

3 Methodenmodul B – Erfolgreiche Techniken der Klassenführung

3.1 Aktivierung

In der 5. Klasse eines Gymnasiums kommt im Erdkundeunterricht ein Lehrer als Indianer geschminkt und verkleidet in die Klasse. Er fragt die Schülerinnen und Schüler, worum es gehen wird und sie antworten schnell, „um Indianer in Nordamerika“. Er lässt die Schülerinnen und Schüler seine Kleidung beschreiben und fragt dann, welche Rückschlüsse man von der Kleidung auf das Leben der Indianer machen könnte.

In einer 8. Klasse einer Mittelschule kündigt eine Lehrerin eine Einheit über Bewerbungsschreiben an. Sie macht die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam, dass in unmittelbarer Zukunft von ihnen Bewerbungsschreiben verfasst werden müssen.

Im Mathematikunterricht des Gymnasiums in der 9. Klasse lernen die Schülerinnen und Schüler, wie man mit einem Messdreieck umgeht. Dabei betrachtet man Dreiecke, von denen Seiten und Winkel bekannt sind, so dass eine unbekannte Seitenlänge bestimmt werden kann. Dieses Verfahren wird unter anderem in der Landvermessung eingesetzt. Nachdem die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit dem Messdreieck verstanden haben, geht der Lehrer mit ihnen in den Wald, lässt die Höhe von Bäumen schätzen, um dann mit Hilfe des Messdreiecks die Schätzungen zu bestätigen oder zu verwerfen. Die Schülerinnen und Schüler genießen dieses Spiel.

In der 7. Klasse einer Realschule führt ein Lehrer in die Inhaltsangabe als wichtige schriftliche Form ein. Gleich zu Beginn der Unterrichtseinheit erfahren die Schülerinnen und Schüler: Eine Inhaltsangabe ist ein Drittel so lang wie der Originaltext, ihr Tempus ist das Präsens, es dürfen keine wertenden Formulierungen vorkommen, der Text hat sachlich zu sein, in einem oder zwei Einleitungssätzen gilt es den Text zusammenzufassen.

3.1.1 Kellers ARZZ-Modell

Alle vier Fallbeispiele kennzeichnen den Versuch, Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Im ersten Beispiel, dem als Indianer verkleideten Lehrer, geht es darum, die „Aufmerksamkeit“ von Schülerinnen und Schülern zu gewinnen. Dabei versteht man unter Aufmerksamkeit das „Aktivierungsniveau der kognitiven Funktionen“

wie Wahrnehmen, Vorstellen und Denken (Schiefele, 1974). Bei aufmerksamen Personen ist die Wahrnehmung fokussiert. So erkennen die meisten Schülerinnen und Schüler sofort, worum es geht (Indianer in Nordamerika), es fällt ihnen leicht, ohne einen größeren Impuls anhand der Kleidung Rückschlüsse auf das Indianerleben zu ziehen. Eine solche Fokussierung auf einen Unterrichtsgegenstand kann nicht nur wie im vorliegenden Beispiel durch Konkretheit hergestellt werden. Es gibt, wie die Abbildung auf Seite 97 zeigt, eine Reihe weiterer Strategien, um Aufmerksamkeit zu gewinnen.

Das zweite Beispiel, ein Bewerbungsschreiben in der Klasse der Mittelschule, verweist auf eine andere Gruppe von Strategien, um Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Es geht hier um so genannte „Relevanzstrategien“, welche verdeutlichen, weshalb es sinnvoll ist, bestimmte Fähigkeiten zu erwerben – etwa weil sie spezifischen Bedürfnissen gerecht werden oder einen besonderen Nutzen in Zukunft oder Gegenwart haben. Relevanzstrategien stehen für Antworten auf die Schülerfrage: „Warum soll ich das lernen?“

Eine dritte Gruppe von Strategien der Aktivierung sind die sogenannten „Zuversichtsstrategien“. In der obigen Fallvignette zur Inhaltsangabe werden klar definierte Lernziele angeführt, die es den Mitgliedern der Klasse ermöglichen selbst zu überprüfen, ob sie diese Ziele erreicht haben. Diese Möglichkeit, selbst Lernfortschritte konstatieren zu können, ist eine von vielen Möglichkeiten, die Zuversicht von Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung von Lernstoff zu steigern. Andere Möglichkeiten, wie die Gestaltung unterschiedlicher Schwierigkeitsniveaus gemäß dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler oder das Schaffen von Möglichkeiten zunehmend autonom und unabhängig von der Lehrperson zu handeln, werden weiter unten aufgelistet.

Bei der letzten Gruppe von Strategien zur Aktivierung handelt es sich um Strategien, die die „Zufriedenheit“ der Schülerinnen und Schüler steigern sollen. In dem Fallbeispiel zum Messdreieck geht es darum, einen abstrakten Gegenstand wie die Bestimmung von Seitenlängen und Winkeln eines Dreiecks in eine realistische Umgebung einzubetten. Einer erworbenen Fähigkeit soll dadurch Bedeutung außerhalb des Klassenzimmers gegeben werden. Zufriedenheit von Schülerinnen und Schüler kann also nicht nur durch Lob oder hilfreiches, informierendes und korrigierendes Feedback gesteigert werden.

Die hier genannten Strategien sind von dem amerikanischen Instruktionspsychologen John Keller identifiziert worden. Keller hat nach jahrelanger Durchsicht theoretischer und empirischer Literatur im Bereich der Psychologie und Pädagogik sein sogenanntes ARCS-Modell entwickelt. Die Buchstaben stehen für „Attention“ (Aufmerksamkeit), „Relevance“ (Relevanz), „Confidence“ (Zuversicht) und „Satisfaction“ (Zufriedenheit). Im Deutschen spricht man vom ARZZ-Modell. Wie die nachstehende Abbildung verdeutlicht, kann jede der hier genannten Strategien auf unterschiedliche Weise im Unterricht Anwendung finden.

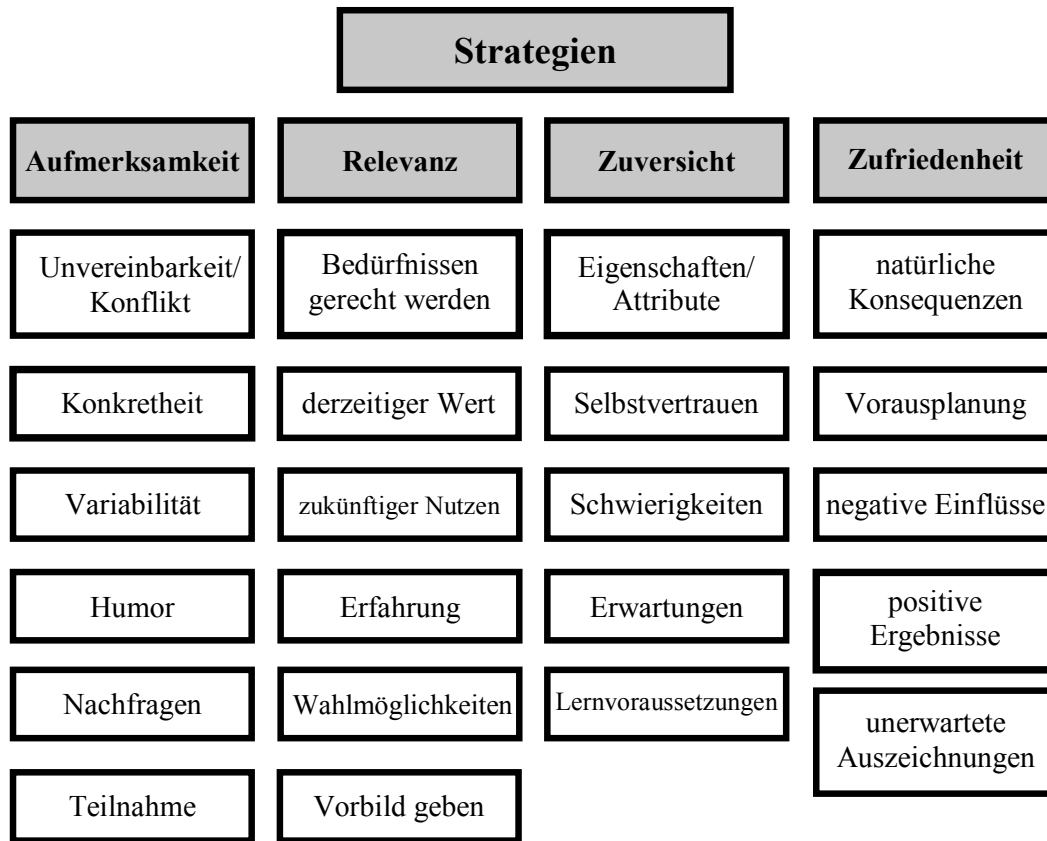


Abb. 8: Das ARZZ- Modell nach Keller (2010)

Keller selbst hat sein Modell immer wieder erweitert, verändert und mit Beispielen angereichert. Es lohnt sich, einen Blick auf seine Homepage www.arcsmodel.com zu werfen. Braune (2008) ist es, ausgehend vom ursprünglichen Modell Kellers und die Ursprungsbeispiele variierend, gelungen, die verschiedenen Strategien kurz und knapp zu operationalisieren:

„Aufmerksamkeit

Unvereinbarkeit/Konflikt (Konstruktion von Problemen, die Konflikte aufwerfen oder paradox sind)

- Verwenden Sie ein Beispiel, das ein gegebenes Konzept nicht zu illustrieren scheint.
- Stellen Sie zwei gleichermaßen plausible Hypothesen vor, von denen nur eine wahr ist.
- Stellen Sie eine Tatsache vor, die der vorherigen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler zu widersprechen scheint.
- Vertreten Sie als Lehrkraft eine gegenteilige Meinung zu einem Phänomen (advocatus diaboli).

Konkretheit (Konkretisieren von Lerninhalten)

- Visualisieren Sie wichtige Objekte, Gedankengänge oder Beziehungssysteme.
- Unterlegen Sie wichtige Lernprinzipien oder -konzepte mit Beispielen.

- Verdeutlichen Sie Lerninhalte durch Geschichten über eine reale Person, durch Ereignisse usw.

Variabilität (Abwechslung in Präsentation und Kommunikation schaffen)

- Verändern Sie die verbale und nonverbale Kommunikation und vermeiden Sie Eintönigkeit.
- Beachten Sie die Aufmerksamkeitsspanne der Schülerinnen und Schüler und passen Sie den Präsentationsstil nach Bedarf an (z.B. Wechsel von Vortrag zu Übung).
- Setzen Sie unterschiedliche Medien ein (z.B. Podiumsvortrag, Video, Internet, Druckmaterialien usw.).
- Agieren Sie bei Druckmaterialien phantasie reich und variieren Sie Schrifttypen, Tafeln, Bilder usw.
- Wechseln Sie bei der Interaktion ab (Schüler – Lehrer; Schüler – Schüler).

Humor (Humorvolle Akzente setzen)

- Verwenden Sie in Wert und Maß angemessene Wortspiele.
- Beginnen Sie mit einer humorvollen Einführung.
- Verwenden Sie für Erklärungen und Zusammenfassungen humorvolle Analogien.

Nachfragen (Den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum Nachfragen geben)

- Setzen Sie kreative Techniken ein, um die Schülerinnen und Schüler zu veranlassen ungewöhnliche Analogien und Assoziationen zu Inhalten zu schaffen.
- Bauen Sie in regelmäßigen Abständen problemlösende Techniken ein.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit Themen, Projekte, Aufgaben usw. auszuwählen, die ihre Neugier und ihren Erkundungswillen reizen.

