

Reader

Zum Schulpraktikum der IEL Wintersemester 2001-2002

Copyright für die Texte bei Ursula Carle, für die Cartoons bei Eva Köhler
Weitere Quellen siehe Kennzeichnung

Literatur:

Statt in Fußnoten wurden kommentierte Literaturverweise, die als Bausteine zum Weiterarbeiten gedacht sind, jeweils am Ende von inhaltlichen Abschnitten plziert und dunkelrot gekennzeichnet. Ein hervorragendes Recherchemedium über meine Hinweise hinaus ist das **Fachinformationssystem Bildung (FIS Bildung)**, eine CD-ROM, die Ihnen in der Bibliothek zur Verfügung steht.

Einen Übungskurs für emotional fundierte Lehrkompetenz hat Astrid Kaiser veröffentlicht. Er ist meines Erachtens sehr empfehlenswert und geht in seinen Anregungen über dieses Skript hinaus. Im Text ist deshalb immer wieder darauf als Kurzangabe verwiesen. **Kaiser, Astrid (1999): Anders lehren lernen. Hohengehren: Schneider**

Inhaltsverzeichnis

Guter und schlechter Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven [*](#)
Schritte zur Professionalität - die ersten Tage im Praktikum [*](#)

Hospitieren, Kontakt aufnehmen, Herausfinden, wie Kinder lernen *
Den passenden Unterrichtsstil finden *
Eine Schulklasse managen *
Selbstgesteuerte Disziplin aufbauen *
Lernangebote planen *
Die eigene Professionalität bewußt entwickeln *

Guter und schlechter Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven

Bevor ich in die Schule kam, konnte ich alles.

Ich war Sheriff Indianer und Räuber.

Aber seitdem ich in die Schule gehe, weiß ich überhaupt nichts mehr.

Elke 10 Jahre

Andreas Probosch hat in seiner nachstehend abgedruckten Abiturrede (**Veröffentlichung in der Nürnberger Lehrerzeitung 1989/9, S. 16**) von der Schule Abschied genommen. Vielleicht mag es für manche von Ihnen nach Abrechnung klingen. Hinter und zwischen seinen Zeilen höre/lese ich heraus: Zorn und Enttäuschung, Hilflosigkeit auf der einen und Wunsch nach Zuwendung und Menschlichkeit auf der anderen Seite, den Ruf, die Sehnsucht nach einer "guten" Schule:

"Wir haben Euch nicht nur geliebt. Wir haben Euch gehaßt, manche von Euch hassen und verachten wir noch immer und werden dies noch lange tun. Ihr habt uns entwürdigt, entmenschlicht. Ihr wollt uns zu Achtung vor der Würde des Menschen erziehen, zur Selbstbeherrschung, zur Verantwortung und zur Hilfsbereitschaft, wie Ihr es in Eurem Erziehungsgesetz schreibt. Doch oft habt Ihr diese wohlklingenden 'obersten Bildungsziele' einfach Lügen gestraft. Ihr habt gelogen als Pädagogen, Erzieher und als Menschen, wenn Ihr uns spüren ließt, daß wir selbst anscheinend keine Würde zu besitzen schienen. Oder was denkt Ihr, wie kommt sich jemand vor, der von einem vollkommen unbeherrschten Lehrer vor aller Augen lächerlich gemacht und kleingestampft wird, wie Ihr es häufig an der Tafel, bei Abfragen, während des Unterrichts getan habt? Vielleicht wißt Ihr nicht mehr, wie man sich fühlt, wenn man vernichtet worden ist... Ihr wart mächtiger als wir und ließt uns unsere Hilflosigkeit nur zu deutlich spüren. Oft habt Ihr Euch nicht mal Mühe gegeben, Euren Machtmißbrauch zu verdecken... Wie konntet Ihr nur so dumm sein, Euch einzubilden, daß Ihr unsere Lehrer sein könntet, ohne Euch zu bemühen, unsere Freunde zu sein. Lehrer sein bedeutet doch nicht, trockenes Wissen zu vermitteln, uns vollzustopfen mit Daten - dazu brauchen wir Euch nicht, dazu gibt es Bücher... Oder glaubt Ihr, mittels der Integralrechnung wäre eine Antwort auf die Probleme zu erlangen, die uns wirklich bewegen, eine Antwort für Freunde, die arbeitslos werden, auf eine Umwelt, die wir vergiften und die uns und unsere Kinder töten wird, wenn wir nicht von Bomben, die wir produzieren, vorher umgebracht werden, eine Antwort auf Eltern, die uns jegliche Liebe verweigern, auf Mitmenschen, die Gefühle in uns ersticken wollen, die in uns doch so stark sind?

Mit Eurem Fachwissen konntet Ihr uns wenig über das Leben lehren; die Lösung, die Ihr uns durch Euer Beispiel anbietet, lehnen wir ab, denn sie entbehrte so oft jeder Menschlichkeit. Jetzt, nachdem alles vorbei ist, mögen viele sich fragen, ob es das überhaupt wert war. Ich persönlich weiß die Frage nicht zu beantworten, ob ich im Austausch gegen Eure Bildung nicht zu viel an Spontaneität, an Wissensdurst, an naiver Kindlichkeit hergeben mußte.

Ein Trost für viele von uns wäre vielleicht zu erfahren, daß Ihr nicht die Maschinen seid, die Ihr zu sein vorgebt und die viele ihrer eigenen Schwächen an uns bestrafen, sondern

Menschen, die uns zeigen können, wie man mit seinen Fehlern umgeht, wie es manche von Euch schon tun. Genugtuung wäre es, wenn Ihr Euch wenigstens ein bißchen schuldig fühlen würdet. Schuldig, weil Ihr so oft unsere Richter wart und nicht Menschen, die uns helfen wollten... Schuldig, weil Ihr manches Schicksal entscheidend geprägt habt, ohne darüber nachzudenken. Genugtuung wäre das, weil dann die Hoffnung bestünde, Euer Verhalten würde sich ändern..."

Diese Anklage richtet sich gegen Machtmißbrauch der Lehrkräfte, gegen Mißachtung des Wissensdurstes und der Interessen der Lernenden, gegen den Versuch Inhalte einzupauken und anschließend die Menschen danach zu beurteilen, wieviel sie davon behalten haben.

Stellen Sie sich bitte einen Lehrer oder eine Lehrerin aus Ihrer Schulzeit vor. An welche Verhaltensweisen erinnern Sie sich?

positive Erinnerungen an Lehrkräfte	negative Erinnerungen an Lehrkräfte

Sauter hat ehemalige Schülerinnen und Schüler über ihre Lehrkräfte befragt. Das Urteil bezieht sich zumeist auf die Beziehungsebene. Hier scheinen heute die meisten Probleme zu liegen. Kontaktfähigkeit, Flexibilität im sozialen Umgang und Konfliktlösungsfähigkeit ohne Gewaltanwendung zeichnen demnach den guten Lehrer oder die gute Lehrerin aus. Diese Fähigkeiten sind eine Voraussetzung dafür, daß Lehrkräfte überhaupt die (Lern-)Interessen der Schülerinnen und Schüler herausfinden können. Sauter fragt folgerichtig auf Seite 221: "Aber wann wird die Fähigkeit, mit Schülern kindgemäß umzugehen, ein entscheidendes Kriterium für die Zulassung zum Lehrerberuf?" **Sauter, Friedrich (1989): Der gute Lehrer aus der Sicht ehemaliger Schüler. In: Bäuerle, Siegfried (Hrsg.): Der gute Lehrer. Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen, S. 201-224, Stuttgart: Metzler**

Kleine Kinder spielen Schule. Dabei nehmen sie Lehrer- und Schülerrolle vorweg.	
---	--



Zur Kritik des Begriffs (Schul-)Bildung stellt z.B. Heydorn, dem es um die Stärkung der Menschen gegen sie vereinnahmende Verhältnisse - also um Emanzipation - geht, den oberflächlichen Umgang mit den Inhalten von Bildung in der Schule fest: "Der Stoff der Bildung wird Gegenstand von Übung". **Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neubildung des Bildungsbegriffes. Bildungstheoretische Schriften (3). Frankfurt a. M.: Syndicat. S. 275.** V. Hentig schreibt in seinem neuesten Werk: "Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung - nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat"... "Die Schule hat aus Bildung Schulbildung gemacht". **Von Hentig, Hartmut (1996): Bildung. München: Hanser, S.11.** Holzkamp kritisiert aus dem Blickwinkel der Kritischen Psychologie den schulischen Lernbegriff: "Man kann es nicht praktisch zulassen

und deswegen auch nicht denken, daß die Schülerinnen und Schüler von sich aus aufgrund ihrer eigenen Interessenlage und Zielsetzung lernen können." **Holzcamp, Klaus (1993): Lernen. Frankfurt: Campus, S. 391.** Weitere Beispiele siehe z.B. bei **Carle, Ursula (1996): "Mein Lehrplan sind die Kinder" - Entwicklungsorientierte Förderung braucht Hilfen statt Lehrpläne - in allen Schularten! Pädagogik 6/1996, 48. Jg., S. 26-28.**

Fichten hat empirische Studien über Unterricht aus Schülersicht vor allem aus den 80er Jahren zusammengefaßt. Alle beschreiben Langeweile als eines der Hauptprobleme, mit dem die Lernen im Unterricht zu kämpfen haben. **Fichten, Wolfgang (1993): Unterricht aus Schülersicht. Frankfurt a.M.: Lang.**

Eine neuere repräsentative Umfrage finden Sie bei: **Kanders, Michael; Rösner, Ernst; Rolff, Hans-Günter (1996): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Ergebnisse zweier IFS-Repräsentativbefragungen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim u.a.: Juventa S. 57-113**

Schülerinnen und Schüler haben sich zwischenzeitlich zusammengetan und propagieren die Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern. Siehe z.B. **USO-Union der Schülerorganisationen (Hrsg.) (1996): Lehrerbeurteilung durch Lernende. Luzern.** Aus der Sicht der Schulentwicklung ist es wichtig, Schülerinnen und Schüler anzuregen, dass sie ihren LehrerInnen Rückmeldungen über deren Arbeit geben. **Buhren, Claus G. (1999): Lehrerbeurteilung - und was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können. In: Journal für Schulentwicklung, Bd. 1. Innsbruck: Studien-Verlag, S.27-36**

Ewald Terhart setzt sich mit der Frage, was aus schultheoretischer Perspektive Lehrarbeit sein kann, auseinander: **Terhart, Ewald (1999): "Gute" und "schlechte" Lehrarbeit: Sichtweisen aus der Erziehungswissenschaft. In: Journal für Schulentwicklung, Bd. 1. Innsbruck: Studien-Verlag, S.37-45**



Stimmt die Beziehungsebene, dann bringt der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers viele positive Anregungen. Kinder sind anregend und kreativ. Kinder entdecken ihre Welt, und als Lehrkraft können Sie diese Sichtweise mit ihnen teilen. Dann wird die Aufgabe, die Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern, besonders interessant. Kinder sind vital und voller Energie. Kraft für ihren Unterricht erhalten Lehrkräfte vor allen Dingen aus der Zusammenarbeit mit den Kindern und mit Kolleginnen und Kollegen sowie aus der Reflexion ihres Unterrichts. Besonders der Blick für die Entwicklung des einzelnen Kindes zeigt die Erfolge der Arbeit. Unterricht gibt genügend Freiraum, um die eigene Professionalität, ein eigenes Profil, zu entwickeln. Lehrkräfte, die den Kontakt mit der Gemeinde pflegen, gewinnen im Ort langfristig an sozialem Gewicht. Von einem Praktikum läßt sich das alles nur eingeschränkt erwarten. Dort überwiegen noch die Erfahrungen aus der Position als Schülerin oder Schüler. Die Umorientierung zur Lehrerperspektive beginnt gerade erst.

