



Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

Sabine Leineweber, Julia Košinár (Hg.)

Basisreader Berufspraktische Studien IP

Für Studierende, Praxislehrpersonen, Reflexionsseminarleitungen und Mentorierende

Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung

Institut Primarstufe, PH FHNW

Aktualisierte Fassung 11/2021

mit Beiträgen von Felix Bertschin, Urban Fraefel,
Benno Graber, Isabelle Hugener, Julia Košinár,
Kateri Lässer, Sabine Leineweber, Karin Manz,
Tobias Leonhard, Herbert Luthiger, Salomé Müller-Oppliger, Ruth Peyer, Stefan Schönenberger

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Primarstufe
Berufspraktische Studien
Campus Brugg-Windisch
Bahnhofstr. 6
5210 Windisch

Aktualisierte Fassung 11/2021 (Vor-Ausgabe: Oktober 2018)

Aktualisiert: Kapitel 4: Grundlagen der Unterrichtplanung und -gestaltung

Nur für den internen Gebrauch im Rahmen der Basisphase am IP der PH FHNW

Inhalt

1	Einleitung	4
2	Die Basisphase – Konzeption und Formate	5
2.1	Ausbildungsformate in der Basisphase und ihre Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen	6
2.2	Reflexion im Rahmen der Berufspraktischen Studien	9
2.3	Beobachtung und Dokumentation von Unterricht	11
3	Professionalität im Lehrberuf	15
3.1	Professionalität im Lehrerberuf - Modelle pädagogischer Handlungskompetenzen	16
3.2	Auf dem Weg zu einem professionellen Berufsverständnis	22
3.3	Spezifische Anforderungen im Lehrerberuf durch Antinomien	25
3.4	Lehrerhandeln zwischen Ungewissheit und Planbarkeit	27
3.5	Entwicklungsaufgaben für den Lehrerinnen-/Lehrerberuf	30
3.6	Professionalisierungsprozesse durch die Bearbeitung von Anforderungen und das Lösen von Erfahrungskrisen	33
4	Grundlagen der Unterrichtsplanung und -gestaltung	35
4.1	Unterricht planen lernen	36
4.2	Materialien und Ressourcen der Unterrichtsplanung im Überblick	38
4.3	Wie verläuft ein Lernprozess – PADUA	40
4.4	Didaktische Arrangements	46
4.5	Lehrplan 21: Mit den Bloom-Taxonomien Kompetenzen erreichen	50
4.6	Unterrichtsqualität einschätzen	53
5	Personale Kompetenzen	56
5.1	Personale Kompetenzen und Berufliches Selbstverständnis – Einführung und Selbsteinschätzungsbogen	57
	Einschätzung von Anforderungen und deren subjektiver Beanspruchung	64
5A	Auftrittskompetenz und körperbasierte Selbstregulation	66
5A.1	Körperkompetenzen – eine basale Fähigkeit für Lehrpersonen	67
5A.2	Atmung – Stimme – Sprechen	70
5B	Emotionale Selbstregulation	76
5B.1	Förderung der Selbstregulation von Emotionen	77

1 Einleitung

Studierende bewegen sich während der Praxisphasen zwischen zwei Institutionen: der Pädagogischen Hochschule und dem Praxisfeld. Sie arbeiten dort jeweils mit verschiedenen Akteur/innen zusammen (Praxislehrpersonen, Reflexionsseminarleitende, Mentorierende). Es gilt für sie, beide Bereiche miteinander in Verbindung zu setzen, Wissen aus dem einen Bereich in den anderen zu transferieren, Fragen zu stellen und Erfahrungen aus beiden Blickwinkeln zu bearbeiten. Konzepte, Inhalte, Ziele und Methoden der Berufspraktischen Studien müssen demnach so aufeinander abgestimmt und transparent gehalten sein, dass sie aus beiden Perspektiven betrachtet werden können.

Die Basisphase stellt die erste Phase berufspraktischer Erkundung für angehende Lehrpersonen dar. Erstmals nehmen sie eine neue Perspektive auf Schule und Unterricht ein. Dabei müssen sie einen relevanten und nicht immer leicht zu bewältigenden Rollenwechsel vornehmen, denn sie begegnen dem Praxisfeld mit einem neuen, fremden Blick, der gleichzeitig noch deutlich durch die eigene Schulbiografie geprägt ist. Im Praktikum werden sie mit der Komplexität der Aufgaben einer Lehrperson konfrontiert, sie erleben sich in der Interaktion und Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern aus der Lehrer-/innenperspektive, werden sich der vielschichtigen Anforderungen an eine sinnvolle Planung von Unterricht bewusst und sind aufgefordert im Team zu kooperieren.

In der neu konzipierten Basisphase (ab HS 2017) durchlaufen die Studierenden vor dem Praktikum an Primarschulen ein einwöchiges Basisseminar. Sie erhalten dort fundierten Einblick in grundlegende, zentrale Bereiche des Lehrerinnen-/Lehrerberufs und die Bedingungen beruflichen Handelns. Der vorliegende Basisreader ist entlang der Module des Basisseminars aufgebaut. Er stellt Grundlagentexte und Überblicksartikel, Zusammenfassungen zentraler Konzepte sowie weitere Materialien wie z.B. Selbsteinschätzungsbögen zur Verfügung, die Inhalte und Themen der Module des Basisseminars abbilden. Der Reader gliedert sich in folgende Kapitel:

Die Basisphase – Konzeption und Formate: Das eröffnende Kapitel stellt die konzeptionelle Rahmung der Berufspraktischen Studien am IP vor. Darin werden die Ausbildungsformate im Überblick beschrieben (Kap. 2.1) sowie, in einem weiteren Artikel, die Bedeutung der Reflexion für den eigenen Professionalisierungsprozess erörtert (Kap. 2.2). Ein Beitrag zur Beobachtung und Dokumentation von Unterricht schliesst das Kapitel ab (Kap. 2.3).

Professionalität im Lehrberuf: Kapitel 3 enthält sechs Beiträge, in denen zentrale professionsbezogene Konzepte dargelegt werden. Es werden darin Grundlagen zu den vielfältigen Anforderungen und ihren verschiedenen Modellierungen sowie zu den spezifischen Strukturbedingungen des Lehrer-/innenberufs vorgestellt (Kap. 3.1 - 3.5). Die Ausgestaltung der Konzepte und Inhalte der Berufspraktischen Studien orientiert sich an der Vorstellung vom berufsbiografischen Verlauf von Professionalisierungsprozessen durch die Bearbeitung von Anforderungen und das Lösen von Erfahrungskrisen. Das zugrunde gelegte Modell wird in Kapitel 3.6 vorgestellt und beschrieben.

Grundlagen der Unterrichtsplanung und -gestaltung: Das vierte Kapitel wurde für diese Aktualisierung (11/21) überarbeitet. In sechs Beiträgen stehen Grundlagen und Materialien rund um das Themenfeld der Planung und Gestaltung von Unterricht zur Verfügung. Es wird auf das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» (Manz & Schönenberger) fokussiert, das im Institut Primarstufe als Grundlage zum Erlernen von Unterrichtsplanungen eingeführt wurde (Kap. 4.1-4.4). Auch spezifische Themen wie Kompetenzerreichung mit LP 21 (Kap. 4.5) und Einschätzung von Unterrichtsqualität (Kap. 4.6) sind hier zu finden.

Personale Kompetenzen: Das Kapitel wird eingeleitet durch eine Einführung in das Thema *Personale Kompetenzen und Berufliches Selbstverständnis* (Kap. 5.1). Zu diesen Bereichen werden Selbsteinschätzungsbögen zur Verfügung gestellt, die erweitert werden durch einen Bogen zur subjektiven Einschätzung von Beanspruchung durch verschiedene Anforderungen. Anschliessend untergliedert sich Kapitel 5 in die zwei Teile:

A) Auftrittskompetenz und körperbasierte Selbstregulation: In diesem Kapitel werden zwei wesentliche Bereiche der Auftrittskompetenz vorgestellt: die Bedeutung und der Einsatz von Körpersprache (Kap. 5A.1) sowie die Relevanz von Atmung, Stimme und Sprechen für den Lehrer-/innenberuf (Kap. 5A.2). Beide Beiträge enthalten Übungen zum Ausprobieren.

B) Emotionale Selbstregulation: In diesem Kapitel wird die Relevanz der Regulation von eigenen Emotionen vorgestellt, was für (angehende) Lehrpersonen von hoher Relevanz ist. Denn schliesslich sind Lehrpersonen täglich mit vielfältigen Kommunikationssituationen konfrontiert, die ein Bewusstsein über die eigene emotionale Befindlichkeit und die Wirkung dieser auf das Gegenüber erfordern.

2 Die Basisphase – Konzeption und Formate

2.1 Ausbildungsformate in der Basisphase und ihre Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen

Julia Košinár

Die Berufspraktischen Studien an der PH FHNW wurden im Rahmen der Reakkreditierung 2017 neu konzipiert. Nach der **Basisphase** folgt die einjährige **Partnerschulphase**, während der Studierende an einer Partnerschule Blockpraktika und Tagespraktika in i.d.R. einer Schulklasse absolvieren. Im dritten Studienjahr absolvieren sie **Fokusphase** mit dem Ziel der abschliessenden Vorbereitung auf den Berufseinstieg. Die Basisphase hat eine wichtige grundlegende Funktion. Auch wenn der Professionalisierungsprozess keinesfalls stufenförmig zu verstehen ist, gibt es doch basale Kenntnisse, Übungen und Erfahrungsräume, die zu Beginn des Studiums elementar sind. Gemeint sind die Fähigkeit zur Reflexion, theoretische und empirische Grundlagen zu Professionalität und Professionalisierung, Grundlagen zur Planung und Gestaltung von Unterricht sowie Personale Kompetenzen mit dem Ziel der zielgerichteten Ressourcennutzung und Selbststärkung bei der Ausführung lehrberuflicher Aufgaben.

In den Berufspraktischen Studien am Institut Primarstufe werden alle Ausbildungsformate so zueinander in Verbindung gebracht, dass Studierende ein Angebot haben, das ihnen einen systematischen Aufbau von Kenntnissen und Fähigkeiten in den genannten Bereichen ermöglicht. Hier lernen sie im Lauf ihres Studiums z.B. fokussiert im Unterricht zu beobachten und ihre Beobachtungen zu dokumentieren, Reflexionsberichte entlang von Qualitätskriterien und am Professionalisierungsmodell orientiert zu verfassen, Analysen von Unterrichtsprotokollen zu erstellen und ihr eigenes Unterrichtshandeln zu analysieren und zu reflektieren. Im Folgenden werden die Ausbildungsformate der Basisphase in ihrer je eigenen Logik und Bedeutung dargestellt.

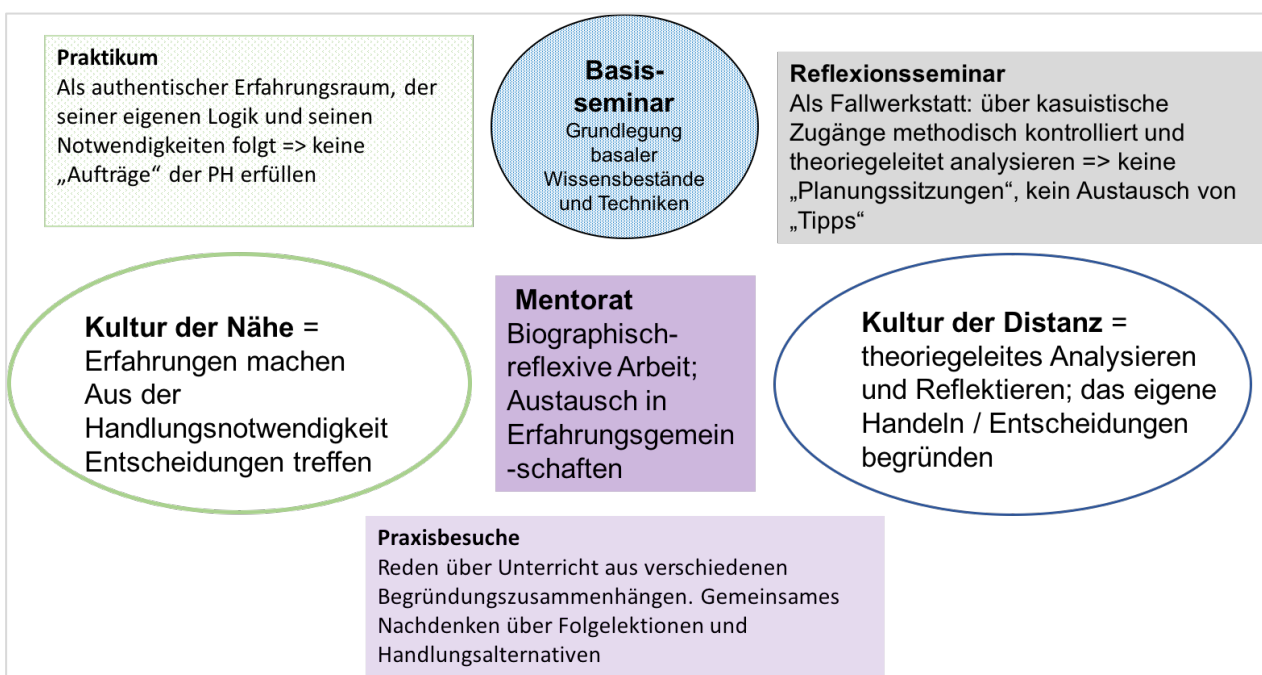


Abbildung 1: Ausbildungsgefässe in den Berufspraktischen Studien, IP

In den berufspraktischen Studien bewegen sich die Studierenden in zwei Institutionen mit ihren je eigenen Logiken – in den Begleitseminaren sind sie an der PH und im Praktikum sind sie in der in der Klasse einer Praxislehrperson in einer Schule. Hier begegnen sie zwei Kulturen von Handlungspraktiken und nicht – wie es immer noch gern dargestellt wird – dem Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Denn: Keine Lehrperson kann ohne Theoriewissen qualitativ hochwertig

unterrichten und keine PH kann ohne Praxiswissen für den Lehrberuf ausbilden. Wenn dieses veraltete Bild aufgelöst wird, kann erkennbar werden, dass beide Kulturen, die der Nähe und die der Distanz, „unverzichtbar“ (Neuweg 2016) für eine den Anforderungen des Berufs angemessene Lehrer-/innenausbildung sind.

Als **Kultur der Nähe**, in der sich die Studierenden im **Praktikum** bewegen, wird die Notwendigkeit der unmittelbaren Handlungsnotwendigkeiten und Entscheidungen verstanden, wie sie typisch inmitten der Dynamik und der Komplexität des Unterrichts sind. Ein wichtiges Kennzeichen der Professionalität von Lehrpersonen ist, dass sie unter Handlungsdruck angemessen und jeweils kontextbezogen agieren können (vgl. Neuweg 2016, 42). Wie anspruchsvoll dies ist, erfahren Studierende in ihren Praktika. Die **Kultur der Distanz** ermöglicht es den angehenden Lehrpersonen, ihre Erfahrungen systematisch zu analysieren und zu reflektieren. Sie lernen in den Reflexionsseminaren und im Mentorat ihre Entscheidungen (fachsprachlich und theoriebezogen) zu begründen und über Handlungsalternativen nachzudenken. Eine solche Distanznahme zum beruflichen Handeln ist in der begleiteten und angeleiteten Form nur im Studium verfügbar und sollte in diesem Sinne auch als endlicher Möglichkeitsraum geschätzt werden.

Die **Hospitationen**, die vor dem Basispraktikum stattfinden, haben genau den Zweck mit einer distanzier-ten, forschenden Haltung erstmals der Praktikumschule und der Klasse zu begegnen. Studierende werden damit aufgefordert, sich in die entdeckende Erkundung zu begeben und ihre Beobachtungen zu dokumentieren, bevor die Einlassung und damit verbunden die Nähe zur Situation, zu den Schülerinnen und Schülern und die eigene emotionale Befasstheit mit den ersten beruflichen Erfahrungen die Distanz auflösen.

Das **Basisseminar** wurde mit dem Ziel der Grundlegung der eingangs genannten Basisbereiche des Lehrberufs eingeführt. Als Intensivwoche konzipiert erhalten die Studierenden Einblick in Konzepte und Modelle von Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf, erhalten Grundlagen zur Planung und Gestaltung von Unterricht sowie Angebote im Bereich der Auftrittskompetenzen (Atmung, Stimme, Sprechen, Körpersprache) und der emotionalen Selbstregulation.

Die Basisphase startet mit dem **Mentorat**. Dieses richtet sich auf das Individuum und den individuellen Entwicklungsprozess, bezogen auf das gesamte Studium. Die Reflexion der eigenen (Schul-)Biographie und die Entwicklung professioneller Überzeugungen und Haltungen stehen im Fokus. Zur Grundlegung von Konzepten der (eigenen) Professionalisierung und mit dem Ziel des Austauschs schulbiographischer Erfahrungen und deren Einordnung findet das Mentorat im Laufe des Semesters teilweise als Gruppentreffen und teilweise als Einzelberatung statt. Im Laufe des Studiums überwiegen dann die Einzelberatungen. Die Reflexionsberichte, die im Rahmen des Mentorats entstehen, werden systematisch auf das Professionalisierungsmodell (s. im Reader, Kap. 3.6) angelegt.

Sowohl das Mentorat als auch die Reflexionsseminare haben zum Ziel, den Aufbau einer reflexiven Professionalität zu ermöglichen und damit die Basis für einen lebenslangen Fortbildungs- und Selbstbildungsprozess zu legen. Beide Formate haben jedoch ganz unterschiedliche Funktionen.

Die **Reflexionsseminare** begleiten die berufspraktischen Erfahrungen. In ihnen steht die reflexive Kompetenz bezogen auf den Aufbau des eigenen beruflichen Erfahrungswissens im Mittelpunkt. Das bedeutet, dass die in der Handlungspraxis gemachten Erfahrungen problembezogen analysiert und unter Einbezug von Theorie in den Komplex lehrberuflicher Professionalität bzw. Schule und Unterricht eingeordnet werden. Damit wird eine *analytische Komponente* in den Erfahrungsaufbau eingebracht, die verhindert, dass eine Erfahrungsaufschichtung ohne Verbindung zu bereits vorhandenem *fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen* entsteht. Die Reflexionsseminare sind der vornehmliche Ort, an dem das in Lehrveranstaltungen thematisierte Wissen und die Handlungssituationen in Beziehung zueinander gesetzt werden. Hier findet der sogenannte *Theorie-Praxis-Transfer* statt. Das Medium für einen solchen systematischen Zugang ist die *Fallarbeit* (Kasuistik), das bedeutet, dass berufspraktische Erfahrungen jeweils am konkreten, nachvollziehbar und diskutierbar dokumentierten Fall im Reflexionsseminar bearbeitet werden. Hier stehen die Gruppe und der Austausch von Beobachtungen, Analysen und Interpretationen im Mittelpunkt.

Mit den **Praxisbesuchen**, die von den Dozierenden der PH durchgeführt werden, kommt zur Expertise der Praxislehrperson(en) eine weitere Ressource hinzu. Die Dozierenden haben ganz unterschiedliche Hintergründe z.B. fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche, schulpraktische, psychologische, die sie als zusätzliche Perspektive in die Unterrichtsbesprechung einbringen. Damit wird das Gespräch zwischen den Novizen und Berufserfahrenen durch die verschiedenen Begründungszusammenhänge bereichert. Handlungsalternativen und Überlegungen zur Folgelektion erhalten damit Impulse und Anregungen. Der Praxisbesuch hat nichts mit einer Prüfungslektion zu tun, in der Performanz der Studierenden im Fokus steht. Im Gegenteil: hier kann der „dritte Raum“ zwischen PH und Schule entstehen, der konzeptuell im Partnerschulprojekt so zentral ist.

Wie bereits erwähnt, ist die Reflexion(sfähigkeit) fundamentaler Bestandteil der Professionalität im Lehrberuf. Für deren Entwicklung braucht es eine Kultur der Distanz – ebenso wie für die Teilnehmende Beobachtung, Dokumentation und Auswertung von Unterricht. Studierende werden in der Basisphase in beidem systematisch angeleitet und zum Aufbau dieser Fähigkeiten angeregt.

In den folgenden beiden Beiträgen werden daher *Reflexion* und *die Beobachtung und Dokumentation von Unterricht* begrifflich und konzeptuell gefasst.

Literatur

Neuweg, G.H. (2016): Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In: Košinár, J.; Leineweber, S.; Schmid, E. (Hrsg.): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster u.a.: Waxmann, S. 31-46.

2.2 Reflexion im Rahmen der Berufspraktischen Studien

Ruth Peyer, Tobias Leonhard

Textausschnitt „Reflexion als typische Denkbewegung“ aus: Peyer, R. und Leonhard, T. (2014): *Konzeption für das Mentorat. PH FHNW Institut Vorschul- und Unterstufe, S. 6-8; Veränderungen durch Julia Košinár.*

Reflexion als typische Denkbewegung

Die bewusste und systematische Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionalisierungsprozess und die Vergewisserung über Zwischenergebnisse dieses Prozesses werden vielfach als Reflexion gekennzeichnet (vgl. Neuweg 2005). Reflexion in diesem Sinne unterscheidet sich von den Prozessen alltäglichen Nachdenkens durch die Fixierung, zumeist als Schriftlichkeit, ihre Systematik und den Bezug auf wissenschaftliche Wissensbestände, die zu Beginn aktiv und ggf. auch mühsam, mit zunehmender Routine jedoch selbstverständlicher zum Deutungshintergrund für Erfahrungen werden.

Reflexion setzt eine aktive Distanzierung voraus (vgl. Häcker & Rihm 2005). Durch diese Distanzierung werden die fokussierten Aspekte zum "Gegen-Stand", zu dem das Individuum eine Position einnimmt und sich zugleich in Beziehung setzt. Reflexion kann also zugleich als Distanzierung und als Relationierung beschrieben werden.

Das folgende Reflexionsmodell dient dazu, die Vielfalt der möglichen Aspekte grundlegend zu strukturieren (vgl. Abb. 1).

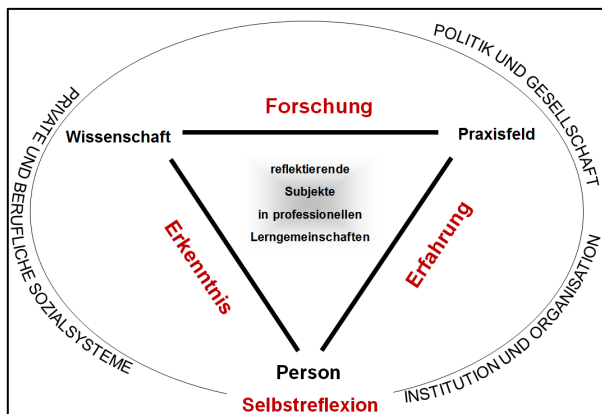


Abb. 1: Reflexionsmodell (Leonhard 2014)

Erläuterung des Modells

Die Professionalisierung von Lehrpersonen lässt sich als vielfältige Bewegung und geistige Auseinandersetzung zwischen drei "Polen" beschreiben.

- Professionalisierung ist notwendig auf die Wissenschaft angewiesen, die Wissen und Erkenntnisse über Schule und Unterricht generiert. Da pädagogisches Handeln in Kindergarten und Primarschule aufgrund seiner hohen Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler begründungspflichtig ist

(vgl. Helsper 2001), braucht es eine Fundierung im besten verfügbaren Wissen. Zudem stellt die Wissenschaft Methoden der Erkenntnis zur Verfügung, die gemeinsam mit theoretischen Konzepten belastbare Aussagen über den Unterricht und die Lernenden zulassen.

- In gleichem Masse bedeutsam ist das Praxisfeld, in dem das Handeln von Lehrpersonen Wirkungen erzeugt. Die darin gestaltete Praxis ist trotz einer Vielzahl von Regeln, Routinen und organisatorischen Vorentscheidungen nicht abschliessend technologisierbar und damit konstitutiv durch Ungewissheit und nicht abschliessende Planbarkeit gekennzeichnet (vgl. Herzog 2006; Meseth, Proske, Radtke 2012). In der Einzigartigkeit und Vielfalt pädagogischer Situationen durch Wissen und Erfahrung Strukturen und Muster zu identifizieren, die als Orientierung, nicht aber Limitierung für das eigene Handeln dienen, ist die zentrale Aufgabe für Studierende im Praxisfeld.
- Den dritten "Pol" bildet die Person des bzw. der Studierenden, die nicht nur bereits über mehr als 15.000 Stunden Unterrichtserfahrung verfügt, sondern selbst ein "Produkt" vielfältiger institutionell gerahmter Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse ist. Die in diesem Prozess bildungsbiographisch entstandenen und entwickelten Überzeugungen und Orientierungen prägen Wahrnehmung und Handeln der Person in hohem Masse und sind damit wichtige Bezugsgrösse im Studium zum Lehrberuf.

Da Reflexion zunächst eine Distanzierung darstellt, ist im Zentrum des Modells das "reflektierende Subjekt" eingeführt, ohne welches eine Distanzierung von der eigenen Person nicht möglich wäre.

Professionelle Reflexion lässt sich dann als Relationierung zwischen zwei oder gar mehreren Polen beschreiben. Zwischen jeweils zwei Polen lassen sich drei Grundrelationen beschreiben, die alle ihre Bedeutung im Studium zum Lehrberuf haben, Gegenstand der Dokumentation im Portfolio sein können und im Folgenden skizziert werden (vgl. Abbildung 1):

1. *Erkenntnis* als Relationierung von Wissenschaft und Person

Theoretisches Wissen ist solange bedeutungslose Information, bis es von Studierenden aktiv verstanden, sich zu eigen gemacht und mit Bedeutung versehen wurde. Das kennzeichnet den Prozess der Erkenntnis. Theoretische Konzepte aus den Lehr-

veranstaltungen werden erst durch diesen Prozess zu deutungsmächtigen "Denkwerkzeugen" für die Wahrnehmung und Gestaltung von Praxis.

2. *Erfahrung* als Relationierung von Erlebnissen der Person im Praxisfeld

Analog zur Erkenntnis entsteht erst durch die Relationierung von Praxis und Person Erfahrung. Sie braucht notwendig das konkrete Erlebnis z. B. aus dem Praktikum, damit dieses aber nicht zum blossen Widerfahrnis wird, muss es ebenfalls mit Bedeutung und Sinn verknüpft werden, um Erfahrung als wertvolle Ressource alltäglichen Lehrerhandelns zu entwickeln.

3. *Forschung* als Relationierung von Wissenschaft und Praxisfeld

Der dritte Modus der Relationierung beschreibt die Verbindung von Wissenschaft und Praxis. Der Versuch, methodisch kontrolliert intersubjektiv gültige Aussagen über die Phänomene des Praxisfeldes zu treffen, kann als Forschung gekennzeichnet werden. Methodische Zugänge der Gewinnung tragfähiger Informationen über das Praxisfeld schaffen die Möglichkeit zur Orientierung in der Praxis und zur Auseinandersetzung mit neuen Befunden der Forschung ebenso wie Grundlagen für die Evaluation und Rechenschaftslegung über das Handeln von Lehrpersonen in Kindergarten und Schule.

4. *Selbstreflexion* als aktive Distanzierung zur eigenen Person

Die Auseinandersetzung mit sich selbst erfolgt durch bewusste Distanznahme des "reflexiven Subjekts" zur eigenen Person. Diese Selbstreflexion wird unterstützt durch Perspektiven anderer. Der Begriff der "professionellen Lerngemeinschaften" umfasst sowohl die Arbeit im Mentorat als auch Formen kollegialer Zusammenarbeit im Rahmen der Berufstätigkeit.

Darüber hinaus sind komplexere Relationierungen nicht nur denkbar, sondern erweisen sich als tragfähige Beschreibung für alltägliches professionelles Handeln in Kindergarten und Schule.

Jede Planung von Unterricht resultiert aus der Verbindung persönlicher Ressourcen und Kompetenzen mit Erfahrungswerten aus dem Praxisfeld und integriert theoretische Konzepte, die helfen, Ziele zu definieren und geeignete methodische Arrangements zu entwickeln. Während der Gestaltung von Unterricht prägen

sowohl die Erfahrungen als auch Erkenntnisse die situative Wahrnehmung und das Handeln. In der Rückschau auf den Unterricht kommen Erfahrungsmomente, die unvermeidliche Involvierung als Person und günstigenfalls theoretische Konzepte als Werkzeuge zur Deutung der Erfahrung ins Spiel.

Reflexion ist nicht als isolierte Aktivität einzelner Studierender oder Lehrpersonen zu betrachten. Es braucht relevante Andere, um sich selbst "auf die Spur" zu kommen und Bedeutungen und Sinn in kommunikativen Prozessen auszuhandeln. Das Nachdenken über das eigene Handeln in Kindergarten und Primarstufe muss aber auch die Kontexte und Rahmenbedingungen in Betracht ziehen, in denen es stattfindet. Durch derartige Prozesse systematischen Nachdenkens werden subjektive Theorien sichtbar und damit grundsätzlich veränder- und erweiterbar.

Die Verschriftlichung ist dabei eine wesentliche Voraussetzung, den Fluss der Gedanken vorübergehend zu fixieren und zu ihnen in Distanz treten zu können. Sie diszipliniert, inspiriert und ordnet die eigenen Betrachtungen und macht sie darüber hinaus einer Betrachtung durch relevante Andere zugänglich.

Literatur

- Häcker, T.; Rihm, T. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln – Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In: Carlsburg, G.-B. von; Musteikene, I. (Hrsg.), Bildungsreform als Lebensreform. Frankfurt: Peter Lang, 359-380.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer "doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 3, 7-15.
- Herzog, W. (2006). Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück.
- Meseth, W.; Proske, M.; Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58 (2), 223-241.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, H.; Harteis, C. (Hrsg.), Wertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungswissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205-228.

URL Originaltext:

<http://web.fhnw.ch/ph/praxis/kindergarten-unterstufe/leitfaeden/konzepte-1/konzeption-fuer-das-mentorat> (geprüft: 10.11.2017).

2.3 Beobachtung und Dokumentation von Unterricht

Julia Košinár

Der vorliegende Text wurde in Anlehnung an die Ausführungen von Berner et al. (2011) verfasst.

Unterricht beobachten, dokumentieren und analysieren zu lernen, ist eine wichtige Fähigkeit von Lehrpersonen. Ihnen bleibt jedoch im Schulalltag wenig Zeit dazu. Selten können sie sich zurücknehmen und in Ruhe die Kinder bei ihrem Tun beobachten. Dabei ist die Beobachtung des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Voraussetzung, um sie in Bezug auf ihren Lern- und Entwicklungsstand einschätzen und entsprechend begleiten zu können. Berufspraktische Studien haben daher zum Ziel, Studierenden ausreichend Zeit für das Beobachten von Unterricht zu ermöglichen. Fehlt hierbei jedoch ein konkretes Anliegen, wird die Beobachtung schnell unkonkret und 'langweilig'. Je genauer das Ziel definiert ist und ein Beobachtungsschwerpunkt ausgewählt wird, umso spannender und ertragreicher ist die Beobachtung.

Im Rahmen der beiden Hospitationshalbtage, die dem Basispraktikum vorangestellt werden, haben Studierende den Auftrag die Schule, die Klasse, die pädagogischen Fachpersonen und den Unterricht aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und ihre Beobachtungen zu dokumentieren.

Der folgende Einführungstext soll wichtige Hinweise auf das Vorgehen geben, die zugleich eine Vielzahl von Beobachtungsschwerpunkten anbieten. Exemplarisch werden Möglichkeiten der Dokumentation aufgezeigt. Die genaue Umsetzung der Teilnehmenden Beobachtung in der Hospitation sowie die Aufgaben werden in den Mentoraten festgelegt

A Einen Beobachtungsschwerpunkt auswählen

Für die Beobachtung von Unterricht eignen sich verschiedene Themen. Da Unterricht und die Interaktion der Beteiligten sehr komplex sind, ist es erforderlich, einen Beobachtungsschwerpunkt auszusuchen, dem man für eine vorher festgelegte Zeit folgt. An einem Vormittag ist es daher möglich 4-5 Themen zu folgen.

Die gewählten Schwerpunkte sollten bestenfalls einem bestimmten Ziel dienen: z.B. vor dem Praktikum dem Kennenlernen der Schule und der Klasse, einer ersten Sichtung von sozialen Gefügen, Gruppendynamiken sowie einem Bild von Regeln und Abläufen, die in der Klasse üblich und daher auch zu übernehmen sind.

Im Folgenden werden Beispiele für mögliche Beobachtungsthemen gegeben, die es im Falle der Anwendung noch weiter auszuformulieren gilt. Es werden auch bereits Hinweise auf Protokollierungsmöglichkeiten gegeben (⇒):

1. Umgebung und Räumlichkeiten

- **Klassenzimmer:** z.B. Möblierung, Sitzanordnung, Ausstattung, Bewegungsmöglichkeiten
⇒ Skizze des Klassenzimmers anfertigen
- **Zonen für Lehrpersonen im Schulhaus** (z.B. Lehrerzimmer, Kopierzimmer, Sitzungszimmer): Wirkung und Funktion der Räume, ausgesprochene oder unausgesprochene Regeln, die schnell erkennbar werden.

- **Pausenplätze,** Aufenthaltsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler.

⇒ Skizze des Pausenhofs anfertigen

2. Lehrer/innenhandeln

- **Begrüßungs- und Kommunikationsformen:** z.B. Rituale, Kontaktaufbau, Blickkontakt, Mimik, Beziehungspflege
- **Aufmerksamkeit erzeugen:** z.B. Position im Raum, nonverbale Signale, Kommunikation und Ansprache
- **Schlichtung eines Konflikts:** z.B. Position zu den sich streitenden Kindern, Formulierungen im Versuch die Situation zu klären, Konsequenzen, Auflösung der Situation
- **Input/Lehrervortrag:** z.B. Position/Haltung der Lehrperson, Sprache, Stimmung, Konzentration/ Unterbrechungen
⇒ Kriteriengeleitete Beobachtung (Handlung Lehrperson – Reaktion Schülerinnen und Schüler in einer Tabelle notieren)
- **Aufträge erteilen:** z.B. Formulierung, Ansprache und Lenkung der Kinder, Wirkung des Arbeitsauftrags
- **Vorzeigen/Nachmachen:** z.B. Anordnung der Kinder, Sichtkontakt, Gliederung des Vorzeigens (Teilschritte), Korrektur der Handlungsschritte der Schülerinnen und Schüler, Feedback

⇒ Notieren der genauen Formulierungen, des Vorgehens in verschiedenen Situationen und vergleichen (verschiedene Fächer/Themen, verschiedene Lehrpersonen)

- **Phasen einer Lektion:** Phasen definieren in Bezug auf Dauer, Führung, Sozialform, Methode und Medien, Aktivitäten (Lehrperson, Schülerinnen und Schüler), Übergänge zwischen den Phasen, Ziele/Lerninhalte jeder Phase, Phasenlängen

⇒ Tabelle mit Zeiteinheiten und Spalten z.B. für Organisationsformen, Medien und Handlungsbereiche (in 3 Lektionen anwenden)

3. Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler

- **Tätigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler** am Beispiel ausgewählter Kinder: z.B. Beteiligung am Unterricht, Aufmerksamkeitsfokus, Reaktion auf Lehrperson und Mitschüler/innen, Ausführung von Aufträgen, Verhalten in konzentrierten Lernphasen, weitere Beschäftigungen
- **Tätigkeiten in der Gruppenarbeit:** z.B. Arbeitsverhalten, erkennbare Lernschwierigkeiten, Umgang mit Schwierigkeiten oder Konflikten, mögliche Interventionen durch die Lehrperson, tatsächliche Interventionen, Beendigung der Lernaktivität (vgl. Berner/Fraefel/Zumsteg 2011).

B Subjektivität der Beobachtenden und die Teilhabe an der Situation (teilnehmende Beobachtung)

In der Forschung spricht man von teilnehmender Beobachtung, wenn der/die Forschende für die anderen Personen sichtbar im selben Raum oder am selben Ort anwesend ist. Er oder sie wird nicht in die Aktivitäten der Gruppe oder der Einzelperson einbezogen, sondern sucht sich einen (Sitz-)Platz, an dem ihre/seine Anwesenheit den natürlichen Prozess und Ablauf möglichst nicht stört. Die Beobachteten wissen, warum die forschende Person da ist und auch, dass er oder sie Notizen macht (s. auch Hinweise und Regeln für die Hospitation).

Dennoch ist die forschende Person nicht einfach neutral beobachtend, wie eine Kamera, sondern bringt die eigene Persönlichkeit mit, die auch auf die Umgebung einwirkt (z.B. tritt freundlich und nett auf, begrüsst, stellt sich vor, lächelt – oder setzt sich sofort auf den Beobachtungsposten und versucht sich unsichtbar zu machen).

Auch die Art der Dokumentation und dessen, was notiert wird, ist sehr verschieden und so können Protokolle derselben Lektion durchaus unterschiedlich aussehen.

⇒ Von daher ist es spannend und aufschlussreich, wenn verschiedene Aufgaben durch mehrere Studierende durchgeführt und die Protokolle anschliessend verglichen werden.

Weiterhin ist auch unsere Interpretation von Situationen subjektiv gefärbt: sie ist geprägt durch die eigene (Schul-)Biographie und wird beeinflusst durch die aktuelle Stimmung oder vorrangige Interessen. Unsere Wahrnehmung fokussiert in der Regel auf die Dinge, die subjektiv bedeutsam sind. Dies nennt man auch die ‚Brille‘ durch die Situationen und Personen betrachtet werden.

Unterrichtsbeobachtungen sind daher zunächst stark subjektiv gefärbt. Professionalität zeigt sich daran, dass ein *wissenschaftlicher Habitus* entwickelt wird, also eine Forscher/innenhaltung eingenommen wird, die eine Neutralitätsposition einzunehmen unterstützt.

Diese wissenschaftliche Haltung zeigt sich u.a. darin, dass Beobachtung, Dokumentation und Interpretation von Unterricht *methodisch kontrolliert* bzw. systematisch durchgeführt werden (Anhalt 2006, 50). Aus diesem Grund ist es so wichtig, dass nicht einfach ‚irgendwas‘ beobachtet wird und man dann Notizen auf einem Zettel macht, sondern dass man für jede Fragestellung eine geeignete Form für die Dokumentation auswählt.

