Staatliches Studienseminar Hamburg
Thomas Unruh & Susanne Petersen

1. Drei Grundelemente für guten Unterricht

Baustein 1: Das relevante Thema

Viele Schülerinnen und Schüler haben im Laufe ihrer bisherigen Schulzeit regelrecht verlernt, wozu es gut, wichtig und sinnvoll ist, etwas zu lernen. Die Frage nach der Relevanz der Lerninhalte ist (übrigens ebenso wie die Frage nach den Methoden) „unschicklich". Man hat halt zu lernen, weil etwas „dran" ist, es wird schon für irgendetwas wichtig sein, sonst käme es ja in der Schule nicht dran...! Die allermeisten Schülerinnen und Schüler fügen sich ergeben in ihr Schicksal und stellen die Frage nach der Relevanz der Lerninhalte nicht mehr. Und - das muss man leider der Ehrlichkeit halber sagen - viele Lehrerinnen und Lehrer hätten Mühe, die Frage zu beantworten. Das Nachdenken über Didaktik (und um nichts anderes handelt es sich bei der Relevanzfrage!) gehört in den Bereich der Lehrerausbildung und ist für gestandene Lehrerinnen und Lehrer schlicht Zeitvergeudung. Für die Ergebnisse des Unterrichts hat diese Haltung jedoch fatale Folgen: Grammatik, Vokabeln, Rechtschreibregeln, mathematische, geographische, historische Fakten und „Merksätze" beispielsweise werden mehr oder weniger ohne Anwendungsbezug als abstrakte, sinnentleerte Formeln gepaukt. So ist es dann nicht verwunderlich, dass viele Schülerinnen und Schüler beispielsweise anspruchsvolle Texte interpretieren oder komplizierte grammatische Strukturen reproduzieren können und zugleich in simplen kommunikativen Situationen versagen - im Deutschen ebenso wie in den Fremdsprachen. Echtes Lernen, das von Entdeckerfreude, Motivation und Durchhaltevermögen gekennzeichnet ist und auch auf lange Sicht bleibende Erkenntnisse, Fähigkeiten und Wissen vermittelt, findet nur statt, wenn es als sinn-voll erlebt wird. Deshalb brauchen wir eine Unterrichtskultur, in der es selbstverständlich ist, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schüler in jeder Unterrichtsstunde *sagen*, was sie in dieser Stunde lernen können; was genau das Thema des Unterrichts ist; warum das für sie wichtig ist.

Das heißt, dass sich die Unterrichtenden bei der Planung ihres Unterrichts über den genauen Inhalt und die Relevanz des Themas sorgfältig Gedanken gemacht haben müssen. Ein solcher Prozess kann dann zu erstaunlichen, vielleicht sogar beängstigenden Ergebnissen führen. Wurden bis eben noch vermeintliche Vorgaben unhinterfragt übernommen, kann sich plötzlich sehr drastisch die Frage stellen, ob der Unterrichtsgegenstand, der „eigentlich" dran ist, für eben diese Schülerinnen und Schüler zu eben diesem Zeitpunkt wirklich relevant ist, ob er für *sie* wirklich „dran" ist! Wir reden mitnichten einem sorglosen Ignorieren von Lehrplan-Vorgaben oder Absprachen im Rahmen der Jahrgangskoordination das Wort. Nach unseren Erfahrungen bieten aber die meisten Lehrpläne sehr wohl genügend Spielräume, auch individuelle didaktische und individuell begründbare Entscheidungen zu treffen. Und so manche schulinterne Absprache entpuppt sich bei genauerem Hinsehen leicht als „Feigenblatt", hinter dem sich der eine oder andere Kollege gerne versteckt, um sich damit zu entschuldigen: Man müsse das halt „durchnehmen", weil es „dran" sei. Dass genau diese Einstellung zu dem bei Schülerinnen und Schülern immer weiter um sich greifenden Desinteresse und Erlöschen jeden Lerneifers führt (was andererseits vehement beklagt wird!), wurde oben bereits ausgeführt.

Baustein 2: Die konsequente Schülerorientierung

Konsequente Schülerorientierung des Unterrichts ist kein bloßes Modewort oder überzogener Anspruch der Lehrerausbildung. Den Unterricht nicht wirklich konsequent an den Schülerinnen und Schüler zu orientieren, hieße, über deren Köpfe hinweg zu unterrichten, hieße, sie nicht wirklich als lernende Individuen ernst zu nehmen. Die Folgen eines Unterrichts, der über die Köpfe hinweg geht, der Schülerinnen und Schüler nicht wirklich ernst nimmt, sind allerorten zu beobachten: Kinder und Jugendliche verweigern sich zunehmend dem Zwangs-Lernen, dem pädagogischen Zeigefinger, der Belehrung. Sie verweigern sich der Schlaubergerei und Besserwisserei von Pädagogen, die allesamt meinen, besser als sie selbst zu wissen, was für sie richtig und wichtig ist, aber oftmals keine Ahnung haben, was die Jugendlichen wirklich berührt und umtreibt. Auf überheblich-abfällige oder ironische Bemerkungen über “Big Brother” oder “Pokemon” können sie gut verzichten. Dass diejenigen, die immerzu glauben, alles besser zu wissen, ganz oft überhaupt keine Ahnung haben - vom Umgang mit dem Computer beispielsweise -, manchmal nicht mal von den Dingen, die sie unterrichten, sei nur am Rande erwähnt. Die Lernverweigerung vieler Schülerinnen und Schüler ist insofern nur konsequent. Wobei die Verweigerung sowohl in der aktiven Form, das heißt durch oftmals massive Störungen des Unterrichts, als auch - vielleicht viel öfter - passiv stattfindet: Ein freundlich-aufmerksames Gesicht aufsetzen und die Ohren „auf Durchzug“ stellen, nach dem Motto: „Wenn alles schläft, und einer spricht ...“

Wer ernst machen will, mit einem Unterricht, in dem ein Lernen stattfindet, das diesen Namen wirklich verdient, kommt deshalb um konsequente Schülerorientierung nicht herum, und zwar in allen Klassen von 1 bis 13 und in allen Fächern! Diese Forderung mag auf den ersten Blick utopisch anmuten. Aber der zweite Blick lohnt. Wir alle wissen aus eigener Erfahrung, dass wir am besten das lernen, was uns wirklich interessiert und unseren Lernvoraussetzungen entspricht. Und wir alle wissen, dass Schülerinnen und Schüler oftmals zu erstaunlichen Leistungen in der Lage sind, über einen Schatz individueller Kenntnisse, Erfahrungen und Kompetenzen verfügen, der manchmal verblüffend ist.

Konsequente Schülerorientierung heißt vor allem: Die Schülerinnen und Schüler *ernst zu nehmen*! Ernst zu nehmen in ihren Interessen, ihren Wünschen und Vorstellungen; ihr Bedürfnis ernst zu nehmen, etwas Sinnvolles zu lernen; die Tatsache ernst zu nehmen , dass bereits jede Menge Kenntnisse und Fähigkeiten in der Klasse vorhanden sind. Anzuknüpfen an vorhandene Kompetenzen - das ist der vielleicht wichtigste Gesichtspunkt eines Unterrichts, der konsequente Schülerorientierung zum Dreh- und Angelpunkt der Unterrichtsplanung und -gestaltung macht: Was wissen die Schülerinnen und Schüler bereits über die Sache, die Gegenstand des Unterrichts werden soll? Was wollen sie wissen? Wer kann welche Kompetenzen wie in den Unterricht einbringen? Auch und gerade, wenn es beispielsweise um das Erklären von Sachverhalten geht, in Mathematik ebenso wie in Grammatikstunden oder den naturwissenschaftlichen Fächern, sind Schülerinnen und Schüler dem Lehrer oder der Lehrerin oftmals überlegen, weil sie sich intuitiv viel besser in die "Denke" ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler einfühlen können und von diesen besser verstanden werden.

Konsequente Schülerorientierung bedeutet weiterhin, die unterschiedlichen Bedürfnisse und unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen innerhalb einer Klasse ernst zu nehmen durch Angebote und Möglichkeiten der inneren Differenzierung. Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen konstatieren heute die enorme Heterogenität ihrer Klassen. Dennoch werden im Unterricht in der Regel - selbst an Gesamtschulen, die die Heterogenität zum Programm erheben! - alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse über einen Kamm ge-

schoren, indem alle zur gleichen Zeit das Gleiche tun (müssen): In der Regel zuhören oder schreiben. Konsequente Schülerorientierung heißt deshalb auch, den - unterschiedlichen! - Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und Konsequenzen aus der Erkenntnis zu ziehen, dass es Rahmenbedingungen gibt, unter denen alle Menschen - wir, ebenso wie die Schülerinnen und Schüler – besser lernen. Rahmenbedingungen, die Lehrerinnen und Lehrer bei der Planung und Durchführung ihres Unterrichts beeinflussen können:

- Wir alle lernen besser, wenn wir das genaue Thema des Unterrichts kennen und wissen, warum dieses wichtig ist: Zu wissen, das Lernen lohnt sich (siehe Baustein 1)! Das genaue Thema zu nennen und zu kennen, gilt nicht nur für Unterrichtseinheiten oder Stunden, sondern sogar für einzelne Phasen des Unterrichts!

- Wir alle lernen besser, wenn wir wenigstens teilweise nach unserem individuellen Tempo lernen können, wenn wir entscheiden können, mit wem wir lernen wollen und mitentscheiden können, was und wie viel wir lernen wollen (siehe oben).

- Wir alle lernen besser, wenn wir beim Lernen nicht überwiegend zuhören müssen, sondern regelmäßig Gelegenheit haben, uns mit anderen auszutauschen, d.h. zu sprechen.

- Wir alle lernen besser, wenn das zu Lernende in einer Form dargeboten wird, die unseren individuellen Lernvoraussetzungen entspricht, d.h. vor allem unterschiedliche Sinne („Lernkanäle“) einbezieht.

- Wir alle lernen besser, wenn wir beim Lernen nicht immer nur stillsitzen müssen; wenn spürbar ist, dass Lernen nicht immer nur eine „todernste“ Angelegenheit, sondern dass Lachen, Entspanntheit und Fröhlichkeit unverzichtbare Bestandteile erfolgreichen Lernens sind.

Baustein 3: Die konstruktive Atmosphäre

Guter Unterricht kann nur in einer konstruktiven Lern- und Arbeitsatmosphäre stattfinden. Eine solche ist dadurch gekennzeichnet, dass ...

- intensives Lernen und gemeinsames Arbeiten stattfindet;
- ein Klima des gegenseitigen Respekts herrscht: der Schülerinnen und Schüler untereinander, ebenso wie zwischen der Lehrerin oder dem Lehrer einerseits und den Kindern oder Jugendlichen andererseits;
- Rücksichtnahme gegenüber langsamen Lernen und Schwächeren geübt wird;
- es selbstverständlich ist, sich gegenseitig zu fragen und zu helfen;
- auch Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen;
- Fehler okay sind;
- Regeln verbindlich sind und für alle gelten, auch für Lehrerinnen und Lehrer (siehe unten);
- die Nichteinhaltung von Regeln Folgen hat.

Verantwortlich für die konstruktive Atmosphäre im Klassenraum ist die Lehrerin oder der Lehrer. Er oder sie muss bereit und in der Lage sein, die schwierige Doppelrolle von „Partner“ *und* „Chef“ einzunehmen. Wer nur Partner der Schüler ist, läuft Gefahr, dass Regeln unverbindlich bleiben; wer nur Chef ist, degeneriert schnell zum Herrscher.

Der „Partner“ beteiligt sich gleichberechtigt an der Aufstellung von sinnvollen Regeln, die für ihn genauso gelten, wie für alle anderen. Der „Chef“ ist letztlich verantwortlich dafür, dass einmal gemeinsam beschlossene Regeln auch für alle durchgesetzt werden und dass die Nichteinhaltung tatsächlich Konsequenzen hat.

Einige Beispiele für sinnvolle *Regeln*, die zu einer konstruktiven Atmosphäre gehören:

- Lehrer und Schüler halten sich an verabredete Zeiten, sowohl, was den Beginn, als auch, was das Ende der Arbeit angeht!
- Lehrer und Schüler gehen respektvoll miteinander um, hören einander wirklich aufmerksam zu, unterbrechen nicht und zeigen sich, dass sie sich gegenseitig ernst nehmen.
- Ohne Spaß, Lachen und Pausen kann niemand gut lernen und arbeiten.
- Lebendiges Lernen in Projekten verursacht Geräusch. Und: Schüler und Lehrer (!) sprechen in Gruppen- und Partnerarbeit leise, um die anderen nicht zu stören.
- Schüler und Lehrer (!) sprechen in gemeinsamen Phasen kurz zur Sache, um möglichst vielen Gelegenheit zur Äußerung zu geben.
- Und immer wieder: Es ist okay, Fehler zu machen! Nur wer bereit ist, Fehler zu machen, kann lernen. Wer ängstlich versucht, Fehler zu vermeiden, kann nicht lernen. Fehler sind dazu da, um aus ihnen zu lernen.

Staatliches Studienseminar Hamburg
Thomas Unruh & Susanne Petersen

2. Unterrichtseinstiege

Der Lehrer oder die Lehrerin legt in den ersten Minuten der Stunde deutliche Spuren: Kann in dieser Stunde etwas Wichtiges gelernt werden – oder ist Lernen bloß Selbstzweck – der Stoff ist halt „dran“... Kann Lernen Spaß machen oder ist es eine bierernste Angelegenheit, bei der Lachen verboten ist und vor allem: Werden „resourcenreiche Zustände“ (NLP) mobilisiert oder wird vermittelt: Lernen hat vor allem etwas mit Angst zu tun – mit Angst vor Fehlern und vor unberechenbaren Lehrern.

Deshalb muss ein guter Stundeneinstieg auch mitnichten immer gleich „zur Sache“ gehen. Um gut lernen zu können, um viel lernen zu können, um wirklich weiter zu kommen, muss man erst mal in *Lernlaune* kommen! Wie wichtig das ist, weiß jeder, der schon mal erfahren hat, zu welchen Höchstleitungen er oder sie im „entspannten“ Zustand, z.B. im Urlaub in der Lage ist – und wie einem genauso von einer Minute zur nächsten die Erinnerung an ein sehr unangenehmes Erlebnis nicht nur die Laune verhageln, sondern obendrein alle Kraft nehmen kann (mehr dazu hier: www.nlp.de).

Andererseits ist es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern klar zu sagen, worum es geht: „In dieser Stunde könnt ihr Folgendes lernen: .... Das ist aus folgenden Gründen wichtig bzw. interessant: ....“ Die meisten Schülerinnen und Schüler wissen doch ganz genau, dass sie in der Schule zum Lernen sind, und sie würden’s auch tun – wenn man ihnen wenigstens ab und zu erklären würde, was sie denn im Unterricht für sie Wichtiges lernen können!

Doch Vorsicht! Auch wer seinen Schülerinnen und Schülern sagt, was sie in der Stunde lernen können und warum das für sie wichtig oder interessant ist, darf nicht vergessen, dass das Thema des Unterrichts auch das Thema der „Kunden“ werden muss! Das heißt: Der Lehrer oder die Lehrerin darf die Schülerinnen und Schüler nicht einfach „verdonnern“, sondern muss ihnen eine Problemstellung vermitteln, mit der zu beschäftigen bzw. die zu lösen sich wirklich lohnt. Erst, wenn das gelingt, sind die nötigen Voraussetzungen zum Lernen erfüllt.

Das heißt zusammengefasst: Wer seine „Kunden“ wirklich erreichen will, muss am Beginn der Stunde drei Dinge berücksichtigen:

1.Gute Lernlaune herstellen;

2.Sagen und begründen, was Sache ist;

3.ein echte Frage zum Ausgangspunkt des Unterrichts machen.

Die traditionellen Wege des Einstiegs, die die meisten heutigen Lehrerinnen und Lehrer, die so um die fünfzig sind, vor 30 Jahren in ihrer eigenen Ausbildung gelernt haben, haben sich dagegen als wenig sinnvoll, als unwirksam, ja häufig ausgesprochen kontraproduktiv herausgestellt:

1.Die klassische *Motivationsphase:* Wer Schüler zum Lernen locken, verführen, „motivieren“ will, signalisiert ihnen damit deutlich: Das, worum es hier eigentlich gehen soll, ist unangenehm, schwierig, lästig. Deshalb musst du, lieber Schüler und

liebe Schülerin, abgelenkt, überlistet werden, damit du nicht merkst, dass die „Stoff-Pille“, die du schlucken musst, bitter ist.

Zweitens ist in Zeiten von professionellem Infotainment (angefangen von der „Sendung mit der Maus“ bis hin zu interaktiven Lernprogrammen auf CD-ROM und im Internet) und von bombastischen Gameshows im Fernsehen wirklich eine reichlich naive Illusion anzunehmen, dagegen könne ein Lehrer mit seinem bestenfalls bemühtem Motivationszirkus ankommen.

2.Die klassische *Erarbeitungsphase*: Auch sie beruht auf einem nur schwer auszurottenden Gerücht: Dass echtes Lernen nur dann geschehe, wenn die Schüler, alles, was sie lernen sollen, quasi selbst herausfinden. Dieses Modell taugt aber nur solange, wie es prinzipiell möglich ist, die Sache selbst herauszufinden. Es gibt eine Reihe von Themen, bei denen es sinnvoll ist, zunächst begründete Hypothesen zu formulieren, um diese anschließend zu überprüfen oder durch Sachinformationen zu klären. Es gibt aber wesentlich mehr Unterrichtssituationen, in denen es nicht sinnvoll ist und ganz oft schlicht unmöglich ist, die Sache durch Nachdenken, Spekulieren oder Hypothesenbildung selbst zu erschließen. In diesen Fällen kommt es dann zu den den Schülerinnen und Schülern so wohl vertrauten Ratesituationen, in denen mühsam im Nebel herum gestochert wird und in denen es irgendwann nur noch um die eine Frage geht: Worauf will der Lehrer bloß hinaus – und warum sagt er oder sie es uns nicht einfach?!

Professionelle Alternativen zum „fragend-entwickelnden Gespräch“ finden sich in den Kapiteln Unterrichtsgespräche und Lehrerinfos.

Wie kann man gute Lernlaune schaffen?

Zu Beginn einer Unterrichtsstunde gibt es nichts Wichtigeres, als *Kontakt* zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen. Dazu braucht man keine aufwendigen Inszenierungen, keine sprühenden Ideen, keine anspruchsvolle Vorbereitung. Kontakt herstellen heißt zunächst: Die Schüler aufmerksam beobachten und ihnen zuhören und ihnen so signalisieren: Ich interessiere mich für euch! Ich schütte nicht irgendwelchen „Stoff“ über euch aus. Ich weiß, dass der „Stoff“ nur dann eine Chance hat euch zu erreichen, wenn es gelingt, euch zu öffnen. Und dazu heißt der erste und wichtigste Schritt des Lehrers, sich für die Jungs und Mädchen in seiner Klasse wirklich zu interessieren: Nachzufragen, was die Schüler wirklich bewegt, hat nichts Anbiederei oder gespielter „Berufsjugendlichkeit“ zu tun. Es zeugt nicht von Bildung, sondern eher von Arroganz und unprofessioneller Ignoranz, die Nase über die „billigen“, „oberflächlichen“ Interessen von Kindern und Jugendlichen zu rümpfen – egal, ob es sich dabei um die Themen der aktuellen „Bravo“, die zur Zeit bewegendste Daily Soap, die angesagtesten Musiktitel oder Filme handelt, die in der Regel nicht den pädagogischen und didaktischen Ansprüchen von Lehrern und Erziehern entsprechen. Genauso zeugt es eher von unhöflichem Benehmen, wenn man die auffällige neue Frisur einer Schülerin einfach übergeht, statt – wie es guter Stil wäre – darauf einzugehen und so zumindest zu signalisieren: Ich habe dich wahrgenommen!

Auch der zweite Schritt zur guten Lernlaune kostet nichts, braucht keine Vorbereitung, keine tollen Ideen. Wer seine Schülerinnen und Schüler erreichen will, muss ihnen unmissverständlich signalisieren: Ich bin gerne hier! Ich bin gerne Lehrer! Ich mag mein Fach! Mich interessiert das Thema des Unterrichts!

Wer die Klasse mit einem miesepetrigen Gesicht betritt, wer von Anfang an ausstrahlt, es ist eine Zumutung, hier zu unterrichten, ihr Schüler mit eurer Ignoranz, Frechheit und Dummheit seid eine Zumutung, den Stoff will ich mit dem geringstmöglichen Aufwand abzuspulen, der hat nicht die geringste Chance, seine Schülerinnen und Schüler zu erreichen, hat keine Chance, Lernen in Gang zu setzen.

Es ist nicht immer einfach, Kontakt zu seinen Schülerinnen und Schülern herzustellen und es gibt Tage, an denen man sich als Lehrer ganz schön zusammenreißen muss, den Schülern freundlich, zugewandt und inspirierend zu begegnen. Deshalb ist es wichtig, über ein Repertoire von Ideen zu verfügen, was man darüber hinaus tun kann, um Lernlaune zu schaffen:

- Weil der Einstieg in die Stunde auch so etwas wie ein Phasenübergang ist (von der Pause oder von einer anderen Stunde) eignen sich alle Ideen aus dem Kapitel Unterrichtsphasen trennen auch als Stundeneinstiege!

Weitere Möglichkeiten:

- Ein Spiel oder ein Quiz! Selbst das alte ausgelutschte „Galgenspiel“ ist oft besser als gar nichts! Ein „Bringer“ für alle Klassenstufen ist Tafelfußball (als *Vocab Soccer* in *The Real Activity Book*, Klett 1998, Best. Nr. 512760. Dort ebenfalls: *The winner takes it all*. Dieses Spiel ist als Einstieg selbst in „toughen“ Hauptschulklassen ein Renner – inklusive thematischem Lerneffekt nicht nur in Englisch, sondern in Erdkunde, Geschichte, Mathe....)
  The Real Activity Book hier bestellen:
  The Real Activity Book bei Amazon.de

- Für die Sekundarstufen hilft in – fast – jeder Einstiegslage: „Grundwissen Allgemeinbildung“; gleich hier direkt bestellen:
  Grundwissen Allgemeinbildung bei Amazon.de

- Einen Witz erzählen (keine Idee? Probier’s mal hier: www.witze.ch)

- Was ist eigentlich ...? Ideen gibt´s bei www.wasistwas.de

- Manchmal eignet sich als Einstieg auch ein aktueller Hit (nicht nur im Musik- oder Englischunterricht) - und natürlich nicht nur als Einstieg! Die aktuellen Top 100 kann man hier sofort “on demand” anhören (und bei Bedarf überspielen):
  www.chart-radio.de

- *Rituale* erleichtern den Einstieg! Sie schaffen einen vertrauten Rahmen und geben Sicherheit. Und: Sie können sich abnutzen – und dann „nach hinten losgehen“. Deshalb müssen sie immer wieder auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Und: Sie sollten mit den Schülern verabredet sein. Damit sie Lernlaune schaffen, müssen sie Spaß machen! Das Ritual, am Beginn der Stunde aufzustehen und gemeinsam „Guten Morgen, Herr / Frau ...“ zu rufen, schafft zwar einen vertrauten Rahmen und gibt gewissermaßen ein klares Startsignal, aber es macht keinen Spaß. Deshalb sollte man besser eine der anderen hier angebotenen Möglichkeiten wählen, die alle auch als Rituale geeignet sind.

Wie kann man sagen, was Sache ist?

Jeder Mensch lernt besser, wenn er weiß, worum es geht, worauf es ankommt, was das Thema ist und vor allem, was man lernen kann und warum das wichtig ist. Obwohl alle eigene Erfahrung und alle lerntheoretischen Erkenntnisse dies eindeutig bestätigen, hält sich unter Lehrern hartnäckig der Glaube an die Bedeutung des „Überraschungsunter-

richts“. „Wer den Schülern vorher sagt, worum es geht, nimmt ihnen doch die Überraschung!“ In Wirklichkeit fällt es denjenigen, die immer noch damit argumentieren, sehr schwer, klar zu benennen, was in ihrem Unterricht denn Wichtiges gelernt werden kann! Wer Schüler wirklich ernst nimmt, wer will, dass Schüler wirklich etwas lernen, muss ihnen sagen, warum es geht und was sie lernen können. Das bedeutet nicht, dass ich jede methodische Einzelheit (was ja durchaus auch mal eine Überraschung sein kann!!!) vorher schon verkünde. Aber die meisten „Überraschungen“ entpuppen sich doch sowieso als Mogelpackungen: Entweder verlangsamt ihre „Entdeckung“ (wohlmöglich sogar „geheimnisvoll...“) den Unterricht unnötig und produziert auf diese Weise unerwünschte Störungen oder die „Überraschung“ entlockt den Kindern oder Jugendlichen, die von zu Hause, aus ihrem privaten Umfeld und nicht zuletzt dem Fernsehen schlicht Besseres gewohnt sind, nur ein müdes Lächeln.

Deshalb macht es Sinn, zu Beginn einer Unterrichtsstunde, ein Stundenprogramm zu veröffentlichen, in dem das Thema der Stunde und die Themen und u.U. die Dauer der Unterrichtsphasen kurz und präzise benannt werden.

Beispiel:

Thema der Stunde:
Wann helfen oder nützen mir Sprichwörter?

8:05 Sprichwörter fortsetzen

8:10 Wiederholung: Sprichwörter „übersetzen“

8:15 Sprichwörter Beispiele (Hausaufgabe)

8:20 Info: Sprichwörter Bedeutung

8:25 Wann helfen Sprichwörter? (Partner / Gruppe)

8:35 Unterrichtsgespräch: Wann helfen Sprichwörter?

8:40 Feedback: Was heute gelernt?

Ein solches Stundenprogramm bietet nicht nur den (entscheidenden) Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler ganz einfach *besser lernen* können, wenn sie wissen, was Sache ist. Das Lernen wird darüber hinaus durch die klare Phasengliederung erleichtert: Der Lehrer oder die Lehrerin kann im Laufe der Stunde immer wieder auf das Stundenprogramm Bezug nehmen: „Wir kommen jetzt, wie ihr seht, zum 4. „Kapitel“ unserer Stunde: Ich werde euch etwas zur Bedeutung von Sprichwörtern erzählen.“

Schließlich ermöglicht das Stundenprogramm ein für Lehrer wie Schüler gleichermaßen sinnvollen Rückblick auf die Stunde. Das Stundenprogramm dient dann dazu, sich noch einmal den Ablauf und den Inhalt der Stunde zu vergegenwärtigen um sich selbst darüber Rechenschaft abzulegen, was man in der Stunde gelernt hat und an welchen Stellen der Stunde man warum gut oder weniger gut lernen konnte und dem Lehrer oder der Lehrerin ein entsprechendes Feedback zu geben.

