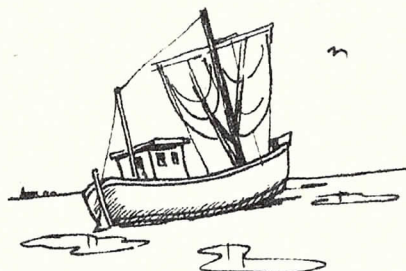


Feb 2021
Jan Grage
IQSH Pädagogik GemS

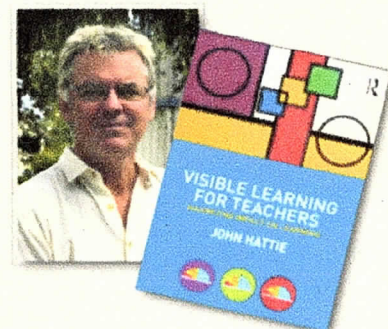
You can't command the winds.
But you can set the sails.



em. Prof. **Andreas Helmke**
Uni Koblenz-Landau

PAE-AV

Guter Unterricht

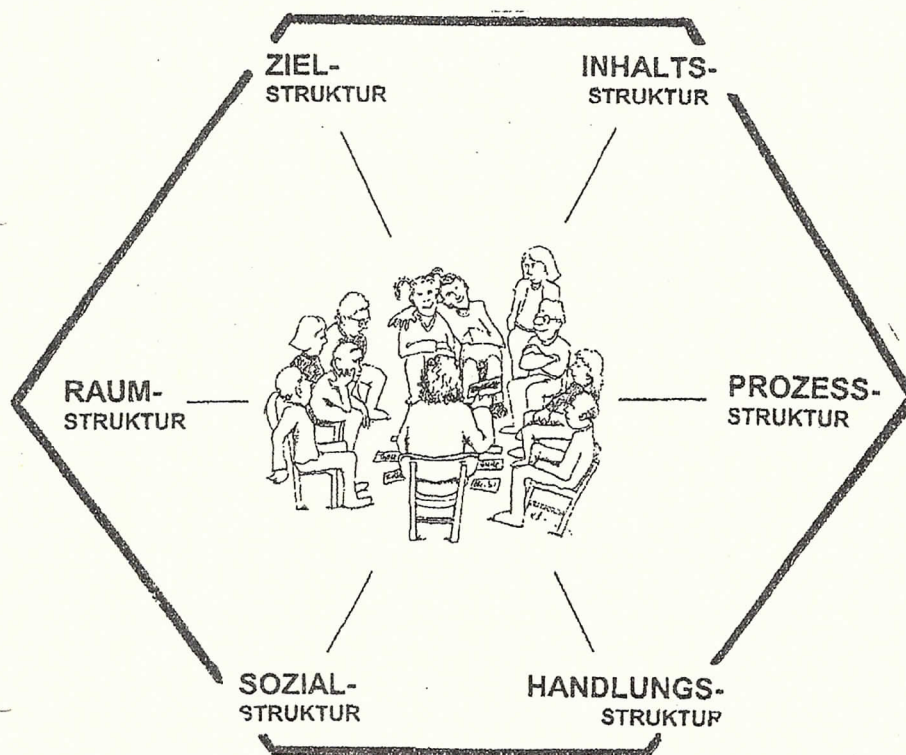


Prof. **John Hattie** Uni Melbourne

Sicht- und Tiefenstrukturen Didaktisches Sechseck (Uplanung), Feedback



em. Prof. **Hilbert Meyer** Uni Oldenburg



Auch die längste Reise beginnt mit dem ersten Schritt. (Lao-tse)

Sicht und Tiefenstrukturen von Unterricht - Unterrichtsqualität

vgl. Holzberger&Kunter (2016), in Möller, Köller, Riecke-Baulecke: Basisswissen Lehrerbildung: Schule und Unterricht. Lernen und Lehren,

- **Sichtstrukturen:**
 - übergeordnete Organisationsformen (z.B. Klassenverband, Kurse ...)
 - methodische Unterrichtselemente
 - Sozialformen
 - **Tiefenstrukturen:**
 - Prozesse der Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden, den Lernenden untereinander und der Lernenden mit dem Lernstoff
- Tiefenstrukturen besitzen mehr Erklärungskraft für Lernzuwächse
- 3 K's (Tiefenstrukturen)
 1. Kognitive Aktivierung
 2. Klassenführung
 3. Konstruktive Unterstützung

Drei Dimensionen der Tiefenstruktur

2. Klassenführung

- Wahrnehmen aller SuS
- reibungslosen Ablauf gewährleisten
- roten Faden transparent machen
- Ziel: die zur Verfügung stehende Zeit effizient und bestmöglich für Lernprozesse nutzen und Zeitverluste, die durch nicht lernbezogene Aktivitäten entstehen, zu minimieren
- proaktiv: Prävention (langfristig) und Antizipation
- reaktiv: Intervention und Problemlösung (langfristig)

Drei Dimensionen der Tiefenstruktur

1. Kognitive Aktivierung

- Zieltransparenz
- Anknüpfen an das Vorwissen
- Wählen eines angemessenen Tempos
- Angemessene und anspruchsvolle Aufgaben stellen, die die SuS zum Nach- und Mitdenken anregen
- Fördern des Vernetzens von Wissen

Drei Dimensionen der Tiefenstruktur

3. Konstruktive Unterstützung

- Schwierigkeiten wahrnehmen
- individuelle Lernunterstützung/ Schülerorientierung (inhaltlich, methodisch, sprachlich)
- Aspekte der Strukturierung: adaptive Erklärungen, Fehlerkultur (Nutzung von Fehlern), Geschwindigkeit des Unterrichts
- Qualitätsaspekte der Beziehung: L-S-Interaktion, wertschätzendes konstruktives Klima

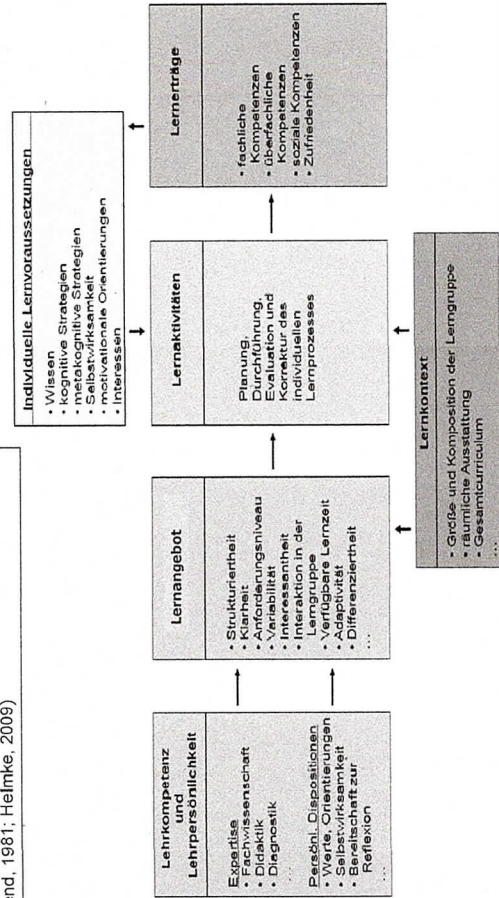
Unterrichtsqualität

Unterricht ist eine Lerngelegenheit, deren Qualität an der Nutzung des Lernangebots durch die Schülerinnen und Schüler (Lernaktivitäten), an den Effekten dieser Nutzung (fachliche und überfachliche Lernergebnisse) oder an den lernwirksamen Merkmalen der Lehrperson-Schüler-Interaktion (Lehr-Lern-Prozesse) gemessen werden kann.

Übergeordnetes Ziel ist neben der Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen die kontinuierliche Erweiterung der Kompetenzen zur Selbstregulation des eigenen Lernprozesses bei den Schülerinnen und Schülern.

Unterricht: Angebot und Nutzung

(vgl. Fend, 1981; Helmke, 2009)



Was ist guter Unterricht?

Oberflächen- und Tiefenstrukturen

Vortrag bei der Jahresarbeitsstagung des IQSH
am 10. und 11.10.2016

Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin

START
↓

Übersicht

- I Unterrichtsqualität definieren: Oberflächen vs. Tiefenstrukturen
- II Qualitätsmerkmale ermitteln: Dimensionen und Indikatoren
- III Unterricht gestalten: Adaptivität und Passung

1) Praktische Erfahrungen

Merkmale guten Unterrichts (H. Meyer)

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Klare Leistungserwartungen und klare Rückmeldung
10. Vorbereitete Umgebung

11

2) Empirische Befunde

Table Correlations Between Instructional Variables and Growth of Achievement

Instructional variables	Growth of achievement	
	Mathematics	
Management ^a		.36**
Structuredness ^a		.28**
Support ^b		.32**
Orientation toward compensation ^a		.17
Variability ^a		.28**
Social climate ^a		.18
Clarity ^b		.34**
Motivational quality ^c		.35**

^aHigh-inferential ratings of trained observers

^bStudents' perceptions, assessed on individual level and aggregated on classroom level

^cLow-inferential observations of student behavior during instruction

*p < .05

**p < .01

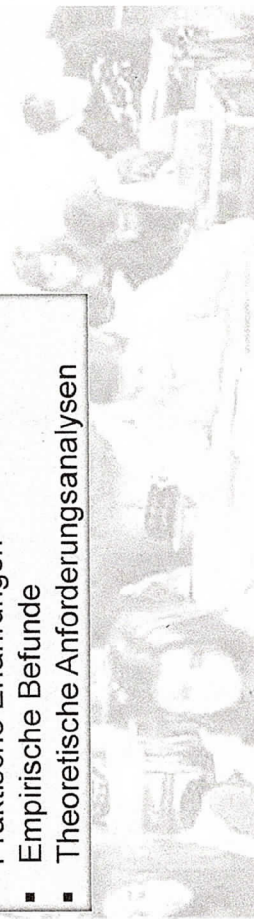
In: Helmke/Weinert 1997

12

III Qualitätsmerkmale ermitteln

Wie können (Prozess-)Merkmale guten Unterrichts ermittelt werden?

- 1) Praktische Erfahrungen
- 2) Empirische Befunde
- 3) Theoretische Anforderungsanalysen



10

Oberflächen- und Tiefenstrukturen

Oberflächenstrukturen:

- Aktivitätsstrukturen (Lehrevortrag, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Übergang ...)
- Unterrichtsskript (Direkte Instruktion, Konstruktivistischer Unterricht, Projektunterricht ...)

Tiefenstrukturen:

- Lehr-Lernprozesse
 - Lehrerverhalten: Erklärungen, Aufgaben, Fragen, Vergleiche, non-verbale Signale, Lob, Zurechtweisungen ...
 - Schülerverhalten: Aktivierungsgrad (Fragen, Antworten), Aufmerksamkeit, nonverbales Verhalten ...

(vgl. Sicht- und Tiefenstrukturen: Aebli, 1961; Klieme, 2006; Oser & Baeriswyl, 2001; Seidel, 2003; Kunter & Voss, 2011)

6

Indikatoren für Motivierungsqualität

- Zeigt die Lehrperson Enthusiasmus für ihr Fach?
- Stellt die Lehrperson den Gegenstand interessant dar?
- Wird den SuS deutlich, wozu sie etwas lernen?
- Wir den SuS deutlich, warum das Lernergebnis wichtig ist?
- Machen die Lernaktivitäten den SuS Spaß?
- Werden die SuS beim Lernen selbst aktiv?
- Fördert die Lehrperson durch ihre Rückmeldung das Zutrauen der SuS in die eigenen Kompetenzen?
- Erfahren die SuS Lernfolge?
- Vermittelt die Lehrperson, dass sie den SuS etwas zutraut?
- ...

Instruktion = Unterstützung der Informationsverarbeitung

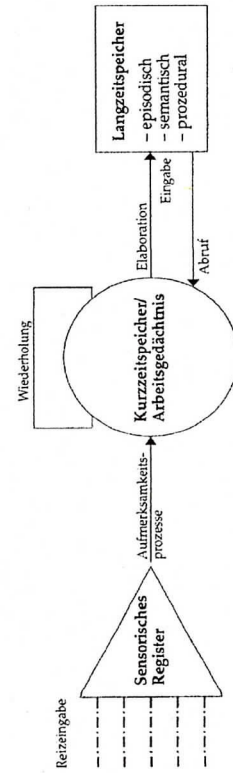
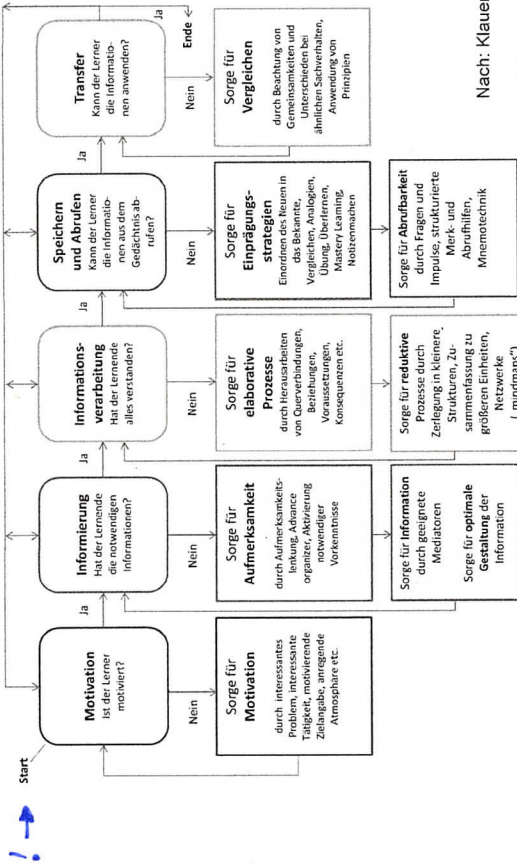


Abbildung 2: Dreispeichermodell des Gedächtnisses (nach Schermer, 1991)

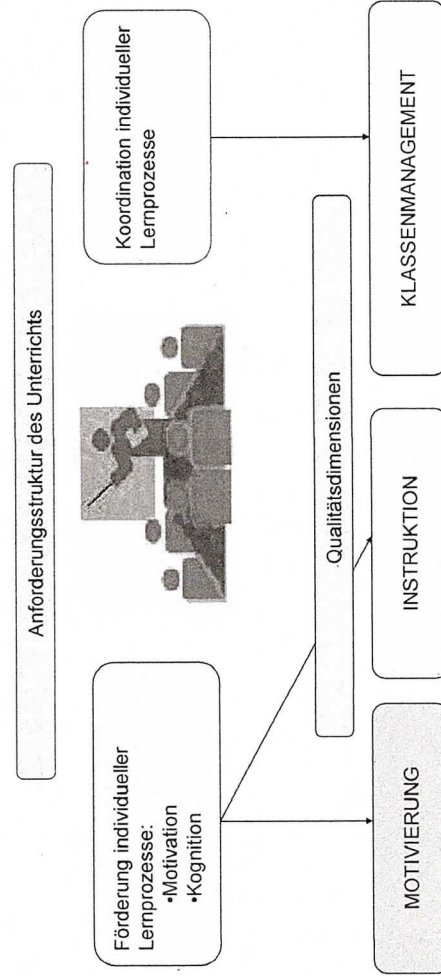
3) Anforderungsanalyse

Das Lehr-Lern-Prozessmodell



Nach: Klauer & Leutner 2007

Basisdimensionen des Unterrichts



Indikatoren für die Qualität des Klassenmanagement

- Sind klare Regeln erkennbar?
- Verhält sich die Lehrperson fair, verlässlich und unterstützend?
- Ist den SuS das Handlungsprogramm (wer soll wann, mit wem, welche Aktivitäten, wie lange ausführen) klar und deutlich?
- Verläuft der Unterricht flüssig und stockt nicht?
- Nutzt die Lehrperson Signale zur Lenkung der Interaktion?
- Sind effektive Routinen eingeführt?
- Werden möglichst viele SuS kontinuierlich eingebunden oder interagiert die Lehrperson nur mit einigen SuS?
- Wird für das Ergebnis von Arbeitsaufträgen Verantwortung eingefordert?
- Beziehen sich Ermahnungen auf Regeln
- Sind Zurechtweisungen klar und eindeutig?
- Sind Sanktionen adäquat?
- Werden angekündigte Sanktionen auch umgesetzt?
- ...

20

III Unterrichtsqualität gestalten: Adaptivität und Passung

22

Indikatoren für Instruktionsqualität

- Werden SuS über Lernziele orientiert?
- Sind Erklärungen eindeutig und klar?
- Sind die Aufgaben und Fragen kognitiv aktivierend?
- Werden SuS angeregt, Vermutungen/Hypothesen zu formulieren?
- Werden SuS angeregt, über ihr Vorgehen zu reflektieren?
- Werden Lernergebnisse verglichen?
- Erhalten Lernende ein konstruktives, kriteriengeleitetes Feedback?
- Erhalten SuS Hinweise, die sie zum Weiterdenken anregen?
- Werden SuS zur Anfertigung von Skizzen, Grafiken angeregt?
- Werden einzelne Aspekte verknüpft und im Zusammenhang betrachtet?
- Werden Fertigkeiten ausreichend geübt?
- Werden Anwendungs- und Projektaufgaben gestellt?
- ...

18

Klassenmanagement = (lerndienliche) Steuerung der Interaktion

Etablierung einer Interaktionsordnung

- Einführung von Regeln
- Verhaltensaufbau und Verhaltensmodifikation
- Einübung von Routinen und Ritualen

Steuerung des Unterrichtsflusses

- Aktivierung von Prozeduren durch Signale
- Steuerung der Aufmerksamkeit
- Umgang mit Störungen

Bearbeitung von Konflikten

- Unterbrechung des Unterrichtsflusses (Metakommunikation)
- Konfliktgespräche außerhalb des Klassenkontextes
- Einbezug Dritter (Schulleiter, Schulpsychologen)

(Ophardt & Thiel, 2013)

19

Adaptivität als Grundmerkmal effektiven Unterrichts

Effektivität eines bestimmten Unterrichtshandelns hängt entscheidend von den Voraussetzungen der SuS ab.

Die optimale Lehrmethode gibt es nicht! Die Wirksamkeit von Tiefenstrukturen ist abhängig vom Kontext.

Aptitude-Treatment-Interaktion Forschung (ATI):

- Ängstliche SuS benötigen mehr Ermutigung
- Schwächere SuS profitieren von strukturierten Lernumgebungen

Schooling and Achievement Differences

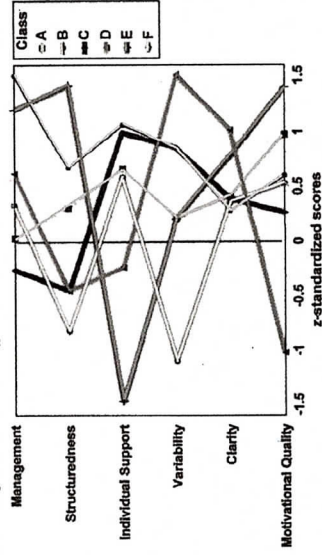


Figure 4. Instructional profiles of the six most successful classrooms (basis: achievement growth in mathematics).

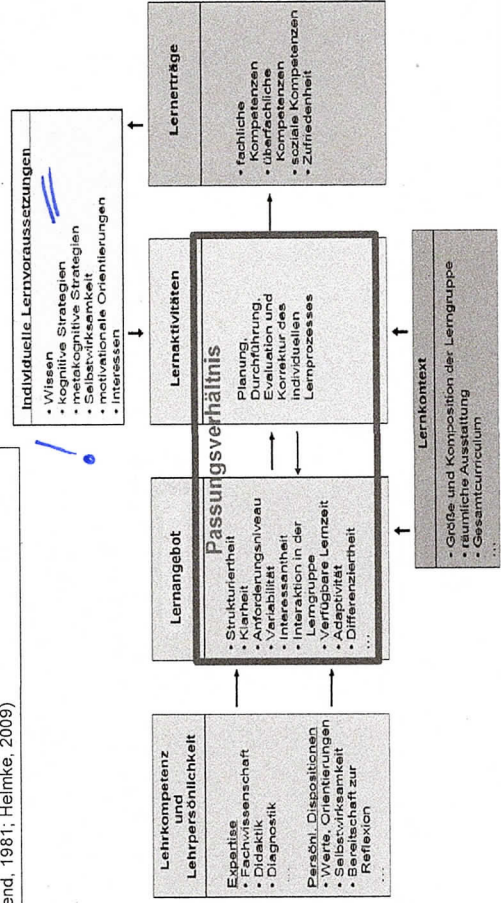
the determinants of scholastic achievement are multiple and compensatory in nature (cf. Helmke and Weinert 1997).

Lehrfunktionen	Lernfähigkeiten
I. Vorbereitung des Lernens • Orientierung über Ziele und Handlungen • Auswahl von Zielen • Relevanz der Lernziele deutlich machen • Aufbau der Motivation • Planung der Lernhandlung • Beginn der Lernhandlung • Aufmerksamkeit aktivieren • Rückbesinnung auf frühere Lernprozesse und auf Vorwissen	I. Lernen vorbereiten können • Sich über Ziele und Handlungen orientieren können • Lernziele auswählen können • Sich die Bedeutung von Lernzielen klar machen können • Sich selber motivieren können • Lernhandlungen planen können • Lernhandlungen in Gang setzen können • Aufmerksamkeit aktivieren können • sich rückbesinnen können auf frühere Lernprozesse und Vorwissen
II. Anleitung von Lernhandlungen mit dem Ziel • Verstehen und Behalten des Gelernten • Integration des Gelernten • Anwendung des Gelernten	II. Lernhandlungen ausführen können mit dem Ziel • Verstehen und Behalten des Gelernten • Integration des Gelernten • Anwendung des Gelernten
III. Handlungsregulation • Überwachung des Lernens • Prüfung des Lernens • Ggf. Korrektur des Lern- und des Lehrverfahrens • Auswertungen der Lernhandlungen • Rückbesinnung auf den Verlauf des Lernens	III. Lernhandlungen regulieren können • Lernen überwachen können • Lernen überprüfen können • Bei Problemen alternative Lernstrategien auswählen können • Lernhandlungen auswerten können • Sich auf Verlauf des Lernens rückbesinnen können
IV. Leistungsbewertung • Lernprozess und –ergebnisse bewerten • Rückmeldung über Lernprozess und –ergebnisse geben	IV. Leistungen bewerten können • Lernprozess und –ergebnisse realistisch bewerten können • Sich Rückmeldung über Lernprozess und –ergebnisse geben können
V. Motivation und Konzentration erhalten • Lernmotivation erhalten • Konzentration erhalten	V. Motivation und Konzentration erhalten können • Lernmotivation erhalten können • Konzentration erhalten können

Quelle: Simons 1992

Unterricht: Angebot und Nutzung

(vgl. Fend, 1981; Helmke, 2009)



Perspektiven der Unterrichtsbeurteilung

Lehrkräfte	SchülerInnen	BeobachterInnen
- Geringer Erhebungsaufwand - Differenzierte Einschätzung durch lange Erfahrung - Kennt sich selbst in verschiedenen Klassen	- Geringer Erhebungsaufwand - Soziale Vergleiche - Viele aggregierte Einschätzungen - Urteil über verschiedene Situationen - Korrellert hoch mit Lernzuwachsen	- Objektiv, unvoreingenommen - Explizierte Kriterien - Reliables Urteil durch „Expertenstatus“ - Vergleiche möglich - Konzentration auf die Beobachtungsaufgabe
- Wenig Vergleich mit anderen Lehrkräften - Geringe Objektivität - Korrellert schwach mit Lernzuwachsen - Selbstbeobachtung in Aktion ist schwierig	- Bedingte Reflexionsfähigkeit - Sympathie-Bias und andere Beurteilungsfehler - Aufwendig in der Vorbereitung (Datenschutz, viele Daten) - Maßstab evtl. unklar	- Aufwendig in Vorbereitung und Durchführung „window dressing“ - Urteil über eine/wenige Situation/en - Beobachtungsfehler

32

Unterrichtsqualität

Unterricht ist eine **Lerngelegenheit**, deren Qualität an der **Nutzung des Lernangebots** durch die Schülerinnen und Schüler (Lernaktivitäten), an den **Effekten dieser Nutzung** (fachliche und überfachliche Lernergebnisse) oder an den **lernwirksamen Merkmalen der Lehrperson-Schüler-Interaktion** (Lehr-Lern-Prozesse) gemessen werden kann.

Unterrichtsqualität ist als **Passungsverhältnis** zwischen Lernzielen, individuellen Voraussetzungen der SuS und Lehrperson handeln zu beschreiben.

Übergeordnetes Ziel ist neben der Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen die **kontinuierliche Erweiterung der Kompetenzen zur Selbstregulation des eigenen Lernprozesses** bei den Schülerinnen und Schülern.

33

Unterrichtsqualität beurteilen

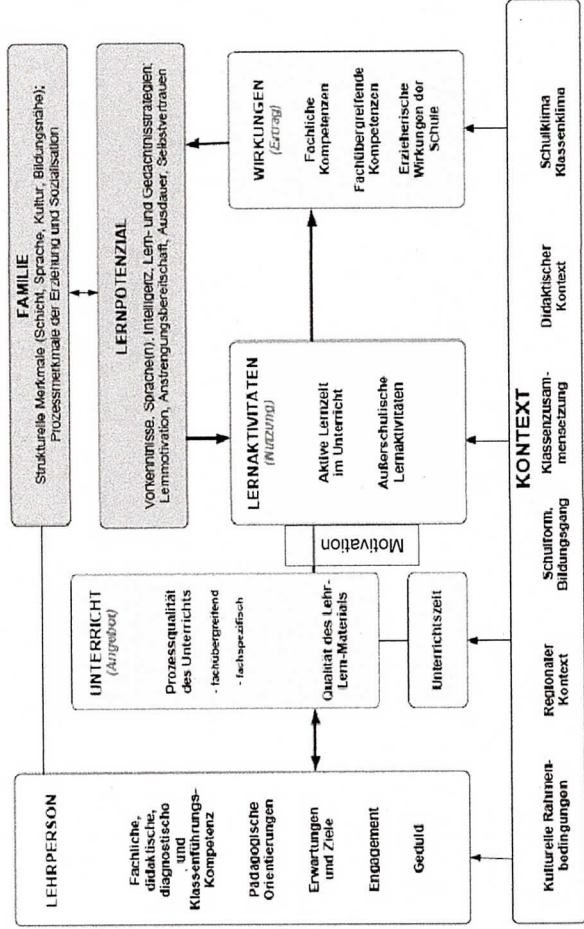
Festlegung der Perspektive

- Lehrer
- Schüler
- Beobachtende

Festlegung des Beurteilungsmaßstabes

- Kriteriale Bezugsnorm
- Soziale Bezugsnorm
- Individuelle (ipsative) Bezugsnorm

34



Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke 2007, S. 2)

John Hattie (Orig. 2009/deutsche Übersetzung 2013): Lernen sichtbar machen

Höchst verdienstvoll:

Hattie hat eine ungeheuer eindrucksvolle Bündelung und Verdichtung der im englischen Sprachraum publizierten quantitativen vorgehenden empirischen Lehr-Lern- und Schulforschung vorgelegt (Basis: 52 637 Einzelstudien, über 800 Metanalysen)

Was Hattie durchaus selbst sieht:

Die Ergebnisse seiner Meta-Meta-Analysen lassen sich nicht ohne Weiteres in praktische Handlungsrezepte für Lehrerinnen und Lehrer umsetzen

Hauptbotschaften (zitiert nach Terhart 2011):

„Unterricht ist dann erfolgreich, wenn Lehrer das Lernen mit den Augen der Schüler sehen und Schüler sich selbst als ihre eigenen Lehrer betrachten“ (S. 281). „Insgesamt sind ... diejenigen Lehrer wirksam, die aktivierende Unterrichtsmethoden anwenden, die hohe Erwartungen an ihre Schüler haben und denen es gelingt, eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen“ (S. 285).



Hans Werner Heymann

Akzente für einen lernwirksamen Unterricht

Impulsvortrag im Rahmen des Forums Sek II

„Lernwirksamer Unterricht“

Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung Hamburg, 08.11.2013

Akzente für einen lernwirksamen Unterricht

1. Was heißt „lernwirksamer Unterricht“?
 - Ein „Angebots-Nutzungs-Modell“ der Unterrichtswirksamkeit
 - Hattie – anregend, aber kein „heiliger Gral der Unterrichtsforschung“
 - Unterscheidung von „Sicht-“ und „Tiefenstrukturen“
 - Den eigenen Unterricht verbessern – wo ansetzen?
2. Grundvoraussetzungen lernwirksamen Unterrichts
 - Effektives Classroom Management
 - Kognitive Aktivierung
 - Individuelle Förderung
 - Feedback-Kultur
3. Zwei Ansätze etwas näher betrachtet – auch für die Oberstufe geeignet?
 - Binnendifferenzierung – ein Unterrichtsprinzip
 - Kooperatives Lernen – ein Unterrichtskonzept
4. Besseres Wissen garantiert noch keine bessere Praxis

Juba buech

1. Effektives Classroom Management (Klassenführung)

Sammelbegriff für alle Maßnahmen (Handlungen, Strategien), die dazu dienen, in der Klasse einen Rahmen für störungsfreies und zielgerichtetes Lernen herzustellen und aufrechtzuerhalten

Forschungen von J. S. Kounin:

- Disziplin
- Allgegenwärtigkeit („Augen im Hinterkopf“)
- Reibungslosigkeit
- Gruppenfokus (Aufmerksamkeit für alle Schüler der Klasse)
- Abwechslung und Herausforderung

Wichtig: Zur Eindämmung von Störungen ist geeignete Prävention entscheidender als nachträgliche Reaktion

Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen

Sichtstrukturen

beziehen sich auf alle Unterrichtsmerkmale, die auch Außenstehenden durch Beobachtung leicht zugänglich sind

- Beispiele: Organisationsmerkmale des Unterrichts, Unterrichtsmethoden, Sozialformen

Tiefenstrukturen

beziehen sich auf die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten und die Qualität der Interaktionen zwischen den handelnden Personen

- Beispiele: Umgang mit Lernzeit und Störungen („Classroom Management“), Grad der kognitiven Anregung, Intensität der inhaltlichen Auseinandersetzung, individuelle Förderung und Unterstützung, Qualität der Rückmeldungen

3k's:
1. Klassenführung
2. kogn. Aktivierung
3. kognitive Unterstützung

2. Kognitive Aktivierung

... zielt darauf ab, aktive Denk- und Problemlöseprozesse in Gang zu setzen

... soll zu einer aktiven geistigen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff führen

... fördert das Einbetten der zu lernenden Sachverhalte in größere Zusammenhänge und das Verstehen

... dient dem Aufbau gut vernetzter und transferfähiger Wissensstrukturen

... erleichtert die Anwendung des Gelernten in neuen Zusammenhängen

Wichtig: möglichst oft Aufgaben stellen, die sich nicht einfach durch abrufbares Wissen oder durch Anwendung von Routineschemata bearbeiten lassen, sondern aktive Problemlöseprozesse erfordern (Bekanntes neu verknüpfen, auf neue Situationen anwenden ...)

Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen (2)

Die neuere Unterrichtsforschung hat gezeigt:

- Die vorliegenden Sichtstrukturen und die Qualität der Tiefenstrukturen variieren weitgehend unabhängig voneinander.
- Die Sichtstrukturen geben zwar einen Rahmen für die Unterrichtsgestaltung vor, doch
- wenn es darum geht, die Lernerfolge der Schüler zu erklären, sind die Tiefenstrukturen wesentlich entscheidender.

(überblicksartig zusammenfassend zu diesem Teilthema:
Kunter/Trautwein 2013, S. 64 ff.)

3. Konstruktive Unterstüßung

3. Individuelle Förderung

These

Der Anspruch auf optimale individuelle Förderung und die Einhaltung von Bildungsstandards stehen in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zueinander. An einer guten Schule, in einem guten Unterricht lassen sich diese Spannungen ansatzweise dynamisch ausbalancieren, nicht jedoch auflösen.

- ... heißt, den einzelnen Schüler entsprechend seinen Begabungen und Möglichkeiten optimal zu unterstützen
- ... setzt einen „Blick für“ die Unterschiedlichkeit der Schüler und ein konkretes Einlassen auf ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen voraus
- ... kann durch gezieltes „Diagnostizieren“ unterstützt werden
- Individuelle Förderung ist kein Selbstzweck, sondern *Mittel*, über das Schulen den berechtigten Bedürfnissen ihrer Schüler und ihrem Bildungsauftrag besser gerecht werden können.
- Binnendifferenzierung ist ein *Mittel*, um besser individuell fördern zu können.
- Diagnostizieren ist ein *Mittel*, um besser differenzieren und individuell fördern zu können.

3. Feedback-Kultur

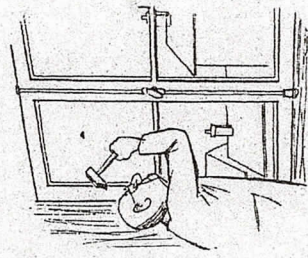
Effektives Lehren und Lernen ist auf Rückmeldungen, auf Resonanz und Austausch angewiesen

Unterrichtsqualität profitiert vom Feedback, das

- Schüler vom Lehrer
- Schüler von Mitschülern
- Lehrer von den Schülern
- Lehrer von Kollegen bekommen.

„Herausfordernde Ziele erhöhen die Effektivität und den Bedarf nach Feedback. Wenn das Ziel einfach ist, ist Feedback nicht nötig. Aber wenn es schwierig ist, besteht auch eine Notwendigkeit dafür“ (Hattie 2013, S. 291).

Egal welches Feedback, wichtig ist
das richtige Werkzeug



3. Individuelle Förderung

Unter dem Ziel der individuellen Förderung sind die entscheidenden Leitfragen nicht

- Welcher Stoff ist laut Lehrplan/Schulbuch dran?
- Was macht Schüler(in) X darauf bezogen falsch?
sondern:
- Was kann X schon und was kann X noch nicht?
- Was könnte das nächste Ziel sein, das X angesichts seines Lernpotenzials erreichen könnte?
- Was braucht X jetzt?

Wichtig: Ohne eine aktive Mitwirkung, ohne ein aktives Sich-Einlassen der Schüler kann individuelle Förderung nicht gelingen.

Was ist unter „Binnendifferenzierung“ zu verstehen?

Der Begriff „**Binnendifferenzierung**“ (synonym: „**Innere Differenzierung**“) hat eine deskriptive und eine normative Komponente.

- *Deskriptiv* ist „Binnendifferenzierung“ ein **Sammelbegriff** für alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Schulklasse getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Schüler – vor allem im Blick auf ihre optimale individuelle Förderung – gerecht zu werden.
- *Normativ* ist Binnendifferenzierung als **Unterrichtsprinzip** zu verstehen. Als Appell für Lehrer lässt sich dieses Prinzip so formulieren:

Gestalte deinen Unterricht so, dass er möglichst vielen deiner unterschiedlichen Schüler für ihr Lernen geeignete Zugänge bietet!

Geschlossene und offene Formen der Binnendifferenzierung

- *Geschlossen*: Schülern werden vom Lehrer individuelle Lernwege zugewiesen.

Voraussetzungen: vorgegebenes Curriculum, möglichst zuverlässige individuelle Diagnosen

- *Offen*: Schüler bekommen die Gelegenheit, innerhalb einer anregungsreichen Lernumgebung und innerhalb eines klaren Rahmens ihre Lernwege weitgehend selbst zu bestimmen.

Voraussetzungen: Methodenkompetenz auf Schülerseite, u. a. Selbsteinschätzungskompetenzen, anderes Rollenverständnis auf Lehrerseite

2. Aufgabe: Binnendifferenzierung und Koop. Lernen Blitzlichter ...

Aus einer eigenen Umfrage zur Binnendifferenzierung (Heymann 2010):

- „... gibt es nicht, außer in den Köpfen von Hochschullehrern“
- „... keine Notwendigkeit: Ich will doch die Unterschiede zwischen den Kindern nicht noch vergrößern“
- „... sag das für viele: Die Angst des Lehrers, den großen Zügel zu verlieren, ist unendlich groß“

Aussage eines Lehrers nach Wischer/Trautmann (2010):

- „Binnendifferenzierung ist für mich das Wort des schlechten Gewissens ... da gibt es einen Anspruch, aber ich tue es nicht, also bin ich ein schlechter Lehrer“

Solzbacher (2008) befragte schulformübergreifend Lehrer(innen):

- 90 Prozent hielten individuelle Förderung für unmöglich, meinen, Individualisierung sei „zu anstrengend“

Umgang mit heterogenen Gruppen als Herausforderung

Objektive Schwierigkeiten beim Umgang mit heterogenen Gruppen ergeben sich aus ...

- der Tradition des deutschen Bildungssystems
- Vorgaben der gegenwärtigen Bildungspolitik
- „Schranken in den Köpfen“
- der bislang üblichen Lehrerausbildung: Lehrer werden in unzureichendem Maße auf einen didaktisch und pädagogisch sinnvollen Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorbereitet

Allgemeine Anregungen zur Gestaltung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen (Forts.)

- Beurteilung durch den Lehrer wird ergänzt durch Verfahren der Selbstbewertung und -kontrolle sowie Mitschüler-Feedback
- Besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, beim Eindringen in neue Gebiete die Anfänge zu sichern und individuelle Lücken, wo sie erkennbar werden, rasch zu schließen
- Alle projektartigen Aktivitäten bieten vorzügliche Möglichkeiten, in Binnendifferenzierung einzusteigen
- Wenn im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch die Schüler nicht in erster Linie als Informanten über einen unterstellten kollektiven Lernstand angesprochen werden, sondern als Schülerpersönlichkeiten mit individuellen Stärken und Schwächen, kann auch einem solchen Unterrichtsgespräch Differenzierungsqualität zugesprochen werden

Binnendifferenzierung – zwei Beispiele

Beispiel 1: Stationenlernen im Biologiekurs

Thema: „Zellen und ihre Bestandteile – ein Rundgang durch die Zelle“

Beispiel 2: Gruppenpuzzle im Soziologiekurs

Thema: „Einführung in Theorien sozialer Ungleichheit“

Quelle: Lau/Boller (2012, S. 29. f.)



Allgemeine Anregungen zur Gestaltung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen

- Aufgaben fordern heraus, wecken Neugier und können auf unterschiedlichen Bearbeitungswegen und Niveaus bearbeitet werden
- Themen verbinden möglichst oft Sacherschließung mit Erlebnis und Anschauung
- Die vom Lehrer angebotene Zugänge aktivieren unterschiedliche Intelligenzen und berücksichtigen unterschiedliche Kompetenzen
- Übungen werden variabel, anregend und „intelligent“ gestaltet
- Kompetenzorientierte Lernbegleitung und Beurteilung nehmen die individuelle Kompetenzentwicklung in den Blick (Stichworte: Portfolio, individuelle Bezugsnorm, verpflichtende Beratungsgespräche)
- Der Unterricht sollte möglichst so angelegt sein, dass jeder Schüler seine Lernfortschritte kontinuierlich erfahren kann.

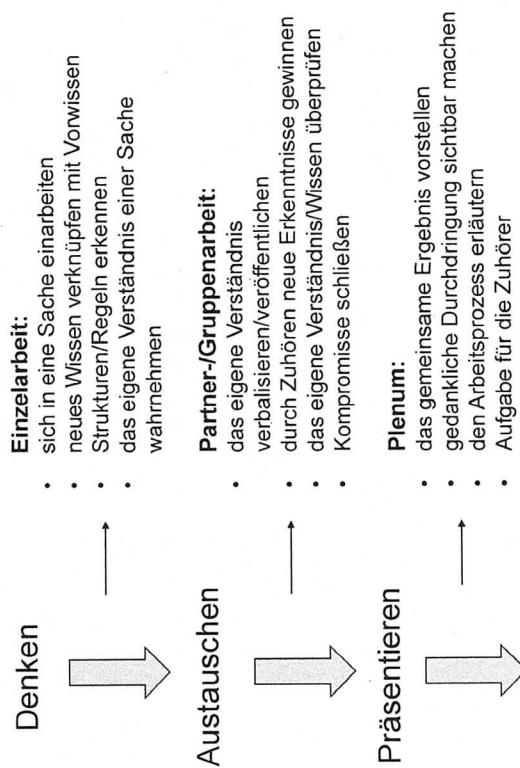
Die von Politik und Schulaufsicht an die Schulen herangetragenen Ansprüche sind oft widersprüchlich und nicht bruchlos umsetzbar. Es ist Pflicht und Recht der Schulen und der Lehrer, unter pädagogischen und pragmatischen Gesichtspunkten zu filtern – nicht zuletzt, um der „Überforderungsfalle“ zu entgehen.

(„PIGSFace“)

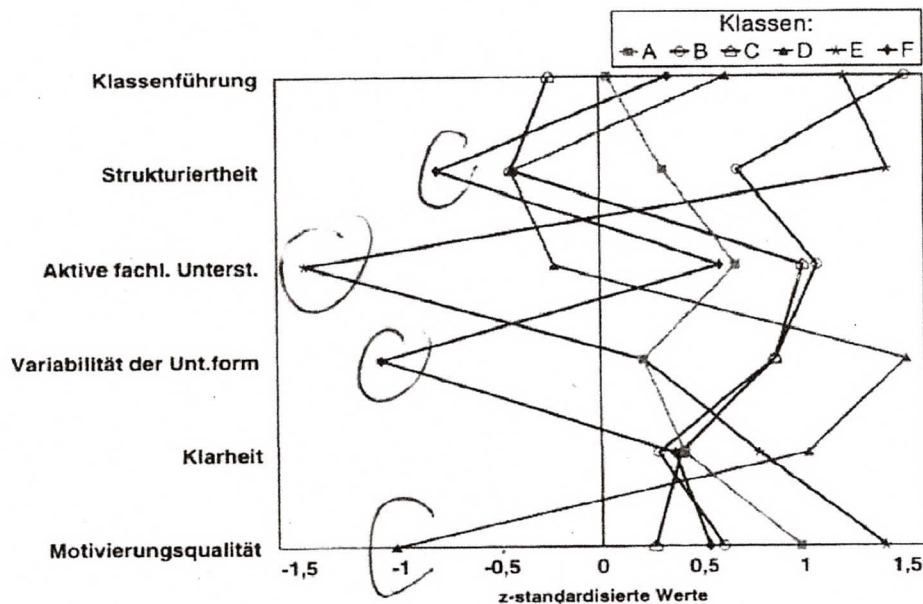


- P**ositive Interdependence (positive Abhängigkeit)
- I**ndividual Accountability (individuelle Verantwortlichkeit)
- G**roup Processing (Reflexion des Gruppen- und Arbeitsprozesses)
- S**ocial Skill Development (Entwicklung sozialer Kompetenzen)
- F**ace to Face Interaction (Interaktion von Angesicht zu Angesicht)

Kooperatives Lernen – Dreischritt



(nach Brüning/Saum (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen)



Das überraschende Ergebnis der SCHOLASTIK-Studie: Gerade in den sechs „best practice“-Klassen gab es eine **erhebliche Streuung** im Ausprägungsgrad einzelner Merkmale und einige sehr deutliche „Ausrutscher“. Einzelne Klassen zeigten sehr schlechte Werte bei den von mir in der Abbildung eingekreisten Variablen - sie zählten dennoch zu den sechs besten. Allerdings wissen wir nicht, ob diese Schulklassen vielleicht noch bessere Leistungen gezeigt hätten, wenn auch die „Ausrutscher-Variablen“ stark gemacht worden wären. Ich folgere daraus:

These: Gerade Lehrpersonen mit hohem Leistungsvermögen entwickeln ein je eigenes Profil ihres Unterrichts. Sie können Schwächen in einen Bereich durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

Deshalb wäre es grundverkehrt, bei der Qualitätssicherung und –steigerung alle Lehrpersonen „über einen und denselben Leisten“ spannen zu wollen. Ein Kollegium ist wie ein bunter Blumenstrauß. Da gibt es diese und jene Farben und hin und wieder auch eine leicht angetrocknete Blume.

4.4 “Auf die Lehrpersonen kommt es an”

Wie hoch ist der durchschnittliche Anteil der Lehrpersonen am unterrichtlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler? Der Neuseeländer John Hattie (2009; 2012) hat sich getraut, auf der Grundlage von 800 sogenannten Metaanalysen eine Meta-Meta-Analyse durchzuführen und so zu generalisierten quantifizierten Aussagen über jene Variablen zu kommen, die den Lernprozess der Schüler positiv beeinflussen können. In einer Vorstudie (2003) hat er aus seinen vielen Einzelberechnungen ein Kreisdiagramm gemacht:

Autor Hilbert Meyer; Ergebnisse der Scholastic-Studie (Weinert, Meyer 1997)

Kriterien guten Unterrichts nach Hilbert Meyer

Natürlich gibt es kein Geheimrezept für „guten“ Unterricht. Mithilfe der von verschiedenen Autoren aufgestellten Kriterienkataloge (Kriterienmixe, wie Hilbert Meyer es nennt) lassen sich aber dennoch Aussagen über „möglichst guten“ Unterricht machen. Doch zuvor sollte erst einmal definiert werden, was „guter Unterricht“ eigentlich ist. Hilbert Meyer meint dazu:

Definition: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem

- (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
- (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
- (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
- (4) eine sinnstiftende Orientierung
- (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.

(aus: Hilbert Meyer, Kriterien guten Unterrichts)

Meyer stellt daher einen Kriterienmix zusammen, anhand dessen der eigene Unterricht reflektiert und ggf. verbessert werden kann:

10 Merkmale guten Unterrichts (Hilbert Meyer)

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und "übefreundliche" Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

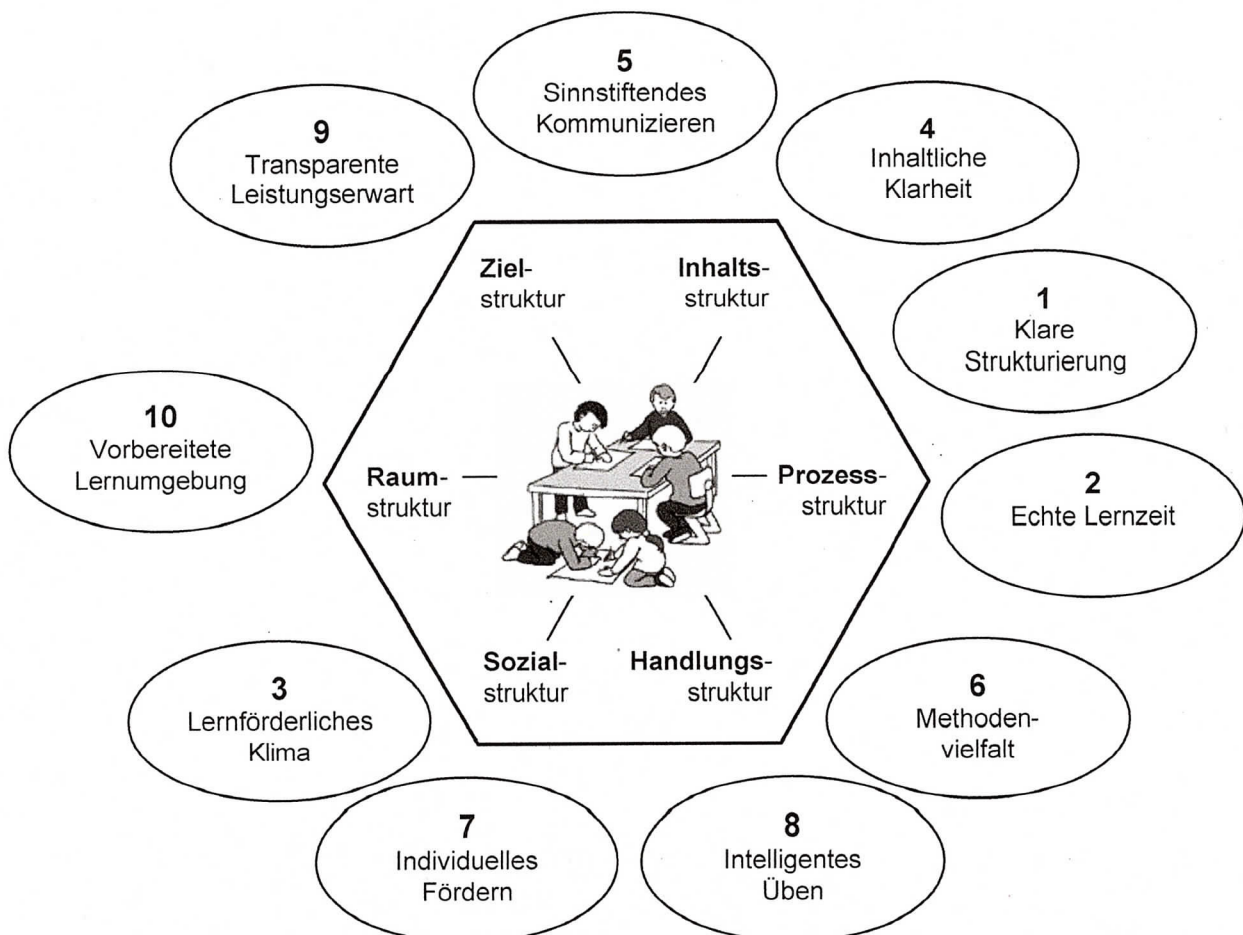
(Quelle und kostenloser Buchauszug:

<http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.48939.de/?hasjs=1&parentID=1.c.133570.de&gsid=1.c.131741.de&id=48939>)

Zehn Merkmale guten Unterrichts (nach H. Meyer)

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (durch erkennbare Struktur; roter Faden; sinnvolle Unterrichtsschritte; Zielklarheit; klare Aufgabenstellung; konsequentes Handeln; Rollenklarheit; Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement; Pünktlichkeit; gute Vorbereitung; Entlastung durch Routinen; Auslagerung von Zeitdieben; Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs; Konzentrationsübungen)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge; Stärkung des Könnensbewusstseins)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Programmübersicht und advance organizer; plausibles Vorgehen; Vernetzung mit dem Vorwissen; kumulatives Lernen; passendes Anspruchsniveau; Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung; Metareflexion)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (durch Vielfalt der Sozialformen und Methoden; Lernaufgaben)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch Lerndiagnostik und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Begabungen und Interessen)
8. **Intelligentes Üben** (durch passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „über freundliche“ Rahmenbedingungen; durch Übungserfolge; durch angemessene Verteilung und Abwechslung; durch Kontrolle und Bestätigung; Bewusstmachen von Lernstrategien)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Didaktisches Sechseck



Merkmale guten Unterrichts

Eine Übersicht

MERKMALE GUTEN UNTERRICHTS NACH HILBERT MEYER

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung

MERKMALE DER UNTERRICHTSQUALITÄT NACH ANDREAS HELMKE

- Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
- Effiziente Klassenführung und Zeitznutzung
- Lernförderliches Unterrichtsklima
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Schülerorientierung, Unterstützung
- Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
- Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben
- Vielfältige Motivierung
- Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

MERKMALE ERFOLGREICHEN UNTERRICHTS NACH HANS HAENISCH

- Unterricht Struktur geben und Klarheit über Ziele herstellen
- Grundformen des Unterrichts gut ausbalancieren
- Wissen- und Kompetenzerwerb leiten und organisieren
- Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten
- Selbstgesteuertes Lernen zulassen und unterstützen
- Lernen in sinnstiftende Kontexte einbinden
- Variationsreich Üben und Wiederholen
- Lern- und Leistungssituationen trennen
- Erfahrung von Kompetenzzuwachs ermöglichen
- Systematisch Gelerntes in lebenspraktischen Situationen anwenden
- Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zeigen
- Lernstoffe vertikal vernetzen
- Lösungswege gemeinsam diskutieren
- Zeit zum Lernen lassen
- Lernhandlungen auswerten und glaubwürdige Rückmeldungen geben

Entwicklung schulischer Leistungen – Was wirkt?

Empirische Befunde der Forschungssynthese von John Hattie (2009)

- Hattie et al. haben die Ergebnisse aus über 50.000 Studien mit 83. Mio. Schülerinnen und Schüler aufgearbeitet.
- Es ist eine Meta-Analyse zur Zusammenfassung vieler Studien zu erfolgreichem Lernen
- Mittelung der Effektstärken: Wie stark wirkt (im Mittel) eine Einflussgröße A auf das Ergebnis B?

Interpretation der Effektstärke d?

- $d < 0$: Maßnahme senkt Lernerfolg
- $0 < d < .20$: kein bzw. zu vernachlässigender Effekt
- $.20 < d < .40$: kleiner Effekt
- $.40 < d < .60$: moderater Effekt
- $d > .60$: großer Effekt

1 Was schadet?	2 Was hilft nicht und schadet nicht?
– Mobilität (Umgänge) $d = -.34$ – Krankheit $d = -.20$ – Fernsehen $d = -.18$ – Alleinerziehende Eltern $d = -.17$ – Sitzenbleiben $d = -.16$ – Sommerferien $d = -.09$	– Offener Unterricht $d = .01$ – Leistungsgruppierung $d = .12$ – Interne Differenzierung $d = .16$ – Web-basiertes Lernen $d = .18$ – Team Teaching $d = .19$
3 Was hilft ein wenig?	
– Reduzierung der Klassengröße $d = .21$ – Individualisiertes Lernen $d = .22$ – Teaching to the Test $d = .22$ – Finanzielle Ausstattung $d = .23$ – Summer Schools $d = .23$ – Integration/Inklusion $d = .28$ – Hausaufgaben $d = .29$ – Externe Differenzierung für Leistungsstarke $d = .30$	– Entdeckendes Lernen $d = .31$ – Induktives Unterrichten $d = .33$ – Regelmäßige Leistungskontrollen $d = .34$ – Störungsprävention $d = .34$ – Schulleitung $d = .36$ – Computergestütztes Unterrichten $d = .37$ – Lehrerfortbildung $d = .37$ – Time on task $d = .38$ – Zusatzangebote für Leistungsstarke $d = .39$
4 Was hilft schon mehr?	5 Was hilft richtig viel?
– Angstreduktion $d = .40$ – Kooperatives Lernen $d = .41$ – hohes Selbstvertrauen der Schüler $d = .43$ – Kleingruppenlernen $d = .49$ – Classroom Management $d = .52$ – Peer Tutoring $d = .55$ – Herausfordernde Ziele setzen $d = .56$ – Concept Mapping $d = .57$ – Arbeit mit Lösungsbeispielen $d = .57$ – Direkte Instruktion $d = .59$	– Regelmäßige Tests mit Feedback $d = .62$ – Metakognitive Strategien $d = .69$ – Verteiltes vs. massives Lernen $d = .71$ – Lehrkraft-Schüler-Verhältnis $d = .72$ – Feedback $d = .73$ – Klarheit der Instruktion $d = .75$ – Micro-Teaching $d = .88$ – Akzelerationsprogramme $d = .88$ – Formatives Assessment $d = .90$

Formatives Assessment

- ? Assessment umfasst die Beobachtung des Lerners, des Unterrichtsgesprächs und die Analyse von Lernprodukten, Hausaufgaben und Tests.
- ? Assessment umfasst die Aktivitäten der Lehrkräfte und der Schüler, aus denen Informationen gewonnen werden, um die Lehr- und Lernkultur im Unterricht zu verbessern.
- ? Formatives Assessment ist die Nutzung der gewonnenen Informationen, um den Lehr- und Lernvorgang im Unterricht an die Lernstände der Schüler anzupassen (Mikro-Adaptivität).

Ausgewählte Kritik an der Hattie-Studie „Visible Learning“

Quelle: Homepage der Studie Visible Learning, 2014

Helmke nennt die Studie einen Meilenstein der empirischen Forschung zum Lehren und Lernen. Die Idee Metaanalysen nochmals zusammenzufassen bislang neu und ergibt nie zuvor dagewesene Datenbasis aus 138 Variablen.

John Hattie selbst verweist im Rahmen seiner Studie auf die Beschränkungen seiner Studie.

- **Methodik:**
 - Prüfung der zugrunde gelegten Studien in Bezug auf **Qualität und Validität** nicht vorgenommen
 - Interpretation der Effektstärke d – was heißt das in der Wirklichkeit?
 - Mittelwerte verschleiern die Komplexität im Unterricht
 - Definition von Variablen und Einflussgrößen klar?
 - Übertragbarkeit der Erkenntnisse auf andere Länder, als der zugrundeliegenden oft angloamerikanischen Studien (Entwicklungsländer nicht!, Asien nur beschränkt, deutschsprachige Erkenntnisse wenig eingeflossen, z.B. Schulferien D 6 Wochen versus USA teilw. 18 Wochen, daher eher lernabhängiger Effekt bei Hattie, aber nur durchschnittlich!)
- **Hintergrund- und Kontextvariablen**
 - Z.B. soziale Herkunft bleiben unberücksichtigt – politische Entscheidungen müssen diese aber mit einbeziehen
- Einzige Dimension schulischen Lernens (Unterrichtserfolg) als **messbare Lernergebnisse nur im kognitiven Bereich** untersucht und interpretiert – weitere Kompetenzbereiche nicht!
- Anwendbarkeit der Erkenntnisse im **Unterrichtsalltag**
 - nur bedingt, da meisten erfolgreiche Effekte aus Innovationsprogrammen stammen – nicht aus „normalem“ Unterrichtsalltag, z.B. stark reduzierte Klassengröße
- Korrelation vs. Kausalzusammenhang
 - Das zentrale Wort Effektstärke behauptet eine **Kausalität, die oft nicht haltbar** ist – etwas ist signifikant, dennoch sollten Lehrer dies nicht zwingend auch tun.

Ausgewählte Kritik an den Kriterien guten Unterrichts

(Methodische Schwachstellen von Unterrichtsqualitätsstudien)

Aus: Mülhausen U. (2011): „Über Unterrichtsqualität ins Gespräch kommen“.

