



Marco Ringel

Erfolgreich unterrichten

kompakt

Mit
Fallbeispielen
und vertiefenden
Literaturtipps

Ein Handbuch für angehende Lehrkräfte



Marco Ringel

Erfolgreich unterrichten kompakt

Ein Handbuch für angehende Lehrkräfte

Internet-Links zu externen Webseiten Dritter, die in diesem Titel enthalten sind, wurden vor Erstellung der E-Book-Version sorgfältig auf ihre Aktualität geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind. Rechtswidrige Inhalte waren zum Zeitpunkt der Verlinkung nicht erkennbar.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Marco Ringel
Erfolgreich unterrichten kompakt
Ein Handbuch für angehende Lehrkräfte

1. Auflage 2021
Das vorliegende E-Book folgt der Buchausgabe: 1. Auflage 2021

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2021. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Stefan Hellriegel, Berlin
E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1597-6

Marco Ringel

Erfolgreich unterrichten

kompakt

Ein Handbuch für angehende Lehrkräfte

Klett | Kallmeyer

1 Unterrichtsplanung

1.1	Aktualität	13
1.2	Anspruch	14
1.3	Beutelsbacher Konsens	15
1.4	Bildungsstandards und Lehrplanbezug	17
1.5	Didaktische Reduktion	19
1.6	Didaktischer Lösungsweg	20
1.7	Differenzierung	22
1.8	Einbezug von Fachliteratur	23
1.9	Einbindung des Schulbuchs	25
1.10	Elternarbeit	26
1.11	Exemplarität	27
1.12	Fachspezifische Arbeitsweisen	28
1.13	Fächerübergreifender Ansatz	29
1.14	Filmeinsatz	31
1.15	Gegenwartsbezug	34
1.16	Gender-Gerechtigkeit	35
1.17	Gestaltung von Arbeitsblättern und anderen Dokumenten	37
1.18	Handlungsorientierung	39
1.19	Hausaufgaben	41
1.20	Innovation	43
1.21	Kompetenzorientierung	45
1.22	Kooperatives Lernen	47
1.23	Kreativitätsförderung	48
1.24	Kriterienorientierung	51
1.25	Lebensweltbezug	52
1.26	Lerngruppenanalyse	53
1.27	Lernkontinuum	55
1.28	Lernstrategien einüben	56
1.29	Lesetextgestaltung	59
1.30	Medieneinsatz	61
1.31	Methodischer Lösungsweg	63
1.32	Orthografie und Interpunktion	65
1.33	Planung möglicher Schülerbeiträge	67
1.34	Problemorientierung	68
1.35	Progression	70
1.36	Regionalität	71
1.37	Relevanz	72
1.38	Rhythmisierung	75
1.39	Sachanalyse	77

1.40	Sicherheit	79
1.41	Situativer Rahmen	81
1.42	Sollbruchstelle	82
1.43	Querschnittsthemen	84
1.44	Zusatzmaterial	86

2 Unterrichtsdurchführung

2.1	Aktive Lernzeit	91
2.2	Bewegte Schule	93
2.3	Bewertung von Leistung	96
2.4	Disziplinmanagement	99
2.5	Einbindung aller Schülerinnen und Schüler	104
2.6	Einbindung von Expertinnen und Experten	106
2.7	Einbindung von Kolleginnen und Kollegen	108
2.8	Emotionalisierung	110
2.9	Erwartungsklarheit	112
2.10	Fachwissenschaftliche Korrektheit	114
2.11	Feedbackkultur	116
2.12	Förderung der Präsentationskompetenz	118
2.13	Forschend-entwickelnder Ansatz	119
2.14	Herleitung einer Problem- oder Forscherfrage	121
2.15	Herstellung von Aufmerksamkeit	123
2.16	Hypothesenbildung	125
2.17	Individuelle Förderung und Zuwendung	127
2.18	Klares Startsignal	128
2.19	Klassenmanagement	130
2.20	Langeweile vermeiden	132
2.21	Lernatmosphäre	134
2.22	Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler	137
2.23	Leseförderung	138
2.24	Medieneinsatz im Unterricht	141
2.25	Methodenumsetzung	143
2.26	Mit Bildern arbeiten	145
2.27	Moderation der Präsentationsphase	147
2.28	Motivierung	149
2.29	Murmelfase	151
2.30	Ordnungsrahmen	152
2.31	Organisation	155
2.32	Reaktivierung von Vorwissen	157
2.33	Ritualisierung	159

2.34	Rückmeldung zu Lernprozessen	162
2.35	Schüleraktivität	163
2.36	Sicherung von Lernergebnissen	166
2.37	Spielcharakter	168
2.38	Sprachumsatz	170
2.39	Standort im Raum	172
2.40	Struktur	173
2.41	Tafelbild	175
2.42	Transparenz	177
2.43	Überblick	179
2.44	Unterstützung von Schülerinnen und Schülern	181
2.45	Visualisierung	183
2.46	Vorbereitete Lernumgebung	185
2.47	Zeitmanagement	186

3 *Gesprächsführung*

3.1	Aktives Zuhören	193
3.2	Arbeitsaufträge	194
3.3	Blickkontakt	196
3.4	Dynamik und Stimmmodulation	198
3.5	Einforderung von Fachsprache	200
3.6	Eloquenz	201
3.7	Impulsgebung	203
3.8	Klare Lehrersprache	204
3.9	Lehrerecho vermeiden	206
3.10	Lehrervortrag	208
3.11	Lenkung	210
3.12	Offene Aufgabenstellung	211
3.13	Phasenübergänge	212
3.14	Redeanteil der Lehrperson	213
3.15	Smalltalk	215
3.16	Spontaneität	218
3.17	Sprachvorbild	219
3.18	Spiegeln	220
3.19	Stimmgesundheit	223
3.20	Unterrichtsgespräch	225

4 Personale Kompetenz

4.1	Angstfreie Atmosphäre	229
4.2	Aufmerksame Lehrperson	231
4.3	Authentizität	233
4.4	Beziehungsmanagement	236
4.5	Empathiefähigkeit	238
4.6	Fachbezogene Emotionalität	240
4.7	Fachkompetenz	241
4.8	Flexibilität	243
4.9	Gestik	245
4.10	Humor	246
4.11	Kommunikation über Kleidung und Geruch	248
4.12	Kontakt zur Lerngruppe	250
4.13	Kreativität	252
4.14	Lampenfieber	253
4.15	Lobverhalten	255
4.16	Mimik	257
4.17	Mindset	259
4.18	Präsenz und Charisma	261
4.19	Rollenverständnis	262
4.20	Schrift der Lehrperson	264
4.21	Sicherheit der Lehrperson	266
4.22	Timing	268
4.23	Verbindlichkeit	269

5 Reflexion

5.1	Alternativen	275
5.2	Analyse	276
5.3	Argumentationsstruktur	277
5.4	Begründungen	279
5.5	Evaluierungsroutine	280
5.6	Evidenzbasierte Argumentation	282
5.7	Formulierung eines Beratungsschwerpunktes	284
5.8	Kollegiale Feedbackkultur	285
5.9	Lehrergesundheit	287
5.10	Selbstwahrnehmung	289
5.11	Übernahme der Gesprächsleitung	291
5.12	Unterrichtsvideografie	293
5.13	Zielvereinbarungen	294

Literaturverzeichnis	296
-----------------------------------	-----

Vorwort

Seit vielen Jahren bilden wir am Studienseminar Lehrerinnen und Lehrer aus. Seit über fünf Jahren leite ich diese Behörde. Unsere Anwärterinnen und Anwärter haben ein Lehramtsstudium absolviert und werden bei uns in 18 Monaten in der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung auf die Abschlussprüfung und den Lehrerberuf vorbereitet. Diese Phase nennt man Vorbereitungsdienst oder Referendariat. Der Fokus liegt verstärkt auf der Praxis. Unsere Auszubildenden sind im Schnitt vier Tage in der Woche als Lehrerinnen und Lehrer an ihrer Ausbildungsschule und einen Tag bei uns im Studienseminar. Sie kennen Kriterien guten Unterrichts. Im Studium haben sie sich mit Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik, Pädagogik, Soziologie und Psychologie auseinandergesetzt. Sie kennen die Standardwerke der Lehr-Lern-Forschung. Viele können dieses Erlernte jedoch nicht auf den praktischen Unterricht anwenden. Dies hat nach meiner Erfahrung zwei Gründe: Einige junge Lehrerinnen und Lehrer können die Items guten Unterrichts nicht dekodieren. Sie wissen beispielsweise nicht genau, was es im schulischen Kontext bedeutet, Schülerinnen und Schüler zu aktivieren. Andere verstehen die gängigen Kriterien guten Unterrichts, wissen jedoch nicht, wie sie diese im praktischen Unterricht umsetzen können.

