

Vierlinger, Rudolf

Die Auswirkungen verschiedener Unterrichtskonzepte auf Aufmerksamkeit und Störverhalten der Schüler

Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 4, S. 387-396



Quellenangabe/ Reference:

Vierlinger, Rudolf: Die Auswirkungen verschiedener Unterrichtskonzepte auf Aufmerksamkeit und Störverhalten der Schüler - In: Unterrichtswissenschaft 12 (1984) 4, S. 387-396 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-295587 - DOI: 10.25656/01:29558

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-295587>

<https://doi.org/10.25656/01:29558>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Auswirkungen verschiedener Unterrichtskonzepte auf Aufmerksamkeit und Störverhalten der Schüler

Lehrer leiden in zunehmendem Maße unter Disziplinstörungen. Die Ursachen sehen sie beinahe ausschließlich in außerschulischen Faktoren.

Die vorliegende Untersuchung geht der Frage nach, ob nicht die Art der Unterrichtsgestaltung selbst in einem engen Zusammenhang steht mit der Intensität der Aufmerksamkeit sowie dem Ausmaß des Störverhaltens der Schüler und damit auch mit der Belastung des Lehrers durch die Vergabe von Sanktionen. Es zeigen sich in der Tat große Unterschiede im Verhalten ein und derselben Klasse (2. Schülerjahrgang), wenn zwei Lehrer mit verschiedenem Lehrkonzept unterrichten.

The Effects of Differing Teaching Concepts on Pupils' Attention and Disruptive Behaviour

Teachers tend to suffer increasingly from discipline problems. The causes are seen almost exclusively in external factors. The present study asks whether it is not the type of teaching-method itself that is closely related to the degree of attention and the extent of disruptive behaviour, and consequently also to the strain on the teacher through the issuing of sanctions. Great differences in the behaviour of one and the same class (second year, seven year olds) do indeed appear when two teachers employ different methods.

1. Problemstellung

„Ohne irgendeine Art von Ordnung in der Klasse kann nicht viel getan werden, was pädagogisch von Wert wäre“ (*Gage/Berliner* ²1979, 637). Die euphorische Reformphase der pädagogischen Diskussion, aus der wir kommen (manche würden für sich wohl sagen: aus der wir erwachen), hat dieses Faktum aber weithin ausgeblendet. Von Disziplin zu reden, um das alte Signalwort zu verwenden, war antiquiert und wurde mit Erziehungsvorstellungen des wilhelminischen Zeitalters assoziiert (*Rauschenberger* 1982, 21). Was die Ideologie verdrängt – und die Wissenschaft verschweigt –, wirkt nicht selten in den Tiefenströmungen weiter, meldet sich rumorend im Unbewußten der Praxis. In den Äußerungen der betroffenen Lehrer sind Disziplinstörungen – nach dem Unterricht und dessen Vorbereitung – das wichtigste Problemfeld (*Beisenherz* 1982, 122), und die daraus entstehenden Bedrohungen werden als bedeutsamer Angstfaktor in der beruflichen Situation des Lehrers identifiziert. „Da war ich zwei Stunden mal drin“, klagt ein junger Lehrer, „und da habe ich absolut keine Ruhe mehr reingebracht, wirklich nicht. Der Geräuschpegel war so hoch, das hat mich wirklich genervt, da wollte ich nicht mehr rein (...). Man hat das Gefühl, man schafft es nicht, man ist machtlos“ (*Weidenmann* 1978, 88). Viele tragen neurotische Störungen davon, manche werfen das Handtuch. Überraschenderweise ergeben Befragungen, daß Lehrer zu einer Ursachenzuschreibung neigen, die sie zugleich exkulpiert und lähmt: Schuld an den destruktiven Verhaltensweisen der Schüler seien personelle Gegebenheiten (Anomalien in der Antriebsstruktur etc. = medizinisches Modell) oder Milieufaktoren

(Disziplinschwierigkeiten als Ergebnis der individuellen Lerngeschichte im Elternhaus, in der Medienlandschaft, unter dem Einfluß der peer-group und subkultureller Konstellationen); die Lehrer selbst und insbesondere ihre Unterrichtsgestaltung seien als Wirkfaktoren eher belanglos (Ulich 1980, 89; Lukesch 1983, 31).

