

A photograph of a road curb. The curb is made of grey stone and runs diagonally across the frame. Above the curb, there are several vertical white lines painted on the asphalt. Below the curb, there are several vertical yellow lines painted on the asphalt. The text 'Teil 1' and 'Kapitel 4' is overlaid on the left side of the image.

# Teil 1

# Kapitel 4

## 1 Aufmerksamkeit herstellen – vor Unterrichtsbeginn

Grell & Grell (1985) schlagen als Grundmuster von Kurzlektionenunterricht ein Modell von acht Phasen vor. Die ersten beiden Phasen beziehen sich auf die Zeit vor dem eigentlichen Beginn der Stunde und zielen darauf ab, günstige Voraussetzungen für Lernen und Aufmerksamkeit zu schaffen. Die beiden «Rezepte» sind hier in einer Kurzform zitiert (leicht gekürzt).

### ◀ Phase 0: Direkte Vorbereitung

Ich treffe die notwendigen direkten Vorbereitungen für den folgenden Unterricht. Zum Beispiel:

- Ich stelle den Tageslichtprojektor auf, damit er gebrauchsfertig ist, und lege die Folien zurecht, die ich brauchen will.
- Ich schreibe etwas an die Wandtafel.
- Ich hänge ein Bild auf.
- Ich lege Arbeitsmaterial für die Schülerinnen und Schüler bereit.
- Ich schaue noch einmal auf meine Vorbereitung, damit ich weiß, was ich zuerst sagen wollte.

Diese Phase ist wichtig, weil sie mir Sicherheit gibt. Ich weiß zum Beispiel, dass ich nicht so leicht steckenbleiben werde, weil ich den Plan der Stunde – für mich und für die Schülerinnen und Schüler – an die Wandtafel geschrieben habe, sodass ich dort jederzeit abgucken kann. Und ich weiß auch, dass der CD-Player oder der Projektor wirklich funktioniert.

### Phase 1: Auslösen positiver reziproker Affekte

Ich bemühe mich, positive reziproke Affekte bei den Schülerinnen und Schülern auszulösen, damit in der Klasse eine Stimmung entsteht, die die Lernbereitschaft fördert, und sich nicht eine Stimmung ausbreitet, die bei den Schülerinnen und Schülern auch noch den letzten Rest von Lust zum Lernen verschlingt. Wie kann ich das machen?

Ich kann zum Beispiel vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn einen Augenblick mit der Klasse oder mit einzelnen Schülern und Schülerinnen über persönliche Dinge sprechen, etwa indem ich Michael frage: «Michael, ich denke gerade daran, dass du ja das Schwimmbadzeichen machen wolltest. Hat es inzwischen geklappt?»

Ich kann den Schülerinnen und Schülern etwas Lustiges erzählen, was ich gerade erlebt habe, oder einen neuen Witz, den ich gestern gehört habe.

Ich kann die Schülerinnen und Schüler nachträglich für etwas loben, was sie in der vorangegangenen Stunde gut gemacht haben (oft bemerke ich so etwas erst, wenn die Stunde aus ist und die Schülerinnen und Schüler weg sind. Dann notiere ich es mir gleich, damit ich es am Beginn der nächsten Stunde nicht schon wieder vergessen habe.)

Ich kann positive Erwartungen äußern, Optimismus und engagierte Aktivität zeigen, statt – wie es oft geschieht – mich bei den Schülerinnen und Schülern direkt oder indirekt dafür zu entschuldigen, dass ich ihnen ein bestimmtes Thema vorsezen muss und ihnen etwas beibringen will.

Ich kann versuchen, die Schülerinnen und Schüler mit meinem persönlichen Engagement für das Thema «anzustecken». Voraussetzung dafür ist, dass ich mich

mit irgendeinem Aspekt des Themas oder der Lernziele identifiziere. Diese Identifikation gebe ich den Schülern und Schülerinnen gegenüber zu erkennen. Da der Appetit meist erst beim Essen kommt, muss ich die Demonstration meines persönlichen Engagements so lange durchhalten, bis zumindest einige Schülerinnen und Schüler Anzeichen für Appetit zeigen. Ich kann es auch so sagen: Ich muss darauf vertrauen, dass eine größere Zahl von Schülerinnen und Schülern nach einer Weile genügend Lernbereitschaft für den Unterricht zeigen werden. Bis es so weit ist, muss ich allein durchhalten können.

Es geht nicht darum, den Schülerinnen und Schülern übertriebenen Enthusiasmus vorzuspielen, sondern darum, dass ich ein grundsätzliches Vertrauen in die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler habe, und zwar auf der Grundlage zweier Überzeugungen:

- dass ich selbst das Unterrichtsthema für sinnvoll halte und
- dass ich davon überzeugt bin, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler vernünftig genug ist, den Sinn des Themas zu erkennen und sich deswegen für die Erreichung der Lernziele einzusetzen.

Ich will also das Thema und die Lernziele mit Überzeugung vertreten, statt halbherzig und in vorbeugend resignierter Haltung die Schülerinnen und Schüler zum Lernen verführen oder zwingen zu wollen.

Das Auslösen positiver reziproker Affekte gilt als Prinzip für den ganzen Unterricht, ist aber am Beginn des Unterrichts oder neuer Unterrichtsabschnitte besonders wichtig.

Diese Phase dauert in der Regel wenige Minuten. ▶

Auszug aus: Grell/Grell, Unterrichtsrezepte © 1983, 2010 Beltz Verlag in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel, S. 104–106. Geringfügig angepasst.

