

Kapitel 4

Techniken der Kommunikation im Unterricht

1 Alltagsfragen

Ganz unabhängig davon, ob sich Lehrerinnen und Lehrer in einer bestimmten Unterrichtssituation für ein direktes oder ein indirektes Unterrichtsverhalten oder für die Lernberatung entscheiden, haben sie immer fünf Aufgaben zu erfüllen:

- 1) Sie müssen den Schülerinnen und Schülern helfen, **ihr eigenes Wissen zu erarbeiten oder zu konstruieren**, damit sie es nicht nur anlernen, sondern **verstehen**. Dazu reicht die bloße Weitergabe von Inhalten (Lehrform des Lehrvortrags) in den wenigsten Fällen aus, sondern es bedarf gezielter Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden und unter Lernenden.
- 2) Sie müssen **Lern- und Denkprozesse** der Schülerinnen und Schüler unterstützen, d.h. ihnen situationsgerecht so beistehen, dass sie in ihren Reflexionen und Denkvollzügen selbständig werden, weil nur ein aktives Lernen zu verstandenem Wissen und nicht nur zur passiven Reproduktion von Wissen führt.
- 3) Sie müssen ihre Schülerinnen und Schüler beim Nachdenken über ihr eigenes Tun, Lernen und Denken unterstützen, sie also **metakognitiv fördern**.
- 4) Sie müssen dafür sorgen, dass sich die Lernenden **selbst innerlich zum Lernen verpflichtet fühlen** und die **Verantwortung** für ihr eigenes Lernen selbst übernehmen, denn nur selbstverantwortetes Lernen bleibt langfristig wirksam.
- 5) Dies setzt bei den Lehrenden und Lernenden gute Kommunikationsfertigkeiten (technische Voraussetzungen) und Kommunikationsfähigkeiten (ganzheitliche Bewältigung von Dialogen) voraus, die den **offenen Umgang** untereinander in vielgestaltiger Weise (affektive und kognitive Aspekte) ermöglichen. Diese Kommunikation ist sorgsam zu pflegen; sie entsteht nicht von selbst.

In diesem Kapitel werden deshalb die **Techniken der Kommunikation** im Unterricht in allgemeiner Weise dargestellt, d. h. es wird gezeigt, welches die Voraussetzungen für eine gute Kommunikation sind, ohne dass schon auf konkrete unterrichtliche Situationen eingegangen wird. So wird zum Beispiel die Technik der Fragestellung behandelt, ohne bereits deren Anwendung im Lehrgespräch, in der Klassendiskussion, in der Lernberatung usw. zu vertiefen. Die Grundtechniken bleiben immer die gleichen.

2 Ein Modell der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden

2.1 Das Modell

Rogers (1983) war einer der ersten, der immer wieder anführte, dass für den Erfolg des Unterrichts die zwischenmenschlichen Beziehungen ebenso wichtig sind wie die Lerninhalte. Diese Beziehungen lassen sich nur durch den direkten persönlichen Umgang zwischen zwei Menschen im Sinne eines alle Kontaktbereiche umfassenden längerfristigen Prozesses aufbauen. Knapp (1984) zeigt acht Dimensionen auf, mit welchen sich dieser Prozess erfassen und die Veränderungen der Qualität der Kommunikation über die Zeit beobachten lassen:

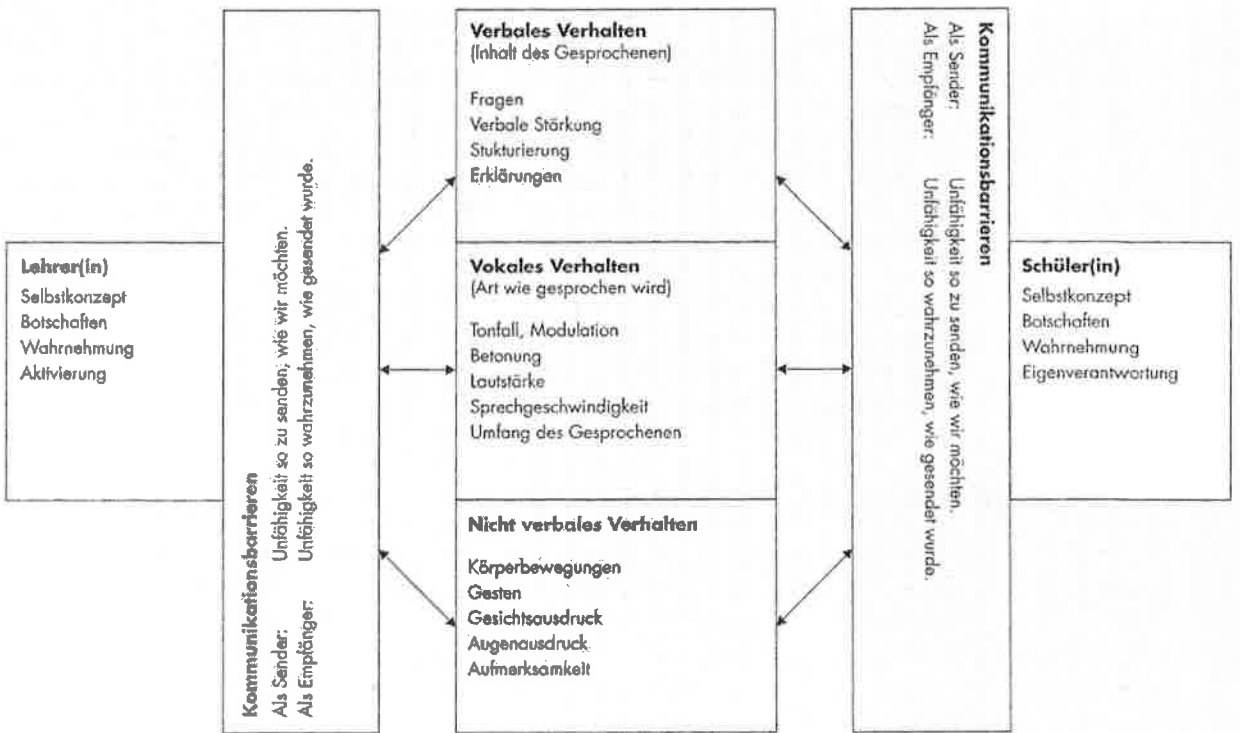
- 1) **Breite:** immer mehr Themenbereiche werden mit grösserer Tiefe angesprochen.
- 2) **Individualität:** die Bezugsperson wird immer stärker als Individuum und nicht mehr in einer stereotypen Rolle gesehen.
- 3) **Effizienz:** die Präzision, die Schnelligkeit und die Wirksamkeit der Kommunikation verbessert sich, je besser man die andere Bezugsperson kennt.
- 4) **Flexibilität:** die Formen, wie die Kommunikation erfolgt, vergrössern sich, und die Emotionalität wird ausgeprägter.
- 5) **Geschmeidigkeit:** die Fähigkeit, Verhalten und Reaktionen der anderen Bezugsperson vorauszusagen und sich darauf auszurichten, nimmt zu.
- 6) **Persönliches:** die Bereitschaft sich so zu geben wie man ist, vergrössert sich mit der Dauer der Kommunikation.
- 7) **Spontaneität:** die spontanen Reaktionen und die Bereitschaft, rascher auf alles einzugehen, verstärkt sich.
- 8) **Offenheit:** Lob und Kritik werden offener und ehrlicher.

Eine der wichtigsten Aufgaben im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern ist es, diesen Prozess durch eigenes Lehrerverhalten (Modellieren) in Richtung von mehr Breite, Individualität usw. zu beeinflussen, damit es zu einer freien und offenen Kommunikation kommt, die für alles Lernen sehr förderlich ist.³⁷ Abbildung 4.1 zeigt ein Modell, mit welchem die Möglichkeiten der interpersonellen Kommunikation dargestellt werden.

Ausgangspunkt einer guten Kommunikation sind Eigenschaften der miteinander kommunizierenden Menschen: Das Selbstkonzept; die Offenheit; die Botschaft, welche übermittelt (gesendet) und empfangen wird; sowie die Tätigkeit der Lehrpersonen, die Kommunikation mittels einer guten Form der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler in zielgerichteter Weise zu beleben bzw. deren Bereitschaft, aktiv und eigenverantwortlich für den Gedankenaustausch zu werden. Bei jeder Kommunikation – und für die Lehrer-Schüler-Beziehung vor allem für die Lehrkräfte bedeutsam – sind die Kommunikationsbarrieren, welche bewirken, dass verbale, vokale und nicht verbale Botschaften vom Empfänger nicht so wahrgenommen werden, wie es vom Sender beabsichtigt war. So kann die Lehrkraft beispielsweise die Kommunikation stören, wenn sie unklare Fragen stellt (verbale Kommunikation), sie zu schnell

³⁷ Vor einem Missverständnis ist zu warnen; Freie und offene Kommunikation bedeutet nicht Respektlosigkeit, Zügellosigkeit und Unanständigkeit. Es geht vielmehr um den offenen und ungezwungenen Dialog, in welchem die Rechte und Würde des Partners respektiert werden.

Abbildung 4.1 Einfaches Modell der Kommunikation von Lehrenden und Lernenden im Unterricht



spricht (vokale Kommunikation) oder sie keinen Augenkontakt mit den Lernenden hat (nicht verbale Kommunikation). Oder die Lernenden behindern eine gute Kommunikation, wenn sie die Erklärungen der Lehrperson inhaltlich nicht verstehen, nicht zuhören oder nicht interessiert sind. Solche Kommunikationsbarrieren behindern letztlich den Lernerfolg. Insgesamt sind die Kommunikationstechniken eine grundlegende Voraussetzung für einen erfolgreichen Unterricht, und Erkenntnisse über die Kommunikationsbarrieren schaffen wesentliche Voraussetzungen für einen wirksameren Unterricht.

2.2 Eigenschaften der an der Kommunikation beteiligten Personen

(1) Zwischen **Selbstkonzept** und Kommunikation besteht eine Wechselbeziehung (siehe Abbildung 4.2): Die Art der Kommunikation, das verbale, vokale und nicht verbale Verhalten einer Lehrkraft, beeinflussen das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler. Umgekehrt prägt aber das Selbstkonzept die Kommunikation. Dies lässt sich mit dem Modell von Kinck (zit. nach Cooper 1991) erklären: Das Wissen einer Schülerin, wie sie von ihrem Lehrer oder ihrer Klasse gesehen wird, beeinflusst ihr Selbstkonzept (Abbildung 4.3 zeigt Merkmale von Schülerinnen und Schülern mit einem unterschiedlichen Selbstkonzept). Ihr Selbstkonzept hat Auswirkung auf ihr Verhalten, das von der Klasse und vom Lehrer wahrgenommen wird und deren Verhalten gegenüber der Schülerin prägt. Sie nehme ihrerseits dieses Verhalten wiederum wahr usw. Dieser Prozess, der meistens selbstverstärkende Wirkung im positiven und im negativen Sinn hat, kann an jeder Stelle beginnen. Durch eine gute Gestaltung der Kommunikation im Unterricht können Lehrkräfte diesen Prozess positiv beeinflussen und einen Beitrag zur Stärkung des Selbstkonzepts von Lernenden leisten, insbesondere durch:

Abbildung 4.2 Kommunikation und Selbstkonzept

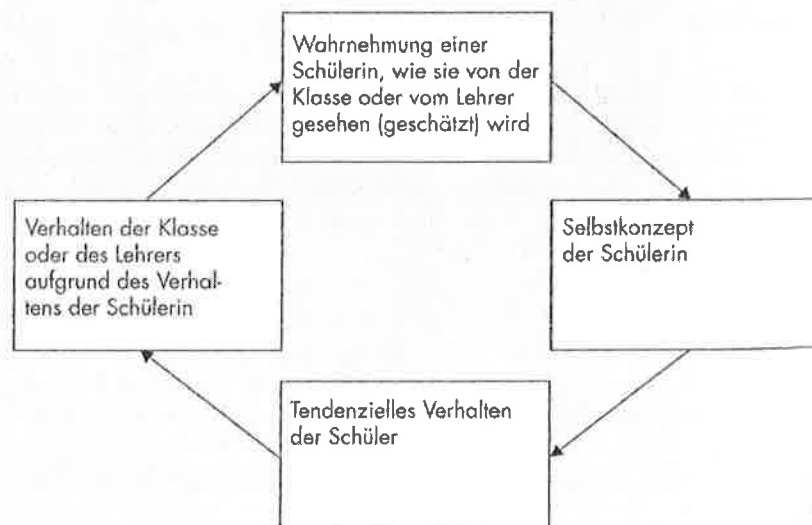


Abbildung 4.3 Selbstkonzept und Schulleistungen

Schülerinnen und Schüler mit einem höher entwickelten Selbstkonzept	Schülerinnen und Schüler mit einem weniger entwickelten Selbstkonzept
1. Haben eine hohe Selbstachtung für sich	1. Haben eine ungünstige Haltung gegenüber der Schule und ihren Lehrkräften
2. Sind im Hinblick auf ihre Fähigkeiten für die Zukunft optimistisch	2. Übernehmen wenig oder keine Eigenverantwortung für ihr Lernen
3. Haben Vertrauen in ihre Kompetenzen als Person und Lernende	3. Haben eine geringe Motivation
4. Haben die Überzeugung, dass sie intensiv arbeiten	4. Haben eine schlechtere Schulmoral und sind mit ihren Schulerfahrungen unzufrieden
5. Haben die Überzeugung, dass sie von der Lehrperson und von ihren Mitschüler(innen) geschätzt werden	5. Schaffen häufiger Disziplinprobleme
	6. Können sich persönlich und in der Gruppe schlechter an die Klasse und an den Unterricht anpassen

- bewusstes Eingehen auf Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden und aufbauende Hilfestellungen bei Schwachstellen.
- Anerkennung erbrachter Leistungen im Klassenverband, indem Ideen und Vorschläge oder Antworten im Unterricht weiterbearbeitet werden.
- Schaffen von Unterrichtssituationen, in denen auch Lernende mit einem schwächeren Selbstkonzept etwas Sinnvolles beitragen können, was bei einem vielgestaltigen Unterricht leichter zu planen ist.
- ergänzende Gruppenarbeiten (siehe Abschnitt 3.4.1 im Kapitel 6), in denen Schülerinnen und Schüler in Bereichen aktiv werden können, in denen sie dank eigener Erfahrung besser kommunizieren können.
- Aufgaben stellen, die zu rasch erkennbaren Lernerfolgen führen.

Aber auch das **Selbstkonzept von Lehrkräften** ist bedeutsam. So konnte nachgewiesen werden, dass Lernende, die von Lehrkräften mit einem positiven Selbstkonzept (sie sind kontaktfreudig und gewandt im Umgang mit Problemen, sehen sich als beliebt, beurteilen sich als unterstützende Menschen) unterrichtet werden, bessere Lernleistungen erbringen (Hamacheck 1975). Das Selbstkonzept von Lehrkräften wird aber auch durch die Schülerinnen und Schüler beeinflusst, indem positive Einstellungen der Schüler (Zustimmung für die Lehrkraft, Aufmerksamkeit und Zusammenarbeit) sich positiv auf das Selbstkonzept der Lehrkräfte auswirken (Klein 1971). Für diesen wechselseitigen Prozess spielt eine offene, glaubwürdige Kommunikation eine ganz wesentliche Rolle.

(2) Für eine gute Kommunikation entscheidend ist, welche **Botschaften** die einzelnen Äusserungen beinhalten, und wie sie wahrgenommen werden. Schulz von Thun et al. (2005) sprechen vom Kommunikationsquadranten und meinen damit den vierfachen Gehalt einer Äusserung:

- Bei jeder Äusserung (Botschaft) ist der **Sachverhalt** am wichtigsten. Sie sollte wahr, relevant und ausreichend sein.
- Jede, auch sachlich einwandfreie Äusserung beinhaltet eine **Beziehungsseite**. Der Tonfall, die Begleitmimik und die Formulierung lassen erkennen, was der

Sender vom Empfänger hält, oder wie er zu ihm steht. Solche Beziehungshinweise werden oft in sensibler Weise wahrgenommen und können eine Kommunikation erheblich stören. Je weniger der Sachinhalt und die Beziehungsseite miteinander übereinstimmen, desto schwieriger wird eine Kommunikation, weil kein echtes Vertrauensverhältnis entsteht. Kritisch sind weniger Meinungsverschiedenheiten auf der Sachebene als Störungen auf der Beziehungsebene, denn sie erschweren die Kommunikation hintergründig.

- Bei jeder Kommunikation gibt der Sender etwas von sich selbst kund (**Selbstkundgabeseite**). Er gibt Hinweise, aus denen geschlossen werden kann, was in ihm vorgeht, wie er seine Rolle auffasst, oder wofür er einsteht. Diese Selbstkundgabe kann zu verschiedenen Zwecken erfolgen: sie kann beispielsweise eine Selbstdarstellung sein, Echtheit zum Ausdruck bringen oder formale Autorität demonstrieren wollen. Für den Empfänger wird die Kommunikation einfacher, wenn er diese Ich-Botschaften des Senders bewusst wahrnimmt und seine Reaktion darauf abstimmt. Im Lehrer-Schüler-Verhältnis darf dieser Aspekt der Kommunikation nicht dazu führen, dass die Lehrperson mit ihren Botschaften den Lernenden die Möglichkeiten zu einer Reaktion nimmt.

In diesem Zusammenhang ist die **Offenheit** einer Lehrperson bedeutsam. Wenn sie im richtigen Zeitpunkt offen ist, reagieren auch die Lernenden mit mehr Offenheit, was die emotionalen Beziehungen verbessert, die eine wichtige Voraussetzung für eine gute Kommunikation und den Lernerfolg darstellen. Im Allgemeinen sollte eine Lehrkraft ein mittleres Mass von persönlichen Informationen in die Klasse hineinbringen, und diese sollten möglichst mit den Unterrichtsinhalten in Verbindung gebracht werden (Downs, Javidi & Nussbaum 1988). Zu viel unnötige Offenheit scheint die Lehrer-Schüler-Beziehung eher zu stören.

Beispiel: So soll eine Lehrperson im Gespräch mit der Klasse durchaus einmal erwähnen, dass sie – in begründeter Weise – mit einer Entscheidung der Schulleitung nicht einverstanden ist. Sie soll dabei aber nichts über ihr persönliches Verhältnis zum Schulleiter oder zur Schulleiterin sagen, denn solche Informationen nützen den Schülerinnen und Schülern nichts.

- Schliesslich ist die **Appellseite** einer Botschaft zu beachten. Der Sender will den Empfänger nicht nur ansprechen. Er möchte bei ihm etwas erreichen. Seine Botschaften wollen motivieren, herausfordern oder etwas bewegen.