Eltern wissen es anders; Lehrerkollegen untereinander eigentlich auch. Es spricht sich herum, daß es in ein und derselben Klasse beim einen Lehrer ‚gesittet‘ zugeht und beim anderen turbulent. Wenn dieses Faktum, das vor allem auch Lehrerbildner in ihren Praktikumsbesuchen einprägsam erfahren, ein Effekt ausschließlich der charakterologischen Grundstruktur des jeweiligen Lehrers ist, dann ist die Hoffnung auf Lehrbarkeit der Klassensteuerung gering. Wenn das Disziplinieren eine Folge der Zugehörigkeit zum politischen Charaktertyp nach Eduard Spranger ist, auf den die Metapher des ‚veni-vidi-vici‘ zutrifft, dann bleibt für die Andersgearteten nur noch Resignation. Kounin sieht es optimistischer: „Allgegenwärtigkeit und Überlappung, Reibungslosigkeit und Schwung sind Steuerungsformen, die weithin lern- und übbar sind“ (Kounin 1976). Der Unterricht selbst, die geführte Auseinandersetzung zwischen Kind und Kultur (Bildungsgut) ist auch bei ihm als eine mögliche Einflußgröße noch ausgeklammert.

Dieses eigentliche Geschäft des Lehrers nun, die Konzeption und Gestaltung des Unterrichts, sein Anspruchsniveau, sein Anregungsreichtum und insbesondere seine Anschaulichkeit im weitesten Sinne des Wortes steht im Zentrum der hier vorgestellten Forschungsarbeit. Es liegt ihr die Hypothese zugrunde, daß Interessen und Disziplin nicht nur in dem Sinne verbunden seien, daß ohne Disziplin keine interessante Arbeit zu verrichten sei, sondern daß ein interessantes Arbeitsangebot auch Disziplin nach sich zöge. Kann die Vermutung aufrecht erhalten bleiben, würde der falsifizierungslüsterne Kritische Rationalist fragen, daß ein interessanter, anregungsreicher und vor allem anschaulicher Unterricht das disziplinäre Verhalten fördert? (Wenn von Anschauung im weitesten Sinne gesprochen wird, dann soll darunter nicht nur Demonstration gemeint sein, sondern auch das Schauen mit den Händen, das Begreifen der Dinge, das zu den Begriffen führt, das ‚learning by doing‘, das szenische Spiel und anderes mehr.)

2. Ein Experiment im pädagogischen Feld

Um diese Hypothese zu prüfen, habe ich eine Untersuchung gestartet, die in die Kategorie der pädagogischen Feldexperimente eingeordnet werden kann (vergl. Klauer 1973, 52).

In einer zweiten Grundschulklasse wurden von vier Lehrern zwölf Heimat-(Sach-)kundestunden gehalten und das Schülerverhalten aufgezeichnet. In der Sprache der experimentellen Unterrichtsforschung wurde also die Klasse konstant gehalten, die unabhängige Variable (Lehrer) variiert und die abhängige Variable (Schülerverhalten) kontrolliert, indem Daten über die allgemeine Aufmerksamkeit, das individuelle und kollektive Störverhalten der Kinder und die darauf reagierenden Sanktionen von seiten der Lehrer aufgezeichnet wurden.

Vom Standpunkt der ungestört sein wollenden Praxis wäre freilich derjenige Versuch der beste, der gar nicht stattfindet. Unter diesem Blickwinkel kann das ‚Experiment‘ aber auch als ein schulisches Alltagsereignis gesehen werden: keine Schulklasse ist vom Lehrerwechsel verschont; in vielen Unterrichtsstunden muß ein fremder Lehrer supplieren, in den Übungs- und Praktikumsschulen stehen regelmäßig andere Lehrer vor den Kindern, und mehrere Personen sitzen als Zuschauer hinter den Schülern.

