

Kommunikation im Unterricht : Aspekte des Lehrer-Schüler-Verhaltens

Autor(en): **Hagmann, Thomas**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **63 (1976)**

Heft 11

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529848>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

jetzt müssen sich Tausende von Schülerinnen und Schülern entscheiden, welchen Weg sie gehen wollen. Wenn sie nur die Schlagworte vom Lehrer- und Akademikerüberschuss, von der Zweiten Bildungskatastrophe, von der Unrentabilität der Bildungsinvestitionen hören, werden sie sich falsch entscheiden.

Nach wie vor kurzsichtig ist das Argument «Du wirst ja doch heiraten», aber ebenso kurzsichtig ist es, eine möglichst breite Allgemeinbildung als schlechte Kapitalanlage zu bezeichnen, einen Jugendlichen, dessen Neigungen noch unklar sind, zu einer Berufsentscheidung zu zwingen, Sparparolen zuerst im Bildungswesen durchzusetzen.

Weitsichtig aber ist es, einer möglichst breiten und echten Bildung das Wort zu reden, das Grundanliegen frei von allen utilitaristischen Garnituren darzulegen:

«Zeitgemäss gebildet ist nur jener Mensch, der fähig ist, in seiner Zeit und Umwelt sich zurechtzufinden und dadurch in der Lage ist, im wahren Sinn Mensch zu werden und zu sein.»

«Das letzte Ziel all dieser Bemühungen (in Erziehung und Schule, d. A.) ist die echte Menschenbildung, d. h. Hilfe für eine harmonische, möglichst vielseitige Erweckung, Entfaltung und Reifung aller menschlichen

Fähigkeiten (Kopf, Herz und Hand – Leib, Geist und Seele – Wissen, Können, Lieben und Glauben).»

Diese Zielformulierung zeigt deutlich: Es geht nicht nur um in Münze umsetzbares Wissen und Können, es geht um den ganzen Menschen. Bildung soll den Menschen befähigen, sich unter allen Umständen seine Würde als Mensch zu erhalten und ihr gerecht zu werden. Sie soll ihn befähigen, sich ständig zu entfalten und sich immer wieder neu zu befreien. Bildung zielt auf Menschen und nicht in erster Linie auf Arbeitskräfte, auf verantwortungsbewusste Männer und Frauen und nicht auf beliebig auswechselbare Rädchen einer Maschinerie namens Gesellschaft. Und dies in Zeiten der Rezession wie der Konjunktur.

Vieles deutet auf eine wachsende Bildungsfeindlichkeit. Ich halte dafür, dass ein Vorherrschen dieser letztlich menschenfeindlichen Mentalität energischer denn je bekämpft werden muss.

Willy J. Bünter
in «Bildung» 16/1976

(Die Zitate entstammen der Werkmappe «Mädchenbildung», Kommission Erziehung und Unterricht der Präsidentenkonferenz der kath. Erziehungsinstitutionen der Schweiz, Luzern 1969.)

Kommunikation im Unterricht

Aspekte des Lehrer-Schüler-Verhaltens

Thomas Hagmann

A. Genügt Methode?

In den letzten 10 Jahren haben sich die Bemühungen der Didaktik und Curriculumtheorie vor allem auf die Problematik der Lehrziele und Lehrinhalte konzentriert. Die Anforderungen an die Schule und den Unterricht wurden immer mehr gesteigert und immer differenzierter zur Darstellung gebracht. Demgegenüber ist es auffällig, wie wenig Untersuchungen sich mit den praktischen Realisierungsmöglichkeiten im Unterricht befassten und wie mager die gewonnenen Einsichten sind. Dass Ziel- und Inhaltsfragen in den letzten Jahren vorran-

gig gelöst werden mussten, möchte ich nicht bestreiten. Die Folgen einer einseitigen Forschungstätigkeit werden aber offensichtlich, wenn Beiträge zur Analyse der Lern- und Kommunikationsprozesse im Unterricht gesucht werden. Der handelnde Lehrer wird kaum Antworten finden auf die Frage, wie denn eigentlich bestimmte Zielsetzungen in konkreten Unterrichtssituationen verwirklicht werden sollen. Dies aber ist für den Lehrer, der in der Unterrichtspraxis steht, das Kernproblem.

Der Fragenkomplex der Unterrichtssituationen wird in der traditionellen Didaktik meist

als Problem der «Methodik» beschrieben. Die Methodik soll dem Lehrer wirksame Unterrichtsverfahren nennen, mit deren Hilfe er unterrichtspraktische Probleme lösen kann. Der Begriff «Methode» ist aber leider nur ein mehrdimensionales Gebilde von didaktischen Handlungsvorstellungen, deren einzelne Merkmale das konkrete Handeln zu wenig wirksam anleiten können. Dies ist leicht verständlich, wenn wir uns den Kontext anschauen, in dem Unterricht stattfindet. Die Kriterien für die Wahl einer bestimmten Handlungsform können nicht losgelöst von Zielsetzungen und Inhalten des Unterrichts, den Eingangsbedingungen der Schüler und der jeweiligen konkreten Unterrichtssituation gewonnen werden. Was sich bei Lehrern an einer bestimmten Schule und in einem bestimmten Fach als wirksam erweist, kann in einer andern Unterrichtssituation verfehlt wirken. Tatsächlich sind die bisherigen Ergebnisse der Erforschung der Effektivität globaler Unterrichtsmethoden widersprüchlich geblieben.

Die Konzeption der Unterrichtsmethoden, wie sie während langer Zeit an schweizerischen Lehrerseminarien galt und teilweise noch gilt, hat einen entscheidenden Fehler: Sie richtet die Aufmerksamkeit zu sehr auf den handelnden Lehrer und die einzelnen Schritte seiner Unterrichtstätigkeit, während den geistigen, emotionalen und sozialen Prozessen der Schüler zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

1. Beispiel:

Im Methodikunterricht lernte ich als zukünftiger Lehrer verschiedene Spiel- und Wettkampfformen kennen, die angeblich einen «lustbetonten» Rechenunterricht fördern sollten. Da gab es zum Beispiel zwei Schülerreihen, die miteinander wetteiferten, so rasch als möglich viele Kopfrechnungsaufgaben zu lösen. Der Lehrer stellte die Aufgabe gleichzeitig an den vordersten Schüler jeder Reihe. Wer die Antwort zuerst wusste, durfte hinten anschliessen, wer verlor, blieb vorne so lange stehen, bis auch er einmal schneller war als sein Gegner. Oder: Alle Schüler stehen auf ihre Pulte, es folgen Schnellrechnungen, vom Lehrer gestellt. Wer die Antwort weiss, darf auf den Stuhl stehen, dann auf den Boden, und schliesslich darf er sich wieder setzen. Sol-

che Spiele habe ich als Junglehrer öfters durchgeführt. Da herrschte Spannung, alle Schüler waren beteiligt und die Wettkampfstimmung erzeugte ganz offensichtlich einen lebendigen Unterricht, der die oft trockene Materie vergessen liess. Da dies alles den Kindern gefiel und nie Langeweile aufkam, glaubte ich, ein guter Lehrer zu sein. Kein Wunder, dass ich deshalb immer wieder solche Spiele durchführte und auch neue erfand. Erst mit der Zeit fielen mir einige Ungereimtheiten auf. Da standen doch immer die gleichen Schüler am Schluss auf ihren Bänken und wussten die Antworten auf meine Fragen nicht. Da blockierten doch immer dieselben Schüler die Wettkampfreihe und erweckten Ärger oder satten Stolz der Könner. Da gab es Rechner, die in ihren Bänken sassen und die lebendigen Modelle des Versagens vor ihnen und über ihnen angrinsten. Und da gab es Bemerkungen ungeduldiger Schüler, die ich aus pädagogischen Gründen zu unterbinden trachtete. «Ou dä, dä wämmer ned i euser Gruppe.» – «Mach doch emol, wäge dir verlüre mir immer.» – «Dumme Cheib, chasch nid emol eso ne liechti Rechnig.» – «Gang doch i d' Höufsschuel.» usw. Und ich begann, die entmutigten Gesichter der Nichtkönner wahrzunehmen und ihre soziale Blossstellung, die durch die von mir praktizierte Methode verstärkt wurde. Auch wurde mir allmählich bewusst, dass zwischen Methode und Zielvorstellung meist kein innerer Zusammenhang bestand und dass hier immer wieder dieselben Prozesse abliefen, die schnelle Rechner bevorzugten, keine verstandesmässigen Einsichten hervorbrachten und die Ausbildung neuer Denkstrukturen nur unwesentlich förderten.

