

Anfang und Ende

Die ungel(i)ebten Seiten des Unterrichts

1. Zum Anfang

Sie beginnen gerade diesen Artikel zu lesen. Was hat sie dazu bewogen: Der Titel, die Pflicht, die Autorin,...? Überlegen Sie kurz: Wie hoch ist Ihr Interesse, sich weiter mit dem Thema – das Sie ja noch nicht so genau kennen – auseinander zu setzen?

Das ist unser Thema:

- Wann sind SchülerInnen bereit, sich auf Inhalte einzulassen?
- Wodurch können LehrerInnen diesen Prozess beeinflussen?
- Was sagen Psychologie sowie Unterrichtswissenschaft und Didaktik zu Anfang und Endes des Unterrichts?

Aber vorerst möchte ich zwei Beispiele erzählen:

Erstes Beispiel:

Pädagogische Akademie, VolksschullehrerInnen-Ausbildung 4. Semester, Lehrverhaltenstraining:

Ich greife das Thema des letzten Seminars auf. Wir haben über die Unterrichtssituation in einer 1. Klasse VS gesprochen, die durch sehr unruhige Kinder geprägt ist. Das Gespräch kommt nur schleppend in Gang. Es beteiligen sich wenige StudentInnen. Nach einigen Minuten schaue ich in die Runde und frage: „Wo sind Sie eigentlich?“ Schweigen. Betretenes Ausweichen von Blicken, als würden sich die TeilnehmerInnen ertappt fühlen.

Ich habe junge Frauen und Männer vor mir, die mindestens zwölf Jahre Schulerfahrung hinter sich haben. Sie haben gut gelernt, sich dem Inhalt, der da kommt - sehr häufig jede Stunde ein anderer – zu verschließen und in die innere Emigration zu gehen, unter dem Motto „Es wird schon niemand draufkommen, dass ich mich mit meinen ganz privaten Angelegenheiten beschäftige.“

Jetzt weiß ich: das ist heute unser Thema im Lehrverhaltenstraining.

Ich frage jede/n Einzelne/n in der Runde. „Wo sind Sie mit ihrer Aufmerksamkeit?“

Erste Studentin (ST): „Ich bin noch gar nicht da. Ich bin noch immer müde!“

Ich: „Was brauchen Sie, um hier anwesend sein zu können.“

ST: „Ein Bett“

Ich: „Ich glaube nicht, dass Ihnen ein Bett zur Konzentration auf den Inhalt helfen würde. - Was brauchen Sie um *mittun* zu können?“

ST: „Ein spannendes Thema“ (soll heißen: dieses Thema interessiert mich nicht!)

Ich: „Und wer soll das Thema - das Sie interessiert - stellen?“

Jetzt ist der Studentin klar geworden, dass nur sie selbst weiß, was sie interessiert, dass sie selbst für den Verlauf der kommenden zwei Stunden verantwortlich ist.

Zweiter Student: „Ich bin innerlich zuhause. Da gibt's Probleme, die mich mehr beschäftigen als diese hier.“

Ich stelle eine Frage an ihn paradox: „Was können Sie dazu tun, dass Sie am Ende des Unterrichts das Gefühl haben, es wäre besser gewesen zuhause zu bleiben?“

Student (staunt über die Fragestellung und überlegt eine Weile), dann: „Wenn ich mich weiterhin nicht beteilige und mich nur mit meinen eigenen Gedanken beschäftige, dann bin ich sicher unzufrieden und es wäre besser gewesen, zuhause zu bleiben.“

Nun werden auch die anderen zunehmend wach.

3. Studentin: „Ich denke an meine Mutter und dass ich sie heute im Stich gelassen habe. Ich habe sie ins Krankenhaus gebracht und bin dann hierher gekommen. Vielleicht wäre es besser gewesen, bei ihr zu bleiben.“

Die anderen StudentInnen sagen, dass sie bisher mit ihrer Aufmerksamkeit beim Inhalt waren, jetzt aber ganz gespannt zuhören und ihre Beteiligung höher ist als vorher.