Die Appellseite ist für Lehrkräfte als Empfänger bedeutsam, indem sie Wünsche, Sorgen und Ängste der Schülerinnen und Schüler, die offen oder verdeckt an sie herangetragen werden, bewusst wahrnehmen und darauf reagieren sollten.

(3) Die **Wahrnehmung** der Botschaften der Schülerinnen und Schüler ist besonders wichtig, weil sie die Kommunikation und letztlich den Umgang mit ihnen prägt. Nur wer sensibel wahrnimmt, kann zielgerichtet reagieren. Entscheidend ist nicht, alle Vorstellungen und Wünsche zu akzeptieren, sondern die Lernenden sollten empfinden, dass sie bei der Lehrperson Gehör finden und Ernst genommen werden, selbst wenn ihnen eine Absage erteilt wird.

(4) Schliesslich ist die Fähigkeit der Lehrkräfte, ihre Schülerinnen und Schüler für das Lernen zu **engagieren** und sie zu **aktivieren**, eine wichtige Grundlage für eine

gute Kommunikation. Die Aktivierung darf aber nicht zu Scheinaktivitäten führen, d.h. nicht die Aktivität als solche, sondern der Gehalt der Kommunikation muss im Vordergrund stehen. Die Aktivierung gelingt umso leichter, je mehr sich die Lehrperson

- um Aufgaben- und Problemstellungen bemüht, bei denen die Lernenden für ihr Lernen Verantwortung übernehmen,
- sie zielgerichtete Rückmeldungen (Feedback oder Verstärkung) gibt,
- sie Einzel- und Gruppenarbeiten als Lernberater gut betreut und Impulse gibt,
- sie sich individuell um die einzelnen Lernenden mit ihren Stärken und Schwächen bemüht (Caring),
- sie möglichst alle Lernenden immer wieder aktiv in den Lernprozess integriert.

Umstritten ist die Frage, wie stets schweigende Schülerinnen und Schüler zu behandeln sind. Weil die Kommunikation für das Lernen bedeutsam ist, wird hier die Auffassung vertreten, dass sie mit leichtem Zwang aktiviert werden müssen (im Frontalunterricht beispielsweise durch Aufruf, auch wenn sie sich nicht melden, wobei sie eine Chance haben sollten, antworten zu können und nicht kritisiert werden, wenn sie nicht reagieren können).

2.3 Kommunikationsbarrieren

Wenigstens fünf Erscheinungen können die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden hemmen: (1) die Angst vor der Kommunikation, (2) die Lehrperson verstellt sich, (3) sie nimmt filtrierte wahr, (4) sie wandert mit den Gedanken ab und (5) sie kann nicht aktiv Zuhören (Hennings 1975, Cooper 1991, Schulz von Thun et al. 2005).

(1) Vor allem sachliche Unsicherheiten und Schwächen in der Ausdrucksfähigkeit führen sowohl bei Lehrenden wie bei Lernenden zu einer **Angst vor der Kommunikation**. Kommunikationshemmend wirkt auch ein schlechtes Lehrerverhalten. Wenn Fehler in Schüleräußerungen fortwährend und kleinlich korrigiert werden, verlieren die Schülerinnen und Schüler den Mut zur aktiven Kommunikation im Unterricht. Selbstverständlich muss der Sprachpflege genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden. Aber Korrekturen am mündlichen Ausdruck sollen in vernünftigen Grenzen gehalten werden. Kommunikationsängstliche Schülerinnen und Schüler zeigen im Klassenzimmer die folgenden Verhaltensweisen (Daly 1976): Sie übernehmen in Gruppenarbeiten keine Führungsrolle, wirken bei Klassenaktivitäten nicht mit, haben ein bescheidenes Selbstkonzept, ziehen Raumorganisationen (Sitzanordnungen) vor, die wenig kommunikationsfreundlich sind, und sind im Unterricht häufig gespannt, weniger interessiert und melden sich ganz selten. Von den Lehrkräften werden sie deshalb viel häufiger negativ wahrgenommen und generell schlechter beurteilt. Solchen kommunikationsängstlichen Lernenden sollten die Lehrerinnen und Lehrer ihre besondere Aufmerksamkeit schenken, indem sie

- in der Klasse ein nicht bedrohliches Kommunikationsklima schaffen (dafür sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler zum Sprechen kommen, bei Sprechschwierigkeiten unterstützend helfen und die Ausdrucksweise nicht dauernd und kleinlich korrigieren sowie beachten, dass sich verbales und nicht verbales Verhalten der übrigen Klassenmitglieder nicht gegen die Kommunikationsängstlichen richtet).

- Schülerinnen und Schüler mit Kommunikationsängsten bewusst in den Unterricht miteinbeziehen und ihnen anfänglich einfachere und strukturierte Aufgabenstellungen vorlegen, damit sie zu Erfolgserlebnissen kommen.
- mündliche Leistungen im alltäglichen Unterricht nicht bewerten und benoten, um die freie Kommunikation zu fördern (und dies der Klasse auch klar mitteilen).
- bei Gruppenarbeiten die Gruppen so zusammensetzen, dass kommunikations-ängstliche Lernende eine Chance zur aktiven Kommunikation haben (dazu ist eine gute Überwachung der Gruppenarbeit nötig).

Interessanterweise ist der Lernerfolg von kommunikationsängstlichen Schülerinnen und Schülern in kleinen Klassen und bei zu viel Gruppenarbeiten geringer als in grösseren Klassen und Gruppen, weil sie ihr Ungenügen in kleineren Lernverbänden deutlicher erkennen (Cooper 1991).

(2) Eine zweite Kommunikationsbarriere ist das **Verstellen**, d.h. Sender zeigen ein Verhalten, welches nicht die wahren Gedanken, Gefühle und Einstellungen widerspiegelt. Typische Situationen, in denen sich Lehrkräfte verstellen und damit die Kommunikation mit den Lernenden stören, sind:

- Übertriebene, aufdringliche Freundlichkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern soll gegen ein schlechtes Gewissen (Lehrpersonen haben ihre Aufgaben nicht gut erfüllt, die Lernenden ungerecht behandelt), gegen Zorn (sie wollen ihn überdecken) oder gegen Angst (sie fürchten sich vor der Klasse, oder sie hoffen, die Lernenden durch übertriebene Freundlichkeit von etwas abzuhalten oder sie zu etwas zu bewegen) wirken.
- Gesten und Mimik stimmen nicht mit den verbalen Äusserungen überein (mit grossem Lächeln schwere Klausuren ansagen oder Strafen erteilen). Dadurch verlieren Lehrpersonen ihre Glaubwürdigkeit oder Berechenbarkeit.
- Spannungen im Gesichtsausdruck deuten auf Unruhe hin, selbst wenn die verbalen und vokalen Verhaltensweisen nichts ahnen lassen. Unruhe bei Lehrkräften beeinträchtigt aber die Konzentrationsfähigkeit bei den Lernenden.
- Zögerndes, unsicheres Sprechen mit häufigen Pausen kann (muss aber nicht) auf Unsicherheiten und wenig Begeisterung im Unterricht hinweisen.

Generell gilt, dass es einfacher ist, sich mit verbalen Äusserungen zu verstellen, während es äusserst schwierig wird, Schwächen, Ängste und Unsicherheiten mit wenig echtem nicht verbalem Verhalten zu überspielen.

Für den Schulalltag sind zwei Dinge wichtig:

- Lehrkräfte sollten sich möglichst wenig verstellen, um einerseits nicht zu einem schlechten Modell für die Lernenden zu werden, und um andererseits nicht drei für den langfristigen Erfolg wesentliche Lehreigenschaften wirkungslos zu machen: Berechenbarkeit, Echtheit und Glaubwürdigkeit.

Beispiel: Lehrer zeigen sich in Diskussionen über Wertfragen offen, in konkreten Konfliktsituationen sind sie aber wenig diskussionsbereit und in den Anordnungen stur.

- Sie sollen ihre Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das Verstellen beobachten, denn wenn sie sich zu verstellen beginnen, stimmt entweder im Lehrerverhalten etwas nicht, oder es herrscht kein offenes Klassenklima mehr.

Beispiel: Sobald die Lehrerin das Klassenzimmer betritt, sind die Schülerinnen und Schüler sehr freundlich, beim Klassenlehrer beschweren sie sich aber über diese Lehrerin.

(3) Die dritte Kommunikationsbarriere ist die **filtrierte Wahrnehmung**, d. h. vermittelte Informationen werden nur teilweise und/oder unter ganz bestimmten Werthaltungen oder aus der Sicht persönlicher Erfahrungen aufgenommen und verarbeitet. Deshalb sollten sich Lehrkräfte immer wieder bewusst machen, welche Werthaltungen und Erfahrungen ihre Informationsaufnahme und -verarbeitung verzerren. Besonders gefährlich ist die **Selbstbezogenheit** von Lehrkräften, die ihnen selbst oft gar nicht recht bewusst ist. In diesem Fall interpretieren vor allem sachlich und persönlich unsichere Lehrkräfte viele Ereignisse im Unterricht oder Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern als Bedrohung ihres eigenen Ichs. Dadurch filtern sie Informationen und Verhaltensweisen in extremer Weise als gegen sich gerichtet. Besonders kritisch sind dabei bestimmte Schüleräußerungen oder -reaktionen, welche eine Lehrkraft irritieren und dazu führen, dass die gesamte weitere Kommunikation nur noch unter dem Einfluss dieser Äußerungen oder Reaktionen erfolgt. Es kann nicht genug betont werden, dass viele Verhaltensweisen von Lernenden oft unbedacht sind, und Lehrkräfte vor allem kleinere «Angriffe» auf ihre Ideale und Ziele oder ihren Unterricht zu vorschnell als gezielte Aktion gegen sie interpretieren.

Beispiele:

Eine Schülerin flüstert und lächelt mit ihrem Banknachbarn während des Unterrichts.

Selbstbezogene Interpretation der Lehrperson: Sie belächeln meinen Unterricht.

Mögliche sachliche Erklärung: Die Schülerin teilt dem Schüler mit, dass sie in die Disco eingeladen ist, aber nicht recht weiss, ob sie gehen soll.

Zwei Schüler schwatzen mehrere Male während der gleichen Unterrichtsstunde.

Selbstbezogene Interpretation der Lehrerin: Sie interessieren sich nicht für meinen Unterricht.

Mögliche sachliche Interpretation: Die Lehrerin schreitet zu rasch voran. Deshalb unterhalten sich die Schüler über Unterrichtsinhalte, die sie nicht verstanden haben.

(4) Stark gestört wird die Kommunikation im Unterricht, wenn die Gedanken der Lernenden und Lehrenden **abwandern**. Dass unaufmerksame Schülerinnen und Schüler nichts lernen, ist bekannt. Wie unaufmerksame Lehrkräfte die Kommunikation erschweren, wird viel weniger beachtet, obschon dies in verschiedenen Formen geschieht. Oft beschäftigt sich ein Lehrer bereits mit dem nächsten Lernschritt (in den Unterlagen nachlesen, Material bereitstellen, ein neues Tafelbild vorbereiten), wenn die Klasse noch Fragen aus dem laufenden Unterrichtsabschnitt beantwortet oder diskutiert haben möchte. Auf diese Weise kann er aber den Verlauf der Lektion oder der Diskussion nicht mehr richtig verfolgen und unterstützend eingreifen. Eine andere Form von abwandernden Gedanken ist die Antizipation (Meyers 1991). Die Lehrerin erfasst eine Schüleräußerung vollständig, bevor sie fertig formuliert ist und fällt dem Schüler ins Wort. Damit erschwert sie den übrigen Lernenden den Gedankenfluss. Manchmal konzentrieren sich Lehrkräfte zu stark auf die sprachliche Korrektheit einer Schüleräußerung und verpassen es, den tieferen Sinn von Aussagen wahrzunehmen. Gelegentlich lässt sich auch eine schlechte Organisation in der Gedankenführung von Lehrkräften beobachten (Gedankensprünge, Verlieren in Nebensächlichem, lange Pausen zwischen einzelnen Überlegungen und Lernschritten), was oft auf wandernde Gedanken zurückzuführen ist (zu viel Routine im Un-

terrichten führt zu einer mangelhaften Konzentration bei der Unterrichtsführung). Schliesslich gibt es Lehrpersonen, die ihre Gedanken wandern lassen, indem sie sich nicht auf die Lernenden konzentrieren, sondern sich unbewusst mit anderem beschäftigen (Verfolgen des Geschehens auf dem Schulhausplatz, Nachdenken über eigene Probleme usw.).

(5) Eine starke Kommunikationsbarriere ist schliesslich die **Unfähigkeit aktiv zuzuhören**. Gute Kommunikatoren versuchen sich in das Gegenüber einzufühlen, um ihn in eigenen Worten wiederzugeben, was von ihm nicht nur sachlich, sondern auch emotional wahrgenommen wird (Schulz von Thun et al. 2005). Aktives Zuhören setzt beim Empfänger eine Grundhaltung voraus, die als «einführendes Verstehen» umschrieben werden kann. Das aktive Zuhören umfasst vier Schritte:

1. Schritt: Man konzentriert sich auf die sprechende Person und wartet ab, bis sie ihre Information abgeschlossen hat. Man zeigt ihr, dass man «ganz Ohr» ist, stellt den Blickkontakt her und schliesst Störungen (z.B. ein Gedankenwandern) aus.
2. Schritt: Man bewertet die Informationen (habe ich alles verstanden, und wie will ich die Informationen im weiteren Gesprächsverlauf verwenden?). Allenfalls unterbricht man den Sender kurz, um bei Unklarheiten nachzufragen, oder man fasst kurz zusammen, um sicherzustellen, dass keine Missverständnisse vorhanden sind.
3. Schritt: Man paraphrasiert die erhaltene Information, d.h. man bringt den faktischen Gehalt der Information mit dem Zustand oder den Gefühlen der sprechenden Person in Verbindung, um dessen Stellenwert richtig zu beurteilen.
4. Schritt: Man gibt die Antwort. Dabei sollte man dem Andern «aus dem Herzen sprechen», d.h. ihm zeigen, dass man nicht nur die Sachlage erfasst, sondern auch die Gefühlslage verstanden hat.

Viele Lehrpersonen bekunden mit dem aktiven Zuhören Mühe, weil sie sich an das stete Präsentieren gewöhnt und das Zuhören nicht richtig gelernt haben. Zu beachten sind die folgenden Schwierigkeiten (Cooper 1991, Schulz von Thun et al. 2005):

- Vor allem aktive und temperamentvolle Lehrkräfte haben Mühe, sich zurückzuhalten oder die vorläufige «Lösungslosigkeit» (man diskutiert nicht sofort Varianten oder mögliche Lösungen) einer Kommunikation zu akzeptieren.
- Viele Zuhörer konzentrieren sich vorschnell auf Einzelheiten, verlieren die Übersicht und sind dadurch nicht mehr in der Lage, sich im Fortlauf der Kommunikation auf das Wesentliche zu konzentrieren.
- Es entstehen immer wieder semantische Missverständnisse, d.h. Sender und Empfänger geben der Information einen anderen Inhalt und eine andere Bedeutung.
- Störend wirken mentale Störungen, welche persönlichkeits- oder beziehungsbedingt sind. So beziehen Lehrkräfte kritische Anmerkungen oft zu stark auf sich, oder sie sehen die Dinge ausschliesslich aus ihrer Sicht (etwa aufgrund ihrer pädagogischen Grundhaltungen). Kommunikationshemmend wirken sich auch Sympathien und Antipathien aus.

- Kommen beim Sender starke Gefühle (z.B. Tränen, Wutanfall) zum Ausdruck, so sollte der Empfänger nicht innerlich «Wegrennen», indem er zu beschwichtigend versucht («Deine Situation ist gar nicht so schlimm») oder das Thema wechselt, sondern er sollte die Gefühle zulassen und zu deren Bewältigung beitragen.

Aktives Zuhören ist wichtig. Es kann aber auch zu Missbräuchen kommen und muss in solchen Fällen unterbrochen werden: Der Empfänger wird unsachlich angegriffen; der Sender widerspiegelt nur Gefühle des Empfängers, um selbst keine Stellung zu beziehen; der Empfänger beginnt in wenig sensibler Weise nachzufragen usw.

Um das aktive Zuhören zu verbessern, sollten Lehrkräfte die folgenden Empfehlungen beachten:

- Sie sollten versuchen, die ganze Botschaft wahrzunehmen und nicht zu rasch unterbrechen und intervenieren.
- Sie sollten sich auf die Hauptidee oder das Hauptanliegen des Senders konzentrieren und Einzelheiten, soweit sie bedeutsam sind, später nachfragen.
- Sie sollten sich zuerst auf die sprechende Person und ihre Botschaft konzentrieren und erst nachher beurteilen und reagieren.
- Als Empfänger sollten sie in realistischer Weise das aus der Botschaft für den Fortgang der Kommunikation Brauchbare und Positive ausnützen, ohne selbst unklar zu bleiben.

2.4 Checklist und Beobachtungsschema zur Kommunikation

Checklist 4 dient der Selbstkontrolle der eigenen Kommunikation und der Reflexion darüber.

Mit dem **Beobachtungsschema 3** kann eine Drittperson die Kommunikation einer Lehrperson im Unterricht beobachten.

