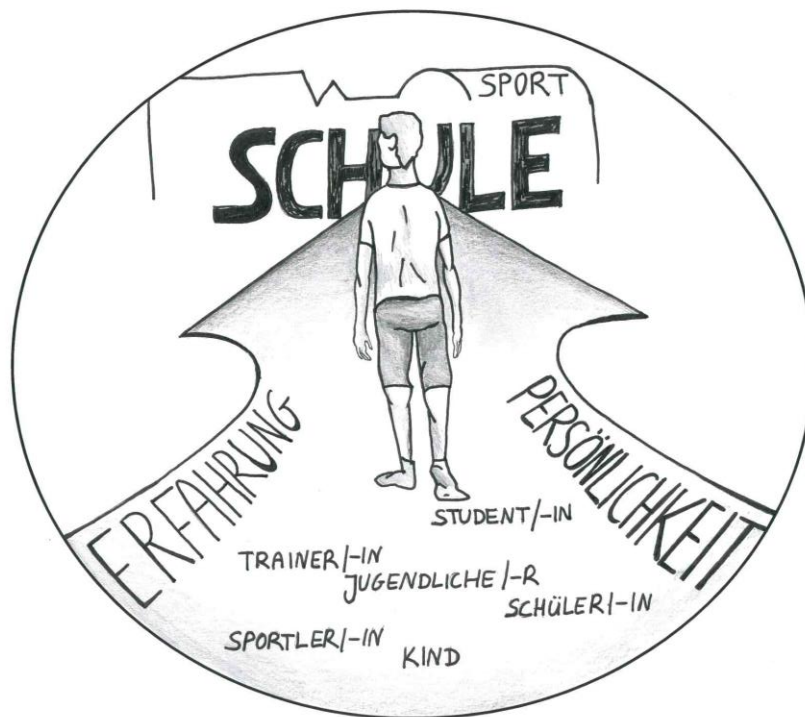




Deutsche
Sporthochschule Köln
German Sport University Cologne

Zentrum für
Sportlehrer*innenbildung

Leitfaden Eignungs- und Orientierungspraktikum



Inhalt

1 Informationen zum Eignungs- und Orientierungspraktikum	4
1.1 Allgemeine Informationen zum EOP	4
1.2 Allgemeine Ziele des EOP	4
1.3 Schulische Praxisphase.....	5
1.4 Universitäre Vor- und Nachbereitung	5
1.5 Anerkennung von Leistungen	6
1.6 Praktikumsplatz.....	6
1.7 Gesetzliche Vorgaben	7
2 Portfolio Praxisphasen	8
2.1 Allgemeines	8
3 Perspektivwechsel – Bevor es losgeht:	10
3.1 Reflexion: Ausgangsbedingungen ☞	10
3.1.1 Standortbestimmung ☞	10
3.1.2 Berufswahlentscheidung: Lehrer*in ☞	11
3.1.3 Meine (Sport-) Biographie ☞	11
3.1.4 Mein Rollen-Mindmap ☞	12
3.1.5 Perspektivenwechsel und Rollendifferenz ☞	12
3.2 Die Handlungsfelder des Lehrer*innenberufs	13
3.2.1 Reflexion: Impulsfragen zu den Handlungsfeldern ☞	13
3.2.2 Reflexion: Auseinandersetzung mit einem Handlungsfeld ☞	14
3.2.2 Leitlinie: Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen	15
3.2.2 Definition: Inklusion in der Schule	15
3.2.3 Konzeptualisierung von Inklusion.....	15
3.2.4 Rechtliche Grundlage	17
3.2.6 Reflexion: Lehrer*in sein ☞	18
4 Was ist guter Unterricht?	19
4.1 Welche Vorstellungen über guten Unterricht haben Sie?	19
4.2 Was ist guter Unterricht? - 10 Merkmale von Hilbert Meyer (2004)	19
4.3 Zusammenführung der Überlegungen zu gutem Unterricht.....	19
4.4 Reflexion: Was ist guter Unterricht? ☞	20
5 Wie beobachtet man Unterricht?.....	21
5.1 Beobachten im Praktikum–wie geht das?	21
5.2 Wahrnehmung und Beobachtung.....	21
5.3 Beobachtung als wissenschaftliche Methode	21

5.4 Formen der Beobachtung.....	22
5.5 Erkundung und Beobachtung im Schulpraktikum	24
5.6 Was kann erkundet werden?.....	24
5.7 Was kann beobachtet werden?	24
5.8 Wie kann protokolliert werden?.....	28
5.9 Resümee	32
5.10 Checkliste: Acht Schritte zur Unterrichtsbeobachtung	33
5.11 Beobachtungsfehler.....	34
5.12 Beobachtungen in der Schule – Was kann beobachtet werden?.....	34
5.13 Beispiele für Beobachtungsbögen.....	41
5.13.1 Phasen einer Unterrichtsstunde.....	41
5.13.2 Hoher Anteil echter Lernzeit	42
5.13.3 Methodenvielfalt im Unterricht.....	43
5.13.4 Methodenvielfalt: Arbeits- und Sozialformen im Unterricht.....	44
5.13.5 Individuelles Fördern	45
5.13.6 Vorbereitete Umgebung.....	45
5.13.7 Unterrichtsstörungen	47
5.14 Reflexion: Unterrichtsbeobachtungen ☉.....	48
6. Forschendes Lernen im Eignungs- und Orientierungspraktikum	49
6.1 Forschendes Lernen – eine Einführung	49
6.2 Phasen des Forschenden Lernens	51
6.3 Reflexion: Forschendes Lernen ☉.....	54
7 Wie wird Unterricht geplant?	55
7.1 Aspekte der Unterrichtsvorbereitung	55
7.2 Themensuche – um was soll es gehen?	55
7.3 Voraussetzungen – worauf muss ich achten?	55
7.4 Sachanalyse	56
7.5 Ziele / Kompetenzen – was sollen die Schüler*innen nach der Stunde können? – Oder: Warum mache ich das überhaupt?	56
7.6 Methoden – wie mache ich das? / Womit lassen sich die Ziele erreichen?	57
7.7 Medien / Materialien – was brauche ich für meine Stunde?.....	57
7.8 Phasierung von Unterricht – Abfolge der Aktionen während der Stunde	57
7.9 Der Stundenverlaufsplan	58
7.10 Die Nachbesprechung: Möglichkeiten zur Selbstreflexion ☉	59
8 Literaturverzeichnis	60

9 Literaturempfehlungen	61
10 Anhang	63
I) Handlungsfelder.....	63
I.I) Handlungsfeld U: Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen	63
I.II) Handlungsfeld E: Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen	64
I.III) Handlungsfeld L: Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen	66
I.IV) Handlungsfeld B: Schüler*innen und Eltern beraten.....	71
I.V) Handlungsfeld S: Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten	73
II) Methoden für den Unterricht	77
II.I) Methode: Vier-Ecken-Gespräch	77
II.II) Methode: Placemat.....	78
II.III) Methode: Gruppenpuzzle	79
II.IV) 10 Merkmale für guten Unterricht (Meyer, 2004)	81
II.V) Tabelle: 10 Merkmale für guten Unterricht.....	86
II.VI) Methode: Struktur-Legetechnik	87
II.VII) Das Sandwich-Prinzip.....	88
II.VIII) Der tabellarische Stundenverlaufsplan gemäß dem Sandwich-Prinzip (Wahl, 2006)	90

1 Informationen zum Eignungs- und Orientierungspraktikum

Das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) ist die **erste Praxisphase** innerhalb des Bachelor-Lehramtsstudiums. Die rechtlichen Rahmenbedingungen werden durch das Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2016), die Lehramtszugangsverordnung (LZV 2016) und den Praxiselementeerteil (2016) festgelegt¹.



1.1 Allgemeine Informationen zum EOP

- Das EOP ist bei den **Bildungswissenschaften** verortet. Nur wenn Sie Bildungswissenschaften an der DSHS belegen (Schulform Gymnasium/Gesamtschule (Gy/Ge)), absolvieren Sie das EOP an der DSHS.
- Das EOP sollte im **ersten Studienjahr** absolviert werden.
- Das Modul umfasst eine universitäre Vor- und Nachbereitung und eine schulische Praxisphase.
- Über die Dozierenden der Vorbereitung wird eine Information für die Schulen zur Verfügung gestellt, die Sie nach Kenntnisnahme bitte an Ihre Praktikumsschule weiterleiten.

1.2 Allgemeine Ziele des EOP

Auf der Grundlage der in der LZV (§7) formulierten Standards erhalten Sie die Möglichkeit

- das Handlungsfeld Schule mit ihren Akteuren, Praxis- und Lernfeldern zu erkunden,
- einen Perspektivwechsel vom Lernenden zum Lehrenden zu vollziehen,
- bildungswissenschaftliche Theorieansätze und pädagogischen Situationen/ Praxiserfahrungen zu verzahnen,
- schulische Praxis auf der Grundlage des Forschenden Lernens (theoriegeleitet) zu beobachten, zu analysieren und zu dokumentieren,
- angeleitet erste Handlungsmöglichkeiten als Lehrer*in im Unterricht und System Schule zu erproben,

¹ Alle Bestimmungen finden Sie unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/index.html> [Zugriff am 29.09.2023]

- die Berufsanforderungen von Lehrer*innen zu realisieren und diese mit Blick auf Ihre subjektiven Theorien und persönliche Eignung zu reflektieren,
- sich mit Heterogenität in der Schule auseinanderzusetzen,
- vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen die eigene Berufswahlentscheidung und Berufswahlmotivation zu reflektieren,
- die Reflexion als permanenten biographischen Prozess zu begreifen,
- eine professionsorientierte Perspektive für ihr weiteres Studium zu entwickeln und
- das Portfolio als Instrument der Reflexion und Dokumentation des berufsbiografischen Prozesses kennenzulernen und zu nutzen.

1.3 Schulische Praxisphase

- Das EOP ist ein **mindestens 25-tägiges** Blockpraktikum, welches i.d.R. in 5 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit absolviert wird.
- Das EOP absolvieren Sie an einer Schule Ihrer studierten Schulform **Gymnasium/Gesamtschule**.
- Das EOP kann an einer deutschen Schule im In- oder Ausland absolviert werden, **mit Ausnahme von Schulen, die Sie als Schüler*in besucht haben**.
- Der Stundenumfang beträgt **100 Zeitstunden**, somit i.d.R. 20 Zeitstunden Präsenzzeit pro Woche. Individuelle Regelungen bzgl. der Wochenstundenzahl sind in Absprache mit der Schule möglich (z.B. in einer Woche 15 Stunden und in der anderen Woche 25 Stunden), die Anzahl der (25) Praktikumstage bleibt dabei unverändert. Zusätzlich sind während der Praxisphase **30 Stunden** für die Portfolio-Aufgaben und das Selbststudium veranschlagt.

1.4 Universitäre Vor- und Nachbereitung

- Die universitäre Begleitung beinhaltet
 - ein Vorbereitungsseminar (im Semester),
 - eine Nachbereitung (am Ende der vorlesungsfreien Zeit nach dem Praktikum).
- Für alle Veranstaltungen im Rahmen des EOP besteht **Anwesenheitspflicht**.
- Alle Elemente des **EOP müssen Sie innerhalb eines Jahres absolvieren**, ansonsten muss das gesamte Modul mit allen Elementen wiederholt werden. Die Nachbereitung sollte direkt im Anschluss an das Praktikum erfolgen.
- Die Termine aller Elemente werden im LSF angegeben und über die Dozierenden der Vorbereitungsseminare organisiert.
- Über die genauen Inhalte der universitären Begleitung informieren Sie die Dozierenden.

1.5 Anerkennung von Leistungen

Folgende schulpraktische Tätigkeiten können als EOP anerkannt werden:

1. Ein Schulpraktikum, das an einer anderen Universität absolviert und durch eine universitäre Veranstaltung begleitet wurde, die den Vorgaben der DSHS entspricht.
2. Eine Tätigkeit als Vertretungslehrkraft vor Beginn des Studiums.

Für die Anerkennung müssen folgende Unterlagen persönlich im Praktikumsbüro im Zentrum für Sportlehrer*innenbildung (ZfSb) eingereicht werden:

1. der ausgefüllte Antrag zur Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen (Homepage Prüfungsamt),
2. die im Antrag aufgeführten Unterlagen (Schulbescheinigung, aus der Zeitraum und Stundenumfang der Tätigkeit hervorgeht/Nachweis über die Einbettung in ein Lehramtsstudium, z.B. Transcript Of Records, Leistungsnachweis).
 - Studierende von den Kooperationsuniversitäten, die mit Bildungswissenschaften an die DSHS wechseln und den Schulschwerpunkt Gy/Ge beibehalten, benötigen nur das Transcript of Records zur Vorlage beim Prüfungsamt.

→ Das Eignungspraktikum oder FSJ an einer Schule kann nicht anerkannt werden.

1.6 Praktikumsplatz

- Bemühen Sie sich möglichst **frühzeitig** um einen Platz, da die Plätze der Schulen (besonders im Raum Köln) meist schnell belegt sind.
- Die Suche nach einem Praktikumsplatz liegt in Ihrer **alleinigen Verantwortung**.
- Das **Onlineportal EOPS** gibt einen Überblick über freie Praktikumsplätze an Schulen in NRW: <http://www.eops.nrw.de>
- Da es sich in dieser Phase um eine Überprüfung der Eignung und Orientierung handelt, ist es sinnvoll eine Schule der **studierten Schulform** zu wählen, um die Schulformentscheidung zu überprüfen. In Ausnahmefällen ist ein Praktikum an einer Schule im Bereich Sekundarstufe (HRSG) möglich, nicht an einer Grundschule. Dies geht nur nach Rücksprache mit den Dozierenden bzw. auf Antrag über das ZfSb.

Bewerbung

- Informieren Sie sich auf der Homepage der Schule.
- Stellen Sie sich per Mail, telefonisch oder persönlich vor und fragen nach dem/der Ausbildungskoordinator*in/ Praktikumskoordinator*in der Schule. Erkundigen Sie sich nach freien Praktikumsplätzen im geplanten Zeitraum.
- Lassen Sie sich die Zusage für den Praktikumsplatz schriftlich bestätigen.

Hilfen bei der Suche

Überblick über das Praktikumsplatzangebot an Schulen (NRW): <http://www.eops.nrw.de>
Schulen in Köln: http://www.bildung.koeln.de/schule/schulen_koeln/
Schulsuche in NRW: <http://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/online>
Schulen im Ausland: <http://www.auslandsschulwesen.de>

1.7 Gesetzliche Vorgaben

LZV (Lehramt Zugangsverordnung) - § 7 Eignungs- und Orientierungspraktikum

Die Absolventinnen und Absolventen des Eignungs- und Orientierungspraktikums (§ 12 Absatz 2 Satz 1 des Lehrerausbildungsgesetzes) verfügen über die Fähigkeit,

1. die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden und auf die Schule bezogene Praxis- und Lernfelder wahrzunehmen und zu reflektieren,
2. erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen,
3. erste eigene pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu erproben und auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren,
4. Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten.

LABG (Lehrerausbildungsgesetz) - § 12 Praxiselemente

(1) Die schulpraktischen Ausbildungselemente des Studiums sind:

1. ein Eignungs- und Orientierungspraktikum von mindestens 25 Praktikumstagen während eines Schulhalbjahres, die möglichst innerhalb von fünf Wochen geleistet werden sollen,
2. ein mindestens vierwöchiges, in der Regel außerschulisches Berufsfeldpraktikum und
3. ein Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer, das neben den Lehrveranstaltungen mindestens zur Hälfte des Arbeitszeitvolumens an Schulen geleistet wird.

Alle Praxiselemente tragen auch zu einer kontinuierlichen Eignungsreflexion bei. Sie werden in einem Portfolio dokumentiert.

(2) Das Bachelorstudium umfasst, in der Regel im ersten Studienjahr, ein bildungswissenschaftlich oder fachdidaktisch begleitetes Eignungs- und Orientierungspraktikum, das der kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis, der Reflexion der Eignung für den Lehrer*innenberuf und der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium dient. Dieses Praktikum führen die Hochschulen in Bezug auf Fragen der Eignungsreflexion in Kooperation mit den Schulen durch, die dabei von den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung unterstützt werden. Das Bachelorstudium umfasst zudem ein in der Regel außerschulisches Berufsfeldpraktikum, das den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffnet oder Einblicke in die für den Lehrer*innenberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder gewährt.

2 Portfolio Praxisphasen

Ein *Portfolio* (lateinisch portare: tragen; folium: Blatt) ist eine Sammelmappe, in der verschiedene Materialien für unterschiedliche Zwecke festgehalten werden.

Das „Portfolio Praxisphasen“ dient als "Sammelmappe" für Ihre Erfahrungen in den Praxisphasen und als Anlass zur Reflexion Ihrer berufsbioграфischen Entscheidungen.

2.1 Allgemeines

Warum müssen Sie ein Portfolio führen?

Das Führen eines Portfolios ist gesetzlich vorgegeben. Nach § 12 Absatz 1 Satz 4 des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) und § 13 der Lehramtszugangsverordnung (LZV) des Landes NRW führen alle Studierenden ein begleitendes Portfolio. Dabei begleiten Sie die Portfolioaufgaben durch alle Praxisphasen: das Eignungs- und Orientierungspraktikum und das Berufsfeldpraktikum im Bachelor sowie das Praxissemester im Master und den Vorbereitungsdienst. All diese Praxiselemente sollen zu einer Eignungsreflexion beitragen und werden im Portfolio dokumentiert.

Funktionen des Portfolios

- Das Portfolio unterstützt Sie dabei, sich Ihrer eigenen Entwicklung zur Lehrkraft bewusst zu werden. Es dient dazu, dass Sie sich vertieft mit Ihrer Rolle als angehende Lehrkraft auseinandersetzen.
- Es stärkt Sie in Ihrer Selbstreflexion und Selbstwahrnehmung – zwei zentrale Ziele in der Ausbildung angehender Lehrkräfte, die in Ihrer späteren Berufstätigkeit bedeutsam sein werden.
- Es trägt zu einer professionellen Lehramtsausbildung bei, in der Reflexionskompetenz ein wesentliches Ziel darstellt.
- Durch Ihre reflektierte Verarbeitung universitären Wissens und praktischer Erfahrungen nähern sich Theorie und Praxis einander an und Sie wirken aktiv einem später möglichen 'Praxisschock' in der Schule entgegen.

Portfolioaufgaben

Um diesen Prozess zu unterstützen, finden Sie nachfolgend Portfolioaufgaben, die Sie im Laufe der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des EOPs bearbeiten werden. Diese Aufgaben sind dabei angelehnt an die Standards der LZV und bieten Ihnen Impulse zur Reflexion.

Was ist mit Reflexion gemeint?

Reflexion wird häufig als "Schlüsselkompetenz von Professionalität" verstanden. Doch was bedeutet das nun genau?

Bei der Portfolioarbeit geht es um Ihre eigenen, ganz individuellen Gedanken und Überlegungen im Rahmen ihrer beruflichen Entwicklung. Durch die Reflexion Ihrer Erfahrungen bilden Sie eine professionelle, pädagogische Haltung heraus, die sich über Ihre Praxisphasen hinweg weiterentwickeln und verändern kann.

Merkmale einer Reflexion:

Wenn Sie eine Reflexion verfassen, beschreiben Sie nicht nur z.B. was Sie in Ihrem Praktikum gemacht haben oder was geschehen ist, sondern Sie

- bewerten für sich persönlich z.B. wie Sie die Tätigkeiten oder Geschehnisse empfunden haben,
- gehen bspw. darauf ein, was Ihnen leicht oder schwergefallen ist oder wobei Sie sich sicher oder noch unsicher gefühlt haben und weshalb,
- hinterfragen Erfahrungen z.B. indem Sie versuchen, verschiedene Perspektiven einzunehmen
- gleichen Ihre Erfahrungen ab mit dem, was Sie im Studium bereits gelernt haben, indem Sie bspw. wissenschaftliches Wissen heranziehen.

Wichtig ist: Reflexion braucht Zeit.

3 Perspektivwechsel – Bevor es losgeht:

Bevor es für Sie in der Schule los geht, sollen Sie nun einmal Ihre Ausgangssituation reflektieren. Anhand der nachfolgenden Arbeitsaufträge machen Sie sich unter anderem klar, wo Sie stehen, welche Motive für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums verantwortlich sind und was Sie sich von Ihrem Praktikum erhoffen.

3.1 Reflexion: Ausgangsbedingungen

3.1.1 Standortbestimmung



Schauen Sie sich das Bild genau an und beantworten Sie die folgenden Fragen:

Vor dem Praktikum

- Wo im Bild sehe ich mich in Bezug auf mein Berufsziel, warum sehe ich mich dort und wie geht es mir damit?
- Welche Chancen sehe ich symbolisch in den im Bild dargestellten Gegebenheiten?
- Welche Herausforderungen sehe ich symbolisch in den im Bild dargestellten Gegebenheiten?
- Wo würde ich gerne nach meinem EOP stehen und wofür steht der neue Ort symbolisch?

Nach dem Praktikum

- Wie habe ich den schulischen Alltag rückblickend erlebt?
- Welche Aufgaben habe ich übernommen bzw. welche wurden mir übertragen?
- Wie ging es mir damit und welche Schlüsse ziehe ich daraus?
- Wo sehe ich mich jetzt im Bild und wo möchte ich als nächstes hin? Weshalb?

3.1.2 Berufswahlentscheidung: Lehrer*in

Beantworten Sie die nachfolgenden Fragen schriftlich und archivieren Sie sie in Ihrem Portfolio-Ordner.

- Weshalb habe ich mich für das gewählte Studium, die Schulform und die Fächer entschieden?
- Möchte ich Lehrer*in werden oder weiß ich das noch nicht? Erläutern Sie Ihre Antwort ggf.
- Was gefällt mir und weckt mein Interesse in Bezug auf den Beruf Lehrer*in und meine Praktikumsschule?
- Aus welchen Gründen habe ich mich für die gewählte Schule entschieden?
- Was erhoffe ich mir von meinem Praktikum?

Vervollständigen Sie die Satzanfänge:

Mein Lehrer*innenbild

- 1) Ein*e Lehrer*in aus meiner Schulzeit ist mir positiv in Erinnerung geblieben, weil ...
- 2) Ein*e Lehrer*in aus meiner Schulzeit ist mir negativ in Erinnerung geblieben, weil ...
- 3) Ein*e gute Lehrer*in ist für mich ...

3.1.3 Meine (Sport-) Biographie

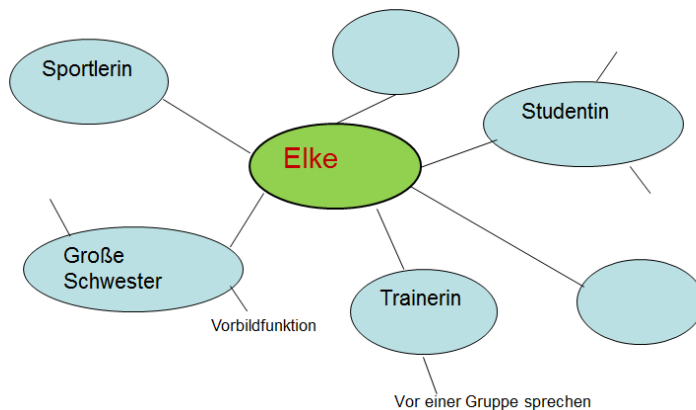
Was hat Sie als angehende (Sport-)Lehrkraft in Ihrer Biografie wesentlich geprägt? Welche Rollen haben Sie in Ihrem Leben eingenommen?

Denken Sie u. a. über die folgenden Aspekte nach:

- Welche Erfahrungen haben Sie mit Kindern und Jugendlichen gemacht? (Auch im familiären Bereich, z.B. ältere Schwester)
- Welche Erfahrungen haben Sie im schulischen Bereich gemacht? (Eigene Schülerpersönlichkeit, Lehrer*innenvorbilder, Erfolge/Misserfolge...)
- Welche Erfahrungen haben Sie im außerschulischen Bereich gemacht? (z.B. Vereins- und/oder Freizeitaktivitäten, Ferienjob, Ausbildung)
- Gab es Schlüsselmomente, die Sie in Ihrer Berufswahl beeinflusst haben?
- Wie hat Ihr bisheriges Studium Ihr Lehrer*innenbild verändert?

3.1.4 Mein Rollen-Mindmap

Welche Fähigkeiten haben Sie in Ihren verschiedenen Rollen erworben, die wichtig sind für den Lehrer*innenberuf? Erstellen Sie ein Rollen-Mindmap und ergänzen Sie jeweilige Fähigkeiten.



3.1.5 Perspektivenwechsel und Rollendifferenz

Das Praktikum stellt einen wichtigen Baustein Ihres Professionalisierungsprozesses dar und verbindet sich mit zahlreichen beruflichen Entwicklungsaufgaben: Die Rolle der Praktikant*innen ist oft geprägt durch die eigene Schulzeit und das bisherige Studium. Studierenden fühlen sich Schüler*innen teils noch sehr nah, müssen zugleich jedoch lernen, eine professionelle Distanz zu diesen einzunehmen. Hierdurch können einerseits Unsicherheiten entstehen, andererseits eröffnet dies jedoch auch die Möglichkeit, das Schul- und Unterrichtsgeschehen mit etwas Abstand zu beobachten, das Handeln von Schüler*innen und Lehrer*innen kritisch zu reflektieren und eigene Vorstellungen zur Lehrer*innenrolle zu entwickeln.

In dem besonderen Fall angehender Sportlehrkräfte kommt als weitere Herausforderung die bisherige Sportler*innenbiographie sowie mögliche Trainer*innenbiographien hinzu. Angehende Sportlehrkräfte müssen also ebenfalls in Distanz treten zu ihren bisherigen Erfahrungen als Sportler*innen und ggf. Trainer*innen und diese mit Blick auf ihre jeweilige Rolle und mögliche Werthaltungen kritisch reflektieren.

1. Überlegen Sie:

- Wie unterscheidet sich die Rolle der Praktikant*innen von der der Lehrer*innen?
- Wie unterscheidet sich die Rolle der Sportler*innen von der der Lehrer*innen?
- Wie unterscheidet sich die Rolle der Trainer*innen von der der Lehrer*innen?

2. Mit dem Rollenwechsel sind Erwartungen verknüpft. Überlegen Sie, welche Erwartungen dies sein können aus Sicht von

- Kolleg*innen
- Schüler*innen
- Schulleitung
- Dozierenden
- Ihnen selbst
- ...???

3.2 Die Handlungsfelder des Lehrer*innenberufs

Die nachfolgende Abbildung ist angelehnt an das Kerncurriculum des Vorbereitungsdienstes in NRW (MSW, 2016). Der Lehrberuf besteht aus verschiedenen Handlungsfeldern (eine detaillierte Übersicht finden Sie im Anhang). Das Portfolio ist ausgerichtet auf das Handlungsfeld U. Die nachfolgenden Wahlaufgaben eröffnen Ihnen überdies die Möglichkeit, sich mit einem weiteren Handlungsfeld vertieft auseinanderzusetzen.



https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf [Zugriff am 24.08.2023]

3.2.1 Reflexion: Impulsfragen zu den Handlungsfeldern



Für einen ersten, allgemeinen Einstieg in die Handlungsfelder können Sie die Impulsfragen nutzen.

Vor dem Praktikum	Nach dem Praktikum
<ul style="list-style-type: none"> - Welche Handlungsfelder haben mich überrascht oder irritiert? - Was habe ich in meiner eigenen Schulzeit erlebt und wahrgenommen? - In welche Bereiche möchte ich in meinem Praktikum mehr Einblicke erhalten? 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Aufgaben habe ich wahrgenommen? Welche Handlungsfelder habe ich weniger kennengelernt? - Was hat mich dabei in der Praxis überrascht oder irritiert? - Wie möchte ich mein weiteres Studium gestalten? Welche inhaltlichen Schwerpunkte möchte ich setzen? In welche Bereiche möchte ich in weiteren Praxisphasen Einblicke erhalten?

3.2.2 Reflexion: Auseinandersetzung mit einem Handlungsfeld

Wählen Sie eines der Handlungsfelder aus, um sich damit intensiver auseinanderzusetzen.

Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen	Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen (E)	Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen (L)	Schüler*innen und Erziehungsberechtigte beraten (B)	Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten (S)
<ul style="list-style-type: none"> - Wie ist der Umgang im Unterricht mit Vielfalt? - Inwiefern wird Vielfalt als Chance genutzt? - Welche Herausforderungen lassen sich im Umgang mit Vielfalt an Ihrer Praktikumschule und in Ihren beiden Fächern beobachten? 	<ul style="list-style-type: none"> - Was verbinden Sie mit dem Begriff "Erziehung"? - Welche Rolle spielt Erziehung aus Ihrer Sicht im schulischen Kontext und für Sie als angehende Lehrkraft? - Welche für Sie gelungenen erzieherischen Maßnahmen konnten Sie in Ihrer Praktikumschule und in Ihren beiden Fächern beobachten? 	<ul style="list-style-type: none"> - Was verbinden Sie mit "Beurteilen"? - Was sind Ihre spontanen Assoziationen zur Karikatur von Traxler (1975)? <div data-bbox="603 824 1062 1146" style="text-align: center;"> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Welche für Sie gelungenen Beurteilungssituationen konnten Sie im Praktikum mit Bezug zu Ihren beiden Unterrichtsfächern beobachten? 	<ul style="list-style-type: none"> - Was verbinden Sie mit „Beratung“ in der Schule? - Welche Erfahrungen haben Sie bereits mit (pädagogisch professioneller) Beratung gemacht? - Welche Chancen lassen sich in der Praxis im Bereich der Beratung mit Bezug zu Ihren beiden Unterrichtsfächern beobachten? 	<ul style="list-style-type: none"> - Was verbinden Sie mit dem Begriff "Schulentwicklung"? - Welche Rolle können Initiativen wie der "Deutsche Schulpreis" spielen? - Welche Schulentwicklungsprozesse konnte Sie an Ihrer Praktikumschule beobachten?