In der Folge entwickelt sich ein interessantes Seminar über die persönliche Beteiligung am Unterricht und ihre Relevanz für Lernerfolg. Alle StudentInnen beteiligen sich rege und engagiert. Auch der Transfer auf den Unterricht in der Volksschule stellt sich ganz von selbst ein: Wie mache ich ein Unterrichtsthema zum individuell und/oder für alle spannenden Inhalt?

Zweites Beispiel:

Ich gehe auf Praxisbesuch in eine 4. VS. Die beiden Studentinnen des 4. Semesters haben heute ihren zweiten Praxistag in dieser Klasse und werden dort ein Semester lang wöchentlich unterrichten. In der Woche davor haben sie hospitiert.

Ich komme in der zweiten Stunde, Jutta beginnt gerade die Mathematikstunde.

Sie geht nach vorne und beginnt mit dem Unterricht. Kein Wort der Begrüßung, keinerlei persönliche Ansprache der Kinder. In der Nachbesprechung weise ich sie darauf hin. Sie antwortet mir, dass der Klassenlehrer sie ja bereits in der vorigen Woche vorgestellt hat und die Klasse heute Früh informiert wurde, dass sie heute die Mathematikstunde hält.

Es ist für die Studentinnen und Studenten gar nicht im Bewusstsein, dass es wichtig ist, mit den Schülerinnen und Schülern in Kontakt zu kommen. Es zählt nur ein „guter Unterricht“. Und dieser scheint nicht notwendig mit der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern verbunden zu sein.

Wie hätte die Studentin zu den Schülerinnen und Schülern Kontakt aufnehmen können? Ich zähle nur einige Möglichkeiten auf:

„Wir haben uns in der Früh schon begrüßt und ihr wisst auch schon, dass ich Jutta heiße. Eure Namen kenne ich noch nicht auswendig. Ich bin froh, dass ihr alle Namenskärtchen aufgestellt habt. Heute ist ja mein erster Unterricht bei euch, auf den ich schon sehr gespannt bin.“

Oder:

„Wir haben uns letzte Woche das erste Mal gesehen und kennen uns noch gar nicht richtig. Jetzt wird es für mich spannend, ob ich den Mathematikunterricht so vorbereitet habe, dass ihr etwas Neues lernt und dabei richtig gefordert seid. Könnt ihr mir am Ende darüber etwas sagen?“

Oder:

„Heute ist mein erster Unterrichtstag bei euch. In unserer Ausbildung zur VS-Lehrerin müssen wir in vielen verschiedenen Klassen unterrichten. Ich war schon in einer 1. einer 3. und einer Vorschulklasse. Und jedes Mal ist es für mich aufregend in eine neue Klasse zu kommen ... wahrscheinlich so ähnlich wie bei euch vor einem Test. So fühle ich mich jetzt auch. Was macht ihr, damit die Aufregung weg geht ?.....“

Diese Anfänge beschreiben kurz die Situation, in der die Studentin und die Schülerinnen und Schüler stehen sowie ihre unterschiedlichen Rollen/Positionen. Dadurch, dass die Studentin von sich erzählt wird sie persönlich griffig und menschlich sympathisch.

Alle drei Anfänge stellen – auf unterschiedliche Weise - Kontakt zu den Kindern her und geben ihnen damit Raum und Bedeutung. Dabei wird deutlich, dass es im Unterricht um etwas Gemeinsames geht.

2. Anfang versus Einstieg

Es ist wie mit einem guten Essen:

Man setzt sich zum Tisch, plaudert mit den anderen Gästen, prostet sich vielleicht zu, schaut die Speisen, die aufgetragen werden genüsslich an, sagt „Mahlzeit“ oder „Guten Appetit“ und beginnt zu essen.

Erst dann gibt es Vorspeise – Hauptspeise – Nachspeise.

Bei der Gestaltung des Unterrichts strukturieren wir zwar in Vorspeise – Hauptspeise – Nachspeise, aber wir vergessen bzw. vernachlässigen, dass es vorher und nachher etwas gibt, das wesentlich zum Genuss des Essens beiträgt.

Und manchmal gleicht Unterricht eher Fast Food, bei dem es nur um Hinsetzen – Verschlingen – Lokal verlassen geht.