Checklist 4: Kommunikationshinweise für Lehrkräfte

	ja	nein
1. Versuche ich mich so zu verhalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler mir gegenüber nicht verstellen?		
- Ermutige ich sie, mir gegenüber offen zu sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Schaffe ich Unterrichtssituationen, in denen die offene Diskussion möglich wird?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Trage ich ihnen nichts nach?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Habe ich aber auch den Mut, energisch zu intervenieren, wenn die Schülerinnen und Schüler meine Offenheit zu missbrauchen versuchen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kann ich anhand verbaler, vokaler und nicht verbaler Verhaltensweisen sowie in bestimmten Situationen erkennen, ob sich die Schüler mir gegenüber nicht verstellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bemühe ich mich, mein Verhalten zu überdenken, wenn ich spüre, dass die Schüler sich verstellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Verstelle ich mich meinen Schülern gegenüber so wenig als möglich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Checklist 4: Kommunikationshinweise für Lehrkräfte (Fortsetzung)

	ja	nein
5. Überdenke ich von Zeit zu Zeit meine Interessen, Liebhabereien, Werthaltungen sowie Einstellungen gegenüber meinen Schülerinnen und Schülern, damit sie mir wieder bewusst werden, und ich Schülerverhalten nicht nur nach diesen Präferenzen filtriert wahrnehme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gebe ich keine selbstbezogenen Interpretationen, indem ich		
– viele Verhaltensweisen von Schülern als gegen mich gerichtet sehe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Schülerverhalten nach einem mich irritierenden Ereignis nur noch unter diesem Eindruck wahrnehme?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bemühe ich mich, meine Gedanken während meines Unterrichts nicht wandern zu lassen, indem ich		
– mich mit anderem beschäftige, während die Schüler aktiv am Klassenunterricht teilnehmen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– die Schüler aussprechen lasse, selbst wenn ich erfasst habe, was sie sagen wollen, oder ich aus sachlichen Gründen intervenieren möchte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bemühe ich mich, ein aktiver Zuhörer oder eine aktive Zuhörerin zu sein?		
– Konzentriere ich mich auf den sprechenden Schüler, ohne die Klasse aus dem Auge zu verlieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Versuche ich ganze Botschaften in Schülerreaktionen oder -fragen zu erfassen und notfalls Einzelheiten nachzufragen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Bemühe ich mich, die Schüleräußerungen vor meiner Reaktion zu paraphrasieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Benütze ich im Fortgang meiner Fragestellung oder Argumentation die Ideen oder Äußerungen der Schüler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bemühe ich mich, alle Schülerinnen und Schüler in die Kommunikation einzubeziehen, indem ich		
– schwatzende und passive Lernende im Unterricht gezielt aufrufe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– gehemmte Lernende in Pausen und Randzeiten bewusst aber unaufdringlich anspreche, um die Kommunikation zu fördern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beobachtungsschema 3: Qualität der Kommunikation im Unterricht		
1. Individualität		
Auf Individualitäten und Eigenarten der Lernenden wird nicht eingegangen.	Die Lehrkraft geht teilweise auf Individualitäten und Eigenarten ein. Es gäbe aber noch mehr Möglichkeiten.	Die Lehrkraft nimmt auf Eigenarten der Lernenden Rücksicht und behandelt die Lernenden individuell.
2. Breite		
Die Kommunikation ist eng und beschränkt. Sie ist gegängelt. Die Lernenden haben keinen Einfluss auf den Unterrichtsverlauf.	Die Kommunikation ist nicht gegängelt, aber sie könnte tiefer und breiter sein. Die Lernenden beeinflussen den Unterrichtsverlauf nur unwesentlich.	Die Kommunikation ist breit und tief. Die Lernenden beeinflussen den Unterrichtsverlauf.
3. Effizienz		
Die Lehrkraft folgt hauptsächlich ihren eigenen Gedankengängen und reagiert zu langsam und geht wenig wirksam auf die Reaktionen und Aktionen der Lernenden ein.	Die Lehrkraft ist noch stark an ihre eigenen Gedankengänge gebunden und geht nur vereinzelt rasch und wirksam auf die Lernenden ein.	Die Lehrkraft erfasst die Aktionen und Reaktionen der Lernenden schnell und geht wirksam auf sie ein.
4. Geschmeidigkeit		
Die Lehrkraft schätzt die Lernenden nicht richtig ein. Deshalb kommt es zu vielen Missverständnissen und Stockungen im Unterrichtsablauf.	Die Lehrkraft schätzt die Lernenden häufig nicht richtig ein, so dass es immer wieder zu Missverständnissen und Stockungen im Unterrichtsablauf kommt.	Die Lehrkraft sieht das Verhalten der Lernenden treffend voraus, so dass der Unterricht einen vernünftigen Fluss hat.

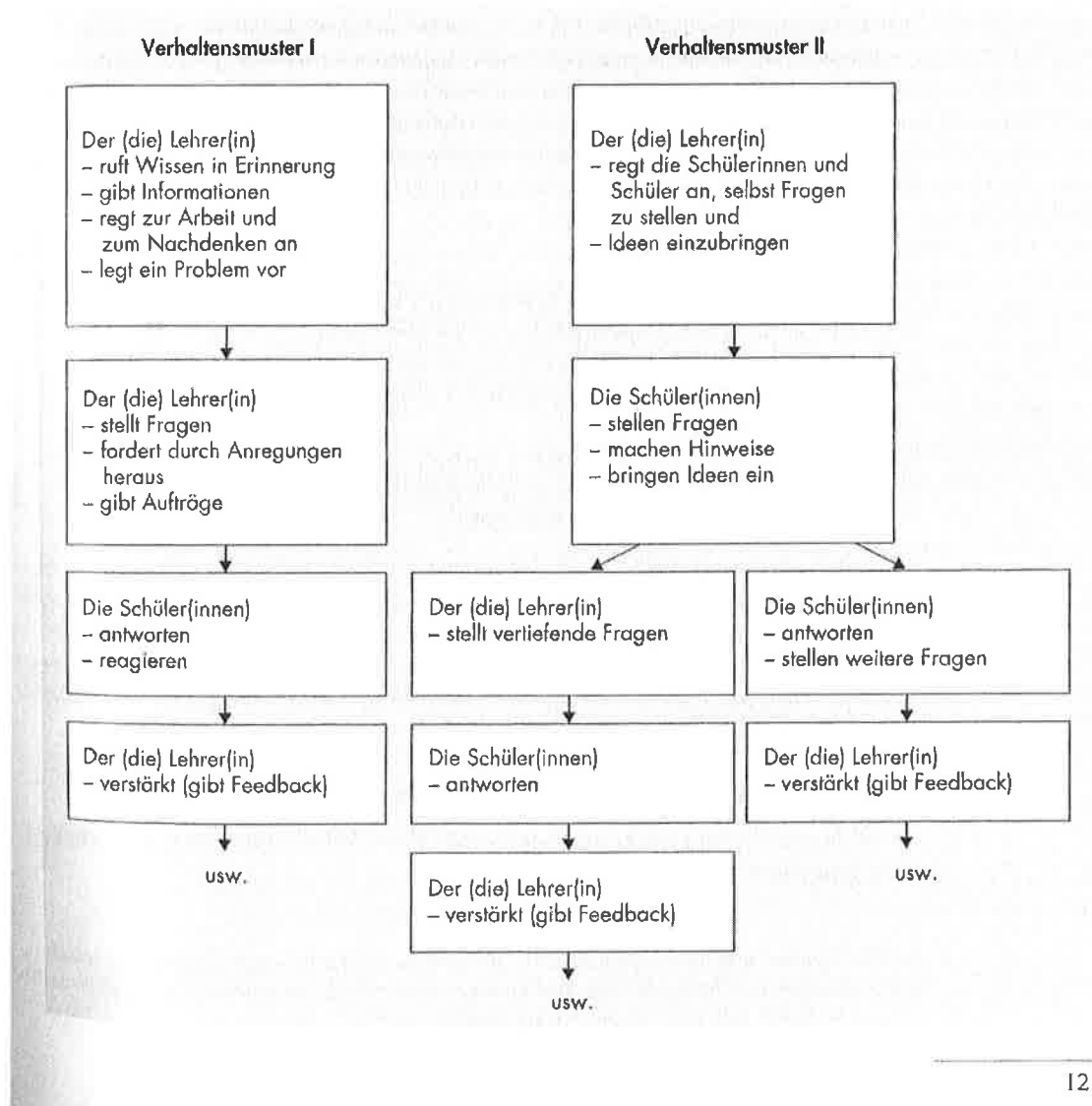
Beobachtungsschema 3: Qualität der Kommunikation im Unterricht (Fortsetzung)			
5.	Flexibilität		
	Die Kommunikation läuft nach dem gleichen Schema ab und emotionale Aspekte fehlen.	Die Kommunikation ist etwas vielfältiger, aber das Emotionale kommt kaum zum Zug.	Die Kommunikation ist vielfältig und emotionale Aspekte werden einbezogen.
6.	Persönliches		
	Die Lehrkraft bringt keine persönlichen Aspekte in den Unterricht.	Die Lehrkraft bringt gelegentlich Persönliches in den Unterricht ein. Es gäbe aber weitere geeignete Möglichkeiten.	Die Lehrkraft versteht es, im geeigneten Moment auch Persönliches in den Unterricht einzubringen.
7.	Spontaneität		
	Die Lehrkraft reagiert zurückhaltend und übermässig abwägend.	Die Lehrkraft bemüht sich um Spontaneität. Es gelingt ihr aber nicht immer in der richtigen Form.	Die Lehrkraft reagiert spontan und vernünftig abwägend.
8.	Offenheit		
	Die Lehrkraft ist in ihren Äusserungen und Reaktionen nicht offen, d.h. die Lernenden erkennen nicht richtig, wie sie zu interpretieren sind.	Gelegentlich erkennen die Lernenden nicht richtig, wie Äusserungen und Reaktionen der Lehrkraft zu interpretieren sind.	Die Lehrkraft hat einen offenen und direkten Umgang mit dem Lerngegenstand und den Lernenden. Äusserungen und Reaktionen sind interpretierbar.

3 Das verbale Lehrerverhalten

3.1 Alltagsfragen

Unabhängig vom Unterrichtsverfahren ist das dialogische verbale Lehrerverhalten immer wieder durch die beiden in Abbildung 4.4 wiedergegebenen Verhaltensmuster gekennzeichnet. Das Verhaltensmuster I entspricht in erster Linie dem Lehrgespräch mit einem direkten Führungsstil der Lehrperson: Sie stellt Fragen, um die Schülerinnen und Schüler zum Lernen anzuregen, und sie erwartet Antworten und Reaktionen, welche sie verstärkt. Zur Anwendung gelangt dieses Verhaltensmuster I aber auch bei der Lernberatung: Die Lehrkraft regt die einzelnen Lernenden oder die Gruppe zur weiteren Arbeit oder zum Nachdenken an und erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler reagieren, indem sie aufgrund der Anregungen der Lehrperson

Abbildung 4.4 Zwei Verhaltensmuster des verbalen Lehrerverhaltens im Unterricht



weiterarbeiten. Das Verhaltensmuster II entspricht eher dem indirekten Führungsstil der Lehrperson, indem sie insbesondere Lernprozesse anregt und die Schülerinnen und Schüler herausfordert, selbst Fragen zu stellen und/oder Ideen einzubringen. Dieses Verhaltensmuster kann in einem Lehrgespräch, das immer mehr in eine Klassendiskussion übergeführt wird, oder bei der Lernberatung in Gruppen angewandt werden.

Vor allem das Verhaltensmuster I wird immer wieder mit der Behauptung in Frage gestellt, es führe zu einem «Gängeln» der Lernenden, weil es nur in die vom Lehrer oder von der Lehrerin vorbestimmte Richtung führe und deshalb nur eine mit Scheinaktivitäten verbundene Informationsübermittlung darstelle. Es mache die Lernenden in ihrem Denken unfrei, und es sei eine Form von «autoritärem» Lehrerverhalten. Weil dieses Verhaltensmuster meistens auf das Lehrgespräch im Frontalunterricht ausgerichtet ist, wird auch diese Lehrform mit den gleichen Argumenten in Frage gestellt. Auf die wichtige Frage des Stellenwerts des Frontalunterrichts und des Lehrgesprächs mit dem Verhaltensmuster I wird im Abschnitt 3.1 im Kapitel 4 zurückgekommen. Richtig ist, dass man im Schulalltag gängelnden und damit weitgehend lernunwirksamen Lehrgesprächen immer wieder begegnet. Verantwortlich dafür ist aber nicht die Lehrform, sondern das Ungenügen vieler Lehrpersonen im Umgang mit den Routinen des Verhaltensmusters I, indem die Fragen nicht genügend gut gestellt werden, oder die Verstärkung vernachlässigt wird. Beherrschen die Lehrkräfte diese Routinen nicht, so sind Lehrgespräche und Lernberatungen oft sehr mühsam. Deshalb werden im Folgenden die Routinen genauer besprochen.³⁸

3.2 Die Lehrerfrage

Die Lehrerfragen dienen ganz allgemein folgenden Zwecken (Borich 1992):

- 1) Sie haben eine Führungsfunktion für den Unterricht.
- 2) Sie führen Aufmerksamkeit und Interesse herbei.
- 3) Sie rufen Fakten und Informationen in Erinnerung.
- 4) Sie regen Denkprozesse an.
- 5) Sie lenken und strukturieren das Lernen.
- 6) Sie ermöglichen den Ausdruck von Affektivem.
- 7) Sie dienen der Diagnose und Kontrolle.

Ganz allgemein ausgedrückt dienen Fragen der Vororganisation des Lernens (advance organizers), indem mit ihnen Wissen bereitgestellt und geordnet wird und als Rahmen oder Voraussetzung für eigenes Denken und Handeln der Lernenden dient. Unterschiedlich ist deren Häufigkeit und deren Einsatzform (Fragen an die ganze Klasse, an Gruppen oder an einzelne Schülerinnen und Schüler) bei den verschiedenen Unterrichtsverfahren und Lehrmethoden.

3.2.1 Forschungsergebnisse zur Lehrerfrage

Aus einer grossen Zahl von Untersuchungen können zur Fragestellung von Lehrkräften folgende Erkenntnisse gezogen werden:

³⁸ In den folgenden Abschnitten wird immer wieder Bezug auf ältere Prozess-Produkt-Untersuchungen genommen. Dies ist deshalb notwendig, weil zu diesen wichtigen Aspekten der Routinen des Unterrichts kaum mehr Untersuchungen durchgeführt werden.

(1) **Häufigkeit der Fragen:** Lehrgespräche (mit grossen Unterschieden im Ausmass der Aktivierung der Lernenden) und Klassendiskussionen sind immer noch die meist verwendeten Lehrformen. Dabei werden in einer Lektion etwa 50 – 80 Fragen gestellt (Gall 1984, Kerry 1992). Ob Schülerinnen und Schüler bei Lehrkräften, die viel fragen, mehr lernen, lässt sich in der Tendenz bejahen, obschon einige Untersuchungen keine Unterschiede zeigten (Soar 1972, Stallings & Kaskowitz 1974, Brophy & Evertson 1974, Good 1975).

(2) **Die Schülerreaktion auf Lehrerfragen:** Die Lehrkräfte können mit ihrer Fragestellung das kognitive Niveau des Unterrichts beeinflussen: eine kognitiv anspruchsvollere Fragestellung führt zu kognitiv höher stehenden Antworten (Dunkin & Biddle 1974).

(3) **Das Niveau der Fragestellung:** Nach ihrem kognitiven Anspruchsniveau gegliedert sind etwa 80% der Lehrerfragen Fakten- und Erinnerungsfragen und nur etwa 20% Denkfragen. Angesichts dieses ungünstigen Verhältnisses wurde immer wieder untersucht, ob kognitiv anspruchslosere oder kognitiv anspruchsvollere Fragen³⁹ zu besseren Lernerfolgen führen. Anfänglich glaubte man, anspruchslosere Fragen, deren Antworten sofort verstärkt würden, führten zu besseren Lernerfolgen (behavioristische Sicht) (Rosenshine, 1976, der vor allem untere Primarschulklassen mit Unterschichtkindern betrachtete). Später konnte jedoch mit verfeinerten Forschungsmethoden gezeigt werden, dass eine kognitiv anspruchsvollere Fragestellung der Lehrkräfte zu besseren Lernerfolgen führte (Redfield & Rousseau 1981). In einer weiteren zusammenfassenden Studie (Gall 1984), die auch heute noch allgemein als Richtlinie gilt, wird folgende praktische Schlussfolgerung gezogen: Wenn die Lernziele Grundfertigkeiten betreffen und eher mit leistungsschwächeren Lernenden gearbeitet wird, sind Fakten- und kognitiv weniger anspruchsvolle Fragen lernwirksamer. Soll aber – vor allem auf höheren Schulstufen – selbständiges und kritisches Denken gefördert werden, so führen kognitiv anspruchsvollere Lehrerfragen zu besseren Lernergebnissen. Da aber in jedem Lernprozess Wissen in Erinnerung gerufen und Denkprozesse in Gang gesetzt werden müssen, drängt sich immer eine Mischung von kognitiv anspruchsloseren und anspruchsvolleren Fragen auf, wobei auch zum Verhältnis dieser zwei Fragetypen Untersuchungen angestellt wurden.

Gall (1975) führte ein Experiment mit einem eigens entworfenen Curriculum zu Umweltfragen durch, das wie folgt aufgebaut war: Nach der Informationsvermittlung mit Texten, Filmstreifen und anderem Material, die in den neun Lektionen etwa 15–20 Minuten in Anspruch nahen, wurden verschiedene Klassendiskussionen von 20–30 Minuten geführt. Die Fragen für die Diskussion (Faktenfragen, kognitiv anspruchsvolle Fragen) wurden den Lehrkräften vorgegeben, wobei in einer Gruppe 25 % anspruchsvolle und 75% einfache Fragen zu stellen waren. In der zweiten Gruppe wurde ein Verhältnis von 50% zu 50%, und in der dritten Gruppe ein solches von 75% zu 25% gewählt. Signifikante Leistungsunterschiede wurden nur im Wissenstest erzielt, während sich in den übrigen kognitiv anspruchsvollen Tests keine Unterschiede ergaben. Im Wissenstest waren die Leistungen bei der 75/25%- und der 25/75%-Gruppe besser als bei der 50/50%-Gruppe.

Aufgrund solcher Untersuchungen kommt Borich (1992) zum Schluss, dass in Lektionen mit weniger anspruchsvollen Lerninhalten (Basiswissen und Grundfertig-

³⁹ Der genaue Unterschied zwischen kognitiv anspruchslosen und anspruchsvollen Fragen wird in Abbildung 4.5 gezeigt.

keiten) ein Verhältnis von 70% anspruchsloseren zu 30% anspruchsvolleren Fragen sinnvoll ist, während das Verhältnis bei kognitiv anspruchsvollen Lerninhalten bei 60% zu 40% liegen sollte. Alle diese Untersuchungen bestätigen damit die verbreitete Meinung, es sei generell ein anspruchsvolles Frageniveau anzustreben, nicht. Offensichtlich trägt man einerseits mit einer breiteren Streuung des Anspruchsniveaus der Lehrerfragen den kognitiven Möglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler besser Rechnung, und andererseits scheinen durchwegs anspruchsvolle Fragen vielen Lernenden mehr Angst zu machen (Clark, Gage, Marx et al. 1976).

(4) **Schwierigkeitsgrad der Fragen:** Untersucht wird auch die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad der Fragen, d. h. der Wahrscheinlichkeit, mit der die Fragen beantwortet werden können. Aus den ebenfalls widersprüchlichen Forschungsergebnissen lässt sich folgende Trendaussage ableiten (Brophy & Good 1986): Etwa drei Viertel der Fragen sollten zu richtigen Antworten führen, während der Rest substantielle offene (aber nicht falsche) Antworten bringen sollte, die zu weiterem Reflektieren veranlassen müssten.