Ferner gilt es, sich zu überlegen, wie man reagiert, wenn man – trotz neutraler Forschendenposition – von den Kindern angesprochen und zum Mittun aufgefordert wird. Dies wird v.a. dann schwierig, wenn sie die Beobachtungsperson als Praktikanten oder Praktikantin bereits kennen. Der Ort (Sitzplatz) von dem aus eine Beobachtung durchgeführt wird, entscheidet wesentlich mit darüber, wie stark die beobachtende Person in das Geschehen involviert wird. Auch gilt es, dass die Praxislehrperson den Kindern die Rolle der Forschenden erläutert.

C (Methodisch kontrollierte) Protokollierung von Unterrichtsbeobachtungen

Die Protokollierung von Beobachtungen kann ganz unterschiedlich erfolgen. Es empfiehlt sich bei offenen Fragen eine Tabelle anzulegen, die ausreichend Platz für die Dokumentation lässt. Wichtig ist dabei die Unterscheidung zwischen *Beschreibungen* und Auswertung der Beobachtungen, z.B. in Form von *Erkenntnisgewinn* oder *Interpretation*.

Beschreibungen orientieren sich ausschliesslich an beobachtbaren Merkmalen wie z.B. körpersprachlichem Verhalten (z.B. steht mitten im Raum, bewegt die Hände zum Gesprochenen in grossen Gesten, schaut mehrfach aus dem Fenster, beugt sich über das Blatt und liest über 2 Minuten ohne Unterbrechung). Sie dokumentieren das von aussen wahr-

nehmbare Geschehen in chronologischer Abfolge oder beantworten die oben genannten Fragen durch die Beschreibung von Verhaltensweisen: WAS geschieht?

Dokumentationen können aber auch die wörtliche Wiedergabe von Aussagen oder Dialogen beinhalten. Dies ist z.B. dann notwendig, wenn als Beobachtungsschwerpunkt „Aufträge erteilen“ oder „Korrektur der Handlungsschritte“ oder Konfliktlösung gewählt wurde.

Beispiel für methodisch kontrollierte Beobachtung und Dokumentation

Eine zentrale methodische Kontrolle ist die Orientierung an Kriterien der Beobachtung. In Bezug auf die unter A genannten Themen können diese durch konkret ausformulierte Fragen präzisiert werden. Fragestellungen erleichtern den Beobachtenden, den Fokus beizubehalten.

Hier ein Beispiel zu einer Beobachtungsfrage unter

3. Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler: Tätigkeiten einzelne/r Schüler/in

Beobachtungsthema: Wie beteiligt sich X am Unterricht?

Fragestellungen: Wie häufig meldet sich X? Wie ist das zu beobachtende Antwortverhalten (ganze Sätze, richtige Antworten)? Wartet X darauf, dass er/sie aufgerufen wird? Wie reagiert X darauf, wenn er/sie die Antwort trotz Meldung nicht geben darf? Wie reagiert X auf die (richtigen, falschen) Antworten der anderen Kinder?, etc.

Ein weiteres Beispiel zu einer Beobachtungsfrage unter

2. Lehrerhandeln

Beobachtungsthema: Input durch die Lehrperson:

Fragestellungen: Wo und wie positioniert sich die Lehrperson (z.B. mittig vor der Klasse, stehend, sitzend), Wie sitzen die Kinder dabei? Spricht sie durchgängig Schriftdeutsch oder wann verwendet sie Mundart? Wie ist die Stimmung im Klassenraum während des Lehrervortrags? Sind die Kinder aufmerksam, konzentriert? Muss die Lehrperson unterbrechen, wenn ja, wann tut sie das? Verwendet sie Medien? Wenn ja, welche und wie viele? Hat sie den Ablauf transparent gemacht (z.B. Länge des Inputs, Ziel)?

Beobachtungsthema:		
Beobachtungsfragen	Dokumentation: Beschreibung Was habe ich beobachtet?	Auswertung: Interpretation Wie interpretiere ich meine Beobachtungen? Welche Erkenntnisse gewinne ich daraus?
Fragestellung 1		
Fragestellung 2		
.....		

Tab. 1: Beispiel für ein Protokollblatt, das neben der Beobachtung auch die Auswertung derer umfasst.

Auswertung der Beobachtungen

Interpretationen sind Vermutungen, die die beobachtende Person über Beweggründe, Emotionen, Befindlichkeiten, Lernprozesse etc. auf der Grundlage der beschriebenen Beobachtungen anstellt. Es wird dabei konsequent auf die dokumentierte Beobachtung zurückgegriffen. Sofern eine Vermutung nicht belegbar ist, gilt es, zunächst weitere Beobachtungen anzustellen, um diese zu erhärten.

Bei den Interpretationen ist es daher wichtig, in den Formulierungen kein „sie ist so und so“, „dies macht

er so, weil...“ anzubringen, sondern sich einer Deutung anzunähern:

Ein Beispiel für eine Interpretation aus der Beobachtung des/r Schüler/in X: *X starrt über mehrere Minuten aus dem Fenster. Als die Lehrperson kommt, schaut sie schnell aufs Blatt und schreibt eher lustlos ein paar Zahlen. Es scheint, als habe X keine Lust, die Aufgabe zu erledigen. Vielleicht ist sie ihr/ihm zu schwer oder sie hat die Aufgabenstellung nicht verstanden. Es kann aber auch sein, dass sie zu leicht ist und X daher keine Lust darauf hat.*

Es sollte dann eine *Überprüfung der Interpretation* folgen. Dies kann entweder durch die Befragung des Kindes (wie geht es dir mit dieser Aufgabe?) sein oder das Gespräch mit der Lehrperson im Anschluss an die Lektion. Dabei sammelt die beobachtende Person *Kontextinformationen*, die ihr helfen, das Kind und die Situation besser einschätzen zu können. Je mehr Kontextinformationen und Beobachtungen man hat, umso besser kann eine Beobachtungsfrage beantwortet werden.

Literatur

- Anhalt, Elmar (2006): Formen der Erkundung und Beobachtung im Schulpraktikum. In: Beyer u.a. (Hg): Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 47-62.
- Berner, Hans; Fraefel, Urban; Zumsteg, Barbara (2011) (Hg.): Didaktisch denken und handeln. Fokus angeleitetes Lernen, Band 1. Verlag Pestalozzianum (PH Zürich).

3 Professionalität im Lehrberuf

3.1 Professionalität im Lehrerberuf - Modelle pädagogischer Handlungskompetenzen

Julia Košinár

Dieser Text basiert auf einem Ausschnitt aus Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.

Was macht den Lehrerberuf aus? Was sollten Lehrpersonen wissen und können, um für die Schülerinnen und Schüler einen ansprechenden und lernwirksamen Unterricht anzubieten? Und welche Anforderungen müssen sie über den Unterricht hinaus erfüllen? Diesen Fragen wurde und wird bis heute von Bildungswissenschaftlern, Lehrerverbänden und Politikern nachgegangen.

Dabei haben sich drei unterschiedliche professions-theoretische Ansätze herausgebildet:

1. Strukturtheoretischer Ansatz: Hier wird eine konzeptuelle Rahmung des professionellen Lehrerhandelns entworfen, bei der v.a. die spezifischen Anforderungen definiert werden. Strukturtheoretiker folgen der Frage, welche Handlungsprobleme und Anforderungen sich im Lehrerberuf stellen. Im Zentrum steht dabei die Annahme, dass das Lehrerhandeln im Spannungsfeld zwischen Ungewissheit und Planbarkeit erfolgt (vgl. den gleichnamigen Text im Reader).
2. Kompetenztheoretischer Ansatz: Dieser Ansatz setzt an der Organisation schulischer Lernprozesse an. Seine Vertreter folgen der Frage, welche Kompetenzen (Wissen und Können) und Dispositionen (Einstellung) Lehrpersonen mitbringen sollten, um die beruflichen Aufgaben bewältigen zu können (vgl. Abb. 2).
3. Berufsbiographischer Ansatz: Hier wird davon ausgegangen, dass sich Professionalität im Prozess des Lehrerwerdens und Lehrerseins entwickelt und sich auf der Grundlage bisheriger (berufsbio)graphischer Erfahrungen vollzieht. Wie Lehrpersonen oder Lehrerstudierende mit den Anforderungen umgehen und berufliche Kompetenzen entwickeln, ist daher immer auch an ihre Persönlichkeit, ihr berufliches Selbstverständnis und ihre Bereitschaft zum Umgang mit Herausforderungen gebunden (s. auch Kap. 3.5 u. 3.6).

Der Begriff *Kompetenz* wird im Zusammenhang mit Fähigkeiten von Lehrpersonen seit den 1970er Jahren verwendet und hat sich seit der Jahrtausendwende immer stärker im Bildungsbereich etabliert. Der Begriff Kompetenz an sich ist vielgestaltig und umfasst neben Wissensbeständen und der Handlungsfähigkeit (Können) auch mentale Dispositionen (z.B. Motivation, berufsethische Einstellung, Belastbarkeit). Die Kompetenzforschung hat es sich zur Aufgabe gemacht, Lehrerkompetenzen in ihren einzelnen Feldern zu beschreiben und für empirische Untersuchungen zugänglich zu machen. In den letzten 20 Jahren sind Modelle pädagogischer Handlungskompetenzen entstanden, die aus jeweils unterschiedlichen theoreti-

schen Perspektiven, verschiedene Aspekte professionellen Lehrerhandelns abbilden.

Im Folgenden werden zunächst drei verschiedene Wissensformen vorgestellt, da für ein Verständnis von Kompetenz, eine solche Differenzierung erforderlich ist. Anschliessend werden drei Modelle pädagogischer Handlungskompetenzen mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen vorgestellt.

A. Wissenstypen und ihre Ausprägungen im Lehrerberuf

Versucht man eine grundlegende Unterscheidung zwischen den Wissenstypen auszumachen, so wäre eine mögliche die Differenzierung von praktischem Wissen und theoretisch-formalem Wissen (vgl. Kunter et al. 2011, S. 34). Letzteres wird in der Literatur auch als **propositionales Wissen** oder deklaratives Wissen bezeichnet. Hierunter fallen z.B. fachliches Wissen sowie fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrpersonen. Diese Wissensinhalte sind – manchmal nach kurzer Überlegung – abrufbar und können verbalisiert werden. Auch die Planung von Handlungsabläufen (z.B. Unterrichtsplanung) fällt unter das deklarative Wissen, da es auf einer expliziten (kognitiv zugänglichen) Ebene liegt. Deklaratives Wissen kann nur verstanden und gespeichert werden, wenn es mit Details oder einem emotionalen oder realen Kontext verknüpft werden kann.

Damit schliesst sich ein zweiter Wissensbereich, das **fallbezogene Wissen** an. Diese Wissensform nimmt eine Mittlerstellung zwischen Theorie- und Praxiswissen ein. Ein Fall kann eine konkrete (Unterrichts-)Situation, eine Einzelperson und ihr Verhalten oder das beobachtete oder erzählte Beispiel von einer Kollegin sein. Fallbezogenes oder auch kasuistisches Wissen wird intuitiv durch Nachahmung oder durch eigene Erfahrung erworben (Keller-Schneider 2010, S. 58). In der Lehrerbildung wird der Fallbezug hergestellt, um am Beispiel etwas zu diskutieren und Alternativen zu erwägen. Eine zum Fallwissen gehörende Wissensform ist das Wissen über Verfahren, Prozesse

und Strukturen. Darenin eingeschlossen ist z.B. das Wissen über erfolgreiche Handlungen oder über Handlungsweisen. Ist dieses Wissen zunächst eher deklarativ in Form von Regeln angelegt, wird es mit

zunehmender Berufserfahrung immer stärker verinnerlicht. Schliesslich werden bestimmte Handlungsabläufe zu Routinen und damit liegen sie nicht mehr auf der bewussten Ebene.

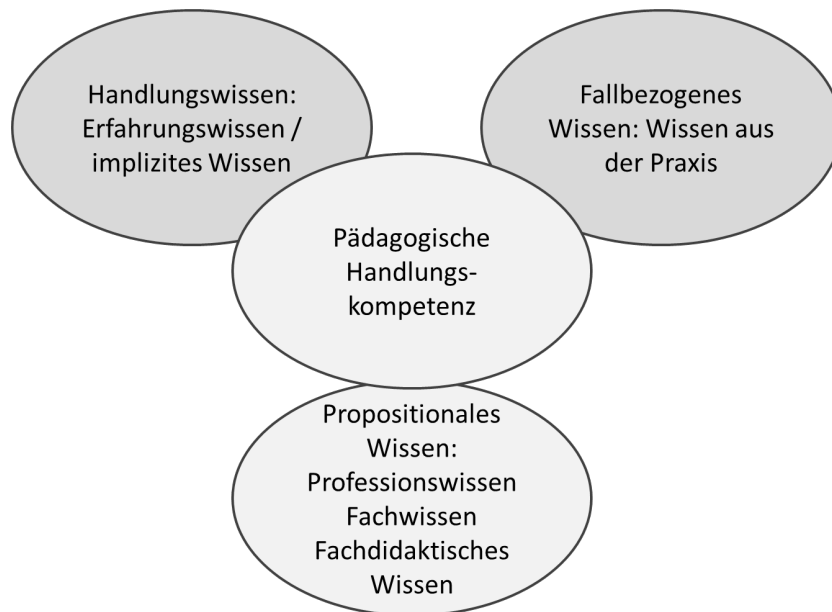


Abb. 1: Wissenstypen als Teile pädagogischer Handlungskompetenzen

Damit ist der dritte Wissensbereich angesprochen: Das **Handlungswissen**, das als Erfahrungswissen unbewusst, man könnte auch sagen intuitiv, eingesetzt wird. Über dieses Erfahrungswissen, das „knowing how“, verfügen Novizen noch nicht und erfahrene Lehrpersonen können es oft gar nicht verbalisieren. Es liegt auf einer impliziten Ebene. Fragt man Personen z.B. wie genau das Fahrradfahren funktioniert, müssen sie genau nachdenken, was Hände und Beine genau tun und wie der technische Ablauf ist. Ähnliches findet man bei situativ zu treffenden Entscheidungen, z.B. wenn eine Abweichung von der Planung sinnvoll ist. Erfahrene Lehrpersonen werden sagen, dass sie die Entscheidung intuitiv getroffen haben, sie ist aber das Ergebnis einer Kette aus Erfahrungen, Fallwissen und ihrem Berufswissen. Damit kann man sagen, dass das Handlungswissen die beiden anderen Wissensbereiche je nach Situation beinhaltet.

Pädagogische Handlungskompetenzen sind also ein Konglomerat aus diesen drei Wissensformen. Damit wird auch erklärt, warum die Lehrerausbildung sowohl theoretische als auch praxisnahe Anteile braucht. Reflexion als theoriegeleitete, erfahrungsbaasierte Reflexion, ist hier das verbindende Moment, das die Entwicklung von Handlungskompetenzen ermöglicht.

B. Heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz

Das Modell professioneller Handlungskompetenz, das im Rahmen der COACTIV-Studie und in Anlehnung an den angloamerikanischen Diskurs um Lehrerprofessionalität (vgl. Baumert/Kunter 2006; Kunter et al. 2011) entwickelt wurde, legt den Fokus auf das professionsbezogene Wissen in den Bereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisch-psychologisches Wissen. Hinzu kommen mentale Dispositionen wie Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation (vgl. Abb. 2).

Ziel des Lehrerhandelns ist aus Sicht der Autor/innen die „dauerhaft erfolgreiche“ Gestaltung eines kognitiv aktivierenden, schülermotivierenden Unterrichts. Um diese realisieren zu können, müssen Lehrkräfte über bestimmte Wissensbestände und Dispositionen verfügen (vgl. Baumert u.a. 2011, S. 8).

Dieses Grundmodell wird seit seiner Publikation im Jahr 2006 einer Vielzahl von Forschungen zu Lehrerkompetenzen zugrunde gelegt. Es gibt aber auch Kritik an dieser Form des Verständnisses von Professionalität. So wird z.B. angemerkt,

- dass die Kompetenzbereiche und -facetten unverbunden nebeneinander stünden.
- dass ein Wissensbereich immer von mehreren Kompetenzbereichen her „gespeist“ würde, „denn ohne (anwendungstaugliches) fachliches Wissen kann keine didaktische Struktur erzeugt werden und ohne didaktische Konzepte, bleibt

das Fachwissen eine endlose Stoffhülle“ (Lehmann-Grube/Nickolaus 2009, S. 61).

- dass in diesem Modell das Unterrichtshandeln einer Lehrperson nicht erkennbar sei, und vom

Wissen direkt auf das Können (Erfahrungswissen) geschlossen werde – was aber in einer solchen Linearität gar nicht angenommen werden kann.

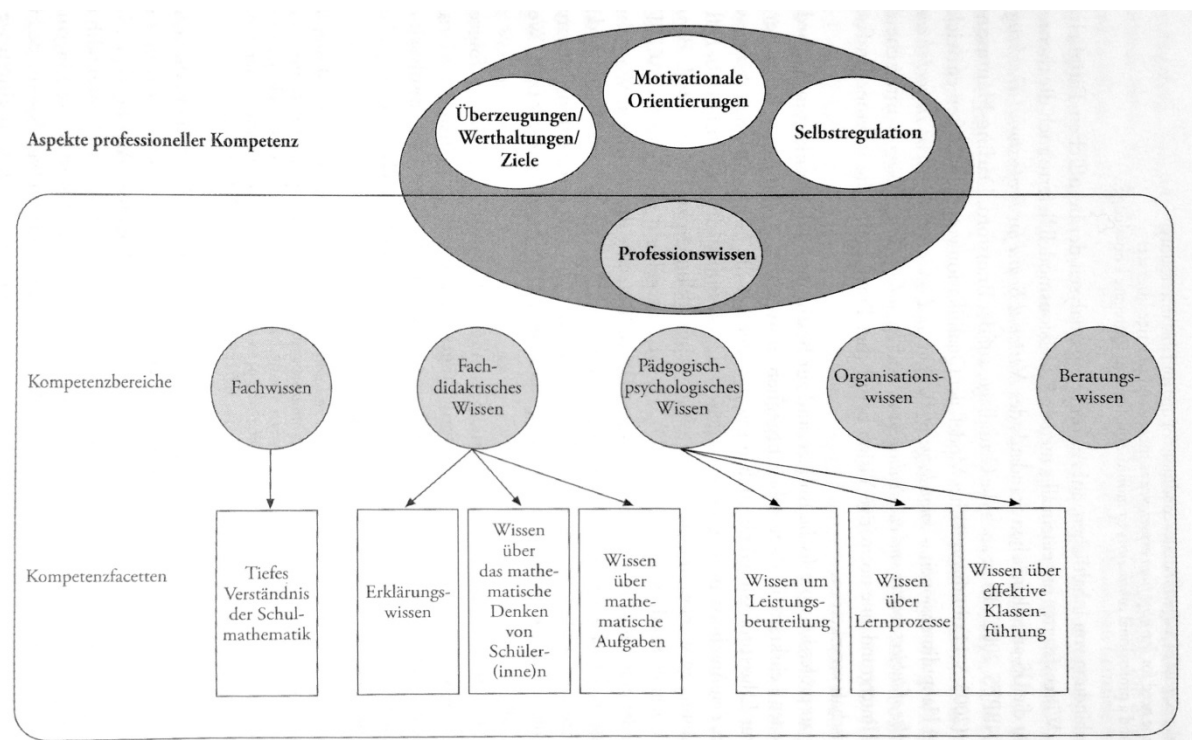


Abb. 2: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2011, S 32)

Allerdings nutzt das Modell von Baumert und Kunter die Ergebnisse der angloamerikanischen Bildungswissenschaften und der neueren Untersuchungen zu Unterrichtsqualität, der Lehr-Lernforschung und zu personalen Kompetenzen und Dispositionen, womit hier die Anschlussfähigkeit an bestehende Konzepte erreicht wird.

C. Das Modell Pädagogischer Basiskompetenzen

Ein anderes Modell, das auf den ersten Blick eine ähnliche Grundstruktur der Wissensbereiche wie das COACTIV-Modell aufweist, legt Karl-Oswald Bauer vor (2005, S. 30). Er stützt seine „Taxonomie pädagogischer Kompetenzen“ (Abb. 3) zunächst ebenfalls auf fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen, fügt diesen aber zwei weitere Bereiche hinzu: *pädagogische Basiskompetenzen* und *spezielle pädagogische Kompetenzen* (z.B. Schule leiten, evaluieren etc.). Im Zentrum seiner Ausführungen stehen die pädagogischen Basiskompetenzen, die er als besonders bedeutend für die Ausübung des Lehrberufs erachtet in Anbetracht der Probleme, die viele Lehrkräfte im „Umgang mit Kritik, Methodenvielfalt, Wechsel der Sozialformen, mit der Motivation schwacher Schüler/innen und dem Umgang mit Leistungsheterogenität“ (Bauer 2005, S. 19) haben. Ein weite-

rer Entwicklungsbedarf von Lehrkräften, der in den kommunikativen Bereich fällt, zeigt sich nach Bauer bei der Kooperation und Teamarbeit im Kollegium.

Basiskompetenzen bilden das Handlungsrepertoire von Lehrpersonen ab und umfassen *diagnostische Kompetenzen*, *mentale Fertigkeiten* sowie *Planungs- und Interaktionskompetenzen*. Letztere, die als Basistechniken des Lehrerhandelns bezeichnet werden können, werden bei Bauer in verschiedene Kategorien unterteilt.

1. Ziele klären und Inhalte strukturieren
2. Soziale Strukturen bilden
3. Interaktion steuern
4. Kommunizieren und Informieren
5. Lernumgebungen gestalten
6. Hintergrundarbeit leisten (Planen und Organisieren) (Bauer 2005, S. 20).

Alle Dimensionen entfalten ihre Wirkung nur miteinander und wirken aufeinander ein (ebd., 21). Sie müssen „simultan beherrscht“ werden, „um guten Unterricht hervorzubringen und angemessen handeln zu können“ (Bauer/Kopka/Brindt 1996, S. 115).

Im Folgenden werden alle sechs Dimensionen kurz beschrieben.

Zu 1.: Bei der **Klärung von Zielen und der Strukturierung von Inhalten** gilt es, diese logisch und kausal zu

verknüpfen, sequenziell zu ordnen und analoge Beziehungen zwischen den Inhalten zu finden. Inhalte zu strukturieren ist demnach eine anspruchsvolle Tätigkeit, bei der auch die längerfristige Unterrichtsplanung im Blick behalten werden muss.

Zu 2.: Soll die Arbeit in der **Lerngruppe wirkungsvoll strukturiert** sein, so müssen Lehrpersonen in der Lage sein, *Großgruppen anzuleiten, bzw. Kleingruppen zu*

bilden und anzuleiten und somit die *Teamfähigkeit, Selbstorganisationsfähigkeit* und *soziale Bindung* bei den Schüler/innen zu fördern. Lehrkräfte *leiten und führen* und *entwickeln Regeln*. Diese Dimensionen beschreiben verschiedene Facetten von Klassenführung (vgl. Helmke 2007, S. 78ff., Keller-Schneider 2010).

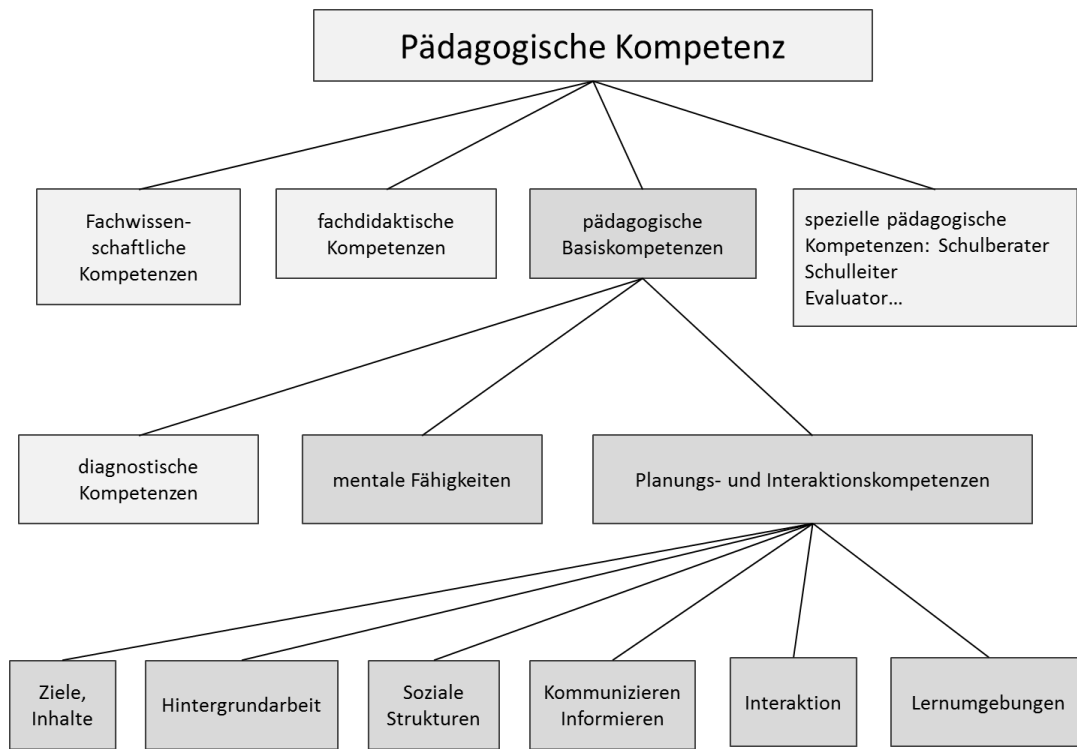


Abb. 3: Taxonomie pädagogischer Kompetenzen (Bauer 2005, S. 30)

Zu 3.: **Interaktion zu steuern** wird bei Bauer als interpersonelle Interaktion im engeren Sinne verstanden. Darunter zählt er *Gefühle wahrnehmen, Gefühle zeigen, Wertschätzung* oder *Humor zeigen, spielen*, sowie auf der Gruppeninteraktionsebene *Diskussionen anleiten* oder *moderieren*. Bauer bezieht diese Subdimensionen sowohl auf den Umgang mit Schülern und Schülerinnen als auch unter Kollegen, wobei auch inhaltliche Kooperation auf der Basis gemeinsamer Ziele als Form von Interaktion mitgedacht werden kann.

Zu 4.: Lehrpersonen müssen **Experten und Expertinnen für Kommunikation** sein. Bauer (2005, S. 25) nennt folgende Tätigkeiten: *aktiv zuhören, Feedback geben, Feedback empfangen, Fragen stellen, Diskussionen leiten*. Hierbei spielt die Körpersprache (vgl. Košinár 2009) neben weiteren kommunikationspsychologischen Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Für die Vermittlung von Lerninhalten ist der Einbezug von Medien bedeutungsvoll, z.B. wenn komplexe Sachverhalte zu *visualisieren* sind. Rhetorische Stilmittel

sind hilfreich für eine kompetente und motivierende Weitergabe von Informationen beim *Vortragen*.

Zu 5.: Die Wirksamkeit **gut gestalteter Lernumgebungen** wurde durch empirische Untersuchungen belegt. Bauer fügt dieser Kategorie die „Umweltqualität der Schule“ hinzu. Lernumgebungen zu gestalten erfordert eine Vielzahl von Fähigkeiten und den Einbezug unterschiedlichster Faktoren. Lehrer/innen *setzen ihren Körper ein, inszenieren Anfänge bzw. Abschlüsse, schaffen Rituale, erfinden Material, stellen Rollen dar, spielen Clown*; aber sie müssen auch eine *Website einrichten* oder einen *Parcours aufbauen* und *aus Räumen Lernräume machen* können.

Zu 6.: Die letzte Dimension fasst zusammen, was nicht unmittelbar pädagogische Interaktionssituation betrifft, sondern in der Vor- oder Nachbereitung, also im **Hintergrund** abläuft (vgl. Bauer 2005, S. 27). Dazu gehört das *Planen* und *Organisieren* im Vorfeld (am häufigsten auf den Unterricht bezogen) und das *Archivieren* und *Evaluieren* im Anschluss. Bauer zählt auch die *Bewertung schriftlicher Leistungen* zu dieser

Dimension. Weitere Tätigkeitsbereiche betreffen die *Rolle* der Lehrperson, die von Zeit zu Zeit neu zu *klären* ist, die *Überprüfung subjektiver Theorien*, das *Lösen von Sorgen* oder die *Reflexion der Karriere*, wobei alle diese Vorgänge einen Reflexionsvorgang bedingen. Eher auf der organisationalen Ebene ist das *Zeitmanagement* anzusiedeln, das Bauer in Hinsicht auf Effizienz verwendet.

Bauer betont, dass Reflexion während des Unterrichts aufgrund dessen Komplexität nur bedingt möglich ist. Daher sind regelmäßige Selbstevaluation und Reflexion der in den Subdimensionen in 1 bis 5 beschriebenen Handlungen, was Bauer als „Theoriearbeit“ bezeichnet, in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen und ein wichtiger Punkt in der Dualität von theorie- und wertbezogenem Planungshandeln und situationsgerechtem Interaktionshandeln (vgl. Bauer 2005, S. 28).

Da das Modell auf empirischem Datenmaterial begründet ist, gibt es Einsicht in die Denkstrukturen von Praktikerinnen und Praktikern. Es wird deutlich, dass die hier befragten Lehrkräfte *von ihrer Tätigkeit aus denken*. Sie sind sehr auf den Unterricht fokussiert und bedienen sich vielfältiger Strategien, um diesen interessant, strukturiert, motivierend und in einem angenehmen sozialen Rahmen stattfinden zu lassen.

D. Strukturkonzept der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz

Das Modell „Pädagogische Kompetenz“ von Wolfgang Nieke (2012) führt alle Ebenen, die die Arbeit von Lehrer/innen tangieren, zusammen. Nieke greift bei der Ausdifferenzierung der verschiedenen Kompetenzfelder auf Heinrich Roth zurück, der schon 1971 in seiner „Pädagogischen Anthropologie“ ein Konzept von Kompetenz vorgestellt hat. Roth benennt drei Bereiche: Sachkompetenz (auch Fachkompetenz genannt), Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Mit **Sachkompetenz** bezeichnet Roth „die Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können“ (Nieke 2002, S. 15). Ursprünglich als Teil der Sachkompetenz wird die

Methodenkompetenz hiervon als eigenständiger Kompetenzbereich abgekoppelt.

Sozialkompetenz bezieht sich auf Urteils- und Handlungsfähigkeit in sozialen, gesellschaftlichen und politisch relevanten Bereichen und darauf, Verantwortung und Zuständigkeit übernehmen zu können.

Selbstkompetenz ist die Fähigkeit, „für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (Rapold 2011, S. 7), was Werteinsicht und Ich-Kompetenz, Sacheinsicht und Sachkompetenz sowie Sozialeinsicht und Sozialkompetenz voraussetzt (ebd.). Hieran zeigt sich, dass für die Selbstkompetenz Berufswissen und Reflexionsvermögen wesentlich sind. Selbstkompetenz wird bisweilen als *Personalkompetenz* bezeichnet.

Niekes Modell berücksichtigt, anders als die beiden anderen Modelle, die Einbettung in den kontextuellen Zusammenhang (Gesellschaft und Institution Schule). Das Strukturschema pädagogischer Handlungskompetenz stellt das professionelle unterrichtliche Handeln in einem systematischen Gesamtzusammenhang mit

- A. der Gesellschaftsanalyse,
- B. der Situationsdiagnose,
- C. der Selbstreflexion (Abb. 4).

Nur im Zusammenwirken dieser vier Komponenten kann sich professionelle pädagogische Kompetenz realisieren (Nieke 2012, S. 51).

Zu A) Pädagogische Aufgaben sind nie isoliert zu betrachten, sondern immer im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und zu bewältigen (vgl. ebd., S. 52). Die **Gesellschaftsanalyse** „liefert den Hintergrund für die Zielbestimmung“ (ebd.), muss aber angereichert werden durch die Reflexion dessen, was gesollt und gewollt wird.

Zu B) Die **Situationsdiagnose** bezieht sich auf eine systematische, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Analyse der konkreten pädagogischen Situation. Durch diese Diagnose werden Bedingungen, Neigungen und Bedürfnisse der Schüler/innen erschlossen. „Sie hat deshalb die Dimensionen „Körper“, „Seele“, „Raum“ und „Interaktion“ zu berücksichtigen“ (Rapold 2011, S. 8). Die Situationsdiagnose bezieht sich zudem auf die Einschätzung der eigenen Handlung und dient als Basis für die Evaluation.

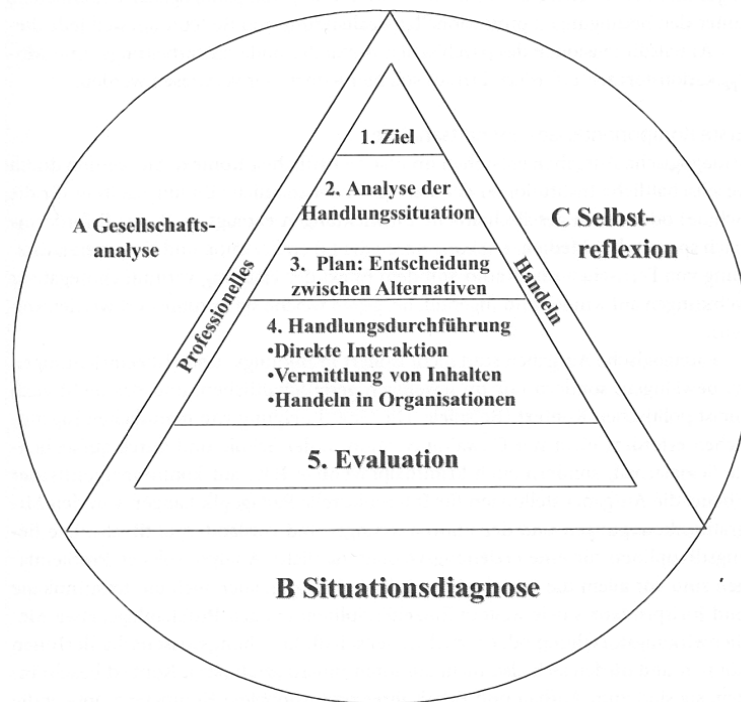


Abb. 4: Struktur der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz (Nieke 2012, S. 51)

Zu C) Die **Selbstreflexion** setzt Nieke (2012, S. 56) aus dem beruflichen Selbstkonzept und der Selbstbetroffenheit zusammen. Das Selbstkonzept schließt berufsethische Fragen, Selbstbilder, Berufsziele und Intentionen mit ein, während sich die Selbstbetroffenheit aus der Tatsache konstituiert, dass die Lehrperson immer auch als ganze Person mit ihrer Persönlichkeit involviert ist.

Das **professionelle Handeln** im Unterricht umfasst die fünf Phasen Ziel, Plan, Analyse der Handlungssituation, Handlungsdurchführung und Evaluation. Die Handlungsdurchführung findet auf den Ebenen *direkte Interaktion* (Hilfestellung und Orientierung geben, lenken und intervenieren), *Vermittlung von Inhalten* (basierend auf didaktischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Grundlagen) und *Handeln in Organisationen* (Freiräume innerhalb organisatorisch-institutionellen und den politischen Rahmenbedingungen gestalten und ggf. verändern zu können) statt (vgl. Nieke 2012, S. 59).

Das Besondere an seinem Strukturschema liegt darin, dass es Nieke gelingt, ein auf den pädagogischen Beruf zugeschnittenes „Kompetenzprofil“ zu entwickeln und zugleich zu verdeutlichen, dass „pädagogisches Handeln eine gedankliche und reflektierte Basis“ in Form der drei Komponenten Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose und Selbstkonzept benötigt (Nieke 2012, S. 54).

Literatur

- Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim und München: Juventa.
- Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim und München: Juventa.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.
- Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer. 6. Auflage.
- Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Košínár, Julia (2009): Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte - Training - Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Grube, Sabine K.; Nickolaus, Reinhold (2009): Lehrprofessionalität als kognitive Disposition. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 57–70.
- Nieke, Wolfgang (2012): Kompetenz und Kultur. Beiträge zur Orientierung in der Moderne. Wiesbaden: Springer.
- Rapold, Monika (2011): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. Die Konzeption eines universitären Seminars. In: Monika Rapold (Hg.): Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 5–34.

3.2 Auf dem Weg zu einem professionellen Berufsverständnis

Aus: Fraefel, Urban (2014): *Basistexte zu den Berufspraktischen Studien. Ein Reader für Studierende. PH FHNW Institut Sekundarstufe I und II, S. 7-10.*

Der Lehrberuf ist einer der bekanntesten Berufe, weil alle Menschen ihn aus jahrelanger eigener Anschauung kennen. Das heisst jedoch nicht, dass Laien viel von diesem Beruf verstehen, denn sie nehmen vor allem die äusserlich sichtbaren Handlungen wahr und haben wenig Einblick in das professionelle Wissen unter der «Oberfläche», und sie wissen oft wenig über zugrundeliegende Planungen, Entscheidungen und Motive. Lehr- und Zeitpläne, Arbeitsbedingungen und Schulstrukturen kennen sie oft nur vom Hörensagen.

Der Eintritt in den Lehrberuf bedeutet auch, die vermeintliche eigene Expertise zu hinterfragen. Die Profession des Lehrens ist komplex, das professionelle Wissen ist umfangreich, und vor allem müssen die Kompetenzen des vernünftigen, angemessenen und erfolgreichen Handelns weit entwickelt sein.

Biographisch geprägte Berufsbilder

Alle Menschen haben prägende Erinnerungen an die eigene Schulzeit. Bereits rund 10 000 Unterrichtsstunden im Leben hat besucht, wer eine Matura oder einen äquivalenten Abschluss macht. Diese Zeit ist weitgehend fremdbestimmt, das heisst, es waren Lehrpersonen und Pläne aller Art, die den Gang des Geschehens, die Inhalte und die Art der Tätigkeiten bestimmten.