Was ist also das „Davor“ – das, was vor dem Unterrichtseinstieg sein soll und was den Unterricht anders macht?

Grell und Grell (2003) schlagen vor, „*positive reziproke Reize*“ zu senden und empfehlen LehrerInnen, die Initiative für die Stimmung zu übernehmen. *„Denken Sie sich für den Anfang Ihrer Stunde eine kleine Maßnahme aus, die die Wahrscheinlichkeit vergrößert, dass die Schüler am Stundenbeginn etwas Wärme und Freundlichkeit oder irgendein angenehmes Gefühl erleben werden.“ ... „Außerdem hat dieser Stundenbeginn noch eine andere Funktion. Sie stellen nämlich auf diese Weise den Kontakt mit den Schülern her und prüfen, ob die Leitung stimmt‘, d.h. ob die Kommunikation zwischen Ihnen und den Schülern funktioniert. Einerseits möchten Sie also durch den nicht direkt auf das Unterrichtsthema bezogenen Anfang erreichen, dass eine lockere und freundliche Atmosphäre in der Klasse entsteht. Aber andererseits überprüfen Sie damit, ob Sie bei den Schülern überhaupt ankommen,“* (S.124ff).

In einem kleinen Heft beschäftigt sich Ludwig Lambrecht (1990) mit dem Unterrichtsbeginn in der Grundschule und unterscheidet zwischen „*beg –innen*“ und „*an-fangen*“ und deutet mit der Bindestrichsetzung auf einen inhaltlichen Aspekt hin. Häufig wollen wir die Schüler für unser Thema einfangen, sie mit diversen Tricks für das Unterrichtsthema gewinnen, - der Beginn eines personenzentrierten Unterrichts hat aber mit dem „Innen“ zu tun.

Wie die o.g. Autoren zeigen, geht es beim Beginnen also um die Herstellung einer inneren Bereitschaft jedes einzelnen Kindes sich auf den Unterricht einzulassen. Sogar der Kasperl fragt im Kasperltheater bevor das Stück beginnt „Seid ihr alle da?“ Und er meint damit nicht die physische Anwesenheit. Weil noch nicht alle Kinder innerlich ganz dabei sind, wiederholt er die Frage mehrmals, bis alle laut schreien und sich bei jedem „Ja!!!“ mehr ins „ganz-Dasein“ einlassen. Dann beginnt das Spiel. Erst aufgrund eines guten Beginns können Unterrichtseinstiege wirken.

Zum besseren Verständnis hilft uns ein Ausflug in die Gestaltpsychologie und ihrem Gesetz von Vordergrund und Hintergrund:

Unter „Gestalt“ wird eine Einheit verstanden die zusammengehört, z.B. sind Handlungen, Wahrnehmungs- und Denkabläufe, etc. solche Ganzheiten. Wirkliches Verstehen und Erfahrung können nur ganzheitlich sein. Die gesamte menschliche

Natur ist in Gestalten organisiert. Aus diesem Verständnis werden verschiedene Gestaltgesetze formuliert. Eines davon ist das „Figur-Grund-Prinzip“:

Eine Gestalt hebt sich als prägnante „Figur“ vom unstrukturierten, sie umgebenden Hintergrund ab. Nach diesem Prinzip werden Ereignisse zur „Figur“, wenn sie von Bedeutung werden (d.h. in den Vordergrund treten). Alles andere bleibt Hintergrund, schwimmt wie ein Bild in einem Fotoapparat, dessen Linse auf ein Motiv scharf stellt. (vgl. Walter 1985, S.29ff)

Im schulischen Kontext wissen wir nicht, welche Ereignisse, Atmosphären, Stimmungen, etc. bei jedem einzelnen Kind gerade „Vordergrund“ sind. Vor allem: es ist bei jedem Kind, das morgens die Schule betritt, ein anderer „Vordergrund“ präsent und im Laufe des Vormittags kommen weitere „Vordergründe“ dazu. Der Wechsel von einem Unterrichtsfach zum andern, die kleinen Erlebnisse in der Pause oder ein Blick aus dem Fenster öffnen „Gestalten“, die erst wieder abgeschlossen werden sollen um ein Einlassen auf Neues zu ermöglichen.