2.1 Methodologisches

Methodologisch nimmt die Untersuchung – zumindest in der Technik der Unterrichtsaufnahme – den Faden der deskriptiven Unterrichtsforschung wieder auf, der bei Peter und Else Müller-Petersen begonnen und nach Winnefeld wieder abgerissen ist. Sie orientiert sich im übrigen weithin am qualitativen Paradigma, wie es Gage formuliert: Auch der qualitativ forschende Unterrichtswissenschaftler „sucht ein kausales Verständnis der Realität“, aber er zerlegt sie dabei nicht in ihre Bestandteile. „Der qualitative Forscher legt neben der intensiven Hinwendung zu Einzelergebnissen und Einzelsituationen auch viel Betonung auf subjektive Phänomene; er führt nicht vorstrukturierte Beobachtungen durch, sondern bevorzugt heuristische Verfahren. Er betont das situative Umfeld und beobachtet Verhalten vorwiegend in der natürlichen Umgebung statt in künstlichen, experimentell erzeugten Situationen“ (Gage 1979, 89). Gemäß der für die Erhebung der Daten gewählten phänomenologischen Grundhaltung werden keine Kriterienkataloge im Sinne der vorstrukturierten Systeme eines Flanders, eines Bellack und anderer (vgl. *Ingenkamp* 1970) verwendet. Die ‚Feldprodukte‘ werden also nicht schon von vornherein durch einen Filter registriert und vorausgelesen, so daß nur ein bestimmtes Sortiment akzeptiert würde, vielmehr wird die Ernte gleichsam in einem ‚bauchigen Gefäß mit weiter Öffnung‘ eingebracht, um dann einer genaueren Verarbeitung zugeführt zu werden. In wissenschaftstheoretischer Sprache wird diese Vorgangsweise in die Formel gefaßt: „Phänomenologische Haltung diktiert nicht, was erscheinen soll, sondern öffnet sich erwartungsvoll dem, was da erscheint“ (Günther 1978). Wenn es bei Gage geheißen hat, daß die Realität „nicht in ihre Bestandteile zerlegt“ werde, so ist dies zunächst mißverständlich, denn eine kausal-analytische Forschung kann sich – wenn sie sich dem Unterricht zuwendet – kaum anders benehmen, als daß sie diese Faktorenkomplexion (Winnefeld 1957) auseinandernimmt, eben analysiert. Die Frage ist nur, an welchem Punkt des Ausgliederungsprozesses die kritische Grenze markiert wird. Das Analysieren darf in der Erforschung von Unterricht kein Atomisieren werden. Wird die Klammer zerbrochen, die Kinder und Gegenstand und den die zielorientierte Begegnung intendierenden Akt des Lehrers zusammenhält, dann mögen Materialien für wertvolle Interaktionsforschung verschiedener Provenienz vorliegen, aber Unterrichtsforschung ist es nicht mehr (Maurer 1970, 137). Das scheint mir auch ein Grund zu sein, warum Aussagen aus der behavioristischen Kompendienliteratur zur Unter-

richtsforschung für den Praktiker weithin wirkungslos geblieben sind, ja ihn oft sogar verstört haben – was nicht mit heilsamer Verunsicherung verwechselt werden möge. (Vergleiche die Tatsache, daß es Lehrer kaum wagen, ihren Schülern etwas in zusammenhängender Rede vorzutragen.)

2.2 Das Design der Untersuchung

Um bei der Auswertung der Aufnahmedaten sinnvolle Unterrichtsepisoden und ihre Bündelung in Situationen in den Blick nehmen zu können, mußte also eine Aufnahme-prozedur gewählt werden, die nachträglich eine ungebrochene Rekonstruktion der Sinnstruktur der unterrichtlichen Verlaufsgestalten ermöglichte und insbesondere die Störaktionen der Schüler in exakter zeitlicher Einbindung in das übrige Geschehen ‚konservierte‘. Hierfür wurden im wesentlichen vier Registrierformen eingesetzt:

- Über Mikrofon und Tonband wurde die gesamte Sprachkommunikation des Lehrers und der Schüler aufgezeichnet.
- In einer der hinteren Ecken des Klassenzimmers saßen drei Beobachter. Der erste hielt fest, welches Kind jeweils sprach (es wäre aus dem Tonband nicht zu entnehmen gewesen) und was der Lehrer neben der üblichen Sprachkommunikation alles unternahm (Tafelbild zeichnen, Demonstrationen durchführen, sich zu einem Kind neigen und ihm etwas zuflüstern etc.).
- Der zweite Beobachter notierte, welches Kind auf welche Weise störte, bzw. ob weite Teile der Klasse oder alle Kinder sich in einer bestimmten Weise auffällig verhielten. In Minutenabständen setzte er jeweils auch ein Zeichen für den Aufmerksamkeitspegel der Klasse. Bei höchstens zwei nicht unterrichtsbezogenen Schülern war das Zeichen für gute Aufmerksamkeit vereinbart, für mehr als acht das für schlechte Aufmerksamkeit („Faustregel“).
- Der dritte Beobachter beschaffte sozusagen die Bedingung der Möglichkeit für die zeitliche Koordination aller Daten und deren nachträglicher Zusammenstellung zu einer ‚Unterrichtspartitur‘. In einem vorbereiteten Rasterpapier trug er in Sekundenabständen Strichlein in Positionen über, auf und unter der Zeile ein, je nachdem, ob der Lehrer sprach, ob Stille herrschte oder ein Kind sprach. Weitere Variationen müssen in dieser knappen Zusammenfassung außer Betracht bleiben. Wichtig zu erwähnen ist aber noch, daß er den beiden anderen Beobachtern am Ende einer jeden Minute deren Ordinalzahl zuflüsterte, so daß diese ihre Aufzeichnungen nach diesen Minutenangaben gliedern konnten. Für die Exaktheit des Gesamtprotokolls waren vor allem die stundenlangen Nachbereitungsphasen wichtig!