An Universitäten wird Unterricht und dessen Wirkung auf Lernende erforscht. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sichten Unterricht und gewinnen Erkenntnisse beispielsweise durch die Befragung von Lehrenden oder Lernenden. Forscher wie beispielsweise Hilbert Meyer oder Andreas Helmke belegten bereits vor vielen Jahren wissenschaftlich, welche Kriterien von Unterricht wirksam sind. An dieser Stelle muss auch John Hattie erwähnt werden, dem mit seiner Metastudie *Visible Learning for Teachers* im Jahre 2009 ein großer Wurf gelang. Viele Forschungen und Publikationen gehen in das vorliegende Buch mit ein. Die Zielsetzung dieses Werkes ist jedoch nicht die Besprechung oder Fortführung empirischer Forschung. Vielmehr soll es eine konkrete Hilfestellung für die Ausbildung sowie den Alltagsunterricht von Lehrerinnen und Lehrern sein. Die Sprache ist bewusst nicht wissenschaftlich, die beschriebenen Kriterien von Unterricht werden leicht verständlich erklärt. Fallbeispiele stellen diese Kriterien in typischen Unterrichtssituationen dar. Es gibt praktische Tipps zur Umsetzung und Verbesserung von Unterricht. Alle Hinweise haben sich in der persönlichen jahrelangen Unterrichtspraxis sowie in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bewährt.

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Leiter eines Studienseminars erlebe ich eine Vielzahl von Unterrichtsstunden aller Fächer. Die Inhalte dieses Buches sind größtenteils aus der Beratung von jungen Lehrerinnen und Lehrern erwachsen. Im Fokus stehen die Elemente von Unterricht, deren Umsetzung

gerade zu Beginn eines Berufslebens häufig nicht gut gelingen. In der Begleitung von Anwärterinnen und Anwärtern habe ich oft erlebt, dass konkrete Tipps in einfacher und verständlicher Sprache sehr wirkungsvoll sind. Die Fallbeispiele in diesem Buch sind vielleicht manchmal etwas plakativ und überspitzt, und gelegentlich sind es Negativbeispiele, die wahrscheinlich selten in der beschriebenen Ausprägung vorkommen. Anhand dieser Fallbeispiele lässt sich jedoch deutlich erkennen, welche Gelingenskriterien wesentlich sind.

Dieses Buch gliedert sich grob nach den bedeutenden Kompetenzbereichen von Lehrenden: Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Gesprächsführung, personale Kompetenz und Reflexion. Die Titel der jeweiligen Artikel sind Kriterien von Unterricht, die in der Lehramtsausbildung am häufigsten thematisiert werden. Oft sind es empirisch erforschte Kriterien guten Unterrichts. Die Artikel des vorliegenden Buches sind alphabetisch geordnet. Sie bauen nicht zwingend aufeinander auf und können in flexibler Reihenfolge gelesen werden.

Dieses Buch soll einen umfassenden Überblick bieten. Zahlreiche Hinweise auf weiterführende Literatur und Websites dienen der Vertiefung. An vielen Stellen wird auf den YouTube-Kanal „Schule im Gespräch“ hingewiesen. Dies ist eine Eigenproduktion unseres Studienseminars. Ich spreche in den Episoden jeweils mit Expertinnen und Experten über ein Thema im Kontext Schule.

Marco Ringel
Pluwig bei Trier im August 2021

1 Unterrichtsplanung

*Gut geplanter Unterricht ist die halbe Miete.
Durch vorausschauende Planung ist der Unterricht
lernwirksamer und die Unterrichtstage sind entspannter.*

Zu Beginn eines jeden Unterrichts steht dessen Planung. Tatsächlich macht dies einen Großteil der Arbeitszeit einer Lehrkraft aus. Das Schöne daran ist, dass dieser Teilbereich des Lehrerberufes zeitlich frei gestaltet werden kann. Ob am Nachmittag, am Vorabend der Stunde oder gebündelt am Wochenende. Bei langfristiger Planung ist es völlig in Ordnung, dass Lehrerinnen und Lehrer einen Nachmittag zu Hause in der Sonne verbringen und im Gegenzug bis in den späten Abend hinein arbeiten. Manche Personen müssen jedoch lernen, mit dieser freien Zeiteinteilung professionell umzugehen.

Nicht nur erfahrene Lehrerinnen und Lehrer können sich vorstellen, dass ein gänzlich unvorbereiteter Schultag sowie das Eintreffen mit dem Klingelzeichen zur ersten Stunde nicht die besten Garantien für einen entspannten und zufriedenstellenden Arbeitstag darstellen. Jede Lehrkraft hat sicherlich schon erlebt, wie es ist, im Vertretungsunterricht improvisieren zu müssen. Viele haben Routinen entwickelt, die diesen Unterricht professionell wirken lassen. Bestenfalls lösen sie Lernertrag sowie Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern aus. Entspannend und inhaltlich zufriedenstellend sind solche Stunden jedoch selten. Wenn ein kompletter Schultag in dieser Weise verläuft, fühlt man sich am Abend wie gerädert.

Eine vorausschauende Planung von Unterricht erhöht nicht nur die Qualität der Stunden. Die aufgewendete Arbeit wirkt sich zudem in einer weniger anstrengenden Unterrichtsdurchführung aus.

Schlussendlich nimmt die Vorbereitung von Unterricht einen bedeutenden Teil der Arbeitszeit einer Lehrkraft ein. Die Annahme, dass erfahrene Lehrerinnen und Lehrer Unterricht nicht mehr vorbereiten und nur alte Stunden aus der Schublade ziehen, ist schlichtweg falsch. Auch wenn sich mit den Jahren Planungsroutinen einstellen und man sicherlich auf einem großen Fundus von bereits erprobten Unterrichtseinheiten aufbauen kann, müssen professionelle Lehrerinnen und Lehrer die Unterrichtsplanungen immer auf die gegenwärtigen Lerngruppen zuschneiden.

1.1 Aktualität

Unterricht ist dann aktuell, wenn er Bezüge zur Gegenwart herstellt. Nicht jeder Unterricht muss tagesaktuell eingebunden sein. Richtig eingesetzt wertet dieses Kriterium den Unterricht jedoch auf. Manche Fächer und Themenfelder verlangen zudem einen aktuellen Bezug. Dies ist häufig in gesellschaftskundlichen Fächern der Fall. Es ist ein gängiges Unterrichtskonzept, Themenfelder an eine Person oder ein Ereignis des gegenwärtigen Zeitgeschehens „anzudocken“. Das schafft eine stärkere Emotionalisierung und dadurch einen erhöhten Lernertrag. Die Schülerinnen und Schüler erkennen im besten Fall, dass das vermeintlich abstrakt geglaubte Thema mit der aktuellen Wirklichkeit des erlebten Selbst zu tun hat. Dadurch erfahren sie, dass die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand für sie persönlich sinnvoll und damit lohnend ist.

