

**Ergänzende Downloads zu**

Ilona Esslinger-Hinz · Anne Sliwka

## **Bachelor | Master: Schulpädagogik**

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 2011

## Onlinematerial zu Seite 28, Aufgabe 3

### Aufgabe

Johann Amos Comenius forderte bereits 1657 die Einrichtung von Schulen für die gesamte Bevölkerung. Wie begründet er seine Position?

#### 9. Kapitel

##### DIE GESAMTE JUGEND BEIDERLEI GESCHLECHTS MUSS DEN SCHULEN ANVERTRAUT WERDEN

*Die Schulen müssen alle Kinder aufnehmen (1), denn alle sollen dem Bilde Gottes ähnlich werden (2), alle für ihren künftigen Beruf vorbereitet sein (3), und alle, gerade auch die Trägen und Schwachen, bedürfen der Hilfe (4). Auch das schwache Geschlecht soll Zugang zu den Wissenschaften haben (5), wiewohl dabei Vorsicht nötig ist (6). Widerlegung von Einwänden dagegen (7/8).*

1. Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Nichtadlige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften. Das wird im folgenden deutlich.

2. Zunächst sind alle als Menschen Geborene zu dem Hauptzwecke geboren, Mensch zu sein, d. h. vernünftiges Geschöpf, Herr der [anderen] Geschöpfe und genaues Abbild seines Schöpfers. Darum sind alle so zu fördern und in Wissenschaft, Sittlichkeit und Religion recht einzuführen, daß sie das gegenwärtige Leben nützlich zubringen und sich auf das künftige angemessen vorbereiten können. Daß bei Gott kein Ansehen der Person gilt, hat er selbst oft kundgetan<sup>1)</sup>. Wenn wir also zu solcher Wartung des Geistes nur einige zulassen, andere aber ausschließen, sind wir ungerecht nicht nur gegen die, welche an der gleichen Natur wie wir teilhaben, sondern gegen Gott selbst, der von allen, denen er sein Bild aufgeprägt hat, erkannt, geliebt und gepriesen sein will. Und das wird er umso inbrünstiger, je heller das Licht der Erkenntnis entzündet wird. Denn wir lieben in dem Maße, in dem wir erkennen<sup>2)</sup>.

3. Zudem wissen wir nicht, zu welchem Nutzen die göttliche Vorsehung diesen oder jenen bestimmt hat. Soviel nur ist gewiß, daß Gott zuweilen die Ärmsten, Niedrigsten und Unbekanntesten als die wichtigsten Werkzeuge seines Ruhms verwendet. Laßt es uns also der Sonne am Himmel gleichtun, welche die ganze Erde erleuchtet, durchwärmt und belebt, so daß alles, was leben, grünen<sup>3)</sup>, blühen und Frucht tragen kann, wirklich lebt, grünt, blüht und Frucht trägt.

4. Dem widerspricht nicht, daß manche Menschen von Natur aus träge und dumm erscheinen. Gerade das empfiehlt und fordert eine solche Wartung der Geister nur noch mehr. Denn je träger und schwächer einer von Natur aus ist, umso mehr bedarf er der Hilfe, um von seiner schwerfälligen Stumpfheit und Dummheit so weit wie möglich befreit zu werden. Und man findet keine so unglückliche Geistesanlage, daß sie durch Pflege nicht verbessert werden könnte. So wie ein undichtes Gefäß durch häufiges Ausschauern wenn auch nicht wasserdicht, so doch glatter und reiner wird, so werden die Stumpfen und Dummen wenn auch nicht gerade in der Wissenschaft weit kommen, so doch in ihrem Verhalten gesitteter werden, so daß sie den Staatsbehörden und den Dienern der Kirche zu gehören wissen. Die Erfahrung lehrt sogar, daß von Natur aus äußerst Schwerfällige doch eine solche wissenschaftliche Bildung erwarben, daß sie selbst Begabte überholt haben. So wahr ist also der Ausspruch des Poeten «Maßlose Arbeit siegt über alles»<sup>4)</sup>. Mancher ist in seiner Kindheit körperlich besonders kräftig, wird dann aber krank und nimmt ab, ein anderer dagegen schleppt als Knabe einen kranken Körper umher, wird dann aber gesund und wächst kräftig empor. Ganz gleich verhält es sich mit den geistigen Anlagen: einige sind frühreif, erschöpfen sich aber rasch und stumpfen ab, während andere anfangs schwerfällig sind, sich dann aber anregen lassen und gut vorwärts kommen. Zudem möchten wir ja in unseren Gärten nicht nur Bäume haben, die früh Früchte tragen, sondern auch mittlere und späte, denn ein jedes ist zu seiner Zeit vortrefflich, wie Jesus Sirach sagt<sup>5)</sup>, und zeigt schließlich doch, wenn auch erst spät, daß es nicht vergeblich war. Wollen wir also in dem Garten der Wissenschaft nur Geistesanlagen einer Art, nur frühreife und lebhaft

zulassen? Nein, niemand, dem Gott Sinn und Verstand gegeben hat, soll ausgeschlossen werden.

5. Auch ließe sich keine ausreichende Begründung dafür geben – um das im besonderen zu erwähnen –, das schwächere Geschlecht von den Studien der Weisheit, weder von den in lateinischer noch von den in der Mutter-Sprache vermittelten, insgesamt auszuschließen. Denn sie sind in gleicher Weise Gottes Ebenbilder, in gleicher Weise der Gnade und des Reiches künftiger Zeiten teilhaftig, in gleicher Weise, ja oft mehr als unser Geschlecht mit einem lebhaften und für die Weisheit empfänglichen Geiste begabt; ihnen steht gleichermaßen der Zugang zu Höchstem offen, denn Gott selbst hat sie oft herangezogen zur Herrschaft über Völker, zu heilsamer Beratung von Königen und Fürsten, zur Heilkunde und zu anderen der Menschheit heilsamen Zwecken, auch zum prophetischen Amte und zur Ermahnung von Priestern und Bischöfen. Warum sollten wir sie zum ABC zulassen und von den Büchern hernach fortjagen? Fürchten wir etwa die weibliche Unbedachtsamkeit? Je mehr wir doch den Gedanken Beschäftigung geben, umso weniger Raum wird solche Unbedachtsamkeit finden, die doch nur im unausgefüllten Verstande entsteht.

6. Es soll ihnen dabei allerdings nicht eine beliebige Zusammenstellung von Büchern vorgelegt werden – ebenso wenig wie der Jugend des anderen Geschlechts; es ist zu bedauern, daß man das bisher nicht sorgfältiger vermieden hat. Sondern man gebe ihnen Bücher, aus denen sie beständig wahrhaftige Erkenntnis Gottes und seiner Werke, wahrhaftige Tugenden und wahrhaftige Frömmigkeit schöpfen können.

7. Niemand halte mir das Apostelwort entgegen: «Ich gestatte einer Frau nicht zu lehren» (1. Tim. 2, 12) oder den Ausspruch Juvenals in seiner 6. Satire: «Nicht möge die Frau, die ehelich dir verbunden, gut zu reden verstehen noch kurze Gedanken zu drehn und zu wenden, noch wissen alle Geschichten»<sup>6)</sup>, oder was Euripides den Hippolyt sagen läßt: «Ich hasse das gelehrte Weib, nie möge mein Haus betreten, die mehr weiß als dem Weibe gebührt, denn den Gelehrten hat Venus selbst alle Schlaueit verliehen»<sup>7)</sup>.

Diese Aussprüche stehen unserem Vorschlag nicht entgegen, da wir ja dazu raten, daß die Frauen nicht für ihre Neugier, sondern für Sittsamkeit und Seligkeit solchen Unterricht erhalten sollen, besonders auf den Gebieten, die zu kennen und zu beherrschen ihnen ansteht, sei es zur rechten Bestellung des Haushalts, sei es zur Sorge für das eigene Heil und für das des Gatten, der Kinder und des ganzen Hauses.

8. Wenn einer sagt: Wohin soll das führen, wenn Handwerker, Bauern, Lastträger und schließlich gar Weibsbilder Gelehrte werden, so laute die Antwort: Es wird dahin führen, daß es nach der gesetzlichen Errichtung eines Unterrichts für die gesamte Jugend künftig niemanden von ihnen allen mehr am rechten Gegenstand für sein Denken, Wünschen, Streben und Handeln fehlen wird. Ein jeglicher wird wissen, wohin er alle Wünsche und Taten des Lebens richten, innerhalb welcher Grenzen er bleiben und wie er seinen Platz behaupten muß. Alle werden zudem, auch unter Mühe und Arbeit, freudig ihre Gedanken auf Gottes Taten und Werke richten und werden die Muße, die für Fleisch und Blut so gefährlich ist, vertreiben durch häufiges Lesen der Bibel und anderer guter Bücher – sind sie einmal auf dem Wege, so werden immer größere Lockungen sie dort weiterführen. Kurz, sie werden lernen, Gott überall zu sehen, überall zu loben, überall zu umfassen und auf solche Weise dieses mühselige Leben angenehmer hinzubringen, das ewige Leben aber mit größerer Sehnsucht und Hoffnung zu erwarten. Würde uns nicht ein solcher Zustand der Kirche hier das Paradies schon schaffen, soweit man es auf Erden besitzen kann?

## Onlinematerial zu Seite S. 36, Aufgabe 2

### Aufgabe

L. Winterhager-Schmidt zählt zur Professionalität, dass Lehrerinnen und Lehrer eine berufliche Identität entwickeln müssen. Was versteht sie darunter?

### »Stärkung der Lehreridentität: Selbstsorge und emotionale Selbstreflexivität

Es ist nicht zu übersehen, dass viele Lehrer und Lehrerinnen die Innovationen des Offenen Unterrichts mit großem Engagement in Angriff nehmen. In vielen Kollegien führt die Arbeit an Innerer Schulreform zu einem deutlichen Motivations Schub, stärkt die Berufsfreude und den Teamgeist in Kollegien.

Unterrichten als komplexe kommunikative Lehrkunst wurde in der Vergangenheit vielleicht zu stark idealisiert. Zu wenig fand Berücksichtigung, dass Unterricht scheitern kann, ist er doch keineswegs ein Geschäft, das sich vollkommen rational steuern lässt. Lustlosigkeit, Langeweile, Unwilligkeit, Erziehungsmängel, vielerlei Störungen bis zu offener Aggression oder Schulabstinenz bedrohen von Schülerseite nicht selten erfolgreiches Unterrichten. Lehrer müssen in ihrem Berufsleben recht oft mit derart belastenden Situationen zurechtkommen. Belastungsuntersuchungen zum Lehrerberuf zeigen, dass Lehrer Störungen des Unterrichts durch auffälliges Schülerverhalten zunehmend an erster Stelle der sie belastenden Faktoren nennen (ULICH 1996; RUDOW 1994). Das klinische Erschöpfungssyndrom des Burnout erfasst auch Lehrer und Lehrerinnen mit steigender Häufigkeit (RUDOW 2001).

Lehrerhandeln kann starke Affekte in Schülern auslösen; affek-

tiv aufgeladenes Schülerverhalten kann wiederum starke Emotionen bei Lehrern auslösen. In solchen Momenten droht die Kommunikation zu entgleisen, kann Unterricht scheitern. Treten solche Momente des Scheiterns zu häufig auf, wird das Selbstwertgefühl beeinträchtigt, ist die Berufsfreude bedroht. Es ist daher gut nachvollziehbar, dass Lehrerinnen und Lehrer die Rolle des individualisierenden Lernhelfers freudig annehmen, entlastet sie doch von manchem Störungsdickicht, welches die eigene Handlungsfähigkeit bedroht. Um auch im Falle des Misslingens von Unterricht (als in bestimmten Zusammenhängen immer noch notwendiger dichter fokussierender Interaktion mit dem Gesamt einer Schulklasse) handlungsfähig zu bleiben, bedarf es jedoch zusätzlich zur didaktischmethodischen Qualifikation *angemessener Formen der psychischen Selbstsorge* für Lehrerinnen und Lehrer.