Man kann daher davon ausgehen, dass alle Menschen eine grosse Expertise in Sachen Unterricht haben: Wer so viele Stunden aufbringt, um Lehrpersonen beobachten zu können, weiss ziemlich gut, wie Schule «funktioniert». Da hat sich ein breites intuitives Wissen aufgebaut. Manche Dinge sind so in Fleisch und Blut übergegangen, dass sie als gegeben und normal hingenommen werden: Aufhalten, Hausaufgaben machen, Hefte führen, Klassenprüfungen, Schummeln, Ruhigsein, so tun als ob man aufpassen würde usw. Dieses *intuitive Berufsverständnis* speist sich auch aus anderen Quellen, etwa den Medien, Film- und Fernsehproduktionen, der öffentlichen Meinung, den Vorurteilen über Lehrpersonen usw.

Wenn sich junge Menschen für eine Ausbildung zur Lehrperson entscheiden, ist die Ausbildungsinstitution mit einer Paradoxie konfrontiert: Sie soll Menschen zu Lehrpersonen ausbilden, die in gewissem Sinne bereits Expertinnen und Experten in diesem Beruf sind. So gesehen wäre die Ausbildung eher eine Weiterbildung, bei der einige Lücken gefüllt werden, damit man den Beruf so ausüben kann, wie man ihn sich vorstellt. Im besten Fall ist dies kein Problem: Wenn die Vorerfahrungen und die Einstellungen zu Schule, Unterricht und Lehrberuf angemessen und professionell sind, ist das grosse Vorwissen eine gute Sache, und darauf kann an der Hochschule aufgebaut werden.

Wenn aber die Vorbilder nicht dem erwünschten Stand an Professionalität entsprechen, muss *umgelernt* werden, und alle wissen, dass es sehr schwierig

ist, das Falsche wieder zu verlernen und das Richtige neu zu lernen. Die Institutionen der Lehrer/innenbildung haben hier einen schweren Stand: Gemessen an der rund 13jährigen «Lehre» in Sachen Schule und Unterricht und angesichts des immensen, verfestigten Vorwissens über den Beruf sind ein paar Jahre Ausbildung wenig Zeit.

Aus diesen Gründen ist der (selbst-)kritische Blick auf die eigene Lern- und Berufsbiographie eine zentrale Voraussetzung für den *Aufbau eines professionellen Berufsverständnisses*.

Erwartungen von allen Seiten

Lehrpersonen (und Studierende, die den Lehrberuf ergreifen wollen) haben Erwartungen an diesen Beruf; über die Angemessenheit und Art dieser Erwartungen müssen sie sich selber klar werden.

Umgekehrt sollen Lehrpersonen vielfache Erwartungen erfüllen – von Schülerinnen und Schülern, von Eltern, von Behörden, von Kolleginnen und Kollegen, von der Bildungsverwaltung, von der Politik und von der öffentlichen Meinung einschliesslich der Medien. Wenn das Berufsbild nicht dauernd von Einzelinteressen und öffentlichen Ansprüchen eingefärbt sein soll, braucht es klare Vorstellungen, was Funktion, Auftrag und Selbstverständnis von Lehrpersonen sind. Dieses *normative Berufsverständnis* formulieren die Träger des Bildungssystems, die die Lehrpersonen anstellen und von ihnen die Erfüllung gewisser Aufgaben erwarten – festgeschrieben in Verträgen und Aufträgen, in Strukturen und Hierarchien, in Plänen und Dokumenten. Diese Funktionen und Strukturen sind gesellschaftlich gewachsen und ausgehandelt.

Gewissermassen als Gegenpol dazu formulieren auch die Lehrpersonen ihr Berufsverständnis, etwa im Berufsleitbild und den Standesregeln des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), oder in den vielen Leitbildern, die sich Schulen geben. Es sind Positionsbezüge zum Berufsverständnis im öffentlichen Spannungsfeld, in dem die Profession steht.

Es wäre sonderbar, wenn das Berufsverständnis nur biographisch oder aber gesellschaftlich zu bestimmen wäre – auch wenn manche Lehrpersonen sich damit zufrieden geben mögen. Es muss professionellere Bezugssysteme geben, aus denen heraus die Profession sich definieren und legitimieren kann.

Die Wirksamkeit eigenen beruflichen Handelns

Der entscheidende Ansatz ist das beruflich «richtige» und wirkungsvolle Handeln. Lehrpersonen wollen erfolgreich sein, wie alle Berufsleute; sie wollen Bildungswirkungen erzielen. Die allermeisten Lehrpersonen setzen sich in hohem Masse ein, und doch: Nicht immer sind die unmittelbaren Wirkungen des beruflichen Handelns von Lehrpersonen sofort ersichtlich, da auch andere Player beim schulischen Lernen mitspielen, auf die die Lehrperson wenig Einfluss hat, z.B. familiäres Umfeld, Medienkonsum, soziale Dynamiken, individuelle Interessenslagen.

Umso erstaunlicher und erfreulicher sind die eindeutigen Forschungsbefunde: Was Lehrpersonen tun, hat erhebliche Auswirkungen auf die Lernenden. So stellt etwa die OECD-Studie «Teachers matter» aus dem Jahr 2005 fest: «Eine gut abgestützte Schlussfolgerung ist, dass von allem, was durch die Bildungspolitik beeinflusst werden kann, die *Faktoren betreffend Lehrpersonen und Unterrichten die bedeutendsten Einflüsse auf das Lernen der Schüler/innen* haben. Insbesondere besteht ein breiter Konsens, dass die «Qualität des Lehrens» die bedeutendste einzelne Einflussvariable auf den Lernerfolg von Schüler/innen ist. Die Effekte unterschiedlicher Lehrqualität sind substantiell. (...) Nach Einschätzung von Sanders und Rivers (1996) sind die Lehrpersoneneffekte gross, und nicht nur das – Schüler/innen der effektivsten Lehrpersonen haben viermal höhere Lernerfolge als jene der am wenigsten effektiven Lehrpersonen –, sondern diese Effekte kumulieren sich auch über eine längere Zeit. (...) Gemäss Rockoff (2004), der sich auf sehr reichhaltige Daten von Lehrpersonen über eine Zeit von 10 Jahren bezieht, erklären die Unterschiede zwischen Lehrpersonen bis zu 23% der Unterschiede von Schüler/innentests» (OECD 2005, S. 26).

Und Lipowsky (2006) schreibt: «Lehrer haben mit ihren Kompetenzen und ihrem unterrichtlichen Handeln erheblichen Einfluss auf die Lernentwicklung von Schülern. Insbesondere für das Fach Mathematik konnte gezeigt werden, dass das Wissen und die Überzeugungen von Lehrern direkte und auch indirekte Effekte auf Schülerleistungen haben können. Was die Bedeutung des Unterrichts anbelangt, lassen sich die dargestellten Ergebnisse dahingehend deuten, dass nicht nur allgemeine, fachunabhängige Merkmale, wie eine effiziente Klassenführung, für die Lernentwicklung wichtig sind, sondern auch Merkmale, die auf eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand hindeuten. Hierzu gehö-

ren eine interessante, klare, verständliche und vernetzte Präsentation neuer Inhalte und Konzepte, die Aktivierung des vorhandenen Vorwissens der Schüler, das Evozieren kognitiv anspruchsvoller Tätigkeiten, die Kultivierung eines diskursiven Unterrichtsstils, der Einsatz geeigneter Repräsentationsformen, die Förderung der Bewusstheit für das eigene Lernen sowie die Vermittlung von Strategien zur Strukturierung und Elaboration des Unterrichtsgegenstandes» (S. 64).

Hattie (2009) kommt auf Grundlage von über 800 Metaanalysen zu schulischen Einflussfaktoren zu ganz ähnlichen Schlussfolgerungen hinsichtlich erfolgreicher Lehrstrategien. Er betont, dass die Lehrperson selber der entscheidende Faktor ist, wenn es darum geht, wirkungsvolle Massnahmen tatsächlich in der Praxis zur Entfaltung zu bringen: «Viele Lehrstrategien haben einen bedeutenden Einfluss auf das Lernen der Schüler/innen. (...) Einmal mehr ist indessen offensichtlich, dass es die Unterschiede bei den Lehrpersonen sind, die den Unterschied im Lernen der Schüler/innen ausmachen. Hausaufgaben z.B., an denen die Lehrperson nicht auch aktiv beteiligt ist, tragen nicht zum Lernen der Schüler/innen bei, und gleicherweise hat der Gebrauch von Technologien keine besonderen Effekte auf den Lernerfolg, wenn die Lehrperson nicht beteiligt ist. Mit diesem mangelnden Engagement hängen auch die geringeren Effekte vieler Interventionen zusammen, wenn sie Teil von Schulreformen sind. Viele dieser Reformen sind «top down»-Innovationen, was bedeuten kann, dass Lehrpersonen gar nicht überprüfen, ob diese Reformen für sie funktionieren oder nicht. Wichtig wäre, dass die Lehrpersonen sich zu erfolgreichen Lehrstrategien bekennen und neu erlernen, wie manche dieser Strategien anzuwenden sind» (Hattie 2009, S.236).

Wirkung nicht erzwingen, sondern ermöglichen

Dennoch muss eingeschränkt werden, dass professionelles Handeln von Lehrpersonen nicht «sicher» wirkt, sondern nur die Wahrscheinlichkeit günstiger Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler erhöht; denn letztlich sind diese freie Menschen, die das Lernen auch verweigern können, wenn sie dies wollen. Gründliche Lernprozesse können selten erzwungen werden – sie sollen ermöglicht werden, mit optimalen Bedingungen, mit sorgfältiger Unterstützung, mit professionellen Settings, mit verbindlichem Engagement. So können gerade fachlich engagierte Lehrpersonen keinen Lernerfolg garantieren ohne die Mitwirkung der Lernenden. Das Dilemma der Lehrperson lautet: Sie muss sich darauf verlassen, dass die Schülerinnen und Schüler lernen *wollen* (Woolfolk 2008, S. 440).

Dieses Dilemma von Vermitteln und Geschehenlassen hat indessen an Schärfe verloren, seit weitgehend akzeptiert ist, dass in der Schule schwergewichtig Strategien im Umgang mit Wissen zu erwerben

ben sind, und die reine Wissensvermittlung nicht mehr dominieren sollte. Hattie (2009) sieht dieses Dilemma mindestens teilweise aufgehoben, wenn Lehrpersonen den Akzent auf Strategiewissen legen: «Nicht Wissen und Konzepte sind entscheidend, sondern der *Aufbau* des Wissens und der Konzepte» (Hattie 2009, S.239).

Solche Widersprüchlichkeiten und Dilemmata machen den Lehrberuf komplexer und unberechenbarer und weniger planbar als manch andere Berufe. Komplexität darf aber keine Ausrede für ein «Anything goes» sein, mit dem das gesicherte professionelle Wissen immer wieder relativiert wird. Dass der Lehrberuf von Komplexität und Dilemmata geprägt ist, heisst nicht, dass es kein klares Professionswissen gibt. Wie in den meisten Berufen – Arzt, Automechaniker/in, Hebamme, Koch usw. – kann benannt werden, was eindeutig falsch bzw. nicht professionell ist, und wie es besser zu machen ist. Wie in allen Berufen gibt es im Lehrberuf da und dort unterschiedliche Auffassungen, doch sie sollen professionell diskutiert werden. Manchmal bleiben Differenzen bestehen, doch wenn empirische Evidenz vorliegt, werden sich die Professionals den Argumenten beugen. Nicht selten werden lange diskutierte Fragen auch ziemlich abschliessend geklärt, womit sich die Komplexität, die aus Nicht-Wissen erwächst, reduziert. Um ein Beispiel zu nennen: Die über Jahrzehnte geführte Debatte, inwieweit es Lehrpersonen überhaupt noch braucht, oder ob sie durch Technologien oder autonome Lernende zu ersetzen sind, ist abschliessend beantwortet: Die professionelle Lehrperson ist unersetzbar

Professionalität ist lernbar

Der hier skizzierte Zugang zu einem *professionellen Berufsverständnis* – alles tun, um die erwünschten Wirkungen zu erzielen – ist einleuchtend, und vor allem: Er ist lernbar. Die Ausbildungen zum Lehrberuf bauen darauf, dass die Studierenden ein Instrumentarium zur Bewältigung beruflicher Aufgaben aufbauen. Diese geistigen Werkzeuge für den Berufsalltag heissen

«Kompetenzen»: Fachliche, fachdidaktische, personale, soziale Kompetenzen – und vor allem die adaptive Kompetenz: Adaptivität ist die Fähigkeit der Anpassung an veränderte Situationen. Über *Adaptivität* verfügt, wer sein professionelles Wissen an die momentanen, immer wieder andersartigen Umstände anpassen kann; wer fähig und bereit ist, die einzelnen Situationen als einmalige Lernchancen produktiv zu nutzen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Beck et al., 2008). Allerdings ist Adaptivität nicht «billig» zu haben, denn sie erfordert den Abschied von starren Verfahren, von ewiggleichen Routinen, von rituellen

Abläufen und sinnentleerten Gewohnheiten; sie baut zwar auf dem breiten professionellen Wissen einer Lehrperson auf, erfordert aber eine Neu-Beurteilung jeder unterrichtlichen Situation – und die Bereitschaft, neue Ansätze auszuprobieren und Unbrauchbares über Bord zu werfen.

Überzeugungen und berufsethische Haltungen

Der Aufbau von lernbaren Kompetenzen ist ein Ausgangspunkt, nicht das Ziel einer beruflichen Entwicklung. Reflektierte Erfahrung, professionelles Wissen und stabile Kompetenzen sind gewissermassen die Grundlage für berufliche Überzeugungen und berufsethische Haltungen. Diese sind zu Beginn einer Berufskarriere intuitiv angelegt. Sie sind nicht lehrbar, sie können weder angelesen noch herbeidiskutiert werden; erst im Lauf einer Berufsbiographie entwickeln Lehrpersonen – wenn sie denn wirklich professionell sind – ein Gespür für das Gute und das Richtige.

Literatur

- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T. et al. (2008). Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469 – 520
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 47-69.
- OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OECD.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. American Economic Review, 94 (2), pp. 247-52.
- Sanders W. & J. Rivers (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Research Progress Report, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, Tennessee.
- Woolfolk, A. (2008). Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

3.3 Spezifische Anforderungen im Lehrerberuf durch Antinomien

Julia Košinár

Dieser Text basiert auf einem Ausschnitt aus Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.

Die grundlegenden beruflichen Aufgaben und Anforderungen von Lehrpersonen werden aus strukturtheoretischer Sicht als in sich widersprüchlich dargestellt (vgl. Terhart 2011: 206). Das bedeutet, dass das Handeln einer Lehrperson immer im Spannungsfeld zwischen zwei Polen, sogenannten Antinomien, verläuft. Hauptsächlich ist es ihre Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft, aus der potenzielle „Handlungsdilemmata“ entstehen können.

Werner Helsper beschreibt diese Spannungsfelder entlang von fünf „konstitutionellen Antinomien des Lehrerhandelns“ (Helsper 1996: 530ff.), die von verschiedenen Autor/innen übernommen und teilweise noch ergänzt wurden. Im Folgenden werden diese Antinomien benannt und definiert.

1. **Distanz versus Nähe:** Die Nähe zu den Schülerinnen und Schülern, die Lehrpersonen durch ihre Zuneigung oder durch eine gut entwickelte Beziehungsstruktur herstellen, erfährt aufgrund einer schulischen Selektionsorientierung seine Antinomie. Diese wird umso spannungsreicher, je mehr das Ideal von Nähe zu den Schülerinnen und Schülern (in der Schule, im Kollegium) propagiert wird (vgl. Helsper 1996: 531) oder die Lehrperson eine „quasi-freundschaftliche Beziehung“ aufzubauen versucht, gleichzeitig aber als Selektionsexpertin tätig werden muss.
2. **Subsumption versus Rekonstruktion:** Die Spezifik des Einzelfalls (der einzelnen Schülerinnen und Schüler) lässt sich keiner Regel unterwerfen und es existieren keine Kausalketten, die die Absicht, mit der eine Lehrperson ihren Unterricht gestaltet oder agiert, mit einem bestimmten (Lern-)Erfolg krönen (vgl. Kapitel "Lehrerhandeln zwischen Ungewissheit und Planbarkeit" im Reader). Es bedarf immer einer „fallrekonstruktiven Komponente“, also der Bemühung der Lehrperson, das einzelne Kind in seiner Individualität zu erfassen. Es erfordert eine hohe Reflexionsleistung, dies zu realisieren. Zugleich muss sie „im Lichte des allgemeinen Regelwerks der Schule und der Lehrarbeit“ ihre Aufgabe bewältigen. Lehrpersonen befinden sich damit in der „antinomischen Spannung von Handlungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Helsper 1996: 533).

Einheit versus Differenz: Auch wenn die formale Gleichberechtigung aller Schüler/innen geboten ist, müssen „individuelle Lagen Berücksichtigung finden“ (Terhart 2011: 206). Die Forderung nach

einer einheitlichen Behandlung kann somit vor dem Anspruch von Differenzierung gar nicht erfüllt werden. Differenzierung und die Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zieht eine unterschiedliche Behandlung mit sich, die es für die Lehrpersonen auszubalancieren gilt.

3. **Organisation versus Interaktion / Kommunikation:** Der Wunsch der Pädagoginnen und Pädagogen nach autonom gestalteten Interaktionsräumen ist in den organisationalen Strukturen der Schule mit ihren abstrakten Zeit-, Raum- und Verfahrensregelungen schwer einlösbar. Wenngleich der „Bezug auf standardisierte Routinen [...] scheinbar entlastende Gewissheit und regelhafte Bestimmtheit“ (Helsper 1996: 535) bieten kann, ist der Grad zu einer routinierten Erstarrung im eigenen pädagogischen Handeln und Entscheiden jedoch eng. Lehrpersonen begegnen damit der Anforderung, die „administrativen Regel-Zwänge des Schulapparates und die lebendige Interaktion zwischen allen Beteiligten [...] aufeinander“ zu beziehen (Terhart 2011: 206).
4. **Heteronomie versus Autonomie:** Der Erziehungsauftrag von Lehrpersonen liegt in der Forderung der Autonomie der Schülerinnen und Schüler. Dass dies jedoch in einer Institution herausgebildet wird, in die sie qua Schulpflicht gehen müssen, ist eine Grundparadoxie, die sich in der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Terhart 2011: 206) pointiert beschreiben lässt.

Diese fünf Antinomien verdeutlichen die strukturellen Bedingungen, die das Lehrerhandeln bestimmen und täglich Entscheidungen von Lehrpersonen beeinflussen. Aus diesen Spannungsfeldern resultieren Schwierigkeiten für die Bildung eines funktionierenden Arbeitsbündnisses, verstanden als „soziales Arrangement“ (Helsper/Hummrich 2008: 59) zwischen Lehrperson und Schüler/innen. Für die Gestaltung eines dyadischen Arbeitsbündnisses (zwischen Lehrperson und einzelnen Schüler/innen) oder des Klassen-Arbeitsbündnisses sind ein aktives Zusammenwirken, Ko-Konstruktion und substanzielle Partizipation zwischen den Beteiligten notwendig. Schon die Schulpflicht ist nach Oevermann (1996) Grund dafür, dass ein Arbeitsbündnis, das nicht auf der Freiwilligkeit der Anwesenheit aller Akteure basiert, scheitern muss. Hieran schliesst sich die Frage nach den psychisch-emotionalen Auswirkungen, die das Ausbalancieren

von Antinomien auf die Person der Lehrkraft haben und inwiefern sie unter diesen Bedingungen noch authentisch handeln kann, an.

Ein möglicher Ausweg aus diesem Dilemma liegt in der „Fähigkeit zur situierten Kreativität und schöpferischen Intuition, die ja bei der Begleitung geistig-anregender Lernprozesse allemal gefordert ist“ (Combe/Paseka 2012). Diese Fähigkeit hilft Lehrpersonen, ihren eigenen, für sie stimmigen Weg, mit den Schülerinnen und Schülern innerhalb der genannten institutionellen Bedingungen und Vorgaben (Selektionsauftrag) zu finden.

Literatur

- Combe, Arno; Paseka, Angelika (2012): Und sie bewegt sich doch? Gedanken zu Brückenschlägen in der aktuellen Professions- und Kompetenzdebatte. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2), S. 91–108.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–569.
- Helsper, Werner; Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu - Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Georg Breidenstein und Fritz Schütze (Hg.): *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung*, 43-72. 1. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.
- Terhart, Ewald (2011): *Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen*. In: Werner Helsper und Rudolf Tippelt (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft), S. 202–224.

3.4 Lehrerhandeln zwischen Ungewissheit und Planbarkeit

Julia Košinár

Dieser Text basiert auf einem gekürzten und veränderten Ausschnitt aus Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen: Barbara Budrich.

Der Alltag des Lehrerhandelns ist von Ungewissheit durchzogen, und das, obwohl er geprägt zu sein scheint von Routinen und täglich Wiederkehrendem (vgl. Helsper 2003: 142). Das bedeutet: Pädagogische Handlung ist weder reglementierbar noch standardisierbar. Obwohl erfahrene Lehrpersonen bestimmte organisatorische Strukturen sowie Rituale mit der Klasse etablieren, bleibt immer noch eine Vielfalt offener Möglichkeiten, wie die Lektion tatsächlich abläuft und wie sich der Unterrichtstag entwickelt.

Auch wenn Lehrpersonen in der Ausbildung sich Handlungs- und Orientierungssicherheit wünschen, müssen sie sich darauf einstellen, dass zu unterrichten bedeutet, wahrnehmungsfähig, spontan, flexibel und kompromissfähig zu sein. Thomas Kurtz (2009) beschreibt diese Unsicherheit im Handeln als ein Merkmal von Professionen allgemein, denn, je anspruchsvoller und hochqualifizierter die Tätigkeit ist, desto eher ist ein Scheitern oder eine Fehlentscheidung möglich. Auch Werner Helsper bestätigt, dass „Ungewissheitshorizonte“ und Spannungen „im Strukturtypus Profession“ (Helsper 2007: 570) auf bestimmte Anforderungsverhältnisse hinweisen, wie sie auch bei Ärzten oder Juristen vorkommen.

Die Frage der Ungewissheit wird im pädagogischen Kontext entlang der Begriffe Kontingenz, Unwägbarkeit oder Unplanbarkeit kontrovers diskutiert. Aus strukturtheoretischer Sicht wird darin der Lehrerberuf in den Grundfragen seines „professionellen Selbstverständnisses, des pädagogischen Handelns und seiner Wirkungen“ berührt (Helsper/Hörster/Kade 2003: 7). Auch in kompetenztheoretischen Ansätzen wird von „doppelter Unsicherheit“, „doppelter Kontingenz“ (Baumert/Kunter 2006: 477) oder von „Unplanbarkeit“ (Tenorth 2006: 587) gesprochen. An späterer Stelle wird das unterschiedliche Verständnis in den beiden Ansätzen noch einmal deutlich gemacht.

Unterricht als lebendiges Interaktionssystem

Unterricht und Unterrichtskonstellationen sind komplex. Unterrichtsstunden lassen sich zwar inhaltlich und methodisch planen, sowie gedanklich organisatorisch vorwegnehmen. Der tatsächliche Verlauf kann aber durchaus eine Diskrepanz zur Planung aufweisen (vgl. Kurtz 2009: 47), woraufhin die Lehrperson flexibel und spontan handeln muss. Risikohaft bleibt laut Arno Combe dabei, dass es keine Garantie dafür gibt, dass „ausgerechnet Passendes oder Anschlussfähiges

eintritt“ (Combe 2013: 160). Unterricht ist ein Interaktionssystem, in dem die Planung nur einen Faktor der Gestaltung darstellt, welche erst „in der Situation mit Leben gefüllt wird“ (Kurtz 2009: 48). Den Situationsverlauf bestimmen allein durch ihr Anwesend-Sein und ihr Verhalten alle an der Interaktion Beteiligten, was Schulunterricht in einem gewissen Masse zu einem „zufallsabhängigen System“ (ebd.) macht. Unterricht unterliegt also einem dynamischen Interaktionsprozess, dessen Ausgang offen ist.

Die Verborgenheit von Lernprozessen

Eine weitere Begrenzung der (Vor-)Bestimmbarkeit von Unterricht liegt auf der Kommunikationsebene und wird von Kurtz als „Verstehensdefizit“ (Kurtz 2009: 48) bezeichnet. Lehrkräfte können aufgrund des (körpersprachlichen) Verhaltens der Schüler/innen zwar deuten, ob diese aufmerksam und interessiert sind, abgelenkt oder verwirrt, aber sie können keine Gedankenprozesse verfolgen. Selbst unter dem Einsatz von Methoden mit hoher Schülerelbsttätigkeit, die eine gewisse Transparenz ermöglichen, kann die Lehrperson immer nur über Eigenbeiträge der Schüler/innen wissen, welche Lernprozesse vollzogen wurden und welches Verständnis vom Gegenstand vorliegt (vgl. Meyer 2000). Da Lehrpersonen in der Regel mit einer grossen Gruppe interagieren, ist es ihnen schwer möglich, immer mit jedem einzelnen Kind in eine intensivere Kommunikation zu treten, die zumindest übermitteln könnte, was auf der Bewusstseinssebene passiert. Damit liegt ein weiterer Kontingenzaspekt in der Ungewissheit über Lernprozesse.

Umgang mit Ungewissheit als hohe Anforderung im Lehrerberuf

Ungewissheit und Unplanbarkeit im pädagogischen Handeln erfordern von Lehrkräften „sich auf den Umgang mit Unsicherheit [...] einzustellen“ (Kurtz 2009: 50). Dies ist als wichtiger Prozess in der Entwicklung eines professionellen pädagogischen Selbstverständnisses zu betrachten. Hier ist bereits die Lehrerbildung gefordert. Studierende sollten den Sinn und Nutzen einer lang-, mittel- und kurzfristigen Unterrichtsplanung und verschiedener Lehr-Lernformen kennen und mit dem Ziel ihrer eigenen professionellen Entwicklung auch umsetzen. Sie sollten aber ebenso über die Grenzen von Planungssicherheit aufgeklärt werden, damit sie eine entsprechende

Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit sowie die Bereitschaft, Kontingenz auszubalancieren, entwickeln können.

Erfahrene Lehrpersonen greifen auf ausreichendes Erfahrungswissen und Routinen zurück und entscheiden umso intuitiver, je schneller die Situation es von ihnen erfordert. Sie haben demnach gelernt, mit diesem Unsicherheitspotenzial umzugehen (vgl. ebd.). Das bedeutet nicht, dass sie ohne fachdidaktisches und pädagogisches Wissen auskommen, sondern dass sie ihr Erfahrungswissen nutzen. Im Unterschied dazu bedienen sich Novizen normalerweise eines regelgeleiteten Wissens und es fällt ihnen daher schwerer, sich spontan auf Ungeplantes einzulassen oder den Überblick über eine Situation zu bekommen – gerade, wenn sie so komplex ist wie der Unterricht.

Zusammenfassend begründet sich aus strukturtheoretischer Sicht Ungewissheit darin, dass Lehrerhandeln

1. kein technisches, standardisiertes Handeln ist und sich damit einem vorhersagbaren Verlauf entzieht,
2. ein interaktives Handeln ist, das die Ausbalancierung eines Arbeitsbündnisses mit den einzelnen Schülern und Schülerinnen wie auch mit der gesamten Lerngruppe (sowie durchaus auch den Eltern) erforderlich macht,
3. Bildungsprozesse nur kommunikativ anregen, aber nicht direkt steuern kann, da Lernen ein individueller Prozess ist (vgl. Carle 1995). Das bedeutet, dass die Lehrperson nicht sicher sein kann, wie viel von dem Unterrichtsgegenstand die Schüler und Schülerinnen aufnehmen und wie viel davon nachhaltig relevant wird.

Versuche einer Schliessung von Ungewissheit durch Kompetenzen

Der hier beschriebenen Ungewissheitsproblematik folgen auch Vertreter des kompetenztheoretischen Ansatzes, wenn sie auf die Differenz zwischen Vermittlung und dem Lernerfolg der Schüler und Schülerinnen hinweisen, wobei „kein direkter Weg zum erfolgreichen Lernen“ (Baumert/Kunter 2006: 476) führt. Der Prozess des Lernens muss vom Schüler bzw. von der Schülerin selbst vollzogen werden, findet zugleich aber auch „situiert und kontextualisiert“ (ebd.: 477) statt. Dass unterrichtliche Lerngelegenheiten zudem immer „das Ergebnis sozialer Konstruktion“ (ebd.) sind, als Zusammenspiel der Gruppe untereinander, weist auf eine „doppelte Kontingenz“ hin.

Allerdings liesse sich, laut Jürgen Baumert und Mareike Kunter, hieraus kein Technologiedefizit ableiten. Handlungswissen, so die Autoren, sei schliesslich für erfahrene Lehrpersonen in Form von „Skripten“ (Baumert/Kunter 2011: 15) verfügbar. Gemeint sind damit routinisierte Handlungsverläufe, die erfahrene Lehrpersonen quasi abrufen können, allgemeine Regeln

und Verläufe, die durch die zeitlichen und räumlichen Strukturen festgelegt werden. Die Beschreibung der für den Lehrerberuf relevanten Handlungskompetenzen setzt beim kompetenztheoretischen Ansatz am Unterricht bzw. seiner „Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung“ an (Baumert/Kunter 2006: 478). Aus ihrer Sicht ist Unterricht in der staatlichen Pflichtschule „institutionell vorstrukturiert“ und vollzieht sich im „Kontext sozialer Organisation“ (ebd.: 477). Hierin sehen die Autoren den vorgegebenen Rahmen, innerhalb dessen das Handeln und die Beziehungsstruktur ihren Platz einnehmen.

Damit sind von Seiten der Vertreter eines kompetenztheoretischen Ansatzes Hinweise auf die Möglichkeit der „Schliessung von Ungewissheit“ angesprochen, die sie mit Bezug auf vorhandene Kompetenzbereiche und Wissensbestände konkretisieren. Baumert und Kunter weisen auf das „breite, technologische Repertoire“ (ebd.) von Lehrern und Lehrerinnen, in Form von Kompetenzen und Wissensbeständen hin, das als Erfahrungswissen und Fallwissen im Unterricht abgerufen werden kann. Das „methodische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Repertoire von Lehrkräften“ kommt „sowohl in der längerfristigen Unterrichtsplanung als auch in der Inszenierung und Durchführung einer einzelnen Unterrichtsstunde“ zur Anwendung (ebd.). Auf dieser Grundlage wird es Lehrpersonen möglich, in der jeweiligen Situation beweglich genug zu sein. Die Kontingenzproblematik lässt sich aus Sicht der Autoren mithilfe ausreichender verfügbarer Kompetenzen systematisch schliessen.

Literatur

- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss und Michael Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29–53.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.
- Carle, Ursula (1995): „Mein Lehrplan sind die Kinder“. Eine Analyse der Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Combe, Arno (2013): Perspektiven der Unterrichtstheorie. Eine Diskussion neuerer Konzeptualisierungen von Unterricht. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU) (1), S. 159–174.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Werner Helsper, Reinhard Hörster und Jochen Kade (Hg.): Ungewissheit: Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velnrück, S. 142–161.

Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), S. 567–579.

Kurtz, Thomas (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Klaus Beck, Detlef Sembill, Reinhold Nickolaus und Regina Mulder (Hg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim und Basel: Beltz, S. 45–54.

Meyer, Meinert A. (2000): Interaktion und Professionalität. Lehrer und Schüler im Unterricht - Gemeinsame Gestaltung der Arbeit? In: Johannes Bastian, Werner Helsper, Sabine Reh und Carla Schelle (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske und Budrich, S. 125–143.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 580-597.

3.5 Entwicklungsaufgaben für den Lehrerinnen-/Lehrerberuf

Sabine Leineweber

Der folgende Text basiert auf einem Ausschnitt aus: Leineweber, Sabine (2017): Aus der Uni in die Kita – Berufseinstieg ohne Beruf. Anforderungen und deren Bearbeitung durch Elementarpädagoginnen und -pädagogen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Was Entwicklungsaufgaben sind und welche für den Lehrerinnen-/Lehrerberuf beschrieben wurden, wird im folgenden Text dargelegt.

Jede Berufsphase (z.B. Ausbildung, Berufseinstieg, Berufstätigkeit) weist je eigene Merkmale und Strukturen auf und hält spezifische Aufgaben bereit. Während des Studiums für den Lehrerinnen-/Lehrerberuf bieten Praktika die Möglichkeit, innerhalb eines zeitlich begrenzten Rahmens die Vielfalt beruflicher Anforderungen kennenzulernen, das eigene berufliche Handeln auszuprobieren und vielfältige Erfahrungen mit der Arbeit in einer Schulklasse, im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, im Austausch innerhalb eines Kollegiums etc. zu sammeln. In jedem Praktikum stellen sich unterschiedliche Anforderungen an Studierende, wobei jedoch noch nicht die gesamte Komplexität des Lehrerinnen-/Lehrerberufs erfasst werden kann (vgl. Keller-Schneider 2010).

Das Entstehen von Entwicklungsaufgaben

Berufliche Anforderungen lassen sich auf Grundlage des Entwicklungsaufgabenkonzepts (Havighurst 1948) identifizieren und bestimmten berufsbiografischen Phasen zuordnen (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2011). Mit dem Konzept wird davon ausgegangen, dass ein Mensch während seines gesamten Lebens kontinuierlich lernen und sich weiterentwickeln muss. Umwelt-, Lebens- und Arbeitsbedingungen ändern sich ständig und machen Bemühungen des Individuums, sich jeweils anzupassen, notwendig. Hieraus entstehen Entwicklungsaufgaben für den Menschen. Das Entwicklungsaufgaben-Konzept wurde von der Forschung zum Lehrerinnen-/Lehrerberuf aufgegriffen und ist dem berufsbiografischen Professionalisierungsansatz zuzuordnen. Mit diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass sich berufliche Professionalität im Verlauf der individuellen Entwicklung und vor dem Hintergrund beruflicher Erfahrung entwickelt (vgl. Beitrag „Professionalität im Lehrerberuf“ in diesem Reader).

Entwicklungsaufgaben entstehen also aus einem Zusammenspiel von **individuellen** und **gesellschaftlichen** Anteilen. Als *gesellschaftliche* Faktoren sind im Praktikum z.B. Kompetenzziele und Aufgaben zu verstehen, die sich am zu erwartenden Können einer (zukünftigen) Lehrperson orientieren, die also ‚von außen‘ (z.B. durch die Ausbildungsinstitution, die Praktikumschule, eine Praxislehrperson) an Studierende herangetragen werden. Als *individuelle* Aspekte des Entstehens von Entwicklungsaufgaben gelten z.B. die Persönlich-

keit eines Individuums, seine Ansprüche an sich selbst und das eigene berufliche Handeln, sowie seine Bereitschaft zum Umgang mit Anforderungen („Traue ich es mir schon zu, das neue Thema in der Klasse einzuführen oder überlasse ich das lieber der Praxislehrperson, der Tandempartnerin/dem Tandempartner?). Berufliche Entwicklungsaufgaben setzen sich also zusammen aus Anforderungen, die der Beruf bereithält, sowie eigenen Anforderungen, z.B. in Form von Erwartungen an sich selbst. Diese Faktoren wirken zusammen und fordern vom Individuum das Einlassen auf spezifische Lern- und Entwicklungsprozesse und somit die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Trautmann 2004, S. 23 f.).

Berufsbezogene Anforderungen (im Praktikum)

Bezogen auf das Berufsleben lassen sich Entwicklungsaufgaben als Bündel von berufs-(phasen-)spezifischen Anforderungen beschreiben. Berufliche Anforderungen werden allerdings nur dann als solche wahrgenommen und bearbeitet, wenn eine Person sie subjektiv für sich und die eigene berufliche Entwicklung für notwendig erachtet. (vgl. Hericks 2006, 60). Ihre erfolgreiche Bearbeitung wiederum bildet die Basis für weitere Entwicklungsaufgaben, die sich später stellen. Dabei werden sie als „unhintergebar“ (ebd.) definiert. Das bedeutet: Sie „müssen wahrgenommen und bearbeitet werden, wenn es zu einer Progression von Kompetenz und zu einer Stabilisierung von Identität kommen soll“ (ebd.).

Dem Konzept zufolge gibt es bestimmte berufliche Anforderungen, die eine angehende Lehrperson bearbeiten *muss*, wenn sie als Lehrperson erfolgreich sein will. Es wird davon ausgegangen, dass mit erfolgreicher Bewältigung beruflicher Entwicklungsaufgaben eine individuelle und professionelle berufsbezogene Weiterentwicklung entsteht (vgl. Košinár 2014, 78 ff.). Es käme also zu einer Stagnation in der beruflichen Entwicklung, wenn jene Anforderungen nicht bearbeitet würden.

Auch Anforderungen während der Praktika im Studium können als Entwicklungsaufgaben verstanden werden, die im beruflichen Werdegang zu bearbeiten sind. Dabei bearbeiten Studierende, wie oben deutlich wurde, Entwicklungsaufgaben individuell, d.h. zu verschiedenen Zeitpunkten und auf je unterschiedliche Art und Weise. Relevante Voraussetzung für die

eigene Weiterentwicklung ist es, berufliche Entwicklungsaufgaben zu erkennen, sie für sich als Anforderung zu identifizieren und sie als zu bewältigende Herausforderung anzunehmen (siehe unten). Das macht es erforderlich, sich aktiv mit den Anforderungen, die sich im Praktikum stellen, und mit der sozialen Umgebung (z.B. Praxislehrperson, Tandempartner/in, Schülerinnen und Schüler) auseinanderzusetzen und auszutauschen. Entwicklungsaufgaben können nicht wahrgenommen werden, wenn eine Person sich passiv zu ihrer Umgebung verhält („Das kann ich später immer noch lernen.“) oder es zu keiner Interaktion mit der sozialen Lebensumwelt kommt („Ich halte mich lieber noch ein bisschen im Hintergrund.“). Entwicklungsaufgaben stellen ein Individuum dabei vor Schwierigkeiten, denen es vorher noch nicht begegnet ist. Für die Bearbeitung hat eine Person dementsprechend noch keine Lösung parat. Die Herausforderung kann sich für den/die Einzelne also als sehr hoch darstellen. Nur in der aktiven Bearbeitung bzw. Lösung jedoch liegt jedoch das Potenzial für die Weiterentwicklung des Menschen (vgl. Gruschka 1985, 46).