Zwei wesentliche Erkenntnisse lassen sich aus dem geschilderten Beispiel ableiten:

1. Methoden pervertieren leicht zum Selbstzweck des Lehrenden, wenn sie nicht als Teil des Unterrichts in ihrer Abhängigkeit von andern Faktoren wahrgenommen werden. Hinter jeder Methode versteckt sich eine psychologische Dimension, die dem Lehrer bewusst sein muss.
2. Es gibt einen «heimlichen Lehrplan», der in seiner Effektivität wohl kaum hinter dem formellen Lehrplan zurücksteht. Wir müssen deshalb den Lernprozess des Schülers in den Mittelpunkt stellen. Er

soll ja nicht einfach bestimmte Lernziele erreichen, sondern für die Bewältigung späterer Lebenssituationen ausgerüstet werden. Damit löst sich aber eine Methode in eine Vielzahl von Einzelhandlungen auf, mit denen Lernprozesse ausgelöst werden können.

Die Analyse von Unterrichtssituationen wird sich darauf beschränken müssen, wesentliche Aspekte eines sehr komplexen Geschehens sichtbar zu machen. Dies lässt beispielsweise die Möglichkeit zu, die Lernprozesse zu studieren wie auch die Bedingungen, unter denen solche Prozesse ablaufen. Versteht sich der Lehrer als Vermittler, der Schüler auf spätere Lebensanforderungen vorbereitet und gleichzeitig zu selbständigen und handlungsfähigen Persönlichkeiten erziehen will, dann ist er Partner und das Unterrichtsgeschehen ein kommunikativer Prozess. Versteht er die Schüler als Objekte, die unter seiner Regie Lernwege bei möglichst grosser Effizienz zu durchlaufen haben, sprechen wir von einem technologischen Unterrichtsverständnis. Wenn ich Unterricht unter dem kommunikativen Aspekt betrachte, dann heisst dies, dass ich den jungen Menschen selbständig werden lassen will und auch möglichst all die ungewollten und oft wenig bewussten Nebenwirkungen von Unterricht in den Griff bekommen möchte. Dazu bedarf es von der Lehrerseite aus der ständigen Analyse der im Unterricht auftretenden Kommunikationsprozesse.

B. Was ist Kommunikation?

2. Beispiel:

«In einer bestimmten Gegend Nordkanadas zeigt die Fuchsbevölkerung eine auffallende Regelmässigkeit in der Zu- und Abnahme ihrer Dichte. Im Laufe von vier Jahren steigt sie zunächst zu einem Höchstwert an, beginnt dann abzusinken, erreicht einen kritischen Tiefpunkt und beginnt schliesslich wieder anzusteigen. Ein Grund für diese Periodizität ist weder im Einzeltier noch in der sozialen Ordnung der Gattung zu finden. Erst wenn – wie es heute selbstverständlich ist – die unmittelbare Umwelt einbezogen wird, zeigt es sich, dass die in derselben Gegend lebenden wilden Kaninchen identische Phasen durchlaufen, die aller-

dings gegenüber denen der Füchse um zwei Jahre verschoben sind: Dem Höchststand der Fuchsbevölkerung entspricht der Tiefstand der Kaninchen und umgekehrt. (...) Je zahlreicher die Füchse, desto mehr Kaninchen werden gefressen; je weniger Kaninchen, desto weniger Nahrung ist für die Füchse vorhanden, und desto weniger Füchse überleben und pflanzen sich fort, was für die Kaninchen eine Schonzeit bedeutet und ihre Zahl rasch wieder ansteigen lässt. (...) In seinen Untersuchungen über den Einfluss von Gruppen auf Einzelindividuen verwendete Asch eine Versuchsanordnung von eleganter Einfachheit. Er arbeitete mit Gruppen von acht Studenten, die im Halbkreis um den Versuchsleiter herumsassen und von denen einer nach dem anderen anzugeben hatte, welche von mehreren parallelen Linien (allen zugleich auf einer Reihe von Tafeln sichtbar gemacht) gleichlang waren. Sieben der Teilnehmer waren jedoch vorher instruiert worden, bei jeder Tafel einstimmig dieselbe falsche Antwort zu geben. Nur ein Student, die eigentliche Versuchsperson, war nicht eingeweiht und sass so, dass er als vorletzter an die Reihe kam, nachdem also sechs andere Studenten bereits mit grosser Selbstverständlichkeit dieselbe falsche Antwort gegeben hatten. Asch fand, dass unter diesen Umständen nur 25 % der Versuchspersonen ihren eigenen Wahrnehmungen trauten, während 75 % sich in einem kleineren oder grösseren Grad der Mehrheitsmeinung unterwerfen, einige blindlings, andere mit beträchtlichen Angstgefühlen.» (WATZLAWICK u. a.: S. 19–21) Worin liegt das Gemeinsame dieser so unterschiedlichen Beispiele? Beide zeigen, dass bestimmte Phänomene unerklärlich bleiben, solange sie nicht in einem genügend weiten Kontext gesehen werden. Die Wechselbeziehungen zwischen Organismen unterscheiden sich wesentlich von den Eigenschaften eines einzelnen Organismus. Dies zu akzeptieren, fiel der Psychologie lange Zeit schwer. Erst in den letzten Jahren hat sich der Blickpunkt, der vornehmlich auf die Psyche des einzelnen gerichtet war, auf die beobachtbaren Manifestationen menschlicher Beziehungen verschoben. Das Medium dieser Manifestation ist die menschliche Kommunikation. Watzlawick, Beavin und Jackson haben in einem



faszinierenden Werk die verhaltensmässigen Wirkungen menschlicher Kommunikation zu beschreiben versucht. Die pragmatischen Axiome, die sie formulierten, sind auch im Hinblick auf den Unterricht von Bedeutung.

Man kann nicht nicht kommunizieren.

Verhalten hat kein Gegenteil, man kann sich nicht nicht verhalten. Wenn man akzeptiert, dass alles Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation Kommunikation ist, dann wird offensichtlich, dass man nicht *nicht* kommunizieren kann. Handeln oder Nichthandeln, Worte, Schweigen und Nichtbeachten haben Mitteilungscharakter. Der Reisende im Zugsabteil, der mit geschlossenen Augen dasitzte oder zum Fenster hinausschaut, teilt den anderen mit, dass er weder sprechen noch angesprochen werden möchte. Dies wird von den andern Mitreisenden meist verstanden, sie lassen ihn in Ruhe. Dies ist, so gut wie ein Gespräch, Vermittlung von Bedeutungen zwischen Menschen, also Kommunikation. Lehrer und Schüler befinden sich damit in der Institution Schule in einer unentrinnbaren Situation. Sie stehen in einem unauflösbaren, oft sehr einseitigen Verhältnis zueinander, das schwer zu ändern ist.

Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.

Der Inhalt einer Mitteilung erweist sich vor allem als Information. Gleichzeitig enthält jede Mitteilung einen Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Sie definiert also, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht. Dies ist eine persönliche Stellungnahme. Jede Kommunikation hat somit einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. Der Inhaltsaspekt liefert die «Daten», der Beziehungsaspekt weist an, wie diese «Daten» aufzufassen sind. Da der Beziehungsaspekt eine Kommunikation über die Kommunikation ist, sprechen wir von Metakommunikation. Diese Metakommunikation ist für das menschliche Zusammenleben von entscheidender Bedeutung. Allein der Satz «Glauben Sie, dass das genügt?» kann fünf verschiedene Bedeutun-

gen haben, je nachdem, welches Wort betont wird. In Werner Herzogs Film «Jeder für sich und Gott gegen alle» (die Geschichte Kaspar Hausers) finden sich geradezu klassische Beispiele zur Illustration dieses Sachverhalts. Watzlawick, Beavin und Jackson illustrieren den Beziehungs- und Inhaltsaspekt mit folgender Denkaufgabe:

3. Beispiel:

«Ein Mann wird von zwei Wachen in einem Raum gefangengehalten, der zwei Ausgänge hat. Beide Türen sind geschlossen, aber nur eine ist zugesperrt. Der Gefangene weiss ferner, dass einer seiner Wächter stets die Wahrheit sagt, der andere dagegen immer lügt. Welche der beiden aber der Lügner ist, weiss er nicht. Seine Aufgabe, von deren Lösung seine Freilassung abhängt, besteht darin, durch eine *einzig*e Frage an *einen* der beiden Wächter herauszufinden, welche der beiden Türen nicht versperrt ist.

