



Franz Hofmann

Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht

Anregungen für Lehrer/innen und Studierende

ôzeps

Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für
Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS)

Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht

Franz Hofmann

Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht

Anregungen für Lehrer/innen und Studierende

Impressum

Herausgeber

Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung
und soziales Lernen

özepe

im Auftrag des

Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur

bm:ukk

ISBN 978-3-85031-099-4

Bezugsadresse: BMUKK, I/4a

E-Mail: erna.haas@bmukk.gv.at

Telefon: 01/53120/4798

PDF-Version unter

www.bmukk.gv.at/Schulen und www.ozepe.at

Koordination

Mag^a Doris Kölbl-Tschulik (BMUKK)

Redaktion

Mag^a Brigitte Schröder (ÖZEPE)

Graphik/Layout

Nora Swoboda, nora.swoboda@reflex.at

Wien, Februar 2008

Inhalt

- 7 Vorwort der Frau Bundesministerin
- 8 Leitbild
- 9 **Einleitung**
- 10 Anstelle einer Definition

- 12 **Unterricht als Ort der Persönlichkeitsstärkung und des sozialen Lernens**
Plädoyer für ein integratives Vorgehen

- 17 **1. Wenn beim Lernen das „Ich“ auf dem Spiel steht**
Flankierende Maßnahmen der Lehrperson

- 20 **2. Individuelles Lernen in der Klasse unter Leistungsaspekten**
Hinweise zur Gestaltung von Lernsettings

- 22 **3. Gemeinsames Lernen mit peers**
Wie können Sie dazu beitragen, dass Schüler/innen davon möglichst viel profitieren?

- 26 **4. Lernen in einem hierarchisch strukturierten System**
Welche Umstände erschweren die Förderung von Ich- und Sozialkompetenz in der Schule?

- 29 **5. Peer-learning unter Lehrer/n/innen**
Wie können Sie eine Kultur des „Voneinander-Lernens“ in Ihrem Kollegium aufbauen?

- 32 Schlusswort
- 35 Kommentiertes Literaturverzeichnis
- 41 **Anhang**
- 51 **Glossar**

Liebe Kolleginnen und Kollegen!
Liebe Studierende!

Die Gesellschaft braucht selbstbewusste Persönlichkeiten mit hohen fachlichen und sozialen Kompetenzen, die bereit sind, Verantwortung für sich und Andere zu übernehmen.

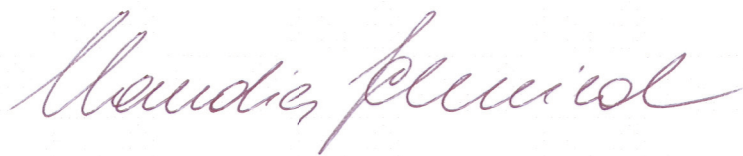
Eine motivierende Lernumgebung für Schülerinnen und Schüler ist bestimmt von wertschätzenden und bewusst gestalteten Beziehungen zu den Lehrenden, den Mitschülerinnen und Mitschülern. Eine wichtige Voraussetzung ist auch ein Unterricht, der individuelles Lernen ermöglicht, Neugier und Kreativität unterstützt und in dem Fehler als Lernchance wahrgenommen werden. Auf dieser Grundlage können anregende Lernerfahrungen und gute Leistungen entstehen.

Schulen entwickeln sich weiter von einem Ort der Belehrung hin zu einem Zentrum des eigenverantwortlichen, kooperativen Lernens. Ein lernförderliches, soziales Klima in der Schule trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler auf die zukünftige Berufswelt gut vorbereitet sind, sich reflektiert an einer demokratischen Gesellschaft beteiligen und ihr privates Leben positiv zu gestalten wissen.

Die Publikationsreihe des *Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen* (ÖZEPS)* liefert Bausteine für die Weiterentwicklung einer solchen Schule, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, individuelle Stärken zu entdecken und auszubauen, positive Erfahrungen bei der gemeinsamen Arbeit zu sammeln und Konflikte gewaltfrei und konstruktiv auszutragen.

Ein Anspruch des ÖZEPS ist, theoretische Grundlagen mit Blick auf eine realistische praktische Umsetzbarkeit aufzubereiten. Der Basisteil „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“ wird in weiteren Ergänzungsteilen zu spezifischen Themenfeldern des sozialen Lernens vertieft: förderliche Leistungsbewertung, pädagogische Diagnostik, Individualisierung, Gewaltprävention.

Die Publikationsreihe des ÖZEPS ist zur Unterstützung für Lehrende und Studierende gedacht und spannt einen inhaltlichen Bogen von wesentlichen Entwicklungszielen im Unterricht über die Professionalitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern bis hin zur Schule als lernende Organisation für alle Schulpartner. Diesen wichtigen Gestaltungsprozess möchte ich mit Ihnen gemeinsam weiterführen.



Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur



© Petra Spiegl

* Das ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen) ist eine Einrichtung des BMUKK, die bundesweit für alle Institutionen des Bildungswesens tätig ist.

Leitbild

Das ÖZEPS arbeitet dafür, dass Kinder und Jugendliche eine Schule vorfinden, in der sie

- gern viel lernen
- Ich-Stärke entwickeln und
- sozial kompetent werden

Das ÖZEPS steht für einen wertschätzenden, partnerschaftlichen und persönlichkeitsfördernden Umgang aller Beteiligten im System Schule.

Das ÖZEPS richtet seinen Fokus auf

- Unterrichtsentwicklung
- Personalentwicklung und
- Organisationsentwicklung

Das ÖZEPS ist Zentrum und Drehscheibe für Multiplikator/innen im Bereich soziales Lernen und Persönlichkeitsbildung.

Das ÖZEPS vertritt eine theoriegeleitete Praxis und bildet eine Brücke zwischen Wissenschaft und schulischer Realität.

Das ÖZEPS vertieft den Kontakt zwischen den Schulpartnern und zur außerschulischen Umwelt.

Das ÖZEPS ist eine lernende Organisation.

Das „Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen“ (ÖZEPS) arbeitet seit September 2005 im Auftrag des BMUKK. Seit Oktober 2007 ist das ÖZEPS überregionales Zentrum an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, weiterhin im Auftrag des BMUKK.

Aufgabe ist, in allen Bildungseinrichtungen die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz zu forcieren, Persönlichkeitsbildung zu thematisieren und ein größeres Bewusstsein für die notwendige Implementierung im System Schule zu schaffen.

Einleitung

Lehrer/innen sind gegenwärtig – aus bildungspolitischer Perspektive betrachtet – unterschiedlichen, nicht leicht auf einen Nenner zu bringenden Erwartungen und Anforderungen ausgesetzt. Auf der einen Seite vergeht kaum ein Tag, an dem nicht Forderungen nach einer stärkeren Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts erhoben würden; andererseits werden verpflichtende Standards für bestimmte Unterrichtsfächer angekündigt, wird eine stärkere Zentralisierung der Matura überlegt und eine website online gestellt, mit deren Hilfe man Schüler/innen auf eine möglichst gute Bewältigung der Aufgaben für internationale Vergleichsstudien wie PISA vorbereiten kann, damit Österreich bei zukünftigen Durchgängen einen besseren Rangplatz als bisher einnimmt.

Lehrer/innen sind vor dem Hintergrund dieser facettenreichen Debatte gefordert, sich zu positionieren, d. h. jenseits von Extremreaktionen (die da lauten: Abschottung vor berechtigten Erwartungen einerseits und unüberlegtes „Aufspringen“ auf den nächsten Trend andererseits) abzuwägen. Dazu braucht es Kriterien. In dieser Broschüre werden zwei Kriterien im Kontext von „Lernen“ – dem Zentralthema von Schule und Unterricht – entfaltet: Die Kernaufgabe von Lehrer/n/innen, so wird in dieser Broschüre argumentiert, besteht darin,

- dass Schüler/innen eine Leidenschaft für das Lernen entwickeln („Zentralthema“),
- die Schüler/innen dabei zu unterstützen, dass sie Erfolgserlebnisse haben, weil das für die persönliche Entwicklung wichtig ist (Kriterium 1) und
- Lernprozesse so zu organisieren, dass die Schüler/innen dabei bedeutsame Sozialerfahrungen machen, die bewirken, dass ihre kommunikative und kooperative Kompetenz steigt (Kriterium 2).

Es wäre vermessen, in einer solchen Broschüre zu einem so breiten Thema den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Ich hoffe aber, dass die hier ausgewählten Themen, Daten und Befunde Lehrer/n/innen – wenn sie denn diese Sichtweise einer Kernaufgabe von Lehrpersonen teilen – helfen, Kinder und Jugendliche beim Lernen zu unterstützen und damit in ihrer menschlichen Entwicklung zu fördern.

Ich danke den Mitarbeiterinnen des ÖZEPS, insbesondere Mag.^a Brigitte Schröder, die den Feedback-Prozess organisiert hat, für viele wertvolle Rückmeldungen im Prozess der Entstehung dieser Publikation.

Salzburg, im Frühjahr 2008

Franz Hofmann

Anstelle einer Definition für Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht

Eine Unterrichtsepisode einer Lehrerin im O-Ton (Fallgeschichte)

„Lehrerinsel“ (von VD Bakk. phil. Gudrun Laimer)

Vor vier Wochen übernahm ich eine zweite Volksschulklasse. Der Schüler Xaver (Name geändert) wurde mir von der Kollegin, die ihn im vergangenen Jahr unterrichtet hatte, als schwierig, distanzlos und grenzüberschreitend beschrieben. Was sie mit Letzterem meinte, wurde mir bereits ab dem zweiten Schultag klar. Xaver interessierte sich unter anderem brennend für alles, was sich auf, in und um meinen Katheder befand. Er „inspizierte“ den Inhalt meiner Mappe, öffnete Schachteln im dahinter liegenden Regal, war entsetzt, weil sich in einer bestimmten Lade keine Süßigkeiten befanden, wie er es aus dem Vorjahr gewöhnt war und konnte mir an den folgenden Tagen bereits mitteilen, wer die Aufgabe seiner Meinung nach schön geschrieben hat, denn er hatte die Hefte bereits durchgeblättert. Auch meine Schul- und Handtasche hatten eine magische Anziehungskraft. Überall konnten doch wirklich interessante Dinge sein.

Da mich sein Verhalten – trotz großem Verständnis für sein „Interesse“ – doch sehr störte, erklärte ich nach einigen gescheiterten Versuchen meinen Katheder und den dahinter liegenden Platz (Regale, OH, ...) zu meiner LEHRERINSEL, zu der niemand Zutritt hat, der nicht von mir eingeladen oder aufgefordert wurde.

G
S.66

Diese Regel einzuhalten (denn es war keine **Vereinbarung**), fiel Xaver sehr schwer. Immer wieder versuchte er in die LEHRERINSEL vorzudringen und wenn es nur eine Fußlänge oder eine Handbreite war. Mittlerweile hatte ich den Eindruck, dass es nicht mehr um die interessanten Dinge dort ging, sondern dass es ein absolutes Machtspiel war. Sieht mich die Lehrerin? Übersieht sie mich? Wie weit komme ich hinein?

Andere Schüler/innen, die in die Nähe der LEHRERINSEL kamen, wurden von Xaver beinhart auf die Regel aufmerksam gemacht. Keiner kam an ihm vorbei. Es erstaunte mich, wie genau er den Kindern meine Gründe für diese Regel erläutern konnte. Um Xaver die für ihn harte Situation der Grenzsetzung zu erleichtern,

bekam er von mir oft Aufträge, etwas von meinem Katheder zu holen oder in das besagte Regal zu legen usw. Man konnte sehen, wie er dies genoss. Es fiel mir manchmal schwer, so strikt an meiner Anordnung festzuhalten, aber allmählich entspannte sich die Situation. Die LEHRERINSEL wurde (fast immer) respektiert, Einladungen dahin erfolgten ausreichend und ich nahm diese Gelegenheiten wahr, um viele seiner Fragen, wofür dieses und jenes sei, zu beantworten.

Nun passierte Folgendes:

Eine Studentin sollte ihr Blockpraktikum in meiner Klasse absolvieren. Ich kam mit ihr in die Klasse, stellte sie kurz vor (eine ausführliche Vorstellungsrunde sollte im Anschluss von der Studentin angeleitet werden) und bat sie, sich einen Platz zu suchen. Sie ging daraufhin – in die LEHRERINSEL und setzte sich auf meinen Platz.

Xaver erstarrte. Es war förmlich zu spüren, wie er die Luft anhielt. Entsetzt suchte er Blickkontakt mit mir. In einer stummen Zwiesprache signalisierte er mir: „Jetzt haben *wir* ein Problem! Die geht einfach ohne zu fragen in die LEHRERINSEL!“ Er flüsterte: „Lehrerinsel!“ (Ich bewunderte ihn sehr, dass er sich zurückhielt und die Studentin nicht gnadenlos auf ihren Fauxpas aufmerksam machte.) Ich nickte ihm zu und flüsterte zurück: „Es passt!“ Daraufhin ließ er ganz erleichtert die angehaltene Luft raus und sein ganzer Körper entspannte sich. *Wir* fanden es in Ordnung, dass die Studentin in der Lehrerinsel Platz genommen hatte.

Er wandte sich mit dem ihm eigenen großen Interesse der Studentin zu und war gespannt, was da nun Neues auf ihn und uns zukam.

Ich habe mich in diesem Augenblick sehr mit Xaver verbunden gefühlt und ich glaube, dass etwas Entscheidendes in unserer Beziehung stattgefunden hat.

Im Anhang 1 dieser Broschüre finden Sie Hinweise, wie diese Fallgeschichte im Kreis von Kolleg/innen bearbeitet und reflektiert werden kann.

Hinweise zur Lektüre:
Blau gedruckte Begriffe werden im Glossar im letzten Teil der Broschüre ausführlicher erklärt.

Der Mensch wird nur durch die übereinstimmende Ausbildung all seiner Kräfte seiner Vollendung näher gebracht.
(Johann Heinrich Pestalozzi)

Unterricht als Ort der Persönlichkeitsstärkung und des sozialen Lernens

Plädoyer für ein integratives Vorgehen

Ein bedeutsames individuelles Ziel: Lust auf „lebenslanges Lernen“

Die Schule ist für Kinder und Jugendliche eine wichtige Institution: Sie verbringen darin einen wesentlichen Teil ihrer Lebenszeit und sollen dort in erster Linie erfahren, dass Lernen spannend sein und man dabei erfolgreich sein kann. Schüler/innen sollen durch die Schule in ihrer Lernbereitschaft und Lernfähigkeit gefördert werden. Gelingt das, haben Lehrer/innen einen wertvollen Grundstein für die Lust auf „lebenslanges Lernen“ gelegt. Dieses Ziel hat Priorität, denn Lehrer/innen haben keine therapeutische Funktion; sie sind Pädagog/inn/en. Für Lehrer/innen stellt sich daher die wichtige Frage, wie damit Ziele aus dem Bereich der Ich- und Sozialkompetenz verbunden werden können.

Lernen in Gruppen als Chance

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche in der Schule in Gruppen (in Klassen) lernen, eröffnet die Chance, dass sich Schüler/innen im Hinblick auf ihre sozialen Fähigkeiten erproben können, dass sie Rückmeldungen zu ihrem Sozialverhalten bekommen (von den peers genauso wie von der Lehrperson) und dass sie – aufgrund der moderierenden Aktivitäten der Lehrperson, die ja auch ein Teil der Gruppe (= Klasse) ist – Fortschritte in eine erwünschte Richtung machen können. Außerdem ist es erwiesen, dass eine bestimmte Gruppe von Schüler/n/innen den Lernstoff besser versteht und besser anwenden kann, wenn sie ihn in Gruppen erarbeitet und diskutiert hat (vgl. dazu Näheres im Kap. 3).

„Sich in seiner Haut wohl fühlen“ als wichtige Voraussetzung, aber auch als Ziel

Es ist eine Binsenweisheit, dass sich Menschen dann leichter anderen öffnen, sich anderen zuwenden und mit ihnen zusammenarbeiten können, wenn sie „sich in ihrer Haut wohl fühlen“. Damit ist gemeint – und das gilt nicht nur für Schüler/innen: sich selbst mögen, auf bestimmte Fähigkeiten stolz sein können, mit sich liebevoll umgehen können, und wenn es darauf ankommt, auch Widerstand leisten zu können – all

das sind einerseits wichtige *Voraussetzungen* für konstruktives Sozialverhalten; andererseits sind diese Ich-Kompetenzen wiederum „*Resultate*“ von Interaktionen mit Eltern, Geschwistern, Freund/inn/en, Lehrpersonen und Mitschüler/n/innen. Auch auf dieser individuellen Entwicklungsebene liegt für Lehrpersonen und peers eine große Chance, ausgedrückt in folgenden Fragen:

- In welchem Ausmaß gelingt es in den Klassenzimmern, einzelnen Schülern und einzelnen Schülerinnen zu einem positiv(er)en Bild von sich selbst zu verhelfen?
- Wie können Situationen geschaffen werden, in denen einzelne Schüler/innen – gerade in einer Institution, in der auch Leistungsdruck präsent ist – die Erfahrung machen, dass sie unabhängig von ihren Leistungen, die sie zustande bringen, als wertvolle Menschen geschätzt werden?

Damit sind drei wichtige Punkte – gleichsam als Ideal oder als Ziel für Schule und Unterricht – angesprochen, die den Ausgangspunkt für diese Hinweise bieten; zusammengefasst heißen sie:

- Schüler/innen sollen eine Leidenschaft für das Lernen entwickeln können, insbesondere mit dem Ziel, das für ihr Leben gerne zu tun, wofür Erfolgserlebnisse in der Schule einen Schlüssel darstellen;
- Schüler/innen sollen dazu ein Umfeld vorfinden, das ihnen die Möglichkeit bietet, sich in ihrem Sozialverhalten zu erproben und darin wachsen zu können;
- Schüler/innen sollen mit Lehrpersonen und peers zusammen sein, die es für wichtig erachten, dass einzelne an Ich-Kompetenz (aber nicht im Sinne von Egozentrismus) gewinnen und die deshalb ein Sensorium für solche Schüler/innen haben, die oft gerne „aus ihrer Haut fahren würden“, die Probleme damit haben, sich in einem positiven Licht zu sehen und sich zu mögen.

Wie können nun Lehrer/innen und Schüler/innen (in gemeinsamer Verantwortung mit den Eltern) diese Ziele erreichen? Welche Maßnahmen, welche Ideen, welche Hinweise können sie unterstützen, diesem Ideal ein Stück näherzukommen? Diese Fragen sind Gegenstand dieser Publikation. Zunächst ein kurzer Blick zurück im Sinne einer Bestandsaufnahme samt kritischer Würdigung.