Teilnahme (Förderung der Teilnahme am Unterricht)

- Setzen Sie Methoden ein, die die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler erfordern (z.B. Rollenspiele).

Relevanz

Erfahrung (Einbeziehen der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler)

- Bauen Sie den Lernstoff auf den vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf.
- Setzen Sie den Lernstoff in Bezug zu bereits Vertrautem.
- Gehen Sie auf Interessen der Schülerinnen und Schüler ein und setzen Sie diese in Beziehung zum Lernstoff.

Derzeitiger Wert (Verdeutlichung des derzeitigen Wertes)

- Veranschaulichen Sie, dass ein(e) gegenwärtige(s) Ziel/Tätigkeit Voraussetzung für das Erreichen zukünftiger Ziele ist, d.h. einen intrinsischen Wert hat.

Zukünftiger Wert (Verdeutlichung des zukünftigen Wertes)

- Verdeutlichen Sie, in welcher Beziehung der Lernstoff zu zukünftigen Aktivitäten steht (z.B. Bedeutung der Bildung in der beruflichen Karriere).
- Erarbeiten Sie mit den Schülerinnen und Schülern die Verbindung zwischen eigenen Zukunftsplänen und dem Lernstoff.
- Zeigen Sie den Schülerinnen und Schülern, dass das Erreichen eines Lernziels einen gesellschaftlichen Wert darstellt.

Bedürfnissen gerecht werden

- Schaffen Sie ein Umfeld, das es ermöglicht, hohe Lernfortschritte mit geringem Risiko zu erreichen und das somit leistungsorientiertes Verhalten fördert.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit ihre Stärken wie Verantwortlichkeit, Autorität und zwischenmenschlichen Einfluss einsetzen zu können.
- Bauen Sie Vertrauen auf und geben damit Gelegenheit zu risikoloser, kooperativer Interaktion, um den Schülerinnen und Schülern ein Zugehörigkeitsgefühl zu geben.

Vorbild geben

- Zeigen Sie selbst Enthusiasmus für das Unterrichtsthema.
- Setzen Sie Tutorinnen und Tutoren ein.

Zuversicht*Lernvoraussetzungen*

- Geben Sie klar definierte und ansprechende Lernziele und kennzeichnen diese auch in den Unterrichtsmaterialien deutlich.
- Ermöglichen Sie durch eindeutig auf das Ziel orientierte Maßnahmen den Schülerinnen und Schülern eine Selbsteinschätzung.
- Erläutern und erklären Sie die Leistungsbewertung unmissverständlich.

Schwierigkeiten (Anpassung des Schwierigkeitsniveaus)

- Strukturieren Sie den Lernstoff dahingehend, dass für die Schülerinnen und Schüler die Herausforderung gegeben ist, den nächsten höheren Schwierigkeitsgrad zu erreichen.

Erwartungen (Motivation durch realistische Erwartungen)

- Verdeutlichen Sie, dass ein bestimmtes Maß an Einsatz und Fähigkeiten mit großer Wahrscheinlichkeit Erfolg versprechend ist.
- Leiten Sie die Schülerinnen und Schüler zur Erstellung eines Arbeitsplans an, der zum Ziel führt.
- Unterstützen Sie die Schülerinnen und Schüler bei realistischen Zielsetzungen.

Attribute/Eigenschaften

- Verdeutlichen Sie, dass sich Erfolg eher durch Anstrengung und Einsatz einstellt als durch Glück oder Leichtigkeit der Aufgabenstellung.
- Bestärken Sie die Schülerinnen und Schüler, angemessene Attribute von Erfolgen und auch von Versagen zu formulieren.

Selbstvertrauen (Stärkung des Selbstvertrauens)

- Schaffen Sie für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten, in Lern- und Übungspraktiken zunehmend unabhängiger zu werden.
- Schaffen Sie Bedingungen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen neue Fertigkeiten mit geringem Risiko zu erlernen.
- Lassen Sie Vorführübungen oder Übungen bereits gut gelernter Aufgabenstellungen unter realistischen Bedingungen stattfinden.
- Machen Sie verständlich, dass Streben nach hervorragender Güte nicht heißt, dass alles, was nicht Perfektion gleichkommt, Versagen bedeutet.
- Helfen Sie den Schülerinnen und Schülern, mit wirklichen Leistungen zufrieden zu sein.

Zufriedenheit*Natürliche Konsequenz*

- Schaffen Sie einen Raum, um neu erworbene Fähigkeiten so bald als möglich in realistischer Umgebung anwenden zu können.
- Verbalisieren Sie intrinsischen Stolz der Schülerinnen und Schüler, eine schwierige Aufgabe vollbracht zu haben.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern, die eine Aufgabe bereits gemeistert haben, die Möglichkeit, andere zu unterstützen.

Unerwartete Auszeichnungen

- Belohnen Sie Schülerinnen und Schülern mit unerwarteten, nicht unerheblichen Auszeichnungen, wenn eine intrinsisch interessante Aufgabe bewältigt wurde.
- Belohnen Sie langweilige Aufgaben mit extrinsischen, vorhersehbaren Auszeichnungen.

Positive Ergebnisse und negative Einflüsse (richtiger Einsatz von Feedback)

- Loben Sie Schülerinnen und Schüler, wenn eine Arbeit vollendet wurde, aber auch bei erfolgreichen Fortschritten.
- Geben Sie den Schülerinnen und Schülern persönliche Aufmerksamkeit und vermeiden Sie Überwachung.
- Bieten Sie informatives, hilfreiches, korrigierendes Feedback an, wenn es sofort verwendbar ist, d.h. von unmittelbarem Nutzen ist.
- Geben Sie auf ein gewünschtes Verhalten (unmittelbar nach vollbrachter Leistung) ein motivierendes Feedback.
- Setzen Sie Drohungen nicht als Mittel für Aufgabendurchführungen ein.
- Vermeiden Sie eine externe Leistungsbewertung, um den Schülerinnen und Schülern eine Selbstevaluation zu ermöglichen.

Vorausplanung (Einsatz von Bestärkung)

- Bestärken Sie häufig die Schülerinnen und Schüler beim Lernen neuer Aufgaben.
- Bestärken Sie zeitweilig die Schülerinnen und Schüler, wenn sie bei der Bearbeitung der Aufgaben kompetenter werden.

- Variieren Sie das Schema für Bestärkungen, sowohl in Intervallen als auch in der Quantität. (S. 55-60)“

3.1.2 Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie

Eine andere Systematik der Aktivierung von Schülerinnen und Schüler ergibt sich aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993), die viele Anknüpfungspunkte an Keller aufweist. Die beiden amerikanischen Psychologen identifizieren drei Aspekte, die förderlich für das Lernen sind – das *Autonomieerleben*, das *Kompetenzerleben* und das *Erleben sozialer Einbindung*.

- *Autonomieerleben* hat mit dem Erleben von Handlungsspielräumen zu tun. Schülerinnen und Schüler lernen dann besser, wenn sie innerhalb gesetzter Grenzen Freiheit haben, ihr Tun zu gestalten, z.B. Arbeitsaufgaben nach eigenen Plänen erledigen, aus einem Pool von Aufgaben bestimmte auswählen können, die das eigene Interesse finden.
- *Kompetenzerleben* ist eng mit dem Begriff der Selbstwirksamkeit verknüpft. Schülerinnen und Schüler müssen den Eindruck haben, ihre Aufgaben sachgemäß und erfolgreich erledigen zu können. Dazu bedarf es genauer Zielkriterien, wann eine Aufgabe sachgemäß und erfolgreich erledigt ist.
- *Erlebte soziale Einbindung* hat einerseits mit Anerkennung durch wichtige Erwachsene zu tun, wenn Anforderungen erfüllt worden sind. Andererseits geht es darum Mitschülerinnen und Mitschüler, die Klasse oder die Schulgemeinschaft bei der Bewältigung von Anforderungen als unterstützend zu empfinden.

Aktivierung findet im Rahmen dieser Theorie statt, wenn es Lehrpersonen gelingt diese drei Aspekte des Lernens im Unterricht zu ermöglichen. Die hier genannten Aspekte der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan finden sich bei Keller unter anderem in der Rubrik „Relevanz/Bedürfnissen gerecht werden.“ Kompetenzerleben etwa erfolgt dann, wenn Keller fordert, dass ein Umfeld geschaffen werde, welches es ermöglicht, hohe Lernfortschritte mit geringem Risiko zu erreichen. Beziehungen der Selbstbestimmungstheorie in Hinblick auf Autonomieerleben und soziale Einbindung finden sich bei Keller vor allem bei den „Zuversichtsstrategien“, insbesondere bei der Subdimension „Selbstvertrauen“. Dort wird z.B. explizit gefordert, Übungspraktiken zu etablieren, die Schülerinnen und Schüler unabhängig machen, oder ein Umfeld zu schaffen, in dem neue Fertigkeiten mit geringem Risiko gelernt werden können.

Besonders bekannt sind Deci und Ryan durch ihre Systematisierung der Begriffe „intrinsische“ und „extrinsische“ Motivation. Intrinsisch motivierte Handlungen sind auf Interesse und Neugier begründet, sie werden ausgeführt, weil die Person etwas ganz Spezifisches will. Extrinsisch motivierte Handlungen vollziehen sich dagegen erst nach Aufforderung und verfolgen eine instrumentelle Absicht, z.B. eine Belohnung zu erhalten, Strafe zu vermeiden oder einfach jemandem zu gefallen.

Entgegen populärer Annahmen sind intrinsische und extrinsische Motivationen keine Antagonisten. Die vielfach in der Lehrerbildung verbreiteten Aussagen, nur intrinsische Motivation sei gut oder extrinsische Motivation würde intrinsische Motivation korrumpieren, sind empirisch nicht haltbar, dennoch aber nicht außer Acht zu lassen (vgl. *Regeln* auf Seite 72f). Schaut man sich im Modell von Keller etwa die Dimension Relevanz an, wird deutlich, wie Lehrpersonen eine extrinsische Lehrplanvorgabe, wie etwa eine Einheit zu Bewerbungsschreiben durchzuführen, einer intrinsischen Motivation annähern können, indem sie auf die Relevanz des zu lernenden Wissens hinweisen. Deci und Ryan haben für diesen Prozess ein komplexes Stufenmodell entwickelt (vgl. hierzu die prägnante Beschreibung bei Braune, 2008). Für den Zusammenhang von Klassenführung und Aktivierung scheint uns dieser kurze Hinweis jedoch zu genügen.