### Mögliche Aktivitäten

- Konzentrieren Sie sich bei Ihrer nächsten Stunde auf die Phasen vor dem eigentlichen Unterrichtsbeginn.
- Nehmen Sie sich genügend Zeit, und befolgen Sie versuchsweise die Vorschläge von Grell & Grell.
- Bitten Sie jemanden, diese Phase zu beobachten. Teilen Sie dieser Person Ihre Absichten mit und bitten Sie sie nachher um ein Feedback.
- Gegebenenfalls kann Ihnen auch eine Videoaufnahme gute Aufschlüsse geben.

## 2 Aufträge erteilen

Mühlhausen und Wegner (2006) befassen sich, wie außer ihnen nur wenige Lehrbuchautoren, ausführlich mit dem Erteilen von Arbeitsaufträgen. Die Autoren legen den Finger auf einen heiklen Punkt: die kurze Zeitspanne, in der die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern mitteilt, was sie in der nächsten Zeit zu tun haben. Die nachfolgenden Ratschläge mögen aufgrund ihrer Detailliertheit erstaunen, doch gerade in der Ausführlichkeit wird deutlich, wie heikel diese Phase ist und wie folgenschwer Unachtsamkeiten sind.

◀ Für gelungenen Unterricht ist das verständliche Formulieren von Arbeitsaufträgen von erheblicher Bedeutung. Es ist viel schwieriger, als man denkt, Arbeitsaufträge so zu stellen, dass Schülerinnen und Schüler sie verstehen. Man kann dabei viele Fehler machen, und diese werden von angehenden Lehrpersonen bei den ersten Unterrichtsversuchen auch häufig gemacht. Solche Fehler bleiben im Rahmen von Unterrichtsversuchen unter Umständen unentdeckt, weil Mentoren, Mentorinnen und Mitstudierende vielen Schülerinnen und Schülern in Einzelgesprächen noch einmal erklären, was zu tun ist. Unterrichtende bemerken diese Hilfe der anderen oft nicht, weil sie selbst auch mit Nacherklären beschäftigt sind. Hinterher haben sie den Eindruck, sie hätten den Arbeitsvorschlag akzeptabel formuliert, weil er ja von den Schülern und Schülerinnen verstanden wurde.

### **Arbeitsaufträge verständlich entwerfen – worauf ist zu achten?**

Diese Überlegungen – hier erläutert für Schulunterricht – gelten auch für andere Bereiche, zum Beispiel Hochschulausbildung, Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung.

#### **Frage 1: WAS soll bearbeitet werden?**

Der Arbeitsvorschlag bzw. die Frage(n) soll(en) klar formuliert sein. Vertrauen Sie nicht darauf, dass es reicht, den Auftrag mündlich zu stellen. Vielleicht erinnern Sie sich an den Schülersatz «Was sollen wir eigentlich machen?». In schriftlicher Form – zum Beispiel an der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt – ist der Auftrag als ständige Gedächtnisstütze wertvoll. Wenn Schülergruppen an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten, ist es meist sinnvoll, dass alle über die verschiedenen Aufgaben informiert sind und sie als Teil eines Gesamtvorhabens begreifen können.

#### **Frage 2: Wer soll MIT WEM zusammenarbeiten?**

Falls man Gruppenarbeit arrangieren möchte, sollte man vorher genau überlegen, wie sich die Gruppen zusammenfinden sollen. In jedem Fall hat die Gruppenarbeit Wirkungen, die für den Unterricht bedeutsam sein können: Gruppenarbeit kann bei einzelnen Schülerinnen und Schülern Gefühle der Solidarität und des Stolzes auf eine gemeinsam vollbrachte Aufgabe auslösen, aber auch Gefühle des Zurückgedrängtseins, Nichtangemommenseins.

Wenn man die Klasse besser kennt, kann man auf bestimmte Sensibilitäten achten: Gibt es Vorlieben oder Abneigungen für bestimmte Sozialformen? Mögen sich einzelne Schülerinnen und Schüler nicht oder umgekehrt: Wären einzelne verärgert, wenn sie nicht beisammen wären? ...

#### **Frage 3: WOMIT soll die Arbeit geleistet werden?**

Die Lehrperson muss klären, mit welchen Materialien, Werkzeugen, Hilfsmitteln gearbeitet werden soll und ob diese Mittel in ausreichender Zahl zur Verfügung stehen (ggf. Reserven bereithalten). Man kann davon ausgehen, dass es immer Schülerinnen und Schüler gibt, die trotz Ankündigung vom Vortag: «Bringt für das morgige Basteln X und Y mit!» X oder Y vergessen haben.

#### **Frage 4: WIE soll das Ergebnis aussehen?**

Falls nicht schon durch den Auftrag selbst genau umrissen, sollte den Schülern und Schülerinnen möglichst klar sein, wie das von ihnen zu erstellende Ergebnis beschaffen sein sollte.

**Frage 5: WIE LANGE sollen die Schülerinnen und Schüler bzw. Gruppen arbeiten?**

Eine präzise Zeitangabe (Zeitdauer und Endzeitpunkt) ist für ein selbstständiges Arbeiten besonders wichtig. Sie ermöglicht das eigenständige Einteilen des zur Verfügung stehenden Zeitbudgets: «Ihr habt jetzt 15 Minuten Zeit. Ich möchte, dass ihr um 10 Uhr 25 aufhört, damit wir die Ergebnisse betrachten können.»