Integration von Maßnahmen zur Förderung der Ich- und Sozialkompetenz in den Unterricht

In den vergangenen Jahren, in denen das Interesse an der Persönlichkeitsentwicklung und an der Sozialkompetenz der Schüler/innen in allen Schularten erfreulicherweise gestiegen ist, haben sich unterschiedliche Wege zur Förderung von Ich- und Sozialkompetenz herauskristallisiert. Ein Weg, auf den sich Schulen konzentrierten, bestand darin, eigene Unterrichtsfächer vorzusehen (beispielsweise mit der Bezeichnung „soziales Lernen“, „Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen“ o. Ä.). Diese Initiativen sind begrüßenswert, können aber zu einem „Alibi“ werden: Sie können die Wahrscheinlichkeit verringern, dass sich jede/r Lehrer/in folgende Fragen stellt:

- Was kann ich in meinem Unterrichtsfach tagtäglich zu den oben genannten Zielen beitragen?
- Wie kann ich meine Art zu unterrichten weiterentwickeln, damit Schüler/innen an Ich-Stärke gewinnen?
- Wie kann ich Lehrprozesse so planen und in der Klasse organisieren, dass Schüler/innen in ihrer Fähigkeit, Verantwortung für andere zu übernehmen, gefördert werden?

Es wäre schade, würden sich Lehrer/innen die Beschäftigung mit solchen Fragen ersparen. Ein anderer Weg als der, eigene Unterrichtsfächer einzurichten, besteht darin, dass sich die Lehrer/innen einer Schule (und nicht nur einzelne davon) – etwa in einer pädagogischen Konferenz oder anlässlich der Formulierung eines Leitbildes (vgl. [Anhang 2](#)) – Fragen wie diese stellen:

- Wie können wir mit Schüler/n/innen im tagtäglichen Unterricht so kommunizieren, dass diese im Lauf ihrer Schulzeit an Ich-Stärke und an Empathie- und Kooperationsfähigkeit gewinnen?
- Oder umgekehrt formuliert: Welche Interaktionsmuster wollen wir eher vermeiden, damit unsere Schüler/innen nicht bereits gewonnene Ich-Stärke verleugnen müssen, um keine Nachteile zu erleiden?
- Wie können Lehrer/innen als Modelle für Kooperation und Empathie fungieren?
- Last but not least: Welchen Konsens können wir als Lehrer/innen (als Lehrkörper) finden im Hinblick auf unsere Berufsrolle im Spannungsfeld „Anwälte der Schüler/innen für Erfolgserlebnisse (Förderung) versus Konfrontation der Schüler/innen mit von außen festgelegten Anforderungen (Selektion; [Bildungsstandards](#))“ und welche Konsequenzen für den Unterricht ergeben sich für uns daraus?

G
S. 53

Worin besteht der Vorteil eines solchen (wenngleich vielleicht anstrengenderen und längeren) Weges, etwa im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses (vgl. dazu als Beispiel einen inhaltlichen Impuls im [Anhang 2](#)), in dem zunächst ein Konsens im Lehrkörper gesucht werden muss?

Lehrer/innen verhindern damit eher, dass Schüler/innen „zwei Welten“ erleben:

- eine „Welt“ im eigens eingerichteten Unterrichtsfach (etwa „soziales Lernen“), in der sie z. B. von bestimmten Lehrpersonen lernen, was „empathisch sein“ heißt und
- die „Welt“ anderer Unterrichtsfächer, in denen sie erleben (müssen), dass Empathie hier wenig oder nicht(s) gilt. Eine solche Erfahrung würde die Bedeutung dessen, was die Schüler/innen im Fach „soziales Lernen“ erarbeitet und eingeübt haben, minimieren und die Glaubwürdigkeit von Lehrer/n/innen (und möglicherweise die Glaubwürdigkeit der Institution Schule insgesamt) in den Augen der Schüler/innen nachhaltig beschädigen. Das viel zitierte (in dieser Form nicht auf die Antike zurückgehende) Wort

„non scholae, sed vitae discimus“ („nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“) bekäme eine sehr fragwürdige, wenn nicht sogar zynische Bedeutung.

Um diese Gefahr zu reduzieren, finden Sie hier einige Hinweise (selbstverständlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit!), wie Sie in Ihrem „Unterrichtsalltag“ dazu beitragen können, dass sich Kinder und Jugendliche zu ich-starken und sozial kompetenten Persönlichkeiten entwickeln können.

Fünf Themenbereiche im Überblick

Entlang folgender Themen erfahren Sie, wo sich für Sie als Lehrperson und für Ihre Schüler/innen warum Chancen dazu eröffnen:

1. wenn beim Lernen das „Ich“ auf dem Spiel steht – flankierende Maßnahmen der Lehrperson
2. individuelles Lernen in der Klasse unter Leistungsaspekten – Hinweise zur Gestaltung von Lernsettings
3. gemeinsames Lernen mit peers: Wie können Sie dazu beitragen, dass Schüler/innen davon möglichst viel profitieren?
4. Lernen in einem hierarchisch strukturierten System: Welche Umstände erschweren die Förderung von Ich- und Sozialkompetenz in der Schule?
5. Peer-learning unter Lehrer/n/innen: Wie können Sie eine Kultur des „Voneinander-Lernens“ in Ihrem Kollegium aufbauen?

In den **ersten beiden Kapiteln** wird dabei die *individuelle Perspektive* beleuchtet: Wie reagieren Kinder und Jugendliche mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, wenn sie mit Leistungsansprüchen konfrontiert werden? Was spielt sich in ihrem Inneren wahrscheinlich ab und worin zeigt sich das? Was soll ich als Lehrer/in darüber wissen? Die individuelle Perspektive steht deswegen am Beginn, weil es in schulischen Lernprozessen letztendlich immer darum geht, dass *Einzelne* etwas verstehen oder eine bestimmte Fähigkeit besitzen. Das oft geäußerte Argument, heute gehe es in der Arbeitswelt vorrangig um Teamleistungen, und die Schule wäre gut beraten, ihre individuelle Leistungsperspektive (Einzelpfungen; Forderung wie etwa „Schummeln als Teamleistung erachten“) endlich aufzugeben, ist ein großer Trugschluss: Auch ein Team lebt von der Qualität individueller Fähigkeiten; das Produkt des Teams ist umso besser, je *komplementärer* die von Einzelnen eingebrachten Kompetenzen sind. Teams werden in der Arbeitswelt nicht deswegen gebildet, weil man davon ausgehen muss, dass alle von einer Sache eher wenig verstehen und „ein bisschen mehr herauskommt“, wenn mehrere zusammenhelfen.

In den **Kapiteln drei und vier** werden die *soziale und systemische Perspektive* näher beleuchtet. Gemäß dem Grundanliegen dieser Publikation, das Thema „Lernen“ in den Mittelpunkt zu stellen, geht es im Kapitel drei um die wichtige und auch gut erforschte Frage, wie kooperatives Lernen möglichst gewinnbringend organisiert werden kann und wie der „Mehrwert“ eines **Gruppenunterrichts**, der ja darin besteht, dass die Schüler/innen Kooperationserfahrungen machen, möglichst gut zur Förderung von Sozialkompetenzen genutzt werden kann. Die systemische

Was Lernen für mich bedeutet: Es ist gut, dass wir lernen! Aber ich finde, dass wir es nicht übertreiben sollten.
– Schüler, 12 Jahre

Perspektive zu beleuchten ist deswegen interessant, weil es Gründe dafür gibt, dass die Schule als Institution Merkmale aufweist, die es Lehrer/n/innen nicht unbedingt leicht machen, Schüler/innen persönlich und auf der Ebene der sozialen Kompetenzen zu fördern.

Im **Kapitel 5** werden schließlich einige Ideen benannt, wie *Lehrpersonen die Ressourcen ihrer peer-Gruppen nutzen* können, um Erfahrungen aus der Unterrichtstätigkeit reflektieren oder aber Aktivitäten für den Unterricht planen zu können. Ihr Vorhaben, diesen breiten Lernbegriff in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen umzusetzen, braucht ein Netzwerk, in dem Erfolge wie Misserfolge (mit-)geteilt, reflektiert und auf Konsequenzen hin bedacht werden.

1. Wenn beim Lernen das „Ich“ auf dem Spiel steht

Flankierende Maßnahmen der Lehrperson

Diese Überschrift ist etwas provokant und pauschal formuliert; Schüler/innen würden ihr für viele Unterrichtssituationen und Unterrichtsfächer höchstwahrscheinlich widersprechen, möglicherweise auch Lehrer/innen. Sie stimmt aber für misserfolgsängstliche Schüler/innen (**motivationale Orientierung**), also für solche, die in einem bestimmten Unterrichtsfach – aufgrund bisheriger Lern- und Betreuungserfahrungen und auch aufgrund gravierender Misserfolge – eher das Ziel verfolgen, nicht schon wieder die (gefürchtete) schriftliche oder mündliche Rückmeldung zu bekommen: Deine Leistung ist nicht gut genug, sie reicht nicht aus für eine positive Note, du wirst mit der Klasse nicht mithalten können (negatives **Fähigkeitsselbstkonzept** als Resultat). Eine verunsichernde Diskrepanz (Was möchte ich können? Wozu bin ich aktuell imstande?) kann auch entstehen, wenn Schüler/innen – im notenmäßig positiven Bereich – Leistungen erzielen, die sie nicht erwartet haben, mit denen sie nicht zufrieden sind, und sie über keine Ideen verfügen, wie sie diese Kluft zwischen Erwartung und Ergebnis schließen könnten. Genau für diese Gruppe von Schüler/n/innen steht im Unterricht in bestimmten Lernsituationen ihr Ich auf dem Spiel.

G
S. 62

G
S. 55

Zunächst ein interessanter allgemeiner Befund, aus der Perspektive der Schullaufbahn betrachtet: Laut der Befindlichkeitsstudie von F. Eder (2007) ist insbesondere für die Zeit nach dem Besuch der Volksschule festzustellen, dass das **Fähigkeitsselbstkonzept** in der Sekundarstufe I (Hauptschule, Unterstufe der AHS) absinkt und etwa in der neunten bzw. zehnten Schulstufe wieder leicht ansteigt. Erklärt wird dieser Rückgang damit, dass in der Zeit der Sekundarstufe I einerseits der Notendurchschnitt der Schüler/innen im Vergleich zur Volksschule sinkt, die für die Schule aufgewendete Arbeitszeit aber im Vergleich zur Volksschulzeit ansteigt. Aus diesem Befund wird deutlich, dass Schüler/innen während ihrer Schullaufbahn generell Veränderungen ihres Fähigkeitsselbstkonzepts registrieren; die Auswirkungen auf die Lernmotivation im Einzelfall sind aber unterschiedlich.

Folgende Fragen sind deshalb für Lehrpersonen wichtig, um die Gruppe von misserfolgsängstlichen Schüler/n/innen erkennen zu können. Gleichzeitig werden Maßnahmen angeführt, wie sie solche Schüler/innen fördern können:

Wie schätzen einzelne Schüler/innen ihre Fähigkeiten im Bezug auf das Unterrichtsfach ein? Welche Lernerfahrungen haben sie mit diesem Fach bisher gemacht und wie gut haben sie bisher Lernziele erreicht?

Schüler/innen, die hier eher negativ bilanzieren, sollen durch eher leichte **Aufgaben** und eine intensive Betreuung (**Lerncoaching**) unterstützt werden, dieses Selbstbild mittelfristig zu verändern (**schulisches Fähigkeitsselbstkonzept**). Die Motivation, im Kontext eines solchen Unterrichtsfachs zu lernen, ist ansonsten niedrig, und das ist wiederum eine schlechte Basis für Erfolgserlebnisse. So entsteht ein Teufelskreis.

G
S. 51

G
S. 61

G
S. 65

In welchem Ausmaß trauen sich Schüler/innen in einem bestimmten Fach zu, wichtige Ziele durch Anstrengung tatsächlich zu erreichen? (schulische Selbstwirksamkeitserwartungen)

Schüler/innen, die häufig ihre mangelnde Begabung für schlechte Leistungen verantwortlich machen, soll durch Lehrer/innen geholfen werden, eine solche Ursachenzuschreibung zu verändern. (Möglicherweise) geringere Begabung lässt sich durch Anstrengung, d. h. durch längere Lernzeiten und durch intensivere Unterstützung kompensieren. Sie ist für den Schulerfolg kein völlig unveränderbares Schicksal.

Wie wertschätzend gehen Schüler/innen mit Fehlern, die sie gemacht haben, um?

Schüler/innen haben zwar zum Großteil nicht das Gefühl, in der Schule keine Fehler machen zu dürfen, dennoch wird die Art, wie Lehrer/innen oder peers Fehler im Unterricht kommentieren, von etlichen als verletzend und bloßstellend erlebt. Das Know-how der Schüler/innen, mit Fehlern konstruktiv umzugehen und aus ihnen lernen zu wollen, ist entwickelbar.

Wichtig ist hier, dass Lehrpersonen Übungsphasen und Prüfungssituationen deutlich voneinander trennen und dies in jeder Arbeitsphase den Schülern und den Schülerinnen transparent machen. Weiters sollen Lehrpersonen die Lernkompetenz der Schüler/innen dahingehend fördern, dass sie Strategien kennen- und anwenden lernen, mit Fehlern konstruktiv umzugehen (Fehlerbearbeitungskultur).

G
S. 58

Wie gehen Lehrer/innen mit dem Phänomen der „Prüfungsängstlichkeit“ um? Wie gut gelingt es, folgenden Teufelskreis aufzubrechen: Schlechte Leistungen können Misserfolgserwartungen verstärken, die ihrerseits wieder zu einer erhöhten Prüfungsängstlichkeit und schlechteren Leistungen führen.

G
S. 51

Folgende Maßnahmen sind möglich: Wenn Lehrer/innen zu Beginn der Prüfungssituation eher leichte Aufgaben stellen, die Schüler/innen mit hoher Wahrscheinlichkeit lösen können, kann sich Prüfungsängstlichkeit verringern. Das ist auch dann möglich, wenn Lehrer/innen ihren Schüler/n/innen die Möglichkeit bieten, die Art der Prüfungsaufgaben in „Probetests“ oder „Probeschularbeiten“ kennen zu lernen; last but not least ist es bedeutsam, dass die Schüler/innen bei der Vorbereitung auf ihre Prüfung genau wissen, welche Ziele und Fähigkeiten Gegenstand der Prüfung sein werden. Mit diesen Maßnahmen könnte den Lehrer/innen der „Spagat“ zwischen ihren unterschiedlichen Funktionen gelingen – einerseits fördern, andererseits beurteilen.

Das Ziel solcher Maßnahmen besteht darin, dass Lehrpersonen die betreffenden Schüler/innen unterstützen, dass diese schrittweise Erfolge erleben und ihre Fähigkeiten mittel- bis langfristig besser einschätzen können; dann kann sich als Konsequenz auch ergeben, dass sie die Aversion gegen ein bestimmtes Fach oder gegen die Schule und das Lernen generell abbauen können.

Dieses „Muster“ wird sich auch in den folgenden Abschnitten immer wieder herauskristallisieren: Erfolgserlebnisse beim Lernen stärken das **Fähigkeitsselbstkonzept** der Schüler/innen, bewirken, dass sie sich mehr „auf eigene Faust“ zutrauen, machen sie offener für das Lernen, auch für das Lernen zusammen mit anderen. Das stellt eine gute Gelegenheit für die Förderung von Sozialkompetenzen dar und führt zu einer positiven Einstellung zum Lernen allgemein.



2. Individuelles Lernen in der Klasse unter Leistungsaspekten

Hinweise zur Gestaltung von Lernsettings

Individuelles Lernen *in Gruppen (in der Klasse)* kann motivierend wirken. Es ist zunächst aber keine günstige Lernbedingung insbesondere für Schüler/innen, die sich mit einem bestimmten Unterrichtsfach schwer tun; es ist auch keine günstige Lernbedingung für solche, die sich laufend mit anderen vergleichen (wollen) mit dem Ziel, nicht zur Gruppe derer mit den schlechtesten oder aber auf jeden Fall zur Gruppe derer mit den besten Noten gehören zu wollen, denn für solche Schüler/innen steht nicht mehr das Erreichen eines bestimmten Lernziels und der Gewinn an Kompetenz im Mittelpunkt der Bemühungen, sondern das Erreichen bestimmter *Leistungsziele* (d. h.: der/die „Beste, Schnellste“ sein zu wollen oder nicht zu den „Schlechtesten, Langsamsten“ gehören zu wollen; [Lern- und Leistungszielorientierung](#)).

G
S. 62

Dafür greifen sie dann auch zu Methoden, die nur eine oberflächliche Beschäftigung mit der Sache (mit dem Stoff) bewirken (z. B. Schummeltaktiken, Auswendiglernen, Verschweigen von Verstehensschwierigkeiten ihren peers oder der Lehrperson gegenüber). Solche Schüler/innen verfolgen aus eigenen Stücken „Ich-Ziele“, allerdings oft um den Preis, inhaltlich nicht vorwärtszukommen (was sich zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn rächen kann). Lehrpersonen können die Wahrscheinlichkeit verringern, dass solche Dynamismen (Leistungsziele verfolgen anstatt Lernziele) in Klassenzimmern in Gang gesetzt werden; keinesfalls sollten sie solche Entwicklungen entfachen oder verstärken. Welche Maßnahmen können in diesem Zusammenhang helfen?

G
S. 53

Herstellung und Aufrechterhaltung eines Ordnungsrahmens in der Klasse (vgl. u. a. [„classroom management“](#)):

Insbesondere Schüler/innen, die sich in einem Fach schwerer tun, brauchen Orientierung und Sicherheit im Hinblick auf die Frage: Welche Regeln des Zusammenlebens und -arbeitens gelten hier? Was haben wir vereinbart? Auf welche Vereinbarungen kann ich mich bei meinen Mitschüler/n/innen und meinem/r Lehrer/in verlassen, weil auch sie diese Vereinbarungen ernst nehmen und sich entsprechend verhalten?

Wettbewerbssituationen sparsam und überlegt einsetzen, weil sie die Gefahr in sich bergen, dass die Schüler/innen dann Leistungsziele verfolgen:

Wenn Schüler/innen den Unterricht als eher sachorientiert wahrnehmen („Es geht darum, dass ich als Schüler/in etwas verstehe, etwas anwenden kann“ usw.), können sie sich besser auf das Lernen konzentrieren als in einem Unterricht, in dem es häufig in erster Linie beispielsweise darum geht, wer mit einer Aufgabe am schnellsten fertig ist.

Lernen ist für mich im Leben etwas zu erkennen. Was behindert mich beim Lernen: Meine Schwester, wenn sie laut ist. Wenn eine bedrückende Stille ist, wenn jemand redet, meine Klasse, weil ich mich nicht wohl fühle.
– Schülerin, 3. Klasse

Den Schüler/n/innen etwas zutrauen, d. h. ihnen in dosierter Art und Weise Verantwortung übertragen, z. B. Phasen selbst gesteuerten Lernens im Unterricht vorsehen:

Wenn Lehrer/innen ihren Schüler/n/innen zeigen, dass sie Eigenständigkeit und Selbstverantwortung schätzen, wirkt sich das positiv auf die **Selbstwirksamkeitserwartungen** der Schüler/innen aus. Konkret bedeutet das, dass es wichtig ist, dass Lehrer/innen ihnen zutrauen, dass sie etwas schaffen, d. h. bestimmte Ziele erreichen können. Selbstverständlich gelingt das besser, wenn ausreichend **Aufgaben** mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad vorhanden sind, die Schüler/innen für ihren Lernprozess auswählen und nutzen können.