In der Folge kommt ein weiteres Gesetz der Gestaltpsychologie zum Tragen, nämlich das der „*geschlossenen Gestalt*“. Dieses Prinzip ergibt sich aus der Erkenntnis dass unerledigte Geschäfte (d.h. offene Gestalten) die Tendenzen zeigen zu prägnanten Gestalten geschlossen werden zu wollen. Die Gestaltpsychologen sprechen von der „*unerledigten Situation*“ – einem Ereignis, das so lange „*Figur*“ bleibt, bis es abgeschlossen ist und störungsfrei in den Hintergrund treten kann, um weitere Figuren aus dem undifferenzierten Hintergrund hervortreten zu lassen.

„Erst wenn die ungeschlossene Situation abgeschlossen worden ist und man sie in der Gegenwart soweit möglich erfahren hat, kann man seine Aufmerksamkeit anderen Situationen widmen.“ (Burow 1988, S.107)

Das heißt übersetzt auf den schulischen Alltag, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer Gelegenheiten schaffen muss mit dem „Offenen“ ab zu schließen, damit ein erfolgreiches Einlassen auf den zu vermittelnden Inhalt möglich werden kann.

Möglichkeiten gibt es dazu viele:

- Wir haben in dieser Stunde Rechnen und es geht um das Multiplizieren
Erinnere dich an die letzte Stunde: Wie gut hast du dich ausgekannt, was hast du noch nicht so gut gekonnt?
- Wie hoch ist deine Konzentrationsfähigkeit jetzt gerade?
- Wir haben jetzt Deutsch und wir greifen das Thema ... von gestern auf. Denke dir eine Skala von 0 bis 100. Wie hoch ist deine innere Bereitschaft (Motivation) mit zu arbeiten?
- Spür in dich hinein womit bist du innerlich noch beschäftigt? Wann kannst du das, was dich beschäftigt und dich beim Zuhören stört, erledigen?
- Finde eine Bewegung (Geste mit der Hand), die deine momentane Stimmung ausdrückt.
- Zeige mit dem wie groß du bist, wie aktiv du dich am folgenden Unterricht beteiligen kannst. (am Boden hockend = Minimum, stehend ganz gestreckt = Maximum) Spüre, ob dir diese Position angenehm ist. Was wäre die Wunschposition. Schau, wie stark die anderen in ihrer Beteiligung sind.
- Körperübungen zur Wahrnehmung der Atmung und/oder des Muskeltonus sind sehr geeignet.
- Es eignen sich auch kurze Entspannungs-, Konzentrations- und Stilleübungen, wie sie in diversen Büchern beschrieben werden. Diese brauchen nicht länger als zwei Minuten dauern.

- Der inzwischen häufig praktizierte Montag-Morgenkreis ist eine Möglichkeit Kinder aus der privaten Welt des Wochenendes wieder in die Schule "zurück zu holen", indem sie die Ereignisse des Wochenendes erzählen und damit abschließen können.

3. Spaßpädagogik versus Lernen im Kontakt

Im Gegensatz zu so einfachen und persönlich bedeutsamen Möglichkeiten des Beginns ist zu beobachten, dass LehrerInnen große Anstrengungen unternehmen, Schülerinnen und Schüler auf witzige, originelle und überraschende - auf jeden Fall Eindruck machende - Weise für das Unterrichtsgeschehen zu motivieren. Kinder sollen schließlich Spaß am Unterricht haben. Im Internet sind unter der Kombination Spaß / Lernen 2,410.000 Eintragungen zu finden. Es stellt sich die Frage, ob Unterricht, der Spaß macht besser ist. Auf jeden Fall ist Unterricht, der keinen Spaß macht unter Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen verpönt.

Schon in der Bezeichnung diverser Übungen wird diese Einstellung sichtbar. Einfache Wortdiktate heißen heute „Wörterfrühstück“ und das Überprüfen von mathematischen Lernfortschritten „Einmaleins-Führerschein“. Das erinnert an Fernsehwerbung. Müssen LehrerInnen / muss Schule immer mehr mit der Konsumwelt konkurrieren?