Aus den genannten Gründen ist es sinnvoll, ein Stundenprogramm schriftlich zu formulieren, es also an die Tafel zu schreiben oder eine Folie für den OHP zu Hause vorbereiten. Wer das nicht schafft, sollte das Programm wenigstens mündlich bekannt geben. Das ist immer noch besser als kein Stundenprogramm oder der beliebte Überraschungsunterricht!

Wie macht man eine Frage zum Ausgangspunkt des Unterrichts?

Da ist der Einstieg in den Unterricht also bisher gut gelaufen: Der Kontakt zu den Schülern ist da, gute Lernlaune ist geschaffen, es ist geklärt, was in der Stunde Sache ist. Um die Schülerinnen und Schüler wirklich zu „kriegen“ ihre Köpfe (und Herzen!) zu erreichen, sollte der Lehrer – wo immer es möglich ist – versuchen, das Thema der Stunde zum Thema der Schüler zu machen. Das hat nichts mit Motivationspädagogik zu tun (eine eigentlich bittere Pille – den Stoff – mit ein wenig Zuckerguss überziehen, damit man bloß nicht merkt, dass sie bitter ist), sondern wiederum damit, die Schülerinnen und Schüler wirklich ernst zu nehmen. Das heißt: Der Stoff wird nicht „durchgenommen“, weil er nun mal dran ist (und damit basta). Und die Schüler werden zum Thema nicht einfach verdonnert – nach dem Motto: Der Lehrer, der Pädagoge!, wird sich schon etwas dabei gedacht haben! Sicher: Manchmal geht es nicht anders, als zu sagen, wir müssen’s machen, weil’s vorgeschrieben ist. Aber selbst dann lohnt es sich zu sagen, warum der Lehrer das denn auch für sinnvoll hält. Aber viel häufiger als man glaubt, kann man seinen Schülern erklären, warum das Unterrichtsthema für sie wichtig ist bzw. warum es und was daran interessant ist!

Weil es Sinn macht, die Köpfe (und Herzen!) der Schülerinnen und Schüler zu öffnen, weil sie nur dann wirklich lernen können, ist es so wichtig, die Relevanz des Unterrichtsthemas plausibel (also für die Schüler wirklich verständlich und nachvollziehbar) zu begründen. Der zweite Schritt heißt, das Thema der Stunde als eine echte Frage zu formulieren. Die echtesten Fragen sind Fragen der Schüler. Der einfachste Weg, die Schülerinnen und Schüler wirklich zu erreichen, besteht deshalb darin, ihre Fragen zum Ausgangspunkt, zum Thema des Unterrichts zu machen.

Beispiel : Wie bekommt man eigentlich AIDS?

Wenn es keine Schülerfragen zum Thema des Unterrichts gibt, sollte der Lehrer sich bemühen, das Thema als interessante Frage zu formulieren, die das Nachdenken in den Köpfen seiner Schülerinnen und Schüler in Gang setzt.

Beispiele: Nicht: Thema „Vulkane“, sondern: „Warum brechen Vulkane aus?“ Oder: „Gibt es in Deutschland Vulkane?“ Oder: „Warum gibt es in Deutschland keine Vulkane?“

Sicherheitshalber sei darauf hingewiesen, dass wir hier nicht dem hehren Ideal des „kognitiven Konflikts“ das Wort reden, ihn quasi heimlich durch die Hintertür wieder einführen wollen. Wohl gemerkt: Der „kognitive Konflikt“ ist eine feine Sache! Aber – wie der sokratische Dialog – leider nicht alltagstauglich für jemanden, der in der Woche 24 bis 28 Stunden guten (!!) Unterricht machen will und soll!

Die Formulierung des Unterrichtsthemas als Frage bietet einen weiteren Vorteil: Die Ausgangsfrage zieht sich als „roter Faden“ durch die Stunde. Sie hilft dabei, das eigentliche Thema nicht aus den Augen zu verlieren, denn das Ziel der Stunde besteht natürlich darin, die Frage am Ende beantworten zu können. Wenn ich am Ende der Stunde weiß, warum Vulkane ausbrechen, dann kann ich wirklich sagen, ich habe etwas gelernt (und ich weiß auch, was!).

Thomas Unruh & Susanne Petersen
Staatliches Studienseminar Hamburg

3. Unterrichtsphasen

Die Phasen einer Unterrichtsstunde (oder –sequenz) sind so etwas wie die Kapitel eines Buches. Sie strukturieren den Ablauf, erleichtern die Übersicht, bringen Abwechselung und Tempo in die Stunde und bieten gleichzeitig immer wieder Halte- und Ruhepunkte, Gelegenheiten zur Neuorientierung und Aufmerksamkeit. Eine genaue Planung einzelner Stundenphasen erleichtert es dem Lehrer oder der Lehrerin, einerseits für methodische Vielfalt im Unterricht zu sorgen und andererseits den thematischen roten Faden der Stunde nicht aus den Augen zu verlieren.

Weil alle Menschen, kleine Kinder ebenso wie Erwachsene, besser lernen, wenn sie wissen, was „Sache“ ist, ist es wichtig, jede Phase einer Stunde mit einer eigenen klaren „Kapitelüberschrift“ zu versehen, aus der klar wird, worum es inhaltlich in der jeweiligen Phase geht und was der Inhalt mit dem Thema der Stunde zu tun hat. Es lohnt sich, diese Themen der einzelnen Unterrichtsphasen „schülergerecht“ zu formulieren, also so, dass die Schülerinnen und Schüler sich (von der ersten Klasse an!) etwas unter der jeweiligen Überschrift vorstellen können. Die Phasenthemen sollten sich weiterhin vor allem auf den Inhalt der Phase beziehen, weniger auf die Methode der Phase. Ein Hinweis zur Methode kann aber eine sinnvolle Ergänzung der Überschrift darstellen.

Unser Vorschlag für eine sinnvolle Einteilung des Unterrichts in Phasen beruht in erster Linie auf der Erkenntnis, dass sich guter Unterricht vor allem dadurch auszeichnet, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht etwas Wichtiges und Interessantes lernen können und dass dies umso erfolgreicher geschehen kann, je klarer es ist, was denn genau „Sache ist“, was also Wichtiges gelernt werden kann. Durch deutliche Unterrichtsphasen und klare „Kapitelüberschriften“ erleichtert der Lehrer oder die Lehrerin auf diese Weise seinen Schülerinnen und Schülern das Lernen und sich selbst das Unterrichten!

Phasen im herkömmlichen Unterricht

Die klassische Unterrichtslehre unterteilt die Stunde in die Motivations-, die Erarbeitungs-, die Anwendungs- und die Ergebnissicherungsphase. Dieses schematische Modell des Unterrichts orientiert sich einerseits fast ausschließlich am klassischen Frontalunterricht, in dem der Lehrer oder die Lehrerin das Lernen der Schülerinnen und Schüler weitestgehend bestimmt und kontrolliert. Es impliziert bereits durch die Wortwahl, dass Schüler zum Lernen grundsätzlich erst vom Lehrer motiviert werden müssten, dass also die Unterrichtsgegenstände oder Themen des Unterrichts nicht an sich interessant, „motivierend“, seien, sondern der speziellen Aufbereitung durch den Lehrer bedürften. (Zur Kritik an der „Motivationspädagogik“ siehe das Kapitel => Stundeneinstiege).

Die „Erarbeitung“ erfolgt klassisch in der Form des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, in dem die Schüler mehr oder weniger geschickt, in der Regel häppchenweise durch sich immer weiter nähernde Frage an die Sache „herangeführt“ geführt werden. Ebenfalls ein Modell letztlich unmündiger Lerner, die die Verantwortung für ihr an Lernen an einen „Beibringer“ abgeben müssen, der allein die Spur des Erlaubten setzt und dabei permanent die vermeintliche Spreu der „falschen“ (weil nicht erwünschten oder noch häufiger nicht erwarteten) Antworten vom „Weizen“ der guten, „richtigen“ Antworten trennt –

selbst wenn es sich dabei zumeist nur um kleinste Weizenkörner handelt. (Eine kritische Analyse des „Erarbeitungsunterrichts“ findet sich im Kapitel => Unterrichtsgespräche)

Auch der Terminus „Ergebnissicherung“ erweckt den Eindruck, dass der Stoff, der in der Stunde „durchgenommen“ wurde, am Ende nur noch einmal „gesichert“ werden müsse, auf dass er dann gewissermaßen „sitzt“. So sehr es Sinn macht, im Unterricht auf den Punkt zu kommen und sich zu vergewissern, ob die Schülerinnen und Schüler auch etwas mitgenommen, wirklich etwas gelernt haben, gibt es dazu bessere Wege: Siehe dazu die Kapitel => Stundenschluss und => Feedback.

Beispiele für sinnvolle Unterrichtsphasen

1. Warming Up

Niemand mag lernen oder sich wirklich einlassen, wenn man gleich mit der Tür ins Haus fällt und dabei wohlmöglich noch schlechte Laune verbreitet. Denn wie man in den Wald hinein ruft, so schallt es daraus hervor. Deshalb klappt es mit dem Lernen einfach besser, wenn der Lehrer erst einmal Kontakt zu seinen Schülerinnen und Schülern herstellt und gute „Lernlaune“ schafft. Vorschläge dazu im Kapitel => Stundeneinstiege.

2. Das Stundenprogramm

Alle Menschen lernen besser, wenn sie wissen,

- worum es geht,
- was gelernt werden kann,
- warum das wichtig oder interessant ist,
- und auf was sie sich einlassen sollen.

Das gilt für Erstklässler genauso wie für Studenten, Referendare oder Lehrer. Deshalb macht ein Stundenprogramm so viel Sinn! Die Veröffentlichung des Stundenprogramms zu Beginn der Stunde (nicht unbedingt als erstes!) dient auch der sinnvollen Ritualisierung und schafft damit einen Rahmen von Verlässlichkeit und Klarheit.

Zum Stundenprogramm gehören:

- Das Thema der Stunde: Natürlich schülergerecht, auf den Punkt und eher „spritzig“ formuliert! Also nicht: „Die schriftliche Multiplikation“, sondern: „Schriftlich einfacher multiplizieren“.
- Die Begründung des Themas.
- Die Themen (und ggf. Methoden) der einzelnen Phasen (die „Kapitelüberschriften“) und die geplante Dauer der einzelnen Phasen.

Beispiele und genaue Erläuterungen im Kapitel => Stundeneinstiege.

3. Inhalte von vorausgegangenen Stunden wiederholen – oder:
Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zum Thema erfragen

Das kurze Wiederholen bereits behandelter Inhalte ist der traditionelle Stundeneinstieg per se. Es macht auch Sinn, sich durch eine kurze Wiederholung zu vergegenwärtigen, was man bereits gelernt hat, was man weiß und kann (oder auch nicht). Das muss ja nicht in der Weise geschehen, wie es leider immer noch vorkommt: „Was haben wir man noch

letzte Stunde gemacht?!“ Geeignet sind ein kurzes Unterrichtsgespräch nach den „Regeln der Kunst“ (siehe das Kapitel => Unterrichtsgespräche) ebenso wie die spielerische Wiederholung des Stoffes, zum Beispiel in Form von Quizspielen. Zahlreiche Vorschläge dazu finden sich im Kapitel => Stundeneinstiege.

Bei allen neuen Themen, Inhalten, Problemstellungen macht es grundsätzlich Sinn, die Schülerinnen und Schüler in einem Unterrichtsgespräch zunächst zu fragen, was sie zu der Sache bereits wissen. Dies darf natürlich nicht „pro forma“ geschehen, sondern der Lehrer muss in seinem Unterricht mit diesen Vorkenntnissen oder Kompetenzen auch arbeiten, darauf Bezug nehmen, sie vertiefen und ggf. klären oder richtig stellen.

Eine weitere sehr sinnvolle Form, die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu erfragen, besteht darin, dass sie zu bestimmten Fragen, Sachverhalten, Phänomenen oder Problemen zunächst eigene Hypothesen formulieren. Doch Vorsicht! Dies macht nur dann Sinn, wenn es überhaupt möglich ist, per eigener Geistesanstrengung und / oder aufgrund von Vorwissen Hypothesen formulieren zu können! Das ist häufig aber nicht möglich, oft auch wenig sinnvoll und letztlich nur dann ertragreich, wenn mit diesen Hypothesen wirklich gearbeitet wird. Die Schüler müssen also Gelegenheit haben, die Hypothesen zu überprüfen. Zu oft führt das beliebte „Äußern von Vermutungen“ unnötig vom Wege ab, weil der Lehrer letztlich nur auf ein festgelegtes Ergebnis hinaus will und die Schüler mit ihren Vermutungen bloß raten, was das wohl sein könne.

4. Info + Unterrichtsgespräch dazu

Die Alternative zum erarbeitend-fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch heißt: Info. Es gibt viele Dinge, die sinnvoller, besser und nachhaltiger durch gut gemachte Infos vermittelt und geklärt werden können als durch lähmend-ermüdende Frage-Antwort-Spiele zwischen dem Lehrer und wenigen einzelnen Schülern. Das Info kann vom Lehrer oder der Lehrerin gegeben werden (mehr dazu und Beispiele im Kapitel => Lehrerinfo) von einem Schüler oder einer Schülergruppe (siehe Kapitel => Ergebnisse präsentieren).

Zu jedem guten Info gehört immer ein kurzes anschließendes kurzes Unterrichtsgespräch nach den Regeln der Kunst unter der Frage: Mein „Aha-Erlebnis“! Also: Was habe ich Neues, Interessantes, Be-merkenswertes erfahren oder gelernt bzw. was ist offen geblieben, was habe ich nicht verstanden?

5. Arbeitsauftrag

Ein gut gestellter Arbeitsauftrag ist nichts anderes als ein gut gemachtes Info. Deshalb gelten alle Kriterien für gute Lehrerinfos gleichermaßen für alle Arbeitsaufträge!

6. Selbständige Arbeit

In jedem guten Unterricht wird es eine Phase der selbstständigen Schülerarbeit geben. Diese kann und wird natürlich auch häufig Elemente der selbstständigen Informationsrecherche allein oder in Gruppen beinhalten und dadurch eine explizite Info-Phase überflüssig machen! In jedem Falle ist die Phase der selbstständigen Schülerarbeit mehr als die klassische „Stillarbeit“, denn selbstständiges, aktives und vor allem erfolgreiches Lernen ist nun einmal auch mit Geräusch verbunden, weil man sich beim Lernen sinnvollerweise mit anderen austauscht!

Und: Sinnvolle selbstständige Arbeit im guten Unterricht ist mehr als Üben, Trainieren, Wiederholen, also vor allem mehr als das bloße Ausfüllen von Arbeitsblättern! Sicherlich gehört auch das von Zeit zu Zeit dazu und macht – gewissermaßen als „Fitness-Training“ – auch Sinn, aber, wie gesagt, in Maßen! In jedem Fall sollten die Schülerinnen und Schüler die Ergebnisse ihrer Arbeit in solchen Trainingsphasen selbst (oder mit einem Partner) kontrollieren, beispielsweise mit Hilfe von Lösungsblättern. Für eine gemeinsame Ergebniskontrolle solcher Arbeitsblätter im „Unterrichtsgespräch“ ist die Zeit wirklich zu schade! Vor allem, weil der Lerneffekt für die einzelnen Schüler i.d.R. gleich Null ist.

Ausführliche Informationen zur selbstständigen Arbeit im Kapitel => Selbstständig lernen.

7. Ergebnisse präsentieren

Die Phase, in der die Schülerinnen und Schüler Ergebnisse der selbstständigen Arbeit präsentieren, gehört zu den besonders anspruchsvollen und schwierig zu gestaltenden Unterrichtsphasen. Das liegt einerseits daran, dass die Phase am Ende einer Stunde oder Unterrichtssequenz liegt, wo die Aufmerksamkeit und Konzentration der Schülerinnen und Schüler natürlich nachgelassen hat. Zum anderen vergisst man als Lehrer oft, diese Phase besonders sorgfältig zu planen, weil sie doch ein vermeintlicher „Selbstgänger“ ist – nach dem Motto: „Wer will denn noch mal seine Ergebnisse vorführen?“ Im besten Falle – zumeist in der Grundschule – sind die Kinder stolz, sich und ihre Ergebnisse präsentieren zu dürfen. Das Interesse der anderen, der „Zuschauer“ hält sich dabei aber oft in Grenzen: Kein Wunder, sie haben sich ja bereits selbst intensiv mit der gleichen Sache beschäftigt und warten jetzt eher ungeduldig auf ihren „Auftritt“. Ab Klasse 5 sinkt auch das Interesse an der eigenen Präsentation. Die Schülerinnen und Schüler tun sich zunehmend schwerer damit, vor ihren Klassenkameraden zu stehen und etwas zu präsentieren. Das Problem der Aufmerksamkeit der „Zuschauer“ bleibt in gleicher Weise erhalten wie in der Grundschule. Wie man diese Probleme umgehen kann und wie man professionelle Präsentationen gestaltet, kann man nachlesen im Kapitel => Ergebnisse präsentieren.

8. Stundenschluss

Zu einer guten Stunde gehört immer auch ein guter Schluss. Stunden, die am Ende beiläufig „zerfließen“, vermitteln allen Beteiligten den Eindruck, dass die Stunde selbst (und damit der Inhalt, um den es ging) wohl nicht so wichtig waren. Das wohl am häufigsten verbreitete Ritual zum Stundenschluss ist das Erteilen der Hausaufgabe. Interessantere und sinnvollere Alternativen finden sich in den Kapitel => Stundenschluss und => Feedback.

Die hier vorgestellten Beispiele für Unterrichtsphasen sind Möglichkeiten für die sinnvolle Gestaltung und Phasierung von gutem Unterricht. Sie sind selbstverständlich kein schematisches Korsett. Guter Unterricht kann auch ganz anderes phasiert sein. Und guter Unterricht wird manchmal beispielsweise nur aus einem Teil der genannten Phasen bestehen. Der Ablauf mit acht Phasen bietet aber ein gutes Gerüst, aus dem sich mit Sicherheit guter Unterricht „bauen“ lässt. Dieser Ablauf eignet sich selbstverständlich auch für Unterrichtssequenzen, die länger als eine Stunde dauern.

Damit die didaktische Absicht der Phasierung wirksam werden kann, ist eine deutliche Trennung der einzelnen Phasen von großer Wichtigkeit. Vorschläge dazu liefert das folgende Kapitel => Unterrichtsphasen trennen.

Thomas Unruh & Susanne Petersen
Staatliches Studienseminar Hamburg

4. Unterrichtsphasen trennen

Unterrichtsphasen deutlich zu trennen, ist vor allem wichtig, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, indem bewusst ihre Aufmerksamkeit aus gezielt aus der vorangegangenen Phase abgezogen und auf die neue Phase gerichtet wird.

Häufig reicht dazu eine kurze Zäsur durch den Lehrer, der beispielsweise anhand des Stundenprogramms verdeutlicht, dass der Unterricht nunmehr in eine neue Phase tritt: „Wir kommen jetzt in die Phase 4!“ Er zeigt das am schriftlichen Unterrichtsprogramm und nennt das Thema der 4. Phase.

Manchmal reicht das aber nicht aus, weil die Schüler noch sehr intensiv mit ihrer Arbeit beschäftigt sind und sich nicht davon trennen können und wollen. Das gilt insbesondere für Phasen des selbstständigen Lernens. Bevor es mit der gemeinsamen Arbeit weiter gehen kann (zum Beispiel, um Ergebnisse zu präsentieren), müssen die Schüler sehr deutlich von ihrer bisherigen Aktivität und „Denke“ getrennt werden, nicht ohne ihnen dabei Gelegenheit zu geben, erst einmal „Luft zu holen“, bevor es weiter geht mit einer Phase gemeinsamer Arbeit.

Wie oft spürt man als Lehrer Widerstand von Schülern, die sich von ihrer Arbeit nicht trennen wollen. Aufforderungen, wie „Kannst du jetzt auch mal den Stift weglegen ?!“ „Kannst jetzt endlich auch mal nach vorne schauen??!“ signalisieren, dass viele Schüler noch gar nicht für etwas anderes aufnahmebereit sind, noch voll in ihrer Sache stecken. Ohne eine klare Trennung von ihren unmittelbaren (oft auch noch unvollendeten) Aktivitäten, bleibt die Situation diffus und unklar.

Häufig ist eine räumliche Veränderung ein erfolgreiches Verfahren, um einen Schnitt zu machen, beispielsweise können sich die Schüler im Halbkreis um die Tafel aufstellen, an der Arbeitsergebnisse präsentiert werden. Manchmal braucht es jedoch einen deutlicheren „Schnitt“. Dann kann es hilfreich sein, Aufmerksamkeit derdie Aufmerksamkeit auf ein völlig neues, ganz anderes Thema zu richten (z.B.: „Bitte denkt morgen an das Geld für unseren Ausflug!“). Ein Thema, das kurzfristig und sehr deutlich ihre Aufmerksamkeit von der bisherigen Tätigkeit abzieht und auf das neue Thema richtet, um anschließend dann sofort mit dem eigentlichen Thema fortzufahren. „Ich denke, jetzt sind eure Köpfe wieder frei, sodass ihr euch auf die Präsentation der Ergebnisse konzentrieren könnt.“ Jochen und Monika Grell („Unterrichtsrezepte“) haben dieses Verfahren „Auslöschung“ genannt; wegen der negativen Konnotation dieses Begriffs, der darüber hinaus bei Praktikern nach wie vor Unverständnis auslöst (eine erfahrene Schulrätin beispielsweise sprach auch nach Dutzenden von Lehramtsprüfungen immer noch wohlgemut von „Auslösung“...!), haben wir uns für den „technischen“, aber unbelasteten und klaren Terminus „Phasentrennung“ (bzw. „Phasentrenner“) entschieden.

Die Kunst einer solchen Phasentrennung besteht darin, einerseits die Aufmerksamkeit der Schüler schnell von der bisherigen Aktivität abzuziehen, ohne aber mit dem kurz dazwischen geschobenen Thema gewissermaßen ein neues „Fass“ aufzumachen! Deshalb ist es unerlässlich, den Schülerinnen und Schülern die Begründung für eine solche Phasentrennung zu vermitteln.! In der Regel reicht es aus, diese Methode einmal grundsätzlich zu

begründen. Die Schüler wissen dann auch in Zukunft Bescheid, was es damit auf sich hat, wenn der Lehrer ein neues Thema ganz kurz zwischen zwei Unterrichtsphasen „schiebt“.

Möglichkeiten einer deutlichen Phasentrennung:

- Die Sitzordnung verändern: Beispielsweise einen Stuhlkreis bilden.

- Ein bekanntes Lied singen. Besonders geeignet sind Lieder mit Bewegung, beispielsweise in der Grundschule: „Das Zottelpferd“ „Pferderennen“ / „Löwenjagd“, „Ein kleiner Matrose“

- Einen Rap sprechen (beispielsweise im Englischunterricht: *I say go, go, go – go, went gone!* Siehe: The Real Activity Book, Klett-Verlag 1998)

- Ein Gedicht gemeinsam sprechen oder als „mündlicher Lückentext“ (Der Lehrer spricht das Gedicht vor und lässt beim Sprechen Lücken, die die Schüler im Chor ergänzen)

- Zungenbrecher
  - Der Kaplan klebt Pappplakate.
  - Zwischen zwei Zwetschgenzweigen zwitschern zwei geschwätzige Schwalben.
  - 20 Zwerge zeigen Handstand: 10 im Wandschrank, 10 am Sandstrand.
  - Der Cottbusser Postkutscher putzte den Cottbusser Postkutschwagen.
  - Der Whiskymixer mixt Whisky im Whiskymixer.
  - Blaukraut bleibt Blaukraut und Brautkleid bleibt Brautkleid.
  - Die Katze tritt die Treppe krumm; krumm tritt die Katze die Treppe.
  - She sells seashells at the seashore.

  (=> Mehr Zungenbrecher: www.uebersetzung.at/twister/index.htm : Zungenbrecher in 64 Sprachen, davon jeweils ca. 300 deutsche und englische!)

- Info / Nachfrage zu organisatorischen Dingen („Bitte bringt morgen ... mit!“ /„Wer hat schon ... / noch nicht ...?“)

- Rückwärts zählen von 10 bis 0

- Bis 10 in einer Fremdsprache zählen

- Wauschtörter (Bischtein, Pensterfutzer, Lafeltappen usw.)

- Teekesselchen

- Quizfragen (z.B. aus „Grundwissen Allgemeinbildung“ oder „Fit in die Fünfte“)

- Lockerungsübung / Nacken massieren

- Komando „Pimperle“ / Alle Vögel fliegen hoch / Simple Simon says

- Rätsel (Jede Menge tolle Ideen gibt’s hier: www.eye.ch/~bagatto/index.html)

- Kino- oder TV-Tipp / Nachfrage („Wer hat ... gesehen?“)

- Eine Minute absolute Stille – was hast du gehört?

- Auf dem des Partners Rücken schreiben (Wort / Bild)

- Ideen zu Phantasiewörtern (z.B. Was ist ein Krumpf? Was ist krumpfen?)

- Das Sprichwort / der Spruch des Tages
  (Hier wird man sofort fündig : www.zitate.at

- Ein kurzes Lehrer-Info: Phänomene der Welt (Tipps: www.last-word.com oder www.geolino.de)

- Witz erzählen (Fundgrube ohne Ende: www.witz.de !)