G
S. 65

G
S. 51

Vorsicht bei Leistungsvergleichen im Plenum der Klasse:

Erleben Schüler/innen häufig, dass sie mit anderen in der Klasse im Hinblick auf ihre Leistungen verglichen werden, beeinflusst das deren Lernmotivation. Vergleiche mit anderen schaden insbesondere solchen Schüler/n/innen, die im betreffenden Fach eher schlechte Leistungen aufweisen. Besser ist es für diese Schüler/innen, Rückmeldungen „unter vier Augen“ zu bekommen, aus denen sie ablesen können, wie es um ihre Leistungsentwicklung bestellt ist und worin die nächsten Ziele bestehen können, auf die sie sich konzentrieren sollen.

Gerade für leistungsschwächere Schüler/innen und für solche, bei denen die Vermeidung von Misserfolg im Vordergrund ihrer Bemühungen steht, ist es wichtig, dass sie Erfolgserlebnisse haben. Diese wirken mittelfristig wie ein Fundament, auf dem sie – eigenständiger und erfolgszuversichtlicher als bisher – eigene kleine Schritte der Aufgaben- und Problemlösung wagen können. Dann ist zu hoffen, dass sich ihre **Selbstwirksamkeitserwartungen** stabilisieren und dass sie sich damit auch selbstbewusster als bisher Ziele stecken und die entsprechenden Lernwege wagen.

Lehrer/innen, die solche Schüler/innen in dieser Art und Weise unterstützen, leisten einen großen Beitrag zur Entwicklung deren Selbstbewusstseins und legen auch den Grundstock dafür, dass sich diese Schüler/innen in kooperativen Lernsettings stärker einbringen, fachlich davon mehr profitieren und noch dazu wichtige Sozialerfahrungen machen, die – wenn sie entsprechend **Feedback** von ihren peers und der Lehrperson bekommen – auch zu einem Zuwachs an kommunikativer und kooperativer Kompetenz führen können. Erfolgserlebnisse sind für diese Schüler/innen ein besonders wichtiger Schlüssel für Zuversicht und Lernfreude.

G
S. 58

3. Gemeinsames Lernen mit peers

Wie können Sie dazu beitragen, dass Schüler/innen davon möglichst viel profitieren?

G
S. 59

Gruppenunterricht ist ein sehr gutes Beispiel dafür, wie Lern- und Sozialziele miteinander verbunden werden können. Bedenkt man allerdings die Tatsache, dass es in der Schule zunächst um einen inhaltlichen Kompetenzzuwachs der Schüler/innen geht, ist es wichtig, folgende empirische Tatsache zu berücksichtigen: Nicht für alle Schüler/innen stellt das Lernen in Gruppen eine optimale Lernsituation dar. Es gibt Schüler/innen (und auch Erwachsene), für die es beim Lernen von Neuem emotional ganz wichtig ist, bei jedem Lernschritt (!) *Klarheit* zu haben (sogenannte „gewissheitsorientierte Schüler/innen“): Sie wollen in jeder Phase ihres Lernprozesses wissen, ob sie auf dem richtigen Weg sind, ob ein Gedanke, den sie fassen, zielführend ist oder sie in die Irre führt. Diese Schüler/innen bevorzugen beim Lernen von Neuem deshalb Einzelarbeit oder aber eine Instruktion durch die Lehrperson, weil die peer group (deren Mitglieder ja als Nicht-Experten betrachtet werden) ihres Erachtens dieses Orientierungs- und Sicherheitsbedürfnis nicht befriedigen kann. Vor diesem Hintergrund spricht viel dafür, dass Lehrer/innen ihre Schüler/innen nicht dazu zwingen, ein Lernziel in Kooperation mit ihren peers zu erreichen, also die Sozialform offenzulassen oder andernfalls Gruppenphasen so gut zu strukturieren, dass diese Sozialform den Bedürfnissen der „gewissheitsorientierten“ Schüler/innen nach Orientierung und Sicherheit einigermaßen entspricht. Unter dieser Perspektive der Wahlfreiheit soll nun über das Lernpotenzial von Gruppenunterricht nachgedacht werden.

G
S. 51

Qualitätsmerkmale von Gruppenunterricht

Eine Schlüsselrolle für die Qualität des kooperativen Lernens spielt die Struktur der **Aufgabenstellung**: Darunter fallen die Qualität der Zielformulierung, die Frage der Rollenverteilung in der Gruppe, die Frage der Vorgabe einer bestimmten Arbeitsstrategie sowie die Überlegung, welche Anreize den Schüler/n/innen gegeben werden, damit sie motiviert arbeiten. Nachfolgend einige empirisch bestätigte Leitlinien für die Aufgabenstellung:

- > Aufgaben sollen mündlich und schriftlich erteilt werden, wobei eine präzise und verständliche Formulierung wichtig ist. Des Weiteren sollen die Lehrpersonen durch geeignete Maßnahmen überprüfen, in welchem Ausmaß die Schüler/innen die Ziele und die Struktur der Aufgabe verstanden haben.
- > Für die Schüler/innen muss der „Mehrwert der Gruppe“ evident sein, d. h. sie sollen klar erkennen können, warum es sich lohnt, das gesteckte Ziel durch die Zusammenarbeit mit anderen Schüler/n/innen zu erreichen (und nicht in Einzelarbeit), warum sie im kooperativen Prozess mehr profitieren und das Ergebnis qualitativ besser ist, als wenn sie allein gearbeitet hätten. Lehrpersonen können hier steuernd eingreifen, indem sie für die Gruppen komplementäre Rollen festlegen, weil damit das „Arbeiten auf eigene Faust“

unterbunden wird. Ein klassisches Beispiel dafür ist die **Gruppenpuzzletechnik** (auch „Jigsaw-Methode“). Bei einem solchen Vorgehen werden auch die häufig genannten Probleme der „Trittbrettfahrerei“ minimiert (einer oder zwei aus der Gruppe arbeiten, die anderen Gruppenmitglieder „seilen sich ab“).

- > Bei der Planung gilt es zu überlegen, wie stark die Prozesse der Aufgabenlösung durch zu beachtende Vorgaben strukturiert werden bzw. welche Entscheidungen die Gruppe selber treffen soll (Grad der Offenheit von Aufgabenstellungen). Weist die Aufgabe eine eher offene Struktur auf (d. h. hat die Lehrperson wenig Angaben über Arbeitsmethoden gemacht), sollen Lehrpersonen ihre Schüler/innen darauf hinweisen, dass zunächst strategische Entscheidungen getroffen werden müssen und dass sie diese Entscheidungen nicht übersehen dürfen, bevor sie mit der inhaltlichen Arbeit beginnen. Erfahrungsgemäß stellen die Schüler/innen von sich aus keine oder nur wenige strategische Überlegungen an, bevor sie mit der inhaltlichen Arbeit beginnen. Hinzu kommt, dass eher impulsive Schüler/innen die „erstbeste“ Strategie anwenden, die ihnen einfällt; andere Schüler/innen nehmen sich mehr Zeit, um alternative Strategien zu suchen. Zu beachten ist ferner, dass Schüler/innen häufig unreflektiert eine für sie gewohnte Lernstrategie wählen (diese muss aber nicht unbedingt die für die Aufgabe passendste sein!), wenn ihnen die Wahl selbst überlassen wird, und dass sie eher nicht über neue Strategien nachdenken.
- > Unter motivationaler Perspektive ist zu beachten, dass Schüler/innen wissen, in welcher Funktion die Gruppenarbeit und deren Ergebnisse zu einem gesamtgrößeren Ziel stehen. Nicht nur die Qualität der Aufgabenstruktur, sondern auch die Qualität der *Anreizstruktur* ist ausschlaggebend dafür, wie intensiv und lernertragreich Gruppenarbeiten ablaufen. Wenn klar ist, dass Ergebnisse der Gruppenarbeit (im Sinne von Teilzielen) eine wichtige Funktion für das Erreichen eines nachfolgenden, ggf. umfassenderen Ziels haben und die Schüler/innen das Erreichen der Teilziele aus den Gruppenarbeiten individuell (in Lernkontrollen wie Kurztests) nachweisen müssen, erhöht das die soziale Kohärenz in der Gruppe in Richtung Teilzielerfolg.

Gruppenunterricht ermöglicht den Schüler/n/innen Kooperationserfahrungen, die nach Abschluss der Arbeitsphase angesprochen werden sollen. Während die Schüler/innen in Gruppen arbeiten, sollen die Lehrer/innen – nach vorheriger Vereinbarung mit den Schüler/n/innen – beispielsweise beobachten, in welcher Qualität sie kooperieren und dazu Protokolle anfertigen; diese haben für Rückmeldungen zur Sozialkompetenz, nicht aber für die Leistungsbeurteilung eine wichtige Funktion. Insbesondere sollte nach folgenden Kriterien beobachtet werden (vgl. Dann et al., 2002; Beobachtungs- und Reflexionskategorien):

- > Wie organisieren sich die Schüler/innen bei ihrer Kooperation: Lehrpersonen sollen also beobachten, in welchem Ausmaß die Gruppe Arbeitsstrategien

G
S. 59

Vielleicht will man manchmal deshalb auch nicht lernen, weil man keine Fortschritte macht. Auch wenn ich der schlechteste in einer Gruppe bin, merke ich mir etwas schlechter...
– Schüler, 2. Klasse

G
S. 59

bespricht, unterschiedliche Rollen für die einzelnen Gruppenmitglieder festlegt und wie es um die Qualität der Beiträge zur Aufgabenlösung bestellt ist.

- > In welcher Lernatmosphäre verläuft die Gruppenarbeit: Reißt jemand das Ruder gleich an sich und teilt alle anderen ein? Hat jede/r Schüler/in die Möglichkeit, eine bestimmte Funktion zu wählen oder sind die Funktionen fix? Wie werden Beiträge Einzelner in der Gruppe kommentiert? Empirischen Befunden zufolge leiten Schüler/innen Arbeitsgruppen autoritär (ca. 40%), freundlich bestimmend (ca. 45%) oder sozio-emotional (ca. 15%). Der letztgenannte Führungsstil ist charakterisiert durch eine flexible Rollenaufteilung, ein ausgewogenes Beziehungsgeflecht und eine freundschaftliche Atmosphäre. Aus diesen Ergebnissen lässt sich der Hinweis für Lehrpersonen begründen, insbesondere auch die Schüler/innen zu beobachten, die (sei es nun implizit oder explizit) Leitungsfunktionen wahrnehmen und ihnen entsprechende Rückmeldungen auf ihr Leitungsverhalten zu geben, und zwar in der Absicht, den Schüler/n/innen mittelfristig zu einer sozio-emotionalen Führungskompetenz zu verhelfen.
- > Wie helfen die Schüler/innen einander, wenn jemand etwas nicht gleich versteht? Wird die Lösung einfach nur wiederholt oder gehen die Schüler/innen aufeinander ein, sodass sich auch eine Einsicht in die richtige Lösung einstellen kann? Oder werden Schüler/innen bloßgestellt, die mehr Zeit brauchen, etwas zu verstehen? Auch in diesem Fall können Lehrpersonen wichtige Modelle sein (**Fehlerbearbeitungskultur**):
Wenn sie Schüler/n/innen bei Lernschwierigkeiten eher lösungswegorientiert als lösungsorientiert helfen, sehen Schüler/innen, nach welchen Schritten bei einem solchen **Lerncoaching** vorzugehen ist.

G
S. 58

G
S. 61

Konkret können sich Lehrer/innen bei ihren Beobachtungen und Rückmeldungen auf folgende Fragen konzentrieren:

G
S. 60

- o Wie differenziert erfolgt die Planung des Lernprozesses durch die Mitglieder der Lerngruppe? Wurde Arbeitsteilung vereinbart (vgl. „Jigsaw-Methode“) oder haben alle Schüler/innen in der gleichen Rolle agiert? Wurde unter Wettbewerbsbedingungen gearbeitet?
- o Wie agieren die Gruppenmitglieder, wenn sachliche Meinungsverschiedenheiten auftreten? Dominiert eine Orientierung an den Argumenten oder an der Meinung der Mehrheit (z. B. nach einer Abstimmung innerhalb der Gruppe)?
- o Wie agieren die Gruppenmitglieder, wenn sich Probleme in der Kooperation ergeben? Treten z. B. Rivalitäten oder Streit um den Führungsanspruch in der Gruppe zu Tage? Absentieren sich einzelne Gruppenmitglieder und lassen andere für sich arbeiten? Falls ja: Wie wird mit diesen Schwierigkeiten umgegangen (Ignorieren der Probleme – Aufstellung von Regeln der Zusammenarbeit – Metakommunikation)?

- Wie ist der Beitrag einzelner Gruppenmitglieder zum Lernprozess in der Gruppe einzuschätzen, welche Rollen nehmen sie ein? Wird „aktives Zuhören“ praktiziert? Welche Art der Bewertung der Beiträge, die andere einbringen (im Hinblick auf Zustimmung oder Ablehnung), lässt sich beobachten?


S. 51

In **Feedbackgesprächen** können Lehrpersonen ihre Beobachtungen den betreffenden Gruppen mitteilen und gemeinsam mit ihnen überlegen, wie die Gruppe an Kooperationsqualität gewinnen kann.


S. 58

4. Lernen in einem hierarchisch strukturierten System

Welche Umstände erschweren die Förderung von Ich- und Sozialkompetenz in der Schule?

Eltern und Lehrer/innen können nicht steuern, wo Kinder und Jugendliche welche Verhaltensweisen attraktiv oder abstoßend finden, und sich davon inspirieren lassen oder welche Modelle sie sich auswählen. So gesehen kann soziales Lernen nicht geregelt oder verhindert werden, es gibt eine Menge an „heimlichen Miterzieher/innen“ (seien diese nun persönlich präsent oder medial vermittelt).

Unter dieser Perspektive ist die Frage wichtig, auf welche Lebens- und Arbeitssituationen Kinder und Jugendliche in ihren Schulen treffen: Mit welchen Strukturen des Zusammenlebens werden sie dort in welcher Art und Weise konfrontiert? Welche Modelle finden sie dort vor (von der Schulleitung über die Lehrpersonen bis hin zu ihren peers)?

Aus der Distanz betrachtet spricht einiges dafür, die Schule als nicht von vornherein günstigen Ort für Prozesse der Persönlichkeitsstärkung und des sozialen Lernens anzusehen. Warum? Einige bedenkenswerte Argumente seien aufgelistet:

- > Die Schule ist von ihrer Geschichte her betrachtet eine hierarchische Institution, deren Demokratisierung auf der konkreten Standort-Ebene unterschiedlich fortgeschritten ist, insgesamt aber noch aussteht (vgl. Eder 1998).
- > Schüler/innen erleben oft, dass wichtige, sie betreffende Dinge entweder bereits entschieden sind, noch bevor sie einen Fuß in die Schule gesetzt haben ([Lehrziele](#), Schulordnung, Klassenzuordnung u. Ä.) und/oder dass solche bereits getroffenen Entscheidungen von den Lehrer/n/innen wenig bis nicht transparent gemacht werden, obwohl das sehr wichtig wäre (z. B. intensives Gespräch zur Frage: Was verstehe ich als Lehrer/in bzw. was verstehen Schüler/innen unter „lernen“? Wie halte ich es als Lehrer/in mit unterstützenden Maßnahmen, was ist mir hier wichtig? etc. (vgl. [Vereinbarung – Vereinbarungskultur](#)))
- > Der Auftrag der Schule besteht nicht nur darin, Schüler/innen zu fördern und zu qualifizieren, sondern auch durch Maßnahmen der Leistungsbeurteilung zu selektieren. Daraus ergibt sich für Lehrpersonen das bereits angesprochene, mehr oder weniger spürbare Dilemma, Schüler/innen einerseits im Hinblick auf deren Persönlichkeitsentwicklung fördern zu sollen, diese aber andererseits auch leistungsmäßig beurteilen zu müssen. Diese widersprüchlichen Aufgaben müssen zwar das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden nicht zwangsläufig negativ beeinflussen; in vielen Fällen (wahrscheinlich müsste man hier sagen: in vielen Fächern) ist das in der Schule, insbesondere ab der fünften Schulstufe, aber zweifellos der Fall.

G
S. 60

G
S. 66

- > Viele Schüler/innen verfolgen in der Schule aus diesem Grund eher das Ziel, in ihrer Bildungslaufbahn voranzukommen und konzentrieren sich darauf, positiv beurteilt zu werden (**Leistungszielorientierung**). Für Schüler/innen steht demnach nicht so sehr der Lern- und Kompetenzzuwachs (auch im Bereich der personalen und sozialen Kompetenzen) im Vordergrund, sondern die Vermeidung von Schwierigkeiten mit der Lehrperson (schlechte Noten oder negative Note in einem bestimmten Unterrichtsfach). Sie sind mehr oder weniger gezwungen, gut zu überlegen, in welchen Situationen sie sich insbesondere den Lehrer/n/innen gegenüber authentisch verhalten (also z. B. offen zugeben: „das habe ich jetzt nicht verstanden“) oder eben nicht, weil sie negative Konsequenzen befürchten.

Ferdinand Eder (2007) hat in einer Studie zum „Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule“ zwei wichtige Punkte herausgestellt, an denen deutlich wird, dass die Modellwirkung von Lehrer/n/innen beeinträchtigt sein kann:

- > So ist seinen Befunden zufolge anzunehmen, dass ca. 15-20% der Schüler/innen die Beziehung zu ihren Lehrer/n/innen eher negativ erleben und dass es sich dabei um *die* Gruppe unter den Lernenden handelt, die auch notenmäßig vergleichsweise schlecht abschneidet. Das bedeutet für die hier gestellte Frage, dass für etwa ein Fünftel der Schüler/innen folgender Zusammenhang gilt: „Schlechte Leistungen im Fach – schlechte Noten – beeinträchtigte Beziehung zu den Lehrer/n/innen“; Lehrpersonen haben demnach wenig Chancen, als positives Modell für Sozialverhalten wahrgenommen zu werden, weil für das Modelllernen eine positive Beziehung eine grundlegende Voraussetzung darstellt.
- > Ungefähr gleich viele Schüler/innen (wiederum ca. ein Fünftel) geben an, eher schlechte Beziehungen zu den Mitschüler/n/innen zu haben; darunter sind häufiger Burschen als Mädchen zu finden. Aufgrund dieser eher negativen Beziehungsqualität ist es für diese Gruppe der Schüler auch schwieriger, Kooperationspartner/innen (z. B. im Rahmen eines Gruppenunterrichts) zu finden, um wichtige Sozialerfahrungen machen zu können.

Die hier aufgelisteten Bedingungen, Einschränkungen und Gefahren können für Schüler/innen in den Klassenzimmern unterschiedlich stark zutreffen. Es wäre auch überzogen, einseitige Schwarzmalerei zu betreiben; es wäre aber auch naiv, sie gänzlich zu bestreiten oder zu ignorieren.

Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für Lehrer/innen?

Auf die Beziehungsqualität zu den Schüler/innen achten:

Schüler/innen werden sich in Lernsituationen Lehrer/n/innen gegenüber dann eher authentisch verhalten, wenn sie das Gefühl haben, der Lehrperson vertrauen zu können. Wenn beide Partner – Lehrende und Lernende – das „Katz- und Mausspiel zum

Zweck einer möglichst guten Note“ bleiben lassen, sind die Voraussetzungen günstiger, dass individuelle Unterstützung, persönliches Mut-Machen und andere Förderungsmaßnahmen auf fruchtbaren Boden fallen.