3.1.3 Aktivierung in Konzeptionen von Didaktik und Unterricht

Die Erkenntnisse von Deci und Ryan sind nicht neu. In der modernen didaktischen Diskussion findet sich mindestens seit John Dewey (1859-1952) oder Georg Kerschensteiner (1854-1932) die Forderung, die so genannte „Buchscheule“, die geprägt ist durch eher passiv-rezeptives Lernen, durch aktivierenden Unterricht zu ersetzen. Als aktivierend werden in diesem Zusammenhang alle Konzeptionen verstanden, in denen Schülerinnen und Schüler jenseits von Zuhören, Zusehen und Rezipieren selbst etwas machen, und Konzeptionen, in denen die Schulklasse als abgeschlossener Ort transzendiert wird. Beispiele hierfür sind:

- Von konkreten Aktivitäten ausgehende erfahrungsbezogene Konzeptionen, wie sie etwa Dewey (1951) oder Kerschensteiner entwickelt haben. Hierzu gehören unter anderem der Arbeitsunterricht (Kerschensteiner, 1953), der Projektunterricht (Frey, 1982; Hänsel, 1986), das Entdeckende Lernen (Zocher, 2000) oder der Handlungsorientierte Unterricht (Gudjons, 1989; Haag, 2011).
- Offene Unterrichtskonzeptionen, in denen die Schülerinnen und Schüler der Lebenswelt und gesellschaftlichen Wirklichkeit durch Exkursionen außerhalb der Institution Schule begegnen, etwa im Museum, oder in denen die Lebenswelt z.B. durch Eltern oder Experten in die Schule hineingeholt wird (vgl. den Sammelband von Garlichs & Grodeck, 1978; Knirsch, 1979; Noschka-Roos & Lewalter, 2013).
- Partizipative und kommunikative Konzeptionen, in denen Lehrerinnen und Lehrer sich bemühen, Schülerinnen und Schüler soweit wie möglich als gleichberechtigte Partner bei der Organisation und Durchführung von Unterricht zu beteiligen. Einerseits werden hier Interessen der Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund gerückt, andererseits resultiert hieraus auch eine größere Verantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren eigenen Lernprozess (Schaller, 1978).

Aktivierung ist nicht an die gerade genannten Konzeptionen gebunden. Frontalunterricht hat einen wichtigen Platz auch im heutigen Unterrichtsgeschehen. Es gibt guten Frontalunterricht, in dem Schülerinnen und Schüler interessiert vor allem Sachkompetenzen erwerben können (zur Zweckmäßigkeit von Frontalunterricht siehe Dubs, 2011; Meyer & Meyer, 1997). Angesichts der weiten Verbreitung dieser Unterrichtsform, die sehr ökonomisch ist und sich leicht organisieren lässt, ist es nicht sinnvoll, sie einfach abzulehnen, sondern sie kreativ weiter zu entwickeln. Viele der oben genannten Aktivierungsstrategien lassen sich zum großen Teil auch auf frontale Formen von Unterricht anwenden. Insgesamt gilt, dass jede Konzeption von Unterricht, wenn sie zur didaktischen Monokultur wird, langweilt. Es gilt gerade unter dem Aspekt der Aktivierung immer noch „variatio delectat.“

3.1.4 Unterstützung der Aktivierung durch Attribution

„Warum hast du vier Fünfen im Zeugnis?“ „Mama, ich hatte echt Pech, alle schlechten Lehrer der Schule unterrichten in meiner Klasse!“

„Warum hast du vier Fünfen im Zeugnis?“ „Mama, ich bin einfach zu blöd für diese Schule!“

„Toll, du hast eine Eins geschrieben!“ „Papa, die Aufgaben waren wirklich sehr leicht!“

„Toll, du hast eine Eins geschrieben!“ „Papa, du weißt doch, ich bin ein Genie!“

In den hier aufgeführten Fallbeispielen geht es um persönliche Erklärungen und Bewertungen von Handlungsergebnissen. Im ersten Beispiel wird Misserfolg dadurch erklärt, dass Umstände außerhalb von Schülerin oder Schüler für die schlechten Noten auf dem Zeugnis verantwortlich gemacht werden. Es sind die anderen, die Lehrpersonen und das unbeeinflussbare Pech. Wenn eine Person die Ursachen für ein Handlungsergebnis, in diesem Fall dem Misserfolg, Ursachen zuschreibt, die sie nicht selbst zu verantworten hat, dann spricht man in der Sprache der Psychologie von „externaler Attribution“. Im zweiten Beispiel hingegen schreibt die Person die Ursache für das Handlungsergebnis, die schlechten Noten, sich selbst zu. Dies bezeichnet man als „internale Attribution“. In den ersten beiden Beispielen geht es um Misserfolg. In den beiden letzten Beispielen um Erfolg.

Auch Erfolg kann external attribuiert werden, d.h. die Umstände werden für den Erfolg verantwortlich gemacht, in diesem Fall über den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. Umgekehrt kann eine Person Erfolg sich selbst zuschreiben, etwa wenn sie sagt, die Ursache guter Noten liege in ihrem Genie begründet. Die moderne Pädagogische Psychologie geht davon aus, dass Erfolg, den man sich selbst zuschreibt, im Sinne einer internalen Attribution den eigenen Selbstwert fördert, also selbstwertdienlich ist. Dagegen ist die Attribution des Erfolgs auf äußere Umstände

eher selbstwertschädigend, denn man selbst hat zwar den Erfolg gehabt, aber die Umstände sind dafür verantwortlich. Beim Misserfolg verhält es sich umgekehrt. Schreibt man Misserfolg den Umständen zu, dann fördert dies den Selbstwert, da man selbst nicht verantwortlich für diese Umstände ist. Anders herum ist eine interne Attribution von Misserfolg selbstwertschädigend, weil man sich selbst für den Misserfolg verantwortlich macht. Die folgende Tabelle verdeutlicht die gerade beschriebenen Zusammenhänge von Attributionsverhalten.

Tab. 2: Attributionsmuster

Attributionsmuster	Attribution für	
	Erfolg	Misserfolg
<i>Misserfolgsmotivation</i> (selbstwertschädigend)	<i>external</i> (Umstände)	<i>internal</i> (Unfähigkeit)
<i>Erfolgsmotivation</i> (selbstwertdienlich)	<i>internal</i> (Fähigkeit)	<i>external</i> (Umstände)

Schaut man beim Attributionsverhalten auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern, gibt es einen frappierenden Befund (Bettge, 1992; Kirschmann & Röhm, 1991; Rustemeyer, 1999): Männer tendieren eher dazu Erfolg internal zu attribuieren und Misserfolg external. Frauen neigen eher dazu Misserfolg internal zu attribuieren und Erfolg external. Hat eine männliche Lehrperson Erfolg in ihrer Klasse, dann schreibt sie sich diesen Erfolg eher zu. Für den Misserfolg hingegen sind die Umstände verantwortlich. Weibliche Lehrpersonen tendieren zu Äußerungen wie „der gute Erfolg der Klassenarbeit liegt an den klugen Schülerinnen und Schülern oder dem guten Team, in dem ich arbeite.“ Auf der anderen Seite kommt es bei Misserfolg in einer Klassenarbeit zu Äußerungen wie „ich habe die Klasse nicht genügend vorbereitet!“

Grundsätzlich lässt sich konstatieren: Menschen bilden frühzeitig einen Attributionsstil aus, d.h. sie neigen dazu, Handlungsergebnisse in einem stets ähnlichen *Attributionsmuster* zu erklären. Sie entwickeln entweder eine pessimistische Haltung geprägt von der Angst vor Misserfolg oder eine optimistische Haltung mit der Hoffnung auf Erfolg. Das Attributionsmuster bestimmt damit nicht nur rückwirkend die Bewertung von eigenen Leistungen, sondern auch das Verhalten in der Leistungssituation selbst (Meyer, 1973). Misserfolgsmotivation kann sich beispielsweise in Prüfungsangst, Perfektionismus und Leistungsblockaden zeigen.

Der Bezug leistungsbezogener Attributionsstile zum Modell von Keller ist offensichtlich. Die von Keller genannten Zuversichtsstrategien „Erwartungen“, „Attri-

bute/Eigenschaften“ und „Selbstvertrauen“ hängen eng mit Attributionsstilen zusammen. Eine Förderung selbstwertdienlicher Attribution unterstützt in hohem Maß die von Keller als „Zuversicht“ bezeichnete Dimension.

3.1.5 Unterstützung der Aktivierung durch Feedback

„Bis auf die letzten zwei Sätze hast du alles richtig gemacht. Die beiden letzten Sätze hättest du auch im Präsens schreiben sollen.“

„Schau einmal auf deine Verbendungen, dann findest du heraus, wo du fälschlicherweise das Präteritum verwendet hast.“

„Ich finde es gut, dass du Martin um Hilfe bittet. Der kann dir helfen.“

„Du bist ein großer Cellist.“

Diese vier Äußerungen einer Lehrperson an eine Schülerin oder einen Schüler kennzeichnen vier wichtige Formen von Feedback (Hattie & Timperley, 2007). Die erste Äußerung teilt mit, inwieweit eine Anforderung erfüllt worden ist und welche Teile der Anforderung nicht erfüllt wurden. Dies ist ein Feedback auf der „Aufgabenebene“. Die zweite Äußerung gibt Hinweise darauf, wie eine Schülerin oder ein Schüler selbst in einem Lernprodukt Fehler finden kann. Dies ist ein Beispiel für Feedback auf der „Lernprozessebene“. Die dritte Äußerung adressiert die „Selbstregulation“. Die Schülerin oder der Schüler hat sich selbstständig bemüht, Hilfe zu bekommen. Dieses Bemühen wird durch das Feedback gestärkt. Die letzte Äußerung ist schließlich ein „generelles Urteil über eine Person“. Es handelt sich um generalisierende Äußerungen „du bist ein großer Cellist“ oder die noch generellere wie „du bist großartig“. Feedback auf diesen Ebenen ist ein mächtiger Wirkfaktor für Lernerfolg, weil durch diese Form von Feedback Schülerinnen und Schüler aktiviert werden, sich beim Lernen zu engagieren. Ein solcher Einsatz von Feedback ist für Keller ein Aspekt der Zufriedenheitsstrategien. Hattie und Timperley zeigen in ihrem auf Metaanalysen beruhenden Feedbackmodell, dass Feedback besonders wirksam ist, wenn es Unterschiede zwischen angestrebten Zielen und tatsächlich gezeigtem Verhalten thematisiert. Diese Unterschiede können auf Seiten der Schülerinnen und Schüler reduziert werden, indem sie sich mehr anstrengen, effektivere Lernstrategien einsetzen oder indem sie selbstständig Ziele verändern oder Anforderungen niedriger setzen. Die genannten vier Ebenen von Feedback versuchen Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen. Dieses Feedbackmodell lässt sich in Anlehnung an Hattie und Timperley wie folgt grafisch darstellen:

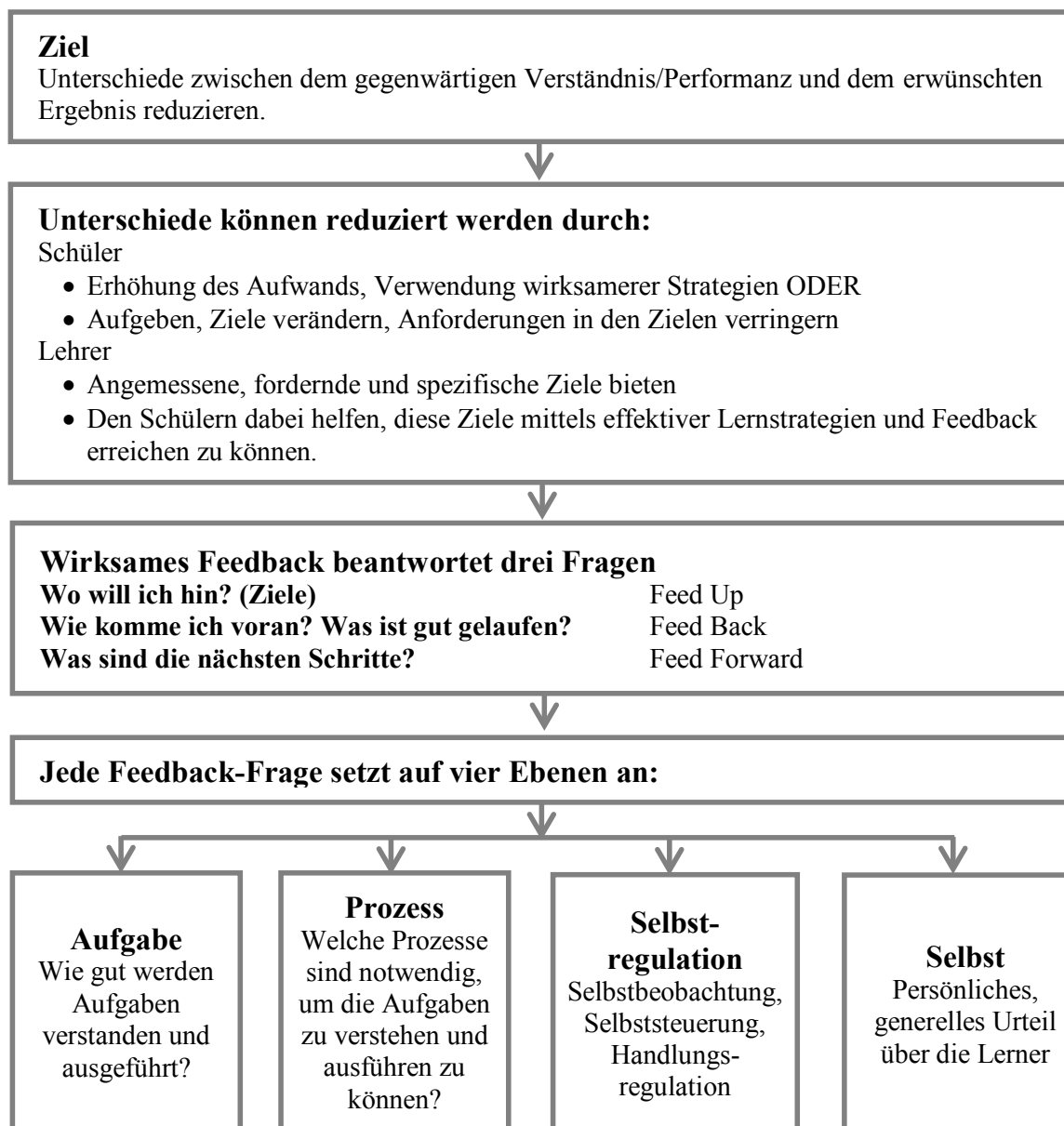


Abb. 9: Feedback nach Hattie und Timperley (2007)

3.1.6 Trainingseinheit zu Aktivierung

Ziele

In der Analyse von Unterrichtsmitschnitten/Fallbeispielen wenden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Wissen über Motivation und Aktivierung an. Sie lernen durch einen Vortrag der Trainingsleitung und in Kleingruppenarbeit Facetten von Aktivierung und Motivation kennen und vertiefen die Aspekte Attributionsstile, intrinsische/extrinsische Motivation, Selbstbestimmung und Feedback. In Kleingruppenarbeit und einer anschließenden Präsentation im Plenum tauschen sie persönliche Erfahrungen sowie Umsetzungsmöglichkeiten aus.

Durchführung und Verlauf

Der Verlauf im Überblick

1. Fallbeispiel mit Diskussion im Plenum
2. Vorstellung des ARZZ-Modells zur Motivation
3. Kleingruppenarbeit zum Motivationsmodell
4. Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum mit Diskussion

Sozialformen: Gruppenarbeit, Plenum

Materialien: Flipchart, Stifte für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Folien



1. Fallbeispiel mit Diskussion im Plenum

Den Einstieg in die Aktivierung bildet ein Fallbeispiel (Unterrichtsmitschnitt)¹. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bekommen den Auftrag, das Lehrerverhalten in Hinblick auf die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe folgender Leitfragen zu analysieren:

- *Was setzt die Lehrkraft ein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren?*
- *Gelingt die Aktivierung?*
- *Begründen Sie Ihre Aussagen!*

Zusammenfassung Fallbeispiel: In dem Unterrichtsmitschnitt, der im Lehrfilm auf der beiliegenden DVD gezeigt wird, werden zwei divergierende Musikstücke miteinander verglichen. Die Lehrkraft stellt einen sehr umfangreichen Arbeitsauftrag (Vergleich auf den vier Ebenen Tonhöhe, Melodie, Rhythmus, Klang), gibt dabei unklare Anweisungen (es wird z.B. eine Spezifizierung nachgeschoben „Ihr könnt euch übrigens mit dem Nachbar besprechen!“) und gibt wenig Zeit zum Nachdenken (nach den Hörbeispielen werden mehrere verschiedene Fragen direkt hintereinander gestellt). In dem Beispiel gelingt keine breite Aktivierung der Schülerinnen und Schüler.

¹ Auf der DVD wird ein Fallbeispiel der Unterrichtsmitschau der Pädagogischen Hochschule Heidelberg eingesetzt. Es ist aber fast jeder beliebige Unterrichtsausschnitt, in dem Lehrerinnen und Lehrer aktiv handeln, am besten in einer Länge von 4-8 Minuten, einsetzbar. Eine mögliche Quelle für Unterrichtsausschnitte ist die DVD, die in dem Buch von Kiel (2012) „Unterricht sehen, analysieren, gestalten“ enthalten ist. Eine andere mögliche Quelle sind die Homepages der Unterrichtsmitschau der LMU München, des Audiovisuellen Zentrums für Medien und Medienpädagogik der PH Heidelberg oder, unter der URL: <http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/produkte.html>, des Instituts für Erziehungswissenschaften der Universität Zürich, wo sich unter anderem Filme aus internationalen Unterrichtsstudien finden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutieren im Anschluss das Lehrerverhalten und benennen die Ursachen der mangelnden Schüleraktivierung: Z.B. sind dies der Arbeitsauftrag, der nicht den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler entspricht und für dessen Bearbeitung der Lehrer zu wenig Zeit lässt, oder das Frageverhalten des Lehrers (kaum Zeit zum Nachdenken, mehrere hintereinander geschobene Fragen) sowie unklare Arbeitsanweisungen („ganz egal“, „übrigens“, „wie ihr wollt“). Die Trainingsleitung fasst die Anmerkungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer abschließend zusammen.



2. Vorstellung des ARZZ-Modells zur Motivation

Es folgt eine theoretische Einführung zum Thema Aktivierung und Motivation durch die Trainingsleitung mit der Erklärung des ARZZ-Modells (Keller, 2010).



3. Kleingruppenarbeit zum Motivationsmodell

Im Anschluss an die Präsentation durch die Trainingsleitung bekommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgenden Arbeitsauftrag:

1. *Bilden Sie vier Kleingruppen entsprechend der vier Motivationsstrategien des ARZZ-Modells.*
2. *Diskutieren Sie Ihre Strategie (Aufmerksamkeit, Relevanz, Zuversicht oder Zufriedenheit) und finden Sie Umsetzungsmöglichkeiten aus Ihrem Unterrichtsalltag.*
3. *Notieren Sie diese Umsetzungsmöglichkeiten auf dem Flipchartpapier für eine anschließende Vorstellung im Plenum.*



4. Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum mit Diskussion

Nach der Kleingruppenarbeit werden die Plakate im Plenum durch Vortrag eines oder mehrerer Kleingruppenmitglieder präsentiert, wobei für die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit für Ergänzungen, Anregungen und kritische Nachfragen besteht.

Moderationshinweise

Diese Trainingseinheit nimmt viel Zeit in Anspruch, da es sich um eine facettenreiche Thematik handelt. Das Fallbeispiel eignet sich sehr gut als Einstieg, denn

zum einen kommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einen guten Dialog, zum anderen wendet die Trainingsleitung selbst eine Motivationsstrategie aus dem späteren Modell an: die *Aufmerksamkeit*, hergestellt über einen *konkreten Impuls* als Einstieg (Filmbeispiel). Die Vorstellung des ARZZ-Modells lebt von praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Oftmals setzt man insbesondere neue Impulse mit der Idee, über Unterrichtsmethoden *Relevanz* herzustellen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer empfinden dies als Entlastung, weil sie aus der „Not“ herauskommen, die Schülerinnen und Schüler immer wieder davon überzeugen zu müssen, warum es wichtig ist, einen bestimmten Stoff zu lernen.

Beim Thema *Attributionsstile* haben die Lehrkräfte meist Beispiele von Schülerinnen und Schülern, die einen *selbstwertschädigenden Attributionsstil* haben und sich in der Folge davon kaum etwas zutrauen. Die Lehrkräfte erwähnen mitunter auch Eltern, die den Attributionsstil noch schüren im Sinne „Du kannst es nicht!“ und „Das wirst du nie lernen!“ Die Frage von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, ob man auf die Attributionsmuster tatsächlich als Lehrkraft einwirken kann, sollte in jedem Fall positiv beantwortet werden. Durch die genannten Handlungsstrategien (z.B. Lob, angstfreie Lernumgebung, differenziertes Feedback, gute Vorbereitung auf Leistungsnachweise) schafft man Erfolgserlebnisse für die Schülerin/den Schüler. Durch richtiges Feedback stärkt man zusätzlich den Selbstwert und kann Attributionsmuster positiv beeinflussen.

Sehr intensiv werden in der Regel auch die Thematiken „Belohnungen“ und die Zusammenhänge von intrinsischer und extrinsischer Motivation besprochen. Typische Lehreräußerungen sind:

1. *Ich sehe das sehr kritisch mit Belohnungen, z.B. in Form von Urkunden. Da werden doch wieder nur die Besten ausgezeichnet.*
2. *Ich will doch nicht ein Verhalten belohnen, das ich selbstverständlich finde.*
3. *Wenn ich das Verhalten belohne, dann mache ich die intrinsische Motivation kaputt.*
4. *Ich will, dass die Schülerinnen und Schüler aus Einsicht und Überzeugung handeln.*

Entsprechend den Erkenntnissen aus der Motivationspsychologie sind diese Argumente und Bedenken zu entkräften, beispielsweise mit folgenden Entgegnungen und/oder Hinweisen:

1. Wichtig sind individuelle Maßstäbe und individuelle Kriterien: Nicht die Schülerinnen und Schüler mit den besten Noten im sozialen Vergleich, sondern *jede* Schülerin / *jeder* Schüler wird für *ihre/seine* Stärken gelobt (auch wenn ein bestimmtes Verhalten wie vollständige Materialien dabei zu haben oder ein Referat zu halten für andere „leicht“ sein mag).
2. Anreize sind eine gute pädagogische Handlungsmöglichkeit: Macht ein Schüler seine Hausaufgaben unregelmäßig, bekommt er jedes Mal ein Lob, *wenn* er sie hat. Die *Leistung* wird anerkannt, auch wenn sie vermeintlich selbstver-

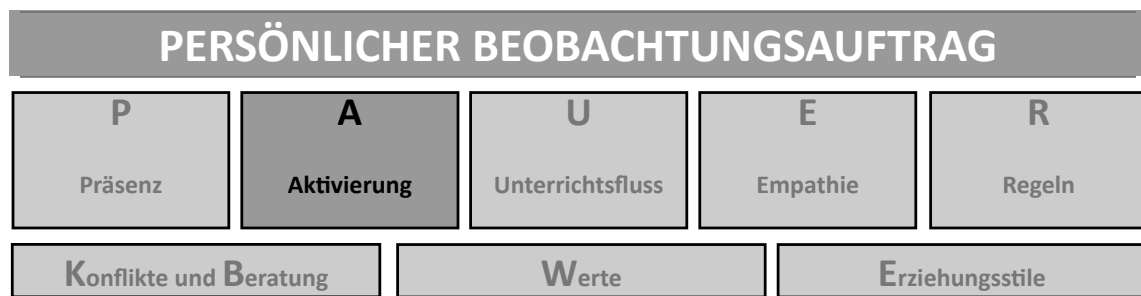
ständig ist. Es wird vermittelt, dass nicht nur Fehlverhalten, sondern auch richtiges Verhalten wahrgenommen wird. Es „lohnt“ sich, sich anzustrengen.