Faktisch benötigt man für fast jede Arbeit länger, als einem zugestanden wird – oder man sich selbst zugesteht. Die erfahrene Lehrperson wird daher in ihrem «inoffiziellen» Zeitplan einige Minuten mehr einkalkulieren, als sie den Schülern und Schülerinnen in ihrem «offiziellen» Zeitplan zugesteht.

Ein Signal einige Minuten vor Ablauf der «offiziellen» Zeitdauer («Jetzt bitte nur noch zwei Minuten, dann sollten alle fertig sein!») erleichtert es den Schülerinnen und Schüler, zum Ende zu kommen.

**Frage 6: (Bei Gruppenarbeit) WER trägt das Ergebnis vor?**

Die Vorstellung von Arbeitsergebnissen stockt nicht selten, weil die Gruppen nicht ausgemacht haben, wer diese Aufgabe übernimmt. Die zeitraubende nachträgliche Absprache darüber kann vermieden werden, wenn diese Frage bereits beim Gruppenauftrag mitgestellt ist und während der Gruppenarbeit geklärt wird. Da sich der- bzw. diejenigen schon darauf einstellen können, gelingt die Vorstellung auch besser. Auch wenn eine Gruppenarbeit von allen und nicht nur von einem vorgetragen werden soll (was mitunter sinnvoll sein kann), sollten sich die Gruppenmitglieder vorher darauf einstellen.

**Arbeitsaufträge in der richtigen Weise erteilen**

Angenommen, man hat einen Arbeitsvorschlag gut überlegt, ja sogar auf einem Spickzettel wörtlich notiert. Im Unterricht möchte man ihn dann zum vorgesehenen Zeitpunkt formulieren. Jetzt kann eigentlich nichts mehr passieren – denkt man. Trotz der guten Vorbereitung können jetzt Fußangeln auftauchen, an die man nicht gedacht hat. So sollte man zumindest in den ersten Schuljahren damit rechnen, dass Schüler und Schülerinnen einen Arbeitsvorschlag wörtlich nehmen und ihn sofort ungestüm umsetzen.

Es gibt auch noch weitere Probleme mit dem Erteilen von Arbeitsaufträgen. Angehende Lehrerinnen und Lehrer bauen optimistisch darauf, dass es genügen würde, einen – gut durchdachten und sprachlich angemessenen – Arbeitsvorschlag den Schülerinnen und Schülern einfach bloß anzukündigen («Ich möchte jetzt, dass ihr ...»), damit sich alle daran machen, ihn auszuführen. Auf diese Weise geht zunächst einmal meist alles schief, was nur schiefgehen kann:

- Der Arbeitsvorschlag wird von der Lehrperson in eine allgemeine Unruhe hinein formuliert.

*Die Folge: Die wenigsten können ihn überhaupt akustisch verstehen.*

- Während der Formulierung des Auftrags beginnen einige Schülerinnen und Schüler sofort damit, den zuerst genannten Aufforderungen nachzukommen (z. B. Arbeitsutensilien aus dem Ranzen zu kramen).

*Die Folge: Diese Schülerinnen und Schüler hören dem weiteren Auftrag nicht mehr zu und wissen dann nicht, wie es weitergehen soll; als Nebeneffekt produzieren sie durch Stühlerücken, Kramen in ihren Schultaschen usw. so viel Lärm, dass auch die anderen Schülerinnen und Schüler das Weitere nicht mehr verstehen können.*

- Die sprachliche Formulierung und einzelne Begriffe sind den Schülerinnen und Schülern teilweise nicht geläufig.

*Die Folge: Sie verstehen nur bestimmte Aspekte des Auftrags.*

Solche Fehler haben zur Folge, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler wissen, worum es geht. Einige haben schon angefangen, andere schauen ratlos in die Gegend, wieder andere fragen mehr oder weniger leise ihren Nachbarn, was sie tun sollen. Die Lehrperson muss nun von Tisch zu Tisch gehen, um einzelnen Schülern und Schülerinnen den Arbeitsvorschlag oder zumindest Teilschritte noch einmal zu erklären. Gerade solche Phasen, in denen alle Schülerinnen und Schüler den Auftrag bekommen haben, etwas zu bearbeiten, viele jedoch nicht wissen, was sie tun sollen, sind besonders störanfällig. Die Störanfälligkeit potenziert sich dadurch, dass die Aufmerksamkeit der Lehrperson vom Klassengeschehen zeitweise abgezogen ist.

Nicht weniger problematisch sind Versuche des Nachbesserns von nicht verstandenen Arbeitsaufträgen durch Ansagen an alle: «Halt, halt, stopp! Legt eure Sachen noch mal hin und hört noch mal zu, ich muss euch noch etwas erklären!» Oftmals werden dadurch selbst diejenigen behindert, die eigentlich weiterarbeiten könnten, weil sie das Gesagte bereits verstanden haben. Auch sie müssen ihre Arbeit unterbrechen, untätig herumsitzen und warten. Sie sind «Opfer» einer von der Lehrperson produzierten, «didaktisch verschuldeten Schülerarbeitslosigkeit».

Wie immer man auch als Lehrperson reagiert, ein nicht verstandener Arbeitsvorschlag hat zumeist ungünstige Konsequenzen, die man anschließend nur schwer zufriedenstellend auffangen kann.