Kanonmodell für den Lehrerinnen-/Lehrerberuf

Für den Berufseinstieg von Lehrpersonen legten Keller-Schneider und Hericks (2011) ein Kanonmodell von vier Entwicklungsaufgaben vor, in denen sich die Anforderungen des Lehrerinnen-/Lehrerberufs bündeln. Diese sind: *Rollenfindung*, *Vermittlung*, *Anerkennung*, *Kooperation* (s. Abb. 1). Forschungen zu Entwicklungsaufgaben im Studium haben gezeigt, dass ebenfalls diese vier Entwicklungsaufgaben bereits im Praktikum relevant sind.

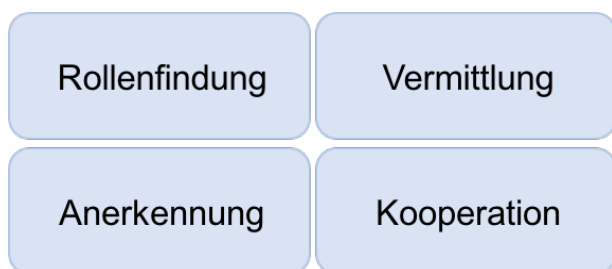


Abb. 1: Kanonmodell der Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider & Hericks 2011)

Die Entwicklungsaufgaben werden im Folgenden kurz skizziert (nach Ausführungen in: Hericks 2006, Keller-Schneider 2010, Keller-Schneider & Hericks 2011):

Rollenfindung: In diesen Bereich fallen Anforderungen, die mit dem Einnehmen einer professionellen Rolle als Lehrperson einhergehen. Dazu zählt es auch, Widersprüche zwischen der Berufsrolle und sich als Person auszubalancieren. Es geht in diesem Bereich auch darum, die eigenen Ressourcen einzuschätzen, mit den eigenen Ansprüchen und Qualitätsvorstellungen umzugehen und auch die Ansprüche der weiteren

Akteur/innen in das berufliche Handeln als (angehende) Lehrperson einzubeziehen. Zu den Anforderungen dieser Entwicklungsaufgabe zählt darüber hinaus eine angemessene Balance herzustellen zwischen Nähe und Distanz zu den Schülerinnen und Schülern.

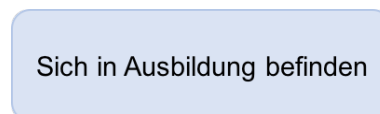
Vermittlung: Hier geht es um unterrichtliche Aspekte, nämlich um Anforderungen der Vermittlung fachlicher Inhalte an die Schülerinnen und Schüler. (Angehende) Lehrpersonen müssen lernen, die Schülerinnen und Schüler als individuelle, heterogene Lernende wahrzunehmen und den Unterrichtsgegenstand an deren jeweilige Lernentwicklung anzupassen. In diesem Bereich fällt auch der Umgang mit Beurteilung.

Anerkennung: Mit dieser Entwicklungsaufgabe werden Anforderungen beschrieben, die sich auf die Führung der Klasse als Ganzes sowie den Umgang mit der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler beziehen. Es geht um die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeit, sowie die Ausbildung ihrer fachlichen und sozialen Kompetenzen. Auch die Schaffung eines wertschätzenden Klimas in der Gesamtgruppe fällt in diesen Anforderungsbereich.

Kooperation: Im Bereich der *Kooperation* rückt die Institution Schule als Rahmen der Lehrpersonentätigkeit in den Fokus. (Angehende) Lehrpersonen müssen sich innerhalb der Institution Schule verorten, sich in das Kollegium integrieren und mit verschiedenen Akteurinnen/Akteuren, z.B. Heilpädagog/innen, Eltern, kooperieren. Auch Aspekte der Schulentwicklung zählen zu dieser Entwicklungsaufgabe.

Sich in Ausbildung befinden

Wie bereits erwähnt, bestätigen Forschungen zum Studium, dass auch Studierende in den Praktika Anforderungen in diesen vier Entwicklungsaufgaben begegnen. Darüber hinaus kommt eine zusätzliche, 5. Entwicklungsaufgabe hinzu: *Sich in Ausbildung befinden*.



Hierunter fallen Anforderungen, die mit der spezifischen Situation des ‚In-Ausbildung-Seins‘ einhergehen. Dabei geht es z.B. um die Neu-Orientierung am jeweiligen Praxisplatz (räumlich, inhaltlich, personal) oder auch den Umgang mit der asymmetrischen Beziehung zur Praxislehrperson (einerseits ein Austausch auf ‚Augenhöhe‘, andererseits eine hierarchische Beziehung zwischen Lehrperson und ‚Praktikant/in‘). Auch Anforderungen, die das Einfügen in eine Ausbildungsstruktur bedingen spielen hier eine Rolle. Ebenso zählt der Umgang mit Einschränkungen in der eigenen Handlungsmöglichkeit zu diesem Bereich (z.B. der Umgang damit, ‚fremde‘ Regeln zu übernehmen, die

man im Klassenraum selbst lieber anders gestalten würde, oder ähnliches).

Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben

Die Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen bilden das Spektrum der gesamten Anforderungen im Lehren/-Lehrerberuf ab. Die Bewältigung berufsbezogener Anforderungen erfolgt in einem ersten Schritt über die Einschätzung der subjektiven Bedeutsamkeit (Relevanz) sowie der Bewältigbarkeit der jeweiligen Anforderungen. Das bedeutet:

1. Relevanz: Ist die Bearbeitung einer beruflichen Anforderung für mich von Bedeutung? (Bin ich der Meinung, als angehende Lehrperson muss ich diese Anforderung bewältigen? Oder ist z.B. jemand anderes zuständig? Oder glaube ich, diese Anforderung muss ich als Lehrperson gar nicht bearbeiten?)
2. Bewältigbarkeit: Bin ich in der Lage, die Anforderungen, die ich für bedeutsam halte, zu bearbeiten? Traue ich es mir zu? Habe ich die Möglichkeiten, die fachlichen und sozialen Ressourcen, Zugang zu Wissen, Fachliteratur, Beratung, Unterstützung,...?

Wie Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden können, welche Konsequenzen die subjektive Einschätzung in den beiden Punkten hat, auf welche Art und Weise der berufliche Professionalisierungsprozess abläuft/ablaufen kann und welche Kontextfaktoren

eine Rolle spielen, wird im nachfolgenden Beitrag dargelegt (Kap. 3.6).

Literatur

- Gruschka, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Havighurst, R. J. (1972): Developmental Tasks and Education. New York and London: Longman. (Third Edition; ausgewiesen als Reprint der Ausgabe v. 1948)
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster u.a.: Waxmann.
- Keller-Schneider, M.; Hericks, U. (2011): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 296-313.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Trautmann, Matthias (Hrsg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS.

3.6 Professionalisierungsprozesse durch die Bearbeitung von Anforderungen und das Lösen von Erfahrungskrisen

Julia Košinár

Der folgende Beitrag befindet sich auch in der „Broschüre Persönliches Entwicklungsportfolio“, Berufspraktische Studien IP, PH FHNW; August 2017, Anhang 1.

Was bedeutet es, sich professionell zu entwickeln? Wie kann man sich einen solchen Prozess vorstellen? Bisher liegen in der Literatur nur wenige Modelle vor, die die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen versuchen abzubilden. Das liegt

1. an der Komplexität des Prozesses, denn es wirken individuelle Voraussetzungen (z.B. Kompetenzen, Ressourcen, Persönlichkeit) einerseits, aber auch der jeweilige Kontext (Schule, Ausbildungsinstitutionen, privates Umfeld) mit allen beteiligten Akteuren (Schülerinnen und Schüler, Praxislehrpersonen, Dozierende) ein.

2. Sind Entwicklungsprozesse schwer zu fassen und werden auch für die Person selbst oft erst rückblickend erkennbar. Beim Lernprozess geht es nicht um einen reinen Wissenserwerb, sondern um Verstehensprozesse, die mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen verknüpft werden. Bei lehrberuflichen Kompetenzen kommt zudem noch die Handlungsebene hinzu. Etwas zu wissen oder etwas neu verstanden zu haben, bedeutet nicht, dass man das neue Wissen auch gleich umsetzen kann.

3. Brauchen Lernprozesse einen Anstoss, z.B. die Motivation, etwas Neues zu erfahren, Gewohntes zu verlassen oder eine Problemsituation, die es erfordert, das bisherige Vorgehen zu überdenken und ein neues Handlungsrepertoire zu entwickeln. Es müssen also individuelle Entwicklungsziele und -notwendigkeiten vorliegen. Dies gilt für alle Situationen im Leben. Hier fokussieren wir aber auf die professionelle Entwicklung mit dem Berufsziel Lehrperson.

Das Konzept des Erfahrungslernens (Košinár 2014, 101) bietet hierfür ein theoretisches Konzept an, das in verschiedenen Untersuchungen bereits auf Entwicklungsprozesse im Lehrberuf angewendet wurde (Combe 2010). Es konnten Phasen und Schritte ausgemacht werden, die helfen können, den eigenen Entwicklungsprozess zu rekonstruieren und zu reflektieren. An dieser Stelle soll das Modell nur so ausführlich erklärt werden, dass studentische Erfahrungen an das Modell angelegt und für die Reflexionsberichte zugrunde gelegt werden können. Dabei ist bitte zu beachten, dass Modelle immer nur eine heuristische Grundlage (Arbeitsgrundlage) bieten und dass sich Gegebenheiten und individuelle Erfahrungen davon auch unterscheiden oder nur bestimmte Aspekte

umfassen können. Dennoch betont Combe (2015), dass nur beim Durchlaufen der aufgeführten Prozessstruktur des Erfahrungslernens, es auch zu einer wirklichen Veränderung des Bisherigen kommen kann.

Ausgangspunkt für einen Lernprozess ist gemäss dem Modell eine **Irritation**, die durchaus auch krisenhaft sein kann. Auslöser hierfür ist eine **Anforderung**, die aus dem Unterricht heraus oder durch einen Auftrag von der Praxislehrperson entstehen kann, für deren Bearbeitung das bisherige Handlungsrepertoire nicht mehr ausreicht. Er erfolgt nun eine Bewertung der Anforderung:

a) Ist sie relevant? Ist es wichtig (für mich), mich damit aktuell zu befassen? Brauche ich das (neue) Handlungswissen für meinen Beruf?

b) Ist sie (für mich) bewältigbar? Welche Ressourcen (eigene Kompetenzen, Unterstützungssysteme) stehen mir zur Verfügung? Traue ich mir zu, die Anforderung erfolgreich zu bewältigen?

Vor diesem Hintergrund der (oft intuitiven) Bewertung entscheidet sich, ob die Anforderung angenommen und bearbeitet wird oder nicht. Bei einer Nichtannahme spricht man von einem **Widerstand** (Vermeidung). Es kann wichtig sein, sich gegen eine Bearbeitung zu entscheiden, wenn aktuell zu viele Anforderungen gleichzeitig zu bearbeiten sind und man Prioritäten setzen muss, da sonst eine Überforderung entstehen würde. Ein Widerstand kann aber auch durch Ignoranz der Notwendigkeit des Einlassens auf eine bestimmte Schwierigkeit entstehen. In dem Fall kann es nicht zu einer professionellen Entwicklung in dem anstehenden Bereich kommen.

Wird die Anforderung jedoch angenommen, wird sie als **Herausforderung** gedeutet. Es beginnt ein Prozess der **Lösungssuche**, die gedankenexperimentell (also in der Phantasie: Wie könnte ich es anders machen?) sein kann oder ein Ausprobieren von Handlungsalternativen bedeutet. Dabei rekurriert man auf vorangegangene Erfahrungen und antizipiert die zukünftige Situation. Dies sind so genannte Phantasietätigkeiten, in denen man die vorliegende Situation konstruiert und abgelaufene Erfahrungen rekonstruiert. Dies dient zum besseren Verständnis und zum Erkenntnisgewinn, um gute Handlungsalternativen zu entwickeln.

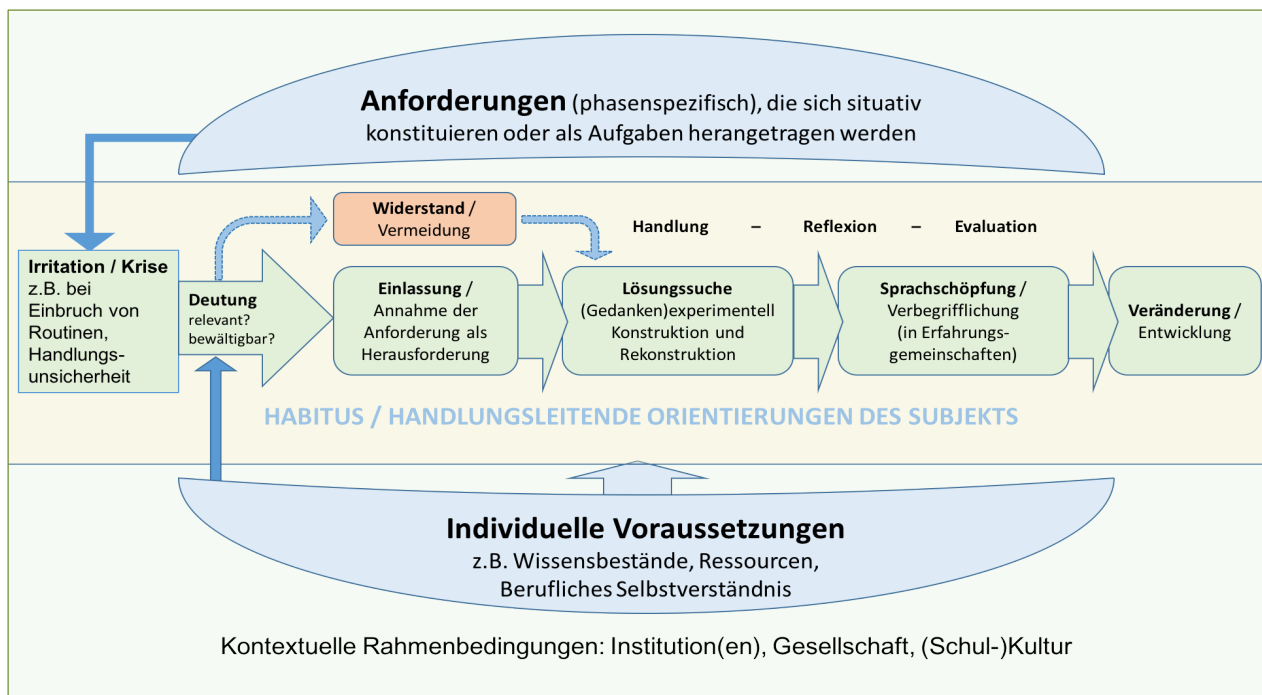


Abbildung 1: Heuristisches Modell der Prozessstruktur des Erfahrungslernens (Košinár 2014, 101)

Wenn eine neue Planung und Handlungsphase abgeschlossen ist, werden die neuen Erfahrungen reflektiert und evaluiert. In dieser Phase findet auch die **Sprachschöpfung oder Verbegrifflichung** der Erfahrung statt. Diese kann als innerer Monolog (z.B. schriftliche Reflexion) oder im Dialog in **Erfahrungsgemeinschaften** (mit der Praxislehrperson, dem/der Tandempartner/in, der Mentoratsperson) stattfinden. Auch schon bei der Planung von Lektionen im Co-Planning handelt es sich um einen komplexen Konstruktions- und Rekonstruktionsprozess. Bei der Planung wird die Erfahrung vergangener Lektionen einbezogen und der Verlauf wird sprachlich gefasst, evaluiert und die Möglichkeit der Verbesserung gedanklich antizipiert.

Wie im Modell im unteren Teil abgebildet wirken sowohl die **individuellen Voraussetzungen** als auch die **kontextuellen Rahmenbedingungen** (Institution(en), Gesellschaft, (Schul-)Kultur) auf das Erfahrungslernen ein. Je nach Schülerklientel, Schulstruktur und -kultur und Standort können sich die Anforderungen in den Berufspraktischen Studien unterscheiden. Aber auch die aktuelle private Situation, die Anerkennung oder Ablehnung des Berufsziels in der Familie, sowie die Selbsteinschätzung der eigenen Bewältigungsfähigkeit wirken auf die Form und die Fähigkeit der Anforderungsbearbeitung ein. Letzteres kann – hier sehr kurz gefasst – als **habituelle Struktur** gefasst werden.

Es ist für Lehrpersonen – auch mit Blick auf das Stresserleben, das schlimmstenfalls zur Erkrankung und zum Ausstieg aus dem Beruf führen kann – wichtig, ihren Umgang mit Anforderungen zu reflektieren und für sich zu erkennen, was sie stärkt, was sie schwächt, was sie sich zutrauen, wo sie noch ihren Entwicklungsbedarf sehen und welche Ressourcen sie einsetzen können.

4 Grundlagen der Unterrichtsplanung und -gestaltung

4.1 Unterricht planen lernen

Karin Manz und Stefan Schönenberger

Die Übungsplanung im Studium unterscheidet sich massgeblich von der alltäglichen Planung von Praktikerinnen und Praktikern im Schulalltag. Der Text legt dar, warum es sich lohnt, während des Studiums Zeit und Kraft in Übungsplanungen zu investieren. Er stellt einen Auszug aus dem Reader «Unterricht planen mit dem «Phasenmodell Unterrichtsplanung»: Einführung – Kontextualisierung – Erklärung» dar, welcher unter den Begleitmaterialien zu den Praktika auf dem Praxisportal abgelegt ist.

Warum sollen Studierende an einer Pädagogischen Hochschule lernen, Unterricht zu planen, wenn sie doch zehn bis zwölf Jahre Unterrichtserfahrungen haben? Wissen Studierende zu Beginn ihres Studiums aufgrund ihrer langjährigen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler nicht intuitiv, was (guter) Schulunterricht ist und was seine Planung, Vorbereitung und Durchführung alles beinhaltet? Die Planungen und der Unterricht der Studierenden in den Praktika zeigen, dass das eigene Erleben von Unterricht als Lernende in den wenigsten Fällen ausreicht, das Lernen von Kindern und Jugendlichen nachhaltig anzuregen. Während viele Studierende zu Beginn mit dem «richtigen Handeln» und ihrer Anerkennung als Lehrperson beschäftigt sind, geht es im Laufe des Studiums darum, eine auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler fokussierte Unterrichtsplanung einzuüben. Das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» bietet den Studierenden Hilfe, ihren Unterricht strukturiert und etappenweise zirkulär zu planen. Mit anderen Worten: Das «Phasenmodell Unterrichtsplanung» unterstützt die systematische *Übungsplanung* der Studierenden, den Unterricht von den Tiefenstrukturen und den zu erreichenden Kompetenzen her zu entwickeln. Von einem Phasenmodell profitieren jedoch nicht nur Novizinnen und Novizen. Auch Lehrerinnen und Lehrer, die in der Alltagsplanung längst zu Expertinnen und Experten geworden sind, können vom Modell Impulse erwarten. So wissen wir zum Beispiel aus Forschungsberichten, dass konkrete Zielüberlegungen bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung häufig zu kurz kommen (Zierer, Werner & Wernke, 2015, S. 394).

Warum ist es notwendig, dass sich Studierende mit der Unterrichtsplanung auseinandersetzen?

Zunächst ist es sinnvoll, sich die Funktionen der Unterrichtsplanung zu vergegenwärtigen. Eine Funktion besteht darin, Transparenz zu schaffen. Durch die Unterrichtsplanung können mit der Praxislehrperson einzelne Handlungsschritte besprochen oder den Schülerinnen und Schülern Unterrichtsziele bekannt gegeben werden. Mit der Transparenz ist die intersubjektive Kommunizierbarkeit verbunden, die das Zusammenarbeiten mit Peers, Heilpädagoginnen und -pädagogen, Klassenassistenten und weiteren Akteurinnen und Akteuren des Unterrichts ermöglicht. In

der Planung können Lehrerinnen und Lehrer auch alternative Lern- und Handlungsmöglichkeiten antizipieren, weil sie nicht unter unmittelbarem Handlungsdruck stehen wie im Schulzimmer. Sie treffen so optimierte Entscheidungen. Weiter können sich Studierende durch die Unterrichtsplanung kognitiv entlasten und werden dadurch fähig, sich auch auf andere Dinge im Unterricht (z. B. die soziale Interaktion) zu konzentrieren. Ebenso erhöht die Planung die Evaluierbarkeit komplexer Handlungssituationen. Denn ein reflexiver Blick auf die intendierten Lernprozesse am Ende des Unterrichts schärft die Perspektive auf das eigene Handeln (Weingarten, 2019, S. 18 f.). Neben diesen eher formalen Aspekten gibt es jedoch auch gewichtige inhaltliche Gründe für eine sorgfältige Planung. Es geht um Faktoren, die einen direkten Einfluss auf die Lehr-Lernprozesse haben:

- Novizinnen und Novizen tendieren dazu, Unterricht zunächst monoperspektivisch, eindimensional und von einem oberflächlichen Verständnis her zu planen. Sie gehen also zuerst von ihrem eigenen Blickwinkel aus und lernen erst nach und nach, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einzunehmen. Ebenso fokussieren Studierende zu Beginn ihrer Planungs- und Unterrichtstätigkeit verstärkt die Erarbeitungsphasen – und damit die Aufarbeitung der Inhalte. Lernziele, Methoden und die Ergebnissicherung fliessen kaum in die Überlegungen mit ein (Zierer, Werner & Wernke, 2015, S. 392).
- Ebenso gibt es Studien, die darauf hinweisen, dass Novizinnen und Novizen versuchen, durch akribische Planung und lehrpersonenzentrierten Unterricht die Kontrolle über den Unterricht zu behalten. Ein auf Wissensvermittlung angelegter, fragend-entwickelnder Unterricht mit zur Passivität verurteilten Schülerinnen und Schülern ist oft die Folge – und dies entgegen der Überzeugungen der Studierenden (Bullough, 1987, S. 246; Weingarten, 2019, S. 110).
- In vielen Planungen von Studierenden unterscheiden sich die Aktivitäten der Lernenden in Einführungs- und Vertiefungslektionen kaum. Angehende Lehrpersonen müssen nicht nur generell lernen, einzelne Lernaktivitäten für Schülerinnen und

Schüler zu planen, sondern die Aktivitäten der Lernenden auch auf die Funktion der verschiedenen Lernphasen abzustimmen (Bauer, Reinartz & Gehrmann, 2017, S. 85 f.).

Daraus lässt sich folgern: Es ist sinnvoll, die Planungskompetenzen mit einem Modell aufzubauen, welches die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler und deren systematischen Kompetenzaufbau in den Mittelpunkt stellt. Die konkrete Planung von Lernaufgaben und Unterrichtsmethoden auf der Basis eines Lernprozessmodells (wie bspw. PADUA, EAG, RITA) durchbricht den (oft unbeabsichtigten) Lehrpersonen-Zentrismus.

Im Begleittext «Unterricht planen mit dem «Phasenmodell Unterrichtsplanung»» (Manz & Schönenberger, 2020) werden einige Grundüberlegungen des «Phasenmodells Unterrichtsplanung» erläutert (vgl. Kapitel «Materialien und Ressourcen der Unterrichtsplanung im Überblick»). Es ist wichtig festzuhalten, dass es weder um eine lineare noch um eine akribische Planung geht, an der festgehalten werden soll. Die Intention einer Unterrichtsplanung ist nach unserem Verständnis, weder den Unterricht beherrschbar zu machen, noch die Unvorhersehbarkeit in den Griff zu bekommen. Vielmehr: Wer die Funktion der geplanten Unterrichtsphase kennt und weiss, welche Lernprozesse intendiert und welche Ergebnisse zu erwarten sind, wird sich im Unterricht adaptiv und flexibel verhalten können. Das an der PH FHNW entwickelte «Phasenmodell Unterrichtsplanung» versteht sich als Planungshilfe für eine systematische Übungsplanung der Studierenden.

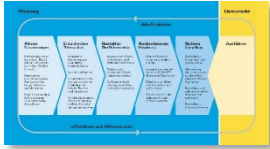

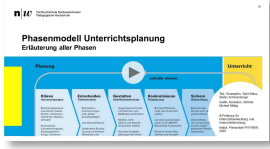

Literatur

- Bauer, T., Reinartz, A. & Gehrmann, A. (2017). Strukturierung von Unterricht im Rahmen der Stundenplanung von Lehramtsstudierenden. In S. Wernke & K. Zierer (Hrsg.), *Die Unterrichtsplanung: Ein in Vergessenheit geratener Kompetenzbereich?! (S. 77-90)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bullough, R. (1987). Planning and the First Year of Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 13(3), 231-250.
- Manz, K. & Schönenberger, S. (2020). *Unterricht planen mit dem «Phasenmodell Unterrichtsplanung». Einführung – Kontextualisierung – Erklärung*. Muttenz: FHNW.
- Weingarten, J. (2019). *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? Empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Münster: Waxmann.
- Zierer, K., Werner, J. & Wernke, S. (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells. *Die deutsche Schule*, 107(4), 375-395.

4.2 Materialien und Ressourcen der Unterrichtsplanung im Überblick

Stefan Schönenberger und Karin Manz

Drei Überlegungen begründen das «Phasenmodell Unterrichtsplanung»: 1. sind Lernprozesse vor Unterrichtsformen und Methoden zu planen, 2. ist die Sicherung der Lernergebnisse integraler Bestandteil der Planungsüberlegungen und 3. ermöglicht das Modell Zirkularität und Differenzierung in allen Phasen. Diese Überlegungen fließen in alle Materialien ein, die im Zusammenhang mit dem «Phasenmodell Unterrichtsplanung» entstanden sind. In dieser Übersicht werden die Art und Funktion der Ressourcen sowie der Zeitpunkt der Einführung dargestellt. Der Link zu allen Materialien findet sich auf dem Praxisportal.

Ressource	Funktion	Beschreibung	Zeitpunkt der Einführung
<hr/>			
<hr/>			
Phasenmodell Unterrichtsplanung			
	Systematisierung des Unterrichtsplanungsprozesses mit Fokus auf die Lernprozesse	Visuelle Darstellung der 5 Planungsphasen im idealtypischen Verlauf	Modul «Bildung und Unterricht 1» (EWBU1)
<hr/>			
Videotutorial Phasenmodell Unterrichtsplanung (Kurzversion)			
	Einführung in das Phasenmodell Unterrichtsplanung	Das Wichtigste in Kürze: Beschreibung der Leitprinzipien und Phasen des Modells	Basisseminar und Basispraktikum
<hr/>			
Videotutorial Phasenmodell Unterrichtsplanung (Langversion)			
	Einführung in das Phasenmodell Unterrichtsplanung	Erläuterung der Leitprinzipien und Phasen des Modells	Basisseminar und Basispraktikum
<hr/>			
Videotutorial Oberflächen- und Tiefenstrukturen			
	Einführung in das Konzept der Oberflächen- und Tiefenstrukturen	Erklärung des dem Phasenmodell zugrundeliegenden Konzept der Oberflächen- und Tiefenstrukturen	Basisseminar und Basispraktikum
<hr/>			

**Dossier «Phasenmodell
Unterrichtsplanung»**



Leitfragen zu allen Planungsphasen des Phasenmodells

Die Fragen zu jedem Abschnitt des Phasenmodells entwickeln eine Vorstellung der Planungsschritte und unterstützen die Planungstätigkeit

Basisseminar und Basispraktikum

Begleittext

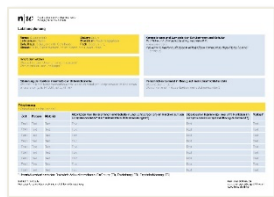


Begründung der Unterrichtsplanung als Studieninhalt, Erklärungen zum Phasenmodell und zu den Planungsformularen

Der Text begründet die Einübung der Unterrichtsplanung und erläutert und erklärt das Phasenmodell sowie die einzelnen Planungsformulare

Basisseminar und Basispraktikum

Planungsformular Lektion



Feinplanung

Das anpassbare und auf das Phasenmodell abgestimmte Planungsformular eignet sich für einzelne Sequenzen oder einzelne Lektionen

Basisseminar und Basispraktikum

Planungsformular Lektionsreihe

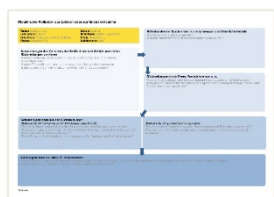


Verlaufsplanung

Das anpassbare und auf das Phasenmodell abgestimmte Planungsformular eignet sich für Grobplanungen über mehrere Lektionen

Partnerschul- und Fokusphase

Formular Didaktische Reflexion



Didaktische Reflexion

Die Hilfe zur Unterrichtsnachbesprechung fokussiert die Beobachtung – von der Sicht der Schülerinnen und Schüler über die Selbstbeobachtung bis zur Rückmeldung von Praxislehrpersonen und Peers –, um daraus weitere Ziele abzuleiten und weiter zu planen

Alle Praxisphasen

4.3 Wie verläuft ein Lernprozess – PADUA

Herbert Luthiger und Isabelle Hugener

Der folgende Text ist erschienen in PH Luzern (2016). Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens: Studienband Grundjahr-Mentorat 1. und 2. Semester (3. überarbeitete Auflage). Luzern: PH Luzern.

Der Begriff «Lernprozess» beinhaltet die Bedeutung des lateinischen Nomens «processus», also «Verlauf», sowie des Verbs «procedere», «vorwärtsschreiten» (Schüpbach, 2007). Doch wie kann man sich diesen Lernprozess vorstellen? Eine Möglichkeit schlägt der Lernpsychologe Hans Aebli vor. Aebli (2011) beschrieb im Rahmen seines Modells PADUA fünf Schritte eines vollständigen, verstehensorientierten Lernprozesses. Ziel dieses Modells ist es nicht, die Oberfläche von Unterricht als beobachtbare Abfolge von methodischen Lehrschritten festzuhalten, sondern die Grundfunktionen des kognitiven Aneignungsprozesses zu beschreiben, dem der Unterricht dienen soll (Reusser, 2009). «P» und «A» stehen dabei für «Problem» und «Aufbau» oder zusammengenommen für «Problemlösender Aufbau», «D» steht für «Durcharbeiten», «U» für «Üben und Wiederholen» und «A» für das «Anwenden» von aufgebauten Kompetenzen.

Problemlösender Aufbau

Idealerweise beginnen Lernprozesse ausgehend von einem als «lebendig empfundenen Problem» bzw. einer Frage, die möglichst aus dem Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler stammt, oder dadurch, dass die Lehrperson scheinbar gegebene Fakten fragwürdig erscheinen lässt. Fragen und Problemstellungen motivieren und bilden so den Motor von Lernprozessen. Dabei motiviert die Identifikation mit dem Problem, also das Problembewusstsein, die Schülerinnen und Schüler dazu, das Problem lösen zu wollen — in Aebli's Worten: «Ein Schüler, der von einem Problem durchdrungen ist, will etwas wissen. Wer ein Problem hat, ist zum Lernen motiviert» (Aebli, 2011, S. 293).

Grundsätzlich unterscheidet Aebli (2011, S. 279 ff.) drei Gruppen von Problemen:

1. Probleme mit Lücke

Unser Bild der Wirklichkeit weist Stellen auf, an denen wir nicht mehr weiterwissen oder an denen wir Zusammenhänge vermuten, die wir aber noch nicht klar sehen können.

- Viele Jugendliche wissen, dass es zur Gewinnung von elektrischem Strom aus Wasserkraft ein Kraftwerk braucht. Aber wie hängen Stausee, Turbinen und Generatoren mit der Stromverbraucherin und dem Stromverbraucher zusammen?
- Arbeit mit der Ortskarte: Wo soll die Umfahrungsstrasse gebaut werden, damit der Dorfkern vom Verkehr entlastet wird (ohne grössere Auswirkungen auf Naherholungsgebiete, Landwirtschaft, Tier- und Pflanzenwelt)?
- Warum ist das Entenweibchen unscheinbar braun, der Enterich hingegen bunt?

- Wenn ich ein Buch lese, spüre ich: Die Autorin deutet einen Zusammenhang an. Aber was meint sie genau?
- Mathematische Textaufgaben.
- Geometrische (Beweis-)Aufgaben, z. B.: Wie berechne ich die Fläche eines Parallelogramms?

2. Probleme mit Widerspruch

Verschiedene Aussagen über den gleichen Tatbestand widersprechen sich.

- Ein einzelnes Blatt Papier segelt langsam zu Boden. Wenn man das gleiche Blatt hingegen zerknüllt, fällt es viel schneller. Warum?
- Weshalb sinkt ein schwer beladenes Schiff nicht?
- Widersprüche und Gegensätze in politischen Argumentationen analysieren.

3. Probleme mit unnötiger Komplikation

Das Wesentliche muss vom Unwesentlichen geschieden werden.

- Verfassen eines Textes für die (Schüler-)Zeitung: Was muss erwähnt/weggelassen werden, damit der Text kurz, klar nachvollziehbar und motivierend ist?
- Arbeitsabläufe vereinfachen, effizienter machen.

Das Problembewusstsein muss erst erarbeitet werden, was vor allem dadurch geschieht, dass im Gespräch mit der Klasse beim Problem verweilt wird. Während dieser ersten Problemkonfrontation wird gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Zielvorstellung entwickelt, wobei kognitive Konflikte auftreten, welche zur Motivation beitragen. Durch die Lösung des Problems werden während der Aufbau-

phase Strukturen gebildet und miteinander verknüpft, was zu Verstehen führt. Der problemlösende Aufbau wird im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch vollzogen, weil dazu nach Aebli (2011) ein Wissen erforderlich ist, über das die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase noch nicht verfügen; es muss folglich erst entwickelt werden. Nach der aktuellen Auffassung von Lehren und Lernen soll der Aufbau von neuem Wissen auch eigenaktiv-entdeckend (vgl. Baustein «Entdeckendes Lernen»), allein, zu zweit oder in Gruppen erfolgen (Hugener, 2008). In allen Fällen ist die Lernbegleitung durch die Lehrperson jedoch wichtig. Zielführende Anregungen, Impulse und Fragen unterstützen die Schülerinnen und Schüler beim Aufbau der zu errichtenden Struktur, weil sie erst unzureichend darüber verfügen. Gute Fragen stellen ein didaktisches Mittel zur Steuerung des Problemlöseprozesses auf das Ziel hin dar, nämlich auf die Problemlösung und die damit verbundene Erarbeitung einer neuen Struktur, d. h. eines Handlungsaufbaus (z. B. Crawl, einen Weihnachtsstern falten), eines Begriffs (z. B. Treibhauseffekt, Tarnfarbe, Regeln und Verbote) oder einer Operation (z. B. Multiplikation, Formel zur Zinsberechnung). Der Aufbauprozess erfolgt idealerweise in verschiedenen Repräsentationsformen des Wissens, nämlich im handelnden Tun (enaktiv), in der bildhaften Anschauung (ikonisch) und im Zeichensystem, d. h. mittels Buchstaben oder Zahlen (symbolisch) (vgl. Baustein «Handelndes Lernen»).

Die Leitung durch die Lehrperson ist bei der Erarbeitung neuer Inhalte also unabdingbar. Dennoch formuliert Aebli (2011) als übergreifendes Ziel des gemeinsamen, problemlösenden Aufbaus, die Schülerin bzw. den Schüler nach und nach dazu zu befähigen, selbstständig Probleme zu lösen. Als Lernunterstützung im Hinblick auf dieses Ziel sieht er einerseits die «Arbeitsrückschau», welche dazu dient, den Problemlöseprozess als Ganzes zu überblicken und die vollzogenen Schritte rückblickend zu reflektieren, sie den Schülerinnen und Schülern bewusst und übertragbar zu machen. Andererseits werden selbstständiges Problemlösen und Lernen durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit in den weiteren Phasen des vollständigen Lernprozesses gefördert (Hugener, 2008).

Durcharbeiten

Das Durcharbeiten erfolgt grundsätzlich nach dem Aufbauen und vor dem Üben. Die kognitiven Strukturen, welche durch die Bearbeitung eines an das Vorwissen anknüpfenden und motivierenden Problems aufgebaut worden sind, sind zu diesem Zeitpunkt noch wenig beweglich und kaum vom Ausgangsproblem losgelöst.

Mit dem Durcharbeiten soll sichergestellt werden, dass das neu Aufgebaute weder vergessen noch vor schnell verfestigt, starr und unbeweglich wird. Die

Wissensstrukturen werden vom Aufbauprozess gelöst und flexibilisiert, von verschiedenen Seiten und in Variationen durchgedacht und durchgearbeitet. Dadurch werden sie beweglich. Das Durcharbeiten ist noch in unmittelbarer Nähe zum einführenden Aufbau angesiedelt und hat noch nichts mit der Übung zu tun: «Sein Ziel ist das vertiefte Verständnis, die bewegliche Operation, nicht der Automatismus, der notwendig bedeutungsarm ist, weil er vor allem geläufig und sicher, unter geringer Belastung der Aufmerksamkeit ablaufen muss» (Aebli, 2011, S. 322). Durcharbeiten ist somit «eine andere Sicht auf dieselbe Sache» (Schüpbach, 2007, S. 165), was mit folgenden Beispielen aus dem Unterricht konkretisiert werden kann (Schüpbach, 2007, S. 167 f.):

- Musik: Die gleiche Melodie in verschiedenen Tonarten und in anderen Rhythmen spielen; unterschiedliche Paraphrasierungen ausprobieren; ein Instrument in unterschiedlichen Spielsituationen kennenlernen (z. B. Trompete in einer Barocksonate, im Sinfonieorchester, im Jazz).
- Mathematik: Für Flächenberechnungen steht ein Dreieck «auf dem Kopf» und ein Parallelogramm «auf der Spitze» — die Grundlinie liegt also nicht immer horizontal. Beim Einmaleins gibt es viele Varianten: 36 ist 6×6 ; 4×9 ; 9×4 ; $2 \times 3 \times 6$; $2 \times (3 \times 6)$... oder $36 = X \times 4$ oder $36 : 4 = ?$ — Plötzlich wird es spannend, da eine Zahl auf unterschiedlichste Weisen dargestellt werden kann und man beim Durcharbeiten möglichst viele Varianten finden möchte.
- Schwimmen: Crawlarmzug im normalen Muster, mit Ausgreifen vor dem Kopf und weit ausholender Zugphase, schnell — langsam, nur mit rechtem oder linkem Arm, Atmung im Zweier- oder Dreierrhythmus, Tempovariation bei der Koordination mit dem Beinschlag, ...
- Räume, Zeiten, Gesellschaften: Das Grundmuster einer Revolution mit dem konkreten Verlauf von Revolutionen in verschiedenen Ländern vergleichen.
- Natur, Mensch, Gesellschaft: Zuerst lernten die Kinder die Geschichte vom «bösen Fuchs» kennen, der die Gans stiehlt und frisst, dann lauschten sie der Erzählung von der besorgten Fuchsmutter, die unter Lebensgefahr Futter für ihre Jungen beschaffen will. — Und auf einmal merken die Kinder, dass es sich dabei um ein und dieselbe Geschichte handelt.