Lösung: Der Mann deutet auf eine Tür und fragt eine der Wachen (wobei es gleichgültig ist, auf welche Tür er zeigt und welche Wache er fragt): «Wenn ich ihren Kameraden fragen würde, ob diese Tür offen ist, was würde er sagen?» Lautet die Antwort «nein», so ist diese Tür offen, wenn «ja», so ist sie zugesperrt.» (S. 53)

Die Aufgabe lässt sich also nur lösen, wenn der Inhalts- und Beziehungsaspekt berücksichtigt wird.

Versuchen wir fürs erste Kommunikation zu definieren, und lassen wir ein weiteres Beispiel zur Illustration des Gemeinten folgen.

Kommunikation ist die Form oder die Art, in der eine Information vom Sender zum Empfänger übertragen wird. Die Kommunikation steht für den Prozess selbst, die Information für eine Botschaft. Kommunikation ist Bewegung, ein Sich-einander-Mitteilen, die Vermittlung von Bedeutungen zwischen Lebewesen.

4. Beispiel: Die «self fulfilling prophecy»

Viele von Ihnen werden «Pygmalion» von G. B. Shaw kennen. Aus dem Stück ein Zitat, das für unser Thema von grosser Bedeutung ist:

«... Sehen Sie, wenn man davon absieht, was ein jeder sich leicht aneignet: sich an-

ziehen, richtige Aussprache und so weiter, dann besteht der Unterschied zwischen einer Dame und einem Blumenmädchen wahrhaftig nicht in ihrem Benehmen, sondern darin, wie man sich gegen sie benimmt. Für Professor Higgins werde ich immer ein Blumenmädchen sein, weil er mich immer wie ein Blumenmädchen behandelt und behandeln wird. Aber ich weiss, dass ich für Sie eine Dame sein kann, weil Sie mich immer wie eine Dame behandeln und behandeln werden.»

Der Titel des Stücks von Shaw gab einem Buch den Namen, das von den Amerikanern Rosenthal und Jakobson geschrieben wurde und «Pygmalion im Unterricht» heisst. Dieses Buch handelt von sich selbst verwirklichenden Prophezeiungen; wie die Erwartungen eines Menschen vom Verhalten eines anderen Menschen ganz unabsichtlich eine genaue Vorhersage werden kann, einfach deshalb, weil sie gemacht worden ist. Wer kennt nicht die Gerüchte, dass jene Bank oder dieses Unternehmen vor dem Zusammenbruch stehe. Tatsächlich kann aber das Unternehmen seriös und liquid sein. Die Leute irren sich also, aber nur bis zu dem Moment, da sie ihr Geld abheben oder keine Aufträge mehr erteilen. Von dem Moment an, da sie an das Gerücht glauben und darnach handeln, wissen sie eine Wahrheit und gestalten sie als Wirklichkeit. Sie kennen diese Wahrheit oder Wirklichkeit, weil sie Wahrheit bewirken. Ihre Erwartung oder Prophezeiung führt zu deren Erfüllung. Die Bank bricht zusammen, das Unternehmen geht bankrott.

Gibt es diese selbst-erfüllenden Prophezeiungen auch im Unterricht, und wie gross sind ihre Auswirkungen?

Die Oak School ist eine öffentliche Grundschule in einer mittelgrossen amerikanischen Stadt. Alle Kinder dieser Schule nahmen an einem gewöhnlichen nichtverbalen Intelligenztest teil. Den Lehrern gegenüber wurde dieser Test allerdings als ein Test dargestellt, auf Grund dessen man eine überdurchschnittlich schnelle intellektuelle Entwicklung voraussagen könne. Zu Beginn des Schuljahres wurden den Klassenlehrern die Namen derjenigen Kinder angegeben, die in dem bevorstehenden Schuljahr eine überdurchschnittlich intellektuelle Entwicklung aufweisen würden. Diese Voraussagen

basierten angeblich auf den Ergebnissen des Intelligenz-Entwicklungs-Tests. 20 Prozent der erfassten Kinder wurden, nach dem Zufallsprinzip ausgewählt, als angebliche Schnellentwickler ausgegeben. Ein Unterschied zwischen diesen und den andern Kindern bestand somit nur im Bewusstsein der Lehrer. Testkontrollen fanden nach einem halben Jahr, nach einem und nach zwei Jahren statt. Schon nach einem Jahr konnte eine bedeutende intellektuelle Leistungssteigerung festgestellt werden. Bei den «besonderen Kindern» konnten 47 Prozent zwanzig oder mehr Punkte Steigerung im Gesamt-IQ vorweisen. (Die Zahlen sind allerdings umstritten.) Bei jüngeren Kindern wirkte sich der Erwartungsvorteil rasch in einem steigenden IQ aus, bei Lehrerwechsel liess sich ein Absinken des IQ feststellen. Bei den älteren Kindern führte der Erwartungsvorteil zu einem etwas langsameren Anstieg des IQ, blieb dann aber dauerhaft. Die ausgewiesenen Erwartungsvorteile waren insgesamt sehr deutlich festzustellen.

Was kann aus dieser Untersuchung, die wohl noch weiterer Abstützung bedarf, gefolgert werden?

Schüler erreichen nicht nur mehr, wenn der Lehrer grössere Erwartungen in sie setzt, sondern Lehrer bekommen auch mehr und erwarten auch mehr, wenn sie mehr bekommen. Es dürfte einem Lehrer demnach in Zukunft schwer fallen, von einem schwachen Schüler zu behaupten «Was kann man von dem schon erwarten?». Die Voraussage des Lehrers könnte durch ihn selbst zur Wirklichkeit werden. Der Kommunikationsablauf zwischen Lehrer und Schüler ist komplementär, da die Beziehung auf Ungleichheit beruht. Dass er damit unwirksam oder einseitig wird, kann nun nicht mehr behauptet werden. Die selbsterfüllenden Prophezeiungen sind ein Beispiel für die unentrinnbaren zwischenmenschlichen Beziehungen, die im Unterricht wirksam werden.

C. Wer kommuniziert im Unterricht?

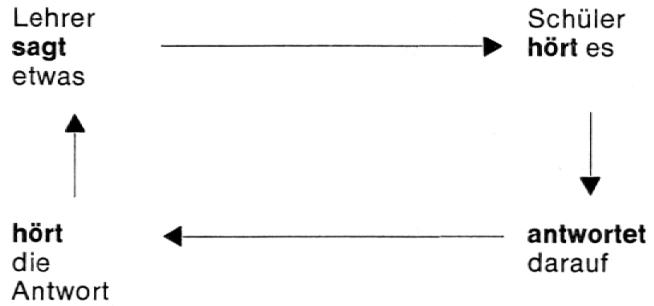
Im Unterricht ist es meist der Lehrer, der sich den Schülern mitteilt. Der Lehrer ist der Sender von Information und der Schüler ihr Empfänger. Diese Einseitigkeit der

Kommunikationsrichtung wird bestätigt, wenn man beobachtet, wieviel Prozent der Unterrichtszeit der Lehrer im Durchschnitt redet. Nach verschiedenen Untersuchungen liegt die Zahl zwischen 60 und 90 Prozent. Der Lehrer spricht über 100 mal soviel wie die Schüler, die am meisten reden. Umgerechnet bedeutet dies, dass ein Lehrer in einer Unterrichtsstunde ungefähr soviel spricht, wie ein einzelner Schüler während eines ganzen Schuljahres mit dem Lehrer. Durchschnittlich richten Lehrer pro Unterrichtsminute 1 bis 2 Fragen und 1 bis 2 Befehle an die Schüler; die Schüler aber stellen pro Unterrichtsstunde durchschnittlich nur drei Fragen an den Lehrer. 70 Prozent der Lehrerfragen richten sich überdies an die ganze Klasse, 30 Prozent an einzelne Kinder, wobei die Verteilung hier nochmals alles andere als ausgeglichen ist. 80 bis 90 Prozent der Lehrer bejahen verbal die Integrationsmethoden wie Gruppenunterricht, aktive Beteiligung der Schüler am Unterricht und partnerschaftliches Verhalten. Von diesen Lehrern, die theoretisch solch grosses Verständnis zeigen, praktizieren in der Wirklichkeit nur 10 bis 20 Prozent die angeführten Methoden.