Schüler/innen in Entscheidungen einbeziehen, ihnen Verantwortung übergeben und ihnen zutrauen, dass sie daraus etwas Positives machen:

Es spricht sehr viel dafür, mit Schüler/n/innen zu Beginn eines gemeinsamen Arbeitsjahres in folgenden Bereichen gemeinsame Entscheidungen zu treffen (vgl. **Vereinbarung – Vereinbarungskultur**):

G
S. 66

- Was versteht jede/r von uns (die Lehrperson eingeschlossen) unter Lernen? Auf welches Verständnis können wir uns in der Klasse einigen und welche Konsequenzen sind damit verbunden – für die Schüler/innen und für die Lehrperson? Aus diesem gemeinsamen Verständnis resultierend: Auf welche Art der Unterstützung können sich Schüler/innen von Seiten der Lehrperson verlassen (vgl. **Lerncoaching**)?

G
S. 61

- Welche inhaltlichen Interessen haben Schüler/innen und wie passen sie mit den Vorgaben (Lehrplan, Standards usw.) zusammen? Welche Schwerpunkte setzen wir in unserer inhaltlichen Arbeit und in welchen Plan (Ziele, Inhalte, Zeitraster) können wir unsere Vorstellungen bringen? Wer ist bei der Realisierung dieses Plans wofür verantwortlich?
- Ein zentraler Bereich betrifft die Leistungsbeurteilung: Welche Vereinbarungen treffen wir als Klasse? Was bedeutet Transparenz für beide Seiten (für Lehrende und Lernende)? Welche Unterstützungsressourcen, die genutzt werden können und sollen, stehen in der Klasse zur Verfügung? Wie und wann soll um Hilfe angefragt werden? Was wünschen sich Schüler/innen, die in bestimmten Fächern unter Prüfungsangst leiden?

Eine weitere Möglichkeit, Entscheidungen nicht für die Schüler/innen, sondern mit ihnen zu treffen, stellen Konflikte dar, die in der Klasse auftreten (zwischen einzelnen Schüler/n/innen oder aber zwischen der Klasse und der Lehrperson). In diesem Fall können Lehrer/innen nach folgenden Schritten vorgehen (Modell des „**runden**

G
S. 63

Tisches“ nach Oser 1998):

- die Schüler/innen Lösungsmöglichkeiten suchen lassen und diese an der Tafel sammeln, allerdings noch ohne Bewertung;
- die Schüler/innen diese Möglichkeiten in eine Rangreihe bringen lassen und eine Begründung einfordern, warum sie glauben, dass eine Lösungsvariante besser ist als eine andere;
- die Klasse eine Entscheidung treffen lassen;
- nach einer Entscheidung für die „beste“ Möglichkeit Verantwortlichkeiten klären: Wer ist im Prozess der Umsetzung wofür verantwortlich?
- gemeinsam einen Zeitrahmen abstecken und Kontrollen im Bezug auf die Umsetzung vereinbaren.

5. Peer-learning unter Lehrer/n/innen

Wie können Sie eine Kultur des „Voneinander-Lernens“ in Ihrem Kollegium aufbauen?

Nicht nur Schüler/innen sollen immer wieder darauf aufmerksam gemacht werden, die Ressourcen der peers, der Klasse und der Lehrperson zu nutzen, um als Persönlichkeit und in den je eigenen Kompetenzen wachsen zu können. Diese Anregung gilt gleichermaßen für Lehrer/innen. Aspekte der individuellen Förderung auf Sach-, Beziehungs- und Persönlichkeitsebene in der Unterrichtsarbeit (stärker als bisher) zu berücksichtigen, erfordert bisweilen eine andere Akzentuierung der persönlichen Berufsrolle. Eine solche „Umorientierung“ bedeutet (in mehr oder weniger großem Ausmaß, je nach persönlichem Ausgangspunkt) Veränderungen

- bei der Planung von Lern-/Lehrprozessen,
- bei der Leitung von Gruppen (= Klassen) und
- bei der individuellen Interaktion mit Schüler/innen.

Es besteht immer die Gefahr, in wichtigen Unterrichtssituationen in „frühere“ Verhaltensmuster zurückzufallen. Erfahrungsgemäß ist damit zu rechnen, dass auch Schüler/innen das Ihre dazu beitragen, die Lehrperson zu einer solchen „Rückkehr“ zu früheren Rollenmustern zu verlocken, denn: Eine veränderte Interpretation der Lehrer/innen-Rolle bringt ja auch Veränderungen für die Schüler/innen mit sich, gegen die Widerstand zu erwarten ist: Schüler/in zu sein in einer rezeptiven Art, d. h. sich versorgen zu lassen und die Möglichkeit zu haben, Unterrichtsgeschehen selektiv zu konsumieren hat ja auch sehr angenehme Seiten. Umso wichtiger ist es, dass sich Lehrer/innen ein Netzwerk schaffen, das ihnen Unterstützung auf diesem Weg bietet. Was soll in solchen Netzwerken geschehen? Wozu bieten sie in besonderer Weise eine ideale Möglichkeit?

Was für mich lernen bedeutet: Stress, aber dann wieder die Freude, es zu können.... viel oder wenigstens ein bisschen Spaß dabei haben.

– Schülerin, 2. Klasse

Erfahrungen in Netzwerke einbringen und reflektieren – und wie?

Wenn Sie als Lehrer/in Ihre Erfahrungen in peer-Gruppen einbringen wollen oder sollen und gleichzeitig von anderen profitieren wollen, sind Sie gut beraten, folgende Punkte zu bedenken:

- > Aus unterschiedlichen Gründen hat sich in Schulen noch keine ausreichende Kultur des „Voneinander-Lernens“ etabliert. Ideen des „innerbetrieblichen“ Wissensmanagements, die in anderen Berufsgruppen und Organisationen bereits geraume Zeit mit Erfolg praktiziert werden, haben in Schulen (noch) wenig Platz gegriffen. Selbstverständlich gibt es Kolleg/inn/en, die Berufserfahrungen mit anderen in qualitätsvoller Art und Weise austauschen; das ist aber nicht der Regelfall.
- > In Lehrer/innenkreisen gilt noch immer das auf Lortie zurückgehende so genannte „Autonomie-Paritäts-Muster“, das kurz zusammengefasst folgendes bedeutet: Was sich im Klassenzimmer ereignet, ist lediglich Sache der Lehr-

person, die dort unterrichtet; niemand anderer soll hier eindringen und sich einmischen (Autonomie). Mit Parität ist gemeint, dass Lehrer/innen darauf Wert legen, dass sie als Gleiche unter Gleichen angesehen werden, dass man also von außen keinen Unterschied machen dürfe im Hinblick auf die vermutete Unterrichtskompetenz und das Ausmaß des jeweiligen beruflichen Engagements.

Wenngleich solche Tendenzen nicht in allen Schulen und Lehrkörpern mit gleicher Stärke existieren, können Lehrpersonen diese doch zu spüren bekommen, wenn sie ihre Erfahrungen mit anderen Kolleg/inn/en teilen möchten. Um das möglichst zu vermeiden, sollten sie auf folgende Punkte achten:

(a) über gut Gelungenes, aber auch über weniger gut Gelungenes berichten

G
S. 55

Es ist wichtig, dass sich Lehrer/innen nicht auf ihre Erfolge beschränken, sondern auch über weniger gut Gelungenes oder Mislungenes berichten und besonders in diesem Fall auch anfügen, was ihnen diese Enttäuschungen zu bedenken geben. Das kann in Form von kurzen, aber aussagekräftigen **Fallgeschichten** (vgl. Beispiel im **Anhang 1**) erfolgen, die gemeinsam reflektiert werden. Sie können sich in der Vorbereitung einer solchen Fallgeschichte an folgenden Schritten orientieren:

- Mein Ausgangspunkt: Welche (eher) negative Unterrichtserfahrung habe ich bearbeitet?
- Mein Plan und dessen Durchführung: Was habe ich warum geplant? Wie ist es gelaufen?
- Ergebnisse im Sinne eines Resümees

G **G**
S. 60 S. 55

(b) Angebot, als **critical friend** zur Verfügung zu stehen (**kollegiale Hospitation**)

Im Idealfall werden Lehrer/innen nun von einem Kollegen oder einer Kollegin, der/die auch mit ähnlichen Problemen bei Schüler/innen kämpft, angesprochen. Die betreffenden Lehrer/innen wollen vielleicht diesen Weg auch einmal versuchen. Es ist nun sehr wichtig, nicht in die Rolle eines „Rezeptologen“ oder einer „Rezeptologin“ zu geraten. Damit ist gemeint, dass Lehrer/innen einfach als Ratgeber/innen für einfache Handlungsrezepte fungieren, frei nach dem Motto: „Tue das, dann kommt das oder jenes dabei heraus.“ Unterricht ist ein zu komplexes Geschehen, als dass einfache Handlungsrezepte in allen Klassen – und seien es selbst solche in der gleichen Schule – hundertprozentig funktionieren würden. Stattdessen ist es wichtig, dass sich Lehrer/innen als so genannter „**critical friend**“ anbieten. Konkret ist dabei auf Folgendes zu achten:

- > Critical friend und sein Kollege bzw. ihre Kollegin sollen zueinander Vertrauen haben und gerne miteinander arbeiten; ein gutes Gesprächsklima ist Voraussetzung für eine solche Begleitung.
- > Ziel und Dauer der Zusammenarbeit sind zu vereinbaren.

- > Als critical friend soll man bereit sein, sich auf die geschilderte Problemlage (z. B. eine Unterrichtssituation, eine bestimmte Handlungsweise der Lehrperson o. Ä.) einzulassen.
- > Critical friends lassen sich die konkrete Situation, das geplante Vorhaben oder die gemachte Erfahrung ihres Gegenübers beschreiben und versuchen, sich in diese Situation einzufühlen.
- > Sie stellen zunächst nur Informationsfragen, um das eigene Verständnis zu erhöhen und bitten ihr Gegenüber gegebenenfalls, bei der Schilderung von Unterrichtserfahrungen auf der situationsbeschreibenden Ebene zu bleiben, d. h. auf wertende Aussagen möglichst zu verzichten. Letztere würden sie in ihrem Anliegen, sich eine Situation vorstellen zu können, behindern (vgl. den Unterschied zwischen Verhaltensbeobachtungen und -interpretationen im Instrument „Arbeiten mit Fallgeschichten“).
- > Sie verzichten auf Kritik oder vorschnelle Lösungsvorschläge, um ihr Gegenüber nicht in eine bestimmte Richtung zu drängen.
- > Ihre eigenen Erfahrungen haben dort Platz, wo es darum geht, die Auswirkungen von Ideen oder Vorschlägen vorherzusagen, etwa in der Formulierung: „Wenn Du das so oder so machst, kann es sein, dass die Schüler/innen in dieser oder jener Art und Weise reagieren.“
- > Sie steigen mit Ihrem Gegenüber in den so genannten Aktions-Reflexionszirkel ein, d. h. sie geben Unterstützung bei der Planung bestimmter Vorhaben, sie beobachten ihren Kollegen oder ihre Kollegin – wenn möglich – bei der Durchführung der Planung und sie bieten Nachbesprechungen an, in denen der Prozess nach bestimmten Gesichtspunkten reflektiert wird.
- > Es ist hilfreich, wenn critical friends ein Begleitungs-Journal führen, weil ihnen das die Möglichkeit bietet, den Begleitungsprozess immer wieder zu reflektieren oder sich von anderen, die über Erfahrungen als critical friend verfügen, Rückmeldungen zur eigenen Tätigkeit holen zu können.

Erfahrungsgemäß profitieren in solchen kollegialen Begleitungen beide beteiligten Lehrer/innen, sodass sich der damit verbundene zeitliche Aufwand allemal lohnt. Bereits an Schulen eingeführte Verpflichtungen zu [kollegialer Hospitation](#) werden – wenn sie nach der soeben beschriebenen Art und Weise ablaufen – von den Betroffenen weniger als Zwang, sondern als Chance zur beruflichen Profilierung wahrgenommen.

Schlusswort

Beim Schreiben dieser Broschüre ist mir wieder bewusst geworden, was ich in gut zwanzig Jahren beruflicher Tätigkeit in Lehrer/innen-Aus- und -Fortbildung immer wieder erfahre:

Lehrer/innen brauchen als Lernexpert/inn/en Werkzeuge (Techniken, Handlungsabläufe im Sinne von Routinen; heute sagt man neudeutsch tools) für ihre berufliche Tätigkeit – darüber besteht kein Zweifel. Hier werden einige wenige angeboten; es wird auf andere Bücher verwiesen, die sich diesbezüglich als Fundgrube eignen.

Aber: Ohne eine reflektierte pädagogische Position (man kann dazu auch „pädagogisches Credo“ oder persönliche Werthaltung sagen, die wie ein Motto über der beruflichen Tätigkeit steht) können diese Werkzeuge mit völlig unterschiedlichen Wirkungen eingesetzt werden – manchmal sogar zum Schaden der Schüler/innen. Insbesondere von einer solchen pädagogischen Positionierung, über die auch in Lehrer/innen-Kollegien an einzelnen Schulen diskutiert und entschieden werden muss (vgl. [Anhang 2](#)), ist hier die Rede.

Diese Handreichung ergreift Partei für eine bestimmte pädagogische Werthaltung. Eine solche muss offengelegt, begründet und zur Diskussion gestellt werden; andernfalls würde ich mir als Autor den Vorwurf der Ideologisierung gefallen lassen müssen.

Im Schlusswort soll daher diese pädagogische Werthaltung noch einmal präzisiert werden, um Gegenpositionen zu ermöglichen, die freilich auch unter derselben Begründungsverpflichtung stehen.

Lehrer/innen – so wird argumentiert – sollen

- Lernen (das ist das „Kerngeschäft“) so organisieren, dass ihre Schüler/innen an Ich- und Sozialkompetenz gewinnen;
- sich dabei *in erster Linie* als „Anwälte“ ihrer Schüler/innen verstehen und **Bildungsstandards**, Lehrplanvorgaben und andere Ansprüche „von außen“ aus diesem Blickwinkel heraus interpretieren und individuell konkretisieren;
- Unterricht so organisieren, dass der/die einzelne Schüler/in eine realistische und faire Chance auf Erfolgserlebnisse hat, weil sie so das Selbstvertrauen und die Selbstzuversicht ihrer Schüler/innen stabilisieren können;
- Unterricht so organisieren, dass Schüler/innen wichtige soziale Erfahrungen machen können (Gruppen- und Projektunterricht), dazu **Feedback** erhalten und diese Erfahrungen mit den peers reflektieren;
- mit den Schülern und den Schülerinnen in unterschiedlichen Unterrichtssituationen (im **Lerncoaching** genauso wie in Prüfungssituationen oder bei Konflikten, um drei völlig unterschiedliche Situationen zu nennen) so kommunizieren, dass sie dabei als Modelle für authentische und faire Kommunikation erlebt werden können.

G
S. 53

G
S. 58

G
S. 61

Die einzelnen Punkte dieser pädagogischen Werthaltung klingen weder revolutionär noch spektakulär. Sie stellen aber trotzdem eine Herausforderung für jene Lehrkräfte dar, die ihren Unterricht danach ausrichten wollen.

KOMMENTIERTES LITERATURVERZEICHNIS

Literaturverzeichnis

Altrichter, H. & Posch, Peter ⁴2007: **Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht.**

Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.

Mittlerweile ein Klassiker. Zu empfehlen für Lehrer/innen, die ihren Unterricht auf seine Qualität hin überprüfen und diese weiterentwickeln möchten. Im Buch werden viele Werkzeuge angeboten, die Lehrer/n/innen dabei helfen können. Es eignet sich auch als Nachschlagewerk für unterschiedliche Vorhaben im Bereich der Unterrichtsentwicklung.

Cohn, R. C. (Hg.) ⁴2001: **Lebendiges Lehren und Lernen – TZI macht Schule.**
Stuttgart: Klett-Cotta.

Die Beiträge dieses Sammelwerks sind den Lehrer/n/innen zu empfehlen, die sich schon einmal näher (etwa in WILL-Seminaren) mit dem Modell der Themenzentrierten Interaktion auseinandergesetzt haben und überlegen, welche Konsequenzen sich daraus für das Arrangieren schulischer Lernprozesse ergeben. Gruppe, Ich, Thema und Globe sind ja auch für den Unterricht bestimmende Faktoren.

Dubs, R. 1995: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht.

Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.

Rolf Dubs ist ein mittlerweile emeritierter Schweizer Erziehungswissenschaftler, der in diesem Buch insbesondere Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu bestimmten den Unterricht betreffenden Faktoren zusammenträgt (Paradigmen des Lehrens und Lernens, Lernsettings, Lernmotivation, unerwünschtes Verhalten im Unterricht u. a. m.). Wer sich also einen schnellen Überblick über Forschungsbefunde zu diesen Bereichen verschaffen möchte, ist mit diesem Buch gut bedient. Zu beachten ist freilich, dass der Forschungsstand bis Anfang der 90er Jahre aufgearbeitet ist, da dieses Buch 1995 auf den Markt gekommen ist.

Eder, F. 1998: Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen.

Innsbruck: Studien-Verlag.

Der Salzburger Erziehungswissenschaftler berichtet in diesem Werk über seine Untersuchungsergebnisse zur Frage der demokratischen Alltagskultur an österreichischen Schulen. Eder hat dazu die an der Schulgemeinschaft Beteiligten (Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen) darüber befragt, wie ihrer Erfahrung nach Entscheidungen die Schüler/innen betreffend zu Stande kommen, wer an welcher Stelle ein Mitspracherecht hat bzw. sich ein solches wünschen würde und wie es um Diskrepanzen zwischen Wirklichkeit und entsprechenden Wunschvorstellungen bestellt ist. Gerade in einer Zeit, in der das Wahlalter herabgesetzt und „Demokratie Lernen“ wieder gefordert wird, ist dieses Buch lesenswert.

Eder, F. 2007: Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005.

Innsbruck: Studien-Verlag.

Wie geht es Kindern und Jugendlichen in österreichischen Schulen? F. Eder hat dazu vor etwas mehr als zehn Jahren bereits Untersuchungen gemacht und diese in der jüngsten Zeit wiederholt, um Entwicklungen und Trends nachzeichnen zu können. In diesem Buch finden sich u. a. interessante Ergebnisse zu lernrelevanten Parametern wie **Fähigkeitsselbstkonzept**, Prüfungsangst oder schulische Lernfreude.

G
S. 55

Girmes, R. 2004: (Sich) Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht.

Seelze: Kallmeyer.

Girmes sieht Aufgaben als den zentralen Lernort für Schüler/innen an, an dem sich diese lebensrelevante Kompetenzen erschließen können. Ausgehend von einem Verständnis schulischen Lernens, bei dem kommunikative und selbst gesteuerte Prozesse auf Seiten der Schüler/innen große Bedeutung haben, leitet sie die Leser/innen ihres Buches an, wie sie **Aufgaben** fachbezogen, aber auch fächerübergreifend unter Beachtung bestimmter Prinzipien konzipieren können, um Schüler/n/innen bedeutsame Lernziele erreichen zu helfen. Dabei berücksichtigt sie auch, dass Schüler/innen dann motivierter arbeiten, wenn sie in ihrem Lernprozess Prioritäten setzen können und dazu Wahlmöglichkeiten vorfinden.