Trotzdem sollten Sie zu Ihrer eigenen Selbstreflexion vor dem Praktikum aufschreiben, welche Erwartungen und Befürchtungen Sie an Ihr Praktikum haben. Am Ende des Praktikums können Sie dies wiederholen, und die beiden Ergebnisse miteinander vergleichen.

positive Erwartungen an das Praktikum	Befürchtungen zum Praktikum

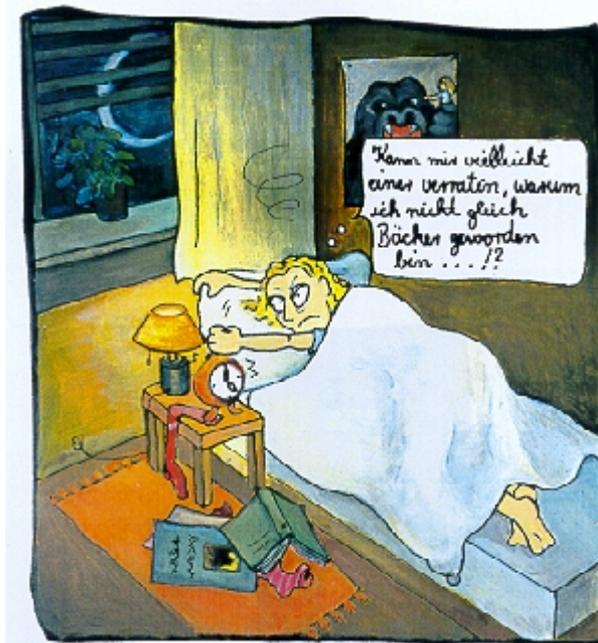
Astrid Kaiser schlägt vor, gleich zu Beginn seine eigenen Ziele zu hinterfragen, damit diese nicht unbewusst aus der Schüler- in die Lehrerrolle übernommen werden (Kaiser 1999, 33ff). Die Gefahr dazu besteht vor allem deshalb, weil die ersten Schritte im neuen Arbeitsfeld so schwierig sind und jegliche Handlungsroutinen fehlen.

Schritte zur Professionalität - die ersten Tage im Praktikum



Den Übergang vom Studieren zum Unterrichten hat Eva Köhler in ihrem Praktikumsbericht zum Allgemeinen Schulpraktikum 1997 gezeichnet. Bei ihr liegen auch die Rechte an allen Zeichnungen in dieser Veröffentlichung.

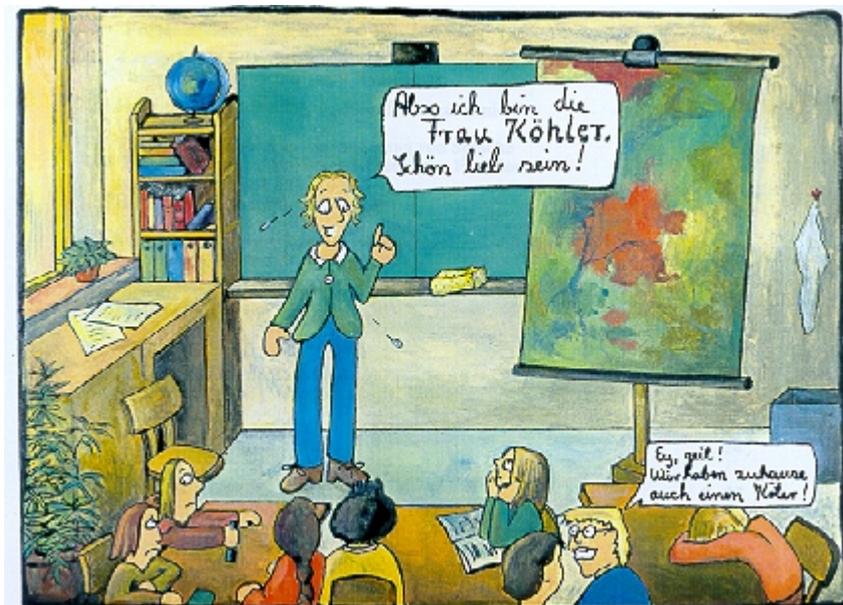
Nach ersten Anfangsschwierigkeiten







.. erreicht man die Klasse



Übungen zum Übergang von der Schüler- zur Lehrerrolle hat Astrid Kaiser beschrieben. (Kaiser 1999, 120ff)

Hospitieren, Kontakt aufnehmen, Herausfinden, wie Kinder lernen

"Unterricht setzt sich aus vielfältigen Wirklichkeiten zusammen, die wie die Schalen einer Zwiebel ineinanderliegen und sich ergänzen. Jede Schicht läßt eine unterschiedliche Sichtweise von Wirklichkeit zu, keine ist "wahrer" als die andere. Phänomene vereinen sich nicht in einer Einzelwahrheit sondern divergieren in vielfältigen Wahrheiten. Die einzelnen Wirklichkeitsschichten können nicht in Form von unabhängigen, getrennten Variablen verstanden werden. Sie sind vielmehr untrennbar zu einem Wirklichkeitsmuster verbunden.

nach diesem Muster muß man suchen, nicht um vorherzusagen und zu kontrollieren, sondern um zu verstehen".

(Guba, Egon G. und Lincoln, Yvonna S. (1981): *Naturalistic inquiry*, S. 145. London: Sage)

Der Blick für den Unterricht als Ganzes, wie es Guba und Lincoln beschreiben, muß sich jedoch erst entwickeln. Eine ganze Klasse im Blick zu haben, ist für den Anfang eine viel zu komplexe Aufgabe. Einfacher ist es, zunächst ganz bewußt nur einzelne Kinder zu beobachten. Diese Strategie bringt Ihnen erste Hinweise darauf, auf welchem Entwicklungsstand die einzelnen Kinder zur Zeit sind und was die Kinder interessiert. Das ist eine wichtige Voraussetzung für Ihre künftige Unterrichtsplanung in dieser Klasse. Dabei müssen Sie nämlich die Bedürfnisse ganz unterschiedlicher Kinder gleichzeitig berücksichtigen. Arno Combe hat das in seinem Buch anschaulich beschrieben. **Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Weinheim: Deutscher Studienverlag**

Sie werden bei den verschiedenen Kindern und in unterschiedlichen Situationen Vielfältiges beobachten, z. B.:

- Das Kind geht von etwas aus, was es bereits kennt.
- Es experimentiert gerne.
- Es diskutiert gerne mit anderen.
- Es schreibt gerne seine Gedanken auf, entwickelt vielleicht seine Gedanken beim Schreiben oder beim Malen.
- Vielleicht braucht das Kind Musik oder Bewegung, um gut zu lernen.
- Es lernt besser, wenn es seinen Erfolg sieht oder gelobt wird.
- Das Kind arbeitet gerne lange und tiefgehend an ein und derselben Sache.
- Das Kind will für sein eigenes Lernen auch selbst verantwortlich sein.
- Es lernt gerne von Erwachsenen oder anderen Kindern.
- Das Kind braucht einen stimulierenden Kontext.

Kinder erfüllen mit dem, was sie tun immer auch die Erwartungen ihrer Umwelt. Einige Fragen, mit deren Hilfe man herausfinden kann, was die Umgebung von dem Kind erwartet:

- Was erwartet der Lehrer oder die Lehrerin?
- Wie gewinnt das Kind die Aufmerksamkeit der Lehrkraft?
- Was soll das Kind tun, was nicht?
- Wo soll das Kind es tun, wo nicht?
- Welches Unterrichtsmaterial soll das Kind benutzen, welches nicht?
- Wann soll das Kind ganz bestimmte Verhaltensweisen zeigen oder auch nicht?

Das Kind wird immer einerseits Sicherheit suchen und auf der anderen Seite neue Möglichkeiten. Es geht also einerseits um Grenzen, Regeln, Ordnung, Fairneß, Freundschaft und Wärme und auf der anderen Seite um neue Experimente, Selbstdarstellung, den Möglichkeiten zu angemessener Arbeit, Erfolg und Rückmeldung.

Auf der Grundlage dieser Beobachtungen und Erkundungen können Sie Hypothesen darüber versuchen, ob der Unterricht dem Kind die notwendigen Freiheiten und Anregungen für seinen Lernprozeß bietet oder ob er das Kind unnötig einschränkt.

Warum ist es überhaupt notwendig, fortlaufend etwas über einzelne Kinder zu erfahren?	
---	--

Die Lehrerin und der Lehrer sollten

- Veränderungen und Entwicklungen bei den Kindern feststellen können, auch wenn diese ihre Gründe außerhalb des schulischen Zusammenhangs haben
- Räume, Zeitgestaltung, Medien, Angebote und Anregungen den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechend gestalten
- wissen, daß Ereignisse, Dinge, Beziehungen für die Kinder etwas anderes bedeuten können als für die Lehrkraft und herausfinden, was sie ihnen bedeuten
- Hinweise bekommen, ob Gruppenregeln, die vereinbart wurden, eingehalten oder umgangen werden
- versuchen, Wirkungen ihres Handelns zu erfahren

Verfahren, um die Kinder besser kennenzulernen

Beobachtung

- informell, indem Sie das Kind bei der Arbeit und beim Spiel beobachten,
- teilnehmend, indem Sie mit dem Kind gemeinsam lernen, spielen oder arbeiten,
- systematisch, indem Sie sich vorher eine Checkliste zusammenstellen, anhand derer Sie ganz bestimmte Verhaltensweisen beobachten.