Lehrerin Jamila möchte mit ihrer Sozialkundeklasse das Unterrichtsthema demokratische Wahlen behandeln. Dieses Thema hat sie längere Zeit nicht mehr unterrichtet. Sie sichtet ihr Planungsarchiv und findet eine passende Unterrichtssequenz. Das Thema wird darin anhand der Bundestagswahl des Jahres 2013 erläutert. Spitzenkandidaten waren Angela Merkel und Peer Steinbrück. Die Wahl mündete in einer großen Koalition mit CDU/CSU und der SPD. Angela Merkel wurde zum dritten Mal Kanzlerin. Jamila behält das Grobkonzept ihrer Planung bei. Um ihrem Unterricht Aktualität zu verleihen, behandelt sie jedoch nicht die Wahl des Jahres 2013, sondern die letzte Bundestagswahl.

Durch das Beispiel wird deutlich, wie wichtig Aktualität für einen erfolgreichen Unterricht ist. Hätte Lehrerin Jamila die Bundestagswahl des Jahres 2013 behandelt, wäre das für Schülerinnen und Schüler eher abstrakte Thema der „demokratischen Wahl“ noch ferner gerückt. Warum sollen Schülerinnen und Schüler sich mit einem Thema beschäftigen, das sie überhaupt nicht auf ihre Lebenssituation beziehen können? Neben der Beschäftigung mit dem Lehrplanstoff „demokratische Wahlen“ vermittelt die Lehrerin nun auch aktuelle politische Bildung. In einigen Jahren werden junge Menschen den Namen Angela Merkel nicht mehr aus täglichem Erleben kennen. Bei Peer Steinbrück wird dies bereits jetzt der Fall sein. Bei einer aktuell stattfindenden Wahl ist dies anders. Es ist egal, ob alle Schülerinnen und Schüler täglich die Nachrichten verfolgen. Sie werden die handelnden Personen einer aktuellen Bundestagswahl kennen oder wiedererkennen und damit wissen, dass der Unterrichtsstoff ihr konkretes und aktuelles Leben betrifft und damit für sie relevant ist. Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Ler-

nen intrinsisch stattfindet. Dass die Schülerinnen und Schüler also aufgrund eigener Motivation lernen und nicht, weil die Lehrkraft es von ihnen aus einem für sie nicht ersichtlichen Grund verlangt.



Zur Vertiefung

Beck, Henning: *Das neue Lernen heißt verstehen*. Berlin 2021.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Berlin 2015.

Spitzer, Manfred: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München 2007.

1.2 Anspruch

Unter Anspruch versteht man im schulischen Kontext die Schwierigkeit einer Lernsituation. Der Anspruch sollte so gewählt sein, dass jede Schülerin und jeder Schüler das Lernziel mit einiger Anstrengung erreichen kann. Ein gewisses Maß an Anstrengung ist nötig, um Entwicklung auszulösen.

Ist der Anspruch zu gering, langweilen sich die Schülerinnen und Schüler. Unterforderung löst kein Kompetenzwachstum aus. Sind die gestellten Aufgaben zu schwer, demotivieren sie Kinder und lösen schlimmstenfalls negative Emotionen aus, die Lernprozesse verhindern können.

Schülerin Mara war in Mathematik immer ganz gut. In der Grundschule gab es niemals Probleme. Auch in der Orientierungsstufe freute sich Mara auf den Mathematikunterricht. Es gefiel ihr, Probleme zu lösen. Jetzt ist Mara in Klassenstufe 7. Ein neues Schuljahr mit neuem Lehrer. Mara war zu Beginn des Schuljahres zwei Wochen lang krank und bekam Lerninhalte in Mathematik nicht mit. Nach dieser verordneten Auszeit verstand die einst gute Schülerin nichts mehr. Die Klasse hatte mit einem neuen Thema begonnen. Ihr Lehrer erklärte ihr wenig. Diese Episode mündete dann in der ersten als mangelhaft bewerteten Klassenarbeit in Maras Leben. Danach ging es nicht positiv weiter. Der Lehrer förderte vor allem die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler und Mara kam nicht mehr mit. In ihrem Kopf reifte zudem die Überzeugung, dass Mathematik einfach „nicht ihr Fach“ sei.

Das Fallbeispiel zeigt, dass zu hoher Anspruch schnell dazu führen kann, dass einzelne Schülerinnen und Schüler den Anschluss verlieren und sich nicht gut entwickeln können. Das Beispiel zeigt jedoch noch zwei weitere Aspekte rund um das Gütekriterium Anspruch: Erstens führt ein unpassender Anspruch schnell dazu, dass sich Kinder und Jugendliche in der Abwärtsspirale einer selbsterfüllenden Prophezeiung befinden. Zweitens ist der vom

Lehrer gewählte Anspruch für einige Klassenmitglieder sehr wohl passend. Alle Schülerinnen und Schüler sind in ihren Interessen, ihrem Mindset und ihrer Leistungsfähigkeit unterschiedlich. Lehrerinnen und Lehrer müssen folglich jedes einzelne Klassenmitglied in den Blick nehmen und einen jeweils passenden Anspruch anbieten (→ 1.7: *Differenzierung*).

Auf der anderen Seite musste ich in meiner Arbeit in der Lehrerausbildung oft genug sehen, dass sich viele Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsplanung vor allem an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler der unteren Leistungsfähigkeit orientieren. Der Anspruch wird dann so gewählt, dass die Leistungsschwachen inhaltlich mitkommen. Die Leistungsspitzen verkümmern dabei und werden bestenfalls als Unterstützende in einem Helfersystem eingesetzt. Für diesen Unterrichtsansatz gibt es schlüssige Begründungen. Zum Beispiel sorgt er für weniger Störungen im Unterricht: In der Klasse ist es meist lauter, wenn die Leistungsschwachen nicht mitkommen, als wenn die Leistungsspitzen nichts zu tun haben. Damit unser Bildungssystem durchlässig bleibt und alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, zwischen den Schularten zu wechseln und letztlich die Oberstufe erfolgreich abzuschließen, muss der Anspruch sich an den jeweiligen Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler orientieren.

Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Lerngruppe sorgfältig analysieren (→ 1.26: *Lerngruppenanalyse*). Sie sollten wissen, wie das Leistungsvermögen, die Lernmotivation sowie die Interessen jedes einzelnen Kindes sind. Dann sollten sie einen Anspruch wählen, den die meisten Schülerinnen und Schüler mit einiger Anstrengung erfüllen können. Ausgehend von diesem Niveau muss mit Zusatzangeboten nach unten und oben differenziert werden (→ 1.7: *Differenzierung*).



Zur Vertiefung

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Berlin 2015.

Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2015.

Spitzer, Manfred: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München 2007.

1.3 Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens im engeren Sinne ist eigentlich kein empirisch erforschtes Kriterium guten Unterrichts. Er stellt vielmehr eine grundlegende Bedingung dar und seine Leitlinien müssen zwingend in jedem Unterricht erfüllt werden. Er ist eine Vereinbarung für Unterrichtsgestaltung, die aus einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung im baden-würt-

tembergischen Beutelsbach hervorgegangen ist, und stellt die Grundlage der politischen Bildung in der Schule dar. Seine Vorgaben gelten jedoch für alle Fächer. Diese nunmehr bundesweit anerkannte Vereinbarung legt drei Prinzipien fest: das Überwältigungsverbot, Kontroversität sowie Schülerorientierung. Dass Schülerorientierung grundsätzlich lernwirksam ist, dürfte klar sein. Überwältigungsverbot sowie Kontroversität sind hingegen Vereinbarungen, denen sich Lehrerinnen und Lehrer aus ethischen Gründen verpflichten müssen.

Lehrer Arne unterrichtet seit 14 Jahren an einer Gesamtschule Sozialkunde und Bildende Kunst. Er ist bei seinen Schülerinnen und Schülern beliebt. In seiner Freizeit ist er politisch aktiv. Schon als Jugendlicher ist er Mitglied einer großen Volkspartei geworden. Nun kandidiert er für den Landtag. Er steht zu hundert Prozent hinter den Leitlinien seiner Partei. In seinem Unterricht achtet Arne jedoch peinlich genau darauf, dass er seine Schülerinnen und Schüler nicht mit seiner eigenen politischen Einstellung beeinflusst. Natürlich behandelt er im Sozialkundeunterricht die verschiedenen Parteien des Landes. Obgleich die meisten Schülerinnen und Schüler wissen, dass ihr Lehrer politisch aktiv ist, kommuniziert Arne diese Tatsache niemals in seinem Unterricht. Wenn er Parteien im Unterricht bespricht, räumt er allen Parteien den gleichen Raum ein. Arne ermutigt seine Schülerinnen und Schüler, sich politisch zu interessieren. Sie sollen jedoch irgendwann – unter anderem durch die Schule neutral informiert – selbst entscheiden, welcher Partei sie ihre Stimme geben.