3.2.2 Leitlinie: Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen

Alle Handlungsfelder sind eng miteinander verknüpft und stehen in wechselseitiger Beziehung. Im Kerncurriculum wird das Handlungsfeld „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ als übergeordnete Leitlinie verstanden und sollte in allen Handlungsfeldern Berücksichtigung finden.

Lehrerinnen und Lehrer aller Lehrämter und in allen Schulformen

- nutzen die gegebene Vielfalt als Potenzial für bildenden und erziehenden Unterricht in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, Eltern sowie anderen Professionen und Einrichtungen,
- wirken am Aufbau geeigneter Strukturen und Verfahrensweisen im Umgang mit Vielfalt in Schule und Unterricht mit und entwickeln ein entsprechendes Professionsverständnis,
- erkennen Barrieren für Teilhabe und Lernen sowie Gefahren der Diskriminierung, tragen dazu bei diese abzubauen und gestalten Lernen für alle Lernenden,
- planen und gestalten herausfordernde Lernsituationen für alle Lernenden,
- berücksichtigen die individuelle Entwicklung in der deutschen Sprache aller Schüler*innen bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit auch in multilingualen Kontexten, wertschätzen Mehrsprachigkeit sowie kulturelle Vielfalt und fördern Sprachbildung in allen Fächern und Fachrichtungen,
- setzen Medien und Kommunikationstechnologien lernförderlich und zur Sicherung von Teilhabe ein und
- nutzen die Chance der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.

3.2.2 Definition: Inklusion in der Schule

„Inklusion ist umfassender als das, was man früher mit Integration zu erreichen meinte. Sie ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen“ (Reich, 2012, S. 39).

3.2.3 Konzeptualisierung von Inklusion

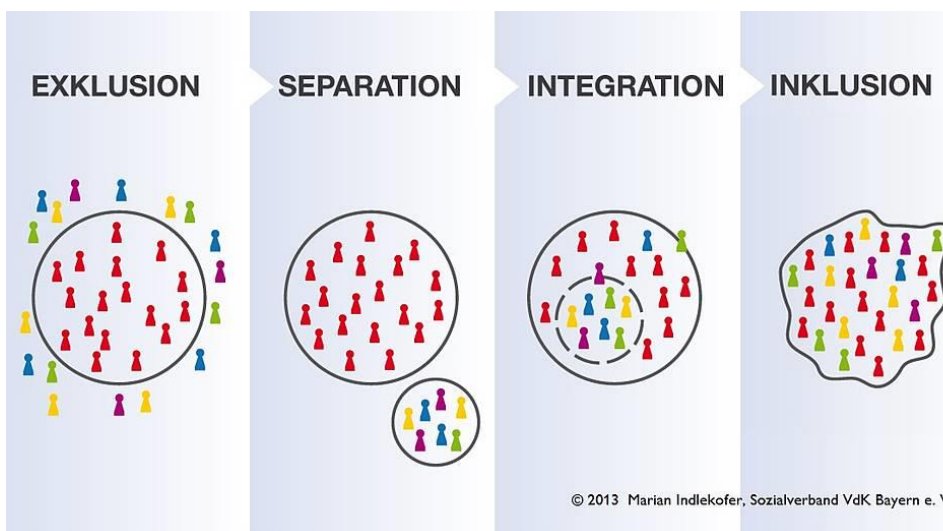
(gemäß Lütje-Klose et al (2018), S. 9-10)

Der Begriff der (schulischen) Inklusion steht in der menschenrechtlichen und bildungspolitischen Diskussion für die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen oder sprachlichen Unterschieden in einer gemeinsamen Schule für alle. Inklusive Pädagogik geht davon aus, dass Differenzen kennzeichnend für Gruppen von Menschen (und damit auch Schulklassen) sind, sich daraus aber keine Hierarchisierungen und unterschiedlichen Bewertungen ergeben (Prenzel 2006, S. 183). Sie ist somit als eine *Pädagogik der Vielfalt* (ebd.) zu denken, im Rahmen derer die Unterschiede zwischen den Individuen nicht etwa verleugnet, sondern wahrgenommen, akzeptiert und reflektiert werden, um im Unterricht und im Schulleben daran anknüpfend angemessene Formen pädagogischen Handelns zu entwickeln (Sturm 2012). Im politischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext meint Inklusion nicht weniger als die Vision und den Veränderungsprozess einer Gesellschaft und eines Bildungssystems, welche ohne Aussonderung auskommt und übergreifende Werte wie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller sowie den Respekt vor der Vielfältigkeit menschlichen Lebens beinhaltet (Ainscow & Miles 2008). Ziel ist es,

im schulischen Zusammenleben Diskriminierung durch ausgrenzende Strukturen und Prozesse zu minimieren und ein Maximum an sozialer Partizipation für alle zu erreichen (Werning & Lütje-Klose 2016).²

Die Berücksichtigung von Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist entsprechend ein Ziel von mehreren im Rahmen einer inklusiven Pädagogik (vgl. Kap. 1.1.2). Benachteiligende Lebens- und Lernentwicklungsbedingungen können neben individuellen Beeinträchtigungen z.B. auch aufgrund weiterer Faktoren wie sozioökonomischer Status, sprachlich-kulturelle Unterschiede, elterliche Erkrankungen, Trennungserfahrungen, Migrations- und Fluchterfahrungen u.v.m. auftreten, die nicht mit Behinderungen verknüpft sein müssen.

Die folgende Abbildung verdeutlicht die Unterschiede der Begriffe Exklusion, Separation oder Segregation, Integration und Inklusion.



- **Exklusion:** bestimmte Personen werden komplett aus dem System der Bildung und Erziehung ausgeschlossen.
- **Separation/Segregation:** Kinder und Jugendliche werden nach bestimmten Kriterien (z.B.: Leistung oder soziales Milieu) in je eigene Institutionen gruppiert.
- **Integration:** Kinder und Jugendliche verschiedenster Gruppen werden weiterhin abgegrenzt, jedoch teilweise gemeinsam unterrichtet, jedoch mit spezifischer sonderpädagogischer Unterstützung.
- **Inklusion:** Niemand muss sich für die Zugehörigkeit an einer bestimmten Gruppe qualifizieren und alle Gruppierungen werden gemischt unterrichtet.

² In den Debatten stehen unterschiedliche Lesarten und Deutungen des Begriffs nebeneinander: So ist ein *enger Inklusionsbegriff*, der die spezifischen Bedingungen und Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderungen und Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen besonders betont, von einem *weiten Inklusionsbegriff* mit Blick auf *alle* Schüler*innen zu unterscheiden (ebd., Hinz 2002, 2009 u.a.). Kiuppis (2014) führt auf der Grundlage seiner Analyse internationaler Dokumente der UN, WHO und UNESCO (zsf. Lindmeier & Lütje-Klose 2015) ergänzend dazu noch eine dritte Lesart ein: ein auf alle Lernenden, aber besonders auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis inklusiver Pädagogik („Education for all, and especially for some“), das sich mit einer besonderen Aufmerksamkeit und mehr Ressourcen für benachteiligte und marginalisierte Gruppen verbindet.

3.2.4 Rechtliche Grundlage

Im Jahr 2009 ist in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)³ in Kraft getreten. Artikel 24 dieses internationalen Abkommens verpflichtet die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem zu schaffen.

Artikel 24 UN-BRK (Bildung)

- (1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen (...).
- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
 - a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grund- schulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen inner- halb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

³ Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Convention on the Rights of Persons with Disabilities – CRPD) ist ein Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen, das am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen wurde und am 3. Mai 2008 in Kraft getreten ist. Die UN-Behindertenrechtskonvention beinhaltet – neben der Bekräftigung allgemeiner Menschenrechte auch für behinderte Menschen – eine Vielzahl spezieller, auf die Lebenssituation behinderter Menschen abgestimmter Regelungen. (<https://www.behindertenrechtskonvention.info/>)

3.2.6 Reflexion: Lehrer*in sein

Bearbeiten Sie die nachfolgenden Aufgaben vor und nach Ihrem Praktikum und archivieren Sie Ihr Arbeitsergebnis in Ihrem Portfolioordner.

Vor dem Praktikum	Nach dem Praktikum
<ul style="list-style-type: none">- Welche Kompetenzen halte ich für unverzichtbar im Lehrer*innenberuf?- In welche Bereiche möchte ich in meinem Praktikum mehr Einblicke erhalten?- Wo liegen meine persönlichen Stärken und Schwächen?	<ul style="list-style-type: none">- Welche Aufgaben / Kompetenzen habe ich wahrgenommen? Welche "Kernaufgaben" habe ich weniger kennengelernt?- Was hat mich in der Praxis überrascht oder irritiert?- Welche Stärken und Schwächen habe ich <i>weiter</i> entdecken können?- Wie möchte ich mein weiteres Studium gestalten? Welche inhaltlichen Schwerpunkte möchte ich setzen? In welche Bereiche möchte ich in weiteren Praxisphasen Einblicke erhalten?

4 Was ist guter Unterricht?

Im Folgenden werfen wir einen genaueren Blick auf das Handlungsfeld U (Unterrichten).

4.1 Welche Vorstellungen über guten Unterricht haben Sie?

Erarbeitungsvorschlag: Placemat-Methode (Anhang II.II)

1. Bilden Sie 3er bis 4er Gruppen und legen Sie ein Placemat in die Mitte Ihres Tisches
2. Schreiben Sie in Ihr Feld des Placemats Kriterien für guten Unterricht auf.
3. Drehen Sie das Placemat nach einer Weile jeweils im Uhrzeigersinn so, dass alle Gruppenmitglieder die Felder der Nachbarn lesen können. Verfahren Sie so, bis alle Personen alle Kriterien gelesen haben.
4. Einigen Sie sich im Gespräch auf die für Sie als Gruppe wichtigsten vier Kriterien und schreiben Sie diese in die Mitte des Placemats.
5. Stellen ihre Kriterien im Plenum vor.
6. Diskutieren Sie die Arbeitsergebnisse.

4.2 Was ist guter Unterricht? - 10 Merkmale von Hilbert Meyer (2004)

Erarbeitungsvorschlag: Methode: Gruppenpuzzle (Anhang II.III)

Literatur: Anhang II.IV)

Aufgaben:

1. Bilden Sie 4er/5er Gruppen als Stammgruppen.
2. Verteilen Sie innerhalb Ihrer Gruppe die Texte A-E, lesen Sie den Ihnen zugeteilten Text über ein Merkmal guten Unterrichts und markieren Sie die wichtigsten Inhalte.
3. Wechseln Sie in die Expertengruppen (alle Studierende, die Text A gelesen haben, bilden eine Expertengruppe usw.) Tauschen Sie sich innerhalb der Expertengruppe aus und füllen Sie die beiliegende Tabelle aus. Bereiten Sie einen kurzen Vortrag zu Ihrem Merkmal guten Unterrichts vor.
4. Gehen Sie in Ihre Stammgruppen zurück. Tauschen Sie sich über die Inhalte der anderen Texte aus und ergänzen Sie ggf. die Tabelle Anhang II.V)

4.3 Zusammenführung der Überlegungen zu gutem Unterricht.

Empfehlung zur Umsetzung im Seminar: Methode: Struktur-Lege-Technik (Anhang II.VI)

4.4 Reflexion: Was ist guter Unterricht?

Bearbeiten Sie die nachfolgenden Aufgaben und archivieren Sie Ihr Arbeitsergebnis in Ihrem Portfolioordner.

Meine Vorstellung von gutem Unterricht:
Diese Aspekte guten Unterrichts waren mir zuvor nicht bewusst:
Diesen Aspekt möchte ich im Praktikum / im Studienverlauf weiterverfolgen:

5 Wie beobachtet man Unterricht?

5.1 Beobachten im Praktikum–wie geht das?

Auszug aus Topsch, W. (2002). S. 31-44:

Das Schulpraktikum gibt den Studierenden die Möglichkeit, sich mit ihrem künftigen Berufsfeld auseinander zu setzen. Ziel des Praktikums ist es, die Komplexität pädagogischen Handelns zu erschließen. Die Begegnung mit einer bestimmten Schule, einer bestimmten Klasse und einer bestimmten Lehrperson erlaubt die Auseinandersetzung mit einer speziellen Situation, soll aber zugleich Einblicke in das Allgemeine des pädagogischen Berufsalltags vermitteln. Dafür müssen die Studierenden in der Lage sein, spezielle Strukturen und Probleme ‚Ihrer‘ Klasse zu erfassen, um darin das Allgemeine zu erkennen. Grundlage hierfür bilden die Hospitation und die tägliche spontane und gezielte Beobachtung im Praktikum.

„Vor dem Praktikum habe ich mich gefragt:

Was soll mir das eigentlich bringen, wenn ich da hinten in einer Klasse sitze und zusehe, aber dann habe ich doch eine Menge dabei gelernt...“

5.2 Wahrnehmung und Beobachtung

Wahrnehmungen begleiten uns im wachen Zustand fortlaufend. Beobachtung schränkt diese Wahrnehmung bewusst ein: Nauck hat das Beobachten mit dem Strahl einer Taschenlampe verglichen, wobei Breite oder Fokussierung des Lichtkegels auf das Interessengebiet verweisen, die Richtung des Lichtstrahls auf die zugrunde liegenden Erwartungen und Annahmen, also auf ihre implizite oder explizite Theorie.¹

Beobachten ist eine Grundkategorie wissenschaftlichen Handelns. Dies sollte auch Ihre Beobachtungen im Schulpraktikum bestimmen:

„Wer forschend Regeln, Zusammenhänge, Gesetze, Wahrheiten entdecken will [...] muß beobachten. Alles wissenschaftliche Forschen kann man als eine gesteigerte und gesicherte Form des Beobachtens auffassen.“²

Darüber hinaus ist ‚Beobachten‘ ein konstitutives Moment in pädagogischen Prozessen. Ohne Beobachtung gäbe es keine begründbaren Bewertungsprozesse, ohne begründete Bewertung gäbe es keine Rechtfertigung für die (mitunter durchaus einschneidenden) Maßnahmen der Lern- und Verhaltenssteuerung in der Schule. In Ihrer zukünftigen Situation als Lehrende oder Lehrer sind Sie also in besonderer Weise auf Beobachten als Handwerkszeug angewiesen.

5.3 Beobachtung als wissenschaftliche Methode

Für wissenschaftliches Arbeiten im empirisch-sozialwissenschaftlichen Kontext ist die ‚Datenerhebung‘ von zentraler Bedeutung. Dafür wurde ein weites Spektrum von Methoden entwickelt, zu denen auch die Beobachtung zählt. Zwei große Erhebungsrichtungen lassen sich unterscheiden:

- *Nicht reaktive Verfahren* analysieren vorfindbare Gegebenheiten, z. B. Tagebücher, Graffiti, Abnutzungsspuren, Ausleihhäufigkeiten etc. Dabei werden ‚Spuren‘ untersucht und ausgewertet. Der Begriff ‚Spuren‘ ist hier in einem weiten Sinne zu verstehen. Dazu würden auch das Nachmessen von Wegstrecken, Wiegen von Schultaschen etc. gehören.
- *Reaktive Verfahren* geben dagegen einen ‚Reiz‘ vor und beobachten, wie das Gegenüber darauf reagiert: Fragebogenaktionen, Tests oder Interviews sind typische Vertreter dieser Verfahren. Nicht reaktive und reaktive Verfahren sind gleichermaßen auf Beobachtung angewiesen.

Beispiel:

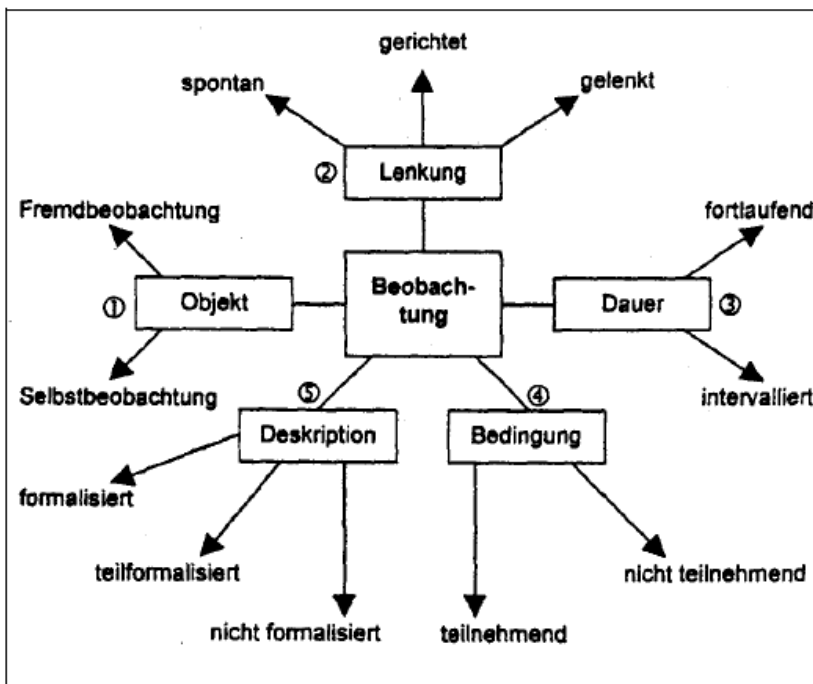
Wer etwas über die Schulwege von Grundschulkindern herausfinden will, kann vorfindbare Gegebenheiten untersuchen (Strecken auf dem Stadtplan mit dem Stechzirkel ‚nachschieben‘) oder er kann auswerten, wie die Kinder auf folgende Fragen ‚reagieren‘: »Wie viel Zeit brauchst Du für Deinen Schulweg?«, »Wie viele Kreuzungen musst Du überqueren?«, »Gehst Du allein oder mit anderen Kindern?« etc. Beide Methoden leisten unterschiedliches: Das Nachmessen der Schulwege bringt exakte Entfernungen, sagt aber nichts darüber aus, ob das Kind allein oder mit anderen zusammen zur Schule geht. Hierfür braucht man eine direkte ‚Reaktion‘.

5.4 Formen der Beobachtung

Unterschiedliche Beobachter kommen oft zu gänzlich unterschiedlichen Ergebnissen. Um ‚gültige‘ Aussagen zu erhalten, müssen die subjektiven Momente der Beobachtung reduziert werden. Für wissenschaftliche Beobachtung ist daher vorab zu klären:

- Wer beobachtet (Fremdbeobachtung – Selbstbeobachtung),
- unter welchen Bedingungen (teilnehmend – nicht teilnehmend),
- wie lange, in welchen Zeitstrukturen (fortlaufend – in Zeitintervallen),
- um welche Objekte (Personen – Aktionen – Konstellationen) geht es?
- Welche Protokollform (formlos– teilformalisiert – formalisiert) soll verwendet werden?

Spontane Beobachtung und wissenschaftliche Beobachtung unterscheiden sich voneinander durch die Merkmale der *Zielgerichtetheit* (es liegt eine Fragestellung zugrunde), *Planmäßigkeit*, *methodische Reflexion* und durch die *Deskription* der Beobachtung. Auf diese Weise entstehen *Strukturierung* und *Kontrollierbarkeit*. Durch die Festlegungen wird aber zugleich auch die Aussagebreite eingeschränkt. Übrig bleibt oft nur noch ein sehr schmaler Ausschnitt der ursprünglichen Realität. Was uns hier begegnet, kann man als ein »Bandbreite-Genauigkeits-Dilemma (range-fidelity-dilemma)« bezeichnen.³



Strukturschema 2: Strukturierungsaspekte wissenschaftlicher Beobachtung

1. Beobachtung kann als ‚Selbstbeobachtung‘ oder als »Fremdbeobachtung‘ erfolgen. Die Selbstbeobachtung fragt; »Wie reagiere ich selbst?« Die Fremdbeobachtung fragt: »Wie reagieren die anderen?«
2. Beobachtung kann in einem unterschiedlichen Lenkungsgrad erfolgen: Sie kann den Unterricht insgesamt verfolgen und ‚spontan‘ einzelne Auffälligkeiten beachten oder auf einen Punkt, beispielsweise auf die ‚Kontakte zwischen Kindern und der Lehrerin‘ ausgerichtet (gelenkt) werden. Durch eine Aufgliederung der Kategorie in ‚abhackbare‘ Verhaltensweisen ergibt sich eine engere Lenkung, z. B.
 - »Der S spricht mit dem Lehrer.
 - Der S bittet den Lehrer um etwas.
 - Der S fragt den Lehrer um Rat.
 - Der S beschwert sich beim Lehrer.
 - Der S zeigt dem Lehrer etwas vor.«⁴
3. Beobachtung kann vorher auf eine bestimmte Zeit begrenzt werden. Festgelegt werden muss auch, ob die Beobachtung fortlaufend oder in bestimmten Zeitintervallen, z. B. alle zwei Minuten, erfolgen soll.
4. Beobachtung findet unter unterschiedlichen Bedingungen statt: Je nachdem ob der Beobachter selbst aktiv an der Gestaltung der Situation beteiligt ist, z. B. als Lehrerin oder Lehrer im Unterricht, oder das Geschehen unbeteiligt beobachtet, z. B. während einer Hospitation, spricht man von teilnehmender und ‚nicht teilnehmender‘ Beobachtung.
5. Beobachtung bedarf der Deskription. Nur so ist es möglich, die Ergebnisse für sich selbst zugänglich und für andere überprüfbar zu machen. Die Deskription kann ‚formlos‘, z. B. als Mitschrift, ‚teilformalisiert‘, z. B. durch Eintragungen in Tabellenform, oder ‚formalisiert‘, z. B. durch Eintragungen in eine Strichliste, erfolgen.

5.5 Erkundung und Beobachtung im Schulpraktikum

Hospitation dient der Erkundung des Berufsfeldes durch *Beobachtung und Erprobung* in der Praxis sowie durch *Reflexion* über die Handlungszusammenhänge und Strukturen.

5.6 Was kann erkundet werden?

Schule und Unterricht beginnen nicht ‚bei Null‘. Sie finden vielmehr auf der Folie politischer, sozialer, ökonomischer und ökologischer Rahmenbedingungen statt. Das Schulpraktikum verschafft Ihnen eine vergleichsweise günstige Ausgangslage, diese Rahmenbedingungen zu erkunden: Einerseits wird die Schule Ihnen als Praktikantin oder Praktikant ein gewisses Forscherinteresse zugestehen und Ihnen viele (nicht alle) Unterlagen zugänglich machen. Andererseits ist Ihre Anfangsbelastung im Praktikum über schaubar, so dass Sie Zeit und Aktivitäten in ein eigenes Erkundungsvorhaben einbringen können, das Ihnen – z. B. mit Fotos angereichert – bei der Abfassung Ihres Praktikumsberichtes hilfreich sein wird (vgl. 8.2).

Machen Sie sich während Ihres Praktikums frühzeitig auf die ‚Spurensuche‘. Mögliche Erkundungsgesichtspunkte können sein:

- Schule und Einzugsgebiet (Größe, Organisation, Einschätzung des sozialen Umfeldes usw.)
- Geschichte der Schule (alte Fotos, alte Quellen, Aussagen ehemaliger Lehrerinnen und Lehrer usw.)
- unterrichtsergänzende Beratungs- und Fördermöglichkeiten der Schule (Befragung, Beobachtung, Interviews mit Veranstaltern usw.)
- außerschulische Lern- und Freizeitangebote (Befragung, Beobachtung, Interviews mit Veranstaltern usw.)
- Richtlinien-/Lehrpläne und Schulbücher, Arbeitshefte oder Arbeitsblätter (Analyse und Vergleich von Vorgaben und Umsetzungen in Arbeitsmaterialien)
- Schulwege von Kindern (Strecke, Wegezeit, Gefahrenpunkte usw. erfassen)
- Art und Anlage des Pausenhofes (Aktivitätsmöglichkeiten, Bepflanzung, Unfallgefahren, Aufsichtsprobleme, Angebote in ‚Regenpausen‘ usw.)
- geschlechts- oder altersspezifische Pausenbeschäftigungen (Beobachtung, Befragung, Spielgeräteausleihe usw.)
- Mediennutzung im Unterricht (vorhandene Medien und Geräte, Ausleihformen, Benutzungshäufigkeit usw.)
- Beliebtheit von Unterrichtsfächern bei den Kindern (Beobachtung, Befragung, Erklärungsansätze)
- Art, Anzahl und Umfang von Hausaufgaben im Laufe einer Woche (Beobachtung, Befragung, zeitliche Belastung usw.).

5.7 Was kann beobachtet werden?

Schränken Sie die Ziele der Beobachtung von vornherein ein: D.h., geben sie Ihren Beobachtungen eine Fragerichtung oder einen Theorierahmen. Sie entgehen dann eher der Gefahr, dass Ihre Aufmerksamkeit mehr oder weniger zufällig von Auffälligkeit zu Auffälligkeit pendelt – und sie nach kurzer Zeit ermüden oder dem Eindruck erliegen, alles schon gesehen zu haben. Grundsätzlich macht es Sinn, sich vorher zu entscheiden, ob man den Unterricht in seiner Gesamtheit (Strukturierung, Sozialformen etc.), die Aktionen des Lehrers (Mentorin/Mentor/Kommilitonen) oder die Aktionen der Kinder beobachten will.

Unterrichtsprozesse als Ziel der Beobachtung

In der Hospitationsphase werden Sie anfangs versuchen, Unterricht als Ganzes zu erfassen. Das ist ein sinnvolles, zugleich aber relativ schwieriges Unterfangen, weil vieles gleichzeitig geschieht. Dennoch kann es Ihnen helfen, Problemzonen des Unterrichtsablaufes auszuloten. (Problematisch sind im Unterricht – wie im Leben – die Übergänge von einem Zustand in einen anderen.) Da es problemlos ist, zeitliche Strukturen zu erfassen, sollten Sie dies in jedem Falle tun. Wenn Sie von der/dem Unterrichtenden vorher über die groben Schritte des geplanten Unterrichts informiert worden sind, dann können Sie Ihre Mitschrift zusätzlich nach Unterrichtsphasen gliedern. In jedem Fall sollten Sie sich nebenbei Fragen für die Nachbesprechung notieren. Halten Sie sich dabei mit Wertungen oder Festlegungen möglichst zurück und seien Sie sich der Subjektivität Ihrer Wahrnehmungen bewusst. In der Situation als Praktikantin oder Praktikant kommt es vor allem darauf an, den Blick im pädagogischen Feld zu schulen und Prozesse zu reflektieren. Dissonanzerlebnisse und innere Widersprüche sollten Ihnen dabei als Motor für die Reflexion willkommen sein.

Die Unterrichtsbeobachtung kann sich aber auch auf Einzelaspekte beziehen. So ist es beispielsweise möglich, einzelne Unterrichtsphasen z. B. bei unterschiedlichen Lehrpersonen, in unterschiedlichen Fächern usw. oder die Gliederung komplexer Inhalte in kleinere Einheiten etc. gezielt zu beobachten.

Lehrerhandlungen als Ziel der Beobachtung

Ihre Mentorin/Ihr Mentor oder Ihre Mitstudierenden sind Modelle, mit denen Sie sich bewusst auseinandersetzen sollten. Dabei geht es nicht darum, bestimmte Verhaltensweisen in eigenen Unterrichtsversuchen zu kopieren (obwohl es legitim ist, nach Modellen oder Rezepten Ausschau zu halten), sondern darum, Handlungsmuster zu isolieren, zu analysieren und zu reflektieren. Alle beobachtbaren Handlungsmuster und Handlungsabläufe kommen dafür infrage, z.B.:

- Lernsteuerung im Unterricht (Fragen, Impulse usw.),
- nonverbales Verhalten (Mimik, Gestik, Körperkontakt, Proxemik usw.),
- Auswahl und Wechsel von Unterrichtsmethoden, o Auswahl und Wechsel von Sozialformen,
- Gestaltung und Nutzung der Tafel, des OH-Projektors oder anderer Medien,
- Kooperation mit bestimmten Kindern,
- unterschiedliches Verhalten beim Aufrufen, Loben oder Tadeln von Mädchen und Jungen,
- Verhalten in Konfliktsituationen usw.

Da Unterricht eine Inhaltsdimension, eine Vermittlungsdimension und ein Beziehungsdimension hat, kann sich Ihre Beobachtung der Lehrerhandlung auf stoffliche, methodische und/oder zwischenmenschliche Aspekte des Unterrichts ausrichten.

Schülerhandlungen als Ziel der Beobachtung

Das Schulpraktikum dient der ausgiebigen Beschäftigung mit Kindern: Sie stellen Ihre künftige Klientel dar. Achten Sie aber darauf, dass Ihre Aufmerksamkeit sich nicht auf die „auffälligen“ Kinder beschränkt. Suchen Sie sich nach einer Phase der allgemeinen Orientierung vielmehr auch solche Kinder aus, die im Unterricht eher unproblematisch sind. Die Beobachtungen können sich auf unterschiedliche Bereiche des Schülerverhaltens konzentrieren, z. B. auf

- Mitarbeit im Unterricht,
- Kontaktverhalten zur Lehrperson
- Kooperationsverhalten zu anderen Kindern,
- Lern- und Arbeitsverhalten,
- nicht zielorientierte Aktivitäten während des Unterrichts usw.