Damit die Auswirkungen verschiedener Lehrkonzepte kontrolliert werden konnten, wurde nach den fünf Stunden des Klassenlehrers (Lehrer A) ein Lehrer eingesetzt (Lehrer B), von dem ich als Versuchsleiter wußte, daß sein Lehrkonzept wesentliche Unterschiede zu dem von Lehrer A aufwies. Nach seinen fünf Stunden, die wiederum in Abständen von mindestens einer Woche angesetzt worden waren, unterrichteten noch zwei Junglehrer je eine Stunde. Sie wurden vor allem deswegen eingesetzt, um eventuelle Novitäts- und Positionseffekte (im Vergleich zu Lehrer A) dingfest machen zu können. Aus Platzgründen wird in diesem Aufsatz aber auf die weitere Betrachtung der Verhältnisse in ihren Stunden (Charakteristik ihres Lehrkonzepts und Darstellung der Ergebnisse) verzichtet.

2.3 Zwei unterschiedliche Lehrkonzepte

Lehrer A eröffnete die einzelnen Situationen (auswechselbare Teilthemen; vgl. die Studie zum Situationsbegriff von *Arnold* (1981)) seiner Stunden mit verbalen Statements, die wir seit Gaudig ‚Impulse‘ zu nennen pflegen: „Wenn das Weihnachtsfest nahekommt“, hieß es einleitend zur Stunde über den Weihnachtsputz, „muß die Wohnung geputzt werden“. Um die Gedanken auf das Putzen der Böden zu lenken, hieß es: „Es gibt verschiedene Böden.“ Die Situation ‚Fensterputzen‘ wurde angestoßen mit dem Satz: „Jeder von Euch hat sicher schon einmal der Mutter beim Fensterputzen geholfen.“ Diejenigen Schüler wurden bevorzugt drangegenommen, von denen eine amüsante Wiedergabe ihrer Erinnerungen zu gewärtigen war. Das Durchspielen von sprachlichen Etüden war durchwegs wichtiger als die Sachklärung, was sich darin zeigte, daß es auch bei einschlägigen Sachfragen der Kinder kaum zu grundsätzlichen Erörterungen kam. Das Zuwarten auf die freien Assoziationen der Kinder schien es ihm geradezu zu verbieten, Anschauungsmittel, Demonstrationsobjekte und szenische Darstellungsformen vorzusehen. Er lieferte sich an die streunende Phantasie der Kinder aus und schien jede innere Bindung an vorbereitete Marksteine als diktatorische Weichenstellung abzulehnen. Der Preis, den er hierfür zu bezahlen hatte, war dann eben der Verzicht auf vertiefte Behandlung von ‚Werkstücken‘ im umfassenden Sinn; seine Schüler kamen über den Status von ‚Mundwerksgesellen‘ nicht hinaus – etwa zu dem von ‚Handwerksgesellen‘. Das Lehrkonzept von Lehrer B legt den Gedanken nahe, daß er von der Überzeugung bestimmt gewesen sei, die Schule habe eine Stätte der Kulturvermittlung zu sein. Die Stunden von Lehrer B glichen Ketten von didaktischen Provokationen, freilich nicht im Sinne von Motivationen, die belanglosen Gegenständen marktschreierisch appliziert werden. Die Provokation geschah vielmehr durch die Sache, den Gegenstand selbst, der auf eine Weise offeriert wurde, die seine ihm innewohnende Faszination möglichst packend zur Geltung kommen ließ. In seinen methodischen Arrangements bot er in dichter Folge Problemfelder mit hoher didaktischer Aufladung.