3. Extrinsische Motivation minimiert die intrinsische nicht automatisch: Dies hängt davon ab, um was für Aufgaben es sich handelt und wie die Belohnung aussieht. Ein anerkennendes verbales Lob ist immer ein gutes Feedback. Bei komplexen kognitiven Aufgaben (siehe theoretischer Hintergrund) haben extrinsische Belohnungen keinen negativen Einfluss auf die intrinsische Motivation (vgl. *Regeln* auf Seite 72).
4. Einsicht herzustellen ist ein Prozess: Auf demotivierte Schülerinnen und Schüler kann man durch „Überzeugung“ kaum einwirken. Über (extrinsische) Belohnungen aber kann das erwünschte Verhalten aufgebaut werden. Die Belohnungen können sukzessive wieder reduziert werden, wenn sich das Verhalten verfestigt hat und „selbstverständlich“ geworden ist.



siehe dazu die Filmsequenz **Aktivierung**
im **Methodenmodul B** im PAUER-Lehrfilm

3.1.7 Selbstreguliertes Lernen zu Aktivierung



Aktivierung

Aufgabenerläuterung

Für die Einschätzung Ihres Unterrichtsverhaltens in Bezug auf die *Aktivierung* bitten wir Sie, eine Stunde von einer Kollegin/einem Kollegen beobachten zu lassen. Im Mittelpunkt der Beobachtung steht die unterrichtliche Tätigkeit der Lehrkraft. Auf der Basis des im Modul vorgestellten ARZZ-Modells (Keller, 2010)² haben wir für Sie einen Beobachtungsbogen erstellt.

Bitte geben Sie Ihrer Kollegin/Ihrem Kollegen den folgenden Beobachtungsbogen und bitten Sie sie/ihn einzuschätzen, inwieweit die dort aufgeführten Dimensionen in der Unterrichtsstunde zu sehen sind. Erheben Sie dabei als tätige Lehrkraft nicht den Anspruch einer vollständigen Abdeckung der genannten Aspekte! In einer Unterrichtsstunde können – und sollen – gar nicht alle Aspekte umgesetzt werden. „Lücken“ im Beobachtungsbogen sind also völlig normal. Konzentrieren Sie sich gezielt auf die Umsetzung einiger weniger Aspekte.

Aufgabenbegründung

Gegenseitige Unterrichtsbesuche haben Sie schon im Modul A kennengelernt. Auch beim Aspekt *Aktivierung* bietet sich diese Methode besonders gut für eine Beobachtungsaufgabe an. Das Modell von Keller eröffnet die Möglichkeit, durch Unterrichtsmaterialien, Lehrerverhalten und Unterrichtsplanung die Motivation zu verbessern und während des Unterrichts aufrecht zu halten. Sie können anhand der Beobachtungsliste das Modell noch näher kennenlernen und Ihre Kompetenzen erweitern.

Außerdem haben Sie wieder die Möglichkeit, Ihr Verhalten zur *Aktivierung* in Bezug auf einen Ist-/Soll-Zustand *selbst* zu beobachten. Auch für diese Aufgabe haben wir wieder Arbeitsblätter für Sie.

² Keller, J.M. (2010). *Motivational design for learning and performance. The ARCS Model approach*. New York u.a.: Springer.

<i>Aktivierung – Blatt 1</i>	
<i>Dimension Aufmerksamkeit</i>	<i>Das beobachte ich...</i>
<i>Unvereinbarkeit</i>	
<i>Konkretheit</i>	
<i>Humor</i>	
<i>Variabilität</i>	
<i>Nachfragen</i>	
<i>Teilnahme</i>	
<i>Sonstiges</i>	

<i>Aktivierung – Blatt 2</i>	
<i>Dimension Zuversicht</i>	<i>Das beobachte ich...</i>
<i>Bedürfnissen gerecht werden</i>	
<i>derzeitiger Wert</i>	
<i>zukünftiger Nutzen</i>	
<i>Erfahrung</i>	
<i>Wahlmöglichkeiten</i>	
<i>Vorbild geben</i>	
<i>Sonstiges</i>	

<i>Aktivierung – Blatt 3</i>	
<i>Dimension Zufriedenheit</i>	<i>Das beobachte ich...</i>
<i>Eigenschaften</i>	
<i>Selbstvertrauen</i>	
<i>Schwierigkeiten</i>	
<i>Erwartungen</i>	
<i>Lernvoraussetzungen</i>	
<i>Eigenschaften</i>	
<i>Sonstiges</i>	

<i>Aktivierung – Blatt 4</i>	
<i>Dimension Relevanz</i>	<i>Das beobachte ich...</i>
<i>Eigenschaften</i>	
<i>Selbstvertrauen</i>	
<i>Schwierigkeiten</i>	
<i>Erwartungen</i>	
<i>Lernvoraussetzungen</i>	
<i>Sonstiges</i>	

Beobachtungsaufgabe zur Aktivierung

Sie haben auch in Bezug auf den Aspekt *Aktivierung* wieder die Möglichkeit, Ihr Verhalten in Bezug auf einen Ist-/Soll-Zustand *selbst* zu beobachten. Auch für diese Aufgabe haben wir Arbeitsblätter für Sie vorbereitet.

1. Schätzen Sie bitte zunächst allgemein Ihr Verhalten ein: Wo stehe ich bei der Umsetzung des Aspekts *Aktivierung*?

1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10

ich setze
sehr wenig um

ich setze
sehr viel um

2. Wie stellen Sie *Aktivierung* her? Nehmen Sie sich in der nächsten Woche gezielt eine Unterrichtsstunde vor und reflektieren Sie im Anschluss, welche Aspekte Sie umsetzen (IST-Zustand). Bitte beschreiben Sie auf dem vorbereiteten Blatt *so konkret wie möglich* Ihr Verhalten bezüglich Aktivierung im Unterricht.
3. Überlegen Sie dann, wie Sie *Aktivierung* in Zukunft umsetzen möchten (SOLL-Zustand). Notieren Sie dazu bitte wieder ganz konkret, welche Aspekte Sie wie verbessern möchten.

Die folgenden Blätter dienen der Bearbeitung dieser Beobachtungsaufgaben zum Aspekt *Aktivierung*!

<i>IST-Zustand</i>	
<i>Dimensionen</i>	<i>So setze ich dies um...</i>
<i>Aufmerksamkeit</i>	
<i>Relevanz</i>	
<i>Zuversicht</i>	
<i>Zufriedenheit</i>	
<i>Sonstiges</i>	

<i>SOLL-Zustand</i>	
<i>Dimensionen</i>	<i>So setze ich dies um...</i>
<i>Aufmerksamkeit</i>	
<i>Relevanz</i>	
<i>Zuversicht</i>	
<i>Zufriedenheit</i>	
<i>Sonstiges</i>	

3.2 Empathie

Eine Deutschlehrerin bemerkt in ihrer 9. Klasse, dass ein Schüler sich in jüngster Zeit eher zurückzieht und auch in den Leistungen absinkt. Sie fragt nach und erfährt, dass der Vater arbeitslos geworden ist und die Situation zu Hause deshalb sehr angespannt ist. Die Lehrerin signalisiert Verständnis und berücksichtigt die Situation, indem sie bei dem Schüler weniger Leistungsnachweise (z.B. mündliches Ausfragen, Hausaufgabenkontrolle) durchführt. Sie informiert die anderen Lehrkräfte der Klasse über die derzeitige Belastung des Schülers und bittet die Kolleginnen und Kollegen, sich ähnlich zu verhalten.

Die Leistungen in der 7. Klasse in Mathematik klaffen weit auseinander. Einige wenige Schülerinnen und Schüler kommen mit dem aktuellen Thema gut zurecht, aber ein Großteil der Klasse hat Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen. Die nächste Klassenarbeit steht an. Der Mathematiklehrer bemerkt die Schwierigkeiten und thematisiert die Situation in einem Gespräch mit der Klasse. Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet er Lösungsideen. Es wird ein Tutorensystem eingeführt, bestehend aus jeweils einem stärkeren und mehreren schwächeren Schülerinnen und Schülern, die in Kleingruppen spezielle Aufgaben bearbeiten und üben. Darüber hinaus stellt der Lehrer weiteres Übungsmaterial zur Verfügung und nennt den Schülerinnen und Schülern Übungsseiten im Internet zur Vertiefung des Grundwissens und zum Üben der aktuellen Themen.

3.2.1 Was ist Empathie?

Empathie ist definiert als das „Bemühen einer Person, die Gedanken und Gefühle einer anderen Person nachzuvollziehen, zu verstehen und mitzufühlen“ (Friedlmeier, 2006, S. 143). Empathisches Handeln besteht dabei aus zwei Komponenten, dem *Perspektivenwechsel* als kognitivem Element und der *Einfühlung* als emotionalem Element. Unabhängig vom Kontext – privat oder beruflich – beginnt Empathie damit, die Befindlichkeit eines Gegenübers wahrzunehmen, so wie die Deutschlehrerin im ersten Fallbeispiel die Probleme des Schülers erkennt. Eine achtsame empathische Person wird zunächst durch Nachfragen beim anderen ihre Wahrnehmung überprüfen und mögliche Gründe für die Befindlichkeit des Gegenübers erfahren. Rosenberg (2009) fordert für ein empathisches Vorgehen, das eigene Bewusstsein vollkommen auf die andere Person zu richten und die eigenen Gedanken dabei zurückzustellen. Insofern erfolgt das Einfühlen auch wert- und handlungsfrei, d.h. Einfühlen ist nicht gleichzusetzen mit Zustimmung und soll nicht automatisch Ratschläge auslösen. Der Gefühlszustand an sich ist zunächst im Mittelpunkt. Aus einer empathischen Reaktion heraus kann dann in einem zweiten Schritt prosoziales Handeln entstehen. Je nach Situation sind dies natürlich sehr

unterschiedliche Handlungen, die von Zuhören und Trösten bis hin zu umfangreichen Konfliktlösungen reichen können.

3.2.2 Empathieorientierte Klassenführung

Für Lehrkräfte ist es bedeutsam, welche Konsequenzen sich auf der Handlungsebene aus einer empathieorientierten Klassenführung ergeben, wie also Empathie auf der professionellen Ebene im Lehrer-Schüler-Verhältnis gezeigt werden kann. Dubs (2009, S. 100f) spricht in diesem Zusammenhang von der kognitiven und der emotionalen Verpflichtung der Lehrkraft gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Zum einen geht es um die Verantwortung der Lehrkraft für die Ausbildung und Förderung der kognitiven Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern, zum anderen um eine Form der persönlichen Verantwortung für diese. Klassenführung, definiert als die Gestaltung der Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern, vollzieht sich im Rahmen von kognitiver und emotionaler Verantwortung, Führen schließt Wertschätzung und ein gewisses Maß an Fürsorglichkeit explizit mit ein (siehe auch Seite 16).