- Allein Helmke und H. Meyer finden mehr unterschiedliche „Merkmale“ als gemeinsame, zumindest in der Formulierung
- Die Sammelbezeichnung „**Merkmal**“ wird genutzt für
 - Beobachtbare Aspekte der Unterrichtsgestaltung (z.B. individuelles Fördern)
 - Komplexe Konstrukte (z.B. Methodenvielfalt)
 - Prinzipielle nicht beobachtbare Resultate innerpsychischer Prozesse (z.B. Klarheit)
 - Schulische Rahmenbedingungen, die Lehrer nur bedingt beeinflussen können (z.B. vorbereitete Umgebung)
- **Indikatoren** zur Beobachtung der Merkmalsausprägung sind oft schwierig zu finden (z.B. sinnstiftendes Kommunizieren)
- Sind im Kern **bereits viel früher** und immer wieder durch Unterrichtsforschung „herausgefunden“ worden (z.B. Stöcker 1960)
- Bis heute **keine** über Common-sense-Argumente hinausgehende **empirische Fundierung**, dass einzelne Merkmale oder Merkmalbündel zwingend Unterrichtserfolg ergeben.
 - Bsp: dt. SCHOLASTIK-Studie: „Es scheint eine ganze Reihe sehr unterschiedlicher Wege zum gleichen Ziel zu geben. Dies zeigt, wie problematisch es wäre, in präskriptiver Absicht von „Schlüsselmerkmalen“ oder notwendigen Bedingungen eines erfolgreichen Unterrichts zu sprechen.“ (Helmke und Weinert 1997, 258, zit. Nach Mülhausen 2011, 79)
 - Large-scale-Studien basieren (auch heute noch) auf äußerst **schlichten Modellannahmen**, wie Unterrichtserfolg entsteht: Diese Merkmale müssen quantitativ erfassbar sein durch Unterrichtsbeobachtung und ggf. Befragung von Lehrern und Schülern.
- Unterrichtserfolg wird gemessen als **ermittelter Leistungszuwachs in schriftlichen Tests (meist Rechtschreibung und reproduktive Mathematikaufgaben)**, weil leicht abtestbar in einem Zeitintervall. Der **Großteil schulischer Bildung** wird aus messtechnischen Gründen **ausgeblendet!**
- **Beobachter/Befrager** hospitieren ein- oder mehrmals im Unterricht und müssen nach kurzer Testeinweisung dabei die Merkmale (z.B. Scholastik-Studie 27 je Stunde) auf einer i.d.R. fünfstufigen Skala einschätzen. Die Qualität der Studien hängt offenbar wesentlich von der **Urteilskraft dieses Personals** ab, das i.d.R. Lehramtsstudenten, studentische oder wissenschaftliche Hilfskräfte oder Diplompädagogen oder Diplompsychologen sind, u.U. auch Doktoranden.
- **Wenigste** dürften über **längere Unterrichtserfahrung** (z.B. auch in der untersuchten Klassenstufe) verfügen.
- **Merkmalsdefinitionen** sind zwischen verschiedenen Autoren z.T. stark **unterschiedlich**.

Wichtiger als das, was wir machen, ist, wie und warum wir es machen

Einführung in die Reihe »Hattie praktisch«

KLAUS ZIERER

Mythos Fachkompetenz

Es zählt zu den hartnäckigsten Mythen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, dass eine erfolgreiche Lehrperson die ist, die besonders viel Fachwissen besitzt. Die ganze universitäre Lehrerbildung basiert auf dieser Annahme und gibt dem Fachstudium dementsprechend den größten Raum. Wie kann es aber sein, dass die Fachkompetenz in der Hattie-Studie (siehe Kasten) mit ei-

nem d-Wert von 0,09 fast einen Null-effekt auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler hat? Geht man vom Unterricht als einer Interaktion zwischen Schülern und dem Lehrer aus, die sich im Stoff begegnen, ist eine Erklärung dafür schnell gefunden (vgl. Zierer 2015): Wir alle kennen Menschen, die ungeheuer viel wissen, es aber nicht erklären können. Ihnen fehlt es an didaktischer Kompetenz. Und wir alle kennen Menschen, die ungeheuer viel wissen, aber so unnahbar sind, dass sie keinen Bezug zum Gegenüber aufbauen können. Diesen mangelt es an pädagogischer Kompe-

tenz. Insofern reicht Fachkompetenz alleine nicht aus, um erfolgreich unterrichten zu können. Sie muss flankiert werden von didaktischer und pädagogischer Kompetenz – und erst in dieser Trias kann sie wirksam werden und nimmt dabei sicherlich eine Schlüsselrolle ein (Abb. 1).

Pädagogische Expertise als Symbiose von Kompetenz und Haltung

So überzeugend diese Überlegungen auch sein mögen: Die Trias aus Fachkompetenz, didaktischer Kompetenz und pädagogischer Kompetenz reicht nicht aus, um erfolgreich zu unterrichten. Vielmehr wissen wir aus vielen Studien, dass es gerade in pädagogischen Kontexten nicht so sehr darauf ankommt, *was* wir machen, sondern auch und vor allem darauf, *wie* und *warum* wir etwas machen. Insofern ist nicht die Kompetenz in Form von Wissen und Können ausschlaggebend, sondern die Haltung in Form von Wollen und Werten – und alle genannten Aspekte hängen voneinander ab: Können basiert auf Wissen, das erst abgerufen wird, wenn ein Wollen vorhanden ist. Und dafür gibt es immer Gründe, so dass das Wollen auf einem Werten fußt. Kann eine Lehrkraft auf das nötige Können, Wissen, Wollen und Werten zurückgreifen, wird sie in einer Situation entsprechend handeln. Und, sofern der Kontext günstig ist, wird sie in ihrem Tun auch erfolgreich sein. Fehlt einer der genannten Aspekte, beispielsweise das Wollen,

John Hattie ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Melbourne und gilt weltweit als einer der einflussreichsten Bildungsforscher. Der Grund für seinen Erfolg ist sein Buch »Visible Learning« aus dem Jahr 2009 (2013 veröffentlicht auf Deutsch unter dem Titel »Lernen sichtbar machen«), das als Meilenstein der empirischen Bildungsforschung bezeichnet wird und aktuell auch großen Einfluss auf den öffentlichen Bildungsdiskurs nimmt. Hattie fasst darin über 800 Meta-Analysen, die auf mehr als 50.000 bildungsempirische Studien und über 250 Millionen Lernende zurückgreifen, zusammen und extrahiert daraus 138 Faktoren, die in unterschiedlicher Stärke mit den Lernleistungen interagieren. Er beschreibt diese detailliert und ordnet sie den Einflussbereichen »Lernender«, »Elternhaus«, »Schule«, »Curriculum«, »Lehrperson« und »Unterricht« zu. Darunter finden sich Einschätzungen zur aktuell viel diskutierten Fragen, wie beispielsweise »Hausaufgaben«, »Sommerferien« und »Sitzenbleiben«. Hattie errechnet einen Wert »d« für jeden Faktor, um dessen Effektstärke in Zahlen fassen zu können: Ist d größer als 0,4 spricht Hattie von erwünschten Effekten. Liegt d zwischen 0,2 und 0,4 sind gewöhnliche Schulbesuchseffekte gemeint und für d-Werte von 0 bis 0,2 kann von Entwicklungseffekten gesprochen werden. Negative d-Werte haben einen Umkehrungseffekt und sind entsprechend schädlich einzustufen. 2013 erschien »Visible Learning for Teachers« (2014 auf Deutsch unter dem Titel »Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen« erschienen). Darin arbeitet Hattie an einer Erweiterung seines Datensatzes und nennt dementsprechend 150 Faktoren. In diesem Jahr erscheint zudem »Kenne deinen Einfluss! »Visible Learning« für die Unterrichtspraxis« gemeinsam mit Klaus Zierer zunächst auf Deutsch und kurze Zeit später auf Englisch unter dem Titel »Mindframes for Visible Learning«.

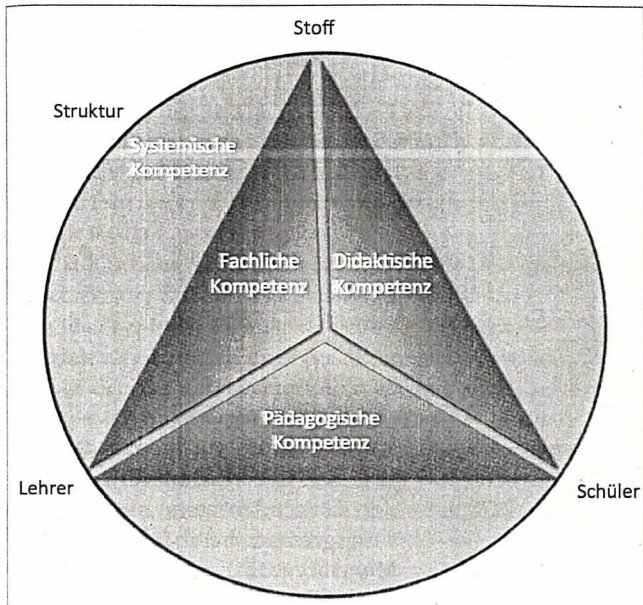


Abb. 1: Die Trias der Unterrichtskompetenzen

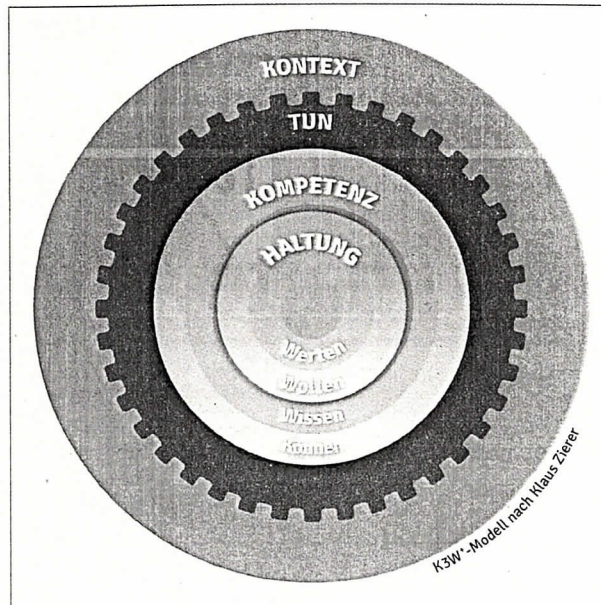


Abb. 2: Das K3W+-Modell nach Klaus Zierer

so wird die Lehrperson aller Voraus-sicht nach mit ihrem Tun scheitern. Abb. 2 fasst das Gesagte zusammen (vgl. Zierer 2016).

Haltungsarbeit ins Zentrum rücken

Es sind genau diese Haltungen, die John Hattie als Kernbotschaft seiner umfangreichen Untersuchungen herauskristallisiert. In seinem neuen Buch »Kenne deinen Einfluss! ›Visible Learning‹ für die Unterrichtspraxis« (2016) nennt er folgende zehn Haltungen und widmet jeder ein eigenes Kapitel:

1. Rede über Lernen, nicht über Lehren!
2. Setze die Herausforderung!
3. Betrachte Lernen als harte Arbeit!
4. Entwickle positive Beziehungen!
5. Verwende Dialog anstelle von Monolog!
6. Informiere alle über die Sprache der Bildung!
7. Sieh dich als Veränderungsgagent!
8. Gib und fordere Rückmeldung!
9. Erachte Schülerleistungen als eine Rückmeldung für dich über dich!
10. Kooperiere mit anderen Lehrpersonen!

Die genannten Haltungen verstehen sich dabei nicht als Kriterienkatalog, der der Reihe nach abgearbeitet werden kann. Vielmehr weisen sie eine innere Nähe zueinander auf, so dass

sie immer und überall in Verbindung stehen, sich gegenseitig bedingen und die eine auf die andere bezogen ist. Insofern bilden sie ein Netz. Und die Fäden des Netzes sind die Haltungen. Je stärker diese ausgeprägt sind, desto größer ist ihr Einfluss auf das Denken und Handeln von Lehrpersonen. Im Aristotelischen Sinn gesprochen: Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.

Der Anspruch ist damit nicht gering: Alle Haltungen müssen berücksichtigt werden! Damit zeigt sich aber auch die notwendige Kohärenz in pädagogischen Kontexten. Denn es geht im Kern um logisches, schlüssiges und stimmiges Denken und Handeln in Situationen der Ungewissheit, der Unplanbarkeit, der Dichotomie. Damit sind die Haltungen keine individuellen Ausprägungen, keine Begabungen, die manche Menschen von Geburt an zu haben scheinen. Vielmehr sind sie Ausdruck pädagogischer Professionalität.

In der Reihe »Hattie praktisch« werden Kurzfassungen von vier Kapiteln aus dem Buch »Kenne deinen Einfluss! ›Visible Learning‹ für die Unterrichtspraxis« für die Leserschaft der PÄDAGOGIK präsentiert und zugeschnitten. Diese verfolgen das Ziel, die Kernbotschaften einer Haltungsarbeit exemplarisch zu verdeutlichen und einen ersten Einstieg in diese

Herausforderung zu geben, die letztendlich als Schlüssel für eine erfüllte Lehrerbiographie zu sehen ist. Denn Haltungen sind es, die darüber entscheiden, ob man den herausfordernden Lehrerberuf über dreißig, vierzig Jahre mit Zufriedenheit und Leidenschaft ausüben wird.

Anmerkung

An dieser Stelle sei Frau Christina Lachner, derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Universität Augsburg, für ihre Mitarbeit an der Reihe »Hattie praktisch« in Form von Durchsicht, Korrekturen und Ergänzungen gedankt.

Literatur

- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler
Hattie, J./Zierer, K. (2016): Kenne deinen Einfluss! »Visible Learning« für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler
Zierer, K. (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Baltmannsweiler
Zierer, K. (2015): Pädagogische Expertise. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/2015, S. 121–132
Zierer, K. (2016): Alles eine Frage der Technik? Erfolgreiches Lehren als Symbiose von Kompetenz und Haltung. In: Friedrich Jahresheft »Lehren«. Seelze-Velber

Dr. Klaus Zierer ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.
Adresse: Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg
E-Mail: klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

■ Betrachte Lernen als harte Arbeit!

JOHN HATTIE/KLAUS ZIERER

Vignette

Die Tanz-AG probt für einen Auftritt beim Schulsommerfest. Zunächst wird vor dem Spiegel geübt, wobei die Tanzlehrerin die neuen Schrittabfolgen langsam vorführt, die von den Lernenden noch holprig imitiert werden. Dieser Ablauf wird einige Male wiederholt, dann wird das Tempo erhöht. Schließlich kommen neue Schritte hinzu, die solange trainiert werden, bis sie jeder beherrscht. Nun wird zu Musik getanzt und der Grundschrift muss an den Takt angepasst werden – auch dieser Vorgang wird mehrfach wiederholt, bis die Bewegungsabläufe sicherer und flüssiger werden. Erst jetzt werden die Armbewegungen ergänzt, auf die gleiche, beschriebene Weise: Vorführen, erst langsames, dann schneller werdendes Einüben. Die Kursteilnehmer müssen Einsatz an den Tag legen, um die Vorgänge zu beherrschen, auf denen immer weitere Bewegungsmuster aufgebaut werden. In den nächsten Trainingseinheiten wird bereits Gelerntes aufgefrischt, neue Schrittabfolgen werden angehängt und wiederholt, bis schließlich ein synchrones, abgerundetes Gesamtbild des Tanzes entsteht.

Worum geht es in diesem Beitrag?

Lernen erfordert Einsatz und bewusstes Üben: Diese Kernbotschaft des vorliegenden Beitrages soll die vorangestellte Vignette veranschaulichen. Auf den Schulalltag übertragen, sind erfolgreiche Lehrpersonen nicht nur in der Lage, Phasen des bewussten Übens in den Unterricht zu integrieren, sondern sie bringen auch die dafür nötigen Haltungen mit und betrachten Lernen als harte Arbeit.

Nach dem Lesen dieses Beitrags, sollten Sie in der Lage sein, vor dem Hintergrund dieser Kernbotschaft zu erklären, ...

- inwiefern die Faktoren »Bewusstes Üben«, »Konzentration, Ausdauer, Engagement« und »Hausaufgaben« bedeutsam sind.
- weshalb die Vergessenskurve für die Kernbotschaft wichtig ist.
- welches die Grundprinzipien bewussten Übens sind und wie sie im AVIVA-Modell Anwendung finden können.

Welche Faktoren aus »Lernen sichtbar machen« stützen diese Haltung?

In »Lernen sichtbar machen« findet sich eine Reihe von Faktoren, die die Haltung stützen, Lernen als harte Arbeit zu sehen. Drei von diesen werden im Folgenden herausgegriffen und näher erläutert: »Bewusstes Üben«, »Konzentration, Ausdauer, Engagement« und »Hausaufgaben«.

Übung zählt zu einem der ältesten und damit am besten begründbaren Unterrichtsprinzipien überhaupt. Bereits bei antiken Autoren finden sich Hinweise, wie am besten zu üben sei. Insofern überrascht es nicht, dass es eine Vielzahl an aktuellen empirischen Studien gibt, die der Frage nachgehen, wie Übungsphasen gestaltet sein müssen, damit der Lernerfolg möglichst groß ist. John Hattie errechnet für den Faktor »Bewusstes Üben« eine hohe Effektstärke von 0,71 (Abb. 1). Wichtiger als diese Statistik ist die Kernbotschaft: Schülerinnen und Schüler müssen bewusst üben, um erfolgreich und nachhaltig zu lernen. Dabei zeichnet sich bewusstes Üben durch drei Merkmale aus. Erstens ist es herausfordernd. Damit ist gemeint, dass es nicht ein

stupidisches Üben von bereits Gewusstem und Beherrschtem ist, sondern den Lernenden stets an seine Leistungsgrenzen heranzuführt und den Moment nicht übersieht, an dem der Lernende zu Mehr in der Lage ist. Zweitens ist es regelmäßig. Wann jedoch der richtige Zeitpunkt für die nächste Übung oder Wiederholung ist, kann nicht generalisiert werden: Es kommt darauf an! Für den einen Schüler in seiner Situation mag es früher sein als für den anderen Schüler in seiner Situation. Dennoch ist eine Regelmäßigkeit notwendig. Lernen erfolgt selten auf Anhieb. Üben heißt Fehler machen und Fehler erfordern mal mehr, mal weniger Zeit zur Reflexion und zur Verarbeitung. Drittens ist es vielfältig. Allein schon aufgrund des Herausforderungscharakters und der Regelmäßigkeit resultiert eine Vielfalt im Übungsprozess. Je nach Fortschreiten des Leistungsstandes und auch der Tagesform sind Lernphasen zu gestalten. Und auch aus motivationaler Sicht bietet es sich an, einer adaptiven Vielfalt den Vorzug vor einer Einfalt zu geben. Damit soll nicht einer Vielfalt um der Vielfalt Tür und Tor geöffnet werden. Vielmehr geht es darum, je nach Situation und Kontext zu entscheiden, ob ein Wechsel in der Übungsform notwendig ist oder nicht. Die Notwendigkeit des Wechsels liefert die Analyse der Lernausgangslage und damit der Lernende – und die klärende Antwort darauf, ob der Wechsel erfolgreich war oder nicht, liefert eine entsprechende Rückmeldung am Ende des Übungsprozesses. Bewusstes Üben zeigt sich vor dem Hintergrund des Gesagten als eine herausfordernde, regelmäßige und vielfältige Auseinandersetzung mit dem Gelernten. Es ist damit nicht zu verwechseln mit einem häufig zu Recht gescholtenen

»drilling and killing«: unreflektiert und stupide, geballt über eine kurze Zeitspanne, ohne Rückmeldeschleifen, ohne Erfahrungserweiterung, ohne situative Einbindung und gedankliche Tiefe. Vor allem der letzte Punkt weist nochmals darauf hin, dass Üben nicht nur Wiederholen bedeutet, sondern auch neue Erfahrungen zu sammeln und bereits Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen.

Eine ähnliche Schlussfolgerung legt die Auseinandersetzung mit dem Faktor »Engagement« nahe – eine idealtypische Eigenschaft von Lernenden, die für viele zu einem Schlüssel für Bildungserfolg wird. Und in der Tat untermauert eine Effektstärke von 0,48 diese Annahme (Abb. 2). Allerdings ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass Engagement alleine nicht ausreicht, um erfolgreich zu lernen. Denn letztendlich nützt ein hohes Maß an Engagement nichts, wenn Lernende es falsch einsetzen oder bereits über- oder unterfordert sind. Damit zeigt sich, dass die Richtung des Zusammenhanges zwischen Engagement und Lernerfolg nicht zweiseitig ist, sondern nur einseitig: Lernerfolg erfordert Engagement. Und die Umkehrung, dass nämlich Engagement nicht zu einem Lernerfolg führen muss, macht auf ein Grundmoment jeglichen Unterrichts aufmerksam: Lehr-Lern-Prozesse können misslingen, können scheitern. Damit ist der Kerngedanke der Haltung »Betrachte Lernen als harte Arbeit!« angesprochen: Es nämlich immer und immer wieder zu versuchen. Sowohl Lernende als auch Lehrpersonen sind hier gefordert.

Mit dem Faktor »Hausaufgaben« verbindet sich häufig eine Diskussion, die in der Praxis einseitig geführt wird: Welchen Sinn und Zweck haben Hausaufgaben? Die Klagen, dass Kinder und Jugendliche oft stundenlang vor den Hausaufgaben sitzen und gar nicht wissen, wofür diese gut seien, ist ohne Zweifel berechtigt – aber es wäre verkehrt, daraus zu folgern, dass Hausaufgaben per se schlecht sind. Vielmehr kommt es darauf an, sie so zu stellen und in den Unterricht einzubinden, dass sie Lernprozesse vor- und nachbereiten und damit unterstützen können. Dass all dies keine Selbstverständlichkeit ist, zeigt die geringe Effektstärke von 0,33, die der Faktor »Hausaufgaben« in »Lernen sichtbar machen« erreicht (Abb. 3). Um folglich richtige Schlüsse aus den empirischen Daten ziehen zu können, ist es zunächst notwendig zu verstehen, warum ein Faktor eine geringe Effektstärke aufweist, um in einem zweiten Schritt dann seine Wirkung entsprechend erhöhen zu können. Warum also haben Hausaufgaben so geringe Effekte, wo Lernende doch so viel Zeit dafür aufwenden? Solange Hausaufgaben mehr einem »drilling and killing« gleichen, also einem Wiederholen ohne Herausforderung können sie nicht viel mehr sein als Zeitverschwendung. Wenn dann noch dazukommt, dass sie in den darauffolgenden Stunden nicht einmal aufgegriffen werden, geschweige denn entsprechend gewürdigt werden, dann können die Effekte sogar ins Negative fallen, weil eine Demotivierung die Folge sein kann und sich negative Emotionen breitmachen können. Aber

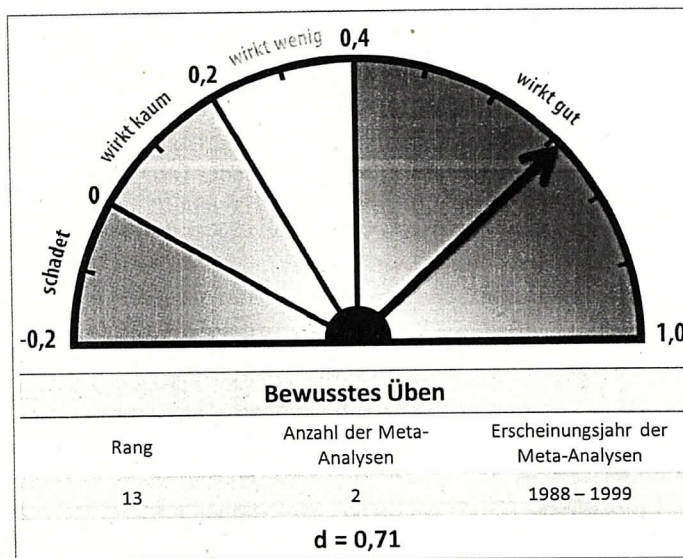


Abb. 1: Bewusstes Üben

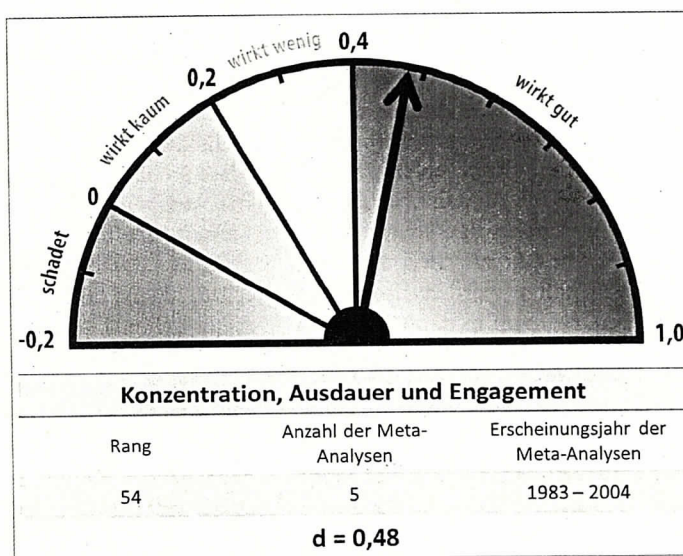


Abb. 2: Konzentration, Ausdauer und Engagement

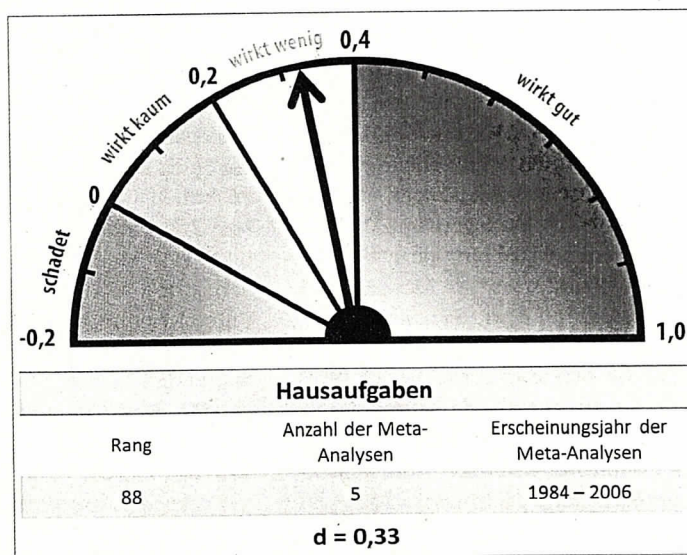


Abb. 3: Hausaufgaben

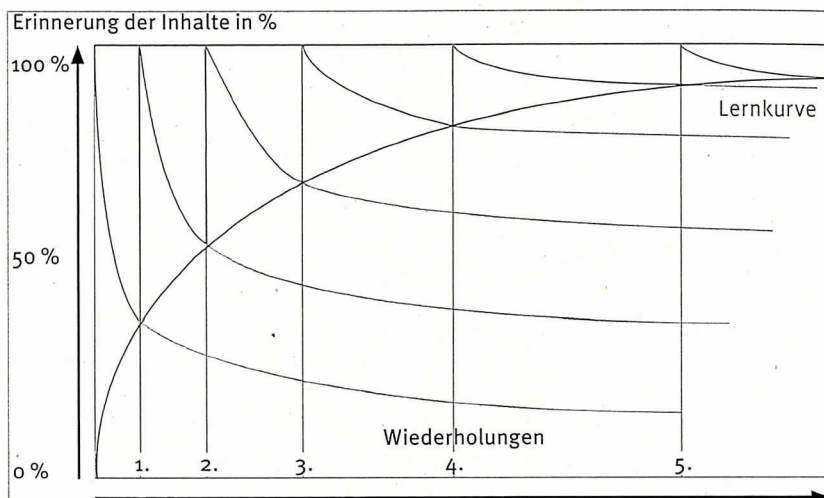


Abb. 4: Die Vergessenskurve nach Ebbinghaus

wenn Hausaufgaben als eine Form des bewussten Übens gesehen werden, die sowohl der Vor- als auch der Nachbereitung des Unterrichts dienen, die herausfordernd, regelmäßig und vielfältig gestellt werden, die die so wichtigen Fehler im Lernprozess offenlegen, auf die dann in den Folgestunden eingegangen wird, dann sind Hausaufgaben ein Schlüssel für erfolgreiches Unterrichten. Es kann also festgehalten werden, dass Hausaufgaben, sinnvoll in den Unterricht integriert, wichtig sind, um Lernprozesse erfolgreich zu gestalten. Die Orientierung an den Kriterien bewussten Übens kann hierbei helfen: herausfordernd, regelmäßig und vielfältig.

Wann beginnt das Vergessen? Die Vergessenskurve von Ebbinghaus

Um nachhaltig zu sein, erfordert Lernen Einsatz und Anstrengung. Finden entsprechende Übungsphasen nicht statt, dann verliert sich das mühsam erworbene Wissen. Aber wann tritt der Moment des Vergessens ein? In der Psychologie gibt es eine Reihe von Forschungen. Am bekanntesten ist die sogenannte Vergessenskurve von Ebbinghaus, die vor Augen führt, dass der Moment des Vergessens mit dem Moment des Merkens einsetzt (Abb. 4).

Nicht nur die Forschungen von Ebbinghaus zeigen, dass mindestens sechs bis acht Wiederholungen notwendig sind, um eine Information vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis zu bringen. Folgen diese Wiederholungen nicht auf den Lernprozess, dann nimmt das Vergessen

seinen Lauf – und als Lehrperson kann man sich sicher sein, dass bald nichts mehr von dem, was man vermitteln wollte, auf Seiten der Lernenden noch vorhanden ist.

Warum ignoriert Schule und Unterricht diese fundamentalen Erkenntnisse so häufig? Warum haben viele die Auffassung, dass es reicht, den Lernenden einmal etwas zu sagen, damit diese das für immer gespeichert haben? Es ist höchste Zeit, diesen pädagogischen Irrglauben zu korrigieren und Übung, Einsatz und Anstrengung einen festen Platz in der Didaktik zuzusprechen. Das menschliche Gehirn braucht all das, sehnt sich nach harter Arbeit. Demzufolge ist es die Herausforderung der Lehrperson, ihren Unterricht so zu gestalten, dass herausfordernde, regelmäßige und vielfältige Übungsphasen enthalten sind.

Womit kann ich anfangen?