Der Lehrer im Beispiel handelt korrekt. Es wäre für den beliebten Lehrer Arne ein Leichtes, seine Schülerinnen und Schüler von seiner Partei zu überzeugen und damit spätere Wahlstimmen zu gewinnen – das dürfen Lehrerinnen und Lehrer jedoch nicht. Genau dies meint das Überwältigungsverbot im Beutelsbacher Konsens: Lehrerinnen und Lehrer dürfen Schülerinnen und Schüler nicht ihre eigene Meinung aufzwingen.

Wie dies gehen soll, bestimmt die zweite Vereinbarung des Beutelsbacher Konsens, das Kontroversitätsgebot. Gerade Themen der politischen Meinungsbildung müssen im Unterricht kontrovers diskutiert werden. Beispiele müssen immer vielschichtig sein und möglichst das gesamte inhaltliche Spektrum darstellen.

Die Maximen des Beutelsbacher Konsens gelten nicht nur für politische Bildung. Lehrkräfte dürfen ihre Schülerinnen und Schüler niemals mit ihrer Meinung überwältigen. Sie sind oft wichtige Bezugspersonen für Kinder sowie Jugendliche, manchmal sogar Vorbilder. Seit der Aufklärung steht der mündige Bürger am Ziel der kindlichen Entwicklung. Schule muss dazu beitragen, selbst entscheidende Bürgerinnen und Bürger zu erziehen.



Zur Vertiefung

Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach am Taunus 2017.

Schiele, Siegfried/Frech, Siegfried/Pohl, Kerstin (Hrsg.): *Beutelsbacher Konsens und politische Kultur*. Schwalbach am Taunus 2016.



Landeszentrale für politische Bildung BW: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/> (recherchiert am 13.01.2021).

1.4 Bildungsstandards und Lehrplanbezug

Lehrerinnen und Lehrer sind in der Wahl ihres Unterrichtsstoffes sowie der zu fördernden Kompetenzen nicht frei. Es gibt auf zahlreichen Ebenen Vorgaben, die eingehalten werden müssen. An erster Stelle stehen die Maßgaben der Bundesländer. Sie unterscheiden sich voneinander, da Bildung wegen des Föderalismus in Deutschland Ländersache ist. Diese übergeordneten Vorgaben der Bundesländer nennen sich beispielsweise Lehrpläne. In regelmäßigen Abständen gibt es hier Änderungen durch Kommissionen, die Bildungsstandards oder Lehrpläne überarbeiten und neue Forschungsergebnisse, bildungspolitische Strömungen oder gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigen. Alle Lehrerinnen und Lehrer müssen daher immer auf dem Laufenden sein und die Landesvorgaben ihrer Fächer in ihrem Unterricht kennen und umsetzen.

Aus diesen übergeordneten Vorgaben erwachsen meist schulinterne Stoffverteilungspläne. Sie sind im Gegensatz zu Bildungsstandards und Lehrplänen konkreter. Auf dieser Grundlage plant jede einzelne Lehrkraft ihre Unterrichtsreihen.

Eine langfristige Unterrichtsplanung ist für einen erfolgreichen Unterricht unentbehrlich. Dabei muss erst einmal nicht jede einzelne Stunde detailliert ausgearbeitet werden. Das ist sogar kontraproduktiv, da sich der Unterricht an der Entwicklung der Lerngruppe orientieren muss. Zu Beginn des Schuljahres sollte von jeder Lehrkraft ein Arbeitsplan erstellt sein, der die Vorgaben des Lehrplanes erfüllen und die Bildungsstandards abdecken muss. Das ist zwar eine relativ große Anfangsinvestition, es zahlt sich jedoch aus.

Die Fachlehrerinnen und -lehrer an einer weiterführenden Schule in der Stadt Koblenz kommen zur Fachkonferenz Erdkunde zusammen. Es soll ein neuer Stoffverteilungsplan im Fach beschlossen werden. Im Vorhinein gab es Arbeitsgruppen, die aus den relativ offen formulierten Landesvorgaben konkrete Unterrichtsthemen ableiteten. Oft bestehen bei der Erstellung eines schulinternen Stoffverteilungsplanes Wahlmöglichkeiten.

Eine in den Bildungsstandards des Landes für das Fach Erdkunde vorgegebene Kompetenz ist beispielsweise „Räumliche Orientierung“. Alle Schülerinnen und Schüler müssen folglich mit dem Mittleren Schulabschluss diese Kompetenz erworben haben. In den Bildungsstandards des für die Stadt Koblenz zuständigen Bundeslandes Rheinland-Pfalz ist genau definiert, was mit der jeweiligen Kompetenz gemeint ist. Die Mitglieder der Fachkonferenz Erdkunde haben sich intensiv in dieses Dokument eingearbeitet. Als zweite Quelle dient der Lehrplan des Bundeslandes für das Fach Erdkunde. Dort finden sich unter der Überschrift „Räumliche Orientierung“ mehrere Konkretisierungen. Ein aufgeführter Unterpunkt ist die Kartenkompetenz. Dazu sind nochmal Beispiele angegeben. Die Klassenkonferenz entscheidet sich dafür, die Kartenkompetenz am Beispiel der Stadt Koblenz zu fördern. Die Fachkonferenz übernimmt das Thema „Karten zum Hochwasserschutz in der Stadt Koblenz“ in den Stoffverteilungsplan. Sie erhoffen sich, dass die Schülerinnen und Schüler die zu entwickelnde Kompetenz „Orientieren im Raum“ besser ausbilden können, wenn ein regionales Beispiel gewählt wird. Die Lerngruppen besitzen damit einerseits relevantes Vorwissen und sind durch die regionale Anbindung wahrscheinlich motivierter.

Mit dem Beispiel wird deutlich, dass der Erstellung eines schulinternen Stoffverteilungsplanes ein intensives Studium aller landesweiten Vorgaben vorausgegangen sein muss. Es genügt hier nicht, alle beschriebenen Kompetenzen durchzulesen. Auch Vorwort und Einleitung sollten studiert werden, denn erst dadurch wird deutlich, welche Intention hinter dem Dokument steckt. Gerade in Bundesländern, die mit Vergleichsarbeiten oder einem Zentralabitur arbeiten, ist es wichtig, Bildungsstandards und Lehrpläne stets im Auge zu behalten. Das böse Erwachen kommt ansonsten bei der Abschlussprüfung nicht nur für die Lehrkraft, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler.

Obgleich es einen großen inhaltlichen Freiraum für Lehrerinnen und Lehrer gibt, gilt die in universitären Kreisen oft zitierte Freiheit in Forschung und Lehre für die Schule nicht. Lehrkräfte sind an ihre Vorgaben gebunden und können nicht frei entscheiden, was sie in ihrem Unterricht behandeln.



Zur Vertiefung

Herzog, Walter: *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart 2013.

Drieschner, Elmar: *Bildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden 2009.

Ziener, Gerhard: *Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze 2016.



Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (recherchiert am 13.01.2021).

1.5 Didaktische Reduktion

Wenn Lerngegenstände wissenschaftlich umfassend im Unterricht dargestellt werden, ist dies für Schülerinnen und Schüler oft zu komplex. Daher ist es häufig notwendig, Lerngegenstände zu reduzieren.