„Noah fiel in der Klasse von Anfang an auf, weil er so ruhig war...“

„Eigentlich fand ich es schon erstaunlich, mit wie viel Motivation die Kinder bei mir mitgearbeitet haben...“

„Während meines gesamten Praktikums hatte ich eigentlich nur vor einem Kind Angst...“

Dabei können sowohl eine horizontale Ausdehnung als auch eine vertikale Vertiefung der Beobachtungsrichtung sinnvoll sein. Wenn Sie das gleiche Merkmal bei unterschiedlichen Kindern beobachten (horizontale Ausdehnung), dann erhalten Sie einen besseren Überblick über Kinder dieser Altersstufe ‚im Allgemeinen‘. Wenn Sie dagegen unterschiedliche Beobachtungsaufgaben auf dasselbe Kind richten, dann erhalten Sie eine vertiefte Sicht auf dieses Kind ‚im Besonderen‘. Es versteht sich von selbst, dass Sie sich nach einer allgemeinen Erkundungsphase mit Ihrer Mentorin/Ihrem Mentor und Ihren Mit-Studierenden über die Beobachtungsschwerpunkte und Ihre Vorgehensweise absprechen sollten. Sie werden in der Regel mindestens zu zweit an einer Schule oder in einer Klasse sein. Dann ist es sinnvoll, wenn Sie zumindest punktuell die gleiche Beobachtungsaufgabe beim gleichen Kind wahrnehmen, und wenn Sie hinterher Ihre Beobachtungen miteinander vergleichen. Aller Wahrscheinlichkeit nach werden Sie nur teilweise in Ihren Ergebnissen übereinstimmen. Sie können dabei bemerken, wie viel subjektive Momente in die Beobachtung eingehen. Gleichzeitig erfahren Sie aber auch, wie viele Absprachen, Definitionen und Einengungen erforderlich sind, um zu intersubjektiv gültigen Erkenntnissen zu kommen.

Das folgende Beispiel zeichnet den Ablauf der Beobachtung in einer Klasse idealtypisch nach. Dabei wird besonders das ‚Bandbreite-Genauigkeits-Dilemma‘ sichtbar: Die Studierenden engen ihre Beobachtung schrittweise ein und erhalten auf diese Weise immer genauere Aussagen in einem immer schmaleren Segment.

Spontane Beobachtung:

Studierende hospitieren in ihrer Praktikumsklasse. Es fällt ihnen auf, dass die Beteiligung der Kinder am Unterricht der Klassenlehrerin sehr unterschiedlich ist.

Unstrukturierte Beobachtung:

Sie beschließen, das Phänomen der Mitarbeit genauer zu beobachten und ziehen ihre Aufmerksamkeit von anderen Aspekten des Unterrichts (z. B. des sozialen Verhaltens der Kinder

untereinander) ab. In den nächsten Stunden sammeln sie Erfahrungen zur Schülerbeteiligung durch unstrukturierte Beobachtungen. Dabei haben sie noch keinen Plan darüber, welches Verhalten als ‚Mitarbeit‘ bewertet werden soll, in welchem zeitlichen Rahmen beobachtet werden soll oder ob sich die Beobachtung auf bestimmte Kinder ausrichten soll: Sie erkunden also zunächst nur die allgemeine Situation.

Strukturierte Beobachtung:

Nach dieser Phase der Orientierung wird in einer Vorbesprechung von der Klassenlehrerin eine bewusste Lenkung der Beobachtung auf den Bereich ‚Melden‘ vorgeschlagen. Das ist eine erhebliche Einschränkung, denn ‚Melden‘ ist nur eine der möglichen Formen von Mitarbeit. Auch Kinder, die Antworten oder Fragen in die Klasse rufen oder Kinder, die mitdenken, sich aber nicht melden, arbeiten im Unterricht mit. Die Beobachtung der Mitarbeitstätigkeiten wird also bewusst auf eine einzige Form begrenzt.

‘Beobachtungsobjekte‘:

Da nicht alle Kinder der Klasse gleichzeitig zuverlässig beobachtet werden können, wird die Beobachtung von ausgewählten Kindern vereinbart.

Deskriptionsform:

Als Beobachtungsformular wird eine einfache Strichliste entwickelt, die in 5-Minuten-Zeitintervalle eingeteilt ist und in die jeweils ein Strich eingetragen werden soll, wenn sich eins der ausgewählten Kinder meldet.

Machen Sie sich klar, dass die Wahrnehmung der Realität ‚Unterricht‘ durch diese Absprachen erheblich eingeschränkt worden ist:

- Es wird nur noch ‚Mitarbeit‘ beobachtet.
- Es werden nur noch ausgewählte Kinder beobachtet.
- ‚Mitarbeit‘ wird nur auf ‚Melden‘ begrenzt.
- Die Intensität des Meldens (von ‚vorsichtig den Finger heben‘ bis ‚aufspringen und den Arm schlenkern‘) wird nicht mehr beachtet - obwohl gerade sie den Unterrichtsprozess stark beeinflussen kann.

Von der Schüleraktivität bleibt ein einziger Strich in einer Strichliste übrig.

5.8 Wie kann protokolliert werden?

Im wissenschaftlichen Kontext sind Beobachtungen ohne Deskription wertlos. Zwar dient Ihr Schulpraktikum nicht der Forschung, sondern der Erkundung, aber ohne Deskription geht es auch in diesem Falle nicht. Nur so stehen Ihre Beobachtungen einer diskursiven Betrachtung, z.B. im Anschluss an die Hospitation, zur Verfügung. Da Sie im Normalfall Ihre Beobachtungen nicht mit technischen Medien aufzeichnen können, sind Sie also auf Formen des Protokollierens angewiesen.

Zwei Probleme der Protokollierung sollen vorweg angesprochen werden:

1. Es gibt – zumindest im Zusammenhang mit der Unterrichtsbeobachtung – keine Beobachtungstechniken und erst recht keine Protokollierungsformen, mit der die Komplexität des Unterrichtsprozesses erfasst werden können.
2. Beobachtung und Bewertung rücken ungewollt oft sehr nah aneinander heran. Im ungünstigsten Fall kann ein Protokoll ungewollt mehr über den Protokollanten aussagen, als über die Situation, die protokolliert wurde.

Die wichtigste Form des Protokolls für das Schulpraktikum ist vermutlich die Unterrichtsmit-schrift. Aber auch hier gilt: Alles mitschreiben können Sie ohnehin nicht. Ihr Protokoll enthält also immer schon eine Selektion und damit eine Bewertung darüber, was Ihnen ‚mitschreibenswert‘ erschien. Hinsichtlich der Protokollformen kann man zwischen der wenig formalisierten, der teilformalisierten und der hoch formalisierten Deskription unterscheiden (s. Strukturschema 2).

- *Nicht oder wenig formalisierte Deskription*

Die wörtliche Mitschrift (*Wortprotokolle*) von Hospitationsstunden können Sie kaum leisten. Echte Wortprotokolle kann man im Allgemeinen nur als nachträgliche Abschrift einer Tonaufnahme erstellen. Das macht viel Arbeit und ist eigentlich nur dann sinnvoll, wenn Sie dies zum Vertiefungsschwerpunkt Ihres Praktikumsberichtes (vgl. 8.2) machen wollen. Im Zusammenhang mit der Hospitation im Schulpraktikum können kurze Wortprotokolle aber dann einen Zweck erfüllen, wenn sie auf enge zeitliche Abschnitte bezogen sind oder nur einen bestimmten Ausschnitt umreißen. Es lohnt sich z. B. aufzuschreiben, mit welchen Worten die Klassenlehrerin ihre Klasse begrüßt. – Mit welchen Formulierungen sie ‚Ruhe und Ordnung‘ wieder herstellt. – Wie sie die Aufmerksamkeit der Kinder auf besondere inhaltliche Schwierigkeiten oder Lernprobleme lenkt. – Wie sie Kinder lobt, tadelt oder ermahnt – usw. Solche ausschnittshaften Wortprotokolle können dazu beitragen, Strukturen und Zusammenhänge anhand konkreter Situationen erfahrbar und durchschaubar zu machen.

Zusammenfassende Protokolle versuchen, einzelne Unterrichtsphasen beschreibend zu erfassen. Dabei schreiben Sie mit eigenen Worten – gewissermaßen erzählend – einen Verlauf auf und beziehen dabei möglicherweise auch einzelne ausgewählte und von Ihnen ggf. verknappte Abschnitte ‚wörtlich‘ mit ein. Die Gefahr dieser Art von Protokollierung, die als Form eines pädagogischen Tagebuches durchaus sinnvoll ist, liegt darin, dass sie in ho hem Maße subjektiven Einflüssen unterliegt.

• *Teilformalisierte Deskription*

Eine Teilformalisierung erhalten Sie schon, wenn Sie in Ihrem ‚narrativen Protokoll in regelmäßigen Abständen die aktuelle Uhrzeit einfügen, damit Sie nachträglich die Zeitdimension rekonstruieren können. Es empfiehlt sich auch, eine separate Spalte für eigene Bemerkungen vorzusehen, z. B.:

Zeit	Beschreibung	Bemerkungen

Eine gewisse Strukturierung erhält Ihre Mitschrift aber auch dadurch, dass Sie versuchen, einzelne Unterrichtsphasen im Rahmen Ihrer Mitschrift von einander abzugrenzen, z. B.:

Zeit	Phase	Beschreibung	Bemerkungen

Sinnvoll ist es schließlich, ein Formular mit Spalten anzulegen, in das Sie freie, aber an eine bestimmte Perspektive gebundene Eintragungen machen können. Dabei können zusätzlich Zeitintervalle berücksichtigt werden, z. B.:

Zeit	Was tut die Lehrkraft?	Was tun die Kinder?	Bemerkungen
8.00			

• *Formalisierte Protokolle*

Formalisierte Protokolle sind z. B. Strichlisten. Sie engen die Form des Protokolls sehr stark ein und eignen sich daher nicht dazu, einen Unterrichtsprozess als Ganzes zu erfassen. Als Deskriptionsform für Einzelbeobachtungen können sie dagegen sehr hilfreich sein. Die formalisierte Protokollierung von Beobachtungen setzt allerdings voraus, dass zunächst eine genaue Festlegung darüber getroffen wird, welche Verhaltensformen beobachtet und erfasst werden sollen. Für den Bereich ‚Kontaktverhalten: Schüler-Mitschüler‘ lässt sich beispielsweise die nachfolgende (nicht abgeschlossene) Liste erstellen:

- »Der S spricht mit dem Mitschüler.
- Der S weist den Mitschüler auf etwas hin.
- Der S sagt dem Mitschüler etwas vor.
- Der S schwätzt mit dem Mitschüler.
- Der S hilft dem Mitschüler bei einer Tätigkeit.
- Der S vergleicht etwas mit dem Mitschüler.
- Der S guckt beim Mitschüler ab. [...]
- Der S stößt einen Mitschüler.
- Der S schlägt einen Mitschüler. [...]⁵

Liegt eine solche Liste vor, ist es möglich, während der Beobachtungszeit immer dann, wenn eine der vorab definierten Verhaltensformen auftritt, dies mit einem Strich zu protokollieren.

Kontaktverhalten des Schülers XY:	(ein Strich für jedes Auftreten)
--	----------------------------------

Selbstverständlich ist es auch möglich vorab festzulegen, welches Verhalten als erwünscht und welches als unerwünscht gilt, dann kann dies im Protokoll z. B. durch ein Plus- oder ein Minuszeichen festgehalten werden.

positive Kodierung (+)

- Der S spricht mit dem Mitschüler.
- Der S weist den Mitschüler auf etwas hin.
- Der S hilft dem Mitschüler bei einer Tätigkeit.
- Der S vergleicht etwas mit dem Mitschüler.

negative Kodierung (-)

- Der S sagt dem Mitschüler etwas vor.
- Der S schwätzt mit dem Mitschüler.
- Der S guckt beim Mitschüler ab.
- Der S neckt einen Mitschüler.
- Der S stößt einen Mitschüler.
- Der S schlägt einen Mitschüler.

5.9 Resümee

Erkundung und Beobachtung der Unterrichtspraxis gehören zu den Hauptanliegen des Schulpraktikums. Beobachtung im wissenschaftlichen Sinne unterscheidet sich von der Alltagsbeobachtung durch Planmäßigkeit, Zielgerichtetheit, methodische Reflexion und Deskription. Um das Dilemma der Vermischung von Beschreibung und Beurteilung zu verringern, sollten drei Punkte berücksichtigt werden:

1. Beobachtung und Bewertung müssen bewusst so lange wie möglich voneinander getrennt werden.
2. Der Beobachter soll sich zeitnah Notizen unter Bezugnahme auf das beobachtbare Verhalten machen: Abkürzungen, Symbole oder „Wertzeichen“ sollten möglichst vermieden werden.
3. Die Deskription soll sich möglichst auf beobachtbares Verhalten beschränken. Wertungen sollten dagegen erst nachträglich vorgenommen werden.

5.10 Checkliste: Acht Schritte zur Unterrichtsbeobachtung

Schritt	Beispiel	Eigene Idee
(1) Beobachtungsbereich festlegen	Z. B. „Mitarbeit im Unterricht“	
(2) Unstrukturierte Beobachtung durchführen	Überblick über die verschiedenen Ausdrucksformen von „Mitarbeit“ erkunden	
(3) Einengung auf eine bestimmte Ausdrucksform vornehmen (Verhaltenskategorie)	„Meldehäufigkeit“	
(4) Aufschlüsselung der gewählten Kategorie in konkrete Verhaltensformen mit Klassenlehrerin oder Mitpraktikant/in vereinbaren.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Schüler meldet sich zögernd. (Arm wird langsam auf eine mittlere Höhe gehoben.) 2. ... hebt seinen Arm und schnippt mit dem Finger. 3. ... schwenkt seinen Arm 4. ... springt beim Melden von seinem Platz auf. 5. ... begleitet seine Meldung mit Ausrufen. (Oh, ich weiß! Hier! u.a.m.) 6. ... ruft bei den Meldungen den Namen der Lehrperson. 7. ... reißt den Arm hoch und ruft die Antwort in die Klasse etc.⁷ 	
(5) Ggf. Einengung auf bestimmte Schülerinnen und Schüler	Z: B. besonders mitarbeitensbereite/-unwillige Kinder (nach Einschätzung der Klassenlehrerin oder nach eigener unstrukturierter Beobachtung).	
(6) Deskriptionsform festlegen. Wertungen vermeiden	Reine Strichliste? Strichliste in Zeitraster? Weitere Deskriptionsform? Keine Schätzskalen verwenden.	
(7) Auswertung vornehmen.	Quantitativ und/oder qualitative Auswertung (inklusive begründete Bewertungen).	
(8) Schlußfolgerungen/ Konsequenzen für späteren eigenen Unterricht bedenken.	Welche Rückschlüsse ziehe ich für meine Unterrichtsplanung? Worauf sollte ich bei Interaktionen stärker achten? Welche Konsequenzen sind bei mir selbst erforderlich?	

5.11 Beobachtungsfehler

Wenn Beobachtungen durchgeführt werden, ist die Wahrnehmung der Beobachterin/ des Beobachters geprägt von subjektiven Wahrnehmungsweisen, Erfahrungen und Motiven. Hierdurch entsteht ein persönliches Präferenzsystem, in das die beobachteten Ereignisse eingeordnet werden. Hierdurch wird das objektiv stattgefunden subjektiv bewertet und die Wahrnehmung wird beeinflusst. Weitere Einflussfaktoren sind die Struktur der Sinnesorgane des Menschen und soziale, sowie situative Bedingungen, wie Müdigkeit, Lautstärke, Aufmerksamkeit. Hieraus ergeben sich charakteristische Beobachtungsfehler. Hier einige Beispiele:

- a) **Primacy-Effekt** (Ersteindruck): Der erste Eindruck einer Person führt zu einem spontanen Urteil, das die darauffolgenden Beobachtungen und deren Bewertungen beeinflusst.
- b) **Rosenthal-Effekt** (Voreinstellungen – Vorurteile): Spontane Zuneigung oder Ablehnung, Vorinformationen über Personen (-gruppen) beeinflussen die Beobachtung und führen evtl. zum Erwarten bestimmten Verhaltens und zu Vorurteilen.
- c) **Halo-Effekt** (Globaleindruck): Bestimmte Eigenschaften oder Merkmale werden als so markant wahrgenommen, dass sie die anderen Beobachtungen beeinflussen und auf die ganze Person hin verallgemeinert werden.
- d) **Mildeffekt**: Aus Mitleid werden negativ bewertete Verhaltensweisen ausgeblendet.
- e) **Ähnlichkeits- bzw. Kontrast-Effekt** (Fehl Attribution): Beobachter*innen neigen dazu, den beobachteten Personen eigene Persönlichkeitsmerkmale bzw. deren Gegenteil zuzuschreiben. Eine Fehl Attribution liegt auch vor, wenn aus beobachteten Verhaltensweisen auf Charaktereigenschaften geschlossen wird (**Interferenz-Effekt**)
- f) **Logical-Error-Effekt** (Logischer Fehler): Beobachtete Merkmale werden aufgrund von Alltagstheorien mit weiteren Eigenschaften verknüpft.

Quelle: Kretschmar, H. & Stary, J. (2010). *Schulpraktikum*.

5.12 Beobachtungen in der Schule – Was kann beobachtet werden?

Die einzelnen Beobachtungsbereiche in der Schule/ im Unterricht sind sehr komplex. Es lassen sich nicht alle Aspekte gleichzeitig beobachten. Die/der Beobachter*in muss sich daher auf einen Schwerpunkt beschränken. Mögliche Schwerpunkte der Beobachtung sind nachfolgend aufgeführt und exemplarisch detailliert dargestellt. Der Fokus liegt hier auf dem Unterricht mit seinen beteiligten Akteuren.

1. **Schulische Rahmenbedingungen**
2. **Phasierung der Unterrichtsstunde** (Einstieg, Erarbeitung, Sicherung, Abschluss, Sandwich-Prinzip,
3. **Inhalt/Thema der Stunde**
4. **Lehrerhandeln** (Präsentieren, Sprache, Körpersprache, Steuerung, Methodik, Verhalten in Konfliktsituationen, Gerechtigkeit)
5. **Schülerhandeln** (Beteiligung, Kontakt zur Lehrperson, Störungen, Konzentration, Lernprozesse, soziales Verhalten, Kooperationsfähigkeit)
6. **Klassenklima/Classroom-Management**
7. **Handlungsfelder des Lehrerberufs** (Vielfalt als Herausforderung annehmen (...); Unterricht gestalten (...); Erziehungsauftrag (...) wahrnehmen; (...) beraten; Lernen und Leisten (...) beurteilen; (...) zusammenarbeiten)

8. **Kommunikations-, Arbeits- und Sozialformen** (Lehrer*innenvortrag, gelenktes Unterrichtsgespräch, Schüler*innengespräche, Schüler*inneninteraktion, Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, kooperatives Lernen, Partner*innenarbeit, ...)

Zu 1: Schulische Rahmenbedingungen

- Ausstattung der Schule (Fachräume, Klassenräume, Aufenthaltsräume, Bibliothek...)
- Lage und Einzugsgebiet, Kooperationen
- Schulprofil, Fächerangebot, Fachräume, Ausstattung
- Förderkonzepte, Methodentage, Projekttag, Fahrtenkonzept
- Projekte, Teilnahme an Wettbewerben, außerschulische Lernorte
- Sportangebot, AGs
- Rahmenbedingungen der Klasse (Zusammensetzung, Herkunft, Anzahl der Schüler*innen, Möblierung, ...)

Zu 2: Phasierung der Unterrichtsstunde

Einstieg/Anfang

- Anknüpfung an vorheriges Thema, vorherige Stunde
- Dauer der einzelnen Phasen, Medieneinsatz
- Art des Einstieges

Erarbeitung/Hauptteil

- Art der Aufgabenstellung/en (eng, weit)?
- Welche Unterrichtsmethoden werden eingesetzt? Wie lange?
- Einsatz von Medien und Materialien
- Schüler*innen- und Lehrer*inneninteraktionen, Diskussionsverhalten, Kommunikation
- Wie sieht das Arbeitsverhalten/die Motivation der Schüler*innen aus?

Sicherung

- Gibt es eine Sicherung?
- Art der Sicherung? Eingesetzte Medien? (Tafel, Folie, Heft, Diktat...)

Ausstieg/Abschluss/Ende

- Findet ein Ausstieg statt und wie sieht er aus?
- Gibt es einen Bezug zum Einstieg?
- Wird ein Ausblick auf die nächste(n) Stunde(n) gegeben?

Übergänge der Phasen/Gelenkstellen zwischen den Phasen

Andere Phaseneinteilungen

Zu 3: Inhalt / Thema der Stunde

- Fachliche Relevanz und sachliche Richtigkeit der Unterrichtsinhalte
- Entspricht der Inhalt dem aktuellen fachwissenschaftlichen Stand?
- Bezug zum Lehrplan/schulinternen Curriculum/aktuellen Anlässen
- Sachlogischer Aufbau der Stunde und Verwendung aktueller Methoden
- Sachlogische, systematische Einordnung in die Unterrichtsreihe
- Inhaltlicher Schwierigkeitsgrad und Lernertrag
- Bildungswert der Inhalte (Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)
- Anwendungs- und Kontextbezüge (Erfahrungshorizont der Schüler*innen)
- Welche Ziele werden realisiert?
- Wie wird das Erreichen der Ziele durch die Lehrerin/ den Lehrer diagnostiziert?

Zu 4: Lehrer*innenhandeln

Präsentieren von Inhalten

- In welchen Schritten wird der Inhalt dargeboten?
- Welche Hilfsmittel werden benutzt?
- Werden Sachverhalte angemessen erklärt?

*Lehrer*innensprache*

- Wie sind die Gesprächsanteile zwischen Lehrer*in und Schüler*innen verteilt?
- Sprechtempo
- Deutlichkeit
- Wird Dialekt, Umgangssprache oder Schülersprache verwendet? In welchen Situationen?
- Wie wird das Unterrichtsgespräch geführt?

Körpersprache: Mimik, Gestik, Proxemik

- Welche nonverbalen Impulse werden gegeben?
- Wird ermahnt oder lobt die Lehrperson mimisch und gestisch?
- Berücksichtigt die Lehrperson die Distanzzonen? (Proxemik)
- Wie bewegt sich die Lehrperson im Raum?

Steuerung durch Fragen, Impulse, Vermittlungshilfen

- Welche Fragen stellt die Lehrperson? (offene/geschlossene)
- Welches kognitive Niveau wird bei den Fragen des Lehrers/der Lehrerin angesprochen?
- Welche Arbeitsanweisungen stellt die Lehrperson?
- Welche Impulse gibt die Lehrperson?
- Welche Vermittlungshilfen erhalten alle, welche nur Teile der Klasse?

Sozialformen, methodisches Vorgehen und Medieneinsatz

- In welchen Sozialformen findet der Unterricht statt?
- Wie wird der Übergang von einer Sozialform zur nächsten gestaltet?
- Welche Unterrichtsmethoden werden ausgewählt?
- Welche Sozialformen und Methoden werden häufig, welche kaum oder gar nicht gewählt?
- Wie wird der Übergang von einer Methode zur anderen gestaltet?
- Welche Medien werden in der Stunde eingesetzt?
- Wie routiniert ist die Lehrperson beim Einsatz der Medien?

Verhalten in Konfliktsituationen

- Welche potentiellen Konfliktsituationen nimmt die Lehrperson wahr?
- Wie reagiert die Lehrperson darauf?
- Ändert sich im zeitlichen Verlauf die Reaktion auf Konflikte oder Unterrichtsstörungen?

Gerechtigkeit und Gleichbehandlung

- Behandelt die Lehrperson die Schüler*innen alle gleich? Werden Mädchen und Jungen gleichbehandelt? Welche Schüler*innen werden gegebenenfalls bevorzugt oder benachteiligt?
- Ruft die Lehrperson gerecht auf?
- Lobt bzw. ermahnt die Lehrperson gerecht?
- Sind Vorlieben und Abneigungen der Lehrperson für bestimmte Schüler*innentypen zu beobachten?

Zu 5: Schüler*innenhandeln

Mitarbeit bzw. Beteiligung im Unterricht

- Wie beteiligt sich die Klasse insgesamt am Unterricht?
- Welche Schüler*innen beteiligen sich wie häufig verbal am Unterricht?
- Welche Schüler*innen beteiligen sich zwar innerlich, aber kaum äußerlich am Unterricht?

Kontaktverhalten zur Lehrperson

- Wie und wann nehmen Schüler*innen Kontakt zur Lehrperson auf?
- Gibt es Unterschiede zu weiblichen und männlichen Lehrpersonen?
- Wie reagiert die Lehrerin / der Lehrer darauf?

Störendes Verhalten

- Welche Formen von Unterrichtsstörungen von Schüler*innen und Lehrer*innen tauchen im Unterricht auf?
- Welche sind vermutlich beabsichtigt, welche nicht?
- Wie geht die Lehrperson mit der Störung um?

Konzentration und Arbeitsverhalten

- Worin zeigt sich konzentriertes Arbeitsverhalten?
- Worin zeigt sich fehlende Konzentration?
- Wann fällt es den Schüler*innen leicht, sich zu konzentrieren, wann nicht?
- Zeigen sich im Arbeitsverhalten und in der Konzentration Unterschiede, je nach Sozialform oder Methode?

Lernprozesse

- Wann und wodurch sind Lernfortschritte beobachtbar?
- Welche beabsichtigten und welche unbeabsichtigten Lernprozesse sind zu beachten?
- Wann und wodurch sind Lernschwierigkeiten beobachtbar?

Soziales Lernen / Kooperation in der Klasse

- Welche Verhaltensformen finden sich im Kooperationsverhalten der Schüler*innen untereinander? Welche Unterschiede zeigen sich?
- Sind diese Formen abhängig von der Sozialform bzw. der Methode?
- Gibt es spezifische Rollen in der Klasse (Anführer, Mitläufer, Außenseiter, etc.)?
- Ist eine Gruppenbildung in der Klasse zu beobachten?
- Welche Rolle spielt das Geschlecht?

Zu 6: Klassenklima / Classroom-Management

*Lehrer*innenseite*

- Transparenz
- Stringenz und Klarheit der Arbeitsanweisungen
- Ordnungsrahmen/ Strukturierung
- Wertschätzung der Schüler*innen und ihrer Leistungen (Lob, Verstärkung)
- Rituale und Regeln
- Durchsetzungsvermögen
- Umgang mit Störungen / Disziplinarmaßnahmen
- Flexibilität
- Empathie
- Vorbildfunktion

*Schüler*innenseite*

- Einhaltung von Regeln
- Umgang der Schüler*innen untereinander /Respekt anderen gegenüber
- Empathie
- Arbeitsverhalten
- Motivation für Unterrichtsinhalte

Zu 7: Handlungsfelder des Lehrer*innenberufs

Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen

- Heterogenität in den Lerngruppen in ihren vielfältigen Ausprägungen (genderbezogen, begabungsdifferenziert, interkulturell, sozial, behinderungsspezifisch, etc.)
- Heterogenität als Potential für Unterricht und Schulleben
- Konflikte durch heterogene Lerngruppen
- Sprachstand und individuelle Förderung /Sprachentwicklung der Schüler*innen
- Gemeinsames Lernen von Schüler*innen mit und ohne Behinderung / sonderpädagogischem Förderbedarf gestalten

Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen

- Schüler*innenorientierte Unterrichtsplanung
- Formulierung von Unterrichtszielen lerngruppenbezogen und fachdidaktisch begründet
- Lerngegenstände lerngruppenorientiert aufbereiten und Methoden/ Medien begründet einsetzen
- Motivierende Lernsituationen in heterogenen Lerngruppen
- Lerninitiiierung und Lernsteuerung
- Binnendifferenzierung/ Maßnahmen individueller Förderung
- Breites Repertoire an Unterrichtsformen/ -methoden
- Sinnvolle Aufgabenstellungen geben

Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen

- Langfristig erziehender Unterricht
- An Werten und Erziehungszielen orientierte Lernsituationen
- Reaktion auf Störungen
- Deeskalierendes Handeln in Gewalt und Konfliktsituationen
- Erzieherische Tätigkeiten in außerunterrichtlichen Situationen (z.B. bei Pausenaufsichten, Klassenfahrten, Schulfesten, Unterrichtsgängen, Hausbesuchen, informellen Gesprächen)
- Erziehungskonzepte der Schule
- Kooperationen mit außerschulischen Partnern (z.B. Jugendhilfe)

- Vorbildfunktion

Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen

- Umsetzung rechtlicher Vorgaben und Konferenzbeschlüsse zur Leistungserziehung und -bewertung
- Einsatz diagnostischer Verfahren
- individuelle Förderplanung
- Beratung von Schüler*innen und Eltern zu Leistungsanforderungen, Beurteilungskriterien zu erbrachten Leistungen und Lernfortschritten
- Kriteriengeleitete Selbsteinschätzung der Schüler*innen

*Schüler*innen und Erziehungsberechtigte beraten*








- Schulische Beratungsanlässe
- Elternberatung
- Beratungssituationen
- Kooperation mit externen Beratungseinrichtungen (Jugendhilfe, schulpsychologischer Dienst, etc.)

Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten

- Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben in kollegialer Zusammenarbeit
- Kollegiale Beratung als Hilfe zur systematischen Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung
- Interne und externe Evaluationen
- systematische Unterrichts- und Schulentwicklung
- Schulische Gremien
- Schulinterne Zusammenarbeit und Kooperation mit schulexternen Partnern (u.a. Jugendhilfe, Kultur und Sport)

Quelle: Böhmann, M. & Schäfer-Munro, R. (2008): Kursbuch Schulpraktikum, Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen.