Thomas Unruh & Susanne Petersen
Staatliches Studienseminar Hamburg

5. Selbständig lernen

Die Notwendigkeit, dass Schüler in der Schule lernen und üben und dies zunehmend selbstständig und selbstverantwortlich tun sollten, wird weder von Lehrern, noch von Bildungspolitikern oder Erziehungswissenschaftlern bestritten. Doch obwohl es seit vielen Jahren viele erfolgreiche Beispiele und Modelle für dafür erfolgreiches selbstständiges Lernen gibt, sind Methoden des selbstständigen Lernens des Lernens insbesondere iin den Sekundarstufen derden allgemeinbildenden Schulen, und dort vor allem in den Sekundarstufen auch zu Beginn des dritten Jahrtausends noch wenig verbreitet, an manchen Schulen nach wie vor fast exotisch. Lehrerinnen und Lehrer, die Formen des selbstständigen Lernens zum regelmäßigen und selbstverständlichen Bestandteil ihres Unterrichts machen, sehen sich noch immer einem Erklärungs- und Rechtfertigungsdruck ausgesetzt. Das ist umso erstaunlicher, weil zunehmend aus Kreisen der Wirtschaft beklagt wird, dass Schulabgänger in der allgemeinbildenden Schule zu wenig gelernt hättaben, selbstständig und in Teams Probleme zu lösen. Beklagt wird dieas „Schmalspurdenken“ von Schülern, die ausschließlich auf Anweisung lernen und handeln könnten.

Nach wie vor heißt „selbstständiges Lernen“ in den meistenvielen allgemeinbildenden Schulen spätestens ab Klasse 5: Stillarbeit, also das individuelle Ausfüllen von Arbeitsblättern im Gleichschritt (alle Schüler tun dasselbe). Im Anschluss daran erfolgt in der Regel eine gemeinsame Ergebniskontrolle. Lernmethode Nummer eins ist und bleibt der klassische belehrende Frontalunterricht und das Lernen im Gleichschritt. Das gilt selbst noch für viele Grundschulen.

Daneben gibt es zahlreiche „Schule machende“ Beispiele von erfolgreichen Formen lebendigen selbstständigen Lernens, die nur nach wie vor im Schulalltag eher die Ausnahme darstellen. Lernmethode Nummer eins ist und bleibt der klassische belehrende Frontalunterricht und das Lernen im Gleichschritt. Das gilt selbst noch für viele Grundschulen.

Deshalb hier noch einmal die wichtigsten **Gründe für selbstständiges Lernen**.

1. Veränderte Schüler

Kinder und Jugendliche von heute sind anders als früher. Über die negativen Entwicklungen wird in Lehrerzimmern oft geklagt: Die Schülerinnen und Schüler wüssten und könnten weniger als früher, sie könnten sich weniger konzentrieren, seien regelloser, aggressiver und weniger anstrengungsbereit als früher. Auf der anderen Seite attestieren Forschungsergebnisse Kindern und Jugendlichen von heute größeren Individualismus, der zu wachsender Heterogenität in der Klassen führt, gewachsenes Selbstvertrauen und u.a. eine Reihe „neuer“ Kompetenzen und Kenntnisse, was manchmal bereits im Grundschulalter dazu führt, dass Kinder ihren Lehrern in Kenntnissen und Verhaltensweisen überlegen sind. Mehr Informationen und Fakten hier:

www.shell-jugend2000.de und www.paedagogik.uni-bielefeld.de/agn/pkraft/diff/lek7_4te.htm

Obwohl zum Teil dramatische Veränderungen allerorten konstatiert, oft sogar beklagt werden, werden daraus noch nicht immer spürbare Konsequenzen für den Unterricht gezo-

gen. Selbstständiges Lernen ist eine sinnvolle Möglichkeit, den veränderten Kindern und Jugendlichen besser gerecht zu werden.

2. Erlernen von Schlüsselqualifikationen

Die Beherrschung von Schlüsselqualifikationen wird heute ganz selbstverständlich in vielen Stellenanzeigen gefordert. Ähnlich wie beim Thema (=>) *Allgemeinbildung* wird Die mangelnde Beherrschung eben dieser wird auch in diesem Bereich von Seiten der Wirtschaft fast so sehr beklagt wie die unzureichende Allgemeinbildung der Schulabgänger-Mangel festgestellt. In vielen Ausbildungsunternehmen steht deshalb das Thema „Nachhilfe in Sachen Schlüsselqualifikationen" am Beginn der der betrieblichen Ausbildung im Betrieb. (Näheres dazu bei den Landes-Arbeitskreisen „Schule – Wirtschaft": www.schule-wirtschaft.de)

Die überlebens-notwendigen Unerlässliche Schlüsselqualifikationen, deren Training im traditionellen Frontalunterricht zu kurz kommen, sind:

- Selbstständig Probleme zu lösen, statt vorgegebene Antworten auswendig zu lernen,
- kompetente Fragen stellen zu können, statt ausschließlich Fragen zu beantworten
- der Mut, Fehler zu machen, statt diese ängstlich zu vermeiden,
- mit anderen erfolgreich zu kooperieren, statt sich als Einzelkämpfer abzustrampeln,
- mit anderen erfolgreich zu kommunizieren, statt ihnen ängstlich aus dem Weg zu gehen.

Selbstständiges Lernen bietet von der Lernmethodik her geeignete Voraussetzungen zum Erwerb eben dieser Schlüsselqualifikationen.

Mehr zu Schlüsselqualifikationen: Horst Belz / Marco Siegrist: Kursbuch Schlüsselqualifikation - Ein Trainingsprogramm; Lambertus 2000

Gustav Keller / Wilhelm Hitzler: Schlüsselqualifikationstraining - Übungen zur Förderung der Methoden und Sozialkompetenz; Auer 2001

3. Burn Out

Selbstständiges Lernen ist ein erfolgreiches Mittel gegen Burn-Out. Bei allen gut gemachten Formen des selbstständigen Lernens braucht der Lehrer zunehmend weniger als Disziplinator in Erscheinung zu treten, als derjenige, der jederzeit alle und alles im Griff hat. Und solches zu tunleisten (oder zu glauben, es tun zu müssen), strengt einfach sehr an. Es ist deshalb kein Wunder, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer ab spätestens ab fünfzig erschöpft, „ausgebrannt" fühlen: Die Zahl der Frühpensionierungen spricht Bände! Doch auch die Lehrer, die weiterhin vor der Klasse stehen, bleiben in einem Teufelskreis stecken: Wie soll ein „ausgebrannter" Lehrer seine Schüler „entflammen", für die Themen des Unterrichts begeistern? Und wer will es den dermaßen nicht-begeisterten Schülern verübeln, wenn sie gelangweilt, demotiviert und im schlimmsten Falle massiv störend reagieren?

Selbstständiges Lernen liegt deshalb nicht allein im Interesse der Lernenden, sondern genauso im Interesse der Lehrerinnen und Lehrer! Eine klassische Win-Win-Situation!

Mehr zum Thema *Burn Out*:
Cary Cherniss: Jenseits von Burnout und Praxisschock; Beltz 1999

4. Mehr lernen

Last but not least: Alle aktuellen Untersuchungen zeigen, dass viele Ergebnisse schulischen Lernens unbefriedigend sind. Das nach wie vor zentrale Anliegen von Schule, das Können und Wissen von Schülern zu fördern, wird bei weitem nicht in dem Maße erreicht, wie es versucht wird. (Aktuelle Untersuchungen im Kapitel => Allgemeinbildung). Dies allein müsste Grund genug sein, die bisherigen Wege, auf denen das Ziel erreicht werden sollte, kritisch zu hinterfragen. Nach wie vor aber heißt der am häufigsten benutzte (und deshalb allein schon ziemlich ausgetretene) Weg: Alle Schüler machen zur gleichen Zeit das Gleiche, im Unterricht redet immer nur einer, alle lernen immer dasselbe. Dass dieser Weg nicht ans Ziel führt, ist mittlerweile hinlänglich bekannt. Alternative Wege sind bekannt, die zumindest intensiver erprobt werden müssen: Formen des selbstständigen Lernens eröffnen Möglichkeitensind erfolgversprechende Wege dahin, dass Schüler mehr lernen, besser lernen, mehr behalten, mehr wissen und können und Gelerntes besser anwenden können.

Merkmale selbstständigen Lernens

- Schüler arbeiten weitgehend selbstständig – d.h. ohne die direkte Instruktion der Lehrkraft.
- Sie können aus mehreren Lernangeboten auswählen.
- Sie arbeiten gleichzeitig an unterschiedlichen Aufgaben.
- Die Lernaufgaben sind interessen- und leistungsdifferenziert.
- Die Aufgaben werden allein, zu zweit oder in kleinen Gruppen bearbeitet.
- Ergebnisse können mit Hilfe von Lösungsblättern selbst oder gegenseitig zu zweit korrigiert werden. Ergebnisse werden präsentiert, kommentiert und verbessert.

Methoden des selbstständigen Lernens

Im *Offenen Unterricht* ist das selbständige Lernen durchgängiges Unterrichtsprinzip. Es bezieht sich also nicht bloß auf den Bereich des Übens und Lernens, sondern beispielsweise auf die selbstständige Erarbeitung von Inhalten durch forschendes und entdeckendes Lernen und die Einbeziehung außerschulischer Lernorte. Den einzelnen wird hier viel Wahl gelassen, im individuellen Tempo, den eigenen Interessen folgend, sich Lernaufgaben zu suchen und sich an der Bewältigung weiterzuentwickeln. Eine gute Übersicht findet sich hier: http://bidok.uibk.ac.at/texte/21offener_u.html

Ausführliche Informationen: Michael Bannach / Lydia Sebold / Brigitte Wehmeyer: Wege zur Öffnung des Unterrichts; Oldenbourg 1997

Im *Projektunterricht* steht ebenfalls der Realitätsbezug des Lernens im Vordergrund sowie das Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Die Ergebnisse eines Projekts sind anfassbare Produkte, beispielsweise Broschüren, Plakate oder Spiele. . Eine Wirkung und Beeinflussung der Umgebung und Umwelt wird erhofft (Sehr übersichtlich und informativ: http://server1.nibis.ni.schule.de/~as-lg/projekt/index.htm
sowie: Dagmar Hänsel: Projektunterricht; Beltz 1999)

Im *Werkstattunterricht* bearbeiten die Schülerinnen und Schüler selbständig unterschiedliche Aspekte eines übergreifenden Themas- etwa die Frühlingswerkstatt . . Dadurch, dass einzelne Schüler Experten („Chefs“) für bestimmte Bereiche sind, spielt der Gedanke der „Schüler als Lehrende" hier eine wichtige Rolle.
Tipps und Ideen: www.lehrertipp.ch und http://lo.san-

ev.de/dyn/210171.asp?url=%2E%2E%2Fdyn%2F215191%2Ehtm sowie:
Anders Weber: Was ist Werkstatt-Unterricht; Verlag an der Ruhr 1998

Stationenlernen ist eine weitere Spielart des selbstständigen Lernens. Nach dem Prinzip des „Zirkeltrainings" laufen die Schüler nacheinander verschiedene vorbereitete Lernstationen an.
Roland Bauer: Lernen an Stationen in der Grundschule; Cornelsen 1997; ders.:
Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I – Lernen an Stationen; Cornelsen 1997

Die Arbeit mit *Wochenplänen* ist gerade im Fremdsprachenunterricht verbreitet. Diese Arbeitspläne beziehen sich häufig auf die Arbeit mit dem Lehrbuch (Unit Plans). In ihnen sind Aufgaben zur selbständigen Arbeit formuliert. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Zeiträume (eine bis mehrere Unterrichtsstunden). Gut gemachter Überblick:
www.semghs.bl.bw.schule.de/fuelern/wochenpl/wochenpl.htm

Peter Huschke / Marei Mangelsdorf: Wochenplanunterricht; Beltz 1994

Dieter Vaupel: Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Schritte zum selbständigen Lernen; Beltz 1998

Eine Zusammenstellung aller veröffentlichten *Unit Plans* für den Englischunterricht

Beispiele aus Unit Plans

Der Begriff *Freiarbeit* wird oft synonym verwendet für verschiedene Formen des selbstständigen Lernens. Im ursprünglichen Sinne wird darunter ein thematisch weniger zielgerichtetes Lernangebot im Klassenraum verstanden, das nicht unbedingt einem bestimmten Fach zugeordnet ist, aus dem die Schüler frei auswählen können. Häufig handelt es sich dabei um Lernangebote zum Üben und Wiederholen, möglich sind ebenso kleine projektorientierte Aufgaben. Eine gute, differenzierte Übersicht:
http://seminar-loerrach.stepnet.de/Offene%20Unterrichtsformen/Freiarbeit/freiarb eit.htm

Horst Bartnitzky / Reinhold Christiani: Die Fundgrube für Freie Arbeit – Das Nachschlagewerk für Einsteigerinnen und Fortgeschrittene; Cornelsen 1998.

Ebenso vielfältige Aufgaben und Lernangebote können als *Lernkartei* präsentiert werden. Das Typische der Lernkartei besteht darin, dass in der Regel jede Karte nur in wenigen Exemplaren einmal vorhanden ist und von mehreren Schülern nacheinander bearbeitet werden kann. Die Karten sind deshalb besonders schön gestaltet und laminiert. Andere Lernkarteien eignen sich besonders, um individuell Faktenwissen zu trainieren. Diese sind in der Regel so aufgebaut, dass auf der Vorderseite eine Frage und auf der Rückseite der Karte die jeweilige Antwort steht, beispielsweise selbst erstellte Vokabelkarteien. Besonders geeignet ist diese Form der Lernkartei, wenn sie nach dem 5-Fächer-Prinzip verwendet wird: Gewusster Stoff wandert jeweils ein Fach weiter (solange, bis er insgesamt viermal gewusst wurde) oder, falls nicht gewusst, bleibt er in Fach 1 (oder wandert dorthin zurück). => http://aol-verlag.de/c4_Lernprinzip.htm Ein typisches Beispiel für diese Form der Lernkartei ist das *Grundwissen Allgemeinbildung*. Lernkarteien zum „Selbstbau“ als Shareware per Downlaod: http://software.webset.de/arminbatzelt/

Die zeitgemäßeste und wohl erfolgreichste Form des selbstständigen Lernens ist die *Arbeit mit Computer und im Internet*. Insbesondere die Beispiele der selbstständigen Arbeit mit Notebooks zeigen, dass das Lernen auf diese Weise wirklich eine neue Dimension erhält, weil in keiner anderen Lernform die Schülerinnen und Schüler das Lernen wirklich so deutlich zu ihrer Sache machen, weil sie nirgendwo sonst stärker bestimmen, was und

wie sie lernen und dabei zugleich häufig eindrucksvolle Ergebnisse produzieren. Das selbstständige Lernen mit Notebooks wird Schule und Unterricht drastisch verändern. Schüler, die weitgehend selbstständig Themen beispielsweise im Internet recherchieren und Ergebnisse und Produkte mit Hilfe der neuen Medien präsentieren, machen die traditionelle Beibring- und Belehrungsschule quasi von selbst überflüssig. Lehrerinnen und Lehrer sind in dieser neuen Schule nicht überflüssig; aber ihre Rolle und Aufgaben wandeln sich enorm. Und auch dieses geschieht fast von selbst – ob man es nun will oder nicht! In den USA gibt es bereits etwa 1000 „Laptop-Schulen“ (Ausführliche und differenzierte Infos auf der Anytime Anywhere Learning- Website), auch in anderen Ländern verbreitet sich das Lernen mit Notebooks immer mehr. In Deutschland gibt es ebenfalls erste Modellprojekte, beispielsweise an sechs Hamburger Schulen den Notebook-Modellversuch im BLK-Förderprogramm „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologie in Lehr/Lernprozesse“ (SEMIK) sowie die Ausstattung aller Referendarinnen und Referendare mit Notebooks, um diese zu „Botschaftern des Lernens mit Neuen Medien“ zu machen. (=> *Lernen mit Computer und Internet*)

Missverständnisse

Das wesentliche gemeinsame Merkmal all dieser Unterrichtsformen ist das selbständige Lernen der Schüler. Dieser Begriff, der sich an dem im angelsächsischen Sprachraum üblichen (learner's independency) orientiert, ist genauer und weniger ideologisch belastet als manche der oben aufgeführten Varianten. Am offenen Unterricht beispielsweise scheiden sich – ebenso wie etwa am Projektunterricht – häufig die Geister. Was von den einen zur einzig sinnvollen Form des Lernens überhöht wird, wird von den anderen als Ursache allen Übels verteufelt. Gerade der Begriff der Freiarbeit ist bestens geeignet, Missverständnissen Tür und Tor zu öffnen. Die Konnotation von „frei" lässt nur zu oft (und manchmal auch zu gern und manchmal sicherlich nicht zu Unrecht!) Assoziationen von „freizügig", von „drunter und drüber" aufkommen: Da kann wohl jeder machen, was er will, da wird eben doch bloß gespielt und nichts Richtiges gelernt!

Natürlich gibt es Formen sogenannten offenen Unterrichts, die einem zu Recht die Haare zu Berge stehen lassen, in denen Selbständigkeit mit Regellosigkeit verwechselt wird. Natürlich gibt es Projekte, deren Ergebnisse banal sind, Projektunterricht, in dem nicht gelernt, sondern gegammelt wird. Es gibt Freiarbeit mit viel Freiheit und wenig Arbeit. Und es gibt traditionellen Frontalunterricht, in dem viel geredet und wenig gelernt wird nach dem Motto „wenn alles schläft und einer spricht ..." Aber es gibt natürlich auch das Gegenteil: Gut gemachten Frontalunterricht, der ertragreich ist für einen Aspekt, ein Thema – nicht aber für alle und auf Dauer.

Bauchschmerzen

Nicht zuletzt deshalb haben nach wie vor viele Lehrerinnen und Lehrer heftige Bauchschmerzen mit dem selbstständigen Lernen. Die Notwendigkeit wird zwar eingesehen, aber andererseits kennt man doch seine Pappenheimer: Petra und Susanne haben gestern in der Freiarbeit schon wieder die ganze Zeit über die letzte Folge von Verbotene Liebe gequatscht, statt sich mit den Arbeitsblättern zum simple past zu beschäftigen! Oder Marco und Kevin: Denen kann man doch kein Lösungsblatt zur Selbstkontrolle in die Hand geben! Die würden doch alles einfach abschreiben und nie etwas dabei lernen. Und dann diese Unruhe in der Klasse. Dabei kann man doch nicht lernen! Und was ist mit dem Stoff? Kann man sich bei all der Stofffülle so einen Luxus wie Freiarbeit überhaupt noch leisten? Es hilft doch nichts, das Lehrbuch muss schließlich geschafft werden! Bleiben nicht bei der selbständigen Arbeit zu viele Fehler unbemerkt, die sich dann einschleifen und nur mühsam wieder zu beheben sind?

Eine Menge berechtigter Einwände. Und es stimmt: Manchmal erfordert das Ertragen von Unruhe im Klassenraum und von Unsicherheit, ob die Schüler wirklich gearbeitet oder nur „geschwatzt" haben, viel Geduld. Und so manches Mal werden die Bauchschmerzen darüber, ob der eingeschlagene Weg richtig ist, so groß, dass man geneigt ist abzubrechen und doch lieber schnell in den sicheren Hafen des vertrauten Frontalunterrichts zurückzukehren. Aber es gibt bessere Wege.

Was gegen Bauchschmerzen hilft

Vertrauen in sich und die Schüler entwickeln:

Es macht wenig Sinn, es mit Formen des selbstständigen Lernens zu versuchen, wenn man von der didaktischen Intention nicht wirklich überzeugt ist. Es ist nicht möglich, selbstständiges Lernen erfolgreich im Unterricht zu praktizieren und heimlich an dessen Sinn oder Nutzen zu zweifeln. Es ist schwierig, selbstständiges Lernen „mal auszuprobieren“ oder anzubieten, weil es „in" ist oder empfohlen oder gar vorgeschrieben wird. In all diesen Fällen werden einen erste Schwierigkeiten aus der Bahn werfen. Dazu gehört auch, dass mitnichten alle Schülerinnen und Schüler sofort vom selbstständigen Lernen begeistert sind. Viele merken schnell, dass selbständiges Lernen – sofern es ernsthaft und mit Anspruch betrieben wird – keineswegs bloß „frei" ist, sondern durchaus anstrengend. Manchmal viel anstrengender als mancher Frontalunterricht, in dem man eher auch mal abschalten kann!

Den Schülern den Weg plausibel begründen:

Einerseits strahlt diese eigene Überzeugung auf die Schüler aus und vermag, sie – wie in jedem guten Unterricht – mitzureißen. Andererseits erleichtert es die Arbeit ungemein, wenn selbstständiges Lernen nicht einfach verordnet, sondern der Weg und die didaktische Absicht plausibel begründet werden. Was für die Schüler gilt, gilt im übrigen auch für die Rolle des Lehrers. Viel Zeit investiert er in die Vorbereitung von Material und Lernaufgaben, während er in den entsprechenden Stunden selbst Beobachter, Begleiter und Berater ist, also die Kunst auch und gerade darin besteht, sich mehr und mehr überflüssig zu machen, um die Schüler bewusst in ihrer Selbständigkeit und Kooperation zu bestärken.

Selbständiges Lernen braucht klare Regeln:

Einige klare Regeln, die mit den Schülern vereinbart werden und die für sie ebenso gelten wie für die Lehrer, bilden die Voraussetzung erfolgreicher selbständiger Arbeit. Zum Beispiel: Weil beim selbständigen Arbeiten auch gesprochen wird, muss jeder leise sprechen. Zum Beispiel: Was genau geschieht mit Arbeitsergebnissen? Werden sie in ein Heft geschrieben (was zu bevorzugen ist!) oder auf das Arbeitsblatt? Wie genau erfolgt die Ergebniskontrolle und die Selbstkontrolle? Wichtig ist es, mit den Schülern zu besprechen, was es heißt zusammenzuarbeiten, sich gegenseitig zu helfen, zu fragen und ohne Besserwisserei zu korrigieren. Und nicht zu vergessen: Was geschieht, wenn Regeln dauernd überschritten werden? Hier darf der Lehrer oder die Lehrerin nicht die Verantwortung scheuen, u.U. auch deutliche Konsequenzen zu zeigen, die ebenfalls vorher mit der Klasse besprochen worden sind!

Regelmäßiges Feedback:

Es lohnt, sich immer wieder Zeit für Feedback zu nehmen zum Beispiel:

- Welche Aufgaben waren besonders interessant, welche langweilig, welche schwierig, welche (zu) einfach?
- Wie hat es mit den Regeln geklappt? Diese Frage kann auch von wechselnden Schülern beantwortet werden, die dafür mit besonderen Beobachtungsaufgaben betraut wurden.
- Habe ich mich selbst an die Regeln gehalten? Was müssen wir verändern oder verbessern?
- Wie gut und konzentriert habe ich heute gearbeitet? Was ist zu verbessern, damit ich besser und konzentrierter arbeiten kann?

Der Lehrer sollte darauf achten, dass Feedback immer erst den Blick auf Gelungenes richtet und dass Kritik konstruktiv formuliert wird. Also nicht, was war schlecht, sondern, was gibt es wie zu verbessern? Daraus werden sich neue Ideen entwickeln, nicht nur konkrete Tipps für die Lehrer, sondern in zunehmenden Maße auch Anregungen, die die Schüler selbst am besten umsetzen.

Austausch mit Kolleginnen und Kollegen

Last but not least: Es macht keinen Sinn, vorhandene Bauchschmerzen unter den Teppich zu kehrenzu ignorieren! Auch wenn es nicht für jedes Problem sofort eine Lösung gibt: Manchmal tut es einfach gut, die eigenen Zweifel bloß auszusprechen. Am besten gegenüber Kolleginnen und Kollegen, die von der Richtigkeit des Weges einerseits überzeugt sind und dennoch selbst immer wieder Fragen haben!

Die eigene Rolle als Lehrer oder Lehrerin in der Weise zu verändern, dass man sich selbst im Unterricht als „Be-lehrer“ stärker zurücknimmt - das geht vielleicht nicht ohne Bauchschmerzen ab! Aber es lohnt sich, sich damit auseinanderzusetzen – nicht zuletzt, weil man hinterher oft zufriedener aus dem Unterricht kommt als vorher

Staatliches Studienseminar Hamburg
Thomas Unruh & Susanne Petersen

6. Unterrichtsgespräche

Keine andere Methode wird im Unterricht so häufig verwendet wie das Unterrichtsgespräch. Der gemeinsame Austausch, das gemeinsame Nachdenken über die Themen des Unterrichts ist immer ein wesentliches Merkmal von Unterricht gewesen. Es wird auch in Zukunft dazu gehören und ist wesentlicher Bestandteil auch eines zeitgemäßen Unterrichts, in dem das selbstständige Lernen – alleine, mit einem Partner und in kleinen Gruppen – einen hohen Stellenwert hat und einen deutlich größeren Umfang einnimmt als das im traditionellen Unterricht oft der Fall war.

Viele Unterrichtsgespräche verlaufen unbefriedigend

- Nur wenige Schüler beteiligen sich am Gespräch; viele andere träumen vor sich hin, andere beschäftigen sich mit anderen Dingen, unterhalten sich mit Mitschülern oder stören den Unterricht.

- Die Gespräche verlaufen zäh; ein „roter Faden" ist nicht zu erkennen; der Lehrer scheint auf etwas Bestimmtes hinaus zu wollen, es ist aber nicht klar, was das sein könnte; das Gespräch gleicht eher einem mühsamen „Stochern im Nebel".

- Viele Unterrichtsgespräche sind eher Lehrer-Schüler-Dialoge als ein gemeinsamer Austausch der Schüler. Das liegt daran, dass die Gesprächsführung des Lehrers darin besteht, pausenlos Fragen zu stellen, die dann zumeist von *einem* Schüler beantwortet werden, woraufhin der Lehrer eine weitere Frage stellt – usw.. Diese „Gespräche" gleichen einem Ping-Pong-Spiel und tragen in sehr hohem Maße dazu bei, dass sich die Schülerinnen und Schüler „ausklinken" und noch weniger am Gespräch beteiligen.

- Häufig ähneln Unterrichtsgespräche eher einem unverbindlichen Smalltalk nach dem Motto „Gut, dass wir mal darüber gesprochen haben ...". Sie lassen die Ernsthaftigkeit, die Verbindlichkeit und vor allem klare Ergebnisse vermissen. Dann fragen (sich) die Schülerinnen und Schüler: „Worüber haben wir jetzt eigentlich geredet?" Und vor allem: „Wozu haben wir eigentlich darüber geredet?"

Woran liegt's?

Die intensivste „Ausbildung" in Sachen Gesprächsführung erhalten alle Lehrerinnen und Lehrer in den 13 Jahren, in denen sie selber zur Schule gegangen sind. 13 Jahre lang konnten sie tagtäglich viele Stunden lang beobachten und verinnerlichen, wie Unterrichtsgespräche ablaufen. Nur sehr wenig konnten dabei professionelle Modelle studieren. Die überwältigende Mehrheit der Lehrer hat ein „Modell" der Gesprächsführung quasi mit der Muttermilch aufgesogen, das sich durch die oben charakterisierten negativen Merkmale auszeichnet.

Die wenigsten Lehrer haben in ihrer Ausbildung praktikable und professionelle Alternativen kennen gelernt und einüben können. Besonders problematisch ist es u.E., dass die in der Lehrerausbildung vermittelten Modelle der Gesprächsführung nur selten geeignet sind, gangbare und vor allem erfolgreiche Alternativen der Gesprächsführung aufzuzeigen. In der Regel wirken sie eher kontraproduktiv und tragen dazu bei, die oben geschilderten Probleme zu perpetuieren und zu verstärken:

Das vermittelte Modell des „fragend-entwickelnden Gesprächs“ orientiert sich an dem humanistischen Ideal von Platons „sokratischem Dialog“, über Fragen zur Erkenntnis zu gelangen. Im Gegensatz zum Altmeister des kritischen Diskurses basieren die klassischen Lehrerfragen („Impulse“) zumeist darauf, selbst schon zu *wissen*, wo es lang gehen soll, statt sich fragend-zuhörend mit dem Gegenüber auseinander zu setzen – abgesehen davon, dass der echte „sokratische Dialog“ ja eigentlich eine Partner- oder Kleingruppenarbeit war und mitnichten ein Unterrichtsgespräch ...!

Der zweite Grund dafür, dass Unterrichtsgespräche zu häufig unbefriedigend verlaufen, ist darin zu suchen, dass Lehrer, die in ihrer Ausbildung mit einem wenig erfolgreichen Modell der Gesprächsführung konfrontiert wurden (ohne ausreichend Gelegenheit gehabt zu haben, die dort beschworene „Impulstechnik“ beispielsweise so zu üben, dass sie auch klappt) nach ihrem Referendariat nie wieder die Möglichkeit haben, ihre Gesprächsführungskompetenz zu trainieren und zu professionalisieren. Das Thema kommt in der Lehrerfortbildung schlicht nicht mehr vor. Offensichtlich gehen alle davon aus, dieses sei ein klassisches Thema der Ausbildung, dort sei es „durchgenommen“ und nun würde es „sitzen“. Obwohl sehr viele Lehrer unter ihrer mangelnden Gesprächsführungskompetenz und den unbefriedigenden Unterrichtsgesprächen leiden!

Das Thema kommt in der Fortbildung allerdings in anderem Gewande daher: Einerseits als „Gesprächsführung“ beispielsweise in der Beratungslehrerausbildung. Hier geht es um professionelle Beratungsgespräche und die Vermittlung der dafür erforderlichen Kompetenzen, beispielsweise das „aktive Zuhören“ (=> www.wahle.de/radio/zuhoeren.htm) oder das „4-Ohren- / 4-Schnäbel-Modell“ von Schulz von Thun (aus “Miteinander reden”. Andererseits als „Moderationstechnik“ (beispielsweise als „Metaplan-Moderation“) zur Moderation von Konferenzen, Elternabenden und auch Unterrichtsgesprächen. Die erste Form der „Gesprächsführung“ berührt einen Spezialbereich und richtet sich nur an wenige Lehrerinnen und Lehrer, die sich für besondere (Beratungs-) Aufgaben qualifizieren, die zweite Form ist i.d.R. für den normalen Unterricht viel zu aufwendig und kommt deshalb dort nur selten zum Einsatz.

Dennoch sind es gerade diese beiden Zugehensweisen zum Thema „Gesprächsführung“, die Pate standen bei der Entwicklung eines eigenen Modells für die Gestaltung und Leitung von ertragreichen und lebendigen Unterrichtsgesprächen, das wir im Folgenden darstellen.

Was ist ein „Unterrichtsgespräch“?

Um das Thema von jeglichem ideologischen Ballast zu befreien („sokratischer Dialog“ usw.) verstehen wir unter Unterrichtsgesprächen alle Situationen im Unterricht, in denen ein gemeinsamer Austausch aller Schülerinnen und Schüler stattfindet. Ihr entscheidendes Merkmal ist identisch mit ihrem primären Ziel:

(Möglichst) alle – vorsichtiger ausgedrückt: möglichst viele – Schüler *äußern sich* nacheinander zu einem bestimmten Thema. Es spricht jeweils nur eine(r); die anderen hören zu. Nach Möglichkeit sollten sich die Beiträge auf die Äußerungen der anderen Gesprächsteilnehmer beziehen. Letzteres ist aber kein Muss und häufig auch nicht erforderlich.

Die Planung eines Unterrichtsgesprächs

Eine sichere Methode, mit Unterrichtsgesprächen zu scheitern, eine Garantie für zähe, unverbindliche „Gespräche“, die in Ping-Pong-Lehrer-Schüler-Dialoge ausarten, besteht darin, sie unvorbereitet „spontan“ entstehen zu lassen. Ein erfolgreiches Unterrichtsgespräch bedarf *immer* einer sehr genauen Planung und Vorbereitung – das gilt selbst für gestandene „Gesprächsführungs-Profis“!

Dazu müssen zunächst folgende *Fragen* geklärt werden:

Macht ein Unterrichtsgespräch an dieser Stelle des Unterrichts überhaupt Sinn?

Ist es hier notwendig und dem Lern- und Erkenntnisfortschritt der Schülerinnen und Schüler wirklich förderlich, dass ein gemeinsamer Austausch stattfindet (siehe Definition „Unterrichtsgespräch“)? Wer sich diese Frage sehr ernsthaft stellt, wird sie viel häufiger als vermutet *verneinen* müssen! Und zwar deshalb, weil er zu der Erkenntnis gelangt, dass ein Austausch zu zweit oder in der Kleingruppe wesentlich effektiver sein wird als das anspruchsvolle und anstrengende gemeinsame Unterrichtsgespräch! Aber auch ganz andere methodische Entscheidungen können u.U. viel angebrachter sein, zum Beispiel die individuelle Beschäftigung mit einem Infotext oder einem Arbeitsblatt.

Handelt es sich um ein Gespräch oder ein Lehrerinfo?

Die Vermischung von beidem ist sehr häufig die Ursache für das Scheitern von Unterrichtsgesprächen. Der Grund für die Vermischung ist in dem Modell des „fragend-entwickelnden Gesprächs“ zu suchen. Dieser „Erarbeitungsunterricht“ (Jochen und Monika Grell) basiert auf dem Dogma, Schüler müssten praktisch alles, was sie lernen sollen, selbst „herausfinden“ und ignoriert völlig, das es sehr viele Unterrichtsgegenstände und Themen gibt, die man weder durch Hypothesenbildung noch durch eigene Geistesanstrengung selbst herausfinden kann (siehe dazu das Kapitel „Stundeneinstiege“) und noch mehr Themen, bei denen das schlicht keinen Sinn macht. Diese nach wie vor so weit verbreitete Methode, die noch immer Gegenstand einiger Seminare der Lehrerausbildung ist, trägt in besonderer Weise dazu bei, Schülern das Fragen abzugewöhnen und zu verleiden! Denn der natürliche Weg echten Lernens funktioniert genau andersherum (und das allemal im Zeitalter der Informationsgesellschaft!): Der Lerner (also die Schülerinnen und Schüler) haben eine Frage (z.B. „Wie funktioniert eigentlich?“, „Warum ...?“, „Wer / was ist ...?“) und erwarten darauf eine klare und präzise Antwort (die sie ja beispielsweise mit Hilfe der elektronischen Medien auch sofort bekommen!). Deshalb macht es häufig Sinn, Schülern in einem Lehrer- (oder Schüler-) Info zu *sagen*, wie es ist! Dass das mitnichten heißt, nunmehr alten Belehrungsunterricht zu betreiben, kann man im Kapitel „Lehrerinfos“ nachlesen.

Wichtig ist die sorgfältige Unterscheidung von „Unterrichtsgespräch“ und „Lehrerinfo“ und die genaue Klärung, was von beidem jetzt dran ist, weil bei den beiden Formen ganz unterschiedliche Schüleraktivitäten gefordert sind: Beim Unterrichtsgespräch ist Beteiligung am Gespräch gefragt, beim Lehrerinfo ist Zuhören (und das Anfertigen von Notizen) gefragt! (Fragen zu einem Lehrerinfo sollten i.d.R. im Anschluss und nicht währenddessen gestellt werden – siehe dort!)

Der wichtigste Teil der Vorbereitung auf das Unterrichtsgespräch besteht in der Vorbereitung geeigneter Gesprächs-*Themen*. In der Regel handelt es sich dabei um *Fragen*.

Kriterien für die Formulierung geeigneter Gesprächsthemen (Fragen):

1. Das Thema (die Frage) muss einerseits klar fokussieren (Worum *genau* geht es? Wozu *genau* sollen sich die Schüler äußern?)

2. Andererseits muss das Thema (die Frage) offen genug sein, sodass sich möglichst viele Schüler dazu äußern *können*.

3. Das Thema (die Frage) muss so eindeutig und klar formuliert sein, dass jedes fragende „Nachbessern" mit Sicherheit überflüssig ist! Denn damit begibt sich der Lehrer in „Lebensgefahr", ganz schnell in das vertraute „Ping-Pong-Spiel" abzudriften ...

Die wichtigste „Testfrage" für den Lehrer lautet, nachdem er die Gesprächsthemen (Fragen) formuliert hat: „Was (alles) könnte *ich selbst* dazu sagen?" Dies ist der „Lackmustest" für die Eignung der Gesprächsthemen und Fragen!

Typische und geeignete *Gesprächsthemen* sind beispielsweise:

- Was weißt du über ...?
- Was möchtest du über ... wissen?
- Wovon handelt ...?
- Was ist für dich besonders wichtig an ...?
- Wie ist deine Meinung zu ...?
- Was sind deine Fragen zu ...?

Gesprächsregeln

Damit Unterrichtsgespräche gelingen, braucht es klare und von allen Gesprächsteilnehmern akzeptierte Spielregeln. Diese Regeln müssen – unabhängig vom Thema des eigentlichen Unterrichtsgesprächs – besprochen, geklärt und verabredet werden. Es ist sehr sinnvoll, sie schriftlich zu fixieren und auf einem Plakat in der Klasse auszuhängen. Bei Bedarf kann man dann – auch non-verbal! – während des Gesprächs auf einzelne Punkte hinweisen. Wie für alle Regeln, die wirken sollen, gilt: Weniger ist mehr – dafür aber klare Konsequenzen verabreden, was geschieht, wenn sie nicht eingehalten werden.

Ein wichtiger Punkt sollte ebenfalls außerhalb eines Unterrichtsgesprächs sorgfältig geklärt werden:

Wer nimmt in welcher Weise dran und was ist die Rolle des Lehrers im Unterrichtsgespräch?

Als besonders sinnvoll hat sich folgendes Verfahren bewährt:

Die Schüler nehmen sich gegenseitig dran. Das kann – falls erforderlich – auch nach weitern Regeln geschehen, z.B.: Junge – Mädchen. Wenn es ausreichend trainiert wurde, kann auch ein Schüler insgesamt die Rolle des Drannehmers übernehmen.

Der Lehrer sollte sich aus dem Geschäft des Drannehmens während des Gesprächs möglichst völlig heraushalten und das den Schülern vorher auch erklären und begründen: Er hat Wichtigeres zu tun! Er konzentriert sich auf den Inhalt der Beiträge und macht sich

nach Möglichkeit Notizen, um die Beiträge der Schülerinnen und Schüler sauber zusammenfassen zu können – und um aus den Beiträgen der Schüler ggf. ein neues Thema bzw. eine neue Frage zu formulieren!

Wenn sich der Lehrer während des Gesprächs Notizen macht, schlägt er zwei Fliegen mit einer Klappe: Er macht sich dadurch „unsichtbarer“ und trägt so dazu bei, dass die Beiträge der Schüler nicht nur an ihn gerichtet werden, sondern das Gespräch unter den Schülerinnen und Schülern stattfindet!

Beispiele für sinnvolle *Gesprächsregeln* :

- *Viele* sollen etwas sagen!
- Damit viele dran kommen, spricht jeder Einzelne nur ganz *kurz*!
- Bitte nur zum *Thema* sprechen!
- Alle zeigen dem Sprecher, dass sie zuhören, indem sie ihn oder sie *ansehen*!
- Wir nehmen uns gegenseitig dran.
- Wir sprechen nicht zum Lehrer.

Unterrichtsgespräche leiten

Wer sich in der dargestellten Weise vorbereitet hat, erfüllt wichtige Voraussetzungen zum Gelingen des überaus schwierigen Vorhabens „Ein Unterrichtsgespräch leiten“. Damit es wirklich klappt (und das merkt man ja hinterher, ob man selbst und die Schüler mit dem Verlauf und dem Ertrag des Gesprächs zufrieden waren!), sollte man sich vorher noch einmal den größten Stolperstein bewusst machen:

Vorsicht vor Nachfragen des Lehrers! Nachdem er das Thema bzw. die Frage formuliert hat, muss er eisern *schweigen* – auch wenn es manchmal schwerfällt, weil die Schüler sich nicht sofort äußern!

Und jetzt geht’s los:

Sieben Schritte auf dem Weg zu lebendigen, ertragreichen Unterrichtsgesprächen

1. Der Lehrer sagt an, dass nun ein *Unterrichtsgespräch* folgt und erinnert kurz an die *Regeln* (verweist möglichst auf das Plakat, liest es kurz vor).

2. Er nennt das Thema (die Frage). Es ist sehr hilfreich, das Thema bzw. die Frage auch *schriftlich* zu formulieren (an die Tafel schreiben oder vorbereitete Folie oder Poster). Das ist sinnvoll, weil es dazu beiträgt, das Gespräch auf das *Thema* zu fokussieren. Abschweifungen vom Thema können dann sehr elegant durch einen nonverbalen Hinweis vermieden werden.

3. Er gibt den Schülern ein bis zwei Minuten Zeit, sich auf das Thema oder die Fragestellung *vorzubereiten*: Alleine oder – was meistens wesentlich sinnvoller ist – in einem „Murmelgespräch“ zu zweit.

4. Jetzt werden die Beiträge der Schüler nur noch *gesammelt*. Die Schüler nehmen sich nach Möglichkeit gegenseitig selbst dran, der Lehrer oder die Lehrerin macht sich Notizen und hält sich eisern an seine wichtigste (und schwierigste!) Aufgabe: *Nichts kommentieren, nichts fragen, nichts wiederholen!!* Erlaubt sind: Die Schüler nonverbal zu ermutigen und – falls erforderlich – ein ebenfalls mög-

lichst nonverbaler Hinweis auf das (schriftlich formulierte) Thema.

5. Erst *nachdem* sich die Schüler erschöpfend zum Thema bzw. der Frage geäußert haben, tritt der Lehrer wieder in Aktion. Und jetzt ist er auch richtig gefragt! Denn jetzt fasst er die Beiträge der Schüler in einem kurzen Resümee zusammen – und zwar ohne jede Wertung! Es ist immer wieder ein Erlebnis, wie alle Schüler – von der ersten Klasse bis zu den ganz Großen – solchen gut gemachten Resümees zuhören, weil sie sich dadurch sehr ernst genommen fühlen und das Resümee als Wertschätzung ihres Beitrags empfinden – gerade, wenn es ohne „Zensur" daher kommt!

   Sauber resümieren zu können, ist eine der schwierigsten Aufgaben bei der Leitung von Unterrichtsgesprächen. Die wenigsten Lehrer haben das jemals wirklich geübt. Gefragt ist dabei insbesondere die Fähigkeit, genau *zuhören* zu können und die Bereitschaft, die „Denke" der Schülerinnen und Schüler wirklich verstehen zu wollen – sei sie auch manchmal ungewöhnlich, schwer verständlich, „gegen den Strich gebürstet" oder – vermeintlich! – „falsch"!

6. Der folgende Schritt erfordert auf Seiten des Lehrers ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit und Sensibilität. Denn jetzt geht es darum, sehr schnell Entscheidungen zu treffen:

   Gab es in der ersten Runde des Unterrichtsgesprächs *Klärungsbedarf*? Wurden Fragen aufgeworfen, die einer Klärung bedürfen? Wann erfolgt diese Klärung? Wurden Informationen vermittelt, die schlicht falsch waren? Wann und in welcher Form werden diese richtig gestellt? Eine Möglichkeit besteht darin, dass der Lehrer in Form eines sehr knappen Infos die in Frage stehenden Punkte ganz kurz klärt. Die Alternative: Er erwähnt diese Punkte nur und macht deutlich, dass diesbezüglich noch Klärung notwendig ist. Er kündigt an, wann und in welcher Form die Klärung erfolgt. Zum Beispiel: „Die Frage, ob sich nun die Erde um die Sonne dreht oder ob es umgekehrt ist, werden wir in der nächsten Erdkundestunde ausführlich klären."

   Weiterhin muss sehr schnell entschieden werden, ob das Unterrichtsgespräch weiter geführt und vertieft werden soll? Dann muss der Lehrer ein nächstes Thema (eine neue Frage) formulieren: Das heißt, der Ablauf beginnt bei Schritt 2. wieder von vorne.

7. Nach u.U. mehreren Runden Schritt 2. bis 6. erfolgt ein expliziter Abschluss des Gesprächs unter den Fragestellungen : *Was haben wir erfahren / geklärt / wo stehen wir?* Diese Fragen wird in der Regel der Lehrer selbst in einem Schlussresümee beantworten. Nur ausnahmsweise kann es auch Thema eines weiteren Gesprächs werden.

Diese Abfolge – Thema nennen – vorbereiten lassen – sammeln – resümieren / klären – ist der Schlüssel für Unterrichtsgespräche, die allen Beteiligten Spaß machen, weil sie konstruktiv verlaufen, einem roten Faden folgen und ergebnisorientiert sind. Es lohnt sich deshalb, sie immer wieder zu trainieren, bis dieser Ablauf genauso zur Routine geworden ist wie das „verinnerlichte" Modell des „fragend-entwickelnden" Abfragens, das oft nichts anderes als bloßes „Nasepuhlen" ist und das man anhand des dargestellten Modells erfolgreich "verlernen" kann.

Staatliches Studienseminar Hamburg
Thomas Unruh & Susanne Petersen

7. Ergebnisse präsentieren

„Wer möchte denn mal seine Ergebnisse präsentieren“ heißt es häufig gegen Ende der Stunde. Was in der Grundschule meistens noch begeisterte Zustimmung hervorruft, löst bei den „Großen“ eher Widerwillen aus. Denn „Ergebnisse präsentieren“ heißt immer auch: Sich selbst präsentieren. Und das können und mögen Schülerinnen und Schüler spätestens ab der sechsten Klasse immer weniger – vor allem vor ihren Klassenkameraden. Aber auch in der Grundschule ist das Selber-Präsentieren viel interessanter als das Etwas-Präsentiert-Bekommen. Schließlich haben sich die Zuhörer und Zuschauer bereits intensiv mit der Sache, um die es geht, beschäftigt und manche warten vor allem ungeduldig darauf, endlich selber vorne stehen zu dürfen.

Die Kunst der professionellen Präsentation spielt im Wirtschaftsleben eine herausragende Rolle. Unter dem Suchbegriff „Präsentation“ sind allein beispielsweise beim Internet Buchversand Amazon.de über 100 Titel verzeichnet. Die grundlegenden Methoden und Techniken professioneller Präsentation gelten auch im Klassenraum. Es macht deshalb Sinn, sich mit dem Thema intensiver zu beschäftigen.

Die professionelle Gestaltung von Präsentationen hat im Konzept des guten Unterrichts mehrere wichtige Funktionen:

Präsentationen bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, den Ertrag des Gelernten, ihre „Aha-Erlebnisse“ zur Sache auf den Punkt zu bringen. Sie erfüllen damit eine besonders wichtige Aufgabe für bedeutsames und nachhaltiges Lernen.

- Präsentationen geben Schülern die Gelegenheit, den Lerngegenstand anderen zu „erklären“: Eine Methode, die in besonderer Weise geeignet ist, die Sache, um die es geht, selbst wirklich zu verstehen.
- Präsentationen fördern das Lernen mit allen Sinnen und Lernkanälen, weil gute Präsentationen niemals rein verbal ablaufen, sondern mit Bildern, Rollenspielen, Modellen, Folien und anderen Medien unterstützt werden.
- Präsentationen fördern die Kooperation der Schüler, weil sie in der Regel von Gruppen vorbereitet werden müssen.
- Präsentationen fördern und trainieren das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler. Sie bereiten die Schüler – unabhängig von den Inhalten – auf im Berufsleben wesentliche Schlüsselqualifikationen vor. Sie geben den Schülern die Möglichkeit zu trainieren, sich selbst vor anderen zu präsentieren.

Damit Präsentationen diese Aufgaben erfüllen können, müssen sie sorgfältig vorbereitet werden. Im Unterricht wird die Beherrschung der erforderlichen Kompetenzen zu häufig einfach voraus gesetzt. Es reicht nicht zu fragen, „wer möchte denn mal präsentieren?“. Noch weniger reicht es, einfach Schülerreferate zu verteilen, ohne vorher trainiert zu haben, wie Referate, die nichts anderes sind als Präsentationen, professionell zu halten sind.

Die erste wichtige Regel für Präsentationen heißt deshalb:

Präsentationen müssen *immer* vorbereitet werden und zwar nicht nur inhaltlich, sondern unbedingt auch formal! Auch in der „klassischen“ Präsentationsphase am Ende der Stunde oder Unterrichtssequenz muss den Schülern zuvor explizit Zeit zur Vorbereitung der

Form der Präsentation gegeben werden. Sonst ein Scheitern vorprogrammiert: Schüler, die stockend, unsicher, leise, unstrukturiert und fast immer ohne Visualisierung ihren Stoff abspulen ...

Tipps für die ertragreiche Gestaltung von Präsentationen

Lohnt eine Präsentation überhaupt? Die Präsentation sollte nicht Selbstzweck sein oder Routineprogramm zum Stundenende! Wichtiger ist, ob die Präsentation für die Zuhörer wirklich interessant und relevant ist? Wird mit den Ergebnissen weiter gearbeitet? Dass die Schüler ihre Ergebnisse präsentieren wollen, reicht als Begründung nicht aus!

Die Ergebnisse von Übungsaufgaben, bei denen es ein eindeutiges Richtig oder Falsch gibt, eignen sich nicht für eine „Präsentation" („gemeinsamer Ergebnisvergleich"). Hier bietet sich die *Selbst- oder Partnerkontrolle mit Hilfe von Lösungsblättern* an.

Weniger ist mehr: Meistens können nur einige Ergebnisse exemplarisch präsentiert werden. Diese können vom Lehrer bereits vorher ausgewählt werden. Dafür werden diese Beispiele durch ein differenziertes Feedback (siehe unten) wirklich gewürdigt. Ein allgemeines „klasse!" zu allem und jedem wirkt unehrlich und letztlich entmutigender als dieses Mal vielleicht gar nicht drangekommen zu sein! Der Lehrer achtet natürlich darauf, dass nicht immer dieselben Schüler präsentieren dürfen.
Deshalb: Am Ende von einer Stunde nicht alle Ergebnisse präsentieren. Auf ein bis zwei Beispiele beschränken und über diese gemeinsam nachdenken.

Mit den Schülern *Regeln* für den Ablauf von Präsentationen erarbeiten (siehe Beispiel).

Ergebnisse nicht nur vorstellen, sondern immer bezüglich des Inhalts und der Form der Präsentation *reflektieren*.

Die Schülerinnen und Schüler müssen Zeit haben, ihre Präsentation auch *formal vorzubereiten*, also beispielsweise erst üben, einen Text gut vorzulesen.

Präsentationen einer Gruppe müssen *kurz* sein, i.d.R. nur ein bis zwei Minuten je Gruppe.

Nach jeder Präsentation folgt ein ritualisiertes Unterrichtsgespräch nach den Regeln der Kunst:

- Was war an der **Sache** wichtig, interessant, „be-merkenswert"?
- Gibt es Fragen oder Einwände zur Sache?
- Was war gelungen an der **Art** der Präsentation?
- Gibt es Verbesserungsideen zur Art der Präsentation?

Die Fragen sollten (z.B. als vorbereitetes Plakat) an der Tafel stehen, damit der Lehrer sich (ab-)fragend zurückhalten kann.

Ein Unterrichtsgespräch sollte hier (wie immer!) durch ein kurzes Partnergespräch zu diesen Themen vorbereitet werden.

Der Lehrer sollte in diesem Gespräch Tempo machen, indem er schnell drannimmt und auf kurze Beiträge achtet.

Er sollte die Gesprächsbeiträge zum Abschluss kurz resümieren, wichtige Aspekte (beispielsweise zur Form) an der Tafel festhalten.

Alle Kriterien für einen gutes Lehrerinfo gelten auch für Präsentationen (und umgekehrt). Der Lehrer hat deshalb als Vorbild für professionelle Präsentationen eine außerordentlich wichtige Funktion.

Regeln

1. Nicht immer kann jeder sein Ergebnis präsentieren!

2. Jede Präsentration wird gut vorbereitet
(z.B. Text vorlesen)!

3. Eine Präsentation dauert ein bis zwei Minuten!

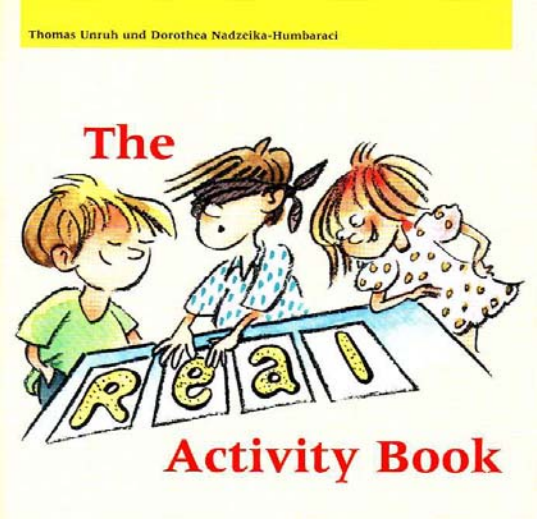
4. Nach einer Präsentation sprechen wir gemeinsam darüber

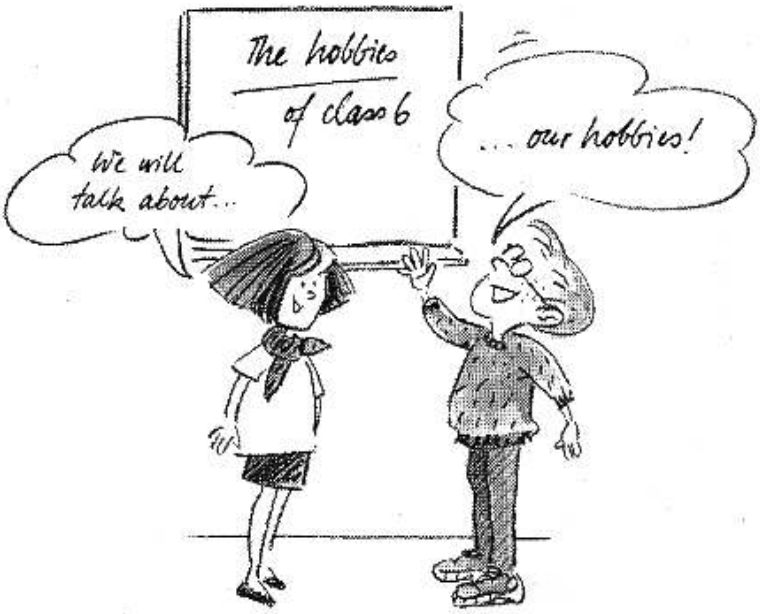
- Was war an der **Sache** wichtig, interessant, „be-merkenswert“?
- Gibt es Fragen oder Einwände zur Sache?
- Was war gelungen an der **Art** der Präsentation?
- Gibt es Verbesserungsideen zur Art der Präsentation?

Die folgenden Beispiele wurden entnommen aus:

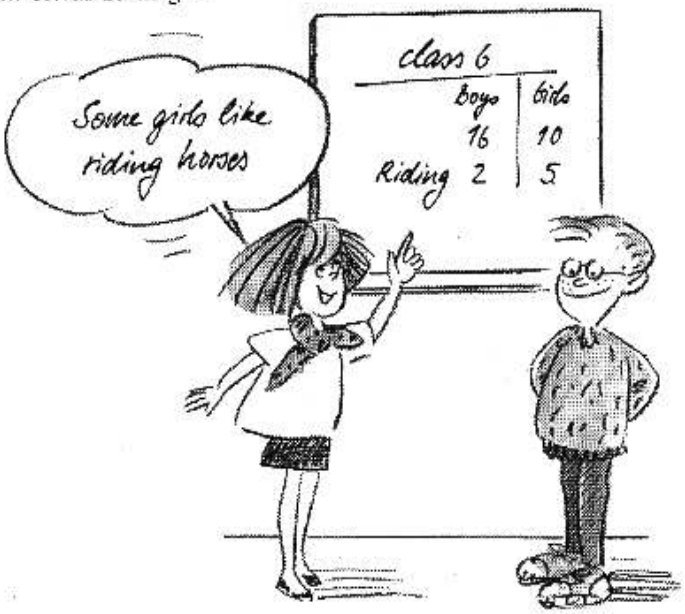
Thomas Unruh und Dorothea Nadzeika-Humbaraci:

The Real Activity Book, Klett-Verlag.





- Sagt, wie euer Thema heißt. Schreibt ein Themenstichwort an die Tafel.
- Sprecht laut und deutlich!
- Sprecht in kurzen Sätzen!
- Sprecht zum „Publikum"!
- Benutzt die Hände, um etwas zu zeigen!
- Fragt euer „Publikum", ob alle den *Inhalt* eurer Präsentation verstanden haben und ob alle mit der *Art* eurer Präsentation zufrieden waren. Zuerst sollen die Zuhörer sagen, was ihr *gut* gemacht habt. Anschließend sollen sie euch Verbesserungsvorschläge machen.



Tipps zur Vorbereitung einer Präsentation:

- In der Präsentation sollt ihr andere, die sich nicht oder nicht so intensiv mit dem Thema beschäftigt haben, informieren, und zwar über das Wichtigste eures Themas.

- Weil eine gute Präsentation kurz ist, müsst ihr genau überlegen, was wirklich wichtig ist. Und: Was können die Zuhörer in der kurzen Zeit überhaupt aufnehmen, verstehen, lesen?

- Es ist ermüdend, nur zuzuhören. Bereitet deshalb Texte zum Mitlesen und Bilder vor, die eure Präsentation begleiten!

- Texte müssen aus ganz wenigen Stichworten bestehen, die so groß geschrieben sind, dass man sie auch von hinten bequem lesen kann. Das gilt natürlich auch für Bilder.

- Bereitet alles, womit ihr eure Präsentation unterstützt, sorgfältig vor! Das Publikum hat keine Lust zu warten! Also: Texte (auf Postern oder auf Folie) fertig haben! Ausprobieren wo und wie ihr euer Info-Poster befestigt, sodass es bestimmt nicht runterfällt! Wenn ihr etwas vom Kassettenrekorder vorspielen wollt: Vorher ausprobieren, ob der Rekorder wirklich „Saft“ hat und das Band genau an die Stelle gespult ist, wo’s losgeht!

- Übt euren Auftritt vorher im Rollenspiel. Statt zu kichern oder lange etwas zu suchen: Laut sprechen! Kurze, klare Sätze! Niemals den Rücken zum Publikum! Und sich beim Vortragen abwechseln!

- Sagt immer als erstes, wie euer Thema heißt!

Thomas Unruh & Susanne Petersen
Staatliches Studienseminar Hamburg

8. Lehrerinfos

Dem Lehrer als Informationsgeber, als Vortragendem, als „Referenten“, haftet das Odium des „Steißpaukers“, des klassischen Be – Lehrers an, der vorne an der Tafel steht und dozierend die Welt erklärt. Ein Lehrerinfo oder –vortrag also eine Unterrichtsmethode von vorgestern? Wir glauben, dass gut gemachte Lehrerinfos einen wichtigen Stellenwert im guten Unterricht haben. Der Lehrer als kompetenter Experte in der Sache, um die es geht, erfüllt mit einem interessanten Info eine Reihe wichtiger didaktischer Funktionen:

- Er fördert die Aufmerksamkeit durch Methodenwechsel.
- Er wirkt beispielgebend für die Schüler, die Präsentationen gestalten oder Referate halten.
- Er gewinnt Respekt durch spürbare (und nicht bloß behauptete) Kompetenz.
- Er klärt schnell, was Sache ist und spart damit Zeit, die anders besser zum Lernen genutzt werden kann.
- Er klärt, was anders nicht oder nur sehr schwierig zu klären wäre.

Vor allem sind Lehrerinfos sehr oft eine sinnvolle Alternative zum „Erarbeitungsunterricht“, also dem in der Regel mühsamen und wenig fruchtbaren „Erarbeiten“ von Informationen in fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen. Bei dieser Form von „Nasepuhlunterricht“ geht es meistens darum, den Schülern fragend Informationen zu entlocken, die sie noch nicht haben. Die Leitfrage solchen Rateunterrichts heißt dann nicht mehr „Was will ich über die Sache wissen?“, sondern: „Worauf will der Lehrer wohl hinaus?“ (=> Unterrichtsgespräche). Besonders bitter ist es, wenn spürbar ist, dass die vielen Lehrerfragen manchmal ihre Ursache auch darin haben, dass es um seine Kompetenz in der Sache gar nicht so weit bestellt ist.

Was wissen oder vermuten die Schüler?

Ein Lehrerinfo macht nur dann Sinn, wenn der Inhalt des Infos für die Schüler wirklich neu ist. Sonst besteht die Gefahr, dass das Gegenteil dessen erreicht wird, was mit dem Info beabsichtigt ist: Die Schüler fühlen sich nicht ernst genommen und schalten schnell ab. Deshalb muss der Lehrer immer zuerst das Vorwissen seiner Zuhörer klären. Manchmal geht das ganz schnell, beispielsweise wenn es um die Bedeutungsklärung von Fremdwörtern geht: „Kann jemand kurz erklären, was genau ‚delegieren’ bedeutet?“

Doch Vorsicht! Hier geht es nicht um Erarbeitungsunterricht, also ein fragend-entwickelndes Herantasten an den Begriff, sondern ein kurzes Vergewissern, ob ein (oder mehrere) Schüler das Info geben können. Wenn der Lehrer merkt, dass dies nicht der Fall ist, gibt er selbst ein Kurz-Info, etwa so: „Delegieren bedeutet, abordnen oder jemandem die Zuständigkeit für etwas übertragen. Zum Beispiel: Der Lehrer delegierte die Gesprächsleitung an eine Schülerin. Das Nomen Delegation bedeutet Abordnung und Delegierte sind Abgeordnete, zum Beispiel eines Parlaments.“

Auch wenn der Inhalt des Infos ein umfangreicherer Sachverhalt ist, ist es unbedingt notwendig, zunächst die Vorkenntnisse sowie die Hypothesen der Schülerinnen und Schüler

abzufragen, die in der Regel irgendetwas zu der Sache, um die es gehen soll, bereits im Kopf haben. Dies geschieht wiederum nicht in der Form einer Erarbeitung, sondern in einem kurzen Unterrichtsgespräch, das nach den „Regeln der Kunst“ abläuft (=> Unterrichtsgespräche). Das Lehrerinfo folgt dann auf das zusammenfassende Resümee der Vorkenntnisse, Hypothesen und präzisierten Fragen der Schüler zum Thema.

Beispiel:

1. Thema: Wie entsteht eigentlich Donner? Was weißt du darüber oder was vermutest du?

2. Vorbereiten: Austausch zu zweit oder in der Gruppe.

3. Lehrer sammelt Schülerbeiträge ohne Nachfragen und Kommentare.

4. Lehrer resümiert die Beiträge (Zusammenfassung / Wiederholung ohne Wertung und Kommentar).

5. Lehrerinfo (das ggf. auch auf Beiträge der Schüler Bezug nimmt).

Der Ablauf eines Lehrerinfos

Nachdem die Schüler Gelegenheit hatten, zu sagen, was in ihren Köpfen zum Thema bereits vorhanden ist, bzw. was ihnen dazu durch den Kopf geht, ist jetzt der Lehrer dran, und zwar nur der Lehrer! Das macht er unmissverständlich deutlich, indem er darauf hinweist, dass nun ein Lehrerinfo zur Sache folgt, und das heißt: Zuhören, ggf. Notizen machen und nicht melden oder nachfragen! Gelegenheit für Fragen oder Bemerkungen zur Sache gibt es im Anschluss, bzw. dann, wenn der Lehrer dazu ausdrücklich auffordert. Für Schüler, die das Muster des Erarbeitungsunterrichts verinnerlicht haben, ist dieses Procedere zunächst gewöhnungsbedürftig. Manche Schüler sind überrascht, wenn sich der Lehrer nicht sofort „dankbar“ auf jede Schülermeldung „stürzt“, sondern sie zunächst freundlich, aber bestimmt zurück weist.

Das bedeutet auch, dass grundsätzlich nach jedem Lehrerinfo Zeit sein muss, den Inhalt des Infos „sacken zu lassen“, das heißt, wenigstens einen Moment lang über das Gehörte nachzudenken. Auch das geschieht am sinnvollsten in einem Unterrichtsgespräch nach den „Regeln der Kunst“, zum Beispiel so:

1. Sprecht kurz über den Inhalt des Infos: Worum genau ging es? Was hast du verstanden? Was hast du nicht verstanden?

2. Austausch zu zweit oder in der Gruppe.

3. Sammeln der Beiträge.

4. Resümieren der Beiträge.

5. Kurze Klärung der Fragen (= Info).

Im Anschluss daran sollten weiteres Unterrichtsgespräche zum Inhalt des Lehrerinfos stattfinden. Geeignete Themen:

- Zu welchen Aspekten möchtest du mehr erfahren?
- Hast du Ergänzungen oder Widersprüche?

Die wichtigste Frage aber, über die nach jedem Info miteinander gesprochen werden sollte lautet:

Mein „Aha-Erlebnis“! Also: Was habe ich Neues, Interessantes, Be-merkenswertes erfahren oder gelernt?

Ein Lehrerinfo ohne ein folgendes Unterrichtsgespräch zu den „Aha-Erlebnissen“ der Schüler bleibt oberflächlich und wirkungslos. Ein solches Gespräch, das natürlich wiederum nach den „Regeln der Kunst“ abläuft, ist deshalb Pflicht nach jedem Info! Zumindest aber müssen die Schüler Gelegenheit haben, sich untereinander über ihre Aha-Erlebnisse auszutauschen, auch wenn diese dann nicht mehr in einem gemeinsamen Unterrichtsgespräch zusammengetragen werden.

Zehn Tipps und Regeln für gut gemachte Lehrerinfos

1. Ein gutes Info braucht - wie eine gute Stunde oder ein gutes Unterrichtsgespräch - ein gutes Thema, das am besten (wiederum!) als eine Frage formuliert ist, die nach Möglichkeit eine “echte” Frage der Schüler aufnimmt. Also nicht: “Johann Sebastian Bach”, sondern: “Wer war eigentlich Bach?”; nicht: “Pearl Harbour” oder “Der Eintritt der USA in den 2. Weltkrieg”, sondern: “Was passierte in Pearl Harbour - und warum ist das wichtig?”

2. Vortrag aufschreiben und den Text vorlesen! Lieber gut vorlesen als schlecht frei sprechen! Wer frei spricht (und das nicht wirklich gut kann), ist immer in der Gefahr, viel zu viel zu reden und damit seine Zuhörer zu ermüden und letztlich zu verlieren. Ein vorgelesener Text ist die sicherste Möglichkeit, nicht abzuschweifen und nur das zu sagen, was wirklich wichtig ist und was ich wirklich sagen will.

3. Den Einstieg besonders gut vorbereiten! Möglichkeiten für Einstiege:

   - An Bekanntes anknüpfen.
   - Eine aktuelle Situation, ein aktuelles Ereignis zum Ausgangspunkt machen.
   - Die Zuhörer mit einer ungewohnten Sichtweise konfrontieren.
   - Aufmerksamkeit durch Humor erzeugen, beispielsweise eine witzige Anekdote.

4. Einen Überblick über das Thema, den Inhalt und die Dauer geben!

5. Das Thema, die „Ankerbegriffe“ oder Unterthemen („Kapitel“) des Infos unbedingt v*isualisieren*:

   - auf *Karten*, die ich nach und nach anhänge *oder*
   - auf *Folie* , die ich nach und nach „enthülle“.

   Dieses Visualisieren ist Pflichtteil jedes Infos! Einmal, weil dadurch der visuelle Lernkanal der Zuhörer bedient wird und zweitens, weil auf diese Weise der rote Faden, die Struktur des Infos deutlich wird und bleibt. Die Ankerbegriffe sind häufig Überschriften der einzelnen Unterkapitel des Vortrags.

   Von dieser Form der Visualisierung profitieren nicht nur die Zuhörer, sondern auch der Referent! Wer geübt ist in gut gemachten Lehrerinfos, kann diese visualisierten Ankerbegriffe für ein frei gehaltenes Info statt eines schriftlich ausgearbeiteten Vortrags nutzen. Die Visualisierung auf Folie oder auf Karten kann hervorragend zu Hause vorbereitet werden.

6. Ein Bild sagt mehr als tausend Worte! Die (in der Schule!) wohl am häufigsten vernachlässigte Grundregel erfolgreichen Lernens! Jedes noch so dilettantisch an die Tafel gekritzelte Strichmännchen zur Verdeutlichung eines Sachverhalts bringt mehr als jedes rein verbale Info, und sei es noch so perfekt formuliert!

7. Beispiele statt abstrakter Erklärungen! Eine Regel, die beispielsweise bei Arbeitsaufträgen (die ja auch nichts anderes sind als Lehrerinfos) immer wieder vergessen wird. Statt eines kurzen Beispiels werden dann ausschweifende, komplizierte Erklärungen gegeben, die in der Regel dann später so lange „nachgebessert“ werden müssen, bis man sich endlich der „Beispiel-Regel” erinnert ...! Aber auch in jedem Sachinfo kann ein konkretes Beispiel fast so viel Kraft entwickeln wie ein Bild!

8. Und das gilt in gleicher Weise für die Regel: *Lieber zeigen und vormachen als über etwas reden*!

9. Kurze, klare Sätze: Punkte machen! Etwas, das Lehrern oft besonders schwer fällt. Es lohnt sich deshalb, diesen Aspekt sehr diszipliniert zu trainieren: In klaren Hauptsätzen zu sprechen. Punkt. Jedem einzelnen Satz damit mehr Bedeutung geben. Punkt. Sich Pausen nach Sätzen zu gönnen. Punkt. Gerade auch nach kurzen Sätzen, die – wie in diesem Beispiel – nicht einmal vollständige Sätze sind. Punkt.

   Der erste Schritt eines Trainings besteht darin, sich selbst in der Klasse mit einem Kassettenrekorder aufzunehmen, um ein Gespür für dafür zu entwickeln, wie die eigene Sprache wirkt. Der zweite Schritt: Infos mit kurzen (Haupt-) Sätzen üben, indem man laut spricht und dabei ab und zu laut und vernehmlich „Punkt!“ sagt. Auch das kann man aufnehmen oder sich Feedback von einem Kollegen, Freund oder Partner geben lassen.

10. Die Stimme variieren in Tempo, Lautstärke und Tonhöhe! Wer seine Zuhörer wirklich erreichen will, sollte sich immer wieder bewusst machen, dass die Stimme diese drei Variationsmöglichkeiten bietet, um sie anschließend gezielt trainieren und anwenden zu können. Für das Training dieser drei Dimensionen bietet es sich an, Geschichten vorzulesen, Gedichte regelrecht zu deklamieren (beispielsweise Balladen) und sich dabei immer wieder selbst zu kontrollieren bzw. Feedback geben zu lassen.

Es ist sicherlich nicht einfach, Lehrerinfos richtig „gut zu machen“. Doch es lohnt sich, nicht nur, um das methodische Repertoire des eigenen Unterrichts zu erweitern, sondern auch, weil Schülerinnen und Schüler gut gemachte Lehrerinfos in besonderer Weise Wert schätzen und dem Referenten dafür häufig besonderen Respekt zurück geben.

Staatliches Studienseminar Hamburg
Thomas Unruh

9. Allgemeinbildung

Wozu Allgemeinbildung heute?

In der Diskussion um die Relevanz von Allgemeinbildung heute gibt es vor allem zwei konträre Grundpositionen:

1. Angesichts des immensen Umfangs des Wissens, das obendrein täglich wächst, kann jeder Mensch nur einen winzigen Bruchteil wissen – und selbst der kann morgen schon wieder überholt sein. Allgemeinbildung ist etwas für intellektuelle Angeber, die es nötig haben, sich durch ihr Faktenwissen von der Masse der „Ungebildeten" abzusetzen. Es ist wichtiger zu wissen, wie man sich relevante Informationen beschafft, als sie permanent präsent zu haben, um damit zu „glänzen".

2. Es gibt ein Grundwissen über die Welt, das dabei hilft, besser in dieser Welt zurecht zu kommen: Um Informationen aus Zeitungen, Büchern, Fernsehsendungen und nicht zuletzt dem Internet überhaupt verstehen und einordnen zu können, um in Gesprächen mitreden zu können, ohne nur fragen zu müssen. Es ist unrealistisch, sich alle zum Verstehen und zum Mitreden erforderlichen Informationen erst beschaffen zu müssen. Und nicht zu vergessen: Allgemeinbildung macht auch Spaß, wie man beispielsweise am Erfolg von Quizshows sehen kann!

Was ist das - Allgemeinbildung?

Laut *Encarta* „die grundlegenden Bildungsinhalte, die ein allgemeinbildendes Schulsystem in möglichst großen Bevölkerungskreisen verbreiten und verankern soll". Das heißt:

Schulische Bildungsinhalte, also die wesentlichen Inhalte der Schulfächer: Als Minimalkonsens der Stoff der Grundschule (bis Klasse 4). Als kleinster gemeinsamer Nenner die stofflichen Grundlagen des Unterrichts in der Hauptschule bis Klasse 9.

Darüber hinausgehend: Allgemeinbildung pragmatisch verstanden als Grundlagenwissen zum „Überleben" in der modernen Gesellschaft: Um die Informationsflut der „Informationsgesellschaft" verstehen und einordnen zu können, um selbst Stellung nehmen zu können, um sich als „homo politicus", beispielsweise als Wähler oder als Verbraucher nicht „übers Ohr hauen" zu lassen.

Es kann keinen vollständigen Katalog von notwendigem Allgemeinwissen geben, die Konkretisierung von Allgemeinbildung ist immer auch subjektiv. Die Bedeutung der Allgemeinbildung besteht darin, an exemplarischen Inhalten Interesse für Themen und damit die eigene Persönlichkeit zu entwickeln . Diese „umfassend gebildete Persönlichkeit" im klassischen Sinne von Rousseau und Pestalozzi gewinnt gerade im „postindustriellen Zeitalter" eine wachsende Bedeutung als Kontrapunkt zu langweiligen „Fachidioten" und „Schmalspurdenkern" im Sinne einer zukunftsorientierten Unternehmensphilosophie.

Wie ist es um die Allgemeinbildung heutiger Schüler / Schulabgänger bestellt?

Zwischen dem Anspruch, die allgemeinbildenden Schulen sollten „grundlegende Bildungsinhalte verbreitern und verankern“ (s.o.), und der Realität klafft eine riesige Lücke. Die Schüler aller Schulformen sind Weltmeister darin, Stoff für Tests, Klausuren und Prüfungen zu pauken und dafür häufig auch zu beherrschen. Je abstrakter, formaler und eineindeutiger der Stoff, desto besser. Eine Nachfrage nur wenige Wochen später (nach der „Verankerung“ des Wissens) ruft dagegen sehr häufig bereits Achselzucken hervor. Noch schlechter sind die Ergebnisse, wenn es um die Anwendung oder den Transfer von Wissen geht oder von Kenntnissen, die sich nicht in eine abfragbare, eindeutig richtige Form bringen lassen. Einige singuläre Beispiele, die sich beliebig fortsetzen ließen:

- Realschule, 8. Klasse: Das Volumen eines Würfels berechnen (Stoff der 5. Klasse). Die „Formel“ (a^3) weiß einer von 24 Schülern. Die anderen kommen nicht auf die Idee, sie sich per Anschauung schnell herzuleiten – oder können das nicht.

- Gesamtschule, 8. Klasse: Ein Schüler in der Klasse ist in der Lage, ein Satzprädikat als „Tuwort“ zu identifizieren...

- Gymnasium, 9. Klasse: Schüler, die gerade erfolgreich einen Test zur komplizierten Zeitenfolge der indirekten Rede im Englischen absolviert haben, scheitern anlässlich eines Flughafenbesuchs bei der Bewältigung simpelster Alltagskommunikation mit englischen Gesprächspartnern.

Alle zur Zeit vorliegenden empirischen Untersuchungen sprechen Bände. Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei der internationalen TIMSS-Studie
(www.mpib-berlin.mpg.de/TIMSS-Germany/home-d.htm)
ließ Bildungspolitiker überall im Lande und in allen Parteien wehklagen und löste die „empirische Wende“ der Bildungspolitik aus. Die derzeit (Mai 2000) laufende PISA-Untersuchung
(www.pisa.oecd.org) lässt angesichts der von den testenden Lehrern beklagten „sehr schwierigen“ Aufgaben wiederum Schlimmes befürchten...

Aufschlussreich war die Titelgeschichte im „Stern“ 4/99
(www.stern.de/magazin/titel/1999/04/bildung.html), in der bundesweit Schüler und Lehrer mit Beispielen aus dem *Grundwissen Allgemeinbildung* befragt wurden.

Mögliche Gründe für geringe Allgemeinbildung

Über Veränderungen der Kindheit und des Jugendalters gab es in der Vergangenheit viel Wehklagen und wenige hard facts. Nach der vor allem unter Lehrern sehr weit verbreiteten Einschätzung sind Jugendliche heute insgesamt weniger leistungsfähig, individualistischer und weniger motiviert als früher. Sie zeichneten sich aus durch einen oft an Hedonismus grenzenden egozentrischen Individualismus und ein geringes Interessenspektrum. Darüber hinaus seien sie häufig aggressiver als frühere Jugendliche. Die Ursachen dafür werden in der Regel in außerschulischen Faktoren gesucht: Schlechte Berufsaussichten, Aufwachsen in ein-Kind-Familien, berufstätige, häufig alleinerziehende Eltern.

Von dieser Einschätzung hebt sich die aktuelle „Shell-Studie“ des deutschen Jugendinstituts (www.shell-jugend2000.de) ab. Diese Untersuchungen zeichnen ein differenzierteres und insgesamt positiveres Bild von den heutigen Jugendlichen als in vielen Lehrerzimmern zu hören ist.

Welche schulischen Gründe aber gibt es für die dargestellte geringe Allgemeinbildung der heutigen Jugendlichen? Schließlich ist die Schule die ihrem eigenen Anspruch nach zuständige Institution zur Vermittlung von Bildung. In ihr arbeiten für professionelle Vermittlung von Bildung zuständige Experten – zumindest sollte es so sein.

Über die schulischen Hintergründe gibt es jedoch nur Vermutungen und Spekulationen. Je nach (bildungs-) politischen Background sehen die einen die Misere in einer Tendenz zur „Sozialpädagogisierung" der Schule, in der zu viel diskutiert, zu viel gespielt, sich zu wenig angestrengt, zu wenig gelernt werde. Die anderen, wie etwa die Autoren der Denkschrift *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft* sehen die Ursache eher in der Zersplitterung in Fächer und der Orientierung auf abfragbares Wissen und fordern deshalb die Entwicklung einer neuen Lernkultur in einem *Haus des Lernens*.

In der TIMSS II wird vor allem eine unterrichtsdidaktische Frage für das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler verantwortlich gemacht: Der Mathematikunterricht in Deutschland sei zu sehr lösungs- und zu wenig problemorientiert. Es werde zu sehr das eher schematische „richtige" Lösen von Aufgaben trainiert. Erfolgreicher sei ein Mathematikunterricht, in dessen Mittelpunkt eher das selbständige Entdecken möglicher Lösungswege komplexer Aufgabenstellungen stünde.

In allen drei Konzepten kommt ein entscheidender Gedanke zu kurz: Die Frage der für die Schüler nachvollziehbaren *Relevanz der Lerninhalte*. Diese Frage steht kaum jemals auf der Tagesordnung des Unterrichts. Gelernt wird etwas, weil es dran ist. Dran sind meistens Inhalte, deren Relevanz eher nicht plausibel ist, außer: Die Beherrschung oder Kenntnis bringt „Punkte", und die „Punkte" bringen die Zugangsberechtigung für „höhere" Ausbildungsformen und „bessere" Berufe. Das heißt: Die Relevanz des Lernstoffs besteht vor allem in dessen „Punkte-Verwertbarkeit".

Was sollte, was kann getan werden zur Verbesserung der Allgemeinbildung?

Um „grundlegende Bildungsinhalte zu verankern" (Encarta) gibt es deshalb auch unter den Rahmenbedingungen veränderter Jugend keinen besseren Weg, als *deren Relevanz plausibel zu vermitteln*.

Vier Grundfragen können dabei helfen, die Relevanzfrage zu entscheiden. Um diese positiv zu entscheiden, reicht es in der Regel bereits aus, nur eine der vier Fragen plausibel zu beantworten!

Was hat der „Bildungsinhalt" mit dem Leben der Jugendlichen zu tun?

Zum Beispiel lässt sich die Behandlung des „Werter" im Unterricht plausibler begründen als die Behandlung des „Götz".

Was wissen die Jugendlichen über den Bildungsinhalt? Was wollen sie darüber wissen?

Es ist nachhaltig erfolgreicher, vor der Behandlung eines Unterrichtsthemas die Schüler nach ihrem Vorwissen zu fragen, weil dieses gerade bei Sachthemen heute auf Seiten der Jugendlichen manchmal größer und differenzierter ist als auf der Seite der Unterrichtenden. Kaum je werden Schüler gefragt, was sie zu einem Thema lernen wollen, von der falschen Annahme ausgehend, dass die Schüler in der Regel eben nicht lernen wollen. Auf diese Weise hat die Schule eine sich selbst erfüllende Prophezeiung produziert, die allerdings zum Glück auch umgekehrt funktioniert!

Wofür im täglichen Leben braucht man das?

Eine fast schon ketzerisch anmutende Frage! Aber wie oft in seinem zukünftigen Berufsleben braucht beispielsweise ein Realschüler selbst so etwas „Gängiges“ wie die aktive Beherrschung des Passiv im Englischen?!

Ist der Lehrer von der Sache, die er unterrichtet, wirklich überzeugt, vielleicht sogar fasziniert, sodass das eigene „Feuer“ andere „entzünden“ kann?

Wer diese Frage für sich und den fraglichen „Bildungsinhalt“ positiv beantwortet, kann natürlich auch den „Götz“ nachhaltig erfolgreich unterrichten und viele andere Themen, die weder direkt mit dem Leben der Jugendlichen zu tun haben, noch eine praktische Relevanz für ihr tägliches Leben haben!

Das *Grundwissen Allgemeinbildung*

Im „Grundwissen Allgemeinbildung“ werden auf ca. 400 Karten beispielhaft Fragen aus allen wesentlichen Wissensgebieten und Schulfächern behandelt und mit kurzen Hintergrundinformationen beantwortet: nicht, um sie auswendig zu lernen, um dann „allgemeingebildet“ zu sein, sondern um auf diese Weise Anregungen für interessante Themen zu erhalten oder um Bekanntes wieder aufzufrischen. Der „Stern“ hat in Heft 4 / 1999 in einer Titelgeschichte über die mangelhafte Allgemeinbildung deutscher Schüler berichtet. Der Artikel löste bundesweit ein großes Echo in den Medien aus. Die Fragen der Untersuchung wurden dem „Grundwissen Allgemeinbildung“ entnommen.

Die Fragen sind Beispiele für sinnvolles Wissen, das wenigstens einem der oben gestellten Kriterien genügt. Die Beispiele spiegeln einerseits das wieder, was in den Lehrplänen der Schulen vorkommt, andererseits stellen sie eine sehr persönliche Auswahl des Autors dar.

Mit den Fragen kann man sich vergegenwärtigen, was in der Schule dran war. Und sich vielleicht darüber freuen, dass man doch etwas gelernt hat! Oder man kann Lücken aufspüren, denen man nachgehen, die man stopfen möchte und stopfen kann: Ach ja, was war das man noch mit dem „Pythagoras“ - das konnte ich doch mal... Natürlich kann man sich mit den Fragen auch blendend auf Tests und auf Einstellungsgespräche vorbereiten!

Und schließlich: Die Fragen sollen Appetit auf mehr machen: Das Thema „Weltliteratur“ beispielsweise nach eigenem Geschmack ergänzen! Und vielleicht Lust bekommen, (mal wieder) Effi Briest (zum Beispiel) zu lesen, weil die Frage interessant klingt: „Effi Briest, die mit einem Mann verheiratet ist, den sie nicht liebt, findet nach einer leidenschaftlichen Affäre mit einem anderen ein trauriges Ende. Wie heißt der Autor?“

Hier kann man direkt bestellen:

Grundwissen Allgemeinbildung bei Amazon.de

Grundwissen
Allgemeinbildung
Lerngarantie
AOL

Thomas Unruh & Susanne Petersen
Staatliches Studienseminar Hamburg

10. Feedback zum Unterricht

Viel mehr als die Frage nach richtig gutem Unterricht beschäftigt viele und insbesondere junge Lehrer das Thema: Wie gelingt es, im Klassenraum eine Atmosphäre des gegenseitigen Respekts herzustellen, ein Klima zu schaffen, in dem gut und erfolgreich gelernt werden kann? Wie kann man es schaffen, dass sich die Schüler an Regeln halten, dass sie zuhören, den Lehrer ernst nehmen, sich für die Unterrichtsthemen interessieren und – wenn's sein muss – auch einfach bloß mal „parieren"? Kein anderes Thema trägt mehr dazu bei, dass sich viele Lehrer schon früh ausgebrannt fühlen als die „mangelnde Disziplin im Unterricht". Viele, sehr viele Unterrichtsstunden, an manchen Schulen von der ersten Klasse bis in die gymnasiale Oberstufe hinein, bestehen zum größten Teil aus Disziplinierungen, die häufig erfolglos bleiben. Bevor überhaupt ein Wort zur Sache (dem „Unterrichtsgegenstand") gefallen ist, vergehen manchmal 10 Minuten und mehr: Die Schüler trudeln nach und nach ein, betreten lautstark den Klassenraum, unterhalten sich, beschimpfen sich gegenseitig, werden manchmal gar handgreiflich, laufen im Klassenraum herum und ignorieren völlig die verzweifelten Versuche des Lehrers, Ruhe herzustellen, um endlich mit dem Unterricht beginnen zu können. Viele Schüler begegnen einander und sogar dem Lehrer ohne Respekt. Ihr Wortschatz ist häufig verletzend, erniedrigend, sexistisch. Manche Lehrer wissen sich angesichts einer derart destruktiven Atmosphäre nicht anders zu helfen als ihren Anspruch an guten Unterricht aufzugeben. Sie agieren dann manchmal nur noch zwischen einer Mischung aus Strafen und „Stillarbeit", sprich: Sie lassen die Schüler etwas abschreiben oder Arbeitsblätter schriftlich beantworten; dann herrscht wenigsten mal Ruhe!

Und es gibt viele Klassen, in denen eine konstruktive Atmosphäre herrscht. Klassen, in denen junge wie alte Lehrer gerne unterrichten und in denen sich die meisten Schüler wohlfühlen. Klassen, in denen nicht etwa ein Klima der Unterdrückung oder der Duckmäuserei herrscht: Klassen, in denen gelacht und gleichzeitig ernsthaft gearbeitet und gelernt wird. Solche Klassen gibt es nicht nur an Gymnasien in „guten Gegenden", sondern ebenso an Grund-, Haupt- oder Gesamtschulen mit einer Schülerschaft aus „bildungsfernen" Elternhäusern. Sicherlich erfordert die Arbeit an einer solchen Schule mehr Ideen, mehr Durchhaltevermögen und manchmal auch mehr Engagement. Die vielen Lehrer aber, die bereit sind, solches aufzubringen, können fast immer reiche Ernte einfahren! Die Arbeit an der konstruktiven Atmosphäre ist ein hartes Geschäft. Doch von der Arbeit profitieren alle – nicht zuletzt die Lehrer! Guter, professionell gestalteter Unterricht ist ein zentraler Aspekt, der dazu beiträgt, auch „schwierige" Schüler zu erreichen. Doch zusätzlich braucht es oft besondere Arbeit an der „Atmosphäre" - unabhängig von Unterrichtsthemen und vom Stoff.

Respekt – die Grundlage der konstruktiven Atmosphäre

In allen Schülerbefragungen zum Thema „gute Lehrer“, steht die Frage der „Autorität“ und des „Respekts“ ganz obenan. Das hat nichts damit zu tun, dass sich Schüler besonders autoritäre Lehrer wünschen, denn autoritär hat nichts mit Autorität zu tun! Allerdings wollen Schüler wissen, woran sie sind; sie erwarten Klarheit und die Fähigkeit, Grenzen zu setzen. Wenig Respekt bei Schülern haben Lehrer, die viel „labern“, aber nicht bereit oder in der Lage sind, beispielsweise deutliche Konsequenzen aus Regelüberschreitungen zu ziehen. Und wenig Respekt haben sie vor Lehrern, die nur so tun, als hätten sie Ahnung von den Dingen, die sie unterrichten, in Wirklichkeit aber gerade eine Lektion weiter als die Schüler sind. Am wenigsten Respekt haben sie vor Lehrern, die keinen Respekt vor ihnen haben; die immer nur auf ihre Fehler schauen statt auf ihre Kompetenzen, die sie für „blöde“ und „verhaltensgestört“ erklären. Das Grundgesetz des Respekts heißt aber: Wer Respekt von anderen erwartet und wünscht, muss selbst anderen aufrichtigen Respekt vermitteln können; nicht gespielt als Mittel zum Zweck, sondern aus ehrlichem Interesse am Anderen. Die zugrunde liegende Haltung hat niemand besser formuliert als der Transaktionsanalytiker Thomas Harris: „Ich bin o.k., du bist o.k.“ Das Geheimnis dieser Formel liegt in dem gleichberechtigten „o.k.“: Weder „ich bin der Beste / Größte / Schlaueste usw. und du kannst nichts, weißt nichts, bist nichts“, noch „ich bin ja nur ein kleines Würstchen und du sooo toll“. Ich bin o.k. – ein ganz normaler Mensch mit Stärken und mit Schwächen – genau wie du auch. Diese Haltung an den Tag zu legen, fällt den meisten Menschen sehr schwer; meistens weil sie aufgrund ihres mangelnden Selbstvertrauens entweder das eigene Licht unter den Scheffel stellen oder aber letztlich sich selbst immer wieder „beweisen“ müssen, dass sie doch auch o.k. sind, indem sie es übertrieben laut in die Welt hinaus posaunen. Diese Haltung, die die Grundvoraussetzung des Respekts ist, erfordert deshalb Mut, sich mit dem „Eingemachten“ der eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen, vor allem mit der Frage: Respektiere ich mich eigentlich selbst, so wie ich bin, mit allen Stärken und Schwächen? Finde ich mich selbst eigentlich „o.k.“?

Anderen Menschen respektvoll zu begegnen, bedeutet zuallererst, ernsthaftes Interesse an ihnen zu zeigen: Wer ist das eigentlich wirklich? Wer Respekt von seinen Schülern erwartet, sollte deshalb viel über sie wissen, zum Beispiel:

- Was machen meine Schüler in der Freizeit?
- Welche Themen interessieren sie, welche Themen bewegen sie?
- Wie wohnen, wie leben sie?
- Welche Sendungen sehen sie im Fernsehen, wie lange sehen sie fern, welche Videospiele spielen sie, welche Musik hören sie?
- Was können sie besonders gut? Von welchen Themen haben sie besonders viel Ahnung?

Sich für seine Schüler wirklich zu interessieren, hat weder etwas mit unangebrachter Neugier zu tun noch mit Anbiederei, sondern ist die notwendige Voraussetzung für Respekt, konstruktive Lernatmosphäre und erfolgreiches Lernen. Wer mit seinen Schülern fast ausschließlich über den Stoff oder disziplinierend kommuniziert, signalisiert damit Desinteresse an der anderen Person und das ist nichts anderes als mangelnder Respekt vor ihr. Der darf sich dann allerdings auch nicht wundern, wenn ihm respektlos begegnet wird.

Gelegenheiten, seine Schüler kennen zu lernen, gibt es genug: Auf dem Weg vom Lehrerzimmer zum Klassenraum, in der Pause, nach der Stunde und als Einstieg in den Unterrichtstag oder die einzelne Stunde (siehe den Abschnitt „Lernlaune herstellen“ im Kapitel

=> Unterrichtseinstiege). Reichlich Gelegenheiten gibt es auf Ausflügen, Klassenreisen oder Klassenfesten.

Die wichtigste Voraussetzung dafür, als Lehrer von seinen Schülern Respekt zu erhalten besteht also darin, den Schülern respektvoll zu begegnen. Es gibt eine Reihe weiterer Gesichtspunkte, die dazu beitragen, dass Schüler ihrem Lehrer Respekt entgegen bringen.

Um von seinen Schülern Respekt zu erhalten, sollte der Lehrer ...

... **klar, verlässlich und transparent** sein. Er sagt, was er meint, er sagt, was er vorhat, er sagt, was er erwartet. Er „eiert" nicht rum, er „labert" nicht lange um den heißen Brei herum. Er formuliert Kritik klar und konstruktiv in der Sache, ohne dabei die Person zu verletzen. Die Schüler wissen, woran sie sind, sie können sich auf ihren Lehrer und das, was er sagt, verlassen.

... **konsequent** sein; er ist mutig, auch unbequeme Entscheidungen durchzusetzen; er kann „Liebesentzug" ertragen.

... **Rollenklarheit** zeigen, das heißt, ein angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz zu seinen Schülern wahren.

... **Humor** besitzen und zeigen. Dazu gehört auch, mal Fünfe gerade sein lassen zu können und natürlich auch eine gewisse (natürlich verbale) Schlagfertigkeit. Kaum eine andere Eigenschaft wird von Schülern so wert geschätzt und mit Respekt „belohnt" wie Humor!

... möglichst **gerecht** urteilen und handeln. Die Schüler haben feinste Antennen dafür, ob der Lehrer Lieblinge oder jemanden ungerechtfertigt auf dem „Kieker" hat.

... in der Sache **kompetent** sein, das heißt, wirklich Ahnung haben von dem, was er unterrichtet und von der Bedeutung der Dinge, die er unterrichtet, selbst wirklich **überzeugt** sein**.**

Und last but not least sollte er **authentisch** sein, nicht so tun als ob (er Ahnung hätte, wenn das gar nicht der Fall ist) und gleich den „dicken Max markieren", wenn er in Wirklichkeit mit seinem pädagogischen Latein am Ende ist.

Bei diesen acht Schlüsseln für respektvollen Umgang und eine konstruktive Atmosphäre im Klassenzimmer (Respekt vor dem anderen, Klarheit, Konsequenz, Rollenklarheit, Humor, Gerechtigkeit, Sachkompetenz, Authentizität) handelt es sich überwiegend um Persönlichkeitsmerkmale und damit um Bereiche, die besonders schwer erlernbar und besonders schwer veränderbar sind. Um die eigene Persönlichkeit weiter zu entwickeln, bieten sich vor allem Supervisionsgruppen oder selbstorganisiertes Coaching an (siehe: www.co-counseln.de - unter "Hamburg"). Aber auch Humor und Schlagfertigkeit kann man durchaus, zumindest ansatzweise, lernen! Man sollte deshalb nicht die Nase rümpfen über einschlägige Titel aus dem Bereich der Ratgeber-Literatur, sondern diese zumindest erst einmal ausprobieren!

Eine konstruktive Atmosphäre schaffen – die Schüler beteiligen

Ein selten beschrittener und doch einfacher und erfolgreicher Schritt auf dem Wege zu einer konstruktiven Atmosphäre im Klassenraum besteht darin, die Schüler aktiv zu beteiligen, zum Beispiel:

Die Schüler lösen Konflikte:

- An der Schule oder in der Klasse gibt es institutionalisierte *Streitschlichter*: Schüler, die in Methoden der *Konfliktmoderation* trainiert wurden. Als „Peers" ist ihr Wirken oft erfolgreicher als das von Erwachsenen, die bereits auf bestimmte, oftmals negativ konnotierte Rollen festgelegt sind. Mehr dazu hier:

  www.learn-line.nrw.de/angebote/konfliktkultur/foyer/elternleit.html

  www.learnline.nrw.de/angebote/umweltgesundheit/medio/unter/Untkonk/m_r echte/streit/strei_09.htm

  www.alf.sha.bw.schule.de/lesetip/redlich.htm

- Im Rahmen solcher Streitschlichtung durch Schüler hat sich auch die Institution von *Schüleranwälten* bewährt: Die an einem Konflikt beteiligten Schüler nehmen sich zur Klärung einen „Anwalt" aus der Klasse, der ihre Interessen mit vertritt und darüber hinaus psychologischen Beistand leistet.

- In einem institutionalisierten *Klassenrat* werden regelmäßig aktuelle Konfliktfälle in der Klasse thematisiert. Dies geschieht nach einem festen Ablaufsritual und zumeist in einem Kreisgespräch, das streng nach den „Regeln der Kunst" von => Unterrichtsgesprächen abläuft. Mehr: http://ptz.elk-wue.de/Publikationen/bb5.htm

- Schüler tragen durch Selbstbeobachtung, Selbstevaluation und durch konstruktives gegenseitiges *Feedback* zu einer konstruktiven Atmosphäre entscheidend bei. Mehr dazu im Kapitel => Feedback.

- Ein Ergebnis von Klassenrat, Streitschlichtung oder Feedback kann darin bestehen, einzelne Schüler auf dem Weg zu einer konstruktiven Atmosphäre zu unterstützen, indem sie freiwillige und nach Möglichkeit selbst gewählte *Coaches* aus dem Kreise der Mitschüler an die Seite bekommen.

Dieses sind erprobte und wirksame Methoden für den „Ernstfall", wenn „das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist". Es ist wichtig, auf solche Ernstfälle vorbereitet zu sein, weil sie nicht ausbleiben werden. Aber noch wichtiger ist, die Schüler weit im Vorfeld an der Schaffung einer konstruktiven Atmosphäre zu beteiligen, zum Beispiel:

- Einzelne Schüler, die regelmäßig wechseln, sind *Experten für (Teil-) Themen* des Unterrichts; sie leiten Arbeitsgruppen an; sie unterstützen schwache Schüler beim Lernen; sie übernehmen Teile der Ergebniskontrolle an besonderen „Prüfstationen" oder im „Kontrollbüro".

- Die Schüler sind – ebenfalls regelmäßig wechselnd – *verantwortlich für bestimmte Aufgaben und „Dienste"* – beispielsweise: Tafeldienst, Klassenbibliothek, Putzdienst.

- Die *Gestaltung des Klassenraumes* ermöglicht Partizipation; die Schüler sind daran gewöhnt, in unterschiedlichen Sozialformen mit einander zu arbeiten und das Mobiliar schnell entsprechend umzustellen: „Frontale" Sitzordnung, „Kinositz", Arbeitsplätze für unterschiedlich große Gruppen, Stuhlkreis.

- Die Schüler sind aktiv *an der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Unterrichts beteiligt*, zum Beispiel indem sie Arbeitsblätter gestalten, selbstständig Tests entwickeln, Unterrichtsgespräche leiten, über Unterrichtsthemen mitentscheiden.

- Die Schüler *evaluieren* regelmäßig die Qualität des Unterrichts (siehe => Feedback).

Wenn Regeln nicht eingehalten werden...: Ideen für den Ernstfall

Je stärker der Lehrer in dem oben dargestellten Sinne an einer konstruktiven Atmosphäre arbeitet, umso seltener wird er in die Lage kommen, das „Ernstfall-Repertoire“ einsetzen zu müssen. Natürlich geht es nicht ganz ohne, aber häufiger stellt man doch fest, dass das „Disziplin-Pferd“ eher vom Schwanze her aufgezäumt wird: Man versucht, eine konstruktive Atmosphäre durch rigide Maßnahmen zu schaffen. Diese verselbstständigen sich dann nur zu leicht – und statt Konstruktivität, statt Fröhlichkeit und Lernmotivation herrschen Nörgelei, Meckerei, lautes Schimpfen, herrschen Ärger, Frust und Lernwiderstände vor. In einigen Klassen gibt es dann zwar eine äußerst „diszipinierte“ Atmosphäre, es herrscht Ruhe und Regeln werden eingehalten, dieses ist aber das Ergebnis massiven Drucks, der mit konstruktiver Atmosphäre wenig zu tun hat und Ventile an anderer Stelle braucht. Hinzu kommt, dass jeder aus Erfahrung weiß, wie schnell sich disziplinierende Maßnahmen abnützen. Wer ganz selten mal richtig laut wird, hat eine Chance, dass ihm wirklich zugehört wird. Wer dauernd brüllt, schafft vielleicht noch vordergründige „Ruhe im Karton“, aber er wird nicht wirklich ernst genommen, erfährt keinen echten Respekt. Abgesehen davon, dass das Dauerfeuer disziplinierender Maßnahmen für den Lehrer psychisch und physisch unglaublich anstrengend ist und vor allen anderen Aspekten zum Burn Out bis hin zur Frühpensionierung beiträgt. Deshalb heißt auch hier die Devise: Weniger ist mehr!

Was kann man tun, um Unterrichtsstörungen zu begegnen?

- Störer eher *ignorieren* als ihr Verhalten durch zuviel oder sogar permanente Aufmerksamkeit unbewusst zu belohnen! Auch wenn’s schwerfällt: In wenigstens 80 Prozent der „Störsituationen“ ist es wirksamer, zügig in der Sache weiter zu machen (Tempo machen!), konkrete Arbeitsaufträge zu formulieren, den Störer *nicht* anzuschauen und ihn zu übergehen als sich immer wieder unterbrechen zu lassen, das Heft aus der Hand nehmen zu lassen und an alle das heimliche Signal zu vermitteln: „Du – Störer – bestimmst; nicht ich!“

- Jede andere Reaktion ist wirksamer als das klassische Muster: Schimpfen, ermahnen, drohen. Die Schimpflitanei können die meisten Störer doch eh schon auswendig singen und dass sie nicht stören sollen, ihre Hausaufgaben machen sollen, nicht zu spät kommen sollen, ihren Platz aufräumen sollen und so weiter und so weiter, das wissen sie natürlich auch. Wer wirklich etwas erreichen will, sollte deshalb lieber mal *etwas Unerwartetes tun* , zum Beispiel: Die Störung „umdeuten“, also nicht als Störung, sondern als konstruktiven Beitrag interpretieren. Besonders wirksam ist es, wenn man als Lehrer statt mit der üblichen Meckerei mit Humor und Schlagfertigkeit reagiert. Vor allem sollte der Lehrer seinen Blick schärfer für die oft übersehenen konstruktiven Persönlichkeitsanteile von „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen: Vielleicht ist er oder sie besonders humorvoll, energisch, erfinderisch, willensstark oder unabhängig. Vielleicht kann er oder sie genau beobachten, sieht gut aus, kennt die neuesten Trends oder traut sich stets etwas Neues zu.

- Auch bei den Ernstfällen spielt die Haltung des Lehrers und seine daraus resultierende Ausstrahlung eine wichtige Rolle. Wer ausdrücklich und unbewusst vermittelt, du *musst* lernen oder du *musst* etwas Bestimmtes tun oder sein lassen verstärkt damit leicht die Anti-Haltung bei jemandem, der eh schon auf Widerstand gebürstet ist. Ein gut vorbereiteter Lehrer sollte deshalb immer sagen und vermitteln, ihr *dürft* etwas lernen oder etwas Bestimmtes tun. Dahinter braucht sich kein fieser Euphemismus zu verbergen. Wer seinen Schülern wirklich guten Unterricht bietet mit allem, was dazu gehört, darf das auch ganz ehrlich vertreten. Unangebracht wäre diese Haltung allerdings in einem „Seite-23-wer-liest?“-Unterricht. Wer guten Unterricht bietet, sollte deshalb häufiger auf seine Formulierungen achten: Statt „ihr sollt jetzt ...“, oder „ich möchte, dass ihr jetzt ...“ sollte man häufiger sagen: „Ihr dürft (oder könnt) jetzt ...“!

Wenn dann trotzdem Regeln immer wieder überschritten und nicht eingehalten werden, müssen Konsequenzen folgen. Am häufigsten greifen Lehrer dabei zur Methode des „erzieherischen Gesprächs“, in dem in der Regel vor allem an die Einsicht des Störers appelliert wird. Ein solches Gespräch kann in der Tat Wirkung zeigen, wenn der Lehrer Folgendes berücksichtigt:

- Der Versuch, einem Kind oder Jugendlichen zu zeigen, dass es sich falsch verhält, soll es dazu bringen, seine Schuld einzusehen. Das ist so, als wollte man es dazu bringen, Schmerz zuzulassen. Schimpflitaneien und Vorwürfe prallen deshalb an den „Delinquenten“ ab, bewirken eher das Gegenteil. Was gehört wird ist: „Sei jemand anderes als du bist und sei so, wie ich dich haben möchte!“ In einem Gespräch, das Wirkung zeigen soll, muss das Kind oder der Jugendliche spüren, dass *seine Sichtweise wirklich gefragt ist*! Es will sich nicht schuldig, dumm oder unreif fühlen! (Siehe: Jamie Raser, Erziehung ist Beziehung) Erst wenn es gelingt, in dieser Weise mit dem Störer wirklich in *Kontakt* zu treten, kann man Verabredungen treffen, Ziele formulieren und auch Konsequenzen beschließen, die eintreten, wenn Regeln weiterhin missachtet werden.

- Manchmal geht es wirklich nicht ohne *spürbare Folgen*, das heißt: Auch Strafe muss sein ! Manchmal ist eine harte Strafe besser als das ewig gleiche Ritual: Regeln werden nicht eingehalten – Ermahnung – und (bestenfalls) – in der Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen – „Laberei“, niemals eine spürbare Konsequenz. Optimal sind natürlich „logische“ oder „natürliche“ Konsequenzen im Sinne von Rudolf Dreikurs („Kinder fordern uns heraus“), das heißt: Die Folge sollte in einem nachvollziehbaren Zusammenhang mit dem Regelverstoß stehen, ganz einfach verkürzt: Wer etwas kaputt macht, muss es selbst wieder heil machen. (Das Prinzip des „Täter-Opfer-Ausgleichs“ in der Jugendgerichtsbarkeit meint dasselbe.) Ein Unterrichtsausschluss kann durchaus eine natürliche Konsequenz für einen Dauer-Störer sein: Er *darf* dann eben nicht lernen! In der Praxis ist es schwer, immer geeignete logische oder natürliche Konsequenzen zu finden. Und nicht immer hat man als Lehrer die Zeit und die Bereitschaft, einen Schüler „nachsitzen“ zu lassen – obwohl das manchmal eine sehr wirkungsvolle natürliche Konsequenz ist! Zur Not sind dann so altmodische Konsequenzen wie Strafarbeiten immer noch besser als gar nichts! Häufiger als man denkt, hat der Hausmeister noch Arbeiten im Garten oder auf dem Schulhof zu vergeben, aber selbst das Abschreiben der Schulordnung ist zumindest ein Signal, dass man es nicht bloß beim „Labern“ bewenden lässt!

- Sehr wirkungsvoll ist es, Schüler deutlich zu *warnen*, bevor es zum „Knall“ kommt. Und besonders wirksam ist es, wenn dies ganz „cool“, „geschäftsmäßig“ und am besten non-verbal geschieht, zum Beispiel mit einer richtigen *gelben Karte*. Die Bedeutung derselben ist jedem Schüler klar und die Analogie zum Sport macht deutlich, dass es hier nichts zu diskutieren gibt, denn jeder weiß, dass es sonst sofort „rot“ gibt! Wenn einmal grundsätzlich geklärt wurde, was „rot“ bedeutet, das heißt, welche Strafe nun folgt, kann man auch die rote Karte ohne große Worte und ohne viel Gewese einsetzen!

Thomas Unruh
Staatliches Studienseminar Hamburg

11. Konstruktive Atmosphäre

Die Schule soll heute in immer stärkerem Maße „erzieherische Aufgaben“ wahrnehmen. Erziehungswissenschaftler und Bildungspolitiker messen der Erziehungsfunktion von Schule einen hohen Stellenwert bei. Demnach ist in einem „Haus des Lernens“ der Lehrer von heute und von morgen nicht in erster Linie „Stoffvermittler“, sondern mindestens gleichberechtigt auch Erzieher. Vor dem Hintergrund spürbar veränderter Kinder und Jugendlicher (=> www.shell-jugend2000.de), die zu einem immer größer werdenden Teil aus „unvollständigen“ oder „Patchwork“- Familien kommen, soll die Schule einen zunehmenden Teil der zu Hause unzureichend wahrgenommenen Erziehungsaufgaben übernehmen.

Immer weniger Erziehung zu Hause

Viele Lehrer nehmen immer deutlicher den abnehmenden erzieherischen Einfluss von Eltern wahr. Nur in den wenigsten Familien stehen heute den Kindern (und Jugendlichen!) nach der Schule Eltern zur Verfügung, die Zeit, Muße und Interesse haben, sich in Ruhe und mit voller Aufmerksamkeit den Sorgen, aktuellen Themen und Erlebnissen ihrer Kinder zu widmen. Das gilt sehr oft in sogenannten vollständigen Familien genauso wie bei allein erziehenden Eltern oder in Patchwork-Familien, in denen neben Vater oder Mutter noch ein neuer Lebensgefährte der Eltern „mitmischt“. Väter spielen nach wie vor auch in vielen „vollständigen“ Familien als wirklich anwesende Erzieher, als Spiel- und Gesprächspartner eine geringe Rolle. Die vielen Eltern, die nicht die notwendige Zeit und Muße aufbringen können, sich angemessen ihren Kindern zu widmen, suchen nach schnellen (Not-)Lösungen. Die „beste“, einfachste und schnellste Lösung besteht darin, die Kinder vor den Fernseher (oder ein Video- bzw. Computerspiel) zu setzen. Die Kinder sind ruhig und „zufrieden“ und die Eltern haben (erst mal) Ruhe, sich um ihre Sachen zu kümmern. Das schlechte Gewissen, das Eltern dabei haben, beruhigen sie immer häufiger durch materielle Verwöhnung ihrer Kinder. Schlimmer noch: Viele Kinder sind zu Hause einem erzieherischen Wechselbad von Zuckerbrot und Peitsche ausgesetzt. Gestresste Eltern sagen heute hüh und morgen hott. Sie zeigen Stressreaktionen, sie schimpfen und brüllen manchmal aus heiterem Himmel, um im nächsten Moment (fast) alles zu erlauben oder ihre Kinder mit Mitbringseln und Geschenken zu überraschen. Kein Wunder, dass heute so vielen Kindern die Orientierung fehlt. Ihnen fehlt vor allem Verlässlichkeit, ihnen fehlen klare Regeln und oft fehlen ihnen Vorbilder. Auch Vorbilder, an denen man sich reiben kann und muss.

Der „erzieherische Einfluss“ von Erwachsenen wird überschätzt

So entscheidend wichtig es für das gesunde Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen ist, dass es erwachsene „Erzieher“ gibt, die Zeit und Interesse für Kinder haben, die ihnen Vorbild und Widerpart sind, wird auf der anderen Seite der „erzieherische Einfluss“ von Erwachsenen bzw. deren tatsächliche Einflussmöglichkeit häufig überschätzt. Das zeigt einerseits die kritische Analyse von Erfahrungen mit eigenen (oder fremden) Kindern und Schülern und wird andererseits durch aktuelle Veröffentlichungen gestützt. Am deutlichsten werden diese beiden Pole in zwei lesenswerten amerikanischen Veröffentlichungen charakterisiert:

Judith Rich Harris: Ist Erziehung sinnlos? (Rowohlt 2000)

Diane Ehrensaft: Wenn Eltern zu sehr ... (Klett-Cotta 2000)

Lehrer wehren einerseits die an sie gestellten Erwartungen als „Ersatz-Erzieher“ ab, weil sie darin zurecht eine Überforderung sehen, der sie nicht gerecht werden können. Andererseits überschätzen gerade Lehrer häufig ihren erzieherischen Einfluss. Das liegt vermutlich daran, dass Lehrer, die wenig „selbst-geklärt“ sind, auch das Gefühl brauchen, gebraucht zu werden und natürlich das Gefühl, selbst wichtig zu sein.

Tatsächlich zeigen aktuelle Untersuchungen (siehe: Harris), dass der Einfluss der Peergroup, also der Gleichaltrigen, der Freunde, der Klassenkameraden, spätestens ab der Vorpubertät den der erwachsenen Erzieher bei weitem überwiegt und auch bereits im Kindesalter bedeutsam ist. Weil in der Phase der Pubertät zusätzlich der Wunsch (und die Notwendigkeit) nach Abgrenzung zur Erwachsenenwelt hinzu kommt, schwinden die erzieherischen Einflussmöglichkeiten von Eltern und Lehrern noch weiter.

Gerade in dieser Phase des Jugendalters gewinnen die – mehr oder weniger „heimlichen“ – Miterzieher, vermittelt über den enormen Einfluss der Peergroup, eine wachsende Bedeutung: Aktuelle Trends der Jugendkultur, Fragen des Konsums, der „richtigen“ Marke, der angesagtesten TV-„Formate“, Filme, Stars, Musik, Video- und Computerspiele... Gerade bei diesen Themen reden Eltern und Lehrer gerne mit und versuchen, erzieherisch tätig zu werden. Für Jugendliche sind die Bemühungen, *ihre* Themen und Interessen pädagogisch zu „hinterfragen“ meistens nur lächerlich. Bewirkt wird damit zumeist das Gegenteil dessen, was erzieherisch beabsichtigt wurde. Besonders unglaubwürdig wird der pädagogische Zeigefinger von Eltern und Lehrern, die eine „kritische Haltung“ gegenüber bestimmten Fernsehformaten, Videospielen, Filmen usw. usw. einfordern und gleichzeitig pädagogisch „Wertvolles“ anpreisen („ein gutes Buch“!), wenn die erwachsenen Kritiker das Kritisierte gar nicht wirklich kennen oder von den kritisierten Themen oder Gegenständen selbst keine oder wenig Ahnung haben. Das gilt beispielsweise für den Umgang mit dem Computer oder dem Internet.

Dennoch gibt es keinen Anlass zu resignieren. Trotz allem können Lehrer auch heute konstruktiv erzieherisch tätig sein!

Welche Möglichkeiten haben Lehrer, „erzieherischen Einfluss“ auszuüben?

Manche Lehrer versuchen, ihren objektiv geringen Einfluss durch Härte zu kompensieren. Der oftmals verzweifelte Versuch, Einfluss über – immer stärker eskalierende – Strafen auszuüben, erweist sich immer häufiger als untauglich, weil schlicht wirkungslos. Die Kinder und Jugendlichen, denen diese Maßnahmen gelten sollen, sind zunehmend „strafimmun“, auch harte Strafen prallen oft an ihnen einfach ab.

Einerseits immer lautere Forderungen an die Lehrer, stärker erzieherisch tätig zu werden und andererseits die skizzierten objektiven Grenzen erzieherischen Einflusses: Wie soll das nun funktionieren? Welche Möglichkeiten haben denn Lehrer?

1. Sie machen richtig guten Unterricht! Das ist Unterricht, in dem Schüler in freundlicher, oft auch fröhlicher, von gegenseitigem Respekt gekennzeichneter Atmosphäre viel lernen können, das für sie nachvollziehbar wichtig und interessant ist. Solch guter Unterricht, dessen Dimensionen hier ausführlich charakterisiert werden, hat eine eminent „erzieherische“ Funktion und Wirkung. Diese sind viel stärker als in einem Unterricht, in dem viel „erzogen“ und wenig gelernt wird, weil so viel Zeit mit „Erziehung“ verbracht wird.

   Mehr zu den Themen „gegenseitiger Respekt“, „konstruktive Atmosphäre“, „viel Wichtiges lernen“ beispielsweise in „Guter Unterricht“ hier:
   Bausteine für guten Unterricht / Konstruktive Atmosphäre

2. Lehrer bieten ihren Schülern ein gutes Vorbild:

   - Sie sind kompetent in den Sachen, die sie unterrichten, sie wissen wirklich Bescheid.
   - Sie lernen gerne, sie unterrichten gerne, sie arbeiten gerne, sie können Pause machen und Schönes genießen.
   - Sie behandeln andere auch in Konfliktsituationen und bei unterschiedlichen Auffassungen respektvoll.
   - Sie hören zu und fragen, um zu verstehen, statt vorschnell zu urteilen.

3. Sie ermutigen, indem sie mit den Stärken und Kompetenzen ihrer Schüler arbeiten statt mit ihren „Fehlern".

4. Sie begleiten ihre Schüler, statt sie zu „bemuttern", zu verwöhnen. Sie fordern sie, statt ihnen Anstrengung abzunehmen.

5. Weil sie ihre Schüler sehr gut kennen, sind sie wirklich in Kontakt mit ihren Schülern, haben sie eine Beziehung, einen „Draht" auch zu schwierigen Schülern.

6. Sie vermitteln ein sehr hohes Maß an Klarheit und „Berechenbarkeit". Sie sind jederzeit bereit, ohne zu „wackeln", klare Grenzen zu setzen und vor allem deren Einhaltung zu gewährleisten.

Diese sechs Punkte bieten viele Möglichkeiten, konstruktiv erzieherischen Einfluss auszuüben! Es handelt sich dabei allerdings nicht um pädagogische „Mätzchen" oder methodische Tricks. Es handelt sich vielmehr um Fragen der erzieherischen Haltung, die vor allem etwas mit der Persönlichkeit des einzelnen Erziehers zu tun haben, die deshalb auch nur langfristig und über eine permanente Auseinandersetzung mit der eigenen Person erlernt werden können. Hilfreich dafür ist vor allem der Austausch mit anderen, beispielsweise in Supervisions- oder Intervisionsgruppen oder auch beim „Co-Counseln" mit einem Partner (siehe: www.co-counseln.de/hh/)

In diesem Sinne zum Weiterlesen empfohlen:

Jamie Raser: Erziehung ist Beziehung (Beltz 1999)

Rudolf Dreikurs, Loren Grey: Kinder lernen aus den Folgen (Herder 2000)

Rudolf Dreikurs, Vicki Soltz: Kinder fordern uns heraus (Klett-Cotta 2000)

Staatliches Studienseminar Hamburg

Thomas Unruh & Susanne Petersen

12. Feedback zum Unterricht

„Die heimliche Angst der Lehrer“ titelte die Frankfurter Rundschau im Mai 2000 in einem Bericht über zwei Hamburger Projekte zum Thema „Schülerrückmeldung über Unterricht“. In der Tat wurde hier erstmals ernsthaft, wissenschaftlich begleitet und in größerem Rahmen der Versuch unternommen, etwas zum Thema zu machen, das bisher als sakrosankt galt: Die Qualität des Unterrichts regelmäßig von den Schülern beurteilen zu lassen. Es hat immer engagierte Lehrer gegeben, die sich beispielsweise am Schuljahresende von ihren Schülern Zeugnisse ausstellen ließen und die von Zeit zu Zeit mit ihren Schülern über die Inhalte und Formen ihres Unterrichts gesprochen haben. Dies galt aber nur für eine Minderheit der Lehrer. Die große Mehrheit beansprucht das „Beurteilungsmonopol“ für sich und lehnt es kategorisch ab, Schülern die Möglichkeit zu geben, sich zum Unterricht zu äußern, vor allem, weil sie dadurch ihre Autorität im Klassenraum in Frage gestellt sehen. Begründet wird diese Haltung mit Rationalisierungen, mit denen es auch andere Berufsgruppen seit eh und je abgelehnt haben, die Qualität ihrer Arbeit von ihren „Kunden“, die schließlich „Laien“ seien, beurteilen zu lassen und damit de facto ihre eigene Unfehlbarkeit postulierten. An erster Stelle seien hier Ärzte und die Mitarbeiter öffentlicher Verwaltungen genannt. Eine „kundenorientierte“ Haltung ist aber längst nicht mehr bloß auf den Bereich der klassischen (kommerziellen) Verkäufer – Kunden – Beziehungen beschränkt, sondern wird heute zunehmend als Bestandteil der Professionalität auch in Berufen erwartet, in denen Menschen mit einander zu tun haben, ohne dass es dabei um „Verkaufen“ im klassischen Sinne geht. Lehrer sind nach diesem Berufsverständnis eben auch Dienstleister, die für die Qualität ihrer „Dienstleistung“ verantwortlich sind und diese regelmäßig auch von den „Abnehmern“ beurteilen lassen müssen. Dass diese Haltung zukünftig nicht mehr in das Belieben des einzelnen Lehrers gelegt wird, zeigen beispielsweise die Ausbildungsrichtlinien für die Lehrerausbildung in Hamburg vom April 2000. Dort heißt es an prominenter Stelle unter „Ziele der Ausbildung“: „Die Referendarinnen und Referendare sollen insbesondere lernen, (...) ein Feedback der Schülerinnen und Schüler über geeignete Verfahren einzuholen, auszuwerten und für die Weiterentwicklung des Lernverhaltens zu nutzen“.

Diese Formulierung deutet aber bereits an, dass es hierbei eben nicht darum geht, dass der Lehrer sich nun bloß zur Disposition stellt, um sich und seinen Unterricht von den Schülern wohlmöglich in der Luft zerreißen zu lassen. Wer sich von seinen Schülern Feedback über Unterricht geben lässt, muss kein Masochist sein, er kann damit im Gegenteil auch zur Erhöhung seiner eigenen Berufszufriedenheit beitragen. Ernsthaftes, ehrliches und differenziertes Feedback, aus dem natürlich auch Konsequenzen gezogen werden, trägt zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bei. Erstmal ist es natürlich an sich befriedigend, gute Arbeit zu leisten. Wer seine Schüler nach der Qualität des Unterrichts und nach Verbesserungsmöglichkeiten befragt, tut damit vor allem einen wichtigen Schritt für größere Zufriedenheit bei allen Beteiligten und löst damit wiederum einen sich selbst verstärkenden Kreislauf aus. Auf Seiten der Schüler führt aber nicht nur die Verbesserung der Unterrichtsqualität zu größerer Zufriedenheit und damit höherer Motivation und besseren Leistungen. Allein die Tatsache, gefragt zu werden und sehr ernst genommen zu werden ist ein Signal, das die Schüler hoch schätzen und honorieren. Die Angst, im Feedback „in die Pfanne gehauen“ zu werden ist deshalb zumeist auch unbegründet.

Natürlich geht es nicht nur um Feedback der Schüler an den Lehrer. Um die angestrebte Verbesserung der Unterrichtsqualität zu erreichen, ist es genauso wichtig, dass Schüler lernen, sich gegenseitig konstruktives Feedback zu geben und der Lehrer seinerseits sein anders als über Noten oder Standpauken Rückmeldung an seine Schüler gibt.

Um vom regelmäßigen Feedback im Unterricht in diesem Sinne profitieren zu können, braucht es allerdings einige Voraussetzungen.

Feedback-Kultur ist eine Frage der Haltung

In der traditionellen Schule heißt Feedback: Der Lehrer teilt den Schülern mit, was sie richtig gemacht haben (zumeist über Noten) und – in der Regel wesentlich häufiger – was sie schlecht oder falsch gemacht haben. Eine Feedback-Kultur zu entwickeln bedeutet: Alle am Unterrichtsgeschehen Beteiligten sagen sich regelmäßig gegenseitig, was notwendig ist, damit alle sich im Klassenraum möglichst wohl fühlen und möglichst gut lernen können.

Regelmäßiges gegenseitiges Feedback ist selbstverständlicher Bestandteil jeden Unterrichts

Eine Feedback-Kultur zu entwickeln bedeutet erstens, Feedback zu entzaubern und so selbstverständlich zu praktizieren wie (vielleicht) das Vokabelabfragen zu Beginn der Stunde. Und damit sich diese Selbstverständlichkeit durchsetzen kann, müssen alle Beteiligten den Sinn und den Nutzen regelmäßigen Feedbacks verstanden haben und akzeptieren: Es geht nicht darum, „Zeit zu schinden“, um sich weniger mit irgendeinem langweiligen Stoff beschäftigen zu müssen, oder dem Risiko ausgesetzt zu sein dranzukommen und nichts zu wissen. Jeder muss wissen, akzeptieren und vor allem spüren: Es geht um besseren und interessanteren Unterricht, von dem jeder Einzelne profitiert. Und es geht darum, dass sich jeder Einzelne in der Klasse wohl fühlt und gut lernen kann.

Das heißt natürlich auch: Es geht nicht darum, über Unterricht zu „labern“. Feedback muss Konsequenzen haben! Nur wer weiß, dass die Ergebnisse des Feedbacks spürbare Veränderungen bewirkten, kann vom Feedback wirklich profitieren. Das bedeutet wiederum, dass jeder Einzelne auch bereit sein muss, aus den Ergebnissen des Feedbacks Konsequenzen zu ziehen, also auch: sich selbst zu verändern!

Gelungenes wahrnehmen und äußern

Differenziertes Feedback zu Erfolgen, positivem Verhalten, Kompetenzen und Stärken ist eher selten. Schüler haben für die Fähigkeit, positives Feedback zu geben, nur selten gute Modelle in ihren Lehrern. Nicht zuletzt deshalb ist die Kompetenz auch bei Schülern deutlich unterentwickelt. Im Gegenteil: Jemanden zu loben, ihm Anerkennung zu äußern, bloß etwas Nettes zu sagen, ist verpönt und wird als „Strebertum“ oder „Anschleimen“ gebrandmarkt. Gleichzeitig weiß jeder Mensch aus eigener Erfahrung und jeder Pädagoge zumindest aus der Theorie, dass es gerade im Bereich des Verhaltens kaum einen besseren Weg gibt, als das Lernen am Erfolg. Jeder weiß, wie gut ein ehrliches, möglichst differenziertes Lob tut, das mehr ist als ein mühsam abgekniffenes „okay!“ oder vielleicht sogar „klasse!“ ist.

Der erste Schritt auf dem schwierigen Weg zu einer konstruktiven Feedback-Kultur heißt deshalb: Alle Beteiligten – Lehrer wie Schüler – müssen regelrecht trainieren, Erfolge, Gelungenes, Stärken und Kompetenzen differenziert wahrzunehmen und äußern zu können. Wie schwer das bereits in Bezug auf die eigene Person ist, merken Referendare, wenn sie in der Nachbesprechung von Hospitationsstunden aufgefordert werden, ihren Fokus zunächst ausschließlich auf Gelungenes zu richten. Fast noch schwieriger – und nicht we-

niger „peinlich“ ist es, jemand anderem ohne Umschweife zu sagen: Ich finde, das hast du richtig gut gemacht: ...

Kritik konstruktiv äußern

Wer den Fokus der Rückmeldung zunächst auf Erfolge richtet und dies vor allem ehrlich und differenziert tut und sich dafür Zeit nimmt, schafft die wichtigste Voraussetzung, kritische Äußerungen überhaupt anzuhören. Das Feedback zu Gelungenem muss deshalb wirklich ehrlich sein und nicht immer das „aber ...“ durchschimmern lassen. Die meisten Menschen haben ein feines Gespür, ob ein Lob ehrlich ist oder nur Mittel zum Zweck, um die Kritik anschließend um so gnadenloser loszuwerden. Aber manche Schüler, Lehrer und Referendare haben – verdorben durch die Kritik- und Fehler-Kultur in Schulen – auch verlernt, ein ehrliches positives Feedback genau zu hören und anzunehmen. Sie lauern förmlich auf die versteckte Ohrfeige, die spätestens im nächsten Satz ganz sicher kommen wird – und ihr Ohr für Kritik ist um ein Vielfaches schärfer (und natürlich auch empfindlicher) als das für Anerkennung und Lob.

Kritik konstruktiv äußern heißt: Weniger kritisieren und statt dessen, Möglichkeiten, Perspektiven für Veränderungen oder Verbesserungen als Vorschlag oder Idee formulieren. Dieser Weg ist – ähnlich wie das positive Feedback – kaum bekannt und verbreitet. Kritik in der Schule wird in der Regel fast ausschließlich negativ und häufig destruktiv geäußert: „Fünf!“ „Du hast ...!“ „Das ist schlecht!“ Und meistens wird gehört (und manchmal auch gesagt); „Du bist schlecht!“ Deshalb haben viele Lehrer auch Angst vor dem Feedback ihrer Schüler, weil sie eben diese Art der Kritik, die die Schüler zumeist ausschließlich kennen, fürchten.

Alles andere als selbstverständlich ist es, konstruktive Kritik als Verbesserungs*vorschlag* zu formulieren. Denn damit ich deutlich, dass ich als Kritisierender nicht „die Weisheit mit Löffeln gefressen habe“, sondern eine Idee habe, mit der sich der andere auseinandersetzen kann, die er natürlich aber auch verwerfen kann.

Die Grundlage einer Feedback-Kultur im Klassenraum besteht deshalb darin, zunächst Gelungenes und anschließend Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Durch diese universell gültige quasi formale Regel entwickelt sich bei den Beteiligten mit der Zeit von selbst eine andere Haltung und Mentalität: eine neue, eine konstruktive Feedback-Kultur.

Feedback braucht ein Klima des gegenseitigen Vertrauens

Wenn das Verhalten von Menschen thematisiert wird, dann geht es ums „Eingemachte“. Deshalb braucht Feedback ein Klima des gegenseitigen Vertrauens. Das ist im Klassenraum – auch wenn man sich manchmal schon lange kennt – alles andere als selbstverständlich. Vertrauen heißt nicht „Wir haben uns alle lieb“. Vertrauen heißt: Jeder hat das Recht darauf, ernst genommen und angehört zu werden, hat das Recht auf Respekt. Und umgekehrt bedeutet es die Verpflichtung, die anderen ernst zu nehmen, anzuhören und zu respektieren. Und das gilt für Lehrer und Schüler gleichermaßen. Und ist doch keineswegs selbstverständlich. Die Grundlage des Vertrauens im Klassenraum heißt: Kontakt herstellen, viel von einander zu wissen, sich möglichst gut zu kennen, sich für einander zu interessieren. Ideen und Beispiele dazu finden sich beispielsweise im Kapitel => Unterrichtseinstiege.

Feedback zu geben fällt oft im geschützten Raum einer vertrauten Gruppe leichter als coram publico. Gerade wenn man am Anfang steht, eine Feedback-Kultur zu entwickeln ist es deshalb oft hilfreich, die ersten Schritte im kleinen, eher vertrauten Kreis zu tun. In der Gruppe ist es beispielsweise auch möglich, intern ein „Punktekonto“ zu verteilen: Die

Schüler einer Gruppe einigen sich, wer wie viele der (beispielsweise) 100 zu verteilenden Punkte erhält, etwa für dessen Anteil am Gesamtergebnis oder dessen Beitrag zu einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre.

Zu Anfang fällt es manchen schwer, ein persönliches Feedback verbal zu geben. Der schriftliche Weg umgeht diese Schwierigkeit. Deshalb ist es ein guter Weg, anderen einen Brief zu schreiben. So ein Brief kann auf standarisierte Formulierungen zurückgreifen, z.B. „Mir gefällt an dir ...“, „du kannst gut ...“, „ich finde gut, dass du ...“, „ich mag nicht ... – vielleicht könntest du ...“. Anderen solch konstruktives Feedback geben zu können, setzt voraus, auch mit sich selbst in dieser Weise konstruktiv umzugehen. Deshalb kann man zunächst damit beginnen, einen Brief an sich selbst zu schreiben. Der Lehrer kann diese verschlossenen, adressierten und frankierten Briefe einsammeln und zu einem gewünschten Zeitpunkt in den Briefkasten stecken. Es ist für Schüler ein Erlebnis, einen Brief zu erhalten, den sie an sich selber geschrieben haben und darin, vielleicht nach einem halben Jahr zu lesen, wie sie ihre Stärken, Erfolge und Kompetenzen und ihre Ziele beschrieben haben, um den Ist-Zustand damit zu vergleichen.

Schüler, die sich mit dem Schreiben schwer tun, möchten anderen nicht unbedingt einen Brief schreiben. Eine pragmatische Lösung besteht darin, statt („umständlich“) zu Papier und Stift zu greifen, eine E-Mail oder gar SMS zu schicken. E-Mails bestechen durch den dort gepflegten unkomplizierten Stil; sie wirken lockerer, stellen für den Schreiber eine deutlich geringere Hemmschwelle dar als ein Brief, dem das Odium des Formalen und (zu) Verbindlichen anhaftet. Das gilt noch stärker für SMS. Die meisten Schüler sind eh damit vertraut, sich kurze persönliche Botschaften per SMS zu schicken. Diese Vertrautheit kann man hervorragend nutzen, um gegenseitiges persönliches Feedback, das zunächst zum Teil noch im geschützten, quasi anonymen Raum stattfindet, zu trainieren. Für diesen Zweck können Handys im Unterricht ausdrücklich erlaubt werden – aber natürlich nur dafür!