Musiklehrerin Anne findet, Ludwig van Beethoven ist ein rundum interessanter Komponist, und möchte in der letzten Stunde ihrer Unterrichtsreihe zu Beethoven vor allem den Aspekt des gehörlosen Komponisten in den Blick rücken. Natürlich ist sie umfassend informiert und kennt zahlreiche interessante Fakten. Zu erwähnen sind beispielsweise die umfangreiche Briefkorrespondenz, Beethovens Suche nach technischen Gerätschaften, aktuelle wissenschaftliche Studien über den zunehmenden Hörverlust oder Zeitzeugenberichte über musikalische Aufführungen des Komponisten. Anne wählt nur einen dieser Aspekte aus, widmet diesem jedoch genug Zeit, damit er von der Lerngruppe tiefgehend erfasst werden kann.

Gerade junge Lehrerinnen und Lehrer sind oft sehr von ihrer universitären Ausbildung geprägt. Sie besitzen ein großes Fachwissen, das sie gerne an die Kinder weitergeben möchten. Zudem sind sie so sehr von ihrem Fach begeistert, dass sie sich schwer vorstellen können, dass Kinder und Jugendliche diese Leidenschaft nicht teilen. Schülerinnen und Schüler haben nach eigener Auskunft meist zwei bis drei Lieblingsfächer. Die anderen Fächer und ihre Inhalte interessieren sie wenig. Die fachwissenschaftliche Euphorie einer Lehrkraft kann dazu führen, dass ihre Stunden zu überladen sind. Zahlreiche Details werden wissenschaftlich beleuchtet. Die Schülerinnen und Schüler sehen dann den Wald vor lauter Bäumen nicht.

Lehrerinnen und Lehrer müssen sich vom Anspruch einer kompletten Bearbeitung aller Themenfelder im Unterricht verabschieden. Ziel ist nicht die umfassende Darstellung, sondern ein exemplarisches Beleuchten der wesentlichen Elemente. Im besten Fall wird dadurch bei Schülerinnen und Schüler ein Interesse geweckt, das Lust nach mehr macht.

Didaktische Reduktion ist folglich in jeder Unterrichtseinheit wichtig. Die Inhalte müssen portioniert und auch vereinfacht werden. Sie dürfen jedoch nicht fachlich falsch dargestellt werden. Wesentliche Inhalte, die für einen Verstehensprozess essenziell sind, wegzulassen oder der Einfachheit halber zu verfälschen, sind keine gangbaren Wege. Hier liegt die Schwierigkeit einer gelungenen didaktischen Reduktion. Lehrerinnen und Lehrer müssen mit hohem Sachverstand entscheiden, welche Teilaspekte das Gesamte darstellen, ohne bei Schülerinnen und Schülern eine Fehlvorstellung zu erzeugen.



Zur Vertiefung

Lehner, Martin: *Didaktische Reduktion*. Bern 2020.

Meyer, Hilbert: *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin 2015.



Eine Checkerfolge entsteht – Schule im Gespräch #103: <https://youtu.be/TJD9yQFrFug>.

1.6 Didaktischer Lösungsweg

Was ist Didaktik? Stellen Sie mal Lehramtsstudierenden diese Frage. Viele antworten schwammig. Einige bleiben selbst als angehende Lehrerinnen und Lehrer eine treffende Antwort schuldig. Oft werden Didaktik und Methodik miteinander vermischt.

Didaktik meint die passende Abfolge von Lerninhalten. Methodik ist hingegen die Art und Weise, wie Lerninhalte vermittelt werden. Ein didaktischer Lösungsweg beschreibt die einzelnen Lernschritte, die Schülerinnen und Schüler gehen sollen, um zu einem Ergebnis zu kommen, um einen Lerninhalt zu erschließen oder eine Kompetenz auszubilden.

Bei Lehrerin Abir sollen Schülerinnen und Schüler im Ethikunterricht bewerten, ob eine Person moralisch korrekt handelt. In einem Text wird beschrieben, wie eine schwerkranke und körperlich leidende Person Sterbehilfe erhalten möchte. In einem ersten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler mit diesem Text konfrontiert und bilden ein Stimmungsbild. Diese persönliche Begegnung mit dem Thema ist der erste didaktische Schritt. Dann informieren sie sich über die Gesetzeslage und verschiedene Ansichten von Expertinnen und Experten. Dies ist der zweite didaktische Schritt. In einem dritten Schritt formulieren die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage dieses Expertenwissens ihr eigenes reflektiertes Statement.

Das Fallbeispiel beschreibt drei didaktische Schritte, die im idealen Fall zur Kompetenzentwicklung führen. Es ist nicht beschrieben, wie genau die Klassenmitglieder diese Lernschritte erarbeiten. Dies wäre der methodische Weg. Eine didaktische Analyse geht nicht auf das „Wie“ ein.

Es fehlt jedoch die Begründung für die Auswahl der einzelnen Lernschritte. Eine gute didaktische Analyse in einem Unterrichtsentwurf sollte immer begründen, warum die Lehrperson gerade diese Lernschritte wählt. In einem zweiten Planungsschritt folgen die methodischen Überlegungen.

Die Erstellung eines logisch aufgebauten didaktischen Lösungsweges ist das Kernelement einer jeden Unterrichtsplanung. Er unterscheidet zwischen Personen, die einen Lerninhalt verstanden haben, und Menschen, die anderen erklären können, wie eine Sache funktioniert. Von Schulkindern hört

man häufig einen Satz, wenn sie von ihren Lehrpersonen sprechen: „Der kann nicht gut erklären.“ Sie meinen damit, dass es eine Lehrkraft nicht versteht, einen Lerninhalt zu didaktisieren.

Bei der Entwicklung eines didaktischen Lernweges muss zuerst der Lernstand der Klasse erhoben werden (→ 1.26: *Lerngruppenanalyse*). Im Unterricht sollte an erster Stelle sichergestellt werden, dass jedes Klassenmitglied dieses relevante Wissen wieder im Kopf hat (→ 2.32: *Reaktivierung von Vorwissen*). Bei der Entwicklung eines didaktischen Lösungsweges sollten Lehrerinnen und Lehrer erst einmal ihr umfangreiches Fachwissen ausschalten und die Problemstellung aus der Sicht von Kindern oder Jugendlichen betrachten. Lehrpersonen müssen sich die Frage stellen, welche gedanklichen Schritte ihre Schülerinnen und Schüler gehen müssen, um zum Lernziel zu kommen. Dabei empfiehlt es sich, möglichst einfach zu denken. Stellen Sie sich immer auf die Probe und überlegen Sie, ob Ihre Schülerinnen und Schüler im Kontext ihrer Möglichkeiten diese Schritte auch gehen können. Lehrerinnen und Lehrer sollten stets fragen, ob ihre Lerngruppe dazu das nötige Vorwissen, relevante Kompetenzen oder einen entsprechenden Erfahrungshorizont haben.

Gerade unerfahrene Lehrerinnen und Lehrer sollten ihren didaktischen Lernweg überprüfen. Es ist gut, die Planung dazu einen Tag lang wegzulegen und am Folgetag noch einmal „mit neuen Augen“ zu betrachten. Manchmal fällt durch diese Pause eine didaktische Bruchstelle ins Auge, die vorher völlig schlüssig erschien. Außenstehende Personen sind zudem gute Helferinnen und Helfer. Am besten ist es, wenn diese nichts mit dem Lehrerberuf oder dem behandelten Schulfach zu tun haben. Diese Menschen können am ehesten in die Verstehenssituation der Schülerinnen und Schüler eintauchen.

Nach einer Unterrichtsstunde sollte immer evaluiert werden, ob der geplante Lernweg funktioniert hat und an welcher didaktischen Stelle gegebenenfalls Brüche waren (→ 5.2: *Analyse*). So gelingt bei einer erneuten Umsetzung der gleichen Stunde eine Verbesserung.



Zur Vertiefung

Esslinger-Hinz, Ilona/Giovannini, Norbert/Hannig, Jutta: *Der ausführliche Unterrichtsentwurf*. Weinheim 2013.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Berlin 2015.

Kliebisch, Udo W./Meloefski, Roland: *Lehrer Sein. Erfolgreich handeln in der Praxis. Band 1. Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. Kompetenzen. Unterrichtsentwurf*. Baltmannsweiler 2009.