Üben

Einmaliges Verstehen genügt nicht. Es muss durch Übung wiederholt werden, wobei die durchgearbeiteten Wissensstrukturen vertieft und stabilisiert werden. Das Ziel des Übens und Wiederholens besteht

darin, die Wissensstrukturen zu automatisieren und so rasch abrufbar zu machen. Das Resultat hängt stark von der Art des Übens ab: Je höher die Anzahl der Wiederholungen ist, je mehr also geübt wird, desto besser wird die Leistung. Weiter sollten die Wiederholungen verteilt werden, um dem Vergessen entgegenzuwirken. Gehäufte Wiederholungen sind zu vermeiden, da sie zu Ermüdung führen können. Und schliesslich sollten die Übungsphasen motivierend gestaltet sein: abwechslungsreich und interessant, in einer lustvollen Atmosphäre, mit einem differenzierten (Wahl-) Angebot an verschiedenen schwierigen Aufgaben, um jeder Schülerin und jedem Schüler ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen (vgl. Baustein «Üben»).

Anwenden

Das Anwenden ist der letzte Schritt im vollständigen Lernprozess nach Aebli (2011). Die Anwendung von erworbenem Wissen auf ausserschulische Kontexte wird dabei als Ausdruck der Kulturfähigkeit des Menschen betrachtet: «Kulturfähig wird der Mensch, wenn er über ein Repertoire an Handlungsschemata, Operationen und Begriffen verfügt, die ihn befähigen, sich in der Welt zu orientieren, die Vorgänge, denen er begegnet, zu deuten, am kulturellen Austausch ... teilzunehmen und die sich dabei stellenden Probleme zu lösen» (Aebli, 2011, S. 354). Erworbene Kompetenzen (Handlungsabläufe, Operationen und Begriffe) werden nun auf ein neues Problem übertragen. Aus den erworbenen Operationen und Fertigkeiten müssen die Schülerinnen und Schüler diejenigen auswählen, mit denen das neue Problem möglichst einfach gelöst werden kann. Im Unterricht muss die Anwendung nach Aebli (2011) zunächst noch angeleitet werden, bevor die Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Anwendung übergehen können. Mit dem Anwenden ist der vollständige Lernprozess abgeschlossen. Da jedes Anwendungsproblem, je nach Neuheitswert, wiederum im Angehen eines neuen, mehr oder weniger komplexen Problems besteht, setzt unmittelbar nach dem Abschluss des vorhergehenden Lernprozesses ein neuer Lernprozess ein: Auf der Grundlage der erworbenen Operationen aus dem ersten Problem beginnt mit dem nächsten Anwendungsproblem bereits der Aufbau neuer Operationen. Das Lernen erfolgt gemäss dem Modell eines vollständigen Lernprozesses (PADUA) also zyklisch.

Zusammenfassend zeigt uns das Modell PADUA auf, dass aufgebautes Wissen und Können nur dann längerfristig haften bleiben, wenn nach einem ersten — möglichst problemlösenden — Aufbau von neuen Kompetenzen die neuen Wissens- und Könnensstrukturen vertieft, durchgearbeitet, wiederholt geübt und auf neue Situationen übertragen werden (Hugener, 2008). Auf den sorgfältigen Erwerb von neuen Kompetenzen (Problemlösender Aufbau) folgen also Kon-

solidierung und Festigung (Durcharbeiten und Üben). Ob Inhalte wirklich tief verstanden wurden, zeigt sich beim Transfer darin, ob sie auf veränderte Aufgabenstellungen mit veränderten Kontexten übertragen werden können (Anwendung).

Wie rege ich Lernen an? — Das Zusammenspiel von Lehr- und Lernaktivitäten

Nicht nur das Lernen, sondern auch das Lehren als dessen Anleitung und Unterstützung hat seine Schritte und Funktionen. Wie ermögliche ich es als (angehende) Lehrperson meinen Schülerinnen und Schülern, dass sie die Schritte im vollständigen Lernprozess (nach PADUA) auch tatsächlich lernwirksam und verstehensorientiert vollziehen können? Welches Lernangebot stelle ich bereit? Wie rege ich das Lernen der Schülerinnen und Schüler an und wie begleite ich es?

Die folgende Darstellung (Abbildung 2) zeigt die Ausdifferenzierung des PADUA-Modells nach SAMBA (Lehrtätigkeiten der Lehrperson) und KAFKA (Lerntätigkeiten der Schülerinnen und Schüler). Die Tätigkeiten und Prozesse des Lernens der Schülerinnen und Schüler und somit die Funktionen im Lernprozess werden von den Tätigkeiten des Lehrens und der Lernbegleitung und damit von den Aufgaben der Lehrperson unterschieden (vgl. Hugener, 2008, S. 53).

In den entsprechenden Illustrationen werden das SAMBA-Modell des Lehrhandelns (Tabelle 1) und das KAFKA-Modell der Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Tabelle 2) näher beschrieben (Reusser, 1999, 2014b).

Die Tätigkeiten des Lehrens und Lernens greifen insofern ineinander, als die Tätigkeiten der Lehrperson im interagierenden Zusammenwirken mit dem Handeln der Schülerinnen und Schüler die Funktionen in deren Lernprozess auslösen. Jedes Element von KAFKA hat dabei einen Einfluss auf Elemente von SAMBA und umgekehrt; sie können daher nur aufeinander bezogen betrachtet werden (vgl. Abbildung 2). In ihrer Wirkung aufeinander beschreiben sie vollständige, einheitliche Prozesse. Daraus resultiert die Tiefenstruktur von Unterricht, welche die mehrdimensionale Qualität der Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler und des darauf bezogenen lernunterstützenden Handelns der Lehrperson beschreibt (Hugener, 2008).

Selbstverständlich bilden Modelle nie die gesamte Wirklichkeit ab. Dennoch stellen sie eine Hilfe dar, um die komplexe Wirklichkeit anschaulich zu fassen. In einer Unterrichtsstunde werden meist nur einzelne Schritte des PADUA-Modells umgesetzt; für einen vollständigen Lernprozess hingegen sind oftmals längerfristige Zyklen erforderlich. Lernen verläuft auch selten derart linear, wie es die Modelle suggerieren. Gleichwohl hilft es uns, Unterricht kritisch nach diesen

Vorgaben zu planen und ihn im Hinblick darauf zu reflektieren, ob und wie im Sinne eines vollständigen Lernprozesses Lernangebote geschaffen wurden, die Verstehen und Lernerfolge seitens der Schülerinnen und Schüler ermöglichen.

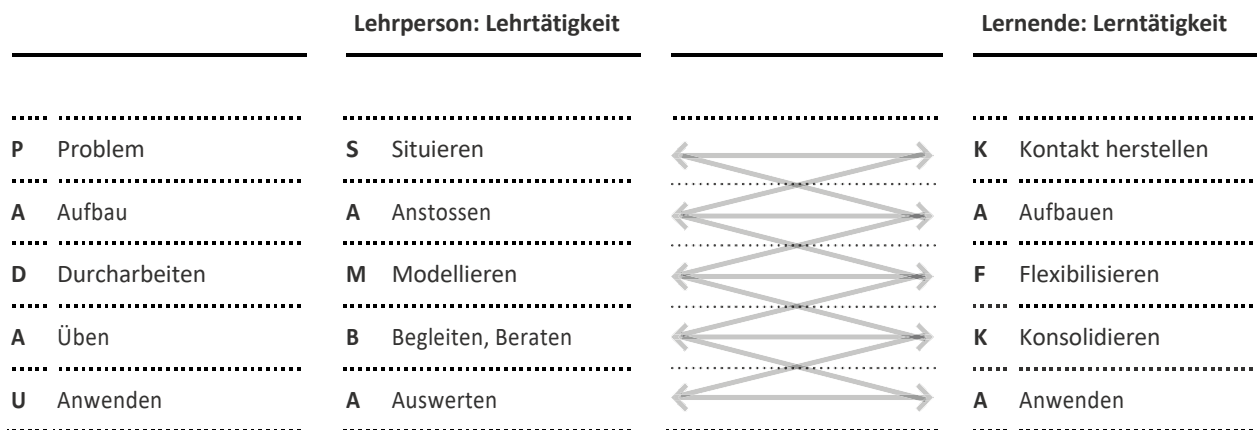


Abbildung 2: SAMBA und KAKFA — Ineinanderwirken von Lehr- und Lerntätigkeiten als Ausdifferenzierung des PADUA-Modells (Hugener, 2008, S. 53)

Das SAMBA-Modell als Grundfigur des lernunterstützenden didaktischen Handelns der Lehrperson (Reusser, 1999, 2014b)

S Situieren	<ul style="list-style-type: none"> - Lernumgebungen, Lernsetting schaffen - Zugang zu neuen Wissensinhalten ermöglichen - Konstruktion, Design von Lernaufgaben/ Problemen - Ausrichten auf ein Ziel
A Anstossen	<ul style="list-style-type: none"> - Anknüpfen an bzw. Aktivieren von Vorwissen - Aufmerksamkeit wecken - Motivieren - Strukturen klar geordnet darstellen - Lernaktivitäten in den verschiedenen Repräsentationsformen (enaktiv, ikonisch, symbolisch) ermöglichen
M Modellieren	<ul style="list-style-type: none"> - Vorzeigen, Modellieren von Zieltätigkeiten - Strukturbildung initiieren - unterschiedliche Beispiele für die Illustration nutzen
B Begleiten, Beraten	<ul style="list-style-type: none"> - variationsreiche, zielführende Übungsaufgaben zur Verfügung stellen - Erfolge ermöglichen - Unterstützung, adaptive Hilfe - Coaching, Scaffolding - Lernberatung
A Auswerten	<ul style="list-style-type: none"> - Design von Transferaufgaben - Anwendung in anderen/ auserschulischen Kontexten anbieten - unterschiedliche Schwierigkeitsstufen anbieten - Artikulation von Lernergebnissen - Erfolge auswerten, Defizite feststellen - Arbeitsrückschau (inhaltlich, methodisch) anleiten

Das KAFKA-Modell der Lernaktivitäten in vollständigen Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler (Reusser, 1999, 2014b)

K Kontakt herstellen	<ul style="list-style-type: none"> - ein Problem erfahren, sich einlassen auf ein Problem - eine Gegebenheit aufsuchen - Konfrontation mit einem Inhalt
A Aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> - neue Strukturen darstellen und überprüfen, Konstruktion - neues Wissen mit bisherigem Verständnis und Vorerfahrungen verknüpfen - Wissens- und Könnensaufbau - Verstehen, Verknüpfen, Klarheit - Einsichten formulieren, Begriffe klären
F Flexibilisieren	<ul style="list-style-type: none"> - Beweglichkeit, Vernetzung, Vertiefung - Durcharbeiten - Umkehroperationen durchführen/ verschiedene Varianten ausprobieren - Darstellung von Begriffszusammenhängen - Operationen und Handlungen ausführen und darstellen - andere Perspektiven einnehmen - verschiedene Varianten ausprobieren und Erkenntnisse gewinnen - Integration ins Vorwissen - Systembildung
K Konsolidieren	<ul style="list-style-type: none"> - Einüben, Einprägen - Festigen, Wiederholen
A Anwenden	<ul style="list-style-type: none"> - Transfer, Lernübertragung - Wissensnutzung - Ausführung - eigene Strategien erkennen und optimieren

Literatur

- Aebli, H. (2011). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus (14. Auflage).
Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hugener, I. (2008). Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität. Münster: Waxmann.
- Hugener, I. & Luthiger, H. (2016). Grundlagen. In PH Luzern (Hrsg.), *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens: Studienband Grundjahr-Mentorat 1. und 2. Semester* (3. überarbeitete Auflage, S. 7-11). Luzern: PH Luzern.
- Reusser, K. (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr- Lerngeschehens. In K. Reusser, Skript zur Vorlesung «Allgemeine Didaktik». Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Reusser, K. (2014). Aufgaben — Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 20 (4), 77-101.
- Schüpbach, J. (2007). Nachdenken über das Lernen. Vorder- und Hintergründiges zur Didaktik im Schulalltag (3. Auflage). Bern: Haupt.

4.4 Didaktische Arrangements

Karin Manz und Stefan Schönenberger (auf der Textgrundlage von Julia Košinár und Özlem Altin, 2018)

Mit dieser kurzen Zusammenstellung wird ein Überblick über ausgewählte didaktische Arrangements bzw. Unterrichtsformen gegeben. Gleichzeitig führt der Text in grundlegende Überlegungen zur Methodenwahl ein. Die Übersicht soll eine erste Einordnung ermöglichen bzw. für eine Auswahl von Methoden herangezogen werden. Für Details zu den einzelnen Unterrichtsformen empfiehlt es sich, weitere Fachliteratur heranzuziehen.

Ein erfolgreicher, lernwirksamer Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass in ausbalancierter Weise unterschiedliche didaktische Arrangements zielgerichtet eingesetzt werden.

Mit didaktischen Arrangements sind Unterrichtssettings und Unterrichtsformen gemeint, die grössere Zeiteinheiten umfassen – im Gegensatz zu kurzfristig eingesetzten Methoden. Dabei ist zu beachten, dass jedes didaktische Arrangement auf seine Vor- und Nachteile für bestimmte Lerninhalte, Zielsetzungen und die Voraussetzungen der Klasse bei der Planung abzuwägen ist, da sich die möglichen Unterrichtsssettings für den jeweiligen Lerngegenstand unterschiedlich gut eignen.

Die Komplexität des Unterrichts, die Spezifik der Fächer und die Heterogenität der Kinder erfordern, dass erfolgreicher Unterricht ein breites Repertoire an didaktischen Arrangements einsetzt. Eine begründete Wahl der Unterrichtsformen und Methoden orientiert sich an den situativen Bedingungen und der Thematik einerseits und an den Schülerinnen und Schülern andererseits (Wiechmann & Wildhirt, 2016, S. 13). Der Unterricht kann also nicht immer nach der gleichen Weise erfolgen. Es besteht demnach eine Notwendigkeit für eine sinnvolle und begründete Methodenvielfalt. Hilbert Meyer drückt es in einem Slogan so aus: «Mischwald ist besser als Monokultur» (2014, S. 9).

Darüber hinaus ist kein Unterrichtsarrangement und keine Methode per se wirkungsvoller als eine andere. Das bedeutet, dass Lehrpersonen über ein breites Repertoire verfügen und die Vor- und Nachteile der einzelnen Formen kennen sollten (Kunter & Trautwein, 2013, S. 109).

Die Qualität des Unterrichts entsteht also nicht nur durch eine angemessene Mischung von Unterrichtsformen. Entscheidender ist die Umsetzungsqualität. Denn Unterrichtsformen und Methoden sind Oberflächenstrukturen, die Lernen ermöglichen *können*. Erst jedoch die einzelnen Lernaufgaben und vor allem die Art und Weise der Lernunterstützung und die Begleitung der Entwicklungsprozesse durch die Lehrpersonen wirken sich direkt auf die Lernwirksamkeit aus (vgl. ebd., S. 138). In der untenstehenden Abbildung 1 sind für die Primarstufe geeignete didaktische Arrangements nach dem Grad der Fremd-/Selbststeuerung sowie nach ihrer Sozialform dargestellt und eingeord-

net.

Fremdsteuerung bezieht sich darauf, dass der Lernprozess eher geführt als lehrpersonenzentrierte Unterrichtsform erfolgt. Dabei können z. B. Lehrmittel oder Lernaufgaben die Lernprozesse strukturieren. *Selbststeuerung* meint eher offene, schülerzentrierte Unterrichtsformen, die die Verantwortung für das eigene Lernen den Schülerinnen und Schülern übergeben. Das Lernen wird dabei stärker von den Kindern selbst gesteuert, indem sie metakognitiv über ihr Vorgehen nachdenken und Entscheidungen selbst treffen. Der Unterricht wird in verschiedenen Aspekten (inhaltlich, methodisch, sozial, zeitlich) in unterschiedlichen Graden geöffnet (vgl. Peschel, 2016/18). Unter anderem können dabei Anforderungsniveau, Lerntempo, Lernort, Arbeitsform aber auch Inhalte oder Ziele selbstbestimmt sein. Für die Auswahl eines passenden didaktischen Arrangements muss also stets auch überprüft werden, ob die Art und der Umfang der Selbststeuerung angemessen und zielführend sind.

Die hier abgebildeten *Sozialformen* bilden die üblichen Lehr- und Lernformen ab: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, die Arbeit mit der ganzen Klasse oder der ganzen Schule.

Allgemein gilt es zu beachten, dass ein Wechsel der Sozialform im Unterricht nicht in erster Linie der Rhythmisierung dient und damit nicht primär Langeweile oder Eintönigkeit entgegenwirkt. Vielmehr steht die Sozialform im Dienst des Lernprozesses, wie dies auch die Unterrichtsformen und Methoden tun.

Weiter oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Qualität der Umsetzung didaktischer Arrangements der entscheidende Faktor ist. Genauso sind die Positionierungen der Unterrichtsformen in Abbildung 1 als mögliche Verortung zu sehen. Erst der jeweilige Einsatz im Unterricht zeigt die Reichweite. Auch ein von der Unterrichtsform her «offener Unterricht» kann lehrpersonenzentriert ausgeführt werden.

Im Folgenden werden ausgewählte Formen kurz beschrieben.

Frontalunterricht

Es ist wichtig, die Formen des lehrpersonenzentrierten Unterrichts zu differenzieren. Frontalunterricht wird von Meyer (1987) folgendermassen definiert: «Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orien-

tierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die Klasse) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert» (S. 138). Das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch steht oft im Zentrum eines solchen Unterrichts. Aufgrund der Weite des Begriffs, wird Frontalunterricht auch als Sammelbegriff für die immer noch häufigste Unterrichtsform mit langer Tradition verwendet. Es gibt unterschiedliche Formen des Frontalunterrichts, deren Potential zur kognitiven Aktivierung jedoch weit auseinanderliegt (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 111 f.). Bereiten sich Lehrpersonen lediglich inhaltlich vor, ohne Unterrichtsformen und Methoden bewusst zu wählen, fallen sie in ein Muster des Frontalunterrichts, das aufgrund der Beliebigkeit und Spontaneität schwer als eigene Unterrichtsform gelten kann. Die Folge ist oft das eintönige Muster von mündlicher Einführung und dem Lösen von Arbeitsblättern.

Die direkte Instruktion nimmt diese Elemente zwar auf, setzt sie jedoch «methodisch kontrolliert» ein. Direkte Instruktion, der Lehrpersonenvortrag oder das Lehrgespräch sind Beispiele für bewusst lehrpersonenzentrierte Unterrichtsformen.

Direkte Instruktion

Als Methodenbündel ist die Direkte Instruktion in vier Phasen strukturiert (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 116 ff.; Wiechmann, 2016):

- 1) Einführung: Zunächst werden bereits gelernte Inhalte zusammengefasst und wiederholt.
- 2) Darstellung: Darauf präsentiert die Lehrperson die neuen Unterrichtsziele sowie die neuen Lerninhalte durch einen Lehrpersonenvortrag, eine Demonstration o. Ä.
- 3) Übungsphase in der Gruppe: Die Sequenz verläuft nach dem Muster Frage – Antwort – Feedback. Die Lehrperson stellt gezielte, kognitiv aktivierende Fragen zu den eben erläuterten Inhalten und gibt auf die Antworten der Schülerinnen und Schüler eine direkte Rückmeldung.
- 4) Individuelle Übungsphase: Die Unterrichtsform lässt hier offen, wie die Art und Weise des individuellen Übens aussieht.

Die Unterrichtsform eignet sich vor allem für hochstrukturierte Inhalte und solche, die sich gut in Teilbereiche einteilen lassen. Die Wirksamkeit der Direkten Instruktion ist sehr gut belegt.

Lehrpersonenvortrag

Sprachliches Darbieten kann im Unterricht nach Grunder et al. (2012) vier Formen annehmen: Erzählen, Berichten, Erklären und Vorlesen (S. 145). Erklären zielt darauf ab, zwischen den Denkstrukturen der Schülerinnen und Schüler und theoretischen Hintergründen Zusammenhänge herzustellen. Zu erklären bedeutet demnach, Einsichten zu verschaffen (vgl.

Schäfer, 2016, S. 61). Verständlich wird die Darbietung nach Grunder et al. (ebd., S. 147) durch die Berücksichtigung von vier Faktoren:

- 1) Einfachheit: kurze, einfache und konkrete Sätze
- 2) Gliederung: übersichtliche Darstellung, sachlogischer Zusammenhang, sinnvolle Reihenfolge
- 3) Prägnanz: Beschränkung auf das Wesentliche, auf das Vorwissen der Zuhörenden abgestimmt
- 4) Anregung: anschaulich präsentieren, zum Mitdenken anspornen, mit Impulsen anregen

Gerade in komplexen Lernumgebungen sind nicht nur didaktische Anleitungen, sondern auch Darbietungen für erfolgreiches Lernen unverzichtbar. Eine klare, strukturierte Darbietung regt Schülerinnen und Schüler zudem an, sich intensiver mit dem Problem auseinanderzusetzen (vgl. Schäfer, 2016, S. 61).

Lehrgespräch

Diese Unterrichtsform geht von einem Problem oder einer Initialfrage aus. Im Wechselspiel von Fragen und Impulsen werden Begriffe geklärt, gemeinsam ein Lösungsweg oder der Sinngehalt einer Sache erarbeitet oder Inhalte nach Kriterien oder Gesichtspunkten kategorisiert (vgl. Aebli, 2019; Grunder et al., 2012, S. 159). Damit das Lehrgespräch die Schülerinnen und Schüler aktiviert, sind die Qualität der anregenden Fragen und Impulse entscheidend. Die verbalen und nonverbalen Denkanstöße gewähren den Schülerinnen und Schülern Spielräume zum Nachdenken. Neben den Impulsen strukturieren ein klarer Beginn und ein klares Ende die Gesprächssituation mit. Die Zielklarheit ist für diese Unterrichtsform entscheidend. Nur wer das Ziel vorgängig definiert und konkrete Impulse vorbereitet, kann im Gesprächsverlauf immer wieder auf den roten Faden zurückkommen (vgl. Hugener, 2016).

Synonym für das Lehrgespräch wird oft auch der Begriff des fragend-entwickelnden Unterrichts verwendet. Im Gegensatz dazu prägte Wagenschein im Bereich des Sachunterrichts den Begriff des «genetisch-sokratisch-exemplarischen» Lehrens: Dabei moderiert die Lehrperson das Gespräch und versteht sich als Hilfe, damit die Schülerinnen und Schüler selbst Fragen zum naturwissenschaftlichen Phänomen stellen (vgl. Wagenschein, 1999).

Das Lehrgespräch grenzt sich dort von einem beliebigen Gespräch ab, wo es ein definiertes Ziel und/oder vorbereitete Impulse verfolgt.

Werkstattunterricht

Mit einer Werkstatt ist ein Ort beschrieben, an dem alle für die Arbeit notwendigen Geräte und Materialien vorhanden sind. Genauso stellt die schulische Werkstatt in einer vorbereiteten Lernumgebung Lernsituationen und -materialien zur Verfügung, die innerhalb eines Themenrahmens für unterschiedliche Sozialformen geeignet sind. Die Lernenden wählen aus einem Angebot aus, und bestimmen Tempo, Sozialform und Rhythmus der Arbeit weitgehend selbst. Die

Aufgaben können in einer frei wählbaren Reihenfolge bearbeitet werden. Die Werkstattarbeit erlaubt selbstständiges Lernen und ermöglicht vielfältige Lernformen. Die Lehrperson kann auf diesem Weg beratend und steuernd eingreifen (vgl. Birri, 2018; Grunder et al. 2012, S. 215).

Posten- und Stationenarbeit

Bei der Posten- oder Stationenarbeit können die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger selbstständig an vorgegebenen «Posten» oder «Stationen» arbeiten. Die Lern- und Arbeitsaufträge sind an verschiedenen Positionen im Raum vorbereitet und stehen in einem thematischen Zusammenhang. Durch die – meist nur in den Aspekten Zeit und Sozialform – freie Wahlmöglichkeit wird den Schülerinnen und Schülern nur eine bedingte Selbststeuerung ihres Lernweges nach eigenen Interessen und Fähigkeiten ermöglicht. Posten- oder Stationenarbeit ist häufig inhaltlich sehr stark lehrpersonenzentriert und nimmt somit wenig bis keine Rücksicht auf Unterschiede im Lernverhalten der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Die Lehrperson hat sowohl beim Werkstattunterricht als auch beim Stationenlernen eine zentrale strukturierende Funktion und lenkt durch die Auswahl von Materialien, Werkzeugen oder Texten sowie durch die Aufgabenstellungen den Lernprozess.

(Wochen-)Planarbeit

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Plan mit schriftlichen Aufträgen, an denen sie innerhalb eines gegebenen Zeitgefäßes eine Woche oder mehrere Tage selbstständig arbeiten können. Klar kommunizierte Ziele und einfache, verständliche Arbeitsaufträge unterstützen beim selbstständigen Entdecken und Erfahren von Lerninhalten. In der Regel ist die Wochenplanarbeit in Pflicht- und Wahlaufgaben aufgeteilt. Dieses Arrangement eignet sich insbesondere zur Förderung der Arbeitsorganisation sowie der Eigenverantwortung und ermöglicht eine Differenzierung nach Anforderungsniveau. Grundsätzlich bietet dieses Unterrichtsarrangement eher eine geringe Öffnung des Unterrichts.

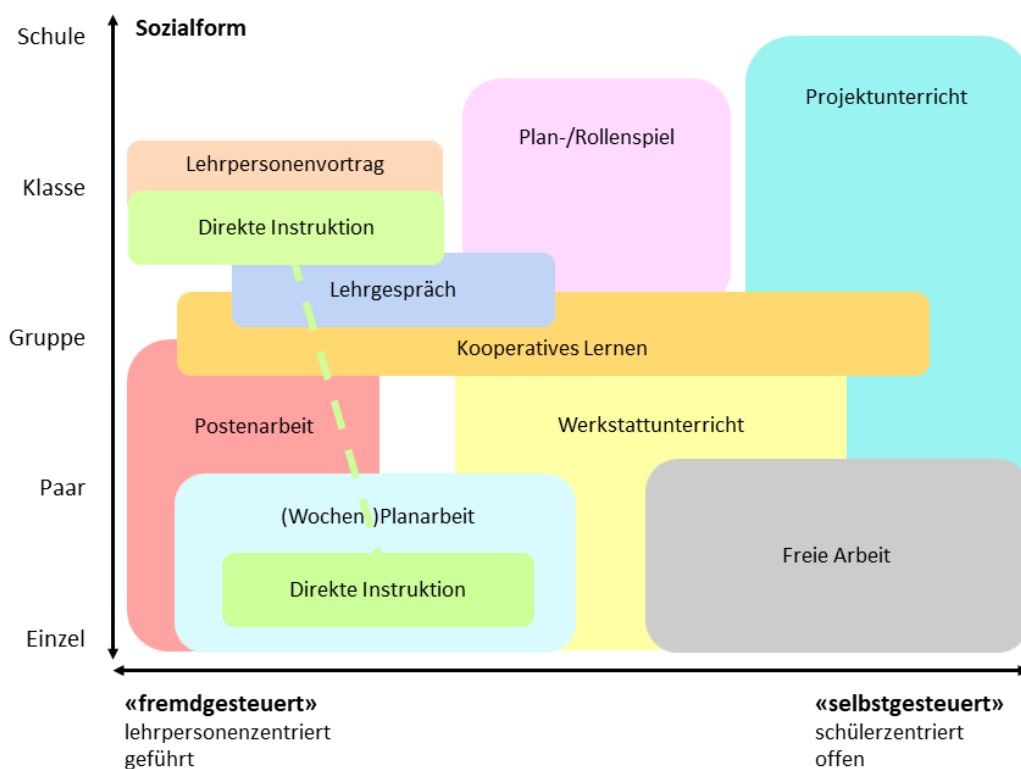


Abb. 1: Didaktische Arrangements nach Keller (2009 in Amt für Volksschule Thurgau 2013, S. 9), verändert und erweitert Manz & Schönenberger

Gruppenarbeit und Kooperatives Lernen

Gruppenarbeit ist genau genommen eine Sozialform und kein eigentliches Unterrichtsarrangement. Sie soll dazu hinführen, gemeinsam eine Lösung zu finden

oder «ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln» (Amt für Volksschule Thurgau 2013, S. 24). Gruppenarbeiten sind jedoch voraus-

setzungsvoll: Schnell treten Koordinationsschwierigkeiten und Motivationsverluste auf.

Kooperative Lernformen unterscheiden sich von «gewöhnlichen» Gruppenarbeiten darin, dass die Gruppenarbeiten in Kleingruppen zur Erreichung eines gemeinsamen Ziels wie folgt strukturiert sind: 1) Erst der Beitrag aller Gruppenmitglieder führt zum Ziel, 2) die Gruppenmitglieder sind wechselseitig abhängig voneinander und 3) jedes Gruppenmitglied verfügt über eine individuelle Verantwortlichkeit. Die bekannteste Kooperative Lernform ist wohl das Gruppenpuzzle (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 126).

Plan-/Rollenspiel

Im *Planspiel* werden echte Situationen rekonstruiert oder mögliche Realsituationen antizipiert (vgl. Meyer 2006, S. 366 ff.). Personen oder Gruppen nehmen unterschiedliche Positionen ein und versuchen ihre Interessen zu vertreten. Auf diese Spielsituationen müssen die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden (z. B. mit Zeitungsartikeln, historischem Material, Filmen, Fallbeschreibungen etc.). Im *Rollenspiel*, das «gelenkt» oder «frei» sein kann (vgl. ebd., S. 357), werden Handlungen nachgestellt oder gespielt: Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Rollen. Diese können vorgegeben oder von ihnen selbst entwickelt werden. Denkbar ist auch eine freie Improvisation.

Spielendes Lernen ist eine Qualität des Primarunterrichts. Es gibt ganz verschiedene Formen; Planspiel und Rollenspiel sind zwei Beispiele eher stärker geführter Methoden. Das Freispiel, Spielsequenzen in einer gestalteten Lernumgebung sowie digitale Spiele (Lernmedien, Übungsprogramme, «Edutainment») gehören ebenfalls in den Primarunterricht.

Freie Arbeit

Hierbei gehen Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Interessen nach und setzen sich ein individuelles Lernziel, das meistens in einem Lernvertrag festgehalten wird. Sie machen ihre eigenen Erfahrungen, die sie dokumentieren und in der Regel später der Klasse präsentieren. Die Lehrperson gibt dabei Ideen und Möglichkeiten vor und unterstützt die Lernenden bei der Entscheidung. Anregende Lernumgebungen sowie angepasste Lernmaterialien ermöglichen es, den selbstgestellten Fragestellungen nachzugehen. Dieses Lernarrangement liegt sehr nahe am Projektunterricht.

Projektunterricht

Der Projektunterricht bezieht sich auf ein (handlungs- oder produktorientiertes) Arbeiten auf ein Ziel hin, welches in der Reinform auch selbständig geplant wird. Dabei bearbeiten einzelne Schülerinnen und Schüler, Gruppen, Klassen oder eine ganze Schule individuelle oder gemeinsame Themen. Die Lehrperson hilft bei der Themenfindung sowie der Zielsetzung und begleitet und berät dabei den (arbeitsorganisatorischen) Prozess sowie die Reflexion. Gerade Projektunterricht wird bezüglich der inhaltlichen Öffnung auf

unterschiedliche Weise umgesetzt. Eine Projektwoche an einer Schule mit vorgegebenem Thema und Programm wird deshalb ebenso unter Projektunterricht subsummiert wie eine hochgradig individualisierte Freie Arbeit resp. personalisierte Projektarbeit.

Literatur

- Aebli, H. (2019). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Amt für Volksschule Thurgau (2013). *Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick*. Zugriff am 11.10.2021. Verfügbar unter https://av.tg.ch/public/upload/assets/9082/Broschuere_LernUndUnterrichtsverstaendnis.pdf
- Birri, T. (2018). Werkstattunterricht. In H. Berner, U. Fraefel und B. Zumsteg (Hrsg.), *Didaktisch denken und handeln mit Fokus auf angeleitetes und eigenständiges Lernen* (1. Aufl.) (S. 208-214). Bern: hep.
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P., Vettiger, H. (2012). *Unterricht verstehen planen gestalten auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hugener, I. (2016). Lehrgespräch. In PH Luzern (Hrsg.), *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens: Studienband Grundjahr-Mentorat 1. und 2. Semester* (3. überarbeitete Auflage, S. 97-106). Luzern: PH Luzern.
- Keller, M. (2009). *Heutige Lehr- und Lernformen – oder: Vom Lehren zum Lernen*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich (unveröffentlicht).
- Meyer, H. (1987/2006). *Unterrichtsmethoden Bd. II*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2014): *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.) Berlin: Cornelsen.
- Peschel, F. (2016/18). *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, 2 Bände* (9. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäfer, C. (2016). Erklären. In PH Luzern (Hrsg.), *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens: Studienband Grundjahr-Mentorat 1. und 2. Semester* (3. überarbeitete Auflage, S. 60-66). Luzern: PH Luzern.
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lernen*. Weinheim: Beltz.
- Wiechmann, J. (2016). Direkte Instruktion. In J. Wiechmann & S. Wildhirt (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis* (6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 40–51). Weinheim: Beltz.
- Wiechmann, J. & Wildhirt, S. (2016). *Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt*. In J. Wiechmann & S. Wildhirt (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis* (6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 11-23). Weinheim und Basel: Beltz.

4.5 Lehrplan 21: Mit den Bloom-Taxonomien Kompetenzen erreichen

Salomé Müller-Oppliger

Der vorliegende Artikel wurde veröffentlicht in: *die neue schulpraxis*, 2015, 6/7, S. 4-6. Er darf mit freundlicher Genehmigung der Autorin und des Verlags (NZZ Fachmedien AG) im Reader publiziert werden. Der Inhalt des Artikels ist unverändert, Format und Abbildungen wurden an die Struktur des Readers angepasst.

Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen sich vor die Anforderung gestellt, den Lehrplan 21 mit seinen unzähligen Kompetenzen zu erfassen und diese in geeignete Lernziele und Aufgabenstellungen zu übertragen, um den Anforderungen einer inklusiven Schule in einer heterogenen Gesellschaft Rechnung zu tragen. «Wie schaffe ich es, den Überblick zu behalten und allen Kindern mit ihren individuellen Voraussetzungen gerecht zu werden?», fragen sich einige Lehrpersonen angesichts dieser Herausforderung. Mit dem vorliegenden Artikel soll ein möglicher Weg aufgezeigt werden, wie dieser Balanceakt gelingen kann.

Was genau versteht man unter Kompetenz?

Der Lehrplan 21 legt Ziele für den Unterricht aller Stufen fest in Form von Kompetenzen. Die Kompetenzen werden wiederum in kleinschrittige Kompetenzstufen (Standards) unterteilt, um eine kriterienorientierte Beurteilung zu gewährleisten. Kompetenz wird definiert als «die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen

in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können» (Weinert 2001, 27f.).

In der Anleitung zum Lehrplan 21 liest man unter Kompetenzen: «Zu jedem Kompetenzbereich bzw. jedem Handlungs- oder Themenaspekt werden Kompetenzen formuliert und deren Aufbau dargestellt. In den Kompetenzbeschreibungen wird in den Blick genommen, was Schülerinnen und Schüler am Ende der Volksschule können müssen.» (vgl. exemplarisches Beispiel: Abb. 1).

1 Die Schülerinnen und Schüler können Alltagsgeräte und technische Anlagen untersuchen und nachkonstruieren.		Querverweise
<i>Funktion von Geräten und Anlagen</i>		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
1	a » können durch Spielen und Ausprobieren entdecken und beschreiben, wie Alltagsgeräte technisch aufgebaut sind und funktionieren (z.B. Spielgeräte, einfache Haushaltgeräte und Werkzeuge, Schloss und Schlüssel, Regenschirm).	TTG.3.A.2.a
	b » können spielerisch und modellartig technische Geräte und Anlagen nachkonstruieren (z.B. Türme, Brücken, Wippe, Balkenwaage) und dabei Vermutungen zu Konstruktion und Funktion anstellen sowie reale Beispiele suchen und beschreiben (z.B. auf dem Spielplatz, im Schulzimmer, auf dem Schulweg, bei Baustellen).	
	c » können Alltagsgeräte untersuchen und dabei einfache naturwissenschaftliche und technische Prinzipien erkennen und erläutern (z.B. Gleichgewicht bei Wippe, Balkenwaage, Stabilität bei Brücken, Türmen, Mauern, Hebel bei Schere, Zange, Hammer).	TTG.2.B.1.b4
2	d » können zentrale Elemente von Konstruktionen bei Bauten und technischen Geräten und Anlagen entdecken, modellartig nachkonstruieren und darstellen (z.B. Winkel-, Zickzack- und U-Profile aus Papier und Karton, Umlenkrollen mit Fadenspulen, Ausgleichsgewichte bei Barrieren, Zugbrücken, Fallschirm, Heissluftballon).	
	e » können zu ausgewählten Geräten, Maschinen, Bauten und Anlagen Informationen über Konstruktionsweisen von früher und heute erschliessen, Entwicklungen vergleichen und einordnen (z.B. mechanischer Antrieb-elektrischer Antrieb, Dampfmaschine-moderner Verbrennungsmotor; Lochkamera-moderner Fotoapparat).	TTG.2.B.1.d4 TTG.2.B.1.c4
	f » können bei technischen Geräten, Bauten und Anlagen naturwissenschaftliche und technische Prinzipien erkennen, die Funktionsweisen beschreiben und erklären (z.B. Konstruktionsweisen bei Fahrrad, Kran, Ruderboot, Barriere). ☒ Hebel, Umlenkrolle, Keil, schiefe Ebene, Gleichgewicht, Stabilität, Bewegung	TTG.2.B.1.d4 TTG.2.B.1.c4

Abb. 1: LP21, NMG5, TTG.2.B.1 (aus: Müller-Oppliger 2015, S. 5)

Wie können Kompetenzen in Lernziele gefasst und beurteilt werden?