Zu 8: Kommunikations-, Arbeits- und Sozialformen

	<p>Lehrer*innenvortrag Keine Unterbrechung durch Beiträge oder Fragen von Schüler*innenseite. Die Kommunikation verläuft nur über die Lehrperson</p>	<pre> L S S S S S S S S S S S S S S </pre>
	<p>Gelenktes Unterrichtsgespräch Von der Lehrperson initiiertes und aufrechterhaltendes Gespräch (z. B.: „fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch“)</p>	<pre> L / \ / \ S S / \ / \ S S S S S S S S S S S S </pre>
	<p>Impulsgesteuerte Schüler*innen-Schüler*innen-Gespräche Von der Lehrperson angestoßene und nur selten unterbrochene Gespräche (z. B.: „offene Schüler*innendiskussion“)</p>	<pre> L S S S S S / \ / \ S S S S S </pre>
	<p>Schüler*innenvortrag Ein (oder mehrere) Schüler/innen tragen vor, ohne unterbrochen zu werden. (z. B.: Referat, Arbeitsergebnisse, Hausaufgaben, ...)</p>	<pre> S L S S S S S S S S S S S S S </pre>
	<p>Schüler*innen-Schüler*innen-Interaktion Keine Unterbrechung durch die Lehrperson (z. B.: Gruppenarbeit, Partnerarbeit)</p>	<pre> L S S S S S / \ / \ S S S S S </pre>
	<p>Einzelarbeit / Stillarbeit Schüler*innen üben, wiederholen, erarbeiten einen bestimmten Unterrichtsstoff. Die Lehrperson kontrolliert und berät gegebenenfalls.</p>	<pre> L S S S S S S S S S S S S S S </pre>
	<p>Kleingruppenarbeit Die Schüler*innen sitzen an Tischgruppen und arbeiten in längeren Phasen selbstständig. Die Lehrperson hat beratende Funktion.</p>	<pre> S S S S S S S S S S S S SS </pre>

5.13 Beispiele für Beobachtungsbögen

5.13.1 Phasen einer Unterrichtsstunde

Beobachten Sie verschiedene Phasen einer Unterrichtsstunde mithilfe der Tabelle.

Datum:

Klasse:

Fach:

Zeit (Uhrzeit, Minuten)	Phase (z. B. Einstieg, Erarbeitung, Problemaufriss, Sicherung, Abschluss)	Inhalt (z.B.: Übung des Aufschwunges, Bespre- chung der Hausaufgabe, Aufgabenstel- lung/Arbeitsauftrag: ...)

5.13.2 Hoher Anteil echter Lernzeit

Notieren Sie die Aktivitäten/ Inhalte der Stunde mithilfe der Tabelle. Legen Sie fest, was zur Lernzeit bzw. zur „anderen Zeit“ gehört und summieren Sie jeweils die Zeitdauer.

Datum:

Klasse:

Fach:

Zeit (Uhrzeit, Minuten)	Aktivitäten/ Inhalte (z.B. Übungsphase, Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch, Klassengeschäfte)

Lernzeit: Minuten
Andere Zeit: Minuten
(z. B. Orga, Störungen)

5.13.3 Methodenvielfalt im Unterricht

Notieren Sie mithilfe der Tabelle, welche Methoden in der Unterrichtsstunde zum Einsatz kommen.

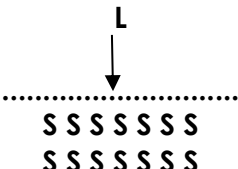
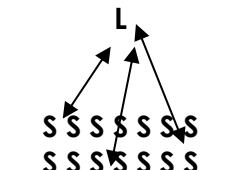
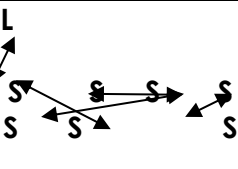
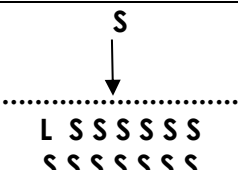
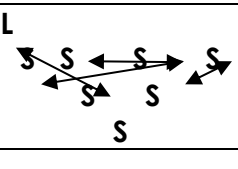
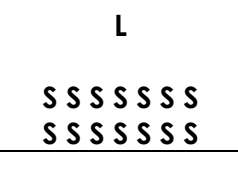
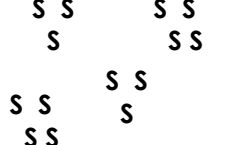
Datum / Uhrzeit:	Klasse:	Fach:
-------------------------	----------------	--------------

Zeit (Uhrzeit, Minuten)	Methode z.B.: Gruppenpuzzle, Kugellager, Partner*inneninterview	Inhalt

5.13.4 Methodenvielfalt: Arbeits- und Sozialformen im Unterricht

Notieren Sie die in der Unterrichtsstunde eingesetzten Sozialformen. Tragen Sie in die Spalte jeweils die Zeitdauer ein (geschätzt in Minuten). Kommen mehrere Phasen dieser Art vor, dann geben Sie für jede die Minutenzahl an.

Datum / Uhrzeit:	Klasse:	Fach:

Beschreibung	Zeit	Kommentar
		
		
		
		
		
		
		

Stellen sie in einer Gesamtbilanz für die Gesprächsanteile der Stunde zusammen:
 Überschlagen Sie jeweils die Gesprächsanteile der Lehrperson und der Schüler*innen.

- a) So hoch etwa war der Gesprächsanteil der Lehrperson: _____
 b) So hoch etwa war der Gesprächsanteil von Schüler*innen: _____

5.13.5 Individuelles Fördern

Protokollieren Sie in der Form des narrativen Protokolls alle Maßnahmen der individuellen Förderung, die Sie **beobachten** können. Als Hilfe dienen folgende Aussagen/ Leitfragen:

- Die Schüler*innen arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben.
- Es gibt nach Thema, Interessenschwerpunkten und Leistungsvermögen unterschiedliche Lehrbücher, Lernmaterialien und Arbeitshilfen.
- Die Schüler*innen können folgende zusätzliche Hilfen nutzen.
- Die Schüler*innen können zusätzliche Angebote nutzen.
- Alle, gerade auch die leistungsschwächeren Schüler*innen, werden angehalten, ihren individuellen Lernfortschritt zu reflektieren (Metakognition).
- Regelmäßig werden Lernschleifen eingebaut (Monitoring).
- In wie weit können die Schüler*innen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit selbst bestimmen?
- In wie weit können die Schüler*innen ihrem eigenen Lernweg folgen?
- In wie weit können die Schüler*innen über ihre Lerninhalte selbst bestimmen?
- In wie weit können die Schüler*innen in der Klasse Regeln und Abläufe mitbestimmen?

Narratives Protokoll der Maßnahmen der individuellen Förderung:		
Beobachtung 1:		
Datum:	Klasse:	Fach:

Protokollieren Sie in Form des narrativen Protokolls alle Maßnahmen der vorbereiteten Lernumgebung, die Sie **beobachten** können. Als Hilfe dienen folgende Aussagen/ Leitfragen:

- Gestaltet die Lehrperson einen gut strukturierten, in eindeutige Funktionsbereiche unterteilten Klassenraum?
 - Übersichtlichkeit
 - Orientierung und Sicherheit
 - Reizarmut
 - Funktionsbereiche sind unterteilt
 - Vermeidung von Staus und Störungen
 - Erzeugung von Wohlfühlumgebung
 - Berücksichtigung individueller Bedürfnisse
 - Sitzordnung
- Wie schafft es die Lehrkraft den Klassenraum/ die Sporthalle effektiv als **Lernort** zu nutzen?

Narratives Protokoll der Maßnahmen der individuellen Förderung:		
Beobachtung 1:		
Datum:	Klasse:	Fach:

5.13.7 Unterrichtsstörungen

Beobachten und analysieren Sie mehrere Unterrichtsstörungen mithilfe dieser Tabelle:

Datum:

Klasse:

Fach:

Zeitpunkt der Störung (Am Tag, in der Stunde):	Verursacher*in/ Ursache der Störung:	Art der Störung:	Reaktion der Lehrperson:

Verändert nach: Böhmann, M. & Schäfer-Munro, R. (2008), S. 177.

5.14 Reflexion: Unterrichtsbeobachtungen

Vor dem Praktikum

Bevor Sie ausgewählte Aspekte in Schule und Unterricht beobachten, machen Sie sich zu folgenden Fragen Gedanken:

- Welche/r Aspekt/e interessiert mich besonders?
- Was sind meine Vorannahmen / Hypothesen zu meiner Beobachtungsfrage?
- Was ist mein Erkenntnisinteresse (warum möchte ich das untersuchen)?
- Kann ich das, was ich untersuchen möchte, auch (in meinem Praktikum) beobachten? In welchen Situationen ist dies möglich?

Während dem Praktikum

Wenn Sie sich im Praktikum befinden, reflektieren Sie bitte Folgendes:

- Kann ich mein Beobachtungsvorhaben umsetzen?
- Muss ich Anpassungen vornehmen (falls ja, welche und warum)?
- Ist mein Beobachtungsbogen geeignet oder muss ich Veränderungen vornehmen?
- Wie geht es mir in der Rolle der/des Beobachtenden?
- In welchen Situationen kann ich meine Beobachtung leicht umsetzen, wann kommt es zu Schwierigkeiten?

Nach dem Praktikum

Nach dem Praktikum halten Sie Antworten auf die folgenden Fragen fest:

- Konnte ich mein Beobachtungsvorhaben im Praktikum umsetzen?
- Wie schätze ich die Qualität meiner Beobachtung ein?
- Konnte ich meine Frage mit der Methode der Beobachtung bearbeiten?
- Worauf würde ich beim nächsten Mal achten?
- Welche Erkenntnisse ziehe ich aus meiner Beobachtung?
- Wie habe ich die Methode der Beobachtung empfunden?

6. Forschendes Lernen im Eignungs- und Orientierungspraktikum

Sie haben nun verschiedene Formen der Beobachtung kennengelernt, die bestimmte Bereiche des Unterrichts in den Fokus nehmen. Im Eignungs- und Orientierungspraktikum sollen Sie sich mit einem Thema intensiv auseinandersetzen und dazu systematische Beobachtungen im Unterricht durchführen. Der Prozess des Forschenden Lernens bildet die Grundlage und wird nachfolgend einführend erläutert.

6.1 Forschendes Lernen – eine Einführung

Auszug aus: Schüssler, Schwier u.a. (2014). Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt S.139-141

Forschendes Lernen ist kein neues Konzept. Bereits seit den 1970er Jahren wird im Rahmen des Diskurses zur stärkeren Beteiligung von Studierenden an Wissenschaft und der Erhöhung ihrer Selbständigkeit davon gesprochen. Mittlerweile ist Forschendes Lernen ein über den Bereich der Lehrerbildung hinaus verbreiteter hochschuldidaktischer Ansatz.

Beim Forschenden Lernen in der *Lehrerbildung* handelt es sich um

„einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen“ (Boelhauve et al. 2004, 7).

Das Besondere am Ansatz des Forschenden Lernens ist, dass die Studierenden selbst forschend aktiv sind. Sie beschäftigen sich an kleinen, klar begrenzten Beispielen mit schulischen Handlungsfeldern und zentralen Tätigkeitsbereichen von Lehrkräften. Die Studierenden erforschen Aspekte der Schul- oder Unterrichtswirklichkeit, ihres eigenen oder fremden Unterrichts und üben, sich im Handlungsfeld Schule mit einer forschend-reflektierenden Haltung zu bewegen und einen distanzierten Blick einzunehmen. Idealerweise können sie so lernen, auch eigenes Handeln immer wieder aus einer gewissen Distanz heraus zu beobachten, zu reflektieren und zu korrigieren (vgl. Roters et al. 2009; Klewin/Schüssler 2012).

Mit Forschendem Lernen ist die Hoffnung verbunden, die Professionalitätsentwicklung der Studierenden in besonderem Maß zu fördern (vgl. Fichten 2012;

2010; Aeppli et al. 2011). Die Studierenden sollen in den späteren Beruf „eine fragend-entwickelnde und kritisch-reflexive Haltung mitnehmen“ (Fichten 2010, 130f.). Der Ansatz des Forschenden Lernens kann Perspektivwechsel ermöglichen und so einen neuen, einen anderen Blick auf Schule vermitteln (vgl. Feindt 2007). Ziel Forschenden Lernens ist nach Hofer „nicht einfach [...] Forschungsorientierung, sondern [...] der Aufbau professionellen Wissens in der späteren beruflichen Praxis“ (Hofer 2013, 314). Beim Forschenden Lernen geht es weniger um das *Ergebnis*, sondern vielmehr um den *Prozess* der Erkenntnisgewinnung und das Lernen der Studierenden. Forschendes Lernen betont also ihren „subjektiven Erkenntnisgewinn und Wissenszuwachs“ (Fichten 2010, 133). Forschung stellt hier vor allem Mittel zum Zweck des eigenen Lernprozesses dar, das Lernen der Studierenden steht also im Vordergrund. Zu diesem

„Lernen im ‚Medium‘ von Forschung [gehört], dass Studierende selbst eine sie interessierende Problemstellung entwickeln und diese regelgeleitet und systematisch untersuchen, um dabei neue Erkenntnisse zu gewinnen, wobei ‚neu‘ hier im Sinne ‚den Beteiligten bisher nicht bekannt‘ (Huber 2013, 16) zu verstehen ist“ (Fichten 2010, 133).

Forschendes Lernen ist anwendungsbezogen und zeichnet sich durch Feldnähe und Praxisrelevanz aus. Es ist dezidiert in einem Ausbildungskontext angesiedelt und dient der Professionalitätsentwicklung. Die Verortung in der jeweiligen Praxis ist der Dreh- und Angelpunkt der Projekte, wie folgendes auch heute noch aktuelles Zitat beschreibt:

„Für die meisten solcher Projekte [...] kommt der Praxis größte Bedeutung zu: als Ausgangspunkt (Motivation, Beobachtung, Problembewusstsein), als Integrationsebene (der Aspekte, Disziplinen, Nomenklaturen), als Übungs- und Erprobungsfeld, als Korrektur und Relativierung der Theorie [...]. Dies bedeutet eine neue Konzeption des Praktikums“ (BAK 1970, 27).

Veränderungsprozesse der Praxis sind beim Forschenden Lernen ausdrücklich beabsichtigt. Das kann sich zum Beispiel auf Aspekte der Unterrichtsentwicklung beziehen: Wenn das Frageverhalten einer Lehrkraft oder die Gestaltung des Unterrichtseinstiegs unter einem bestimmten Erkenntnisinteresse untersucht werden, kann die Lehrkraft aus den Befunden Schlussfolgerungen für ihr weiteres unterrichtliches Handeln ziehen. Analog gilt dies natürlich auch für andere Forschungsfelder, wie Schulentwicklungsfragen (z.B. Gestaltung von Ganztagsangeboten, Umsetzung von Inklusion) oder für Falldiagnose- und Förderung (→ Kapitel 6.3).

Damit rückt das Forschende Lernen in die Nähe der *Praxisforschung*: es zeigen sich deutliche Überschneidungen zu Lehrerforschung (*teacher research*) oder Handlungs- bzw. Aktionsforschung (*action research*). Im Schulbereich ist letztere die „systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Altrichter/Posch 1998, 13; vgl. auch Reimers 2005, 20). In Abgrenzung hierzu sind beim Forschenden Lernen nicht die Lehrkräfte, sondern die Studierenden die forschenden Subjekte.

Abschließend gewarnt sei vor einer verbreiteten inflationären und unscharfen Begriffsverwendung, wenn es um Forschendes Lernen geht.

„Die Forderung ‚Forschendes Lernen‘ war eingängig von Anfang an und sagt sich leicht in allerhand programmatischen Reden. Wäre ‚Forschendes Lernen‘ in der Praxis so verbreitet wie der Gebrauch der Floskel seit der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz (BAK 1970) inflationär ist, wären weitere Plädoyers überflüssig. Naturgemäß sind die Konturen des Begriffs bei so vielfältiger Ausbreitung unscharf geworden“ (Huber 2009, 9).

6.2 Phasen des Forschenden Lernens

Auszug aus: Schüssler, Schwier u.a. (2014). Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt S. 152-161

In der Literatur gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen und Teilschritte zur Strukturierung und Gestaltung des Forschungsprozesses. In Abbildung 6.5 zum studentischen Forschungszyklus sind zentrale Schritte und Elemente dargestellt, die im Folgenden näher erläutert werden.



Abb. 6.5: Studentischer Forschungszyklus

Schritt 1: Themenfindung und theoretische Fundierung

Zu Beginn jedes Forschungsvorhabens steht die Themenfindung: Um welche Gegenstände könnte es bei der geplanten Untersuchung gehen?

...

Um dem Anspruch Forschenden Lernens gerecht zu werden, ist es notwendig, das Thema theoretisch zu fundieren. Dazu gehört natürlich auch eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur, um das Thema theoretisch einzubetten. Vielleicht gibt es ja auch schon Untersuchungen zu gleichen oder angrenzenden Themen, auf die Bezug genommen werden kann.

Schritt 2: Forschungsfrage

Das thematische Anliegen, sprich der Forschungsgegenstand, sollte nun übersetzt werden in die Formulierung einer oder mehrerer Forschungsfragen. Eine geeignete Fragestellung zu entwickeln, kann sich als Herausforderung entpuppen. Es ist deshalb sinnvoll, sich frühzeitig mit dem Entwickeln angemessener Fragestellungen zu beschäftigen. Grundsätzlich zu unterscheiden ist bereits bei der Fragestellung zwischen einem

- *hypothesengenerierendes Forschungsdesign*, z.B. „Wie gehen SchülerInnen mit schlechten Noten in Klausuren um?“

und einem

- *hypothesenüberprüfendes Forschungsdesign*, z.B. „Finden sich die bekannten Befunde zum mathematischen Selbstkonzept von Mädchen und Jungen auch in dem Mathematikgrundkurs der Praktikumsschule?“

Eine besondere Aufgabe stellt die sinnvolle *Eingrenzung* der Forschungsfrage dar. Oft sind Forschungsfragestellungen zu weit gefasst oder schwer zu überprüfen. Es ist wichtig, dass Studierende hier bereits in einem frühen Stadium des Forschenden Lernens, aber auch über den Forschungsprozess hinweg, entsprechend Beratung finden.

Manche Forschungsfragestellungen sind der Beobachtung schwer zugänglich, z.B.:

„Ist die Motivation der SchülerInnen größer beim Frontalunterricht oder bei offenen Unterrichtsformen?“ oder „Wie ist die Stimmung in Klasse X“?

Motivation lässt sich nicht direkt für die Beobachtung operationalisieren, sondern ist immer schon ein Ergebnis der Interpretation beobachtbarer Variablen. Stimmung lässt sich schlecht messen.

Hände weg auch von klassischer Wirkungsforschung, die der Überprüfung durch eine Kontrollgruppe bedarf. Folgende Fragen sind beispielsweise schwer überprüfbar:

Angewandt in einer Klasse müsste der gleiche Gegenstand mit beiden Unterrichtsformen behandelt werden – so aber lassen sich die Lerneffekte des vorangegangenen Unterrichts nicht von den Effekten des nachfolgenden Unterrichts isolieren. Alternativ wäre die Überprüfung mittels einer Kontrollgruppe denkbar (z.B. Parallelklassen). Dann werden die Ergebnisse allerdings durch zu viele Variablen beeinflusst, die schlecht voneinander zu isolieren sind. In einem begrenzten Setting wie dem Praxissemester ist dies nicht ernsthaft zu bewältigen.

Stattdessen sollten Studierende versuchen, Fragestellungen gegenstandsangemessen und überprüfbar zu formulieren. Die beliebte Fragestellung „Lernen die SchülerInnen mehr im Frontalunterricht oder in offenen Unterrichtsformen?“ könnte folgendermaßen umgewandelt werden: „In welcher Unterrichtsform nehmen SchülerInnen für sich selbst einen größeren Lernfortschritt wahr: im Frontalunterricht oder in offenen Unterrichtsformen?“

Schritt 3: Forschungsskizze

Im ersten Drittel des Forschungsprozesses ist es üblich eine Forschungsskizze (Projektskizze, Exposé, Forschungsdesign etc.) zu erstellen, die den Studierenden über den ganzen Forschungsprozess hinweg Orientierung gibt.

(Anmerkung: Im Rahmen des Forschenden Lernens im EOP wird keine Forschungsskizze angefertigt)

Schritt 4: Methoden, Instrumente, Stichprobe

Zu den zentralen Bestandteilen des Forschungsdesigns gehört die Beschreibung von Forschungsmethoden, Instrumenten und Stichprobe. Ein detaillierter Überblick über Erhebungsmethoden und -instrumente findet sich in Kapitel 6.5 dieses Studienbuchs.

(Anmerkung: Im EOP ist die Untersuchungsmethode die Beobachtung)

Schritt 5: Datenerhebung, -auswertung und -interpretation

Ebenso ist es wichtig, bereits bei der Entwicklung des Forschungsdesigns die Schritte der Datenerhebung, -auswertung und -interpretation zu berücksichtigen. Oftmals wird so viel Energie für die Suche nach Erhebungsmethoden aufgewendet, dass Fragen der Auswertung und Interpretation nur am Rande behandelt werden. Kapitel 6.5 gibt auch Anregungen für die Ausgestaltung dieser Schritte.

Schritt 6: Forschungsbericht und Reflexion

Am Ende des Forschungsprozesses in der Schule steht in der Regel ein Forschungsbericht (Ergebnisbericht, Projektbericht etc.). Dafür können Teile der Forschungsskizze verwendet werden. Diese muss natürlich an den tatsächlichen Ablauf des Forschungsprozesses angepasst und um die Ergebnisse von Datenauswertung und -interpretation ergänzt werden.

Gliederungsstruktur und Checkliste für den Forschungsbericht

Erkenntnisinteresse und Themenfindung

Um welches Anliegen bzw. welches Problem ging es bei Ihrem Forschungsvorhaben? Warum haben Sie sich entschieden, sich ausgerechnet mit diesem Gegenstand zu beschäftigen, was war Ihr Erkenntnisinteresse? Welche Relevanz hat die Thematik für Sie oder für Ihr Praxissemestersetting?

Forschungsstand und Theoriebezug

Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse liegen zu der von Ihnen gewählten Thematik bereits vor? Was sind wichtige Positionen in der Fachliteratur, gibt es widersprüchliche oder konkurrierende Aussagen? Auf welche Theorien oder Erklärungsansätze konnten Sie sich bei der Erforschung Ihres Anliegens stützen? Weshalb erschienen Ihnen gerade diese Theorien oder Erklärungsansätze relevant zur Untersuchung der von Ihnen gewählten Thematik?

Forschungsfrage

Auf welche Fragestellung(en) wollten Sie mit Ihrem Forschungsvorhaben eine Antwort finden?

Methoden, Instrumente, Stichprobe

Mit welchen Methoden und Instrumenten der Datenerhebung haben Sie gearbeitet?

Welches waren Stichprobe und zeitlicher Rahmen Ihrer Untersuchung?

Welche Auswertungsmethoden haben Sie benutzt?

Inwiefern konnten Ihnen die gewählten Methoden helfen, Ihre Fragestellung zu bearbeiten? Welche Implikationen haben sich aus den gewählten Erhebungsmethoden und -instrumenten für die Auswertung ergeben?

Datenerhebung und -auswertung

Beschreiben Sie neben den Erhebungsmethoden unbedingt auch die Auswertungsmethoden. Welche eventuellen Schwierigkeiten haben sich bei der Erhebung und Auswertung gezeigt und wie sind Sie diesen begegnet?

Ergebnisdarstellung und -reflexion

Beschreiben Sie die Befunde Ihrer Untersuchung in einem Bericht und interpretieren Sie diese. An vielen Standorten (Universität und/oder Schule) haben Sie auch die Gelegenheit, Forschungsdesign und Ergebnisse Ihrer Untersuchung zu präsentieren. Bereiten Sie in diesem Fall eine entsprechende Präsentation vor. Haben sich durch die gemeinsame Reflexion eventuell noch weitere Impulse für die Interpretation der Befunde ergeben?

Der Bericht muss den Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens Rechnung tragen.

Fazit und Ausblick

Bringen Sie Ihre Ergebnisse auf den Punkt. Wagen Sie – wenn Sie möchten – einen Ausblick (z.B. Ideen für weiteren Forschungsbedarf).

Literatur

Geben Sie einen Überblick über die verwendete Fachliteratur.

Anhänge

Erhebungs- und Auswertungsinstrumente, Auszüge aus Transkriptionen etc.
Was Ihnen sonst noch relevant und wichtig erscheint.

6.3 Reflexion: Forschendes Lernen

Reflektieren Sie abschließend Ihren Forschungsprozess:

Vorbereitung der Beobachtungsstudie:

- War meine Fragestellung passend gewählt?
- War mein theoretischer Hintergrund passend gewählt?
- War mein Erhebungsinstrument (Beobachtungsbogen) passend gewählt?

Durchführung der Beobachtungsstudie (vgl. Kap. 5.14)

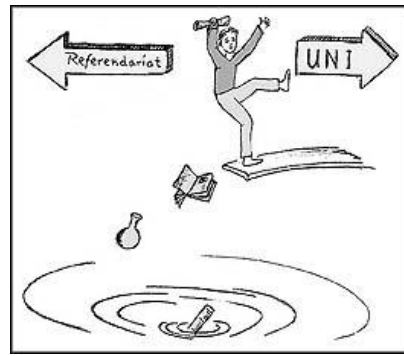
Auswertung und Interpretation der Beobachtungsstudie:

- Habe ich meine Ergebnisse neutral dargestellt?
- Wie schätze ich die Qualität meiner Beobachtungsergebnisse ein? Für wie aussagekräftig halte ich meine Ergebnisse?
- Habe ich ausschließlich Interpretationen vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse vorgenommen? (Oder habe ich eventuell unzulässig weitreichende Rückschlüsse gezogen, für die es in meinen Ergebnissen keine Anhaltspunkte gibt?)
- Habe ich meine Interpretation vor dem Hintergrund der zuvor bearbeiteten oder neuer Literatur vorgenommen?
- Habe ich Schlüsse für meinen weiteren beruflichen Entwicklungsprozess auf Grundlage meiner Beobachtungen gezogen?

7 Wie wird Unterricht geplant?

7.1 Aspekte der Unterrichtsvorbereitung

1. Themensuche – um was soll es gehen?
2. Voraussetzungen – worauf muss ich achten?
3. Sachanalyse – wie geht das genau?
4. Ziele / Kompetenzen – was sollen die Schüler*innen nach der Stunde können? – oder warum mache ich das überhaupt?
5. Methoden – wie mache ich das/womit lassen sich die Ziele erreichen?
6. Medien / Materialien – was brauche ich für meine Stunde?
7. Phasierung von Unterricht – was passiert wann?
8. Der Stundenverlaufsplan
9. Die Nachbesprechung – wie war ich?



7.2 Themensuche – um was soll es gehen?

- Betreuungslehrer gibt ein Thema vor
- Nächstes Thema im (Kern-)Lehrplan
- Eigene Interessen, Themenschwerpunkte
- Schulbuch
- Aktuelle Ereignisse
- ...

7.3 Voraussetzungen – worauf muss ich achten?

Anthropologisch psychologisch (der Einzelne)	Situativ (die Klasse/Lerngruppe)	Sozial-kulturell (Umfeld/Gesellschaft)
<p>Schüler*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht, Alter, Entwicklungsstand, Herkunft, Nationalität, Konfession • Außenseiter, Problemschüler*in, starke/ schwache Schüler*in, Spezialisten • Vorwissen, Lernstand, Leistungsmöglichkeiten, Motivation • Lerninteressen, außerschulische Lernerfahrungen <p>Lehrer*in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geschlecht, Alter, Konstitution, Biographie • Ausbildungsstand, Motivation, besondere Leistungsmöglichkeiten, Interessen • Sachkompetenz, Lehrstil, Lehrer*innenpersönlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenstufe, Kurs, spezielle Kurse wie Profilkurse, Differenzierung etc. • Zahl, Geschlecht, Alter, Herkunft, Nationalität, Konfession der Schüler*innen • Sitzordnung • Geschichte, Klima, Gruppenbildung der Klasse • Leistungsstand, Arbeitshaltung, Beherrschung von Sozialformen, Arbeitstechniken, Methoden • Gestaltung und Ausstattung des Klassenraums (Schmuck, Schülerarbeiten, Medien, Arbeitsmittel) • Vorausgegangener Unterricht, Vorwissen • Ort der Stunde im Stunden-/Wochenplan 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulart, spezielles Schulprofil, besondere Lehr-/Bildungsangebote • Einzugsbereich, soziale Schichtung, sonstiges Schulangebot • Kollegium (Größe, Geschlechterverhältnis, Alter, Teilzeitkräfte, Referendar*innen) • Rahmenrichtlinien, Lehrpläne, Arbeitsvorgaben, Verordnungen (z.B.: Zahl der Klassenarbeiten, Benotung) • Spezielle Arbeitspläne der Schule oder Fächergruppen, Schulcurriculum • Ausstattung mit Lehr- und Lernmitteln, Fachräumen, Kopierer, Druckerei, Schülerbibliothek, Lehrerbibliothek

Quelle: Kretschmer, H & Stary, J (1998). Schulpraktikum. Berlin: Cornelsen Verlag.

7.4 Sachanalyse

Die themenorientierte Sachanalyse beginnt mit einer fachwissenschaftlich/ fachlichen Beschäftigung mit sachlichen Grundlagen und der Aneignung von Grundwissen über das Unterrichtsthema. Diese muss nicht schriftlich dargelegt werden. In der schriftlichen Analyse muss anschließend die Sache (z.B. die Floptechnik im Hochsprung) auf die Lernsituation und Lerngruppe bezogen und mit den Intentionen zum Unterrichtsthema verbunden werden.