In seinem Buch „Diesseits der Belehrungswut“ widmet Horst Rumpf ein Kapitel der „Schule die Spaß macht“. Er schreibt: *„Wo Spaß ist, da muss doch lebendiges Lernen sein? Das Gegenteil könnte wahr sein. Sind wir schon so weit, dass das höchste Qualitätsprädikat von Tätigkeiten in den bildsamsten Lebensphasen darin besteht zu sagen: Es hat immer/meistens Spaß gemacht. Ist man hoffnungslos out, wenn man dagegen von einer Schulkultur erwarten möchte, dass es jedenfalls öfter Ernst geworden ist – in der Auseinandersetzung mit den gewichtigen Fragen unserer Erkenntniswelten, unserer Kultur, unserer Gesellschaft, unseres Lebens und Sterbens. ..., weil Spaß kein Merkmal wirklichen sich-Einlassens auf eine Sache ist? Spaß ist prinzipiell unverbindlich.“* (Rumpf 2004, S.36)

Im Gegensatz zu dieser „Spaßpädagogik“, die sich besonders in den Unterrichtseinstiegen zeigt, möchte ich hier das Konzept der Gestaltpädagogik vorstellen, das schon vor ca. 30 Jahren entwickelt wurde und dennoch bis heute nur wenige nennenswerten Vertreterinnen oder Vertreter in der Unterrichtswissenschaft gefunden hat und das, obwohl ihre Theorie wichtige Impulse geben könnte.

In der Gestaltpädagogik ist der Begriff „Kontakt“ sehr wesentlich. *„Schon in seinem Frühwerk ... verwendet F. Perls (Begründer der Gestalttherapie, Anm. der Autorin) den Begriff des Kontakts als zentrale Kategorie ... Während wir gewöhnlich die Dynamik der Person-Umwelt-Beziehungen vom Aspekt des Getrenntseins her betrachten, betont Kontakt den anderen Aspekt dieses Prozesses.“* (Bürmann 1992, S.123) Später beschreibt Bürmann Kontakt als ein *„subjektives Verknüpfungserlebnis der Person mit der Welt“*. (a.a.O. S.124)

Es werden mehrere Ebenen des Kontakts beachtet:

- der Kontakt zu sich selbst
- der Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden
- der Kontakt zwischen den Beteiligten und dem Lerninhalt

- der Kontakt zum Umfeld
(vgl. Reichel/Scala 1996, S.39f)

Die Gestaltpädagogik geht davon aus, dass „persönlich bedeutsames Lernen“ dann gelingt, wenn ein Kontaktprozess stattfindet. Und dieser Kontaktprozess muss mit dem Unterrichtsbeginn eingeleitet werden. In diesem Punkt unterscheidet sich die gestaltpädagogische Auffassung von Grell und Grell, die (wie oben erwähnt) im Senden positiver reziproker Affekte in erster Linie den Kontakt zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Auge haben und dafür die Verantwortung übernehmen. Im gestaltpädagogischen Unterricht geht es auch - aber nicht nur - darum. Je nachdem, was in der Folge im Unterricht geplant ist, muss es um einen Kontaktprozess mit den anderen gehen (z.B. wenn die Aufgabe eine Gruppenarbeit sein soll), mit sich selbst (z.B. wenn in der Folge eine persönlich orientierte Aufgabe gestellt wird) und vor allem auch mit dem zu lernenden Inhalt. Der Inhalt soll *persönlich bedeutsam* werden. Da man nicht wirklich planen kann, was jede und jeder Einzelne als persönlich bedeutsam erlebt, kann man in der Schule „lediglich“ Rahmenbedingungen schaffen, die persönlich bedeutsames Lernen möglich machen. Und dazu gehört eine gute Unterrichtsplanung.

Die Gestaltpädagogik strukturiert daher Unterricht in vier Phasen (vgl. Burow 1993, S.25ff; Svoboda 1988, S.38ff) Zur Veranschaulichung verwende ich noch einmal das Beispiel „Essen“ und werde später auf Unterrichtsbeispiele zurück kommen.