G
S. 51

Grell, J. & Grell, M. ⁵2003: Unterrichtsrezepte.

Weinheim: Beltz.

Ein Klassiker. Pflichtlektüre für Generationen von Lehramtsstudierenden, häufig verwendet in der Lehrer/innen-Fortbildung. Jochen und Monika Grell präsentieren – im Bewusstsein darüber, dass für pädagogische Berufe Rezepte zu kurz greifen – ihre Vorstellungen von der Struktur einer Unterrichtseinheit. Ihre Kurzformel lautet: Lehrer/innen werden um die drei zentralen Schritte „Input – Verarbeitung – Kontrolle“ nicht herumkommen. In diesem Buch findet sich auch die in Lehrer/innen-Kreisen zum Teil sehr umstrittene, weil heftige Kritik am wahrscheinlich (noch) verbreiteten „Erarbeitungsmuster“.

Helmke, A. ⁴2005: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern.

Seelze: Kallmeyer.

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Andreas Helmke geht hier der berühmten Frage nach, was „guten Unterricht“ ausmacht. Die Lektüre dieses Buches ermöglicht einen Überblick über die Vielfalt an wirkmächtigen Faktoren, belegt durch sehr aktuelle empirische Befunde. Sie macht deutlich, dass sich jemand, der die Frage stellt, was guten Unterricht ausmacht, zunächst über die Ziele, die mit dem betreffenden Unterricht erreicht werden sollen, Rechenschaft geben muss.

Hofmann, F. & Moser, G. ²2004: Offenes Lernen planen und coachen.

Linz: Veritas.

Was ist „offenes Lernen“? Mit welchen Maßnahmen können Lehrer/innen ihren Unterricht so gestalten, dass Schüler/innen mehr Verantwortung für ihr Lernen überneh-

men, als ihnen das bisher zugestanden wurde bzw. sie das bisher gewohnt waren? Dieses Buch ist getragen von der Überzeugung, dass eine radikale Öffnung des Unterrichts misserfolgsängstlichen Schüler/n/innen und solchen, die sich mit einem Unterrichtsfach schwer tun, (zusätzliche) Probleme bereiten würde und Lehrpersonen deshalb bei Maßnahmen in Richtung Öffnung des Unterrichts sehr behutsam vorgehen sollten. Angesprochen wird auch die Tatsache, dass offener Unterricht – konsequent weitergedacht – auch andere Formen der Leistungsbeurteilung braucht als die bisher praktizierten (Selbstevaluation, Einsatz von Portfolios).

Kounin, J. S. 2006: Techniken der Klassenführung.
Münster: Waxmann (Reprint aus dem Jahr 1976).

Kounin gibt in diesem (leider wenig bekannten) Klassiker eine Antwort auf die Frage, die viele Lehrer/innen beschäftigt: Wie kann ich eine hohe Mitarbeitersrate bei einer niedrigen Fehlverhaltensrate erzielen? Kounin empfiehlt Lehrer/n/innen, unerwünschtes Verhalten zu einem sehr frühen Zeitpunkt seiner Entstehung zu registrieren und zu unterbinden; des Weiteren den „Schwung des Unterrichts“ nicht „mutwillig“ zu zerstören, Übergänge im Unterricht von einem Lernschritt zum anderen flüssig zu gestalten u. a. Prädikat: Immer noch lesenswert, obwohl es bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts geschrieben worden ist.

Lortie, D. C. 1975: Schoolteacher. A Sociological Study.
Chicago, University of Chicago Press.

Ich belasse es hier bei der bibliographischen Angabe als Quelle für das [Autonomie-Paritäts-Muster](#). Dieses ist im Glossar erklärt.


S. 52

Nürnberger Projektgruppe 2001: Erfolgreicher Gruppenunterricht.
Stuttgart: Klett.

Lehrer/innen behaupten oft, [Gruppenunterricht](#) würde viel Zeit kosten und – in Relation dazu – wenig an Ertrag bringen. Die Autor/inn/en greifen diese Behauptung auf und weisen nach, dass sie dann gilt, wenn einige neuralgische Punkte in der Organisation und Durchführung von Gruppenunterricht zu wenig beachtet wurden. Sie beschreiben, worauf Lehrer/innen achten sollen: auf die Klarheit des Arbeitsauftrags, auf die Überprüfung des Verständnisses dieses Auftrags, eine komplementäre Rollenverteilung in der Gruppe, das Vermeiden von Kontrollrunden während der Erledigung des Gruppenauftrags u. a. m. Das Buch ist sehr praxisbezogen geschrieben und basiert auf Beobachtungen zahlreicher Unterrichtseinheiten mit Gruppenunterricht.


S. 59

Oser, F. 1998: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen.
Opladen: Leske + Budrich.

Der Schweizer Erziehungswissenschaftler Fritz Oser betont in diesem Buch, dass Lehrer/innen gleichermaßen über fachliche, didaktische und eine Werte-Kompetenz verfügen müssen. Unterrichtliche Entscheidungen haben seiner Meinung nach immer auch eine ethische Komponente, bei denen die drei Werte „Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit und Fürsorge“ ausbalanciert werden müssen. In diesem Buch ist auch sein Diskurs-Modell des „runden Tisches“ beschrieben. Er plädiert dabei für eine „Pädagogik

der Zumutung“, d. h. Schüler/n/innen soll in positiver Weise unterstellt werden, dass sie substanzielle Beiträge zur erfolgreichen Konfliktlösung leisten können.

Oser, F., Ullrich, M. & Biedermann, H. 2000: Partizipationserfahrungen und individuelle Kompetenzen.

Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg.

Abrufbar unter: <http://www.sbf.admin.ch/edc/html/partizipation-d.pdf>

(Stand vom 18.07.2007).

Sie finden in diesem Internetdokument eine ausführliche Beschreibung des Modells des „runden Tisches“ nach F. Oser.

Wellenreuther, M. 2004: Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht.

Hohengehren: Schneider.

Martin Wellenreuther bespricht in diesem – eher als Nachschlagewerk zu nutzenden – Buch unterschiedliche Formen des Lehrens und Lernens und bietet empirische Belege an. Angesprochen werden folgende unterrichtsrelevante Themen: Lernen, Gedächtnis, Textverstehen, Motivation, peer-teaching. Einzelne Kapitel dieses Buches können erfolgreich für die Reflexion und Evaluation von Unterrichtsplänen und Unterrichtsverläufen verwendet werden.

ANHANG

Anhang 1

Ein Beispiel für eine **Fallgeschichte** und die weitere Arbeit damit

G
S. 55

In einer Fortbildungsveranstaltung bringt eine Lehrerin einer Volksschule (Primarschule) folgendes Beispiel ein:

Fallgeschichte: „Lehrerinsel“

Vor vier Wochen übernahm ich eine zweite Volksschulklasse. Der Schüler Xaver (Name geändert) wurde mir von der Kollegin, die ihn im vergangenen Jahr unterrichtet hatte, als schwierig, distanzlos und grenzüberschreitend beschrieben. Was sie mit Letzterem meinte, wurde mir bereits ab dem zweiten Schultag klar. Xaver interessierte sich unter anderem brennend für alles, was sich auf, in und um meinen Katheder befand. Er „inspizierte“ den Inhalt meiner Mappe, öffnete Schachteln im dahinter liegenden Regal, war entsetzt, weil sich in einer bestimmten Lade keine Süßigkeiten befanden, wie er es aus dem Vorjahr gewöhnt war und konnte mir an den folgenden Tagen bereits mitteilen, wer die Aufgabe seiner Meinung nach schön geschrieben hat, denn er hatte die Hefte bereits durchgeblättert. Auch meine Schul- und Handtasche hatten eine magische Anziehungskraft. Überall konnten doch wirklich interessante Dinge sein.

Da mich sein Verhalten – trotz großem Verständnis für sein „Interesse“ – doch sehr störte, erklärte ich nach einigen gescheiterten Versuchen meinen Katheder und den dahinter liegenden Platz (Regale, OH, ...) zu meiner LEHRERINSEL, zu der niemand Zutritt hat, der nicht von mir eingeladen oder aufgefordert wurde.

Diese Regel einzuhalten (denn es war keine Vereinbarung), fiel Xaver sehr schwer. Immer wieder versuchte er, in die LEHRERINSEL vorzudringen und wenn es nur eine Fußlänge oder eine Handbreite war. Mittlerweile hatte ich den Eindruck, dass es nicht mehr um die interessanten Dinge dort ging, sondern dass es ein absolutes Machtspiel war. Sieht mich die Lehrerin? Übersieht sie mich? Wie weit komme ich hinein?

Andere Schüler/innen, die in die Nähe der LEHRERINSEL kamen, wurden von Xaver beinhart auf die Regel aufmerksam gemacht. Keiner kam an ihm vorbei. Es erstaunte mich, wie genau er den Kindern meine Gründe für diese Regel erläutern konnte. Um Xaver die für ihn harte Situation der Grenzsetzung zu erleichtern, bekam er von mir oft Aufträge, etwas von meinem Katheder zu holen oder in das besagte Regal zu legen usw. Man konnte sehen, wie er dies genoss.

Es fiel mir manchmal schwer, so strikt an meiner Anordnung festzuhalten, aber allmählich entspannte sich die Situation. Die LEHRERINSEL wurde (fast immer) respektiert, Einladungen dahin erfolgten ausreichend und ich nahm diese Gelegenheiten wahr, um viele seiner Fragen, wofür dieses und jenes sei, zu beantworten.

Nun passierte Folgendes:

Eine Studentin sollte ihr Blockpraktikum in meiner Klasse absolvieren. Ich kam mit ihr in die Klasse, stellte sie kurz vor (eine ausführliche Vorstellungsrunde sollte im Anschluss von der Studentin angeleitet werden) und bat sie, sich einen Platz zu suchen. Sie ging daraufhin – in die LEHRERINSEL und setzte sich auf meinen Platz.

Xaver erstarrte. Es war förmlich zu spüren, wie er die Luft anhielt. Entsetzt suchte er Blickkontakt mit mir. In einer stummen Zwiesprache signalisierte er mir: „Jetzt haben *wir* ein Problem! Die geht einfach ohne zu fragen in die LEHRERINSEL!“ Er flüsterte: „Lehrerinsel!“ (Ich bewunderte ihn sehr, dass er sich zurückhielt und die Studentin nicht gnadenlos auf ihren Fauxpas aufmerksam machte.) Ich nickte ihm zu und flüsterte zurück: „Es passt!“ Daraufhin ließ er ganz erleichtert die angehaltene Luft raus und sein ganzer Körper entspannte sich. *Wir* fanden es in Ordnung, dass die Studentin in der Lehrerinsel Platz genommen hatte.

Er wandte sich mit dem ihm eigenen großen Interesse der Studentin zu und war gespannt, was da nun Neues auf ihn und uns zukam.

Ich habe mich in diesem Augenblick sehr mit Xaver verbunden gefühlt und ich glaube, dass etwas Entscheidendes in unserer Beziehung stattgefunden hat.

In welchem Ausmaß ist diese Fallgeschichte **gut nachvollziehbar** geschildert? Handelt es sich um eine **Episode**?

Beobachtungen von Verhalten (+)

(Beispiele)

Xaver ist grenzüberschreitend.
Xaver öffnete Schachteln im dahinter liegenden Regal.
Andere Schüler/innen wurden von Xaver auf diese Regel ... aufmerksam gemacht.
Ich kam mit der Studentin in die Klasse, stellte sie kurz vor (...) und bat sie, sich einen Platz zu suchen.
Er flüsterte: „Lehrerinsel!“
Ich nickte ihm zu und flüsterte zurück: „Es passt!“

Er wandte sich der Studentin zu.

Interpretationen (-)

(Beispiele)

Xaver ist schwierig, distanzlos.
Xaver interessierte sich brennend ...
Xaver war entsetzt ...
Auch meine Schul- und Handtasche hatten eine magische Anziehungskraft.
Diese Regel einzuhalten fiel Xaver sehr schwer.
Es war förmlich zu spüren, wie er die Luft anhielt.
Wir fanden es in Ordnung, dass die Studentin in der Lehrerinsel Platz genommen hatte.
Er wandte sich mit dem ihm eigenen großen Interesse der Studentin zu und war gespannt, was da nun Neues auf ihn und uns zukam.

Fazit

Die Lehrerin, die diese Fallgeschichte geschrieben hat, hat phasenweise präzise Beobachtungen geschildert; zwischendurch berichtet sie aber immer wieder auch viele ihrer Interpretationen: Sie meint genau zu wissen, was in Xaver vorgeht und warum er das oder jenes macht oder nicht macht. Wie kann sie sich dessen so sicher sein? Bei der weiteren Arbeit können solche Interpretationen hinderlich sein, weil die Gefahr besteht, dass sie von den Mitgliedern der peer-group unhinterfragt akzeptiert werden. Damit können von vornherein Barrieren für alternative Ideen aufgebaut sein, die den

Ertrag einer Analyse erheblich schmälern. Bei einer weiteren Fallgeschichte sollte der Anteil an Verhaltensbeobachtungen größer und der Anteil an geschilderten Interpretationen kleiner werden.

Das Ereignis ist ein klassisches Beispiel für eine Episode. Der Satzsatz ist als Ich-Botschaft zu bezeichnen und ist nicht als Kommentar im Sinne einer „Moral aus der Geschichte“ zu taxieren.

Beispiele für Analysegesichtspunkte

Analysegesichtspunkte	Bezug zu Konzepten, Modellen und Theorien
<p>Was tut die Lehrerin, um die Störung durch Xaver zu beenden?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Zuwendung gewähren ◦ Regel vereinbaren ◦ mit einer Aufgabe betrauen, um unerwünschtes Verhalten zu unterbinden 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ operantes Konditionieren nach Thorndike ◦ negative Verstärkung ◦ Exstinktion unerwünschten Verhaltens ◦ präkonventionales Niveau nach L. Kohlberg ◦ Störungsprioritätsregel der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth C. Cohn („Nicht gegen den Widerstand agieren, sondern sich die im Widerstand liegende Energie nutzbar machen“)
<p>Wie ist die Interaktionsqualität zwischen der Lehrerin und Xaver zu beschreiben?</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ keine Strafe ◦ Anzeichen für empathische Reaktionen der Lehrerin 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Achtung – Wärme – Rücksichtnahme nach Tausch & Tausch ◦ Dirigierung – Lenkung nach Tausch & Tausch ◦ „verliererlose Methode“ nach Gordon ◦ Erziehungsstile nach Lewin, Lippitt & White (autoritär, demokratisch-partnerschaftlich, laissez-faire)
<p>Aufgrund der Tatsache, dass in der Fallgeschichte kaum Dialoge aufgezeichnet sind, ist dieser Analysegesichtspunkt schwer zu bearbeiten. Hier würde ein Videoband mit guter Qualität mehr Aufschluss geben.</p>	

Die Rückmeldungen an die Lehrerin sollen sich in einem ersten Schritt auf die bei ihr beobachtbaren Verhaltensweisen beziehen (linke Spalte); in weiterer Folge kann – unter Bezugnahme auf die zitierten Konzepte, Modelle und Theorien (vgl. rechte Spalte) – eine Bewertung dieser Verhaltensweisen vorgenommen werden. Dabei müssen aber unbedingt die dafür verwendeten Theorien offengelegt werden!

Wertende Rückmeldungen können in diesem Fall beispielsweise sein:
 Es war gut, Xaver für seine Übergriffe nicht zu bestrafen; wenn deine Annahme

stimmt, dass es Xaver um Zuwendung ging, hätten Strafen nichts gewirkt, weil er damit wieder erreicht hätte, dass du dich ihm zuwendest.

Es war gut, den Blickkontakt mit Xaver zu suchen, weil er damit wahrscheinlich gemerkt hat, dass du ihm ja Zuwendung und Wärme geben willst. Du hast das Verhalten von Xaver sehr schnell in eine bestimmte Richtung interpretiert. Was hast du getan, um deine Vermutungen, dass es Xaver in erster Linie um Zuwendung geht, zu überprüfen?

Du hast mit deinem Verhalten eine gute Mischung zwischen Achtung und Lenkung gefunden. Was denkst du, könnten die nächsten Schritte in deiner Erziehung von Xaver sein?



Das Rückmeldegespräch verläuft in der Regel konstruktiver, wenn die daran Beteiligten die [Feedbackregeln](#) beachten.

S. 58

Anhang 2

Beispiele für Reflexionsfragen für eine Lehrer/innen-Konferenz zur pädagogischen Schulentwicklung

Nehmen Sie sich Zeit, um folgende Fragen bzw. Aufgaben zu bearbeiten:

1. Lehrer/innen entwickeln im Lauf ihrer Berufstätigkeit konkrete Vorstellungen darüber, was hauptsächlich Aufgabe der Schüler/innen im Lernprozess ist und was hauptsächlich Aufgabe der jeweiligen Lehrperson. Vergleiche bezüglich dieser Vorstellungen über die Schüler/innen- und Lehrer/innenrolle im Lehr-/Lernprozess bei verschiedenen Lehrpersonen haben gezeigt, dass relativ große Unterschiede bestehen.

Beschreiben Sie bitte *Ihre* Vorstellungen hinsichtlich der Rollenverteilung von Lehrperson und Schüler/n/innen, so wie das aus Ihrem Unterricht in der Regel deutlich wird.

Welche Aufgaben in Ihrem Unterricht in der Regel *nur Schülerinnen und Schülern* zukommen:

.....

.....

.....

Welche Aufgaben in Ihrem Unterricht *einmal Ihnen als Lehrperson, dann aber auch wieder den Schülerinnen und Schülern* zukommen können:

.....

.....

.....

Welche Aufgaben in Ihrem Unterricht in der Regel *nur Ihnen als Lehrperson* zukommen:

.....

.....

.....

2. In Ihrer Arbeit mit Schüler/n/innen versuchen Sie zumeist über mehrere Schuljahre hinweg Ziele, die Ihnen als Lehrperson wichtig sind, zu verwirklichen. Vergegenwärtigen Sie sich diese (langfristigen) Ziele (nicht Lernziele für eine oder zwei Unterrichtseinheiten), die für Sie bedeutsam sind, beschreiben und begründen Sie diese bitte.

Wenn Sie damit fertig sind, reihen Sie bitte die von Ihnen genannten Ziele entsprechend ihrer jeweiligen Bedeutsamkeit (indem Sie z. B. jedes Ziel mit einem Rangplatz versehen). Geben Sie im Hinblick auf die drei wichtigsten Ziele an, mit welchen Unterrichtsmethoden Sie diese zu erreichen versuchen.

Rangplatz	Ziele, die Ihnen als Lehrperson langfristig wichtig sind	Methoden, mit denen Sie diese Ziele zu erreichen versuchen
1
2
3

3. Aufgrund der Entwicklung des Arbeitsmarktes verweisen zahlreiche Expert/inn/en vermehrt darauf, dass es heutzutage im Rahmen der schulischen Bildung immer wichtiger wird, dass Lehrpersonen ihren Schüler/n/innen helfen, dynamische Fähigkeiten zu entwickeln. *Eine* solche Fähigkeit besteht beispielsweise darin, dass Schüler/innen „selbstständig(er) lernen lernen“ (Zuwachs an Lernkompetenz).