Die Differenzierung der Lernziele nach den Bloom-Taxonomien ist eine effiziente Möglichkeit, den verschiedenen Wissens- und Denkniveaus der Kinder einer heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden. Anhand der Bloom-Taxonomien gelingt es, innerhalb eines gemeinsamen Themas unterschiedlich anspruchsvolle Lernaufgaben und Problemstellungen im Sinne der Zone nächster Entwicklung (Vygotsky, 1978) zu gestalten. Die Aufgabenstellungen variieren bezüglich ihrer Tiefe und Komplexität.

Gleichzeitig können individuelle Interessen, Stärken und Lernstile und die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt und angesprochen werden. Höhere Denk- und Problemlösefertigkeiten und die Anwendung von erworbenem Wissen werden gefördert, aber auch die an Lernprozesse anschließende Reflexion über das eigene Lernen wird angeregt und geübt (Metakognition).

Benjamin Samuel Bloom (1913-1999) war ein amerikanischer Kognitionspsychologe und Erziehungswissenschaftler. Er arbeitete als Professor an der University of Chicago und widmete seine Lehre und Forschung dem Lernen und der Lerntheorie. Er entwickelte die Klassifikation kognitiver Lernstufen – die Lern-taxonomien.

Dabei unterschieden Bloom (1972) und sein Team drei Bereiche: die kognitiven, die affektiven und die psychomotorischen Taxonomien. Die affektiven Lernziele beinhalten die Wahrnehmung von Gefühlen, Bedürfnissen, Interessen, Ausdrucksweisen, Werten und Haltungen, die im Lernprozess entstehen. Die psychomotorischen Lernziele beschreiben das Einüben und Präzisieren von Bewegungsabläufen, die Imitation von Fertigkeiten (vorzeigen-nachmachen) und die Aneignung von komplexen Verhaltensweisen.

Weltweit bekannt wurde Bloom aber vor allem durch seine Lernziel-Taxonomien im kognitiven Bereich, die in sechs Stufen des Denkens hierarchisch aufgebaut sind (vgl. Abb. 2):

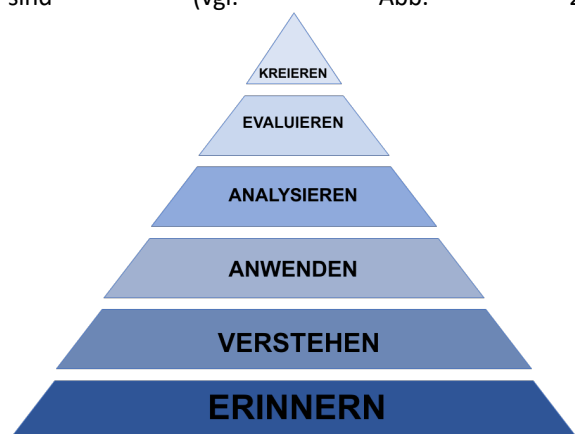


Abb. 2: Lern-Taxonomie nach Bloom (n. Müller-Oppliger 2015, S. 5)

Erinnern von Wissen: Die erste Stufe ist das Erinnern von Wissen. Können Lernende Informationen wiederholen oder erinnern? Hier geht es um die Reproduktion von Gehörtem, Gelesenem und neu gelerntem Wissen. Der Schüler/die Schülerin erkennt Merkmale einer Information (Faktenwissen), kann Begriffe wiedergeben (konzeptuales Wissen) und einen Ablauf mechanisch durchführen, z.B. eine einfache Rechenoperation fehlerfrei lösen (prozedurales Wissen); er/sie versteht dabei aber nicht unbedingt, weshalb und wie das funktioniert (metakognitives Wissen).

Verstehen: Auf der zweiten Stufe geht es darum zu erfahren, ob die Schülerinnen und Schüler das auf der ersten Stufe erworbene Wissen auch verstanden und dessen Bedeutung erfasst haben. Können die Lernenden die Ideen oder Konzepte in ihren eigenen Worten erklären? Der Schüler/die Schülerin hat bereits ein Basiswissen erworben, kann wichtige von unwichtigen Merkmalen unterscheiden und erkennt Besonderheiten. Die Darstellung von Erkenntnissen gelingt, ist aber noch nicht gefestigt.

Anwenden von Wissen: Die dritte Stufe ist diejenige der Anwendung. Können Lernende das neue Wissen anwenden, die Informationen in einer neuen Situation nutzen? Der Schüler/die Schülerin nutzt die Erkenntnisse für Handlungsentscheide oder um Probleme zu lösen. Mit dem erworbenen Wissen kann er/sie eigene Forschungen leiten. Auf der metakognitiven Ebene setzt er/sie sich selber Lernziele, beobachtet den eigenen Erkenntnis-Prozess und kann den eigenen Lernstand einschätzen.

Analysieren neuer Erkenntnisse: Auf der vierten Stufe werden die neuen Erkenntnisse analysiert. Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Unterschiede der verschiedenen Informationen werden erfasst und Situationen in Teilaspekte zergliedert. Können die Lernenden die verschiedenen Merkmale unterscheiden, gegenüberstellen und unabhängig voneinander vergleichen? Kann das Wissen verallgemeinert und können Prinzipien zugeordnet werden?

Evaluieren: Auf der Stufe der Evaluation sollen Situationen, Ergebnisse, Meinungen usw. hinterfragt, beurteilt und bewertet werden. Die Lernenden können eine Position oder eine Entscheidung kriterienbezogen beurteilen und bewerten. Sie können den Sinn und die Bedeutsamkeit erkennen, indem sie bestimmen, wie relevant für sie das neu erworbene Wissen ist und ihre Einschätzung logisch begründen. Der Schüler/die Schülerin kann sich aber auch selber bezüglich der eigenen Leistungsbereitschaft (Motivation), die Kompetenz zu erweitern, einschätzen und dies begründen.

Kreieren, neues Schaffen: Die sechste und letzte Stufe der kognitiven Lernziele wird als Synthese bezeichnet. Hier wird etwas Neues kreiert oder entwickelt. Die Lernenden können ein Produkt generieren oder unter Einbezug der neuen Erkenntnisse eine andere Sichtweise schaffen.

Nach Bloom baut jede Lernstufe auf der darunterliegenden auf. Effektives, höheres Lernen ist nur gegeben, wenn die basalen Fähigkeiten der jeweilig vorangehenden Stufen gewährleistet sind.

In der revidierten, erweiterten Form (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001) werden diese sechs Stufen jeweils in vier Wissens-Dimensionen unterschieden:

- **Fakten-/Sachwissen** (Fachausdrücke kennen; Kenntnisse von spezifischen Elementen und Detailwissen)
- **Konzeptuales Wissen** (Kenntnisse von Begriffen, Konzepten, Klassifikationen, Systematiken, Kategorien, Ordnungen; Kenntnisse von Prinzipien und Verallgemeinerungen; Kenntnisse von Theorien, Modellen, Strukturen)
- **Prozedurales Wissen** (prozessorientiert; Kenntnisse haben über Abläufe, themenspezifische Fähigkeiten, Handlungswissen zur Lösung eines Problems; wissen, wie etwas geht; Techniken und Methoden kennen, abschätzen können, wann welche Verfahren zielführend sind)
- **Metakognitives Wissen** (reflexives Wissen; eigene Denkschemata ergründen, das eigene Denkvermögen einschätzen können; Bewusstheit über motivationale und volitionale Aspekte und zielführendes strategisches Wissen: Selbstkompetenz, Lernstrategien erkennen und anwenden, Zusammenhänge erkennen)

An wirkungsvoll formulierte Lernziele wird der Anspruch gestellt, dass einerseits die Dimensionen «Wissen» und «kognitive Prozesse» einbezogen werden und andererseits muss eine Bewertungsmöglichkeit mit überprüfbaren Kriterien mitbedacht werden. Damit kann entschieden werden, ob und in welchem Ausmass eine Kompetenz erreicht wurde.

Wie findet man passende Aufgabenstellungen im Sinne der sechs kognitiven Stufen?

Der Einstieg in die Arbeit mit den verschiedenen kognitiven Lernzielstufen wird durch Formulierungshilfen und Beispiele von möglichen Fragestellungen und zu den jeweiligen Stufen passende Verbformen erleichtert. Exemplarisch werden hier Formulierungshilfen für die erste und die höchste Stufe beschrieben:

Die Stufe «Erinnern von Wissen» verlangt nach einfachen Frageformen wie zum Beispiel: Wer war...? Was passierte nachdem...? Wie viele...? Welche Formen...? Für diese Art der Aufgabenstellung können Verben verwendet werden wie: benenne, berichte, beschrei-

be, erzähle, nenne, erstelle eine Tabelle, erinnere dich an usw.

Die Stufe «Kreieren» arbeitet mit komplexeren Fragen wie beispielsweise: Was würdest du anhand von ... vorhersagen? Was würdest du aus ... schliessen? Welche ergänzenden Ideen hast du zu ...? Wie würdest du ein neues ... entwerfen? Was könnte passieren, wenn du ... mit ... kombinierst? Welche Lösungen schlägst du vor für ...? Die zugehörigen Verben wären demnach: entwerfen, zuordnen, verbinden, konzipieren, zusammenstellen, in Beziehung setzen, entwickeln, ableiten usw.

Literatur

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). Überarbeitete Lernziel-Taxonomie nach Benjamin Samuel Bloom (1956) im kognitiven Bereich. Dimensionen des Denkens und Wissens. Englischer Originalartikel: Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). A Taxonomy für Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bloom, B. S. et al. (Hrsg.) (1972⁴): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim-Basel: Beltz.
- Gregory, G. H., Chapman, C. (2007²). Differentiated Instructional Strategies. One Size Doesn't Fit All. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Helmke, A. (2012⁴). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Vygotsky, L. S. (1978⁴). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim. Basel: Beltz.
- Winebrenner, S. (2001). Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom. Minneapolis: free spirit.
- Lehrplan 21, Überblick und Anleitung D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz:
<http://www.lehrplan.ch>
<http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=160|41|2&code=a|6|1|2|0|1> (1. März 2015; geprüft: 9.11.2017)

4.6 Unterrichtsqualität einschätzen

Stefan Schönenberger und Karin Manz (auf der Textgrundlage der Herausgeber*innen, 2018)

Im Zusammenhang mit der Einschätzung von Unterrichtsqualität wurden verschiedene Merkmalskataloge ‚guten‘ Unterrichts entwickelt. Sie alle berühren sich in den wesentlichen Punkten. Hilbert Meyer (2004) hat in seinem Buch «Was ist guter Unterricht» 10 empirisch abgesicherte Gütekriterien aufgeführt. Das Buch ist ein «Klassiker» geworden und hat 2020 seine 15. Auflage erreicht. Die von Meyer herausgearbeiteten Merkmale guten Unterrichts finden also breite Akzeptanz. An ihnen wird deutlich, wie komplex und anspruchsvoll der Lehrberuf ist und dass es beruflicher Erfahrung und der Bereitschaft zur kontinuierlichen Weiterentwicklung der Lehrpersonen bedarf, um einen qualitativ hochwertigen Unterricht gewährleisten zu können.

Die 10 Gütekriterien stützen sich auf eine breite Literaturbasis ab. Meyer (2020) hat daraus ein «Kriterien-Mischmodell» für die Didaktik abgeleitet, welches «normative Orientierung» (S. 16 f.) liefern soll. Diese Merkmale können also als Orientierungsrahmen für das konkrete Unterrichtshandeln dienen. Meyer formuliert es wie folgt: «Gütekriterien sind theoretisch begründete und in Kenntnis empirischer Forschungsergebnisse formulierte Maßstäbe zur Beurteilung der Unterrichtsqualität» (S. 20). Um die Gütekriterien zu beschreiben, hat der Autor jeweils Indikatoren definiert. Anhand dieser kann der konkrete Unterricht auf ein Gütekriterium hin beobachtet werden.

1. Klare Strukturierung des Unterrichts

Unterricht ist dann gut strukturiert, wenn sowohl Lehrpersonen als auch Schülerinnen und Schüler einen «roten Faden» erkennen können. Ziele, Inhalte und Methoden müssen stimmig sein und für die Schülerinnen und Schüler in einer ihnen verständlichen Sprache kommuniziert werden (vgl. Thema Didaktische Arrangements). Darüber hinaus herrscht Rollenklarheit: Welche Rolle hat die Lehrperson in der Lektion oder in der Sequenz (z. B. Moderator, Beraterin, traditionelle Leitungsrolle)? Welche Aufgaben und Rollen haben die Schülerinnen und Schüler? Weitere Voraussetzungen für eine klare Strukturierung sind die Absprache und das Einhalten von Regeln, Ritualen und Freiräumen.

Indikatoren

- Klarheit der Aufgabenstellung
- klare Unterscheidung von lehrpersonenaktiven und schüleraktiven Unterrichtsphasen
- deutliche Markierung der Unterrichtsschritte
- geschickte Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs mit Einhalten von Pausen
- zu Ziel, Inhalt und Methode passende Raumregie
- ...

Bei den Lernenden ausgelöste Effekte (sekundäre Indikatoren)

- die Schülerinnen und Schüler können jederzeit erläutern, was sie mit welchem Ziel tun
- der Anteil echter Lernzeit ist hoch
- der Lärmpegel entspricht der Arbeitsform
- ...

2. Hoher Anteil echter Lernzeit

Echte Lernzeit («time on task») meint die von Lernenden aktiv genutzte Zeit – und nicht etwa die im Unterricht zugebrachte Zeit. Dies schließt lehrpersonenaktive Phasen ein, sofern die Schülerinnen und Schüler die Zeit aktiv nutzen. Ein klares Zeitmanagement hängt eng mit der Lernzeit zusammen. Erhöhen lässt sie sich u. a. durch Pünktlichkeit, eine solide Vorbereitung der Lehrperson, klare Strukturierung von Unterrichtsverläufen,

Auslagern von Organisationskram, Regelung von Disziplin Konflikten ausserhalb der Stunde, die Berücksichtigung unterschiedlicher Arbeitstempi oder methodische Verlangsamung zur Intensivierung des Lernens.

Indikatoren

- die Mehrzahl der Lernenden ist aktiv bei der Sache
- die Lernenden lassen sich nicht durch Kleinigkeiten ablenken
- es herrscht keine Langeweile
- aktive Lernphasen und erholsame Pausen wechseln sich ab
- gewährte Freiheiten werden nicht missbraucht
- ...

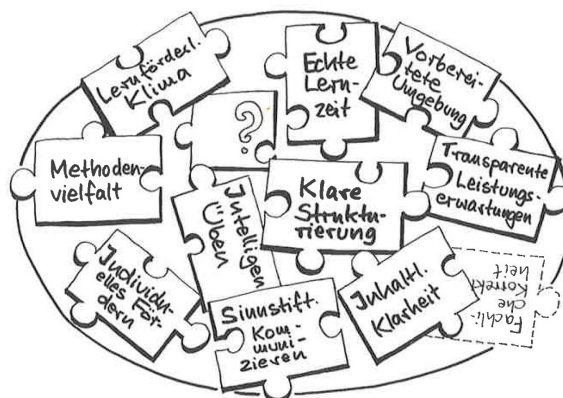


Abb. 1: Zehn Merkmale guten Unterrichts (Meyer,

3. Lernförderliches Klima

Lernen findet in der Gemeinschaft statt. Fühlen sich Kinder unsicher, haben sie Angst Fehler zu machen oder ausgelacht zu werden, behindert das ihre Fähigkeit, sich auf das Thema zu konzentrieren und mitzuarbeiten. Durch gegenseitigen Respekt und wertschätzenden Umgang miteinander wird ein lernförderliches Klima geschaffen. Voraussetzung dafür sind verlässlich eingehaltene, gemeinsam verabredete Regeln und die Verantwortungsübernahme jedes einzelnen Schülers, jeder Schülerin und der Lehrperson. Darüber hinaus spielen Gerechtigkeit sowie die Fürsorge der Lehrperson in der Wahrnehmung durch die Kinder eine wichtige Rolle.

Indikatoren

- die Lehrperson geht respektvoll mit den Lernenden um
- die Schülerinnen und Schüler nehmen beim Lernen Rücksicht aufeinander und helfen einander
- Lernende werden wegen geringer Leistung nicht diskriminiert
- es gibt nur wenige Rivalitäten und Machtkämpfe zwischen den Lernenden
- ...

4. Inhaltliche Klarheit

Die inhaltliche Klarheit wird durch drei Dinge bestimmt: Die Verständlichkeit der Aufgabenstellung, die Plausibilität des thematischen Gangs sowie die klare und verbindlich gestaltete Ergebnissicherung. Voraussetzung hierfür ist eine genaue Analyse der Lernstruktur. Die Lehrperson denkt vorgängig durch, welche Art von Handlungen (Operationen) die Lernenden in einer Aufgabenstellung vollziehen müssen. Ebenso wichtig ist zu klären, ob die Schülerinnen und Schüler über die Kompetenzen verfügen, eine Lernaufgabe auch zu bewältigen. Eine Verbindlichkeit der Ergebnissicherung erfolgt durch die Protokollierung dessen, auf was als Produkt oder als gemeinsames Ergebnis auch später noch zurückgegriffen werden soll.

Indikatoren

- Aufgreifen, Kontrastieren und Weiterentwickeln der Vorerfahrungen und Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler
- intelligenter Umgang mit Fehlern
- Festhalten von Zwischenergebnissen
- regelmässige Wiederholung und Zusammenfassung (durch die Schülerinnen und Schüler)
- ...

5. Sinnstiftendes Kommunizieren

Sinnstiftend bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler dem Lehr-Lernprozess und dem darin Erarbeiteten eine persönliche Bedeutung beimessen. Dies setzt einen Austausch zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern über Unterricht und Lernen voraus. Zentrale Mittel, als Lehrperson die Gedanken der Schülerinnen und Schüler kennen zu lernen, sind Schülerfeedbacks

oder Lerntagebücher/Lernjournale. Unterrichtsgespräche, in denen sich Lehrpersonen mit den Lernenden über Ziele, Inhalte und Methoden verständigen, fördern ebenso die Reflexivität und Metakognition wie «Unterricht über Unterricht» (Meyer, 2020, S. 71), in dem es darum geht, gemeinsam über die Gründe von erfolgreichem Unterricht nachzudenken.

Indikatoren

- die Schülerinnen und Schüler erleben das Lernen als lustvoll
- sie sind bei der Sache
- sie entwickeln ihre fachlichen und überfachlichen Interessen weiter
- sie geben zu Lernfortschritten und -schwierigkeiten Rückmeldungen
- sie stellen kritische und weiterführende Fragen
- ...

6. Methodenvielfalt

Methodenvielfalt ist erforderlich, «um der Vielfalt der unterrichtlichen Aufgabenstellungen gerecht zu werden ... [und] um die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der Interessen der Schülerinnen und Schüler zu beachten» (Meyer, 2004, S. 74). Methodenvielfalt ist dann gegeben, wenn die Breite an Inszenierungstechniken (z. B. Fragen stellen, provozieren, verrätseln) ausgeschöpft ist und eine Vielfalt von Handlungsmustern (z. B. Vortrag, Erzählung, Tafelarbeit, Lehrgespräch, Textarbeit) und Sozialformen eingesetzt werden. Die Variabilität der Verlaufsformen (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung) und die Ausbalancierung der Unterrichtsformen (bei Meyer «methodische Grundformen») sind weitere Merkmale der Methodenvielfalt. Auf der einen Seite kann die Vielfalt der Möglichkeiten erschlagend wirken. Auf der anderen Seite geht es Lehrpersonen darum, ihr Repertoire Stück um Stück zu erweitern. Die Wahl von Unterrichtsformen und Methoden sollten dem Lerngegenstand angemessen sein (vgl. Kapitel «Didaktische Arrangements» in diesem Reader).

7. Individuelles Fördern

Die Anforderungen an Lehrpersonen, *jedem* Kind in seiner Individualität und in seinem Bedarf *stets* gerecht zu werden, sind kaum zu erfüllen. Individuelles Fördern erfordert Freiräume, Geduld und Zeit. Didaktisch kann sich die Lehrperson diesem Ziel durch innere Differenzierung, durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne annähern. Für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf braucht es die Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Fachkräften (z. B. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen).

Indikatoren

- die Schülerinnen und Schüler arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben und kommen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gut voran
- Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten bekommen zusätzliche Hilfe
- leistungsstarke Lernende haben die Möglichkeit, an eigenen Schwerpunkten zu arbeiten
- ...

8. Intelligentes Üben

Üben kann verschiedenen Zwecken dienen: Automatisierung des zuvor Gelernten (Festigung), Qualitätssteigerung (Vertiefung) oder Transfer (Anwendung in neuem Kontext). Intelligent ist das Üben dann, wenn ausreichend und in einem sinnvollen Rhythmus geübt wird, die Übungsaufgaben, dem Lernstand angepasst sind und gezielte Hilfestellungen und «übefreundliche» Rahmenbedingungen vorhanden sind. Durch das Bewusstmachen ihrer eigenen Lernstrategien können die Schülerinnen und Schüler «Übekompetenz» entwickeln und ihre Bedingungen für ein ertragreiches Üben selbst immer besser einschätzen lernen. Wichtig ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler freiwillig üben, ein sachliches Interesse am Lerngegenstand besteht und dass die Lernenden ihren Übungserfolg wahrnehmen können.

Indikatoren

- es wird oft aber kurz und mit ausreichend Zeit geübt
- die Lehrperson beobachtet Übungsversuche und gibt wo nötig Hilfestellung
- es gibt ansprechende, selbsterklärende Übungsmaterialien
- die Materialien erlauben eine eigenständige Lernerfolgskontrolle
- die Hausaufgaben werden kontrolliert und gewürdigt
- ...

9. Transparente Leistungserwartungen

Die Transparenz und Nachvollziehbarkeit von Leistungserwartungen ist durch ein an den Kompetenzen orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot sowie durch zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt gegeben. Leistungserwartungen sollen den Schülerinnen und Schülern Orientierung bieten und sie auch fordern und fördern. Das geht aber nur, wenn die Lernenden die Leistungserwartungen auch verstehen und ein Arbeitsbündnis mit der Lehrperson einlassen.

Indikatoren

- die Lehrperson bespricht ihre Leistungserwartung mit den Schülerinnen und Schülern
- die Rückmeldungen erfolgen zügig und differenziert
- die Lernenden kennen den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben
- es werden vielfältige Formen der Leistungsdokumentation und -kontrolle genutzt
- ...

10. Vorbereitete Umgebung

Zustand, Grösse und Ausstattung des Unterrichtsraumes sowie die Qualität der Materialien haben einen wichtigen Einfluss auf die Lernatmosphäre. Daher wird die Lernumgebung als weiteres Merkmal für Unterrichtsqualität hinzugefügt. Der Unterrichtsraum kann ebenso funktionaler Lernraum wie auch – durch das Einhalten von Regeln und wertschätzendes Verhalten – Schutzraum sein. Durch eine gemeinsame Gestaltung können sich die Schülerinnen und Schüler mit dem Lernort identifizieren. Darüber hinaus sind eine der Unterrichtsgestaltung angemessene funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug Voraussetzung für erfolgreichen Unterricht.

Indikatoren

Gute Ordnung

- die Klasse macht beim Betreten einen gepflegten und aufgeräumten Eindruck
- die Lernenden räumen ohne Aufforderung auf
- ...

Funktionale Einrichtung

- die Tafel ist geputzt
- die Funktion der einzelnen Zimmerbereiche ist klar erkennbar
- ...

Brauchbare Werkzeuge

- die Materialien haben einen festen Standort
- Täglich benötigtes Material ist übersichtlich und schnell griffbereit verteilt
- Arbeitsergebnisse werden ästhetisch ansprechend aufgehängt/sichtbar gemacht
- ...

Literatur

Meyer, H. (2020). *Was ist guter Unterricht?* (15. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

5 Personale Kompetenzen

5.1 Personale Kompetenzen und Berufliches Selbstverständnis – Einführung und Selbsteinschätzungsbogen

Julia Košinár

Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen werden in vielen Modellen fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Bereichen zugeordnet. Für das Lehrerhandeln im Unterricht und für die Kooperation im Gesamtsystem Schule sind aber auch die **überfachlichen, personalen Kompetenzen** von hoher Relevanz: für die Klassenführung und die Arbeitsbündnisgestaltung mit den Schülerinnen und Schülern, für die Teamarbeit und Beziehungsgestaltung mit den Kolleginnen und Kollegen, für den Umgang mit organisatorischen Anforderungen in Schulentwicklungsprozessen, für Beratungssituationen mit Eltern, für die (Zeit-)Planung und Arbeitsorganisation etc.

Auf der Grundlage von Befragungen und Reflexionsberichten angehender Lehrpersonen wurden vier Bereiche personaler Kompetenzen (s. Abb. 1) als wesentlich für einen gesundheitserhaltenden Umgang mit den lehrerberuflichen Anforderungen

identifiziert (Košinár/Leineweber 2010). Diese vier Bereiche werden in der Literatur zur Lehrerbelastung bestätigt (Schaarschmidt/Kieschke 2007, Kretschmann 2000) und dort auch als Basiskompetenzen (Bauer 2005) bezeichnet. Quer zu den personalen Kompetenzen liegt das berufliche Selbstverständnis, das wesentliche Auswirkungen auf die Befindlichkeit und Stressresistenz im Lehrerberuf hat und in verschiedenen Modellen als „Dispositionen“, wie motivationale Orientierungen, epistemologische Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Keller-Schneider 2010, Baumert/Kunter 2006) dargelegt wird (vgl. Modelle pädagogischer Handlungskompetenzen in diesem Reader). Das berufliche Selbstverständnis kann somit als Haltung der Lehrperson verstanden werden, auf deren Grundlage sie die alltäglichen Anforderungen in Schule und Unterricht für sich deutet und bearbeitet.

<p>1. Reflexionskompetenzen:</p> <p>Selbsteinschätzung in Bezug auf Umgang mit Anforderungen, Überprüfung des beruflichen Selbstbildes, Reflexion der Berufsbiographie</p>	<p>2. Selbstregulations- und Selbststärkungskompetenzen auf körperbasierter und mentaler Ebene: z.B. positive Einstellung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, sichere Körperhaltung, ruhige Atmung, Stabilität</p>
<p>3. Selbstorganisationskompetenz in Bezug auf Arbeitsorganisation / Zeitmanagement und Gesundheitsmanagement (Sport, gesunde Ernährung, ausreichend Schlaf, Erholungsphasen)</p>	<p>4. Sozial-kommunikative Kompetenzen: Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Körper- und Auftrittskompetenzen (Körpersprache)</p>
<p>Berufliches Selbstverständnis: Haltung und Einstellung zu den beruflichen Aufgaben, Berufs- und Menschenbild, subjektive Theorien, Berufsethos</p>	

Abb. 1: Übersicht Personale Kompetenzen und Berufliches Selbstverständnis

Thematisierung personaler Kompetenzen im Studium

In der Basisphase werden insbesondere in den Bereichen 1. Reflexion, 2. Selbstregulation und 4. Sozial-kommunikative Kompetenzen mit dem Schwerpunkt Körpersprache Grundlagen durch Übungen und konzeptuelle Einführungen gelegt. In der Partnerschulphase wird die Befassung mit den Personal-Kompetenzen – auch unter Einbezug von Bereich 3. Selbstorganisation – weitergeführt. Das Berufliche Selbstverständnis entwickelt sich über die gesamte Studiendauer hinweg und wird systematisch im Mentorat, aber auch in erziehungswissenschaftlichen Seminaren und im Basisseminar thematisiert und reflektiert.

Auf den folgenden Seiten findet sich ein Selbsteinschätzungsbogen für (angehende) Lehrpersonen. Er dient der Selbstüberprüfung und soll aufmerksam machen auf Bereiche, die bisher noch wenig bewusst wahrgenommen wurden oder in denen aus eigener Sicht noch Entwicklungsbedarf besteht. Es empfiehlt sich, den Bogen mehrmals im Studium vorzunehmen (z.B. im Mentorat).

Auswertung des Selbsteinschätzungsbogens personale Kompetenzen

Mithilfe der Antworten in den einzelnen Kompetenzbereichen kann die jeweilige Kompetenzstufe ermittelt werden, wobei diese Ausrechnung nur zur eigenen Orientierung in der Prozessverlaufsbetrachtung gedacht ist.

Die Antwortmöglichkeiten der einzelnen Items entsprechen folgenden Punkten: ++ = 5 Punkte, + = 4 Punkte, o = 3 Punkte, - = 2 Punkte und -- = 1 Punkt.

Die Höchstpunktzahl in jedem Kompetenzbereich bei 12 Items sind demnach 60 Punkte. Die Punktzahl kann Kompetenzstufen zugeordnet werden:

Kompetenzstufen:

Kompetenzstufe 1 = 12 bis 24 Punkte (hier liegt ein deutlicher Entwicklungsbedarf vor)

Kompetenzstufe 2 = 25 bis 36 Punkte (hier zeigt sich in Bezug auf mehrere Aspekte ein deutlicher Entwicklungsbedarf)

Kompetenzstufe 3 = 37 bis 48 Punkte (hier liegt ein Entwicklungsbedarf in Bezug auf einige wenige Aspekte vor)

Kompetenzstufe 4 = 49 bis 60 Punkte (hier kann man von Fähigkeiten auf breiter Ebene sprechen)

Die Ermittlung der Kompetenzstufen soll den Bedarf in den einzelnen Kompetenzbereichen feststellbar machen und helfen, **individuelle Entwicklungsziele** für die weitere Ausbildung zu identifizieren.

Die Mentorierenden sind an dieser Stelle aufgefordert, die Studierenden zu beraten.

Literatur

Bauer, Karl-Oswald (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim und München: Juventa.
Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.
Keller-Schneider, Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Košinár, Julia; Leineweber, Sabine (2010): Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung. Konzept, Training und Begleitforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Kretschmann, Rudolf (Hg.) (2000): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim und Basel: Beltz.
Schaarschmidt, Uwe; Kieschke, Ulf (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel: Beltz.

Selbsteinschätzungsbogen personale Kompetenzen

Kompetenzbereich						
Reflexionskompetenzen	Trifft auf jeden Fall zu	Trifft meistens zu	Mal so, mal so	Trifft nicht wirklich zu	Trifft auf keinen Fall zu	Bemerkungen
	++	+	o	-	--	
Ich kann Misserfolgen ins Auge schauen und sie verarbeiten.						
Ich denke über meine beruflichen Wünsche nach.						
In stressigen Situationen erkenne ich schnell die Ursache.						
Mir sind die beruflichen Anforderungen einer Lehrperson bewusst.						
Mir fehlen Methoden, um wichtige Erfahrungen zu sortieren.						
Ich nehme berechtigte Kritik an.						
Ich bewundere, wie gut manche andere im Gegensatz zu mir ihre Gedanken auf den Punkt bringen können.						
Nach dem Unterrichten gehe ich noch mal die Lektionen gedanklich durch.						
Bei Misserfolgen suche ich nach guten Alternativen.						
Mit den Erwartungen von anderen kann ich gut umgehen.						
Ich kann realistisch meine Möglichkeiten und Grenzen einschätzen.						
Ich erkenne meine Schwächen und bemühe mich um meine Weiterentwicklung.						

Platz für Bemerkungen, Notizen:

Kompetenzbereich						
Sozial-kommunikative Kompetenzen	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft meistens zu +	Mal so, mal so o	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
Die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern fällt mir leicht.						
Ich kann die Schülerinnen und Schüler beim Lehrervortrag begeistern und motivieren.						
Meine Stimme ist ausdauernd und laut genug.						
In Konfliktsituationen bin ich durchsetzungsfähig.						
Ich kann mich flüssig und klar ausdrücken.						
Ich bin in der Lage je nach Altersstufe das richtige Vokabular zu benutzen.						
Ich kann mit Argumenten überzeugen.						
Wenn sich Streit anbahnt, weiss ich, wie ich ihn schlichte.						
Ich bin mir meiner Körpersprache bewusst.						
Die Kommunikation mit meinen Kolleginnen und Kollegen gestalte ich freundlich und aufmerksam.						
Ich weiss, wie ich nonverbal Störungen entgegenwirken kann.						
Ich habe keine Probleme vor einer Gruppe zu sprechen.						

Platz für Bemerkungen, Notizen:

Kompetenzbereich						
Selbstregulations- und Selbststärkungskompetenzen	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft meistens zu +	Mal so, mal so o	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
Ich nehme stressbedingtes Verhalten anderer gelassen hin.						
Ich kann mich gut gegen verbale Angriffe abgrenzen.						
Ich kann selbstsicher auftreten.						
Ich kann mit unvorhergesehenen Ereignissen und Forderungen gut umgehen.						
Ich kann mich in meiner Freizeit von meinem Beruf/Studium gut distanzieren.						
Ich bin in der Lage die Dinge auch mal aus einer anderen Perspektive zu betrachten.						
Bei Nervosität weiss ich mir nicht zu helfen.						
Ich weiss, wie ich mit Belastungen umgehen muss.						
Ich kenne körperbasierte Strategien für mehr Entspannung und Selbstsicherheit.						
Ich stelle mich innerlich auf herausfordernde Situationen ein und überlege wie ich sie meistere.						
Wenn ich Zweifel habe, kann ich mir selbst Mut zusprechen.						
Manchmal fühle ich mich wie mit dem Rücken zur Wand.						

Platz für Bemerkungen, Notizen:

Kompetenzbereich						
Selbstkompetenzen	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft meistens zu +	Mal so, mal so o	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
Ich kann mich in meiner Freizeit entspannen und erholen.						
Ich bin fähig, rationell (gut strukturiert) zu arbeiten.						
Ich mache mir Zeitpläne, an die ich mich dann auch halte.						
Ich mache gezielt Pausen, wenn ich einen langen/anstrengenden Tag habe.						
Ich habe ein gut strukturiertes Ablagesystem und finde alles schnell wieder.						
Mir fällt es schwer die Dauer für verschiedene Aufgaben richtig einzuschätzen.						
Ich ernähre mich weitgehend gesund.						
Ich achte auf ausreichend Schlaf.						
Bei Erschöpfungsanzeichen suche ich nach Lösungen, um mir Entspannung zu gönnen.						
Ich kenne effektive Entspannungsmethoden.						
Ich achte auf genügend Bewegung / Sport.						
Mein Arbeitsplatz könnte besser eingerichtet sein.						

Platz für Bemerkungen, Notizen:

Kompetenzbereich						
Professionelles Selbstverständnis	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft meistens zu +	Mal so, mal so o	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
Ich habe Freude am Umgang mit den Schülerinnen und Schülern.						
Ich übernehme gerne Verantwortung.						
Ich schaue, in welchen Bereichen ich mich noch weiterentwickeln kann.						
Ich bin flexibel und offen gegenüber Veränderungen.						
Ich kann vielfältige Aufgaben gleichzeitig erledigen.						
Die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler macht mir Freude.						
Ich habe Visionen für meinen Beruf.						
Ich bin bereit auch mal zu ungewöhnlichen Arbeitszeiten zu arbeiten.						
Ich kenne das öffentliche Lehrermage.						
Ich weiß, dass ich im Lehrberuf mit Unvorhergesehenem umgehen können muss.						
Ich bin vielseitig interessiert und neugierig auf Neues.						
Ich bin mir meiner Vorbildfunktion in meinem Beruf bewusst und handle entsprechend.						

Platz für Bemerkungen, Notizen:

Einschätzung von Anforderungen und deren subjektiver Beanspruchung

Julia Košinár

Studierende und Lehrpersonen begegnen vielfältigen Anforderungen: Jenen, die als Aufgaben an sie herangetragen werden, ihren eigenen Erwartungen, die sie an sich stellen, und solchen, die sich situativ ergeben. Jede Anforderung wird individuell ganz unterschiedlich wahrgenommen und eingeordnet. Dies hängt ab von den verfügbaren Ressourcen und Bewältigungsmöglichkeiten.

In diesem Teil des Bogens können Sie notieren, welches ihre aktuellen beruflichen Anforderungen sind und einschätzen, wie Sie sich durch diese beansprucht fühlen. Kreuzen Sie alle Anforderungen an, die für Sie zurzeit relevant sind (das können auch längerfristig anstehende Situationen sein, die Sie jetzt schon in ihrer Wahrnehmung haben) und entscheiden Sie dann, wie stark beanspruchend Sie diese finden. Natürlich treffen manche Aspekte nur auf Personen zu, die schon im Schuldienst stehen oder gerade im Praktikum sind. Vielleicht fehlt Ihnen ein Punkt? Fügen Sie ihn gerne hinzu.