Ein sowohl wissenschaftlich als auch praktisch überzeugendes Verfahren, die Haltung, Lernen als harte Arbeit zu sehen, umzusetzen, ist in diesem Zusammenhang das so genannte AVIVA-Modell von Christoph Städeli (2010). In diesem versucht er den Unterrichtsprozess nach empirischen Kriterien zu strukturieren, die für erfolgreiches Lernen und Lehren wichtig sind. Das Akronym setzt sich aus den Anfangsbuchstaben der folgenden fünf Phasen zusammen:

A – Ankommen und Einstimmen: Zu Beginn einer Unterrichtsstunde ist es wichtig, eine lernförderliche Atmosphäre zu schaffen. Unterricht ist im

Wesentlichen Beziehungsarbeit (Lehrer-Schüler-Beziehung: $d=0,72$). Regeln und Rituale, wie beispielsweise zur Begrüßung, können hilfreich sein, um ein entsprechendes Lehr- und Lernklima aufzubauen. Vor allem die Überlegungen zur Motivierung im Unterricht – an dieser Stelle sei auf das ARZZ (engl. ARCS)-Modell von John Keller (2010) hingewiesen – können in diesem Zusammenhang hilfreich sein (Motivation: $d=0,48$). Denn sie eröffnen eine Reihe von Möglichkeitsräumen, wie zum Einstieg in einer Unterrichtsstunde Motivation erzeugt werden kann. Gewarnt sei jedoch vor der sogenannten »Ostereiersuchmethode«: Sofern Lernende nach einer angemessenen Zeitspanne die Zielangabe nicht nennen können, ist es besser, diese als Lehrperson zur Diskussion zu stellen, als zu lange bei der Suche nach den treffenden Begrifflichkeiten zu verharren.

V – Vorwissen aktivieren: Die Anknüpfung an den Lern- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ist ein zentraler Aspekt für erfolgreiches Unterrichten. Forschungsergebnisse aus der Neuropsychologie zeigen: Je besser es gelingt, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, desto unmittelbarer und nachhaltiger ist ihr Lernen. Infolgedessen ist es eine der größten Herausforderungen für Lehrpersonen, erstens das Vorwissen der Lernenden sichtbar zu machen, um zweitens darauf aufbauen zu können (Erkenntnisstufen: $d=1,28$). Es liegt auf der Hand, dass dadurch eine Übung des bereits Gelernten erfolgt, indem es wiederholt wird. Dabei ist es nicht nur wichtig, diese Übung im Unterricht einzubauen, sondern auch mit den Lernenden darüber zu sprechen (Meta-kognitive Strategien: $d=0,69$): Warum machen wir das? Warum ist es sinnvoll, zu Beginn einer Unterrichtsstunde zu wiederholen? Warum ist Übung wichtig?

I – Informieren: Durch die Auseinandersetzung mit dem Vorwissen wird ersichtlich, wo zusätzliche Erkenntnis notwendig ist, um die Unterrichtsfrage beantworten zu können. Häufig ergeben sich bereits aus den Schülervermutungen einzelne Lernschritte, die zentrale Feinziele markieren. Insofern ist eine Phase der Information notwendig, die entweder fremdgesteuert durch die Lehrperson oder selbstge-

steuert durch die Lernenden erfolgen kann. In beiden Fällen wird Einsatz und Anstrengung erforderlich sein, um für sich das Neue zu erschließen. Methodisch sind hier kaum Grenzen gesetzt und insofern sei an das breite Spektrum an Arbeits- und Aktionsformen sowie Sozialformen verwiesen. Hervorhebenswert sind aufgrund der bisher ermittelten Effektstärken beispielsweise »Klassendiskussionen« ($d=0,82$), »Concept Mapping« ($0,60$), »Direkte Instruktion« ($d=0,59$) und »Kooperatives Lernen« ($d=0,42$). Entscheidend für die Wahl der Methode in diesem Kontext ist nicht die Methode selbst, sondern ob die Methode geeignet ist, das gesteckte Ziel zu erreichen. Letzteres (Ziel: $d=0,50$) ist immer in Abhängigkeit zur Lernausgangslage zu sehen und so zu formulieren, dass die Lernenden es gerade noch erreichen können. Damit setzt die Lehrperson die Herausforderung – an dieser Stelle sei an die verschiedenen Leistungsniveaus der Reproduktion, der Reorganisation, des Transfers und des Problemlösens erinnert, die in einem weiteren Beitrag »Rede über Lernen, nicht über Lehren!« thematisiert werden.

V – Verarbeiten: Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Feinziele erarbeitet haben, ist es notwendig, den Erkenntnisgewinn zu sichern. Hierfür ist die Sichtbarmachung des Lernerfolges unerlässlich. Denn allein die Fremdeinschätzung durch die Lehrperson ist häufig nicht korrekt, sicherlich unscharf. Nicht selten lässt sich beobachten, dass Lehrpersonen ihren Unterricht als sehr erfolgreich einschätzen, wohingegen Lernende sich darin gelangweilt haben – Evidenzbasierung anstelle zweifelhafter Fremdeinschätzung lautet die Devise. Ein vielversprechender Weg zu diesem Zweck ist eine Phase der bewussten Übung, in der das Gelernte verarbeitet wird. Dabei ist erneut die Rückkoppelung zum Lern- und Leistungsniveau wichtig. So macht es beispielsweise keinen Sinn, einem Lernenden, der sich auf dem Niveau der Reproduktion befindet, mit Aufgaben auf dem Niveau des Problemlösens zu überfordern. Ebenso wie es wenig zielführend erscheint, einem

Lernenden, der auf dem Niveau des Problemlösens steht, mit Aufgaben auf dem Niveau der Reproduktion zu langweilen. Es kommt folglich auf die Passung an, die beim Lernenden zur Herausforderung führt. Dass Oberflächenverständnis einem Tiefenverständnis vorausgeht, ja vorausgehen muss, sei hier nochmals betont.

A – Auswerten: Der eigenverantwortliche Lernende, der Schüler als Autor seines eigenen Lebens, ist Ziel schulischer Bildung. Insofern bildet eine Phase des Auswertens den Abschluss einer didaktisch durchdachten Stunde. In dieser geht es um zwei Aspekte: Zum einen ist es wichtig, Lernende behutsam an Fragen der Selbstreflexion zum eigenen Lernen und demgemäß der Selbstregulation heranzuführen (Metakognitive Strategien: $d=0,69$). Hierfür können Feedbackfragen eine Orientierung geben (Feedback: $d=0,75$): Was ist mir gut gelungen, was schlecht? Wo habe ich Fehler gemacht? Wie konnte ich diese Fehler nutzen? Woran muss ich noch weiterarbeiten? Gerade die zuletzt genannten Fragen eröffnet den zweiten Aspekt: Lernen ist mit dem Ende der Unterrichtsstunde nicht abgeschlossen. Es geht weiter. Insbesondere sinnvoll gestellte Hausaufgaben eigenen sich, um den Lernerfolg des Unterrichts nachhaltig zu sichern und zu vertiefen. Formen der Hausaufgaben, die einem bewussten Üben gleichen, sind einem unbewussten Pauken vorzuziehen. Demzufolge sind sie herausfordernd, regelmäßig und vielfältig zu stellen.

Reflexionsimpulse für die Unterrichtsplanung:

- Oberflächenverständnis ist Grundlage für Tiefenverständnis!
- Oberflächenverständnis ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum Tiefenverständnis als Ziel!
- Vielfältige Übungsformen sind besser als Eintönigkeit!
- Regelmäßiges Üben ist wirksamer als geballtes Üben!
- Erfolgreiches Üben braucht Herausforderung!
- Bewusstes Üben gehört in alle Phasen des Unterrichts!

Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe I

In der Abb. 5 auf der folgenden Seite versuchen wir anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels das Gesagte zu verdeutlichen. Dabei geht es uns nicht darum, eine perfekte Planung vorzulegen, sondern vielmehr zu einer kritischen Reflexion einzuladen. Im besten Fall ergeben sich daraus Impulse für Ihre eigene Unterrichtsplanung.

Das Beispiel bezieht sich auf den Geographieunterricht und kann sowohl in der Realschule als auch im Gymnasium durchgeführt werden. Inhaltlich geht es um das Lesen, das Auswerten und das Erstellen von Klimadiagrammen. Unser Fokus liegt angesichts der oben angestellten Überlegungen auf der Haltung »Betrachte Lernen als harte Arbeit!«. In diesem Sinn versuchen wir mithilfe des AVIVA-Modells didaktische Orte für ein bewusstes Üben sichtbar zu machen, die sich an den Lernzieldimensionen Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösen orientieren sollen.

Literatur

Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete Deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning for Teachers«. Baltmannsweiler

Hattie J./Yates, G. (2015): Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning and the Science of How We Learn«. Baltmannsweiler

Hattie, J./Zierer, K. (2016): Kenne deinen Einfluss! »Visible Learning« für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler

Keller, J. (2010): Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach. London

Städli, C., u.a. (2013): Kompetenzorientiert Unterrichten. Das AVIVA-Modell – Fünf Phasen guten Unterrichts. Bern, 2. Aufl.

Zierer, K. (2014): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties »Visible Learning« und »Visible Learning für Teachers«. Baltmannsweiler 2. Aufl.

Dr. John Hattie ist Professor für Erziehungswissenschaft an der University of Melbourne.

Adresse: Melbourne Graduate School of Education, 100 Leicester St., University of Melbourne, Carlton, Victoria, Australia 3010

E-Mail: jhattie@unimelb.edu.au

Dr. Klaus Zierer ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.

Adresse: Universitätsstraße 10, 86159 Augsburg

E-Mail: klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de

A Nachdem alle Unterrichtsmaterialien organisiert wurden, wird die Klasse begrüßt. Zunächst beauftragt der Lehrer die Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse, das Wettergeschehen, das sich vor dem Fenster abspielt, genau zu beobachten und zu beschreiben. So werden bereits bekannte Wetterelemente ins Gedächtnis gerufen und geübt – eine Reproduktion von bereits Bekanntem erfolgt. Auch können Bezüge zum Wetterbericht hergestellt werden. Nachfolgend wird das Gespräch auf die Frage gelenkt, wie das Wetter den einzelnen Menschen tagtäglich beeinflusst – von der Wahl der Kleidung oder der Fortbewegungsmittel bis hin zu den Freizeitaktivitäten und Urlaubsplänen. Auch Berufszweige, die maßgeblich vom Wettergeschehen abhängig sind, können thematisiert werden.

V Schließlich wird die Frage in den Raum geworfen, wie Wetter gemessen werden kann. Die Lernenden äußern Vermutungen, bis schließlich ein Thermometer und ein Niederschlagsmesser gezeigt werden. Auch hierzu wird das Vorwissen artikuliert und damit bereits Gelerntes wiederholt. Die Schüler können die Werte der beiden Messgeräte ablesen und schließlich begründen, welche Wetterelemente damit gemessen werden können. Die Zielklärung erfolgt mit Hilfe der Frage, wie Wetterbeobachtungen über einen längeren Zeitraum stattfinden und dokumentiert werden können.

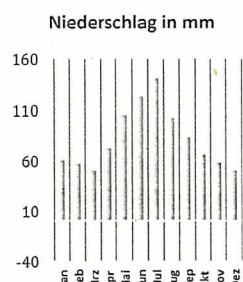
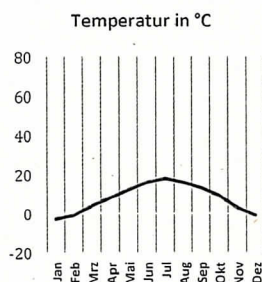
I Da zwei Wetterelemente (Niederschlag und Temperatur) zum späteren Erstellen eines Klimadiagramms nötig sind, eignet sich in diesem Fall die kooperative Lernmethode auf dem Übungsniveau des Reorganisierens: Arbeitsteilig erarbeiten die Lernenden entweder die Messung der Temperatur bzw. des Niederschlags sowie die Errechnung von Monats(mittel)werten und deren Dokumentation in Tabellen. Hierbei werden fiktive Werte vorgegeben.

Tabelle: Klimawerte von München (527m ü. NN)

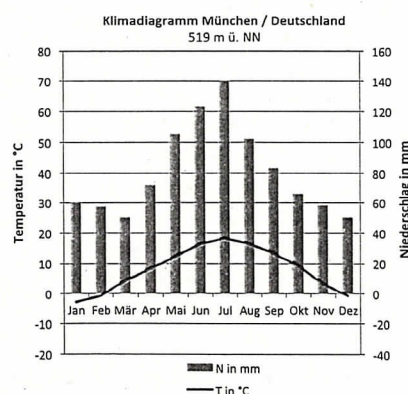
	Jan	Feb	Mär	Apr	Mai	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez
°C	-3	-1	4	8	12	16	18	16	13	9	3	-1
mm	60	57	50	72	105	123	140	102	83	66	58	50

Ein anschließender Austausch in Kleingruppen bringt den Schülern Verständnis für den fehlenden Teilbereich und führt durch eine entsprechende Kontrolle zu vertieften Einsichten durch Übung. Nachfragen – auch durch die Lehrkraft vorgegebene Fragen sind möglich – und gegenseitiges Erklären lassen Zusammenhänge deutlicher werden.

Transfer und Problemlösen werden angeregt, wenn die Lehrperson zwei Diagramme (Temperatur- und Niederschlagsdiagramm) präsentiert:



Die Schüler werden nun zum Problemlösen herausgefordert. Sie sollen herausfinden, wie die Werte der Tabellen in Diagramme umgewandelt werden können. Durch Übereinanderschieben von Temperaturkurve und Niederschlagssäulen zeigt sich schließlich das vollständige Klimadiagramm.



V Zur Sicherung des Verständnisvorgangs erstellen die Lernenden ein eigenes Klimadiagramm mit den zuvor errechneten Werten aus der Tabelle und treten damit in eine erneute Wiederholungs- und Übungsphase ein. Eine kleinschrittige Anleitung oder ein vorgefertigtes, noch leeres Diagramm können als Hilfestellung vorgegeben werden.

A In einer abschließenden Reflexionsphase können die unterschiedlichen Erfahrungen beim Errechnen der Durchschnittswerte sowie beim Erstellen des Diagramms offengelegt, die kooperative Lernphase reflektiert und weiterführende Zielvorstellungen thematisiert werden. Ein kurzer Test, der das Gelernte sichtbar machen soll, hilft, die Zielerreichung zu überprüfen, und ist in diesem Sinn eine erste Wiederholung. Mögliche Transferübungen, die sich auch als Hausaufgaben anbieten, sind beispielsweise:

- die Rückführung eines Klimadiagramms in Tabellenform,
- das Erstellen weiterer Klimadiagramme verschiedener Orte,
- ein Vergleich von verschiedenen Klimadiagrammen mit Rückschlüssen auf die Lage der Orte.

Abb. 5: Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe I

Leonhard Horster

Unterrichten: 10 gravierende Fehler

1. Scheinoffener Einstieg

In einer Geschichtsstunde bildet eine Karikatur den Unterrichtseinstieg als stummer Impuls. Nachdem der Lehrer den Tageslichtprojektor eingeschaltet hat, fällt nach einigem Abwarten zögernd der erste Schülerbeitrag. Der Lehrer bestätigt: „Jaha.“ Den nächsten Schülerbeitrag kommentiert er: „Auch gut.“ Auch alle anderen Schülerbeiträge finden seine Zustimmung: „Das ist alles richtig.“ Körpersprachlich gibt er zu verstehen, dass ihm keine der Antworten passt. Schließlich notiert er seine Deutung der Karikatur als Problemfrage an der Tafel.

2. Methoden ohne Funktion

In einer Erdkundestunde ist in fünf Kleingruppen je eine Mindmap zum Thema „Der tropische Regenwald“ erstellt worden. Die Auswertung soll als Museumsgang erfolgen. Der Lehrer bildet fünf neue Gruppen („Museumsgruppen“), die sich aus je einem Mitglied der fünf „Expertengruppen“ des vorangegangenen Arbeitsschrittes zusammensetzen. Im Museumsgang sollen die fünf „Museumsgruppen“ jeweils fünf Minuten vor dem Plakat mit einer Mindmap verharren. Nach dem ersten Wechsel erlahmt die Aufmerksamkeit, da alle Plakate weithin ähnliche Begriffe enthalten. Die „Experten“ in den „Museumsgruppen“ verfügen über keine besondere Expertise, da die Mindmaps auf der Grundlage einer identischen Textvorlage erstellt wurden.

3. Schüler als Lückenfüller

Im Musikunterricht der Klasse 7 wird das Thema „Die Violine“ behandelt. Der Lehrer hält nacheinander die Teile einer Geige hoch. Lehrer: „Dies ist?“ Schülerin: „Eine Saite.“ Lehrer: „Richtig.“ Die Schülerin wird aufgefordert, nach vorne zu kommen und auf einer OHP-Folie den Begriff „Saite“ in einen Lückentext einzutragen. Der Lehrer hält das nächste Teil hoch, nun darf die Schülerin den nächsten Schüler aufrufen.

4. Lernen im Labyrinth

Im Englischunterricht der Stufe 11 initiiert der Lehrer ein Unterrichtsgespräch über das Sprichwort „No matter how hard you try, the bull will never give milk.“ Nachdem dieser Arbeitsschritt abgeschlossen ist, wird ohne inhaltliche Überleitung ein Arbeitsblatt mit dem Titel „Useful phrases for analysing fables“ bearbeitet. Was mag der nächste Arbeitsschritt sein? Worin besteht der Zusammenhang von Arbeitsschritt eins und zwei? Die Lerngruppe ist geduldig; die Schulprofis wissen: Am Ende klärt sich alles auf.

5. Lernen für die Tafel

Im Deutschunterricht der Stufe 12 soll der Konflikt zwischen Kreon und Antigone erarbeitet werden. Nach jedem Schülerbeitrag wendet sich der Lehrer zur Tafel, zögert, wendet sich zurück zur Klasse und fragt: „Wie können wir das an die Tafel bringen?“ An der Tafel findet sich eine zwispaltige Tabelle mit den Überschriften „Standpunkt Kreons“ und „Standpunkt Antigones“. Am Ende der Stunde ist die Tabelle im Sinne der

Planung noch nicht vollständig ausgefüllt. Ein Gespräch über den literarischen Text hat mit den Schülerinnen und Schülern nicht stattgefunden.

6. Lernen, ohne zu verstehen

Im Biologieunterricht der Stufe 11 steht ein Exkurs über Biochemie an. Der Lehrer verfällt zunehmend in einen dozierenden Unterrichtsstil. Die Kursmitglieder bemühen sich, dem Vortrag zu folgen und das Tafelbild abzuschreiben. In der Nachbesprechung der Unterrichtsstunde wird nach möglichen Alternativen gefragt. Der Lehrer erklärt: „Die Zeit ist so knapp, dass die Schüler die Zusammenhänge nicht verstehen können. Sie müssen den Stoff eben lernen.“

7. Stunden ohne Struktur

Sowi-Unterricht der Stufe 11 zum Thema „Politische Theorien – ein Vergleich“. Es sollen die Theorien von Aristoteles, Hobbes, Locke, Rousseau und Kant bearbeitet werden. Je ein Denker soll von einer Schülergruppe vorgestellt werden. In der aktuellen Stunde beginnt eine Gruppe mit ihrem Vortrag zu Thomas Hobbes. Im Anschluss stellt der Lehrer Fragen zu den Aspekten „Klärung offener Fragen“ und „Würdigung der Vortragsform“. Beide Fragen haben eher rhetorischen Charakter: Es gibt keine offenen Fragen, die Vortragsform wird beiläufig gelobt. Es schließt sich der Vortrag zu John Locke an. Hierauf folgen wieder die Fragen des Lehrers zu den Aspekten „Klärung offener Fragen“ und „Würdigung der Vortragsform“. In der nächsten Stunde werden die Vorträge zu Rousseau und Kant folgen, in der vorangegangenen Stunde ist Aristoteles bearbeitet worden.

8. Arbeitsteilung als Taylorisierung

Arbeitsteiliger Gruppenunterricht in Erdkunde zum weiter nicht spezifizierten Thema „Garzweiler II“. Der Lehrer hat Materialien zu unterschiedlichen Aspekten an die einzelnen Gruppen verteilt. Keiner weiß, welche Gruppen an welchem Teilthema auf der Grundlage welcher Materialien arbeiten. Die Auswertung verspricht, spannend zu werden.

9. Unterrichten (fast) ohne Schüler

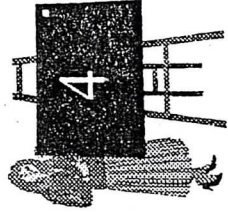
Der Lehrer entwickelt den Beweis zum Satz des Pythagoras im Gespräch mit zwei Schülern der Klasse. Am Ende notiert er befriedigt „q. e. d.“ an der Tafel.

10. Mögliche Lernzeit bleibt ungenutzt

Im Religionsunterricht der Klasse 6 soll in Kleingruppen ein Friedensgebet formuliert werden. Nach etwa zehn Minuten sind die meisten Gruppen fertig. Die Lehrerin nimmt dies nicht zur Kenntnis, da einige Schüler offensichtlich noch Arbeitszeit benötigen. Inzwischen beginnen die Jungen, die ihre Arbeit abgeschlossen haben, untereinander zu rangeln. Der Lärmpegel steigt erheblich. Am Ende der Stunde kann dann noch ein Friedensgebet vorgetragen werden.

Unterrichtsbeobachtung:

Bereich: Unterricht



- ◆ Rituale / Gewohnheiten
- ◆ Phasen
- ◆ Sozialformen / Wechsel
- ◆ Atmosphäre / "Klima"
- ◆ Einstieg / Abschluß
- ◆ Methoden
- ◆ Differenzierung
- ◆ Ergebnisse / "Produkte"
- ◆ Leistungsbewertung

Meine Beobachtungen:

Gut gefallen hat mir:

Folgende Anregungen möchte ich geben:

Unterrichtsbeobachtung:

Bereich: **Planung**



◆ Sachanalyse

◆ Unterrichtsziele / Schwerpunkt

◆ Didaktische Analyse

◆ Ausführungen zur Methode / zu den
Lernaufgaben

◆ Differenzierung

◆ Material Medien

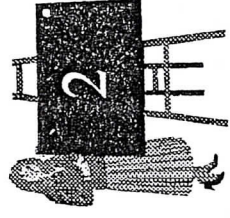
Meine Beobachtungen:

Gut gefallen hat mir:

Folgende Anregungen möchte ich geben:

Unterrichtsbeobachtung:

Bereich: **Lehrer/in**



- ◆ Leitungsrolle
- ◆ Transparenz / "roter Faden"
- ◆ Lehrer-Schüler-Kontakt
- ◆ Bestätigung / Kritik
- ◆ Umgang mit Störungen
- ◆ Präsenz / Flexibilität / Übersicht
- ◆ Stimme / Sprache
- ◆ Arbeitsauftrag / Anweisungen
- ◆ Impulse Denkanstöße / Fragen
- ◆ Gesprächsführung

Meine Beobachtungen:

Gut gefallen hat mir:

Folgende Anregungen möchte ich geben:

Unterrichtsbeobachtung:
Bereich: **Schüler/innen**



- ◆ Beteiligung
- ◆ Aktivität / eigene Gedanken
- ◆ Selbstständigkeit
- ◆ Arbeitsstil / Arbeitstempo
- ◆ Kontakt / Zusammenarbeit mit anderen
- ◆ Regeleinhaltung / Störungen
- ◆ Lernzuwachs

Meine Beobachtungen:

Gut gefallen hat mir:

Folgende Anregungen möchte ich geben:

Vorschlag zur Selbstreflexion einer Unterrichtsstunde

Schwerpunkte der Stunde:

Planung und ggf. Abweichungen (mögliche Alternativen): ▪ wesentliche didaktische und methodische Überlegungen ▪ Organisation

Stundenziel/ Intention, angestrebte Kompetenzerweiterungen:

Lehrerverhalten:

Schülerverhalten:

Konsequenzen für die Weiterarbeit:

Ggf. Bezugnahme auf die vereinbarten Beratungsschwerpunkte:

Vorschlag für eine Unterrichtsreflexionⁱ

1. Bewertung der Stunde in einem Satz: „Ich war mit der Stunde ...“
2. Vergleich von Unterrichtsplanung und Realisation
3. Begründung eventueller Abweichungen im Verlauf
4. Bewertung zum Lernzuwachs der Schüler
5. „Wenn ich die Stunde noch einmal halten würde, dann ...“
6. Einschätzung der eigenen fachdidaktischen Entwicklung: „Was ist mir heute gelungen, was klappte noch nicht so gut, worauf sollte ich unbedingt noch mehr achten, ...“
7. Aussagen zur notwendigen Weiterarbeit: „In der nächsten Stunde werde ich ...“
8. „Mein Fazit ...“

ⁱ (nach Klaus Dechant, IQSH)

Anhang

Checkliste zur Unterrichtsreflexion

Im Verlauf der Ausbildung soll die LiV zunehmend in der Lage sein, den erteilten Unterricht systematisch zu reflektieren. Die folgende Liste bietet Anregungen zur Unterrichtsreflexion.

Eingangssituation / Schwerpunkt / Motivation

- Wie habe ich den Lehr-Lernprozess angeregt?
- Wurde das Interesse am Lerninhalt aufrechterhalten?
- Erkannten die Schüler zentrale Frage- und Problemstellungen?
- Ließ die Unterrichtsstunde einen Schwerpunkt erkennen?

Fragen

- Wie viele Fragen habe ich gestellt?
- Was für Fragen habe ich gestellt?⁹
- Wie viele Fragen stellten die Schüler? Was für Fragen stellten die Schüler?
- Waren die Frage- beziehungsweise die Problemstellungen sachlogisch aufeinander bezogen?
- Welche Beiträge lösten welche Fragen aus?

Interaktion

- Hörten die Schüler einander zu?
- Wurden vereinbarte Gesprächsregeln eingehalten?
- Wie ging ich auf die Schülerbeiträge ein?
- Benutzte ich stereotype Verstärkungsformen?
- Wurden auch Interaktionen zwischen den Schülern angeregt?

Mitarbeit

- Wie hoch war mein Sprechanteil? Wie hoch war der Sprechanteil aller Schüler?
- Gab es einzelne Schüler mit besonders hohen Sprechanteilen?
- Wie stark beteiligten sich die Mädchen im Vergleich zu den Jungen?
- Konzentrierte ich mich auf bestimmte Schüler?

Arbeitsaufträge

- Waren die Arbeitsaufträge verständlich?
- Wie wurden die Arbeitsaufträge in den Prozess eingebracht?
- Welche Lernhilfen wurden von mir eingegeben?

Arbeitsergebnisse

- Wie wurden die Arbeitsergebnisse präsentiert?
- Wie wurden Kenntnisse, Einsichten und Erkenntnisse festgehalten?

Konflikte, Unterrichtsstörungen

- Wie kam es zu den spezifischen Konfliktsituationen?
- Welchen Verlauf nahmen die Auseinandersetzungen?
- Wie wurden Konflikte vorläufig bewältigt?

Weitere Fragestellungen

Literaturtipp: Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze, 2003.

Kollegiale Hospitation - FEEDBACK BRAUCHT JEDE(R)!

Ein Mensch braucht Feedback!

Feedback ist eine bestimmte Form von Rückmeldung an den anderen, wie er wahrgenommen, verstanden und erlebt wird, um sich dann mit dem eigenen Verhalten und dessen Wirkung auf andere auseinanderzusetzen zu können.

Kollegiale Unterrichtshospitationen - Die Kuh macht's vor



1. Die Idee

Kollegiale Unterrichtshospitationen werden durchgeführt als Beobachtung des eigenen Unterrichts durch Kollegen oder Kolleginnen innerhalb eines „gesicherten und geschützten Rahmens“, d.h., ich schließe mich mit Kolleginnen/Kollegen zu einer Lernpartnerschaft zusammen, mit dem Ziel, uns gegenseitig bei unseren Entwicklungsschritten und beim Bewältigen unseres Berufsalltags zu unterstützen. Die Idee der Hospitationen kann, wenn sie nicht auf der Basis gegenseitigen Vertrauens basiert, sehr bedrohend wirken - hospitieren heißt nämlich:

Sich öffnen, und damit mehr von sich preisgeben

- öffnen der Schulzimmertür,
- öffnen des Erfahrungsschatzes,
- öffnen der Fassade von stark, perfekt und ohne Fehl und Tadel sein.

Kollegiale Hospitation - FEEDBACK BRAUCHT JEDE(R)!

geben und nehmen

mich zeigen und beobachten lassen
im Unterrichtsaltag
Meine Beobachtungen,
Eindrücke, Gefühle und Ideen
zur Verfügung stellen...

Rückmeldungen bekommen
zu meinem Verhalten im Unterricht
Meine persönlichen
Stärken und Schwächen und
Entwicklungsmöglichkeiten
aufgezeigt bekommen

Bei Hospitationen ist es wichtig, durch gemeinsam erarbeitete Abmachungen Vertrauen zu gewinnen und bewusst nach einem vorher festgelegten Vorgehen zu arbeiten.

Dies bedeutet, dass

- alle diesbezüglichen Informationen und Daten (Beobachtungsbogen, Gesprächsnotizen, ...) ausschließlich den Beteiligten zugänglich sind und vertraulich behandelt werden.
- die Rückmeldung an die beobachtete Kollegin / den beobachteten Kollegen *in wertschätzender Weise* nach vorher vereinbarten Regeln durchgeführt wird.
- die *Beobachtung und Rückmeldung nur zu den vorher vom Beobachteten gewünschten und angeforderten Beobachtungsinhalten erfolgt*.
- das Ziel der Rückmeldung nicht Bewertung, sondern Hilfe, Anregung und Unterstützung ist.

2. Zielstellung:

Durch kollegiale Unterrichtshospitationen können Ziele auf verschiedenen Ebenen angegangen werden.