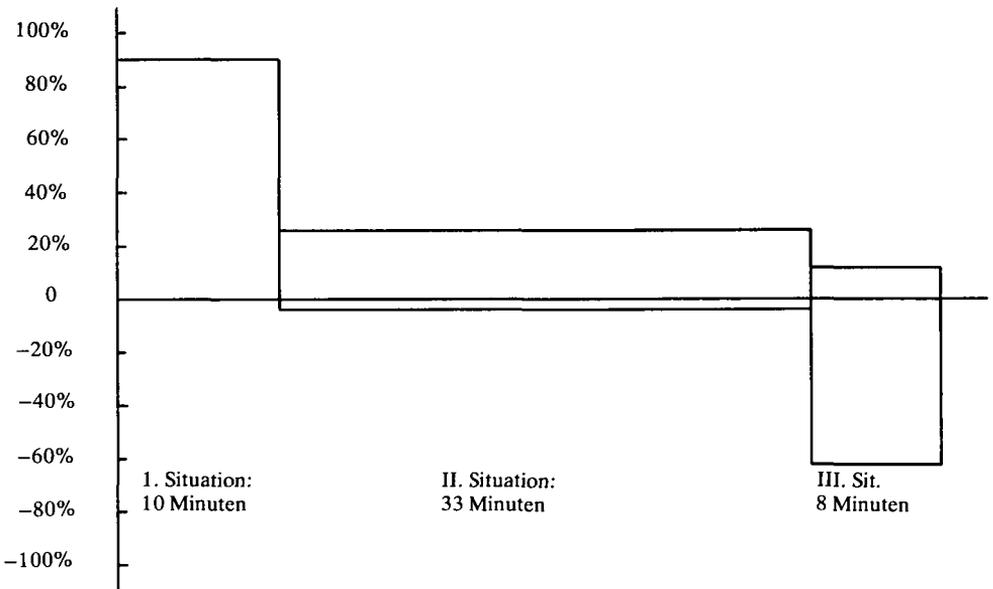
3. Ergebnisse

3.1 Aufmerksamkeit

Die Aufmerksamkeitsverläufe bzw. deren Trends in den einzelnen Stunden werden – hier freilich nur aus einer Stunde – in Kongruenz zur Abfolge der einzelnen Situationen vorgestellt.

Ab der zweiten Vorführung von Lehrer A begannen sich seine Stunden im Hinblick auf den Aufmerksamkeitsrend immer mehr anzugleichen – vgl. die Figur aus der 5. Stunde von Lehrer A, Thema: Backen für Weihnachten (Figur 1).

In den ersten zehn Minuten, in denen von den Lieblingsgebäcken gesprochen wurde, konnte der Lehrer mit der Beteiligung der Schüler sehr zufrieden sein. In der zweiten Situation, in den dreiunddreißig Minuten, in denen vom Zubereiten des



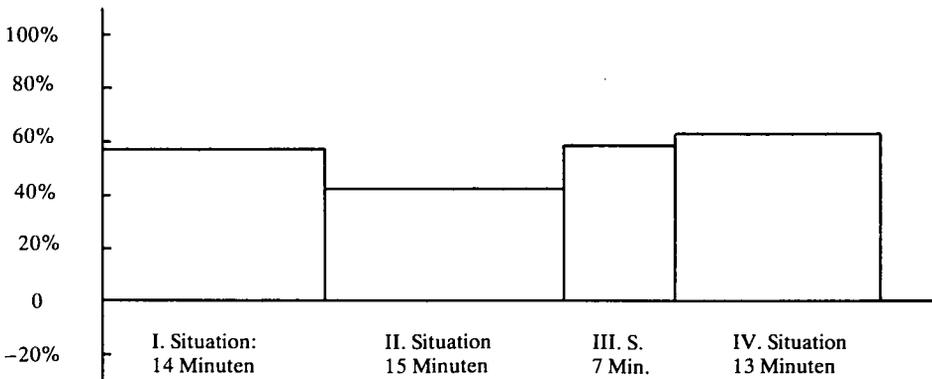
Figur 1

Teiges und von den Zutaten die Rede war, war die Aufmerksamkeit schon recht mittelmäßig, es gab immerzu auch schon Hinweise auf große Unruhe. In den letzten acht Minuten, in denen weitere Sorten von Backwerk im Blick standen, sackte die Aufmerksamkeit auf sehr niedrige positive Werte ab, die von den Daten über schlechte Aufmerksamkeit bei weitem überboten wurden. Das Reden darüber, wie und was man backt, übte keine Faszination mehr aus. Die Kinder gingen in allen Stunden zunächst mit großer Bereitschaft an die Beschäftigung mit dem gestellten Thema heran; sie waren noch nicht angekränkt vom ‚kulturellen Desinteresse‘, das bei älteren Schülern in einem zum Teil erschreckend hohen Maße festgestellt werden muß und von dem *Wolfgang Metzger* in anderem Zusammenhang einmal vermutet hat, daß es unter Umständen ein wenig ‚schulbedingt‘ sein könnte (*Metzger* 1962/Vorwort). (*Metzger* spricht von einer ‚schulbedingten mathematischen Pseudodebilität‘.)