Art der Anforderung	Beanspruchungsgrad				
(bitte ankreuzen, welchen Sie sich im Moment gegenübersehen)	sehr beanspruchend	beanspruchend	etwas beanspruchend	nicht beanspruchend	nicht aktuell
<input type="checkbox"/> Sich präsentieren / vorne stehen (Seminar oder Klasse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Kleinere schriftliche Arbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Grössere schriftliche Prüfungen / Hausarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Mündliche Prüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Praktikum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Elternabend / Elterngespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Konfliktsituationen mit KollegInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Konfliktsituationen mit SchülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Konfliktsituationen mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Selbstständig (alleine) geführter Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Zeitknappheit (viele Anforderungen in kurzer Zeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> zu hohe Aufgabenvielfalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/> Rollenvielfalt (StudentIn <i>und</i> Lehrperson sein) <input type="checkbox"/> Unplanbarkeit mancher Umstände <input type="checkbox"/> Wenig Freizeit <input type="checkbox"/> Hohe Erwartungen von außen <input type="checkbox"/> Auseinandersetzung mit Kritik von außen <input type="checkbox"/> Eigene Ansprüche Sonstiges:	<table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											

Der Bogen kann Aufschluss darüber geben, in welchen Bereichen eine besonders starke Beanspruchung erlebt wird (z.B. Selbstorganisation, Präsentation und Auftreten, Kritik von außen und eigene Ansprüche oder Kommunikation mit bestimmten Gruppen) und wo nicht. Davon ausgehend können nächste Entwicklungsschritte geplant werden.

5A Auftrittskompetenz und körperbasierte Selbstregulation

5A.1 Körperkompetenzen – eine basale Fähigkeit für Lehrpersonen

Julia Košinár

Der folgende Text stellt einen Auszug zum Thema Körpersprache dar aus: Košinár, Julia (2009): Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte – Training – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (gekürzte und umgeschriebene Fassung).

Der Begriff Körperkompetenzen beschreibt gelingendes körperliches Handeln (von Lehrpersonen) auf verschiedenen Ebenen. Einmal ist damit die **Außenwirkungsebene** von Körpersignalen gemeint. Hierunter fallen Auftrittskompetenzen sowie Interaktionskompetenzen, z.B. die bewusste Gestaltung einer nonverbalen Klassenführung, eine positive Lernatmosphäre und eine gute Beziehung zu den Schülerin-

nen und Schülern. Zum anderen ist damit die **Innenwirkungsebene** gemeint, nämlich die Wirkung, die unser Körperverhalten auf unsere Emotionen, unsere Stimmung und/oder das Selbstwertgefühl haben kann, gezielt zu nutzen, um sich emotional selbst zu regulieren. Die folgende Abbildung verdeutlicht die beiden Bereiche.

Körperkompetenzen – Aspekte und Dimensionen auf der Innen- und Außenwirkungsebene	
Auftritts- und Interaktionskompetenzen auf der Außenwirkungsebene	Selbstregulationskompetenzen auf der Innenwirkungsebene
Körpersprache: Aspekte und Dimensionen Mimik, Gestik, Körperhaltung Blickkontakt, Proxemik Kleidung, Artefakte prosodische Merkmale Körperspannung/Muskeltonus Körperenergie, bzw. -dynamik Atmung Körperbewegung/ Rhythmus	Körper-Feedback Wirkung von Körperhaltung (inkl. Atmung, Körperenergie und -spannung) auf die eigene Emotion: <ul style="list-style-type: none"> gebeugte Körperhaltung verursacht Traurigkeit, Unsicherheit, Verschlossenheit expandierte Körperhaltung verursacht Freude, Selbstsicherheit, Arroganz, Zuversicht, Offenheit und Verbundenheit mit Anderen

Abb. 1: Überblickschema Körperkompetenzen (Košinár 2009, 51)

Für ein besseres Verständnis beider Wirkungsebenen, werden die einzelnen Aspekte im Folgenden erläutert.

1. Körpersprache gezielt einsetzen: Aufttritts- und Interaktionskompetenzen

Die Begriffe **Körpersprache** und **nonverbale Kommunikation** werden häufig synonym verwendet (Argyle 2002, 13), was problematisch ist, da die nonverbale Kommunikation neben der Körpersprache auch die nonverbalen *vokalen* Signale (Paralinguistik) beinhaltet. In den Bereich der Paralinguistik fallen die Intonation (Prosodik), z.B. Sprachmelodie, Pausen, Sprachrhythmus und selbständige Akzente wie Lachen und Seufzen.

Körpersprache an sich umfasst demnach nur den nonverbalen *nonvokalen* Bereich. Dazu zählen neben

Gestik, Mimik, Körperhaltung und Blickrichtung auch räumliches Verhalten (Proxemik), Körperbewegung, Kleidung, Frisur und Artefakte (z.B. Accessoires, Tätowierungen, Piercings, die eine bestimmte Charakteristik der Person unterstreichen sollen).

Samy Molcho (1998) differenziert diese Aspekte noch weiter in Gangarten, in die Bedeutung der Augen und des Mundes; hinsichtlich der Gestik unterscheidet er die Bedeutung der Hände und der Finger etc. Ferner geht er auf Rollenfunktionen, Rituale und Verhaltenskodizes ein (Molcho 1998, 85-250). Daran lässt sich verdeutlichen, wie umfassend der Gegenstand Körpersprache ist.

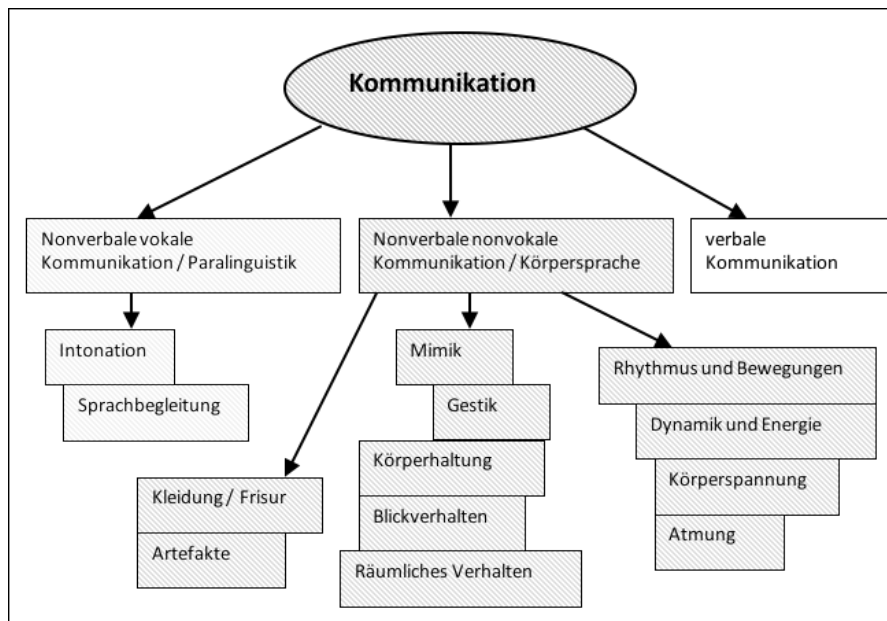


Abb. 2: Überblicksdiagramm Kommunikationsaspekte (Košinár 2009, 23)

Argyle erforschte unterschiedliche kulturelle Hintergründe und Kommunikationsstrukturen und wie sich diese in jeweiligen Körpersignalen ausdrücken. Als Bedeutungsgebiete der Körpersprache führt er neben emotionalen Botschaften „Einstellungen zu anderen Menschen, Äußerungen über das Selbst und Unterstützung beim Reden [an]. [...] Dies alles findet in Riten und Zeremonien, in Kunst und Musik, in der Werbung und in der Politik seine Anwendung“ (Argyle 2002, 13). Er betonte, dass nonverbale Signale im Grunde nur „körperliche Bewegungen sind, die als rein physische Vorgänge analysiert werden können. Jedoch werden sie erst dadurch wichtig, dass sie für Sender und Empfänger eine Bedeutung haben“ (ebd.).

So haben wir auch in unserer Kultur bestimmte Körperbotschaften, die Sprache ersetzen können (z.B. Daumen hoch für „gut“). Auch im Unterricht werden solche Signale als Regeln bereits mit Schulbeginn eingeführt (z.B. Ruhezeichen, Aufforderungsgesten).

Worüber uns Körpersignale Auskunft geben können

Körpersignale vermitteln dem geschulten Beobachter bzw. der Beobachterin eine ganze Reihe an Informationen über sich selbst (Selbstreflexion und -beobachtung) und andere:

1. Persönlichkeitsmerkmale
2. Innenleben / Emotionen
3. Kongruenz / Inkongruenz zwischen Gesagtem und Körpersprache
4. Einstellung zum Gegenüber
5. Haltung zu den Dingen / Intention
6. Selbstwertgefühl / Selbstsicherheit
7. Selbstbild(er)

In Bezug auf den Unterricht und die Interaktion mit Schülerinnen und Schülern kann deren Körpersprache Aufschluss geben über Stimmung (Lernbereitschaft, (De-)Motivation), Bedürfnisse (nach Bewegung, nach Abwechslung, nach Lob), Unsicherheit, Unverständnis (z.B. bei einer Lernaufgabe) etc.. Voraussetzung für eine richtige Deutung ist, dass die Lehrperson die eigene Wahrnehmung schult und jedes Kind in seiner Individualität erfasst. Dann kann sie ihre Beobachtungen zur Prävention von Störungen oder zur differenzierten Diagnostik bei Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten einsetzen.

Dabei ist es wichtig zu beachten, dass das Lesen der Körpersprache immer als Gesamteindruck zu verstehen ist. Es soll nicht darum gehen, überkreuzte Arme oder hochgezogene Schultern gleich als Abwehr oder Angst einzuordnen. Es kann sich auch um Bequemlichkeit, schlechte Körperhaltung oder Anspannung handeln. Wichtig ist hierbei auf weitere den Körperausdruck in der jeweiligen Situation charakterisierende Merkmale wie Körperspannung, Rhythmus, Atmung des Gegenübers zu achten (vgl. Abbildung 2).

2. Körper-Feedback gezielt einsetzen: Selbstregulationskompetenzen

Forschungen aus der Emotionspsychologie haben darauf hingewiesen, dass das mimische Verhalten, aber auch die Körperhaltung eine Wirkung auf unsere Emotionen haben. In Bezug auf die Mimik fanden Forscher/innen heraus, dass das Stirnrunzeln ein eher negatives Gefühl und eine kritische Situationswahrnehmung beeinflusst, während ein Lachen oder Lächeln positive Gefühle zu sich und zur Umgebung

verstärken. Dasselbe gilt auch für die Körperhaltung (z.B. Stepper 1992, Döring-Seipel 1996). Untersuchungen haben ergeben, dass

- eine **gebeugte Haltung** (eingefallene Schultern, gesenkter Kopf, kleine zögerliche Schritte, flache Atmung) Gefühle der Unsicherheit, Traurigkeit und Verslossenheit verstärkt.
- eine **expandierte Haltung** (geöffneter Oberkörper, gehobener Kopf, gerades Becken, fester breiterer Schritt) Gefühle wie Freude, Selbstsicherheit, Arroganz, Offenheit und Verbundenheit mit Anderen, zusammengefasst: ein hohes Selbstwertgefühl, verstärkt.

Um herauszufinden, ob die Möglichkeit besteht, die expandierte Körperhaltung in *Unterrichtssituationen zur Stärkung des Selbstwertgefühls* einzusetzen, wurden über 100 Studierende nach einem kurzen Training und ein paar Tagen der Anwendung im Alltag gebeten, diese einmal in für sie stressigen Situationen im Schulalltag einzusetzen. Die Ergebnisse waren frappierend: Über 80% der Studierenden war es mittels der Einnahme einer expandierten Körperhaltung (inkl. eines festen Standes und einer entspannten Atmung) gelungen, aus einem Verunsicherungs- oder Überforderungsgefühl heraus Selbstsicherheit und Kompetenzgefühle zu entwickeln (Košinár 2007). Sie konnten nach eigener Einschätzung sowohl auf der emotionalen wie auch kognitiven Ebene (positives Selbstbild, Vertrauen, die Situation zu bewältigen) ihr Selbstwertgefühl erhöhen.

Sogar inmitten anspruchsvoller Situationen (Konflikte mit Schüler/innen, Eltern, älteren Kolleg/innen) konnten die jungen, unerfahrenen Lehrpersonen mehr Selbstsicherheit über eine expandierte Körperhaltung in sich aufbauen und konnten vor einer unruhigen Klasse Ruhe und Klarheit ausstrahlen (Košinár 2009). Sie bekamen das Gefühl, sich endlich Respekt verschaffen zu können, gehört zu werden und die Autorität zu wahren. Neben der gewonnenen Sicherheit kam hinzu, dass die befragten Studierenden ein Gefühl besserer Strukturierung und Orientierung empfanden. Andere fanden schon die Wahrnehmung des Körpers und der Atmung als hilfreich und stabilisierend. Generell bestätigten alle Befragten, dass ihnen die Erweiterung ihres Handlungsrepertoires in schwierigen Situationen ein weitaus professionelleres und kompetenteres Gefühl gegeben habe (ebd.).

Literatur

- Argyle, M. (2002): Körpersprache und Kommunikation. Das Handbuch zur nonverbalen Kommunikation. Paderborn: Junfermann (Erstveröffentlichung: 1979).
- Döring-Seipel, E. (1996): Stimmung und Körperhaltung. Der Einfluss von manipulierten Körperhaltungen auf dysphorische Stimmungen. Eine experimentelle Studie. Weinheim: Beltz.
- Košinár, J. (2009): Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte – Training – Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Molcho, S. (1998): Körpersprache. München: Mosaik (Erstveröffentlichung: 1983).
- Stepper, S. (1992): Der Einfluss der Körperhaltung auf die Emotion Stolz. Experimentelle Untersuchung zur Körper-Feedback-Hypothese. Universität Mannheim: Dissertation.

5A.2 Atmung – Stimme – Sprechen

Felix Bertschin

Der Lehrberuf ist ein öffentlicher Beruf. Das Sprechen vor Menschen ist inhärenter Bestandteil der Berufsausübung. Täglich spricht die Lehrperson vor Kindern in der Klasse, vor Berufskolleginnen und -kollegen (Konferenzen, Sitzungen etc.) oder vor den Eltern und / oder Erziehungsberechtigten (Elternabende, öffentliche Anlässe wie Theateraufführungen etc.). Aus Umfragen wissen wir, dass öffentliches Sprechen für viele Menschen eine eher unangenehme Sache ist. Hier hilft üben: „Reden lernt man durch reden“ (Cicero). Sprechkompetenz ist zu einem grossen Teil ein „Handwerk“, das man lernen kann. Das berühmte rhetorische „Charisma“ (grch.: „Gnadengabe“) ist nicht notwendig und bringen die wenigsten Menschen einfach so mit. Authentizität der Rednerpersönlichkeit und innere Überzeugung („hinter dem Stehen, was man sagt“) bilden die Grundlage für einen gelungenen Auftritt. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über relevante Aspekte der Auftrittskompetenz für Lehrpersonen.

Die Ausdruckselemente: Atmung / Stimme / Sprache / Körpersprache bilden die Grundlage für eine gelungene Auftrittskompetenz. Damit diese Elemente bewusst und gezielt eingesetzt werden können, benötigt die Lehrperson eine geschulte und geschärfte Selbst- und Fremdwahrnehmung.

1. Atmung

„Und je freier man atmet, je mehr lebt man.“
(Theodor Fontane)

Auf die simple Frage, wie viele Atemzüge eine erwachsene Person im Durchschnitt pro Minute macht, herrscht nicht nur unter den Studierenden der Pädagogischen Hochschule meist grosse Unkenntnis vor.

Es ist doch erstaunlich, wie viel wir eigentlich wissen. Aber über die Atmung – eine absolut zentrale Lebensfunktion – wissen wir in unserem Kulturkreis in der Regel sehr wenig. Der Wert der Atmung wird in unserer westlichen Gesellschaft grundsätzlich völlig unterschätzt. Dies ist auch hinsichtlich des Sprechens vor Publikum ein Problem, denn Atmen ist die Grundlage des Sprechens.

Der Atemrhythmus ist altersabhängig und individuell unterschiedlich. Die unten angegebene Tabelle zeigt ungefähre Richtwerte. Ein- und Ausatmung = ein Atemzug.

Alter	Atemzüge pro Minute
Neugeborene	40-50
Säugling	30
Kleinkind	25
Schulkind	20
Erwachsene	10-18

Tab. 1: Richtwerte Anzahl Atemzüge

Für das Sprechen vor Publikum ist die Atmung absolut zentral. Ohne Atmung können wir nicht sprechen.

Eingeschränkte Atmung erzeugt Sprechprobleme. Sprechen ist „artikulierte, tönende Ausatmung“.

Ruheatmung

Wie sollte nun eine korrekte Atmung im Ruhezustand aussehen?

Anzustreben ist die sogenannte „Tiefatmung“. Andere Bezeichnungen sind „Vollatmung“, „kombinierte Atmung“ oder „Zwerchfellatmung“, auch „Bauchatmung“ genannt.

Bei der Tiefatmung, in der Ruheatmung, hebt sich der Bauch beim Einatmen und senkt sich beim Ausatmen. Nach der Ausatmung entsteht eine kurze Atempause. Der Brustkorb weitet sich leicht nach aussen (Einatmung) und bewegt sich wieder leicht zurück (Ausatmung). Die Flanken, am Rücken bei den Lenden, bewegen sich ebenfalls leicht, zeitgleich mit der Bauchatmung. Das wird oft vergessen – wir atmen also auch im Rücken. Beim Einatmen heben sich die Flanken, beim Ausatmen senken sie sich. Die Schultern bleiben gesenkt. Wenn wir die Atembewegungen dieser drei Bereiche – Bauch-, Brust- und Flankenatmung – in Kombination fühlen, können wir davon ausgehen, dass die Atmung bestens funktioniert. Das überträgt sich auch direkt auf die Psyche. Wir fühlen uns ruhig und konzentriert. Die ideale Atmung ist tief, langsam, leicht und unhörbar. Der Atem soll nicht forciert oder mit Kraftaufwand erzwungen werden.

In der Ruheatmung ist der aktive Teil die Einatmung, der passive Teil die Ausatmung. Beides geschieht „wie von selbst“.

Sprechatmung

Aber mit der Ruheatmung zu sprechen würde uns vor grosse Probleme stellen. Wir brauchen zum Sprechen die Sprechatmung (Phonationsatmung), die sich wesentlich von der Ruheatmung unterscheidet.

Bei der Sprechatmung ist das Verhältnis zwischen Ein- und Ausatmung ca. 10% Einatmung zu ca. 90% Ausatmung. Dies geschieht durch die „inspiratorische Gegenspannung“: Der Körper gibt mit Hilfe der Muskulatur Gegenspannung, damit nicht alle Luft sofort entweichen kann. Der aktive Part übernimmt also hier die Ausatmung, der passive Part die Einatmung (sie geschieht von alleine). Aber auch für die Sprechatmung ist die „Tiefatmung“, also die Kombination von Bauch-, Flanken- und Brustatmung, die optimale Atmung.

Nasentatmung

Prinzipiell ist die Nasentatmung zu bevorzugen. Die Luft wird erwärmt und durch die Nasenhärchen auch gefiltert. Dies ist vor allem bei der Einatmung zu berücksichtigen. Aber auch das Ausatmen über die Nasentatmung ist in vielerlei Hinsicht vorteilhaft. Die Nasentatmung wirkt beruhigend, sie erlaubt auch eine gute Atemkontrolle und Ateemeinteilung. Es ist insbesondere bei Nervosität von Vorteil, durch die Nase einzuatmen.

Atmungsstörungen

Bei der Hochatmung, auch Flachatmung genannt (keine Bewegung im Flanken- und Bauchraum, starke Bewegung nur im Brustkorb), nimmt man sich die Möglichkeit, frei zu sprechen, und sie schränkt ausserdem die Gesundheit ein. So wird trotz grösseren physischen Einsatzes (Energieverlust) weniger Sauerstoff zu sich genommen. Deutliche Zeichen für Hochatmung sind Schultern, die sich stark bewegen, intensive Tätigkeit im Brustbereich und eine erhöhte Atemfrequenz (mehr als 20 Atemzüge pro Minute).

Bei der sogenannten inversen (umgekehrten) Atmung ziehen sich bei der Einatmung der Brustkorb und allenfalls auch der Bauch ein und dehnen sich bei der Ausatmung aus. Also genau umgekehrt zur natürlichen Atmung. Diese Angewohnheit kann aber gut durch Achtsamkeit und Bewusstheit geändert werden. Wenn man bemerkt, dass die Atmung nicht optimal ist, kann das korrigiert werden. Problematisch ist dabei, dass die eigene Atmung meistens nicht bewusst ist. Sie wird einfach vergessen. Das heisst also, dass der erste Schritt zu einer erfolgreichen Veränderung der Atmung ein Bewusstwerden über die eigene Atmung ist. Das bedingt wiederum, dass wir uns immer wieder in den verschiedensten Situationen auf die eigene Atmung konzentrieren. „Wo atmet es bei mir und wie stark?“, „Wie hoch ist meine Atemfrequenz?“, „Atme ich durch die Nase oder durch den Mund?“, „In welchen Situationen halte ich meine Atmung an?“. Diese Art von Fragen helfen, sich der Atmung bewusst zu werden.

Wenn man die Studierenden fragt, in welchen konkreten Situationen sie hoch atmen, kommt beinahe immer als Antwort: „Wenn ich vor Leuten sprechen

muss“. Sprechen vor Publikum ist also eine klassische Situation, der häufig mit Angst begegnet wird. Das Hochatmen ist einfach ein Ausdruck von Angst. Diese Reaktion läuft unbewusst und ist tief im Organismus (Sympathikus – vegetatives Nervensystem) verwurzelt. In früheren Zeiten machte das in vielen Situationen auch Sinn. In der Steinzeit z.B. mussten wir, wenn der Säbelzahniger auftauchte, tatsächlich so schnell wir konnten davonrennen, oder aber wir mussten ihn angreifen. Diese Strategien waren überlebensnotwendig. In diesem Zustand sind wir kurzfristig zwar körperlich hoch aktiv, geistig jedoch wie gelähmt.

Für die Situation des Sprechens vor Publikum ist diese Reaktion allerdings denkbar ungünstig. Man muss mental präsent sein, kann schlecht physisch angreifen und auch nicht davonrennen, wenn eine Rede gehalten werden soll.

Beim Sprechen vor Publikum, ist man nicht mit dem Säbelzahniger konfrontiert. In der Regel steht man vor wohlwollenden Menschen, die einfach neugierig darauf sind, was wir zu erzählen haben. Es ist eine psychologische Hilfe, sich dieser Tatsache immer wieder bewusst zu werden.

Massnahme gegen Nervosität – Atmung beruhigen

Auf die Frage vieler Studierender der Pädagogischen Hochschule: „Was soll ich konkret tun, wenn ich vor einem öffentlichen Auftritt merke, dass ich nervös bin?“, lautet eine mögliche Antwort: „Die Atmung steuern. Die Atmung darf nicht Sie steuern – sondern Sie steuern die Atmung.“ Eine Möglichkeit der Atemberuhigung ist folgende: Beide Hände auf die Flanken legen und bewusst langsam ausatmen. Dann folgt ein kurzes Abwarten bis sich die Flanken und der Bauch von alleine wieder heben (Nasentatmung). Dann erneutes bewusstes langsames Ausatmen usw. Der Blick geht nach unten (die Atmung folgt auch der Blickrichtung: also tiefe Atmung = Blick nach unten). Bei der Konzentration auf die Atmung stellt sich automatisch eine Entspannung und Beruhigung ein. Es ist nämlich nicht möglich, nervös zu sein und ruhig zu atmen. Es reicht in der Regel bereits diesen Ablauf 3 bis 4 Mal vor der Rede zu wiederholen.

Wichtig: Angst lähmt, aber eine gewisse Grundspannung ist bei einer Redesituation absolut notwendig. Ein gewisses Mass an Lampenfieber brauchen wir, um präsent zu sein. Erst dann ist es möglich, einen engagierten, hellwachen und präsenten Auftritt zu absolvieren.

Hier und Jetzt

Von zentraler Wichtigkeit ist es bei jeder öffentlichen Präsentation ganz im „Hier und Jetzt“ zu sein. Was heisst das?

Es meint, dass man mit den eigenen Gedanken, der eigenen Aufmerksamkeit, der ganzen Konzentration

bei dem ist, was in diesem Moment, in diesem Raum geschieht. Also dass man nicht mit seinen Gedanken irgendwo ist, zum Beispiel beim gestrigen Tennisspiel, das man verloren hat, oder beim morgigen Unterricht mit der Klasse usw. Auch Gedanken wie: „Wie wirke ich wohl jetzt bei diesem Auftritt“, „Komme ich gut an?“ etc., sind absolut verständlich und natürlich, hindern aber letztlich daran, authentisch und direkt zu sein. Es ist von grossem Vorteil, solchen Gedanken nicht zu viel Gewicht zu geben, sondern sich wirklich auf das zu konzentrieren, was es inhaltlich zu sagen gibt.

Wie geht das? Atmung kann auch hier ein Schlüssel sein. Falls diese Gedanken zu dominant werden, besteht die Möglichkeit die Aufmerksamkeit auf die Atmung zu lenken. Dies geht z.B. in einer längeren Sprechpause. Es ist nicht möglich, gleichzeitig viele Gedanken zu haben und mit der Aufmerksamkeit bei der Atmung zu sein. Ist man mit der ganzen Aufmerksamkeit bei der Atmung, dann bleibt man vollkommen präsent im „Hier und Jetzt“ und vollbringt konzentriert das, was es jetzt zu tun gibt - nämlich diese Präsentation zu halten.

2. Stimme

„Stimmen sind hörbare Stimmungen.“
(Andreas Tenzer)

Die Stimme ist das primäre Werkzeug jeder Lehrperson. Wenn die Stimme nur ungenügend funktioniert, oder gar ganz versagt, fehlt eine zentrale Möglichkeit sich differenziert auszudrücken, klar verständlich zu unterrichten und sich, je nach Schweregrad der Stimmstörung, überhaupt verbal zu artikulieren.

Stimme – Stimmung

Nicht zufällig sind die Begriffe Stimme und Stimmung wortverwandt. Unsere Gefühle werden ganz direkt über unsere Stimme ausgedrückt. Und wenn jemand etwas Anderes sagt, als er meint, haben wir das intuitive Gefühl: Da stimmt etwas nicht.

Wenn ein Mensch traurig ist, wird seine Stimme monoton, kraftlos, leise. Ist er wütend, wird er laut, je nachdem sogar schrill. Ein fröhlicher Mensch wird mit seiner Stimme „singen“ (starke Tonmelodien vollziehen). Wenn jemand Angst hat, spricht er mit zittriger Stimme usw.

Die Stimme, insbesondere die Sprechstimme, ist wohl eine der am wenigsten beachteten Ausdrucksmöglichkeiten des Menschen. Wie oft sprechen wir über eine Person, über ihr Äusseres (Kleidung, Aussehen etc.) oder über das, was sie gesagt hat (Inhalt), wie wenig aber über die Stimme dieser Person. Ausnahmen bestätigen diese Regel. Denn sobald Stimmen auffallen, sowohl positiv als auch negativ, nehmen wir

das bewusst zur Kenntnis. Um den Einsatz der eigenen Stimme optimieren zu können, ist es ein erster Schritt, Stimmen überhaupt einmal bewusst wahrzunehmen.

Stimmbildung, Phonation

Die Stimmbildung entsteht, vereinfacht gesprochen, dadurch, dass die Stimmlippen im Kehlkopf (genauer: feine Schleimhäute, die sich auf den Stimmlippen befinden) durch die ausströmende Atemluft in Schwingungen versetzt werden. Bei Männern sind es durchschnittlich ca. 120 Schwingungen in der Sekunde (120 Hertz), bei Frauen im Durchschnitt ca. 220. Je tiefer der Ton, desto geringer die Schwingungsfrequenz. Wenn man die Schwingungsbewegung der Stimmlippen zusammenzählt, die ein Mensch im Durchschnitt täglich vollbringt, so kommen wir auf die stattliche Zahl von mehr als einer halben Million bei Männern, bei Frauen mehr als einer Million – das entspricht etwa einer Distanz von 2 Kilometern täglich (Karpf 2006). Es ist also eigentlich eine riesige Leistung, die wir täglich, meist völlig unbewusst, vollbringen. Der Lehrberuf ist ein Sprecherberuf. Lehrpersonen sprechen mehr als der Durchschnitt der anderen Menschen. Damit die Stimme die Leistung möglichst unbeschadet vollbringen kann, gilt es einige Dinge zu beachten, die nachfolgend beschrieben werden.

Lautstärke

Grundsätzlich wird die Lautstärke der Stimme durch die Atemluft erzeugt. Viel Atemluft = laute Stimme, wenig Atemluft = leise Stimme. Dies ist vergleichbar mit einem Blasinstrument. Mit mehr Luft entsteht mehr Druck auf die Stimmlippen. Naturgemäss ist häufiges lautes Sprechen der Stimme nicht förderlich. Sie wird dadurch stark beansprucht. Stimmhygienisch besser und auch wirkungsvoller ist es, etwas leiser, aber dafür deutlich zu sprechen. Muss die Lehrperson einmal wirklich laut werden (disziplinarische Massnahme, Sportunterricht etc.) ist darauf zu achten, dass sie auf ihrer Stimmlage spricht (siehe unten) und dass sie möglichst entspannt und offen im Halsbereich bleibt. Der ganze Körper dient als Resonanzraum.

Um die Aufmerksamkeit der Zuhörenden zu erreichen, hilft es, mit der Lautstärke zu variieren. Leise Töne führen dazu, dass die Zuhörenden genau hinhören müssen. Einige wichtige Dinge leise zu sprechen, kann eine starke Wirkung entfalten. Aber dies ist nicht überzustrapazieren, denn grundsätzlich haben Zuhörende das Recht, unangestrengt hinhören zu dürfen. Die Lautstärke ist den situativen Bedingungen anzupassen (Raumgrösse, Zuhörerzahl etc.). In gewissen Situationen (Turnen etc.) ist es sinnvoll mit akustischen Hilfsmitteln (z.B. Pfeife) zu arbeiten, um die Stimme zu entlasten.

Tonhöhe

Die Stimmlippen liegen innerhalb des Kehlkopfs. Im Stimmbruch wächst der Kehlkopf und entsprechend wachsen die Stimmlippen. Die Stimme wird dadurch bei den Männern um durchschnittlich etwa eine Oktave tiefer, bei den Frauen um etwa eine Terz. In dieser Zeit ist darauf zu achten, dass die Stimmen der jungen Männer geschont werden, da ansonsten massive Stimmschäden entstehen können.

Die Stimmlippen sind an Stellknorpeln befestigt und können verschieden gespannt werden. Je stärker die Spannung, je höher der Ton. Wenn wir nervös und psychologisch angespannt sind, sind wir auch physiologisch angespannt. Wenn wir psychologisch entspannen, werden wir auch physiologisch entspannen, das heisst mit wenig Spannung auf den Stimmlippen sprechen. Dann wird unsere Stimme sich angenehm tief anhören. Dies ist die sogenannte Sprechstimmlage (Indifferenzlage).

Sprechstimmlage

Die Sprechstimmlage (Indifferenzlage) ist der Tonhöhenbereich, in dem die Stimmgebung am ökonomischsten funktioniert, d.h. mit dem kleinsten Kraftaufwand der Muskulatur im Kehlkopfbereich. Fast 60 Muskeln sind daran beteiligt. In dieser Stimmlage sollte möglichst oft gesprochen werden. Die Stimme klingt für die Zuhörenden angenehm, entspannt, gelöst und frei und ist auch stimmhygienisch zu empfehlen.

Die Stimmlage ist von der Länge und Dicke der Stimmlippen abhängig. Wir verwenden für die Stimmlage die „Bruststimme“. Nicht umsonst heisst es: „Im Brustton der Überzeugung“.

Es ist ein Irrtum anzunehmen, dass jeder Mensch automatisch auf seiner Sprechstimmlage spricht. Viele Menschen sprechen zu hoch, einige auch zu tief. Das kann durch Stress, Nervosität, Angst, Unsicherheit etc. ausgelöst werden. Es kann aber auch eine unbewusste Angewohnheit sein, denn die Thematik der eigenen Sprechstimmlage ist den meisten Menschen gänzlich unbekannt.

Die Indifferenzlage besteht aus ca. 5 Halbtönen. Sie befindet sich immer im unteren Drittel des gesamten Stimmumfangs, der durchschnittlich 1.5 bis 2 Oktaven umfasst.

Die Sprechstimmlage darf selbstverständlich immer wieder kurzfristig verlassen werden (z.B. bei Freude, Überraschung usw.). Das ist absolut natürlich und auch richtig so. Grundsätzlich aber sollte eine Rede, ein Vortrag möglichst konsequent auf der Sprechstimmlage (Indifferenzlage) gehalten werden. Dies ermöglicht stimmschonendes Sprechen über einen längeren Zeitraum.

Wie kann man die eigene Sprechstimmlage / Indifferenzlage finden? Folgende Methoden haben sich bewährt:

- Bestätigende oder verneinende „hm-hm“ sprechen. Etwa so, wie man seinem Gesprächspartner zu verstehen geben will, dass man seinen Ausführungen zustimmt, oder sie ablehnt, also anstelle von „Ja“ oder „Nein“.
- Reihensprechen: Entspannt bis 20 zählen. Spätestens bei 15 hat sich die Stimme eingependelt und man befindet sich für gewöhnlich auf der Sprechstimmlage.
- „Fröschelsche Kaumethode“: Entspannt kauen, als hätte man etwas Gutes gegessen, und genieserisch nachschmecken: „Mnjam, mnjem, mnjim“ usw. Etwa zwei Halbtöne über dem gefundenen tiefsten Ton befindet sich der Idealton der Sprechstimmlage.
- Vibrationsmethode: Die Hand auf den Brustkorb legen. Von ganz hoch bis ganz tief hinunter summen. Den ganzen persönlichen Stimmumfang ausprobieren. Dort, wo es am stärksten vibriert, befindet sich die Sprechstimmlage.
- Den Idealton bestimmen: Mithilfe eines Klaviers – in der heutigen Zeit reicht bereits eine Klavier-App – den Ton suchen, auf dem Ihre Stimme am angenehmsten klingt. Das ist dort, wo am wenigsten Druck gebraucht wird, um die Stimme ertönen zu lassen. Der Kehlkopf bleibt dabei immer konstant in seiner Ruhestellung. Von diesem Idealton aus ca. 3 Halbtöne hoch und 2 Halbtöne runter sprechen.

Grundsätze für die Pflege der Stimme

- Beim Sprechen vor Publikum ist auf eine entspannte, gelöste Stimmführung zu achten. Dies drückt sich auch bei der Lautstärke aus.
- Grundsätzlich gilt für jede Lehrperson: Nicht mehr sprechen als notwendig (ist auch methodisch-didaktisch nicht sinnvoll).
- Indifferenzlage (Sprechstimmlage) benutzen.
- Grundsätzlich nicht lauter sprechen, als es die Situation erfordert (Raumgrösse, Lautstärkepegel).
- Deutliche Aussprache (Endungen etc.) erlaubt stimmschonendes Sprechen.
- Flüstern (tonloses Sprechen) ist auf die Dauer schädlich für die Stimme. Die Stimmlippen werden stark angespannt und durch die hinten ausströmende Ausatemluft zusätzlich gereizt. Ebenso zu vermeiden ist häufiges Räuspern.
- Viel Wasser trinken.
- Luft befeuchten (z.B. Luftbefeuchter im Klassenzimmer).
- Nicht oder wenig rauchen.
- Sehr scharfe Speisen vermeiden.

Massnahmen bei vorhandenen Stimmproblemen

(Heiserkeit, Stimm Schmerzen etc.)

- Bei Heiserkeit gilt: Leise, aber möglichst vorne, mit feinem Ton sprechen („Schonstimme“).
- Stimme möglichst schonen (wenig sprechen).
- Viel trinken.
- Halstuch verwenden.
- Salbeiprodukte (zum Gurgeln oder Lutschen).
- Mit Salzwasser gurgeln.
- Heisse Dämpfe inhalieren.
- Bleiben die Stimm Schwierigkeiten chronisch, ist eine Fachperson aufzusuchen (Logopäde, Phoniater, Hals-Nasen-Ohren-Arzt).

3. Sprache

„Das Verständliche an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Worten gesprochen wird – kurz die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter der Musik, die Person hinter dieser Leidenschaft: all das, was nicht geschrieben werden kann.“

(Friedrich Nietzsche)

Die Sprache umfasst grundsätzlich zwei Teilbereiche: das „Was“ und das „Wie“.

Das „Was“ beinhaltet all das, was schriftlich aufgeschrieben werden kann, was vor einem Auftritt oder dem Unterricht also vorbereitet werden kann: Inhalt und Struktur des Gesprochenen. Das „Wie“ entspricht der mündlichen Sprechweise des / der Vortragenden während der Rede, oder des Unterrichtens selbst.

Häufig achten wir nur auf den ersten Aspekt, auf das „Was“. Wir gewichten vor allem den Inhalt.

Den Zuhörenden ist das „Wie“ aber mindestens ebenso wichtig, damit der Inhalt sie auch emotional und nicht nur kognitiv erreicht. Die Art und Weise, wie gesprochen wird, überträgt sich durch die sogenannten paraverbalen Signale (grch. paraverbal: „neben der Sprache“). Diese beinhalten im Wesentlichen folgende Aspekte:

- Artikulation
- Sprechtempo
- Sprechrhythmus
- Sprechmelodie
- Lautstärke
- Stimmeigenschaften

Die Lautstärke ist genau genommen der Stimme zugehörig und wurde daher bereits im Kapitel „Stimme“ behandelt, ebenso wie die Stimmeigenschaften.

Damit eine Rede nicht *eintönig* wird, ist es notwendig, dass diese paraverbalen Signale variantenreich eingesetzt werden. Sie werden im Folgenden einzeln genauer besprochen.

Artikulation

Das Wort „artikulieren“ kommt aus dem Lateinischen: *articulare* = deutlich aussprechen; es beinhaltet die Bezeichnung Deutlichkeit also bereits. Deutlichkeit beim Sprechen ist ein Muss für jede Lehrperson. Damit wird sichergestellt, dass der Inhalt im wahrsten Sinne des Wortes auch von den Schülern und Schülerinnen verstanden wird. Deutlichkeit bringt Klarheit.