- Unterrichtsentwicklung (Weiterentwicklung des schulischen Kerngeschäfts)
- Kommunikationskultur (wie reden wir miteinander / übereinander)
- Organisationsstruktur (Implementierung von Strukturen kollegialer Kooperation)
- Team (Hospitation als Instrument der Teamentwicklung)
- Kollege / Kollegin (Entwicklung der eigenen Professionalität / Kompetenz)

Zielstellung für den Beobachteten / die Beobachtete:

- Unterstützung von Unterrichtsorganisation
- Unterstützung bei schwierigen Unterrichtssituationen
- Unterstützung im Umgang mit schwierigen Schülern
- Anregung zur Selbstreflexion
- Weiterentwicklung der eigenen Professionalität
- Annahme und Umsetzung von Kritik
- Erhöhung der Kommunikationskompetenz
- Aufschluss über „blinde Flecken“

Zielstellung für die Beobachtende / den Beobachtenden:

- Hilfe für den Kollegen / die Kollegin
- Verbesserung der Kompetenz, Kritik wertschätzend zu übern
- Trennung von Wahrnehmung, Interpretation und Beurteilung
- Anregung zur Reflexion des eigenen Handelns auf Grundlage des Beobachteten
- Erhöhung der Kommunikationskompetenz

3. Ablauf einer kollegialen Hospitation:

- 1. Vorbereitung**
 - Festlegung der Beobachtungsaspekte (Fokussierung auf best. Bereich)
 - Gibt es schon einen Beobachtungsbogen / Vorlage -welche(r)-?
 - Zeitpunkt / Zeitrahmen (nur Stundenbeginn,...) und Klasse
 - Termin zur Nachbesprechung
- 2. Durchführung**
 - Protokollierung der vereinbarten beobachtbaren Wahrnehmungen

3. Feedbackgespräch

- Beobachteter erhält den ausgefüllten Beobachtungsbogen zur Vorbereitung für das Feedbackgespräch
- Beobachteter schildert seine Wahrnehmung der Unterrichtsstunde
- Möglichkeit zur Rückfrage zum Beobachtungsbogen
- Beobachteter hört dem Feedbackgeber zu
- Gespräch zur Einordnung und Interpretation der Beobachtungen
- Ableitung von Konsequenzen/Aufträgen/ weiteren Hospitationen

Regeln der kollegialen Hospitation

- 1. Basis der kollegialen Hospitation ist das gegenseitige Vertrauen**
 - Gespräche, Informationen und Daten sind vertraulich.
- 2. Ziel ist nicht Bewertung sondern Unterstützung und Hilfe - Es werden nur die vereinbarten Aspekte beobachtet. Beobachten heisst, sich auf das Beobachtbare zu beschränken.**
- 3. Rückmeldungen werden wertschätzend nach vereinbarten Regeln gegeben.**

Wichtig ist: Es geht beim Feedback nicht darum, wer Recht hat, sondern nur um persönliche Wahrnehmungen! Der Feedback-Nehmer entscheidet, welche Konsequenzen er aus dem Feedback ziehen will..

Feedback-Regeln

Regeln für das Geben von Feedback

Beschreibend:	Beschreiben Sie Ihre Beobachtungen und die Gefühle, die bei Ihnen ausgelöst worden sind. Nehmen Sie keine Wertungen, Vermutungen, Interpretationen oder Analysen vor. Sprechen Sie von Ihren Beobachtungen oder Eindrücken und sprechen Sie niemals für andere.
Konkret:	Nennen Sie konkrete Verhaltensbeispiele, machen Sie keine allgemeinen oder pauschalisierenden Aussagen.
Brauchbar:	Beziehen Sie sich auf Verhaltensweisen, die der Empfänger oder die Empfängerin zu ändern fähig ist.
Zur rechten Zeit:	Äußern Sie sich - wenn es die Umstände zulassen - möglichst unmittelbar nach dem Unterricht, den Sie beobachtet haben. Wichtig: Das Feedback soll erwünscht und nicht aufgedrängt sein! Die Person soll bereit sein, es entgegenzunehmen.
Angemessen und akzeptierbar:	Die Art der Rückmeldung muss dem Partner oder der Partnerin die Möglichkeit geben, das Feedback anzunehmen. Kriterium der Umkehrbarkeit: Könnte ich selbst das Feedback in dieser Form akzeptieren? Formulierungshilfen: „Gut gefallen hat mir ...“ / „Dir ist besonders gut gelungen...“ / „Ich finde gut, dass du...“
Soviel Positives wie möglich:	Wenn man vor allem positive Beobachtungen erwähnt, verstärkt man sinnvolle Verhaltensweisen und macht eine Kritik eher akzeptierbar.
Regeln für das Entgegennehmen von Feedback	
Zuhören:	Nehmen Sie das Feedback ohne Verteidigung oder Rechtfertigung entgegen. Lassen Sie die GesprächspartnerIn zu Ende sprechen.
Aktiv zuhören:	Überprüfen Sie wenn nötig durch Rückfragen, ob Sie richtig verstanden haben. Oder bitten Sie um konkrete Beispiele. Wiederholen Sie eventuell zu Ihrer Vergewisserung, was Sie verstanden haben.
Positive Grundhaltung:	Sehen Sie das Feedback als eine Chance, den Umgang mit den andern befriedigender zu gestalten. Danke!

Feedback-Regeln aus „Teamentaching. Wege zum guten Unterricht“ Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Anregungen für Unterrichtsbeobachtungsaufträge

Übernommen von Monika und Fritz Vogel, Berufseinführung LWB Luzern

- **Wie groß sind die zeitlichen Anteile der verbalen Äußerungen bei mir und bei meinen Schülerinnen und Schülern?** Welche Kinder kommen oft zu Wort, welche weniger oder nie? Welche Kinder werden von mir angesprochen, welche melden sich von selbst?
- **Wer spricht wen an?** Gehen die Schüleraussagen nur an mich, auch an einzelne Mitschülerinnen und Mitschüler oder an die ganze Klasse? Welche Kinder sprechen nur mich an, welche auch andere Kinder? Welche meiner Verhaltensweisen fördern bzw. verhindern ein natürliches, vermehrt auf die Gruppe ausgerichtetes Gespräch?
- **Wie erlebst du bei mir den Unterrichtsbeginn?** Werden die Schülerinnen und Schüler persönlich angesprochen? Was müsste ich noch vermehrt berücksichtigen, um ein warmes, personenbezogenes Arbeitsklima zu schaffen?
- **Wie erlebst du mich als Lehrperson?** Verhalte ich mich im und außerhalb des Unterrichts ähnlich oder unterschiedlich? Achte bitte auf jene Äußerungen und Handlungsweisen, die auf dich eher unnatürlich, verkrampft oder unecht wirken. Verhalte ich mich gegenüber der ganzen Klasse und zu einzelnen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich?
- **Wie spreche ich mit der Klasse?** Sind meine Äußerungen gut verständlich? Spreche ich genügend klar und anschaulich? Merke dir Phasen, die dir eher verschwommen oder langatmig vorkommen. Fallen dir stereotype Formulierungen auf? Wie verhalte ich mich in der Verwendung von Sprache - Fachsprache, Schülersprache, Umgangssprache..., verständlich, angemessen,...?
- **Wie erlebst du meine nonverbalen Äußerungen, meine Mimik und Gestik, meine Art zu stehen und zu gehen - was sagen sie aus?** Gibt es Situationen, in denen meine verbalen und nonverbalen Äußerungen Verschiedenes, vielleicht Widersprüchliches aussagen, also nicht übereinstimmen?
- **Wie reagiere ich auf Schüleraussagen, die ich als gut oder richtig einstufe?** Nehme ich sie als selbstverständlich an, bekräftige und verstärke ich einzelne Aktivitäten oder finde ich noch in jeder Antwort ein Haar in der Suppe? Wiederhole ich einzelne Schülerantworten und/oder habe ich andere, eher ungünstige Formen zu reagieren?

- **Wie reagiere ich auf unvollständige oder unrichtige Schülerantworten?** Wann zeige ich Unmut, wann gehe ich sachlich darauf ein oder honoriere die Antwort trotzdem? Blocke ich einzelne Kinder ab, zeige ich mich enttäuscht, versuche ich zu ergünden, welche Überlegungen hinter einer solchen Antwort stehen, helfe ich blockierten Kindern weiter oder übergehe ich sie?
- **Wie stelle ich Fragen? In welchem Verhältnis stehen meine Fragen zu meinen Aussagen?** Sind meine Fragen eng oder offen? Stelle ich auch rhetorische Fragen, Fragebatterien? Frage ich die Kinder Dinge, die sie nicht wissen können, die sie erraten müssen? Gibt es Situationen, bei denen eine klare Lehrerinformation sinnvoller wäre?
- **Wie transparent erlebst du meinen Unterricht?** Kannst du dem Unterrichtsgeschehen mühelos folgen? Sind meine Absichten und Ziele ersichtlich? Wie erlebst du meinen informierenden Unterrichtseinstieg?
- **Wie führe ich in die Lernaufgaben ein?** Genügen meine inhaltlichen und organisatorischen Hinweise zum selbständigen Bearbeiten der Lernaufgabe?
- **Wie erlebst du meine Schülerinnen und Schüler?** Wie ist ihre emotionale Beteiligung? Sind sie schläfrig, aktiv, feindselig? Gibt es Situationen, wo sie mich hereinzulegen versuchen? Zeigen sie sich für den Unterricht mitverantwortlich? Machen sie auch eigene Vorschläge? Fallen dir rezeptive, brave Verhaltensweisen auf?
- **Gibt es Konflikte irgendwelcher Art?** Wie verhalte ich mich in solchen Situationen? Erkennst du an mir Verhaltensweisen, die Konflikte erzeugen?
- **Woran lernen meine Klasse und ich in dieser Unterrichtsstunde** - (inhaltlich, emotional, instrumentell, im sozialen Feld)? Gelangen wir zu irgendwelchen neuen Einsichten oder sind gar Ansätze zu Verhaltensänderungen sichtbar?

Unterrichtsbeobachtung – An die BeobachterInnen

Quelle: In Anlehnung an Kathrin Kramis-Aebischer

Versuchen Sie bei Ihrem Unterrichtsbesuch Antworten zu den folgenden Fragen zu finden. Beobachten Sie, welche der untenstehenden Kriterien im Unterricht wie viel Gewicht haben.

Die Lehrkraft versteht ihre Rolle als führend, lehrerzentriert, beratend, leitend, helfend, maßgebend, schülerorientiert, sachorientiert - Wissen vermittelnd, prozessbegleitend, ...?

Das Klima ist offen, vertrauend, anregend, gedämpft, aggressiv, ...?

Planung und Zielsetzungen sind für die SchülerInnen transparent und nachvollziehbar, Aufbau und gewählte Methoden sind der Zielsetzung adäquat ausgewählt, erfüllen ihre Funktion, ...

SuS können häufig selbständig denken und handeln - Es werden mehrere Hilfsmittel und Anregungen angeboten. Aufgaben in PA/ Gruppen lösen, Erkundigungen durchführen, Lösungsstrategien nach der "Versuch - Irrtum-Methode" entwickeln, sinnvolle Lernprodukte herstellen ...

Es gibt differenzierte Aufgabenstellungen - Nicht alle machen alles zur gleichen Zeit; d. h., individualisierte Angebote, Hausaufgaben, Auswahlangebote, SuS arbeiten in ihrem persönlichen Rhythmus, haben Gelegenheit, ihren Rhythmus zu erfahren.

Es gibt Rituale, Phasen, Formen, Aktivitäten, welche die Klassergemeinschaft fördert? - SuS können mitentscheiden und mitbestimmen, Interessen der SuS werden erhoben. Schwerpunktsetzung bei angebotenen Themen ist möglich. Verschiedene Sozialformen stehen zur Auswahl. Es sind Möglichkeiten der Kooperation und der Kommunikation der Schüler untereinander möglich. Beurteilungen werden (einzeln oder gemeinsam) besprochen.

Die Lehrkraft stellt sich als individueller Lernhelfer (Lerncoach) und persönlicher Berater zur Verfügung - Betreuung einer Gruppe mit Lernschwierigkeiten, Gespräch mit einzelnen Schülern, ...

Verwendete Quellen:

Gütekriterien von Unterricht und ihre Indikatoren / Raster zur ...

www.lis.bremen.de
[PDF]

Hospitationen

www.msm.bobi.net/NGreen/FG_Gruppe/Hospitation/Hospitationen.pdf

Hospitation

www.l-gl.ch/download/divers/Hospitation%20Broschuere.doc

Persönliches Feedback II – die Regeln

Feedback benötigt ein Klima des gegenseitigen Vertrauens, des Respekts und der Wertschätzung. Jeder hat das Recht darauf, ernst genommen und angehört zu werden. Umgekehrt bedeutet das die Verpflichtung, die anderen ernst zu nehmen, anzuhören und zu respektieren. Dies gilt gleichermaßen für Schüler* wie für Lehrer*.*

Feedback-Regeln

Feedback-Geber* – beschreibe, wie du den* anderen* wahr- genommen hast – beziehe dich dabei auf konkrete Verhaltens- weisen – beschreibe konkret und nicht verallgemeinend – bewerte nicht – äußere dich konstruktiv, biete Perspektiven an – sei offen und ehrlich – formuliere subjektiv (in der Ich-Form) und nicht pauschalisierend – formuliere achtsam und angemessen – stelle Gelungenes in den Vordergrund – ersetze Kritik durch Verbesserungsvorschläge

Feedback –Nehmer* – höre aufmerksam zu und lasse den anderen* ausreden – frage nach, wenn du etwas nicht verstanden hast – rechtfertige und verteidige dich nicht – denke darüber nach, welche Anregungen für dich hilfreich sind und mit welchen du dich weiter auseinandersetzen willst – sage am Ende, was du durch das Feedback erfahren hast Wichtig ist: Es geht beim Feedback nicht darum, wer Recht hat, sondern nur um persönliche Wahrnehmungen! Der* Feedback-Nehmer* entscheidet, welche Konsequenzen er* aus dem Feedback ziehen will.

Beispiele für wertschätzende Formulierungen

Feedback-Geber* „Ich habe beobachtet, dass...“ „Gut gefallen hat mir (an deinem Vortrag/deiner Ausarbeitung)...“ „Dir ist besonders gut gelungen...“ „Ich finde gut, dass du...“ „Vielleicht könntest du...“ „Darüber möchte ich gern mehr erfahren... ich möchte gern wissen...“

Feedback-Nehmer* „Habe ich dich richtig verstanden...?“ „Meinst du damit, dass...“

Tandembogen zu Feedbackregeln

Dein Arbeitsauftrag:

Zähle verschiedene Regeln für den Feedback-**Nehmer** auf.

Folgende Regeln für den Feedback-**Geber** kann dein Partner z.B. anführen:

- beschreibe, wie du den anderen wahrgenommen hast
- beziehe dich dabei auf konkrete Verhaltensweisen
- beschreibe konkret und nicht verallgemeinernd
- bewerte nicht
- sei offen und ehrlich
- formuliere subjektiv (in der Ich-Form) und nicht pauschalisierend



- formuliere achtsam und angemessen
- stelle Gelungenes in den Vordergrund
- äußere dich konstruktiv, biete Perspektiven an
- ersetze Kritik durch Verbesserungsvorschläge



Tandembogen zu Feedbackregeln

Dein Arbeitsauftrag:

Zähle verschiedene Regeln für den Feedback-**Geber** auf.

Folgende Regeln für den Feedback-**Nehmer** kann dein Partner z.B. anführen:

- höre aufmerksam zu und lasse den anderen ausreden
- frage nach, wenn du etwas nicht verstanden hast
- rechtfertige und verteidige dich nicht
- denke darüber nach, welche Anregungen für dich hilfreich sind und mit welchen du dich weiter auseinandersetzen willst
- sage am Ende, was du durch das Feedback erfahren hast



Eisenhower-Prinzip

Wichtigkeit →	wichtig, aber nicht dringlich Exakt terminieren und selbst erledigen	wichtig & dringlich Sofort selbst erledigen
	weder wichtig noch dringlich nicht bearbeiten	nicht wichtig, aber dringlich delegieren
	Dringlichkeit →	

KV 33/1 Meine/unsere Belastungen und Ressourcen

KOPIER-
VORLAGE

Was belastet mich besonders?

Wo liegen meine persönlichen Belastungsschwerpunkte?

Unterricht	0	1	2	3	4
Unterrichtsvorbereitung					
Mangelnde Mitarbeit von Schülern					
Lernstandsdiagnose					
Unterrichtsstörungen					
Ständig gefordert sein, keine Ruhepausen					
Mit heterogenen Lerngruppen umgehen					
Stofffülle und Lehrplanzwänge					
Geringe Leistungen der Schüler					
Noten geben und beurteilen					
Konflikte mit bestimmten Schülern					
Disziplinprobleme					
Umsetzung offener Lernformen					
Begrenztheit meines methodischen Repertoires					
Unterrichtsnachbereitung und Korrekturen					
Interaktion mit Schüler/innen					
Ermahnungen und Bestrafungen					
Beratungsgespräche und Hilfestellungen					
Verbale und körperliche Gewalt unter Schülern					
Fehlende Zeit und Möglichkeiten zur persönlichen Begegnung					
Interaktion im Kollegium					
Pausen sind keine Erholung					
Geringe Wertschätzung meiner Arbeit					
Innovationen lassen sich nicht umsetzen					
Fraktionierung des Kollegiums					
Kooperationspraxis im Kollegium					
Schulentwicklungsarbeit/Schulprogrammarbeit					
Interaktion mit der Schulleitung					
Geringe Wertschätzung meiner Arbeit					
Zu wenig Unterstützung und Desinteresse					
Funkt mir immer in meine Arbeit rein					
Kontrolle					
Interaktion mit den Eltern					
wenig Erfahrung mit Elternarbeit					
Desinteresse an meiner Arbeit					
Überinteresse an meiner Arbeit					
Konkrete Konfliktfälle: Elterngespräche/Telefonate					
Am häuslichen Arbeitsplatz					
Das Gefühl, nie fertig zu sein					
Lange bzw. erfolglose Suche nach Unterlagen					
Fehlende Trennung Arbeit-Privatleben					
Das Gefühl, meine Familie bzw. Freunde zu vernachlässigen					

(0 = nicht belastend; 1 = etwas belastend; 2 = stärker belastend; 3 = stark belastend; 4 = sehr stark belastend)

KV 33/2 Meine/unsere Belastungen und Ressourcen

Der Bereich/die Bereiche, der/die mich besonders belastet/n, ist/sind:

Nehmen Sie sich in den nächsten Wochen einmal einen Bereich vor, den Sie als besonders belastend empfinden.

Das könnte ich tun, um mich zu entlasten: _____

Dafür könnte ich folgende Ressourcen und Hilfen aktivieren:

	0	1	2	3
Fachliteratur besorgen, durchlesen und mit Kolleg/innen besprechen				
jemand Kompetentes um Rat fragen				
eine Fortbildung besuchen				
stärker mit einer Kollegin kooperieren				
Unterricht besser vorbereiten				
mich einer Supervisions- bzw. Interventionsgruppe anschließen bzw. diese initiieren				
die Struktur meines häuslichen Arbeitsplatzes verändern				
die Struktur meines schulischen Arbeitsplatzes verändern				
ein klärendes Gespräch mit meiner Klasse führen				
ein klärendes Gespräch mit meiner Schulleitung führen				
ein Konferenzthema beantragen				
mich um die Versetzung an eine andere Schule bemühen				
...				
...				

(0 = gar nicht geeignet;

1 = etwas geeignet;

2 = gut geeignet;

3 = sehr gut geeignet)

Das nehme ich mir vor:

1. _____

2. _____

3. _____

Damit beginne ich morgen:

1. _____

2. _____

3. _____

KV 34 Zeitmanagement und Organisation meines Arbeitsplatzes



Organisation des schulischen Arbeitsplatzes

- aufgeräumter und effizient eingerichteter Arbeitsplatz im Klassenzimmer (Pult, Schränke etc.)
- Klappkiste unter dem Stuhl oder Tisch im Lehrerzimmer für Materialien
- abschließbares Fach mit weiteren Materialien für alle Fälle (Papier, Sammlung von Vertretungsstunden, etc.)

Organisation des eigenen Schreibtischs zu Hause

- freie Arbeitsfläche
- 3-1-1-Ablagesystem: 3 Fächer (z.B. Erledigen, Weitergeben/Delegieren, Ablegen), 1 Lesestapel für Zwischendurch und 1 großer Papierkorb
- oft gebrauchte Gegenstände/Materialien in die Nähe, selten gebrauchte Materialien weiter weg
- einmal pro Woche (fester Termin!) wird »Tabula rasa« gemacht

Organisation der häuslichen Arbeitsmaterialien

- Ordner für umfangreiche Themen bzw. pro Fach oder Klasse
- Hängeregistraturordner für schwer einzuordnende Einzelvorgänge
- Stehsammler mit Materialien zu bestimmten Fächern/Themen/Unterrichtseinheiten

Prioritätensetzung

Entscheiden Sie im Geiste, welche der aktuell anstehenden Tätigkeiten in welches Feld gehören, und bearbeiten Sie diese in der Reihenfolge 1–4. Sie werden sehen: Die Aufgaben im Feld 4 erledigen sich meist von ganz alleine.

1. wichtig und dringlich	2. wichtig, aber weniger dringlich
3. weniger wichtig, aber dringlich	4. weniger wichtig und weniger dringlich

Sind Sie diesen Zeitdieben schon einmal begegnet?

- »Schieberitis« (Arbeit/Unterlagen von einem Stapel auf den nächsten schieben, statt sie zu erledigen oder sie wegzwerfen)
- Nicht »Nein« sagen können, wenn wieder mal jemand etwas von Ihnen will
- Ungeplante Begegnungen (z.B. Talk im Lehrerzimmer statt U-Planung in der Freistunde)
- Sich von nichts trennen können
- Ersatzhandlungen, um ja nicht zum Schreibtisch zu müssen (Putzen, Lesen, Fernsehen etc.)

Eigene Notizen:

KV 35 Schwerpunkte setzen – Grenzen ziehen

KOPIER-
VORLAGE

[illegible]

Kein Problem mit dem Zeit-Management

Coaching für Referendare

Das Referendariat ist für viele eine Zeit mit hoher Beanspruchung. Die neuen Kollegen, die Schüler, die Ausbilder: Sie alle haben Erwartungen und Ansprüche. Die Zeit ist knapp, und das Privatleben kommt oft zu kurz. Wie können junge Kollegen mit diesen Ansprüchen umgehen, und wie können ihre Ausbilder ihnen dabei helfen? Wie lässt sich die Zeit effektiver nutzen?

UDO KLIEBISCH

»Wir können Zeit gar nicht managen, sondern nur uns selbst.«

(Lothar Seiwert)

»Kommst du endlich ins Bett!?« Simon hört die durchdringende Stimme seiner Freundin Sonja in den letzten Wochen immer öfter! Und immer öfter gibt's Streit mit ihr! Simons Funkuhr zeigt zehn nach eins in der Nacht – und fertig ist er längst nicht, fühlt sich aber fix und fertig, ferienreif. Simon ist kein Abteilungsleiter in einer großen Firma, Simon ist auch kein Event-Manager für eine Werbeagentur. Simon ist seit vier Monaten Referendar in der Lehrerausbildung. Und Simon hat ständig Zeitprobleme.

Zeitnot im Referendariat

Simon weiß natürlich von den Beanspruchungen, die das Referendariat mit sich bringt:

- Unwägbare Unterrichtssituationen
- Undisziplinierte Schüler
- Uninteressierte Eltern
- Unfreundliche und unflexible Ausbilder
- Stressige Unterrichtsbesuche durch Seminarleiter
- Ständige Beobachtungs- und Bewertungssituationen
- Unterrichtsplanung
- Große Klassen und Kurse

Simon ist engagiert, gibt nicht auf. Nach Schaarschmidt (2012) würde man sagen: Simon lebt das Risikomuster A: Er verausgabte sich, möchte möglichst perfekt sein und kann sich von seiner Arbeit kaum noch distanzieren. Wenn Simon nicht die Kurve kriegt, läuft er geradewegs auf einen Burnout zu.

Doch Simon hat die Gefahr erkannt; er möchte etwas ändern. Sein erster Schritt: Er schiebt seine Nacharbeit nicht nur auf die tatsächlichen Beanspruchungen, sondern auch auf vermutete Erwartungen. Simon hat verstanden: Er selbst hat großen Anteil an seinem Problem. Inzwischen hat er ein Wort dafür: Zeit-Management. Irgendwas damit stimmt nicht. Das spürt er! In der Schulzeit hat er es doch nicht nötig gehabt, in der Nacht zu arbeiten. Er hat das Abitur einfach so mit links geschafft. Und auch sein Studium hat er doch gepackt. Die Prüfung war glänzend – ohne Nachschichten! Irgendwie passen seine Erwartungen nicht mehr recht zusammen: die an sich selbst, dann die Erwartungen, die die Ausbildung an ihn stellt, und Simons bisherige Strategien, mit Erwartungen umzugehen. Sonjas durchdringende Appelle mahnen Simon inzwischen fast täglich: Er muss etwas tun! Nicht wegen Sonja, sondern weil er es sich selbst wert ist. Simon ahnt:

Wenn es so weitergeht, wird er nicht mehr lange durchhalten. Das darf nicht sein!

Simon erinnert sich: Seine Ausbilder hatten da etwas von Coaching gesagt. Am Anfang hatte er das nicht richtig ernst genommen. Wer braucht schon so etwas? Und dieser Aufwand! Jetzt ist Simon unsicher: Könnte Coaching etwas sein, was ihm aus der Bredouille hilft? Aber wahrscheinlich werden ihn seine Seminarleiter für unfähig halten, wenn er von seinen Problemen berichtet. Bisher hatte er doch noch niemandem von seinen ständigen Nachschichten erzählt. Sein Image als cooler Typ möchte er unbedingt aufrechterhalten. Für Simon ist der Schritt nicht leicht, aber morgen will er ihn gehen.

Die Struktur eines Coaching-Gesprächs

Wechseln wir die Perspektive: Simons Weg zum Coaching ist nicht untypisch. Coaching ist am Anfang für viele Referendare eher wie ein rascher Löscheinsatz der Feuerwehr: Irgend eine Notlage muss behoben werden – und natürlich soll das ganz schnell passieren. Coaching hat ein anderes Selbstverständnis.

Coaching ist

- eine professionelle Begleitung,
- Hilfe, um berufliche Ziele zu ver-

wirklichen,

- lösungsorientiert,
- ressourcenorientiert.

So lässt sich Coaching gestalten:

- in der Regel mindestens drei Sitzungen,
- jede Sitzung etwa 90 bis 120 Minuten lang,
- zwei bis vier Wochen Abstand zwischen den Sitzungen.

Coachings folgen Strukturen. Der Ausbilder muss sie einhalten, damit Coaching auch Coaching bleibt und nicht zum Kammingespräch wird. Welche Struktur ist passend? In Anlehnung an *John Whitmores GROW-Modell* (2011; GROW steht für G = Goal, R = Reality, O = Options, W = Will) schlage ich zur Orientierung das MAMMA-Modell vor. Das Modell gibt dem Coaching eine immer gleiche Struktur. Fünf Phasen sind hierbei wichtig (Abb. 1, siehe *Kliebisch* 2012).

Zu den fünf Phasen einer Coachingsitzung im Einzelnen:

1. Phase: M wie Problem als Missstand oder Mangel beschreiben

Der Referendar beschreibt, wo ihn der Schuh drückt. Was fehlt? Was stimmt nicht? Oft weiß der Referendar zwar, wohin die Reise gehen soll, aber er kennt den Weg zum Ziel noch nicht.

2. Phase: A wie Anliegen zum Ziel machen

Die zweite Phase ist von der ersten oft nicht klar zu trennen: Hier klären Ausbilder und Referendar die Sache weiter auf, die der Referendar als sein Anliegen mitbringt. Dann formuliert der Referendar sein Ziel für die erste Sitzung. Das Ziel kann einfach sein. Man kann es während des Coachings jederzeit ändern, wenn es nötig ist.

3. Phase: M wie Möglichkeiten suchen

In dieser Phase geht es um das Suchen von Lösungen für das Anliegen des Referendars. Am besten ermittelt der Coach erst solche Handlungsmöglichkeiten, die der Referendar schon kennt und umgesetzt hat, dann solche, die der Referendar zwar kennt, aber bisher nicht ausprobiert hat.

4. Phase: M wie Möglichkeiten bewerten

In dieser Phase bewertet der Referendar die Lösungen: Welche Lösungen sind wie gut geeignet, sein Problem zu bewältigen?

5. Phase: A wie Aktionen planen

In der fünften Phase stellt der Referendar einen konkreten Handlungsplan auf: Während Phase vier die Möglichkeiten sondiert, die überhaupt umsetzbar sind, geht es in Phase fünf darum, was genau wann passieren soll. Nicht alles, was möglich ist, muss auch gemacht werden, vor allem nicht sofort. Phase fünf beschäftigt sich also mit den ersten Schritten auf dem Weg zum Ziel. Wichtig ist hierbei vor allem die Konkretion: Keine allgemeinen Absichtserklärungen sind gefragt, sondern ganz konkrete Handlungsanweisungen, die sich der Referendar selbst gibt.

Coaching-Praxis zum Zeit-Management

Simons Ausbilder hat ihm den Ablauf einer Coachingsitzung erklärt, hat ihm gesagt, dass der Coach zur Verschwiegenheit verpflichtet ist. Simon will es wagen, er will sich coachen lassen, zu sehr bedrängt ihn inzwischen das Zeitproblem. Was wird er in der Sitzung erleben? Nehmen wir dazu die Perspektive des Coaches ein. Was Sie unbedingt brauchen:

- drei Marker: rot, blau und grün
- 20 bis 30 weiße Blätter DIN A4 (Druckerpapier)

Und so könnte es ablaufen:

1. Phase:

M wie Problem als Missstand oder Mangel beschreiben

Coach: Was bedrückt Sie?