Auf welche fördernden bzw. hemmenden Bedingungen sind Sie in Ihrer bisherigen Unterrichtspraxis im Hinblick auf die Entwicklung dieser Fähigkeit gestoßen? Welche dieser hemmenden Bedingungen könnten Sie gegebenenfalls verändern?

fördernde Bedingungen, die Sie erfahren haben	hemmende Bedingungen, auf die Sie gestoßen sind
.....
.....

Was konkret haben Sie in Ihrem bisherigen Unterricht versucht, um dieses Ziel zu verwirklichen? Was haben Sie mit Ihren Versuchen bewirkt?

4. Beobachtet man einzelne Lehrpersonen über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg, kann man feststellen, dass diese im Lauf der Zeit einen persönlichen Stil im Hinblick auf den Ablauf des Unterrichts entwickeln. Vergegenwärtigen Sie sich bitte jetzt Ihre Art zu unterrichten und beschreiben Sie das Ihrem persönlichen Stil entsprechende Ablaufschema, das Sie (möglicherweise ohne dass Sie das jedes Mal bewusst überlegen würden) bei der Planung und Durchführung des Unterrichts leitet.

5. Es passiert Lehrpersonen bisweilen, dass ihre Schüler/innen mit der Unterrichtsplanung nicht einverstanden sind und das der jeweiligen Lehrperson (in unterschiedlicher Art und Weise) auch zu verstehen geben (z. B.: „Dieser Stoff ist uninteressant“; „diese Methode ist langweilig“; „das weiß/kann ich schon“; „dazu könnten wir uns dieses Video ansehen“ o. Ä.). Erinnern Sie sich an solche Situationen in Ihrem Unterricht, beschreiben Sie ein typisches Beispiel und Ihr Verhalten in dieser Situation.

6. Einige Untersuchungen berichten, dass Lehrern und Lehrerinnen, die gerade eine Unterrichtseinheit gehalten haben, auf dem Weg von der Klasse in das Konferenzzimmer (oder zur nächsten Klasse) oft wichtige Gedanken (bezüglich dessen, was in der vorhergehenden Stunde gelaufen ist) durch den Kopf gehen.

Im Anschluss an diesen Hinweis bitte ich Sie um einige konkrete Angaben über Ihre Nachbereitung von Unterrichtseinheiten. Erinnern Sie sich daran, als Sie das letzte Mal eine Unterrichtseinheit nachbereitet haben:

Welche Strategien haben Sie dabei angewendet?

Welche Fragen sind Ihnen dabei wichtig gewesen?

Als wie typisch ist der von Ihnen geschilderte Fall im Hinblick auf Ihre alltägliche Praxis der Nachbereitung einzuschätzen?

In Kleingruppen tauschen Lehrer/innen sich über ihre Antworten aus, diskutieren kontroverse Meinungen und fassen das Ergebnis (das auch Diskrepanzen beinhalten kann) auf einem Plakat zusammen. Im Plenum wird so das Zielspektrum eines Lehrkörpers sichtbar und kann im Hinblick auf wünschenswerte Konvergenzen in zentralen Bereichen weiterbearbeitet werden.

GLOSSAR

Aktives Zuhören

vgl. transaktiver Dialog

Aufgaben stellen

Aufgaben sind ein zentrales Unterrichtsinstrument, mit dem Schüler/innen in den Lernprozess einsteigen und das Lernziel erreichen sollen. In welchem Ausmaß Aufgaben diese Wirkung entfalten können, hängt freilich von bestimmten, nachfolgend genannten Kriterien ab; es werden jeweils auch Konsequenzen für die Aufgabenkonstruktion beschrieben:

Kriterien, damit Aufgaben die erwünschte Wirkung entfalten

Die Schüler/innen sollen die Aufgabenstellung möglichst schnell mit der zu erlangenden und für sie attraktiven Kompetenz in Verbindung bringen können („Diese Aufgabe hilft mit, mein Ziel zu erreichen!“).

Die Aufgabe soll für die Schüler/innen verständlich sein.

Ein anspruchsvolles Kriterium: Die Aufgabe soll die Schüler/innen heraus-, aber nicht überfordern; ggf. unterschiedlich schwierige Aufgaben zur Auswahl anbieten (Pflicht- und Wahlaufgaben)

... für die Aufgabenkonstruktion ist daher wichtig:

Lehrpersonen brauchen, wenn sie Aufgaben auswählen oder selbst konstruieren, zunächst Klarheit über das **Lehrziel**; die Attraktivität von Lehrzielen ist für Schüler/innen in der Regel dann größer, wenn Lehrer/innen sie in Entscheidungen die Ziele betreffend einbinden.

Die Verständlichkeit kann durch unterschiedliche Maßnahmen erhöht werden:

- in der Aufgabenformulierung auf den Unterrichtskontext Bezug nehmen („Aus dem Input weißt du ...“; „in diesem Schritt geht es darum, dass ...“)
- auf die Bekanntheit der verwendeten Begriffe achten (Vorwissen der Schüler/innen?)
- Wie klar ist formuliert, was die Schüler/innen tun sollen?
- Wie präzise ist beschrieben, worin das Ergebnis bzw. das Produkt der Aufgabe besteht?
- einzelne Schüler/innen erklären lassen, was sie glauben, dass sie jetzt tun sollen (Verständnischeck) und auftretende Missverständnisse für die Adaptierung der Aufgabenformulierung protokollieren.

Den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe beachten; dazu ist es möglich, sich an den „taxonomischen Niveaus“ zu orientieren:

- etwas wiedergeben können, eine bestimmte Strategie verwenden können

- etwas mit eigenen Worten erklären können
- eine gelernte Strategie auf eine neue (d. h. noch nicht bearbeitete) Problemstellung anwenden können
- Aufgabenlösungen auf ihre Richtigkeit analysieren können

Die Schüler/innen sollen ihre Aufgabenlösung selbst auf ihre Qualität hin einschätzen können und müssen dies auch tun (eigenverantwortliches Lernen).

Lehrer/innen können

- Lösungsblätter anbieten
- Aufgabenlösungen an der Tafel sammeln, zunächst ohne diese „aus Expert/inn/ensicht“ zu kommentieren und die Schüler/innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lösungen finden lassen
- in einem Diskussionsprozess, in dem sich die Lehrpersonen abschließend einbringen, die Qualität der Aufgabenlösungen bestimmen

Lehrer/innen können (und sollen) diese Kriterienliste selbstverständlich auch verwenden, um Aufgaben aus Schulbüchern oder anderen Quellen, die sie im Unterricht anbieten wollen, auf ihre Qualität hin zu überprüfen; die genannten Kriterien gelten selbstverständlich auch für Aufgaben, die zu Prüfungszwecken gestellt werden. Zur Qualität von Aufgaben für Gruppenarbeiten vgl. auch Kap. 3 (Qualitätsmerkmale von Gruppenunterricht).

Autonomie-Paritäts-Muster

Dieser Begriff findet sich in der wissenschaftlichen Literatur zum Selbstverständnis von Lehrer/n/innen (vgl. Lortie 1975); mit ihm wird ausgedrückt, dass viele Lehrer/innen der Überzeugung sind, dass sie allein für ihren Unterricht und für das Geschehen im Klassenzimmer verantwortlich sind (Entscheidung über [Lehrziele](#), Methoden und Medien) und dass sich Kolleg/innen oder Eltern in diese Entscheidungen nicht einmischen sollen (Autonomie); er spricht außerdem die Überzeugung von Lehrer/n/innen an, dass alle Mitglieder eines Lehrkörpers gleich gut unterrichten, dass es also im Hinblick auf die Unterrichtsqualität keinen Unterschied zwischen den einzelnen Lehrer/n/innen gibt (Parität). Wenn dieses Muster bei Lehrer/n/innen einer Schule durchschnittlich stark ausgeprägt ist, sind unterschiedliche Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung (Kooperation bei der Unterrichtsplanung, fächerübergreifendes Unterrichten, Unterrichtsevaluation und [kollegiale Hospitation](#) u. a.) schwerer zu realisieren als bei einer geringeren Ausprägung im Lehrkörper.

Bildungsstandards

Es ist in Österreich in absehbarer Zeit damit zu rechnen, dass so genannte Bildungsstandards im Sinne von Regelstandards für Deutsch, Mathematik und Englisch (mit unterschiedlichen Funktionen) eingeführt werden. Den bisherigen bildungspolitischen Verlautbarungen zufolge soll mit diesen Standards festgelegt werden, welche Fähigkeiten (Kompetenzen) Schüler/innen am Ende der vierten oder achten Schulstufe in den genannten Fächern „durchschnittlich“ (deshalb die Bezeichnung „Regelstandards“) aufweisen sollen. Im Hinblick auf die Lernmotivation der Schüler/innen (günstig ist ja ein möglichst hohes Ausmaß an „intrinsischer Motivation“; vgl. [Lern- und Leistungszielorientierung](#) sowie [motivationale Orientierung](#)) wird sehr viel davon abhängen, wie Lehrpersonen mit diesen Regelstandards im Unterricht umgehen; folgende Varianten werden – nicht zuletzt von den für diese Maßnahmen politisch Verantwortlichen – für möglich gehalten: Lehrpersonen fühlen sich durch die Einführung dieser Regelstandards stärker fremdbestimmt (und in ihrer Lehrtätigkeit selbst kontrolliert) und geben diesen Druck auch an ihre Schüler/innen weiter – damit ist eine für die Lernmotivation der Schüler/innen ungünstige Entwicklung angedeutet. Besser wäre es, Lehrpersonen würden die Regelstandards als Hilfe für eine stärkere Ziel- und Aufgabenorientierung des Unterrichts nutzen und bereit sein, die Ergebnisse der Testverfahren, die zu den Regelstandards konstruiert werden, für Veränderungen bei ihrer Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. In der Erziehungswissenschaft wird die Frage, ob mit einer stärkeren Standardisierung der Unterrichtsziele die erhofften Wirkungen erzielt werden können, kontrovers diskutiert: Befürworter/innen argumentieren beispielsweise mit einer besseren Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse; Gegner/innen befürchten, dass Unterrichtsfächer, für die keine Standards entwickelt werden (können), in der Schule weiterhin an Bedeutung verlieren würden (z. B. die kreativ-künstlerischen Fächer); sie befürchten außerdem, Lehrpersonen würden an Entscheidungsspielraum, welche Ziele sie in den Unterricht einbringen, verlieren – und das in einer Zeit, in der Lehrpläne bewusst offener gehalten werden, um stärker z. B. auf die Interessen der Schüler/innen und die Lernmöglichkeiten, die sich in der jeweiligen Region rund um einen Schulstandort befinden, eingehen zu können.

Classroom management

Der Begriff stammt aus der US-amerikanischen Unterrichtsforschung und kann mit „Klassenführung“ übersetzt werden. Es gehört zu einer der wichtigsten Aufgaben von Lehrer/n/innen, dafür zu sorgen, dass möglichst alle Schüler/innen einer Klasse ungestört sachbezogen arbeiten können. Beeinträchtigt wird eine solche Lernatmosphäre insbesondere durch Ablenkungen, die von der Lehrperson oder von Schüler/n/innen ausgehen. Die Modelle, die zu diesem Begriff entworfen wurden, geben Auskunft darüber, wie Lehrpersonen durch bestimmte Maßnahmen den Unterrichtsfluss in Gang setzen und auch in Gang halten können. Konkrete Hinweise finden sich etwa zu folgenden Fragen: Wie können Lehrpersonen nicht-aufgabenbezogene Aktivitäten von Schüler/n/innen erkennen und den „richtigen“ Schüler/n/innen zum „richtigen“ Zeitpunkt signalisieren, dass sie dieses Verhalten registriert haben und nicht akzeptieren? Wie können sie das bewerkstelligen, ohne die Schüler/innen dabei zu stören, die aufgabenbezogen arbeiten? Wie können sie selber verhindern, dass sie durch bestimmte Aktivitäten Schüler/innen aus dem Lernfluss „herausreißen“? J. Kounin hat dazu be-

reits vor mehr als 30 Jahren ein interessantes Buch geschrieben, das an Aktualität nichts eingebüßt hat (Kounin 2006).

Der deutsche Erziehungswissenschaftler A. Helmke hat – ausgehend von einer Vielzahl von empirischen Ergebnissen – Maßnahmen zusammengefasst, wie Lehrer/innen für ein gutes classroom management sorgen können (Helmke ⁴2005, 83f):

- 1) *Klassenraum vorbereiten* (so, dass Staus und Störungen vermieden werden können, der Raum gut übersehbar ist, Materialien für die Schüler/innen leicht zugänglich sind)
- 2) *Regeln und Verfahrensweisen planen* (Vereinbarung präziser Regeln für die Zusammenarbeit der Schüler/innen untereinander, Aushang der Regeln auf einem Poster oder Plakat im Klassenzimmer, Verdeutlichung anhand konkreter Beispiele; Entscheidung über zulässige und unzulässige Verhaltensweisen, Entwicklung einer Liste von Prozeduren und Regeln)
- 3) *Konsequenzen festlegen* (für angemessenes wie für unangemessenes Verhalten)
- 4) *Unterbindung von unangemessenem Schüler/innenverhalten* (unangemessenes Schüler/innenverhalten sofort und konsistent beenden; durch Verweise auf die vereinbarten Regeln begründen)
- 5) *Regeln und Prozeduren möglichst bald in der Klasse ansprechen* (in die Unterrichtseinheiten am Schuljahresbeginn einbauen; wenn sich erst „schlechte“ Rituale und Verhaltensweisen eingeschliffen haben, sind sie mit verbessertem Klassenmanagement nur noch sehr schwer abzubauen)
- 6) *Aktivitäten zum Schulbeginn* (Aktivitäten entwickeln, die dem Ziel dienen, das Zusammengehörigkeitsgefühl, den Klassengeist, die Kohäsion zu fördern)
- 7) *Strategien für potenzielle Probleme* (rechtzeitig Strategien planen oder vereinbaren, wie man mit Störungen des Unterrichts, bedingt durch Leerzeiten oder durch inhaltliche Schwierigkeiten, umgehen kann)
- 8) *Beaufsichtigen/Überwachen* (das Schüler/innenverhalten aufmerksam beobachten, insbesondere bei Arbeitsbeginn – um eventuelle Missverständnisse der Arbeitsanweisungen und Instruktionen entdecken zu können)
- 9) *Vorbereiten des Unterrichts* (so, dass für verschieden leistungsfähige Schüler/innen unterschiedlich schwierige Lernaktivitäten möglich sind)
- 10) *Verantwortlichkeit der Schüler/innen* (Entwicklung von Maßnahmen, die den Schüler/n/innen ihre Verantwortlichkeit für die Ergebnisse ihrer Arbeiten klar machen; Beeinflussung der Selbstwirksamkeit)
- 11) *Unterrichtliche Klarheit* (klare, strukturierte, ausreichend redundante Informationen geben).

Critical friend

Dieser Begriff stammt aus der „Aktionsforschung“, die Lehrer/innen ermutigt, ihren Unterricht unter der Perspektive selbst gewählter Fragestellungen aus eigener Initiative und mit Hilfe selbst gewählter Unterstützer/innen zu erforschen (vgl. das Standardwerk von Altrichter & Posch ⁴2007). Zunächst ist es bei einem solchen Vorhaben wichtig, einen „Ausgangspunkt“ zu formulieren, d. h. eine Beobachtung aus dem Unterricht oder eine Frage zum Unterricht, die eine Lehrperson beschäftigt. Impulse dafür können folgende Fragen sein:

- „Welche Idee wollten Sie schon lange einmal ausprobieren?“
- Welche Ihrer Stärken wollen Sie noch weiterentwickeln?“
- In welcher Situation gibt es viele Unklarheiten, über die Sie schon längst in Ruhe einmal nachdenken wollten?“
- Welche Situation bereitet Ihnen Schwierigkeiten, so dass Sie den Wunsch haben, besser mit ihr zurechtzukommen?“

Als Formulierungshilfe können folgende unvollständige Sätze fungieren:

- „Ich würde gerne ... verbessern.“
- Einige Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen sind nicht gerade glücklich über ... Was kann ich tun, um diese Situation zu verändern?“
- Ich bin ganz verblüfft über ...
- ... ist eine Quelle des Ärgernisses. Was kann ich hier tun?“
- Wenn ich ..., bin ich hinterher fix und fertig.“
- Ich ärgere mich ständig über ...
- Wie kann die Erfahrung (eines Kollegen/einer Kollegin, aus der Literatur usw.) auf meine Situation angewendet werden?“

Ein/e „kritische/r Freund/in“ hat die Aufgabe, die Lehrperson in diesem Prozess zu begleiten und Rückmeldungen auf einzelne Aktivitäten zu geben.

Fähigkeitsselbstkonzept, schulisches

Darunter wird in der Pädagogischen Psychologie das Bild verstanden, das Lernende über ihre Fähigkeiten und Leistungsgrenzen in einem bestimmten Unterrichtsfach haben. Lehrpersonen können etwas über dieses Fähigkeitsselbstkonzept erfahren, wenn sie Schüler/innen beobachten, wie sie Erfolge oder Misserfolge, die sie bei der Bearbeitung von Aufgaben im betreffenden Unterrichtsfach erleben, kommentieren.

Fallgeschichte

1. Was ist eine Fallgeschichte?

In einer Fallgeschichte präsentieren Lehrpersonen ihren Kolleg/inn/en der peer-group ein konkretes Ereignis aus ihrem Unterricht:

- Es kann sich dabei um ein reales praktisches Problem handeln, auf das sie in ihrem Unterricht gestoßen sind und das sie für ihren Unterricht als typisch erachten oder

- es kann sich um ein Beispiel für die erfolgreiche Umsetzung einer Maßnahme handeln, auf die sie im Kontext einer Fortbildung gekommen sind.

2. Was bringt das Arbeiten mit Fallgeschichten?

Mit anderen Lehrer/n/innen an Fallgeschichten zu arbeiten, bringt einige Vorteile für die Entwicklung ihres professionellen Lehrer/innen-Verhaltens:

- Lehrer/innen lernen **induktiv**, d. h. sie gehen nicht von einer theoretischen Überlegung aus und suchen nach praktischen Anwendungsmöglichkeiten, sondern umgekehrt: Ausgehend von einem realen Unterrichtsereignis wird im Kolleg/inn/enkreis die Frage gestellt, warum sich Schüler/innen so verhalten haben wie in der Fallgeschichte erzählt, wie ihr Verhalten möglicherweise mit ihrem Lehrer/innen-Verhalten zusammenhängt und welche Handlungsalternativen es geben könnte.
- Lehrer/innen verstehen sich generell vorwiegend als Praktiker/innen und sind daher **motivierter**, auch in Fortbildungsprozessen direkt „an ihrer Praxis“ zu bleiben als abstrakte wissenschaftliche Vorträge zu hören und zu diskutieren.
- Lehrer/innen sind bezüglich ihrer praktischen Probleme an **pragmatischen** im Sinne von realisierbaren **Lösungen** interessiert.