#### **Grundmuster «Unterbreiten eines Arbeitsvorschlags»**

1. Die Lehrperson fasst in einer bestimmten Situation den Vorsatz, einen Arbeitsvorschlag zu unterbreiten.
2. Sie prüft und stellt ggf. sicher, dass Ruhe und Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gewährleistet sind.
3. Dann formuliert sie den Auftrag – relativ leise, aber langsam und betont sprechend.
4. Sie bittet die Schülerinnen und Schüler, den Auftrag wörtlich zu wiederholen bzw. vorzumachen, und wartet einen Moment.
5. Sie nimmt dann mindestens einen Schüler oder eine Schülerin dran, der oder die den Auftrag wiederholt bzw. noch einmal vormacht.  
*Wenn die Lehrperson ihre Klasse gut kennt, ruft sie nicht irgendjemanden auf und schon gar nicht jemanden von denen, die sich sofort melden. Diese Schülerinnen und Schüler bekommen in der Regel jeden Arbeitsvorschlag mit – auch wenn es noch so laut und chaotisch zugeht. Die Lehrperson wartet vielmehr – auch wenn «kostbare» Unterrichtszeit verstreicht –, bis sich auch jene melden, die erfahrungsgemäß meist nicht so genau mitbekommen, was zu tun ist. Denn erst, wenn jemand von diesen Schülerinnen und Schülern den Arbeitsvorschlag wiedergegeben hat, kann die Lehrperson ziemlich sicher sein, dass er von den meisten anderen wohl auch verstanden worden ist.*
6. Erst nach der erfolgreichen Wiederholung des Auftrags durch einen Schüler/ eine Schülerin (oder mehrere) gibt die Lehrperson das Signal, mit der Ausführung zu beginnen.

Diese sechs Schritte lassen sich nicht einfach schematisch abarbeiten. Wie die Lehrperson sie umsetzt, hängt von der jeweiligen Situation ab. >

Auszug aus: Mühlhausen, U. & Wegner, W. (2006). Erfolgreicher unterrichten?! Eine erfahrungsfundierte Einführung in die Schulpädagogik. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider, S. 131–139. Leicht gekürzt und angepasst.

### 3 Kurzvortrag, Informationsinput

Längere Vorträge sind in der Volksschule fehl am Platz, außer gegebenenfalls an Elternabenden und in Weiterbildungen.

#### Wozu Kurzvorträge?

Kurzvorträge/Informationsinputs hingegen sind ein zentrales Informations- und Steuerungswerkzeug von Lehrpersonen. Im Unterricht dienen *Kurzvorträge* dazu, in kompakter, klarer und anregender Form einen Sachverhalt einzuführen bzw. ihn zu klären.

#### Informieren statt «fragend erarbeiten»

Kurzvorträge/Informationsinputs verflüssigen den Unterricht, weil sie schnell zum Wesentlichen kommen und den Schülern und Schülerinnen anschließend genügend Zeit lassen, sich selber aktiv mit der Sache auseinanderzusetzen. Ein pseudo-dialogisches Erarbeiten im Frage-Antwort-Spiel hingegen schafft selten Klarheit und verwirrt eher. Die Fragen von Lehrpersonen sind oft in guter Absicht gestellt und wollen die Schülerinnen und Schüler zum Denken anregen, doch oft entsteht ein langfädiger und zäher Unterricht mit wenig wirklicher Schülerinnen- und Schüleraktivität.

#### Verhängnisvoller Verzicht

Umgekehrt lässt sich sagen: Der Verzicht auf richtig eingesetzte und professionell gestaltete Kurzvorträge kann die Unterrichtsqualität erheblich mindern, denn die Schülerinnen und Schüler können nicht hinreichend vom sachgerechten und kompakten Erklären durch eine kompetente Lehrperson profitieren:

- Wenn die Lehrperson immer wieder je einzeln erklärt, selbst wenn ein Input für mehrere oder alle Schülerinnen und Schüler möglich wäre, verkürzt sich für die einzelnen Schülerinnen und Schüler die Gesamtzeit, in der sie Erklärungen erhalten.
- Wenn es um gut strukturierte Sachverhalte und Fertigkeiten geht, die sich die Schülerinnen und Schüler aneignen sollen, sind professionelle Inputs der Lehrperson sehr wichtig und wirkungsvoll. Wenn die Lehrperson ihr Know-how in solchen Fällen zurückbehält, ist das Selber-Erarbeiten eher demotivierend und nicht selten eine Zeitverschwendung.

Zum guten Referieren, Vortragen und Darbieten gibt es zahlreiche Forschungsbefunde; es liegen Konzepte und Befunde vor über die wirkungsvolle Gestaltung und Formulierung von Inputs (vgl. folgende Seite) sowie über das Vortragen und den Hilfsmiteileinsatz (z. B. Dubs 1995, Gasser 2003, Gage & Berliner 1996).

### Mögliche Aktivitäten

Eine erste Input-Übung: Stellen Sie sich vor (einer Klasse, einer Gruppe), und erzählen Sie etwas Persönliches von sich. Planen Sie drei Minuten Redezeit. Tipps:

- Überlegen Sie sich, wie Ihre Vorstellung möglichst anschaulich und der Stufe entsprechend zu gestalten ist.
- Beziehen Sie die Hinweise auf diesen Seiten in die Vorbereitung ein.
- Bestimmen Sie, ob/welche/wie viele Fragen Sie beantworten wollen.
- Üben Sie Ihren Auftritt.