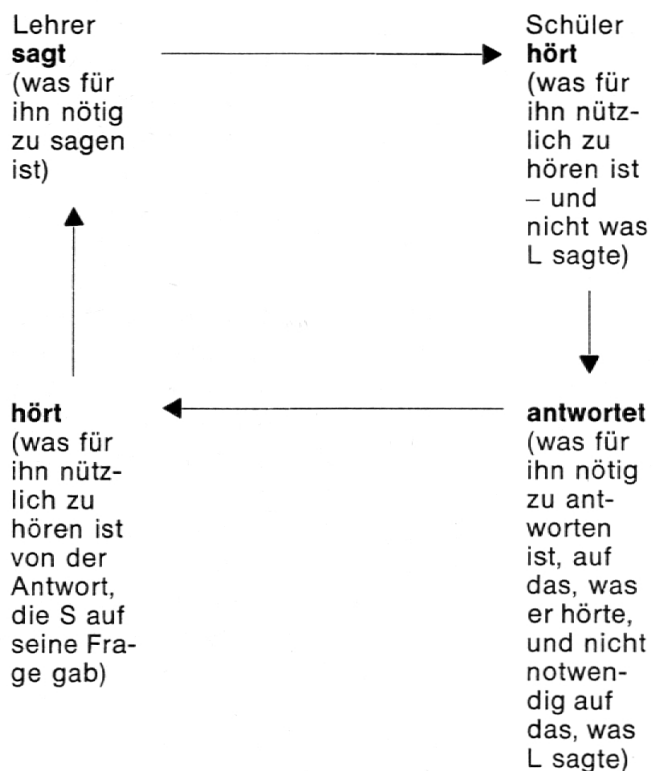
Andere Untersuchungen zeigen, dass eine so einseitige Kommunikation, in der der Lehrer redet und die Schüler zuhören, ein viel geringeres Verständnisergebnis ergibt als eine beidseitige Kommunikation zwischen Sender und Empfänger, wo Lehrer und Schüler reden und zuhören. Woher kommen diese Widersprüche?

Das Kommunikationsproblem entsteht dadurch, dass verschiedene Menschen von unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen her die gleiche Sache jeweils auf ihre Weise verstehen. Daher kann man niemals ganz genau wissen, was ein anderer meint. Gewöhnlich geht man davon aus, dass man einander versteht, wenn man miteinander redet. Der Lehrer rechnet damit, dass das, was er sagt, vom Schüler auf die genau gleiche Weise verstanden wird. Wenn er nicht verstanden wird, dann ist es meist der Schüler, mit dem etwas nicht stimmt, der unkonzentriert ist, nicht verstehen kann oder will.

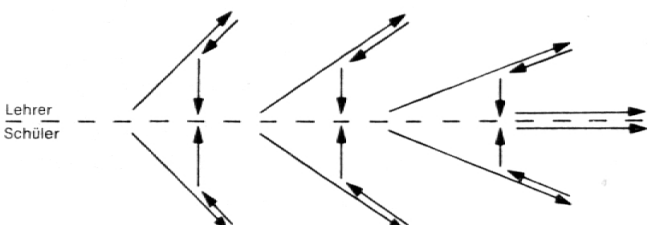
Von dieser einfachen Auffassung aus verläuft der Prozess so:

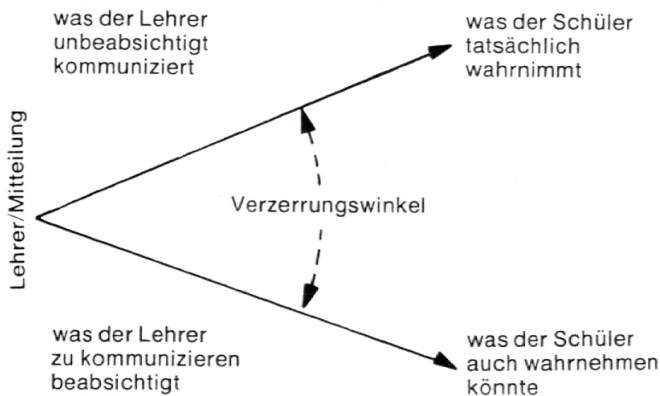


In Wirklichkeit ist das nicht so einfach. Wie es sich in der Realität verhält, wollen wir nun illustrieren:



Kommunikation ist kein linearer Prozess, sondern ein kreisförmiges Geschehen. Eine gemeinsame Sprache («gemeinsame Wellenlänge») wird nur durch eine Reihe gegenseitiger Rückmeldungen annähernd erreicht.





Die Auffassung, dass der Lehrer nur seine Informationen aussenden muss und es Aufgabe des Schülers ist, sie aufzufangen, ist als Erklärung für das mangelnde Verstehen von Schülern nicht haltbar. Was da von Lehrern oft als dumm, faul, unwillig bezeichnet wird, ist in Wirklichkeit oft nur das Resultat nicht gelungener Kommunikation. So kennen wir alle die im Frontalunterricht häufig vorkommende Lehrerfrage «Habt ihr das verstanden?», worauf die schnellsten Schüler mit ja antworten und der Lehrer weiterfährt. Einige erhobene Hände und die Antwort eines einzigen Schülers auf eine Lehrerfrage genügen meist als Rückmeldung. Ich generalisiere und nehme im Interesse meiner Zielvorstellungen und unter Zeitnot an, dass alle andern Schüler denselben Sachverhalt ebenfalls begriffen haben. Kaum ist also das Verständnis eines Gegenstandes bei einigen wenigen Schülern hergestellt, schreite ich als Lehrer zu einem neuen Gegenstand. Eine wohl nahezu klassisch falsche Form der Rückmeldung ist der Satz «Ist das verstanden?». Er impliziert meist, dass diejenigen, die das nicht verstanden haben, schön still sein sollen. Eine weitere Verständnisschwierigkeit rührt daher, dass Kommunikation auf mehreren Kanälen stattfindet. Worte können freundlich sein, die Stimme gleichzeitig böse. Das Mienenspiel eines Lehrers ist oft eine direkte Information für den Schüler und drückt nicht selten das Gegenteil aus von dem, was der Lehrer ausspricht. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn Schüler auf

das, *was der Lehrer tut*, reagieren, und nicht auf das, was er sagt. Wenn der Lehrer zu den Schülern sagt, dass diese Grammatikübung sehr lehrreich und spannend sei, sein Gesicht aber gleichzeitig deutlichste Langeweile für den Gegenstand ausdrückt, kommt wohl eher die zweite Botschaft bei den Schülern an. Aber auch meine Körperhaltung und meine Bewegungen im Schulzimmer informieren die Schüler. Der Lehrer, der sich hinter dem Pult versteckt, an die Tafel oder zum Fenster hinaus schaut und immer vorne verweilt, kann lange von Zusammenarbeit und Miteinanderreden sprechen. Die Schüler werden sehen, dass der Lehrer nicht zusammenarbeiten kann oder will. Verbale und nichtverbale Kommunikation liegen bei diesen Beispielen auf weit voneinander entfernten Ebenen. Eine Information wird hier gleichzeitig durch eine andere dementiert. Die Gefahr, dass damit Missverständnisse entstehen, ist beim Frontalunterricht besonders gross, weil es nur selten Gelegenheit zum Feed-back (=Rückmeldung) gibt.