Simon: Ich komme nachts kaum noch zum Schlafen. Meine Unterrichtsvorbereitungen rauben mir die letzten Nerven.

Coach: Mann, das hört sich ja wirklich schlimm an. Und Sie sind ganz schön fertig.

⇒ Simon findet vielleicht kein Ende und kommt von Hölsken auf Stöcksken. Bremsen Sie ihn:

Coach: Ich verstehe Sie gut. Nehmen Sie an, Sie müssten mir das Wichtigste in drei Stichwörtern sagen. Welche Stichwörter wären das?

⇒ Schreiben Sie jedes Stichwort in Rot auf ein Blatt Papier, legen Sie die Blätter vor Simon auf den Tisch.

Coach: Ist das so okay? Passen diese Wörter, um Ihr Problem zu beschreiben?

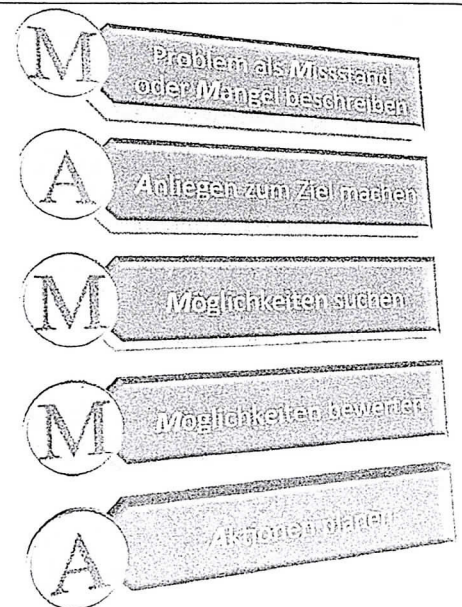


Abb. 1: MAMMA-Modell

Profitipps

- Simon könnte diese Phase vorbereiten. Der Auftrag: *Sie haben fünf Minuten Zeit. Erklären Sie mir in dieser Zeit Ihr Anliegen.*
- Sie müssen Simons Problem nicht völlig verstehen. Vermeiden Sie Analysen! Klären Sie die Sache nur so weit auf, wie es für ein allgemeines Verständnis nötig ist.
- Wichtig: Coaching ist keine Beratung! Nicht Sie müssen für Simon eine Lösung finden, sondern Sie helfen ihm, *seine* Lösung zu finden. Bleiben Sie gelassen! Er wird es bestimmt schaffen!

2. Phase:

A wie Anliegen zum Ziel machen

Coach: Was möchten Sie am Ende der heutigen Sitzung erreicht haben?

Simon: Ich möchte nicht mehr so viel Zeit mit der Arbeit verbringen.

Coach: Gut! Was möchten Sie stattdessen?

Simon: Ich möchte abends mehr Zeit für mich haben.

Coach: Und das bedeutet?

Simon: Um 21 Uhr mit der Arbeit aufhören – Das wäre schon toll!

⇒ Visualisieren Sie das Ziel in Blau (Tafel, Flipchart, DIN A4-Blatt).

Ziel:

Ich möchte um 21 Uhr mit der Arbeit aufhören.

Profitipps

- Bleiben Sie sprachlich möglichst nah bei Simons Zielformulierung.
- Zielformulierungen dürfen komplex, aber auch unvollständig und nur oberflächlich sein: Korrekturen sind immer möglich.
- Nehmen Sie Simons Anliegen ernst! Wichtig ist, was Simon will, nicht, was Sie wollen!

3. Phase:

M wie Möglichkeiten suchen

Coach: Sie möchten also abends mehr Zeit für sich haben und deshalb um 21 Uhr mit dem Arbeiten aufhören. Das Ziel finde ich richtig gut! Nehmen Sie mal an, Sie hätten morgen Abend ab 21 Uhr Zeit für sich. Wenn's geht: Schließen Sie die Augen und stellen Sie sich vor, was Sie morgen Abend tun würden?

Simon: Ich würde mit meiner Freundin vielleicht joggen gehen. Das haben wir schon lange nicht mehr gemacht. Oder ich würde einfach nur fernsehen... oder lesen...

Coach: Okay! Wie fühlt sich das an?

Simon: Gut, einfach gut!

⇒ Lassen Sie Simon einen Augenblick in dieser Vorstellung!

Coach: Öffnen Sie bitte die Augen. Alles, was wir jetzt tun, tun wir für dieses Gefühl. Ein gutes Gefühl?

Simon: Ja, wirklich gut.

Coach: Was müssten Sie ändern, damit Sie das Gefühl haben können?

⇒ Zeigen Sie auf das visualisierte Ziel!

Simon: Ich müsste wahrscheinlich meinen Tag anders planen. Morgens und nachmittags habe ich ja oft Zeit, die ich für alles Mögliche nutze, aber nicht zur Vorbereitung meines Unterrichts.

Coach: Hmm, Sie wollen also Arbeitszeit verlagern.

Simon: Ja, damit ich abends früher aufhören kann.

Coach: Okay!

⇒ Visualisieren Sie die Idee auf einem DIN A 4-Blatt (grün).

Coach: Und dann?

Simon: Ich könnte meine Freistunden in der Schule nutzen, um den Unterricht vorzubereiten.

Coach: Werden Sie mal konkreter!

Simon: Also montags muss ich erst um 11 Uhr in der Schule sein. Da könnte ich vorher schon die Stunden für Dienstag vorbereiten. ...

Arbeitszeit verlagern: Montags vor dem Unterricht

⇒ Gehen Sie jeden Tag (auch das Wochenende) mit Simon durch. Notieren Sie Simons Ideen – jede auf einem Blatt (grün).

Arbeitszeit verlagern: Dienstags ...

Simon: Ich weiß nicht... Ich müsste wohl auch schneller arbeiten.

Coach: Interessant! Was hindert Sie denn bisher daran, bei der Vorbereitung schneller zu sein?

Simon: Ich brauche immer unheimlich viel Zeit – für alles. Bei mir muss alles perfekt sein, jedes Arbeitsblatt und so.

Coach: Und das stört Sie.

Simon: Ja, ja, eigentlich schon!

Coach: Was müssten Sie denn tun, damit es anders wird?

Knappe Verlaufspläne schreiben

Simon: Ich könnte in Zukunft für den Ausbildungsunterricht nur noch knappe Verlaufspläne schreiben. Jetzt schreibe ich für die Ausbildungslehrer ja immer ziemlich lange Entwürfe. Und ich könnte viel öfter die Lehrbücher nutzen, statt immer alles neu zu erfinden. Meine Ausbildungslehrer haben mir das auch schon gesagt.

Lehrbücher nutzen

Coach: Hmm, hört sich gut an. Und wie fühlt sich das an, wenn Sie sich das jetzt vorstellen?

Simon: Ich glaube, damit könnte ich leben.

Coach: Was würde Ihre Freundin dazu sagen, wenn Sie das schaffen würden?

Simon: Die würde sich riesig freuen. Da bin ich ganz sicher!

⇒ Zeigen Sie auf Simons Ziel.

Coach: Was könnten Sie sonst noch tun?

⇒ Visualisieren Sie jede weitere Handlungsmöglichkeit, die Simon einfällt (in Grün, pro Idee ein Blatt).

Profitipps

- Akzeptieren Sie alle Lösungen, die Simon vorschlägt. In dieser Phase geht es nur um das Sammeln von Handlungsmöglichkeiten.
- Sie dürfen Simon am Ende auch Handlungsmöglichkeiten vorschlagen. Es sollten aber immer nur Anregungen sein!
- Wichtig: Coaching ist ziel- und ressourcenorientiert! Simon steht mit seinem Ziel und seinen Möglichkeiten im Zentrum, nicht Sie als Coach!

4. Phase:

M wie Möglichkeiten bewerten

⇒ Geben Sie Simon die Blätter mit den Handlungsmöglichkeiten ungeordnet in die Hand. Stehen Sie auf und bitten Sie Simon an eine große Tischfläche, alternativ nutzen Sie den Boden.

Coach: Legen Sie die Blätter einfach mal hin, wie Sie denken, dass sie liegen sollten.

⇒ Warten Sie (ohne Kommentar!), bis Simon die Blätter sortiert und ausgelegt hat.

Simon: Ich finde »21 Uhr aufhören« ist das Wichtigste für mich, deshalb liegt das ganz oben.

⇒ Lassen Sie Simon die Anordnung der Blätter erklären.

Coach: Okay! Das leuchtet mir ein. Jetzt schauen Sie noch einmal zurück auf das Ziel, das Sie sich gesetzt haben. Überlegen Sie: Wie gut gefallen Ihnen die Lösungen? Wir nutzen einfach eine Skala von 1 = ganz schlecht bis 10 = ausgezeichnet. Hier haben Sie einen roten Stift. Schreiben Sie die Zahlen einfach rechts unten auf die Blätter. Dann mal los!

⇒ Warten Sie ab, bis Simon fertig ist. Verzichten Sie auf jeden Kommentar und jede Hilfe!

Simon: So, jetzt passt's!

5. Phase:

A wie Aktionen planen

Coach: Sie halten nicht alle Lösungen für gleich gut. Super! Jetzt machen wir mal einen Plan: Wählen Sie bitte genau drei Ihrer Ideen aus – nicht mehr. Und die drei Lösungen werden Sie ab morgen auch wirklich umsetzen! Hier: Ein schwarzer Stift. Machen Sie einfach ein Zeichen auf die drei Blätter, die Sie auswählen.

⇒ Warten Sie, bis Simon fertig ist.

Simon: So, das sind die drei: Mehr Material aus den Lehrbüchern, nur

Mein Ziel (Phase 2):			
Meine Maßnahmen (Phase 5):			
• A • B • C			
Wann, wo und unter welchen Bedingungen habe ich das neue Verhalten gezeigt?	Wie gut ist mir das neue Verhalten gelungen?	Was könnte ich in Zukunft anders machen, um noch erfolgreicher zu sein?	Welche Schlüsse ziehe ich aus meinen Beobachtungen? Welche Fragen ergeben sich für mich aus meinen Beobachtungen?
Datum:			

Abb. 2: Evaluationstabelle

noch kurze Verlaufspläne und mittwochs will ich meine vier Freistunden in Zukunft nutzen, um Unterricht vorzubereiten. Eigentlich könnte ich ja auch noch ...

Coach: Halt, halt! Lassen wir's erst mal bei drei Aktionen. Das andere kommt später. Schauen Sie bitte noch einmal auf Ihre drei Favoriten. Werden Sie's auch schaffen?

Simon: Ja! Das packe ich!

Coach: Auf einer Skala von 1 bis 10

– Wie sicher sind Sie?

Simon: Ich denke 8!

Coach: Reicht das für Sie?

Simon: Ja, das schaffe ich!

Coach: Möchten Sie an der Auswahl noch etwas ändern?

⇒ Lassen Sie Simon Zeit zum Nachdenken!

Simon: Nein, das passt so!

Profitipps

- Simon will wie viele Referendare zu viele neue Handlungsmuster gleichzeitig umsetzen. Verhindern Sie das: Es würde ihn überfordern!
- Simon sollte sein neues Verhalten selbst evaluieren. Dazu kann er

eine einfache Tabelle nutzen (siehe Abb. 2). Simon kann Ihnen die Tabelle während des Coachings auch täglich mailen. Fragen Sie ihn, ob er das möchte.

- Wichtig: Erfahrungen, die Simon bei der Selbstbeobachtung macht, nutzen Sie in der nächsten Coachingsitzung!

Fazit

Gehen Sie als Coach den Weg mit, den Ihnen der Referendar zeigt. Vertrauen Sie auf seinen Wunsch und seine Motivation, sich zu entwickeln, und auf seine Ressourcen. Werden Sie zum Förderer dieser Selbst-Entwicklung!

Literatur

Eckert, M./Ebert, D./Sieland, B. (2012): Unterrichtshandeln von Lehrkräften und Schülern verbessern durch Förderung der emotionalen Kompetenz. In: Kliebisch, U./Balliet, M.: *LehrerHandeln*. Baltmannsweiler, S. 175 ff.

Kliebisch, U. (2012): Referendare erfolgreich coachen. Coaching-Werkzeuge speziell für die Lehrerbildung. Buxtehude

Kliebisch, U./Balliet, M. (2013): Kein Stress mit dem Staatsexamen! Buxtehude

Kliebisch, U./Meloefski, R. (2012): *LehrerSein*. Bd. 3. Baltmannsweiler

König, E./Volmer, G. (2012): *Handbuch Systemisches Coaching*. Weinheim, 2. Aufl.

Kretschmann, R. (2012): *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim, 4. Aufl.

Liebermann, E./Hatzelmann, E./Held, M. (2010): *Vom Zeitmanagement zur Zeitkompetenz*. Weinheim

Meloefski, R. (2012): Zeitnot und Zeitmanagement im Referendariat. In: Kliebisch, U./Balliet, M.: *LehrerHandeln*. Baltmannsweiler

Mittelstädt, R./Mittelstädt, H. (2011): *Pocket-Ratgeber Schule. Zeitmanagement für Lehrer*. Mülheim

Schaarschmidt, U./Fischer, A. (2012): Denkanstöße! In: Kliebisch, U./Balliet, M.: *LehrerHandeln*. Baltmannsweiler, S. 100 ff.

Seiwert, L. (2012): *Wenn du es eilig hast, gehe langsam*. Frankfurt, 16. Aufl.

Wehrle, M. (2012): *Die 500 besten Coaching-Fragen*. Bonn

Wellensiek, S. K. (2012): *Fels in der Brandung statt Hamster im Rad*. Weinheim

Whitmore, J. (2011): *Coaching für die Praxis*. Staufen, 2. Aufl.

Dr. Udo Kliebisch ist Studiendirektor und Fachleiter im Kernseminar am Studienseminar Dortmund, Seminar Gymnasien/Gesamtschulen; psycholog. ausgebildeter Beratungslehrer (zertifiziert), KODE©-, KOMO©- and Lifo©-Analyst and -Trainer (zertifiziert), Coach (WIBK-zertifiziert gemäß Richtlinien DBVC).

Adresse: Otto-Hahn-Straße 37, 44227 Dortmund

E-Mail: kliebisch@justmail.de

Rezept für die Ausführung einer Unterrichtsstunde: Übersicht

Für diejenigen Leser, die heute noch viel vorhaben, bieten wir den folgenden Service: Wir stellen unser Rezept für Unterrichtsstunden zuerst in einer *Kürzestfassung* vor, dann in einer *Kurzfassung*. Erst danach kommt dann die Originalfassung mit Einzelheiten, Beispielen und Trainingsvorschlägen.

Es handelt sich um ein Phasenrezept. Wir schreiben es in der Ich-Form, damit Sie daran erinnert werden, daß es *unser* Rezept ist und nicht ein für jeden Lehrer und jede Unterrichtsstunde verbindliches Rezept, das immer, überall und von jedem ohne Widerrede befolgt werden muß.

Wir beginnen jetzt mit der Kürzestfassung. Unser Rezept besteht aus den folgenden Phasen:

- Phase 0: Ich treffe *direkte Vorbereitungen* für die kommende Unterrichtsstunde.
- Phase 1: Ich bemühe mich, bei den Schülern *positive reziproke Affekte auszulösen*.
- Phase 2: Ich teile den Schülern mit, *was sie lernen sollen, wie sie es nach meiner Planung lernen sollen und warum sie es lernen sollen. Ich gebe also einen Informierenden Unterrichtseinstieg*.
Ich Sorge dafür, daß die Schüler die Gelegenheit bekommen, zum Plan der Stunde Stellung zu nehmen und Änderungsvorschläge zu machen.
- Phase 3: Ich Sorge dafür, daß die Schüler die zum Lernen notwendigen Informationen haben. Ich gebe einen sogenannten *Informationsinput*.
- Phase 4: Ich biete den Schülern eine oder mehrere *Lernaufgaben* an und demonstriere ihnen, wie die Lernaufgabe bearbeitet werden kann.
- Phase 5: Ich lasse die Schüler eine gewisse Zeit *selbständig* an der Lernaufgabe arbeiten, damit sie Lernerfahrungen machen können. Bei dieser selbständigen Arbeit störe ich die Schüler nicht.

Phase 6: Ich löse *positive reziproke Affekte* aus.

Phase 6: Falls nach der 5. Phase noch eine Weiterverarbeitung im Klassenverband erfolgen soll, füge ich eine *Auslöschungsphase* ein, um den Schülern zu helfen, sich von der selbständigen Arbeit wieder auf die Arbeit im Klassenplenum umzustellen.

Phase 7: Ich führe mit der Klasse eine Phase der *Weiterverarbeitung* durch.

Phase 8: Ich Sorge dafür, daß am Schluß der Stunde noch einige Minuten Zeit sind. In dieser Minute kann ich z. B. eine kleine Gesamtevaluation der Unterrichtsstunde mit den Schülern versuchen oder den Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ mit ihnen behandeln.

Das war also die Kürzestfassung unseres Unterrichtsrezepts.

Vielleicht ist Ihnen noch nicht so ganz klar, was im einzelnen in den einzelnen Phasen geschehen soll. Wir erklären es Ihnen daher jetzt noch einmal, diesmal in Kurzfassung:

Rezept für die Ausführung einer Unterrichtsstunde: Kurzfassung

Phase 0: Direkte Vorbereitung

Ich treffe die notwendigen direkten Vorbereitungen für den folgenden Unterricht. Zum Beispiel:

- ich stelle den Tageslichtprojektor auf, damit er gebrauchsfertig ist und lege die Folien zurecht, die ich brauchen will
- ich schreibe etwas an die Wandtafel
- ich hänge ein Schaubild auf
- ich lege Arbeitsmaterial für die Schüler bereit
- ich schaue noch einmal auf meine Vorbereitung, damit ich weiß, was ich zuerst sagen wollte

Diese Phase ist wichtig, weil sie mir Sicherheit gibt. Ich weiß z. B., daß ich nicht so leicht steckenbleiben werde, weil ich den Plan der Stunde – für mich und für die Schüler – an die Wandtafel geschrieben habe, so daß ich dort jederzeit abgucken kann. Und ich weiß auch, daß der Plattenspieler oder das Diaskop wirklich funktionieren.

Ich bemühe mich, positive reziproke Affekte bei den Schülern auszulösen, damit in der Klasse eine Stimmung entsteht, die die Lernbereitschaft fördert und sich nicht eine Stimmung ausbreitet, die bei den Schülern auch noch den letzten Rest von Lust zum Lernen verschlingt. Wie kann ich das machen?

Ich kann zum Beispiel vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn einen Augenblick mit der Klasse oder mit einzelnen Schülern über persönliche Dinge sprechen, etwa indem ich Michael frage: „Michael, ich denke gerade daran, daß du ja den Grundschein machen wolltest. Hat es inzwischen geklappt?“

Oder: Ich frage Susanne, die gestern in der Erzählstunde berichtete, daß der Rücken ihrer Oma so weh tat, daß sie sich ins Bett legen mußte: „Gibt es Deiner Oma heute schon ein wenig besser?“

Ich kann den Schülern etwas Lustiges erzählen, was ich gerade erlebt habe oder einen neuen Witz, den ich gestern gehört habe. Zum Beispiel: (Entfällt, weil wir nicht wissen, welche Witze Sie schon kennen.)

Ich kann die Schüler nachträglich für etwas loben, was sie in der vorangegangenen Stunde gut gemacht haben (oft bemerke ich so etwas erst, wenn die Stunde aus ist und die Schüler weg sind. Dann notiere ich es mir gleich, damit ich es am Beginn der nächsten Stunde nicht schon wieder vergessen habe.)

Ich kann positive Erwartungen äußern, Optimismus und engagierte Aktivität zeigen statt – wie es oft geschieht – mich bei den Schülern direkt oder indirekt dafür zu entschuldigen, daß ich ihnen ein bestimmtes Thema vorsezen muß und ihnen etwas beibringen will.

Ich kann versuchen, die Schüler mit meinem persönlichen Engagement für das Thema „anzustecken“. Voraussetzung dafür ist, daß ich mich mit irgendeinem Aspekt des Themas oder der Lernziele identifiziere. Diese Identifikation gebe ich den Schülern gegenüber zu erkennen. Da der Appetit meist erst beim Essen kommt, muß ich die Demonstration meines persönlichen Engagements so lange durchhalten, bis zumindest einige Schüler Anzeichen für Appetit zeigen. Ich kann es auch so sagen: ich muß darauf vertrauen, daß eine größere Zahl von Schülern nach einer Weile genügend Lernbereitschaft für den Unterricht zeigen werden. Bis es soweit ist, muß ich allein durchhalten können.

Es geht nicht darum, den Schülern übertriebenen Enthusiasmus vorzuspielen, sondern darum, daß ich ein grundsätzliches Vertrauen in die Lernbereitschaft der Schüler habe, und zwar auf der Grundlage zweier Überzeugungen:

- daß ich selbst das Unterrichtsthema für sinnvoll halte und
- daß ich davon überzeugt bin, daß die Mehrzahl der Schüler vernünftig genug ist, den Sinn des Themas zu erkennen und sich deswegen für die Erreichung der Lernziele einzusetzen.

Ich will also das Thema und die Lernziele mit Überzeugung

vertreten, statt halbherzig und in vorbeugend resignierter Haltung die Schüler zum Lernen verführen oder zwingen zu wollen.

Das Auslösen positiver reziproker Affekte gilt als Prinzip für den ganzen Unterricht, ist aber am Beginn des Unterrichts oder neuer Unterrichtsabschnitte besonders wichtig. Es ist nicht immer nötig, für diese Funktion eine eigene Phase vorzusehen, sondern sie kann auch in die folgenden Phasen integriert werden: ich kann z. B. mein persönliches Engagement durch die Art meines Informierenden Unterrichtseinstiegs für die Schüler sichtbar machen.

Diese Phase dauert in der Regel wenige Minuten.

Phase 2: Informierender Unterrichtseinstieg

Die Schüler müssen wissen, was und wie und warum sie lernen sollen, damit sie ihre willkürliche Lernbereitschaft einschalten können.

Ich gebe den Schülern die Ziele des Unterrichts bekannt (mündlich und/oder schriftlich an der Tafel),
ich gebe den Schülern eine Übersicht über den geplanten Stundenverlauf und seine Abschnitte,
ich begründe, warum die Ziele wichtig sind oder diskutiere dies mit den Schülern („Warum muß man das lernen?“).

Dieses Vorgehen heißt „Informierender Unterrichtseinstieg“. Es ersetzt die üblichen Formen des Unterrichtsbeginns: z. B. daß der Lehrer einfach mit dem Unterricht beginnt, ohne die Schüler über seine Absichten aufzuklären, um sie gleichsam mitzureißen oder daß der Lehrer durch irgendeine phantasievolle Idee oder Vorkehrung die Schüler zu „motivieren“ versucht, um auf diese Weise ihre unwillkürliche Lernbereitschaft von außen „einzuschalten“.

Der Informierende Unterrichtseinstieg soll meine Absichten so weit wie nur möglich für die Schüler durchsichtig machen. Es paßt daher nicht zur Idee dieser Einstiegsform, wenn ich Informationen absichtlich zurückhalte, um die Schüler zu überraschen, Spannung zu erzeugen usw. Spannung u. ä. wird beim Informierenden Unterrichtseinstieg allein dadurch erzeugt, daß ich die Schüler darüber aufkläre, was auf sie zukommt. Wenn ich aus einem wichtigen Grund Informationen zunächst zurückhalten muß, dann teile ich den Schülern dies mit und erkläre ihnen die damit verbundene Absicht.

Der Informierende Unterrichtseinstieg beruht auf der Annahme, daß Menschen gern etwas Sinnvolles tun und daß daher mehr Schüler ihre Lernbereitschaft von sich aus einschalten werden, wenn sie Ziel und Sinn der Arbeit kennen. Bei den üblichen Einstiegsformen für, daß die Schüler eine Lernaufgabe ausführen und Lernerfahrungen bilden können.

Ich biete den Schülern einen Satz von Informationen als „Lernreiz“ dar (Beispiele: eine Geschichte vorlesen, einen Satz an die Tafel schreiben, ein Bild zeigen); vor der Reizdarbietung gebe ich einen „Sof“, der die Aufmerksamkeit der Schüler auf bestimmte Aspekte des Reizes lenkt und so die Vieldeutigkeit des Reizes verringert oder:

- ich erkläre den Schülern etwas
- ich zeige und erkläre etwas
- ich demonstriere ein Verfahren
- ich versorge die Schüler mit Informationsmaterial, aus dem sie die notwendigen Informationen selbst herausholen können u. ä.

Diese Phase dauert oft nur 5 oder 10 Minuten. Sie kann in die 4. Phase übergehen bzw. mit ihr identisch sein.

Wichtig ist: Ich muß die für die spätere Erfahrungsphase unbedingt nötigen Informationen in die Klasse *eingeben*, statt – wie es in den meisten Unterrichtsstunden geschieht – diese Informationen aus den Schülern (im Sinne der „Erarbeitung“ durch Fragen und Impulse) *herausholen* zu wollen. Diese Phase heißt deswegen „Informationsinput“.

Durch diese Phase wird vermieden, daß die Schüler sich zu lange damit beschäftigen müssen, zu raten, was der Lehrer von ihnen wissen will. Welche Informationen unbedingt nötig sind, ergibt sich in erster Linie aus den erzieherischen Lernzielen und erst in zweiter Linie aus den fachlich/thematischen Lernzielen. Außerdem wird der Informationsbedarf durch die vorgesehenen Lernaufgaben bestimmt. Das Rezept, einen Informationsinput zu geben, verhindert, daß „Alles über das Thema wissen“ unreflektiert zum dominierenden Lernziel wird.

Für die Schüler gilt in dieser (wie in den anderen Phasen) die Regel:

Jeder darf jederzeit jedes sagen. Das bedeutet konkret, daß es wichtiger ist, daß die Schüler etwas lernen, als daß ich meine Informationen ungestört abliefern. Schüler dürfen mich also jederzeit mit Fragen oder eigenen Ideen unterbrechen, wenn sie es nicht alle gleichzeitig tun, sondern einer zur Zeit.

Phase 4: Anbieten von Lernaufgaben

Damit die Schüler selbständig Lernerfahrungen machen können, bekommen sie eine oder mehrere Lernaufgaben.

können Schüler keine willkürliche Lernbereitschaft entwickeln, weil sie den Sinn des Unterrichts nicht oder nur sehr ungenau kennen.

Beim Informierenden Unterrichtseinstieg versuche ich, das Thema, die Lernziele, die Arbeitsschritte und die Bedeutung der Arbeit so lebendig, anschaulich und interessant darzustellen, wie es mir ohne Übertreibung möglich ist. Die notwendigen Informationen sind so knapp und präzise wie möglich zu geben, damit die Absichten verständlich werden. Zu viele Informationen verwirren ebenso wie zu wenige. Unter Umständen werden die wichtigen Informationen zunächst in konzentrierter Form gegeben, um dann später bei der jeweiligen Arbeitsphase spezifiziert zu werden. Die Schüler sollen Gelegenheit bekommen und aufgefordert werden, Stellung zu nehmen, nachzufragen und Ideen beizusteuern. Wenn Schüler den Plan kritisieren und Einzelheiten oder den Gesamtplan ablehnen, muß dies diskutiert werden.

Diese „Lernschwierigkeiten“ gehören mit zum Unterricht, und Schüler können wichtige Lernerfahrungen machen, wenn solche Meinungsverschiedenheiten in der Klasse besprochen und nicht verdrängt werden. Ich will die Einwände der Schüler ernstnehmen und zur Diskussion stellen, selbst auf die Gefahr hin, daß der Zeitplan der Stunde nicht eingehalten werden kann. Dieses Verfahren zahlt sich langfristig aus, weil Klassen nach und nach lernen, solche Probleme schneller zu lösen. Bei solchen Diskussionen will ich aber nicht meine eigene Meinung verbergen, sondern den Schülern deutlich zeigen, was ich für richtig halte, möglichst ohne dies in aggressiver Form zu formulieren.

Oft hilft es den Schülern, sich für die Arbeit und das Thema willkürlich zu engagieren, wenn in der Planung gewisse Auswahlmöglichkeiten vorgesehen sind. Ich stelle diese Möglichkeiten dar. Entweder bitte ich die Schüler, sich für eine der Möglichkeiten zu entscheiden (z. B. eine von drei Lernaufgaben für die Bearbeitung zu wählen), oder ich lasse die Klasse abstimmen, welche Möglichkeit für alle Schüler gelten soll (z. B. wenn die Schüler die Reihenfolge bestimmter Arbeitsschritte selbst bestimmen können).

Ein Informierender Unterrichtseinstieg dauert in der Regel 2 bis 5 Minuten.

Phase 3: Informationsinput

Damit die Schüler etwas Neues lernen können, brauchen sie präzise Informationen. Diese Informationen sind die Grundlage dafür, daß den Schülern eine interessante Lernaufgabe oder biete ihnen mehrere Lernaufgaben zur Auswahl an

- demonstriere der Klasse auf anschauliche Weise, wie die Aufgabe ausgeführt werden kann, etwa indem ich es an einem Beispiel vorspiele und vordenke oder indem ich es mit Schülern im Zeitraster durchspiele
- bitte die Schüler, einzeln, zu zweit oder in Gruppen, die Lernaufgabe(n) zu bearbeiten
- sage den Schülern, wieviel Zeit sie für die selbständige Arbeit haben und wie das Ergebnis aussehen soll
- sage den Schülern, wie das Arbeitsergebnis hinterher weiterverarbeitet werden soll.

Auch in dieser Phase sind Stellungnahmen und Fragen der Schüler erwünscht. Ich bemühe mich, die Lernaufgabe so vorzubringen, daß möglichst wenig Reaktanz ausgelöst wird.