Die gezielte Beobachtung und die individuelle Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sind wesentliche Aspekte eines empathieorientierten Klassenführungsstils. In beiden Fallbeispielen zeigen die Lehrkräfte diese Aufmerksamkeit gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern und handeln verantwortungsvoll und achtsam. Im ersten Beispiel betrifft das die persönliche Lebenssituation eines einzelnen Schülers. Die Lehrerin beobachtet die Klasse sehr aufmerksam, so dass sie die Veränderung im Verhalten und in der Leistung ihres Schülers wahrnimmt. Nach der Klärung der Ursachen signalisiert sie dem Schüler gegenüber Verständnis und entscheidet sich dafür, ihn – zumindest für eine gewisse Zeit – mit Nachsicht zu behandeln. Darüber hinaus bindet sie ihre Kolleginnen und Kollegen mit ein. Die Lehrkraft zeigt in ihrem Umgang mit dem Schüler persönliche Verantwortung; sie handelt damit nach dem Konzept des „Caring“. Dieses versteht der Schweizer Pädagoge Rolf Dubs (2009) als das Bemühen einer Lehrkraft, „die Gefühle so wie das Denken und Handeln ihrer Schülerinnen und Schüler, vor allem durch gutes Beobachten und aktives Zuhören, zu verstehen, sie zunächst so zu akzeptieren, wie sie sind, ihre Ängste, Unsicherheiten und Probleme zu erkennen, um ihnen im vertrauensvollen, unterstützenden Dialog zu helfen, ihr Lernen zu verbessern und sich als Persönlichkeit weiterzuentwickeln sowie zu lernen, sich aufgrund einer Beurteilung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen richtig einzuschätzen. Letztes Ziel soll der Aufbau eines dauerhaften gegenseitigen Vertrauens sein“ (S. 101).

Das Modell des „Caring“ nach Dubs (2009) beschreibt die Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft in fünf Bereichen:

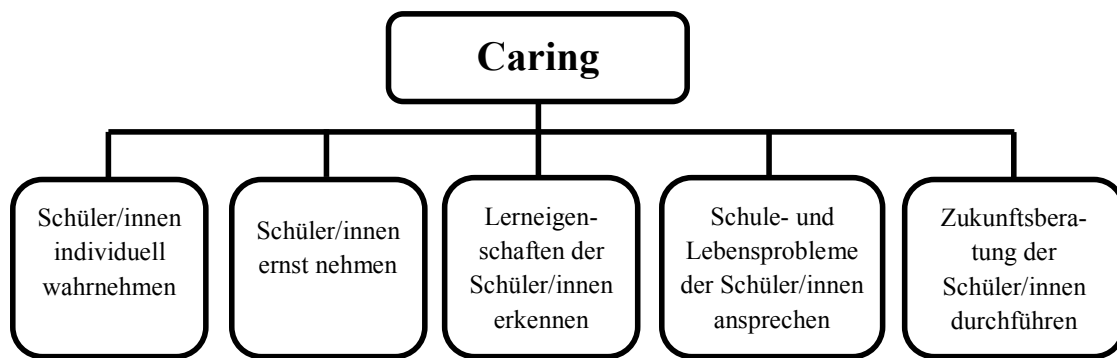


Abb. 10: Modell des Caring nach Dubs (2009)

Das Beispiel aus dem Deutschunterricht deckt die Bereiche „Schüler/innen individuell wahrnehmen“, „Schüler/innen ernst nehmen“ sowie „Schule- und Lebensprobleme ansprechen“ ab. Auch der Mathematiklehrer aus dem zweiten Beispiel handelt in persönlicher Verantwortung für seine Schülerinnen und Schüler, wobei es in diesem Fall vorrangig um das „Erkennen von Lerneigenschaften der Schüler/innen“ geht. Hier steht „das spürbare Bemühen um den Lernerfolg sowie das soweit als mögliche individuelle Fördern“ im Mittelpunkt (Dubs, 2011, S. 135). Dies zeigt sich in dem Metagespräch mit den Schülerinnen und Schülern, bei dem der Lehrer versucht, Ursachen für die Lern- und Verständnisprobleme zu finden, sowie in der anschließenden lösungsorientierten Diskussionsphase mit der Klasse und der konkreten Umsetzung von Vorschlägen. Der Lehrer vermittelt seinen Schülerinnen und Schülern auf diese Weise Interesse an ihrem Lernerfolg und schafft darüber hinaus konkrete Übungsmöglichkeiten. Das Lehrerverhalten zeugt also in beiden Beispielen von Empathie. Aus einem solchen Verhalten entsteht Vertrauen, das als Basis und „wesentliches Fundament sozialer Beziehungen“ von elementarer Bedeutung auch für die Lehrer-Schüler-Interaktion ist (Schweer, 2008, 2012, S. 239). Die Schülerinnen und Schüler spüren, dass ihr Mathematiklehrer sie bei Leistungsschwächen nicht bloßstellen möchte, sondern dafür sorgt, dass sie den Unterricht verstehen und ihre Erfolgswahrscheinlichkeit für die nächste Prüfungssituation erhöht wird. Er begreift Schule als Raum für „Könnens-Erfahrungen“ (Frey & Rolletschek, 2012, S. 139), fördert die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion und wirkt damit unmittelbar positiv auf die Lernatmosphäre und die Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler ein (Schweer, 2008).

Caring zeigt sich im täglichen Unterricht oft bereits in kleinen, wenig aufwändigen Handlungen. Caring als Bild für einen empathieorientierten Führungsstil ist aber nicht nur in konkreten Handlungen sichtbar, sondern drückt „eine umfassende Grundhaltung von Lehrpersonen“ aus, wie beispielsweise eine „positive Einstellung zur Schule und den Lernenden“ sowie „Interesse am Umgang mit den eigenen Empfindungen und denen der Lernenden“ (Dubs, 2011, S. 135). Eine Herausfor-

derung ist es dabei, das richtige Maß von Nähe und Distanz zu wahren. Vertrauen kann Nähe erzeugen, ist aber nur dann angemessen, solange die Lehrkraft in ihrer professionellen Rolle bleibt. Dies ist sowohl für die Schülerin/den Schüler als auch die Lehrperson von äußerster Wichtigkeit, damit beide Seiten Klarheit über die Grenzen der Beziehung haben. Empathie in der Klassenführung ist – auch wenn es paradox klingen mag – eine Empathie aus der Distanz, eine professionelle Empathie.

3.2.3 Empathieorientierung und Caring im Kontext von Klassenführungs- und Klassenklimaforschung

Der Begriff Caring kam ursprünglich in den 1980er Jahren auf (Noddings, 1984, 2001) und stand im Spannungsverhältnis zwischen Befürwortung als selbstverständliche Aufgabe einer Lehrkraft und Ablehnung als nicht zu den Kernkompetenzen gehörig und überfordernd. Noch heute wird die emotionale Verantwortung den Schülerinnen und Schülern gegenüber durchaus kontrovers diskutiert, doch wird die Akzeptanz eines fürsorglichen Stils in der Klassenführung und eines empathieorientierten Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrkraft immer größer – nicht zuletzt unterstützt durch die eindeutigen Forschungsbefunde. Entsprechend der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklung stehen die Stärkung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler, die Förderung ihrer sozialen Kompetenzen und die Wertebildung als selbstverständliche Ziele in den Grundgesetzen und Lehrplänen. Mit diesen Aufgaben folgt unausweichlich eine Individualisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Individualisierung bedeutet, dass sich die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern individuell zuwendet, sich für ihre (schulischen) Probleme interessiert und schülerorientiert unterrichtet (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002, S. 168). Des Weiteren umfasst sie auch eine Passung von Anforderungen an die individuellen Kompetenzen und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler (vgl. *Aktivierung* auf Seite 97ff sowie *Handlungsdimensionen der Klassenführung* auf Seite 52ff) sowie die Berücksichtigung der individuellen Bezugsnorm (Rheinberg & Krug, 1999). Darüber hinaus ist Vertrauen bestimmender Faktor für die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und zugleich „Bedingung und Resultat eines befriedigenden Lehrer-Schüler-Verhältnisses“ (Schweer, 2012, S. 239).

Auch in der Klassenklimaforschung ist Empathieorientierung von Bedeutung. Das Klima, definiert als „emotionale Grundtönung“ in einer Schule oder Klasse (Chemnitz, 1980, zitiert nach Eder, 2011, S. 113), prägt die schulische Lern- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Dabei spielen die sozialen Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander, die Beziehungen zu den Lehrkräften sowie die Qualität der Unterrichtsgestaltung eine Rolle. In einer groß angelegten Analyse von angloamerikanischen und deutschen Klimaforschungen

beschreibt Ferdinand Eder (2009, S. 45) Merkmale eines positiven Klimas für die Schule bzw. Klasse:

- Wertschätzung, Unterstützung, Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit und Kooperation der Lehrkräfte im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern;
- Qualität, Abwechslung, Offenheit und Möglichkeiten zur Mitwirkung und Selbstständigkeit im Unterricht;
- Regelklarheit, Aufgabenorientierung und Disziplin in der Klassenführung;
- Positive soziale Beziehungen unter den Schülerinnen und Schülern;
- Kooperation, Eigenständigkeit und Partizipation bei der Arbeit von Schülerinnen und Schülern an Lernaufgaben.

Die vier wichtigsten Dimensionen auf Klassenebene sind in den Untersuchungen Eders (2009) Schülerzentrierung, Sozial- und Leistungsdruck, Kohäsion sowie Disziplin. Vor allem in unteren Klassenstufen konnten Zusammenhänge zwischen diesen Faktoren beobachtet werden: Je mehr Schülerzentrierung erfolgt und je niedriger der Sozial- und Leistungsdruck sind, desto höher sind Kohäsion und Disziplin ausgeprägt. Dabei sind Schülerzentrierung und Sozial- bzw. Leistungsdruck eher auf Seiten der Lehrkraft gestaltbar, z.B. durch die Art des Unterrichts und Formen der Konfliktverarbeitung, während Kohäsion und Disziplin als Folge davon angesehen werden (Eder, 2011, S. 122). Eder konstatiert insofern, dass „Lehrpersonen mit ausgeprägten sozialpädagogischen Strategien der Klassenführung“ eine eindeutig höhere Qualität im Klassenklima erreichen als „Lehrpersonen mit eher dirigierenden Führungsstrategien“ (Eder, 2009, 2011, S. 122). Die positiven Auswirkungen eines guten Klassenklimas auf die Einstellungen zu Schule und Lernen, auf die Mitarbeit, auf Leistung, Selbstkonzept und Sozialverhalten gelten inzwischen empirisch als gesichert (siehe die Zusammenfassung von Eder, 2011, S. 188f) und wurden im Einführungskapitel bereits dargelegt (siehe Seite 14).

Unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse und auf der Basis eines humanistischen Menschenbildes fasst die folgende Grafik die Komponenten einer empathieorientierten Klassenführung nach dem Verständnis der Autorinnen und des Autors abschließend zusammen:

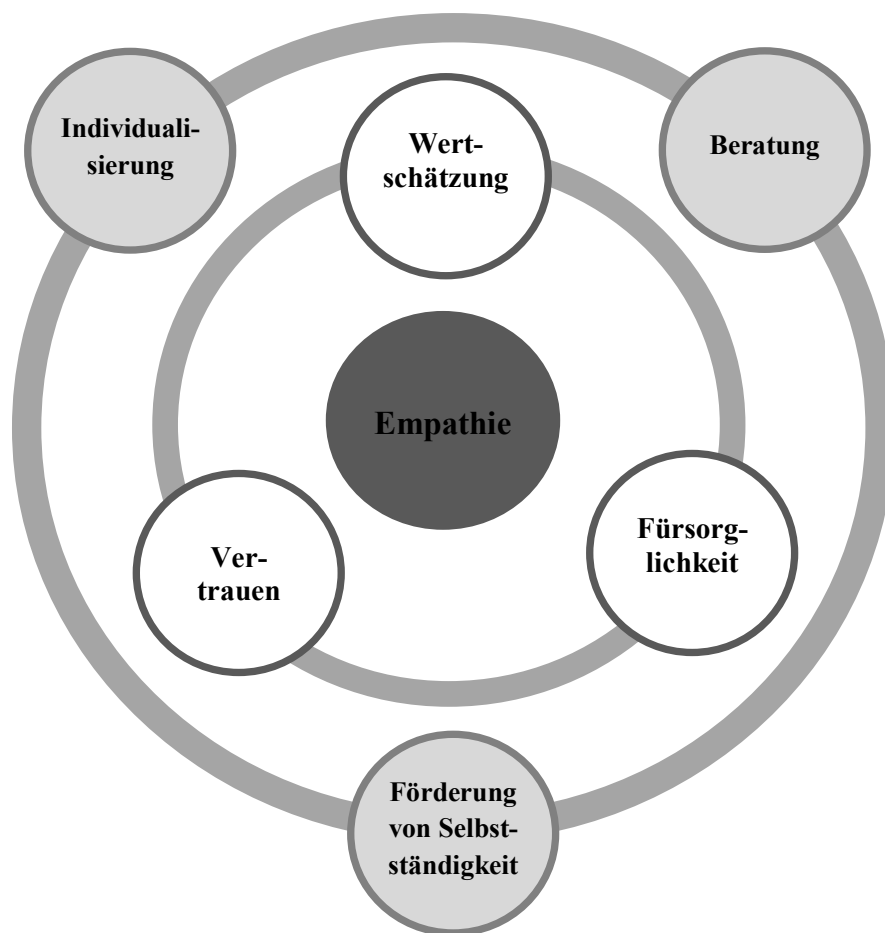


Abb. 11: Komponenten einer empathieorientierten Klassenführung

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis (innerer Kreis) ist dabei gekennzeichnet durch Wertschätzung, Fürsorglichkeit und Vertrauen. Auf der Handlungsebene für Lehrkräfte (äußerer Kreis) ergibt sich daraus die Aufgabe der Individualisierung sowie die Bereitschaft und Kompetenz, Schülerinnen und Schüler bei sozialen Konflikten und persönlichen Belastungen durch Beratung zu unterstützen. Vorrangiges Ziel ist die Förderung der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Partizipation bei Problemlösungen.

3.2.4 Trainingseinheit zu Empathie

Ziele

In einer Punkteabfrage, theoretischen Erläuterungen durch die Trainingsleitung und Plenumsdiskussionen erkennen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Empathie als ein wesentliches Element der Lehrer-Schüler-Beziehung. Sie lernen am Beispiel des Konzepts „Caring“ Umsetzungsmöglichkeiten einer empathieorientierten Klassenführung kennen und erhalten Informationen darüber, wie Empathie auf professioneller Ebene verwirklicht werden kann.

Verlauf und Durchführung

Der Verlauf im Überblick

1. Punkteabfrage zur Reflexion über Empathie
2. Theoretischer Hintergrund zu Empathie
3. Plenumsdiskussion mit persönlichen Beispielen

Sozialformen: Einzelarbeit, Plenum

Materialien: vier Flipcharts, beschriftet mit jeweils einer Frage und Antwortkategorie, Stifte für die Teilnehmerin und Teilnehmer



1. Punkteabfrage zur Reflexion über Empathie

Zu Beginn erfolgt eine Reflexionsübung für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Form einer Punkteabfrage mit folgender Anweisung:

Auf den vorbereiteten Flipcharts sehen Sie vier Aussagen, die sich mit dem Thema unserer aktuellen Trainingseinheit befassen. Darunter sehen Sie sechs Kästchen, die Ihr Maß an Zustimmung zu dieser Aussage symbolisieren von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „6 = trifft völlig zu“. Bitte nehmen Sie sich einen Stift und setzen Sie für jede Aussage einen Punkt in das Kästchen, das am ehesten Ihre ganz persönliche Meinung widerspiegelt. Die Reihenfolge der Beantwortung ist dabei nicht wichtig.

Auf vier Flipcharts befindet sich jeweils eine Aussage. Diese Aussagen sind dem Beobachtungsauftrag zur Trainingseinheit Empathie (siehe Seite 130) entnommen und lauten wie folgt:

Aussage 1:

Ich beobachte meine Schülerinnen und Schüler bewusst und zielstrebig, um Veränderungen in den Schulleistungen und im Verhalten frühzeitig zu erkennen.

Aussage 2:

Ich fühle mich persönlich verantwortlich für meine Schülerinnen und Schüler.

Aussage 3:

Ich zeige den Lernenden, dass ich ihre Bedürfnisse und Wünsche im Unterricht berücksichtige (z.B. behandle ich speziell interessierende Inhalte vertieft oder reagiere bei Lernschwierigkeiten mit vermehrtem Üben).

Aussage 4:

Ich kenne meine Grenzen und verweise Betroffene in diesem Fall an Fachleute.

Die Ergebnisse, also die jeweilige Zustimmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu den Aussagen, geben ein Meinungsbild der Gruppe zu einigen Aspekten einer empathisch geprägten Klassenführung wieder. Die Trainingsleitung beschreibt die Ergebnisse und lässt einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Meinungen begründen.

Alternativ: Interaktive Stellungnahme zu den Aussagen (Line up-Methode)

Die Trainingsleitung visualisiert an Flipchart oder Folie die Aussagen nacheinander, beschreibt im Raum einen imaginären Strang von Ablehnung bis Zustimmung und bittet die Teilnehmerinnen und Teilnehmer (je nach Gruppengröße auch nur einen Teil der Gruppe) sich an einem Punkt im Raum entsprechend ihres persönlichen Zustimmungsgrads zur jeweiligen Frage aufzustellen. Einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dann jeweils gebeten, ihren Standpunkt kurz zu erklären/zu begründen. Die Trainingsleitung fasst die Aussagen in Form des aktiven Zuhörens nochmals zusammen bzw. wiederholt sie.



2. Theoretischer Hintergrund zu Empathie

Im Anschluss an diese Reflexionsphase leitet die Trainingsleitung über zur theoretischen Fundierung der Trainingseinheit. Es werden anschließend die Begriffe Empathie und Caring definiert und wesentliche Merkmale einer empathieorientierten Klassenführung erläutert.



3. Plenumsdiskussion mit persönlichen Beispielen

Die Trainingsleitung gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Anschluss an die Präsentation Raum für Fragen und Diskussion zu diesem Thema. Sie ermuntert dazu, persönliche Beispiele zu nennen, und hebt die Wichtigkeit hervor, für sich selbst das richtige Maß an Nähe und Distanz gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Dazu gehört auch, auf die Notwendigkeit hinzuweisen, mitunter Missstände wie z.B. schwierige Elternhäuser, Armut in Familien usw. als Lehrkraft „ertragen“ zu müssen, weil dies außerhalb des Zuständigkeitsbereichs liegt. Manche Lehrkräfte engagieren sich über die Maßen für ihre Schülerinnen und Schüler (kaufen Essen, besorgen Kleidung, nehmen Kinder und Jugendliche

zu sich). Solche Maßnahmen gehören nicht zu den Aufgaben einer Lehrkraft und wären ein Zeichen für zu wenig Distanz. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, eine Diskussion über Unterstützungssysteme anzuregen, beispielsweise den Elternbeirat für finanzielle Unterstützung bedürftiger Kinder und Jugendlicher bei Ausflügen sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen, Beratungslehrkräfte oder Vertrauenslehrkräfte bei sozialen bzw. persönlichen Problemen (für Schülerinnen und Schüler und auch für Eltern). Bei gravierenden Auffälligkeiten und bei Unsicherheiten bezüglich der Einschätzung einer Schülerin/eines Schülers sollte man sich entweder kollegiale Unterstützung und gegebenenfalls externen professionellen Rat einholen.

Moderationshinweise

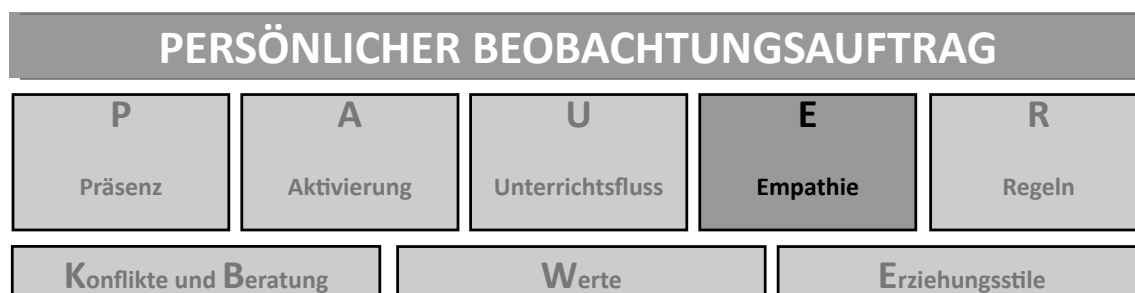
In dieser Einheit trifft man auf zum Teil sehr unterschiedliche Ansichten über die Aufgaben und die Haltung von Lehrkräften. Einige empfinden Empathie und emotionale Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern als eine Selbstverständlichkeit, andere fühlen sich mit dieser Aufgabe überfordert. Manche Lehrkräfte wiederum lehnen solche Elemente in der Klassenführung demonstrativ ab: „Meine Aufgabe ist es, den Stoff durchzukriegen, alles andere ist sekundär!“ In diesen Fällen kann erneut auf die eindeutigen Forschungsbefunde hingewiesen werden, die besagen, dass genau das Ziel „Stoff durchkriegen“ besser gelingt, wenn man in die Lehrer-Schüler-Beziehung investiert. Dies kann z.B. mit Verweis auf die oben dargestellten Forschungsergebnisse zu Klassenklima und Führungsstilen erfolgen.