Es ist noch einfach, eine zweiseitige Kommunikation (z. B. Diskussion, Gespräch) zwischen einem Lehrer und einem Schüler durchzuführen. Aber je mehr Schüler da sind, desto schwieriger wird es. Eine offene, spontane Kommunikation zwischen Lehrer und Klasse wird nur die Aktivität von 5 bis 6 Schülern hervorrufen, während der Rest passiv zuhört. Schon eine Schülerzahl von 7 oder 8 wird eine ungleiche Verteilung der Aktivität bewirken. Manche Lehrer erleben diese Unmöglichkeit, im Unterricht mit allen Schülern in Interaktion zu treten, als persönliches Versagen, obwohl es sich in Wirklichkeit um einen völlig normalen Sachverhalt handelt. Enttäuschte Lehrer beschränken sich deshalb häufig auf die einspurige Kommunikation. Die Vortragsform ist weit verbreitet, ebenso enge Fragestellungen, die nur ein reaktives Verhalten der Schüler ermöglichen. Wohl kann sich der Lehrer einem nach dem anderen zuwenden, aber diese Form des Vorgehens wird schnell zu einer Art Befragung, was den spontanen Austausch neuer Ideen hemmt. Der traditionelle Frontalunterricht erweist sich somit aus dem Blickwinkel der Kommunikationstheorie als wenig geeignet.

F. Schulz von Thun

FEED BACK

Was ist Feed back? Das ist eine Mitteilung an eine Person, die diese Person darüber informiert, wie ihr Verhalten von anderen wahrgenommen, verstanden oder erlebt wird.

Beispiele: «Bei dir habe ich immer den Eindruck, du willst mich belehren.»
«Find' ich gut, dass du so mit offenen Karten spielst.»
«Ist es so, dass du dich bei uns irgendwie nicht wohl fühlst?»
«Ich habe deinen letzten Gedanken jetzt nicht verstanden.»
«Deine Freundlichkeit wirkt irgendwie nicht echt auf mich.»

Sinn und Ziel von Feed back

1. Der Feed back-Geber kann seine Gefühle und Gedanken offen aussprechen, er braucht sie nicht zu unterdrücken.
2. Der Feed back-Empfänger hat die Möglichkeit zu *lernen* (=sich zu verändern), indem er die Wirkungen seines Verhaltens auf andere präzise kennenlernt.
3. Die Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Gruppe können durch offene Kommunikation verbessert werden. Störfaktoren werden offengelegt und evtl. gemeinsam beseitigt.

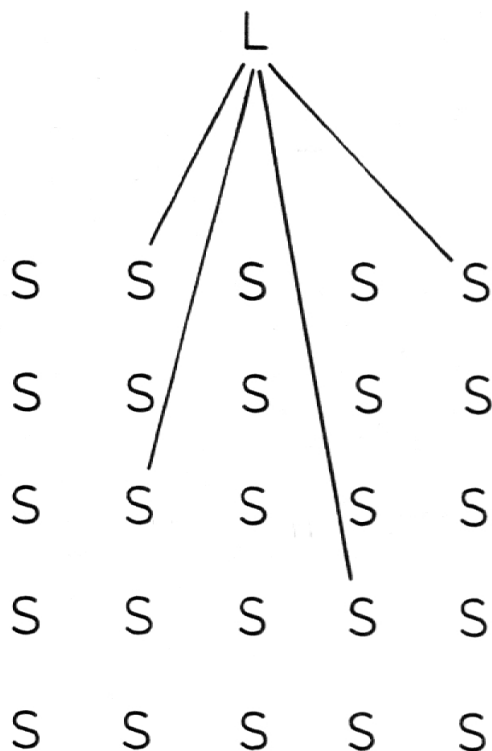
Gefahren von Feed back

1. *Peinlichkeit*: Es wird meist als ungewohnt erlebt, über seine Empfindungen offen zu sprechen.
Erziehungserfahrungen waren meist derart: Mit Kritik ging eine Bewertung (meist Abwertung) der ganzen Person einher. Kritik löst daher leicht eine Verminderung des Selbstwertgefühls aus. Wir sind «empfindlich». Es entstehen Abwehrhaltungen, die einen Lernprozess verhindern.
2. *Verwechslung mit Lob und Tadel*: Feed back wird leicht mit Lob und Tadel verwechselt. Lob und Tadel kommt immer «von oben» (Eltern, Lehrer). Feed back wird dann abgelehnt, weil man sich vom andern nicht «schulmeistern» lassen will.

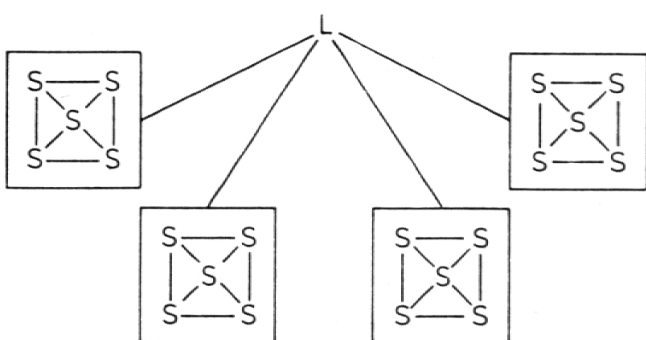
Günstige Formen von Feed back

1. Feed back soll möglichst *beschreibend* sein, nicht *wertend*.
Nicht so: «Das ist wirklich schäbig, wie du dich verhältst!»
sondern so: «Ich fühle mich jetzt von dir reingelegt.»
2. Feed back soll nur auf *begrenzt* Verhalten, nicht auf die ganze Person oder auf ihr Gesamtverhalten hinzielen.
Nicht so: «Du bist ein ewiger Dauerredner.»
sondern so: «Du sagst jetzt so viel, dass wir gar nicht richtig zum Zuge kommen.»
3. Feed back soll möglichst unmittelbar erfolgen, nicht irgendwann «auspacken» und «abrechnen».
4. Feed back soll sich auf *Interaktionen* beziehen, d. h. darauf, wie man aufeinander wirkt. Dagegen soll Feed back nicht den einzelnen «analysieren». (Du hast Komplexe!)
5. Feed back soll auch und gerade *positive* Gefühle und Wahrnehmungen umfassen. Es soll nicht nur erfolgen, wenn etwas schiefgegangen ist.
6. Feed back muss *reversibel* sein: was der eine zum anderen sagt, darf der andere auch zum einen sagen. (Diese Forderung ist häufig in Schulklassen, Elternhäusern und überall, wo es Rangunterschiede gibt, verletzt.)

Günstig für den *Empfang* von Feed back: Nicht rechtfertigen, verteidigen, den anderen «widerlegen», sondern aktiv zuhören, darüber nachdenken, gegebenenfalls die eigene Wahrnehmung darstellen.



Das Problem kann gelöst werden, indem die Kommunikation in zwei Stufen abläuft. Der Lehrer tritt in Kontakt mit einer Klasse, die in Gruppen von geeigneter Grösse aufgeteilt ist.



Die Schülergruppen diskutieren untereinander die erhaltenen Informationen und kommunizieren zurück zum Lehrer oder zu anderen Gruppen. Die Anzahl der Kommunikationsverbindungen ist beschränkt und ermöglicht deshalb eine Wechselwirkung zwischen der Informationsdarbietung durch den Lehrer und seiner Verarbeitung durch die Schülergruppen. Sowohl das Verständnis als auch das Erinnerungsvermögen kann

durch eine gruppenweise Verarbeitung der Information erheblich gesteigert werden. Formen kurzfristiger Gruppenarbeit lassen sich in vielen Unterrichtsstunden verwirklichen.

Beispiel:

- a) Stoffdarbietung durch den Lehrer 20 Minuten
- b) Gruppendiskussion, Probleme lösen 20 Minuten
- c) Klassengespräch, Rückfragen, Abschluss 10 Minuten

Voraussetzung für das Gelingen ist die Fähigkeit des Lehrers, durch geeignete Aufgabenstellungen die Aktivität der Schüler auszulösen. Dass nicht jeder Gegenstand geeignet ist, auf diese Art vermittelt zu werden, soll nicht unerwähnt bleiben.