Lernaufgaben sollen die Schüler anregen, Lernaktivitäten auszuführen, die zu Lernerfahrungen führen. Bei der Formulierung von Lernaufgaben wird oft der Fehler gemacht, daß man von den Schülern zu viel Erfindungsgabe erwartet. Die Aufforderung „Diskutiert das Thema in Gruppen“ nützt vielen Schülern wenig, weil sie nicht genau wissen, wie sie dabei vorgehen können. Deswegen ist es oft nötig, den Schülern Modelle für das mögliche Vorgehen zu bieten. Das ist der Zweck der oben erwähnten Demonstrationen der Lernaufgabe durch Lehrer und/oder Schüler. Die Modelldemonstration dient hier als Informationsinput, damit die Schüler nicht darauf angewiesen bleiben, Arbeitsverfahren aus dem Handgelenk zu improvisieren, was meist nicht gelingt. (Dies ist einer der Gründe, warum kooperative Arbeits- und Sozialformen im Unterricht so oft mißlingen: die Schüler lernen nicht, wie man es machen kann, sondern müssen es selbst erfinden bzw. man nimmt an, daß die Schüler Arbeitsweisen allein dadurch lernen, daß sie dazu aufgefordert werden. Auch wenn mich jemand hundertmal auffordert, das chinesische Wort für „Floh“ auszusprechen, lernen werde ich es dadurch kaum.)

Diese Phase kann etwa fünf Minuten dauern.

Phase 5: Selbständige Arbeit an Lernaufgaben: Lernerfahrungen machen

Die Schüler setzen sich selbständig mit der Lernaufgabe auseinander. Während sie arbeiten, darf ich auf keinen Fall mit der ganzen Klasse, sondern höchstens leise mit Einzelschülern oder Gruppen interagieren.

- Ich sitze an meinem Platz und arbeite selbst (Modellverhalten!), oder
- ich bereite den folgenden Unterrichtsschritt vor (etwa indem ich etwas an die Tafel schreibe), oder
- ich gehe leise in der Klasse umher und flüstere mit einzelnen Schülern (um ihnen zu helfen, sie zur Arbeit anzuregen usw.), oder
- ich erlaube den Schülern, zu mir zu kommen, wenn sie etwas fragen oder um Hilfe bitten wollen u. ä.

Dies ist die eigentlich wichtige Phase des Unterrichts. Sie kann deswegen auch länger dauern als die anderen Phasen (5-35 Minuten, u. U. länger, etwa bei Doppelstunden oder noch längeren Unterrichtseinheiten). Es ist nicht immer nötig, daß im Anschluß an diese Phase noch eine längere Plenumsphase stattfindet. Bei sinnvollen Lernaufgaben erreichen viele Schüler in dieser Phase die Lernziele und benötigen hinterher keinen Klassenunterricht mehr.

Phase 6: Auslöschung

Wenn nach der Lernaufgaben-Phase noch eine Weiterverarbeitungs-Phase folgen soll, ist es nützlich, eine „Auslöschungs-Phase“ einzufügen. Hier geschieht irgend etwas, was den Schülern hilft, sich von der selbständigen Arbeit wieder auf die Arbeit im Klassenverband umzustellen und sich darauf zu konzentrieren. Besonders nach Gruppenarbeit ist es nötig, die Gruppen durch ein kleines Zwischenspiel „auseinanderzureißen“, damit sie nicht während der Plenumsphase an ihren Gruppenproblemen weiterarbeiten. Das Bedürfnis, weiterzumachen, wird „ausgelöscht“.

Manchmal genügt es, wenn die Schüler sich nach der Arbeit an der Lernaufgabe wieder auf ihre alten Plätze setzen. Man kann aber auch eine kleine Pause einschieben oder sich kurze Zeit mit Dingen beschäftigen, die nicht direkt mit der Lernaufgabe zu tun haben (z. B. ich erzähle etwas oder Hausaufgaben werden eingesammelt oder etwas Organisatorisches wird geklärt).

Ich erkläre den Schülern, was durch die Auslöschungsphase bezweckt wird.

Phase 7: Feedback und Weiterverarbeitung oder Rendezvous mit Lernschwierigkeiten

Die Schüler brauchen Rückmeldung über Richtigkeit oder Angemessenheit ihrer Arbeitsergebnisse. Manchmal bekommen sie diese die Schüler die Ergebnisse der selbständigen Arbeit gewenden. Gelingt ihnen dies, so zeigen sie dadurch gleichzeitig, daß sie bei der Arbeit Lernerfahrungen gemacht haben.

Beispiel für eine weiterführende Fragestellung:
Die Lernaufgabe bestand darin, daß die Schüler einen Text unter bestimmten Aspekten zu analysieren hatten. Jetzt erzählen die Schüler nicht einfach, was sie gefunden haben, sondern ich gebe ihnen eine These, die sie mit ihren Ergebnissen bestätigen oder widerlegen sollen. So entsteht eine Diskussion, in der die Arbeitsergebnisse benutzt werden müssen.

Eine weiterführende Fragestellung hat den Vorteil, daß sie die von den Schülern in der Erfahrungsphase produzierte „Informationsmasse“ reduziert. Wenn 35 Schüler an einer Aufgabe arbeiten, erzeugen sie nämlich oft eine so große Menge von Informationen, daß es meist schon aus Zeitmangel unmöglich ist, alle Informationen zusammenzutragen. Am deutlichsten ist das bei Aufsätzen: man kann nicht in einer Unterrichtsstunde 35 Aufsätze vorlesen lassen. Aber auch wenn man versucht, die Ideen aller Schüler zu einem bestimmten Problem festzuhalten, reichen oft weder der Platz an der Wandtafel noch die verfügbare Zeit aus, um alle Gedanken zu erfassen.

Wenn ich also keine weiterführende Fragestellung einführe, muß ich mir andere Verfahren zur Reduzierung der produzierten Informationen überlegen. Bei einem Weiterverarbeitungsgespräch sollte nicht planlos von Frage zu Frage gehüpft werden wie im typischen Erarbeitungsunterricht, sondern es sollte an wenigen feststehenden Fragen zielstrebig gearbeitet werden.

Komme ich zu dem Urteil, daß die Schüler mit ihrer Arbeit an der Lernaufgabe im wesentlichen *nicht erfolgreich* waren, (die Mehrzahl hat nicht die erwarteten Lernerfahrungen gemacht), dann kann ich diese Phase dazu benutzen, mich bewußt den „Lernschwierigkeiten“ der Schüler auszusetzen. Damit ist folgendes gemeint:

In vielen Unterrichtsstunden versuchen Lehrer bewußt oder unbewußt, den Lernschwierigkeiten der Schüler aus dem Wege zu gehen und den Unterricht möglichst so zu planen und durchzuführen, daß sie mit diesen Problemen nicht direkt konfrontiert werden. Das geschieht z. B. dadurch, daß man bevorzugt Schüler drannimmt, die sich melden und von diesen wieder besonders jene, von denen man vernünftige Antworten erwarten kann. „Schlechte Schüler“ werden zwar auch aufgerufen, aber sie bekommen oft weniger Zeit zum Antworten als „gute Schüler“ u. ä. (vgl. Brophy/Good, 1974).

Derartige Handlungsweisen werden nicht absichtlich von den Lehrern eingesetzt, um der Begegnung mit Lernschwierigkeiten auszu-

Informationen, wenn wir gemeinsam die Ergebnisse der selbständigen Arbeit im Klassenverband weiterverarbeiten. Feedback und Weiterverarbeitung sind in diesem Fall zu einer Phase integriert. Manchmal muß ich mich in dieser Phase aber auch gezielt den „Lernschwierigkeiten“ der Schüler aussetzen.

Während der selbständigen Arbeit kann ich durch Beobachtung Informationen darüber sammeln, wie erfolgreich die Schüler die Lernaufgabe bearbeiten.

Komme ich zu dem Urteil, daß die Arbeit im ganzen *erfolgreich* war und die meisten Schüler die erwarteten Lernerfahrungen gemacht haben, dann kann diese Phase eine oder mehrere der folgenden Funktionen haben:

- Die Schüler bekommen Gelegenheit, die Richtigkeit oder Angemessenheit ihrer Arbeitsergebnisse selbst zu überprüfen oder zu beurteilen.
- Ich gebe den Schülern Rückmeldung über den Erfolg ihrer Arbeit.
- Das Gelernte wird gemeinsam geübt, damit die Schüler es behalten können.
- Das Gelernte wird praktisch angewendet.
- Das Gelernte wird auf neue Situationen übertragen, oder die Schüler werden auf Transfermöglichkeiten aufmerksam gemacht.
- Das Gelernte wird kritisch geprüft, und es wird untersucht, welchen Stellenwert es in einem größeren Rahmen hat.
- Auf der Basis des Gelernten wird ein neuer Lernschritt gemacht oder vorbereitet u. ä.

Häufig ist dies eine Phase, in der ich mit der ganzen Klasse spreche, wobei die Initiative oft bei den Schülern liegt. Ich versuche, ein Gespräch anzuregen, aber ich bestehe nicht in jedem Fall darauf, daß mein Thema besprochen wird, weil unter Umständen in der Phase der selbständigen Arbeit schon alles Wichtige zur Sprache gekommen ist.

Es ist meist ungünstig, wenn die Schüler aufgefordert werden, die Ergebnisse in der Klasse „zusammenzutragen“. Diese Arbeit langweilt viele Schüler, weil sie nur ein Nachplappern ist, und die Schüler sind oft mehr an ihren eigenen Lernergebnissen interessiert als an denen der anderen. Sinnvoll ist das Zusammentragen, wenn damit ein erzieherisches Lernziel wie „Die Schüler sollen die in der Gruppe zusammengetragenen Informationen für ein Plenum knapp und interessant wiedergeben können“ erreicht werden soll. Oft geht es aber nicht um Lernziele dieser Art.

Um das schematische Zusammentragen zu vermeiden, kann ich in der Phase der Weiterverarbeitung neue, weiterführende Fragestellungen einführen. Bei der Behandlung dieser Fragestellung müssen wir aber die Schüler in der Regel in der Regel, daß viele Schwierigkeiten verborgen bleiben.

In der Phase nach der selbständigen Schülerarbeit kann ich mich nun bemühen, die Lernschwierigkeiten der Schüler wahrzunehmen und unter Umständen zu beheben. Das kann praktisch so geschehen, daß ich meinen ursprünglichen Plan, der vielleicht darin bestand, eine weiterführende Frage zu diskutieren, aufgebe und statt dessen alle Fragen der Schüler beantworte. In manchen Fällen können die mit der Lernaufgabe angestrebten Ziele dadurch doch noch teilweise erreicht werden. Zumindest können viele Schüler diesen Zielen näherkommen. Auch wenn die Schüler mit der Lernaufgabe Schwierigkeiten hatten, so wissen sie jetzt doch einigermaßen, was sie mich fragen könnten, um dem Lernziel näherzukommen. Denn während sie am Beginn der Stunde dem Thema ziemlich fremd gegenüberstanden, haben sie inzwischen Erfahrungen mit ihm gemacht, erkannt, welche Informationen ihnen noch fehlen und können diese Informationen von mir abrufen – wenn ich sie lasse.

Für mich ist dieses Vorgehen nicht einfach. Ich muß die Schüler dazu ermutigen, freimütig alles zu fragen, was sie nicht verstehen; ich muß mich dabei in die Schüler und ihre Denkweise einfühlen können, ihre Gedanken gleichsam sehen können, auch wenn sie vielleicht unbeholfen ausgedrückt werden; ich muß mich in diesem Gespräch so verhalten, daß ich das Vertrauen der Schüler nicht enttäusche und ihnen keine Blamage vor der ganzen Klasse bereite; und ich muß die Schülerfragen kurz, präzise und verständlich beantworten können. Außerdem muß ich es verkraften, daß mein Unterricht einen anderen als den geplanten Verlauf genommen hat, was vielen Lehrern sehr schwer fällt. Schließlich muß ich auf das „Abrundungserlebnis“ verzichten, das Gefühl, daß ich alles unter Dach und Fach gebracht habe und am Schluß ein fertiges Ergebnis vorliegt. Denn wenn ich so eine Befragung hinter mir habe, glaube ich oft, ich könne den Schülern eigentlich gar nichts beibringen und sie könnten und wüßten nun noch weniger als vorher. Andererseits bekomme ich bei solchen Situationen eine klarere Vorstellung von den wirklich wichtigen Aufgaben, die ich als Lehrer zu lösen habe, und auch vom Umfang dieser Aufgaben. Wer immer nur Unterricht macht, der „wie geplant verläuft“, der kann leicht übersehen, daß Lehrer vor allem deswegen wichtig sind, weil Schüler manchmal Lernschwierigkeiten haben, bei denen sie Hilfe brauchen.

Am Schluß der Stunde ist manchmal noch etwas Zeit übrig. Hier kann ich mir deswegen manchmal einen kleinen Luxus erlauben, und jeder Lehrer sollte für solche Fälle immer etwas Geeignetes in Petto haben. (In Filmen und Fernsehstücken sagen die netten Lehrer in solchen Momenten meistens: „Schluß für heute, Kinder!“ und ernten dafür meist ein großes Freudengeschrei. Das können wir uns in der Schule leider nicht erlauben.)

Sinnvoll ist es, mit den Schülern am Schluß noch einige Minuten über den Unterricht zu sprechen, um eine kleine Gesamtevaluation der Stunde zu machen. Dabei können z. B. Fragen wie die folgenden gestellt werden, die möglichst mehrere Schüler beantworten sollten:

- Wie hat dir die Stunde gefallen?
- Was fandest du schlecht und was gut?
- Was hätten wir geschickter machen können?
- Was sollen wir nächstes Mal anders machen?
- Was sollen wir noch einmal machen?
- Was hast du in dieser Stunde gelernt?
- Woran mußt du noch weiter arbeiten?
- Welchen Nutzen hast du davon, daß du dies gelernt hast?
- Wie kannst du das Gelernte anwenden oder üben?
- Was sollten wir noch lernen?
- Welche Hausaufgaben könntest du machen?

Dies ist ein Rezept für das Unterrichten, aber nicht unbedingt das Rezept, nach dem sich jedermann jederzeit und unter allen Umständen richten muß.

Dieses Rezept ist gedacht als ein Hilfsmittel für Leute, die das Unterrichten lernen möchten und die keine Lust haben, unterrichtlich ihr Leben lang zu „schwimmen“. Es soll dem Anfänger helfen, eine elementare Art des Unterrichts zu beherrschen und dadurch Sicherheit zu gewinnen. Denn:

Wie kann man ein anständiger Lehrer werden, wenn man im Unterricht niemals ein Bein an die Erde bekommt?



Unwägbarkeiten im Grunde ein planmäßig machbares Ereignis ist, und er wird feststellen, daß ihm das Unterrichten in wachsendem Maße gelingt. Er wird weniger Angst haben, daß die Schüler alles kaputt machen könnten, weil er weiß, daß er als Lehrer alles ihm Mögliche getan hat und während des Unterrichts tun wird, um die notwendigen Voraussetzungen für einen brauchbaren Unterricht zu schaffen. Er weiß zu unterscheiden, wie weit seine eigene Verantwortung als Lehrer und Initiator des Unterrichts geht und wo die Verantwortung der Schüler beginnt, und er macht sich keine Vorwürfe, wenn die Schüler nicht bereit sind, ihren Teil der Verantwortung zu übernehmen. Dieser Punkt ist sehr wichtig: Viele Lehrer machen sich leider immer wieder Vorwürfe, weil sie sich für etwas verantwortlich fühlen, was in Wirklichkeit in den Verantwortungsreich der Schüler fällt.

Nur wenn ein Lehrer Sicherheit besitzt, ist er fähig, Schüler ernstzunehmen, ihnen gerecht zu werden und positive sozial-emotionale Beziehungen zu ihnen zu unterhalten. Ein Lehrer, dem diese Sicherheit fehlt, ist vor allem mit sich selbst beschäftigt. Er muß ständig kämpfen, sich verteidigen, darauf achten, daß er nicht sein Gesicht verliert. Er beschäftigt sich mehr damit, mit sich und den Schülern unzufrieden zu sein als den Schülern etwas beizubringen und sie als Menschen zu akzeptieren. Deswegen ist es so wichtig, daß Lehrer das Gefühl haben: Ich kann unterrichten. Ich kann den Schülern etwas beibringen, wenn ich will. Ich bin zwar nicht mit allen Einzelheiten meines Unterrichts zufrieden und auch nicht mit jeder Stunde, aber ich weiß, daß ich meiner Aufgabe grundsätzlich gerecht werde, und zwar so, wie es mir vorschwebt und wie ich es für richtig halte.

Man kann mit diesem Rezept mehr als 7359 verschiedene Unterrichtsstunden planen und ausführen. Toll, nicht?



Junge Lehrer beginnen ihre Unterrichtspraxis gewöhnlich mit den allerbesten Vorsätzen. Sie haben das Gefühl, daß die „alten“ Lehrer im Grunde allesamt autoritäre Typen sind, die die Bedürfnisse der Schüler mißachten, die Schüler in Unfreiheit halten, nur auf Leistung pochen und die Menschlichkeit vergessen. Sie wollen einen ganz anderen Unterricht machen. Wie viele Berichte junger Lehrer zeigen, führt dies sehr oft zu enttäuschenden Mißerfolgen. Unter dem Eindruck solcher Erfahrungen verkehren sich die optimistischen Einstellungen vieler Lehranfänger schnell in ihr Gegenteil, und der progressive Schwung verpufft in pessimistischer Resignation.

Aus diesem Grund schlagen wir ein Rezept vor, das durchaus lehrerzentriert ist. Nach diesem Rezept wird der Unterricht vom Lehrer initiiert und erwächst nicht „von selbst“ aus den Bedürfnissen und Interessen der Schüler. Der Unterricht wird vom Lehrer gelenkt, hat eine deutliche Struktur und ist nicht abhängig von den spontanen Einfällen und wechselnden Wünschen der einzelnen Schüler. Der Lehrer weiß, was er will und bringt dies den Schülern gegenüber offen und ehrlich zum Ausdruck, anstatt es schamhaft oder ängstlich vor ihnen zu verheimlichen. In diesem Unterricht treten viele der sog. Disziplinschwierigkeiten gar nicht erst auf, weil der Lehrer seine Aufgabe – nämlich Unterricht zu initiieren – ebenso ernst nimmt wie die Tatsache, daß Schüler Menschen sind, die ihr Handeln selbst steuern wollen und die man nicht als „unmündige Kinder“ beliebig manipulieren kann. Denn auch wenn unser Rezept lehrerzentriert gemeint ist: die Schüler haben hier immer noch mehr Möglichkeiten zur Mitsprache und zu selbständiger Aktivität als im Erarbeitungsunterricht.

Außerdem bewirkt unser Rezept, wenn man es richtig versteht und kreativ anwendet, daß Schüler wesentlich mehr lernen als in der Art von Unterricht, die an unseren Schulen dominiert. Es ist ausdrücklich als Alternative zum vorherrschenden Erarbeitungsunterricht konzipiert, und es soll dem Anfänger helfen, von vornherein einige der typischen Fehler zu vermeiden, die mit diesem Unterrichtsmuster zusammenhängen. Wir hoffen, daß die Anwendung dieses Rezeptes die heimliche Herrschaft des Erarbeitungsmusters in der Schule etwas zurückdrängt.

Wer sich bei seinen ersten Lehrversuchen an unserem Rezept orientiert, wird bald die Erfahrung machen, daß gelungener Unterricht kein Zufallstreffer ist, der nur dann zustandekommt, wenn die Schüler aus unerfindlichen Gründen gerade einmal von sich aus wollen, was sie sollen. Er wird erfahren, daß Unterricht trotz vieler Kapitel 1

Positive reziproke Affekte senden

Was sind reziproke Affekte?

Wir Menschen haben eine große Bereitschaft, uns anstecken zu lassen. Und zwar lassen wir uns gern von den Stimmungen anstecken, die wir bei anderen wahrnehmen. Wenn Monika ärgerlich oder müffig durch die Wohnung schleicht, fühle ich mich auch bald unfroh und aggressiv. Versprüht sie dagegen ihre unwiderstehliche Fröhlichkeit, dann verwandelt sich meine farblos-indifferente Stimmung nach und nach auch in Richtung Fröhlichkeit. Am nächsten Tag ist es vielleicht genau umgekehrt: meine Stimmung ist gerade ziemlich farblos, und die von Monika nimmt nun diese Färbung an. So bringen wir uns wechselseitig in bestimmte Stimmungen hinein und aus anderen heraus. Weil diese Stimmungsansteckung wechselseitig ist, spricht man von reziproken Affekten, ein Ausdruck, den unseres Wissens die Tauschs in unsere Sprache eingeführt haben (Tausch/Tausch, 1970, S. 115 ff.).

Wie man in den Wald hineinruft, so tönt es zurück, nämlich reziprok!



Wenn nun in der Interaktion zwei oder mehr Partner mit extrem unterschiedlichen Stimmungen aufeinandertreffen, welche Stimmung wird die Oberhand gewinnen? Oft wird diejenige Stimmung das Rennen machen, die überzeugender vorgetragen wird und sich hartnäckiger zu Worte meldet. Aber sicherlich spielt es auch eine große Rolle, in welcher Beziehung die verschiedenen Stimmungssender

Such- und Prüfschema zur Identifizierung sinnvoller Lernziele

A. Beurteilung der fachlichen (Wissens-) Lernziele

Ist es wichtig, die fachlichen Informationen, die zu diesem Thema gehören, ständig verfügbar zu haben?
Benötige ich selbst diese Informationen für mein tägliches Leben in dieser Gesellschaft? Würde ich in irgendeiner Hinsicht schlechter leben, wenn ich diese Informationen nicht hätte?
Kenne ich jemanden, der diese Informationen täglich oder regelmäßig braucht?
Genügt es, wenn man sich diese Informationen dann beschafft (oder wieder hervorholt), wenn man sie benötigt?
Welchen Sinn könnte es für die Schüler haben, daß sie diese Information ihrem Gedächtnis einprägen, so daß sie sie jederzeit reproduzieren können?
Gibt es irgendeinen vernünftigen Grund dafür, daß möglichst viele Menschen diese Information ständig parat haben sollten?

Wenn Sie sich derartige Fragen stellen und darüber nachdenken, werden Sie feststellen, daß die meisten Themen des Unterrichts nicht darum wichtig sind, weil den Schülern unschätzbare Informationen zum Zwecke des Wissens derselben überliefert werden, sondern daß sie eher der Anlaß dafür sind, daß wichtigere Ziele erreicht werden. Daß Sie z. B. genau erklären können, was „monosemieren“ bedeutet, ist sozusagen ein Luxus, ein Hobby, Ihr Privatvergnügen. Sie können mit dieser Information nicht viel mehr anfangen als sich zu brüsten, daß Sie sie im Gegensatz zu anderen zufällig haben. Dagegen kann das Monosemieren für Sie durchaus eine praktische Bedeutung gewinnen, wenn Sie sich entschließen, das Wissen zu einer Fähigkeit oder Fertigkeit weiterzuentwickeln, die Ihr Kommunikationsverhalten verbessert. Sie gehen dann über die Stufe des Wissens und Erkennens hinaus und geraten in den Bereich der erzieherischen Lernziele. Sie können monosemieren und nicht bloß darüber reden, wie man es definiert.

B. Suchen nach bedeutsamen erzieherischen Lernzielen

Gibt es ein oder mehrere bedeutsame erzieherische Lernziele, die Schüler erreichen können, wenn sie sich mit diesem Thema beschäftigen?

1. Welche praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten können die Schüler lernen oder üben, damit die Behandlung des Themas für sie eine lebenspraktische Bedeutung erhält?
 - Wo und wie werden Kenntnisse über dieses Thema angewendet? Wer benutzt dieses Wissen und wozu?
 - Welche Tätigkeiten müssen die Schüler beherrschen, um, damit

Diese Überlegungen sind wichtig, weil Lehrer häufig zu glauben scheinen, daß diszipliniertes Verhalten von selbst kommen müsse und daß es schlecht sei, den Schülern ein solches Verhalten gezielt beizubringen und es mit ihnen einzüben. Wir empfehlen dagegen, besonders in der Grundschule, mindestens in jeder zweiten Stunde irgendein relevantes Ziel aus dem Bereich Disziplin ausdrücklich in den Mittelpunkt zu stellen, den Schülern genau zu erklären, wie das entsprechende Verhalten gemeint ist, es ihnen möglichst sogar vorzumachen, die Schüler zu bitten, besonders darauf zu achten, daß sie dieses Verhalten praktizieren und sie dafür zu verstärken, wenn sie es tun oder sie daran zu erinnern, wenn sie es vergessen.

Sehr viele Lehrer lassen sich in bezug auf die Unterrichtsdisziplin die Initiative von den Schülern aus der Hand nehmen. Sie warten so lange, bis die Schüler störende Verhaltensweisen zeigen und versuchen dann, diese Verhaltensweisen mit Mitteln, die ihnen ihr gerechter Zorn diktiert, wieder auszurotten – häufig recht erfolglos.

Wir halten es für nützlicher, wenn Sie stattdessen Ihre Disziplinlernziele formulieren und versuchen, Ihren Schülern das disziplinierte Verhalten beizubringen, ohne das Sie nicht unterrichten können. Sie brauchen sich nicht dafür zu schämen, daß Sie den Wunsch haben, daß die Schüler den Mund halten, wenn Sie etwas Wichtiges sagen wollen. Vor allem dann nicht, wenn Sie bereit sind, Schülern dasselbe Recht zuzugestehen. Es gehört weder zu Ihren Beamtenpflichten, die Schüler zu unterdrücken, noch sich von ihnen aus theoretischen Gründen unterdrücken zu lassen. Sie können nicht im Interesse der Schüler unterrichten, wenn Sie Ihre eigenen Interessen dabei verleugnen müssen.

6. Welche Ziele, die sich auf die Förderung von Kreativität und Selbständigkeit beziehen, könnte ich diesem Thema hinzufügen?
 - Können die Schüler in dieser Stunde üben, selbständig Entscheidungen zu treffen?
 - Können Schüler in dieser Stunde ihre Fähigkeit vergrößern, kreativ und produktiv zu sein?

Selbständigkeit und Kreativität fallen nicht vom Himmel, sondern wir müssen Verhaltensweisen und Rezepte lernen, die uns erlauben, selbständig und kreativ zu handeln. Viele Lehrer haben solche Ziele wie Selbständigkeit und Kreativität faktisch aus ihrem Programm gestrichen, weil sie nicht mehr aus eigener Überzeugung unterrichten, sondern nur noch dem heiligen Lehrplan zuliebe. In einem solchen Unterricht dominieren die fachlichen Wissenslernziele, und

- sie nicht nur etwas über das Thema wissen, sondern ein für sie nützliches Können erwerben?
2. Welche „persönlichkeitsbildenden“ Lernziele könnte ich diesem Thema hinzufügen?
 - Was kann ein Schüler über sich selbst und für seine eigene Persönlichkeit lernen?
 - Lernt er, über sich selbst nachzudenken, sich selbst besser zu verstehen, sich selbst mehr zu mögen, mit sich selbst besser zurechtzukommen (z. B. in der Freizeit), die eigenen Einstellungen und Überzeugungen zu erforschen und zu formulieren, die persönlichen Interessen und Bedürfnisse besser zu erkennen und direkter auszudrücken?

Wir sind der Meinung, daß unsere Schule in bezug auf Lernziele dieser letzten Art eine Wüste ist. Wir haben alle möglichen Arten von „social studies“ im Lehrplan, aber kaum etwas, was man als „personal studies“ bezeichnen könnte. Es ist richtig, daß es Lehrer gibt, die intuitiv so unterrichten, daß sich ihre Schüler als Menschen entwickeln können. Das können Sie auch lernen. Eine Voraussetzung dafür ist, daß Sie begreifen, daß viele Themen nur wichtig sind als Anlässe für Schüler, mit sich selbst in Kontakt zu kommen. Das wird manchmal bedeuten, daß Sie ein Schulthema radikal zusammenstreichen und in anderen Fällen, daß Sie ein Thema weit intensiver und detaillierter behandeln, als es in der Schule gewöhnlich geschieht. Sie werden z. B. Hobbies von Schülern nicht mehr einfach mit der Bemerkung von der Tagesordnung streichen können, daß sie nicht im Lehrplan stünden.

3. Welche „kommunikativen“ Erziehungsziele könnte ich diesem Thema hinzufügen?
 - Welche Interaktions- und Kommunikationsfertigkeiten und -einstellungen könnte ich anläßlich dieses Themas bei den Schülern fördern?
4. Welche Erziehungsziele aus dem Bereich „Das Lernen lernen“ könnte ich diesem Thema hinzufügen?
 - Welche Arbeitsweisen und Lerntechniken kann ich den Schülern in dieser Stunde zeigen und sie üben lassen?
 - Wie kann ich erreichen, daß die Schüler nach dieser Stunde mehr Lust zum Lernen haben als vorher? (Beispiel: „Ihr übt ganz allein zu kontrollieren, ob das Verb groß oder klein geschrieben wird.“)
5. Welche Erziehungsziele aus dem Bereich „angemessenes Verhalten im Unterricht“ (Disziplin) kann ich dem Thema dieser Stunde hinzufügen?
 - Eignen sich das Thema der Stunde und die Lernaufgabe dazu, daß die Schüler z. B. üben, einander ausreden zu lassen, auf die Argumente anderer Schüler zu antworten, bestimmte Verhaltensregeln einzuhalten, für das gemeinsame Lernen im Unterricht notwendig eingehalten werden müssen?

das hat oft zur Folge, daß den kreativen und selbständigen Schülern das kreative und selbständige Verhalten im Unterricht abgewöhnt wird und daß andere für Unselbständigkeit und mangelnde Kreativität belohnt werden.