Im Gespräch

- mit dem Kind, indem Sie mit ihm eine interessante Unterhaltung führen, indem Sie Fragen stellen, indem Sie es dazu einladen, Ihnen etwas über seine Lernerfahrungen zu erzählen, über seine Erfolge und Mißerfolge,
- mit den Eltern oder anderen Bezugspersonen des Kindes,
- mit Lehrern oder anderen Fachleuten, die in die Erziehung des Kindes involviert sind.

Testen

- indem Sie standardisierte Tests verwenden, die nach ganz bestimmten Fähigkeiten fragen.
- indem Sie Tests entwerfen und diese mit dem Kind zusammen durchführen
- indem Sie die Kinder selbst Tests entwerfen lassen.

Man kann die Fragen der Kinder an einer Wandtafel protokollieren und später zum Ausgangspunkt des Unterrichts machen.

Die Fragen der Kinder sind pädagogisch wertvoll, weil sie viel darüber offenbaren, wie Kinder denken und damit auch darüber, wo Unterrichtsangebote anknüpfen können. Zum Weiterlesen: Mosher, F.A./Hornsby, J.R. (1977): Über das Fragenstellen. In: Bruner, Jerome S. u.a. (Hrsg.): Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart. 117-134

Selbstbild / Fremdbild

Eine wichtige Grundlage ist es, zu wissen, welches Bild Kinder von sich selbst haben und wie ihr Stand in der Gruppe ist. Zur Erhebung des Selbst- und Fremdbildes eignen sich **offene Aufgaben**, z. B. Schreiben, Malen, Sprechen, beispielsweise über Hobbys, Fernsehvorlieben, schulische Erfahrungen, wie sich das Kind zu Hause in der Freizeit und in der Schule sieht. Fragestellungen könnten sein:

- Ist das Kind in der Schule glücklich?
- Hat das Kind vor der Schule Angst?
- Interessiert sich das Kind für die Arbeit in der Schule?
- Fällt es dem Kind schwer, sich auf die Arbeit in der Schule zu konzentrieren?
- Fühlt sich das Kind in der Schule gut betreut?
- Fühlt das Kind sich in der Klasse integriert?
- Hilft das Kind gerne anderen Kindern?
- Wird dem Kind von anderen Kindern geholfen?
- Arbeitet das Kind gerne in der Gruppe?
- Versucht das Kind sein Bestes?
- Was glaubt das Kind, wie die Lehrkraft über es denkt?

Kinder nehmen ganz unterschiedliche Positionen innerhalb der Klasse ein. Versuchen Sie herauszufinden, wer die Stars der Klasse sind, wer isoliert ist, welche Paare sich gebildet haben und welche Gruppen von drei und mehr Kindern zusammengefunden haben. Das können Sie mit Hilfe eines **Soziogramms** herausfinden. Beispielsweise können Sie jedes Kind darum bitten aufzuschreiben, welches die drei Kinder sind, mit denen es am liebsten spielt oder denen es in der Klasse am nächsten sitzen möchte. Das Ergebnis können Sie graphisch darstellen, indem Sie reziproke Freundschaften mit einem Doppelpfeil bezeichnen, und einseitige mit einem einfachen Pfeil (Soziogramm). Wenn das Ergebnis immer noch zu wenig aussagt, können Sie näher nachfragen.

Beobachten mit Beobachtungsbögen:

Es ist sinnvoll, sich eigene Beobachtungsbögen zu entwerfen, die genau zu den Fragestellungen passen, die untersucht werden sollen. Bettina Langelage hat die folgenden Kategorien für ihre Beobachtungen in der Katholischen Grundschule in Bramsche 1994 zusammengestellt:

Name des Kindes:

Datum:

Phase der Ideen- und Aufgabenfindung: Zur Motivation und Entscheidung

Wie wählt das Kind ein Spiel aus?

- vergleicht verschd. Ideen/Spiele u.wählt dann
- aus eigenem Antrieb
- in Absprache mit Partner(n)
- durch Umschauen

- auf Anregung durch die Lehrerin
- bleibt unschlüssig, unsicher, desorientiert
- sofort
- x=nach einiger Zeit, xx=nach viel Zeit

Welche Aktivitäten wählt das Kind aus?

- Weichknete
- Knete/Modelliermasse
- Farben
- Memorie
- Würfelspiel
- Bauklötze

Welches Verhältnis hat es zu seinen Aktivitäten?

- spielt selbständig mit gew. Spiel bis zum Ziel
- wechselt oft innerhalb einer Zeiteinheit
- bricht gewählte Spiele unvollendet ab
- folgt eigenen Ideen
- braucht Bestätigung/Ermutigung
- beurteilt seine Aktivitäten selbständig

Phase der Aufgabenbearbeitung: Zur sozialen Organisation der Arbeit

Welche Sozialform wählt das Kind häufiger?

- allein
- Partnerarbeit
- kleine Gruppe
- große Gruppe >4

Mit wem arbeitet das Kind gern zusammen?

- Typus des Partners
- verhält sich soz. u. emot. solidarisch
- verhält sich soz. u. emot. rivalisierend
- nimmt reine Zuschauerrolle ein
- stört aktiv

Wie verhält sich das Kind, wenn es sachlich nicht weiterkommt?

- holt Hilfe
- wartet, bis Lehrer Schwierigkeit entdeckt
- gibt das Vorhaben auf

Zu den Inhalten

Gibt es Vorlieben für ein bestimmtes Material?

- Welches?
- Wie geht es mit dem Material um?

Gibt es deutliche Verbindungen zu bestimmten erlernten Fähigkeiten?

- ja, welche?
- nein

Setzt es einzelne Fähigkeiten selbständig ein?

- Schreiben
- Rechnen
- Lesen / Vorlesen
- Malen
- Spielen / Vorspielen
- Spielregeln

Zu den Methoden

Welchen Aufgabentypus wählt das Kind häufiger?

- nachmachend
- wiederholend
- entdeckend
- knifflig
- kreativ
- selbständig vorantreibend

Welchen Anforderungsgrad wählt das Kind häufiger?

- leicht
- mittel
- schwer

Phase der Ergebnisdarstellung, -verwertung, -weitergabe

Kommen Ergebnisse zustande?

- ja
- nein

Wie kritisch ist das Kind den eigenen Ergebnissen gegenüber?

- schätzt seine eigene Leistung angemessen ein
- begründet seine Einschätzung
- unkritisch, findet alles, was es gemacht hat, gut
- unkritisch, findet alles, was es gemacht hat, schlecht

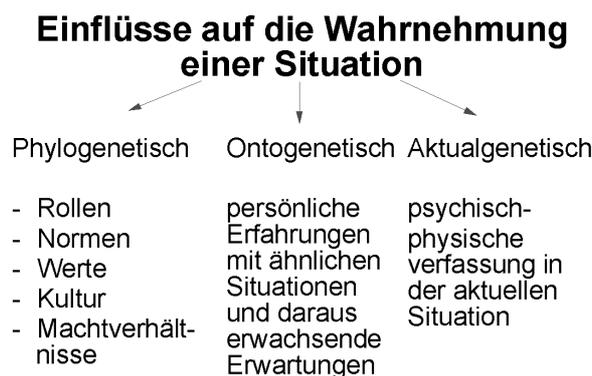
Ist das Kind auch an den Ergebnissen anderer Schüler und Gruppen interessiert?

- ja
- nein
- schätzt fremde Leistungen angemessen ein:
- begründet seine Einschätzung
- unkritisch, findet alles gut, was andere gemacht haben
- unkritisch, findet alles, was andere gemacht haben, schlecht

Astrid Kaiser schlägt zahlreiche Übungen vor, wie man lernen kann, nicht über Kinder hinwegzusehen. (Kaiser 1999, 67 ff)

Mißverständnisse beim Erheben von Informationen über die Kinder und wie man Ihnen vorbeugen kann

Ein großes Problem stellt sich bei jedem Versuch, andere besser zu verstehen. Wir sehen die anderen stets vor dem Hintergrund unserer persönlichen Vorerfahrungen. Das was wir wahrnehmen und seine Interpretation läßt sich nicht völlig trennen, weil wir selektiv wahrnehmen, unsere Vorerfahrung also bereits mitbestimmt, was wir aus den vielfältigen Möglichkeiten der Gesamtheit überhaupt erfassen. Wahrnehmung wird demnach durch die Erfahrung gefiltert. (Aster, R. und Merkens, H., Hrsg. (1989): *Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen*. Frankfurt a.M.: Campus)



Die Gefahr ist groß, daß wir mehr über uns selbst als über die Kinder, die wir beobachten wollen, erfahren. In der pädagogischen Literatur sind zahlreiche Beobachtungsfehler beschrieben, die mit der Selektivität der Wahrnehmung und mit der Vermischung von Beobachtung und Bewertung zu tun haben:

Zu frühe Wertung

Vorurteile steuern die Bewertung einer Situation. Dadurch erscheint es überflüssig, den Fortgang abzuwarten, man weiß ja, was dabei herauskommen wird. Diese Vorgehensweise ist eine ganz normale Reaktion darauf, daß wir komplexe Situationen nicht als Ganzes, sondern nur in Ausschnitten wahrnehmen. Z.B.: Eine Referendarin kommt in die Klasse und nimmt wahr, daß die Kinder zu lachen anfangen. Sie bezieht das auf sich und fühlt sich ausgelacht. Tatsächlich lachen die Kinder über etwas völlig anderes. Vorbeugen läßt sich einer zu frühen Wertung durch Nachfragen und sich der eigenen Interpretation vergewissern.

Konzentration auf wenige Kinder

Häufig ziehen Kinder durch besondere Aktivitäten die Aufmerksamkeit der Lehrerin oder des Lehrers auf sich. Das ist einer der Gründe, warum Jungen mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht wird als Mädchen. Sie verhalten sich auffälliger. Es kann passieren, daß eine Lehrkraft eine Klasse deshalb als besonders undiszipliniert empfindet, weil sie ihr Hauptaugenmerk auf die fünf schwierigen Kinder richtet und die diszipliniert arbeitenden zwanzig anderen Kinder übersieht. Vorbeugen läßt sich der Konzentration auf wenige Kinder durch Beobachtung der eigenen Beobachtung aber auch durch Standardisierung der Beobachtung, z.B. durch Checklisten oder durch die Einführung bestimmter Beobachtungsrhythmen.