Keine Geringeren als der Bielefelder Soziologe und Systemtheoretiker Niklas Luhmann und der Erziehungswissenschaftler Karl-Eberhard Schorr hatten schon 1976 einen bedenkenswerten Vorschlag hierzu vorgelegt. In ihrem Aufsatz »Ausbildung für Professionen – Überlegungen zum Curriculum für die Lehrerbildung« untersuchten Luhmann und Schorr die professionelle »Struktur« von (Lehrer-)

Arbeit und machten Vorschläge, wie man den »Wissenschaftsbezug« mit »einer stärkeren Berücksichtigung des berufsvorbereitenden Charakters der Ausbildung vermitteln« könne (LUHMANN & SCHORR 1976). Unterschieden werden in diesem Curriculum drei Ebenen des Unterrichts: die technische Ebene, die Lernebene und die *Reflexionsebene*. Vor allem der Reflexionsebene – am Ende (!) des Ausbildungscurriculums – wird breiter Raum gewidmet: Um Reflexionen über die eigene Lehrertätigkeit in Gang zu setzen, müsse man eine »entlastete Situation« herstellen, weil es in der Reflexionsphase immer auch um »*Selbstthematisierung*, um eigenes *Scheitern*« gehe, um »*Erfahrungen der eigenen Grenzen, Erfahrungen also, die man auf die eigene Identität nolens volens bezieht*« (LUHMANN & SCHORR 1976, S. 254f, *Hervorh. kursiv durch Verfasserin*). Deshalb sollte aus Schorrs und Luhmanns Sicht jede Lehrerbildung über das Erlernen eines breiten kognitiven Berufswissens hinaus ein angemessenes »Verhalten zu Enttäuschungen« antizipieren, denn die Erfahrung, Enttäuschungen zu erleiden, sei kennzeichnend für die »*Sonderfunktion*« des Lehrerberufs. Erforderlich sei deshalb auch die Herausbildung einer gewissen »*Unfähigkeitstoleranz*« (ebd., S. 264, mit *Hervorh. kursiv* »»

» durch die Verfasserin).

Darüber hinaus solle ›der angehende Lehrer (...) ein höheres Verständnis für Individualität erreichen können‹ (ebd.). Schließlich sei eine ›Ausbildung seiner Empathiefähigkeit‹ nötig. Denn ›im Schüler beurteilen (sie) nicht nur die Person, die ihnen gegenüber steht, sondern im allgemeinen das, was diese Person in der Beziehung zu ihnen selbst zeigt. Sie reagieren im hohen Maße auf ihre eigenen Probleme und auf die Geschichte des Interaktionssystems, das zur Beurteilung Anlass gibt‹ (ebd., S. 266). Zum ›*Verständnis der eigenen Rolle*‹ gehöre daher das ›Lernen der Selbsteinschätzung ihrer Ausstrahlung in Interaktionen‹. Dies erfordere, ›*dass der Student die Fähigkeit gewinnt, sich von seinen eigenen, unmittelbar situativen Verhaltensimpulsen zu distanzieren*‹. Dazu gibt es Techniken, die in der Psychotherapeutik ausgebildet worden sind‹ (ebd.). Allerdings dürften solche Techniken nicht nur ›Trost durch Verstehen‹ geben‹ (ebd., S. 268).

Lehrerinnen und Lehrer auf mögliche Enttäuschungen, auf Situationen des Scheiterns, auf verletzende Gefährdungen ihrer Identität im Berufsalltag in entlasteten Situationen der Selbstthematisierung vorzubereiten, dieser Vorschlag von Luhmann und Schorr wurde in voller Konsequenz bis heute nicht in die professionelle Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern integriert. Allerdings finden sich jetzt erste Ansätze dazu im ›Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor / Bakkalaureus- und Master / Magister-System‹, das 2005 vom Verband der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) beschlossen und damit zur offiziellen berufswissenschaftlichen Verlautbarung zur veränderten Lehrerausbildung wurde (ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 2006, S. 25ff.). Dort finden sich

zur 6. Studieneinheit, der ›professionsspezifischen Vertiefungsphase‹, einige Stichworte, die in die Nähe dessen kommen, was Luhmann mit Bezug auf die ›Reflexionsebene‹ wohl im Sinn hatte: ›Teamentwicklung, Konfliktlösungsstrategien, Analyse von schulischen und außerschulischen Kommunikationsstrukturen‹ (ebd.; Hervorh. durch die Verfasserin). Für unseren Zusammenhang ist der Baustein ›Analyse von Kommunikationsstrukturen‹ besonders relevant. Zwar weist besonders der Begriff ›Strategien‹ zur Konfliktlösung im DGfE-Konzept in eine etwas andere Richtung, lässt sich das Strategische doch missverstehen, als müsse man nur über die richtigen Kommunikationsstrategien verfügen, um Enttäuschungen oder gar Erfahrungen des Scheiterns zu vermeiden. Dagegen gerät die Forderung von Luhmann und Schorr nach reflexiver Selbstthematisierung der eigenen Interaktion in der Klasse umfassender, auch provokativer, wenn man bedenkt, dass hier im Ergebnis auch eine gewisse ›Unfähigkeitstoleranz‹ bei künftigen Lehrern herausgebildet werden sollte: eine produktive Gelassenheit gegenüber ihren eigenen Unzulänglichkeiten. Als Element eines ›konsekutiven Kompetenzaufbaus‹, wie es das Strukturmodell der DGfE fordert, erscheint gerade diese Zielsetzung zunächst paradox, soll doch Unfähigkeit in Professionen immer als etwas zu Überwindendes gedacht werden. Luhmann und Schorr reagieren hiermit jedoch auf eine grundlegende *Paradoxie*, welche die Rolle des Lehrers durchweg bestimmt und zugleich schwer professionalisierbar macht: Paradox ist dieser Beruf, weil Unterricht nur gelingt, wenn Lehrer und Schüler sich in eine *spontane* Kommunikation über die Sache, um die es geht, involvieren lassen. Das erfordert seitens der Schülerinnen und Schüler die Bereitschaft zu einer

Art ›innerer Gefolgschaft‹ (private acceptance) gegenüber dem Sachgeschehen und dessen Vermittler; erfordert von Lehrern performative Talente der Darbietung, die aufs Engste an ihre Persönlichkeit gebunden sind. Beides stößt sich aber mit der Struktur der Institution Schule. Schule als der Ort zur Vorbereitung der Heranwachsenden auf ihre künftige Mündigkeit bleibt immer auch ein *Ort kultureller Nötigung*. Die Gesellschaft delegiert an den dafür spezialisierten Lehrer die Aufgabe, Heranwachsende nicht zu ›animieren‹ (GIESECKE 1987), vielmehr sollen Lehrer ihre Schüler – mit Autorität – zum Lernen *nötigen* (BRÜGGEN 2007). Dennoch erwartet man aber zugleich von ihm, das Lehren so motivierend zu gestalten, dass eine freiwillige Gefolgschaft für Schüler möglich werden soll. Das heißt für Lehrer, sie sollen ein *nicht naturbedingtes*, sondern ein *kulturbedingtes* Herrschafts-Gefälle von Erwachsenen gegenüber Heranwachsenden *stellvertretend* verkörpern, als Person aber zugleich spontan, zugewandt, unterhaltsam und gleichsam als ein Freund (VON HENTIG 1973) der Schüler agieren. Affektiv aufgeladene Konflikte entstehen in der Schule häufig aus diesem Widerspruch zwischen der berechtigten Erwartung an eine symmetrische, authentische, spontane, und persönlich zugewandte Kommunikation von Lehrern bzw. ›individuellen Lernhelfern‹ bei gleichzeitiger notwendig asymmetrischer Rahmung der Institution als Ort der Nötigung zum Lernen. Unterricht enthält deshalb immer auch ein *Erwartungsparadox*. Versuche, das Paradox einseitig aufzulösen, schlagen oft fehl. Wenn Lehrer und Lehrerinnen entgegen der strukturellen Rahmung von Schule Schülern als ›Freund‹ oder ›Freundin‹ begegnen wollen, sind sie in Gefahr, *vor sich selbst* die paradoxe Spannung ihrer





» Berufsrolle entweder kommunikativ zu überspielen oder ganz zu verleugnen. Gegenüber den Schülern schüren sie als »gute Kumpel« falsche Erwartungen, die spätestens in der Beurteilungssituation enttäuscht werden müssen. Enttäuschte Erwartungen führen zu Gegenreaktionen, die oft nicht der Struktur der Institution, sondern der Person des Lehrers zugeschrieben werden. Eine andere Einseitigkeit, um die Paradoxie der Lehrerrolle aufzulösen, kann darin bestehen, jeden Anflug von Spontaneität und persönlicher Zugewandtheit in der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern ganz zu vermeiden, sich also nur auf eine »neutrale« Position des rein rationalen Wissensvermittlers zu beschränken (REH 2004). Diese »Lösung« wird jedoch ebenfalls scheitern müssen, da auch die Verweigerung von Kommunikation eine Form der Kommunikation ist und negative Affekte und Gefühle bis zu Angst und Aggression der Schüler hervorrufen kann. Zwischen Lehrern und ihren Schülern entsteht – »nolens volens« – also immer auch eine emotionshaltige Beziehung, gerade wegen der widersprüchlichen Erwartungen und Ansprüche aneinander.

Luhmann und Schorr ging es darum, ein mögliches Scheitern an übersteigerten Selbstansprüchen schon in der Lehrerbildung reflexiv zu bearbeiten, ohne nur »Trost durch Verstehen« anzubieten. Ihr Zugang zielt ab auf Wege der Selbsterkundung der Wirkungen des eigenen Handelns im System von Schule. Die Ausbildung von Analysefähigkeit für schwierige unterrichtliche Situationen, in denen man auch den eigenen Anteilen in affektiv aufgeladenen Konflikten auf die Spur kommen sollte, zum Beispiel indem man die eigene »Interaktionsgeschichte« mit den Schülern reflexiv wahrzunehmen lernt, weist in diese Richtung,

weil Schüler besonders auf das reagieren, was sich ihnen »in der Beziehung zu ihnen selbst zeigt«. Deshalb forderten Luhmann und Schorr, Lehrer sollten sich auch ihre eigene »Ausstrahlung« vor der Klasse bewusst machen. Lehrer-anwärter und Studierende sollten auf diese vertrackte Bezogenheitsdynamik in der pädagogischen Tätigkeit vorbereitet werden, um die paradoxen Erwartungen – vor sich selbst! – mit Offenheit handhaben zu lernen. Damit wird die Spannung, die jede Paradoxie zwangsläufig erzeugt, zwar nicht lösbar, aber entdramatisiert. Eine »gewisse Unfähigkeitstoleranz« zu entwickeln hieße somit, zu den eigenen Affekten eine emotional reflexive Distanz zu schaffen, so dass Wut- und Ohnmachtsgefühle im Erleben zwar anerkannt werden, aber nicht überhand nehmen müssen. Letztlich geht es in der emotionalen Selbstreflexion darum, das heimliche Idealbild professioneller, eigener Unfehlbarkeit (»Allmacht«) mit produktiver Skepsis zu bearbeiten, ohne es völlig aufzugeben. Professionelle Selbstreflexivität soll im Gegenteil die berufliche Identität des Lehrers durch eine realistische Haltung zum Beruf stärken, um Gelassenheit und berufliche Zuversicht zu erhalten. Diese Form der Selbstreflexivität wäre ein notwendiger Modus verantwortlicher, beruflicher Selbstsorge.