Lehner, Martin: *Didaktik*. Bern 2019.

Meyer, Hilbert: *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin 2015.

1.7 Differenzierung

Menschen sind in vielen Aspekten unterschiedlich. Unterschiedlichkeit – oder die Differenz von Menschen – hält unsere Welt am Laufen. Die meisten Leserinnen und Leser dieses Buches haben sich bewusst für den Lehrerberuf entschieden. Diese Gruppe ähnelt sich wahrscheinlich in vielen Interessen. Andere Menschen könnten sich hingegen niemals vorstellen, jeden Tag in der Schule mit Kindern zu arbeiten. Ihre Fähigkeiten liegen in einem anderen Bereich. Auch sie erleben Berufszufriedenheit.

Unterschiedlichkeit bringt letztlich verschiedene Fähigkeiten und Kompetenzen mit sich. Dies ist für unsere Gesellschaft wichtig. In der Schule müssen wir Differenz daher als positives Element wahrnehmen. Differenzierung im Kontext der Schule bedeutet, auf diese Unterschiedlichkeit didaktisch, methodisch sowie pädagogisch professionell zu antworten.

Bei Lehrer Martin geht es im Physikunterricht um Magnetismus. Aufgrund der Lerngruppenanalyse hat er einen Unterricht geplant, der für die meisten Klassenmitglieder wahrscheinlich gut angemessen ist. In der Klasse gibt es jedoch zwei Schüler mit einer ausgeprägten Lese-Rechtschreib-Schwäche. Die beiden Kinder sind abgesehen von dieser Einschränkung leistungsstark. Für sie bietet er die Arbeitsmaterialien in vereinfachter Sprache an. Die Texte sind dabei auf das Wesentliche reduziert, die Satzkonstruktionen sind sehr einfach und das Layout unterscheidet sich durch große Buchstaben und viel Platz zwischen den Zeilen. Eine Schülerin ist gerade mit ihrer Familie nach Deutschland gekommen und lernt die deutsche Sprache erst. Für sie bietet Lehrer Martin Vokabelhilfen an.

Zusätzlich hält er für alle Klassenmitglieder Hilfekarten bereit. Darauf stehen keine Lösungen, sondern Impulse zum Weiterdenken. Jedes Kind kann sich diese Hilfe am gewohnten Ort im Klassenraum nehmen. In der Lerngruppe gibt es auch sehr leistungsstarke Schülerinnen. Mia und Jule sind immer sehr schnell fertig. Für diese beiden Schülerinnen differenziert Lehrer Martin nach oben. Er ergänzt sein „Standardarbeitsblatt“ durch eine schwierige Knobelaufgabe. Mia und Jule müssen folglich neben der normalen Bearbeitung eine weitere anspruchsvolle Aufgabe bewältigen.

Im Beispiel macht Lehrer Martin alles richtig. Aufgrund der Lerngruppenanalyse (→ 1.26: *Lerngruppenanalyse*) weiß er, wo die einzelnen Mitglieder der Klasse leistungsmäßig stehen. Im optimalen Fall würde er jedes einzelne Kind exakt dort abholen, wo es gerade steht. Er würde auf die spezifischen Persönlichkeitsmuster jeder Schülerin und jedes Schülers eingehen. Dies bezieht sich beispielsweise auf Interessen und Motivation.

Das geht im Alltagsunterricht natürlich nicht. Aus diesem Grund wählt der Lehrer im Fallbeispiel einen Schwierigkeitsgrad aus, den die meisten Schüle-

rinnen und Schüler bewältigen können. Darüber hinaus bietet er allen Lernenden Hilfekarten an. Hilfekarten können ein ritualisiertes Differenzierungsangebot in jeder Unterrichtsstunde sein. Wichtig ist hier, dass Hilfekarten keine Lösungen enthalten sollten. Vielmehr müssen sie Tipgeber zum Selberdenken sein. Sie richten den Blick auf einen wichtigen Aspekt, geben eine zielführende Zusatzinformation oder erklären einen relevanten Sachverhalt in einfacherer Sprache. Dieses Setting gehört vom Grundsatz her in jede Stunde.

Kinder und Jugendliche mit besonderem Leistungsvermögen benötigen über das Normalmaß hinaus weitere Lernangebote. Zusatzangebote für starke Schülerinnen und Schüler sollten nicht ausschließlich darin bestehen, dass sie mehr Arbeit haben. Dies wäre schnell demotivierend. Zumindest gelegentlich sollte diese Schülergruppe eine interessante Nuss zu knacken bekommen (→ 1.44: *Zusatzmaterial*). Lehrerinnen und Lehrer sollten auch von Zeit zu Zeit eine interessante Alternativplanung anbieten. Dies bedeutet natürlich einen höheren Planungsaufwand, kann jedoch auf leistungsorientierte Lernende sehr motivierend wirken.

Gerade im Bereich Differenzierung sind Lehrerinnen und Lehrer nicht als Einzelkämpfer unterwegs. Man sollte stets mit den verschiedenen Lehrkräften einer Klasse, Expertinnen und Experten wie beispielsweise Förderschullehrkräften oder der Schulsozialarbeit im Gespräch sein (→ 2.7: *Einbindung von Kolleginnen und Kollegen*).



Zur Vertiefung

Bartscher, Matthias: *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Schulen II. Beziehungen motivierend gestalten und inspirierend kommunizieren*. Seelze 2021.

Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn 2017.

Kress, Karin/Pappas, Michael: *Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe I. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung (5. bis 13. Klasse)*. Augsburg 2019.

Meyer, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* Berlin 2015.

Müller, Frank: *Praxisbuch Differenzierung und Heterogenität. Methoden und Materialien für den gemeinsamen Unterricht*. Weinheim 2018.

Paradies, Liane/Linser, Hans Jürgen: *Differenzieren im Unterricht*. Berlin 2019.



Differenzierung und Migration – Schule im Gespräch #27: <https://youtu.be/Kr1KCdhPmr8>.

Differenzierung in der Grundschule – Schule im Gespräch #80: <https://youtu.be/IgcYODG6p3Q>.

1.8 Einbezug von Fachliteratur

Lehrerinnen und Lehrer müssen sich regelmäßig fortbilden und bei der Planung ihres Unterrichts relevante Fachliteratur konsultieren. Es gibt zwei grundsätzliche Kategorien von schulrelevanter Fachliteratur:

- Einerseits fachdidaktische Literatur wie beispielsweise das fachdidaktische Grundlagenwerk des jeweiligen Faches. Hierzu gehören auch Lehrerhandbücher, in denen Stundenkonzepte vorgestellt werden, Fachzeitschriften mit didaktischer Diskussion und wissenschaftliche Literatur der Pädagogik sowie Lehr-Lern-Forschung.
- Andererseits gehört fachwissenschaftliche Literatur zur Vorbereitungslektüre von Lehrenden. Diese sollten immer auf dem aktuellen Stand der fachwissenschaftlichen Forschung ihrer Fächer sein. Natürlich können sie sich nicht in alle Forschungsfelder intensiv einarbeiten. Fachlehrerinnen und Fachlehrer sollten jedoch immer im Blick behalten, in welche Richtung sich der wissenschaftliche Diskurs in ihren Studienfächern bewegt.

Lehramtsanwärterin Katila möchte im Englischunterricht die Vokabeln rund um das Thema „Shopping“ einführen. Das macht sie am Beispiel eines Buchtextes, der ein großes Einkaufszentrum in London beschreibt. Fachlich muss sich Katila nicht einlesen, natürlich kennt sie alle benötigten Vokabeln. Eine genauere Kenntnis des Shoppingcenters benötigt sie nicht. Alles Wesentliche steht im Buch. Katila studiert jedoch noch einmal genau die fachdidaktische Literatur zum Thema Semantisierung, also der Erschließung neuer Vokabeln. Die nötigen Informationen findet sie einerseits im Didaktik-Standardwerk ihres Faches und in einer monatlich erscheinenden Zeitschrift, die sie abonniert hat.