### Das Kürzest-Rezept für Inputs

Nur sehr gute Informationsinputs und Kurzvorträge haben die gewünschte Wirkung. Sie haben drei Hauptmerkmale:

- *kurz* (maximal 6 Minuten)
- *klar* (alles verständlich ohne Rückfragen)
- *lebendig* (abwechslungsreich, stimulierend)

## 4 Der Kurzvortrag: Einige Empfehlungen

Ein guter Lehrpersonen-Vortrag, der Sachverhalte in Kürze erläutern und klären will, hat bestimmte Kennzeichen, die aus einer Vielzahl von Wirksamkeitsstudien bekannt sind. Daraus leiten sich Techniken des Vortragens ab, die gelernt werden können, unabhängig von der rhetorischen Begabung der Lehrperson (vgl. zusammenfassend Good & Brophy 2007; Rosenshine & Stevens 1986; Gage & Berliner 1996; Hattie 2009). Die folgende Zusammenfassung stützt sich auf den Überblick von Dubs (1995).

### Advance Organizer

Mit einem *advance organizer* («Vororganisator») wird gezeigt, wie der nun folgende Inhalt organisiert wird und auf welchem Vorwissen es aufbaut. Meist besteht er in einem Überblick oder Fragen zur Thematik. Das kann helfen, das Nachfolgende einzuordnen oder allenfalls Interesse zu wecken.

### Ziele, Zusammenhänge

*Lernziele und Hinweise auf die wichtigsten Zusammenhänge*, die behandelt werden. Das hilft, das Neue in einen Sinnzusammenhang einzubetten.

### Informationen präsentieren

Präsentation der Informationen, bei der folgende Aspekte zu beachten sind:

#### *Vorwissensbezug*

Wer die Zuhörerschaft nicht dort «abholt», wo sie bezüglich des Themas stehen, riskiert, dass sie nichts verstehen, weil die Voraussetzungen fehlen, oder dass sie unterfordert sind. Das Verständnis wird erleichtert, wenn neue Informationen auf dem *Vorwissen und den Erfahrungen der Lernenden* aufbauen.

#### *Struktur*

Die *Struktur des Inputs* muss erkennbar sein; die Lernenden sollten verstehen, «wohin die Reise geht». Deshalb sollte man auch mal innehalten und sagen, wo man jetzt steht.

#### *Sequenzierung*

Die Sequenzierung (schrittweises Vorgehen) muss einleuchtend sein: vom Prinzipiellen zu den Einzelheiten, vom Einfacheren zum Komplexeren und von der Regel zur (allfälligen) Ausnahme. Gage & Berliner (1996) schlagen ein paar bewährte Dispositionsformen für Vorträge vor, unter anderem:

- *Das Ganze und seine Teile*: Der Sachverhalt wird im Überblick erklärt, und einzelne Teile werden nachher präzisiert.
- *Die Problemlösung*: Der Vortrag wird als Problemlöseprozess aufgebaut. (Aebli 1983)
- *Der Vergleich*: Es werden Dinge nach gleichen Kriterien verglichen.

#### *Klarheit*

Die *Erklärungen* müssen *klar und verständlich* sein: Saubere Definitionen und gute Begriffsbildung, keine vagen Ausdrücke, Illustration durch Beispiele und Nichtbeispiele sowie gute Begründungen.

#### *Sprache*

Die Sprache muss lebendig, verständlich und einfach sein.

#### *Zusammenfassungen*

Die Wirksamkeit des Lehrervortrages wird erhöht, wenn nach einzelnen Teilabschnitten *kurz zusammengefasst* wird und mit verbindenden Hinweisen oder einer Teilzielsetzung der nächste Abschnitt eingeleitet wird. Der Kurzvortrag ist mit einer Zusammenfassung abzuschließen, die in drei bis vier Punkten das Wesentliche hervorstreicht.

#### *Visuelle Unterstützung*

Der Kurzvortrag wird wirksamer, wenn er visuell unterstützt wird.

### Literatur

- Aebli, H. (1983). Zwölf Grundformen des Lernens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett.
- Dubs, R. (1995). Lehrerverhalten: ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag SKV.
- Gage, N. L., Berliner, D. C. & Bach, G. (1996). Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.
- Gasser, P. (2003). Lehrbuch Didaktik. Bern: hep verlag.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2007). Looking in classrooms. Boston: Allyn & Bacon.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Oxon: Routledge.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Hrsg.), Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.

## 5 Verständlich vortragen: Das Hamburger Verständlichkeitskonzept

Inghard Langer entwickelte in den 1970er-Jahren zusammen mit Friedemann Schulz v. Thun und Reinhard Tausch das «Hamburger Verständlichkeitskonzept». Es wurde seither eine der meistzitierten Anleitungen zum verständlichen Referieren und Verfassen von Texten. Texte, die nach diesem Konzept gestaltet wurden, hatten zum Teil eine Verdoppelung der Verständnis- und Behaltensleistungen von Leserinnen und Lesern (Erwachsenen und Schülerinnen bzw. Schülern) zur Folge. Inghard Langer fasst hier das Konzept in Kürze zusammen.

◀ Das Hamburger Verständlichkeitskonzept wurde anhand von schriftlichen Informationen erarbeitet, die sich an einen breiten Leserkreis wenden. Verwendet wurden Schulbuchtexte, Gebrauchsanweisungen, Begriffserklärungen, Zeitungsartikel, amtliche Bekanntmachungen, allgemeine Vertragstexte, allgemein interessierende Gesetzestexte usw. Nach bisherigen Erfahrungen ist das Konzept auch gut auf mündliche Informationen anwendbar. Jedoch kommen beim Sprechen noch starke Einflüsse durch Stimme, Sprechweise und Körperausdruck (Mimik, Gestik) hinzu.