Selbstverständliches wird übersehen

Im Zusammenhang mit Ritualen wird beispielsweise häufig nur die formale Ausführung registriert, nicht aber die Bedeutung für das Kind. Die Lehrerin bemerkt zum Beispiel, daß die Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben richtig in ihrem Hausaufgabenheft notiert haben, aber ihr entgeht, daß einige die Bedeutung der Aufgabe nicht kennen. Oder es fällt der Lehrerin nicht auf, daß immer das gleiche Kind die Bauecke nach einer Spielphase aufräumt, während die anderen zuschauen. Teil der Nachbereitung von Unterricht sollte die Planung von Aufmerksamkeitsfocussierung auf immer wieder andere Aspekte des Unterrichts sein. Nur durch bewußtes Beobachten werden versteckte Rituale sichtbar.

Der Halo-, Hof- oder Ausstrahlungseffekt

Einige herausragende Merkmale einer Person bestimmen den Gesamteindruck und überdecken andere Merkmale. So erscheinen gepflegte Kinder zugleich intelligenter als ungepflegte. Wer forscher auftritt, dem wird zugleich unterstellt er sei mutiger als andere. Es ist notwendig, sich dieses Phänomen immer wieder bewußt zu machen, um zu merken, wenn es sich einschleicht.

Projektionen und Gegenprojektionen

Unbewältigte eigene Probleme werden auf das Kind übertragen. Häufig bemerkt die Lehrkraft diese Übertragung nicht und schätzt das Verhalten des Kindes falsch ein bzw. respektiert dessen eigene Bedürfnisse nicht. Das Kind wird so gesehen, wie man selbst gerne wäre. Umgekehrt werden Lehrkräfte von Kindern in Szenen verwickelt, in denen ihnen die Rollen von Mutter oder Vater zugeordnet werden. Fühlt sich der Lehrer oder die Lehrerin dadurch ungebührlich behandelt, wird zugleich der Blick für die Übertragung versperrt, die dem Kind passiert. Insbesondere, wenn ein Kind seine bisherigen negativen Erfahrungen auf die Lehrperson überträgt, ist viel Geduld erforderlich, damit das Kind seine bisherigen Erfahrungen durch positive neue Erfahrungen ersetzen kann.

Stereotypen

Stereotypen sind individuelle bis hochkonsensuelle Vorurteile. Z.B.: "Mädchen mögen keine Technikbaukästen" oder "Italiener sind impulsiv". Im Beobachtungsvorgang schlagen sie sich als Vorerfahrungen nieder und werden zu Selektionskriterien der Wahrnehmung. Stereotypen sind zumeist gesellschaftlich vermittelt. Gängige Stereotypen lassen sich z.B. in den Medien finden oder in alltäglichen Gesprächen. Nur wenn ein Stereotyp als solches erkannt, kann sich davor schützen, es zu verwenden.

Konfabulationen

Ungenaue Beobachtungen oder ungenaue Erinnerungen an Beobachtetes legen es nahe, die Lücken plausibel zu füllen, etwas dazu zu fabulieren. Leider spiegelt sich in diesen "Lückenfüllern" vor allem die Vorerfahrung des Beobachters oder der Beobachterin aber nur in Glücksfällen das, was tatsächlich passiert ist. Es ist daher wichtig, die Stellen zu benennen, wo keine genaue Beobachtung vorliegt oder wo eine Beobachtung nur ungenau erinnert werden kann. "Lückenfüller" können dann als solche gekennzeichnet und ihr Inhalt zugleich begründet werden.

Der Mildeffekt

Insbesondere negative Beobachtungen werden häufig beschönigt, um dem Beobachteten nicht zu schaden oder um sich selbst nicht den notwendigen Konsequenzen stellen zu müssen. Man muß wissen, wenn man dazu neigt und gegebenenfalls eine Beobachtung mit anderen diskutieren, um den Mildeffekt auszuschließen.

Vernachlässigung des Kontextes

Auch das Handeln der Kinder steht in einem aktuellen und in einem biographischen Kontext. Eine Beobachtung ohne Versuch, die Beweggründe für bestimmte Handlungen zu klären, ist relativ wertlos.

Berichte über Beobachtetes als Fehlerquelle

Eine Konzentration auf das Wesentliche bedeutet immer, daß damit das für den Beobachter zum Zeitpunkt des Protokolls Wesentliche gemeint ist. Auf das Wesentliche zusammengefaßte Protokolle müssen daher eine Aussage darüber beinhalten, warum der Protokollant gerade das Beschriebene für wesentlich hält.



Beck, Gertrud/ Scholz, Gerold (1994): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt: Cornelsen

Heck, R. (1982): Systematisches Beobachten von Kindern in der Gruppe. Erfahrungsbericht über ein Fortbildungskonzept für Erzieherinnen im Kindergarten. Unsere Jugend, S. 116-122

Köck, P. (1981): Praxis der Beobachtung in Kindergarten, Hort, Heim, Schule, Ausbildungsstätten, Fortbildungseinrichtungen. Donauwörth

Utz, K. (1986): Beobachtung von Kindern. Kindergarten heute, S. 110-112

Strätz, Rainer (1994): Beobachten. Anregungen für Erzieherinnen im Kindergarten. Köln: Kohlhammer

Weigert, Hildegard/Weigert, Edgar (1993): Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim: Beltz praxis



Den passenden Unterrichtsstil finden

Es gibt nahezu genauso viele Möglichkeiten guten Unterrichts wie es verschiedene Lehrkräfte gibt. Wichtig ist es, eine gute Beziehung zu den Kindern aufzubauen, die es erlaubt, die Lernenden in ihrem eigenen Lernprozeß (V. Hentig würde sagen in ihrem eigenen Bildungsprozeß) zu unterstützen. Welche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern möchten Sie? In welcher Rolle sehen Sie sich?

Versuchen Sie einmal die Beziehung, die Sie zu den Schülern aufbauen wollen, zu beschreiben.

Beschreiben Sie Kinder, die ihnen vermutlich sehr sympathisch sein werden. Welche Erwartungen haben Sie an diese Kinder?

Mit welchen Schülerinnen und Schülern werden Sie die gewünschte Beziehung nur sehr schwer eingehen können?

Die professionelle Beziehung zum Schüler und zur Schülerin hängt aber von weit mehr Bedingungsfaktoren als nur von Sympathie ab. Es geht darum, daß die Kinder sich mit Hilfe des Unterrichts weiterentwickeln. Zu klären ist, in welche Richtung diese Entwicklung gehen soll und welcher Unterrichtsstil hier förderlich ist. Einen solchen Unterrichtsstil herauszubilden ist nicht Aufgabe des ersten Schulpraktikums. Aber sie können anhand Ihrer Beobachtungen feststellen, was der Unterrichtsstil Ihrer Mentorin oder Ihres Mentors bewirkt. Dieser hat sich über Jahre hinweg ausgebildet und zwar aufgrund eines vielfältigen Bedingungsgefüges:

- Klassenraummanagement, Tagesabläufe, Materialien, Rhythmisierungen
- Intensität, Offenheit und Langfristigkeit von Planung und Vorbereitung
- Zielsetzungen mit den Kindern oder für die Kinder
- Protokollierung des Unterrichts und Überprüfung seiner Wirksamkeit
- Wissen, wie Kinder lernen und sich entwickeln
- Wissen über Stoffaufbau, Curriculum
- Konfrontation des eigenen Unterrichts mit der aktuellen pädagogische Debatte
- Informiert sein über neues Lehr- und Lernmaterial
- Begeisterung, Energieeinsatz, Konsequenz, Flexibilität
- Eigene Werte und Normen kennen, Selbstreflexion, sich selbst Entwicklungsziele setzen
- Beziehungspflege zu Kollegen und Kolleginnen, zu den Eltern etc.

Um einen eigenen professionellen Unterrichtsstil entwickeln zu können

- ist das Gespräch mit den Kindern über den Unterricht erforderlich

- muß eine Auseinandersetzung mit Bildungsfragen und didaktischen Theorien erfolgen
- sind grundlegende Kenntnisse über die kindliche Entwicklung und über Lernprozesse nötig
- ist eine Reflexion der eigenen professionellen Entwicklung unverzichtbar
- muß an den eigenen Verhaltensweisen permanent gearbeitet werden
- müssen professionelle Gesprächsführungs-, Erhebungs-, Planungs-, Erziehungs- und Unterrichtsmethoden erworben werden

**Was will ich erreichen? Was kann ich sofort tun? Welche Schritte sollten folgen?
Welche Qualifikationen muß ich mir für die weiteren Schritte noch aneignen?**

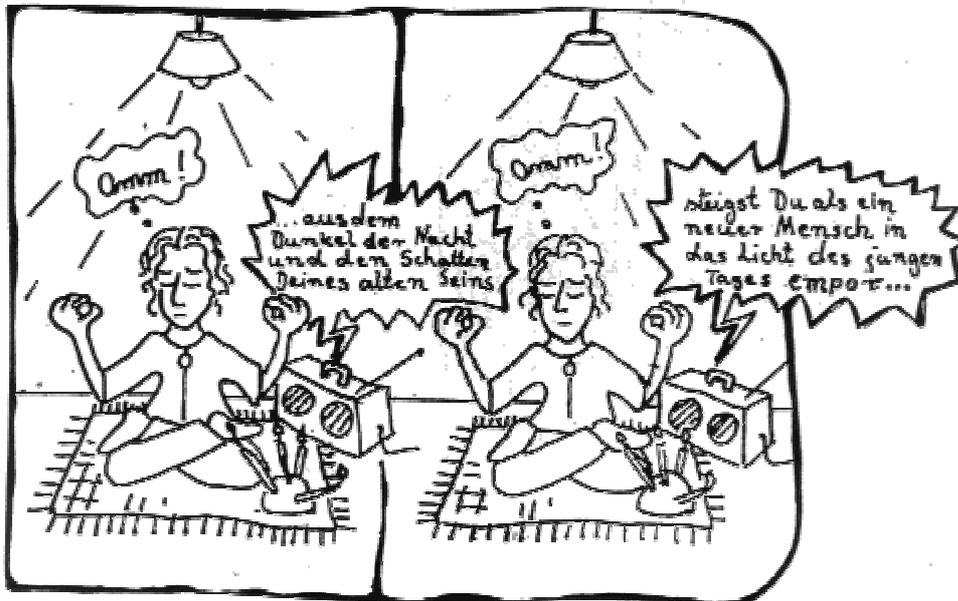
Welche Unterrichtsstile kennen Sie aus der Literatur? z.B. beschrieben bei Lewin, Kurt (1946): Verhalten und Entwicklung als eine Funktion der Gesamtsituation. In: Lewin, Kurt (Hg.): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber, 1963, S. 271-329 und: Tausch, Reinhard/ Tausch, Anne-Marie (1991.10): Erziehungspsychologie. Göttingen. Hogrefe

Versuchen Sie - vielleicht anhand eines Vorbildes - den Unterrichtsstil zu beschreiben, den Sie für sich selbst als angemessen betrachten.

Schritte zur Professionalität:

Unterrichten ist etwas ganz Bestimmtes, aber was?

Mit etwas Übung ...



(auch wenn es

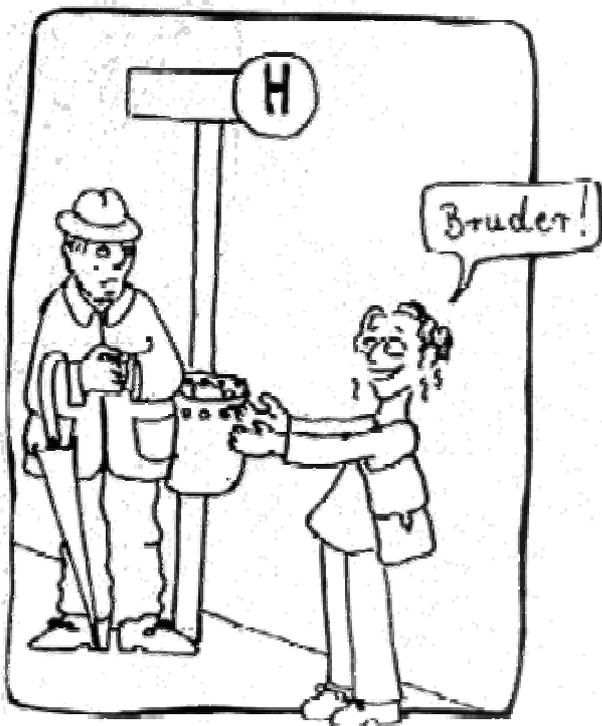


Rückschläge gibt)

werden erste Erfolge erzielt:



Man gewinnt eine positive Lebenseinstellung ..



schließlich müssen andere auch früh raus,



und die Landbevölkerung ist freundlich.

Unterricht will gut vorbereitet sein



Man beobachtet sich selbst und die Kinder,

Was dann bräuchte,
ich noch Müllbeutel,
Frankenp, Festkontonb,
ein Mundschutze-Jahner-
Pack, ach ja, die Eier-
kontonb Lütte ohne Eier,
was war ich? Kohle, Pappie
Jelopapier, Heftplaster,
Butterbrotpapier,
58 Unterstreiter,
3 Einmachgläser,
eine Blanche Risch-
salz und einen
Kleintransporter,
bitte.



choreographiert im Wohnzimmer den "Tanz des Donners",
nicht immer zur Freude der Mitbewohner.



Einkaufszeitel werden mit der Maschine getippt



Hefie korrigiert



die Korrektur korrigiert.

Aber dann...



....wird man begrüßt.



....hält Ansprachen!

Aber nur nicht euphorisch werden:



Auch Frau Köhler bekommt eine Rechenaufgabe.

... geht es trotzdem schief.



Neue Methoden überzeugen nicht Anieb.



Man sucht Trost im Glauben.



Doch es ergeben sich völlig neue Fragestellungen.



Wozu dienen Lebensmittel?



Warum wird man ständig mißverstanden?

Immer schön das eigene Tun hinterfragen



Eine Schulklasse managen

Sicherlich wird es Ihnen fast unbewältigbar vorkommen, wenn Sie daran denken, daß Sie in den nächsten Wochen vor einer großen Schulklasse stehen werden mit Schülerinnen und

Schülern, die ganz unterschiedliche Bedürfnisse haben, mit wenig Raum im Klassenzimmer und mangelndem Material, ganz ohne Hilfe Ihres Mentors oder Ihrer Mentorin. Zumindest folgende fünf Aspekte sollten Sie für die Planung Ihres Unterrichts berücksichtigen:

- Zeitmanagement
- Materialvorbereitung
- Die möglichen Sozialformen im Unterricht
- Ihre eigenen Aktivitäten im Unterricht
- Möglichkeiten der Auswertung Ihrer Erfahrungen.

Alle fünf Elemente orientieren sich daran, was Sie im Unterricht erreichen wollen.

Während Sie noch hospitieren haben Sie Gelegenheit, zu jedem der fünf Punkte eine Unterrichtsstunde zu beobachten. Beim Zeitmanagement denken Sie bitte daran, daß nicht nur die Zeit der Lehrkraft gefragt ist, sondern auch die Zeit der verschiedenen Kinder, und in welchem Zusammenhang beides steht.

Erfahrene Lehrkräfte haben bestimmte Routinen herausgebildet, die Lehrkraft und Kindern das Verständnis für den Ablauf des Unterrichts erleichtern. Versuchen Sie selbst einmal solche Routinen während Ihrer Hospitationszeit herauszufinden. Es handelt sich dabei um immer wieder vorkommende Handlungsmuster, die eine Art Regelcharakter haben. Zum Beispiel: Eine bestimmte Art der Eröffnung des Unterrichts, registrieren wer da ist, Arbeitskontrollen, bestimmte Kommunikationsmuster, Gestaltung und Verwendung von Arbeitsblättern etc. Fragen Sie Ihre Mentorin oder Ihren Mentor darüber hinaus, welche Routinen sie weiterhin erworben hat.

Auch die Klassenraumgestaltung gehört zum Unterricht. Versuchen Sie in den ersten Tagen herauszufinden, welches Material zur Verfügung steht. Manchmal befindet sich das Material nicht im Klassenzimmer. Fragen Sie nach, wo es in der Schule untergebracht ist, oder ob es der Lehrkraft persönlich gehört.

Beobachten Sie in der ersten Woche auch die Sozialformen im Unterricht. Wann wird individuell gearbeitet, wann mit der ganzen Klasse, wann in Gruppen? In welcher Weise übermittelt die Lehrerin oder der Lehrer den Kindern die gewünschte Sozialform? Welche Begriffe kennen die Kinder in diesem Zusammenhang?

Das Unterrichten hat als Ganzes eine Gestalt. Versuchen Sie herauszubekommen, wie Ihre Mentorin oder Ihr Mentor den Unterricht beginnt, wie sie/er mit den Kindern kommuniziert, Beziehung aufnimmt, in welcher Art und Weise sie/er Fragen stellt, wie sie/er verschiedene Aktivitäten zusammenbringt, wie sie/er auf die Kinder eingeht, wie sie/er schließlich eine Stunde beendet. Versuchen Sie herauszufinden, welcher Unterschied besteht, wenn Ihre Mentorin oder Ihr Mentor mit einem Kind spricht oder mit der ganzen Klasse.

Wenn Sie später selbst einmal unterrichtet haben, vielleicht noch während dieses Praktikums, dann können Sie anhand der folgenden Checkliste Ihr eigenes Schulklassenmanagement bewerten:

- Kennen Sie die Namen der Kinder, etwas über ihre Persönlichkeit, über ihre Interessen und Freunde?
- Enthält die Einrichtung der Klasse alles, was benötigt wird, oder würden Sie in Ihrer eigenen Klasse eine andere Einrichtung wählen?

- Gibt es klare Regeln und ausreichende Routinen in der Klasse?
- Gelingt es Ihnen schon, die ganze Klasse im Auge zu haben?
- Welche Planungsfehler haben sich negativ auf Ihren Unterricht ausgewirkt?
- Ist es Ihnen gelungen, ein ausreichend differenziertes Lernangebot zu bieten?
- Ist es Ihnen gelungen, die Qualität der Arbeit Ihrer Schülerinnen und Schüler im Auge zu behalten?
- Haben Sie darauf geachtet, daß die Lernenden ihre Arbeit beenden konnten?
- Konnten Sie den Schülerinnen und Schülern klarmachen, was Sie von ihnen erwarten?
- Haben Sie Ihre Erwartungen gleich zu Anfang des Unterrichts deutlich machen können?
- Konnten Sie einzelnen Kindern ausreichend individuelle Hilfe geben?
- Waren Sie offen genug, um die Interessen der Schülerinnen und Schüler in Ihre Planung mit aufzunehmen?
- Ist es Ihnen gelungen den Unterricht flexibel auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzustellen?
- Haben Sie nach einem Unterrichtstag Ihre Arbeit analysiert, damit Sie daraus lernen konnten?



Zu wiederkehrenden Elementen im modernen Grundschulunterricht:

Albers, Sven / Hameyer, Uwe / Schusdziarra, Gisela (Hrsg.) (1997): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis. Bd. 1, Kiel: Körner

Albers, Sven / Hameyer, Uwe / Schusdziarra, Gisela (Hrsg.) (1999): Flexible Eingangsphase in der Grundschule. Sechs Portraits aus der Praxis. Bd. 2, Kiel: Körner

Burk, Karlheinz / Mangelsdorf, Marei / Schoeler, Udo (Hrsg.) (1998): Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungsheterogenen Gruppen. Weinheim: Beltz

Burk, Karlheinz / Ronte-Rasch, Barbara / Thurn, Bernhard (Hrsg.) (1998): Grundschule mit festen Öffnungszeiten. Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim: Beltz

Priebe, Hiltrud und Röbe, Edeltraud, Hrsg. (1992): Blickpunkt Grundschule. Bilder einer zukunfts-offenen Schullandschaft. Donauwörth: Auer

**Prenzel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung. Opladen: Leske und Budrich
Zur Schulraumgestaltung**

Dreier, Annette; Kucharz, Diemut; Ramseger, Jörg; Sörensen, Bernd (1999): Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule

Weigert, Hildegund und Edgar (1992): Schuleingangsphase. Hilfen für eine kindgerechte Einschulung. Weinheim: Beltz Praxis.



Selbstgesteuerte Disziplin aufbauen

Empirische Studien zeigen, daß Lehrerinnen und Lehrer sich durch Unterrichtsstörungen jeglicher Art stark belastet fühlen. (z.B. DANN u.a. in einer Studie im Vorfeld der Entwicklung des Konstanzer Trainingsmodells 1985, oder BACH 1984 mit einer Erhebung an allen allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz, SPANHEL/HÜBER 1995, durchgeführt 1993, mit einer Erhebung bei Grundschullehrkräften im mittelfränkischen Raum)

Stutzig macht jedoch, daß diese Ergebnisse nicht neu sind. Neu ist nur die Erklärung mit "veränderter Kindheit". Schon 1958 fand nämlich Anne-Marie Tausch heraus, daß Lehrkräfte in der Grundschule durchschnittlich alle 1,7 Minuten vor allem wegen Unruhe in besonderer Weise erzieherisch tätig werden mußten, in der Sekundarstufe I noch alle 3,4 Minuten, dort vor allem wegen Desinteresse. Vierlinger (1990) zitiert in seinem Buch "Das Schulkreuz der Lehrer" Bergmann mit dem sarkastischen Satz: "Es gelingt offenbar im Verlaufe schulischer Sozialisation, Unruhe in Unlust zu verwandeln".

Hierzu gibt es eine Vielzahl empirischer Untersuchungen, die alle zeigen, daß Schülerinnen und Schüler diverse Ausweichhandlungen entwickeln, um die als unangemessen empfundenen Anforderungen des Unterrichts ertragen zu können (zusammengestellt bei Fichten: Unterricht aus Schülersicht 1993). Viele Schülerinnen und Schüler können, wie Heinz-Günther Holtappels, Klaus Ulich, Klaus Hurrelmann oder Hanns Petillion in den 80er Jahren feststellten, keinen Bezug zwischen den schulischen Lerninhalten und ihren eigenen Interessen herstellen - mit fatalen Folgen. Geht man mit der neueren Interessensforschung (etwa Andreas Hartinger 1997) davon aus, daß Interesse sich nur dann entwickelt, wenn dem Kind dazu Gelegenheit gegeben wird, sein Lernen in weiten Teilen selbst zu bestimmen, dann schafft dies die Schule noch nicht in ausreichendem Maße. Möglicherweise sogar immer weniger, je weiter sich die Interessen der Lehrpersonen von denen der Kinder und Jugendlichen entfernen.

Sind demnach beide, Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler Opfer der gemeinsamen Veranstaltung Unterricht? Und vor allem: Läßt sich diese Situation trotz verschiedener Zwänge des Schulsystems, trotz gelegentlich schwieriger Umfeldbedingungen und trotz der vorhandenen gesellschaftlichen Schulleistungs-Erwartungen für die unmittelbar Beteiligten verbessern? Läßt sie sich sogar positiv umkehren? Könnten dann nicht Unterrichtsstörungen ebenso gut als Veränderungsimpulse gewertet werden, als Anlaß, das, was so belastend empfunden wird, konstruktiv zu verändern?

Welche sind die häufigsten Disziplin Konflikte in Ihrer Praktikumsklasse? Achten Sie ein- oder zwei Hospitationstage darauf und versuchen Sie die Ursachen herauszufinden! Dazu sollten sie Ihre Beobachtungen und Ihre Hypothesen über die Gründe getrennt aufschreiben:

Wie verhalten sich:

Schüler/-in	Mitschüler/-in	Lehrkraft	vermutete Konfliktgründe	mögliche Lösungsversuche

"Disziplin ist die Moral der Gruppe" (Vierlinger). Nur wenn eine Klasse ihre Lernaufgaben als gemeinsame begreift, kann sie auch eine gemeinsame Moral herausbilden. Soll sich eine Klasse zur Lerngemeinschaft integrieren, benötigt sie Grundsätze, die ein humanes Menschenbild begründen:

- den Grundsatz der Toleranz
- den Grundsatz der Vernunft
- die Idee der Menschheit
- das Prinzip der kommunikativen Verantwortung.

Diese Grundsätze müssen von der ganzen Klasse, also Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften gelebt werden. Das äußert sich z.B. darin:

- sich gegenseitig respektieren (zuhören, ausreden lassen, warten können, helfen, andere nicht auslachen, niemandem wehtun.....)
- gemeinsame Lerneinrichtungen sorgfältig behandeln (Ordnungsdienste, Pflegeaufgaben, Gestaltungsvorhaben.....)
- die natürlichen Ressourcen schonen (kein Material verschwenden, Energie sparen, Umweltbewußtsein außerhalb des Klassenzimmers zeigen.....)
- Handlungen in der Klasse verantworten (Verhalten begründen, für Schäden aufkommen, am Unterricht aktiv mitarbeiten.....)

Gemeinsames Handeln erfordert die Übereinstimmung der Ziele und Interessen des Einzelnen mit denen der Klasse als Gruppe. Diese Übereinstimmung darf nicht mit äußerem Konformismus gleichgesetzt werden, sondern bildet sich durch gemeinsame Projekte, durch Gespräch und Einsicht. Die Individualität (des Schülers oder) der Schülerin wird differenzierter, vollkommener und zugleich harmonischer, wenn sie einmal an einer gemeinsamen Tätigkeit gleichberechtigt mit anderen ihre Aufgabe erfüllt, ein andermal konstruktiv streitet, sich der besseren Meinung unterordnet, dann wieder als Leiterin fungiert, ihren Auftrag durchsetzen oder korrigieren muß. Diesen Wechsel muß Unterricht organisatorisch ermöglichen. Es ist Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, ein Höchstmaß erzieherisch nützlicher Aktivitäten auszulösen und solche Aktivitäten zurückzudrängen, die Lernen verhindern.

Darüber hinaus gibt es vielfältige Möglichkeiten, wie eine Klasse sich selbst "regieren" kann. Bekannt ist der Klassenrat (Carle/Kaiser; Dreikurs; Kiper). Damit Schülerinnen und Schüler ihren Streit selber schlichten können gibt es Programme für eine Mediatorenausbildung (Jeffers-Duden)



- Bach, Heinz (1984): Wie viele verhaltensauffällige Kinder gibt es tatsächlich? Wie viele verhaltensauffällige Kinder gibt es tatsächlich? Verhaltensauffälligkeiten im Spiegel empirischer Untersuchung. In: Ludwig, Otto/ Priebe, Botho/ Winkel, Rainer (1987): Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahresheft V. Velber: Friedrich Verlag, S. 56-67
- Carle, Ursula / Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Hohengehren: Schneider Dann, Hanns-Dietrich/Hupert, Winfried/Kentisher, Inge/Krause, Frank/Tennstädt, Kurt-Christian (Forschungsgruppe Sozialpsychologie der Schule, Konstanz) (1985): Agression in der Schule. Ergebnisse von Befragungen und Beobachtungen zu Aggression und Störung im Unterricht. Universität Konstanz
- Dreikurs, Rudolf; Bernice Bronia Grunwald u. Floy C. Pepper (1994): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. (Maintaining sanity in the classroom, dt.) Aus dem Amerikan. von Elfriede Tymister u. Hilde Weinzierl. Hrsg. v. Hans Josef Tymister. - 7. Aufl. Weinheim: Beltz
- Fichten, Wolfgang (1993): Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt: Lang
- Freinet - Praktisch. Über die Grundschule hinaus. (Heftthema: 7 Aufsätze). In: Pädagogik, 45 (1993) 2, S. 6-33
- Holtappels, Heinz-Günther (1987): Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext Schule. Bochum: Schallwig
- Hurrelmann, Klaus (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim: Beltz. S. 30-56
- Jeffers-Duden, Karin (1999): Das Streitschlichterprogramm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6. Weinheim: Beltz
- Kiper, Hanna (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Hohengehren: Schneider (1997)
- Petillion, Hanns (1987): Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Spanhel, Dieter/Hübner, Heinz-Georg (1995): *Lehrersein heute, berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26 ff.

Tausch, Anne-Marie (1958): *Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts. Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch den Lehrer*. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*. S. 657-666

Ulich, Klaus (1983): *Schüler und Lehrer im Schulalltag*. Weinheim: Beltz

Vierlinger, Rupert (1990): *Das Schulkreuz der Lehrer. Disziplinstörungen und Unterricht*. Wien: Jugend und Volk



Lernangebote planen

Was heißt Planen?

"Planung" wird definiert als Vorbereitung künftiger Handlungen durch prospektive geistige Prozesse:

- Festlegen (Entscheiden) von Zielen, Maßnahmen und Fristen: "Zielplan"
- Aufstellen eines Programms von Durchführungshandlungen: "Vollzugsplan/Strukturplan"
- Bereitstellen der Menschen, Materialien, Mittel und Medien zur Umsetzung des Plans: "Projektplan"

Pläne machen demnach Absichten bewußt, bringen sie auch durch "prospektive geistige Prozesse" zum Laufen und das gleich auf drei Ebenen bzw. Dimensionen:

- auf der Orientierungsebene (Sinn-Ebene) durch Zielpläne
- auf der Strategieebene (Vorgehensweise) durch Strukturpläne
- auf der Praxisebene (Umsetzung) durch Projektpläne.

Unterrichtsplanung bezieht sich immer auf Handlungen, durch die Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Dabei plant die Lehrperson ihre eigenen Handlungen *und* die Handlungen der Schülerinnen und Schüler. Sie bedenkt ihre Ziele *und* die Ziele der Schülerinnen und Schüler. Sie überlegt sich ihre Vorgehensweise *und* die Vorgehensweise der Schülerinnen und Schüler. Sie fragt danach, welche praktischen Arbeitsschritte für sie als Lehrperson notwendig sein werden *und* welche die Schülerinnen und Schüler gehen müssen, um zu ihrem Ziel zu kommen. Entscheidend dabei ist, daß Planen für andere nie Vorschriftencharakter haben darf, denn dann würde es deren Handlungsspielräume einschränken und damit zugleich die Entwicklungsmöglichkeiten. Vielmehr bedarf es der Diskussion mit den Lernenden über deren Ziele, über deren gewünschte Vorgehensweisen. Die Arbeit der Lehrperson dient dem Lernprozeß der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutet zugleich, daß die Handlungsplanung der Lehrkraft für ihre eigene Arbeit sich nach dem Lernprozeß der Schülerinnen und Schüler richten muß. Ist dann eine längerfristige Vorausplanung überhaupt noch sinnvoll?

Eine genaue oder vollständige Planbarkeit von Unterricht kann niemals angenommen werden, weil die Informationen über den Lernprozeß der Individuen (Lehrer wie Schüler) unvollständig sind und der Gruppenprozeß (Lehrende wie Lernende) eigengesetzlich Einflüsse von innerhalb und außerhalb aufnimmt. Um die unterschiedlichen Lernprozesse angemessen zu berücksichtigen, muß zieldifferent unterrichtet werden. Unterricht ist demnach ein lebendiger, interaktiver Prozeß, ständig in Entwicklung und schon deshalb nicht exakt

vorhersehbar. Wer behauptet, alle nötigen Informationen für die Planung deshalb bereits zu besitzen, weil sich Unterricht immerzu gleicht, der hat sich offenbar nicht aktiv auf Informationssuche begeben.