7.5 Ziele / Kompetenzen – was sollen die Schüler*innen nach der Stunde können? – Oder: Warum mache ich das überhaupt?

Die kompetenzorientierten Kernlehrpläne bilden die Basis für die Formulierung der Ziele / Kompetenzerweiterungen. In diesen Lehrplänen stehen die erwarteten Lernergebnisse und beschreiben diese (im Fach Sport) auf Grundlage von Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern. Man kann man sich also bei der Stundenplanung daran orientieren und gibt im Stundenentwurf die Kompetenzen an, die in der geplanten Stunde erweitert werden sollen. Man kann im Fach Sport die Kompetenzen in vier Kompetenzbereiche einordnen:

- **Bewegungs- und Wahrnehmungskompetenz** (die Fähigkeit, in sportlichen Handlungssituationen flexibel und genau wahrzunehmen, um daraus Handlungsentscheidungen abzuleiten. Andererseits Kompetenzen in den Bereichen psycho-physischer, technisch-koordinativer, taktisch-kognitiver und ästhetisch-gestalterischer Fertigkeiten und Fähigkeiten, um situationsangemessen erfolgreich handeln zu können.)
- **Methodenkompetenz** (grundlegende Verfahren, sportbezogene Informationen und relevantes Fachwissen zu beschaffen, aufzubereiten, zu strukturieren und anzuwenden, um sachgerecht mit Problemstellungen umgehen zu können.)
- **Urteilskompetenz** (die kritische Auseinandersetzung mit dem erarbeiteten fachlichen und methodischen Hintergrundwissen und der erlebten sportlichen Wirklichkeit, indem das selbstständige, auf Kriterien gestützte begründete Beurteilen im Mittelpunkt steht)

Für eine Stundenplanung im Bereich Sport könnte man also folgendes angeben:

- Die Stunde kann zu folgender/-en Perspektive(n) zugeordnet werden (max. zwei):
- Die Stunde wird durch folgende(s) Inhaltsfeld(er) strukturiert:
- Folgende(s) Bewegungsfeld(er) und Sportbereich(e) wurden ausgewählt:
- Folgende Kompetenzen sollen innerhalb der Stunde erweitert werden (siehe Rahmenvorgaben und Kernlehrpläne Sport NRW):

7.6 Methoden – wie mache ich das? / Womit lassen sich die Ziele erreichen?

Methodisches Dreieck: Methode muss zum *Thema*/zur Sache passen, zur *Lerngruppe*/Klasse und zur *Lehrperson*/ zu mir.

Beispiele: Frontalunterricht, Gruppenarbeit (Gruppenpuzzle, gleiche Themen, unterschiedliche Themen, ...), Partnerarbeit (Partnerinterview, Austausch, ...) Einzelarbeit/Stillarbeit, Schüler*innenpräsentationen, Lehrervortrag, Internetrecherche, Kugellager, Kartenabfrage, Experiment, Rollenspiel, Exkursion, Diskussion, Talkshow, Textarbeit, kreatives Schreiben, Theaterspiel, Gesprächskreis usw.)

7.7 Medien / Materialien – was brauche ich für meine Stunde?

- Welche Bücher haben die Schüler*innen – sind genügend Exemplare vorhanden?
- OHP, Beamer, DVD-Player, Fernseher, DVD, CD-Spieler, Computer, Kopfhörer
- Stifte, Plakate, Kleber, Scheren
- Arbeitsblätter
- Modelle, Karten, Atlanten, Lektüren
- Mikroskope, Reagenzgläser, Bunsenbrenner, Sicherheitsbrillen
- Experten, Tiere, Sportgeräte, Musikinstrumente, Tafel, Pinnwand
- Fachräume, Computerräume, abdunkelbar?
- Lassen sich die Tische für Gruppenarbeiten verschieben?
- Bälle, Körbe, Tore, Bänder, Seile, Rollbretter, Badminton/Tischtennis Schläger, Tischtennisplatten, Matten, Musikanlage, ...

7.8 Phasierung von Unterricht – Abfolge der Aktionen während der Stunde

Denken Sie an den Wechsel von Phasen, in der die Schüler*innen selbstständig arbeiten und Phasen, in denen mit der ganzen Klasse gearbeitet wird (**Sandwichprinzip, Anhang II.VII**). Sonst wird es langweilig für die Schüler*innen und anstrengend für Sie.

Man kann meistens drei Hauptphasen unterscheiden. Die einzelnen Phasen haben unterschiedliche Funktionen:

- **Einleitung/Einstieg:** Begrüßung, Hinführung, Motivation, Problemaufriss, Anschauung, Zielangabe, Stoffvermittlung, ...
- **Hauptteil/Erarbeitung:** Erarbeitung neuer Inhalte, geistige Verarbeitung, praktisches Tun, Lösungssuche, Einüben, Vertiefen, ...
- **Abschluss/Sicherung:** Auswerten, Darstellen, Präsentieren, Üben, Übertragen, Anwenden, Auswerten, Zusammenfassen, ...

7.9 Der Stundenverlaufsplan⁴

Zur Übersichtlichkeit wird ein Verlaufsplan angefertigt, der zur Orientierung während der Unterrichtsstunde auf das Pult gelegt werden kann.

Phase	Inhaltliche Schwerpunkte	Sozialform / Lehr- Lern- form	Medien / Materia- lien	Didaktisch-methodische Kurzerläuterungen	Min
Begrü- bung	Die eigene Person vorstellen und die Schüler*innen begrüßen	Frontal	z.B.: Tafel	Die/ der Praktikant*in schreibt den Namen auf die Tafel;	2'
Einstieg	Die Schüler*innen neugierig machen, ein Problem aufzeigen, Comic/Bild/Zeichnung vorlegen, die Schüler*innen verblüffen, einen Film zeigen, ein Hörbeispiel, Musik	Frontal	Comic Bild Zeichnung CD Film Folie Advance Organizer Agenda	Die Schüler*innen sollen auf ein Problem / Phänomen aufmerksam gemacht werden, aus dem sich die weiteren Lernschritte zur Lösung ergeben.	8'
Erar- beitung I	Das Problem wird definiert und Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt; Die Schüler*innen bekommen Aufgaben; Erläuterung der Vorgehensweise	Unterrichts- gespräch		Transparenz des Stun- denthemas und -ablaufs	10'
Siche- rung	Die Ergebnisse werden zusammengetragen (Erstellen eines Schaubildes) und wichtige Erkenntnisse im Heft notiert	Schüler*in- nenvor- träge, Vor- tragen der Ergebnisse,	Plakate, Folien, Un- terrichts- gespräch	Die Ergebnisse werden vor- getragen, zusammengefasst und für die Schüler*innen nachvollziehbar gesichert (z.B.: durch Hefteintrag, Ta- felbild, Arbeitsblatt o.ä.)	10'
Refle- xion	Die Ergebnisse werden eingeordnet und auf ihre Bedeutung hinterfragt	Lehrperson stellt Refle- xionsfragen	Unter- richtsge- spräch	Die Bedeutung der Ergeb- nisse wird ins Bewusstsein der Schüler*innen gehoben	8'
Ab- schluss	Ausblick auf die nächste Stunde, stellen der Hausaufgabe, Verabschiedung	Frontal	Arbeits- blatt für die Haus- aufgabe	Die Schüler*innen sollen in der Hausaufgabe das Ge- lernte anwenden und durch den Ausblick einen Anknüp- fungspunkt für die nächste Stunde haben.	5'

→ **Merke:** Die Ausführungen zur Planung einer Unterrichtsstunde können auch Inhalte eines schriftlichen Stundenentwurfs sein (z.B.: im Praxissemester oder Vorbereitungsdienst).

⁴ Ein differenzierteres Beispiel für einen Stundenverlaufsplan in Anlehnung an das sog. Sandwich-Prinzip nach Wahl (2006) findet sich in Anhang II.VIII)

7.10 Die Nachbesprechung: Möglichkeiten zur Selbstreflexion



Unterrichten ist immer geprägt von einer emotionalen Dimension. Wer unterrichtet und dabei beobachtet wird, steht sowohl in seinem persönlichen als auch in seinem beruflichen Selbstkonzept zur Disposition – und macht sich daher angreifbar. Die Nachbesprechung sollte möglichst in ungestörter Atmosphäre, als Dialog und in enger Anlehnung an Ihre konkrete Stundenplanung und Unterrichtsdurchführung stattfinden.

- Eventuell der betreuenden Lehrperson einen Verlaufsplan abgeben und Beobachtungsschwerpunkte vereinbaren.
- Zunächst allgemein formulieren, was gut funktioniert hat, was nicht funktioniert hat, was anders gelaufen ist als geplant, was einen erstaunt hat, womit man nicht gerechnet hätte usw. und dies schriftlich festhalten.
- Wie habe ich mich in der Rolle als Lehrer*in gefühlt?
- Wie haben die Schüler*innen auf mich reagiert?
- Beobachtungen besprechen und zwei Punkte festhalten, auf die man beim nächsten Mal genauer achten möchte.

Die Unterrichtsnachbesprechung orientiert sich häufig an verschiedenen unterrichtsstrukturellen Schwerpunkten und verläuft oftmals in drei Stufen:

1. Die „naive“ Stufe

Mit z.B. folgenden gefühlsbetonten Bemerkungen zur Stunde:

- „Was ich zuerst einmal sagen möchte“ - der/die Unterrichtende -
- „Was mir gut gefallen hat“ - alle Beteiligten -
- „Wie habe ich mich während meines (Sport-)Unterrichts gefühlt?“...

2. Die Stufe der didaktisch-methodischen Analyse

In dem Moment, in dem Sie nach Antworten auf Ihr gefühlsmäßiges Urteil und somit Begründungen für Handlungsweisen und Unterrichtsabläufe suchen, begeben Sie sich auf die Ebene der didaktisch-methodischen Analyse:

- „Wurden die Unterrichtsziele erreicht? Wenn nicht, warum nicht?“
- „Wie war die Unterrichtsatmosphäre?“
- „War das Anforderungsniveau angemessen?“
- „War die Erreichbarkeit der Lerngruppe (Ansagen; Spielerklärungen...) durch meine Raumregie, Sprache und Körpersprache immer gewährleistet?“...

3. Die Stufe der zusammenfassenden Evaluation

- „Was halte ich heute systematisch fest?“
- „Was habe ich in der Stunde vermittelt?“
- „Was haben die Schüler*innen in der Stunde gelernt?“
- „Woran messe ich den Lernerfolg der Schüler*innen?“
- „Was habe ich selbst gelernt (vgl. Lehrer*innenkompetenzen...)?“
- „Woran möchte ich in Zukunft arbeiten?“...

Seien Sie sich bewusst darüber, dass ehrliche und differenzierte Unterrichtsnachbesprechungen für Ihre persönliche Weiterentwicklung zum professionellen Lehrer/ zur professionellen Lehrerin von zentraler Bedeutung sind. Betrachten Sie diese Form der Unterrichtsreflexion von Beginn an als natürliche Einheit mit Ihrer Unterrichtsplanung und Durchführung. Je häufiger Sie dies üben, desto eher wird es Ihnen auf der einen Seite gelingen die unterschiedlichen Komponenten von Unterrichtsgestaltung differenziert zu betrachten, auf der anderen Seite dann aber auch wieder deren Zusammengehörigkeit und Abhängigkeiten zu erkennen.

8 Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15–34.
- Böhmman, M. & Schäfer-Munro, R. (2008). *Kursbuch Schulpraktikum, Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen*. Beltz.
- Brophy, J. (2002). *Gelingensbedingungen von Lernprozessen*. Material im Rahmen der Lehrerfortbildungsmaßnahme des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext internationaler Organisationen*. WAXMANN.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kretschmer, H. & Stary, J. (1998). *Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren*. Cornelsen Lehrbuch.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), S. 7-16.
- Lohmann, G. (2007). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen* (4. Aufl., Neubearb.). Cornelsen.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik- eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden II: Praxisbandband*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- MSW NRW (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für Lehrerbildung und in den Ausbildungsschulen*.
- Nolting, H.-P. (2003): Unterrichtsstörungen. Möglichkeiten zur Störungsprävention und Konfliktlösung. *Schulmagazin 5-10*, 71(1), 53-56.
- Prenzel, H. (2006). Pädagogik der Vielfalt. *Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Beltz
- Schüssler, R., Schwier, V. u.a. (2014). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren* (S.139-141). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sturm, T. (2012). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26(2), S. 25-32.
- Topsch, W. (2002). *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Beltz Verlag
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Klinkhardt
- Wernich, R. & Lütje-Klose, B. (2006). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Winkel, R. (2006). *Der gestörte Unterricht*. Schneider.

9 Literaturempfehlungen

Allgemeine Ratgeber zum Schulpraktikum

1. Böhmann, M. & Schäfer-Munro R. (2008). *Kursbuch Schulpraktikum, Unterrichtspraxis und didaktisches Grundwissen*. Weinheim und Basel: Beltz.
2. Bovet, G. & Huwendiek, V. (2014). *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
3. Esslinger-Hinz, I. (2016). *Dein Praktikumscoach: Basics und Survival-Tipps für das Schulpraktikum*. Weinheim und Basel: Beltz
4. Floß, P., Gleser, C., Rotermund, M. & Winter, A. (2012). *Das allgemeindidaktische Schulpraktikum: Schulpädagogisches Orientierungswissen und Anregungen zum forschenden Lernen in der Schule. Ein Studienbuch für angehende und junge Lehrerinnen und Lehrer*. Stuttgart: Raabe.
5. Kretschmar, H. & Stary, J. (2010). *Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
6. Topsch, W. (2004). *Grundwissen für Schulpraktikum und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.

Unterrichtsentwicklung und neue Lernkultur

7. Brüning, L. & Saum, T. (2006). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Mühlheim: NDS.
8. Gudjons, H. (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
9. Hinz, A. (2004). *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?* In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
10. Horster, L. & Rolff, H.G.: *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen einer reflektorischen Praxis*. Beltz Verlag Pädagogik, Weinheim und Basel.
11. Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
12. Paradies, L., Linser, H.J. & Greving, J. (2007). *Diagnostizieren und Fördern*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
13. Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Handlungsfelder des Lehrerberufs

14. KMK (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014
15. Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
16. Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2018). *Inklusive Bildung und Sonderpädagogik- eine Einführung*. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*
17. MSW NRW (2016). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für lehrämter in den Zentren für Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*.
18. Nolting, H.-P. (2003). *Unterrichtsstörungen. Möglichkeiten zur Störungsprävention und Konfliktlösung*. *Schulmagazin 5 bis 10*, 1, 53-56.

19. Paradies, L., Wester, F. & Greving, J. (2005). *Leistungsmessung und –bewertung*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
20. Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim [u.a.]: Beltz
21. Winkel, R. (2006). *Der gestörte Unterricht*. Hohengehren: Schneider.

Unterrichtsmethoden

22. Brenner, G. & Brenner, K (2005). *Fundgrube Methoden I. Für alle Fächer*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
23. Greving, J. & Paradies, L. (1996). *Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
24. Mattes, W. (2005). *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.
25. Meyer, H. & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
26. Meyer, H. & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden II: Praxisbandband*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Wissenschaftliches Arbeiten und Forschung in der Schule

27. Burkard, C. & Eikenbusch, G. (2000). *Praxishandbuch Evaluation in der Schule*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
28. Esselborn-Krumbiegel, H. (2008). *Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben*. Stuttgart: UTB.
29. Franck, N. & Stary, J. (2011). *Die Technik wissenschaftlichen Arbeitens. Eine praktische Anleitung*. Stuttgart: UTB.
30. Karmasin, M. & Ribing, R. (2012). *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten: Ein Leitfaden für Seminararbeiten, Bachelor-, Master- und Magisterarbeiten sowie Dissertationen*. Stuttgart: UTB.

Allgemein empfehlenswert zu verschiedenen Themen

Jahreshefte des Friedrich-Verlags

- 2005: Lernen
- 2007: Guter Unterricht
- 2008: Individuell lernen – kooperativ arbeiten
- 2009: Erziehen – Klassen leiten
- 2014: Fördern
- 2015: Unterrichtsstörungen
- 2016: Lehren
- 2017: Eltern

10 Anhang

I) Handlungsfelder

I.1) Handlungsfeld U: Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen⁵

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Die Absolventinnen und Absolventen

- können aus den einschlägigen Erziehungs- und Bildungstheorien Zielperspektiven und Handlungsprinzipien ableiten,
- verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht unter Berücksichtigung der Leistungsheterogenität,
- wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne aus,
- integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz und
- überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens und reflektieren die Passung zu den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schüler*innen.

Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schüler*innen und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Die Absolventinnen und Absolventen

- regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie,
- gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten,
- stärken bei Schülerinnen und Schülern ihre Lern- und Leistungsbereitschaft und
- führen und begleiten Lerngruppen.

Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Die Absolventinnen und Absolventen

- vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien und
- vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.

⁵ Grundlage für das Kerncurriculum sind die Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften der KMK in der Fassung vom 12.6.2014. Die nachfolgenden Ausführungen zu den Kompetenzen orientieren sich am Kerncurriculum NRW, die von den Ausführungen der Standards für Lehrerbildung der KMK (geringfügig) abweichen.

Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren der Entwicklung des Lernens von Schülerinnen und Schülern* und für Schüler*innen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

**Diese Beschreibung schließt Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein. Sie trägt zugleich dem Umstand Rechnung, dass die im bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich „Erziehen“ zu berücksichtigender Unterschiedlichkeit sich nicht vor allem durch eine Behinderung begründet.*

Die Absolventinnen und Absolventen

- erkennen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen - auch gesundheitliche - sowie Barrieren, realisieren pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen. Sie nutzen hierbei die Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen,
- unterstützen individuell und arbeiten mit den Eltern der Schüler*innen vertrauensvoll zusammen und
- beachten die soziale und kulturelle Diversität in der jeweiligen Lerngruppe.

I.II) Handlungsfeld E: Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen

Kompetenz 4 (siehe Handlungsfeld U)

Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Die Absolventinnen und Absolventen

- reflektieren Werte und Werthaltungen und handeln entsprechend,
- üben mit den Schülerinnen und Schülern eigenverantwortliches Urteilen und Handeln schrittweise ein und
- setzen Formen des konstruktiven Umgangs mit Normkonflikten ein.

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Die Absolventinnen und Absolventen

- gestalten soziale Beziehungen und soziale Lernprozesse in Unterricht und Schule,
- erarbeiten mit den Schülerinnen und Schülern Regeln des Umgangs miteinander und setzen sie um und
- wenden im konkreten Fall Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung an.

Mit dem Begriff „Unterrichtsstörungen“ werden verschiedene Geschehnisse bezeichnet, die den Unterricht stören. Eine einheitliche Definition dieser Unterrichtsstörungen ist kaum möglich, da dieser Begriff normabhängig ist. Was die Normen und Regeln aussagen hängt vom jeweiligen Kontext ab. Unterschiedliche Erwartungen, Normenvorstellungen und Bewertungen von Schüler*innen- und Lehrer*innenseite erzeugen fast unausweichlich Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme.

Hier zwei Definitionen von Unterrichtsstörungen:

„Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.“ (Winkel 2006, S. 29).

„Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.“ (Lohmann 2007, S. 14).

Die Unterrichtsstörungen können als äußere Störung, z.B. durch Straßenlärm, Durchsagen oder Geräusche vor dem Klassenzimmer oder durch Schüler*innen- oder Lehrer*innenverhalten innerhalb des Klassenzimmers entstehen.

Im Klassenzimmer gibt es verschiedene Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen:

- Verbales Störverhalten/ akustische Störungen
- Geistige Abwesenheit
- Mangelnder Lerneifer/ Verweigerung
- Motorische Unruhe
- Aggressives Verhalten

Unterrichtsstörungen können auch als Signale der Schüler*innen aufgefasst werden, dass

- der Unterricht als langweilig oder uninteressant wahrgenommen wird,
- die Schüler*innen gerade unter anderen Problemen leiden, die sich im Unterricht entladen
- die Normen der Lehrperson in Frage gestellt werden
- auf eine andere Weise gelernt werden möchte
- den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit des Unterrichts nicht klar ist

Lehrerinnen und Lehrer wie Schüler*innen können gleichermaßen von Unterrichtsstörungen beeinträchtigt werden: Die Lehrperson, weil der reibungslose Ablauf des Unterrichtsgeschehens nicht mehr gewährleistet ist und die Schüler*innen, weil sie im Lernprozess gestört werden. Die Lehrerinnen und Lehrer und Schüler*innen sind ein System, die im schulischen Kontext voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen. Durch Kommunikation der verschiedenen Akteure in diesem System entstehen informelle oder formelle Regeln und Normen, die durch die Aushandlung der Gruppenmitglieder untereinander vereinbart, gestaltet und modifiziert werden können. Auf Störungen im Unterricht folgen in der Regel reaktive Maßnahmen, die im Idealfall die Störung beenden. Die Bedingungen, die zur Entstehung der Regelverletzung geführt haben, müssen überprüft werden, sodass neue Handlungsoptionen eröffnet werden können, die im Idealfall zukünftig diese Problemsituation verhindern.

Präventive Maßnahmen führen dazu, dass unerwünschte Störungen verhindert werden oder diesen frühzeitig entgegengewirkt werden kann. Dabei ist die effektive Klassenführung eine wesentliche Präventionsmöglichkeit⁶:

- Prävention durch breite Aktivierung (möglichst die gesamte Klasse aktivieren/ für Abwechslung und intellektuelle Herausforderungen sorgen)
- Prävention durch Unterrichtsfluss (Vermeidung eigener Unterbrechungen/ zügig und zielorientiert sein, reibungsloser und schwungvoller Unterrichtsablauf)
- Prävention durch Allgegenwärtigkeit (alles wahrnehmen, was im Klassenraum geschieht)
- Prävention durch klare Regeln (Transparenz über Erwartungen an das Schüler*innenverhalten bezüglich ihrer Mitarbeit sowie der Unterlassung von Störungen)
- Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale

⁶ Die Prinzipien der effektiven Klassenführung bzw. des Classroom Managements sind auf Kounin zurückzuführen.

Es gibt natürlich noch zahlreiche weitere erfolgreiche Strategien, die teilweise auch abhängig sind vom jeweiligen Lehrer*innen-Typ:

Typ „Sozialpädagog*in“: Handlungsspielräume gewähren, Fragen mit Schülerinnen und Schülern besprechen, soziales Lernen fördern, eine korrekte Lehrer*innenpersönlichkeit darstellen, Vorbild sein, wertschätzend sein, offen und ehrlich sein, selbstsicher sein, aber auch die Fähigkeit zur Selbstkritik haben, humorvoll, freundlich und ausgeglichen sein.

Typ „Fachmann/ Fachfrau“: zuversichtlich sein, verbindlich und verlässlich sein, fachlich qualifiziert sein, Klarheit über Lernziele und – Aufgaben schaffen, motivierend und interessant unterrichten, Sinn- und lebensweltliche Bezüge herstellen, von den Schülerinnen und Schülern Leistung fordern, die Schüler*innen ständig beschäftigen.

Typ „Dompteur*in“: Arbeit der Schüler*innen genau kontrollieren, klare Verhaltensregeln aufstellen, erwünschtes Schüler*innenverhalten positiv verstärken, alle Vorgänge in der Klasse wahrnehmen, Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über ihr Verhalten geben, Sofort auf Störungen reagieren, an das Gewissen und die Vernunft der Schüler*innen appellieren, unerwünschtes Verhalten sanktionieren, mit Eltern und Kollegen zusammenarbeiten und anfangs besonders auf Disziplin und Ordnung achten.

Der letzte Typ ist nach Schüler*innenaussagen weniger effektiv und insbesondere der letzte Aspekt erzielt häufig nicht die gewünschte Wirkung.

Lehrerinnen und Lehrer sollten ihre aktuellen Handlungsstrategien hinterfragen sich und effektive Strategien antrainieren. Dies wird erreicht durch eine Bestandsaufnahme des Ist-Zustandes, der Klärung der Zielvorstellung, der Entwicklung lösungsorientierter Hypothesen und eine Sammlung alternativer Strategien. Nachdem diese alternativen Strategien erprobt wurden können die Praktikablen ausgewählt und in der Praxis eingesetzt werden.

Die Konsequenzen für die Nichteinhaltung von vereinbarten Regeln sollten sein:

- zeitnah auf den Regelverstoß folgend
- vorher bekannt oder logisch sein/im Zusammenhang mit dem Regelverstoß stehen
- nicht herabsetzend oder demütigend sein, niemanden lächerlich machen
- verhältnismäßig sein
- unangenehmer als die Einhaltung der Regeln und sollten dem Betreffenden helfen, in Zukunft die Regeln besser befolgen zu können.

Rituale, Visualisierungen oder andere Signale helfen bei der Durchsetzung der Regeln und Konsequenzen. Vereinbarungen sollten mit den Eltern und Kolleg*innen besprochen werden. Gegebenenfalls sollte es gemeinsame Handlungsrituale an einer Schule geben, die alle Kolleg*innen anwenden.

Quellen: Lohmann, G (2007): Mit Schülern klarkommen. Cornelsen Verlag Berlin.

Nolting, H.-P. (2003): Unterrichtsstörungen. Möglichkeiten zur Störungsprävention und Konfliktlösung. In: Schulmagazin 5 bis 10 Heft 1 / 2003, S. 53-56.

Winkel, R (2006): Der gestörte Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren.

I.III) Handlungsfeld L: Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen

Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schüler*innen gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

Die Absolventinnen und Absolventen

- erkennen Entwicklungsstände, Lernpotentiale, Lernhindernisse und Lernfortschritte,
- erkennen Lernausgangslagen und setzen spezielle Fördermöglichkeiten ein,
- erkennen besondere Begabungen und kennen Möglichkeiten der Begabungsförderung,
- stimmen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aufeinander ab,

- setzen unterschiedliche Beratungsformen situationsgerecht ein und unterscheiden Beratungsfunktion und Beurteilungsfunktion,
- kooperieren mit Kolleginnen und Kollegen bei der Erarbeitung von Beratung/ Empfehlung und
- kooperieren bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen.

Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernen und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Die Absolventinnen und Absolventen

- konzipieren Aufgabenstellungen kriteriengerecht und formulieren sie adressatengerecht,
- wenden Bewertungsmodelle und Bewertungsmaßstäbe fach- und situationsgerecht an,
- verständigen sich auf Beurteilungsgrundsätze mit Kolleginnen und Kollegen,
- begründen Bewertungen und Beurteilungen adressatengerecht und zeigen Perspektiven für das weitere Lernen auf und
- nutzen Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit.

Text zu Kompetenz 8:

Bohl, T. (2007): Von der Klassenarbeit zur Projektprüfung. Friedrich Jahresheft 2007

Von der Klassenarbeit zur Projektprüfung

Neue Beurteilungsformen im Unterricht

Die Etablierung neuer Lernformen ist eines der Kernelemente von Unterrichtsentwicklung. Doch neue Lernformen erfordern auch neue Formen des Beurteilens. Entscheidend dabei ist: Die Beurteilungskriterien und -verfahren müssen offenliegen und die Beurteilungsergebnisse in den weiteren Unterrichts- und Lernprozess integriert werden.

Neue Beurteilungsformen beziehen sich auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Bereich hinausgehen – also auf soziale, methodische und/oder persönliche Leistungen. Tendenziell geht es damit um die Bewertung von sogenannten Schlüsselkompetenzen in Verbindung mit fachlich-inhaltlichen Leistungen. Mittlerweile finden sich derartige Beurteilungs-, Prüfungs- und Zeugnisformen in allen Bundesländern, etwa die Projektprüfung (Baden-Württemberg, Hessen) oder die Einschätzungen von Kompetenzen (Thüringen).

Welche Beurteilungskonzeption für welchen Unterricht?

Jede Unterrichtsform erfordert eine spezifische Beurteilungsform. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Wenn der Lern- und Arbeitsprozess von Schülerinnen und Schülern systematisch beobachtet werden soll, dann setzt dies voraus, dass die Lehrkraft ausreichend Ruhe und Zeit für eine konzentrierte Beobachtung hat. In einem projektorientierten Unterricht ist das häufig nicht gegeben. Der Projektverlauf ist dynamisch:

„Und dann noch eine Klassenarbeit?“

Die zunehmende Verbreitung neuer Beurteilungsformen kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass fachliche Leistungen in großen Teilen der Lehrerschaft, insbesondere an Sekundarstufen, nach wie vor einen sehr hohen Stellenwert haben. Der heimliche Lehrplan in Lehrerkollegien stärkt nicht selten diejenigen Lehrkräfte, die mit ihren Klassen ein hohes fachlich-inhaltliches Niveau erreichen und so etwa eine gute Durchschnittsnote in zentralen Abschlussprüfungen erzielen – unabhängig von der realisierten Unterrichtsform. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung verdeutlichen jedoch, dass hohe fachliche Leistungen durchaus mit innovativen Unterrichts- und Schulprofilen erzielt werden können (z. B. Köller/Trautwein 2003; Watermann u. a. 2005).

Wenn Lehrer innovative Unterrichts- und Beurteilungsformen einführen, richten sie ihre Handlungen in zwei Richtungen aus: Sie versuchen, gemäß ihrer Vorstellungen neue Beurteilungsformen umzusetzen und gleichzeitig im mikropolitischen Gefüge ihres Kollegiums nicht Terrain zu verlieren und Konflikte zu vermeiden. Dieses Dilemma kann sich an der Frage des Stellenwerts traditioneller Fachinhalte entzünden, auch im Rahmen innovativer Unterrichtsformen: In welcher Breite sollen diese im Vordergrund stehen? Welches Anspruchsniveau soll eingehalten werden, obschon sich Lernende die Inhalte weitgehend selbst aneignen? Dies kann so-

Die Selbstbewertung der Schüler unterstützt die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung und erhöht die Transparenz des Beurteilungsverfahrens.