Die Entwicklung beruflicher Identität bedarf generell auch eines vertieften Interesses am eigenen Erleben beruflicher Situationen. Ziel ist es, sich besser zu schützen vor Entwertung, Kränkung und Selbstentwertung. Die berufliche Identität stärkt sich, wenn man im nächsten Schritt (wie der Begründer der Identitätsforschung, Erik H. Erikson es ausdrückte) in die Lage kommt, »überrascht seine eigene Bekanntheit zu machen« (ERIKSON 1976, S. 147). Dazu gehört es, sich in sorgsamer Zu-

wendung zu sich selbst vertrauter zu machen mit eigenen Vorlieben und Abneigungen, eigenen Stärken, auch Schwächen. Weiterhin ist es wichtig, sich klar zu werden über mitgebrachte persönliche Grundannahmen (über »Gott und die Welt«, das Böse und das Gute, das Rechte und das Unrechte). Auch der Fundus basaler Überzeugungen (basic assumptions) grundiert viele Enttäuschungserfahrungen im Alltag des Lehrerseins. Sich klar zu sein über diese in den Beruf schon mitgebrachten persönlichen Deutungsmuster der Wirklichkeit, kann dazu helfen, seine spontanen Impulse reflexiv zu analysieren. Konfliktreiche Situationen lassen sich so im Nachhinein in ihrer Dynamik besser verstehen. Versteht man besser, was einem geschieht oder was voraussehbar geschehen kann, so kann man sich – wo nötig – ohne Gesichtsverlust korrigieren. In heillosen Situationen hilft reflexiv gewonnene Klarheit dazu, die Affekte zu lindern und Hilfe von außen anzufordern. Emotionale Selbstreflexivität erbringt allerdings oft nicht die gewünschten Sofortlösungen, sie steigert eher nachhaltig die Handlungssicherheit und stärkt die berufliche Zuversicht, auch belastende Situationen angemessener meistern zu können. Das stärkt wiederum die Kräfte im Selbst, die im guten Sinne Lehrern und Lehrerinnen Autorität verleihen. Psychotherapeutische »Techniken« allein können die Paradoxie von Schule zwischen Nötigung und Zuwendungserwartung nicht lösen. Umso wichtiger ist es für Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Selbstreflexion auch ihre Stellvertreterrolle in den – in sich widersprüchlichen – Handlungsbedingungen der Institution zu erkennen und klug zu balancieren.

Einen Zugang zur Reflexion der emotionalen Seite des Berufs versucht auch ARIANE GARLICH in ihrem sehr »

»» erfolgreichen studentischen Kasseler Ausbildungsprojekt ›Schüler verstehen lernen‹ (GARLICH 2000). Es dient der Anleitung nicht nur zum besseren Verstehen der Schülerinnen und Schülern, sondern ermöglicht Studierenden darüber hinaus eine professionelle reflexive Begleitung ihrer emotionalen Erfahrungen in pädagogischen Kontexten. Das Kasseler Projekt eröffnet somit eine Einübung in reflektierte Formen der Selbstbegegnung mit sich selbst als künftige Lehrerin oder als Lehrer. Die Erfahrungen, die dabei gemacht werden konnten, tragen dazu bei, Enttäuschungen, Belastendes nicht im polarisierenden Maßstab von Allmacht oder Ohnmacht zu sehen, sondern sich ihnen differenziert zu stellen, um sich über die je eigenen Grenzen,

auch über die je eigenen Ressourcen zu vergewissern. Dazu ist es nicht nur wichtig, Schüler individuell zu sehen, sie sensibel verstehen zu lernen. Auch Sensibilität für Bedrohungen des eigenen Selbst gehört zur Entstehung eines psychosozialen Frühwarnsystems im Lehreralltag. Ob Lehrer oder Lehrer später gelernt haben, ihr emotionales Frühwarnsystem reflexiv ernst zu nehmen, hängt sicher auch davon ab, ob sie – wie in Kassel – in ihrer Ausbildung schon Einblick nehmen konnten in professionelle Formen verantwortlicher Selbstsorge.

Was Luhmann und Schorr 1976 mit ihrem Hinweis auf ›Techniken der Psychotherapeutikusbildung‹ nur andeuteten, ist zum Schutz der ›mental health‹ für Lehrer und Lehrerinnen inzwischen sehr viel

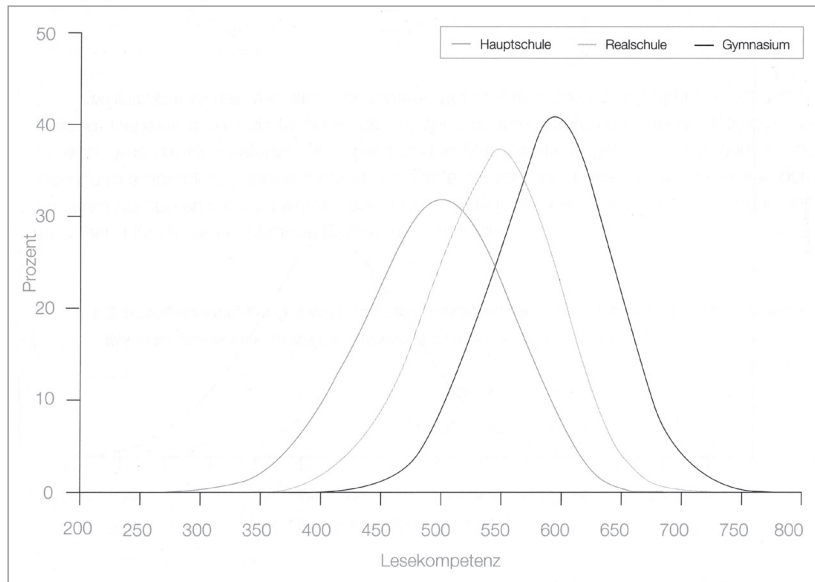
weiter entwickelt. Drei bewährte berufsspezifische Verfahren empfehlen sich heute für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: *Die berufsbezogene Arbeit in Balintgruppen, pädagogische Fallbesprechungen und die psychologisch angeleitete Supervision.*

Zunehmend sind Lehrerinnen und Lehrer bereit, auf diese Anleitungen zur Selbstsorge zurückzugreifen. Wie sonst würde sich erklären, dass gerade diejenigen, die sich in der ›Pädagogischen Schulentwicklung‹ engagierten, durch Supervision, Fallbesprechungen und beratende Begleitung durch Experten berufliche Zuversicht und eine Stärkung ihrer Innovationsbereitschaft erlebten (vgl. BEST 1997; KLIPPERT 1997; LEISENHEIMER 1997).« ■

## Onlinematerial zu Seite S. 57, Aufgabe 1

### Aufgabe

Die Grafik (Download) zeigt die Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften sowie die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Prozent. Welche Problematik wird aus dieser Grafik ersichtlich?



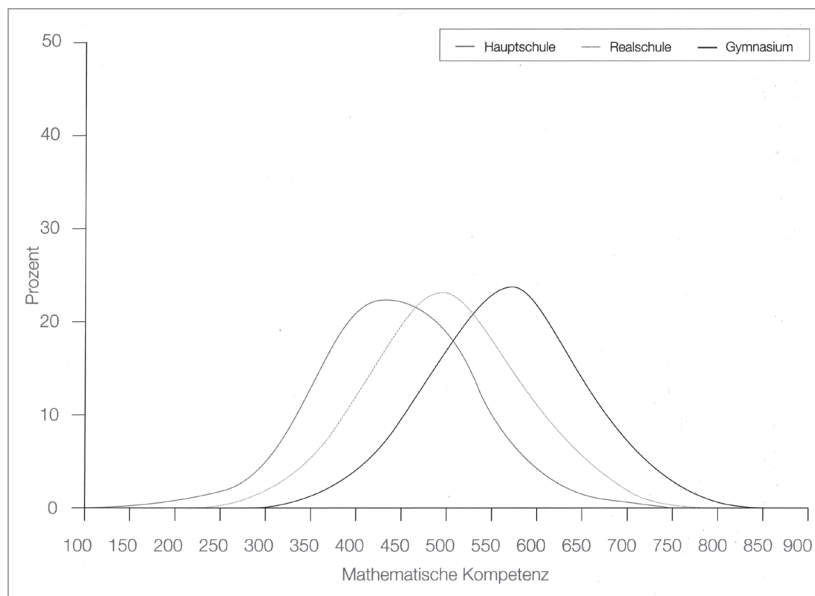
*Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach Lesekompetenz der Kinder in Prozent (in Anlehnung an Bos u. a. 2044b, S.194)*

Sie können das gesamte Gutachten unter folgendem Link herunterladen:

→ [http://www.vbw-bayern.de/agv/vbw-Themen-Bildung-Bildung\\_ganzheitlich\\_gestalten-Publikationen-Bildungsgerechtigkeit\\_Jahresgutachten\\_2007\\_des\\_Aktionsrats\\_Bildung-14852,ArticleID\\_\\_1648.htm](http://www.vbw-bayern.de/agv/vbw-Themen-Bildung-Bildung_ganzheitlich_gestalten-Publikationen-Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_des_Aktionsrats_Bildung-14852,ArticleID__1648.htm)

Das Jahresgutachten ist auch als Buch erschienen:

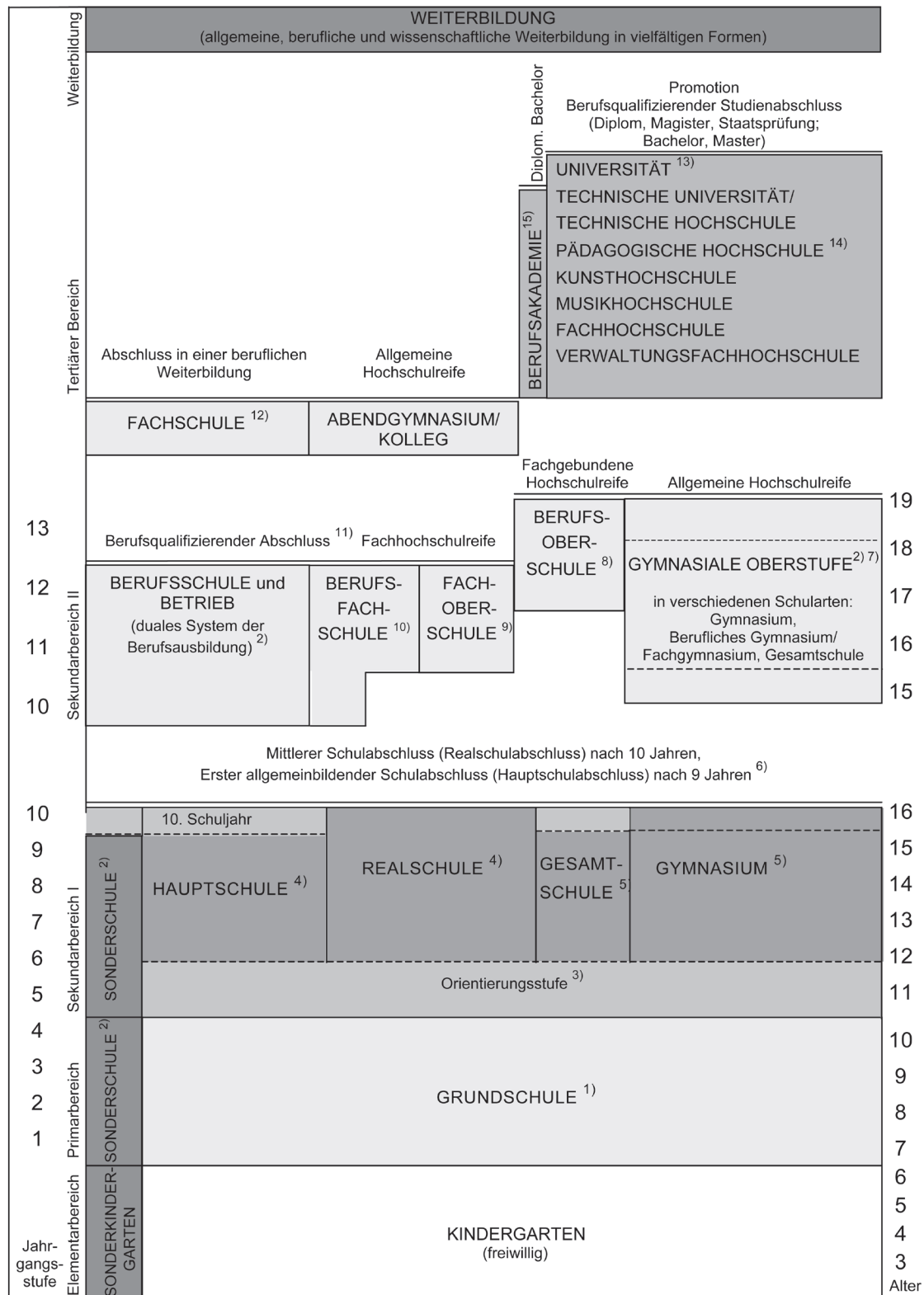
VBW – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2007): Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften, S. 47f.



*Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften, differenziert nach mathematischer Kompetenz der Kinder in Prozent (in Anlehnung an Bos u. a. 2044b, S.195)*

## Onlinematerial zu Seite S. 57, Aufgabe 3

### Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland



Quelle: Herausgeber: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst, Lennéstr. 6, 53113 Bonn, Tel.: 0228 501-0. © KMK 2009 · auch unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dt-2009.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2009.pdf)



## Anmerkungen

» Schematisierte Darstellung des Bildungswesens. Die Verteilung der Schülerzahlen in der Jahrgangsstufe 8 für das Jahr 2007 stellt sich im Bundesdurchschnitt wie folgt dar: Hauptschule 20,6 %, Realschule 26,5 %, Gymnasium 33,4 %, integrierte Gesamtschule 8,5 %, Schularten mit mehreren Bildungsgängen 6,4 %, Sonderschulen 3,8 %.

Die Durchlässigkeit zwischen den Schularten und die Anerkennung der Schulabschlüsse ist bei Erfüllung der zwischen den Ländern vereinbarten Voraussetzungen grundsätzlich gewährleistet. Die Dauer der Vollzeitschulpflicht (allgemeine Schulpflicht) beträgt neun Jahre, in vier Ländern 10 Jahre, und die anschließende Teilzeitschulpflicht (Berufsschulpflicht) drei Jahre.

1. In einigen Ländern bestehen besondere Formen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule (Vorklassen, Schulkindergärten). In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule sechs Jahrgangsstufen.
2. Beschulung von Behinderten entsprechend den Behinderungsarten in Sonderformen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, teilweise auch integrativ zusammen mit Nichtbehinderten. Schulbezeichnung nach Landesrecht unterschiedlich (Sonderschule / Schule für Behinderte / Förderschule / Förderzentrum).
3. Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden unabhängig von ihrer organisatorischen Zuordnung eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten.
4. Die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule werden auch an Schularten mit mehreren

Bildungsgängen mit nach Ländern unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten. Hierzu zählen die Mittelschule (Sachsen), Regelschule (Thüringen), Erweiterte Realschule (Saarland), Sekundarschule (Bremen, Sachsen-Anhalt), Integrierte Haupt- und Realschule (Hamburg), Verbundene oder Zusammengefasste Haupt- und Realschule (Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen), Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz), Oberschule (Brandenburg), Duale Oberschule (Rheinland-Pfalz), Regionalschule (Schleswig-Holstein), Gemeinschaftsschule (Schleswig-Holstein) sowie die Gesamtschule.

5. Der Bildungsgang des Gymnasiums wird auch an Gesamtschulen angeboten. In der kooperativen Gesamtschule sind drei Bildungsgänge (der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums) pädagogisch und organisatorisch zusammengefasst, in der integrierten Gesamtschule bilden sie eine pädagogische und organisatorische Einheit. Die Einrichtung von Gesamtschulen ist nach dem Schulrecht der Länder unterschiedlich geregelt.

6. Die allgemeinbildenden Schulabschlüsse nach Jahrgangsstufe 9 und 10 tragen in einzelnen Ländern besondere Bezeichnungen. Der nachträgliche Erwerb dieser Abschlüsse an Abendschulen und beruflichen Schulen ist möglich.

7. Zugangsvoraussetzung ist die formelle Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe, die nach Jahrgangsstufe 9 oder 10 erworben wird. Der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erfolgt zur Zeit in der Mehrzahl der Länder noch nach Jahrgangsstufe 13 (neunjähriges Gymnasium). Gegenwärtig findet jedoch in den

meisten Ländern die Umstellung auf das achtjährige Gymnasium statt, in dem die Allgemeine Hochschulreife bereits nach Jahrgangsstufe 12 erworben wird.

8. Die Berufsoberschule besteht bisher nur in einigen Ländern und bietet Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fünfjähriger Berufstätigkeit die Möglichkeit zum Erwerb der Fachgebundenen Hochschulreife. Bei Nachweis von Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache ist der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife möglich.

9. Die Fachoberschule ist eine zweijährige Schulart, die aufbauend auf dem Mittleren Schulabschluss mit Jahrgangsstufe 11 und 12 zur Fachhochschulreife führt. Für Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und einer beruflichen Erstausbildung ist der unmittelbare Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule möglich. Die Länder können auch eine Jahrgangsstufe 13 einrichten. Der Besuch der Jahrgangsstufe 13 führt zur Fachgebundenen Hochschulreife und unter bestimmten Voraussetzungen zur Allgemeinen Hochschulreife.

10. Berufsfachschulen sind berufliche Vollzeitschulen verschiedener Ausprägung im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Abschlüsse. In ein- oder zweijährigen Bildungsgängen wird eine berufliche Grundausbildung, in zwei- oder dreijährigen Bildungsgängen eine Berufsausbildung vermittelt. In Verbindung mit dem Abschluss eines mindestens zweijährigen Bildungsgangs kann unter bestimmten Voraussetzungen die Fachhochschulreife erworben werden.

11. Zusätzlich zum berufsqualifizierenden Abschluss ggf. Erwerb des Hauptschulab-



» schlusses oder des Mittleren Schulabschlusses.

12. Fachschulen dienen der beruflichen Weiterbildung (Dauer 1–3 Jahre) und setzen grundsätzlich den Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine entsprechende Berufstätigkeit voraus. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich.

13. Einschließlich Hochschulen mit einzelnen universitären Studiengängen (z. B. Theologie, Philosophie, Medizin, Verwaltungswissenschaften, Sport).

14. An Pädagogischen Hochschulen (nur in Baden Württemberg) wird für verschiedene Lehrämter ausgebildet. Im Einzelfall ist auch ein Studium für Berufe im außerschulischen Bildungs- und Erziehungsbereich möglich.

15. Die Berufsakademie ist eine Einrichtung des tertiären Bereichs in einigen Ländern, die eine wissenschaftsbezogene und zugleich praxisorientierte berufliche Bildung durch die Ausbildung an einer Studienakademie und in einem Betrieb im Sinne des dualen Systems vermittelt. ■

Stand: Januar 2009

## Onlinematerial zu Seite S. 57, Aufgabe 3

### Information

#### Download einer Fallrekonstruktion

#### Beispiel:

Am Abend möchte der Vater (V) für die Kinder eine Fernsehsendung einschalten, was ihm aber nicht gelingt; die Mutter (M) kommt herein, registriert das vergebliche Bemühen des Vaters, geht zum Fernsehgerät und findet auf Anhieb das vorgesehene Programm (BK ist im Protokoll die Abkürzung für Beobachterkommentar).

„1M1 'Hm? Hm?'

2V1 'Da stimmt irgendetwas nicht mit der Skala.'

BK: M. hat sofort gefunden. V. etwas sauer deswegen, offensichtlich.

3M2 'Die Ruth, die spielt da immer so viel dran.'

BK: V. steht jetzt auf. Studiert das Programm.“

Die zweite Zeile des Protokolls wird durch die Feinanalyse wie folgt interpretiert:

„0 M. hat V. zur Kommentierung oder Erklärung indirekt aufgefordert. V. hat objektiv versagt in bezug auf ein Handlungsziel, das vorher von ihm selbst den Kindern gegenüber als wichtige Veranstaltung thematisiert worden ist. M. hat ihn ‚geschlagen‘, sie ist objektiv ‚besser‘ gewesen. V. könnte jetzt diese Niederlage einfach übergehen, weil sie im Grunde unwichtig ist, er könnte bei M. nachfragen, wieso er das nicht gefunden hat, woran es wohl gelegen hat, er könnte aber auch bis hin zur Ironie die technische Kompetenz der Frau loben und so wieder in das gemeinsame Handlungssystem der Familie integrieren. V. steht weiterhin vor dem Problem, seine ‚angeschlagene Stellung‘ vor den Kindern wieder herzustellen beziehungsweise zu prüfen, wie von den Kindern, aber auch von seiner Frau die Niederlage aufgenommen worden ist. Gleichzeitig scheint deutlich spürbar zu sein, daß er verärgert ist. V. steht also vor dem Problem, diesen Ärger angemessen in seiner Selbstdarstellung unterzubringen. Weiterhin: Er kann die Gründe für sein Scheitern bei sich selbst suchen oder auf andere projizieren.“

1 V. kommentiert seinen Mißerfolg: Daß er die richtige Einstellung nicht gefunden habe, liegt daran, daß mit der Skala irgendetwas nicht stimme.

2 V. will seinen Mißerfolg erklären. Er sucht dafür eine äußere Ursache, die aber unklar bleibt. An ihm selbst könne es nicht gelegen haben. Berücksichtigt man, daß für V. die funkttechnischen Geräte stark ‚besetzt‘ sind und er deren Bedienung offensichtlich zum Bestandteil seiner Kompetenzansprüche macht, so wird plausibel, daß V. seine Kompetenz dadurch wiederherstellen möchte, daß er unbekannte, außer ihm selbst liegende Gründe für sein Scheitern anführt. Gleichzeitig enthält diese Nennung äußerer unbekannter Gründe ein latente Anklage der Familie gegenüber: Irgendwas ist mit seinen Geräten passiert, was nicht in Ordnung ist. Dafür muß eine Erklärung abgegeben werden.

3 a) Gegenüber dem Auditorium macht V. durch diesen Kommentar seine Kompetenzgefährdung durch diesen vergleichsweise harmlosen Anlaß erst zu einem ‚issue‘. Er fordert seine Kompetenz in der Haltung defensiv und an der Mitteilungsoberfläche nach außen projizierend zurück in einer sozial wenig erfolgreichen Weise. Denn klar ist ja, daß, welche Gründe auch immer sein Scheitern bedingt haben, sie die M. nicht daran hindern konnten, innerhalb kürzester Zeit die richtige Einstellung zu finden. Erfolgreicher wäre es gewesen, die Mutter direkt danach zu fragen, durch welches Wissen sie sofort Erfolg haben konnte, statt nach dubiosen äußeren Ursachen zu fragen. Diese erfolgreichere Strategie kann V. nicht einschlagen, weil er nicht souverän genug ist, seine Kompetenzansprüche über ein so vergleichsweise harmloses Mißgeschick erheben sein zu lassen“ (Oevermann et al. 1979, S. 403).