(5) **Fragemuster von Lehrkräften:** Es scheint so zu sein, dass Lehrkräfte mit der Zeit persönlichkeitspezifische Verhaltensmuster in ihrer Fragestellung (Arten von Fragen, Zahl von Fragen, Anspruchsniveau) entwickeln, die über lange Zeit konstant bleiben. Deshalb ist jeder Lehrkraft zu empfehlen, ihr Frageverhalten von Zeit zu Zeit zu überprüfen.

Die vielen widersprüchlichen Forschungsergebnisse zur Fragestellung, welche zwar gewisse Trendaussagen zulassen, machen die Grenzen der Prozess-Produkt-Forschung deutlich. Solange man sich an äusseren Aspekten der Fragestellung orientiert, lassen sich bestimmte Aussagen machen. Ihre teilweise Widersprüchlichkeit ist zu einem guten Teil auf die kognitive Substanz der Fragefolgen in Dialogen zurückzuführen. Sie lässt sich jedoch kaum systematisch erfassen, hat aber offensichtlich einen wesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit von Dialogen.

Wenn die Fragetechnik im Folgenden trotzdem ausführlich behandelt wird, liegt dies daran, dass Lehrerfragen trotz allen Unsicherheiten in der Forschung bedeutsam bleiben, weil in dialogischen Lehrmethoden Fragen weiterhin im Mittelpunkt stehen. Der Vorschlag, die Frage durch eine **Anweisung** zu ersetzen (z. B. statt «Wie viel erhalten wir?» würde man sagen «Berechne das Ergebnis!»), ist aus zwei Gründen abzulehnen. Einerseits besteht in den Auswirkungen kein Unterschied, und andererseits wird jedermann, der Lektionen mit Anweisungen statt Fragen durchgeführt hat, bestätigen, wie mühsam solche Unterrichtsstunden sind. Auch ist es unrealistisch zu glauben, man könne auf Fragen verzichten und Lernende soweit bringen, dass sie alle Fragen selbst aufwerfen. Sicher ist es erstrebenswert, möglichst viele Schülerfragen gestellt zu erhalten; ganz auf Lehrerfragen wird man aber nicht verzichten können.

Allerdings sei nochmals betont, dass bei der Fragestellung auf jede behavioristische Mechanik ebenso zu verzichten ist wie auf theatralisch ablaufende Frageketten. Fragen müssen auf den verschiedenen kognitiven Anspruchsniveaus zum Denken und damit zu sinnvollen kognitiven Lernaktivitäten herausfordern oder zu affektivem Gedankenaustausch anregen.

3.2.2 Anforderungen an die gute Lehrerfrage

Gute Lehrerfragen müssen neun Anforderungen genügen (Arends 1991, Borich 1992):

(1) Fragen dürfen nur in Verbindung mit Erfahrungen, früher Gelerntem, neuen Informationen oder vorgelegten Problemen gestellt werden.

Sinnvoll beantworten können die Lernenden Fragen nur, wenn sie auf etwas Vorhandenem oder Gegebenem aufbauen können. Deshalb ist vor der Fragestellung immer zu überlegen, von welchem Ansatzpunkt her sie versuchen können, die Frage zu beantworten.

Beispiel: Heute besprechen wir die Formen von wirtschaftlicher Integration. Welches sind die Vorteile der einzelnen Formen?

Diese Fragestellung ist schlecht, weil die Lernenden diese Formen noch gar nicht kennen und deshalb die Beurteilung nicht vornehmen können. Die gleiche Frage kann aber in der folgenden Unterrichtssituation gestellt werden: «Auf heute habt ihr im Lehrbuch die Formen der Integration studiert. Wenn ihr sie beurteilt: Welche Vorteile haben die einzelnen Formen?»

(2) Fragen müssen klar und eindeutig sein.

Klare und eindeutige Fragen umschreiben die Gesichtspunkte, auf welche die Lernenden bei der Antwort achten müssen. Sie lassen sie nicht im Unklaren darüber, in welcher Richtung zu suchen oder zu überlegen ist. Nicht klar und eindeutig sind vage, zweideutige, zu allgemeine, mehrfache und überladene Fragen.

Beispiele:

	schlecht	verbessert
vage, zweideutig:	Was ist bei einer Abwertung wichtig?	Worauf hat man bei der Festlegung des Abwertungssatzes aus binnenwirtschaftlichen Gründen zu achten?
zu allgemein:	Was ist beim Arbeiten mit dem OR wichtig?	Welche Arbeitstechniken sind anzuwenden, wenn wir im OR einen Artikel suchen?
mehrfache oder überladene Fragen:	Was ist ein Embargo, und wie entwickelt es sich?	Zwei getrennte Fragen konstruieren.

Unklare Fragen erkennt man häufig daran, dass zur Hauptfrage gleich anschliessend ergänzende Fragen gestellt werden.

(3) Fragen sind in ihrem Umfang sinnvoll zu beschränken.

Wenn zu umfassende Fragen gestellt werden, gibt ein Schüler oder eine Schülerin eine lange Antwort, die richtig sein kann. In den meisten Fällen wird aber die Lehrkraft die ganze Antwort nochmals schrittweise durcharbeiten müssen, um sich zu vergewissern, dass sie von allen Lernenden verstanden wird. Dies mag aber für einen Teil der Schüler langweilig sein. Deshalb ist es vorteilhafter, zu umfassende Fragen in eine Anzahl Zwischenfragen aufzugliedern.

(4) Die Fragen sollen zielstrebig und nicht suggestiv sein. Fragen sollen Anstöße in die gewünschte Denkrichtung geben, aber nicht suggestiv sein, d. h. so gestellt werden, dass sie die Antwort schon nahezu enthalten.

Beispiele:

	schlecht	verbessert
nicht zielstrebig:	Was tut eine Bank, wenn ein Kunde einen Kredit möchte?	Was überprüft eine Bank, bevor sie einem Kunden einen Kredit gewährt?
suggestiv:	Gibt es hier wohl mehr und warum?	Wie viel erhält man, und begründe dein Ergebnis.

Auf nicht zielstrebig Fragen antworten Lernende im Allgemeinen nicht, weil sie die Absicht der Lehrkraft nicht erkennen, auf suggestive Fragen nicht, weil sie banal sind.

(5) Fragen sollen kurz und natürlich sein.

Lange Fragen sind oft unklar oder schwer verständlich. Je kürzer und prägnanter sie ausfallen, desto leichter wird es aus der Sicht der Kommunikation für die Lernenden, sie zu erfassen und zu beantworten. Auch kurze Fragen können anspruchsvoll sein, wenn sie gut gestellt werden.

Die Sprache der Lehrkraft soll natürlich und nicht gekünstelt wirken, weil die Lernenden dadurch unmittelbarer angesprochen werden. Natürliche Sprache heisst nicht ungenaue oder populäre Sprache. Beides ist schädlich, da sich die Lernenden in ihrem Sprachverhalten allmählich den Lehrenden als Modell angleichen.

(6) Die Lehrerfrage ist dem Niveau der Klasse anzupassen.

Die Lehrkraft passt ihre Fragen dem Niveau der Klasse an, wenn sie (1) Wörter verwendet, die der Klasse bekannt sind, und (2) alle Schüler die Frage verstehen. Dies bedeutet aber nicht, dass Lehrkräfte keine komplexen Wörter oder Fragen mit höherem Anspruchsniveau verwenden dürfen, sonst trüge ihr Sprachverhalten nicht zur sprachlichen Förderung der Schülerinnen und Schüler bei. Sie müssen vielmehr sicherstellen, dass neue Wörter zunächst genügend genau erklärt sind und sie später bewusst verwendet werden, damit sie in den Sprachschatz der Lernenden eingehen. Das Gleiche gilt für das Anspruchsniveau der Fragen. Der Lehrer sollte also versuchen, allmählich sprachlich anspruchsvollere Fragen zu stellen, damit die Lernenden auch diese Sprachmuster zu übernehmen beginnen.

Beispiele:

1. Beispiel: Zweck der Zölle

Angepasst für langsamere Lerner: Wozu zieht der Staat Zölle ein?

Angepasst für gute Schüler: Welche Funktionen erfüllen die Zölle?

2. Beispiel: Beurteilung eines allfälligen EU-Beitritts der Schweiz

Angepasst für langsamere Lerner: (1) Welche Vorteile brächte ein allfälliger EU-Beitritt der Schweiz für unser Land?

(2) Welche Nachteile ergäben sich?

Angepasst für gute Schüler: Wie ist ein allfälliger EU-Beitritt der Schweiz zu beurteilen?

(7) Fragen sollen möglichst als W-Fragen gestellt werden.

Das Fragewort soll an den Anfang des Fragesatzes gestellt werden. Die Erfahrung lehrt, dass unter dieser Voraussetzung die Fragen besser formuliert und von den Lernenden bewusster wahrgenommen werden.

(8) Es ist zwischen engen (geschlossenen) und weiten (offenen) Fragen zu unterscheiden.

Abbildung 4.5 zeigt den Unterschied. Auf enge (geschlossene) Lehrerfragen gibt es nur eine richtige Antwort. Die Lernenden folgen also der Denkspur der Lehrkraft. Auf weite (offene) Fragen gibt es mehrere mögliche Antworten, weil die Lehrkraft die Lernenden in ihr Denkfeld, nicht aber auf eine bestimmte Denkspur führt.

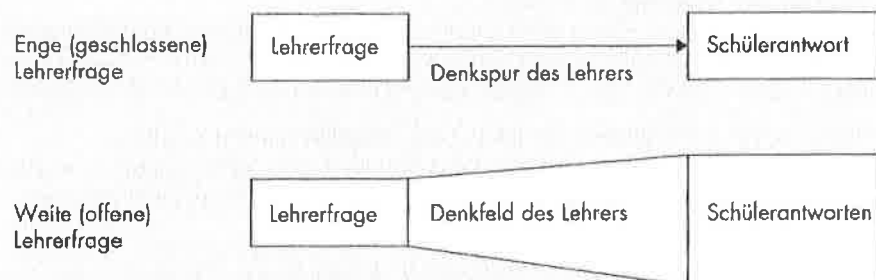
Enge Lehrerfragen werden in Lehrgesprächen angewandt, bei denen die Lehrenden die Lernenden in kleinen Schritten auf einen bestimmten Punkt hinführen wollen (eine Schlussfolgerung ziehen, eine Regel erkennen, eine Verallgemeinerung finden usw.). Der Schwerpunkt liegt also bei konvergentem Denken. Solche Lehrgespräche widerspiegeln kognitiven Behaviorismus und sind nur im Anfangsunterricht und wenn mit jeder Frage ein echter Denkprozess ausgelöst wird, sinnvoll. Alles andere ist «Gängelung» und Scheinaktivität.

Deshalb sollten vermehrt weite Fragen angewendet werden, die nicht nur zum Denken herausfordern, sondern die Lernenden auch zwingen, sich über ihre eigenen Denk- und Lernprozesse Gedanken zu machen (Förderung der Metakognition). Um dieser Absicht Nachdruck zu verleihen, legen die Konstruktivisten auf die Technik der Fragestellung nicht mehr soviel Gewicht, für sie sind Denkanstöße bedeutsam. Werden weite Fragen gestellt, so ist auf jede Schülerantwort einzugehen. Einer der grössten Fehler ist es, offene Fragen zu stellen, aber nur eine Antwort zu erwarten, die weiter bearbeitet wird.

Beispiel eines schlechten Lehrgesprächs mit einer weiten Frage

Lehrerin: Welche Möglichkeiten gibt es, um eine Zahlung nach den Vereinigten Staaten auszuführen?
 Schüler A: Check.
 Lehrerin: Ja, weiter!
 Schüler B: Banküberweisung.
 Lehrerin: Ja, das auch. Weiter!
 Schülerin C: Belastung auf der Kreditkarte.

Abbildung 4.5 Enge und weite Fragen



Lehrerin: Jawohl, das wollte ich, denn heute wollen wir die Verwendungsmöglichkeiten der Kreditkarte besprechen.
Dieser Dialog ist eine nutzlose Scheinaktivität.

(9) Es ist sinnvoll zwischen Faktenfragen, kognitiv anspruchsloseren und kognitiv anspruchsvolleren Fragen (oder Anstößen) zu unterscheiden. Faktenfragen sind nötig, um Erfahrungen und bisher Gelerntes in Erinnerung zu rufen. Wichtiger ist aber, dass die Lernenden immer wieder zu Denkprozessen von unterschiedlichem Anspruchsniveau herausgefordert werden, sie Sachverhalte beurteilen, Folgerungen ziehen, Ideen entwerfen. Um für die Vielfalt von möglichen Fragen zu sensibilisieren, und um das Frageverhalten von Lehrkräften zu beobachten, wurden sehr viele Typisierungen von Lehrerfragen entwickelt.

3.2.3 Typen von Lehrerfragen

Lehrerfragen lassen sich nach dem Zweck der Fragen und nach dem kognitiven Anspruchsniveau gliedern.

Eine mögliche Gliederung von Fragen ist in Abbildung 4.6 wiedergegeben.

Eine häufig verwendete Gliederung der Fragen beruht auf der kognitiven Taxonomie von Bloom et al. (1956) (vergleiche Abbildung 4.7). Sie zeigt, welchem kognitiven Anspruchsniveau die einzelnen Fragen zugeordnet werden können. Üblicherweise werden die Fragen des «Wissens» und des «Verstehens» dem anspruchsloseren, und diejenigen der «Analyse», der «Synthese» und der «Bewertung» dem anspruchsvolleren Niveau zugeordnet. Damit lässt sich auch die Verbindung zu den Forschungsergebnissen herstellen (siehe Abschnitt 3.2.1 dieses Kapitels), aus denen die Empfehlung abgeleitet wurde, dass sich eine Lehrkraft um eine sinnvolle Variation von anspruchsloseren und anspruchsvolleren Fragen bemühen muss. Wichtiger ist aller-

Abbildung 4.6 Gliederung der Fragen nach ihrem Zweck

Fragen zur Ziel- oder Zwecksetzung

Sie dienen der Bestimmung oder Identifizierung des Bereichs, mit dem sich die Lernenden zu beschäftigen haben. Z. B. Wo liegt hier das Problem?

Fragen zum kognitiven Prozess

Mit ihnen soll deutlich gemacht werden, welche Denkprozesse vollzogen wurden, wie vorgegangen wurde oder wie ein Ablauf ist. Z. B. Wie lässt sich diese Erscheinung erklären? Welche Gedankengänge wurden vollzogen?

Fragen zur Aktivierung von Vorwissen

Sie dienen der Bereitstellung von Vorwissen oder dem Einbringen von Erfahrungen im Hinblick auf neue Probleme oder auf die Konstruktion von neuem Wissen. Z. B. Welcher Zusammenhang besteht zwischen dieser Fragestellung und dem, was wir letzte Woche gelernt haben?

Fragen, welche die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt ziehen

Mit ihnen wird auf wichtige Aspekte für den Fortgang einer Überlegung verwiesen. Z. B. Wenn wir diesen Gesichtspunkt genauer analysieren: Was sind die Folgen?

Fragen, die das eigene Denken klären

Sie tragen dazu bei, das eigene Verständnis und den eigenen Denkprozess zu klären. Z. B. Ist dieser Zusammenhang klar geworden, oder müssen wir ihn noch anders angehen?

dings die Variation und nicht die hierarchische Gliederung in anspruchslösere und anspruchsvollere Fragen. Die kognitive Taxonomie ist nämlich zu lange als streng hierarchische Ordnung vom sogenannten anspruchslösen «Wissen» zur anspruchsvollen «Bewertung» gesehen worden. Tatsächlich kann es aber so sein, dass in

Abbildung 4.7 **Gliederung von Lehrerfragen nach dem Anspruchsniveau**

1. Wissen	Fragen, mit denen <ul style="list-style-type: none"> - Begriffe, Definitionen, Fakten, Daten, Namen, Ereignisse; - Klassifikationen, Abläufe, Merkmale, Kriterien, Verfahrensweisen, Methoden; - Regeln, Gesetzmässigkeiten, Theorien; - Symbole, graphische Darstellungen, Statistiken erfragt werden.
2. Verstehen	Fragen, mit denen aufgefordert wird, <ul style="list-style-type: none"> - einen Sachverhalt in eigenen Worten zu erklären; - Symbole, Skizzen, graphische Darstellungen, Statistiken in Worte umzusetzen und umgekehrt; - einfache Texte zu übersetzen; - Beispiele und Analogien zu einem gegebenen Sachverhalt anzuführen; - einen Sachverhalt in eigenen Worten zusammenzufassen; - Wesentliches in mündlichen und schriftlichen Darstellungen festzuhalten.
3. Analyse	Fragen, mit denen aufgefordert wird, <ul style="list-style-type: none"> - Sachverhalte (Fakten, Meinungen, Aussagen, Daten, Situationen, Probleme, Ereignisse) in Teile zu gliedern; - Kriterien zu ermitteln; - Wesentliches und Unwesentliches zu unterscheiden; - Besonderes aufzudecken; - Fakten von Meinungen zu unterscheiden; - Widersprüche aufzudecken; - Feststellungen von Folgerungen zu unterscheiden; - Fehler festzustellen; - Absichten, Ideen, Gedanken und Gefühle zu ermitteln; - Sachverhalte anhand von Kriterien zu vergleichen oder zu gliedern; - Folgerungen abzuleiten.
4. Synthese	Fragen, mit denen aufgefordert wird, <ul style="list-style-type: none"> - divergente Ideen sowie Lösungswege vorzuschlagen; - Pläne, Strukturen, Gliederungen und Schemata zu entwerfen; - begründete Hypothesen, Vermutungen und Annahmen zu formulieren; - originelle und umfassende Verallgemeinerungen zu ziehen.
5. Bewertung	Fragen, mit denen aufgefordert wird, <ul style="list-style-type: none"> - einen Sachverhalt anhand innerer Kriterien (inhaltliche und logische Richtigkeit, Folgerichtigkeit, Genauigkeit, Sorgfalt) oder äusserer Kriterien (Normen, Werte, Ideen) zu beurteilen; - Alternativen gegeneinander abzuwägen und auszuwählen; - Entschlüsse zu fassen und zu begründen.

Da die Kategorie «Anwendung» in der Taxonomie von Bloom vieldeutig ist, verzichten wir darauf. Überall dort, wo Gelerntes in gleicher Form angewandt wird, zählen wir entsprechende Fragen als Wissensfragen.

Einzelfall das Verstehen eines komplizierten Sachverhalts kognitiv anspruchsvoller ist, als die Bewertung einer einfachen Problemstellung.

3.2.4 Mängel in der Fragestellung von Lehrkräften

Im Schulalltag lassen sich immer wieder acht typische Mängel in der Fragestellung von Lehrkräften feststellen, die sich auf den Fortgang des Unterrichts nachteilig auswirken.