Zur Entwicklung einer Bewertungskonzeption hat sich die Einteilung in die Bausteine

- *Prozessbewertung*,
- *Produktbewertung* und
- *Präsentationsbewertung*

als wichtiger Schritt erwiesen (vgl. Bohl 2004, S. 89ff.).

Dies kann beispielsweise zu folgenden Bewertungen führen: Bewertung einer Präsentation und einer fachlichen Dokumentation am Ende einer projektorientierten Unterrichtseinheit; Bewertung von Gruppenprozessen oder Bewertung der szenischen Interpretation eines Theaterstücks.

Lerngruppen verlassen den Raum, Gruppen teilen sich auf, Probleme entstehen und erfordern Beratung, der zeitliche und organisatorische Rahmen muss plötzlich verändert werden etc. Projektunterricht und systematische Unterrichtsbeobachtung sind daher häufig nicht kombinierbar. Im Rahmen einer Freiarbeit- oder Wochenplankonzeption ist eine systematische Beobachtung besser möglich. Diese Unterrichtsformen verlaufen eher in wiederkehrenden Mustern. Schüler kennen die Abläufe und Regeln, Lehrkräfte sind eher entlastet und finden Ruhe und Zeit zur konzentrierten Beobachtung.

gar soweit führen, dass auf eine neue Beurteilungsform (etwa eine Präsentationsbeurteilung) noch eine traditionelle Beurteilungsform (Klassenarbeit) folgt, oder neue Beurteilungsformen im Schulalltag merkwürdig isoliert sind. Eine Schülerin dazu: „Ich empfinde unsere Generation als Versuchskaninchen. Die alte Lernform wird immer noch durchgezogen und so zwischendurch mal werden die neuen Formen versucht“ (Bohl 2004, S. 347).

Hier werden veränderte Ansprüche an die Institution Schule deutlich, deren Wandel und Transformation in den Unterrichtsalltag hinein noch nicht vollzogen sind.

Schülerinnen und Schüler werden in offenen Unterrichtsarrangements und neuen Beurteilungsformen gelegentlich zwar mit weniger Inhalten konfrontiert als im traditionellen Unterricht, die ausgewählten Inhalte werden jedoch deutlich vertieft erlernt. „Das empfinde ich wiederum als Vorteil: Es ermöglicht tieferes Wissen. Man lernt vielleicht, wobei ich mir dabei nicht ganz sicher bin, fachlich etwas weniger. Aber das, was man gelernt hat, kann man nachher auch“ (Zitat eines Schülers, vgl. Bohl 2004, S. 349).

Für die Planung bedeutet dies, sich der Exemplarität eines Inhaltes zu vergewissern und in lehrerzentrierten Unterrichtsphasen diese Exemplarität zu verdeutlichen, Vernetzungen herzustellen und inhaltliche Strukturen hervorzuheben.

Individuelle Leistung oder Gruppenleistung?

Neue Unterrichts- und Beurteilungsformen werden häufig in Form von Partner- oder Gruppenarbeiten realisiert. Immer wieder taucht dabei die Frage auf, ob Einzelleistungen oder Gruppenleistungen beurteilt werden sollen. Pädagogisch betrachtet erscheint es sinnvoll, eine Gruppenbeurteilung zu vergeben – dies stärkt den Teamgedanken. Wird die Leistung benotet, dann ergibt sich das juristische Problem, dass Noten auf Einzelleistungen basieren sollten.

Wenn Noten über Punktesysteme vergeben werden, dann kann eine sinnvolle Lösung darin bestehen, die Gruppenleistung zwar zu beurteilen, ihren Anteil jedoch gering zu halten (siehe Kasten 2, S. 54): Dadurch erhält jeder Schüler und jede Schülerin eine individuelle Note, der motivierende Charakter der Gruppenleistung bleibt jedoch erhalten und wird honoriert. Die Beurteilung bleibt pädagogisch und juristisch begründbar.

Neue Zeit- und Arbeitsstrukturen für Lehrkräfte ...

Die traditionelle Beurteilung in Form von Klassenarbeiten oder Kurzttests erfolgt al-

1 ARBEITSAUFWAND: TRADITIONELLE UND ALTERNATIVE LEISTUNGSBEURTEILUNG			
traditionell: Klassenarbeit		alternativ: Bewertung im Schülerunterricht	
Arbeitsschritt	Zeit	Arbeitsschritt	Zeit
Klassenarbeit vorbereiten [H] (z. B. Aufgaben aussuchen, Punkte verteilen)	3–4 h	Vorbereitung zum Schuljahresbeginn [H] (z. B. Themen über Schuljahr verteilen)	3 h
Klassenarbeit korrigieren [H] (30 Hefte à 16 Minuten)	8 h	Vorbesprechungen [S] (30 Schüler à 20 Minuten)	10 h
Organisatorisches [S] (Hefte einsammeln, Verbesserung stichprobenartig kontrollieren)	1 h	Korrektur [H] (Schriftliche Ausarbeitung; Vortrag; 30 Schüler à 20 Minuten)	10 h
		Beratungsgespräch [S] (30 Schüler à 12 Minuten)	6 h
gesamt	12–13 h	gesamt	29 h

H = Arbeit zu Hause; S = Arbeit an der Schule (aus: Kuhn 2004, S. 175)

leine, zu Hause, am Schreibtisch und „am Stück“. Eine Interaktion mit den Lernenden findet nicht statt, allenfalls in Form eines kurzen Kommentars am Ende der Arbeit oder bei der Übergabe der korrigierten Arbeit. Die Lernenden profitieren kaum von der Denkarbeit ihres Lehrers oder ihrer Lehrerin.

Neue Beurteilungsformen hingegen zergliedern sich in mehrere Teile, so beginnt es zum Beispiel mit der Beurteilung einer Projektskizze zu Beginn eines Projektes und führt über die Beurteilung einer Präsentation und eines Produktes am Ende des Projektes zu einer Gesamteinschätzung. Möglicherweise kommen noch Beratungsphasen oder Kooperationen mit Kolleginnen und Kollegen hinzu.

In Kasten 1 ist ein Vergleich dargestellt. In der zu Grunde liegenden Fallstudie ist der Aufwand für die neue Beurteilungsform deutlich höher, lässt sich jedoch – sofern diese Möglichkeit besteht – durch Ersatz einer Klassenarbeit reduzieren. Der Arbeitsaufwand verteilt sich, manches lässt sich in kürzeren Arbeitsfrequenzen erledigen. Die Lernenden profitieren von einer individuellen Vorbesprechung und einer individuellen Beratung von insgesamt 32 Minuten.

Dies ist nicht nur aus pädagogischem Idealismus wünschenswert, sondern kann positive Effekte auf die Lernmotivation und den Lernerfolg bewirken: Eine differenzierte und zutreffende Diagnose alleine zeitigt noch keine positiven Effekte – im Gegenteil, insbesondere bei lernschwachen Schülerinnen und Schülern kann sie verunsichernd wirken. Entscheidend sind vielmehr die daraufhin folgenden didaktischen Strukturierungshilfen (vgl. Weinert/Helmke 1987). In

Beratungsgesprächen können diese Strukturierungshilfen angebahnt und mit gezielten Lernarrangements verbunden werden: gemeinsame Ziele für folgende Unterrichtsphasen zu benennen, Rücksprachen klären oder Probleme und Ängste zu thematisieren. Hilfreich ist, wenn die Lernenden sich schriftlich und gezielt vorbereiten, z. B. zu besonderen Erkenntnissen aus einem abgeschlossenen Projekt oder über bestimmte Kompetenzen, die weiterentwickelt werden sollen.

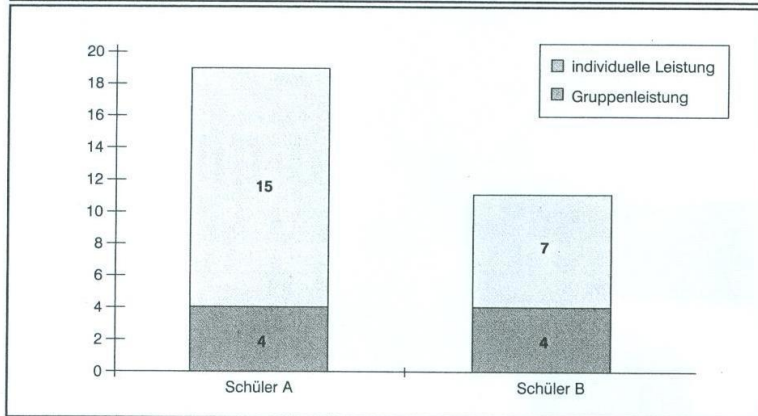
Unter diesem Lichte zeitigt der zusätzliche und nicht unerhebliche Arbeitsaufwand positive Lerneffekte.

... und für Lernende

Auch die Arbeitszeit und Arbeitsweise der Lernenden verändern sich. Die Leistungen – etwa bei der Vorbereitung einer Präsentation – sind komplex und vielfältig, aufwändige Gruppenabsprachen sind notwendig. Für Lehrkräfte wird kaum ersichtlich, wie sich einzelne Schülerinnen und Schüler auf die Präsentation vorbereitet haben. Häufig sind Inhalte selbst anzueignen und dies nicht mit Hilfe einer klaren Vorlage, sondern mittels selbst gesammelter und didaktisch kaum aufbereiteter Materialien – ein höchst anspruchsvolles Unterfangen.

Die folgenden Zitate verdeutlichen die Perspektive der Lernenden (vgl. Bohl 2004, S. 309): „Ich gebe den Rat an andere Schüler: Man sollte das nicht zu locker sehen. Es ist stressiger als eine Arbeit zu schreiben.“; „Wenn wir eine Klassenarbeit schreiben, dann haben wir schon alles erklärt bekommen, wir müssen es halt nur verstehen und ein bisschen lernen. Aber wenn man ein

2 INDIVIDUAL- UND GRUPPENBEWERTUNG ZWEIER SCHÜLER DERSELBEN ARBEITSGRUPPE



solches Thema bekommt und man gar nichts darüber weiß, um was es geht, dann musst du selber das herausfinden, von dem du denkst, das ist das Wichtigste.“

Man sollte sich also regelmäßig ein Bild über den Arbeitsaufwand und die spezifische Schülertätigkeit machen, insbesondere dann, wenn viele Arbeiten außerhalb der Unterrichtszeit stattfinden.

Schülerinnen und Schüler bewerten sich selbst

Die Selbstbewertung der Schülerinnen und Schüler unterstützt die Entwicklung einer realistischen Selbsteinschätzung und erhöht die Transparenz des Beurteilungsverfahrens. Das Verständnis des eigenen Arbeitsprozesses erhöht die Möglichkeit der reflektierten Kontrolle und damit des bewussten und zielgerichteten Agierens. Der Stellenwert der Selbstbewertung steigt aus Schülersicht an, wenn damit ein Einfluss auf die Notengebung verbunden ist. Zwar hat die Lehrperson in ihrer pädagogischen Verantwortung das letzte Wort bei einer Beurteilung, aber eine gute Begründung durch die Lernenden selbst kann die Meinung der Lehrkraft durchaus beeinflussen. Schülerinnen und Schüler kennen

diese Mechanismen und gehen in der Regel verantwortungsbewusst mit der Selbstbewertung um.

Trotzdem werden Selbstbewertungen unter den Lernenden höchst kontrovers eingeschätzt. Einige Zitate verdeutlichen dies (Bohl 2004, S. 314ff.): „Ich glaube, wenn man in den Bogen nur Gutes schreibt, bringt das wirklich nichts. (...) Unsere Lehrerin kennt ja die normalen Leistungen und sie hat schon ein Projekt mit uns gemacht. Da kann sie schon sehen, wer im Unterricht nicht so gut und im Projekt vielleicht besser ist. Da kann sie es dann auch glauben. Sie hat auch wirklich nachgefragt: ‚Wie war das jetzt genau?‘; ‚Was mir aufgefallen ist, dass viele Schüler dabei sind, die sich gnadenlos überbewerten.‘ Diese kontroversen Sichtweisen werden durch die folgende Aussage eines Schülers verständlich: „Das fand ich das Schwierigste an der Sache: Zu wissen, was ist eigentlich benotenswert. Was ist selbstverständlich? Was gibt einen Punkt? Was gibt zwei oder drei Punkte? Wie gut muss ich sein? (...) Eine Gruppenarbeit, die so ‚lala‘ war, war das jetzt noch gut oder schon schlecht?“

Hier zeigt sich, dass trotz intensiver Vorbereitung durch den Lehrer die Selbstbewertung komplex ist und Schülerinnen und Schü-

ler vor exakt denselben Herausforderungen stehen wie Lehrkräfte. Nur mittels Klärung der Beurteilungskriterien, Fokus auf Begründungen und vielfältigen Einübungsmöglichkeiten kann eine realistische Selbstbewertung unterstützt werden.

Beurteilungskriterien einbetten

Ein professioneller Umgang mit neuen Beurteilungsformen zeichnet sich nicht durch umfangreiche Beurteilungsbögen und möglichst anspruchsvolle Kriterien aus, sondern vielmehr durch sorgfältige Einbettung (eher weniger) Beurteilungskriterien in den gesamten Unterrichtsverlauf. Der gesamte Beurteilungsprozess wird erleichtert, transparent und stabilisiert, wenn die Beurteilungskriterien im vorausgehenden Unterricht erlernt werden konnten und wenn nach der Beurteilung gezielt (bezogen auf bestimmte Kriterien) weiterführende Lernmöglichkeiten angeboten werden. Neue Beurteilungsformen können so integraler Bestandteil des Unterrichts werden. ■

Literatur

- Bohl, T. (2003): Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Jg./ Heft 4, S. 550–566.
- Bohl, T. (2004): Analyse der Fallstudien. In: Grunder/Bohl (Hrsg.), S. 273–356.
- Bohl, T. (2005): Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz, 3. Aufl.
- Grunder, H.-U./Bohl, T. (2004): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. Aufl.
- Köller, O./Trautwein, U. (Hrsg.) (2003): Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen. München: Juventa.
- Kuhn, M. (2004): Leistungsbeurteilung im Rahmen des Unterrichtskonzepts ‚Schülerunterricht‘. In: Grunder, H.-U./Bohl, T. (Hrsg.), S. 159–180.
- Watermann, R./Thurn, S./Tillmann, K.-J./Stanat, P. (Hrsg.) (2005): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation pädagogischer Praxis. München: Juventa.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (1987): Schulleistungen – Leistungen der Schule oder des Kindes? In: Stefens, U./Bargel, T. (1987) (Hrsg.): Untersuchungen zur Qualität des Unterrichts. Beiträge aus dem Arbeitskreis ‚Qualität von Schule‘ Heft 3. Wiesbaden und Konstanz: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 17–31.

Quelle: Bohl, T. (2007): Von der Klassenarbeit zur Projektprüfung. Friedrich Jahresheft 2007

I.IV) Handlungsfeld B: Schüler*innen und Eltern beraten

Kompetenz 7: (siehe Handlungsfeld L)

Beratung im Schulalltag

Beratung gehört zu den Kernaufgaben eines Lehrers/ einer Lehrerin. Auch in den Standards der Lehrer*innenbildung (KMK 2004/09) wird dies nachdrücklich als eine Kernkompetenz betont. Die Beratungsanlässe in den Schulen haben in den letzten Jahren deutlich an Komplexität zugenommen (z.B.: Erziehungsberatung, Schullaufbahnberatung, Lernberatung, Beratung zu Übergängen oder Schulformwechseln, zu Abschlüssen, Fächer- oder Kurswahlen etc.). Aber nicht nur systembezogene Beratungen müssen durchgeführt werden, auch zu Lernschwierigkeiten, privaten Problemen und zu Entwicklungs- oder körperlichen Problemen). Auch im Rahmen von Praktika oder des Referendariats werden Beratungskompetenzen von den ausbildenden Seminarleiter*innen oder Mentoren erwartet.

Eine Definition von Beratung:

„Beratung ist eine freiwillige, kurzfristige, soziale Interaktion zwischen mindestens zwei Personen. Das Ziel der Beratung besteht darin, in einem gemeinsam verantworteten Beratungsprozess die Entscheidungs- und Handlungssicherheit zur Bewältigung eines aktuellen Problems zu erhöhen. Die geschieht in der Regel durch die Vermittlung von neuen und/oder durch Analyse, Neustrukturierung und Neubewertung vorhandener Prozesse (Schwarzer/Posse 2005 in: Haß et. al. 2008).

Aus der Definition wird klar, dass sich Beratung als Prozess zur Bearbeitung von Problemen versteht. Damit soll der Ratsuchende in die Lage versetzt werden, eigenständig und aktiv Probleme zu lösen. Beratungskompetenz beruht sehr stark auf den persönlichen Voraussetzungen des Beraters. Dazu gehören Akzeptanz (emotionale Wärme, Achten des Gegenübers etc.), Empathie (Einfühlen in den anderen) und Echtheit (Kongruenz in den Botschaften). Weiterhin gehört inhaltlich-fachliches Wissen und Methodenwissen dazu. Zentrale Prinzipien jeder Beratung sind: Freiwilligkeit, Unabhängigkeit / Unparteilichkeit, Vertrauen, Professionalität und Einbeziehung von Verantwortlichen. Eine Beratung ist immer zielgerichtet. Am Ende sollen eine oder mehrere Lösungsmöglichkeiten eines Problems stehen. Dabei erfolgt eine Einschätzung, welche Mittel vorhanden sind bzw. benötigt werden, um das Ziel zu erreichen. Alle Beratungen verlaufen nach bestimmten Strukturen. Während dieses Prozesses haben die Akteure die Situation so zu gestalten, dass die Beratung erfolgreich sein kann. Das kooperative Problemlöse- und Entscheidungsfindungsmodell gibt eine mögliche Grundstruktur vor:

1. Begrüßung und Kontakt (Kontakt zum Gesprächspartner herstellen, Vertrauensbasis schaffen)
2. Eröffnung, Information über Struktur und Verlauf (Klärung von Anlass und Anliegen, der Erwartungen und Ziele des Gesprächs, Festlegung des Zeitrahmens und formaler Aspekte, Gesprächsbereitschaft sichern und Eigenverantwortung betonen)
3. Problem verstehen (was wird als Problem gesehen, bisheriger Umgang mit dem Problem und mögliche Lösungsversuche, Entstehungszeitpunkt des Problems, Klärung von beteiligten Gefühlen und Reaktionen)
4. Problemsicht erweitern (angrenzende Probleme, beteiligte Personen, positive Seiten des Problems, Konsequenzen des Problems für die Zukunft)
5. Ausnahmen vom Problem, Ressourcen erfragen (wann trat das Problem nicht auf oder wurde allein bewältigt, wie war der Verlauf, was hat sich verändert, wo liegen die Stärken des Schülers/der Schülerin/der Familie/des Ratsuchenden/der Ratsuchenden?)

6. Ziele definieren (wer will was wie erreichen, klare präzise Zielbeschreibungen ausarbeiten, Erwartungen der beteiligten Personen formulieren)
7. Lösungen konstruieren (Gemeinsames Sammeln und Erarbeiten von Lösungswegen unter Berücksichtigung von Norm- und Wertvorstellungen, der Realisierbarkeit, der Ressourcen der Betroffenen)
8. Kontaktvereinbarungen, Aufgaben (Zusammenfassen der Ergebnisse, konkrete Vereinbarungen formulieren (inhaltlich und formal)
9. Verabschiedung (positiver Schlusskommentar)

Eine im Schulalltag des Lehrers/der Lehrerin häufig vorkommende beratende Situation ist die "Tür-und-Angel-Beratung": Der Lehrer/die Lehrerin wird z.B. auf dem Flur oder an der Tür zum Lehrerzimmer von einem Schüler/einer Schülerin angesprochen mit einer Frage, die dem Fragenden als reine Sachfrage erscheinen mag, die sich ihm aber gerade so möglicherweise nur aufgrund seiner Persönlichkeit bzw. seiner Biographie (seiner subjektiven Theorien) stellt, und es besteht nur die Gelegenheit zu einem sehr kurzen Wortwechsel. Wir wissen, dass so ein kurzes Gespräch oft langfristig darüber entscheidet, wie der Schüler/die Schülerin dem Lehrer/der Lehrerin in Zukunft begegnen wird und in welchem Maße der Schüler/die Schülerin bei diesem Lehrer/dieser Lehrerin lernen mag bzw. kann. Das Ergebnis eines solchen kurzen Kontaktes hängt damit zusammen, in welchem Maße das kurze Gespräch von Seiten des Lehrers Beratungselemente enthielt bzw. beraterisch geführt wurde. Ein Gesprächsverhalten sollte generell folgende Prinzipien umsetzen:

- Anteilnehmendes/aktives Zuhören (Verbalisieren von Gefühlen und Wünschen; Paraphrasieren (die Aussage nachfragend wiederholen/anders formulieren); (non-)verbale Signale; zustimmendes Nicken und kurze Worte zur Unterstützung behutsames Umgehen mit Fragen, u.a.: nachfragen, nicht ausfragen).
- Gesprächsförderer statt Gesprächsstörer
- Vermeidung der typischen zwölf Kommunikationssperren (nach Thomas Gordon) z.B.: Drohen, Maßregeln, Demütigen, Vorwürfe machen, beleidigen,

Die Botschaft der Gesprächsförderer lautet:

- Ich bin interessiert an dem, was Sie sagen.
- Fahren Sie bitte fort!
- Sie können vielleicht noch besser verstehen, was Sie meinen.
- Vielleicht ergeben sich bessere Handlungsmöglichkeiten für Sie.

Typische Satzanfänge sind hierbei:

- „Hab' ich das richtig verstanden, Sie...?“
- „Ich habe verstanden, dass ...“

Für alle Gesprächsförderer gilt: Soweit wie möglich bzw. sinnvoll sollte der Berater/die Beraterin die Worte des Ratsuchenden (seine „Eigensprache“) verwenden und nur dann, wenn es ihm für den Klärungsprozess beim Ratsuchenden notwendig erscheint, um Worterklärungen bitten bzw. über allgemeingültige Worterklärungen informieren. Jede „Technik“ kann auch zum Gegenteil dessen eingesetzt werden, wozu sie entwickelt wurde. Ohne akzeptierende Grundhaltung und ohne professionelle Einstellung im Gespräch in dem Sinne „ich liefere im (Unterrichts-) Gespräch eine bezahlte Auftragsleistung ab“, haben die einzelnen Gesprächsförderer kaum hilfreiche Wirkung. Mit der richtigen Einstellung und Grundhaltung aber können selbst erste Ansätze von Gesprächsförderern sehr günstige Wirkungen erzielen.

Quellen: Haß, F., Oettler, J. & Thomale, Rita (2008): Lehrerausbildung in der Schule, Klett Verlag Stuttgart.
Dohnke, H. (o.J): Studienunterlagen des ZfSL Recklinghausen

I.V) Handlungsfeld S: Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten

Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrer*innenberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Die Absolventinnen und Absolventen

- lernen, mit Belastungen umzugehen,
- setzen Arbeitszeit und Arbeitsmittel zweckdienlich und ökonomisch ein und
- praktizieren kollegiale Beratung als Hilfe zur Unterrichtsentwicklung und Arbeitsentlastung.

Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Die Absolventinnen und Absolventen

- reflektieren die eigenen beruflichen Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen sowie deren Entwicklung und können hieraus Konsequenzen ziehen,
- nutzen Ergebnisse der Bildungsforschung für die eigene Tätigkeit,
- dokumentieren für sich und andere die eigene Arbeit und ihre Ergebnisse,
- geben Rückmeldungen und nutzen die Rückmeldungen anderer dazu, ihre pädagogische Arbeit zu optimieren,
- nehmen Mitwirkungsmöglichkeiten wahr,
- kennen und nutzen Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und
- nutzen individuelle und kooperative Fort- und Weiterbildungsangebote.

Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Die Absolventinnen und Absolventen

- wenden Ergebnisse der Unterrichts- und Bildungsforschung auf die Schulentwicklung an,
- nutzen Verfahren und Instrumente der internen Evaluation von Unterricht und Schule.
- planen schulische Projekte und Vorhaben kooperativ und setzen sie um und
- kennen und unterstützen Maßnahmen zur gesundheitsförderlichen Gestaltung von Schule und Unterricht.

Mit Kolleginnen und Kollegen kooperieren

Neben der Interaktion mit den Schüler/innen innerhalb und außerhalb des Unterrichts bilden die Kolleg/innen an der Schule zweifellos die zweitwichtigste Bezugsgruppe. Forschungen haben gezeigt, dass eine schlechte Atmosphäre, die Isolation und das Konkurrenzdenken im Kollegium großen Anteil an der beruflichen Belastung und der Berufsunzufriedenheit von Lehrer/innen haben. Die Umkehrung gilt allerdings genauso: Eine persönliche, akzeptierende und Anteil nehmende Atmosphäre im Lehrerzimmer, verbunden mit zahlreichen fachlichen und ergebnisorientierten Kooperationsformen ist mitverantwortlich für die Berufszufriedenheit, aber auch für gute Unterrichts- und Erziehungsarbeit.

Dass heutzutage zur Lehrerprofessionalität auch Kooperation gehört, wird kaum jemand bestreiten. Nicht nur, weil der fachliche und persönliche Austausch untereinander weiterhilft und entlasten kann, sondern auch, weil Lehrer/innen schlechterdings etwas von Schüler/innen erwarten können, nämlich Teamarbeit, was sie selbst nicht kennen und vorleben.

Wenn man die Forschungen zur Interaktion in den Lehrerkollegien zusammenfasst, so muss man leider feststellen, dass sich an der verbreiteten »Nichteinmischungsnorm« und dem Konformitätsdruck nur punktuell etwas geändert hat, dass die zwangsweise zusammengesetzte Gruppe im Lehrerzimmer eher durch interne Hierarchiekämpfe und gegenseitige persönliche Verletzungen gekennzeichnet ist als durch professionelle Kooperation im Sinne einer kontinuierlichen Verbesserung des Unterrichts und der Schulkultur. Kooperation findet hauptsächlich außerhalb des Unterrichts und wenig strukturiert statt und steht damit noch immer zu den oft geäußerten Kooperationswünschen der Lehrer/innen selbst in auffälligem Widerspruch. Offensichtlich wünschen und fürchten Lehrer/innen Kooperation zugleich. An Gesamtschulen wird am häufigsten, an Gymnasien am seltensten kooperiert, ältere Kolleg/innen kooperieren seltener als jüngere Lehrer/innen, Frauen mehr als Männer.



»...Und dann hätte ich noch folgende Vorschläge zu machen«

Die Kooperationspraxis in deutschen Lehrerzimmern ist also noch immer ein zartes Pflänzchen. Die Regel ist der mehr oder weniger kontinuierliche Austausch zweier oder mehrerer Kolleg/innen, meist auf Klassenstufen- oder Fachebene im Bereich der Unterrichtsplanung. Aber: Lehrer sind in den allermeisten Fällen Einzelkämpfer, sie haben seit Jahren weder anderen Lehrern beim Unterrichten zugesehen und ihnen daraufhin Tipps gegeben, noch wurden sie im eigenen Unterricht besucht und kollegial beraten. Die Unterrichtsvorbereitung geschieht am häufigsten daheim alleine am Schreibtisch. Supervision und Beratung anzufordern gilt noch immer in vielen Lehrerkollegien als Schmach und Eingeständnis einer Niederlage, nicht als Bestandteil von Professionalität. Team-Teaching ist die absolute Ausnahme.

Woran liegt's? An der starren Zeitstruktur des Unterrichtsvormittags? An den hohen Belastungen durch den normalen Unterricht? An der Angst, sich zu öffnen, zu viele Schwächen zu zeigen? An der Bequemlichkeit der Kollegen? Oder an der verbreiteten Nichteinmischungsnorm, die Kollegialität mit dem Grundsatz verwechselt »Lass mich in Ruhe, dann lass ich dich auch in Ruhe«?

Mittlerweile haben viele Lehrer/innen und ganze Kollegien gemerkt, dass der Weg zu besserem Unterricht, zu einer besseren Schule über die stärkere Kooperation im Kollegium führt. Und dass man sich nicht zu lieben braucht, um professionell und gut miteinander zu arbeiten. Dass Teamarbeit zwar Zeit benötigt, anstrengend ist und die Aufgabe von bisherigen Positionen bedeutet, aber man dabei auch wertvolle Erfahrungen machen und zufriedener arbeiten kann.

Junge Kollegen: Entlastung und Bedrohung

Von den Kollegien, den Schüler/innen und Eltern erwartet, fast ersehnt, erfahren sich die jungen Kolleginnen und Kollegen in der Phase ihres Berufseinstiegs oftmals als überfordert. Empirisch gesichert ist, was nicht nur bei Lehrern vermutet werden kann: Im Rückblick sehen Lehrer/innen ihre Anfangsprobleme im Beruf eher geringer an. Das führt auch dazu, dass ältere Kollegen große Schwierigkeiten haben, die Situation junger Kollegen nachzuvollziehen.

Insgesamt gesehen müssen Berufseinsteiger die expliziten und impliziten Normen des Kollegiums bzw. von Teilen des Kollegiums kennen lernen und beachten, wobei oftmals die bewusste oder unbewusste Verletzung dieser Normen mit empfindlichen Sanktionen verbunden ist. Darüber hinaus kommt ein Berufseinsteiger in der Regel mit einem hohen Maß an Engagement an die Schule, investiert im Schnitt mehr Arbeits-

zeit, engagiert sich, mitunter auch in privatem Rahmen, stärker für einzelne Schüler/innen als das restliche Kollegium. Auch die Tatsache, dass jungen Lehrer/innen von den Schüler/innen in der Regel ein gewisses Maß an Sympathie und Beliebtheit entgegengebracht wird, führt dazu, dass die Kolleg/innen nicht nur mit Wohlwollen den pädagogischen Nachwuchs im Lehrerzimmer betrachten.