Im letzten Punkt liegt auch eine große Gefahr bei der Arbeit mit Fallbeispielen, die Lehrer/innen unbedingt beachten sollten:

Wenn Kolleg/innen in ihrer peer-group als „Besserwisser“ auftreten, wenn Rückmeldungen an die, die ein Element ihrer Praxis offengelegt haben, in eine beleidigende oder bloßstellende Richtung gehen, ist das „Kapital“, das in der Arbeit mit Fallbeispielen liegt, verspielt. Lehrer/innen sind daher gut beraten, insbesondere auf zwei Aspekte besonders zu achten: dass die Fallgeschichten qualitativ eingbracht werden (vgl. nachfolgend 3.) und dass sich alle Beteiligten an die **Feedbackregeln** halten (vgl. nachfolgend 4.).

3. Qualitätsmerkmale einer Fallgeschichte: gut nachvollziehbar, episodaler Charakter

Damit Lehrer/innen die soeben beschriebenen Vorteile auch tatsächlich nutzen können, ist es wichtig, dass sie bei der Schilderung gut darauf achten, das im Zentrum der Fallgeschichte stehende Ereignis (es kann sich wie gesagt um ein Problem oder aber auch um ein Erfolgsszenario handeln) **gut nachvollziehbar** zu schildern. Die Zuhörer/innen sollen in erster Linie erfahren, was sich ereignet hat, und **nicht**, was sie an einzelnen Szenen dieses Ereignisses gut oder schlecht finden oder was sie glauben, dass in einem Schüler oder in einer Schülerin vorgeht. Es soll beschrieben werden, wie sich einzelne Schüler/innen verhalten haben (was sie gesagt haben, was sie getan haben etc.).

Dazu ein kleines Beispiel:

Stellen Sie sich vor, Sie hören eine Fallgeschichte, in der folgender Satz vorkommt: „Dann hat Christian, als ich ihm sein Schularbeitenheft gegeben habe, gesagt: ‘Meine Note interessiert mich sowieso nicht, Ihr ganzes Fach langweilt mich eigentlich nur.’“ Diese Formulierung ist um **vieles besser** als wenn ein Lehrer erzählen würde: „Und

dann hat mir der Christian plötzlich eine total freche Antwort gegeben, die ich mir sicher lange merken werde!“ Die Zuhörer/innen könnten im Fall des letzten Satzes nur phantasieren, wie denn die freche Antwort gelaute hat, in welchem Zusammenhang er sie gegeben hat und würden auf sehr unterschiedliche Ideen kommen, was eine gemeinsame Arbeit an einer angemessenen Lehrer/innen-Reaktion unmöglich macht.

Neben der guten Nachvollziehbarkeit soll ein Fallbeispiel eine **überschaubare Episode** beinhalten, und nicht einen Prozess beschreiben, der sich über mehrere Wochen hingezogen hat. Das Fallbeispiel kann im Sinne einer optimalen Nachvollziehbarkeit selbstverständlich auch mittels Video präsentiert werden.

4. Vorgehen bei der Analyse eines Fallbeispiels

Lehrer/innen sollen sich bei der Analyse eines Fallbeispiels an folgenden Punkten orientieren:

- Die Lehrperson, die die Protagonistin des zu analysierenden Ereignisses ist, erläutert zunächst den Unterrichtsplan der Stunde, in der das Fallbeispiel angesiedelt ist. Der Unterrichtsplan soll kopiert allen Mitgliedern der Analysegruppe ausgehändigt werden.
- Die Protagonistin des Geschehens trägt daraufhin die Fallgeschichte vor.
- Die Protagonistin schlägt einen Aspekt vor, unter dem dieses Ereignis analysiert werden soll. Auch die Gruppenmitglieder können solche Analysegesichtspunkte einbringen.
- Man einigt sich auf einen bestimmten Analysegesichtspunkt bzw. für den Fall, dass die Gruppe groß genug ist, auf mehrere.
- Die ausgewählten Analysegesichtspunkte werden operationalisiert. Das geschieht entlang der Frage, an welchen konkreten Verhaltensweisen zentrale Merkmale des Analysegesichtspunktes beobachtet werden können.
- Die Fallgeschichte wird noch einmal gemeinsam gelesen bzw. das Videoband wird gesichtet. Die analysierenden Personen konzentrieren sich dabei auf ihren Analysegesichtspunkt, notieren ihre Beobachtungen und werten diese aus.
- Auswertungsgespräch: Die Protagonistin kann zur betreffenden Sequenz aus eigener Perspektive Stellung nehmen.
- Die Mitglieder der Gruppe geben der Lehrperson aufgrund der Daten, die sie gesammelt haben, Rückmeldungen: Beschreibungen und auf bestimmte Theorien, Konzepte oder Modelle explizit bezogene Bewertungen.
- Dabei notiert die Protagonistin relevante Informationen und schließt den Analysedurchgang mit einer für sie relevanten Zusammenfassung des Lerngewinns ab.

Feedbackregeln

Hilfsregeln für die, die Feedback geben (Partner/innen können Lehrer/innen oder Schüler/innen sein):

- Prüfen Sie, ob Ihr/e Partner/in bereit und in der Lage ist, Feedback entgegenzunehmen.
- Lassen Sie sich durch Unterbrechungen Ihres Partners bzw. Ihrer Partnerin nicht aus dem Konzept bringen. Wenn es nötig ist, weisen Sie darauf hin, dass Sie nur beanspruchen, Ihre Sichtweise zu vermitteln und dass Sie sich nicht im alleinigen Besitz der Wahrheit wähnen.
- Teilen Sie Ihre Beobachtungen als Beobachtungen mit, Ihre Vermutungen und Gefühle als Vermutungen und Gefühle und Ihre theoriegestützten Bewertungen unter Offenlegung der Theorie, auf die Sie sich stützen.
- Ihr Feedback soll für Ihre/n Partner/in eine Hilfe zur Selbststeuerung sein und nicht ein Instrument, ihn/sie nach Ihren Vorstellungen zu verändern.
- Erwecken Sie nicht den Eindruck, Sie selbst hätten in der besprochenen Situation alles besser gemacht. Es ist für Ihre/n Partner/in schlussendlich (aber wirklich erst am Ende eines Feedbackgesprächs!) möglicherweise aber ertragreich, wenn gemeinsam nach Problemlösungen oder Verhaltensalternativen gesucht wird. Dann soll dieser Schritt im Feedbackgespräch auch gemacht werden.

Hilfsregeln für die, die Feedback empfangen:

- Prüfen Sie, ob Sie bereit und in der Lage sind, Feedback zu empfangen.
- Betrachten Sie das Feedback als potentiell hilfreiche Information, die Sie vollständig erfassen sollten. Vermeiden Sie daher Unterbrechungen, verzichten Sie auf Verteidigung oder nonverbale Vermittlung von Widerspruch. Hören Sie einfach zu.
- Überlegen Sie, in welchem Ausmaß Ihnen das angebotene Feedback in Ihrer Entwicklung helfen kann. Von vornherein ist weder auszuschließen, dass Sie wichtige Hilfen bekommen, noch dass sich Ihr/e Partner/in mehr oder weniger irrt.
- Machen Sie sich Notizen über Ihnen wichtig erscheinende Punkte. Es ist interessant zu erkunden, in welchen Punkten die von verschiedenen Personen empfangenen Rückmeldungen übereinstimmen und in welchen nicht; außerdem ist ein Vergleich mit Ihrer Selbsteinschätzung dann leichter möglich.

Fehlerbearbeitungskultur

In Fehlern, die Schüler/innen und Lehrer/innen machen, steckt eine große Lernchance. Damit diese Chance aber möglichst gut genutzt werden kann, ist es wichtig, im Prozess der Lernberatung ([Lerncoaching](#)) auf einige Punkte zu achten: Schüler/innen lernen eher dann aus ihren Fehlern, wenn Personen, die sie um Unterstützung bitten (das können Lehrer/innen, aber auch Mitschüler/innen sein), nicht direkte Hinweise auf die Lösung geben, sondern den Betroffenen dabei helfen, Strategien zu finden, wie er/sie sein/ihr Problem selber lösen können. Das braucht zwar erheblich mehr

Zeit, als wenn direkte lösungsbezogene Hinweise (im Sinne von Ratschlägen) gegeben werden, erhöht aber die Wahrscheinlichkeit, dass der Lernstoff tiefer verstanden wird. Lehrer/innen können mittels Beobachtung in Erfahrung bringen, in welchem Ausmaß einzelne Schüler/innen konstruktiv mit Fehlern umgehen.

Folgende Leitfragen können ihnen dabei helfen:

Wie agiert der/die Schüler/in, wenn im Lauf des Lernprozesses Schwierigkeiten auftreten?

- (a) am ursprünglichen Vorgehen festhalten, nochmaliger Versuch;
- (b) den bisherigen Lernprozess auf Fehler hin analysieren und die Konsequenzen aus dem Fehler bzw. den Fehlern ziehen;
- (c) Maßnahmen, um die Vorgehensweise zu verändern: Suche nach einer alternativen Lösungsstrategie;
- (d) andere Mitglieder der Lerngruppe oder die Lehrperson um Hilfe bitten (Unterscheidung: lösungswegbezogene Hilfe vs. lösungsbezogene Hilfe erwarten);
- (e) die Aufgabe unvollendet lassen und eine andere Aufgabe beginnen;
- (f) die Lösung für die unvollendete Aufgabe (vom Lösungsblatt oder von anderen Schüler/n/innen) abschreiben (damit die Pflicht erfüllt ist; damit der Zeitplan eingehalten werden kann o. Ä.) und eine andere Aufgabe beginnen.

Verhaltensweisen, die unter den Punkten a, e und f angeführt sind, sind für einen gelingenden Lernprozess nicht förderlich.

Gruppenunterricht

Gruppenunterricht wird häufig auch „kooperatives Lernen“ oder „Gruppenarbeit“ genannt. Viele Lehrer/innen halten diese Sozialform des Lernens für weniger effektiv als einen stärker lehrergesteuerten Unterricht. Forschungsarbeiten haben aber gezeigt, dass Gruppenunterricht eine sehr lernförderliche Sozialform sein kann, wenn die Lehrer/innen einige wichtige Punkte bei der Anleitung der Gruppenarbeit beachten (vgl. Kap. 3).

Gruppenpuzzletechnik

Angenommen, ein überschaubares Thema lässt sich in vier Unterkapitel, in denen jeweils ein Aspekt des Themas angesprochen ist, untergliedern. Dann ergibt sich für Lehrer/innen die Möglichkeit, die Klasse in so genannte Stammgruppen zu teilen. Diese Gruppen (auch oft „Expert/inn/en-Gruppen“ genannt) bekommen einen Themenaspekt zugeteilt, mit dem sie sich in der Gruppe beschäftigen. Das Ziel dieser Stammgruppen besteht darin, dass sie sich mit „ihrem“ Aspekt so auseinandersetzen, dass alle Mitglieder dieser Stammgruppen diesen möglichst gut verstehen, um ihn anderen Schüler/n/innen, die sich mit anderen Aspekten (in der gleichen Intention) beschäftigen haben, erklären zu können. Ist diese erste Gruppenphase in den Stammgruppen erfolgreich beendet, werden „gemischte Gruppen“ gebildet, in denen Expert/inn/en zu jedem Aspekt des Themas zusammenkommen mit dem Ziel, einander die wichtigsten Inhalte zu erklären. So haben alle Schüler/innen in den gemischten Gruppen einerseits Lehraufgaben (und damit auch eine große Verantwortung für andere), andererseits auch Lernaufgaben. Zu beachten ist für Lehrpersonen, dass sie – je nach Anzahl der

thematischen Aspekte, in die sich ein Thema untergliedern lässt – die jeweiligen Gruppengrößen im Vorfeld berechnen; empfehlenswert ist auch, beide Gruppenphasen in *einer* Unterrichtseinheit zu absolvieren, da durch Absenzen in den Folgestunden das gesamte Prozedere gestört werden könnte.

Hospitation, kollegiale

Kollegiale Hospitation heißt, dass Lehrpersonen einander – nach vorheriger Vereinbarung und guter Vorbereitung – im Unterricht beobachten und anschließend Rückmeldungen geben. Der Ertrag aus solchen Maßnahmen hängt sehr stark von der Qualität dieser Hospitation ab: So sollen in einer Vorbesprechung der Unterrichtsplan bekannt gemacht sowie konkrete Beobachtungsgesichtspunkte vereinbart werden (vgl. [Fallgeschichte](#)). Im Beobachtungsprotokoll soll darauf geachtet werden, dass Schüler/innen- oder Lehrer/innenverhalten beschrieben, aber (noch) nicht bewertet und kommentiert wird. Auch in der Nachbesprechung soll auf diese Trennung gut geachtet werden; es hilft Lehrer/n/innen sehr, wenn die beobachtende Person einmal beschreibt, was sie in welcher Unterrichtssituation konkret gesehen und gehört hat. Eine Bewertung dessen soll erst nachher vorgenommen werden.

Jigsaw-Methode

siehe Gruppenpuzzletechnik

Lehrziele

Ziele, die Lehrer/innen in ihrer Unterrichtsplanung festhalten, sind Lehrziele; diese sollen folgenden Qualitätskriterien entsprechen:

das SMART-Modell

S = spezifisch, schriftlich (auch im Sinne von präzise)

M = messbar (im Sinne der Frage: Wie kann ich feststellen, in welchem Ausmaß ich ein Ziel erreicht habe?)

A = attraktiv (im Sinne von motivierend, herausfordernd; wichtig für die Weiterbildungsmotivation!)

R = realisierbar (im Sinne von unter den gegebenen Umständen und Ressourcen erreichbar)

T = terminiert (im Sinne der Frage: Bis wann soll dieses Ziel realisiert sein?)

drei Kriterien für qualitätsvolle Zielformulierungen

klar: an konkreten Verhaltensweisen orientiert, eindeutige Begriffe verwenden, keine Prozessverben verwenden (erkunden, versuchen o. Ä.)

bedeutsam: Rückbindung an Entwicklungsbedürfnisse, um in bestimmten Praxissituationen besser agieren zu können

erreichbar: anzustreben ist eine optimale Passung: nicht zu anspruchsvoll, da sich sonst Motivationsprobleme einstellen, aber aus demselben Grund auch nicht zu leicht

Wenn Schüler/innen, beispielsweise im offenen oder projektorientierten Unterricht selber Ziele formulieren sollen, ist es günstig, mit ihnen im Vorfeld über diese Qualitätsmerkmale zu sprechen und sie ggf. dabei zu unterstützen, entsprechend qualitätsvolle Ziele zu formulieren. Übrigens: Die Frage, ob sich Schüler/innen Lehrziele, die Lehrer/innen formuliert haben, auch tatsächlich zu eigen machen (d. h. ob aus diesen Lehrzielen auch tatsächlich Lernziele werden), ist zunächst offen. Vielleicht hängt das „bessere“ Gefühl, das Lehrer/innen haben, wenn sie frontal unterrichten im Vergleich zu ihrem Gefühl, das sie bei Gruppenarbeiten oder offenem Unterricht spüren, auch mit dieser mangelnden Unterscheidung zusammen. Auch im Frontalunterricht ist zunächst offen, ob aus den Lehrzielen der Lehrpersonen Lernziele der Schüler/innen werden.

Lerncoaching

Der in der Regelschule so lange dominierende Frontalunterricht hat die schon immer zutreffende Tatsache verdeckt, dass Lehrer/innen im Unterricht *nicht mehr*, aber *auch nicht weniger (!)* tun können, als die Lernbedingungen (vermittelt über Input- und Lernmaterialangebote) möglichst so zu beeinflussen und zu gestalten, dass ihre Schüler/innen *lernen*, d. h. zum Denken, Argumentieren, Schlussfolgern oder zum systematisch geplanten (Versuchs-)Handeln angeregt werden und damit ein Gebiet betreten, das für sie „Neuland“ ist. Ob Schüler/innen diese Schritte letztendlich tatsächlich gehen, liegt nicht (mehr) in der Macht der Lehrperson, und was herauskommt, wenn sie Schüler/innen dazu zwingen, ist – unbeschadet der Frage nach der ethischen Vertretbarkeit – hinlänglich bekannt: Anstieg des Lernwiderstands, Vortäuschen von Lernaktivitäten und von Stoffverständnis bei autoritärem Lehrer/innen-Verhalten. Durch didaktische Konzepte wie das offene Lernen oder die Projektmethode wird diese lernpsychologische Tatsache seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit gestellt und dem „Nürnberger-Trichter-Denken“ eine neuerliche (endgültige?) Absage erteilt.

Verstehen sich also Lehrer/innen als Expert/inn/en dafür, Kindern und Jugendlichen attraktive und interessante Lernangebote (vgl. [Aufgaben stellen](#)) zu machen und sie dabei zu begleiten, kann man einen Großteil ihres Handelns als Lerncoaching bezeichnen. Um aber wieder zu präzisieren: Lehrer/innen verschaffen sich dann mehr Möglichkeiten zu dieser faszinierenden Coaching-Aufgabe,

- je mehr Freiräume und Wahlmöglichkeiten (vermittelt über unterschiedliche thematische und methodische Lernangebote) sie ihren Schülern und Schülerinnen eröffnen,
- je stärker sie ihren Schüler/n/innen deutlich machen, dass es an *ihnen* liegt, aktiv zu werden, einen Lernweg zu gehen und Lernerfahrungen zu machen (darin liegt ein bewusster, vor den Schüler/n/innen öffentlich gemachter Verzicht darauf, Machtmittel zu ergreifen, der durchaus bisweilen Mut erfordert!)
- und dass sie den Schüler/n/innen die Möglichkeit eröffnen zu wählen, in welcher Nähe oder Distanz sie sich die Lehrperson dabei wünschen. Es hängt in diesem Punkt stark davon ab, ob sich einzelne Schüler/innen im betreffenden Fach eher viel oder eher wenig zutrauen, in welchem Ausmaß sie dabei bis-

her erfolgreich waren und ob Aufgaben- und Problemstellungen eher ein Annäherungs- oder eher ein Vermeidungsverhalten auslösen (vgl. [motivationale Orientierung](#)).

Wenden sich Schüler/innen nun an die Lehrperson, weil sie Probleme bei der Aufgabenlösung oder beim Verstehen von Basiswissen haben, ist es wichtig, dass Lehrpersonen eher *lösungsweg-* als lösungsorientiert helfen (vgl. die Erklärungen beim Begriff [Fehlerbearbeitungskultur](#)), weil sie den Schüler/n/innen damit nicht die Chance nehmen, ihren individuellen Lernweg wieder aufzunehmen, weiterzugehen und auch abzuschließen. Würden vorschnell Hinweise auf die Lösung gegeben, wäre diese Chance verspielt, was gravierende Konsequenzen für die Verstehens- und Anwendungsqualität des Gelernten mit sich brächte.