Wenn Sie nicht wollen, daß Ihr Unterricht in diese Sackgasse gerät, müssen Sie lernen, zu Fachthemen erzieherische Lernziele hinzuzufügen. Dazu werden Sie auch von den offiziellen Stellen durchaus ermutigt. Das obige Zitat von den Kultusministern ist ebenso als eine derartige Ermutigung zu lesen wie viele Stellen in Lehrplänen und Richtlinien, Gesetzen und Erlassen. Wenn Sie einfach ernstnehmen, was in solchen Texten – häufig in den Präambeln – geschrieben steht, dann müssen Sie einsehen, daß der Hinweis auf den brutalen Zwang, den der Lehrplan angeblich auf jeden Lehrer ausübt, eine schlechte Ausrede für verbiesterte Belchrungswut ist.



Haben Sie schon gemerkt, daß hier viel zu wenig über das Primat der didaktischen Intentionalität, über die Problematik technizistischer Interpretationen, über potentiell emanzipatorische Inhaltlichkeit, über kritisch-konstruktive Didaktik und viele andere aufregende Themen zu lesen ist? Schade, nicht?

das Anschauungsmaterial Sitzungen sind, in denen didaktisches Feedback ausgetauscht wird.

Giell & Giell (2007): *Unterrichtsbeispiele*, Beltz Verlag, S. 286-298.

Regeln für die Interaktion in Feedback- und Trainingsgruppen

Wenn Sie das übliche didaktische Feedback und die Art, wie in Seminaren und Tagungen gelernt werden soll, als unbefriedigend empfinden, woran wir nicht zweifeln, dann empfehlen wir Ihnen, andere Formen der Interaktion zu lernen. Ein brauchbares Hilfsmittel dafür sind die Regeln aus der Tradition der Themenzentrierten Interaktionellen Methode (TZI) von Ruth C. Cohn (Cohn, 1970; Heigl-Evers, Heigl, 1973; Schwäbisch/Siems, 1974, S. 243-245).

„The theme-centered interactional method is a systematic attempt to bring living-learning encounters and their excitement into working groups – such as academic classrooms, staff meetings, conventions, research teams, and social action groups. The method is a derivative of group therapy, teaching, and communication approaches.“ (Cohn, 1971, S. 247)

Frei übersetzt: Die Themenzentrierte Interaktionelle Methode ist der vorsätzliche Versuch, Gruppen, die regelmäßig oder längere Zeit zusammenarbeiten – z. B. Hochschulseminare, Seminare für Lehramtsanwärter/Referendare, Fortbildungstagungen, Hospitationsgruppen, Bürgerinitiativen, Tröstungs- und Jammergruppen den Panzer von eingefahrenen Ritualen auszuziehen, damit diese Gruppen wieder etwas lebendiger und lernfähiger werden bzw. damit die Teilnehmer ihre Teilnahme als eine persönlich lohnende Erfahrung erleben können und nicht nur aus Pflichtbewußtsein und unter ständigem Auf-die-Uhr-Blicken mitmachen. Diese Methode vereinigt und erweitert Elemente von Gruppentherapie, Unterricht und der zweckfreien zwischenmenschlichen Kommunikation.

Die TZI-Methode versucht drei Dinge unter einen Hut zu bringen:

- Das Thema, den Lernstoff, das Problem, womit sich die Gruppe beschäftigt.
- Den einzelnen Teilnehmer mit seinen persönlichen Problemen, Wünschen, Ideen, Gefühlen.
- Die Gruppe: es handelt sich um eine Gruppensitzung und nicht um ein einsames Rezitieren von Lerninhalten oder um ein Gespräch unter vier Augen.

Immer wenn ein Aspekt die Oberhand gewinnt und die anderen tung übernehmen und sie nicht auf andere übertragen, der abschließen, um dafür Sicherheitsgefühle einzutauschen. Wer sich selbst zuschaut, merkt bald, daß es unmöglich ist, diese Regel ein für allemal zu lernen und immer zu befolgen, denn er entdeckt fortwährend neue Stellen, wo er diese Regel mißachtet und sich in Unselbstständigkeit zurückzieht.

Oder nehmen wir die Regel „Störungen haben Vorrang“. Wir sind so daran gewöhnt, daß wir unsere privaten Meinungen, Stimmungen und Erlebnisse zu verstecken haben, wenn wir mit anderen zusammen sind, daß wir selbst meist gar nicht mehr wissen, was eigentlich in uns vorgeht. Wenn Sie sich bemühen, bei einer Gruppensitzung die Störungsregel zu beachten, werden Sie merken, daß Ihnen drei Stunden nach der Gruppensitzung plötzlich einfällt, was Sie in der Gruppe erlebt haben und gern gesagt hätten. Wir leben meist viel mehr in der Vergangenheit oder in der Zukunft, was den Nachteil hat, daß wir die Gegenwart, diesen Augenblick jetzt, nur verschwommen erleben. Die Störungsregel kann helfen, mit sich selbst in näheren Kontakt zu kommen und den Augenblick deutlicher und bewußter zu erleben. Aber sie schafft das nicht an einem Tag.

Die Regeln sind nicht unabhängig voneinander zu verstehen, sondern sie sind miteinander verzahnt, kontrollieren und korrigieren sich gegenseitig.

Gäbe es nur die Störungsregel allein, dann würde ich vielleicht aus Regelgehorsam ein Jucken in meinem linken großen Zeh der Gruppe als bedeutsame Störung zur Diskussion stellen. Aber da ich an die Gruppenleiterregel denke, entscheide ich mich, dieses Problem nicht als wichtige Störung zu beurteilen und es durch selbständiges Kratzen zu lösen.

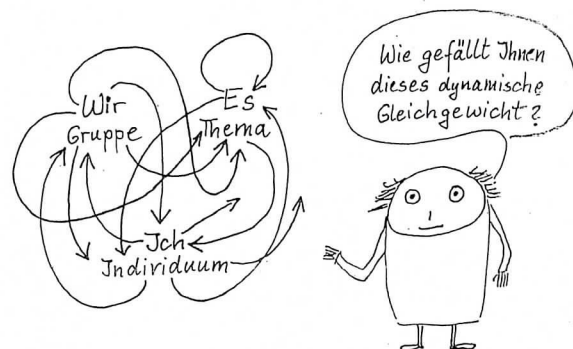
Manche Leute ärgern sich darüber, daß diese Regeln nicht sehr präzise formuliert sind und zetteln eine Diskussion an, um nach Formulierungen zu fahnden, die hieb- und stichfest sind. Da muß man dann erst einmal definieren, was Verantwortung überhaupt heißt, die verschiedenen Klassen erlaubt und unerlaubt Störungen identifizieren und viele ähnlich überflüssige Themen behandeln.



beiden zu verschlingen droht, muß man versuchen, steuernd einzugreifen, damit auch die anderen wieder einmal drankommen.

(Wenn z. B. zwei Teilnehmer sich längere Zeit über ein Spezialproblem unterhalten, dann kann jemand daran erinnern, daß das Thema zu kurz kommt und/oder daß auch noch andere da sind, die etwas sagen wollen.)

Da es unmöglich ist, in jedem Moment gleichzeitig alle drei Aspekte optimal zu berücksichtigen, wechselt die Aufmerksamkeit im Laufe der Gruppensitzung zwischen den drei Polen ständig hin und her, wie es die folgende Grafik übersichtlich verdeutlicht:



Die Regeln, die wir nun beschreiben, sollen zu dieser Steuerung anleiten und dazu beitragen, daß die Arbeit in der Gruppe erleichtert wird, daß sie lebendig bleibt statt in Einseitigkeit zu vertrocknen und daß der einzelne Teilnehmer die Interaktion als für ihn persönlich anregend, wichtig, bedeutsam erlebt. Man kann allerdings nicht erwarten, daß diese Effekte bereits auftreten werden, wenn sich jeder Teilnehmer die Regeln einmal flüchtig durchgelesen hat. Es handelt sich hier um ein Lernprogramm mit persönlichkeitsbildenden und sozialen Lernzielen, an dem wir viele Jahre, wenn nicht unser ganzes Leben, immer wieder arbeiten müssen. Es hilft auch nicht sehr viel, die Regeln auswendig zu lernen wie ein Gedicht. Wir müssen mit ihnen Erfahrungen machen und ihre Bedeutung für unser Handeln und Erleben ständig weiter erforschen.

Die Regel „Sei dein eigener Gruppenleiter“ hört sich z. B. einfach an, aber sie fordert dazu auf, daß Sie für sich selbst die Verantwortlichkeiten übernehmen und sich einfach in ständige Bahnen lenken, wenn einige Teilnehmer die Regeln so beachten, wie sie sie verstehen und einfach sagen, was sie denken. Das führt meist schnell dazu, daß die philologischen Pflichtübungen nicht die Oberhand gewinnen.

Es ist gut, wenn man eine Gruppe hat, in der alle Teilnehmer versuchen, die Regeln kennenzulernen und anzuwenden und in der jeder jedem dabei hilft und entsprechendes Feedback gibt. Dies ist aber nicht unbedingt notwendig, denn jeder, der es will, kann sich auch aus eigenem Antrieb und in allen denkbaren Interaktionssituationen mit diesen Regeln beschäftigen. Wenn Sie an einer Diskussion teilnehmen, können Sie gleichzeitig Experimente mit einer Interaktionsregel machen und sie für sich persönlich ausprobieren.

Wenn Sie unterrichten, können Sie versuchen, zwei oder drei Regeln selbst zu befolgen und Ihren Schülern vielleicht eine Regel nahebringen. Oder Sie helfen einem einzelnen Schüler, eine Regel zu beachten, z. B. indem Sie zu ihm sagen: „Du sagst die ganze Zeit „man“. Ich weiß gar nicht, welche Meinung du persönlich hast. Wie denkst du selbst darüber?“

Die Interaktionsregeln

In der Formulierung und inhaltlich sind diese Interaktionsregeln weitgehend aus dem Buch von Schwäbisch/Siems geklaut. Wir finden, daß Sie sich dieses Buch trotzdem anschaffen und es durcharbeiten sollten. Wir geben hier zuerst die Regeln wieder und werden anschließend noch einiges dazu sagen.

1. Sei dein eigener Gruppenleiter

Du bist für dich selbst verantwortlich. Du allein entscheidest, ob du etwas sagen willst, was du sagen willst oder ob du lieber schweigst. Du hast die Verantwortung dafür, was du aus dieser Sitzung machst. Du selbst bist für deinen Lernprozeß verantwortlich, nicht der Gruppenleiter oder die anderen Teilnehmer.

2. Störungen haben Vorrang

Unterbrich das Gespräch, wenn du nicht wirklich teilnehmen kannst, zum Beispiel wenn du gelangweilt, ärgerlich oder aus einem anderen Grunde unkonzentriert bist. Teile den anderen mit, was dich irritiert.

3. Es kann immer nur einer sprechen

Es darf nie mehr als einer sprechen. Wenn mehrere Personen auf einmal sprechen wollen, muß eine Lösung für diese Situation gefunden werden. „Seitengespräche“ sind also zu unterlassen, oder der Inhalt ist als Störung in die Gruppe einzubringen.

4. Experimentiere mit dir

Versuche, öfter neues Verhalten auszuprobieren, und riskiere das kleine aufregende körperliche Kribbeln dabei. Probiere neue Dinge erst einmal aus, bevor du sie ablehnst oder beurteilst.

5. „Ich“ statt „man“ und „wir“

Sprich von dir selbst und sage „ich“, statt dich hinter allgemeinen Formulierungen zu verstecken. Versuche, du selbst zu sein.

6. Eigene Meinung statt Fragen

Wenn du eine Frage stellst – sage, warum du sie stellst. Wenn du eine eigene Meinung äusserst, ist es viel einfacher, dir zu widersprechen oder zuzustimmen. Übernimm die Verantwortung für deine Meinungen und Gefühle, statt sie als objektive Wahrheiten zu verkleiden.

7. Sprich den anderen direkt an

Wenn du jemandem aus der Gruppe etwas mitteilen willst, sprich ihn direkt an und zeige ihm durch Blickkontakt, daß du ihn meinst. Sprich nicht über einen Dritten zu einem anderen und sprich nicht zur Gruppe, wenn du eigentlich eine bestimmte Person meinst.

8. Versuche, deine Gesprächspartner zu verstehen

Geh nicht einfach darüber hinweg, wenn jemand etwas gesagt hat, sondern bemühe dich zu erfassen, was er meint. Wenn dir ein Beitrag unverständlich bleibt, ist das eine Störung, die du anmelden sollst.

9. Berücksichtige die Situation deines Gesprächspartners

Versuche zu verstehen, in welcher Situation dein Gesprächspartner ist. Stell dir vor, wie dein Beitrag auf ihn wirken könnte. Berücksichtige die Gedanken und Empfindungen deines Gesprächspartners, wie du sie verstehst.

10. Gib Feedback, wenn du den Wunsch dazu hast

Wenn das Verhalten eines Teilnehmers bei dir angenehme oder unangenehme Gefühle auslöst, dann teile ihm dies *sofort* mit. Bitte ihn vorher um seine Einwilligung dazu. Beschreibe sein Verhalten, ohne es zu interpretieren oder zu bewerten. Beschreibe die Gefühle, die sein Verhalten bei dir ausgelöst hat.

11. Wenn du Feedback erhältst, hör ruhig zu

Versuche nicht gleich, dich zu verteidigen. Freu dich zunächst, daß dein Gesprächspartner dir sein Problem erzählt, das er mit dir hat. Versuche zunächst nur zu schweigen und zuzuhören, dann von deinen Gefühlen zu sprechen, die durch das Feedback ausgelöst worden sind, und erst dann gehe auf den Inhalt ein.

12. Wenn du willst, bitte um ein Blitzlicht

Manchmal kommt es vor, daß du nicht mehr weißt, was in der Gruppe gerade gespielt wird. Die Situation ist dir einfach nicht mehr transparent. Du kannst um ein „Blitzlicht“ bitten, um die Situation zu klären.

damit die Aufsichtspflicht der Schüler über sich selbst bewußt ist oder daß die Schüler sich um das Lernen gar nicht kümmern müssen, weil der Lehrer alles macht. Auch wenn die Schüler in der Schule nicht die absolute Macht haben, gibt es doch 1000 Möglichkeiten für selbstverantwortliches Handeln:

- daß Schüler für sich selbst sprechen, anstatt einen Mitschüler zum Verhandeln zum Lehrer zu schicken;
- daß sie ihre Meinung sagen und sich nicht im Volksgemurmel verstecken;
- daß sie selbst bestimmen, ob sie Hausaufgaben machen und was sie machen;
- daß sie sich mit sinnvollen und lehrreichen Aktivitäten beschäftigen, wenn es im Unterricht einmal ein Loch gibt;
- daß sie Streitigkeiten und Probleme allein regeln und nicht immer sofort zum Lehrer laufen;
- daß sie lernen, sich selbst als verantwortlich für das eigene Handeln zu sehen, statt sich von jeder Verantwortung frei zu fühlen, wenn der andere „angefangen“ hat.

Ein Lehrer kann nicht von einem Tag auf den anderen Schülern selbstverantwortliches Handeln beibringen, indem er ihnen die Regeln vorliest. Aber er kann Schülern helfen, zunehmend selbstverantwortlich und selbstgesteuert zu handeln, wenn er sich selbst so verhält und Schülern die Gelegenheit gibt, Selbstverantwortung zu praktizieren.

Grundlegend ist auch, daß Schüler begreifen, daß sie es sind, die lernen und nicht der Lehrer. In der Schule, im Studium, bei Fortbildungstagungen sitzen viele Menschen, die sich daran gewöhnt haben, daß es am Lehrer, Dozenten, Referenten und nicht an ihnen selbst liegt, ob sie etwas lernen oder nicht. Für sie ist die Lernveranstaltung so etwas ähnliches wie ein Fernsehfilm, den man nicht ausschalten kann, sondern den man sich unlustig anschaut, um hinterher über das schlechte Programm zu mäkeln. Sie vergessen, daß sie nicht im Theater oder im Zirkus sitzen, wo ein festes Programm abläuft, das nicht mehr zu beeinflussen ist. Ein Lehrer ist kein Alleinunterhalter, und wenn seine Schüler bei ihm nichts lernen, ist das nie allein seine Schuld, sondern auch die Schuld derer, die lieber gelernt werden wollen, statt selbst Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen.

Zu Regel 2: Störungen haben Vorfahrt.

Störungen müssen nicht unbedingt unangenehme Dinge sein. Ein Schüler, der gern einen Witz erzählen möchte oder der eine große

anderen vielleicht bitten, auch ganz kurz zu der Situation ihre Meinung oder Gefühle mitzuteilen. Das kann in der Form des Blitzlichts geschehen. Blitzlicht bedeutet: jeder Teilnehmer sagt zu einer bestimmten Fragestellung in ein oder zwei Sätzen seine Meinung oder was er dazu gern sagen möchte. Es wird erst darüber diskutiert, wenn jeder einmal dran gewesen ist.

Wie gesagt, schlagen Sie bei Schwäbisch/Siems (1974, S. 42-44) nach! (Auch das Blitzlicht wird dort genauer beschrieben.)



Kommentare zu diesen Interaktionsregeln in Unterricht und Lehrerbildung

Viele glauben, daß diese Regeln für Kleingruppen ganz gut sein können, aber absolut nicht auf die Unterrichtssituation übertragen werden könnten. Wir sind nicht dieser Ansicht. Lehrer können sich bei ihrer Unterrichtsführung selbst an diesen Regeln orientieren oder/und sich bemühen, Schülern Verhaltensweisen nahezubringen, die mit diesen Regeln in Übereinstimmung sind.

Zu Regel 1: Du bist selbst verantwortlich. Du bist dein eigener Chef.

Diese Regel ist wichtig, gerade auch in Situationen, wo man es mit Vorgesetzten aller Art zu tun hat. Schüler sind z. B. im Unterricht grundsätzlich für ihr Verhalten und ihr Lernen selbst verantwortlich. Natürlich, Lehrer haben die Aufsichtspflicht und sie sollen den Schülern etwas beibringen, aber das heißt noch lange nicht, daß Fremde erlebt hat, die er anderen mitteilen muß, erlebt eine Störung, die die Teilnahme behindert. Aber auch Störungen, die von unangenehmen Erlebnissen herkommen, muß man nicht als etwas Negatives sehen, sondern solche Störungen gehören zum Leben und vor allem: sie sind Gelegenheit für wichtige Lernerfahrungen. Entwickelt sich eine Unterrichtsstunde zu einem ausführlichen Gespräch über eine Störung, dann kann das durchaus wichtiger für die Schüler sein als die Erreichung bestimmter fachlicher Lernziele.

Lehrer befürchten manchmal, daß der Unterricht durch massenhaft auftretende Störungen vollkommen torpediert werden könnte, wenn sie die Schüler auf die Störungsregel aufmerksam machen würden. Diese Befürchtung ist nach unseren Erfahrungen unbegründet. Eine Freundin erklärte ihrer Sexta die Störungsregel und bat die Schüler, die eine Störung anmelden wollten, sich mit beiden Händen zu melden, als stellten sie einen Geschäftsordnungsantrag. Eine Stunde lang häuften sich die Störungen, auf die die Lehrerin aber jedesmal sofort einging. In den folgenden Stunden ging die Anzahl der Störungen auf ein erträgliches Maß zurück.

Zu Regel 3: Einer zur Zeit!

Diese Regel muß in einigen Phasen des Unterrichts von den Schülern unbedingt beachtet werden, weil sonst kein Unterricht möglich ist. Man kann es aber zulassen, daß manchmal ein Schüler leise etwas zu einem anderen sagt, wenn es die anderen nicht daran hindert, dem gerade Sprechenden zuzuhören. Die Regel gilt nicht für alle Phasen. Wenn Schüler Lernaufgaben bearbeiten, müssen sie in der Regel miteinander reden können.

Lehrer können im Unterricht sachlich auf diese Regel verweisen, anstatt laut „Ruhe!“ zu brüllen. Schüler, die mit dieser Regel bekanntgemacht wurden, fangen im übrigen von sich aus an, diese Regel zu beachten. Denn viele Schüler fühlen sich nicht wohl, wenn es bei einem Gespräch zu viele Nebengespräche gibt. Überhaupt sind es nur relativ wenige Schüler, die ein Bedürfnis nach einer starken Geräuschkulisse verspüren.

Zu Regel 4: Probiere neue Dinge und versteck dich nicht in deinem „Ich-kann-nicht-Käfig“!

Diese Regel ist für Trainingsgruppen wichtig, weil es hier häufig die Tendenz gibt, sich vor neuartigen Erfahrungen zu drücken. Wir urteilen gern über Dinge, die wir erst dann beurteilen können, wenn wir sie probiert und Erfahrungen mit ihnen gemacht haben. Anstatt

ein Rollenspiel einige Male zu probieren und anschließend darüber zu diskutieren, ob es sich als Lernmethode für Lehrer eignet oder nicht, neigen besonders rollenspiellunerfahrene Teilnehmer zu ausführlichen Diskussionen über den Sinn und Wert von Rollenspielen an sich und kommen meist zu dem logischen Schluß, daß Rollenspiele als Lernmethode ungeeignet seien. Und zwar aus Gründen wie diesen: die Situation sei unecht, man könne ja doch nicht spontan sein und in der Schule sei sowieso alles ganz anders.

Regel 4 fordert dazu auf, einfach etwas zu wagen, statt Ängstlichkeit mit Vorurteilen zu rationalisieren.

Die klassische statische Begabungstheorie („Man hat es, oder man hat es nicht“) wird heute zwar allgemein abgelehnt, aber wenn es um einen selbst geht, ist sie immer noch ganz brauchbar – als Ausrede.

Es ist nämlich sehr bequem sich mit Sprüchen wie – „Das liegt mir einfach nicht“, – „Ich bin nun einmal so“, – „Ich habe eben keine Phantasie“, – „Ich bin ein eher sachlicher Typ“, – „Das ist nicht meine Art“, – „Ich kann nicht anders“ usw. – vor neuen Erfahrungen und ungewohnten Lernaktivitäten zu drücken.

Diese Haltung trifft man nicht nur bei Lehrern; auch viele Schüler arbeiten gern mit solchen Argumenten, um sich aus riskanten Situationen möglichst herauszuhalten: „Englisch (Singen, Zeichnen, Turnen, Aufsätze schreiben ...) kann ich nicht“. Häufig kann man solche Schüler mit dem Hinweis auf die 4. Regel wenigstens zeitweise zum Verlassen ihres „Ich-kann-nicht“-Käfigs bringen, so daß sie sich eine neue Chance geben, ihre einengende Selbstdefinition aufgrund neuer Erfahrungen zu erweitern. Schüler, denen diese Regel erklärt wurde, haben damit ein geistiges Instrument in der Hand, das sie benutzen können, um sich selbst zu ermutigen. Vielleicht wird das für manche Schüler der erste Schritt zum Abbau hemmender Denkgewohnheiten und Handlungsweisen.

Zu den Regeln 5 und 6: Sage deine Meinung, und verstecke dich nicht.

Diese Regeln sorgen dafür, daß ein Gespräch persönlich bleibt und nicht in luftleere Spekulation abwandert.

Bei Trainingsseminaren kommt es immer wieder vor, daß man sich in allgemeine Erörterungen stürzt und sie mit größtem Eifer diskutiert, obwohl man das vorher schon tausendmal gemacht hat, ohne einen Millimeter weitergekommen zu sein.

Im Grunde sind das häufig nichts anderes als Scheiterversuche. Dann lernen Sie nach und nach, Unterricht als ein vielfältiges und interessantes Geschehen wahrzunehmen, immer die Feinheiten und Probleme zu entdecken und Unterrichtsbeobachtung wie eine spannende Unterhaltung zu genießen.

Wie sieht ein Unterrichtsprotokoll aus?

Zur Abschreckung ein negatives Beispiel:



Warum ist dies kein gutes Unterrichtsprotokoll?

- Es ist viel zu kurz.¹
- Man erfährt praktisch nichts über die Stunde; der Beobachter hat eigentlich nicht den Unterricht beobachtet, sondern eigene Urteile und gute (?) Ratschläge notiert. Wenn er seine Notizen zwei Tage später durchliest, weiß er wahrscheinlich selbst nicht mehr, was er im einzelnen gemeint hat.

¹ Der Beobachter hat pro Minute nur 4,355 Buchstaben mitgeschrieben.

neuen Erfahrungen aus (und braucht sich auch nicht um die Regel 4 zu kümmern).

Zu den Regeln 7-12:

Diese Regeln kann man auch so formulieren:

Sei bereit, näher an andere heranzugehen. Hör zu, was andere sagen. Nimm Stellung dazu, statt es einfach zu ignorieren. Sei bereit, dein eigenes Verhalten zu erforschen, neu zu sehen, dich selbst besser kennenzulernen. Helft euch gegenseitig.

Wenn einige Teilnehmer manchmal an diese Regeln denken, können Feedback-Sitzungen persönlicher und bedeutsamer für den einzelnen werden. Es geht nicht darum, daß jeder jeden fertigmacht und ihm die dunklen Flecken auf seiner seelischen Weste mit Gewalt bewußt macht. Das sind Orgien aus der Steinzeit der Gruppendynamik. Man versucht vielmehr, mit den anderen zu sprechen, als seien sie Menschen und nicht Monster, die nur aus Intellekt bestehen. Es bringt einfach nichts, wenn man Emotionen und Bedürfnisse ständig ignoriert.

Diese Regeln sind nicht heilig und unantastbar, sondern ausbaufähig und entwicklungsfähig. Letztlich müssen Sie sich selbst Ihre eigenen Regeln schaffen. Die Regeln nützen auch gar nichts, wenn man sie zur Zwangsjacke weiterentwickelt. Nur bei der Mafia ist alles unter Kontrolle, und das auch nur manchmal.

Beobachten lernen und präzises, bedeutsames Feedback geben können

Sie sitzen als Beobachter in einer Schulklasse. Die Schüler blicken sich neugierig nach Ihnen um. Es klingelt. Der Lehrer betritt den Klassenraum und beginnt zu unterrichten. Sie wollen oder sollen den Unterricht beobachten. Niemand hat Ihnen gesagt, was Sie wie beobachten sollen. Was tun Sie? Wenn Sie die ganzen 45 Minuten lustlos an Ihrem Bleistift kauen, kann so eine Unterrichtshospitation sehr langweilig und anstrengend sein. Es geht Ihnen wie jemandem, der die berühmte Wunderwelt im Wassertropfen nicht sehen kann, weil er kein Mikroskop hat. Nun hilft bei der Unterrichtsbeobachtung kein Mikroskop, man muß seinen Blick auf eine andere Art schärfen. Die beste Art, dies zu lernen, ist: Unterricht so ausführlich wie möglich zu protokollieren und diese Protokolle hinterher allein oder zusammen mit anderen zu analysieren.

Was sollten Sie achten, wenn Sie ein brauchbares Unterrichtsprotokoll schreiben wollen?

- Sammeln Sie so viele Informationen wie Sie können!
- Beschreiben Sie, was passiert, und zwar so genau wie möglich!
- Beurteilen Sie nicht schon während des Protokollierens, was interessant/uninteressant, gut/schlecht, wichtig/unwichtig ist; verschieben Sie dies auf später.
- Notieren Sie so oft wie möglich, was Lehrer oder Schüler wörtlich sagen.
- Beschreiben Sie das Verhalten, statt das Verhalten zu interpretieren („Schüler weint“ statt „Schüler ist traurig“).
- Verwenden Sie für häufig auftretende Wörter Abkürzungen (L = Lehrer, S = ein Schüler, SS = mehrere Schüler, T = Tafel, HA = Hausaufgaben usw.).
- Notieren Sie, welche Aufgaben den Schülern gestellt werden, was der Lehrer oder die Schüler an die Tafel schreiben, welches Buch gelesen wird, welche Seite dran ist usw.
- Notieren Sie Beispiele aus Schülerarbeiten statt nur Urteile abzugeben (z. B. Fehler notieren, die Sie in den Heften der Schüler beobachten, statt: „Schüler können es nicht“).
- Lesen Sie Ihr Protokoll noch einmal sorgfältig durch, wenn die Unterrichtsstunde vorbei ist, um Fehler zu berichtigen und Ergänzungen anzubringen.
- Schreiben Sie kein Protokoll zum Wegwerfen, sondern sammeln Sie Ihre Unterrichtsprotokolle. Sie können Sie später vielfältig nutzen.
- Notieren Sie auch Ihre eigenen Ideen, wie bestimmte Dinge geschickter gemacht werden können. Man muß aber später aus dem Protokoll erkennen, welches Ihre Ideen sind und was den tatsächlichen Unterricht betrifft.
- Notieren Sie sich manchmal zu einem beschriebenen Verhalten, wie es auf Sie gewirkt hat (freundlich/unfreundlich, ermutigend/entmutigend usw.). Dies kann gut beim nachträglichen Durchlesen geschehen.

Wenn Sie einige dieser Hinweise beachten, erhalten Sie beim Protokollieren eine Menge Material, das Sie auch dann noch analysieren und interpretieren können, wenn nach der Beobachtung einige Zeit verstrichen ist.

Vielleicht sollten wir zum Schluß noch einmal die folgende Hauptregel der unstrukturierten Unterrichtsbeobachtung nennen. Die heißt nämlich:

Bilden Sie sich auf gar keinen Fall ein, daß Sie alles beobachten könnten oder daß es möglich wäre, nur auf das Wichtige zu achten und Unwichtiges wegzulassen! Es gibt kein perfektes oder richtiges System zur Beobachtung (oder Beurteilung) beliebiger Unterrichts-