Zu dem Konzept gehört Wissen um die verständliche Textgestaltung und Wissen um die wirksame Vermittlung der Fähigkeit zur verständlichen Textgestaltung. Beidem dienen drei Wege.

- Beschreiben der wesentlichen Eigenschaften einer verständlichen sprachlichen Darstellung.
- Zeigen der wesentlichen Verständlichkeitseigenschaften.
- Üben im Wahrnehmen und Verwirklichen der wesentlichen Verständlichkeitseigenschaften.

Das notwendige Wissen zu jedem dieser Wege beruht auf empirischen Untersuchungen.

### Die wesentlichen Eigenschaften einer verständlichen sprachlichen Darstellung

Auf vier Eigenschaften kommt es an:

#### *Einfachheit*

- Wähle geläufige Wörter.
- Erkläre Fachwörter.
- Benutze einfach aufgebaute Sätze, keine Schachtelsätze.
- Bleibe konkret und anschaulich (lasse den Leser bzw. Zuhörer sprachlich so nah wie möglich an den dargestellten Sachverhalt herankommen).

#### *Gliederung/Ordnung*

- Gib zu Beginn einen Überblick und weise den Leser darauf hin, worauf es ankommt.
- Gib die Informationen folgerichtig, bilde Abschnitte, und ordne sie übersichtlich an.
- Hebe Wichtiges hervor.

### *Kürze/Prägnanz*

- Beschränke dich auf die wesentlichen Informationen und bringe sie auf den Punkt.

### *Zusätzliche Anregung*

- Sprich den Leser (oder Zuhörer) persönlich an.
- Lass den Sachverhalt lebendig werden durch Beispiele, wörtliche Rede, Abbildungen.
- Lass auch mal Humor und Spaß zu Wort kommen.

Einfachheit und Gliederung/Ordnung sind die wichtigsten Verständlichmacher. Von ihnen ist so viel wie möglich zu verwirklichen. Gliederung/Ordnung darf aber nicht mit einer äußerlichen Zergliederung (z. B. 1.1.1.1.1.3 usw.) verwechselt werden.

Kürze/Prägnanz darf nicht auf die Spitze getrieben werden; dies wirkt sich wieder ungünstig aus.

Zusätzliche Anregung darf ebenfalls nicht zu viel eingesetzt werden. Sie lenkt leicht vom Wesentlichen ab und setzt daher gute Gliederung/Ordnung voraus. Auch geht sie leicht auf Kosten von Kürze–Prägnanz. ▶

---

Auszug aus: Fittkau, B. (1993). Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung, in 2 Bdn., Bd. 2. Aachen: Hahner Verlag. Geringfügig angepasst.

## **6 Erklären: Auf Fragen und Schwierigkeiten antworten**

«Erklären» kann vieles sein: Wissen vermitteln, Vorzeigen, beim Wissensaufbau unterstützen, Strategien anbieten und vieles mehr. Hier geht es vorerst nur um das schnelle Klären eines Sachverhalts.

Lehrpersonen kommen oft in die Lage, dass sie aus dem Stegreif etwas erklären sollen, was die Schülerinnen und Schüler nicht verstanden haben, wo sie nicht weiterwissen, wo sie konkrete oder unspezifische Fragen haben. Damit diese Erklärungen erfolgreich sind, sollten ein paar grundlegende Fehler vermieden werden.

### ◀ Fehler 1: Falsche Ebene

Die Lehrperson irrt sich in der Ebene: Zum Beispiel kann sich eine Schülerin schlecht konzentrieren, weil sie müde ist, doch die Lehrperson reagiert ausschließlich auf der Sachebene und liefert eine Erklärung. Oder: Die Lehrperson erklärt nochmals, was das Ziel dieser Übung ist, wogegen der Schüler vor allem Probleme hat, seinen Arbeitsplatz zu organisieren.

### Fehler 2: Frage nicht verstanden

Die Lehrperson meint vorschnell zu wissen, wo das Problem liegt, hört sich die Frage nicht genau an, fragt nicht zurück und erklärt etwas, was die Schülerin gar nicht wissen will. Bestenfalls sagt die Schülerin, dass sie eigentlich etwas anderes fragen wollte.

**Fehler 3: Vorwissen nicht abgeklärt**

Die Lehrperson stellt nicht klar, wo zum Beispiel dieser Schüler mit seinem Wissen genau steht. Entweder setzt sie Dinge voraus, die dem Schüler nicht zur Verfügung stehen, die er vergessen oder nie gelernt hat – oder die Lehrperson holt weit aus und erklärt Dinge, die dem Schüler schon längst klar sind.

**Fehler 4: Selber nicht verstanden**

Die Lehrperson ist selber nicht sattelfest in der Sache. So schleichen sich Fehler oder Halbwahrheiten ein: Anstatt zu klären, verwirrt die Lehrperson. Oder die Lehrperson hält an einer einzigen Art der Erklärung fest, weil sie selber nur diese eine kennt, obwohl sie diesem Schüler nicht weiterhilft.