(1) Es darf nicht nach Bezeichnungen (Begriffen) gefragt werden.

Häufig lässt sich beobachten, wie eine Lehrkraft einen Sachverhalt oder einen Begriff mit ihrer Klasse erarbeitet und am Schluss noch nach der Bezeichnung fragt. Solche Fragen können aber die Schülerinnen und Schüler nicht beantworten, weil Bezeichnungen reines Faktenwissen sind (entweder weiss man die Bezeichnung, oder man weiss sie nicht). Deshalb hat eine solche Frage keinen Sinn (einmal mehr: sie führt zu einer Scheinaktivität).

Schlechte Beispiele:

Ein Lehrer leitet eine Unterrichtsstunde wie folgt ein: «Heute unterhalten wir uns über den Föderalismus. Was versteht man unter dem Föderalismus?»

Ein Lehrer wollte, nachdem er «imperative Planung in einem Wirtschaftssystem» sauber erarbeitet hatte, auch noch den «Begriff» erfragen. Die Lehrerfragen und Schülerantworten lauteten:

- Lehrer: «Wie bezeichnet man diese Form der Planung? Überlegt auch die französischen Ausdrücke. Was heisst Planung?»
Schüler: «Planification.»
Lehrer: «Was heisst Befehl?»
Schüler: «Imperatif.»
Lehrer: «Jetzt verdeutschen wir, und wir haben den Begriff gefunden. Wie lautet er?»
Schüler: «Imperative Planung.»

(2) Es sollen keine Entscheidungsfragen (Ja-nein-Fragen) gestellt werden.

Fragen, die nur mit ja oder nein (oder einer Entscheidung) beantwortet werden können, sind zu vermeiden, weil sie von den Lernenden keine Anstrengung verlangen. Deshalb reagieren sie darauf auch nicht.

Schlechte Beispiele:

1. «Hat dieses Land Inflation oder Deflation?»
2. «War damals die Zahlungsbilanz aktiv?»
3. «Gibt es mehr oder weniger als im vorherigen Beispiel?»

Jeder Lehrperson unterlaufen gelegentlich Entscheidungsfragen. Dann sollte sie jedoch nach der kurzen Schülerantwort immer noch die Begründung für den Entscheid verlangen.

Beispiel:

- Lehrer: «War damals die Zahlungsbilanz aktiv oder passiv?»
Schüler: «Passiv.»
Lehrer: «Warum?»

Vermeiden sollte man auch eine Kombination von Fragen, welche die Antwort zum Teil schon vorwegnehmen.

Beispiel:

«Ist diese Umweltschutzpolitik sinnvoll, und wenn ja, warum?» In diesem Fall fragt man besser: «Wie beurteilst du diese Umweltschutzpolitik?»

(3) Es sollen keine Ratefragen gestellt werden.

Ratefragen sind solche, bei denen die Lernenden überhaupt keine Anhaltspunkte zu einer Antwort haben.

Schlechte Beispiele:

«Was denkst du, wie viele Tiger leben noch in freier Wildbahn?»

«Wie gross ist der gewichtsmässige Anteil aller Güter, die mit der Bahn transportiert werden?»

Solche Fragen sind in den meisten Fällen zu vermeiden. Sinnvoll können sie ausnahmsweise beim Motivieren sein, wenn etwas wirklich Unerwartetes als Einstieg besonders betont werden soll (z. B. dass in der Schweiz nur noch 8% aller Güter mit der Bahn transportiert werden).

Nicht jede Frage, die als Ratefrage erscheint, braucht eine solche zu sein. Sobald Lernende über Unterlagen oder Informationen verfügen, entfällt das Raten.

Beispiele:

Die Frage «Welche amerikanischen und europäischen Städte liegen auf dem gleichen Breitengrad?» ist keine Ratefrage, wenn die Lernenden über einen Atlas verfügen.

Die Frage «Wie gross sind die Währungsreserven der Entwicklungsländer?» ist sehr sinnvoll, wenn die Lernenden über ein statistisches Jahrbuch verfügen. In diesem Fall braucht es einige Kenntnisse, um die Zahl zu ermitteln.

(4) Es sollen keine unfertigen Fragen gestellt werden.

Unfertige Fragen sind häufig eine Unsitte, deren sich viele Lehrkräfte gar nicht bewusst sind. Sie sollten vermieden werden, denn sie schaffen bei den Schülerinnen und Schülern immer ein gewisses Mass von Unsicherheit, weil sie nie genau wissen, ob und wann darauf eine Reaktion erwartet wird.

Beispiele:

Der Lehrer beginnt einen Satz und der Schüler vollendet ihn: «In diesem Fall hat die Inflation die Form einer...» Hier weiss der Schüler nicht, wann er antworten soll.

Nach einer Antwort fordert die Lehrerin in vager Form weitere Antworten: «Weiter», «Was noch», «Noch etwas». In diesen Fällen fehlt den Lernenden ein Hinweis, worauf sie noch antworten sollen.

(5) Es sollen keine «leitenden» und rhetorischen Fragen gestellt werden.

Solche Fragen aktivieren die Lernenden nicht richtig. Dies trifft insbesondere zu für gehemmte Lernende oder für Schülerinnen und Schüler bei Lehrkräften, die keine andere Meinung gelten lassen (unerwünschtes Lehrerverhalten).

Beispiel:

«Ihr seid doch auch der Meinung, man müsse in diesem Fall von einer falschen Konjunkturpolitik sprechen.» statt «Wie urteilt ihr über die Konjunkturpolitik des Bundesrates?»

Fragen sollen nur gestellt werden, wenn die Lehrperson eine eigenständige Antwort der Lernenden erwartet. Lehrkräfte, die keine nichtssagenden und rhetorischen

Fragen stellen, entwickeln bei ihren Lernenden eine positivere Einstellung gegenüber Fragen: Ihre Schülerinnen und Schüler wissen, dass sich eine Frage auf etwas Wichtiges oder Interessantes bezieht.

(6) In der Fragesequenz «Frage – Aufrufen – Antwort – Frage» muss genügend Wartezeit eingebaut sein.

Bei der Interaktion Lehrperson – Lernende ist zwischen den einzelnen Schritten genügend Wartezeit einzubauen. Wenn eine Lehrkraft eine Frage stellt, sollte sie etwa 3 Sekunden warten, bis sie einen Schüler oder eine Schülerin aufruft (Wartezeit 1). Nach der Schülerantwort und der Verstärkung sollte sie wiederum etwa 3 Sekunden warten, bis sie die nächste Frage stellt (Wartezeit 2). Rowe (1974) konnte dazu nachweisen, wie eine Wartezeit von etwa drei gegenüber einer Sekunde mehrere positive Wirkungen hat: Die Antworten werden länger; die Zahl richtiger Antworten steigt; die Möglichkeit antworten zu können steigt; spekulative Antworten werden häufiger; schlussfolgernde Antworten erscheinen öfter; es gibt mehr Schülerantworten; die Schülerantworten werden vielgestaltiger, und die Lernenden vergleichen ihre Antworten gegenseitig häufiger. Im Allgemeinen sollten also Lehrkräfte ihre Fragesequenzen im Interesse besserer Schülerantworten eher etwas verlangsamen.

Ausnahmsweise kann es vorteilhaft sein, einen Schüler oder eine Schülerin vor der Frage namentlich aufzurufen: Vor allem wenn ein Schüler nicht aufpasst, und er vor der Fragestellung aufgerufen wird, hat man ihn in den Unterricht zurückgeholt und nicht ein neues Problem geschaffen, indem er nicht antworten kann, weil er die Frage verpasst hat.

Im Allgemeinen bekunden viele Lehrkräfte Mühe mit dieser Wartezeit, weil sie den Eindruck haben, Wartezeiten hemmen den Fluss der Lektion. Dies ist nicht der Fall, weil die Lernenden Zeit brauchen, um über anspruchsvolle Fragen nachzudenken. Zu lange schon überschätzt man zu grosse und zu rasche Aktivitäten in ihrem pädagogischen Wert. Vieles, was im Unterricht als sehr elegant und «geschliffen» aussieht, entpuppt sich bei genauerer Analyse als Scheinaktivität ohne den geringsten pädagogischen Wert.

(7) Alle Schülerinnen und Schüler sind gleichmässig aufzurufen.

Es ist darauf zu achten, dass alle Schülerinnen und Schüler die gleiche Chance haben, aufgerufen zu werden. Das regelmässige Aufrufen aller Schülerinnen und Schüler (insbesondere auch der Passiven, die sich nie melden und äussern) dient dazu, die Aufmerksamkeit zu verbessern, Möglichkeiten zur Selbstkontrolle zu geben und Voraussetzungen für die Verstärkung zu schaffen. Zur Überwindung des – meist unbewussten – Lehrerverhaltens, mit nur wenigen Schülerinnen und Schülern einer Klasse regelmässig zu interagieren, empfiehlt sich die folgende Selbstkontrolle: In Phasen individueller Schülerarbeit (Kleingruppenarbeit, Einzelarbeit) sollte man alle Schülerinnen und Schüler bewusst ins Auge nehmen und sich fragen, wann man mit ihnen zum letzten Mal eine unterrichtliche Interaktion gehabt hat.

Zur Frage, wie die **Sitzordnung** im Klassenzimmer die Aktivität der einzelnen Schülerinnen und Schüler beeinflusst, wurden viele Untersuchungen durchgeführt. Daraus lassen sich die folgenden Erkenntnisse ableiten:

- In traditionell gestuhlten Schulzimmern werden Schüler, die in der ersten Reihe und nach hinten gegen die Mitte sitzen (also T-förmig) von den Lehrkräften am meisten befragt und beachtet (Adams & Biddle 1970).

- In hufeisenförmig angeordneten Schulzimmern sind es diejenigen, die der Lehrkraft gegenüber sitzen, während die seitlich sitzenden, die weit von der Lehrkraft entfernt sind, am meisten übersehen werden (McCroskey & McVetta 1978).
- Hingegen sind die Aktivitäten in traditionellen und hufeisenförmigen Anordnungen insgesamt etwa gleich gross. Interessanterweise scheinen sich aber bei der traditionellen Bestuhlung mehr Lernende aktiv am Unterricht zu beteiligen als bei der Hufeisenform. Auch spielt es keine Rolle, ob das Zimmer Fenster hat oder nicht (Sommer 1969). Wahrscheinlich ist die Fähigkeit der Lehrkräfte, die Schüler zu aktivieren, bedeutsamer als die Sitzanordnung (wenigstens im Klassenunterricht).
- Bei herkömmlichen Unterrichtsinhalten und bei direktem Lehrerverhalten ziehen die Schülerinnen und Schüler die traditionelle Bestuhlung vor, während für freie Tätigkeiten und moderne Unterrichtsformen Gruppentische den Vorrang haben (McCroskey & McVetta 1978).
- Schülerinnen und Schüler mit Kommunikationsschwierigkeiten wählen Plätze, bei denen sie von der Lehrkraft weniger beachtet werden, um der Kommunikation auszuweichen (Koneya 1976). Deshalb sollte man Schülerinnen und Schüler mit Kommunikationsschwierigkeiten nach Ermahnung so versetzen, dass für die Kommunikation bessere Voraussetzungen geschaffen werden.
- Die Wahl des Sitzplatzes durch eine Schülerin oder einen Schüler beeinflusst deren Wahrnehmung durch die Lehrkraft. Sitzen sie in Bereichen mit hoher Wahrnehmung (z.B. T-Form im traditionellen Schulzimmer), so werden sie positiver wahrgenommen. Diese Schülerinnen und Schüler sehen aber auch sich selbst positiver (Daly & Suite 1981).

(8) Es ist dafür zu sorgen, dass das Schema «Lehrerfrage-Schülerantwort» nicht zum alleinigen Muster wird. Schüler-Schüler-Interaktionen sind ebenso wichtig. Arbeitet eine Lehrkraft zu sehr nur mit denjenigen Schülerinnen und Schülern, die sich freiwillig melden, so besteht die Gefahr, dass der Ablauf Lehrerfrage-Schülerantwort vorherrschend wird. Deshalb sollten passive Lernende nicht nur aufgerufen werden, sondern es ist zugleich für Interaktionen zwischen den Lernenden zu sorgen, damit sie selbstinitiiert mehr lernen.

3.2.5 Checklist und Beobachtungsschema

Checklist 5 dient der Sensibilisierung für die eigene Fragestellung, vor allem in Lehrgesprächen und in Dialogen. Einige Fragen haben auch für Klassendiskussionen Gültigkeit. Man sollte alle Fragen mit «Ja» beantworten können.

Mit Hilfe des **Beobachtungsschemas 4** lassen sich das Anspruchsniveau der Lehrerfragen sowie das Ausmass und die Verteilung der Fragen während einer Lektion an die einzelnen Schülerinnen und Schüler ermitteln. Anzuwenden ist dieses Schema wie folgt:

1. Schritt: Der Lehrer oder die Lehrerin orientiert die beobachtende Person darüber, welche Schülerinnen und Schüler leistungsmässig in der oberen und welche in der unteren Hälfte liegen. Dies wird in der Spalte «Leistung» bei jedem Schüler und jeder Schülerin vermerkt.

2. Schritt: Während der Lektion entscheidet die beobachtende Person bei jeder Lehrerfrage, welcher Kategorie sie angehört (die Grundlage dazu bildet die Abbildung 4.7), ob es sich um eine enge oder weite Frage handelt, und hält sie im Zählverfahren bei der entsprechenden Kategorie, im entsprechenden Zeitabschnitt (1 = erster Drittel usw.) und beim jeweils zutreffenden Schüler oder der jeweiligen Schülerin fest.

3. Schritt: Die erfassten Daten werden analysiert und besprochen.

Die Gesamtwerte geben eine gute Einsicht in das Frageverhalten einer Lehrkraft. Aufgrund der Erfahrung lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

- Gerät eine Lehrkraft in einer Lektion unter Zeitdruck, so verringert sich im Fortgang der Lektion das kognitive Anspruchsniveau der Fragen, und sie arbeitet nur noch mit den guten Schülerinnen und Schülern.
- Bei fehlender Sachkompetenz der Lehrkraft werden hauptsächlich enge Wissensfragen gestellt.
- An Schülerinnen und Schüler, die der leistungsschwächeren Gruppe zugeordnet sind, werden generell weniger Fragen und häufiger kognitiv anspruchslose Fragen gestellt.
- Eine zunehmende Ermüdung der Lehrkraft führt zu kognitiv anspruchsloseren Fragen und zur Interaktion mit wenigen, aktiven Schülerinnen und Schülern.
- Lehrkräfte sind sich oft gar nicht bewusst, dass sie nur mit wenigen Schülerinnen und Schülern arbeiten.

3.3 Die Verstärkung

3.3.1 Hintergrund

Das Prinzip der Verstärkung geht auf die behavioristische Lerntheorie des **operanten Konditionierens** von Skinner (1953) zurück. Diese Lerntheorie versuchte das Lernen umfassend als Reiz-Reaktions-Lernen zu erklären. Sie gilt heute als alleinige Lerntheorie überholt, weil sie wesentliche kognitive Aspekte des Lernens vernachlässigt. Als Kommunikationstechnik bleibt aber ihr Prinzip der Verstärkung weiterhin bedeutsam.

Eine Verstärkung wird definiert als ein angenehmer Reiz oder Zustand, der auf ein bestimmtes Verhalten folgt. Je häufiger ein Verhalten verstärkt wird, desto mehr und umso stärker tritt es später auf. Nicht verstärktes Verhalten hingegen verschwindet allmählich. Es wird ausgelöscht (Extinktion).

Das einfachste Beispiel von operantem Konditionieren ist dasjenige der Ratte in der Skinnerbox. Es handelt sich dabei um eine Kiste mit einem Futtertrog und einem Hebel, der, wenn er betätigt wird, Futter freilässt. Bringt man nun eine hungrige Ratte in die Box, so wird sie allerlei Verhalten zeigen. Irgendwann wird sie zufällig den Hebel drücken, so dass etwas Futter in den Kasten fällt, das von der Ratte gefressen wird. Später berührt sie den Hebel erneut, so dass sich der Vorgang wiederholt. Mit der Zeit lernt die Ratte den Hebel zu drücken, um Futter zu erhalten. Dieses Lernen ist ein Ergebnis dauernder Verstärkung durch das Futter.

Dieses Verfahren wurde auch bei anderen Tieren angewandt: Tauben lernten mit den Schnäbeln Ping-Pong spielen, Hühner auf ein Glockenzeichen ihr Nest zu verlassen usw. Daraus ergab sich das Prinzip: Jedes Verhalten wird häufiger geäußert, wenn es kurz nach seinem Erscheinen verstärkt wird.

Checklist 5: Fragetechnik

	ja	nein
1. Haben meine Fragen Bezug auf Erfahrungen (Gelerntes) der Schüler, oder stelle ich Fragen die notwendigen Informationen oder Probleme voraus?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sind meine Fragen klar und eindeutig? (Die Schüler verstehen was gemeint ist, ohne dass ich unmittelbar ergänzende Fragen stellen muss.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sind die Fragen in ihrem Umfang sinnvoll beschränkt? (Die Schüler werden nicht zu zeitlich langen, umfassenden Antworten gezwungen.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sind die Fragen zielstrebig und nicht suggestiv? (Die Frage wird mit einer bestimmten Zielsetzung gestellt und nimmt die Antwort nicht zu einem guten Teil vorweg.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sind die Fragen kurz und natürlich? (Der Schüler kann die Frage ohne übermässige Anstrengung verstehen.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Variiere ich sinnvoll zwischen Fakten- und Denkfragen sowie engen und weiten Fragen? (Die Fragestellung ist nicht eintönig.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Bemühe ich mich bei den weiten Fragen um die Auslösung von substanziellen Denkprozessen (Scaffolding), und ersetze ich Fragen zunehmend durch offene Anstösse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Passe ich das Niveau der Fragen an die Voraussetzungen bei den Schülern an? (Die Fragen sind auf die Schüler zugeschnitten.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sind meine Fragen W-Fragen? (Das Fragewort geht voraus.)		
10. Verzichte ich auf		
– Begriffsfragen? (Die Frage sucht nach einem Begriff.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Entscheidungsfragen? (Man kann mit Ja oder Nein oder Alternativen antworten.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Ratefragen? (Der Schüler kann nur raten.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– unfertige Fragen? (Der Schüler vollendet nur den vom Lehrer begonnenen Satz.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– leitende oder rhetorische Fragen? (Die Frage enthält die Antwort bereits.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Verlange ich, wenn ich ausnahmsweise Entscheidungsfragen anwende, eine Begründung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Warte ich nach der Fragestellung etwa drei Sekunden, bevor ich einen Schüler aufrufe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Warte ich bei allen Schülern gleich lange auf eine Antwort?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Gebe ich selten Antworten selbst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bemühe ich mich, die Schüler gleichmässig zu befragen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dieses operante Konditionieren wird auch bei Menschen eingesetzt: Ein Kind wird für sein gutes Verhalten von den Eltern gelobt. Als Folge davon wird es dieses Verhalten häufiger zeigen. Oder eine Lehrerin verstärkt eine kreative Antwort eines Schülers, indem sie die Originalität dieser Antwort hervorhebt. Viele Erzieher begegnen heute dem Prinzip der Verstärkung mit Skepsis. Sie wenden sich gegen die Übertragbarkeit von Erkenntnissen aus Tierversuchen auf die Menschen. Und sie lehnen die Verstärkung als erzieherisch sinnlos ab, weil sie annehmen, dass nur von der Lehrkraft erwünschtes Verhalten verstärkt und die Lernenden damit im Sinne der Lehrkraft manipuliert würden. Diese Gefahr mag bei schlechtem Lehrerverhalten tatsächlich bestehen. Forschungsergebnisse zeigen aber, dass das Prinzip der Verstärkung sehr positiv wirkt, wenn es richtig angewandt wird.