Ähnlich unvollständig sind in der Realität einer sich wandelnden Welt aber auch Informationen über den Lerngegenstand, der in unterschiedlicher Tiefe und Breite und aus verschiedensten Blickwinkeln erschlossen werden kann. Zumindest das kann durch die Lehrperson vorab bereits geschehen, damit sie später die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler besser einordnen und bezüglich ihres möglichen Bildungsgehaltes besser beurteilen kann.

Aufgrund der beschränkten zur Verfügung stehenden Zeit muß die Auswahl der Lerninhalte reflektiert werden. Mit welchen Inhalten (unabhängig vom Lehrplan oder gar vom Schulbuch) sollen sich die Lernenden auseinandersetzen, um sich das kulturelle Erbe anzueignen und sich auf Leben und Arbeit in der künftigen Gesellschaft vorzubereiten? Was wollen die Kinder lernen und wie wollen sie dabei vorgehen?

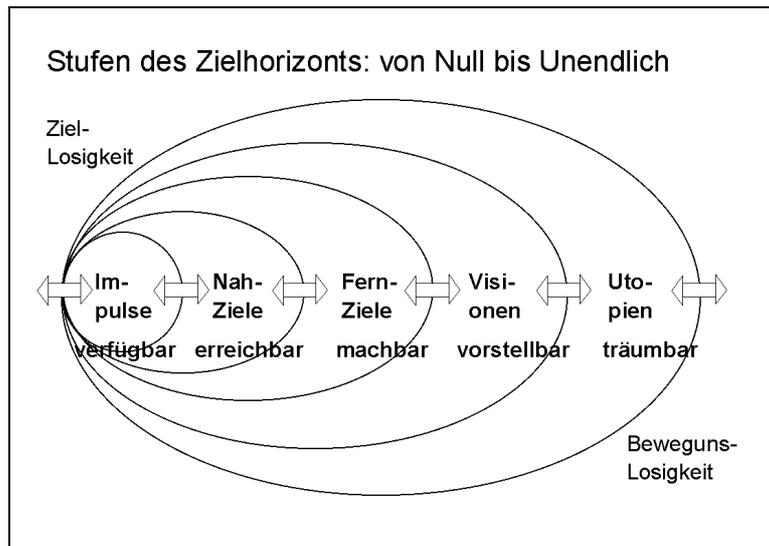
Auf welche Aspekte kann sich die längerfristige Vorausplanung beziehen, wenn man die Schülerinnen und Schüler noch nicht kennt?

1. Zielplanung

2. Strategische Planung

3. Ausführungsplanung

Fernziele und Nahziele



Bevor geplant wird, ist es nötig, sich über die Ziele des zu planenden Handelns im Klaren zu werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen langfristigen Orientierungen (Fernziele bis hin zu Utopien) und sich im Unterricht ergebenden Handlungszielen, die unmittelbar umgesetzt werden können (z.B. "Ich werde gleich die Tafel abwischen, um Platz zu haben"). Es leuchtet ein, daß Unterricht ganz verschiedene Zielhorizonte braucht: kurzfristige aus der Handlung erwachsende Ziele und solche die längerfristig vorausplanbar sind. Unterricht, der nur aus sich selbst heraus seine Zielstellungen bezieht, verkommt zu Aktionismus. Unterricht, der die unmittelbaren Impulse nicht wahrnimmt, sondern lediglich von einer besseren Welt und damit zusammenhängenden pädagogischen Utopien träumt, bleibt in der Praxis hilflos. Die unmittelbaren Impulse, beispielsweise die Beobachtung, daß ein Kind nicht mitarbeitet, weisen auf Probleme, Erfolge etc. hin. Utopien hingegen, z.B. die Utopie von einer humanen Weltgesellschaft, geben dem Handeln eine Richtung, ohne es im Detail bereits festzulegen.

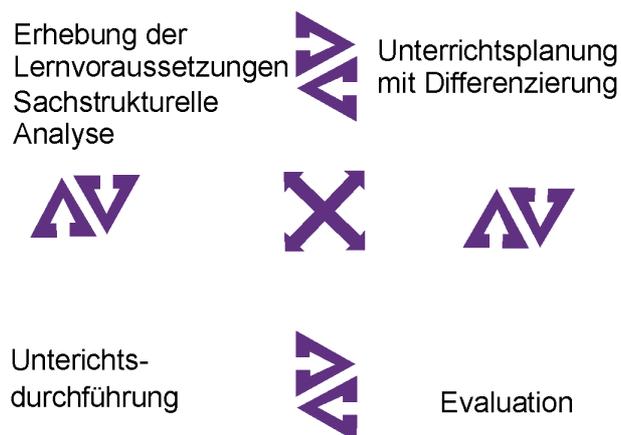
Häufige Fehler

- Wir machen uns unsere eigenen Leitvorstellungen nicht bewußt, kennen also nicht unsere Vorstellung von der Welt wie sie ist und wie sie sein sollte und können daher auch kein in sich stimmiges pädagogisches Programm entwickeln.
- Wir nehmen die Impulse aus dem Unterricht nicht wahr, wissen also nichts oder nur wenig über die Lernwege der Kinder, über ihre Interessen, über ihre Entwicklung und können sie mangels notwendiger Vorkenntnisse auch nicht angemessen fördern.
- Wir übersehen, daß auch die Kinder ihre Handlungen planen. Auch sie haben Leitvorstellungen, die ihnen möglicherweise nicht bewußt sind, nehmen Impulse wahr, die uns vielleicht verborgen bleiben.
- Wir beachten nicht, daß die Klasse als Lerngemeinschaft eine eigene zu berücksichtigende Größe ist, quasi ein eigenständiges Lernsubjekt und nicht nur die Summe der Individuen. Auch die Klasse hat ihre Leitvorstellungen - mehr oder weniger bewußt (transparent). Die Klasse nimmt unmittelbare Impulse anders wahr als ein Individuum.

- Wir gehen den Weg des geringsten Widerstandes und bevorzugen solche Inhalte, die bereits gut aufgearbeitet sind ("didaktische Fertiggerichte") . Hilbert MEYER nennt dies "Didaktik unter der Gürtellinie"
- Wir behaupten, der Lehrplan gebe bereits alle Inhalte vor, weshalb inhaltliche Wünsche der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt werden könnten.
- Wir halten unsere eigenen Themen für besonders wichtig und berücksichtigen nicht, daß jeglicher Inhalt erst dann für die Schülerinnen und Schüler relevant wird, wenn sie ihre je eigenen Bezüge dazu finden konnten.
- Wir sind nicht in der Lage, ganz unterschiedliche inhaltliche Interessen unter einen Hut zu bringen und vereinheitlichen vorschnell. Schon ein und derselbe Inhalt hat ganz unterschiedliche Bedeutungsgeschichten, Zugangsweisen, Hintergründe, je nachdem welchen Blickwinkel ich wähle. Es gilt die Kinder für fremde Blickwinkel zu interessieren. Aus inneren Widersprüchen erwachsen Lernanlässe.

Erhebungen vor der Unterrichtsplanung

In diesem Kapitel werden lediglich die Fragen der Erhebung der Lernvoraussetzungen und der Sachstruktur behandelt. Sie stehen jedoch in einem größeren Rahmen, der Struktur des Unterrichts.



Erhebung der Lernvoraussetzungen

Seit Comenius gilt die subjektive Zugangsweise zum Lerninhalt als eine mehr oder weniger entscheidende Bedingung für Unterrichtserfolg. Bereits im 19. Jahrhundert wiesen Pädagogen darauf hin, daß die Lernvoraussetzungen der Kinder als unerläßliche Grundlage für Unterricht systematisch erhoben werden sollten. So führte der Herbartianer K.V. Stoy in der Jenaer Seminarschule eine psychologische Statistik, die einige Jahre später (1879) in Plauen, Berlin und Annaberg in modifizierter Form ebenfalls eingesetzt wurde. Ziel war es anhand von 14 Standardfragen zu erfahren, "was der Unterricht im Kinde voraussetzen könne und was er andernteils erst herbeizuschaffen habe" Dabei ging es darum, zu erfahren, ob die Kinder sich beim Schulanfang bereits etwas unter Begriffen vorstellen konnten, die als wichtig erachtete Unterrichtsinhalte kennzeichneten, wie z.B. "der Frosch". Auf der Grundlage des "Gedankenkreises" der Kinder (geschlechtsspezifisch ausgewertet) wurde dann der Lehrplan für das erste und zweite Schuljahr erstellt. Später erweiterte Hartmann den Fragenkatalog der

Annaberger Untersuchung um Fragen zu Gefühlen, Willensregungen, Zukunftsvorstellungen und Sozialverhalten der Kinder. Er befragte neben den Kindern auch die Eltern. Es schlossen sich methodische Varianten an, beispielsweise der Aufzähltest von Busemann, nach dem Kinder zu Alltagsbegriffen assoziieren sollten.

Offenbar steht hinter solchen Untersuchungen schon die Vorstellung, daß Kinder angebotene Lerninhalte auf der Basis ihrer bisherigen Lernerfahrungen individuell verarbeiten. Demnach muß das Bildungsangebot die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, darauf aufbauen, zumindest Anknüpfungspunkte für das Kind bieten.

Die Entwicklungspsychologie hat entscheidend zu einer veränderten Sichtweise beigetragen. Das Kind wurde immer stärker als "Akteur seiner eigenen Entwicklung" (Piaget) gesehen. Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen wurden Phasenmodelle entwickelt. Zunächst glaubte man, die Phasen seien lebensaltersspezifisch, wovon die Altersangaben zeugen. Heute würde man eher von Entwicklungsalter sprechen. Mit der Integrationspädagogik verbreitete sich die Vorstellung, daß alle Menschen sich in die gleiche Richtung entwickeln. Phasen- oder Stufenmodelle zeigen die Richtung der Entwicklung auf.

Lernvoraussetzungen entwickeln sich umfeldbezogen. Christ/ HILDESCHMIDT verstehen die verschiedenen Umfelder als zusammenhängend, im Austausch befindlich. Zugleich werden sie als veränderbare Bedingungen kindlicher Entwicklungsmöglichkeiten betrachtet, denn Entwicklung geschieht nach Bronfenbrenner durch die tätige und reflektierte Auseinandersetzung mit der Welt und eröffnet eine immer differenziertere, verlässlichere Vorstellung von der Welt. Die kindliche Umwelt ist demnach zugleich Bedingung der kindlichen Entwicklung, Aneignungsziel und als Quelle der tätigen Auseinandersetzung Entwicklungsmotor. Dieser Prozeß schließt die Auseinandersetzung mit Tätigkeiten anderer Personen ein.