- Vorkontakt: Der Kontaktzyklus beginnt, indem etwas „Figur“ wird.
Vgl.: Ich spüre, dass ich Hunger habe.
- Kontaktaufnahme: In dieser Phase werden Handlungsschritte, Absichten, Interessen und Ziele überprüft.
Vgl.: Ich gehe in die Küche und bereite das Essen, oder: Ich setze mich zu Tisch und bestelle das Essen.
- Kontaktvollzug: Bei gutem „In-Kontakt-Sein“ mit dem Inhalt braucht diese Phase keinen externen Antrieb, es ist ein sich selbst tragender Prozess. „Selbstvergessenes Tun“ ist ein Indiz für einen gelungenen Kontaktprozess.
Vgl. : Die Mahlzeit wird eingenommen.
- Nachkontakt: In dieser Phase werden „Gestalten geschlossen“, d.h. die neuen Erfahrungen und das neue Wissen werden in die Persönlichkeit integriert.
Vgl.: Ich bleibe noch ein bisschen sitzen, spüre das angenehme Gefühl satt zu sein, spüre den Nachgeschmack des Essens auf der Zunge, trinke noch aus und unterhalte mich dabei mit den anwesenden Personen (sehr häufig auch über das Essen).

Interessant für unsere Überlegungen über das Beginnen ist, dass es zwei Anfangsphasen gibt, die mit unterschiedlicher Dichte den Kontakt mit dem Inhalt (Kontaktvollzug) herstellen.

Wir Menschen brauchen also – für unser psychisches Wohlbefinden – mehrere Anläufe, um wirklich „dabei“ oder „in einer Materie“ sein zu können.

Rumpf meint, *„Annäherungen (...) wären demnach keine ... Zeit- und Kraftverluste. Die umstandslose Mitteilung einer Formel, einer Erkenntnis, einer Information kann bewirken, dass die Sache ein Fremdkörper bleibt, äußerlich assimiliert, aber zutiefst gleichgültig. Man hat sich ihr nicht nähern dürfen, man musste gleich ‚dort‘ sein.“* ... (Rumpf 2004, S.33)

Wenn man eine Montessorischule besucht und dort Kinder vertieft in selbstvergessenem Tun beobachtet, kann man ebenfalls erkennen, dass dieser Zustand nicht von selber entsteht. Die Schüler entscheiden zuerst, was sie heute machen wollen, womit sie sich beschäftigen werden (Vorkontakt), dann nehmen sie die Materialien aus dem Regal, suchen sich einen Platz, den sie mit Teppich und Material vorbereiten und lesen vielleicht die Anweisungen durch (Kontaktaufnahme) bevor sie beginnen.

Ich möchte hier noch einmal Horst Rumpf zitieren, der am Beispiel des Schulweges dieses In-Kontakt-Kommen – er nennt es „Annähern“ - sehr bildlich beschreibt :

„Der Schritt in die nicht mehr ganz heimische Welt – die Schule wirft ihre Schatten voraus. Schattenhafte Vorstellungen wehen durch den Sinn – welche Laune wird diese Lehrperson haben, was ist mit dem Freund, der Freundin, werde ich drankommen, werde ich gelobt werden, wird was Schönes passieren, hoffentlich wird die Sport- bzw. Turnstunde nicht schlimm, und der Streit mit diesem oder jenem Altersgenossen ... und bei diesen Phantasiesplittern, die durch den Sinn ziehen... tasten die Blicke die gewohnte Schulwegwelt ab. ...

Vielleicht gibt es so etwas: ein Vermögen, um nicht zu sagen eine Kunst der Annäherung. Und vielleicht ist diese Fähigkeit die Voraussetzung, um irgendwo wirklich anzukommen und dann dort anwesend zu sein. Entsprechendes scheint übrigens für die Gegenbewegung, den Abschied, zu gelten. ...“ (a.a.O. S.32f)

4. Beenden versus Abschluss: persönlich Bilanz ziehen

Meist dauert die Unterrichtsstunde ohnehin viel zu kurz und es läutet während wir noch einen wichtigen Satz sagen. Und dann schreiben wir in der Pause noch schnell die Aufgabe an die Tafel... was wir eben in der Stunde nicht mehr geschafft haben.