Lern- und Leistungszielorientierung

In beinahe jedem Lehrbuch der Pädagogischen Psychologie sind die wichtigen Begriffe „Lern- und Leistungszielorientierung“ zu finden: *Lernzielorientierung* bezeichnet das Phänomen, dass sich Schüler/innen neues Wissen und neue Fähigkeiten aneignen wollen. Mit *Leistungszielorientierung* hingegen ist gemeint, dass es Schüler/n/innen in erster Linie darum geht, ein von anderen Instanzen (z. B. von der Lehrperson) festgelegtes Ziel zu erreichen bzw. anderen zu beweisen, etwas (besser) zu können; freilich ist damit die Gefahr zu unterliegen verbunden, was die betreffenden Schüler/innen bisweilen dazu veranlasst, Leistungen zu erschwindeln, Wissenslücken oder Kompetenzdefizite zu verbergen und sich für Fehler zu schämen. Es gibt nun leider gute Gründe für die Vermutung, dass die schulischen Lernbedingungen auf Schüler/innen-Seite insgesamt einen Trend von der Lern- zur Leistungszielorientierung bewirken; es gibt hingegen kaum Nachweise für einen gegenläufigen Trend. Hohe Leistungszielorientierung ist dann mit weniger negativen Konsequenzen verbunden, wenn gleichzeitig eine hohe Lernzielorientierung vorliegt. Dies ist sogar günstiger als hohe Lernzielorientierung allein.

Motivationale Orientierung

Bei der Unterrichtsplanung ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass es – idealtypisch gesprochen – erfolgszuversichtliche und misserfolgsängstliche Schülerinnen und Schüler gibt.

- Bei erfolgszuversichtlichen Schüler/n/innen ist die Leistungsmotivation u. a. dann höher, wenn sie selbständig arbeiten können, wenn zum Erreichen der Ziele bzw. zum Lösen der Probleme ausreichend Zeit zur Verfügung steht; solche Schüler/innen „verbeißen“ sich gerne so lange in eine Problemstellung, bis sie die sprichwörtliche Nuss geknackt haben. Erfolgszuversichtliche wünschen sich in der Regel einen großen Freiraum für die Gestaltung ihrer Lernprozesse.
- Bei misserfolgsängstlichen Schüler/n/innen hingegen ist es notwendig, dass die Lehrperson die Lernwege stärker vorstrukturiert und ihnen nach jedem Schritt sofort Rückmeldungen gibt, denn diese arbeiten dann motivierter, wenn Aufgaben nach bekannten Regeln zu bewältigen sind. Es hilft ihnen,

wenn die Wege zum Ziel bereits in viele kleine Schritte zerlegt sind und ein geregelter Zeitplan vorliegt. Solche Schüler/innen sind beispielsweise mit einem abrupten didaktischen Wechsel vom gebundenen zum offenen Unterricht erfahrungsgemäß überfordert; ihre Bereitschaft, unter solchen Bedingungen zu lernen, sinkt spürbar ab. Sie brauchen Zeit und Begleitung, die Steuerung des Lernweges in immer größeren Schritten zunehmend selbst zu übernehmen, d. h. ihren Lernprozess selbständig zu planen und die Ergebnisse zu kontrollieren.

Aufgrund dieser motivationspsychologischen Tatsachen ist es günstig, Lernwege mit unterschiedlichem Strukturierungsgrad vorzubereiten und die Schüler/innen unter diesen Varianten das für ihre Bedürfnisse jeweils passende Setting auswählen zu lassen. Das gilt insbesondere dann, wenn Schüler/innen bislang Unterricht nach dem Muster „Input – Übungsaufgaben – (Fremd-)Kontrolle der Aufgabenlösung“ gewohnt waren und an das Arbeiten unter den Bedingungen des offenen Lernens herangeführt werden sollen. Ein abrupter Wechsel kann – wie schon betont – für misserfolgsängstliche Schüler/innen zu beträchtlichen Problemen führen.

„runder Tisch“ (Modell nach F. Oser [1998])

Der Schweizer Erziehungswissenschaftler Fritz Oser hat zur Frage, wie Lehrpersonen mit Konflikten in der Klasse umgehen sollen, das Modell des „runden Tisches“ konzipiert. In diesem Modell wird Lehrer/n/innen eine Sequenz von Entscheidungsschritten angeboten, an der sie sich bei der Bearbeitung von Konflikten in der Klasse orientieren können. Oser bevorzugt in diesem Modell eine kooperative Vorgehensweise in dem Sinne, dass Lehrer/innen und Schüler/innen gemeinsam überlegen, wie der Konflikt gelöst werden kann und soll. Oser sieht in einem solchen Vorgehen einen wichtigen Beitrag zur Moralerziehung. Die einzelnen Schritte sind:

1. Vermeidung vs. Zuständigkeit: Die Lehrperson leugnet in diesem ersten Schritt entweder, für Maßnahmen zur Lösung eines Konflikts zuständig zu sein oder erklärt sich dafür verantwortlich. Bei diesem Entscheidungsschritt ist es u. a. wichtig, dass die Lehrperson die Wichtigkeit eines Vorfalls und die möglichen weiteren Beeinträchtigungen für das Lernklima abschätzen kann. Eine „übertriebene“ Orientierung an der bekannten, aus der TZI stammenden Störungsprioritätsregel („Störungen verschaffen sich Vorrang“; vgl. Cohn ⁴2001) hat zumeist kontraproduktive Wirkung, weil der Unterrichtsfluss unterbrochen und damit die Lernkonzentration beeinträchtigt wird (vgl. Kounin 2006, 101ff).
2. Verantwortungsübernahme vs. -delegation: Lehrpersonen haben hier zu überlegen, ob sie selber einzelne Schritte zur Konfliktlösung in die Wege leiten oder diese Aufgabe an Außenstehende übertragen. Aus der Kompetenzperspektive betrachtet geht es hier um die Frage, wie gut Lehrpersonen ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen können (etwa in dem Sinne: Habe ich das nötige Know-How? Traue ich mir die Leitung dieses Prozesses zu?), deren Grenzen kennen und sich ggf. in Situationen, in denen beispielsweise therapeutische Interventionen angezeigt sind, bewusst für eine Verantwortungs-

delegation entscheiden. Insbesondere in Konfliktsituationen, in denen die Lehrperson selbst Partei und damit involviert ist (weil sie z. B. den Konflikt durch eine Maßnahme ausgelöst hat), ist dieser Entscheidungsschritt von Bedeutung.

3. Alleinentscheidung ja vs. nein: Bejaht eine Lehrperson diese Frage, löst sie den Konflikt eher in dekretierender Art und Weise und riskiert, dass Reaktanz erzeugt wird und der Konflikt unterschwellig weiter besteht. Sie verhindert damit einen Einstieg in ein Diskurs-Verfahren.
4. Diskurs 1 (unvollständiger Diskurs): Die Lehrperson bezieht die Beteiligten in die Konfliktlösung ein, indem sie ermöglicht, dass die Beteiligten ihr Verhalten erklären (entlang der Regeln eines „transaktiven Dialogs“), Lösungsvorschläge machen u. Ä. Die Lehrperson entscheidet auf dieser Stufe aber selbst über die Variante, die zur Konfliktlösung gewählt wird.
5. Diskurs 2 (vollständiger Diskurs): Die Beteiligten partizipieren in diesem Fall nicht nur an der Lösungssuche, sondern auch an der Entscheidung für eine bestimmte Variante: „Diskurs 2 setzt also voraus, dass der Verantwortliche, (d. h. die Lehrperson; F. H.) allen Betroffenen zutraut, verantwortlich handeln zu wollen und zu können ... Ein runder Tisch kann für einige oder sogar alle Beteiligten anstrengend und unangenehm sein, da sie sich artikulieren, Stellung beziehen, zuhören und entscheiden müssen. Für die Beteiligten an einem Konflikt bietet diese Form des Diskurses allerdings die einzige Chance, nicht nur mitzuentcheiden, sondern auch die Konsequenzen mitzutragen ...“ (Oser, Ullrich & Biedermann 2000, 49)

Um das Modell des „runden Tisches“ (wie der Diskurs 2 auch genannt wird) realisieren zu können, müssen Lehrpersonen über folgende Fähigkeiten verfügen (analog zur hierarchischen Struktur des „vollständigen Diskurses“ ebenfalls in vertikaler Vernetztheit):

- die Schwere eines Konflikts abschätzen können, insbesondere im Hinblick auf dessen Beeinträchtigungen des Lernklimas oder dessen Einschränkungen bezüglich der Durchführbarkeit bestimmter Sozialformen (z. B. des kooperativen Lernens);
- die Grenzen der eigenen Kompetenzen im Hinblick auf die Konfliktlösung in einer bestimmten Situation realistisch einschätzen können;
- die Doppelrolle im Fall der eigenen Verwobenheit in den Konflikt (Konfliktlösung leiten und Betroffene/er sein) erkennen und sich ggf. Hilfe von außen organisieren können;
- abwägen können, ob eine Alleinentscheidung zugunsten der Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses günstiger ist als eine Unterbrechung des Unterrichts zur Realisierung eines Diskurses 1 oder 2, weil bleibender Widerstand mittelfristig das Lernklima und damit die Leistungsfähigkeit Einzelner gravierend beeinträchtigt;
- einen **transaktiven Dialog** leiten können;
- eher im Sinne einer Haltung als einer Kompetenz: sich mit eigenen Lösungsvarianten zurückhalten können; den Schüler/n/innen Verantwortungsfähigkeit und -bereitschaft zutrauen können;

- den Prozess des Sammelns von Lösungsvarianten (ohne vorschnelle Wertung) sowie den Prozess der Lösungsentscheidung anleiten können; eine Diskussion leiten können, in der ein Konsens über Zuständigkeiten sowie über Kontrollmaßnahmen erzielt werden soll.

Selbstwirksamkeitserwartungen, schulische

Schüler/innen haben – aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen, etwa in einem bestimmten Unterrichtsfach – eine bestimmte (mehr oder weniger günstige) Vorstellung davon, ob es ihnen gelingt, durch Anstrengung ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Wenn sie im Bezug auf ein bestimmtes Fach über eine längere Zeit hinweg bei sich beobachtet haben, dass Anstrengung nicht (oder nur in bescheidenem Ausmaß) durch Erfolg belohnt wird, sinken ihre Selbstwirksamkeitserwartungen ab. Die Folge ist oft, dass sich ihre Schulleistungen weiter verschlechtern. Solche Schüler/innen brauchen eine intensive Betreuung durch die Lehrperson: Letztere soll (auch kleine) Erfolge intensiv verstärken, Leistungsergebnisse individuell mitteilen (nicht vor der ganzen Klasse) und bei der Leistungsbeurteilung die so genannte „individuelle Bezugsnorm“ anwenden, d. h. die gezeigte Leistung zu früheren Leistungsniveaus des/der betreffenden Schüler/s/in in Beziehung setzen; sehr ungünstig ist für diese Schüler/innen, wenn Lehrpersonen die „soziale Bezugsnorm“ anwenden, d. h. bei der Beurteilung von Tests oder Schularbeiten zunächst alle Arbeiten durchsehen und dann eine Rangreihe bilden, nach der die Noten vergeben werden.

transaktiver Dialog

Ähnlich wie beim „aktiven Zuhören“ geht es bei einem transaktiven Dialog darum, dass sich die Gesprächspartner/innen an die folgenden Regeln halten und dass die Leitungsperson auf die Einhaltung dieser Regeln achtet:

- > Die Äußerungen der Gesprächspartner/innen beziehen sich auf *ein bestimmtes Problem*, auf *eine bestimmte Frage* oder auf die Lösung *eines bestimmten Dilemmas* (Eingrenzung des Problemfeldes).
- > Die Gesprächspartner/innen vergewissern sich, dass sie sich vom jeweils anderen verstanden fühlen: Das soll dadurch geprüft werden, dass die Diskutant/inn/en, bevor sie ihre eigene Position vortragen, wiederholen, was der/die andere soeben argumentiert bzw. behauptet hat und sich zu dieser Sichtweise eine Rückmeldung des „Senders“ geben lassen; fühlt sich dieser missverstanden, ist ein gemeinsames Verständnis auszuhandeln und die Diskussion erst dann wieder fortzusetzen.
- > Einzelnen Antworten bzw. Lösungsvorschläge werden dabei von der Gesprächsleitung *nicht* kommentiert, die Diskussion wird unter den peers geführt: Sie diskutieren und kommentieren wechselseitig ihre Argumente, die hinter den Lösungsvorschlägen stecken und versuchen, sich auf *eine* Version der Problemlösung oder Beantwortung der gestellten Frage zu einigen. Sollte ihnen das unmöglich sein, fassen sie am Diskussionsende die einander gegenüberstehenden Positionen und deren Begründungen noch einmal zusammen.

- > Der/die Gesprächsleiter/in soll in das Gruppengespräch dann eingreifen, wenn sich die Gruppe im Hinblick auf die Problemlösung oder Fragebeantwortung von Anfang an oder sehr schnell einig ist, und zwar dahingehend, dass er/sie Argumente einbringt, mit denen die Gruppen- bzw. Klassenposition hinterfragt wird, um durch neue Perspektiven das Gespräch in Gang zu bringen und letztlich einzelnen Schüler/n/innen zu einer differenzierteren Sichtweise zu verhelfen.

Vereinbarung (zwischen Lehrer/n/innen und Schüler/n/innen) – Vereinbarungskultur

Wie kommen Regeln, an denen sich die Schüler/innen in ihrem Verhalten in Schule und Unterricht orientieren sollen, zustande? In der [Fallgeschichte](#) am Beginn dieser Broschüre weist die Lehrerin, die diese geschrieben hat, „zwischen den Zeilen“ bereits darauf hin, dass es einen Unterschied macht, ob eine Regel *von der Lehrperson* aufgestellt und „in Kraft gesetzt“ wird (in der Fallgeschichte war es eine Verhaltensregel für Xaver) oder ob eine solche Regel *gemeinsam mit den betroffenen Schüler/n/innen* ausgehandelt wird. Viele Lehrer/innen gehen mittlerweile nach der zweitgenannten Alternative vor: Sie greifen Probleme des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens in einer Klasse auf, lassen die Schüler/innen Vorschläge machen, wie diese hinkünftig vermieden werden könnten und leiten diesen Diskussionsprozess so, dass am Schluss ein kleiner Kanon an Regeln herauskommt, auf deren Einhaltung sich alle Beteiligten bisweilen sogar mit ihrer Unterschrift verpflichten (vgl. das Modell [„runder Tisch“](#)). Dieser Regelkatalog soll einerseits erweiterbar sein; andererseits sollten die bereits vereinbarten Regeln – beispielsweise „auf Antrag“ einzelner Schüler/innen oder „auf Antrag“ der Lehrperson – adaptierbar oder veränderbar sein. Dann wird den Schüler/n/innen eher deutlich, dass die aufgestellten Regeln keinen Selbstzweck darstellen, sondern dazu da sind, das Zusammenleben und -arbeiten aller in einer Schulklasse zu erleichtern. Regeln werden auf diese Art und Weise weniger als Einschränkung des persönlichen Freiraumes, sondern als Hilfe angesehen, damit Lehrende und Lernende unter transparenten und verlässlichen Bedingungen leben und arbeiten können (vgl. [classroom management](#)). Sobald Regeln diese Funktion verlieren, sollte über ihre Adaptierung oder ihre Abschaffung diskutiert werden. Wenn sich Lehrer/innen von einer „pädagogischen Grundhaltung der Vereinbarung“ leiten lassen, leisten sie empirischen Befunden zufolge einen wichtigen Beitrag zur Autonomieförderung ihrer Schüler/innen. In moralpsychologischer Hinsicht helfen sie ihren Schüler/n/innen, eine eher egozentrische Haltung zugunsten einer gemeinschaftsorientierten zu überwinden.

Wenn es gelingt, einzelnen Schüler/n/innen deutlich zu machen, dass auch bestehende Regeln (und Gesetze) einen Vorläufigkeitscharakter haben und beständig auf ihre Sinnhaftigkeit und Funktionalität überprüft werden sollen, haben Lehrpersonen einen wichtigen Beitrag zur moralischen Entwicklung geleistet.

Angaben zum Autor

Franz Hofmann, Dr., ao. Univ. Prof., arbeitet an den Fachbereichen für Lehrer/innenbildung und für Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg und ist als Referent in der Weiterbildung tätig. Forschungsfelder: Lern-/Lehrforschung, Evaluation von Lern-/Lehrprozessen, Moralpädagogik, Schulpädagogik.

Die Aussagen von Schüler/innen hat Ingrid Salner-Gridling zur Verfügung gestellt.
Es sind Antworten auf die Frage der AHS-Lehrerin: „Was bedeutet für dich *lernen*?“

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie diese ÖZEPS-Handreichung bis zur letzten Seite gelesen und für sich einen Schatz entdeckt? Denken Sie schon darüber nach, wie Sie diesen Schatz in Ihrem Arbeitsbereich sichtbar machen können? Oder haben Sie die Angewohnheit, oft auf der letzten Seite zu beginnen?

*Ich bin zwar nur ein einzelner Mensch, aber ich bin jemand. Ich kann nicht alles erreichen, aber ich kann ein wenig tun; und gerade weil ich nicht alles erreichen kann, werde ich mit dem Wenigen, was ich tun kann, beginnen.
(Edward Everett Hale)*

Der vorliegende Basisteil der Publikationsreihe des ÖZEPS + BMUKK macht hoffentlich Lust auf mehr. Folgende Titel erscheinen noch in diesem Jahr:

- Thomas Stern: Förderliche Leistungsbewertung
- Doris Kessler: Gewalt an Schulen. Wir halten was dagegen: Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen
- Elisabeth Kossmeier: Soziales Lernen und Individualisierung (Arbeitstitel)
- Dorothea Rucker: Unterstützung im beruflichen Alltag von Lehrer/innen durch kollegiale Zusammenarbeit, Intervention und Supervision (Arbeitstitel)
- Tina Hascher: Diagnostische Kompetenz – Lerndiagnose (Arbeitstitel)

Und wir sind neugierig, wie dieser erste Teil der ÖZEPS-Handreichungen bei Ihnen angekommen ist, was Sie damit in Ihrer Praxis machen, was Ihnen aufgefallen ist und was Sie uns rückmelden. Wenn Sie Fehler, Fehlendes, Ungereimtheiten ... entdecken, lassen Sie es uns erst recht wissen. Nur so können wir uns gemeinsam weiterentwickeln.

Brigitte Schröder

Ansprechpartnerin im BMUKK ist MR Mag^a. Doris Kölbl-Tschulik.

Abt. I/4a, Rosengasse 2-6, 1010 Wien, doris.koelbl-tschulik@bmukk.gv.at, +43 (0)1 / 531 20 / 4791

MitarbeiterInnen des ÖZEPS-Kernteams sind in Salzburg:

Drⁱⁿ. Angela Faber, Leiterin, Vizerektorin für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften der PH Salzburg, angela.faber@phsalzburg.at, +43 (0) 662-6388-1463

Drⁱⁿ. Silvia Giger, silvia.giger@phsalzburg.at, +43 (0) 662-6388-2094

Mag^a. Pia Pröglhöf, pia.proeglhoef@phsalzburg.at, +43 (0) 662-6388-3039


in Wien:

Mag^a. Helga Berger, helga.berger@phwien.ac.at, +43 (0) 1-60118-3730

Mag^a. Brigitte Schröder, brigitte.schroeder@oezepts.at, +43 (0) 664-92 84 178

An allen Pädagogischen Hochschulen gibt es Vernetzungspartner/innen des ÖZEPS.

Mehr auf: www.oezepts.at.



HÜPFEND
nach Hause
ein Schulkind.
So eine
Lehrerin
möchte ich
auch sein.

H. Arnfried Astel

ISBN 978-3-85031-099-4