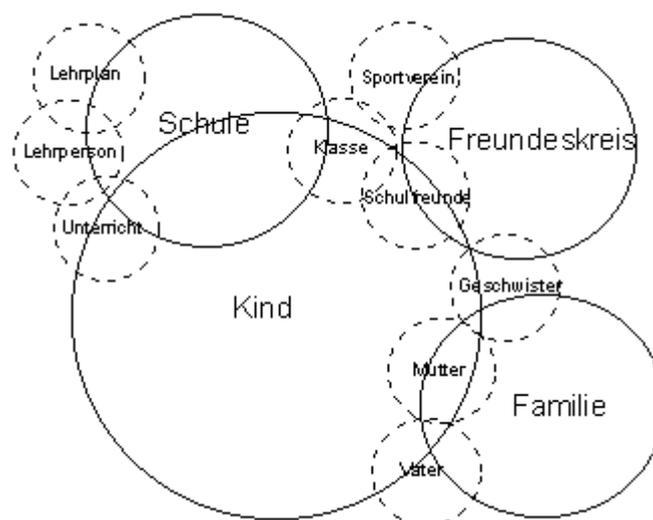


Abb.6: Umfelder eines Kindes und ihre Verbindungen

Das bedeutet jedoch, daß die Lernvoraussetzungen eines Kindes vorwiegend von seinen bisherigen Handlungsmöglichkeiten abhängen. Die Schule bietet dabei nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Möglichkeitsraumes. Eine zentrale Erkenntnis Bronfenbrenners ist,

daß erfolgreiche Entwicklungsförderung nicht beim Kind alleine ansetzen darf, sondern die Systeme, in denen das Kind lebt, mitfördern muß.

Wollte man die Lernvoraussetzungen eines Kindes erheben, so müßte man folglich nach seinen Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Umfeldern fragen. Das entsprechende Verfahren wird als Kind-Umfeld-Diagnose bezeichnet (Carle 1997). Im Unterschied zur kindzentrierten Diagnose, die lediglich den Förderbedarf am einzelnen Kind feststellt, bezieht sich die Kind-Umfeld-Diagnose auch auf das Lebensumfeld des Kindes, z.B. das Elternhaus, den konkreten Unterricht der jeweiligen Schule, die das Kind besucht oder auf seine Freizeitkontakte. Zur Erfassung der kindzentrierten Aspekte kann zusätzlich auf detailliertere förderdiagnostische Instrumente zurückgegriffen werden, wie sie beispielsweise mit dem IEP von Eggert vorliegen.

Entscheidend ist jedoch, daß das Umfeld im Blick bleibt, indem es aktiv und unter der Perspektive der gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung des Kindes an der Diagnose mitwirkt.

Fragen im Laufe einer Kind-Umfeld-Diagnose könnten sein:

- Welche Handlungsbereiche und welche Bezugspersonen spielen derzeit für das Kind eine wichtige Rolle?
- Welche Erfahrungen hat das Kind mit diesen Handlungsbereichen und Bezugspersonen früher gemacht?
- Wie stellt sich die emotionale Situation in den einzelnen Bereichen derzeit und biographisch dar (Sicherheit/Freiheit, Geborgenheit/Vertrauensvorschuß, Angenommensein/Abgelehntwerden etc.)?
- Wie ist die Beziehungsintensität? Welche Beziehungen wirken entwicklungsförderlich, welche entwicklungshemmend?
- Welche Handlungsangebote erhält das Kind in den einzelnen Bereichen (Anregungsgehalt, Entwicklungsadäquanz, Bildungsgehalt)?
- Welche Möglichkeiten der Einflußnahme hat das Kind in den einzelnen Bereichen?
- Welche Möglichkeiten der Einflußnahme hat die Lehrerin in den einzelnen Bereichen?
- Welche Möglichkeiten der Einflußnahme hat die Gleichaltrigengruppe?
- Welche Möglichkeit der Einflußnahme hat die Familie?

Die Kind-Umfeld-Diagnose hat die Vorteile, eines sehr umfassenden Vorgehens. Die förderungsbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern, Vereinen etc. führt zu einer Öffnung der Schule. Sie ist jedoch recht aufwendig und zur alltäglichen Unterrichtsvorbereitung daher nur wenig geeignet. Es dürfte ausreichen, sich mit Hilfe der Kind-Umfeld-Diagnose nur bei besonderem Bedarf ein grundlegendes Bild von den Handlungs-Möglichkeiten zu machen, die ein Kind in der Schule und außerhalb hat.

Für die Erhebung der Lernvoraussetzungen im Unterrichtsalltag werden Methoden benötigt, die einfach anwendbar sind. Schließlich ist es wichtig, die sich wandelnden Lernvoraussetzungen im gesamten Unterrichtsprozeß als Kompaß für den weiteren Weg zu kennen. Unter dem Motto "Lehrer erforschen ihren Unterricht" werden immer mehr Möglichkeiten bekannt, wie Lehrkräfte im Schulalltag Lernprozesse der Klasse und einzelner Kinder erheben und für die Gestaltung des weiteren Vorgehens interpretieren.

Sachstrukturelle Analyse

Klafki faßt die Vorstellungen anderer Didaktiker zusammen und kommt zu folgenden Aspekten der Analyse des Unterrichtsgegenstandes, um ihn für die Unterrichtsplanung handhabbar zu machen:

1. Analyse der Gegenwartsbedeutung des Themas für die unterschiedlichen Kinder und die Klasse als Lerngemeinschaft
2. Analyse der Zukunftsbedeutung festgemacht an gesellschaftlichen Schlüsselproblemen, die für die Kinder relevant sind
3. Analyse der exemplarischen Bedeutung: Am potentiellen Thema müssen allgemeinere Zusammenhänge dargestellt werden können
4. Analyse der thematischen Struktur aus unterschiedlichen Blickwinkeln

In der integrativen Didaktik hat Feuser drei Strukturanalysen entworfen. Dabei bezieht er sich sowohl auf Klafki als auch auf entwicklungspsychologische Aspekte aus der kulturhistorischen Schule (z.B. Leontjew, Wygotski). Es handelt sich um die Tätigkeitsstrukturanalyse, die auf die Erhebung der Lernvoraussetzungen der Kinder zielt, um die Gegenstandsstrukturanalyse, die der sachstrukturellen Analyse entspricht und um die Verbindung von beidem in einer Handlungsstrukturanalyse, in der erfragt wird, wie der Unterrichtsgegenstand den Kindern entwicklungsförderlich nahegebracht werden kann. Gellert hat daraus Fragen für die Planung im Kindergarten entwickelt.

Fragestellungen der Gegenstandsstrukturanalyse:

- "Was ist eigentlich der Projektgegenstand?"
- Was wissen wir über den Gegenstand?"
- Was ist das Wesentliche des Gegenstandes?"
- Hat der Gegenstand Sinn und Bedeutung innerhalb der Lebenssituation der Kinder?"
- Welche perzeptiv-sensorischen Erfahrungsmöglichkeiten bietet der Gegenstand? Sind in der Tätigkeit mit dem Gegenstand ausreichend differenzierte Erfahrungen in den Grundwahrnehmungsbereichen möglich?"
- Welche motorischen Möglichkeiten bietet der Gegenstand?"
- Welche kommunikativen Möglichkeiten bietet der Gegenstand?"
- Welche emotionalen Erlebnisse können in der Tätigkeit mit dem Gegenstand gemacht werden?"
- Welche kognitiven Erkenntnismöglichkeiten bietet der Gegenstand, welches Wissen läßt sich vermitteln?"
- Welche sozialen Dimensionen hat der Gegenstand? Welche Beziehungen haben Kinder, Erzieherinnen und Eltern zu ihm?"
- Welche Sachlogik muß bei der Planung des Projekts berücksichtigt werden?"
- Bietet der Gegenstand Möglichkeiten zu einer längerfristigen sinnvollen Beschäftigung über die eigentliche Dauer des Projektes hinaus?"
- Welches Material und Wissen muß zur Beantwortung dieser Fragen beschafft und herangezogen werden? Wer kann dabei helfen?"



Weiterführende Literatur zur Unterrichtsplanung:

Adl-Amini Bijan/Künzli, Rudolf (Hrsg.) (1980): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung. Weinheim: Juventa

Bönsch, Manfred (1998): Lerngerüste. Didaktik 2000 für die Primarstufe. Hohengehren: Schneider

Bönsch, Manfred (1995): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche - Formen - Strategien. München: Ehrenwirth

Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Carle, Ursula (1997a): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa 711-730

Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule? Hohengehren: Schneider

Claussen, Claus (1997): Unterrichten mit Wochenplänen. Weinheim: Beltz

Girg, Ralf (1994): Die Bedeutung des Vorverständnisses der Schüler für den Unterricht. Eine Untersuchung zur Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Göhlich, Michael (Hrsg.) (1997): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim: Beltz

Gudjons, Herbert (1997): Didaktik zum Anfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Gugel, Günther (1997): Methodenmanual I: Neues Lernen. Tausend Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz

Hänsel, Dagmar (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim: Beltz

Hell, Peter (1993) (Hrsg.): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule.

Wochenplanarbeit, Stationentraining, Schuldruckerei. Donauwörth: Auer

Heimlich, Ulrich (1999): Gemeinsam lernen in Projekten. Bausteine für eine integrationsfähige Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Kaiser, Astrid (1996 f.): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Schneider

Kaiser, Astrid (1996 f.): Praxisbuch handelnder Sachunterricht Bd. 1 und 2.

Hohengehren: Schneider

Meyer, Meinert, A./ Otto, Gunter/Rampillon, Ute/Terhart, Ewald (Hrsg.) (1997):

Lernmethoden, Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft 1997

Haarmann, Dieter (Hrsg.) 1993: Handbuch Grundchule. Allgemeine Didaktik:

Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Bd. 1. Weinheim: Beltz Praxis

Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz

Peterßen, Wilhelm H. (1998): Handbuch Unterrichtsplanung. München: Ehrenwirth

Schulz, Wolfgang (1996): Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht - Didaktik - Bildung. Weinheim: Beltz

Außerdem: Das Heft "Grundschule" 14 (1982), H. 8.



Die eigene Professionalität bewußt entwickeln

Das Schulpraktikum bietet die Chance, sich zu überlegen, welche Studieninhalte für die künftige Arbeit als Lehrerin oder Lehrer relevant sein könnten. Manche dieser Inhalte werden an der Universität angeboten, jedoch längst nicht alle. Nicht das Angebot der Universität ist der Maßstab für Ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, sondern Ihr eigener Anspruch an die Qualität Ihrer künftigen Arbeit und Ihre derzeitigen Voraussetzungen.