3.3.2 Forschungsergebnisse

Brophy (1981) hat die Wirkungen der Verstärkung in einer zusammenfassenden Studie untersucht und ist zu folgenden Tendaussagen gelangt: Richtig eingesetzt führt die Verstärkung zu einer grösseren Aktivität der Lernenden im Unterricht und zu einem besseren Lernerfolg. Längerfristig beeinflusst sie die Motivation. Auch ist es sinnvoller, wenn sich die Lehrkräfte auf das Positive und die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, diese positiv verstärken und sich nicht an den Fehlern⁴⁰ und Misserfolgen orientieren, diese herausstreichen und fortwährend Kritik üben. Zudem kann abweichendes Schülerverhalten umso eher vermieden werden, je vielgestaltiger positiv verstärkt wird, damit der positive Nacheffekt geschaffen und dadurch das erwünschte Verhalten häufiger geäußert wird. Trotz der guten Wirkung der Verstärkung verwenden aber die meisten Lehrkräfte wenig Zeit dafür. Wragg & Wood (1984) berichten, dass nur etwa 2% der Zeit, die Lehrkräfte mit Lernenden verbringen, für Lob und Anerkennung verwendet werden.

3.3.3 Praktische Hinweise für die Verstärkung

Die Lernenden richtig zu verstärken ist eine Kunst, weil unter keinen Umständen schematisch vorgegangen werden darf, und die Verstärkung individuell auf jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin auszurichten ist. Konkret sind folgende Gesichtspunkte zu beachten:

- Verstärkt werden kann nur, wenn die Lernenden aktiviert werden. Selbst beim Lehrervortrag kann verstärkt werden, wenn gelegentlich Zwischenfragen gestellt oder von Zeit zu Zeit formative Tests (Metzger, 1986)⁴¹ eingebaut werden. Es konnte nachgewiesen werden, dass sich die Wirksamkeit von Vorträgen mit Zwischenfragen verbessert (Berliner 1968).

⁴⁰ Fehler von Schülerinnen und Schülern sind etwas sehr Fruchtbare, weil sie, richtig analysiert, aufzeigen, wo falsche Vorstellungen und Fehler bestehen. Deshalb dürfen sie im Unterricht nicht unterdrückt werden, sondern sie sind zu bearbeiten und den Lernenden ist zu helfen, daraus Lehren zu ziehen.

⁴¹ Formative Testaufgaben heisst: Wenn ein Unterrichtsteil abgeschlossen oder etwas Wichtiges bearbeitet wurde, legt die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern einen kurzen Test vor (3–5 Aufgaben), der von ihnen gelöst und selbst korrigiert wird (z. B. auf einer Hellraumprojektorfolie Mehrfachwahl-Aufgaben). Die Lösungen werden anschliessend besprochen.

- Verstärkt werden soll erwünschtes Verhalten.
Neben Gesamtaussagen sind auch Zwischenaussagen zu verstärken. Dies vor allem bei zögernden Schülerinnen und Schülern, weil sie durch die Verstärkung ermutigt werden.
Im Allgemeinen sollte man nicht unerwünschtes Verhalten bekämpfen, sondern erwünschtes beachten und verstärken.
- Es soll situationsgerecht und auf die Substanz der Aussagen bezogen verstärkt werden.
Die Verstärkung soll situationsspezifisch und individuell auf das Inhaltliche der einzelnen Aussage ausgerichtet werden. Allgemeine positive Verstärkungen, die sich an eine ganze Klasse richten, sind wenig wirksam.
- Die Verstärkung soll den Lernenden helfen, ihre eigene Leistungsfähigkeit besser beurteilen zu können. Deshalb orientiert sie sich an der konkreten Leistung, welche die zu verstärkende Person erbracht hat.
Wichtig ist, dass die Lernenden den Wert ihrer Aussagen im Hinblick auf ihre eigene Leistungsfähigkeit zu beurteilen lernen. Deshalb ist das Ausmass der Verstärkung auf die eigene Leistung im Verhältnis zum Können auszurichten.
- Die Verstärkung ist am wirksamsten, wenn sie unmittelbar nach dem guten Verhalten erfolgt.
Eine verspätete Verstärkung verliert an Wirksamkeit, weil der Zusammenhang zwischen erbrachter Leistung und guter Verstärkung nicht mehr offenkundig ist.
- Die Verstärkung orientiert sich an endogenen Faktoren.
Mit der Verstärkung bringt die Lehrkraft zum Ausdruck, dass die Lernenden für sich denken und arbeiten und nicht, um dem Lehrer zu gefallen oder von anderen anerkannt zu werden (exogene Faktoren).
- Die Verstärkung kann sachbezogen oder personenbezogen erfolgen.
Sachbezogen verstärkt eine Lehrkraft, wenn sie die Richtigkeit einer Schüleräusserung bestätigt. Typische Wendungen sind: «richtig», «jawohl», «stimmt». Als sachbezogene Verstärkung gilt auch das Festhalten an der Wandtafel (Hellraumprojektor). Die sachbezogene Verstärkung wird mit Vorteil bei guten, selbstsicheren und gewandten Lernenden angewandt. Ihnen genügt in den meisten Fällen eine Bestätigung der Richtigkeit.
Personenbezogen verstärkt sie, wenn sie eine qualifizierende Bemerkung beifügt, wie beispielsweise «sehr gut», «glänzende Idee», «das ist ein entscheidender Einwand», «das ist ein grosser Fortschritt». Die personenbezogene Verstärkung eignet sich besonders für gehemmte, weniger leistungsfähige Lernende und solche aus tieferen sozialen Schichten. Von grosser Bedeutung ist dabei, dass die Verstärkung ehrlich gemeint ist, sowie das verbale und nicht verbale Lehrerverhalten miteinander übereinstimmen (Tonfall, Augenkontakt, Ansprache der Lernenden mit dem Namen).
- Es soll nicht nur verbal, sondern auch nicht verbal verstärkt werden.
Formen nicht verbaler Verstärkung sind: aufmerksames Zuhören (Augenkontakt), den Schüler freundlich anschauen, Interesse zeigen, Kopfnicken (um die

Schülerin oder den Schüler schon während einer Äusserung zu verstärken, sofern dies erwünscht ist), Freude zeigen.

Beobachtet man Lehrerverhalten häufig, so sieht man immer wieder, wie Lehrkräfte die Lernenden hemmen, weil sie die nicht verbale Verstärkung vergessen: sie beschäftigen sich mit etwas anderem, während die Lernenden Antworten geben (Bereitstellen von Unterlagen, sich auf den Fortgang der Lektion konzentrieren, aus dem Fenster schauen usw.).

- Die Verstärkertechniken sind zu individualisieren, und das Ausmass der Verstärkung ist allmählich abzubauen.
Es empfiehlt sich, am Anfang von Unterrichtsstunden vor allem bei gehemmten Schülerinnen und Schülern und langsameren Lernern stark zu verstärken, um sie damit besser zu aktivieren. Behält man aber eine regelmässige Verstärkung bei, so beginnt ein «Lorbeereffekt» zu wirken, d. h. die Lernenden meinen, sie seien gut und lassen in ihren Anstrengungen nach. Deshalb ist allmählich von regelmässigem zu unregelmässigem und von personenbezogenem zu sachbezogenem Verstärken überzugehen.
- Falsche Schülerreaktionen sollen nicht einfach abgelehnt werden.
Bei falschen Schülerreaktionen (falsche Antworten, falsche Lösungen) ist zu versuchen, Richtiges hervorzuheben und zu verstärken, um anschliessend Falsches richtigzustellen. Dabei kann man mit Rückfragen und Hinweisen die betreffenden Schülerinnen und Schüler selbst zur Korrektur anregen, oder man kann den falschen Teil der Aussage von der Klasse diskutieren und verbessern lassen. Verstärkende Wirkungen ergeben sich, wenn der Lehrer anschliessend beim irrenden Lernenden rückfragt, ob ihm das Problem jetzt klar sei. Das gleiche Verfahren kann bei völlig falschen Schülerreaktionen angewandt werden.
Damit vertreten wir aber nicht die Meinung, Schülerinnen und Schüler dürften nie zurechtgewiesen werden. Im Gegenteil. Bei eindeutig nachlässigem, gleichgültigem oder oberflächlichem Verhalten kann gezielter, sachbezogener Tadel durchaus wertvoll sein.
- Verstärken sollte man in der Klasse, tadeln im privaten Gespräch.
Wenn man tadelt, so gilt zu beachten, dass der Tadel nicht zum Verstärker wird. Besonders sich vernachlässigt fühlende Lernende zeigen gelegentlich bewusst ein Fehlverhalten, um die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Tadeln der Lehrer in diesem Fall, so hat der Schüler sein Ziel erreicht, und er wird das Fehlverhalten eher wieder äussern.

3.3.4 Ethische Fragen im Zusammenhang mit der Verstärkung

Gegen die systematische Verstärkung wird seit langem ein wichtiger Einwand geltend gemacht: Lehrkräfte können sie zur Manipulation verwenden, indem sie die Lernenden nur im Sinne der von ihnen gewünschten Verhaltensweisen verstärken. Dieser Einwand ist ernst zu nehmen. Deshalb dürfen Lehrpersonen überall dort, wo es um Meinungsbildung und Werthaltungen geht, nicht so verstärken, dass nur das ihnen Genehme ihre Unterstützung erfährt. Zu verstärken ist die Schülerleistung. Ganz allgemein sollte man bei wertenden Themenbereichen mit der Verstärkung zurückhaltend sein und primär auf die Denkleistung der Lernenden und nicht auf den nor-

mativen Inhalt der Aussagen abstellen. Bei gesicherten Erkenntnissen stellt sich das Problem nicht, da in diesem Fall die Verstärkung nicht manipulierend sein kann. Zu beachten ist auch, dass mittels der Verstärkung mündliche Prüfungen nicht manipuliert werden. Verstärkt beispielsweise eine Lehrkraft zu Beginn einer mündlichen Prüfung die ersten Antworten sehr stark, trägt dies bei den Prüfungskandidatinnen und -kandidaten zu einer grösseren Sicherheit und zu einem günstigeren Prüfungsverlauf bei, als wenn einzelne Antworten nur in Bezug auf ihre Richtigkeit quittiert oder bei Fehlern weitere Fragen gestellt werden. Oder eine heftige Kritik an den ersten Antworten führt zu einer starken Verunsicherung und damit zu einem ungünstigen Prüfungsverlauf.

3.3.5 Checklist und Beobachtungsschema

Anhand von **Checklist 6** kann das eigene Verstärkerverhalten in Lehrgesprächen und Dialogen überdacht werden.

Mit Hilfe des **Beobachtungsschemas 5** kann eine beobachtende Person das Verstärkerverhalten einer Lehrkraft in einer Lektion beobachten. Dabei ist wie folgt vorzugehen:

1. Schritt: Die beobachtende Person hält jede Reaktion auf Schüleräusserungen im Unterricht fest und beurteilt sie anhand des Beobachtungsschemas 5 auf ihre Qualität. Dabei entscheidet sie, ob die Reaktion angemessen, diskutabel oder falsch war. Das Ergebnis ihrer Überlegungen hält sie im Zählverfahren auf der entsprechenden Zeile (Merkmal und Zeitabschnitt) fest.

2. Schritt: Dort, wo die beobachtende Person die Lehrerreaktion als falsch bezeichnet, hält sie das Ergebnis mit einem Stichwort fest, damit bei der Besprechung die Fehler systematisch diskutiert werden können.

Ziel dieser Beobachtung ist es, der Lehrkraft Informationen über ihr Verstärkerverhalten zu geben. Dabei ist das Augenmerk auf die Lehrkraft und nicht auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet.

3.4 Weitere Aspekte des verbalen Lehrerverhaltens

Neben der Fragestellung und der Verstärkung gibt es noch weitere Fertigkeiten im verbalen Verhalten von Lehrkräften, die allerdings weniger umfassend erforscht sind.

3.4.1 Flüssige Sprache ohne vage Ausdrücke

Hiller, Fisher & Kaess (1969), Hiller (1971) untersuchten das Sprachverhalten von Lehrkräften in Bezug auf vage Ausdrücke, optimale Informationen, strukturierende Stichwörter und auf die Sprachflüssigkeit. Dabei fanden sie folgende Zusammenhänge:

- Der Gebrauch von vagen Ausdrücken erschwert das Verständnis von Lerninhalten und behindert den Lernerfolg. Wenn Lehrpersonen häufig vage (unklar, mehrdeutig, unverbindlich) Ausdrücke verwenden, ist dies oft ein Anzeichen für eine ungenügende Sachkompetenz der Lehrkraft. Deshalb ist der präzisen Sprache sowie klaren Ausdrücken (Begriffen) alle Beachtung zu schenken. Zudem sollte man sich auf relevante Informationen konzentrieren (Cooper 1991).

- Auf unbestimmte oder relativierende Ausdrücke sollte man im Interesse der besseren Verständlichkeit verzichten.
- Die Sprachflüssigkeit erhöht die Aufnahmefähigkeit: Keine zu langen Sätze mit einer aktiven Sprache, keine langen Pausen, keine verzögernden Wörter wie «äh», «oder» (nach einem Satz), «nicht wahr» usw.

Checklist 6: Verstärkerverhalten

	ja	nein
1. Suche ich nach Aktivierungsmöglichkeiten, um die Schüler verstärken zu können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Verstärke ich sofort nach der Äusserung des Schülers, und versuche ich auch Ansätze zu richtigem Verhalten zu verstärken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Verstärke ich situationsspezifisch die Substanz der Schülerantworten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Trägt meine Verstärkung dazu bei, dass die Lernenden ihre konkreten Leistungen besser einschätzen können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Variiere ich mit meiner Verstärkung?		
- Sachbezogen/personenbezogen/nicht verbal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Umfang der Verstärkung (abnehmend)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Individuell angepasste Verstärkung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Verwende ich nicht verbale Verstärkung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Stimmen verbale und nicht verbale Verstärkung miteinander überein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bemühe ich mich, auch falsche Schülerantworten richtig zu behandeln?		
- Richtige Aspekte verstärken?		
- Mit Hinweisen und Fragen den Schüler zur Korrektur veranlassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Bei Korrekturen durch andere Schüler rückfragen, ob ein Problem geklärt ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Verzichte ich auf negative Kommentare im Klassenganzem?		
- Harte verbale Ablehnung von Antworten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Deutlich negatives nichtverbales Verhalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Verstärke ich alle Schüler ohne Rücksicht auf meine Erwartungen gleichmässig?*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Verzichte ich darauf, Verstärkermechanismen einzusetzen, um nicht Ziele des Lehrplans, sondern persönliche Wertvorstellungen und Ideen durchzusetzen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Vgl. dazu Checklist 19 (Lehrererwartungen), Seite 461

Beobachtungsschema 5: Verstärkung						
	Merkmal	Zeitabschnitt	Urteil des Beobachters			Beispiele für falsches Lehrerverhalten (Protokollierung)
			Angemessen	Diskutabel	Falsch	
Richtige Schülerreaktion	Sachbezogene Verstärkung	1				
		2				
		3				
	Personenbezogene Verstärkung	1				
		2				
		3				
	Nicht verbale Verstärkung	1				
		2				
		3				
Falsche Schülerreaktion	Fragt anderen Schüler	1				
		2				
		3				
	Gibt Antwort selbst	1				
		2				
		3				
	Fordert zu Ergänzungen auf	1				
		2				
		3				
	Wiederholt Frage	1				
		2				
		3				
	Wiederholt modifizierte Frage	1				
		2				
		3				
Gibt Hilfe (Stichworte, Gedankenbrücke)	1					
	2					
	3					

Beobachtungsschema 5: Verstärkung (Fortsetzung)						
	Merkmal	Zeitabschnitt	Urteil des Beobachters			Beispiele für falsches Lehrerverhalten (Protokollierung)
			Angemessen	Diskutabel	Falsch	
Falsche Schülerreaktion	Vergewissert sich, ob verstanden	1				
		2				
		3				
	Kritisiert die Schüler	1				
		2				
		3				
	Zeigt negatives nicht verbales Verhalten	1				
		2				
		3				
Wertprobleme	Bleibt neutral bei wertorientierten Fragen (Antworten, die man weder als richtig, noch als falsch bezeichnen kann)	1				
		2				
		3				
	Verstärkt wertorientierte Fragen, um seine Meinung zu unterstützen	1				
		2				
		3				

3.4.2 Betonung wichtiger Inhalte (wichtige Dinge hervorheben)

Pinney (1969) fand, dass die verbalen Verhaltensweisen «auf wichtige Punkte aufmerksam machen» sowie «Wesentliches hervorheben» positive Auswirkungen auf den Lernerfolg haben.⁴²

Beispiele:

- einzelne betonende Wörter (grundsätzlich, hauptsächlich, erstrangig, wichtig, bedeutsam, beachte usw.);
- bestimmte heraushebende Wendungen (dies ist eine Voraussetzung, um das Folgende zu verstehen; diesen Zusammenhang betone ich besonders, weil wir später darauf zurückkommen werden; das ist der entscheidende Punkt usw.);
- Fragen, welche die Bedeutung von etwas hervorheben (Warum ist das so? Was muss sich deshalb zwangsläufig ergeben? Welches ist hier der Kerngedanke? usw.);
- Repetition von wichtigen Lernschritten.

⁴² Einige Untersuchungen, die keine Auswirkungen auf den Lernerfolg zeitigten, sind von der Testkonstruktion her umstritten.