Bisher war nur vom Kommunikationsprozess an sich die Rede. Es darf nicht verschwiegen werden, dass Unterricht aber den Zweck hat, eine Beeinflussung in Übereinstimmung mit einer bestimmten pädagogischen Zielsetzung auszuüben. Damit wird die Kommunikation Teil eines planmässigen Beeinflussungsprozesses, das heisst, Form und Ziel sollten möglichst übereinstimmen. Die Lernpsychologie weist darauf hin, dass Einlernen ein aktiver Prozess ist. Es gibt keine passive Aneignung. Die Kommunikationsform, die beim Schüler die grösste Aktivität hervorruft, ist demnach die, die das grösste Beeinflussungsergebnis hervorruft. Unterricht hat den Zweck, in Übereinstimmung mit der jeweiligen Zielsetzung so auf Schüler einzuwirken, dass sie lernen. Wenn ich lehre, versuche ich zu verändern. Habe ich etwas Neues gelernt, habe ich mich verändert. Nun ist es eine alte Binsenweisheit, dass unterrichten nicht mit verändern gleichgesetzt werden kann. Wenn Lehrer dies trotzdem immer wieder glauben, hat das persönliche Motive. Unsere Tätigkeit würde sinnentleert, wenn nicht die Hoffnung auf Veränderung unser Handeln mitbestimmen würde. Trotzdem müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass viel Unterricht ganz und gar nicht wirkt. Nicht immer gelingt es, Bedürfnisse wachzurufen. Oft rufen Beeinflussungsversuche bei den Schülern nur Widerstände hervor – die versuchte Einwirkung wird abgelehnt.

Ich unterscheide also zwischen «Schüler

unterrichten» – und «Schüler etwas lehren». Lernen ist ein Prozess, der sich bei den Schülern abspielt. Wenn es in der Schule darum geht, Schüler etwas zu lehren, dann entsteht ein Problem, an dem Lehrer immer wieder scheitern. Wir müssen die Aktivität vermehrt vom Lehrer zum Schüler hin verlegen. Dabei lässt sich in der Regel eine der häufigen Paradoxien im Bereich der menschlichen Kommunikation feststellen. Als Lehrer neige ich dazu, meine Aktivität im Unterricht zu erhöhen, sobald Schwierigkeiten auftauchen. Mit zunehmender Aktivität auf seiten des Lehrers nimmt aber die Passivität der Schüler zu. Statt dessen sollte die Aktivität auf seiten der Schüler beim Auftauchen von Hindernissen und Problemen entscheidend erhöht werden. Wie lässt sich dieser Widerspruch erklären?

Die Angst des Lehrers scheint mir eines der wichtigsten Motive zu sein. Je mehr ich mich für das Unterrichten allein verantwortlich fühle, je höher der Anteil der Lehrertätigkeit am gesamten Unterrichtsgeschehen ist, desto stärker wird eine Hemmung oder Blockierung des Lektionsverlaufs als individuelles Versagen gewertet und durch gesteigerte Aktivität kompensiert. Gleichzeitig werden die Schüler, denen nur wenig Möglichkeiten zur Übernahme ihrer Verantwortung gegeben wurde, bei auftauchenden Schwierigkeiten schnell resignieren, da sie sich mit dem Unterrichtsgeschehen nur begrenzt identifizieren können. Wechselseitige Verstärkungen führen bald zu Gewohnheitsbildungen und Erwartungshaltungen, die sich schwerlich modifizieren lassen. Aufsichtsorgane, die primär einen «aktiven Lehrer» am Werk sehen wollen, tragen zur Fixierung solch ungünstiger Lehrerverhaltensweisen bei. Dass Schweigen und Warten können nicht Inaktivität bedeutet, weiss jeder, der gruppenspezifische Erfahrungen besitzt. Die Spannung, in der so manche Problemunruhe erzeugt und Lösungswege gesucht werden, sollte der Lehrer besser aushalten können. Die Schüler würden es ihm durch vermehrtes Lernen danken.

Eine weitere, scheinbar banale Tatsache möchte ich hier anfügen. Schüler haben offensichtlich nicht immer dieselbe Lust zum Lernen, wie der Lehrer Lust zum Lehren hat. Dies hat zur Folge, dass dem Lehrerver-

such, Veränderungen auszulösen, auf Schülerseite Widerstände erwachsen. Folgerichtig passen viele Lehrer ihre Mittel und Methoden dem Lehrplan an, um wenn nötig auch mit Druck die Ziele, die er erreichen soll, zu erfüllen. Damit wird in Kauf genommen, dass sich der Widerstand der Schüler, sei es nun in aktiver oder passiver Form, verstärkt.

Richtiger wäre es wohl, einen Lernplan festzulegen, den die Schüler mitvertreten dürften und nach dem sie «inneres Verlangen» hätten. Dann liessen sich schüleraktivierende Lehrverfahren und Unterrichtsmitel verwenden und Schüler hätten ein Bedürfnis, mit dem Lehrer in Kommunikation zu treten.

Wenn lernen soviel wie verändern bedeutet, dann kann ich versuchen, folgende Fragen selber zu beantworten:

Welchem Lernvorschlag folge ich am liebsten?

Antwort: Meinem eigenen und nicht dem, den ein anderer mir unterstellt.

Wie werde ich lernen?

Antwort: Indem ich selbst im Lernprozess aktiv werde.

Wann lerne ich am liebsten?

Antwort: Wenn die andern (d. h. Lehrer oder Schüler) auch mit Lernen beschäftigt sind (nicht gerne, wenn sie Gegner sind).

Dies bedeutet, dass Lehrer und Schüler so kommunizieren sollten, dass Lernprozesse «von innen her» in Gang gesetzt werden. Gemeinsame Beschlüsse, Diskussionen und aktive Stellungnahmen sind besser als Belehrung, passives Zuhören oder Zwang. Widerstände gegen Veränderungen führen insbesondere bei einspuriger Kommunikation zu schlechten Arbeitsergebnissen. Da ich als Lehrer nicht immer solche Lernwiderstände durch Gespräche auflösen kann, sollte ich zumindest versuchen, in der Planungs- oder Vorbereitungsphase die Empfänglichkeit der Schüler besser zu berücksichtigen. Die rasche Zunahme der Wissensmenge in unserer Zeit zwingt uns immer mehr, exemplarisch zu unterrichten. Mit Hilfe von «Inselbildungen» ist es möglich, zentrale *Lernbereiche* in beispielhafter Form gemeinsam zu erarbeiten, wobei der Schüler auch ver-

schiedene Arbeitsmethoden lernen kann. Dies soll ihn befähigen, im späteren Berufsleben Probleme selbständig zu lösen. Es ist deshalb durchaus zulässig, sich folgende Fragen zu stellen:

- Was wünschen die Schüler aufzunehmen? (Zu welchen Lerninhalten haben sie eine direkte, positive Einstellung? Aktivierung persönlicher Interessen, ausserschulischer Tätigkeiten usw.)
- Wofür sind die Schüler empfänglich? (Für welche Lerninhalte stehen sie offen? Wo verhalten sie sich neutral?)
- Wogegen sind die Schüler widerwillig? (Gegen welche Lerninhalte verschliessen sich die Schüler? Wo verhalten sie sich negativ? Negative Lernerfahrungen, Entmutigungen usw.)
- Wogegen haben Schüler Widerstände? (Gegen welche Lerninhalte setzen Schüler «Störsender» auf? Wo greifen sie an und verhindern die Ausbreitung? Disziplinschwierigkeiten usw.)

D. Wie kann ich Lenkung im Unterricht vermindern?

Im Unterricht völlig auf Lenkung und Dirigierung zu verzichten, ist unmöglich. Wie aber kann ich als Lehrer meine Lenkung vermindern, ohne gleichzeitig einen unfruchtbaren «Laissez-faire»-Unterricht heraufzubeschwören? Ist es nicht diese Angst vor dem Chaos, diese unmittelbar persönliche Bedrohung, die viele Lehrer veranlasst, keine Verantwortung abzugeben?