**Fehler 5: Schlecht erklärt**

Die Lehrperson erklärt unverständlich: mit unbekanntem Ausdrücken, langatmig oder schnell, kompliziert oder abstrakt, unflexibel oder weit abschweifend usw. Das eigentliche Erklären kann geübt werden. Voraussetzung dazu ist allerdings ein vielfältiges, flexibilisiertes Wissen über die Sache. Ein guter Einstieg ins professionelle Erklären ist auch die Beispiel-Regel-Sequenz (vgl. nächste Seite).

**Fehler 6: Schlechtes Timing**

Die Lehrperson erklärt zum falschen Zeitpunkt. Sie erklärt weiter, obwohl dies ein ungünstiger Moment ist; zum Beispiel wenn die Schülerin längst nicht mehr folgen kann und zunehmend frustriert ist oder wenn die Lehrperson weitere wartende Schüler sieht und viel zu schnell etwas fertig erklären will.

Lehrpersonen müssen den Mut haben, Erklärungen abubrechen und sie nötigenfalls zu einem späteren, geeigneteren Zeitpunkt wieder aufzugreifen. ►

## 7 Erzählen für Kinder

- ◀ 1. Erzählen geht überall: beim Spaziergang, beim Warten auf die Straßenbahn, sogar während man sich rasiert im Badezimmer. Wichtig ist nur, dass man etwas Ruhe hat, fürs Erzählen wie fürs Zuhören.
2. Erzählen ist keine «Einwegkommunikation». Nicht nur der Erzähler, auch die Zuhörer erzählen mit.
3. Wie gut jemand erzählt, hängt auch davon ab, wie es ankommt. Am leichtesten erzählt es sich vor Kindern, die man gut kennt, oder vor einer kleinen Gruppe von vielleicht vier oder sechs Kindern. Aber mit etwas Übung geht es auch vor größerem Publikum.
4. Kinder können den Mund nicht halten. Sie plappern dazwischen, weil sie so genau zuhören.
5. Erzählen heißt nicht einfach reden. Was mit Händen und Füßen erzählt wird, prägt sich tief ein und wird oft noch nach Jahren erinnert.
6. Erzählen heißt Erfahrungen, Einstellungen, Gefühle weitergeben. Was so gut wie immer bei Kindern ankommt: Erlebnisse aus der eigenen Kindheit.
7. Wie «richtig» eine Geschichte ist, hängt gar nicht davon ab, ob die Figuren und Begebenheiten «echt» sind. Wichtig ist, dass die Fantasie in den Alltag einbricht.

## 8. So wie Kinder Sprache sprechend lernen, so lernen sie Erzählen durch das eigene Erzählen. »

Auszug aus: Brinkmann, E. (2005). Erzähl mir was! Grundschule Deutsch Nr. 8. Seetze: Friedrich Verlag. Gekürzt.

### Hinweise zum Erzählen (auf allen Stufen)

- Erzählung an Entwicklungsstufe und Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anpassen
- Je jünger die Kinder, desto anschaulicher die Erzählung
- Das «Erleben» steht im Mittelpunkt
- Das Geschehen beschreiben, nicht die Zustände (dynamisch, nicht statisch)
- Erzählstil an die Stimmung im Raum anpassen
- (Blick-)Kontakt zur Klasse/zu den Schülerinnen und Schülern suchen

### « Was man sonst noch aus Erzählungen machen kann

Die erzählten Geschichten werden kaum mit dem ersten Erzählen vollständig aufgenommen. Hier einige Empfehlungen fürs Nachbereiten und Einprägen:

#### *Fester Termin und Wiederholen von Erzählungen*

- Erzählen Sie zu festen Terminen
- Wiederholen Sie die zuletzt erzählte Geschichte unter Beteiligung der Kinder
- Erzählen Sie nur den Einstieg und fragen Sie nach der Fortsetzung

#### *Nachspielen im Rollenspiel*

- Erzählen Sie den Einstieg
- Lassen Sie die Kinder die Fortsetzung spielen
- Fügen Sie Sätze ein, wenn das Spiel stockt
- Lassen Sie Varianten zu

#### *Szenen malen*

- Lassen Sie Kinder die beeindruckendste Szene malen
- Hängen oder legen Sie die Bilder in der Reihenfolge der Handlung
- Lassen Sie die Kinder die Geschichte entlang der Bilder rekonstruieren
- Fügen Sie die Bilder zu einem Bilderbuch zusammen

#### *Später zusätzlich vorlesen – zum Stärken von Literalität*

- Wählen Sie eine Geschichte, die Sie früher schon öfter erzählt haben
- Diesmal lesen Sie die Geschichte vor (ohne gestische und mimische Ergänzungen)

#### *Kleine Medienprojekte*

- Stellen Sie gemeinsam mit den Kindern ein Bilderbuch her
- Bauen Sie das Rollenspiel zu einem kleinen Theaterstück aus
- Machen Sie davon ein Video
- Erstellen Sie mit den Kindern eine Tonfassung

### **Erzählfähigkeit fördern**

«Kinder lernen das Erzählen – wie auch alles andere – am besten durch Nachahmung. Erwachsene und Kinder können sich gegenseitig routinemäßig erzählen, was sie im Laufe des Tages erlebt haben. Im Kindergarten ist das Erzählen

mit dem Stuhlkreis im Tagesablauf verankert. Erzählen die Kindergärtnerinnen und Kindergärtner im Stuhlkreis selbst eine kurze Geschichte bzw. ein Erlebnis, so können sie erstens den Kindern ein Vorbild sein und zweitens viel zur Förderung der Erzählfähigkeit beitragen.» »

Auszug aus: Schelten-Cornish, S. (2015). Förderung der kindlichen Erzählfähigkeit: Geschichten erzählen mit Übungen und Spielen. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

### « Storytelling

«Storytelling heißt, Geschichten gezielt, bewusst und gekonnt einzusetzen, um wichtige Inhalte besser verständlich zu machen, um das Lernen und Mitdenken der Zuhörer nachhaltig zu unterstützen, um Ideen zu streuen, geistige Beteiligung zu fördern und damit der Kommunikation eine neue Qualität hinzuzufügen.» »

Auszug aus: Frenzel, K., Müller, M. & Sottong, H. J. (2006). Storytelling. Das Praxisbuch. München: Carl Hanser Verlag.