Hinweis: Wir verweisen auch auf das Online-Fallarchiv der Universität Kassel, das eine reichhaltige Sammlung von Analysebeispielen bietet:

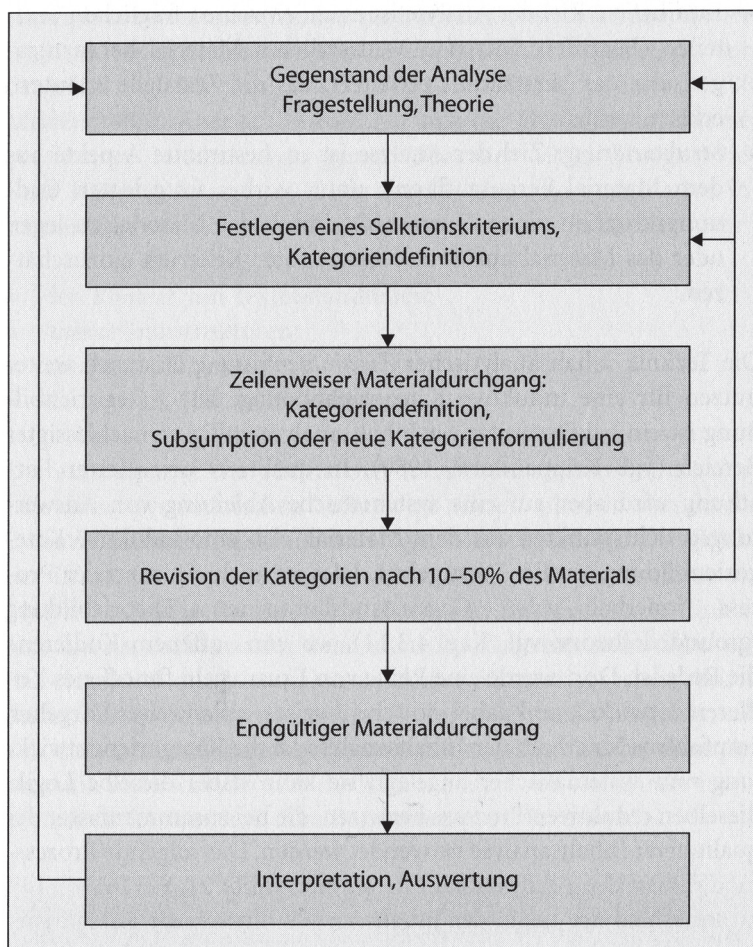
→ <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/>

## Onlinematerial zu Seite S. 68 – Infokasten – Qualitative Inhaltsanalyse

### Information

Download zu einer Untersuchung, bei der Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet wurden

Hier ein Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden zum Projekt  
»Lehrerarbeitslosigkeit« von P. Mayring:



Quelle: Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.



» Hier ein Beispiel zur Kategorienbildung aus einer Untersuchung, in der unter anderem untersucht wurde, wie Lehrerinnen und Lehrer Veränderungen im Beruf wahrnehmen:

| Kategorie               | Ausprägungsgrad   | Ankerbeispiel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Veränderungswahrnehmung | gering ausgeprägt | „Also im Prinzip hat sich nichts geändert. Doch, die Schulleitung hat sich geändert. Sonst für mich nichts. Das sind alles Sacherneuerungen. Das Schulhaus ist größer geworden. Da hat sich bei mir privat mehr geändert als in der Schule.“<br>(Frau Roder, XIV, 601–611)                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                         | stark ausgeprägt  | „Es hat sich sehr viel verändert. Zum einen haben sich sicher die Schüler verändert, von dem, was sie an Sozialisationsvoraussetzungen mitbringen, an Einstellungen. Dann haben sich sehr stark die Rahmenbedingungen verändert. Damals waren wir noch in einer Phase von Schulreform als Strukturreform und nicht nur als innerer Schulreform. Davon sind wir heute aufgrund der finanziellen Situation weit weg. Und was sich auch verändert hat, ist so was wie Projektunterricht und aus der Schule rauszugehen.“<br>(Herr Fischer, XV, 173–91) |

Quelle: Esslinger, Ilona (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: Ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung schulentwicklungsrelevanter Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42.

## Onlinematerial zu Seite S. 71

### Frage

Was bedeuten die Werte  $r = \dots$ ;  $p = \dots$ ;  $SD = \dots$ ?

### Der Korrelationskoeffizient (r)

Der Korrelationskoeffizient gibt den Zusammenhang zwischen zwei Variablen an. Hierzu ein Beispiel: Die Schulzufriedenheit nimmt im Laufe der Schuljahre ab. Es lässt sich ein Zusammenhang feststellen zwischen der Variablen »Schulzufriedenheit« und dem »Lebensalter« der Schülerrinnen und Schüler. Dieser Zusammenhang wird mit »r« (Korrelation = Zusammenhang) angegeben. Der Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen  $-1$  und  $+1$  annehmen. Ein Wert von  $r = -1$  bedeutet, dass ein eindeutiger negativer Zusammen-

hang besteht. Im obigen Beispiel bedeutete dies, dass alle Schülerinnen und Schüler kontinuierlich mit Zunahme des Lebensalters schulunzufriedener werden würden. Der Wert der Variablen »Lebensalter« nimmt zu; der Wert der Variablen »Schulzufriedenheit« nimmt ab. Ein positiver Zusammenhang von  $+1$  ist gegeben, wenn beide Variablen kontinuierlich zunehmen. Beispielsweise besteht ein positiver Zusammenhang im Kindesalter zwischen Körpergröße und Lebensalter. Bei  $r = 0$  besteht kein Zusammenhang. Dies bedeu-

tet, dass Zusammenhänge umso enger sind, je näher der Wert bei  $1$  bzw. bei  $-1$  liegt. Ein Wert von  $r = 0.1$  gibt damit einen sehr schwachen Zusammenhang an; ein Wert von  $r = 0.9$  gibt einen starken Zusammenhang an.

Als Richtgröße lässt sich sagen, dass ein Wert von  $r = 0.5$  und mehr als »starker Zusammenhang« gewertet werden kann. Ein Wert von  $r = 0.3$  und weniger als »schwacher Zusammenhang« und ein Wert dazwischen als »mittlerer Zusammenhang«.





» Bei dieser kurzen Darstellung geht es zunächst darum, dass Sie »r« als Zusammenhangsmaß identifizieren können. Wir haben hier nur den sehr einfachen Fall eines linearen Zusammenhangs angesprochen. Außerdem haben wir angenommen, dass zwischen den beiden Variablen ein ursächlicher Zusammenhang besteht. Es könnte allerdings auch sein, dass  $r > 0.5$  liegt und dass ursächlich eine andere Variable verantwortlich ist. Ein bekanntes

Beispiel wäre der Zusammenhang zwischen den Variablen »Geburtenrate« und »Storchenvorkommen«. Hier liegt auf der Hand, dass ursächlich eine andere Variable diesen Zusammenhang generiert (beispielsweise ländliche Umgebung / familienfreundliche Umgebung). Ursächliche Zusammenhänge oder Wirkungszusammenhänge können aufgrund des Korrelationskoeffizienten nicht behauptet werden. Hier gilt es zu prüfen, wodurch die Korrelation zustande kommt.

### Übung

In einer Untersuchung zum Zusammenhang von Lebensalter und Schulzufriedenheit wird folgender Wert gefunden:  $r = -0.7$ .

- Wofür steht »r«?
- Welche Werte kann r einnehmen?
- Was bedeutet der Wert:  $r = -0.7$ ?

## Signifikanz (p)

Das Signifikanzmaß »p« ist eine Angabe über die Wahrscheinlichkeit, dass ein Zusammenhang nicht zufällig ist, sondern statistisch als bedeutsam einzustufen ist. Das Signifikanzmaß gibt an, dass der Zusammenhang statistisch betrachtet, nicht zufällig ist. Anders gesagt: Die Wahrscheinlichkeit, dass der Zusammenhang zufällig ist, wird rechnerisch kalkuliert. Dies erfolgt über die Irrtumswahrscheinlichkeit. Man geht als davon aus, dass unter einer Einbeziehung einer bestimmten Irrtumswahrscheinlichkeit der Zusammenhang immer noch besteht. Man rechnet damit den Zufall mit ein. Dabei

kann man die Irrtumswahrscheinlichkeit unterschiedlich hoch ansetzen. In der Fachliteratur wird häufig eine Irrtumswahrscheinlichkeit von (kleiner/gleich) fünf Prozent angesetzt. Liegt der Wert für die Signifikanz darunter, so kann angenommen werden, dass der Zusammenhang nicht zufällig ist, weil man annimmt, dass die Grundgesamtheit mit einer 95 Prozent Wahrscheinlichkeit abgebildet ist. Liegt der Wert (kleiner/gleich) bei einem Prozent bedeutet dies, dass das Ergebnis sehr signifikant ist. Man kann davon ausgehen, dass der Zusammenhang nicht zufällig ist. Je nachdem, welches

Signifikanzniveau (angegeben mit  $\alpha$ ) angenommen wird, umso sicherer kann man davon ausgehen, dass das ermittelte Ergebnis (beispielsweise ein Zusammenhang) nicht zufällig ist, sondern signifikant. Liegt p beispielsweise bei  $< 0,001$  Prozent, ist die Irrtumswahrscheinlichkeit sehr gering, nämlich unter 0,1 Prozent. Wird in einer Untersuchung bei Annahme eines 5%-Signifikanzniveaus angegeben, dass  $p = 0.18$  liegt, so ist der Wert (beispielsweise ein Zusammenhang) nicht als signifikant anzusehen, weil er auch zufällig zustande gekommen sein kann.

## Standardabweichung (SD für Standard deviation oder AD für average deviation oder s (Stichprobenstreuung) oder $\sigma$ (sigma; Populationsstreuung))

Die Standardabweichung gibt an, wie sehr ein Merkmal um einen Mittelwert streut. Dieses Maß zur Variabilität (Dispersion) ist wichtig, um zu sehen, wie die Mittelwerte zustande kommen. Hierzu ein Beispiel:

In einer Klassenarbeit im Fach Mathematik liegt der Notendurchschnitt bei der Note 3,1 (etwas schlechter als befriedigend). Für die Interpretation dieses Wertes ist es wichtig, zu wissen, wie dieser Durchschnitt zustande gekommen

ist. Beispielsweise wäre denkbar, dass von 20 Schüler/innen 18 die Note 3,0 erreicht haben, zwei die Note 4,0. Der Mittelwert könnte aber auch so zustande gekommen sein, dass neun Schüler die Note 1,0 (sehr gut) und 10 Schüler die Note 5,0 (mangelhaft) und ein Schüler die Note 3,0 (befriedigend) erreicht haben. Obwohl der Durchschnitt (arithmetische Mittel) in beiden Fällen gleich ist, ist die Streuung um den Mittelwert sehr unterschiedlich und hätte

im beschriebenen Beispiel Konsequenzen: Im letzteren Fall hätten zehn Kinder das Klassenziel im Fach Mathematik nicht erreicht.

Bei Untersuchungen bildet die Abweichung vom Mittelwert eine wichtige Auskunft. Die Standardabweichung gibt, vereinfacht gesagt, an, wie sehr die einzelnen Werte durchschnittlich um den Mittelwert streuen. Dieser Wert wird mit s oder  $\sigma$  (sigma) angegeben. Betrachten wir das Beispiel:







|                    |         | KLASSE 1 | KLASSE 2 |
|--------------------|---------|----------|----------|
| N                  | gültig  | 20       | 20       |
|                    | fehlend | 0        | 0        |
| Mittelwert         |         | 3,1000   | 3,1000   |
| Standardabweichung |         | 3,0779   | 1,99737  |

Die Standardabweichung hat dieselbe Maßeinheit wie die einzelnen Messwerte (hier Notenskala). ■

Literaturhinweis zur genaueren Berechnung der Standardabweichung und zur Differenz zu den Dispersionsmaßen »AD-Streuung« und »Varianz«:  
Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin u. a.: Springer.

## Onlinematerial zu Seite S. 71

### Aufgabe

Interpretieren Sie die Qualität dieser Skala.

Tab. 3–5: Itemkennwerte der Skala  
»Schulzufriedenheit« im Schülerfrage-  
bogen; Codierung: stimmt genau 1,

stimmt etwas 2, stimmt kaum 3, stimmt  
gar nicht 4; P = Polung, M = Mittelwert;  
SD = Standardabweichung;

$r_{it}$  = Trennschärfekoeffizient (Korrela-  
tion zwischen Item und Gesamtskala).

| S – SZUFR »Schulzufriedenheit« im Schülerfragebogen / 9 Items |                                                                | P    | M    | SD   | $r_{it}$ |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|------|------|------|----------|
| 1                                                             | Ich fühle mich in der Schule wohl.                             | +    | 1,33 | ,66  | .58      |
| 21                                                            | Wenn ich könnte, würde ich lieber eine andere Schule besuchen. | –    | 1,39 | ,88  | .52      |
| 42                                                            | An der Schule wünsche ich mir, dass vieles anders wäre.        | –    | 2,16 | 1,21 | .56      |
| 10                                                            | Mit meiner Schule bin ich rundum zufrieden.                    | +    | 1,46 | ,81  | .63      |
| 13                                                            | An der Schule ist alles genau so, dass ich es gut finde.       | +    | 1,58 | ,81  | .64      |
| 24                                                            | Die Schule ist wie eine Art Zuhause.                           | +    | 2,67 | 1,15 | .43      |
| 29                                                            | An einer anderen Schule würde ich mehr lernen.                 | –    | 1,51 | ,93  | .42      |
| 35                                                            | Ich halte mich gerne in der Schule auf.                        | +    | 2,82 | ,99  | .59      |
| 40                                                            | Ich gehe gerne in die Schule.                                  | +    | 1,54 | ,89  | .67      |
| Cronbach's $\alpha$                                           |                                                                | .84  |      |      |          |
| N                                                             |                                                                | 1102 |      |      |          |

Quelle: Esslinger-Hinz, Ilona (2010): Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen.  
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129.

## Onlinematerial zu Seite S. 96, Aufgabe 2

### Aufgabe

Ein positives Selbstkonzept ist für künftige Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam. Bearbeiten Sie die Selbstwirksamkeitsskala von Schwarzer und Schmitz und reflektieren Sie Ihr individuelles Ergebnis.

Die Skala sowie die Beschreibung der psychometrischen Skala finden Sie unter folgendem Link:

→ <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm>

→ <http://www.fu-berlin.de/gesund/>

Hier die Items zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer/Jerusalem 1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen.

1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurecht kommen kann.
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

(1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau.

*Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.*

## Onlinematerial zu Seite S. 101

### Download zur Vertiefung und Ergänzung

Textauszug aus Johann Friedrich Herbart's Pädagogischen Schriften

24. Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größeren Glieder setzen sich aus kleinern zusammen, wie die kleinern aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Association, Anordnung, und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größeren zusammensetzen, und mit immer größeren Entfernungen in der Zeit, je höhere Befinnungsstufen erstiegen werden sollen.

*Quelle: Bartholomäe, Friedrich (1890): Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Erster Band. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, S. 172.*

## Onlinematerial zu Seite S. 101

### Vertiefung zum Kasten: Reflexion/Übung

Lesen Sie den Unterrichtsverlauf einer Stunde, die Wilhelm Rein konzipiert hat. Finden Sie die Stufen (Klarheit, Assoziation, System, Methode), die von Herbart entwickelt wurden.

#### 2. Wilhelm Rein: *Der Wolf und die sieben Geißlein* [1. Schuljahr]

**Ziel:** Von einer Mutter. Die mußte von ihren Kindern weggehen.

I. Einheit: *Die Mutter.*

Anknüpfung an die Erfahrung der Kinder. *Auch eure Mutter muß manchmal euch allein lassen.* Wann? Weshalb? Wo geht sie da hin? Wie spricht sie zu euch Kindern? *Aber diese Mutter war eine alte Geiß.<sup>3)</sup>* Sie geht nicht auf den Markt. Wohin? (In den Wald) Weshalb? Sie holt Gras, Blätter und Blumen. Für wen will sie das Futter holen? Doch für ihre hungrigen Kinder! In welchen Wald geht sie?<sup>4)</sup> Wie sagt sie beim Fortgehen? *Und sie sagt noch dazu: Hütet euch vor dem Wolf!* Warum? Er ist böse und will die Geißlein fressen. Was wird daher die Mutter den Kindern geraten haben? Laßt ihn nicht herein. Ihr erkennt ihn an seiner Stimme und seiner Pfote. Nämlich?

Zusammenfassung: *Wie die Mutter von den Geißlein fortgeht.*

»Mutter, wir haben Hunger«, sagten die Geißlein. Da rief sie alle sieben herbei und sprach: »Ihr Kinder, ich will hinaus in den Wald, Futter holen. Laßt mir den Wolf nicht herein! Der frißt euch alle mit Haut und Haar. Ihr wißt doch: Er hat eine rauhe Stimme und schwarze Pfoten. Da sagten die Geißlein: Hab nur keine Sorge, wir nehmen uns schon in acht. Da meckerte die Alte (ade!) und ging in den Wald und dachte: »Nun werden sie ihn nicht hereinlassen. Sie folgen ja immer.«<sup>5)</sup>

II b. *Ist die alte Geiß eine gute Mutter?*

Sie geht doch von ihren Kindern fort? Ja, die Kinder haben Hunger. Das tat der Mutter leid. Sie geht deshalb fort und denkt: Ich muß doch für meine Kinder sorgen.

III a. *Eure Mutter ist gewiß auch gut.*

Wie sorgt sie für euch? Sie kocht das Essen, sie näht die Kleider. Sie macht das Bett. Und der Vater? Er sorgt auch für uns Kinder. Er arbeitet den ganzen Tag auch für uns.

III b. Aber wenn Vater und Mutter fortgegangen sind und ihr allein seid, *mußt ihr euch da nicht recht fürchten?* Recht Angst haben? Besonders wenn ihr allein im Finstern sitzt? O nein. Der liebe Gott schützt uns. Er sitzt oben im Himmel und schaut hernieder, daß uns ja kein Leid geschieht. Ob er die Kinder der Geiß wohl auch schützte?

IV a. *Vater und Mutter sorgen für die Kinder.*

IV b. *Der liebe Gott beschützt uns* oder: Der liebe Gott sagt: Fürchte dich nicht, ich bin bei dir!

V. Wie haben deine Eltern schon heute für dich gesorgt? (Früh geweckt, angekleidet, Kaffee gegeben, in die Schule geschickt.) Sieh alles an, was du mit in der Schule hast! Wieso erinnert es dich an die Sorge deiner Eltern? (Kleider, daß ich nicht friere, Brot, daß ich nicht hungere, Bücher, daß ich etwas lerne.) Ob der liebe Gott die Kinder bloß schützt, wenn sie allein zu Hause sind? Nein, auch auf dem Wege zur Schule. Auf dem Wege nach dem Markt. Auf dem Wege am Felsen. Auf allen Wegen. Wie beten wir am Abend? Müde bin ich, geh zur Ruh'. Und beim Schluß der Schule?

Auf allen unsern Wegen  
Begleite uns dein Segen.





## II. Einheit: *Der Wolf*

Ziel: *Ob sie den Wolf wohl hereinließen?* Nein! Die Mutter hatte sie ja gewarnt. Sie wußten auch, wie er aussah. Und woran kannten sie ihn noch? (Pfote, Stimme!) Und sie wußten ja auch, was er wollte! Daß er die kleinen Geißen fressen wollte.

### a. *Da auf einmal rief draußen eine tiefe Stimme:*

Macht auf, eure Mutter ist da. Und die Geißen? (Nein, nein, du bist unsere Mutter nicht! Deine Stimme ist rau. Du bist der Wolf!)

b. Und eine Weile drauf rief es mit feiner Stimme: »Macht auf, liebe Kinder!« und eine schwarze Pfote pochte ans Fenster. Und die Geißen? (Sie merkten es gleich und sagten: Unsere Mutter hat keine solche schwarze Pfote! Du bist der Wolf.)

Bäcker, streiche mir Teig über den Fuß! Ich habe mich daran gestoßen! sagte der Wolf zum Bäcker. Warum nur? Und zum Müller: Streu mir weißes Mehl auf meine Pfote, sonst freß ich dich! Was will er nur?

### c. Wieder steht er an der Tür: »Macht auf!« »Zeig erst deine Pfote!«

Und was dachten sie? (Es ist unsere Mutter!) Und? (Und sie machten auf). Und was geschah? »Versteckt euch! Der Wolf! Unter den Tisch!« Ins Bett. In den Ofen. — In die Küche, den Schrank, unter die Waschsüssel. Das jüngste in den Uhrkasten. Und er fand sie alle, eins nach dem anderen. Erst? Dann? Nachher? Nur eins fand er nicht. Aber wie mag das gezittert haben vor Angst!

Nun war er satt und müde. Was tat er? (Unterm Baume draußen schläft er ein).

Zusammenfassung: *Wie der Wolf die Geißen verschluckt.*

a. Nach einer Weile klopfte es an die Haustür. »Horch, was ist das?« (Mit tiefer Stimme): »Macht auf, liebe Kinder, eure Mutter ist wieder da!« Da besprachen sich die Geißlein hinter der Tür leise. »Hört nur die tiefe Stimme! Das ist doch nicht die Mutter!« Und dann sagten sie laut: »Du bist unsere Mutter nicht. Du hast keine feine Stimme. Du bist der Wolf.«

b. Da dachte der Wolf: »Also an der Stimme haben sie dich erkannt. Da mache ich meine Stimme fein!« Und er ging hin zum Kaufmann und aß ein Stück Kreide. Nun ging er wieder an das Haus. Er pochte mit der Pfote ans Fenster und rief: (Mit feiner Stimme gesprochen) »Macht auf, liebe Kinder, eure Mutter ist da!« Aber die Geißen riefen: »Du bist doch der Wolf! Unsere Mutter hat keinen so schwarzen Fuß. Wir machen nicht auf.«

Der Wolf dachte: »Da drüben wohnt der Bäcker. Der muß mir meine Pfote weiß machen.« Er hinkte hinüber und sagte (mit weinerlicher Stimme): »Streich mir Teig über meinen Fuß, ich hab mich daran gestoßen.« Der Bäcker tat's. Dann ging er zum Müller und sagte (mit kräftiger, herrischer Stimme): »Streu mir Mehl auf die Pfote, sonst fresse ich dich!« Der Müller zitterte, so fürchtete er sich und machte ihm die Pfote weiß.

c. Als der Wolf hinkam, rief er zum dritten Male: »Macht auf, Kinder, eure Mutter ist da.« Die Geißlein riefen: »Zeig uns erst einmal deine Pfote.« »Hier!« sagte der Wolf und legte die Pfote aufs Fensterbrett. Da sagten die Geißlein zueinander: »Ja, die ist weiß und die Stimme ist auch fein, das wird wohl unsere Mutter sein.« Da machten sie die Türe auf.

Herein tritt — der Wolf. Sie wissen vor Angst nicht wohin. Das eine springt unter den Tisch, ein anderes unter den Stuhl, das dritte unter den Ofen; das vierte in den Schrank, das fünfte ins Bett, das sechste in den Waschtisch. Das letzte zwängte sich in den Uhrkasten. Aber umsonst. Er fand sie alle und verchluckte eins nach dem andern. Nur das im Uhrkasten fand er nicht. Dann ging er fort. Draußen auf der Wiese legte er sich unter einen Baum und schlief ein.

## II b. *Wer war der Beste und wer war der Gescheiteste in der Geschichte?*

Gut waren die Geißen, sie gehorchten ihrer Mutter und ließen den Wolf nicht herein. Aber klug waren sie nicht. Sie waren unvorsichtig und ließen sich anführen (täuschen).

Klug war der Wolf, denn er wußte es, wie er es anfangen sollte, um ins Haus zu kommen. Aber er wollte bloß hinein, um eine Übeltat zu tun. Ein Bösewicht!







III. Wenn wir aber die beiden vergleichen, den Wolf und die Geißen, dann müssen wir sagen:

Es ist immer noch besser, unvorsichtig zu sein als schlecht.

IV a. *Besser Unrecht leiden, als Unrecht tun.*

b. *Du sollst nicht lügen.*

c. *Höre auf das, was deine Eltern sagen!*

V. Ihr wißt gewiß schon Sprüche, die von der Lüge handeln! Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit. Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht und wenn er auch die Wahrheit spricht! Wißt ihr, daß der Lügner ganz rot im Gesichte wird und sich schämen muß? Erzählt Beispiele! Wißt ihr, daß es jemanden gibt, den kein Mensch belügen kann? Warum sagt das Sprichwort: Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck?

Wie kannst du auf das hören, was deine Eltern sagen? Ob nicht gute Kinder es den Eltern an den Augen absehen können? Ob da Hören und Sehen allein nützt? Nein. Man muß selber nachdenken. Weise das an den Geißen nach!

III. Einheit: *Die Geißen.*

Ziel: *Wie die alte Geiß nach Hause kommt.*

a. Was mußte sie da sehen! Die Tür offen. Tisch, Stühle, Bänke umgeworfen, die Waschkübel in Scherben, Decken und Kissen aus dem Bett gezogen.

Was tut sie in ihrer Angst? Sie sucht — niemand zu finden. Sie ruft — keines antwortet. Endlich hört sie eine feine Stimme. Ihr wißt, woher sie kam. Was tat die alte Geiß? Was erzählte das Geißlein? Und dann?

b. Denkt, da fanden sie den Wolf. Wo? Und wie? Und da holten sie die Geißlein wieder heraus. Wie nur? Und wie die Geißlein sich freuten!

c. Aber der Wolf sollte auch seine Strafe haben. »Holt Steine! Wir füllen ihm den Bauch damit, und ich nähe ihn zu!« Denn sonst, wenn er aufwacht und kommt so davon, da holt er euch wieder. Na, wenn er nun aufwacht? Da wird ihm das Gehen so schwer fallen. Sind's vielleicht die Geißen?

Ja, und einen großen Durst hatte er bekommen. Nach der Lache<sup>6)</sup> geht er und bückt sich von oben nach dem Wasser. Und dann? Die Steine zogen ihn hinein und er mußte ertrinken.

Zusammenfassung: *Wie der Wolf ins Wasser stürzt.*

a. Da kommt die Mutter aus dem Wald zurück. Wie sieht es da aus! Die Haustür offen — der Tisch, die Stühle: umgeworfen — die Waschkübel in Scherben — Decken und Kissen: aus dem Bette gezogen!

»Wo sind meine Kinder!« schrie die alte Geiß. Sie rannte hin und her. Sie suchte in allen Ecken — keins war zu finden. Sie rief sie alle mit Namen — niemand antwortete.

Auf einmal rief eine leise Stimme: »Liebe Mutter, ich stecke im Uhrkasten!« Sie rannte hin, riß die Tür auf und zog ihr jüngstes Kind hervor.

b. »Wo ist der Wolf?« rief die alte Geiß. Sie rannten hinaus auf die Wiese. Da lag er. »Ach, meine lieben Kinder«, sagte die alte Geiß und starrte den Wolf lange an. »Ob sie vielleicht doch noch leben?« dachte die alte Geiß in ihrem Schmerze und sprach: »Hole die Schere!« Behutsam machte sie einen Schnitt in den Leib des Wolfes. Da guckte schon ein Köpflein heraus. Noch ein paar Schnitte: da hatte sie alle ihre Kinder wieder. Die schmiegen sich an die Mutter und sie lockte ihre Kinder und meckerte vor Freude: »Ich hab euch so lieb! Nun hab ich euch wieder!«

c. Damit es der Wolf nicht merken sollte, suchten die Geißlein Steine und füllten dem Wolf den Leib damit, und die Mutter nähte ihn zu. Bald hatte der Wolf ausgeschlafen und machte sich auf die Beine. Da fingen die Steine an zu rappeln, und der Wolf brummte:

Was rumpelt und pumpelt rumbum rumbum  
Mir heute nur immer im Bauche herum?  
Ich dachte, es wären sechs Geißlein,  
Derweile sind's sicher nur Wackerstein'!

Ihn düstete. Er ging zum Brunnen. Als er sich über das Wasser bückte, da zogen ihn die schweren Steine hinab, und er mußte jämmerlich ertrinken. Nun waren die Geißlein den Bösewicht los.





II b. Aber ist es nicht schade, daß der Wolf ertrank?

*Nein, er mußte ja.* Es ging ja nicht anders. Sonst wären die Geißen ja nicht ihres Lebens sicher gewesen. Sonst hätte er anderen Geißen und anderen unschuldigen Tieren noch nachgestellt.

*Und er hatte es doch auch verdient:* Er hatte die armen unschuldigen Geißlein betrogen und verschlungen. Daß er ertrank, das war doch die Strafe.

III. Und das geht auch andern so, daß sie *bestraft werden* für das, was sie getan haben.

Davon habt ihr sicher schon gehört. Erzählt einmal! Ihr habt's auch schon gesehen! (Beispiele aus dem Erfahrungskreis der Kinder.) Warum sind die Kinder nicht so schlimm bestraft worden wie der Wolf? Weil das, was sie getan haben, nicht etwas *so Böses* und Schreckliches war wie das vom Wolf. Und weil sie sich noch bessern konnten. Aber bestraft werden mußten sie, weil sie doch Böses getan hatten.

IV. *Wer Böses tut, wird bestraft, und das ist recht.*

»Tue nichts Böses, so widerfährt dir nichts Böses.«

V. Aber es wäre doch viel besser, wenn gar nicht gestraft würde! Wenn die Eltern ihre Kinder nur küßten und streichelten und nie strafen.

Wißt ihr, was dann aus den Kindern wird? Aus denen, die naschen? (Diebe) usw. Aber freilich ist es besser, wenn nicht gestraft zu werden braucht. Das können die Kinder so einrichten. Wie denn? (Gut sein, den Eltern immer folgen.)

<sup>3)</sup> Das Kursive enthält hier die Hauptwendungen, Hauptfragen, Hauptimpulse.

<sup>4)</sup> Heimatliche Vorstellungen!

<sup>5)</sup> In der schriftlichen Präparation muß der Lehrer 1. die Gliederung des Unterrichtsstoffes angeben, 2. die Kernfragen, 3. die konkreten Ergebnisse (die Zusammenfassungen), 4. die Resultate abstrakter Natur (die Systemsätze). Im einzelnen kann sich der Unterricht dann frei gestalten. (Siehe den Artikel »Pädagogisches Universitätsseminar« im Encyklop. Handbuch der Pädagogik. Ferner »Materialien zur speziellen Methodik«, Dresden 1886 S. 3, 110.)

<sup>6)</sup> Ein Seitenarm der Saale. Überall da wird man einen Bach zu Hilfe nehmen müssen, wo offene Brunnen wenig gebräuchlich sind. Lokalisieren!

## Onlinematerial zu S. 108

### Zum Nach- und Weiterdenken

Herr Maier unterrichtet in einem fünften Schuljahr das Fach »Naturwissenschaftliches Arbeiten«. Das Thema des Unterrichts lautet: »Die Fledermaus«.

1. Sequenz A: Betrachten Sie die Unterrichtssituation unter dem Aspekt der Nutzung von Lernzeit. Wie müsste die Lehrperson vor diesem Hintergrund handeln? Bedenken Sie: Was lernen die Schülerinnen und Schüler?
2. Sequenz B: Ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts ist die klare Strukturierung. Die Lehrperson in dieser Sequenz gibt klare Arbeitsanweisungen. Ist damit der Unterricht »gut«?

### Sequenz A: Beschreibung einer Unterrichtssituation

Herr M. zeichnet zunächst schemenhaft die Umrisse einer Fledermaus an die Tafel und fragt: »Womit beschäftigen wir uns wohl heute?« Die Schülerinnen und Schüler melden sich und ein Schüler sagt: »Maus«. Daraufhin schreibt Herr Maier das Stichwort »-maus« an die Tafel und deutet

auf die Leerstelle vor dem Wort. »Da fehlt noch etwas«, meint er. Er zeichnet daraufhin »Vampir«-Zähne in die Skizze ein, woraufhin die Schülerinnen und Schüler sich melden und das Stichwort »Fledermaus« nennen. »An der Zeichnung fehlt noch etwas«, mein Herr M. und deutet an die Tafel. Einige

Schülerinnen und Schüler melden sich. Herr M. meint: »Ich will mehr Hände sehen«. Eine Schülerin wird aufgerufen und sagt: »Die Flügel«. »Schlagt bitte das Buch auf S. 78 auf und zeichnet den rechten Flügel der Fledermaus in euer Heft. Ihr habt 7 Minuten Zeit.« ■

### Sequenz B: Beschreibung einer Unterrichtssituation

Frau Pfau unterrichtet in einem vierten Schuljahr das Fach »Englisch«. Das Thema des Unterrichts lautet: »Earl of Sandwich«.

(John M. 4. Earl of Sandwich lebte im 18. Jh. und erfand das nach ihm benannte belegte Brot [»Sandwich«]). Im Unterricht werden die Wörter »bread«, »cucumber«, »tomato«, »cheese«, »sausage« erarbeitet.

Die Lehrerin hat mit Magneten Bilder von »Brot«, »Gurke«, »Tomate«, »Käse«, »Butter«, »Wurst« an der Tafel angebracht. Sie begrüßt die Schülerinnen und Schüler und zeigt mit einem Stock auf die Abbildung. Zugleich nennt sie die Begriffe: »This is...«, »These are...«.

»Wiederhole bitte«, sagt sie auf Englisch. Die Schülerinnen und Schüler wiederholen die Wörter.

Dann erzählt sie die Geschichte des Earl of Sandwich. Hierzu zeigt sie ein Portrait des Sandwich-Erfinders. Die Schülerinnen und Schüler hören aufmerksam zu. »Damit ihr die gelernten Wörter auch schreiben könnt, teile ich euch jetzt ein Arbeitsblatt aus.« Frau Pfau teilt das Blatt aus und die Schülerinnen und Schüler bearbeiten es. Die Aufgabe wird in unterschiedlichem Tempo von den Schülerinnen und Schülern erledigt. Ein Schüler fragt: »Was soll ich jetzt tun?«; ein anderes Kind hat gerade erst mit der Aufgabe begonnen. Frau Pfau meint: »Noch einen kleinen Augenblick.« Kurze Zeit später ruft

sie in die Klasse: »So, wir besprechen jetzt das Arbeitsblatt.« Sie legt hierzu eine Folie des Arbeitsblattes auf den Tageslichtprojektor. Jeweils ein Kind füllt die Lücken aus. Frau Pfau sagt: »Bitte kontrolliert, ob alles richtig ist.« Im Anschluss dürfen die Schülerinnen und Schüler sich ein Sandwich bereiten. Die Lehrperson legt die Zutaten (verpackter Käse, zwei Tüten Toast, eine Butter, Servietten und Messer) vorn auf einen Tisch und nennt hierbei nochmals die gelernten Wörter. Frau Pfau sagt: »Ihr dürft euch jetzt euer eigenes Sandwich zubereiten.« Die Schülerinnen und Schüler stürmen nach vorn und versammeln sich um den verpackten Käse, der sich nur schwer öffnen lässt. ■

## Onlinematerial zu Seite S. 131

## Reflexion – Übung

Beurteilen Sie den Aufsatz, der zu einer Bildergeschichte angefertigt wurde. Wie beurteilen Sie den Text, den Dennis geschrieben hat?