5. Beispiel:

«Ich bin beladen mit vielen Idealen und einem Paket Theorie in die Schule eingetreten. Mein Wunsch und mein Ziel waren, den Kindern gute Lektionen zu bieten. Unter einer guten Lektion verstehe ich die optimale Erfassung jedes Kindes. Der Unterricht soll lustbetont sein, d. h. der Lehrer selbst muss erleben, dass es den Schülern wohl ist bei dem, was sie tun. Der Lehrer soll nicht als Autorität vorne stehen, sondern mehr als Kollege mitten unter den Schülern. Daher ist es auch nicht nötig, dass der Lehrer Strafen erteilt, sondern die Schüler kommen selber zur Einsicht, welches Verhalten erforderlich ist, damit es möglich ist, zusammen in die Schule zu gehen, zusammen zu leben. Ein solches Verhalten erfordert oft

Gespräche zwischen Lehrer und Schülern. In einem solchen Klima ist es möglich, die Kinder viele neue Sachen zu lehren, wozu sie Bereitschaft zur Aufnahme zeigen. Dies dachte ich mir alles so schön, doch die Wirklichkeit sieht anders aus . . .

Heute habe ich der Klasse gegenüber ein Verhalten gezeigt, das ich bis dahin selbst verurteilt habe. Es kam so weit, dass ich sogar einen Schüler vor die Tür stellte; da hätte ich mich am liebsten auch vor eine gestellt . . .

Ich frage mich, was ist nun richtig? Disziplin herzustellen durch Kälte und Autorität oder ein diszipliniertes (soziales) Verhalten durch Geduld und Verständnis? Bis dahin ist mir beides nicht gelungen. Die erste Methode widert mich an und zur zweiten reicht meine Kraft, meine Führung nicht aus . . .

Es ist mir bewusst, dass jeder sich einschränken muss, damit eine Gemeinschaft funktioniert, doch welches ist das Mass? Wo liegt die Grenze bei den Kindern? . . . Schule halten ist unmöglich, ohne ständig Kinder zu überfahren.» (Ausschnitte aus dem Tagebuch einer Junglehrerin)

Leistung und Verständnis, Autorität und soziales Verhalten erscheinen in den Worten dieser Lehrerin als unvereinbare Gegensätze. Tatsächlich lassen sich der Leistungsdruck, der an unseren Schulen herrscht, und das erzieherische Verständnis, das von der modernen Erziehungspsychologie gefordert wird, nicht leicht zur Deckung bringen. Reduziert der Lehrer die Formen traditioneller Lenkung, erscheint Leistungsabfall und Disziplinlosigkeit bei den Schülern unausweichlich. Der Verständnis zeigende Lehrer fühlt sich alsbald bedroht und kehrt enttäuscht zu den Lenkungsformen seiner Vorväter zurück. Zwanzigjährige Praktikanten kehren nach wenigen Wochen Schule ins Seminar zurück und formulieren dann ihr erzieherisches Credo in Leitsätzen wie:

«In der Erziehung ist es wie beim Umgang mit Pferden. Lässt man die Zügel von Beginn an schleifen, kann man die Pferde nicht mehr bändigen. Hält man jedoch die Zügel von Anfang an fest in der Hand, kann man sie mit der Zeit immer noch allmählich lockern.»

«Die Schule ist wie eine Bobbahn. Unten ist das Ziel, und es ist meine Aufgabe als Lehrer, die Kinder dorthin zu bringen. Das Kind darf wie der Bob an den Wänden touchieren, unter- oder übersteuern, aber am Ziel, das ich bestimme, muss es ankommen. Die Breite der Bobbahn ist dabei die Selbständigkeit, die dem Kind verbleibt.»

Was hier als pädagogische Maxime formuliert wird, ist meist das Eingeständnis der Hilflosigkeit. Die traditionellen Lehrverhaltensmodelle erweisen sich als stärker als die theoretischen Ansprüche. Die Dissonanz zwischen Theorie und Praxis wird als unangenehm erlebt, der Widerspruch durch eine Modifizierung der Theorie gelöst. Es gibt eine *heimliche Theorie des Unterrichts*, die in ihrer Wirksamkeit wohl jede wissenschaftliche Theoriebildung weit übertrifft. Diese Theorie resultiert aus der Praxis und ist eine Rechtfertigung derselben. Ihre Leitsätze heissen:

1. Man muss daran zweifeln, dass die Schüler von sich aus lernen wollen und bereit sind, sich anzustrengen.
2. Die Darbietung von Informationen ist gleichbedeutend mit Lernen.
3. Das oberste Ziel der Erziehung ist die Anhäufung von Faktenwissen.
4. Die Wahrheit steht fest und ist bekannt.
5. Aus Schülern, die passiv lernen, werden konstruktive und kreative Staatsbürger.
6. Erziehung ist Beurteilung und Beurteilung ist Erziehung. (ROGERS)
7. Was einmal gelernt wurde wird behalten und automatisch auf neue Situationen übertragen.
8. Man lernt hauptsächlich dadurch, dass einem etwas erzählt wird.
9. Lernen bedeutet Freude und Schmerz als Folge von Belohnung und Strafe.
10. Was letztlich in der Schule geschieht, entscheidet der Lehrer.
11. Man darf als Lehrer die Zügel nie aus der Hand lassen.

Wenn auch die passive Strukturierung des Unterrichts und die Konstellation eines autoritativen Lehrerverhaltens weitgehend unreflektiert zu sein scheinen, die angeführten Leitsätze erfassen meines Erachtens das heutige Unterrichtsgeschehen weit besser als die pädagogische Literatur. Wie lässt sich solch ein Übel verringern? Eine Möglichkeit besteht darin, dass die Pädagogik

vermehrt Mittel und Wege beachtet, die zur Erreichung der Zielsetzungen notwendig sind. Der Lehrer wird in der Regel ein bestimmtes Verhalten nur dann aufgeben, wenn ihm die neuen Methoden und Verhaltensweisen mindestens ein Gleiches oder mehr an Verhaltenssicherheit und Erfolg bieten. Ich kann also beispielsweise die kommunikative Kompetenz des Lehrers nicht einfach verbessern, indem ich weniger Lenkung und Steuerung verlange. Der Abbau einer Verhaltensweise muss einhergehen mit dem Aufbau neuer, andersgeariteter Verhaltensweisen. Dies vergessen oft Junglehrer, die mit viel pädagogischem Idealismus eine Klasse übernehmen und es besser machen möchten, d. h. sie wissen zumeist, was sie nicht machen möchten. Der Abbau autoritärer Verhaltensweisen bedeutet für diese Junglehrer Vertrauen, Verständnis und Akzeptierung des Kindes, für die Kinder aber vorerst nur Entlastung von Druck und die Herstellung eines Freiheitsraumes, mit dem sie anfänglich nichts anzufangen wissen. Die emotionale Enttäuschung ist dann oft gross und führt zu Reaktionsbildungen und Primitivreaktionen, die bedauernswert sind. Diese Lehrer haben die Eingangsbedingungen zuwenig berücksichtigt und auch keine Alternativen zur Verfügung, die den wirksamen Aufbau eines neuen Lehrer- und Schülerverhaltens unterstützen würden. Ich möchte deshalb einige Vorschläge anführen, wie der Lehrer seine übliche Lenkung verringern könnte, indem er seine non-dirigistische Aktivität gleichzeitig erhöht:

1. Häufig kurze Arbeit in Kleingruppen innerhalb des traditionellen Frontalunterrichts.
2. Schüler, die bisher nur im Frontalunterricht unterrichtet wurden, vorerst leicht lösbare Aufgaben in Partnerarbeit ausführen lassen. Ganz allmählich Übergang zu arbeitsgleichem Gruppenunterricht. Gezielte und begrenzte Aufgabenstellungen, die ein Erfolgserlebnis wahrscheinlich machen. Erst dann Beginn der arbeitsteiligen Gruppenarbeit.
3. Die Bereitstellung von Arbeitshilfen und gezielte Arbeitsaufträge durch den Lehrer erleichtern dem Schüler den Übergang zur eigenverantwortlichen Arbeitsweise.