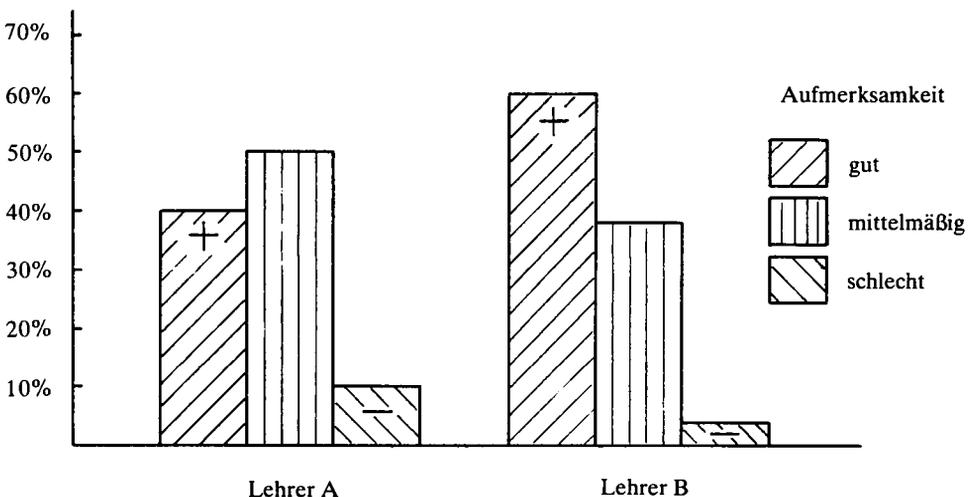
Bei Lehrer B gibt es erwartungsgemäß auch Schwankungen im Aufmerksamkeitsverlauf, aber keinen stereotypen Trend zum Negativen gegen Schluß der Stunde. Vielmehr sind es immer wieder auch die letzten Situationen, in denen es durchaus gelingt, hohe und höchste Aufmerksamkeit zu erzielen. Es gibt schon auch ein Absinken unter die Null-Marke, aber dann liegen die Gründe meist in anderen Faktoren als in dem der Ermüdung. So gelang dem Lehrer B einmal das Management nicht in der präzisen Weise, die insbesondere bei variablen Aktivitätsformen und der Einladung zur Beteiligung an außergewöhnlichen Geschehnissen unabdingbare Voraussetzung für Ordnung in der Klasse ist (szenische Darstellung, Experiment und Demonstration etc.). Im Gegensatz zu den Verhältnissen in den Stunden von Lehrer A aber gibt es keine Trends eines allgemeinen Ausufers von Desinteresse,

einer allgemeinen Ermüdung oft schon bald nach der Erstbegegnung; vielmehr steht jede Situation für sich selbst und hat soviel positive Zuwendung, wie sie sich interessant machen kann.

In der zweiten Stunde des Lehrers B, die auf eine Begegnungsphase mit vielen Bilderbüchern folgte, werden diese zum Anlaß für ein hübsches ‚Szenarium‘ genommen: In der ersten Situation handelt es sich um ein Rollenspiel (beim Buchhändler); darauf folgt das Deuten der Bildgeschichte vom Löwen und der Ratte; in der dritten Situation mimen Kinder an wertlosen Broschüren die ‚schlechte‘ Behandlung von Büchern, um anschließend an einem Buch selbst ‚Buchkultur‘ vorzuführen (mit Händewaschen, sorgfältigem Umblättern ...); in der vierten Situation wurde der Tanz der Ölpresser improvisiert, wie er im Buch vom Esel Moro geschildert wird. Der Trendverlauf der Aufmerksamkeit in den genannten Situationen dieser Stunde von Lehrer B wird in Figur 2 bebildert:



Figur 2



Figur 3

Gegenüberstellung der Prozentverhältnisse der drei Aufmerksamkeitsqualitäten bei Lehrer A und Lehrer B – siehe Figur 3.