3.4.3 Verbindend-erklärende Hinweise

Rosenshine (1968) konnte zeigen, dass Erklärungen verständlicher werden, wenn durch geeignete Wörter oder Satzkonstruktionen den Lernenden die Beziehung zwischen Mitteln und Wirkung, zwischen Ursachen und Folgen sowie Bedingungen deutlich gemacht werden. Typische verbindende Wendungen sind: weil, wenn, da, infolge, aufgrund, von, deshalb, obschon usw. Solche Verbindungen sind bedeutsam, weil sie darauf hinweisen, dass zwischen zwei Teilen einer Aussage (Satzteilen) eine Beziehung besteht.

Beispiele:

- Schlechteres Beispiel: Umweltschutzmassnahmen werden von vielen Leuten nicht geschätzt. Sie bringen ihnen letztlich Wohlstandsbeschränkungen.
- Verbessertes Beispiel: Umweltschutzmassnahmen werden von vielen Leuten nicht geschätzt, weil sie Wohlstandsbeschränkungen bringen.
- Verbessertes Beispiel: Da Umweltschutzmassnahmen Wohlstandsbeschränkungen bringen, werden sie von vielen Leuten nicht geschätzt.

3.4.4 Nachziehende (vertiefende) Fragen

Mit nachziehenden Fragen (probing questions) fordert eine Lehrkraft ihre Lernenden auf, Antworten auf vorangehende Fragen zu präzisieren und zu vertiefen. Sie beeinflussen mit aller Wahrscheinlichkeit die Aufmerksamkeit und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (Spaulding 1965, Soar 1966, Wright & Nuthall 1970).⁴³ Aus diesen Untersuchungen lassen sich folgende Formen von nachziehenden (vertiefenden) Fragen ableiten:

Mit vertiefenden Fragen werden zusätzliche Fakten oder Informationen gesucht.

Beispiel:

- Lehrer: «Studiert die vorliegende Statistik. Wie hat sich die Zahlungsbilanz des Landes entwickelt?»
- Schüler: «Sie ist von Jahr zu Jahr stärker aktiv geworden.»
- Lehrer: «Richtig. Seit wann zeichnet sich dieser Trend deutlich ab?»

Mit nachziehenden Fragen erbittet sich die Lehrkraft vom antwortenden Schüler eine weitere Klärung seiner Aussagen und die Lernenden werden aufgefordert, ihre Antwort kritisch zu überprüfen.

Beispiel:

- Lehrer: «Was können wir folgern, wenn wir wissen, dass ein Land eine aktive Zahlungsbilanz hat?»
- Schüler: «Die Exporte sind grösser als die Importe.»
- Lehrer: «Das ist möglich, aber nicht sicher. Welche weiteren Erklärungen gibt es?»

Mit nachziehenden Fragen lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Lernenden auf einen wichtigen oder kritischen Punkt.

⁴³ Einige Untersuchungen, die keine Auswirkungen auf den Lernerfolg zeitigten, sind von der Testkonstruktion her umstritten.

Beispiel:

Lehrer: «Was geschieht mit dem Geldwert eines Landes, das bei stabilen Wechselkursen immer eine stark aktive Zahlungsbilanz hat?»

Schüler: «Es hat üblicherweise stark inflationäre Tendenzen.»

Lehrer: «Ja. Aber betrachtet einmal die Statistiken des Jahres 1961. Dort stimmt die Aussage nicht. Wer findet Gründe dafür?»

3.4.5 Verbale Zusammenfassung

Zwischenzusammenfassungen während und eine Schlusszusammenfassung am Ende einer Lektion scheinen den Lernerfolg ebenfalls zu erhöhen (Wright & Nuthall 1970). Dabei sollten folgende Gesichtspunkte beachtet werden:

- Die wichtigsten Erkenntnisse des Lernabschnitts (Lektion) sind zusammenzufassen (1).
- Sie sind mit der ursprünglichen Fragestellung in Beziehung zu bringen (2).
- Sie sind mit dem bisher Bekannten zu verknüpfen (3).
- Den Lernenden soll Gelegenheit zur Anwendung und praktischen Übung gegeben werden (4).
- Nach Möglichkeit soll die nächste Problemstellung im Rahmen der Zusammenfassung angesprochen werden (5).

Beispiel einer Zwischenzusammenfassung

Lehrer: «Damit haben wir die erste Form von Unternehmenszusammenschlüssen, das Kartell, kennengelernt. Wie ist die Stellung einer Unternehmung in einem Kartell gekennzeichnet?» } (1)

Schüler: «Die Unternehmung bleibt rechtlich und finanziell selbständig.»

Lehrer: «Richtig: Warum schliessen sich dann aber Unternehmungen zusammen?» } (2)

Schüler: «Um sich selbst wirtschaftlich zu stärken.»

Lehrer: «Gut. Haben wir in unserem Land Beispiele dafür, dass Unternehmungen in Kartellen wirklich stärker wurden?» } (3), (4)

Schüler: «Ja, ich sehe folgende Beispiele...»

Lehrer: «Hat jemand eine andere Auffassung?... Offenbar nicht. Wir haben also gesehen, dass Unternehmungen in Kartellen rechtlich und finanziell selbständig bleiben. Kann sich nun jemand Voraussetzungen vorstellen, bei denen der Zusammenschluss von Unternehmungen enger wird?» } (5)

Aus Zeitgründen wird es nicht immer möglich sein, Zwischen- und Endzusammenfassungen so ausführlich zu gestalten. Vermeiden sollte man in diesem Fall vor allem ein «Auslaufen» der Lektion mit letzten Informationen. Fehlt die Zeit zu einer Gesamtzusammenfassung, so sollte man wenigstens mit dem Satz schliessen: «Damit haben wir... besprochen.» Dadurch erkennen die Schülerinnen und Schüler, wann die Lektion beendet ist, so dass es nicht zu einem unbestimmten Auslaufen der Lektion mit vorzeitigem Aufbruch einzelner Schülerinnen und Schüler kommt.

3.4.6 Der verbale Stil

In Anlehnung an Hennings (1975) lassen sich fünf Regeln zum verbalen Stil von Lehrkräften aufstellen:

- Die Sprache von Lehrkräften im Unterricht soll nicht zu kompliziert sein. Die Sprache ist anfänglich an die Sprachmuster der Schülerinnen und Schüler anzupassen, aber mit der Zeit anspruchsvoller zu gestalten (Ausweitung des Wortschatzes, Einführung von Bedingungssätzen, Einführung von Fremdwörtern), damit die Lernenden regelmässig sprachlich gefördert werden. Tendenziell sollten aber immer kurze Sätze und eine aktive Sprache gewählt werden.
- Die Sprachmuster von Lehrkräften sollen vielgestaltig sein. Vielgestaltigkeit heisst Abwechslung zwischen Fragen, Antworten, Aufforderungen, einfachen und anspruchsvolleren Äusserungen. Zu vermeiden sind stereotype Sprachmuster, d. h. gleichbleibende Redewendungen, gleiche Satzformen, gleiche Wortwahl.
- Der Wortschatz der Lernenden ist systematisch auszuweiten. Lehrkräfte sollten sich um die Vergrösserung des Wortschatzes bemühen, indem sie Synonyme einführen, den Fachwortschatz ausweiten und sich dabei um eine sorgfältige Begriffsbildung bemühen.
- Eine unnötige Breite (zu grosse Redundanz) ist zu vermeiden. Eine zu knappe Sprache ohne Redundanz wirkt kalt und unverständlich, eine zu grosse Redundanz geht zulasten der Präzision der Sprache. Ausserdem deutet sie nicht selten auf eine schlechte Vorbereitung des Unterrichts hin.
- Wichtig ist es, seinen persönlichen Stil zu finden. Der verbale Stil soll der eigenen Persönlichkeit entsprechen, nicht distanzier-formal sein, sondern die Lernenden persönlich ansprechen und nicht ichbezogen sein (ausser man wolle bestimmte, auf sich bezogene Aussagen machen oder persönlich Stellung beziehen).

Schlechte Beispiele

- Wer kann mir Fälle nennen, die hier zutreffen?
- Ich möchte jetzt die Formel hören!

Verbesserte Fassung

- Welche Fälle gibt es, die hier zutreffen?
- Wie heisst die Formel?

4 Das vokale Lehrerverhalten

4.1 Forschungsergebnisse zum vokalen Lehrerverhalten

Unterscheidet sich eine erfolgreiche Lehrkraft in ihrem vokalen Verhalten, d. h. in der Art wie sie spricht, von ihren weniger erfolgreichen Kolleginnen und Kollegen? Aufgrund einer längeren Forschungstradition in den siebziger Jahren darf man den Schluss ziehen, dass das vokale Verhalten in Kombination mit dem verbalen und nicht verbalen Lehrerverhalten nicht nur die Aufmerksamkeit, sondern auch den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

Coates & Smidchens (1966) untersuchten die Auswirkungen auf die Gedächtnisleistung bei den Schülern in zwei Zehn-Minuten-Lektionen, die von je zwei Lehrern erteilt wurden. Zwei Lehrer unterrichteten statisch. (Sie lasen die ganze Lektion von einem Manuskript ab und verzichteten auf Augenkontakt und Gesten. Sie modu-

lierten auch die Stimme nicht, sprachen aber deutlich und genügend laut.) Die beiden anderen Lehrer zeigten sich dynamisch (freie Wiedergabe aus dem Gedächtnis, modulierte Stimme, Gesten, Augenkontakt und animierendes Verhalten). Ein Behaltenstest unmittelbar nach den Kurzlektionen zeigte, dass die Schüler von den dynamischen Vorträgen mehr behielten als von den statischen. Ware (1974) bereitete sechs Vorträge vor, die ein Schauspieler auf Tonband sprach. Diese Vorträge enthielten drei verschiedene Informationsniveaus, wobei viel, mittel und wenig von den für den Lerngegenstand wichtigen Punkten vermittelt wurde. Jedes Informationsniveau wurde auf zwei Arten präsentiert, die dem Schauspieler vorgeschrieben worden waren. Beim gewinnend-ausdrucksvollen Stil betonte er, was ihm wichtig schien. Er bemühte sich, die Schüler aufmerksam zu halten und sie zu einer positiven Haltung gegenüber dem Lernstoff zu bewegen. Er verstand sich als «Verkäufer», indem er Humor anwandte und gute Beispiele verwendete. Er fühlte sich für die Aufmerksamkeit seiner Schüler verantwortlich usw. Die Anweisungen für den wenig gewinnenden-ausdruckslosen Stil waren gegenteilig. Die Resultate waren eindeutig: in einem Leistungstest nach dem Vortrag ab Tonband erzielten die Schüler, die den Vortrag mit dem gewinnend-ausdrucksvollen Stil gehört hatten, durchwegs bessere Ergebnisse als die Schüler, denen der nicht gewinnend-ausdrucksvolle Stil geboten worden war. Gleiche Ergebnisse ergaben sich auch, als die Schüler über ihre Zufriedenheit mit dem Vortrag befragt wurden.

Variation in der Lautstärke und der Schnelligkeit der Sprache sowie deren Modulierung beeinflussen die Aufmerksamkeit der Lernenden (Diehl, White & Satz 1961) und scheinen die Glaubwürdigkeit der Lehrkraft zu beeinflussen (Pearce & Conklin 1971). Besonders nachteilig wirkt sich eine monotone Stimme einer Lehrkraft aus, die dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler den Unterricht weniger schätzen, weniger interessiert sind und weniger lernen (Richmond, Gorham & McCrosky 1986).

In einer noch älteren Untersuchung fand Becker (1949) zehn Variablen des Sprechverhaltens von Lehrkräften, die mit dem Unterrichtserfolg in einem positiven Zusammenhang stehen (Reihenfolge der Wichtigkeit): Erklärungen, direkte Sprache (Unumwundenheit), Struktur, Ausgeglichenheit, Gehalt, ausdrucksvolle Stimme, Verständlichkeit (Lautstärke, Artikulation), gefällige Stimme und Sprache. Diese letzte Untersuchung verweist allerdings auf die Problematik solcher Studien: Wahrscheinlich sind die einzelnen Faktoren für sich allein zu schwach, um Auswirkungen zu erbringen; wirksam werden sie erst in einer sinnvollen Kombination mit weiteren Faktoren. Zudem ist denkbar, dass ein einzelner Faktor in Kombination mit anderen über längere Zeit einen anderen Stellenwert erhält (so kann ein Lehrer mit einer monotonen Sprechweise anfänglich wenig Erfolg haben; wenn aber die Schülerinnen und Schüler mit der Zeit die Qualität seiner Erklärungen erkennen, verliert der Faktor Monotonie seine hemmende Wirkung zu einem guten Teil). Angesichts dieser Problematik ist es verständlich, dass in den letzten Jahren in diesem Bereich nicht mehr geforscht wurde.

4.2 Praktische Hinweise zum vokalen Verhalten

Aus diesen Forschungsergebnissen sowie aus Erkenntnissen aus der Sprechschulung (Hennings 1975) lassen sich die folgenden Hinweise ableiten:

- Die **Lautstärke** der Stimme ist zu variieren. Wenn wir zur ganzen Klasse sprechen, so soll unsere Stimme lauter sein. Nähern wir uns einer Gruppe oder einem Schüler, so ist die Lautstärke zu reduzieren. Gelegentlich kann leises Sprechen jedoch auch in einer interessanten Unterrichtssituation mit der ganzen Klasse die Aufmerksamkeit erhöhen. Wirkungslos ist eine konstante Lautstärke (laut oder leise). Sie wirkt ermüdend und verletzt die Regel des Hervorhebens wichtiger Aspekte im Lernprozess.
- Der **Tonfall** der Stimme ist zu modulieren. Eine immer gleiche Stimmhöhe hat ähnlich negative Auswirkungen wie die gleich bleibende Lautstärke der Lehrstimme.
- Eine variierte Lautstärke und ein modulierter Tonfall machen eine Stimme weniger monoton. Zusätzliche Beweglichkeit geben **stimmliche Betonungen**. Betont werden kann auf mehrere Weisen: Das wichtige Wort wird stärker betont; es werden betonende Wörter verwendet (bei Aufzählungen «erstens», «zweitens» usw. oder «zusammenfassend ergibt sich», «jetzt wollen wir»); lautes Denken bei einem Problem (Wichtiges im Gedankenfluss wird hervorgehoben).
- **Angepasste Schnelligkeit der Sprache**. Viele Lehrkräfte sprechen zu schnell (z. B. wenn sie ein grosses Stoffpensum bewältigen wollen) und überfordern damit die Aufnahmefähigkeit der Schüler. Oft deuten schnelle Erklärungen auch auf eine mangelnde Sachkompetenz hin (die Lehrkraft erklärt schnell, damit die Schüler keine Zwischenfragen stellen). Auf der anderen Seite mindert eine zu langsame Sprache die Aufmerksamkeit.

Besonders zu beachten ist der **emotionale Hintergrund** der Stimme. Lautstärke, Tonfall und Schnelligkeit können eine Stimme gewinnend, lieblich, bedrohend, sarkastisch oder gleichgültig machen. Die Stimme der Lehrperson sollte gewinnend und überzeugend sein und beim Schüler zur Gewissheit führen, dass sie glaubt, was sie sagt. Jede Lehrkraft sollte ihre Stimme von Zeit zu Zeit auf den emotionalen Hintergrund hin überprüfen, weil sie sich, ohne es zu beachten, Sprechmuster zulegen kann, die emotional unangenehm sind. Und weil die Lernenden emotionale Bedeutungen sensibel erfassen, ist zu beachten, dass die Sprache das Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht unbewusst beeinträchtigt.

4.3 Checkliste und Beobachtungsschema zum verbalen und vokalen Lehrerverhalten

Mit Hilfe der **Checkliste 7** kann das eigene verbale und vokale Lehrerverhalten überdacht werden. Mit dem **Beobachtungsschema 6** lassen sich diese beiden Aspekte durch eine beobachtende Person erfassen: Die beobachtende Person hält jedes Lehrerverhalten fest, das verbessert werden kann und trägt es auf der entsprechenden Zeile im jeweiligen Zeitabschnitt der Lektion ein. Im einfachen Fall genügt ein Eintrag nach dem Zählverfahren. Die Interpretation und Hilfestellung kann aber verbessert werden, wenn die schlechten Beispiele zusätzlich protokolliert werden.

Checklist 7: Verbales und vokales Lehrerverhalten

	ja	nein
1 Sprache		
1.1 Passe ich meine Sprache an das Sprachvermögen meiner Schüler an, indem ich		
– anfänglich ihre Sprachmuster verwende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– die Sprachmuster systematisch verbessere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– den Wortschatz systematisch ausweitere?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– neue Begriffe und Fremdwörter sorgfältig erkläre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Spreche ich flüssig (ohne unnötige Pausen, überflüssige Wörter oder Wendungen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Spreche ich klar (nicht vage, nicht kompliziert)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Spreche ich vielgestaltig (ohne stereotype Wendungen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 Ist meine Sprache nicht unnötig breit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 Bemühe ich mich um eine grammatikalisch richtige Sprache?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Erklärungen		
2.1 Versuche ich Problemstellungen oder Schülerfragen zuerst selbst zu zerlegen, um sie besser zu verstehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Versuche ich meine Erklärungen zu verbessern, indem ich		
– das Wichtige hervorhebe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– verbindend-erklärende Hinweise gebe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– die Regel-Beispiel-Regel-Technik anwende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Erkenntnisse zusammenfasse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Zusammenfassungen		
3.1 Fasse ich die Ergebnisse einzelner Lernabschnitte und ganzer Lektionen zusammen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Versuche ich, die neuen Erkenntnisse mit der ursprünglichen Fragestellung sowie dem bisher Bekannten in Beziehung zu bringen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Versuche ich, in Schlusszusammenfassungen zugleich eine folgende Problemstellung aufzuwerfen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Sprechverhalten		
4.1 Variiere ich mein Sprechverhalten bewusst (Lautstärke, Tonfall, stimmliche Betonungen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Ist meine Sprechweise in der Schnelligkeit angemessen (nicht zu schnell, nicht zu langsam)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Beobachte ich den emotionalen Hintergrund meiner Stimme?		
– Spreche ich so, dass meine Schüler nichts über meine aktuelle Gefühlslage ableiten können?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Spreche ich so, dass meine Ausführungen überzeugend (enthusiastisch) wirken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beobachtungsschema 6: Vokales Verhalten

Merkmale	Zeitabschnitt			Beispiele (in Stichworten) für die Besprechung
	1	2	3	
Merkmale				
Sätze/Wörter				
Für die Stufe zu anspruchsvolle Sätze				1.
1 Breite Sprache; überflüssige Sätze				2.
3 Breite Sprache; überflüssige Wörter				3.
4 Vage Ausdrücke				4.
5 Nicht erklärte Fremdwörter und Fachausdrücke				5.
6 Unnötig verwendete Fremdwörter				6.
7 Falsch verwendete Fremdwörter und Ausdrücke				7.
8 Unfertige Sätze				8.
9 Stereotype				
Wörter/Wendungen				9.
.....				10.
.....				11.
Fragen				
1 Für Schüler unklare Fragen (zu breit, zu wenig zielstrebig)				12.
2.2 Zu anspruchsvolle Fragen				13.
2.3 Zu anspruchsvolle Fragen (einschl. Entscheidungsfragen)				14.
2.4 Keine W-Fragen				
2.5 Unfertige Fragen				15.
2.6 Begriffsfragen				16.
2.7 Ratefragen				17.
2.8 Fragen, die durch weite Fragen präzisiert werden				18.
				19.
3 Grammatikalische Fehler				20.
3.1 Fallfehler				21.
3.2 Falsche Satzstellung				22.
3.3 Endungsfehler				
4 Vokales Verhalten				
4.1 Monoton gesprochen				
4.2 Zu leise gesprochen				
4.3 Zu laut gesprochen				
4.4 Zu schnell gesprochen				
4.5 Zu langsam gesprochen				
4.6 Zu wenig Enthusiasmus				

5 Nicht verbales Lehrerverhalten

5.1 Forschungsergebnisse zum nicht verbalen Lehrerverhalten

Es ist davon auszugehen, dass etwa 65% von dem, was aus einer Kommunikation erfasst wird, mit dem nicht verbalen Verhalten des Senders zusammenhängt. Das nicht verbale Verhalten von Lehrerinnen und Lehrern umfasst:

Gesten:	Finger-, Hand- und Armbewegungen; Kopfbewegungen
Körperhaltung:	Stellung und Bewegung des Körpers
Gesichtsausdruck:	Mimik
Augenkontakt:	Spiel der Augen
Bewegungen:	Umhergehen im Klassenzimmer
Physische Eigenschaften:	Aussehen, Auftreten, Bekleidung.