Feedback braucht klare Kriterien

Wenn Feedback nur darin besteht, Gelungenes mit einem „gut gemacht“ zu kommentieren und Verbesserungsvorschläge sich auf „mehr anstrengen“ reduzieren, kann man es auch bleiben lassen. Gerade Schüler müssen sehr genau wissen, wozu sie sich überhaupt äußern sollen und können. Deshalb müssen zunächst Kriterien geklärt sein, zum Beispiel: Was genau bedeutet für uns eigentlich „guter Unterricht“? Oder: Wodurch genau zeichnet sich eine gelungene Präsentation aus? Oder: Welche verbindlichen Regeln sollen im Klassenraum gelten? Gibt es auch Regeln für den Lehrer? Hilfreiches Feedback kann auf solche Kriterien explizit Bezug nehmen, beispielsweise:

- „Du hast in deiner Präsentation immer laut und deutlich zur Klasse gesprochen.“
- „Du könntest in Zukunft versuchen, deine Beiträge im Unterrichtsgespräch zu kürzen.“
- „Sie haben den Unterricht in der vergangenen Woche immer pünktlich beendet.“
- „Es wäre gut, wenn Sie sich im Unterrichtsgespräch seltener einmischen könnten.“

In dieser Weise, geleitet von klaren Kriterien, können schon Erstklässler differenziert und konstruktiv Feedback geben. Zusätzlich muss natürlich auch Raum sein, für ein offeneres Feedback, für Äußerungen, die noch nicht immer auf eindeutige Kriterien Bezug nehmen (können), zum Beispiel:

- „Ich habe mich heute im Unterricht wohl gefühlt, ich weiß gar nicht genau, wieso!“

- „Ich habe den Stoff heute gar nicht verstanden, aber ich weiß nicht genau, wie Sie's besser machen könnten."

Wie kann man Feedback geben?

Manchmal ist Feedback wichtig, aber eigentlich fehlt die Zeit dazu. Dann kann man zur *Daumenprobe* greifen: „Lasst ganz kurz noch einmal die Stunde Revue passieren. Wie stand es heute um deine Aufmerksamkeit? Daumen hoch heißt: Ich konnte meistens gut aufpassen; Daumen runter heißt: Ich konnte heute nicht so gut aufpassen. Bitte zeigt euren Daumen – 1, 2, 3 – jetzt!" Es ist wichtig, dass die Daumen – „auf Kommando" – gemeinsam gezeigt werden, um auf diese Weise zu verhindern, dass man sich an die Nachbarn und Freunde einfach anpasst. Andere Beispiele für diese schnelle Form des Feedbacks, das nicht unbedingt genauer analysiert und reflektiert wird: Ich habe heute viel / wenig Interessantes / Neues / für mich Wichtiges gelernt. Ich habe mich in der Gruppe wohl gefühlt / nicht so wohl gefühlt.

Die Finger sind ein einfaches Feedbackinstrument auch für andere Fragestellungen. So kann der Lehrer die Schüler bitten, sich den Ablauf der Stunde anhand des visualisierten *Stundenprogramms* in Erinnerung zu rufen (siehe => Stundeneinstiege). Wenn die einzelnen Stundenphasen nummeriert sind, kann er sagen: „Zeige mit deinen Fingern, in welcher Phase der Stunde du besonders gut / besonders schlecht lernen konntest." Oder, wenn mit unterschiedlichen Arbeitsblättern oder an unterschiedlichen Lernstationen gearbeitet wurde (Arbeitsblätter könnten dann in jeweils einer Ecke des Raumes aufgehängt werden): Zeige auf das Arbeitsblatt / die Station, das / die dir am besten gefallen hat / mit dem / an der du am besten lernen konntest.

Schon in der ersten Klasse können Kinder differenziertes Feedback geben. Nach festen Spielregeln äußern sie sich zu Bildkarten „was war gut?" „was war schlecht?" „was habe ich gelernt?" Folgende Spielregeln haben sich dabei bewährt: Das Feedback wird mit Hilfe der Bildkarten von zwei Schülern geleitet. Damit es zeitlich nicht ausufert und möglicherweise langweilig wird, dürfen sich je Feedbackrunde nur jeweils zwei Jungen und zwei Mädchen äußern. Es ist tabu, Namen zu nennen („Thorsten hat immer ...") Die Qualität, die damit in Klassen, in denen das Klima stimmt, erreicht werden kann, ist beachtlich und bietet beste Voraussetzungen dafür, eine konstruktive Feedbackkultur zu entwickeln und über die Jahre hinweg zu pflegen zu erhalten.

(c) Tanja Rüdiger, Hamburg, trudiger@web.de

Feedback kann mündlich, schriftlich und darstellend gegeben werden. Sowohl für die mündliche wie die schriftliche Variante gilt, dass der Ton die Musik macht! Deshalb lohnt es sich, über hilfreiche *Formulierungen* nachzudenken und diese, zumindest anfangs, fast schematisch zu verwenden. Es ist schon schwer genug, jemand anderem, der einem nicht unbedingt vertraut ist, etwas Nettes zu sagen – „mir gefällt an dir, ...“, „du kannst gut ...“, „ich finde gut, dass du ...“. Wie viel schwerer ist es, konstruktive Kritik so zu formulieren, dass der andere sie auch anhören und vielleicht sogar annehmen kann. Ganz besonders schwierig ist es – weil meistens ganz ungewohnt, ungeübt und häufig völlig unbekannt – auch Lehrer zu kritisieren. Dabei könnten die folgenden Formulierungen helfen, die man sowohl mündlich als auch schriftlich verwenden kann:

- „Mit folgendem Verhalten helfen Sie mir, gut zu lernen und mich in der Gruppe wohl zu fühlen. Bitte behalten Sie das bei: ...“
- „Folgendes Verhalten vermisse ich bei Ihnen. Könnten Sie versuchen, es auch mal bzw. ein bisschen öfter zu zeigen?“

- „Folgendes Verhalten erlebe ich als hinderlich für mein Lernen bzw. für mein Wohlfühlen in der Gruppe. Können Sie es bitte seltener zeigen oder ganz drauf verzichten?: ...“

Alle drei Formulierungen eignen sich in gleicher Weise auch für Feedback, das sich die Schüler untereinander geben.

Für Gespräche zum Thema Feedback gelten selbstverständlich die im Kapitel => Unterrichtsgespräche formulierten Hilfen und Kriterien. Die Ergebnisse eines solchen Gesprächs können auf Postern oder einer expliziten „Feedback-Wand“ oder in einem Klassenheft „Feedback“ festgehalten werden. Die beiden letzteren stehen den Schülern auch für spontane schriftliche Äußerungen zur Verfügung.

Zu den bereits erwähnten Ideen für *schriftliches Feedback* kommt die klassische Form in Gestalt von *Fragebögen* . Einige wichtige Gesichtspunkte, auf die man bei der Verwendung von Fragebögen achten sollte:

- Sie sollten in der Regel von den Schülern anonym ausgefüllt werden, damit diese sich wirklich offen äußern.
- Der Anlass, die Methode und der Kontext müssen genau begründet werden.
- Die Schüler sollen die Fragebögen einzeln ausfüllen und nicht darüber sprechen.
- Die Ergebnisse werden rückgemeldet und sind Anlass für ein vertiefendes Gespräch und das gemeinsame Nachdenken über Konsequenzen.

Schließlich gibt es andere Formen des weniger direkten Feedbacks, das sich anderer Mittel bedient als die direkte mündliche oder schriftliche Äußerung. Schüler können beispielsweise Unterrichtssituationen, die Anlass für Verbesserungen oder Veränderungen geben, in bildlicher Form, als Standbild oder Rollenspiel darstellen, zum Beispiel unter der Überschrift „Typisch Unterricht ...!“ Oder sie äußern sich, indem sie Klebepunkte zu den einzelnen Kategorien beispielsweise auf eine „Zielscheibe“ setzen. Je näher der Punkt am Zentrum der Zielscheibe gesetzt wurde, umso mehr signalisiert er Zustimmung zur jeweiligen Aussage.

Diese Formen des Feedbacks sind aber nur „Türöffner“ und Anlässe dafür, die jeweiligen Themen in der oben beschriebenen Weise zu vertiefen, zu differenzieren und zu präzisieren.

Konsequenzen und Erfolgskontrolle

Feedback ist nicht l’art pour l’art. Wenn Feedback folgenlos bleibt, macht es keinen Sinn. Wenn der Lehrer das kurze Feedback seiner Schüler in einer Daumen- oder „Zeigeprobe“ aufmerksam registriert, kann er daraus bereits erste Konsequenzen ableiten, beispielsweise hinsichtlich der Auswahl von Arbeitsblättern , dem Umfang von Gesprächsphasen oder der Notwendigkeit bestimmte Fertigkeiten intensiver zu trainieren.

Ausführlicheres Feedback, das konstruktiv formuliert wurde, impliziert Konsequenzen. Und solche müssen deshalb auch ausdrücklich formuliert sein möglichst schriftlich festgehalten werden und regelmäßig überprüft werden. Die verabredeten Konsequenzen sollten als operationalisierte Ziele formuliert sein, weil nur so eine Überprüfung durch alle Beteiligten möglich ist. Kleine Ziele, Zwischenziele sollten möglichst häufig ganz kurz überprüft werden und zwar:

Durch Selbstkontrolle, zum Beispiel: Ich will mich häufiger am Unterricht beteiligen; ich melde mich in jeder Stunde wenigstens dreimal. Am Ende einer Stunde trage ich in einem individuellen Selbstkontroll-Feedbackbogen ein, ob ich mein Ziel erreicht habe.

aus: Unit Plans, Password Orange 2, Klett 546171, Stuttgart 1998

Durch gegenseitige Kontrolle, zum Beispiel: Wir haben zu zweit verabredet uns gegenseitig zu coachen. Ich achte auf dein Ziel, keine abwertenden Bemerkungen zu anderen zu machen und du achtest auf mein Ziel, meine mündlichen Unterrichtsbeiträge kurz zu halten. Am Ende der Stunde geben wir uns

gegenseitiges Feedback und halten das Ergebnis in einem Feedbackbogen („geschafft – nicht geschafft“) fest. Gegenseitige Kontrolle kann auch zwischen Lehrern und Schülern stattfinden. Ziele des Lehrers können zum Beispiel sein: Ich beende die Stunde pünktlich; ich höre erst zu, bevor ich (ver)urteile.

Gemeinsames Feedback: Die Gruppe XY ist (als Gruppe) zufrieden mit ihrer Arbeitshaltung in dieser Stunde. Das heißt, jedes Mitglied der Gruppe konnte in der Gruppe gut und konzentriert arbeiten, wurde angehört und respektiert und hat sich gut an der Arbeit der Gruppe beteiligt.

Diese Form der Rückmeldung kann man mithilfe von Punkten noch erweitern oder differenzieren, zum Beispiel: Wir geben uns als Gruppe hinsichtlich der Arbeitshaltung 8 von 10 möglichen Punkten. Die Gruppe kann aber auch ein Punktekonto (von beispielsweise 100 Punkten an die einzelnen Mitglieder der Gruppe verteilen. Das erfordert natürlich eine bereits recht weit entwickelte Feedback-Kultur.

Um den Erfolg des Feedbacks zu kontrollieren, haben sich einerseits individuelle Feedbackbögen bewährt, die entweder zur Selbstkontrolle benutzt werden oder um dort die Rückmeldung von anderen festzuhalten. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, gemeinsame Erfolge für alle sichtbar auf Ergebnispostern zu plakatieren. Zum Beispiel können sich alle Schüler einer Klasse als Klasse vornehmen, zum Stundenbeginn pünktlich im Klassenraum zu sein. Das lässt sich leicht überprüfen und kann auf einem Plakat mit einer „Erfolgskurve“ dokumentiert werden.

Thomas Unruh & Susanne Petersen
Staatliches Studienseminar Hamburg

13. Checkliste „Guter Unterricht"

Die folgende Checkliste soll dabei helfen, die eigenen Kompetenzen und Stärken als Lehrer aufzuspüren, ebenso wie die „blinden Flecken", die Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen bieten. Insofern handelt es sich um mehr eine Ideenliste für die Selbstevaluation als um einen Kriterienkatalog.

- Sage ich meinen Schülern, was sie in meinem Unterricht / in der Stunde lernen können und warum das wichtig ist?
- Was kann in meinem Unterricht Wichtiges gelernt werden?
- Kann ich meine Schüler für Unterrichtsthemen begeistern?
- Kenne ich meine Schüler: Ihre Kompetenzen, ihre Probleme, ihre Interessen?
- Beziehe ich die Kompetenzen und Interessen meiner Schüler in die Auswahl meiner Themen und die Gestaltung meines Unterrichts ein?
- Gibt es in meinem Unterricht unterschiedliche Angebote für unterschiedlich leistungsstarke und unterschiedlich interessierte Schüler?
- Haben meine Schüler in meinem Unterricht viel Zeit zu sprechen – zu zweit, in der Gruppe, im Klassengespräch?
- Ist der Redeanteil meiner Schüler insgesamt deutlich höher als mein eigener?
- Gibt es genügend Möglichkeiten für meine Schüler, sich im Unterricht zu bewegen? Können sie sich auch während des Unterrichts im Klassenraum bewegen?
- Wird in meinem Unterricht – möglichst in jeder Stunde – auch gelacht?
- Sorge ich für eine konstruktive Atmosphäre im Unterricht?
- Herrscht in meinem Unterricht ein Klima des gegenseitigen Respekts und der Rücksichtnahme?
- Wofür tragen meine Schüler Verantwortung?
- Welche expliziten Regeln gelten in meinem Unterricht? Welche Konsequenzen gibt es, wenn Regeln nicht eingehalten werden?
- Sind Regeln und Konsequenzen allen Schülern bewusst und nachvollziehbar begründet?

- Halte ich mich als Lehrer ebenfalls an Regeln (z.B. Pünktlichkeit)?
- Ist es in meinem Unterricht okay, Fehler zu machen?
- Erhalte ich Respekt von meinen Schülern?
- Begegne ich meinen Schülern respektvoll – auch denen, die stören und die ich nicht mag?
- Bin ich klar in meinen Äußerungen, komme ich ohne Umschweife auf den Punkt?
- Bin ich konsequent?
- Kann ich – bei aller Konsequenz – auch mal Fünfe gerade sein lassen?
- Habe ich Mut, auch unbequeme Entscheidungen durchzusetzen?
- Kann ich „Liebesentzug“ ertragen?
- Wahre ich eine ausgewogene Balance von Nähe und Distanz im Umgang mit meinen Schülern?
- Habe ich Humor und zeige ich ihn im Unterricht?
- Bin ich schlagfertig?
- Urteile ich gerecht?
- Kann ich gut zuhören (bevor ich urteile)?
- Bin ich fachlich kompetent, habe ich wirklich „Ahnung“ von den Themen, die ich unterrichte?
- (Wie) beteilige ich die Schüler an der Lösung von Konflikten?
- Kann ich Unterrichtsstörungen sachlich und erfolgreich begegnen?
- Bin ich ein gutes Vorbild für meine Schüler? In welcher Hinsicht?
- Ermutige ich meine Schüler, indem ich mehr mit ihren Kompetenzen und Stärken als mit ihren Fehlern arbeite?
- Fordere ich meine Schüler, statt ihnen Anstrengungen abzunehmen?
- Bin ich für meine Schüler „berechenbar“, wissen sie, woran sie bei mir sind?

- Kann ich gut Kontakt zu meinen Schülern und zu Kollegen herstellen?

- Kann am Beginn einer Unterrichtsstunde schnell Aufmerksamkeit herstellen?

- Gliedere ich meinen Unterricht in deutlich unterschiedene Phasen?

- Trenne ich Unterrichtsphasen deutlich und bewusst? Kenne und beherrsche ich verschiedene Methoden der Phasentrennung?

- Vermittele ich „Lernlaune“ zum Unterrichtsbeginn? Kenne und beherrsche ich verschiedene Methoden, „Lernlaune“ herzustellen?

- Schaffe ich Transparenz über Inhalt und Ziele meines Unterrichts, indem ich regelmäßig „Stundenprogramme“ veröffentliche?

- Mache ich echte Fragen zum Ausgangspunkt bzw. zum Thema meines Unterrichts?

- Welchen Anteil haben Phasen des selbstständigen Lernens an meinem Unterricht?

- Kenne ich verschiedene Methoden des selbstständigen Lernens und verfüge ich über genügend Know How, diese in meinem Unterricht zu praktizieren?

- Bin ich bereit, meinen Schülern einen wesentlichen Teil der Verantwortung für ihr Lernen zu übertragen?

- Wie weit vertraue ich darauf, dass meine Schüler lernen wollen und dass sie selbstständig lernen können?

- Wie weit bin ich vom Sinn des selbstständigen Lernens selbst überzeugt?

- Welche Möglichkeiten haben meine Schüler, selbstständig mit Computer und Internet zu lernen?

- Wie kompetent bin ich im Umgang mit Computer, Standardsoftware und Internet?

- Kann ich ertragreiche, ergebnisorientierte Unterrichtsgespräche leiten, an denen sich viele Schüler beteiligen?

- Beherrsche ich das Handwerkszeug der Gesprächsleitung sicher, beispielsweise die Formulierung geeigneter Themen, das kommentarlose Sammeln und Resümieren von Beiträgen?

- Unterscheide ich klar zwischen Unterrichtsgesprächen und Lehrerinfos?

- Kenne und beherrsche ich verschiedene Methoden für ertragreiche Lehrerinfos?

- Vermittele ich meinen Schülern unterschiedliche professionelle Methoden der Ergebnispräsentation?

- Gebe ich meinen Schülern Zeit, ihre Präsentationen vorzubereiten?

- Werden Präsentationen sowohl hinsichtlich des Inhalts als auch hinsichtlich der Form gemeinsam ausgewertet?

- Hole ich mir regelmäßig Feedback von meinen Schülern zu Inhalten und Methoden meines Unterrichts?

- Kenne und beherrsche ich unterschiedliche Feedback-Methoden?

- (Wie) werden Konsequenzen aus Feedback gezogen?

- Welche Rituale begleiten und strukturieren meinen Unterricht?

- Wird die Angemessenheit und ggf. Wirksamkeit (der „Sinn“) der Rituale in meinem Unterricht regelmäßig überprüft?

- (Wie) beende ich meinen Unterricht mit einem richtigen Schluss?

- Kenne und beherrsche ich verschiedene Möglichkeiten, den Unterricht richtig zu beenden?

- Welche sinnvollen Lernstrategien (Lerntechniken) kenne ich? Welche Strategien werden wie in meinem Unterricht thematisiert?

- Suche ich mit meinen Schülern regelmäßig außerschulische Lernorte auf?

- Kenne ich viele geeignete außerschulische Lernorte?

- Kenne und beherrsche ich viele Methoden der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Besuchs von außerschulischen Lernorten?

Thomas Unruh
Staatliches Studienseminar Hamburg

14. Unwörter

runterbrechen
Schon mal was von “Runterbrechen” gehört? Klingt nach Wörterbuch des Unmenschen oder schlimmen Krankheitssymptomen. Weit gefehlt! Wer das Wort im pädagogischen oder gar wissenschaftlichen Umfeld gerne verwendet, meint wohl so etwas wie “vereinfachen”. Aber das klingt so - “einfach”!

Der / die LehrerIn
Die Unsitte des unaussprechlichen großen I gibt es im echten Leben nur bei LehrerInnen und SozialpädagogInnen. Sonst würde es einem auch wirr im Kopf werden vor lauter TeilnehmerInnen und BürgerInnen und KfZ-MechanikerInnen und überhaupt... Deshalb schreibe ich von Lehrerinnen (usw.) - natürlich mit kleinem i - , wenn ich die weiblichen Lehrer (und nur die) meine. Alles klar!?

fremdsprachenerwerbspsychologisch:
“Der Referendarin können in hohem Maße fermdsprachenerwerbspsychologische Kenntnisse als Grundlage fachdidaktisch begründeter Unterrichtskonzeptionen und -durchführungen bescheinigt werden.” So stand es wörtlich in einem “Bewährungsbericht” und nicht etwa in einem Lehrbuch für gutes Deutsch, um zu zeigen dass allein die Anzahl der Silben eines Wortes ein sicheres Indiz für seine (Un-) Verständlichkeit ist! “Nichts ist einfacher, als sich schwierig auszudrücken, und nichts ist schwieriger, als sich einfach auszudrücken” sagte Heinrich Waggerl. Wie wahr!

Es ist immer wieder atemberaubend, zu welch vernebelnder Sprachakrobatik manchmal ausgerechnet Deutschlehrer fähig sind! In einem aktuellen Hamburger Lehrplanentwurf heißt es beispielsweise: *Ein auf kommunikative Bedürfnisse ausgerichteter Sprachunterricht muss auf die planmäßige Vermittlung grammatischer Strukturen achten. Auswahl, Einführung und Einübung dieser Strukturen richten sich nach ihrem jeweiligen kommunikativen Stellenwert, d.h. ihrem Nutzen für die Textrezeption und Textproduktion der Schülerinnen und Schüler*.
Will sagen: Grammatik dient dazu, Texte zu lesen, zu verfassen und vor allem die Sprache zu sprechen. Oder?!

Kleinschrittige Erarbeitung:
Das ist Unterricht nach dem Modell “Ikea-Aufbauanleitung” oder: Warum einfach, wenn´s auch kompliziert geht? Die in früheren Zeiten oft beschworene “Kleinschrittigkeit” (die - wohl nicht von ungefähr - aktuellen Wörterbüchern unbekannt ist, ebenso wie das dazu gehörige Adjektiv) geht aus von Schülern, die für das große Ganze (noch) zu dumm sind und deshalb immer nur kleine Häppchen verdauen können. Leider funktioniert sie meist genauso schlecht wie die Bastelanleitungen von Ikea.

verorten:
“Wir sollten das Thema Rechtsradikalismus im Gewalt-Kapitel verorten.” Aber damit das auch nützt, solltet ihr vielleicht erst mal richtiges Deutsch lernen ...!

Playdate
“Nach dem Hockey hat Philippe noch ein Playdate! Vielleicht rufst du später noch mal an!” Klingt irgendwie nach “Playmate” - aber das war hier wohl nicht gemeint, oder?!

Paradigmenwechsel:
Klingt fremdländisch und bedeutend, irgendwie altgriechisch und philosophisch. Wer sich bedeutungsschwanger über die Veränderungen in der modernen Welt, in der Schule, im Unterricht, bei der Jugend von heute und ihren gewandelten Werten und überhaupt auslassen will, ohne dabei konkret zu werden und die Dinge wirklich beim Namen zu nennen, der beschwört den “Paradigmenwechsel”. Irgendwie passt der sowieso immer und überall. Die ersten Treffer bei der Suchmaschine google.com bieten: Paradigmenwechsel bei Werbetreibenden, in der Bewusstseinsforschung, in der Wissenschaftspublizistik, in der Produktion, im Management .... Wer bietet mehr?!

Verschriftlichen:
Von diesem Modewort kann man wirklich eine Papierstauballergie bekommen! Wenn überhaupt, heißt es “verschriften”(oder sagen Sie etwa “verwurstlichen”?!), gehört aber immer noch in die Kategorie “akademisch-bürokratischer Jargon”, den man, wie Wolf Schneider (“Deutsch fürs Leben”) richtig schreibt, “zertrümmern” sollte! Wer etwas schreiben oder aufschreiben will, soll´s sagen - und zwar ganz einfach und genau so!

ADS-Kind:
Endlich haben Mediziner die ultimative Zuschreibung für alle Unterrichtsstörer und Zappelphilippe erfunden: Diese Kinder leiden unter dem Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom. Zum Glück ist ADS medikamentös zu unterdrücken: Ritalin heißt das Wundermittel, mit dem die Pharmaindustrie in den USA bereits Viagra-ähnliche Umsätze erzielt ... Deshalb heißen ruhig gestellte “ADS-Kinder” bei erleichterten Pädagogen nun “Ritalin-Kinder”.

Einführen:
Ein Lieblingswort vieler Lehrerinnen und Lehrer! (“Nächste Woche werde ich den Zehnerübergang einführen.” “Ich habe heute das Passiv eingeführt.” Ein Begriff, welcher der medizinischen Terminologie entstammt - und besser dort auch bleiben sollte! Das Bild, einen “Stoff” *einzuführen*, lässt bestenfalls an leere Fässer denken, die gefüllt werden müssen - natürlich vom Lehrer. Einen Vorgang, der mit zeitgemäßem Unterricht wenig zu tun hat - nicht zuletzt, weil die “Fässer”, mit denen es die Lehrer zu tun haben, schließlich mitnichten leer sind!

Implementation
Das Modewort schlechthin im Rahmen von Schulentwicklung: Ein Schulprogramm wird implementiert, um anschließend “nachhaltig wirksam” zu sein (hoffentlich ...!). Abgesehen davon, dass kaum einer das Wort versteht und dabei besten- falls an Silikon denkt (Implantation...), wird es von seinen Protagonisten schlicht falsch verwendet:
Implementation bedeutet laut Langenscheidt Fremdwörterbuch: “(Politik) Die Einführung von Gesetzen”. Der verwandte Begriff *Implemetierung* bedeutet: “(EDV) Einbindung eines Programms oder Programmteils in ein Computersystem.

Umwälzen
Ein Lieblingswort aller Fremdsprachendidaktiker. Sie meinen damit, dass das fremdsprachliche Vokabular häufig angewendet und wiederholt wird. Das sollten sie auch sagen und das Umwälzen den Ingenieuren und Pumpen überlassen!

Vorentlasten
Darunter wird in der Fremdsprachendidaktik das Einführen neuer Vokabeln verstanden. Ein unbekannter Text mit neuen Vokabeln wird auf diese Weise “vorentlastet”. Schade nur, dass dieses Procedere für die Schüler zumeist genau das Gegenteil einer Ent-lastung darstellt - und darüber hinaus nur selten etwas bringt ...

Auf- (bzw. ab-)kursen
Bedeutet an Gesamtschulen der Wechsel in einen höheren (bzw. niedrigeren) Leistungskurs. Besonders unappetitlich wird dieses Unwort, wenn man sein Partizip verwendet: Susanne wurde *abgekurst.*