Das Blockdiagramm veranschaulicht Gesamtsummen, die deutlich zugunsten des Lehrkonzepts von Lehrer B sprechen, wenn es tatsächlich in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem Schülerverhalten, im besonderen der Aufmerksamkeit, stehen sollte. Überdies scheint der Hinweis notwendig, daß die Unterrichtsgestaltung von Lehrer B oft geradezu ‚aufstachelnd‘ gewirkt hat und eine ‚Unruhe‘ in die Klasse geworfen hat, die im Diagramm relativierend wirkt, per saldo aber auf der ‚Haben-Seite‘ des Unterrichts zu verbuchen wäre.

3.2 Das Störverhalten der Schüler

Die Aufzeichnungen des Beobachters 2 lassen sich in folgende Stördimensionen aufgliedern:

Schwätzen, unkontrolliertes Engagement, Aggression, geistige Absenz, ‚Körper-spiele‘, Tändeln mit Gegenständen, motorische Abreaktion, nervöse Angewohnheiten bis zu psychosomatischen Störungen, Provokationen bzw. diffuses Stören (Kichern, Umtriebe verschiedenster Art).

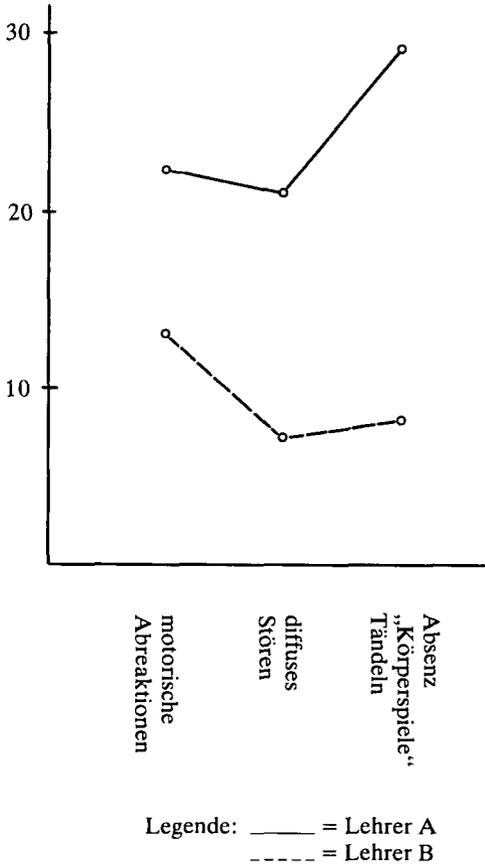
Die Dimension mit den höchsten Werten bei jedem Lehrer ist das Schwätzen; die Werte sind bei Lehrer A und Lehrer B beinahe gleich hoch. Eine genaue Analyse hat aber ergeben, daß in den Stunden von Lehrer B die Schüler gehäuft in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Vorbringen eines offiziellen Beitrages schwätzen (sie wenden sich sozusagen schon im Niedersetzen ihrem Nachbarn zu ...). Schwätzen ist zwar für den Lehrer allemal ein Übel, aber wenn es wenigstens die Unterrichtsthematik fortführt, mag es ein Quentchen erträglicher sein. Die unkontrollierten Engagements der Kinder, das ungebetene Mitreden und Dreinrufen oder auch das Hinauslaufen zum Lehrer hielt sich in Grenzen, war aber bezeichnenderweise in den ‚aufreizenden‘ Stunden (Lehrer B) höher als in denen des Lehrers A. Im Bereich der ohnehin seltenen Aggressionen gab es kaum Unterschiede, ebensowenig in den nervösen Angewohnheiten: Nasengebohrt wird scheint’s in den Zeiten der Langeweile wie in denen der Erregung.

Es bleiben das diffuse Stören, geistige Absenz (zum Fenster hinausschauen) sowie die motorischen Abreaktionen, im besonderen das Schaukeln mit den Stühlen, als diejenigen Störaktionen, die gut zwischen den Stunden der beiden Lehrer diskriminieren – vgl. Figur 4.