#### Mögliche Aktivitäten

- Wählen Sie eine geeignete Geschichte aus (lassen Sie sich dabei beraten), und erzählen Sie sie vor einer Gruppe von Kindern. Setzen Sie die oben aufgeführten Hinweise um.
- Wählen Sie einen Sachverhalt, den Sie mit einer treffenden Geschichte verständlicher machen, ohne vom Thema abzuschweifen («Storytelling»), und erzählen Sie diese Geschichte im entsprechenden Kontext, zum Beispiel in einem Input.

## 8 Fragen stellen im Unterricht

Lehrpersonen moderieren über Fragen und einfache Anweisungen. Das Frageverhalten von Lehrpersonen ist hoch ritualisiert; typische «Lehrerfragen» haben sich in manchen Formen über ganze Lehrer- und Kindergärtnerinnengenerationen hinweg erhalten. Daher macht es Sinn, sich dies bewusst zu machen und ein paar einfache Regeln zu beachten.

### Grundregeln

#### 1. Vermeiden Sie zähflüssigen fragend-entwickelnden Unterricht

Die größte Falle beim Moderieren ist es, in alte rituelle Muster des Klassengesprächs hineinzurutschen. Meiden Sie den «fragend-entwickelnden» Unterricht mit seinen Pseudofragen, die die Schülerinnen und Schüler «zum Denken anregen» sollen! Bekanntlich gewinnen Sie die Schülerinnen und Schüler damit nicht für die Sache, sondern Sie ziehen ein Ratespiel auf, in dem herauszufinden ist, was die Lehrperson jetzt wohl gerne hören würde.

#### 2. Stellen Sie wenn immer möglich echte Fragen

Echte Fragen können praktische Fragen des Alltags sein ...

- Wer möchte die Hefte verteilen?
- Warum bist du zu spät ins Turnen gekommen?

... oder Ausdruck echten Interesses:

- Braucht ihr für das Rechnen noch mehr Zeit?
- Wollt ihr diese Woche nochmals in den Wald gehen?

Signalisieren Sie, dass Sie *nicht eine bestimmte Antwort erwarten*, sondern wirklich neugierig sind.

### 3. Stellen Sie sachbezogene Fragen in offener Form

Offene Fragen sind oft Warum-Fragen, Fragen nach Erklärungen oder nach Varianten:

- Erzählt mir von Tieren, die ihr kürzlich gesehen habt.
- Was könnten nach eurer Meinung die Gründe sein, dass die Schweiz so viel Geld für einen neuen Gotthardtunnel ausgibt?
- Man kann das auf viele Arten ausrechnen – was schlägt ihr vor?
- I am wondering if anyone of you has ever been to England. What did you like most?

### 4. Lassen Sie bei offenen Fragen genügend Zeit zum Nachdenken und kündigen Sie an, dass Sie den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Überlegen lassen!

Forschungsbefunde sagen: Nach offenen Fragen mindestens acht Sekunden Wartezeit. Werden Sie nicht ungeduldig, wenn nicht sofort eine Antwort kommt. Formulieren Sie Ihre Frage auf keinen Fall um, das verwirrt. Wenn lange nichts kommt, können Sie nachfragen, ob die Frage verstanden wurde oder ob sie zu schwierig (zu banal) war.

*Geben Sie auf offene Fragen eine inhaltsbezogene Antwort oder Rückmeldung, oder greifen Sie das Gesagte auf*, um es in den weiteren Verlauf des Unterrichts zu integrieren.

### 5. Scheuen Sie sich nicht vor spielerischem Frage-Antwort-Pingpong, doch deklarieren Sie es als solches!

Schülerinnen und Schüler jeden Alters haben Spaß an heiteren, abwechslungs- und lehrreichen Formen des Einübens. Wichtig ist aber, dass Sie das klar ankündigen und die Regeln bekannt sind, zum Beispiel:

- Die nächsten fünf Minuten frage ich euch ab: Ich zeige auf einen Gegenstand und frage nach seinem Namen, und ihr ruft möglichst schnell die Antwort.

Bei solchen Formen reichen kurze Quittierungen völlig (gut, richtig, nein, nochmals, genau ...).

---

#### Mögliche Aktivitäten

Sie brauchen unbedingt Informationen über Ihre Fragegewohnheiten. Geben Sie jemandem (einem Kollegen oder einer Kollegin, evtl. einer Schülerin oder einem Schüler) den Auftrag, Ihre Fragen während einer Stunde nach einem Schema zu klassifizieren (z. B. offene/geschlossene Fragen; Fragen zum Einüben; Pseudofragen; echte/unechte Fragen; Fragen zum Disziplinieren usw.).

---