Dieses nicht verbale Verhalten spielt im Unterricht in vielfacher Weise eine sehr bedeutsame Rolle (Cooper 1991): Erstens unterstützt es die **Selbstpräsentation** (z. B. Aussagen werden durch die nicht verbale Unterstützung glaubwürdiger oder – im schlechten Fall – mit weniger Vertrauen wahrgenommen). Zweitens nehmen die Lernenden **Regeln und Erwartungen** der Lehrkräfte deutlicher wahr, wenn sie nicht verbal unterstützt dargelegt werden. Drittens beeinflusst das nicht verbale Verhalten die Wahrnehmung der **Verstärkung** sehr stark. Viertens bringt das nicht verbale Lehrerverhalten die **Wertschätzung und Zuneigung** bzw. **Ablehnung** eines Schülers oder einer Schülerin viel deutlicher zum Ausdruck als alle anderen Formen von Lehrerverhalten. Fünftens kann nicht verbales Verhalten den **Fluss** eines Lehrgesprächs oder einer Diskussion ganz wesentlich **steuern**, indem die Lehrkraft mit Signalen aller Art auf den Verlauf Einfluss nehmen kann (z. B. einem Schüler, der zu lange spricht, dies mit einem Zeichen deutlich machen).

Zum nicht verbalen Lehrerverhalten liegen viele Forschungsergebnisse vor. Gutes, nicht verbales Verhalten, das lernbar ist (McCroskey et al. 1985), verbessert die Kommunikation im Klassenzimmer und beeinflusst den Lernerfolg positiv (Rosenshine 1968). Doyle (1977) stellt aber in einer zusammenfassenden Untersuchung fest, dass Lehrkräfte eher über ein beschränktes Repertoire von nicht verbalem Lehrerverhalten verfügen, die meisten nicht verbalen Verhaltensweisen zur Kontrolle des Geschehens im Klassenzimmer und nicht zur Verstärkung verwendet werden und viele Verhaltensweisen eher formell statt persönlich sind. Besonders zu beachten ist, dass viele Schülerinnen und Schüler nicht verbales Verhalten fehlinterpretieren (vor allem solche mit Verhaltensstörungen legen wohlgemeintes nicht verbales Verhalten oft als feindlich aus) (Norwick, zit. nach Cooper 1991). Deshalb sollten Lehrpersonen ihr nicht verbales Verhalten und die Reaktion der Lernenden darauf von Zeit zu Zeit durch eine Drittperson beobachten lassen.

Positive Auswirkungen von **Gesten und Bewegungen** konnten in mehreren Studien nachgewiesen werden (Petrie 1963, Thompson 1967, Rosenshine 1968, Willett & Smythe 1977), wobei offenbar weniger eine bestimmte Form von Gesten und Bewegungen, sondern mehr deren Vorhandensein bedeutsam ist, weil die Lehrkraft dadurch lebendiger wahrgenommen wird. Allerdings dürfen die Gesten und Bewegungen nicht zu heftig und zu nervös sein, sonst lenken sie vom Lernen ab (Rosenshine 1968).

Die **Mimik** scheint zur Glaubwürdigkeit einer Lehrkraft beizutragen und ein gutes Mittel für die Führung der Klasse zu sein, weil damit Zustimmung, Interesse am einzelnen Schüler und an der einzelnen Schülerin sowie Zurechtweisung recht deutlich zum Ausdruck gebracht werden können. Ganz wichtig ist, dass das verbale und nicht verbale Verhalten miteinander übereinstimmen. Andernfalls wird das Lehrerverhalten durch die Lernenden nicht mehr interpretierbar, was sie stark verunsichert (Cooper 1991).

Der **Augenkontakt** stellt die direkte Kommunikation her. Deshalb ist er sehr bedeutsam. Allerdings darf es sich nicht um einen aufdringlichen Augenkontakt handeln, sondern der Augenkontakt muss auf alle Schülerinnen und Schüler gerichtet werden (indem beispielsweise zu Beginn der Interaktion der Augenkontakt auf den kommunizierenden Schüler gerichtet wird, dann aber auch die übrigen Schülerinnen und Schüler bewusst in das Blickfeld genommen werden) (Exline 1971). Ein ungenügender Augenkontakt von Lehrpersonen lässt sich als mangelndes Interesse und ungenügende Aufmerksamkeit interpretieren. So konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen Augenkontakt und Aufmerksamkeit der Lernenden, Behalten, Einstellung zur Lehrkraft und Mitwirkung im Unterricht nachgewiesen werden (Beebe 1980).

Schliesslich haben **physische Eigenschaften** Einfluss auf die Kommunikation. So wurden Lehrkräfte, die von den Lernenden als attraktiv beurteilt wurden, auch als kompetenter und mit besseren Fähigkeiten zur Motivation eingeschätzt (Chaikin 1978), wobei die Frage, was attraktiv ist, dem zeitlichen Wandel unterliegt. Auch konnte gezeigt werden, wie die Körpergestalt die Kommunikation der Lehrkräfte und die Wahrnehmung durch die Schüler beeinflusst (Knapp 1978).

Solche Studien mögen wissenschaftlich interessant sein; deren Verallgemeinerung ist allerdings sehr gefährlich, weil die Erkenntnisse daraus einerseits zeitabhängig sind, und andererseits diese Faktoren durch die Persönlichkeit einer Lehrkraft geprägt sind und kaum beeinflusst werden können. Deshalb sollten sich Lehrpersonen so natürlich als möglich – so wie man ist – geben.

5.2 Praktische Hinweise zum nicht verbalen Verhalten

Aus diesen Forschungsergebnissen sowie erfahrungsorientierter Literatur lassen sich für die Alltagspraxis die folgenden Hinweise ableiten:

(1) Verbales, vokales und nicht verbales Verhalten müssen übereinstimmen. Andernfalls werden die Schülerinnen und Schüler im Kommunikationsprozess verwirrt.

(2) Nicht verbales Verhalten soll in erster Linie zur Unterstützung und Förderung der Lernenden und nur ergänzend zur Kontrolle des Geschehens im Klassenzimmer eingesetzt werden.

Enthusiastische Unterstützung	Nicht verbales Verhalten, das den Schüler unterstützt und ihn ermutigt (z. B. wohlwollendes Nicken)
Hilfe	Nicht verbales Verhalten, das ein Bedürfnis des Schülers befriedigt (z. B. Augenkontakt und Nicken bei Unsicherheit)
Empfänglichkeit	Nicht verbales Verhalten, das die Bereitschaft ausdrückt, dem Schüler mit Geduld und Interesse zuzuhören (insbesondere aktives Zuhören)

Proforma-Verhalten	Nicht verbales Verhalten, das neutral ist (schlechtes Verhalten)
Unaufmerksamkeit	Nicht verbales Verhalten, welches Bedürfnisse und Gefühle der Schüler ignoriert sowie ichbezogen bleibt (schlechtes Verhalten)
Missbilligung	Nicht verbales Lehrerverhalten, das missbilligt, negativ wirkt und Unbefriedigtsein ausdrückt (schlechtes Verhalten)

Zu beachten ist immer wieder, dass nicht verbales Verhalten immer auch eine emotionale Komponente beinhaltet, die besonders bedeutsam ist bei der Unterstützung und Förderung der Lernenden. Deshalb kategorisiert Galloway (1968) das nicht verbale Lehrerverhalten nach seinem emotionalen Gehalt:

(3) Das Repertoire des nicht verbalen Lehrerverhaltens sollte ausgeweitet werden, nachdem es sowohl für den Umfang der Interaktion als auch für den Lernerfolg bedeutsam ist.

Ekman & Friesen (1969) haben eine Kategorienliste erstellt, die folgende nicht verbalen Verhaltensweisen umfasst:

Symbole	Sie haben einen direkten Bezug zum verbalen Lehrerverhalten. Beispiel: Die Feststellung eines Lehrers «Ich weiss es nicht» kann mit einem Schulterzucken verbunden werden.
Illustratoren	Sie beziehen sich unmittelbar auf eine bestimmte Aussage. Beispiel: Die Lehrerin erklärt eine Statistik und zeigt immer auf die entsprechenden Zahlen auf einer Hellraumprojektorfolie.
Gefühle ausdrücken	Hier geht es um die Mimik, mit der Gefühle zum Ausdruck gebracht werden. Beispiel: Eine Schülerin wirft einen interessanten Punkt auf. Der Lehrer hört mit gespannt-interessierten Gesichtszügen zu.
Regulatoren	Sie tragen zum Fortgang der Interaktion bei, sei es ohne oder mit verbaler Unterstützung. Beispiel: Ein Schüler ist auf dem Weg, eine gute Aussage zu machen und stockt etwas. Jetzt verstärkt die Lehrerin den Augenkontakt und nickt mit dem Kopf (allenfalls mit dem Hinweis: «Ja, versuche weiter.»).
Adaptoren	Hier handelt es sich um nicht verbales Verhalten, das man sich zur Befriedigung eines Bedürfnisses angeeignet hat. Beispiel: Wenn man verängstigt oder unsicher ist, beginnt man mit den Fingern zu spielen, oder wenn etwas durchgesetzt werden soll, stützt man die Hände in die Hüfte.

(4) Sehr wichtig ist, dass eine Lehrkraft die nicht verbalen Signale in der Klasse bewusst beobachtet und wahrnimmt, um entsprechend reagieren zu können.

Beispiele: Man stellt bei den Lernenden ein «Gedankenwandern» fest, d.h. aufgrund des Blickes und/oder der Körperhaltung lässt sich erkennen, dass sie nicht mehr richtig bei der Sache sind. In diesem Fall ist nach einer neuen Herausforderung oder Motivation zu suchen. Oder

die Klasse reagiert mit der Mimik auf eine Lehreraussage besonders heftig. In diesem Fall sollte diese Aussage zur Diskussion gestellt werden. Oder ein Schüler weicht dem Augenkontakt der Lehrerin immer stärker aus. Dann sollte der Ursache nachgegangen werden. Usw.

5.3 Checklist und Beobachtungsschema zum nicht verbalen Lehrerverhalten

Mit Hilfe von **Checklist 8** kann das eigene nicht verbale Lehrerverhalten überdacht werden. Mit dem **Beobachtungsschema 7** lässt sich das nicht verbale Verhalten durch eine beobachtende Person systematischer erfassen. Es lässt sich wie folgt anwenden: Es werden alle interaktionsfördernden und interaktionshemmenden Verhaltensweisen im Zählverfahren je Drittel einer Lektion erfasst. Die Summe in den einzelnen Kategorien zeigt, wie intensiv insgesamt nicht verbales Verhalten zum Tragen kommt, und wie das Verhältnis von interaktionsförderndem und interaktionshemmendem nicht verbalem Lehrerverhalten ist.

Checklist 8: Nicht verbales Lehrerverhalten

	häufig	gelegentlich	selten
1. Beachte ich das nicht verbale Verhalten meiner Schüler, um im Unterricht entsprechend zu reagieren? - Versuche ich mein Unterrichtsverhalten zu verändern, wenn die Schüler unaufmerksam sind (mit den Gedanken wandern, sich mit anderem beschäftigen, herumschauen)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Beobachte ich die Reaktionen der Schüler auf meine Ausführungen, und gebe ich Gelegenheit zur Diskussion, wenn sie stark reagieren?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Benütze ich nicht verbale Verhaltensweisen, um ergänzend zu verbalem Verhalten - die Schüler anzusprechen? - auf Schüler zu reagieren und zu antworten? - auf wichtige Punkte hinzuweisen? - Aufmerksamkeit zu gewinnen?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. Setze ich nicht verbales Verhalten stärker als interaktionsförderndes Verhalten (Wertschätzung, Zuneigung, Verstärkung, Motivation) und weniger zur Kontrolle ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Kontrolliere ich mein nicht verbales Verhalten im Hinblick auf die Übereinstimmung von verbalem und nicht verbalem Verhalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Variiere ich mit meinem nicht verbalen Verhalten, indem ich - verschiedenartige Gesten verwende? - guten Augenkontakt zur Klasse und zu einzelnen Schülern halte? - mich im Klassenzimmer bewege, ohne dass die Schüler ihre Sitzhaltung dauernd verändern müssen? - mit veränderndem Gesichtsausdruck arbeite?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Beachte ich, dass es zu keinen Fehlinterpretationen meines nicht verbalen Verhaltens kommen kann?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beobachtungsschema 7: Nicht verbales Lehrverhalten

Interaktionsfördernd Enthusiastische Unterstützung, Hilfe, Empfänglichkeit des Lehrers	Häufigkeit			Interaktionshemmend Proforma-Verhalten, Unaufmerksamkeit, Missbilligung	Häufigkeit		
	1	2	3		1	2	3
<i>Verbales und nicht verbales Verhalten stimmen überein</i>				<i>Verbales und nicht verbales Verhalten stimmen nicht überein</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Kopfnicken - Freundlicher Gesichtsausdruck - Augenkontakt mit dem betreffenden Schüler - Bejahende Gesten - Wendet sich in Richtung des sprechenden Schülers 				<ul style="list-style-type: none"> - Schüttelt vorzeitig den Kopf - Winkt vorzeitig ab - Unaufmerksame Gesichtszüge - Beschäftigt sich mit etwas anderem - Gedanken wandern 			
<i>Implementiert Gedanken</i>				<i>Oberflächliches Eingehen</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Hält Gedanken visuell fest - Ändert eigene visuelle Schemata 				<ul style="list-style-type: none"> - Nimmt Gedanken nicht wahr (keine Reaktion des Lehrers) 			
<i>Persönliche Beziehung zu den Schülern</i>				<i>Unpersönliche Beziehung zu den Schülern</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Augenkontakt mit der ganzen Klasse - Unterstreicht Fragen mit Gesten - Verwendet visuelle Mittel zur Verdeutlichung der Frage 				<ul style="list-style-type: none"> - Kein Augenkontakt - Gleichgültiger, starrer Gesichtsausdruck - Keine Gesten - Keine Visualisierung 			
<i>Empfänglich für Schülerreaktionen</i>				<i>Nicht empfänglich für Schülerreaktionen</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Erfasst nicht verbales Schülerverhalten (Unaufmerksamkeit, Langeweile) und passt seinen Unterricht an, indem er <ul style="list-style-type: none"> - das verbale und vokale sowie - das nicht verbale Verhalten (mehr Gesten, besserer Augenkontakt, Bewegungen gegen unaufmerksame Schüler) verbessert 				<ul style="list-style-type: none"> - Nimmt nicht verbales Verhalten der Schüler nicht wahr und ändert sein Verhalten nicht - Reagiert negativ auf nicht verbales Verhalten der Schüler 			

Beobachtungsschema 7: Nicht verbales Lehrerverhalten (Fortsetzung)							
Interaktionsfördernd Enthusiastische Unterstützung, Hilfe, Empfänglichkeit des Lehrers	Häufigkeit			Interaktionshemmend Proforma-Verhalten, Unaufmerksamkeit, Missbilligung	Häufigkeit		
	1	2	3		1	2	3
<i>Gefühle</i>				<i>Gefühle</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Drückt Gefühle in Übereinstimmung mit dem verbalen Verhalten aus 				<ul style="list-style-type: none"> - Bleibt auch bei emotionalen Inhalten gefühlsneutral 			
<i>Schüler werden zu Interaktionen angeregt</i>				<i>Interaktionen werden gehemmt</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Bestimmter, aber freundlicher Gesichtsausdruck - Unterstützung mit Gesten 				<ul style="list-style-type: none"> - Gleichgültiger Gesichtsausdruck 			
<i>Entschlossenheit</i>				<i>Härte</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Bestimmter Gesichtsausdruck mit ruhigen Gesten und ruhiger Bewegung in Richtung des Schülers 				<ul style="list-style-type: none"> - Kritik wird durch heftige, unkontrollierte Gesten und bedrohende Gesichtszüge sowie rasche Bewegung in Richtung des Schülers ausgeübt 			
<i>Empfänglichkeit für Schülerreaktionen</i>				<i>Unaufmerksam für Schülerreaktionen</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Aufmerksamer Gesichtsausdruck - Guter Augenkontakt mit dem Schüler - Bewegung in Richtung des antwortenden Schülers 				<ul style="list-style-type: none"> - Gedanken wandern - Beschäftigt sich mit etwas anderem - Schüttelt vorzeitig den Kopf - Winkt vorzeitig ab - Unaufmerksame Gesichtszüge 			
<i>Ruhige Arbeit</i>				<i>Bedrängnis</i>			
<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtet Schüler bei der Arbeit 				<ul style="list-style-type: none"> - Gespannte Gesichtszüge - Heftige, unkontrollierte Gesten - Rasche Bewegung in Richtung störender Schüler 			

Rolf Dubs

Lehrerverhalten

Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden
und Lernenden im Unterricht

VERLAG:SKV