4. Stoff- und Lernziele sollten vom Lehrer auf längere Sicht festgelegt und den Schülern mitgeteilt werden. Häufig ist eine Begründung von Vorteil.
 5. Es ist vorteilhaft, wenn die Ziele, die in einzelnen Unterrichtsstunden und Hausaufgaben anvisiert werden, den Schülern bekannt sind. Wer Einsicht hat in den Sinn einer Arbeit, übernimmt leichter Verantwortung.
 6. Das methodische Vorgehen zur Erreichung eines Ziels braucht nicht immer das Geheimnis des Lehrers zu bleiben. Mit einer kurzen Schilderung des geplanten Arbeitsablaufes und dem möglichen Einbezug von Schülervorschlägen kann eine Arbeitssituation strukturiert und oft einsichtig gemacht werden.
 7. Oft ist es möglich, Stoffauswahl und methodisches Vorgehen zusammen mit den Schülern festzulegen (z. B. exemplarisches Prinzip). Soll dies sinnvoll werden, muss der Lehrer die Grundlagen für solche Wahlmöglichkeiten schaffen.
 8. Wer Schüler angemessen motiviert, hat weniger Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Je mehr es mir gelingt, die Interessen der Schüler zu berücksichtigen, desto weniger brauche ich zu befehlen, zu tadeln, zu strafen und zu sprechen.
 9. Motivation ist mehr als Einstimmung. Das Resultat der Motivation zeigt sich im Anspruchsniveau des einzelnen Schülers oder einer ganzen Schulklasse. Es stellt das Resultat einer langen Reihe von Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen dar. Methodische Tricks und Verführungsspielchen zum Lernen sind problematisch und meist nur von kurzer Wirkungsdauer.
 10. Als Lehrer sollte ich vermehrt erwünschte Verhaltensweisen der Schüler anerkennen und nicht als Selbstverständlichkeit betrachten.
 11. Die Verbalisierung seelischer Vorgänge beim Schüler nützt meist mehr als Befehl, Tadel und Strafe.
 12. Lob ist besser als Strafe und enthält meist auch mehr brauchbare Informationen für den Schüler.
 13. Persönlich gehaltene Befehle sollten so weit als möglich durch sachliche Informationen ersetzt werden.
 14. Hausaufgaben können nicht nur der Vertiefung eines Unterrichtsstoffes dienen. Eine vorbereitende Hausarbeit ermöglicht den Schülern vermehrte Aktivität in der Schule und dem Lehrer Zurückhaltung beim Sprechen.
 15. Moderne Methoden der Erwachsenenbildung lassen sich in der Schule anwenden. Rollenspiele, Debatten, Brainstorming, Kreisgespräche, Pro- und Kontra-Übungen, Planspiele und kleine Entscheidungsspiele können, stufengemäss eingesetzt, Schüler aktivieren.
 16. Programmierte Instruktion und die Verwendung von Lehrmitteln, die Schüleraktivitäten auslösen, erlauben es, den Lehrervortrag einzuschränken.
 17. Technische Hilfsmittel und Unterrichtsmedien sollten nicht zur weiteren Zementierung des Frontalunterrichts verwendet werden. Wandtafel, Hellraumprojektor und Folien, Moltonwand, Ansteckwände, Arbeitsblätter u. a. m. können von den Schülern selbst benützt werden. Andere Medien wie Diaprojektion, Film und Fernsehen können Gruppenaktivitäten auslösen.
 18. Die ausserschulischen Interessen der Schüler und die Informationen der Massenmedien können im Unterricht vermehrt fruchtbar gemacht werden.
 19. Wer als Lehrer die Schüler mit der Wirklichkeit, mit dem Lerngegenstand selbst konfrontieren kann, muss nicht dauernd im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen.
 20. Schüler können sich beim Lernen gegenseitig vermehrt behilflich sein. Das wusste schon Pestalozzi mit seinem Helfersystem, und auch bei den Hausaufgaben funktioniert's. Der Lehrer muss den Schülern nur Gelegenheit dazu bieten.
 21. Lehrer sind Lernende. Zwei Kollegen, die sich gut verstehen, können zusammen vorbereiten und unterrichten (Teamenteaching). Gegenseitige Besuche auf freundschaftlicher Basis lassen erleben, dass es verschiedenste Möglichkeiten der Kommunikation gibt, um ans Ziel zu gelangen.
- Dies sind nur einige wenige Vorschläge zur Erhöhung der nicht-lenkenden Aktivität im Unterricht. Die Kommunikation ist ein wei-

tes Feld. Vieles, wie etwa die Beziehungen der Schüler untereinander, konnte nicht zur Sprache gebracht werden. Ich hoffe trotzdem, dass das Wenige, das hier erwähnt wurde, Interesse findet.

Literatur

Messner / Isenegger / Messner / Füglistner: Kind, Schule, Unterricht. Stuttgart 1975

Meyer / Forsberg: Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit. Heidelberg 1973

Rogers, C.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1973

Rosenthal / Jakobson: Pygmalion im Unterricht. Weinheim 1971

Tausch, R. und A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1970⁵

Watzlawick / Beavin / Jackson: Menschliche Kommunikation. Bern 1974⁴

Lernen in Freiheit – im Französischunterricht

Bericht über einen Schulversuch

Franz Kaufmann

I. BESCHREIBUNG DES VERSUCHS

1974 erschien die deutsche Ausgabe des Buches von Carl R. Rogers, auf welches der Titel anspielt¹. Das Werk ist vor allem in Kreisen von Psychologen auf lebhaftes Interesse gestossen. Es regt dazu an, schulisches Lernen so zu gestalten, dass es «signifikantes, bedeutungsvolles, auf Erfahrung beruhendes Lernen»² wird, welches persönliches Engagement und eigene Initiative des Schülers einschliesst, möglichst den ganzen Menschen engagiert und als sinnvoll empfunden wird. Dies soll vor allem dadurch ermöglicht werden, dass dem Schüler ein grösseres Mass an Autonomie und Eigenverantwortung für sein Lernen gewährt und zugemutet wird.

1. Das Unbehagen

Rogers hat beim Verfasser das latente Unbehagen, das seinen Unterricht begleitet, bewusster gemacht. Aus vielen Gesprächen mit Berufskollegen weiss er, dass manche ähnlich empfinden:

– Die Schüler verharren in der Erwartung, dass die Impulse stets vom Lehrer ausgehen.

– Es fällt schwer, die Schüler zu motivieren. Dementsprechend sind Eigeninitiative, Interesse am Stoff gering. Die Leistungen, die erreicht werden, sind weitgehend Ergebnis starken Drucks, teilweise auch Folge «erschlichener» Mitarbeit mittels jener methodischen Tricks, die jahrelange Schulpraxis lehrt.

– Die Schüler sprechen im Fremdsprachen-

unterricht zu wenig. Nach deutschen Untersuchungen kommt ein Gymnasiast im Verlaufe von neun Jahren Englischunterricht ohne Einsatz des Sprachlabors insgesamt während etwa 13 Stunden zum Sprechen.³ Besonders schwer wiegt, dass der Unterricht die Kommunikationsanlässe, die sich in der Schule selbst bieten, nur schlecht ausnützt.

– Nur ein kleiner Teil der fremdsprachlichen Äusserungen der Schüler sind echte Kommunikationshandlungen: der Schüler sagt selten, was er eigentlich auch meint. Linguistisch bedeutet dies, dass im Unterricht fast nur die referentielle Funktion der Sprache zum Tragen kommt, während die konative*, emotionale und phatische** praktisch ausgeschlossen bleiben⁴. Damit hängt auch zusammen, dass wenig echte kommunikative Akte zwischen den Schülern vorkommen. Wenn aber wenig echtes Sprechen praktiziert wird, so werden die paralingualen Kommunikationsmittel (akustische, visuelle oder taktile) selten so eingesetzt, dass sie Bedeutungs-Mitträger werden. Dabei macht der Anteil der nicht-verbalen Bedeutungselemente nach Birdwhistell etwa 60 Prozent der Information aus⁵.

– Das Lernziel «kommunikative Kompetenz» kann ernstlich nicht angestrebt werden, wenn die psychische Bereitschaft zum Ein-

* konativ = sprechen, um den andern zu einem bestimmten Tun zu bewegen

** phatisch = sprechen, um Kontakt aufzunehmen und zu behalten (ohne Informationswert)