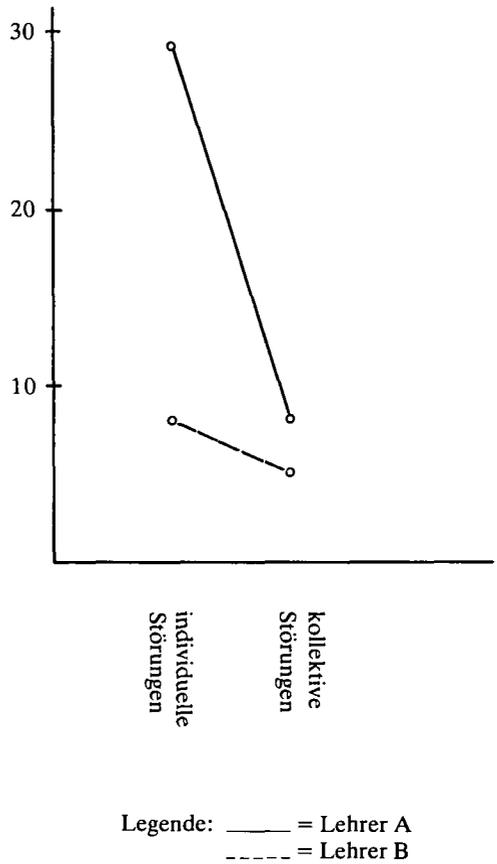
3.3 Sanktionen

Nicht jede Störaktivität der Schüler kann und soll eine Reaktion des Lehrers provozieren. Diese selbst wird der versierte Lehrer wohl zu dosieren wissen und nicht mit ‚Kanonen auf Mücken‘ schießen.

Beide Lehrer haben sich in diesem Sinne als versiert erwiesen und einfallsreich auf der Klaviatur der negativen Sanktionen gespielt. Diese reichten von den berühmten ‚Seitenblicken‘ über sachliche Zurechtweisungen bis zur Ermahnung in schar-



Figur 4



Figur 5

fem Ton und dem strafweisen Aufstehenlassen. Neben den individuellen ‚Zurechtweisungen‘ gab es bei beiden Lehrern auch die kollektiven Ermahnungen. Die sehr deutlichen Unterschiede in beiden Bereichen geben die Kurven der Figur 5 wieder.

4. Schlußbemerkung

Die Untersuchung liefert eine empirische Bestätigung der Vermutung, die Comenius in den Satz gefaßt hat: „Die Studien üben nämlich, wenn sie recht aufgebaut werden, von selbst einen Anreiz auf die Gemüter aus und ziehen, ja reißen durch ihren süßen Reiz alle (die nicht gerade Unmenschen sind) an sich. Wenn dem nicht so ist, so sind daran nicht die Lernenden, sondern (auch – wie ich mäßigend einfügen möchte) die Lehrenden schuld. Wenn wir nicht verstehen, die Gemüter mit Kunst zu locken, werden wir sicher vergeblich Gewalt anwenden.“ (Comenius 1970, 182)

Literatur

- Arnold, K. H.*: Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften. Beltz, Weinheim 1981.
- Beisenherz, H. G. u. a.*: Schule in der Kritik der Betroffenen. Juventa, München 1982.
- Comenius, J. A.*: Große Didaktik. Küpper, Düsseldorf ⁴1970.
- Gage, N. L.*: Unterricht – Kunst oder Wissenschaft? Urban & Schwarzenberg, München 1979.
- Gage, N. L./Berliner, D. C.*: Pädagogische Psychologie. Band 2: Lehrmethoden: Bewertung des Lernerfolges. Urban & Schwarzenberg, München ²1979.
- Günther, K. H.*: Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. Unveröffentl. Manuskript, vorgestellt beim Kongreß der DGfE in Tübingen 1978.
- Ingenkamp, K.-H.*: Handbuch der Unterrichtsforschung. Beltz, Weinheim 1970.
- Klauer, K. J.*: Das Experiment in der pädagogischen Forschung. Schwann, Düsseldorf 1973.
- Kounin, J. S.*: Techniken der Klassenführung. Klett, Stuttgart 1976.
- Maurer, F.*: Unterrichtsbeobachtung und didaktische Kasuistik. In: *Dohmen, G./Maurer, F./Popp, W.* (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. Piper, München 1970, 130–144.
- Metzger, W.*: Vorwort. In: *Dick, O.*: Die Neugestaltung des ganzheitlichen Unterrichts. München 1962.
- Rauschenberger, H.*: Von der Schulzucht zur Verhaltensstörung: Bemerkungen zum Disziplinproblem im Unterricht.
- In: *Cloer, E.*: Disziplin Konflikte in Erziehung und Schule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1982, 21–30.
- Ulich, K.*: Normierung, Typisierung, Abweichung. In: *Ulich, K.* (Hrsg.): Wenn Schüler stören. Urban & Schwarzenberg, München 1980, 69–95.
- Weidenmann, B.*: Lehrangst. Ehrenwirth, München 1978.
- Winnfeld, F.*: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Reinhardt, München 1957.

Verfasser:

Prof. Dr. R. Vierlinger, Universität Passau, Schulpädagogik. Postfach 2540, D-8390 Passau