Mitunter haben Teilnehmerinnen und Teilnehmer ganz konkrete Fragen, wie sie sich in aktuellen Situationen zu verhalten haben, da sie für sich selbst noch nicht die richtige Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber gefunden haben. Man sollte auf diese Fragen insofern eingehen, als man daran die Möglichkeiten und Grenzen professioneller Empathie nochmals aufzeigen kann. Für die meisten Lehrkräfte ist es entlastend, sich bewusst zu machen, dass sich Empathie schon in kleinen, wenig aufwändigen Handlungen zeigt. Es geht nicht darum, Therapeutin/Therapeut zu sein, sondern sein Führungsverhalten an empathieorientierten Kriterien auszurichten. Bei sehr speziellen oder umfangreichen Fragen bzw. Fällen kann auf die Trainingseinheit „Kollegiale Fallberatung“ und/oder auf die Konsultation von Fachkräften verwiesen werden.



siehe dazu die Filmsequenz **Empathie**
im **Methodenmodul B** im PAUER-Lehrfilm

3.2.5 Selbstreguliertes Lernen zu Empathie



Empathie

Aufgabenerläuterung

Für die Einschätzung Ihres Unterrichtsverhaltens in Bezug auf *Empathie* haben wir zwei Beobachtungsbögen für Sie vorbereitet. Der eine Bogen ist für Sie selbst bestimmt: Wir bitten Sie anhand dieses Bogens Ihr eigenes Verhalten in Bezug auf *Empathie* und „Caring“ einzuschätzen. Der zweite Bogen ist für Ihre Schülerinnen und Schüler. Wenn Sie möchten, können Sie sich so ein Schülerfeedback einholen.

Aufgabenbegründung

Mit Hilfe des Beobachtungsbogens können Sie Ihr eigenes Verhalten in Bezug auf *Empathie* reflektieren. Es ist eine sinnvolle Ergänzung der Selbstwahrnehmung und ein wertvolles Feedback, die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler bei der Einschätzung des eigenen Verhaltens als Lehrkraft mit einzubeziehen. Darüber hinaus ist es ein Zeichen für die Schülerinnen und Schüler, dass sie respektiert und ernst genommen werden. Befragungen sind bereits in der Grundschule möglich (Lipski, 1998)³. Wir haben für Sie zwei verschiedene Schülerfragebögen vorbereitet, die Sie je nach Alter der Schülerinnen und Schüler einsetzen können⁴. Die Bögen sollten anonym ausgefüllt werden und die Befragung in drei Phasen ablaufen:

1. Durchführung und persönliche Interpretation der Ergebnisse

- Erklären Sie den Zweck und die Ziele der Befragung.

³ Lipski, J. (1998). Kindern eine Stimme geben. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 18 (4), 403-422.

⁴ Für Schüler ab der Klasse 5 bzw. 6 Fragen in Anlehnung an: Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag; Für Schüler der Klassen 1-5: Fragen in Anlehnung an Sigel, R. (2002). *Schülerfeedback zum Klassenklima. Sichtweisen von Schülern ermitteln und einbeziehen*. In J. Kahlert & R. Sigel (Hrsg.), *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

- Erläutern Sie den Schülerinnen und Schülern die Ankreuzmöglichkeiten anhand von Beispielen.
- Weisen Sie die Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass sie ihre eigene Meinung sagen dürfen, dass es kein „richtig“ und „falsch“ gibt und dass die Meinung des Freundes oder Tischnachbarn unabhängig von ihrer eigenen Meinung ist.
- Bei Grundschulkindern der dritten und vierten Klasse sollten Sie das Ausfüllen gemeinsam gestalten, indem Sie die einzelnen Aussagen vorlesen und pro Frage genügend Zeit zum Ankreuzen lassen. Bei Grundschulkindern der ersten und zweiten Klasse kann die Befragung in Form eines Interviews stattfinden, d.h. eine erwachsene Person liest dem Kind die Fragen vor und setzt die Kreuze entsprechend der mündlichen Antwort des Kindes (diese Person sollte natürlich nicht die Lehrkraft selbst sein). Dieses Verfahren ist natürlich aufwändig. Bitte verstehen Sie dies nur als *eine Möglichkeit bzw. eine Anregung* Schülerbefragungen durchzuführen.

2. Diskussion ausgewählter Ergebnisse mit der befragten Klasse

- Für die Auswertung können Sie einen leeren Fragebogen nehmen und eine Strichliste anlegen. So erhalten Sie z.B. die Information „24 von 28 Schülerinnen und Schüler finden mich gerecht“.
- Für die offenen Antworten können Sie Kategorien bilden (z.B. Gerechtigkeit, Notengebung, Verständnis) und diese nach Häufigkeit der Nennung bewerten.
- Sie brauchen keine vollständige schriftliche Rückmeldung für die Schülerinnen und Schüler anfertigen; sprechen Sie über die Ergebnisse, die Ihnen wichtig erscheinen und die Anlass für Diskussionen oder Rückfragen ergeben. Wenn Sie z.B. von vielen Schülerinnen und Schüler als „streng“ bezeichnet werden, können Sie nachfragen, wann genau Sie als streng wahrgenommen werden und in welchen Verhaltensweisen sich dies für die Schülerinnen und Schüler äußert.

3. Diskussion der Konsequenzen mit KollegInnen/Fachleuten

- Nutzen Sie die Möglichkeit, die Ergebnisse mit vertrauten Kolleginnen und Kollegen und/oder Fachleuten zu besprechen. Oft bekommt man hier nochmals Erklärungen und Denkanstöße für Änderungen.
- Sehen Sie die Befragung als Chance: Positives Feedback bestätigt und erfreut, negatives Feedback hilft gezielt Verhaltensänderungen anzuregen. Und dabei gilt: Beschränken Sie sich auf Weniges. „Wenn Sie den Fragebogen zehn Jahre lang einsetzen und immer nur ein Veränderungsvorhaben durchführen, dann verändern Sie sich in zehn für Ihre Schüler wichtigen Bereichen“ (Sigel, 2006, S. 113)⁵.

5 Sigel, R. (2006). Wie nehmen Ihre Schüler Sie wahr? Schüler-Feedback nutzen. In J. Kahlert & R. Sigel (Hrsg.), *Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in den Klassen 5-9*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (als Download verfügbar unter www.bzga.de)

Reflexionsbogen zu Empathie, Caring und Wertschätzung

Bitte beurteilen Sie, inwieweit die folgenden Aussagen für Sie zutreffen!

	<i>trifft gar nicht zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>
Ich beobachte meine SchülerInnen bewusst und zielstrebig, um Veränderungen in den Schulleistungen und im Verhalten frühzeitig zu erkennen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Wenn mir etwas auffällt, überlege ich mir, wie ich den Kontakt zum betroffenen Schüler oder der betroffenen Schülerin aufbauen kann, ohne aufdringlich zu werden.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich bin zu aktivem Zuhören fähig.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich habe Ideen, wie ich der/dem SchülerIn helfen kann.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich kenne meine Grenzen und verweise Betroffene in diesem Fall an Fachleute.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich werde nicht aufdringlich oder übereifrig, sondern ich halte mich zurück, wenn ich spüre, dass die/der betroffene SchülerIn gar keine Hilfe will oder nötig hat.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich fühle mich persönlich verantwortlich für meine SchülerInnen.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich habe grundsätzlich eine eher optimistische Haltung gegenüber den SchülerInnen und habe positive Erwartungen für ihre Leistungen und Entwicklung.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich lobe meine SchülerInnen und erkenne Leistungen in angemessener Weise an.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich nehme die SchülerInnen ernst und baue ihre Gedanken und Überlegungen in den Unterricht ein.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich zeige den Lernenden, dass ich ihre Bedürfnisse und Wünsche im Unterricht berücksichtige (z.B. behandle ich speziell interessierende Inhalte vertieft oder reagiere bei Lernschwierigkeiten mit vermehrtem Üben).	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Mit kritischen Äußerungen halte ich mich eher zurück; ich formuliere sie konstruktiv und gebe unter vier Augen Feedback.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Ich versuche meine SchülerInnen durch Gestik und Mimik zu ermutigen und ihnen Anerkennung zu geben.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	
Mein Unterricht läuft nicht schematisch ab, sondern ist durch mein persönliches Engagement geprägt.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	

Schülerfragebogen für weiterführende Schulen

Liebe Schülerin und lieber Schüler!

Für das Lernen und das Klima in der Klasse ist es wichtig, wie Lehrerinnen und Lehrer Dinge erklären, wie sie ihren Unterricht gestalten und wie sie auf Euch zugehen. Ich möchte Euch heute fragen, wie ihr mein Erklärverhalten, meine Unterrichtsgestaltung und mich persönlich als Lehrer/Lehrerin einschätzt, damit ich meinen Unterricht – wenn möglich – verbessern kann.

Im Folgenden siehst Du verschiedenen Aussagen, die Du einschätzen sollst: Entscheide Dich jeweils, ob die Aussage über Deinen Lehrer/Deine Lehrerin *sehr oft* stimmt, *oft* stimmt, *ab und zu* stimmt oder *selten bis nie* stimmt. Bitte kreuze an! Dabei ist es wichtig, dass es kein richtig oder falsch gibt; es ist Deine eigene und ganz persönliche Meinung gefragt! Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

	1 sehr oft	2 oft	3 ab und zu	4 selten/nie
Unsere Lehrerin/unser Lehrer hört uns zu, wenn wir uns im Unterricht melden.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer gibt uns Chancen, zu zeigen, was wir können.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer ermutigt und ermuntert uns.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer gibt uns, vor allem wenn wir Schwierigkeiten beim Lernen haben, Lernunterstützung und Lernhilfen.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer hört uns zu, wenn wir ihm/ihr etwas berichten.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer erklärt so, dass ich den Unterrichtsstoff gut verstehe.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer spürt, wenn wir irgendwelche Probleme haben und spricht uns an.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer bietet uns bei Problemen Hilfe an.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer nimmt Rücksicht auf unsere Interessen und Bedürfnisse.	☐	☐	☐	☐
Ich kann meine Lehrerin/meinen Lehrer auch im Falle von persönlichen Problemen ansprechen.	☐	☐	☐	☐
Mit unserer Lehrerin/unser Lehrer kann man auch lachen.	☐	☐	☐	☐
Unsere Lehrerin/unser Lehrer interessiert sich für unsere Probleme.	☐	☐	☐	☐

Schülerfragebogen für die Grundschule

Wie ich meine Lehrerin/meinen Lehrer sehe ...

1. Meine Lehrerin/mein Lehrer hilft mir, wenn ich Hilfe brauche.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

2. Meine Lehrerin/mein Lehrer behandelt Jungen und Mädchen gleich gerecht.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

3. Meine Lehrerin/mein Lehrer wird schnell sauer, wenn ich etwas falsch mache.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

4. Bei unserer Lehrerin/unserem Lehrer haben wir viel Spaß.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

5. Meine Lehrerin/mein Lehrer schimpft sehr laut.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

6. Meine Lehrerin/mein Lehrer tröstet mich, wenn ich mir weh getan habe.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

7. Meine Lehrerin/mein Lehrer gibt strenge Noten.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

8. Meine Lehrerin/mein Lehrer ist lustig.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

9. Meine Lehrerin/mein Lehrer versteht mich, wenn ich Probleme habe.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

10. Meine Lehrerin/mein Lehrer ist streng zu mir.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

11. Meine Lehrerin/mein Lehrer ist nett.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

12. Meine Lehrerin/mein Lehrer erklärt so, dass ich den Unterrichtsstoff schnell verstehe.

☐ sehr oft ☐ oft ☐ ab und zu ☐ selten oder nie

Wie ich meine Lehrerin/meinen Lehrer sehe ... mit eigenen Worten

1. Das gefällt mir an meiner Lehrerin/meinem Lehrer besonders gut:

2. Das stört mich an meiner Lehrerin/meinem Lehrer besonders:

3. Das sollte meine Lehrerin/mein Lehrer anders machen:
