

# Das Artikulationskonzept des Seminars<sup>1</sup> GyGe

## Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkung
  - 1.1 Zur Bedeutung der Artikulation des Unterrichts
  - 1.2 Zeitlicher Unterschied zwischen einer Unterrichtsstunde und einem Lernprozess
2. Zur Artikulation einer Unterrichtsstunde
  - 2.1 Stundenabschnitte
  - 2.2 Unterschied zwischen einem Arbeitsschritt und seiner Funktion für das Lernen
  - 2.3 Schema für die Darstellung des „Geplanten Verlaufs“ der Stunde (im „Stundenentwurf“)
  - 2.4 Erläuterungen zu den einzelnen Elementen des Artikulationsschemas
    - 2.4.1 Vertikale Zweiteilung
    - 2.4.2 Arbeitsschritt
    - 2.4.3 Sachaspekt – Interaktionsform – Medium
    - 2.4.4 Erwartungshorizont der Lehrenden
3. Zur Artikulation einer Unterrichtsreihe

## Anhang:

- A1 Zur Artikulation eines Lernprozesses: Lernphasenmodelle
- A2 Verschiedene Studententypen
- A3 Lernprozess versus Unterrichtsstunde
- A4 Zur Entwicklung und Begründung der Stundenabschnitte
- A5 Die didaktischen Funktionen der Unterrichtsabschnitte (Stundeneröffnung, Stundenmitte, Stundenabschluss)
- A6 Arbeits- bzw. Lernschritte im Zusammenhang mit schülerzentrierten Sozialformen
- A7 Gliederungen für einen problemorientiert angelegten Lernprozess
- A8 Das „AVIVA“-Modell
- A9 Motivation und „Informierender Einstieg“

---

<sup>1</sup> Der Autor dieses Papiers ist Hartwig Dohnke, Seminarleiter von 1997 – 2003; geringfügige Textkürzungen durch Ludger Linneborn, Streichung von Anhängen, neu: Das „AVIVA-Modell“.

## 1. Vorbemerkung

Wenn die didaktische Literatur über die „Artikulation des Unterrichts“ spricht, dann meint sie

- mit *Artikulation* eine transparente Gliederung des Unterrichts in unterscheidbare Unterrichtsschritte und
- mit *Unterricht* eine Unterrichtseinheit, einen geschlossenen, unterrichtlichen Lernprozess (nicht eine einzelne Unterrichtsstunde!).

•

### 1.1 Zur Bedeutung der Artikulation des Unterrichts

Die Artikulation von Unterrichtsstunden (und Unterrichtsreihen) ist eine zentrale Grundlage für die Transparenz im Unterricht – und damit eine zentrale Grundlage für eine lernwirksame Unterrichtssteuerung und Gesprächsführung.

Begründung: ReferendarInnen und ihre AusbilderInnen machen oft die Erfahrung, dass das Lehren und Lernen im Unterricht neben fachlichen Unklarheiten durch Schwächen in hauptsächlich zwei Problembereichen behindert wird:

- durch schlecht gelingende Unterrichtssteuerung und/oder Gesprächsführung und
- durch Unterrichtsstörungen, die in vielen Fällen maßgeblich von der Unterrichtssteuerung und/oder der Gesprächsführung abhängen.

Es ist nun allgemeine Erfahrung, dass diese Schwierigkeiten seltener auftreten, wenn allen am Unterricht Beteiligten

- das Lernziel klar und bekannt ist und bleibt (vgl. Lernziel – Konzept) und
- der Lernweg mit seinen einzelnen Lern- bzw. Arbeitsschritten transparent ist und bleibt, d.h. wenn die einzelnen Arbeitsschritte
  - klar erkennbar sind
  - inhaltlich/fachlich richtig verstanden sind
  - in ihren fachlichen Ergebnissen klar erkennbar werden (Klärungen wirklich herbeigeführt werden)
  - im Zusammenhang der Stunde sinnvoll sind
  - Lerngesetze berücksichtigen, d.h. ein Lernen vorbereiten oder bewirken
  - „methodisch“, d.h. hier im wesentlichen interaktiv richtig gestaltet werden
  - medial richtig unterstützt werden
  - in ihrer Schrittfolge die Bedingungen von Arbeits- und Lernprozessen erfüllen
  - in ihrer Schrittfolge schlüssig erscheinen (besonders die Übergänge)
  - in ihrer Abfolge den SchülerInnen das ihnen bekannte Schwerpunktlernziel<sup>2</sup> zu erreichen geeignet erscheinen lassen.

Zusammen: Der Arbeits- und Lernweg von Lernprozessen und Unterrichtsstunden müssen klar und deutlich, d.h. gut artikuliert sein. Dies zu erreichen, ist die Aufgabe eines jeden Artikulationskonzepts.

---

<sup>2</sup> Vgl. das Papier über den didaktischen Dreiklang

## 1.2 Zeitlicher Unterschied zwischen einer Unterrichtsstunde und einem Lernprozess

Da in der schulischen Realität der institutionellen Zwänge ein schülerorientierter Lernprozess und eine 45-Min-Unterrichtsstunde nicht immer zusammenfallen, da aber auch die 45-Min-Stunde und jede „Doppelstunde“ transparent gegliedert sein müssen, gibt es Unterschiede zwischen

- der Artikulation eines Lernprozesses und
- der Artikulation einer Unterrichtsstunde.

Darüber schweigt sich die didaktische Literatur allerdings weitgehend aus. Und in der Literatur werden nur Vorschläge für die Artikulation isolierter Lernprozesse gemacht, nicht aber für Unterrichtsstunden von 45 bzw. 90 Minuten, die zudem in der Regel auch noch im Kontext einer Unterrichtsreihe stehen.

## 2. Zur Artikulation einer Unterrichtsstunde

Damit der Verlauf einer Unterrichtsstunde transparent werden und bleiben kann, muss er ebenso wie ein Lernprozess eine Struktur, eine Gliederung besitzen und erkennen lassen. Bei der Entwicklung des Artikulationskonzeptes des Seminars für Unterrichtsstunden ging es um eine Antwort auf die Frage: Gibt es Gemeinsamkeiten für die Artikulation vieler Unterrichtsstunden, die

- unabhängig von allen Fächern und
- unabhängig vom speziellen Stundentyp<sup>3</sup> sind?

### 2.1 Stundenabschnitte

Eine erste Antwort auf die Frage lautet: Als Grobform hat jede Unterrichtsstunde eine Einteilung in drei „Stundenabschnitte“<sup>4</sup>:

- I STUNDENERÖFFNUNG
- II STUNDENMITTE
- III STUNDENABSCHLUSS,

mit entsprechenden spezifischen, didaktischen Funktionen<sup>5</sup>.

Eine erste grobe Charakterisierung lautet: Am Anfang einer jeden Stunde muss die Arbeits- und Lernfähigkeit und die Zielgerichtetheit der Arbeit und des Lernens hergestellt werden und am Ende muss ein Abschluss der Lernarbeit so erreicht werden, der es erlaubt und möglichst erleichtert, an einem anderen Tag die Lernarbeit kontinuierlich fortzusetzen. Im Mittelteil/Hauptteil der Stunde findet die eigentliche Lernarbeit für das Schwerpunktlernziel und für das weitere wichtige Lernziel statt. Die konkrete, inhaltliche Füllung der drei Stundenabschnitte hängt von den Gegebenheiten der einzelnen Stunde ab.

### 2.2 Unterschied zwischen einem Arbeitsschritt und seiner Funktion für das Lernen

Eine zweite Antwort auf die Frage lautet: Es ist stets eine Unterscheidung zwischen einem Arbeitsschritt und seiner Funktion für den Lernprozess möglich und hilfreich („Was tun die SchülerInnen?“ versus „Was können sie dabei lernen?“). Die entsprechende Unterscheidung zwischen der Arbeitsebene und der Lernebene erscheint ausbildungsdidaktisch ebenso wichtig wie

---

<sup>3</sup> Zu Studentypen s. Anhang A2

<sup>4</sup> Diese Dreiteilung ist nicht identisch mit den in der Literatur üblichen Dreiteilungen. Das geht aus ihrer Begründung und aus den ihnen zugedachten didaktischen Funktionen hervor

<sup>5</sup> zu den didaktischen Funktionen der drei Stundenabschnitte s. Anhang A5

die Unterscheidung zwischen einem Unterrichtsgegenstand und einem Unterrichtsthema. In beiden Fällen handelt es sich um die Legitimierung schulischen Handelns. Die Referendarinnen und Referendare werden durch die Verwendung des Artikulationskonzeptes des Seminars darin trainiert, diese doppelte Legitimierung zu leisten. Die Unterscheidung zwischen den beiden Ebenen kann außerdem in hohem Maße zur Transparenz innerhalb der einzelnen Unterrichtsstunden beitragen.

### 2.3 Schema für die Darstellung des „Geplanten Verlaufs“ der Stunde

Diese beiden Forderungen:

- Einteilung der Stunde in drei Stundenabschnitte und
  - Unterscheidung zwischen Arbeitsschritten und ihrer jeweiligen Lernfunktion
- werden eingelöst in folgendem Schema für den „Geplanten Verlauf“:

| Geplanter Verlauf  |                            |        |  |
|--|----------------------------|--------|--|
| Arbeitsschritt   |                            |        | Didaktischer<br>Kurzkomentar:<br><br>(Bedeutung des<br>Arbeitsschritts für<br>den Lernprozess) |
| Sachaspekt   | Inter-<br>aktions-<br>Form | Medium |  |
| (die Stundeneröffnung endet in vielen Fällen mit einer<br><b>übergeordneten Leitfrage</b> oder Aufgabe oder<br>Problemstellung oder Problem- oder Sachfrage) |                            |        | <b>Stundeneröffnung</b><br>...   |
|  |                            |        | <b>Stundenmitte</b><br>...   |
|  |                            |        | <b>Stundeabschluss</b><br>...  |

*[Dieses Schema kann um eine Spalte erweitert werden, in der die relevanten Unterrichtsphasen benannt werden. Die didaktische Funktion der jeweiligen Phase sowie ihre Umsetzung bzw. die hierfür getroffenen Planungsentscheidungen werden in der letzten Spalte benannt.]*

Das Artikulationskonzept ist so allgemein gehalten, dass mit ihm – je nach Stundentyp – alle denkbaren, entweder auf ein Schwerpunktlernziel, ein weiteres wichtiges Lernziel, auf ein Produkt, ein Vorhaben, auf ein (institutionelles) Organisationserfordernis o.ä. hin ausgerichteten Abläufe einer Unterrichtsstunde übersichtlich, informativ und begründet dargestellt werden können.

Das Schema besteht in seiner Grobstruktur

- aus einer vertikalen Zweiteilung in Arbeitsschritte und entsprechende didaktische Kurzkomentare
- aus einer horizontalen Dreiteilung in die Stundenabschnitte.

## 2.4. Erläuterungen zu den einzelnen Elementen des Artikulationsschemas

### 2.4.1 Vertikale Zweiteilung

Die vertikale Zweiteilung des Schemas soll helfen, die Arbeitsschritte getrennt von ihrer jeweiligen Funktion für das Lernen bzw. für den Lernweg zu benennen. In der Regel werden die Begründungen der einzelnen Arbeitsschritte in ihrer Bedeutung für das Schwerpunktlernziel oder eines der wichtigen weiteren Lernziele (oder für das Leben in oder außerhalb der Schule) liegen.

Nach diesem Konzept sollten in der rechten Spalte mit der Überschrift „Didaktischer Kurzkomentar“ Stichworte oder kurze, erklärende Hinweise zur Lernfunktion des jeweiligen Arbeitsschrittes gegeben werden.

Um die Referendarinnen und Referendare von einem Fragedruck nach der jeweiligen Funktion des Arbeitsschrittes für das Lernen nicht zu befreien, sollte darauf geachtet werden, dass die Referendarinnen und Referendare in die rechte Spalte keine Begriffe eintragen, die einen Arbeitsschritt kennzeichnen. Wenn Referendarinnen und Referendaren das manchmal schwer fällt, sollten sie die Bedeutung des Arbeitsschrittes für das Lernen nach der Stunde mündlich erläutern bzw. mit den Seminarausbilderinnen und Seminarausbildern gemeinsam besprechen.

Ein Beispiel für die Verwendung der linken Spalte: Eine *Wiederholung* bzw. *Anknüpfung* zu Beginn einer Stunde kann z.B. einem warm-in-up, einer Orientierung bzgl. der Verortung der Stunde innerhalb der Unterrichtsreihe, einer Festigung oder einer Prüfungsleistung für die „Sonstige Mitarbeit“ dienen. Jeweils werden die Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Anforderungen an die Wiederholung stellen und sich entsprechend verschieden verhalten. In der ersten Spalte (unter Sachaspekt) stünde nach dem Verständnis dieses Konzeptes das Wort Wiederholung oder Anknüpfung, in der rechten Spalte stünde stattdessen ihre Funktion warm-in-up, Orientierung, Festigung, oder Prüfung.

Die Bedeutung der Unterscheidung zwischen Arbeitsschritten und deren Funktionen im Lern- bzw. Unterrichtsprozess ist ausbildungsdidaktisch nur noch mit der Bedeutung der Unterscheidung zwischen Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsthema zu vergleichen. Allein schon diese beiden Unterscheidungen (neben fachlicher Klarheit) können eine hinreichende Sinnstiftung und Transparenz der Stunde mit ihren einzelnen Arbeitsschritten bewirken.

In beiden Fällen handelt es sich um Antworten auf die „WOZU-Frage“:

- Wozu dient diese Stunde?
- Wozu dient der einzelne Arbeitsschritt?

Durch ein intensives Training allein dieser beiden Unterscheidungen kann eine große Sicherheit für die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht entstehen, eine alltagstaugliche, konstruktive Routine.

Deshalb werden beide Sinnpaare

- Unterrichtsgegenstand und Lernziel (Lernzielkonzept)
- Arbeitsschritt und Lernfunktion (Artikulationskonzept)

in der Ausbildung immer wieder behandelt und betont.

### 2.4.2 Arbeitsschritt

Das konkrete unterrichtliche Handeln in einer Lernphase vollzieht sich – je nach Umfang und Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe – in einer oder mehreren Handlungsfolgen, sog. „Arbeitsschritten“. Anders herum: Jeder einzelne Arbeitsschritt rechtfertigt sich – nur – durch seine Bedeutung für eine Lernphase („wozu sollen die Schüler das tun?“).

### 2.4.3 Sachaspekt – Interaktionsform – Medium

Jeder Arbeitsschritt ist durch eine bestimmte Form der zielorientierten, interaktiven Auseinandersetzung der Lehrperson mit den Schülern mit einem – in der Regel durch ein Medium vermittelten – Sachaspekt gekennzeichnet. Im „geplanten Verlauf“ empfiehlt es sich daher, die Arbeitsschritte einer Lernphase durch die Angabe des zu behandelnden Sachaspektes, der Interaktionsform und ggf. des den Gegenstand repräsentierenden oder die Unterrichtsarbeit unterstützenden Mediums knapp und konkret zu benennen. Zwei aufeinander folgende Arbeitsschritte unterscheiden sich dann in der Regel in mindestens einem der drei Aspekte (Sachaspekt, Interaktionsform, Medium).

### 2.4.4 Erwartungshorizont der Lehrenden:

Um den Planungsprozess der Referendarinnen und Referendare zu unterstützen bzw. ihnen Kontrollen für die Planung anzubieten und um die inhaltliche Aussagekraft des „Geplanten Verlaufs“ zu stärken, wird vorgeschlagen, in die Spalte „Sachaspekt“ zu den einzelnen Arbeitsschritten kurze Hinweise auf den inhaltlichen Erwartungshorizont des Lehrers aufzunehmen. Das kann jeweils relativ gut geschehen mit der Einleitung „ich erwarte ...“. [Solche Hinweise können in manchen Fällen auch gut durch Verweis auf das dem Stundenentwurf dann beigefügte, vermutete Tafelbild gegeben werden. Zu beachten ist in diesen Fällen aber, dass oft – sinnvollerweise – zwischenzeitliche Arbeitsergebnisse an der Tafel stehen und nicht unbedingt das Lernergebnis, so weit wie sich das verschriftlichen lässt].

Aus einer solch differenzierten und informativen Darstellung des geplanten Verlaufs einer Unterrichtsstunde ist – zeilen- und spaltenweise betrachtet – gut ablesbar, inwieweit bei der Planung der Stunde

- die fachlichen Gegebenheiten verstanden sind
- die didaktische Analyse angemessen ist
- die im SPLZ (und Thema) vorgenommene Schwerpunktsetzung umgesetzt wird
- die Lernbedingungen für den geplanten Lernanlass berücksichtigt werden
- das Einfühlungsvermögen in den Problemstand bzw. sachstrukturellen Entwicklungsstand und in die Lern- und Leistungsfähigkeit der SchülerInnen vorhanden ist
- das schulische Leben in die Lernarbeit integriert wird.

Weitergehende Begründungen des geplanten Verlaufs der Stunde erübrigen sich dann in aller Regel, da aus einem in dieser Form differenziert und informativ dargestellten „geplanten Verlauf“ alle Entscheidungen und ihre Gründe entnommen werden können.

Man kann den Rat hören, dass Referendarinnen und Referendare den „geplanten Verlauf“ nicht zu differenziert planen und darstellen sollten, da sie sonst nicht offen genug für die konkrete Unterrichtssituation seien. Im Gegensatz dazu steht die Meinung, dass die LehrerInnen erst dann gut darauf vorbereitet sind, flexibel und lernwirksam auf die SchülerInnen zu reagieren, wenn sie sehr differenzierte Vorstellungen über den möglichen Ablauf des Unterrichtsgeschehens entwickelt haben – und dann in der Stunde allerdings Distanz zu ihrer eigenen Planung einnehmen können.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Die Planung des Unterrichts ist vor der Stunde eine Hypothese, die Durchführung ihre Verifikation bzw. Falsifikation

### 3. Zur Artikulation einer Unterrichtsreihe

Im Seminar wird zwischen der Unterrichtsreihe bzw. dem Unterrichtsvorhaben, der Unterrichtssequenz und der Unterrichtsstunde unterschieden.

Die strukturelle Situation lässt sich graphisch etwa folgendermaßen darstellen (dabei wird bewusst auch der Fall dargestellt, dass ein konsequent am Lernen der SchülerInnen orientierter Lernprozess nicht immer in das vorgegebene Zeitraster einer Schulstunde passt):

|   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| (1)<br>Unterrichtsreihe   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| (2) U'sequenzen<br>mit<br>Reiheneröffnungs-<br>und<br>Reihenabschluss-<br>stunde  |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| (3) U'einheiten<br>(kleinste sinnvolle<br>Sinnheiten)   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
| Zeitebene<br>(täglich ca.<br>6 U'stunden)<br>Mo, Mi, Fr sollen für<br>das Beispiel S. die<br>Lage der<br>Fachstunden im<br>Stundenplan<br>markieren |           |           | Fr (2)    |           |           | Fr        |           |           | Fr        |           |           | Fr        |           |
|   | Mo        |           |           | Mo(1)     |           |           | Mo        |           |           | Mo        |           |           |           |
|   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|   |           |           | Mi (1)    |           |           | Mi        |           |           | Mi        |           |           | Mi        |           |
|   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |
|   | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min | 45<br>Min |

Die Bögen sollen – beispielhaft – je einen geschlossenen thematischen Sinnzusammenhang darstellen für eine 'Unterrichtsreihe', eine 'Unterrichtssequenz' bzw. eine 'Unterrichtsstunde'. Der konkrete Lernprozess sollte möglichst in die jeweils vorgegebene Zeiteinheit passen, aber auch nicht künstlich zusammengedrängt oder gedehnt werden, sondern:

- Wenn der Lernprozess in einer Schulstunde nicht abgeschlossen werden kann (s. Mi (1)), dann hat der Stundenabschluss die Aufgabe, den begonnenen Lernprozess und die schon erreichten Ergebnisse so zu sichern, dass ohne große Verluste in der nächsten Stunde weiter gearbeitet werden kann.
- Wenn die Schulstunde nicht in voller Länge gebraucht wird (s. Fr (2)), dann kann der Rest der Zeit sehr gut für Übungen genutzt oder schon ein neuer Lernprozess begonnen werden (was sich besonders dann anbietet, wenn vorbereitende Hausaufgaben gestellt werden sollten).

## Anhang:

### A1 Zur Artikulation eines Lernprozesses: Lernphasenmodelle

Die didaktische Literatur zum Gegenstand „Artikulation des Unterrichts“ wertet in der Regel nur die Erkenntnisse der Lernpsychologie über den Ablauf eines Lernprozesses aus und erhebt die Funktionen von Lernphasen bzw. „didaktische Funktionen“ (Klingberg) zu entscheidenden Kriterien der Gliederung des Unterrichts.

Eine Phaseneinteilung, die den Anspruch erheben könnte, ein für alle schulischen Lernprozesse gültiges und angemessenes Gliederungsschema zu sein, gibt es allerdings nicht. Unterschiedliche Auffassungen über schulisches Lernen führen in der didaktischen Theorie zur Entwicklung unterschiedlicher Phasenmodelle. Insofern unterliegen sie bestimmten erkenntnisleitenden Interessen. Je nachdem, ob Lernziele oder die Lernsituation z.B. nach einem eher stoff- oder problemorientierten, einem eher genetisch entdeckenden oder informierenden, einem eher lehrer- oder schülerzentrierten Unterricht verlangen, fällt die Wahl des Lernphasenschemas unterschiedlich aus.

In der allgemeinen Didaktik und in den Fachdidaktiken sind eine Reihe von Phasenmodellen für die Lösung dieser Planungsaufgabe bereitgestellt worden, wobei es sich bei den fachdidaktischen Modellen in der Regel um Versuche handelt, die allgemeindidaktischen Verlaufsvorstellungen und Prinzipien unter Beachtung fachspezifischer (fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer) Erfordernisse und Denkweisen in fachmethodische Konstruktionen zu verwandeln.

Jeder Lernprozess hat je nach Verwendung eines bestimmten Lernphasenmodells eine bestimmte Anzahl von Lernphasen (und evtl. Unterphasen). Beispiele (vgl. H. Meyer „Unterrichtsmethoden“ Bd 1)

- H. Roth „Die 6 Lernstufen“ (...)
- Grell/Grell „Phasenrezept“
- W. Gagel „Strukturschema von Modellen für den politischen Unterricht“
- L. Klingberg „Didaktische Funktionen“ von Unterrichtsschritten
- Schmidkunz-Lindemann „Struktur des forschend-entwickelnden Unterrichtsverfahrens“
- H. Gaudig „Das Arbeitsschulphasenmodell“ (...)
- Neu (LL) Städeli et al., das „AVIVA-Modell“<sup>7</sup>

Über die verschiedenen Lernphasenmodelle kann man sich leicht informieren. Hier nur einige wenige sehr grundsätzliche Überlegungen (vgl. H. Meyer „Unterrichtsmethoden“ Bd I, S. 155ff).

Ob schrittig oder spiralförmig, so lange die Schüler stark vorgezeichnete Lernwege gehen sollen (s. H. Meyer: curriculum gleich Rennbahn statt Lernwiese), wird das Lernen leicht verkopft, reduziert und lehrerzentriert; z.B. werden die Ideen und Gefühle der Schüler durch den Lehrer notgedrungen auf bestimmte Phasen des Lernprozesses verteilt („das kommt später“, „du bist ja schon viel weiter“).

In der Praxis fällt immer wieder auf, dass in erfolgreich verlaufenen und ergebnisreich abgeschlossenen Lernprozessen schon immer z.B. der Aspekt der Motivation und der der Sichtung, Sicherung und Würdigung von erreichten (Teil-) Ergebnissen während des gesamten Prozesses beachtet und zu lösen versucht wird; d.h. Phasenmodelle entmischen, was sich aus guten Gründen im Lernprozess dann doch wieder mischt bzw. was den ganzen Lernprozess durchzieht.

Man könnte deshalb meinen, dass die Einhaltung von Lernphasen keine große Hilfe für das verschulte Lernen sei. Doch Regellosigkeit, eine Unterrichtsstunde ohne transparente Gliederung, kann auch nicht die Lösung sein, denn Freiheitsspielräume können nur im Rahmen von Ordnungen und Grenzen produktives und kooperatives Handeln und damit Lernen hervorbringen.

---

<sup>7</sup> vgl. Städeli, Graffi, Rhiner, Obrist, Kompetenzorientiertes Unterrichten – das AVIVA-Modell, Weinheim 2010



## A2 Verschiedene „Studentypen“

Es wird in einer Unterrichtsstunde nicht immer geforscht oder entdeckt, es werden auch nicht immer Probleme gelöst, sondern es wird z.B. auch geübt, erweitert oder vertieft, eine Unterrichtsreihe neu begonnen oder abgeschlossen. All diese verschiedenen Lernsituationen bestimmen gewisse „Studentypen“, und die verlangen nach einer entsprechenden Artikulation. Die Literatur geht auf dieses Problem nicht ein.

Als „Studentypen“ lassen sich z.B. kennzeichnen:

- Neues kennen lernen oder verstehen („Einführungsstunde“)
- Bekanntes festigen („Übungsstunde“)
- Fortsetzung eines noch nicht abgeschlossenen Lernprozesses
- Ansätze verbessern (erweitern, vertiefen)
- Informationsaufnahme (Theorieschub/Instruktion)
- Neue Erfahrungen machen
- Die erste Stunde einer Unterrichtsreihe („Reiheneröffnungsstunde“)
- Die letzte Stunde einer Unterrichtsreihe („Reihenabschlussstunde“)
- Die letzte Stunde vor einer Klassenarbeit (oder Lernstandsarbeit)
- Rückgabe einer Klassenarbeit
- „problemorientiertes“ Lernen
- „handlungsorientiertes“ Lernen
- „forschend-entwickelndes“ / „entdecken lassendes“ Lernen<sup>8</sup>

Es ist in der Schulpraxis allgemeine Erfahrung, dass sich zur Artikulation einer Unterrichtsstunde oft keins der in der Literatur angebotenen Lernphasenmodelle eignet oder wenn, dann oft nur eine Auswahl der dort vorgeschlagenen Lernschritte, kombiniert mit anderen Lernschritten wie z.B. Zwischensicherung oder Zwischenfestigung, Ermutigung, Atmosphäre, Konzentrationsförderung, Anstrengungsbereitschaft, Leistungsfreude, Orientierung, Motivation, bewusste Wahrnehmung, Förderung der Aufmerksamkeit und Arbeitshaltung, Stabilisierung, Lernfreude, Perspektive, Integration/Vernetzung, Grundlegung der Einzelarbeit bzw. Partnerarbeit usw.

Die in der Literatur angebotenen Lernprozessstrukturen sind „gereinigt“ von allem, was schulisches Lernen neben dem reinen Lernprozess sonst noch erfordert und im Schulalltag sonst noch vorkommt. Sie sind nicht kompatibel mit dem Schulalltag.

Bevor nun über die Artikulation eines Lernprozesses einer Unterrichtsstunde entschieden werden kann, muss außerdem klar sein, um welchen „Studentyp“ es sich handelt, d.h. welche Lernsituation in dem konkreten Unterricht eigentlich besteht bzw. bestehen soll, d.h. welches Lernziel wie erreicht werden soll. Die Lernphasenmodelle bzw. einzelne ihrer Phasen bzw. Schritte (auch aus verschiedenen Modellen) können dann je Studentyp eine gute Hilfe sein.

---

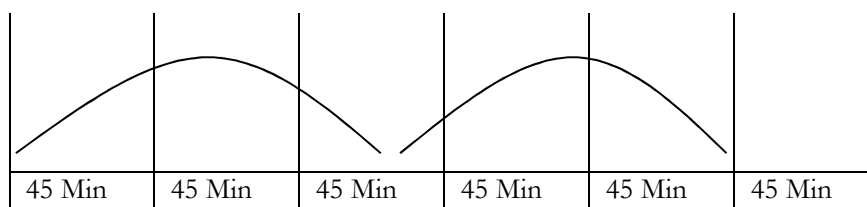
<sup>8</sup> vgl. dazu auch Hans Glöckel: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003, S. 176-180. Zwölf methodische Grundstrukturen von Unterrichtseinheiten (LL)

### A3 Lernprozess versus Unterrichtsstunde

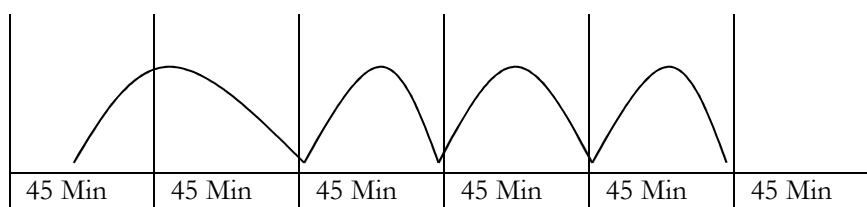
Die Lernphasenmodelle berücksichtigen nicht, dass beim verschulten Lernen die Arbeits- bzw. Lernprozesse einer zeitlichen Begrenzung auf Unterrichtsstunden von 45Min oder 90Min unterliegen.

Einige Beispiele für den Unterschied zwischen Lernprozessen und dem Zeitraster der Unterrichtsstunden:

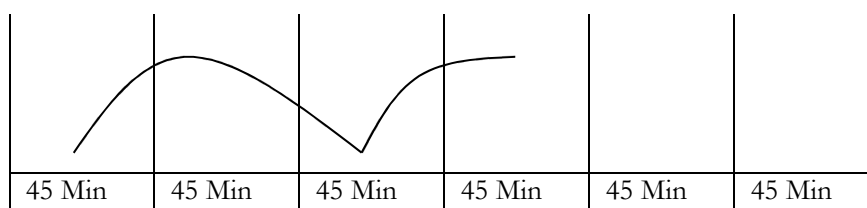
3.1.



3.2.



3.3.



Es spräche vieles dafür, wenn jeweils ein vollständiger Lernprozess mit einer schulischen Zeiteinheit (45 Min oder Doppelstunde) zusammenfallen würde, d.h. wenn die Unterrichtsarbeit nach 45 Minuten beendet, ein Ergebnis erreicht, gesichert und in den Lernprozess der Schüler integriert werden könnte.

Es steht aber in Einzelfällen Gewichtiges dagegen, z.B.:

- Ein glaubwürdiges offenes bzw. schülerorientiertes Arbeiten bzw. Lernen hat zur Bedingung, dass zu Beginn eines Arbeits- und Lernprozesses sein zeitliches Ende noch nicht festgelegt sein kann.
- Lernen braucht Zeit und gelingt nur in kleinen Schritten; Lernen verlangt z.B. nach einem Sich-Einlassen, nach Muße und Gründlichkeit.
- Selbst bei konsequenter Prüfung, ob das ins Auge gefasste Thema bzw. Schwerpunktlernziel eine unnötig große Sinneinheit umfasst, ob also noch weiter z.B. ohne Unterforderung der Schüler inhaltlich reduziert oder thematisch unterteilt werden kann, werden die Planenden häufiger an die Grenze stoßen, an der eine sinnvolle Reduktion in eine sinnzersplitternde Atomisierung übergehen würde.
-

Der von allen Beteiligten verantwortbare Grad von Offenheit des schüler- und handlungsorientierten Lernens kann nach einem Arbeitsprozess verlangen, der länger als 45 Minuten dauert. Und weitere schulspezifische Aktivitäten müssen in den Unterrichtsablauf integriert werden:

- Erfordernisse des Schullebens, z.B. Besprechung der Sitzordnung, der Schlafraumverteilung für die Klassenfahrt; allgemein (s. z.B. „Klassenrat“).
- Klassenorganisation (z.B. auch die banale Tatsache, dass irgendwann in der Stunde das Milchgeld o.ä. eingesammelt werden muss).

Die beiden zuletzt genannten Erfordernisse können zur Folge haben, dass nicht nur zwei Lernprozesse nicht lückenlos aufeinander folgen, sondern dass auch ein Lernprozess Unterbrechungen erfährt.

### **Fazit:**

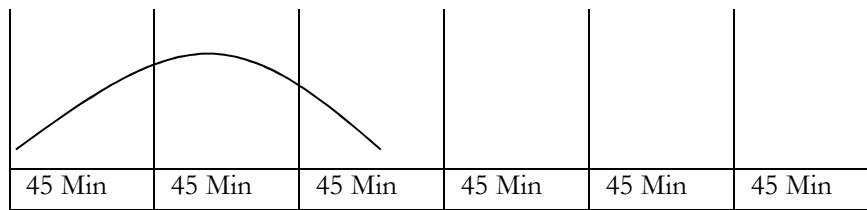
Ein Lernprozess passt nicht immer in die vorgegebene Zeiteinheit. Dann muss man auch deutlich zwischen der Artikulation eines Lernprozesses und der Artikulation einer Unterrichtsstunde unterscheiden.

An dieser Stelle könnte der sehr verständliche Einwand erhoben werden: Wenn die Forderung, das Schwerpunktlernziel bzw. das Stundenthema muss so bemessen sein, dass es in 45 Minuten vollständig bearbeitet werden kann, aufgehoben wird, dann könnte das in der Praxis wie eine Aufforderung zum „Laufen lassen“ wirken. Entgegnung: Die Tatsache, dass ein Stundenthema in der Zeitspanne einer Unterrichtsstunde vollständig bearbeitet wird, dass also ein Lernprozess in all seinen Phasen abläuft, garantiert allein noch nicht, dass in der Stunde Lernen auch wirklich stattfindet und gesichert wird. Das aber ist die eigentliche Absicht jeder Unterrichtsstunde und für die Realisierung dieser Absicht muss die Ausbildung ein alltagstaugliches „Handwerkszeug“ bereit stellen.

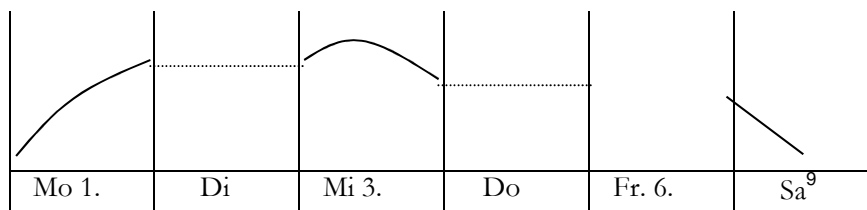
Die in dem Einwand formulierte Forderung darf deshalb nicht ersatzlos gestrichen werden, sondern muss durch solche Anforderungen ersetzt werden, die das Kernanliegen jeder Unterrichtsstunde, ihre Lernwirksamkeit, direkt betreffen und im Gegensatz zu der o.g. Forderung auch eingehalten bzw. eingefordert werden können.

#### A4 Zur Entwicklung und Begründung der „Stundenabschnitte“:

Der eine Lernprozess findet möglicherweise an verschiedenen Tagen und in verschiedenen Stunden des Vormittags (oder Nachmittags) statt. Als Beispiel soll der Fall 3.1. von Seite betrachtet werden:



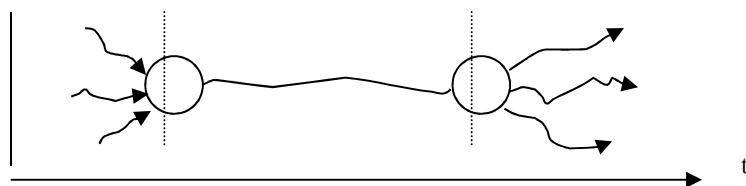
Wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass der Unterricht in dem Fach nicht täglich stattfindet, dann ergibt sich als Verteilung des Lernprozesses auf die Unterrichtstage z.B.



Bisher sind in Gestalt der Lernphasen (bzw. der „didaktischen Funktionen“) nur die Erkenntnisse der Lernpsychologie über den Ablauf eines Lernprozesses berücksichtigt worden.

- Für die Strukturierung einer Unterrichtsstunde sind neben den lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten aber weitere Einflüsse von Bedeutung, die sich aus der notwendigen Verschulung des Lernens ergeben.
- Die psychologische Tatsache, dass für den Menschen ein mittleres Anregungsniveau eine Bedingung der Möglichkeit konstruktiver Arbeit ist, und dass sich dieses zu Beginn einer 45 Min-Stunde nicht zwangsläufig einstellt. Es muss den Lernenden erleichtert werden, diesen Zustand der Arbeits- und Lernfähigkeit in sich aufzubauen.

Erregungsniveau (Heckhausen)



- zeitliche Begrenzung des Arbeits- bzw. Lernprozesses auf bestimmte Zeitraster
- Verteilung der einzelnen Stunden eines Faches auf verschiedene Wochentage, d.h. zwischen den einzelnen Stunden liegen neue Erkenntnisse, Erfolge und Misserfolge der Schüler in den verschiedensten Fächern sowie eine Vielzahl von schulischen und außerschulischen persönlichen Erlebnissen

<sup>9</sup> Schön zu lesen: Herr Dohnke schreibt zu Zeiten, als es noch Samstagsunterricht gab. *Tempi passati ...*

- differierende Ansprüche an den Schüler während eines Vormittags durch unterschiedlich engen Bezug zu Schülererfahrungen, wechselnde Abstraktionsniveaus und Lernen in verschiedenen Bereichen menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten
- unterschiedlichen Einstellungen und Motivationen der Schüler für verschieden Fächer
- Konfrontation des Schülers mit mehreren Fachlehrern, die sich in ihrem didaktischen Geschick, in ihrem Engagement für das jeweilige Fach, in ihren Auffassungen von der Aufgabe des Lehrers, von Unterricht und Erziehung, ihrer Haltung gegenüber Schülern und in ihren persönlichen Eigenarten sehr unterscheiden
- wechselnde Zusammensetzungen der Lerngruppen während eines Schultages mit den daraus resultierenden Konsequenzen für die Lernatmosphäre und Lernbereitschaft
- Erfordernisse von Richtlinien und Notengebung für die Gestaltung des Unterrichts.

Diese institutionellen Rahmenbedingungen, die dem schulischen Lernen einen gewissen Zwangscharakter geben, und die o.g. psychologische Bedingung sind nachdrückliche Gründe dafür, dass der Verlauf eines Lernprozesses selbst dann, wenn er in der Zeiteinheit der Unterrichtsstunde vollständig ablaufen sollte, NICHT IDENTISCH sein kann mit dem Verlauf einer Unterrichtsstunde! Eine Unterrichtsstunde enthält je nach den Vorgaben der schulischen Situation neben Lernphasen weitere Handlungsfolgen/Schritte/Phasen, die nicht unmittelbar mit dem intendierten Lernprozess in Zusammenhang stehen, aber für das Lernen und Leben in der Institution Schule gut begründet, sinnvoll und wichtig sein können. Ein Modell für die schriftliche Darstellung des Stundenverlaufs (der „Geplante Verlauf“) muss so offen gestaltet sein, das es auch diese Phasen bzw. Situationen aufnehmen kann.

Diesen Notwendigkeiten, die sich bei der Planung der Struktur einer einzelnen Unterrichtsstunde aus den genannten Rahmenbedingungen ergeben und den Ablauf des schulischen, unterrichtlichen Lernprozesses entscheidend bedingen, kann Rechnung getragen werden durch eine

Teilung der Unterrichtsstunde in drei Unterrichtsabschnitte

I      STUNDENERÖFFNUNG oder Einleitung

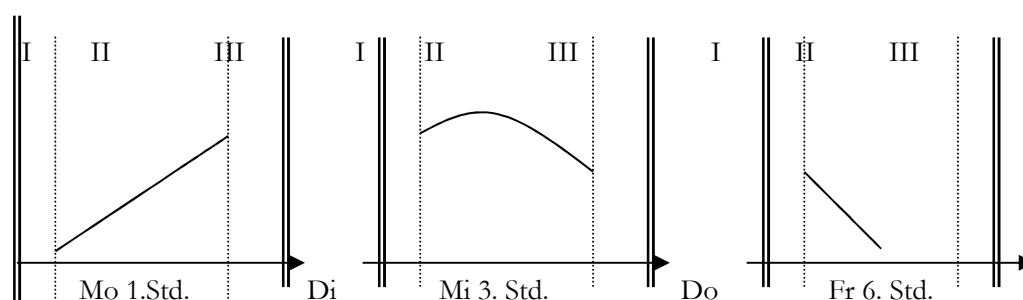
II     STUNDENMITTE oder Bearbeitung

III    STUNDENABSCHLUSS

mit jeweils spezifischen didaktischen Funktionen.

Die Stundenmitte (II) wird von einem vollständigen Lernprozess oder von einem Teil eines Lernprozesses ausgefüllt. Die Stundeneröffnung (I) und der Stundenabschluss (III) rahmen die Stundenmitte ein und fördern ihre – auch langfristige – Lernwirksamkeit.

Für das Beispiel oben heißt das:



Möglicherweise muss der Bogen in II aus aktuellen Anlässen sogar unterbrochen werden, und/oder beginnt nach dem Bogen nicht sogleich ein neuer.

Bemerkung:

Es wurde zur Bezeichnung von Phase I bewusst das Wort Einstieg vermieden, denn dieses Wort ist in einzelnen Allgemein- und Fachdidaktiken definiert, also schon besetzt. Im Unterschied zur „Stundeneröffnung“ ist mit dem „Einstieg“ in vielen Fällen die erste Lernphase gemeint: Die Einführung in ein neues Thema (H.Meyer). In manchen (fachdidaktischen) Fällen charakterisiert der „Einstieg“ auch nur eine bestimmte Form der Einführung in ein neues Thema (z.B. im Fach Geschichte).

In der didaktischen Literatur wird der Begriff „Einstieg“ sogar oft – unausgesprochen – für zwei verschiedene Anforderungen/Situationen zugleich benutzt, für den Anfang eines Lernprozesses, also für eine Lernphase und für den Anfang einer Unterrichtsstunde, also für eine Arbeitsphase, die die Lernwirksamkeit der dann folgenden Lernphasen erst fördern soll.

Diese Unklarheit führt bei Referendarinnen und Referendaren z.T. zu großen Missverständnissen bzw. Irritationen, denn sie glauben oft, Anforderungen an den Unterricht erfüllen zu müssen, die ihnen – eigentlich - sehr problematisch erscheinenden (z.B. wenn Klasse und Lehrer sich zu Beginn einer Stunde schon oder noch in einem Lernprozess befinden, nicht einfach an den laufenden Lernprozess anzuschließen, sondern einen Einstieg in den Lernprozess zu gestalten. Häufige Konsequenz: Referendare weichen verständlicherweise aus („nicht jede Stunde eignet sich zur Hospitationsstunde bzw. „nur wenige Stunden eignen sich ...“) und führen in Hospitationsstunden vorwiegend in ein neues Thema ein.

## A5 Die didaktischen Funktionen der Unterrichtsabschnitte

### Die didaktischen Funktionen der Stundeneröffnung

Versuchen Sie sich in einen Schüler hinein zu versetzen, der von Zuhause aus oder aus der Pause heraus in eine Unterrichtsstunde geht und etwas lernen „soll“. Was ist möglicherweise vorab erforderlich, damit er lernen kann? Anders gefragt: Welche didaktischen Funktionen muss die „Stundeneröffnung“ für das Lernen

bzw. für das Arbeiten in der Schule, so wie sie heute ist, erfüllen?

Die Antworten hängen u.a. davon ab, wann die letzte Stunde stattgefunden hat, wie sie verlaufen ist und ob mit einem neuen Thema/Lernprozess begonnen wird oder ob ein begonnener Lernprozess weitergeführt werden muss.

#### 1. warming-up

- Umstellung/Einstellung von Schülern (und evtl. auch Lehrer) auf das andere/nächste/„neue“ Fach, auf die anderen/„neuen“ Personen, den anderen Raum
- Herstellung des Kontaktes zwischen allen Beteiligten; hier evtl. auch „Klassengeschäfte“ und/oder Schulleben (z.B. Termine für Klassenarbeiten, äußere Form von Heften, Bücheranschaffungen, Klassenfahrt, Elternabend, Stundenverschiebungen bzw. -ausfall, Nachrichten der Schule an die Eltern)
- Stabilisierung der emotionalen Lage auf Seiten der SuS (z.B. wegen Erfolg bzw. Misserfolg in Vorstunden, in Pausen oder außerhalb der Schule) und seitens des Lehrers (z.B. der Lehrer als Rollenträger, der auch dann noch eine akzeptierende Grundhaltung beibehält, wenn es ihm aufgrund der eigenen Befindlichkeit schwer fällt); Entspannung, Konzentration, kooperative Gesamteinstellung.

Das kann Motivationsanteile für die Arbeitshaltung erzeugen.

#### 2. Fixierung der Aufmerksamkeit

#### 3. Hinwendung auf die thematische Lernarbeit

- z.B. durch eine Standortbestimmung, Anknüpfung, Einstimmung, Zielklärung, Herausforderung, durch ein Wecken bzw. Wiederbeleben des Interesses (z.B. „kognitiver Konflikt“, Kontrast), Aufgreifen von „Resten“ aus der letzten Stunde, Erregen der Neugier, Anspornen des Ehrgeizes), denn um den (vom Lehrer) angestrebten Lernzuwachs zu ihrem Interesse machen zu können, müssen die Schüler ihn erst einmal wahrnehmen können.
- Die Schüler werden außerdem intensiver an die Arbeit gehen, wenn ihnen einleuchtet, dass sich die Arbeit in der Stunde zum Erreichen eines ihnen bekannten Lernzuwachses eignen könnte.
- Das kann u.a. weitere Motivationsanteile für die Arbeitshaltung bewirken, es will beim Lernenden aber vor allem Verantwortungsbereitschaft für das eigene Lernen wecken.

Die drei Funktionen sind zwar nacheinander aufgeführt, sie müssen aber nicht nacheinander in drei getrennten Schritten erfüllt werden.

Hinweis: Bestimmte Funktionen des Unterrichts wurden noch nicht genannt:

### Entwicklung einer (übergeordneten) Fragestellung

- Klärung bzw. Vereinbarung einer Aufgabe, eines Leitgedankens, eines Auftrags o.ä.
- Konkretisierung und Präzisierung einer anfangs noch komplexen Themen- bzw. Aufgabenstellung (ehe die eigentliche Lernarbeit zielgerichtet beginnen kann)
- Entwicklung einer Bedeutsamkeitsperspektive
- Ermöglichung erster Erfahrungen mit dem Gegenstand (wenn noch keine Erfahrungen vorliegen sollten).

Diese Funktionen gehören zu einem Unterrichtseinstieg, d.h. zur ersten Phase eines Lernprozesses. Ein solcher Unterrichtseinstieg könnte nur dann einer Einleitung zugeordnet werden, wenn mit der Einleitung ein neuer Lernprozess begonnen wird (z.B. im Fall einer „Einführungsstunde“).

Der Unterrichtseinstieg könnte in diesem Fall aber auch zu Recht der Stundenmitte zugeordnet werden, da er z.B.

- je nach dem Komplexitätsgrad des Themas bzw. der Aufgabe unter Umständen sehr ausgedehnt sein kann bzw. sein muss,
- unmittelbar zur inhaltlichen Arbeit gehört und damit etwas anderes meint als die Einleitung,
- eine gründliche Problemwahrnehmung und damit u.a. eine ausführliche Verständigung über die wirkliche Lernsituation bewirken soll. Jede Problemwahrnehmung ist aus lernpsychologischer Sicht Bestandteil der Problemlösung. Dieser Schritt muss deshalb entsprechend ausgedehnt und breitgefächert sein. Bisweilen wird diese Phase vergessen oder zeitlich unterschätzt, was im allgemeinen zu dauernden Rückfragen und in der Folge zu unangenehmem Zeitdruck führt.

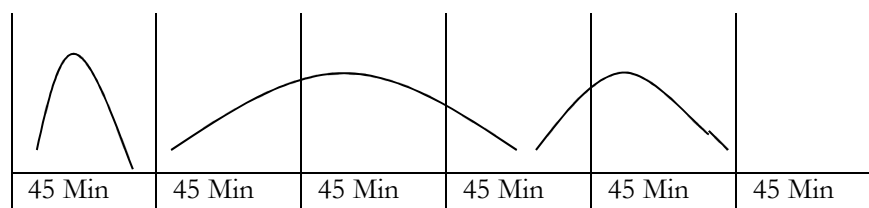
Die so verstandene Phase der Problemwahrnehmung (d.h. der Unterrichtseinstieg) kann eine nachdrückliche Fragehaltung, eine genaue Problemdefinierung und damit weitere Motivationsanteile, diesmal nicht nur für die Arbeitshaltung, sondern auch für die inhaltliche Arbeit bewirken; sie bietet darüber hinaus die Gelegenheit zu ermutigenden Übungen im Schon-Gelernten (d.h. im Transfer) an.

### Die didaktischen Funktionen der Stundenmitte

In diesem Stundenabschnitt wird gemäß der geplanten Lernphasen des ausgewählten Lernphasenmodells gearbeitet.

Je nach Situation kann in dieser Zeitspanne eine thematische Einheit (ein Lernprozess mit einem SPLZ (Schwerpunktlernziel) und einem weiteren Lernziel oder wenigen weiteren Lernzielen) beginnen und/oder fortgeführt und/oder beendet werden und eine weitere beginnen.

Beispiele:



Der Abschnitt verläuft bei den Schülern nach Lage der Sach- und Lernlogik und nach den Gesetzmäßigkeiten der gewählten Methoden; er verläuft „nach Plan“, an dessen Erstellung die Schüler angemessen beteiligt waren. Für die „Arbeit nach Plan“ – nicht für 45 Min – gelten Phasen,



die (z.B. im problemorientierten Lernen) mehr oder weniger ausgeprägt bei jeder Bearbeitung einer Aufgabe/eines Problems gelten und sich deshalb (oder einzelne ihrer Aspekte) zur Charakterisierung einzelner Arbeitsschritte im „Geplanten Verlauf“ eignen. (...)

[Herr Dohnke legt in seinem Papier besonderen Wert auf eine Beurteilungsphase am Ende der Stundenmitte, LL]

**Die Auswertung bzgl. des Lerngewinns.** Im Unterricht kann auf 3-fache Weise gelernt werden:

- Während der Unterrichtsarbeit immanent funktional,
- während der Unterrichtsarbeit durch gezielte Lernhilfen indirekt intentional,
- direkt intentional durch die bewusste und evtl. ausgedehnte Auswertung der gemachten Arbeitserfahrungen bzgl. eines Lerngewinns.

Die fünf *Aspekte einer intentionalen Auswertung (LL)*

1. Bewertung der Ergebnisse bzgl. Vollständigkeit – Richtigkeit – sachstruktureller Stimmigkeit – Anschaulichkeit  
(„vollständig“/„richtig“/„stimmig“/„übersichtlich“)
2. Entwicklung einer Gesamtlösung: „wir“: Integration von „ich“ – „ihr“ – „es“ (die Sache / der fachwissenschaftliche Anteil);  
Überprüfen der Arbeitsergebnisse anhand der vereinbarten Kriterien
3. Beurteilung der Gesamtlösung bzgl. der Leitfrage
4. Beurteilung der Aussagekraft der Lösung (kritische Abgrenzung, Relativierung, mögliche Vertiefung)
5. Beurteilung/Auswertung des Arbeitsprozesses bzgl. des Lerngewinns /des Transferierbaren (noch nicht Festigung!)

Mögliche Auswertungsaspekte sind:

- Verbalisieren der Arbeitsergebnisse
- Ziehen von Konsequenzen aus den Arbeitserfahrungen
- Abschätzen des Lernergebnisses, des Transferierbaren
- Evtl. ein erstes Erproben

Es sollte in jedem Fall geprüft werden, in welchem Maße erst eine lernzielorientierte Auswertung der Arbeitserfahrungen das bewusste und sichere Erreichen des Lernziels ermöglicht.

Z.B. werden nicht nur methodische Lernziele in der Regel erst durch die Auswertung der Arbeit intensiv gefördert, sondern auch in Übungsstunden muss der Gewinn an neuer Sicherheit von den Lernenden bewusst wahrgenommen werden, um einen guten Übungseffekt zu erzielen. Oft wird die Notwendigkeit bzw. Nützlichkeit dieser Auswertungsphase unterschätzt bzw. wird diese Phase sogar vergessen.

Die [jeweils gewählten,LL] Arbeitsphasen können je nach konkreter Stunde von ihrem zeitlichen Umfang her klein oder groß ausfallen und in einer Unterrichtsstunde mehrfach oder gar nicht vorkommen. Auch die einzelnen Auswertungsschritte werden je nach der Situation unterschiedlich umfangreich ausfallen, aber sie sollten in jedem Fall intensiv sein. (...)

Bei der „Arbeit nach Plan“ müssen Lernhilfen beachtet werden:

- Die Aufgabe und ihre Bedeutung für das Lernen sind ständig gegenwärtig,
- einzelne Phasen bzw. Arbeitsschritte und Übergänge zwischen ihnen sind erkennbar,
- Wesentliches von weniger Wesentlichem wird getrennt, Höhepunkte werden akzentuiert,
- die einzelnen Arbeitsschritte erscheinen funktional bzgl. der Gesamtaufgabe,
- die Übergänge zwischen den einzelnen Arbeitsschritten sind aus der Schülersicht mit- bzw. nachvollziehbar,
- Fortschritte werden deutlich gemacht, gewürdigt und gesichert,
- situativ sich ergebende, eine Auswertung bzgl. des Lernens lohnende, Arbeitserfahrungen werden vom Lehrer gesehen und ausgewertet,
- Veränderungen durch die gemeinsame Arbeit werden allen bewußt gemacht,
- Aufmerksamkeit und Interesse werden wachgehalten bzw. wiederhergestellt,
- Frustrationstendenzen werden erkannt und ermutigend aufzufangen versucht,
- das Kommunikationsverhalten des Lehrers ist hilfreich (TZI, aktives Zuhören, Gesprächsförderer)
- die Möglichkeit der fortlaufenden Mitarbeit wird überprüft und evtl. wiederhergestellt,
- der mögliche Grad an Schülerbeteiligung/an Offenheit des Unterrichts wird fortlaufend überprüft (Prinzip der kleinen Schritte, Prinzip der minimalen Hilfe)
- Lösungen bzw. Ergebnisse sind als solche erkennbar.<sup>10</sup>

## Die didaktischen Funktionen des Stundenabschluss

Welche didaktischen Funktionen muss der Stundenabschluss für das Lernen bzw. für das Arbeiten in der Schule, wie sie ist, erfüllen?

Versetzen Sie sich zur Beantwortung dieser Frage bitte in einen Schüler, der während einer bestimmten Fachstunde in einer bestimmten Klasse bzw. einem bestimmten Kurs an einem bestimmten Tag der Woche mehr oder weniger intensiv mitgearbeitet hat, und der weiß, dass es in wenigen Minuten scheltt und dass die nächste Stunde in diesem Fach erst in einigen Tagen stattfindet. Bis dahin wird er viele ganz anders geartete schulische und außerschulische Erlebnisse gehabt haben. Besonders die in wenigen Minuten beginnende Pause - und die an diesem Tag evtl. noch folgenden Unterrichtsstunden - wirken in die Stunde hinein.

Wenige Minuten vor dem Schellen kann die unterrichtliche Lernsituation sehr verschieden sein. Die Arbeit konnte z.B. beendet werden, d.h. ein Ergebnis erreicht, gesichert und in den Lernprozess der SchülerInnen integriert werden, oder die Arbeit konnte noch nicht den angestrebten Beitrag zu einem Lernergebnis erbringen.

Unabhängig davon gilt:

Das Erreichen des für einen zukünftigen Transfer gedachten Lernergebnisses mit dem Schellen reicht lernpsychologisch nicht aus, sondern die eigentlichen Lernphasen müssen vor dem Stundenschluss beendet werden, damit noch Zeit bleibt für

- Die Sicherung des Erreichten (sei es abgeschlossen oder nicht) für die Folgestunden:

---

<sup>10</sup> (s. auch H. Meyer: „Unterrichtsmethoden“, Bd II S. 151 ff)

Jede Stunde muss für die SchülerInnen in dem Bewusstsein beendet werden, dass sie ein Ergebnis hat

- Die Aufrechterhaltung des Reihenkontextes
- Die Aufrechterhaltung einer Perspektive
- Die Förderung der Langzeitwirkung bzgl. der inhaltlichen Arbeit: Es muss z.B. etwas gegen das Vergessen getan werden
- Förderung der Langzeitwirkung bzgl. der Beziehungsarbeit/des Klimas: Stabilisierung der Arbeits- und Lernhaltung
- Förderung der Langzeitmotivation: Reflexion über die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns im Unterricht (Feedback, Auswertung der gemeinsamen Arbeits- und Lernerfahrungen, Fragen der Effizienz des Unterrichts)
- Die Bereitstellung des Transferierbaren zur eigenständigen und kritischen Verwendung (Üben, Lösen neuer Aufgaben, z.B: Beginn der Arbeit an den Hausaufgaben)
- „Klassengeschäfte“<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> (s. auch H. Meyer a.a.O. S. 161 ff.)

## A6 Arbeits- bzw. Lernschritte im Zusammenhang mit schülerzentrierten Arbeitsformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit)

1. Planung der EA / PA / GA
2. Durchführung der EA / PA / GA
3. Vermittlungsphase: Präsentation bzw. Sammeln der Ergebnisse  
Zu beachten:
  - Werden die Ergebnisse festgehalten?
  - Wenn ja, warum bzw. wozu?
  - Wenn ja, werden die Ergebnisse für alle SchülerInnen so verbindlich festgehalten, dass alle mit ihnen weiter arbeiten können?
4. Beurteilung der einzelnen Ergebnisse der EA / PA / GA bzgl.
  - Vollständigkeit
  - Richtigkeit
  - sachstruktureller Stimmigkeit
  - Anschaulichkeit
  - „vollständig – richtig – stimmig – übersichtlich“
5. Entwicklung einer Gesamtlösung
6. Beurteilung der Gesamtlösung bzgl. der
  - ursprünglichen Leitfrage/der Aufgabe
  - Aussagekraft der Lösung
7. Beurteilung des Arbeitsprozesses (Schritte 1 bis 6) bzgl. des Lerngewinns

## A7 Gliederungen für einen problemorientiert angelegten Lernprozess

### 8.1. Heinrich Roth: Problemorientiertes Stufenschema (1957)

|   |  |
|---|--|
| <p>1. Lernschritt<br/>Stufe der Motivation</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eine Handlung kommt zustande.</li> <li>2. Ein Lernwunsch erwacht.</li> <li>3. Ein Lernprozess wird angestoßen. Eine Aufgabe wird gestellt. Ein Lernmotiv wird erweckt.</li> </ol>  |
| <p>2. Lernschritt<br/>Stufe der Schwierigkeiten</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die Handlung gelingt nicht. Die zur Verfügung stehenden Verhaltens- und Leistungsformen reichen nicht aus, bzw. sind nicht mehr präsent. Ringen mit den Schwierigkeiten.</li> <li>2. Die Übernahme oder der Neuerwerb einer gewünschten Leistungsform in den eigenen Besitz macht Schwierigkeiten.</li> <li>3. Der Lehrer entdeckt die Schwierigkeiten der Aufgabe für die Schüler, bzw. die kurzschlüssige oder leichtfertige Lösung des Schülers.</li> </ol>                     |
| <p>3. Lernschritt<br/>Stufe der Lösung</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ein neuer Lösungsweg zur Vollendung der Handlung oder zur Lösung der Aufgabe wird durch Anpassung, Probieren oder Einsicht entdeckt.</li> <li>2. Die Übernahme oder der Neuerwerb der gewünschten Leistungsform erscheint möglich und gelingt mehr und mehr.</li> <li>3. Der Lehrer zeigt den Lösungsweg oder läßt ihn finden.</li> </ol>  |
| <p>4. Lernschritt<br/>Stufe des Tuns und Ausführens</p>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Der neue Lösungsweg wird aus- und durchgeführt.</li> <li>2. Die neue Leistungsform wird aktiv vollzogen und dabei auf die beste Form gebracht.</li> <li>3. Der Lehrer läßt die neue Leistungsform durchführen und ausgestalten.</li> </ol>   |
| <p>5. Lernschritt<br/>Stufe des Behaltens und Einübens</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die neue Leistungsform wird durch den Gebrauch im Leben verfestigt oder wird vergessen und muss immer wieder neu erworben werden.</li> <li>2. Die neue Verhaltens- oder Leistungsform wird bewusst eingeübt. Variation der Anwendungsbeispiele; Erprobung durch praktischen Gebrauch, Verfestigung des Gelernten.</li> <li>3. Der Lehrer sucht die neue Verhaltens- oder Leistungsform durch Variation der Anwendungsbeispiele einzuprägen oder einzuüben.</li> </ol>              |
| <p>6. Lernschritt<br/>Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die verfestigte Leistungsform steht für künftige Situationen des Lebens bereit oder wird in bewussten Lernakten bereitgestellt.</li> <li>2. Die eingeübte Verhaltens- oder Leistungsform bewährt sich in der Übertragung auf das Leben oder nicht.</li> <li>3. Der Lehrer ist erst zufrieden, wenn das Gelernte als neue Einsicht, Verhaltens- oder Leistungsform mit der Persönlichkeit verwachsen ist und jederzeit zum freien Gebrauch im Leben zur Verfügung steht.</li> </ol> |

## 8.2. Schmidkunz/Lindemann. Das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren (1981)

| Denkstufen                                  | Denkphasen  |
|---|---|
| 1 = Problemgewinnung                        | 1 A = Problemgrund<br>1 B = Problemerkennung (Problemempfindung, Problemstellung)<br>1 C = Problemerkennung - Problemformulierung       |
| 2 = Überlegungen zur Problemlösung          | 2 A = Analyse des Problems<br>2 B = Lösungsvorschläge (Theoretischer Lösungsvorschlag)<br>2 C = Entscheidung für einen Lösungsvorschlag |
| 3 = Durchführung eines Lösungsvorschlages   | 3 A = Planung des Lösevorhabens<br>3 B = Praktische Durchführung des Lösevorhabens<br>3 C = Diskussion der Ergebnisse                   |
| 4 = Abstraktion der gewonnenen Erkenntnisse | 4 A = Graphische Abstraktion<br>4 B = Verbale Abstraktion<br>4 C = Mathematische Abstraktion  |
| 5 = Wissenssicherung                        | 5 A = Anwendungsbeispiele<br>5 B = Wiederholung<br>5 C = Lernzielkontrolle  |

„Auf fünf typische Merkmale des Verfahrens sei ... zusammenfassend besonders hingewiesen:

1. Die weitgehend gegliederte Struktur des Unterrichtsablaufes erlaubt dem Anfänger und dem erfahrenen Lehrer jederzeit, den Stand des Unterrichtsfortganges zu erkennen. Steuerungs- und Regelungsprozesse lassen sich daher schnell und sicher vornehmen. Außerdem wird die Überschaubarkeit des Unterrichts wesentlich verbessert.
2. Im Prinzip wird es immer wieder darauf ankommen, Probleme aus einer Vielzahl von Sachverhalten exakt zu erkennen, die Lösung der Probleme anzustreben und die erforderlichen Schlüsse aus den Lösungen zu ziehen, die häufig Grundlage neuer Probleme sein können.
3. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht ist das Experiment ein besonders wichtiges Element, das jedoch je nach seiner Stellung im Unterricht sehr verschiedene didaktische Funktionen haben kann. Das forschend-entwickelnde Verfahren mit seinen differenzierten Strukturen ermöglicht es, diese Funktion mit dem Einsatzort genau zu erkennen.  
Von dieser Erkenntnis hängt in großem Maße der Erfolg des Unterrichts ab. Auch andere Elemente des Unterrichts wie die Verteilung der Aktivitäten zwischen Lehrenden und Lernenden oder die Bedeutung und die Stellung abstrakter Denkphasen im Unterrichtsverlauf lassen sich aufgrund der strukturellen Möglichkeiten deutlich erkennen.
4. Die Struktur des Verfahrens erlaubt eine genaue Planung und Vorbereitung des U. Der Praktiker sieht darin einen besonders großen Wert des Verfahrens, denn erwünschte Lehreraktivität und erwartete Schüleraktivität lassen sich besonders gut vorausplanen und einrichten, ohne dass der möglichen Modifizierung im Unterrichtsgeschehen selbst Grenzen gesetzt werden.
5. Schließlich bildet das Verfahren eine gute Grundlage für die Weiterentwicklung und Neukonzeption von Unterrichtsstrukturen für den naturwissenschaftlichen Bereich .....“ .

## A8 Das „AVIVA“-Schema

Das AVIV-Schema wurde von Städeli et.al entwickelt und ist durch folgende Phasen gekennzeichnet (Städeli et al., S.33):

|          | <b>Phasen</b>           | <b>„Direktes Vorgehen“</b>   | <b>„Indirektes Vorgehen“</b>   |
|----------|-------------------------|--|--|
| <b>A</b> | Ankommen und Einstimmen | Lernziele und Programme werden bekannt gegeben.  | Die Situation, das problem wird vorgestellt, die Lernenden bestimmen Ziele und Vorgehen weitgehend selbst.                       |
| <b>V</b> | Vorwissen aktivieren    | Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen unter anleitung und struluriert durch die Methoden der Lehrperson.            | Die Lernenden aktivieren ihr Vorwissen selbstständig.  |
| <b>I</b> | Informieren             | Ressourcen werden gemeinsam entwickelt oder erweitert, die Lehrpersonen gibt dabei den Weg vor.                      | Die Lernenden bestimmen selbst, welche Ressourcen sie sich noch aneignen müssen, und bestimmen, wie Sie konkret vorgehen wollen. |
| <b>V</b> | Verarbeiten             | Aktiver Umgang der Lernenden mit den vorgegebenen Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, konsolidieren. | Aktiver Umgang der Lernenden mit den neuen Ressourcen: verarbeiten, vertiefen, üben, anwenden, diskutieren.                      |
| <b>A</b> | Auswerten               | Ziele, Vorgehen und Lernerfolg überprüfen.   | Ziele, Vorgehen und Lernerfolg überprüfen.   |

## A9 Motivation und informierender Einstieg

Manchmal ist zu hören, dass der „Informierende Einstieg“ nach Grell/Grell Ausdruck einer deutlichen Lehrerzentrierung des Unterrichts sei und nur als Notlösung betrachtet werden könne. Gegen diese Einschätzung sprechen mehrere gewichtige Argumente:

- Diese Einschätzung berücksichtigt offensichtlich nicht den Unterschied zwischen einem reinen Lernprozess und einer Unterrichtsstunde im verschulten Lernen.
- Das Prozessmodell der Motivation n. Heckhausen und die Selbstwerttheorie der Leistungsmotivation legen nahe, dass ganz besonders die Leistungssituation des Schülers im Lernprozess geklärt sein muss.
- Die empirische Unterrichtsforschung betont, dass besonders eine aufgabenzentrierte Unterrichtsführung lernwirksam ist.

Die Argumentation mit Hilfe des Prozessmodells der Motivation besteht im Wesentlichen aus folgenden Erkenntnissen: Entscheidende Anreize dafür, dass ein Mensch handelt, sind die von ihm antizipierten Folgen der Handlung wie

- die Erwartung von Erfolg bzw. Misserfolg,
- die Selbstbekräftigung/Selbstermutigung (das „Herzstück“ der intrinsischen Motivation) und/oder manche „winkende“ Fremdbekräftigung.

Für das Gewicht der Anreize ist dabei maßgeblich, wie wahrscheinlich diese Folgen eintreten werden.

Diese Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, mit der die Folgen auch tatsächlich eintreten werden, fällt dem Menschen mehr oder weniger schwer. Sie ist davon abhängig, ob z.B. der Schüler die eigentliche Aufgaben- bzw. Leistungssituation für sich richtig einschätzt, d.h. z.B., wie wahrscheinlich der bzw. die von ihm vermutete

- Schwierigkeitsgrad und damit Erreichbarkeitsgrad,
- Neuigkeitsgehalt,
- Nützlichkeitswert,
- Sinnhaftigkeit der Aufgabe bzw. des Lernzieles
- erwartete soziale Situation

auch eintreten werden.

Fazit: Damit die Motive - wodurch auch immer (Aufforderungsgehalte und/oder Anreize) bei dem einzelnen Schüler - möglichst stark angeregt werden, d.h. damit er sich entscheiden kann statt sich verführen lassen zu müssen („Verantwortung statt Motivation“), müssen

1. möglichst viele Aufforderungsgehalte und Anreize in der Situation vom Schüler wahrgenommen werden können und müssen
2. diese für ihn möglichst eindeutig und gewiss sein.

D.h. für die Motivation ist die Orientierung entscheidend wichtig, und zwar die Klärung der Situation, in der der Schüler zielgerichtet handeln soll, d.h. vor allem, die Klärung der Arbeits- und Lernziele: Transparenz - Einschätzbarkeit - Sicherheit – Gewissheit in der Situation und für die Folgen des Handelns.

Dazu will der „informierende Einstieg“ beitragen. Der „Informierende Einstieg“ wird in diesem Konzept deshalb als eine günstige Variante für die Stundeneröffnung eingeschätzt.



## Jochen und Monika Grell:

„Auch ein Vorschlag: Rezept für die Ausführung einer Unterrichtsstunde - Kürzestfassung -

- Phase 0: Ich treffe direkte Vorbereitungen für die kommende Unterrichtsstunde.
- Phase 1: Ich bemühe mich, bei den Schülern positive reziproke Affekte auszulösen.
- Phase 2: Ich teile den Schülern mit, was sie lernen sollen, wie sie es nach meiner Planung lernen sollen. Ich gebe also einen informierenden Unterrichtseinstieg. Ich Sorge dafür, daß die Schüler Gelegenheit bekommen, zum Plan der Stunde Stellung zu nehmen und Änderungsvorschläge zu machen.
- Phase 3: Ich Sorge dafür, daß die Schüler die zum Lernen notwendigen Informationen haben. Ich gebe einen sogenannten Informationsinput.
- Phase 4: Ich biete den Schülern eine oder mehrere Lernaufgaben an und demonstriere ihnen, wie die Lernaufgabe bearbeitet werden kann.
- Phase 5: Ich lasse die Schüler eine gewisse Zeit selbständig an der Lernaufgabe arbeiten, damit sie Lernerfahrungen machen können. Bei dieser selbständigen Arbeit störe ich die Schüler nicht.
- Phase 6: Falls nach der 5. Phase noch eine Weiterverarbeitung im Klassenverband erfolgen soll, führe ich einen Auslöschungsprozess ein, um den Schülern zu helfen, sich von der selbständigen Arbeit wie-der auf die Arbeit im Klassenverband umzustellen.
- Phase 7: Ich führe mit der Klasse eine Phase der Weiterverarbeitung durch.
- Phase 8: Ich Sorge dafür, daß am Schluß der Stunde noch einige Minuten Zeit sind. In diesen Minuten kann ich z.B. eine kleine Gesamtevaluation der Unterrichtsstunde mit den Schülern versuchen oder den Tagesordnungspunkt „Verschiedenes“ mit ihnen behandeln.“

*aus: Jochen und Monika Grell, Unterrichtsrezepte, München 1979*