.

Relationships of the type «Not too much and not too little» can be due to the combined influence of two (or more) antagonistic relationships of the type «The more (or the less), the better». So one can find theories which state that a teacher with much student control will hinder them to learn: «The less control, the better»; other theories say that a good teacher is in control: «The more control, the better». The combination of these approaches yields a relationship of the type «Not too much and not too little». In function of the specific conditions (e.g., students' personality, particular goal in the situation, etc.) that prevail in the given situation, it is appropriate to apply more or less control. Therefore, situation specificity, i.e., the adaptation process, can be analyzed differentially, among others, under consideration of the specific educational aims.

This approach shows also a possibility to integrate contradictory theories – which are very frequent in education – in a single framework, as shown with the example of control.

Agir en situations – quelques réflexions sur le comportement des enseignants

Résumé

Enseigner est agir différemment dans différentes situations: l'enseignant doit s'adapter aux conditions spécifiques. Cependant, ce processus d'adaptation n'a guère été analysé. La théorie de l'apprentissage social est utilisée pour proposer une approche qui puisse combler cette lacune. On peut s'attendre à différents comportements si, dans les différentes situations, l'enseignant cherche à réaliser des objectifs différents. Mais même s'il a le même objectif, le comportement peut être différent d'une situation à l'autre. C'est le cas quand il y a une relation du type «Pas trop peu mais pas trop» entre la fréquence, la durée ou l'intensité du comportement et le degré de la réalisation de l'objectif. Le comportement excessif ne mène pas plus au but que le comportement insuffisant, c'est la moyenne qui est optimale. Par exemple, le contrôle des élèves par l'enseignant ne doit être ni excessif ni insuffisant pour obtenir le meilleur apprentissage.

Des relations du type «Pas trop peu mais pas trop» peuvent être dues à l'influence commune de deux (ou plusieurs) relations du type «plus est meilleur» ou «moins est meilleur». Par exemple, certaines théories disent qu'en contrôlant les élèves, on les empêche d'agir librement et ainsi d'apprendre: «Moins est meilleur». D'autres théories prétendent que le contrôle favorise l'apprentissage: «Plus est meilleur». La combinaison de ces deux approches donne une relation du type «Pas trop peu mais pas trop». Selon l'aspect qui a la priorité dans la situation particulière – action délibérée ou enseignement guidé, par exemple en fonction de la personnalité de l'élève, de l'objectif spécifique ou de la particularité de l'enseignement –, il est nécessaire de contrôler plus ou moins. Ainsi, la spécificité situationelle ou l'adaptation peuvent être analysées entre autres en fonction des objectifs spécifiques.

Cette approche démontre aussi comment on peut intégrer des théories contradictoires – et celles-ci sont très fréquentes en éducation – comme indiqué avec l'exemple du contrôle.