Zusammengefasst ist also eine junge Kollegin für die anderen Kollegen an der Schule immer Entlastung und Bedrohung zugleich. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn sich Berufseinsteiger mit der verbreiteten Kommunikations- und Kooperationskultur in den Lehrerzimmern, die von Einzelkämpfertum und Auseinandersetzungen geprägt ist, schwer tun.

Konferenzen

Die normale und vom Schulgesetz vorgeschriebene Form der Lehrerverbände sind die verschiedenen Konferenzen. Je nach Anlass und Zuständigkeit gibt es Gesamtlehrerkonferenzen, Stufenkonferenzen, Klassenkonferenzen, Fachkonferenzen oder weitere Zusammenkünfte. Gedacht ist dieses Kooperationsnetz letztlich vor allem dafür, dass sich das gesamte Kollegium kontinuierlich austauscht. Insofern sind Konferenzen nicht nur lästige Pflichtübungen, sondern bieten enorme Chancen für die Diskussion um die richtigen Wege der einzelnen Schule.

Die Wirklichkeit der Konferenzen ist jedoch häufig eine andere. Einerseits dienen sie in vielen Fällen gerade nicht dem kontinuierlichen Austausch, sondern werden nur einberufen, wenn wieder mal der Marcel von der 7c vor dem Schulausschluss steht oder noch 500 Euro im Musik-Etat verbraten werden müssen, bevor das Haushaltsjahr endet. Oder ein Teil des Kollegiums möchte im Rahmen eines Schulprogrammprozesses endlich Nägel mit Köpfen machen und eine Abstimmung herbeiführen.

Zum anderen belegen zahlreiche Untersuchungen, dass die Mehrzahl der Konferenzen nicht nur wenig effizient ist, also der Zeitaufwand umgekehrt proportional zur Wirkung steht, sondern diese Zusammenkünfte häufig als willkommene Gelegenheit für die Austragung tief liegender Konflikte und offener Auseinandersetzungen im Kollegium genutzt werden.

Kooperation und Teamarbeit

Kooperation und Teamarbeit werden zuweilen inhaltlich und begrifflich gleichgesetzt. Dabei ist es hilfreich, beides zu unterscheiden: Kooperation meint die irgendwie geartete Zusammenarbeit, vom lockeren, eher privat geprägten Pausengespräch bis zur gegenseitigen Hospitation und Beratung. Beteiligt sind dabei zwei oder mehr Personen. Teamarbeit dagegen ist eine komplexe Sonderform der Kooperation. Es ist immer eine feste Gruppe, d.h. drei oder mehr Personen, beteiligt, es dominiert zielgerichtetes, effizienzorientiertes Arbeiten. Und Teamarbeit folgt oft impliziten Phasen der Gruppenentwicklung (forming – storming – norming – performing) und Gesetzen der Gruppendynamik (Teamrollen, In-group-out-group-Struktur).

Zusammenarbeit im Kollegium vollzieht sich daher in der überwiegenden Mehrzahl als Kooperation und seltener auch in Form von Teamarbeit. Für jegliche Kooperationen müssen Lehrer/innen an ihrer Schule die häufig verbreitete Nichteinmischungsnorm durchbrechen, müssen eigene Stärken und Schwächen offenbaren und Zeit und Energie investieren.

Kooperation ist nicht nur »ent-lastend«

Miteinander im Kollegium zu kooperieren ist vor allem mit der Motivation verbunden, sich gegenseitig zu entlasten: Stoffverteilungspläne oder Arbeitsblätter auszutauschen, gute Unterrichtsideen weiterzugeben, sich in schwierigen Situationen zu helfen und zu beraten, in Konferenzen um den besten Weg der Schule zu ringen oder Ausflüge gemeinsam zu planen. Parallel zu dieser Entlastung finden jedoch auch noch andere, tieferliegende Prozesse statt: Was könnte Kollegin X denken, wenn sie meinen Stoffverteilungsplan sieht? Warum stellt mein Mathe-Arbeitsblatt so geringe Anforderungen an die Schüler? Muss Kollege Y immer von seinem tollen Unterricht erzählen, weil er es nötig hat und noch etwas werden will?

Diese Gedanken, Zweifel, Vermutungen belasten viele Lehrer ungemein. Weil sie es nur in seltenen Fällen gewohnt sind, sich in die Karten sehen zu lassen und ihre Arbeit, d.h. damit auch immer ihre Person zur Diskussion zu stellen. Lehrerkoooperation bedeutet immer auch die Annäherung von verschiedenen beruflichen und privaten Persönlichkeiten. Unter der Oberfläche, der Sachlogik, liegen tief verankerte Wünsche,

Werte, ungeschriebene Gesetze der Psychologie. Die humanistische Psychologie nennt dies das Eisberg-Phänomen. Dies sich bewusst und dann auch offen zum Thema zu machen ist unverzichtbare Voraussetzung für eine gelingende Kooperation, erst recht für Teamarbeit. Eine gute Kooperation verlangt eine möglichst störungsfreie Kommunikation.

Tipps zum Thema Kooperation im Kollegium

- Sehen Sie die Zusammenarbeit in Ihrem Kollegium nicht als notwendige, zusätzlich zu Ihrem regulären Dienstauftrag zu vershende Tätigkeit, sondern als Teil Ihres Arbeitsauftrages. Wenn eine Schule gut unterrichten und erziehen will, braucht sie die kontinuierliche Kooperation im Kollegium.
- Nutzen Sie die institutionalisierte Form der Lehrerkoooperation, die Konferenzen, dazu, sich vor allem über Fragen des Unterrichts, der gemeinsamen Erziehung, der zu geltenden Regeln und Normen an der Schule und der Schulentwicklung (vgl. Kap. 11) auszutauschen. Regen Sie zum Beispiel an, dass Erkenntnisse und Erfahrungen, die einzelne Kolleg/innen bei Fortbildungen erworben haben, im Kollegenkreis dargestellt und ausgetauscht werden können. Drängen Sie bei Konferenzen auf einen Zeitrahmen, eine Tagesordnung, Tischvorlagen und darauf, bei Beschlüssen auch zu berücksichtigen, wer was wie und bis wann erledigen soll.
- Zeigen Sie Ihre Bereitschaft, für eine intensivere Kooperation auch feste Zeitkontingente zur Verfügung zu stellen. Viele Schulen richten im Stundenplan eine Teamstunde ein, bei der alle Kollegen anwesend sind und die Aufgabe haben, sich auszutauschen.
- Suchen Sie sich eine oder mehrere Kolleg/innen und praktizieren Sie weit reichende Kooperationsformen wie gegenseitige Hospitationen und Beratungen, Videotrainings zum Lehrerverhalten, Konfliktintervention nach dem Konstanzer Trainings-Modell (vgl. Kap. 9) oder die kollegiumsinterne oder kollegiumsübergreifende Supervision. Fordern Sie von Ihrer Schulleitung für diese Tätigkeiten Stundenentlastung bzw. einen dementsprechenden Stundenplan.
- Kooperation braucht gelingende Kommunikation. Bemühen Sie sich daher um einen fairen, professionellen und sensiblen Umgang im Kollegium.

Literatur-Tipps

Miller, Reinhold: Lehrer lernen. Beltz, Weinheim/Basel 1999 (TB). (*Gut geschriebenes Studienbuch für die Arbeit alleine oder im Team*)

Miller, Reinhold: Beziehungsdidaktik. Beltz, Weinheim/Basel ³1999. (*Hintergründe und hilfreicher Leitfaden für Kommunikation und Kooperation im Kollegium*)

Quelle: Böhmann, M., Hoffmann, K. (2002). *Kursbuch Berufseinstieg. Basiswissen, Tipps und Trainingsbausteine für die ersten Jahre im Lehrerberuf*. Weinheim: Beltz.

II) Methoden für den Unterricht

II.1) Methode: Vier-Ecken-Gespräch

Kurzbeschreibung

Vier Aussagen, Thesen, Karikaturen oder Bilder, die unterschiedliche Positionen zu einer Thematik verdeutlichen, werden ausgehängt.

Die Teilnehmer*innen ordnen sich räumlich der Aussage zu, zu der sie die größte Nähe spüren. Die sich vor einem Aushang treffenden Personen tauschen sich darüber aus.

Vorgehen/Durchführung

- Vier unterschiedliche Positionen werden formuliert/visualisiert. Diese werden in unterschiedlichen Ecken des Raumes, an unterschiedlichen Stellen an der Wand oder auf Stellwänden platziert.
- Jeder/jede schaut sich alle Positionen gründlich an und ordnet sich der zu, die ihn/sie am meisten anspricht.
- Die sich an einer Stelle treffenden Personen tauschen sich über die Position aus. Dieser Austausch kann frei sein oder es können Fragen/Impulse (z.B.: *Wie deute ich die Aussage? Was wollen wir voneinander erfahren? Sind wir aus ähnlichen Gründen hier?*) vorgegeben werden.
- Nach dem Austausch berichtet jeweils ein Gruppenmitglied den Mitgliedern der anderen Gruppen das Wesentliche des gemeinsamen Austausches.

Einsatzmöglichkeiten

- Die Methode eignet sich zu Beginn einer Veranstaltung/eines Lernprozesses: Als Einstieg zur Sensibilisierung für ein Thema
- Zum Abrufen des mitgebrachten Wissens und der Voreinstellungen
- Zur spontanen Klärung des momentanen Wissensstandes
- Zum Ziehen einer Zwischenbilanz an einer bestimmten Stelle des Lernprozesses

Ziele

- Das vorhandene Wissen, die mitgebrachten Voreinstellungen und Erwartungen der einzelnen Teilnehmer*innen/der gesamten Gruppe zu dem Lerngegenstand werden aktiviert und für die Lehrperson transparent.
- Die Teilnehmer*innen werden für die Thematik sensibilisiert. Sie werden miteinander in ein erstes Gespräch darüber gebracht und müssen "Position" beziehen und über den eigenen Standpunkt / Wissensstand reflektieren.
- Alle sind gedanklich aktiv - hören zu oder agieren

Rahmenbedingungen

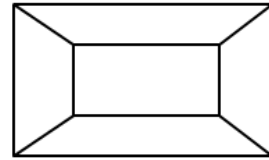
- Die Aussagen sollten auch von weitem gut leserlich sein, wenn die Teilnehmer*innen den Raum betreten. Dieser muss so geräumig sein, dass die Teilnehmer*innen zu allen Ecken hingehen und sich hier mit den anderen treffen und austauschen können.
- Zeitbedarf: 20 – 30 min, Material: Plakate, Pinnwände oder freie Wandflächen, DIN A 3/2 Bögen mit Aussagen zu einem bestimmten Thema, Nadeln / Klebeband

Varianten

- Es müssen nicht immer genau vier Aussagen sein. Je nach Gruppengröße oder zur Verfügung stehender Zeit können weniger (mindestens 2) oder mehr (maximal 7) Aussagen ausgehängt werden.
- Die Aussagen können auch zu Hause oder in der Lernsituation selbst von den Teilnehmer*innen formuliert/ausgesucht werden.

II.II) Methode: Placemat

(Tischset – Platzdeckchen - Schreibgitter)



Kurzbeschreibung

Alle Schüler*innen erarbeiten einen thematischen Schwerpunkt zunächst simultan in Einzelarbeit. Daran anschließend werden die Einzelergebnisse in einer Kleingruppe (3 oder 4 Personen) ausgetauscht (Austauschphase), gemeinsam diskutiert und reflektiert (Reflexionsphase). Danach einigen sich die Gruppenmitglieder auf einheitliche Aussagen oder einen Kompromiss, mit dem alle einverstanden sind (Kooperations- / Einigungsphase).

Vorgehen/Durchführung

- Einteilung der Lerngruppe in Dreier- oder Vierergruppen.
- Jede Gruppe erhält ein Blatt (DINA4 oder DINA3). Dieses ist in 4 bzw. 5 Felder (vgl. „Placemat“-Vorlagen) aufgeteilt. Der Arbeitsauftrag kann hierauf oder auf einem anderen Blatt notiert sein oder von der Lehrperson mündlich gegeben werden.
- Phase 1: In einer Einzelarbeitsphase formuliert jede Schülerin/jeder Schüler zu dem gegebenen Arbeitsauftrag ihre/seine wichtigsten Gedanken und notiert sie in dem ihr/ihm zugewiesenen Feld.
- Phase 2: Nach Beendigung der EA stellen sich die Schüler*innen gegenseitig ihre Ergebnisse vor.
- Phase 3: Die Ergebnisse werden diskutiert, reflektiert und alle einigen sich auf gemeinsame, Kernergebnisse, die in das mittlere Gemeinschaftsfeld eingetragen werden.
- Phase 4: Am Ende kann eine Präsentation der Ergebnisse aller Gruppen an der Tafel/am OHP und ein Austausch über das Thema im Plenum erfolgen.

Einsatzmöglichkeiten

Die Methode eignet sich sowohl zu Beginn (Einstieg, Sensibilisierung, Abrufen des Vorverständnisses, der Voreinstellungen), sowie auch am Ende einer Unterrichtsreihe (Klärung des momentanen Wissensstandes, Zusammenfassung des Gelernten).

Mögliche Aufgabenstellung:

EA: Notiere die deiner Meinung nach (3/4/, ...) wichtigsten Aspekte zuGA: Vergleiche und diskutiere eure Beiträge, einigt euch auf gemeinsame Aussagen, schreibt diese in das mittlere Feld.

Ziele

- JedeR leistet einen eigenen Beitrag, alle Schüler*innen werden beteiligt und jede individuelle Stellungnahme wird berücksichtigt.
- Nach einer streng vorgegebenen Struktur wird Kooperations- und Teamfähigkeit trainiert. Die Schüler*innen erläutern sich gegenseitig ihre Aussagen und müssen daraus gemeinsame Aussagen formulieren oder Kompromisse finden.
- Hinter dem Gruppenergebnis steht die Sichtweise aller Gruppenmitglieder.

Rahmenbedingungen

- Zeitbedarf: 10-20 min, je nach Aufgabenstellung
- Material: Gruppentische, Placemat-Blätter mit Arbeitsauftrag

Varianten

- Wenn die Placemats die Größe eines Plakats haben, können sie zur Präsentation ausgehängt werden.
- Nachdem die Schüler*innen die eigenen Aussagen in ihr Feld geschrieben haben, wird das Tischset im Uhrzeigersinn um 90° gedreht. Jede*r liest und ergänzt die Notizen der Vorgänger*innen. Das Tischset wird so oft weitergedreht und beschrieben, bis jede*r wieder das eigene Feld vor sich liegen und sich auf die bereits Vorhandenen bezogen hat.

II.III) Methode: Gruppenpuzzle

Kurzbeschreibung

Die Basis eines Gruppenpuzzles ist das Prinzip „Schüler*innen lehren Schülerinnen“. Die Schüler*innen vermitteln sich gegenseitig das in arbeitsteiliger Gruppenarbeit erworbene Spezialistenwissen. So üben sie sich abwechselnd darin ihren Mitschüler*innen etwas zu erklären bzw. ihnen zuzuhören und sich etwas von ihnen erklären zu lassen. Oftmals verstehen Schüler*innen einen Sachverhalt leichter, wenn ihnen dieser nicht von der Lehrperson, sondern von Mitschüler*innen erklärt wird.

Vorgehen/ Durchführung

Phase 1: Die STAMMGRUPPEN finden sich zusammen (Themen-/Problemfindung)

- Die Lerngruppe wird in heterogene Kleingruppen (**Stammgruppen** z.B.: **1,2,3,4,5,6,7, ...**) aufgeteilt. Diese Stammgruppen sollten mindestens so viele Mitglieder haben, wie es Spezialthemen zu bearbeiten gibt (**Expertengruppen** z.B.: **A, B, C, D**). Mehr als vier Spezialthemen sind wenig sinnvoll. Jede Stammgruppe kann aber auch mit jeweils zwei ExpertInnen für ein Thema besetzt sein (z.B.: **A, A, B, B, C, C**).
- Das zu behandelnde Themengebiet/ Problem wird angeschaut, eingegrenzt, diskutiert und es können Lösungsvorschläge angedacht werden. Danach werden die zur Verfügung stehenden Informationsmaterialien (Expertenthemen) aufgeteilt.
- Diese Phase kann auch übersprungen werden.

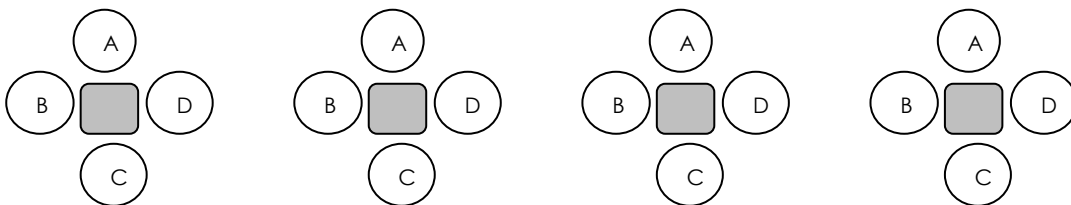
Phase 2: Die EXPERTENGRUPPEN finden sich zusammen (Erarbeitung des Expertenwissens)

- Zunächst arbeiten die Schüler*innen in Einzelarbeit das Informationsmaterial durch.
- Danach werden gemeinsam Fragen geklärt und die wichtigsten Ergebnisse zusammengetragen.
- Am Ende der Expertenphase legt die Gruppe gemeinsam fest, wie jede*r Expert*in in der 3. Phase das Expert*innenwissen an die Stammgruppenmitglieder weitergeben soll. Jede*r muss sich dazu Notizen machen (z.B. Handout, Handzettel o.ä. anfertigen).

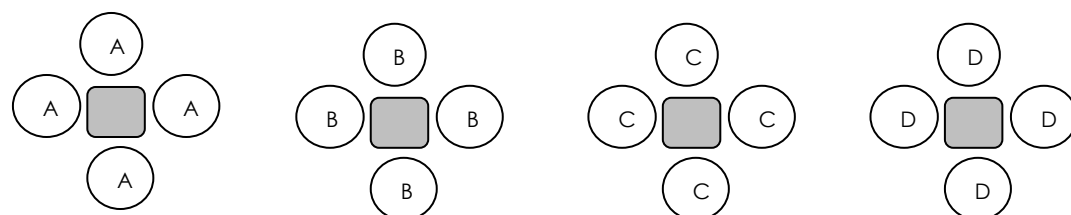
Phase 3: Die STAMMGRUPPEN finden sich zusammen (Vermittlung des Expert*innenwissens)

- Wenn sich alle Expert*innen in ihrem Themengebiet fit gemacht haben, gehen sie in ihre jeweilige **Stammgruppe** zurück und vermitteln sich nacheinander, was sie in den Expert*innengruppen erarbeitet haben. Alle werden auf den gleichen Stand gebracht.
- Die Stammgruppen haben nun das nötige Wissen, um das anfängliche Problem zu bearbeiten bzw. zu lösen.

Stammgruppe (Phase 1 und 3)



Expert*innengruppe (Phase 2)



Rahmenbedingungen

- Die Materialien sollten gut und übersichtlich aufbereitet sein.
- Die Gruppenzuweisung sollte sinnvoll durch die Lehrperson vorgenommen werden.
- Der zeitliche Rahmen sollte transparent sein.
- **Zeitbedarf:** je nach Stoffumfang 45 – 90 min,
- **Material/Sonstiges:** Infomaterialien, Karten zur Gruppenzuweisung, Gruppentische, Folie, Schreibmaterial

Einsatzmöglichkeiten

- Diese Methode eignet sich besonders gut, um komplexe Themenbereiche in einer Lerngruppe arbeitsteilig einzuführen.
- Voraussetzung ist, dass sich das Stoffgebiet in mehrere vom Umfang und Schwierigkeitsgrad gleichwertige Teilthemen untergliedern lässt.
- In Lerngruppen, in denen Gruppenarbeit bisher nicht so gut funktioniert – in dem Sinne, dass nur Einzelne arbeiten und die anderen sich nicht verantwortlich fühlen – ist das GP eine gute Vorstufe, die die Lerngruppe zu eigenverantwortlichem Lernen führen kann.
- Nach Abschluss des Gruppenpuzzles kann der zu klärende Sachverhalt entweder in der Stammgruppe oder im Plenum zusammen erörtert werden.

Ziele

- Die Schüler*innen erarbeiten sich Informationen erst alleine, dann in der Gruppe und geben sie anschließend an Nicht-Experten weiter. Dadurch erwerben sie soziale Kompetenz.
- Die Schüler*innen üben sich abwechselnd darin, ihren Mitschüler*innen etwas zu erklären, ihnen zuzuhören um sich etwas von ihnen erklären zu lassen, sowie sich auf Fragen und Lernschwierigkeiten anderer einzulassen.
- Alle Schüler*innen werden aktiviert und fühlen sich für ihre Aufgabe – die Weitergabe des erarbeiteten Spezialwissens – verantwortlich: Sie wissen, dass sie ihr Expert*innenwissen eigenverantwortlich an die Mitschüler*innen, die nichts über das Spezialthema wissen, weitergeben müssen.
- JedeR muss sich in der Expert*innengruppe so lange mit der Thematik auseinandersetzen, bis sie/er in der Lage ist, den anderen diese zu erklären.
- Die Expertenrolle steigert das Vertrauen in die eigene Kompetenz und in die der anderen.
- Das aktive Weitergeben von Fachinhalten vermittelt Sicherheit in der Sache und übt darin, das Gelernte in eine Systematik zu fassen und ein Vermittlungskonzept zu entwerfen.
- Die Schüler*innen gewinnen durch die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernweg an Selbstständigkeit und lernen ökonomisch und planend mit Zeit umzugehen.

Varianten des Gruppenpuzzles:

- Die Expert*innenthemen sind unterschiedlich anspruchsvoll und es werden entsprechend leistungsheterogener Gruppen zusammengesetzt. Nach der Expert*innenphase (2. Phase) kann eine Leistungsüberprüfung oder eine andere Art der Überprüfung durch die Lernperson stattfinden, um sicherzustellen, dass alle Expert*innen in der Lage sind das Expert*innenwissen an ihre Mitschüler*innen in den Stammgruppen exakt und vollständig weiter zu geben.

II.IV) 10 Merkmale für guten Unterricht (Meyer, 2004)

Gruppenpuzzle: Ein hoher Anteil echter Lernzeit

A

Für das Lernen in der Schule spielt die Lernzeit im jeweiligen Bereich oder Fach eine zentrale Rolle. Die Länge der Schultage und des Schuljahres begrenzen die Lernmöglichkeiten der Schüler*innen. Echte Lernzeit ist nur die von den Schüler*innen aktiv genutzte Zeit. Gute Lehrer*innen verwenden so viel Zeit wie möglich für lehrplanbezogene Aktivitäten, um die Ziele der Lehrpläne zu erreichen. Forschungsergebnisse belegen, dass Lehrer*innen, die Klassenführung als Schaffung einer wirkungsvollen Lernumgebung verstehen, erfolgreicher sind als Lehrer*innen, die ihre disziplinierende Rolle betonen. Effektive Lehrer*innen brauchen nicht viel Zeit, um auf das Benehmen der Schüler*innen einzugehen, weil sie Führungstechniken benutzen, die kooperatives Verhalten der Schüler*innen fördern und ihre ausdauernde Beschäftigung mit den Lernaufgaben unterstützen (Classroom Management). Eine Lehrkraft, die in einem positiven Klassenklima arbeitet, bei dem die Klasse sich als Lerngemeinschaft versteht, äußert klare Erwartungen im Hinblick auf das Verhalten in der Klasse, auf Teilnahme am Unterricht und an Lernaktivitäten. Solche Lehrer*innen begleiten die Arbeits- und Lernprozesse bis zum Ende und geben – wenn notwendig – Hinweise oder Hilfen. Gute Lehrer*innen fördern bei Schüler*innen die Auffassung, dass Schule Sinn macht und dass es wichtig ist, dort so viel wie möglich mitzubekommen. Sie beginnen die Unterrichtsstunden pünktlich, sorgen für schnelle Wechsel und sie bringen ihren Schüler*innen bei, wie man schnell mit dem Lernen beginnen kann und wie man dann konzentriert an der Aufgabe weiterarbeitet. Sorgfältige Planung und Vorbereitung ermöglichen einen zügigen Unterricht, ohne in Planungen oder Stundenentwürfe zu schauen oder nach Material (z.B. Overheads) zu suchen. Ihre Aktivitäten und Anweisungen sind sehr abwechslungsreich und haben genau den richtigen Schwierigkeitsgrad, der den Schüler*innen hilft, bei der Arbeit zu bleiben, und Störungen, Ablenkung oder Unwillen vermeidet. Erfolgreiche Lehrpersonen drücken ihre Erwartungen klar und verständlich aus. Falls erforderlich, machen sie zu Beginn des Schuljahres die Schritte oder Arbeitsweisen, die sie erwarten, vor oder unterrichten, wie man sie machen kann. Während des Unterrichts geben sie rechtzeitig Hinweise oder erinnern, wenn diese Schritte oder Arbeitsweisen eingesetzt werden sollen. Sie haben das Geschehen im Klassenraum ständig im Blick, das ihnen ermöglicht Probleme zu beseitigen, bevor sie zu Störungen werden. Sie lehren Schüler*innen Strategien und Verfahren, um bestimmte Anforderungen zu bewältigen, z.B. konzentriert an einem Klassengespräch teilzunehmen, sich produktiv an Klassengesprächen zu beteiligen, zügig von einer Aufgabe zur nächsten überzugehen, in Partner- oder Gruppenarbeit zusammenzuarbeiten, mit eigenem und schulischem Arbeitsmaterial sorgsam umzugehen, Aufgaben in vorgegebener Zeit zu erledigen und rechtzeitig und richtig nach Hilfe zu fragen. Dabei geht es dem/ der Lehrer*in nicht um Situationskontrolle in der Klasse, sondern darum, dass Schüler*innen das Lernen lernen, dass sie sich besser einschätzen können und dass Hinweise und Erinnerungen und andere Hilfeleistungen im Laufe des Lernprozesses immer weiter verringert werden können. Diese Lehrer*innen erhöhen aber nicht einfach nur die für die Erledigung der Aufgaben verwendete Zeit, sondern sie verwenden einen erheblichen Teil ihrer Zeit darauf, den Schüler*innen Lerninhalte zu vermitteln und ihnen zu helfen, sie zu deuten und darauf einzugehen. In ihren Klassen steht das interaktive Gespräch im Vordergrund und nicht die individuelle Stillarbeit oder ausführliche Lehrervorträge.

Quelle: Entnommen und verändert aus: Brophy, J. (2002): „Gelingensbedingungen von Lernprozessen“

Gruppenpuzzle: Transparente Leistungserwartungen

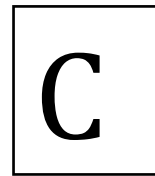
B

Leistungserwartungen werden sowohl verbal als auch nonverbal kommuniziert, zum Beispiel durch mündliche Mitteilungen, schriftliche Noten und verbale und nonverbale Äußerungen des Lehrers/ der Lehrerin. Auch das vorgelegte Lern-tempo signalisiert Leistungserwartungen. Leistungserwartungen sollen einen Lernanreiz bilden und sowohl schwache als auch starke Schüler*innen auf individuelle Art und Weise fordern und fördern. Das können sie aber nur, wenn sie von den Schüler*innen so dekodiert werden, wie sie von der Lehrperson gemeint sind. Daher geben sich gute Lehrerinnen und Lehrer besondere Mühe, die Leistungserwartungen klar und verständlich zu formulieren. Guter Unterricht zeigt sich deshalb auch darin, dass die Schüler*innen Verantwortung für den eigenen Lernprozess und auch für das Gesamtergebnis übernehmen. Mit den in den Kernlehrplänen enthaltenen Bildungsstandards für verschiedene Fächer wurde eine konkrete Leistungserwartung als Minimalanforderung für verschiedene Schulstufen formuliert. Es gibt in der Leistungsbeurteilung verschiedene Bezugsnormen. Man kann sich am sozialen Bezugssystem orientieren (Leistungsdurchschnitt der Klasse oder des Bundeslandes oder nationaler Bildungsstandards), an einem kriterienorientiertem Bezugssystem (Sachnorm, die durch die zu erreichenden Lernziele definiert wird) oder individuell (Orientierung am individuellen Lernfortschritt des einzelnen Schülers/ der einzelnen Schülerin). Da sich ein Lehrer/ eine Lehrerin nicht gleichzeitig an allen Bezugsnormen orientieren kann, muss Transparenz über die Auswahl der Bezugsnorm in einem bestimmten Bereich hergestellt werden. Hierzu muss die Lehrkraft die Leistungserwartungen mit den Schüler*innen besprechen und die Rückmeldungen zügig und differenziert durchführen. Die Rückmeldungen sollten in klaren und nachvollziehbaren Worten gegeben werden. In der Unterrichtsarbeit sollten die Schüler*innen jederzeit wissen, was die Aufgabenstellung ist und im Zweifelsfall Fragen stellen können. Es sollten verschiedene Formen von Leistungskontrollen eingesetzt und Tests und Klausuren zuvor angekündigt werden. Die Schüler*innen sollten wissen, welche Phasen des Unterrichts in die Bewertung mit eingehen und es sollte auch bewertungsfreie Zonen geben. Es gibt verschiedene Möglichkeiten Leistungsrückmeldungen zu geben: Lernentwicklungsberichte, Bewertungsgespräche, Beobachtungsbögen / Diagnosebögen oder Portfolios.