In ihrem zweiten Fach Biologie verhält sich das Verhältnis der von ihr gelesenen Fachliteraturgattungen grundsätzlich anders. Der didaktische Weg ihres Unterrichts ist oft sehr ähnlich. Es gibt nicht wie im Fach Englisch mehrere unterschiedliche didaktische Konzepte wie beispielsweise Semantisierungsstunden, Länderkundeunterricht, Grammatikeinheiten oder Hörverstehensübungen. In Biologie läuft der Unterricht meist nach dem forschend-entwickelnden Unterrichtsprinzip ab. Sie bezieht zwar eine Fachzeitschrift in Biologie, doch diese nutzt sie vor allem als Ideengeber für neue Themen. Katila muss sich jedoch verstärkt bezüglich der fachwissenschaftlichen Diskussion auf dem Laufenden halten: Permanent werden neue Verfahrensweisen der Gentechnik entwickelt, es gibt neue bioethische Fragestellungen oder sie muss sich über die Biologie einer Krankheit informieren, die gerade grassiert.

Lehrerinnen und Lehrer müssen immer gut informiert sein. Sicherlich gibt es fachbezogene Unterschiede, wie im Beispiel aufgezeigt. Für eine Religionsstunde in Klasse 1 muss weniger fachwissenschaftliche Literatur zu Rate gezogen werden als für einen Physikleistungskurs der Klasse 12.

Auch Schulbücher sind wichtige Vorbereitungsliteratur. Neben dem in der Schule verwendeten Schulbuch sollten Lehrkräfte alle Schulbücher ihrer Fächer zumindest in groben Zügen kennen. Ebenfalls nicht zu unterschätzen sind schulrelevante Studien. Dies sind beispielsweise TIMSS oder PISA. Ei-

nerseits erwartet man von Lehrkräften, dass sie in einem Gespräch über die neueste PISA-Studie mitdiskutieren können. Andererseits geben diese Studien viele wichtige Hinweise über die Wirkung unseres Schulsystems oder die Lebensweise der Schülerinnen und Schüler. Diese Informationen sind unmittelbar relevant für eine lernwirksame Unterrichtsplanung.

Im Kontext einer verschriftlichten Unterrichtsplanung müssen alle verwendeten Quellen natürlich korrekt zitiert werden. Schriftliche Unterrichtsplanungen sind in der Regel im Rahmen einer Lehramtsausbildung, einer dienstlichen Beurteilung oder einer funktionsbezogenen Überprüfung abzugeben.



Zur Vertiefung

PISA-Studie: <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/> (recherchiert am 13.01.2021).
 TIMSS-Studie: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/timss.html> (recherchiert am 13.01.2021).
 JIM-Studie: <https://www.mpfs.de/startseite/> (recherchiert am 13.01.2021).

1.9 Einbindung des Schulbuchs

Der Schulbuchausschuss einer Schule hat sich nach reiflicher Überlegung für ein bestimmtes Unterrichtswerk entschieden. Es steht auf der Schulbuchliste und wird von allen Eltern angeschafft. Aus diesen Gründen sollte ein Schulbuch auch regelmäßig verwendet werden. Für Eltern ist es sehr frustrierend, wenn am Schuljahresende die gekauften Arbeitshefte durchgeschaut werden und darin nur wenige Seiten bearbeitet sind. Grundsätzlich muss natürlich keine Lehrkraft ein Buch verwenden. Das eigene Erstellen von Arbeitsmaterialien bietet viele Vorteile. Es ist denkbar, Unterricht ausschließlich auf eigenen Materialien aufzubauen. In diesem Fall sollte das Lehrwerk abgeschafft werden.

Lehramtsanwärter Andreas bereitet einen Unterrichtsbesuch vor. Seine Fachleiterin sowie Vertreter der Schule sehen sich seine Stunde an und beraten ihn anschließend. Diesmal wird er im Fach Französisch eine Grammatikstunde halten. Die Schule hat ein sehr gutes Schulbuch angeschafft. Zur Vorbereitung schaut er sich die entsprechenden Seiten dieses Schulbuches an. Nachdem er weitere fachdidaktische Literatur gelesen hat, erstellt er seine eigenen Arbeitsblätter. Er investiert viel Zeit in Konzeption und Layout. Von der didaktischen Anlage aus betrachtet, sind seine Arbeitsblätter sehr nah an der Herangehensweise im Schulbuch. Er sieht keinen besseren Lösungsweg. Die Stunde läuft gut und es kommt zur Besprechung. Nach dem Lob der Beratungsgruppe stellen diese ihm die Frage, warum er nicht das Schulbuch verwendet hat, da die Kinder es doch sowieso in der Schultasche haben und sich die Konzepte ohnehin sehr ähneln.

In vielen Prüfungsstunden in der Lehrkräfteausbildung spielen Schulbücher keine Rolle. Das ist sehr schade und auf keinen Fall ein Qualitätskriterium. Auch eine Lehrkraft in der Ausbildung muss nicht alles neu erfinden. Im Vordergrund steht die überlegte Auswahl des jeweils passenden Lernmediums. Wenn das Schulbuch hier einen guten Weg darstellt, ist alles in bester Ordnung. In Prüfungen sollten Lehrerinnen und Lehrer auf jeden Fall treffsicher begründen können, warum das Schulbuch oder bewusst kein Schulbuch eingesetzt wurde.

1.10 Elternarbeit

Eltern sind in der Schulgemeinschaft eine wichtige Gruppe. Schule versteht sich als Bildungsgemeinschaft von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern. Bei der Unterrichtsplanung spielen Eltern selten eine konkrete Rolle. Es gibt jedoch Ausnahmen, die eine Lehrkraft im Blick haben muss.

Manchmal ist es vorgeschrieben, dass Eltern im Vorhinein über Unterrichtsinhalte informiert werden. Dies ist vielerorts vor der Durchführung einer Sexualkundeinheit der Fall. Lehrerinnen und Lehrer müssen wissen, welche aktuellen diesbezüglichen Vorgaben in ihren Bundesländern gelten.

In weiteren Fällen gibt es zwar keine gesetzlichen Vorgaben, der Unterrichtsinhalt sollte jedoch trotzdem vorher mit den Eltern abgesprochen werden. Dies ist besonders wichtig, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler Traumata zu bewältigen haben, die durch gewisse Unterrichtsthemen getriggert werden könnten.

Luans Vater ist vor zwei Jahren gestorben. Er nahm sich das Leben, als sein Sohn in Klasse 8 war. Damals haben Klassenlehrerin und die komplette Schulgemeinschaft Unterstützungsarbeit geleistet. Luan kommt heute relativ gut mit der Situation klar. In einigen Wochen steht jedoch das Thema Suizid im Ethikunterricht an. Lehrerin Mareike kennt natürlich die Geschichte ihres Schülers Luan. Sie weiß jedoch nicht, wie dieser reagieren wird, wenn sie in ihrem Unterricht tief in die Thematik Selbstmord einsteigt. Sie möchte vermeiden, dass dies Wunden bei ihrem Schüler aufreißt. Bevor sie in die konkrete Planung geht, bittet Lehrerin Mareike Luans Mutter um einen Gesprächstermin. Sie schildert ihre Sorge und stellt ihr grob geplantes Unterrichtskonzept vor. Das Gespräch ist sehr fruchtbar. Luans Mutter denkt, dass ihr Sohn mit der Situation klarkommen wird. Es wird jedoch vereinbart, dass von dem Schüler in dieser besonderen Unterrichtseinheit keine aktive Mitarbeit in Unterrichtsgesprächen erwartet wird. Zudem vereinbaren Lehrerin und Mutter, dass es ein weiteres Telefonat nach der ersten Unterrichtsstunde der Einheit geben wird.