## Der Apfelbaum

An einem Herbsttag planen Tim und Otto ~~zu~~ <sup>zu</sup> klauen Äpfel zu klauen.  
 Auf dem Stückchen steht ein Apfelbaum.  
 Sie klettern über den Zaun. Otto sagt: ich helfe dir hoch zu kommen. Als er auf dem Baum ist, will er einen Apfel schnappen. Aber dann bevor er den Apfel hat, passiert das Unglück. Der Besitzer des Stückchens hat es ~~so~~ schon bemerkt. Otto rennt so schnell wie er kann zum Zaun. Während ~~da~~ Tim noch auf dem Baum sitzt. Tim hält seine Hand vor seinen Mund. Sein Freund lässt ihn einfach im Stich. Der Mann sagt: „du sollst keine Äpfel mehr klauen.“ Wütend, schickt er <sup>ihm</sup> ~~in~~ vom Stückchen.

## Onlinematerial zu Seite S. 164

### Aufgabe

Ordnen Sie die Textpassagen einem wissenschaftstheoretischen Ansatz zu. Weshalb haben Sie die jeweilige Zuordnung so und nicht anders vorgenommen?

#### Text 1:

Nur noch zwei Beispiele aus dem eben genannten Buch über die »pädagogische Atmosphäre«: Das eine sind die Feste und Feiern. Wir behandeln die unmittelbar pädagogische Frage nach der Bedeutung, die Feste und Feiern im Leben der Schule haben und wie sie in der richtigen Weise durchzuführen sind, indem wir sie auf die anthropologische Ebene zurückverlegen und hier fragen, welche Funktion die Feste und Feiern im menschlichen Leben überhaupt zu erfüllen haben. Und jetzt bekommt die Fragestellung zugleich ein unerwartetes Leben: Sobald wir erkennen, daß ohne Feste ein erfülltes und menschliches Leben überhaupt unmöglich ist, daß ein Mensch ohne Feste nicht im vollen Sinne Mensch sein kann, weil er im Fest allein aus dem Betrieb des Alltags austritt und in einer neuen Weise zu den tieferen Untergründen seines Lebens zurückkehrt, sobald man das Fest also als tiefe metaphysische Erfahrung erkannt hat (ich kann es hier natürlich nur als Behauptung hinstellen, aber es läßt sich sehr tief begründen und wird dann gradezu aufregend), ändert sich sogleich auch die Bewertung in der Erziehung fundamental im Kindergarten und in der Schule und ganz besonders auch in der Familie: Das Fest hört auf, eine lästige Konzession an die Gewohnheit oder die Vergnügungssucht der Menschen zu sein. Es wird zur zentralen Angelegenheit jeder Erziehung, auf dessen Vorbereitung und Gestaltung dann eine ganz große Verantwortung liegt.

Quelle: Otto Friedrich Bollnow (<sup>3</sup>1975):  
Die anthropologische Betrachtungsweise  
in der Pädagogik. Essen: Neue Deutsche  
Schule Verlagsgesellschaft, S. 55 f.

#### Text 2:

Zum Abschluß müssen wir das wichtigste Ergebnis, das wir schon einleitend vorweggenommen haben, noch einmal – aber jetzt auf einer neuen Verständnisbasis – wiederholen: Wenn Schul- und Lebensleistungen in der dargestellten Weise von Lernprozessen abhängig sind und diese so wirksam durch Unterrichts- und Erziehungsprozesse anregbar und steuerbar sind, wie es die Gutachten belegen, *kann eine Gesellschaft ihre Einrichtungen für Lehren und Lernen auf allen Ebenen von Schulen und Hochschulen nicht wichtig genug nehmen und nicht gezielt genug fördern.*

Worauf als einen durchgängigen Erkenntnisgewinn aller Gutachten besonders aufmerksam gemacht werden muß, ist einmal die erkannte und erforschte *Vielfalt von Bedingungsfaktoren*, die an der Effektivität von Lern- und Lehrprozessen beteiligt sind, und zum anderen der Nachweis, daß *die überwiegende Mehrzahl dieser Faktoren entschieden verbessert werden kann.*

Begabung als Anlage wird in dieser Sicht zu *einem* Bedingungsfaktor in einem Feld von Variablen, die alle durch Lehren und Lernen, Unterricht und Erziehung beeinflussbar sind. Wer über die Leistungsfähigkeit eines Schulwesens Aussagen machen will, muß dieses Gesamtfeld der Bedingungsfaktoren für erfolgreiches Lernen sehen und die Wechselwirkung aller dieser Faktoren bedenken und erforschen. Einseitige Aussagen über eine einzige Variable halten dagegen keiner ernsthaften Kritik stand. Man darf also, wenn man von Begabung spricht, nicht an eine isolierte und statische Größe denken, die es als solche nicht gibt, sondern an eine dynamische Veränderliche in einem Netz von Bezugsgrößen, die alle mitentscheiden, ob Potentialitäten entwickelt werden oder nicht entwickelt werden. Wer die Lernfähigkeit und Lernleistungen in einem Schulwesen verbessern will, muß versuchen, die Wirksamkeit aller Faktoren, *die Effizienz des ganzen Erziehungsfeldes*, zu erhöhen.

Quelle: Roth, Heinrich (<sup>6</sup>1971): Einleitung und Überblick. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Begabung und Lernen. Stuttgart, Klett, S. 65.



## Onlinematerial zu Seite S. 181, Aufgabe 1

### Information

Kersten Reich (2004): Wahrheits und Begründungsprobleme konstruktivistischer Didaktik. In: SEMINAR Lehrerbildung und Schule, H. 1, S. 35–50. Leitfragen:

- Was ist »wahr«?
- Welche Antworten bietet dieser Ansatz?
- Wie wird »Lernen« beschrieben und gesehen?
- Worin liegt das Neue dieses Lernbegriffs?
- Wie schätzen Sie diesen Ansatz ein?

Den vollständigen Text finden Sie unter:

→ [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsatze/reich\\_46.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_46.pdf)

## Onlinematerial zu Seite S. 181, Aufgabe 2

### Überblick – Didaktische Theorien

|                                                            | Vertreter/innen | Kernanliegen/<br>Fokus der Theorie | Wissenschafts-<br>theoretische Bezüge |
|------------------------------------------------------------|-----------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| Bildungstheoretische/<br>kritisch-konstruktive<br>Didaktik |                 |                                    |                                       |
| Lehrtheoretische<br>Didaktik                               |                 |                                    |                                       |
| Lernzielorientierte<br>Didaktik                            |                 |                                    |                                       |
| Bildungsgangdidaktik                                       |                 |                                    |                                       |
| Konstruktivistische<br>Didaktik                            |                 |                                    |                                       |

**Onlinematerial zu Seite S. 184****Aufgabe**

Lesen Sie den Text von James Herndon. Worin wird das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und kindlichen Bedürfnissen deutlich?

»Piston war, um ihn ein wenig zu beschreiben, ein rothaariger, mittelgroßer, rundlicher Achtklässler [...] Piston wollte hauptsächlich malen, Untiere zeichnen, die Zeichnungen auf Vervielfältigungsmatrizen kratzen und sie drucken, gelegentlich eine Gruselgeschichte schreiben – manche Kinder nannten ihn deshalb Frankenstein; und wenn er zu nichts von alledem Lust hatte, wollte er durch die Treppenhäuser und Gänge stolchen und gelegentlich (wie wir hörten) die Mädchenklos erforschen.

Wir hatten kleiner Zusammenstöße. Einmal wollte ich, dass sich

jeder hinsetzte und anhörte, was ich zu sagen hatte – irgendetwas darüber, wie sie sich in den Gängen zu verhalten hatten. Ich erlaubte ihnen, nach Belieben zu kommen und zu gehen, und nun war es ihre Sache [...] dabei nicht zu viel Tumult zu machen, dass ich von den anderen Lehrern etwas zu hören kriegte. Hinsetzen war das unmittelbare Ziel – ich hatte beschlossen, jeder müsse erst einmal sitzen; dann wollte ich reden. Piston blieb stehen. Ich wiederholte meinen Befehl. Er beachtete ihn nicht. Ich wies darauf hin, dass ich mit ihm redete. Er gab mir zu verstehen, er

höre mich. Ich fragte, warum zum Teufel er sich dann nicht setzte. Er sagte, das wolle er nicht. Ich sagte: ich will es aber. Er sagte, das sei ihm egal. Ich sagte, er solle es trotzdem tun. Er sagte: warum? Ich sagte: weil ich's gesagt habe. Er sagte, er wolle nicht. Ich sagte: hör mal, ich möchte, dass du dich hinsetzt und dir anhörst, was ich zu sagen habe. Er sagte, er höre doch schon zu: ich wird Ihnen zuhören, aber ich nicht hinsetzen.« ■

Quelle: James Herndon (1972): *Die Schule überleben*. Stuttgart: Klett. Die Originalausgabe erschien unter dem Titel »How to Survive in Your Native Land«, New York: Simon and Schuster, S. 17 f.)

## Onlinematerial zu Seite S. 185

### Tipp

Bin ich im Lehrerberuf richtig?

Prüfen Sie anhand eines Fragebogens, ob Sie die Voraussetzungen für den Beruf des Lehrers mitbringen.

Die folgenden Links führen Sie zu Fragebogeninstrumenten. Sie sollen Ihnen helfen zu prüfen, ob Sie im Lehramtsstudium richtig sind. Diese Prüfung ist wichtig, weil

die späte Einsicht, dass Sie sich nicht eignen, für alle Beteiligten schmerzhaft sein kann: Schüler, Eltern, Kollegen und vor allem für Sie. Deshalb empfehlen wir Ihnen

sehr, einen der angebotenen Testverfahren zu durchlaufen und auf der Grundlage des Ergebnisses nochmals zu prüfen, ob Sie im Lehrerberuf richtig sind. ■

Eignungstest/Fragebogen »Fit für den Lehrerberuf« von Susanne Herlt und Uwe Schaarschmidt:

→ [http://www.dbb.de/lehrerstudie/start\\_fit\\_einleitung.php](http://www.dbb.de/lehrerstudie/start_fit_einleitung.php)

→ <http://www.didaktische-ausbildung.ethz.ch/fit>

Laufbahnberatung für Lehrerinnen und Lehrer

(CCT – Career Counseling for Teachers – Karriereberatung für Lehrer/innen):

→ <http://www.cct-germany.de/>

→ <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=260>

Es sind mehrere Fragebögen zur Selbsterkundung sowie Informationen zum Lehrerberuf/berufliche Laufbahnberatung eingestellt.

## Onlinematerial zu Seite S. 187

### Aufgabe

Dieses Bild zeigt eine Schule, die vor großen Herausforderungen steht. Welche Kritik wird geübt? Welche Entwicklungslinien erscheinen Ihnen wichtig, damit Schule und Unterricht gesellschaftliche Ansprüche einlösen und Kindern und Jugendlichen gerecht werden können?



Zeichnung: Hans-M. Scheurlen