Zu beachten sind insbesondere die Endungen beim Sprechen, diese werden häufig verschluckt. Deutlichkeit meint aber nicht, affektierte, übertriebene Künstlichkeit. Deutlichkeit meint natürliches Sprechen, dabei aber jeden Laut zu „greifen“.

Sprechtempo

Ein häufiges Problem ist das zu schnelle Sprechen. Manchmal steht dahinter ein psychologisches Problem. Die redende Person hofft, durch das schnelle Tempo diese „unangenehme Sache“ so schnell wie möglich hinter sich zu bringen. Das bringt in der Regel natürlich nur Frust und Ärger. Sowohl bei den Zuhörenden als auch bei der redenden Person selbst. Sie verhaspelt sich unter Umständen, verschluckt vielleicht einzelne Silben, verspricht sich, weiss nicht mehr, wo sie in ihrer Rede steht etc. Eine Gefahr besteht diesbezüglich auch, wenn eine Sache bereits mehrmals erzählt wurde. Dann wird häufig unterschätzt, dass die Zuhörenden jedoch den Text zum ersten Mal hören. Manchmal ist es aber einfach das lebendige Temperament der Person, die spricht.

Oft ist aber gar nicht das zu schnelle Sprechen an sich das Übel. Wenn man nämlich gedanklich und sprachlich sehr klar ist und genügend Pausen setzt, kann jede/r in der Regel auch bei hohem Sprechtempo mühelos folgen.

Es gibt aber auch durchaus zu langsames Sprechen. Wenn der Sprachrhythmus zu langsam ist, wirkt das einschläfernd. Die Mischung hingegen macht es! Einmal schneller werden, dann wieder langsamer.

Im deutschen Sprachraum gilt in etwa die folgende Sprechtempo-Regel:

- ca. 200 Silben pro Minute = eher langsames Sprechtempo
- ca. 350 Silben pro Minute = normales Sprechtempo
- ca. 500 Silben pro Minute = schnelles Sprechtempo (Birkenbihl 2010).

Sprechrhythmus

Die Sprechweise ist vergleichbar mit Musik. Damit wir gerne zuhören, brauchen wir sinnvoll eingesetzte Rhythmusstrukturen.

Ein Musikstück ohne spannende Variationen wird bald eintönig. Wir brauchen Tempiwechsel – Pausen usw., damit wir gerne zuhören.

Weil wir uns beim Sprechen oft nur auf den Inhalt konzentrieren, wird das rhythmische, als äusserst wichtiges, Element häufig zu wenig beachtet. Selbst eine inhaltlich spannende Rede wird langweilig, wenn sie in einem immer gleichen Rhythmus präsentiert wird.

Rhythmuswechsel ist also der Schlüssel. Aber es gilt: Er muss dem Inhalt der Rede angepasst sein. Einfach sinnlose Rhythmuswechsel per se zu vollziehen, führt zu gedanklichen Unklarheiten.

Pausen

Ein wesentlicher Teil des Rhythmus einer Sprache wird durch die Pausensetzung erzielt. Eine häufige Gefahrenquelle sind fehlende Pausen. Diese brauchen wir als Zuhörende. Wir wollen das Gehörte gedanklich sortieren können. Wenn wir einen Wortschwall nach dem anderen über uns ergehen lassen müssen, verliert sich die Aufmerksamkeit. Wir fangen automatisch an innerlich „abzuschalten“. Der Inhalt kann noch so spannend sein, er wird die Zuhörenden nicht mehr erreichen. Auch wirkt eine Präsentation einschläfernd, wenn immer im ungefähr gleichen Zeitabstand dieselben Pausen gesetzt werden. Wenn diese dann auch noch immer etwa gleich lang sind, ist das „Schlafmittel Rede“ vollkommen. Pausen sollen sinnvoll und abwechslungsreich gesetzt werden.

Die Sprechmelodie

Ob wir die Stimme erheben, ob wir sie senken, ob wir auf derselben Tonhöhe bleiben – die Sprechmelodie gibt jedem Wort, jedem Satz eine andere Aussagekraft. Häufig, insbesondere auch wenn ein Text wörtlich abgelesen wird, wird die Tonmelodie monoton. Das Gesprochene wird im wahrsten Sinn des Wortes eintönig. Die Sprechmelodie differenziert einzusetzen hilft auch den Empfängern, im Unterricht also den Schülerinnen und Schülern. Sie können so die Inhalte gedanklich besser aufnehmen und sortieren, da diese vom Sender (Lehrperson) angemessen sprecherisch vorstrukturiert worden sind. Die Sprechmelodie differenziert einzusetzen hilft also auch zum besseren inhaltlichen Verständnis der verschiedenen Sachverhalte.

Verzögerungslaute und Füllwörter

„Ähm“, „eh“, „äh“, „nun“ „sozusagen“ und so weiter. Wir kennen sie alle, diese Verzögerungslaute und

Füllwörter. Wir brauchen diese im Allgemeinen beim mündlichen Sprachgebrauch, um unsere Gedanken zu ordnen und Zeit zu gewinnen. Besser wäre es: Einfach die Pausen stehen lassen, ohne Verzögerungslaute oder verbale Füllwörter zu verwenden. Dies braucht etwas Achtsamkeit. Grundsätzlich gilt, dass es von Vorteil ist, diese Verzögerungslaute und Füllwörter zu vermeiden. Kommen sie aber nicht allzu häufig vor, ist

es menschlich und nicht speziell störend. Falls aber die immer selben Verzögerungslaute und Füllwörter eingesetzt werden, können sie wirklich störend werden und vom Inhalt wesentlich ablenken (Zuta 2007, S. 109).

Ein bewusster Umgang mit Atmung, Stimme und Sprache, so sollte deutlich geworden sein, hilft der Lehrperson, dass Sprechen vor anderen Leuten, also zum Beispiel im Klassenzimmer, oder bei einem Elternabend, als freudvolles Ereignis erlebt werden kann.

Literatur

- Birkenbihl, Vera (2006): Signale des Körpers. Augsburg: Weltbild.
Karpf (2006): Frauen reden anders, Männer auch. Was die Stimme über unsere wahren Gefühle verrät. Bergisch Gladbach: Lübbe.
Zuta, Vivien (2008): Das Geheimnis unserer Stimme. Frankfurt am Main: Scherz.

Weiterführende Literatur

- Amon, Ingrid (2011): Die Macht der Stimme. München: Redline.
Bertschin, Felix (2016): Die Saskia-Methode. Sicher und authentisch sprechen und Auftreten im öffentlichen Raum. Olsberg: Ismero.
Coblener, Horst; Muhar, Fritz (1997): Atem und Stimme. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
Fiukowski, Heinz (2004): Sprecherzieherisches Elementarbuch. Paderborn: Max Niemeyer.
Wagner, Roland (2006): Mündliche Kommunikation in der Schule. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

5B Emotionale Selbstregulation

5B.1 Förderung der Selbstregulation von Emotionen

Kateri Lässer und Benno Graber

Im Unterrichtsalltag wirken gleichzeitig bei allen Beteiligten zahlreiche Emotionen aufeinander ein. Daher ist es für erfolgreiches pädagogisches Handeln wertvoll, wenn eine Lehrperson die unterschiedlichen Emotionen kennt, diese bei sich und bei anderen wahrnimmt und unerwünschte Emotionen steuern kann. Begünstigt werden dadurch sowohl das professionelle Handeln im Unterricht, als auch der Erhalt der Gesundheit aller Beteiligten. Der folgende Text beinhaltet eine Zusammenstellung von Aspekten, welche für die Selbstregulation von Emotionen bei Lehrpersonen als relevant erachtet werden.

1. Bedeutung der Steuerung von Emotionen im Berufskontext

In ihrem beruflichen Feld steht eine Lehrperson in vielfältigen Beziehungen: Neben der Führung einer heterogenen Klasse, erfordert die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteur/innen an der Schule soziale, personale und kommunikative Fähigkeiten. Die Lehrperson trägt die Verantwortung für die Schaffung eines von Wertschätzung geprägten Lernklimas, um das Lernen ihrer Schüler und Schülerinnen optimal zu gestalten. Dabei vollzieht sich die Beziehungsgestaltung als permanente „dialogische Abstimmung“ zwischen Personen innerhalb eines „zirkulären Beziehungssystems“ (Miller 2011). Dies erfordert von Lehrer/innen ein Bewusstsein dafür, dass sich das professionelle Handeln als Lehrperson durch eine „spezielle Beziehungsstruktur“ (Nolle 2013) auszeichnet.

Die Fähigkeit, die eigenen Emotionen steuern zu können, ist dabei Grundvoraussetzung, um in den vielfältigen Kontexten, in welchen eine Lehrperson tätig ist, Wissen und Haltung zu professionellem Handeln zu kombinieren. Gleichzeitig dient ein professioneller Umgang mit den eigenen Emotionen als Gesundheitsprävention.

Diese Fähigkeit, die eigenen Emotionen angemessen und kontrolliert auszudrücken, gehört zu den personalen Kompetenzen einer Lehrperson. Nach Sieber-Sutter (2014) stellt die Emotionsregulation nur einen Aspekt der personalen Kompetenz dar. Aus der folgenden Abbildung sind die weiteren zur personalen Kompetenz gehörenden Aspekte wie die Selbst-, Situations- und Interaktionsregulation ersichtlich.

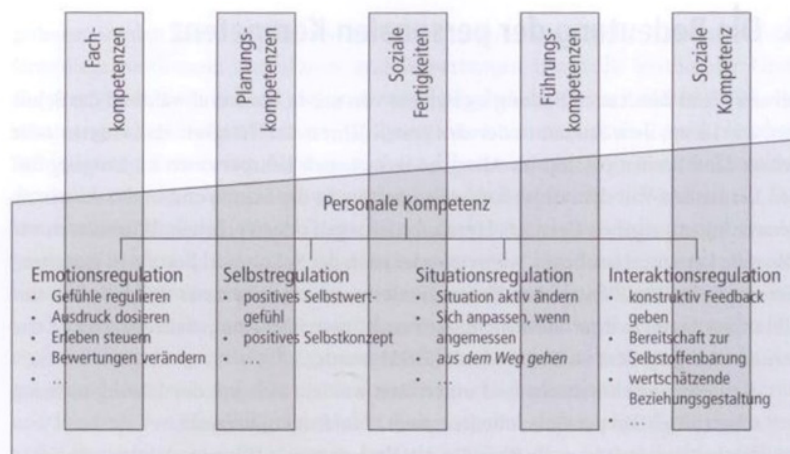


Abb. 1: Personale Kompetenzen und Kompetenz im Beruf

(in Anlehnung an Steinebach/ Steinebach 2013, zit. n.: Sieber-Sutter 2014, S. 28)

In diesem Beitrag wird der Aspekt der Emotionsregulierung fokussiert. Dieser schließt die Bereiche 'Gefühle regulieren', 'Ausdruck dosieren', 'Erleben steuern' und 'Bewertungen verändern' mit ein, auf welche im Text näher eingegangen wird.

2. Unterscheidung der Begriffe Emotion und Gefühl

Wenn von Emotionen die Rede ist, gilt es zunächst, die Begriffe Emotion und Gefühl auseinanderzuhalten.

Eine Emotion schliesst die mit dem Gefühl einhergehenden physiologischen Veränderungen (Körperreaktionen) und nonverbalen Ausdrucksformen (Körpersprache) mit ein. In Abgrenzung dazu geht es bei den Gefühlen um das subjektive Erleben.

Das heisst, eine Emotion kann als ein dynamisches psychisches System betrachtet werden, welches interne oder externe Anlässe hinsichtlich der eigenen Motivbefriedigung bewertet und handlungsregulierende Funktionen auslöst (vgl. Holodynski 2006, zit. nach Berking, 2010).

Für die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen ist es unabdingbar, die erlebten Gefühle differenziert benennen zu können. In der nachfolgenden Abbildung von Berking (2010) sind verschiedene Gefühle aufgeführt. Berking verwendet diesen Gefühlskreis in seinem Training emotionaler Kompetenzen (TEK):

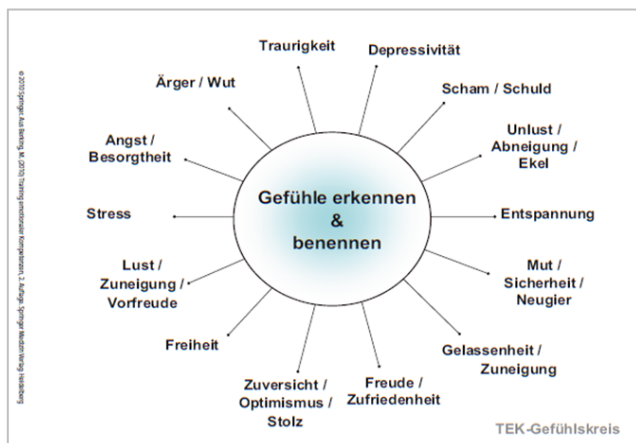


Abb. 2: Gefühlskreis TEK (Berking 2010, S. 152)

Es geht also um das Erkennen der eigenen Wünsche und Handlungen und der dahinterliegenden Gefühle. Darüber hinaus gilt es, zu den eigenen Gefühlen kritisch Stellung zu beziehen, z.B. sich der eigenen Angst zu schämen, sich über die eigene Wut zu ärgern, umgekehrt aber auch, mit den eigenen Gefühlen im Einklang und zufrieden zu sein (Brandtstädter 2015). Die Stärkung positiver Emotionen und Minderung negativer Emotionen tragen zu einem besseren Wohlbefinden von Individuum und Umwelt bei.

Berechtigte negative Emotionen können aber auch, nach differenzierter Analyse, die Notwendigkeit für eine tiefgreifende Veränderung einer Situation auslösen. „Es gibt Emotionen von positiver wie auch von negativer Erlebnisqualität, für die sich zwar Ursachen und Gründe, aber nicht immer „gute Gründe“ finden lassen; dazu gehören z. B. Emotionen wie Rache- oder

Aggressionsgefühle, die dissoziale Verhaltenstendenzen aktivieren. Dagegen können moralische Gefühle wie Mitleid, Schuldempfindungen, Reue, Dankbarkeit zur Kultivierung des Gefühlslebens beitragen. Unvermeidlich kommen bei der Frage, ob und in welcher Weise Emotionen reguliert werden sollten, ethisch-moralische Aspekte ins Spiel: Man spricht von eitlem Stolz, blinder Wut, aber auch von berechtigtem Ärger, gerechtem Zorn etc.“ (Brandtstädter 2015, S. 168).

Im nächsten Kapitel wird der Begriff der Emotionsregulation näher beleuchtet, wie das Erkennen, Verstehen und Ausdrücken von Emotionen in sozialen Kontexten.

3. Grundlegende Elemente der Emotionsregulation

Emotionsregulation stellt nach Saarni (1999) ein zentrales Element von emotionaler Kompetenz dar.

Mit emotionaler Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, „sich wirksam in sozialen Situationen, die Gefühle auslösen, zu bewegen“ (Saarni 1999; zit. nach Malti et al 2009, S. 11). Es geht dabei um die Fähigkeit, Emotionen bei sich und bei anderen wahrzunehmen, ihre auslösenden Ursachen zu erkennen, über Strategien zu verfügen, mit ihnen umzugehen, und diese auch umsetzen zu können. Zusätzlich kommt den Elementen der Selbstwirksamkeit und der kulturellen Eingebundenheit elementare Bedeutung zu. Denn emotionale Kompetenz wird immer in einen sozialen Kontext eingebettet. Die Bedeutung, welche einer sozialen Interaktion beigemessen wird, und die Überzeugung, eigene Ziele erreichen zu können, beeinflussen die emotionalen Reaktionen.

Die Emotionsregulierung lässt sich „in internale und externale Emotionsregulation unterteilen. Während sich internale Regulation auf die Fähigkeit der Regulierung des eigenen Erlebens von Gefühlen bezieht, bedeutet externale Regulation die Handhabung des eigenen Ausdrucks von Gefühlen, und zwar in kommunikativen Kontexten“ (ebd., S.16). Emotionsregulation bedeutet also die Fähigkeit, Auftreten, Dauer und Intensität eigener emotionaler Reaktionen beeinflussen und auf die jeweilige Situation abstimmen zu können.

Die Fähigkeit der Emotionsregulation schliesst auch das Wissen über Emotionen, also ein Verständnis der eigenen sowie der Emotionen anderer mit ein. Für wirksame soziale Interaktionen sind Kenntnisse verschiedener Ausdrucksmöglichkeiten die Voraussetzung. Die Art der Beziehung definiert schlussendlich die Form der Emotionsäusserung.

Saarni spricht von acht „Schlüsselfertigkeiten“ (ebd., S. 16), die sie zur emotionalen Kompetenz zählt. In der folgenden Tabelle sind die verschiedenen Schlüsselfertigkeiten aufgeführt:

Schlüsselfertigkeit	Beschreibung
Fähigkeit, sich seiner eigenen Emotionen bewusst zu sein.	Dies schliesst das Wissen darüber ein, dass in einigen Situationen auch mehrere, widersprüchliche Emotionen erlebt werden können.
Fähigkeit, die Emotionen anderer wahrzunehmen und zu verstehen.	Dies schliesst die Interpretation von Hinweisen auf Emotionen, die sich aus der Situation oder dem Ausdrucksverhalten anderer Personen ergeben, ein.
Fähigkeit, über Emotionen zu kommunizieren.	Dies schliesst die Kenntnis des kulturellen Emotionsvokabulars ein.
Fähigkeit zur Empathie	Dies ermöglicht es, am emotionalen Erleben anderer teilzunehmen.
Fähigkeit zur Trennung von emotionalem Erleben und emotionalem Ausdruck	Fähigkeit zu merken, dass ein erlebter emotionaler Zustand nicht unbedingt dem nach aussen gezeigten Ausdrucksverhalten von Personen entspricht.
Fähigkeit, mit negativen Emotionen und Stresssituationen umzugehen.	Fähigkeit, belastende Emotionen zu bewältigen, indem man selbstregulative Strategien benutzt.
Fähigkeit, sich der emotionalen Kommunikation in sozialen Beziehungen bewusst zu sein	Bewusstsein, dass Struktur oder Natur von zwischenmenschlichen Beziehungen dadurch bestimmt wird, wie Gefühle in ihnen kommuniziert werden.
Fähigkeit zur Selbstwirksamkeit	Die Person ist der Meinung, dass sie sich im Allgemeinen so fühlt, wie sie sich fühlen möchte.

Tab. 1: Schlüsselfertigkeiten emotionaler Kompetenz (nach Saarni 1999; hier nach Malti et al 2009, S.16)

Diese Tabelle fasst nochmals zusammen, was unter Emotionsregulation zu verstehen ist. Dass die Fähigkeit zur Empathie zwingender Bestandteil der Emotionsregulation ist, erstaunt nicht. Denn wie einleitend erläutert, schließt die Emotionsregulation die Wahrnehmung des Gegenübers und der Situation mit ein.

Auch die explizite Unterscheidung zwischen Ausdrucksverhalten und inneren emotionalen Zuständen gehört zu einem zentralen Faktor der Emotionsregulation. Hervorzuheben ist der Aspekt der Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit der Emotionsregulation. Die Fähigkeit zur Regulation und Steuerung des eigenen Verhaltens steht in engem Zusammenhang mit dem Glauben an die eigenen positiven wirksamen Handlungsmöglichkeiten.

Im nächsten Kapitel erfolgt ein Exkurs auf die Emotions- und Beziehungsgestaltung im Lehrberuf, sodass die Emotionsregulation in einem erweiterten Kontext verstanden werden kann.

4. Exkurs: Emotions- und Beziehungsgestaltung im Lehrberuf

Jennings & Greenberg (2009) haben sich mit den emotionalen und sozialen Kompetenzen auseinandergesetzt, welche für den Lehrberuf bedeutsam sind. Die emotionalen und sozialen Kompetenzen sollen in verantwortungsvolles Handeln und Beziehungsgestaltung münden. Dabei kommt der Emotionsregulation, also dem bewussten Umgang mit den eigenen Emotionen, eine wichtige Bedeutung zu, welche in Verbindung mit weiteren Aspekten eines verantwortungsvollen Lehrer/innen-Handelns zu sehen ist.

Die im ersten Kapitel dargestellten Anforderungen an eine Lehrperson erfordern, so Jennings & Greenberg, ein erhöhtes Selbstbewusstsein, ein Bewusstsein für die vielfältigen Interaktionen und für die Übernahme von Verantwortung und Konsequenzen von getroffenen Entscheidungen, den bewussten Umgang mit eigenen und fremden Emotionen und die bewusste Gestaltung positiver Beziehungen.

Motivierung der Schülerinnen und Schüler, wertschätzender Umgang mit Vielfalt in den Klassen, konstruktiver Umgang mit Konflikten, Aufbau von Vertrauen und tragfähiger Beziehung sind Bedingungen für ein lernförderliches Klima in der Klasse, welche ohne den bewussten Umgang mit den eigenen Emotionen nicht erfüllt werden können.

Die fünf Aspekte der emotionalen und sozialen Kompetenz nach Jennings & Greenberg sind im nachfolgenden Überblick zusammengefasst.

1

Selbstbewusstsein/ Selbsterkenntnis

(Self-awareness):

Erkennen eigener Emotionen und Muster, Nutzung positiver Emotionen wie Freude und Enthusiasmus für das eigene Berufsverständnis und für die Motivierung der Schüler/innen, realistische Selbsteinschätzung eigener Stärken und Schwächen.

2

Bewusstsein sozialer Prozesse

(Social-awareness):

Bewusstsein für die Beeinflussung von Interaktionen durch die Äusserung eigener Emotionen, das Erkennen der Emotionen der Anderen, die Gestaltung tragfähiger Beziehungen mittels Verständnis und Kooperation, konstruktiven Umgangs mit Konflikten, verständnisvollen Umgangs mit Vielfalt und Andersartigkeit.

3

Bewusste Handlungsentscheidung

(Responsible decision making):

Klare und verantwortungsvolle Handlungsentscheidungen, respektvolle Haltung den Anderen gegenüber, Bewusstsein für die Konsequenzen von Entscheidungen.

4

Selbstregulation

(Self-management)

Bewusster Umgang mit eigenen Emotionen, sowohl in herausfordernden Situationen als auch im Umgang mit den Gefühlen der Schüler/innen (z.B. trösten).

5

Beziehungsgestaltung

(Relationship-management)

Gestaltung positiver Beziehungen, Setzen klarer und respektvoller Regeln, Aufbau eines lernförderlichen Klassenklimas, Aushalten von Ungewissheit in Zusammenhang mit offenen Lernarrangements.

5. Emotionsregulation im Lehrberuf

Allen bisherigen Ausführungen ist gemeinsam, dass ein Wahrnehmen, Erkennen, Benennen und situationsadäquates Ausdrücken der eigenen Emotionen für einen kompetenten Umgang mit sich und den Anderen unabdingbar sind. Wünsche, Emotionen und Handlungsbereitschaft sollen im Hinblick auf ihre Verträglichkeit mit anderen Zielen und im Hinblick auf ein gelingendes Zusammenleben bewertet werden.

Es erfordert von der Lehrperson ein grosses Geschick und hohe Professionalität, mit eigenen und fremden Gefühlen umgehen zu können. Nicht alle Gefühle dürfen so, wie sie empfunden werden, geäussert werden.

Im Rahmen einer inneren Kontrolle müssen die eigenen Gefühle wahrgenommen und mit den gültigen Standesregeln abgestimmt werden. Sieland (2007) unterscheidet hier die «feeling rules» (Was soll ich in der Situation fühlen?) von den «display rules» (Welche Gefühle soll ich mitteilen/zeigen?).

Bei der darauffolgenden externen Kontrolle geht es darum, die Gefühle wohldosiert und zielführend zum Ausdruck zu bringen, unter Rücksichtnahme auf das Gegenüber und den Kontext. Diese Bewertung der Situation ermöglicht eine Emotionsregulation, welche zwischen dem Zeigen der Originalgefühle («deep-acting») und dem Zeigen angepasster Gefühle («surface-acting») unterscheidet. Emotionskompetenz bedeutet also, dass eigene und fremde Gefühle wirksam beeinflusst und ihrem Interaktionsauftrag angepasst werden können.

Diese ständige innere Regulation muss sich auch an ethischen Grundsätzen orientieren, damit das Oberflächenhandeln («surface-acting») nicht zu einem gesundheitsschädigenden Verdrängungsmechanismus abdriftet.

Sieland spricht bei der Emotionsregulation sogar von Emotionsarbeit, wenn es darum geht, den Umgang mit den eigenen Gefühlen so zu gestalten, dass diese wirksam für die professionellen Interaktionsziele sind und so langfristig zu einem günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für die Interaktionspartner/innen führen.

Im Kontext Schule sollen Lehrpersonen ihre emotionalen Impulse nach innen und nach aussen kontrollieren und dosieren können, um auch die handlungsleitenden Gefühle ihrer Gesprächspartner/innen zu beeinflussen. Eine Lehrperson muss mit ihrem Modellverhalten und mit der bewussten Gestaltung ihres Unterrichts auch die emotionale Kompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler fördern.

Berking (2010) zeigt auf, wie die Regulation von Emotionen und der konstruktive Umgang mit ihnen durch eine gezielte Schulung der Wahrnehmung der erlebten Gefühle, durch eine Analyse möglicher Ursachen und durch den Aufbau von Strategien zur emotionalen Selbstunterstützung erfolgen kann.

In einem Schema veranschaulicht Berking, das mehrschrittige Verfahren der Regulation und Steuerung der Emotionen (s. Abb. 3).

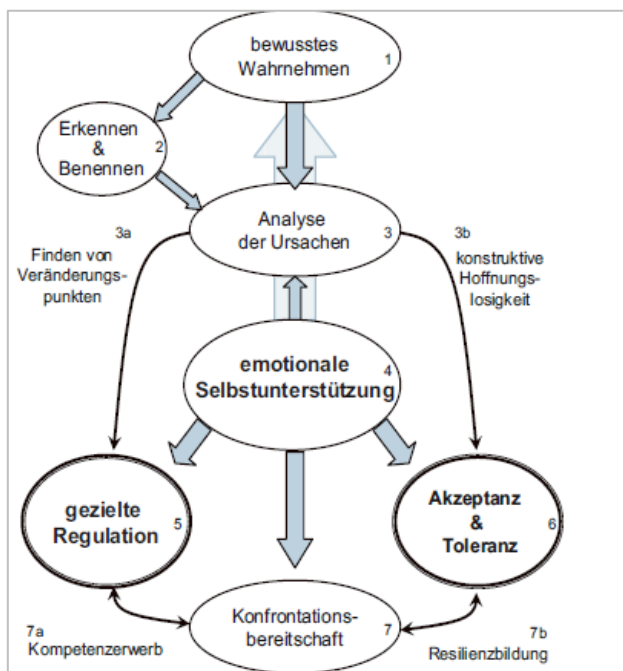


Abb. 3: Modell des konstruktiven Umgangs mit Emotionen (Berkling 2010, S. 9)

In einem ersten Schritt geht es darum, die erlebten Gefühle zu fokussieren und ins Zentrum der eigenen Aufmerksamkeit zu rücken.

Im zweiten Schritt müssen die oft diffusen Gefühle differenziert erkannt werden. Mit deren Benennung erfolgt eine erste Kategorisierung und damit Klärung des eigenen Gefühlszustands.

Das darauffolgende Erkennen auslösender Momente für die eigenen Gefühle ermöglicht es, sich damit auseinanderzusetzen. Beim Eruiieren der Zusammenhänge ist eine vielschichtige Analyse erforderlich, welche sich sowohl auf die auslösende Person/Situation bezieht als auch auf die empfangende Person. Zudem schliesst die Analyse der Emotion auch die Konsequenzen der ausgedrückten Gefühle mit ein. Diese Bewertung der Situation verhilft dazu, eigenen Emotionen im Kontext der Situation zu steuern. Dies kann bedeuten, dass die Gefühle kurzfristig oder nur langfristig zu regulieren sind. Ob Anforderungen als Belastung wahrgenommen werden oder nicht, hängt letztlich von der Deutung der erlebten Situationen ab.

Im vierten Schritt geht es darum, über Strategien zur Bewältigung negativer Emotionen zu verfügen. Negative Gefühle wie zum Beispiel Ärger, Enttäuschung, Kränkung führen gehäuft zu einer Kettenreaktion weiterer negativer Gefühle wie Aggression, sozialem Rückzug oder körperlichen Beschwerden. Vor allem, wenn das Verstehen der Emotionen mit schmerzhaften Erkenntnissen gekoppelt ist, oder die Steuerung der Emotionen sehr anstrengend ist, könnten spontane Verhaltensweisen der Emotionsregulation der

Verdrängung dienen und somit längerfristig problematische Folgen haben. Eine bewusste Handhabung der Selbstunterstützung dient dem Einsatz von förderlichen Bewältigungsfertigkeiten.

Eine hohe Aufmerksamkeit und Achtsamkeit seinen eigenen Gefühlen gegenüber soll einer aktiven Regulierung der Emotionen dienen.

Im sechsten Schritt geht es darum, bei Bedarf auch negative Gefühle akzeptieren und aushalten zu können. Zu seinen Gefühlen stehen zu können, deren Unveränderbarkeit aushalten zu können und trotzdem den Glauben an die eigene Selbstwirksamkeit nicht zu verlieren, ist essentieller Bestandteil der Regulation von Emotionen. Erst im Zuge der Versöhnung mit diesen negativen Gefühlen kann auch deren Bedeutsamkeit und Funktion erkannt werden.

Eine kompetente Emotionsregulation setzt auch die Fähigkeit voraus, sich mit emotional belastenden Situationen konfrontieren zu können. Diese Konfrontation mit negativen Emotionen kann bei einer bewussten Emotionssteuerung zur Erweiterung der eigenen Emotionskompetenz beitragen. Dies bedingt allerdings, dass sich längerfristig positive Veränderungen einstellen.

Die Verbindung von Wahrnehmung, Akzeptanz und Analyse sollen der Etablierung neuer Handlungsmuster dienen. Ergänzende, unterstützende Strategien zur effektiven Selbstunterstützung im Bereich der Emotionsregulation sind körperlichen Entspannungsübungen zu entnehmen.

Im nächsten Kapitel wird auf die Bedeutung der Gedanken und Glaubensüberzeugungen in Zusammenhang mit Emotionen und Emotionsregulation eingegangen.

6. Die Bedeutung der Gedanken für die Emotionsregulation

Eine Möglichkeit zur Steuerung von Emotionen zeigt Albert Ellis (2008) mit der von ihm begründeten Rational-Emotiven-Therapie (RET) auf. Ihm zufolge werden unsere Emotionen durch unsere Gedanken beeinflusst. Gemäss Schwartz (2011) „glauben wir in unserem Alltagsdenken häufig fälschlicherweise, dass das, was uns passiert, unsere Reaktionen verursacht.“ (vgl. Schwartz, 2011, S. 41). Der Einfluss unserer Interpretationen und Bewertungen bleibt dabei gemäss Ellis und Schwartz ausgeblendet.

Ellis sowie Schwartz beziehen sich dabei auf das 2000 Jahre alte Denken der Stoiker: „Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern die Meinungen und die Beurteilungen über die Dinge“ (Epiktet, ca. 100 n.Chr.). Zwischen einem Ereignis und der Reaktion darauf liegt demnach eine Meinungsbildung über

die Situation, eine Beurteilung oder Bewertung der Situation.

Beispiel: Eine Lehrperson wird von einem Schüler verbal angegriffen. Die Reaktion dieser Lehrperson ist u.a. davon abhängig, ob bei ihr Gefühle verletzt wurden oder Ärger ausgelöst wurde. Der „irrationale Gedanke“ (Ellis 2008) dahinter könnte sein, dass sich Schüler/innen jederzeit freundlich und wertschätzend verhalten müssten. Solche Gedanken beeinflussen Emotionen und Reaktionen einer Lehrperson wesentlich.

Unerwünschte Emotionen (z.B. Scham, Ärger) können aktiv gesteuert werden. Dabei ist es wesentlich, zu erkennen, welche Gedanken und Haltungen das eigene Verhalten und das Entstehen unerwünschter Emotionen beeinflussen. Gemäss Ellis sind dies Gedanken, welche absolute Forderungen beinhalten („Der andere muss...“, „Ich muss...“, „Es geht nicht, dass...“). Daraus entstehen negative Selbst- oder Fremdbeurteilungen, welche einer lösungs- oder ressourcenorientierten Haltung völlig widersprechen (Versager/in, Niete, Böse/r).

Das Erkennen hinderlicher Gedanken und die Umformulierung zu Gunsten neuer Haltungen bilden den Kern diverser Formen kognitiver Verhaltenstherapien (z.B. KVT, Stavemann, 2005). Schwartz (2011) zeigt systematisch, wie dies praktisch selber angewendet werden kann: Die Vernunft soll die Emotionen steuern und unser Handeln prägen (vgl. Schwartz 2011).

7. Biologische Erkenntnisse

Eine weitere Bedeutung der emotionalen Kompetenz ist in deren neurobiologischem Zusammenhang zu sehen (Bauer 2007). Jegliche zwischenmenschlichen Erfahrungen schlagen sich im menschlichen Gehirn nieder, psychische Erfahrungen verwandeln sich in biologische Signale.

Gemäss Bauer aktivieren emotionale Zuwendung und zwischenmenschliche Beachtung die Motivationssysteme des Mittelhirns durch Freisetzung von Dopamin, endogenen Opioiden und Oxytozin. Angst und Verlust der sozialen Unterstützung hingegen aktivieren die Angst- und Stresssysteme der Amygdala/Mandelkerne im Gehirn durch Freisetzung des erregenden Neurotransmitters Glutamat und des Stresshormons Cortisol u.a. Bei andauernden Konflikten und fehlender Zuwendung oder emotionaler Nähe werden die Stresssysteme erhöht und gleichzeitig die Motivationssysteme reduziert.

Ein weiteres Phänomen bezeichnet die sogenannte emotionale Resonanz. Spiegel-Nervenzellen im Gehirn eines Menschen reproduzieren in einem Spiegelbild die inneren Vorgänge seines Gegenübers, vorausgesetzt die Aufmerksamkeit wird diesem Menschen zuteil. Spiegel-Nervenzellen werden also aktiviert,

wenn wir andere handeln sehen, und simulieren in einem Spiegelbild im Gehirn die inneren Vorgänge des Gegenübers. Dabei werden sie nicht nur aktiviert, wenn wir andere handeln sehen, sondern sie lassen uns auch fühlen, was andere fühlen. Die emotionale Resonanz erklärt auch das Phänomen der Übertragung von Gefühlen (vgl. Bauer 2007).

8. Fazit und Verknüpfung

Die Schule braucht Lehrpersonen, welchen es gelingt mit einer guten Mischung aus Engagement und gesunder Distanz zu handeln. Voraussetzung dafür ist das bewusste Wahrnehmen und das differenzierte Analysieren von Situationen; auch dann, wenn diese Situationen von Emotionen geprägt werden. Die Fähigkeit Emotionen bewusst wahrzunehmen und allenfalls zu steuern, ist eine anspruchsvolle und zugleich wertvolle Entwicklungsarbeit. Dieser Artikel benennt die wesentlichen Aspekte zur Wahrnehmung und Regulierung von Emotionen. Letztlich geht es um die Kompetenz, positive Beziehungen gestalten zu können; mit den Schülerinnen und Schülern, jedoch auch mit sich selbst.

Literatur

- Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Berking, M. (2010): Training emotionaler Kompetenzen. Berlin: Springer, 2. überarbeitete Auflage.
- Brandstädter, J. (2015): Positive Entwicklung. Berlin: Springer.
- Ellis, A. (2008): Grundlagen und Methoden der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jennings, P. & Greenberg, M. (2008): The Prosocial Classroom. Review of educational research 2009 79:491 originally published online 29 December 2008. URL: <http://rer.sagepub.com/content/79/1/491> [geprüft: 13.11.2017]
- Malti, T.; Häcker, T. & Nakamura, Y (2009): Kluge Gefühle? Sozial-emotionales Lernen in der Schule. Zürich: Pestalozzianum.
- Miller, R. (2011): Beziehungsdidaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Nolle, T. (2013): Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saarni, C. (1999): The development of emotional competence; zit nach: Malti, T. et al. (2009).
- Schwartz, D. (2011): Vernunft und Emotion. Düsseldorf: Mvg-Verlag, 6. Auflage.
- Sieber-Suter, B. (Hrsg.) (2014): Kompetenzmanagement. Bern: hep.
- Sieland, B. & Rahm, T. (2007): Personale Kompetenzen entwickeln. In Fleischer, T.; Grewe, N.; Jötten, B.; Seifried K. & Sieland, B. (Hrsg.) Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, (S. 197-210).

Steinebach C. & Steinebach, U. (2013): Gleichaltrige Peers als Ressource. In: Steinebach, C.; Gharabaghi, K. (Hrsg.): Resilienz-förderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven. Heidelberg: Springer.

Stavemann Harlich, H. (2005): KVT Praxis: Strategien und Leitfäden für die Kognitive, Weinheim, Basel: Beltz.

Weiterführende Literatur:

DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hrsg.) (2012): Handbuch Lehrgesundheit – Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen. Köln: Carl Link.

Ellis, A. (2013): Training der Gefühle. Düsseldorf: Mvg-Verlag, 6. Auflage.

Frey, K. (2013): Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung an der Grundschule. Münster: Waxmann.

Kounin, J.S. (2006): Techniken der Klassenführung. Münster: Waxmann.

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

Miller, R. (2013): 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Seelze: Klett/Kahlmeyer, 6. Auflage.

Oelkers, J. & Reusser, K. (2008): Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von Berner, E.; Halbheer, U.; Stolz, St.; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Petermann, F. (Hrsg.) (2013): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Hogrefe: Verlag für Psychologie, 7. überarbeitete und erweiterte Auflage.

Schwartz, D. (2008): Gefühle im Gespräch. Düsseldorf: Mvg-Verlag.

Seibt, R. & Scheuch, K. (2007): Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte - Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Dresden: Selbstverlag der Technischen Universität Dresden.

Stavemann Harlich, H. (2007): Sokratische Gesprächsführung. Weinheim, Basel: Beltz.

Stavemann Harlich, H. (2001): Im Gefühlsdschungel. Weinheim, Basel: Beltz.

Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.