Untersuchungen belegen außerdem, wie wichtig es ist, in Lernprozessen eine Ausgangsorientierung zu schaffen. Der Unterricht bzw. Lernaktivitäten können mithilfe von ‚Advance Organizern‘ oder Vorab-Zusammenfassungen (Previews) begonnen werden. Diese Informationen erleichtern das Lernen der Schüler*innen, weil ihnen dadurch die Ziele Lernvorhabens vermittelt werden und sie die Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen können (Priming). Gleichzeitig sollten die Schüler*innen-Informationen über die von ihnen erwarteten Leistungen und Beiträge erhalten. Dies hilft den Schüler*innen zielstrebig und strategisch bei der Verarbeitung von Informationen oder bei der Lösung von Aufgaben vorzugehen. Andere Wege, die Schüler*innen helfen, zielorientiert zu lernen, sind beispielsweise Hinweise auf die Ziele des Lernprozesses, ein Überblick über die zentralen Aspekte oder die Beachtung der sorgfältigen Ausarbeitung wichtiger Schritte. Kleine Tests, welche die Schüler*innen für entscheidende Punkte sensibilisieren sollen, und anregende und motivierende Vorab-Fragen.

Quelle: Ausubel (1968); Brophy (1989); Meichenbaum & Biermiller (1998) und Meyer (2010): Was ist guter Unterricht?

Gruppenpuzzle: Intelligentes Üben



Geübt wird, wenn eine Aneignungs- und Erarbeitungsphase ganz oder halbwegs abgeschlossen ist. Beim Üben findet eine Anreicherung des Könnens statt, die nur zum Teil durch den vorausgegangenen Unterricht zu erklären ist und die auch nur teilweise bewussteinfähig ist. Man spricht von intelligentem Üben, wenn ausreichend oft und im richtigen Rhythmus geübt wird, wenn die Übungsaufgaben passgenau zum Lernstand formuliert werden, wenn die Schüler*innen Übekompetenz entwickeln und die richtigen Lernstrategien nutzen und wenn die Lehrer*in gezielte Hilfestellungen beim Üben geben. Üben hat bei vielen Schüler*innen ein Negativ-Image, das zum Teil von der Lehrperson selbst produziert wird, indem sie Übungsphasen eher lustlos, schlecht vorbereitet und mit wenig Diagnosekompetenz betreiben. Dauerhaftes und lustvolles Üben kann man auch bei Schüler*innen beobachten, jedoch meistens im Freizeitbereich, wie zum Beispiel beim Üben mit der Band, dem Üben von Skateboardfahren oder ähnlichem. Üben macht offensichtlich immer dann Spaß, wenn freiwillig geübt wird, wenn Spielräume für Selbsttätigkeit gegeben sind, wenn der Übungserfolg unmittelbar einsichtig ist und selbst kontrolliert werden kann und wenn ein sachliches Interesse am Lerngegenstand besteht. Im offenen Unterricht sind die Gelingensbedingungen für intelligentes Üben deutlich besser. Üben wird oft in die Hausaufgaben verlagert, was insbesondere für leistungsschwächere Schüler*innen und für Schüler*innen aus schwierigerem sozialen Umfeld Probleme schafft. Intelligent gestaltete Übungsphasen sollten folgende Merkmale aufweisen: oft, aber kurz üben, ausreichend zur Verfügung stehende Zeit, es gelten gemeinsame Regeln, es herrscht eine ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre ohne Störungen, es gibt personen-, ziel-, themen- oder methodendifferenzierte Übungsaufträge, es werden ansprechende und sich selbst erklärende Materialien zur Verfügung gestellt, die allein oder im Tandem kontrolliert werden können und die Leistungen werden kontrolliert und gewürdigt. Damit die Schüler*innen möglichst selbstständig und zielführend üben können, müssen ihnen zuvor Lernstrategien vermittelt werden. Die Forschung zeigt: Man kann besser und langfristiger lernen indem Inhalte und Wissen sinnvoll miteinander verbunden und nach zentralen Gesichtspunkten geordnet werden. Im Gegensatz dazu werden nicht zusammenhängende Informationsketten, die z.B. nur durch einfache Lernformen wie pures Auswendiglernen gelernt werden, schnell vergessen oder nur so behalten, dass sie kaum angewendet werden. Für das eigenständige Lernen, als auch für Unterrichtsgespräche gilt: Die Inhalte sind leichter zu lernen, wenn sie einen Zusammenhang aufweisen, wenn Aussagen oder Ergebnisse sinnvoll aufeinander bezogen und deren Verbindungen untereinander erkennbar werden. Wenn etwas vorgelesen, erklärt oder demonstriert wird, schaffen gute Lehrkräfte Begeisterung für die Inhalte und organisieren und ordnen sie so an, dass es möglichst viel Klarheit und Zusammenhang gibt. Der Lehrer/ die Lehrerin verknüpft neue Informationen mit dem, was Schüler*innen schon über das Thema wissen. Er geht in kleinen Schritten vor, er spornt an und unterstützt das Lernen der Schüler*innen. Er motiviert die Schüler*innen regelmäßig zu antworten, um das aktive Lernen zu stimulieren und um sicherzustellen, dass jeder Schritt verstanden worden ist, bevor zum nächsten übergegangen wird. Die Lehrperson endet mit einem Rückblick auf die Hauptaussagen und betont allgemein umfassende Konzepte.

Quelle: Beck & McKeown (1988); Good & Brophy (2000); Rosenshine (1968).
Text aus: Brophy, J. (2002): „Gelingensbedingungen von Lernprozessen“

Gruppenpuzzle: Sinnstiftendes Kommunizieren

D

Neben der Präsentation von Information und der Demonstration der Anwendung von Fertigkeiten, strukturieren gute Lehrer*innen einen erheblichen Teil der inhaltlichen Diskussion in der Klasse. Sie stellen Fragen, um die Schüler*innen anzuregen: über den Inhalt nachzudenken, Beziehungen und Zusammenhänge der zentralen Aussagen zu erkennen, kritisch zu reflektieren, Erkenntnisse bei der Problemlösung zu nutzen, Entscheidungen zu treffen oder andere anspruchsvolle Anwendungen zu leisten. Das Unterrichtsgespräch ist weniger eine Abfolge schnell aufeinander folgender Fragen und kurzer Antworten, vielmehr zielt es auf ausdauernde und sinnhafte Entwicklung von Schlüsselideen (ab?). Durch die Beteiligung an solchen Unterrichtsgesprächen entwickeln die Schüler*innen ein Verständnis vom Inhalt und teilen es mit. Im Gesprächsverlauf geben sie naive Ideen oder Missverständnisse auf und erreichen die anspruchsvolleren und wichtigen Ideen des Lehrplans. In den frühen Unterrichtsphasen, wenn ein neuer Inhalt eingeführt und entwickelt wird, wird mehr Zeit für Lehrer*innen-Schüler*innen-Unterrichtsgespräche verwendet, als für aufgabenbezogene Arbeit des einzelnen Schülers/ der einzelnen Schülerin. Die Lehrkraft plant eine Folge von Fragen, die den Inhalt systematisch entwickeln und Schüler*innen helfen sollen ihn zu verstehen, durch Anknüpfung an bereits vorhandenes Wissen und durch die Beteiligung am Unterrichtsgespräch. Die Formen und kognitiven Niveaus dieser Fragen müssen an die erzieherischen Ziele angepasst werden. Einige, in erster Linie geschlossene und rein wissensbezogene Fragen können geeignet sein, wenn Lehrer*innen vorausgehendes Wissen bewerten oder neues Lernen überprüfen. Um aber die wichtigsten erzieherischen Ziele zu erreichen, sind offene Fragen notwendig, was für die Schüler*innen heißt: anzuwenden, zu analysieren, zu verbinden oder auszuwerten, was sie lernen. Einige Fragen werden eine Auswahl möglicher korrekter Antworten zulassen, und einige werden zu Diskussionen oder Debatten einladen (z.B. hinsichtlich der Eignung alternativer Vorschläge für die Lösung der Probleme). Weil die Fragen die Schüler*innen zu einer gedanklichen Auseinandersetzung und zur Bildung von Wissen und Verständnis bringen sollen, sollten sie üblicherweise an die Klasse als Ganzes gerichtet werden. Dies ermutigt alle Schüler*innen, und nicht nur denjenigen/ diejenige, der/ die gerade aufgerufen wird, der Frage aufmerksam zuzuhören und sinnvoll zu antworten. Nachdem man eine Frage stellt, muss die Lehrkraft innehalten, um den Schüler*innen genügend Zeit für die Beantwortung einzuräumen, um zumindest mit der Formulierung von Antworten zu beginnen, besonders wenn die Frage kompliziert ist oder wenn sie verlangt, dass die Schüler*innen komplizierte Denkprozesse leisten. Sinnhafte Unterrichtsgespräche verlangen immer auch Themen, bei denen die Schüler*innen dazu aufgefordert sind, Erklärungen zu entwickeln, Vorhersagen zu treffen, alternatives Herangehen an Probleme zu erörtern oder auf andere Weise die Verknüpfungen oder Anwendungsmöglichkeiten des Inhalts zu untersuchen. Der Lehrer/ die Lehrerin drängt die Schüler*innen eher zur Klärung oder Rechtfertigung ihrer Auffassungen, als sie einfach zu akzeptieren. Neben einem Feedback fordert der Lehrer/ die Lehrerin die Schüler*innen auf, ihre Antworten zu erklären oder sorgfältig auszuarbeiten oder die Antwort ihrer Mitschüler*innen zu kommentieren. Häufig entwickeln sich Unterrichtsgespräche, die in einem Frage-Antwort-Muster beginnen, zu einem Austausch von Sichtweisen, in denen die Schüler*innen sich aufeinander oder auf den Lehrer/ die Lehrerin beziehen und sowohl auf Fragen antworten wie auch selbst Fragen stellen.

Quelle: Brophy, J. (2002): „Gelingensbedingungen von Lernprozessen“

Gruppenpuzzle: Methodenvielfalt

E

Es fällt nicht schwer, die Forderung nach Methodenvielfalt zu begründen. Sie ist zum einen erforderlich, um der Vielfalt der unterrichtlichen Aufgabenstellungen gerecht zu werden, zum anderen, um die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der Interessen der Schüler*innen zu beachten. Es gibt nicht DIE optimale Unterrichtsmethode, die für alle Themen, Stufen, Fächer und Schüler*innen geeignet ist. Es ist gut belegt, dass die Kombination von Schüler*innen- und Lehrer*innenzentrierten Unterrichtsmethoden gute Ergebnisse verspricht. Insgesamt sind in der Pädagogik der Begriff und die Konzepte von Unterrichtsmethoden nicht eindeutig definiert. Man kann grob folgende drei Ebenen/Dimensionen von Methoden unterscheiden: Mikro-, Meso- und Makromethodik: Die Mikromethodik erfasst kleine und kleinste, oft nur ein oder zwei Sekunden dauernde Lehr-Lern-Situationen, die von Lehrer*innen und Schüler*innen mithilfe der routinemäßig beherrschten, oft aber nur wenig reflektierten Inszenierungstechniken gestaltet werden. Die Mesomethodik erfasst feste Formen methodischen Handelns, die Minuten bis Stunden andauern können. Sozial-, Handlungs- und Prozessesstrukturen des Unterrichts gehören zu diesem Bereich. Die Makromethodik erfasst die institutionell fest verankerten methodischen Grundformen, die sich über Monate und Jahre erstrecken können. Inszenierungstechniken sind kleine und kleinste (verbale und nonverbale mimische, gestische und körpersprachliche, bildnerische und musische) Verfahren und Gesten, mit denen die Lehrer*innen und Schüler*innen den Unterrichtsprozess in Gang setzen und am Laufen halten: Fragen stellen, antworten, provozieren, usw. Sozialformen sind zum Beispiel: Plenumsunterricht (Klassen- oder Frontalunterricht), Gruppenunterricht, Tandemarbeit (Partnerarbeit), Einzelarbeit (Stillarbeit). Methodische Großformen sind Grundformen in denen gelernt wird. Hierbei kann man individualisierenden Unterricht, lehrgangsförmigen Unterricht und kooperativen Unterricht unterscheiden. Sie beziehen sich eher auf die „soziale Formation“, in denen gelernt wird. Der individualisierende Unterricht weist einen hohen Anteil selbstorganisierter Lernsituationen auf. Es werden Unterrichtsmethoden, wie Freiarbeit, Werkstattlernen, Facharbeit usw. Freiarbeit verwendet, die gut geeignet sind, um individuelle Lernschwerpunkte herauszubilden. Der Frontalunterricht wird in der Theorie zum Teil scharf kritisiert, in der Praxis aber massenhaft genutzt. In diesem lehrgangsförmigen Unterricht ist die Vergleichbarkeit der individuellen Schüler*innenleistungen hoch. Die Erziehung zur Selbsttätigkeit ist demgegenüber schwierig. Kooperativer Unterricht zeichnet sich durch gemeinsame Zielabsprachen und einem hohen Anteil von Gruppen- und Teamarbeit aus. Sie erlauben die Einübung solidarischen Handelns und vermitteln bei den Schüler*innen Handlungskompetenz und Selbstwertgefühl. Kooperatives Lernen kann angewandt werden bei Aktivitäten, die sich vom Einpauken und Üben bis hin zum Lernen von Fakten, Erörterungen und Problemlösungen bewegen. Schüchterne Schüler und Schülerinnen fühlen sich in kleineren Gruppen wahrscheinlich wohler und bringen ihre Ideen eher ein. Kooperative Lernmethoden steigern die Lernergebnisse, wenn sie Gruppenziele mit Einzelverantwortung verbinden, d. h. jedes Gruppenmitglied wird sich verantwortlich fühlen, das Lernziel zu erreichen. Die Schüler*innen wissen, dass sie jeder Zeit zur Rechenschaft gezogen werden können. Schülerinnen und Schüler sollten jegliche Anweisung und Hilfe erhalten, die sie benötigen, um produktiv arbeiten zu können.

Quellen: Brophy, J. (2002): „Gelingensbedingungen von Lernprozessen“; Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht?

Ergebnisse Gruppenpuzzle: Was ist guter Unterricht? - 10 Merkmale nach H. Meyer

II.V) Tabelle: 10 Merkmale für guten Unterricht

Kriterium	Beschreibung des Kriteriums
1. Klare Strukturierung des Unterrichts	Prozess-, Ziel-, Inhalts-, Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen...
2. Hoher Anteil echter Lernzeit	
3. Lernförderliches Klima	Gegenseitiger Respekt, verlässliche Einhaltung von Regeln, Gerechtigkeit, Verantwortungsübernahme Gerechtigkeit und Fürsorge, ...
4. Inhaltliche Klarheit	Durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung.
5. Sinnstiftendes Kommunizieren	
6. Methodenvielfalt	
7. Individuelles Fördern	Durch Differenzierung, Freiräume, Geduld, Zeit, individuelle Lernstandsanalysen, abgestimmte Förderpläne, besondere Förderung von Kindern aus Risikogruppen, ...
8. Intelligentes Üben	
9. Transparente Leistungserwartungen	
10. Vorbereitete Umgebung	Durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung, brauchbares Lernwerkzeug, ...

II.VI) Methode: Struktur-Legetechnik

Kurzbeschreibung

Die Struktur-Lege-Technik ist ein Verfahren zur Herstellung einer didaktischen Landkarte. Kernbegriffe eines Sachzusammenhangs werden auf Karten geschrieben und müssen von den Schüler*innen so angeordnet werden, dass die Beziehungen der Begriffe zueinander und Zusammenhänge deutlich werden.

Vorgehen/Durchführung

- Die Kernbegriffe eines Themas werden auf vorbereiteten Karten ausgeteilt.
- Die Schüler*innen müssen überlegen, in welchen Beziehungen die Begriffe zueinander stehen und die Karten entsprechend auf dem Tisch anordnen.
- Die Schüler*innen vergleichen ihre Anordnungen oder stellen ihr Thema anhand der grafischen Anordnung anderen Schüler*innen vor.

Einsatzmöglichkeiten

- Einsetzbar in allen Klassen
- Geeignet für alle Fächer
- Wiederholung und Festigung von bekannten Inhalten
- Als Strategie zur individuellen Prüfungsvorbereitung

Ziele

- Die Schüler*innen stellen Bezüge und Zusammenhänge innerhalb eines Themas her.
- Die Schüler*innen lernen Signalwörter in einem Text zu erkennen.
- Die Schüler*innen erzeugen durch die Struktur eine gedankliche Landkarte. Die Inhalte können so besser behalten werden.
- Wissenslücken werden individuell geschlossen.
- Aktivierung der Schüler*innen
- Mehrkanaliges Lernen (Auge, Ohr)
- Verbalisierung einer Struktur/Grafik

Rahmenbedingungen

- Die Karten können vorgegeben oder gemeinsam zusammengestellt werden.
- 20 – 30 Begriffe maximal
- Zur Einführung an der Tafel eine Struktur erarbeiten
- Zeitbedarf 15 – 60 min, Material: Karten oder Zettel mit Begriffen

Varianten

- Die Struktur-Legetechnik kann in Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppen oder im Plenum erfolgen.
- Mit Pfeilen oder Beschriftungen können Beziehungen verdeutlicht werden.
- Die Signalwörter können zusammen mit den Schüler*innen erarbeitet werden. Die Schüler*innen schreiben die Wörter dann selbstständig auf Karten oder auf Haftzettel.
- Zur Einübung können den Schüler*innen auch vorgefertigte Strukturen (Concept Maps) zur Korrektur gegeben werden.
- Concept Maps sind eine erweiterte Form, in der auch Bilder und Grafiken eingefügt werden können.
- Beim Netzwerk bekommt jede Schülerin/ jeder Schüler einen Begriff, der jeweils im Plenum erläutert wird. Wer meint, dass sein Begriff zum Vorherigen passt, schließt seine Erläuterungen an.

II.VII) Das Sandwich-Prinzip



Beim Ablauf der Phasen sollten sich nach dem „Sandwich-Prinzip“ Plenumsphasen mit Instruktionen und Schüler*innenarbeitsphasen mit Konstruktionsprozessen abwechseln (siehe Kap. 7.2).



Was bedeutet Unterrichtsarchitektur nach dem Sandwich-Prinzip?

(Sandwich: engl. = einschieben; dazwischen klemmen) Lernprozesse werden nach dem Sandwich-Prinzip so angelegt, dass Phasen des kollektiven Lernens sich mit Phasen des individuellen Lernens abwechseln. Auf diese Weise können neue Informationen besonders gut in die jeweils eigene gedankliche Struktur eingearbeitet werden. Die Integration des in den Plenumsphasen von der Lehrperson zentral vermittelten Wissens (Instruktion) in die Gedächtnisstruktur jeden Einzelnen kann nur individuell in einem eigenen Lerntempo und durch persönliche Lernstrategien erfolgen. „Das Denken, Lernen und Begreifen findet im Kopf des Lernenden statt“. Jeder Mensch hat persönliche subjektive Theorien (Bedeutung von Begriffen und Hypothesen), die sich durch unterschiedliche Umwelteinflüsse im Verlauf seiner Biographie ausgebildet haben. Neurowissenschaftlich bilden sich bei jeder Person andere Verknüpfungen im Gehirn, sodass Inhalte bei jeder Person unterschiedlich codiert und verknüpft sind. Zudem entwickelt jede Person unterschiedliche Lernstrategien, die in verschiedenen Situationen außerdem unterschiedlich angewendet werden. Lernprozesse sind also im hohen Maße personalisiert und folglich müssen während des Unterrichtes immer wieder Zeiträume gewährt werden, in denen der Einzelne Gelegenheit bekommt die neuen Informationen in seine „eigene Sprache“ zu übersetzen (Konstruktion) und die Informationen in die eigenen neuronalen Netze einzubauen. Werden diese Zeiten nicht zur Verfügung gestellt, ist der Lernerfolg bei gleicher Lerndauer deutlich geringer, obwohl paradoxerweise mehr Informationen vermittelt wurden.

Wie zeitlich umfangreich sollten die Phasen eines Sandwiches sein?

Die Phasen des kollektiven Lernens (Instruktion) sollten nicht zu umfangreich (Gefahr: zu viele Informationen, die nicht mehr verarbeitet werden können) aber auch nicht zu kurz (Gefahr: Lernprozess verläuft hektisch, hat zu viele Reibungsverluste an den Gelenkstellen) sein. Es hat sich als lernpsychologisch sinnvoll erwiesen, bei Kindern alle 10 bis 15 min und bei Jugendlichen und Erwachsenen alle 20 bis 30 min eine Phase des individuellen Lernens einzuschieben. Im Gegensatz zu den kollektiven Phasen sind individuelle Lernphasen umso lernwirksamer, je länger sie dauern. Hier hängt der Lernerfolg stärker mit der Aufgabenstellung und dem Arbeitsmaterial zusammen.

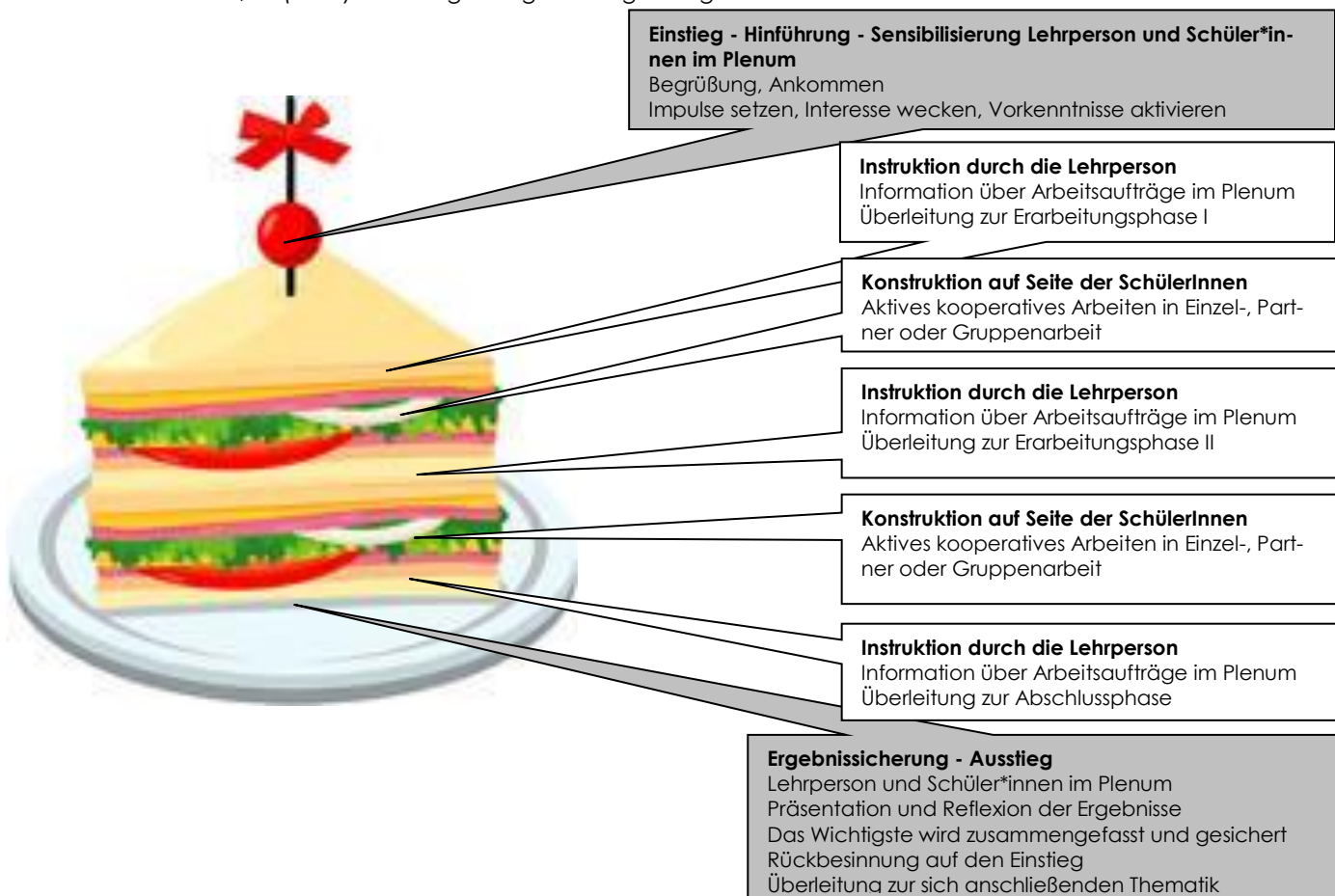
Die Zeitstruktur einer Unterrichtsstunde mit 45 min ist kein günstiger Zeitabschnitt für die Sandwicharchitektur. In diese knapp bemessene Zeit passen gerade eine kollektive und eine individuelle Phase und vielleicht noch soeben eine kollektive Abschlussphase hinein. Es besteht die Gefahr, dass die drei Abschnitte etwas hektisch und gedrängt werden. Mit einer Einheit von 90 min lässt sich die Sandwichstruktur schon besser verwirklichen. Dennoch sollte man versuchen auch in 45 min die Sandwichstruktur einzuhalten.

Welche Bedeutung haben die Gelenkstellen zwischen Instruktions- und Konstruktionsphasen?

Als Gelenkstellen werden jene Punkte innerhalb eines Sandwiches bezeichnet, an denen Phasen des kollektiven Lernens in Phasen des individuellen Lernens übergehen und umgekehrt. Man unterscheidet in einer Lerneinheit verschiedene Arten von Gelenkstellen:

- An der ersten Gelenkstelle zu Beginn einer Themeneinheit sind strukturierende Maßnahmen wie etwa das Aufzeigen der Themenzusammenhänge durch einen „Advance Organizer“ oder das schlichte informieren über den Themenverlauf durch eine „Agenda“ hilfreich.
- Zwischen dem Ende eines gemeinsamen Lernabschnitts und dem Beginn einer individuellen Verarbeitungsphase sollte die Gelenkstelle aus einer klaren und eindeutigen Aufgabenstellung bestehen. Ebenso ist es wichtig zu entscheiden welche Sozialform - Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit - sinnvoll ist. Diese muss mit der Aufgabenstellung abgestimmt sein. Ebenso ist es wichtig die erforderlichen Materialien, Aufgabenblätter, Arbeitsplätze vorzubereiten und eine klare Zeitstruktur vorzugeben.
- Am Ende einer individuellen Verarbeitungsphase und vor Beginn eines gemeinsamen zentral vermittelten Lernabschnittes im Plenum, sollte die Gelenkstelle die Gelegenheit für eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden bieten. Hier sollen die individuellen Arbeitsergebnisse präsentiert, verglichen und besprochen werden. Fragen und Meinungen werden ausgetauscht und es wird entschieden ob der Lernprozess wie geplant fortgesetzt werden kann.
- Die Gelenkstelle am Ende der Themeneinheit kann eine Sicherung, eine Meinungsbildung oder einen Transfer einleiten.

Quelle: Wahl, D. (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*.



II.VIII) Der tabellarische Stundenverlaufsplan gemäß dem Sandwich-Prinzip (Wahl, 2006)

Achtung: jeweilige Phasendauer (Min.) an Gesamtdauer der Unterrichtsstunde anpassen (45/60/75/90/120 Min?) / Anzahl der Erarbeitungsphasen abhängig von jeweiliger Dauer (Min.) und Gesamtdauer der Unterrichtsstunde!

Phase	Inhaltliche Schwerpunkte	Sozialform / Lehr- Lernform	Medien / Materialien	Didaktisch-methodischer Kommentar	Min Bsp.!
Begrüßung	Die eigene Person vorstellen und die Schüler*innen begrüßen	Plenum/ frontal: UG	z.B.: Tafel	Einstimmung/ Schaffen einer guten Arbeitsatmosphäre	2'
Einstieg	Übersicht geben/ neugierig machen/ irritieren, ein Problem aufzeigen, Impulse (Comic, Bild, Zeichnung Filmsequenz, Hörbeispiel, Musik) setzen/ Inhalte der letzten Stunde wdh.	Plenum/ frontal: UG	Comic Bild Zeichnung CD Film Folie Advance Organizer Agenda	Die Schüler*innen sollen auf ein Problem / Phänomen aufmerksam gemacht werden, aus dem sich die weiteren Lernschritte zur Lösung ergeben.	5'
Gelenkstelle	Arbeitsauftrag für S:S formulieren	Plenum/ frontal: UG		Überleitung vom Einstieg zur Erarbeitung	2'
Erarbeitung I	S:S bearbeiten den Arbeitsauftrag	EA/PA/GA bitte angeben	bitte angeben	Schülerorientierte Arbeitsphase – eigenständige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand	5 – 15'
Gelenkstelle	Beendigung der Arbeitsphase	Plenum/ frontal: UG		Überleitung von der Arbeitsphase in die Sicherung	1'
Sicherung	Sicherung des Arbeitsauftrags	Plenum/ frontal: UG	z.B. Tafel	Vergewisserung über die Richtigkeit des Erarbeiteten	2 -5'
Gelenkstelle	Neuen Arbeitsauftrag formulieren	Plenum/ frontal: UG		Überleitung von der Sicherung zur Erarbeitung	1-2'
Erarbeitung II	S:S bearbeiten den Arbeitsauftrag	EA/PA/GA bitte angeben	bitte angeben	Schülerorientierte Arbeitsphase – eigenständige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand	5- 15'
Gelenkstelle	Beendigung der Arbeitsphase	Plenum/ frontal: UG		Überleitung von der Arbeitsphase in die Sicherung	1'
Sicherung	Sicherung des Arbeitsauftrags	Plenum/ frontal: UG	z.B. Tafel	Vergewisserung über die Richtigkeit des Erarbeiteten	2 -5'
Ausstieg	Fazit/ Ausblick	Plenum/ frontal: UG		Stunde abrunden/ Stundenabschluss einleiten/ Transparenz über weiteren Verlauf schaffen	1'