Leider gibt es solche Situationen in der Schule häufiger. Angehörige von Kindern versterben und auch einige Schülerinnen und Schüler werden ernsthaft krank oder haben eine lebensbedrohliche Krankheit überstanden. Es gibt traumatisierte Kinder, die sexuelle Gewalt erlebten oder als Geflüchtete ins Land kamen und großes Leid ertragen mussten. Bevor eine Lehrkraft eine Klasse übernimmt, sollte es ein Übergabegespräch oder einen intensiven Austausch mit der Klassenleitung geben, um relevante lerngruppenbezogene Informationen mitzuteilen und gegebenenfalls bewährte Konzepte abzustimmen. Nach dieser grundlegenden Information sollte der direkte Kontakt zu den Eltern nicht gescheut werden.

Es ist oft nicht angenehm, als außenstehende Lehrkraft persönliche Angelegenheiten mit relativ fremden Personen zu besprechen. Es ist nie klar, wie die Reaktion dieser Menschen ausfällt. Oft sind die gewonnenen Informationen jedoch wichtig für die Unterrichtsplanung und die engagierte Nachfrage wird als Wertschätzung gegenüber der jeweiligen Familie wahrgenommen.



Zur Vertiefung

Acho, Viviane Nabi: *Elternarbeit mit Migrantenfamilien*. Herbolzheim 2011.

Ahl, Kati: *Elterngespräche konstruktiv führen. Systemisches Handwerkszeug*. Göttingen 2019.

Textor, Martin R.: *Elternarbeit in der Schule*. Norderstedt 2013.

Killus, Dagmar/Paseka, Angelika: *Kooperation zwischen Eltern und Schule. Eine kritische Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim 2020.



Elternvertretung – Schule im Gespräch #71: https://youtu.be/GroyDwG_EDw.

1.11 Exemplarität

In der Schule kann kein Themengebiet allumfassend bearbeitet werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen immer auswählen. Eine Biologielehrkraft kann beispielsweise niemals das Themengebiet Evolution mit all seinen Facetten bearbeiten. Sie muss wenige Aspekte dieses Forschungsgebietes herauspicken. Hier ist entscheidend, dass etwas wirklich Passendes ausgesucht wird, an dem Grundsätzliches gezeigt werden kann. Diese sinnvolle Auswahl unter didaktischem Fokus nennt man Exemplarität.

In Ankes Deutschunterricht sollen romantische Gedichte behandelt werden. Bis zu den nächsten Ferien ist nicht mehr viel Zeit, und vorher muss noch eine Klassenarbeit geschrieben werden. Anke ist klar, dass sie in dieser Zeit nicht alle Gedichte der Romantik im Unterricht bearbeiten kann. Sie wird es auch nicht schaffen, Werke der bekanntesten Dichter Heine, Novalis,

Eichendorff und Brentano durcharbeiten. Daher muss sie bei ihrer Reihenplanung wenige Gedichte auswählen, die exemplarisch für diese Epoche stehen. Sie wählt nur drei Texte aus, an denen alle Kriterien sowie die Stimmung der Romantik erkennbar sind.

Das Schwierige an Exemplarität ist die richtige Auswahl des Exempels. Diese Aufgabe stellt sich in jedem Fach und in jeder Stunde. Welches Beispiel trifft das Ganze am besten? Hier gibt es selten einen Königsweg. Wer es sich einfach machen möchte, kann in Schulbüchern oder Lehrerhilfen nachsehen. Häufig ziehen sich die immer gleichen Exempel durch die gesamte Schulbuchliteratur. Sie sind zumeist passend. Eine junge Lehrkraft ist gut beraten, wenn sie sich an diesem Fundus bedient.

Auf der anderen Seite ist es nicht zufriedenstellend, ein Lehrerleben lang immer dasselbe Gedicht oder Fallbeispiel zu bearbeiten. Ein wechselndes Exempel bringt neuen Wind in den Unterricht, und dies schafft für Lehrerinnen und Lehrer Zufriedenheit. Bestenfalls ist das Exempel auf die jeweilige Lerngruppe und die Region abgestimmt (→ 1.36: *Regionalität*). Je dichter es an den einzelnen Kindern dran ist, desto lernwirksamer wirkt es. Stadtentwicklung im Erdkundeunterricht lässt sich sinnvoller an der Heimatstadt der Schülerinnen und Schüler beschreiben, als an der fernen Stadt irgendwo in Deutschland, die zufällig im Schulbuch steht.

Ein Exempel sollte möglichst wenig von der Norm abweichen. Trotzdem muss den Schülerinnen und Schülern immer bewusst sein, dass ein Beispiel das Gesamte niemals ganz darstellen kann.



Zur Vertiefung

Beck, Henning: *Das neue Lernen heißt verstehen*. Berlin 2021.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*. Berlin 2015.

Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert/Wolfgang Klafki: *Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim 2007.

Wagenschein, Martin: *Verstehen lehren. Genetisch – sokratisch – exemplarisch*. Weinheim 2013.

1.12 Fachspezifische Arbeitsweisen

Es gibt Schulfächer, denen eine besondere Arbeitsweise eigen ist – fachspezifische Arbeitsweisen, die vor allem in der Abbildung der Fächer in einem Beruf oder Studium wichtig sind. Ausgeprägt sind diese fachimmanenten Methoden beispielsweise in Naturwissenschaften. Fachspezifische Arbeitsweisen gibt es natürlich auch in geisteswissenschaftlichen Fächern.

Heute findet der Biologieunterricht nicht im Klassenraum statt. Die Schülerinnen und Schüler sind am Morgen aufgebrochen, um im Laufe des Tages Bodenproben zu untersuchen. Diese Exkursion wurde in der Schule vorbereitet. Alle Mitglieder der Lerngruppe können mittlerweile mikroskopieren und wissen, wie ein biologischer Versuch fachgerecht durchzuführen ist. Zudem haben sich fünf Schülergruppen mit jeweils spezifischen Bodenuntersuchungen intensiv auseinandergesetzt, sodass sie diese heute eigenständig durchführen können. Nachdem am Vormittag Untersuchungen auf freiem Feld stattfanden, zieht die Gruppe nach dem Mittagessen in eine nahegelegene biologische Station um. Hier stehen Mikroskope und weitere Gerätschaften zur Verfügung, die die Schülerinnen und Schüler nutzen können.

Die Durchführung von naturwissenschaftlichen Experimenten und im Speziellen das Mikroskopieren sind fachspezifische Arbeitsweisen, die Biologinnen und Biologen beherrschen müssen. In der Schule sollten diese fachspezifischen Wissenszugänge angeboten werden, da sie Schülerinnen und Schülern eine zuvor wahrscheinlich unbekannte Sichtweise auf diesen Fachbereich bieten. Das Experiment ist nicht nur in den Fächern Chemie, Biologie und Physik von Bedeutung. Auch in der geologischen Sparte des Faches Erdkunde kann experimentiert werden.

In einigen Schularten werden naturwissenschaftliche Fächer verstärkt durch fachfremde Lehrerinnen und Lehrer unterrichtet. Dadurch bleiben schnell fachspezifische Arbeitsweisen auf der Strecke, Unterricht wird schulbuchbasiert durchgeführt. Dies kann nachvollzogen werden, da neben der Fachkompetenz in Naturwissenschaften häufig der Sicherheitsaspekt von Bedeutung ist (→ 1.40: *Sicherheit*). Lehrerinnen und Lehrer sollten fachimmanente Zugänge beherrschen und stets im Blick haben, wie diese mit einer heterogenen Lerngruppe umgesetzt werden können. Oft muss hier didaktisch reduziert werden (→ 1.5: *Didaktische Reduktion*).

Neben den Naturwissenschaften gibt es weitere Fächer, die über eigene fachspezifische Arbeitsweisen verfügen. In Geschichte und teils auch Musik wäre die Quellenarbeit zu nennen, im Fach Ernährung und Hauswirtschaft werden Lebensmittel zubereitet oder in Werken und Technik gestalten Schülerinnen und Schüler Fertigungsprozesse. Häufig müssen Schule und Schulträger für die nötige Ausstattung sorgen, um fachspezifisches Arbeiten zu ermöglichen.

1.13 Fächerübergreifender Ansatz

Die Zeiten, in denen Lehrerinnen und Lehrer Einzelkämpfer in ihren Fächern waren, sind vorbei. Heute weichen die Grenzen der einzelnen Fächer