Völlig falsch – sagt hier die Gestaltpsychologie und spricht von einem „Schlucken ohne Kauen“.

Wie oben bereits erwähnt soll in dieser Phase des „Nachkontakts“ das Gelernte und Erfahrene in die eigene Persönlichkeit integriert werden. Die SchülerInnen sollen Zeit bekommen, zu resummieren, d.h. darüber nachzudenken, was sie jetzt geschafft, getan, gelernt haben und was offen ist: Welche Fragen haben sie noch, welche Widersprüche wurden deutlich, welche Wünsche und Interessen sind wach geworden?

Eine solche Bilanz braucht nicht lange dauern und es gibt viele Möglichkeiten dafür:

- die SitznachbarInnen können 2 Minuten gemeinsamen über ihren (jeweils individuellen) Lernerfolg sprechen
- jede/r schreibt einen Satz ins „Bilanzheft“ (ein Bilanzheft ist eine kurze und effektive Version eines Lerntagebuchs)
- Stell dir vor, du kommst nach Hause und deine Mutter fragt: „Was hast du heute in der Schule gelernt?“ Was antwortest du?
- Was möchtest du als Nächstes erfahren? Schreib dir eine wichtige Frage für die nächste Stunde auf!

Man kann auch die Methode des Unterrichtsbeginns aufgreifen und als Bilanzverfahren verwenden:

- Wie hoch war deine innere/äußere Beteiligung an diesem Lernprozess auf einer Skala von 0 – 100? (oder wie hoch ist die Zufriedenheit mit dem, was du jetzt gelernt hast, wie du mitgearbeitet hast?)?

- Wie war deine Konzentration in der Stunde? Zeichne eine Kurve in dein Bilanzheft.
- Zeige eine Bewegung (Geste) die jetzt deiner Stimmung entspricht. Spüre selbst: Was ist der Unterschied zu vorher?
- Zeige mit deiner Körpergröße wie du dich jetzt fühlst?

Im Zuge einer solchen Bilanz des Gelernten und noch zu Lernenden wäre es folgerichtig, Aufgaben und Hausübungen individuell und subjektiv sinnvoll auszuwählen bzw. im Idealfall von den Schülerinnen und Schülern selbst wählen zu lassen.

In meiner Literatursuche über die letzte Phase des Unterrichts fällt auf, dass diese Phase zwar beschrieben wird, aber ihre Bedeutung nicht besonders hoch ist. In den „Unterrichtsrezepten“ von Grell und Grell wird zumindest eine Seite dafür verwendet.: *„Sinnvoll ist es, mit den Schülern noch einige Minuten über den Unterricht zu sprechen, um eine kleine Gesamtevaluation der Stunde zu machen“*. Und dabei stellen Grell und Grell Fragen, die den oberen sehr ähnlich sind:

- *Wie hat dir die Stunde gefallen?*
- *Was fandest du schlecht und was gut?*
- *Was hätten wir geschickter machen können?*
- *Was sollen wir das nächste Mal anders machen?*
- *Was sollen wir noch einmal machen?*
- *Was hast du in dieser Stunde gelernt?*
- *Woran musst du noch weiter arbeiten?*
- *Welchen Nutzen hast du davon, dass du dies gelernt hast?*
- *Wie kannst du das Gelernte anwenden oder üben?*
- *Was sollten wir noch lernen?*
- *Welche Hausaufgaben könntest du machen?“* (Grell/Grell 1999, S.114)

Es ist ein nur kleiner Unterschied in der Art der Fragestellung zu erkennen. In der gestaltpädagogischen Nachkontaktphase geht es mehr um eine persönliche Reflexion. Das Gelernte wird in Bezug zu sich selbst, den eigenen Maßstäben und Zielen reflektiert und damit auch Selbstverantwortung für das eigene Tun und Lernen übernommen. Bei Grell und Grell sind (vor allem) die (ersten) Fragen eher allgemein gestellt und die Verantwortung für den Lernprozess liegt mehr bei der Gruppe bzw. dem/der LehrerIn.

Bei Meyer (2003) finden wir Begründungen für die Notwendigkeit von „Ergebnissicherung“ in einem handlungsorientierten Unterricht. *„Die Ergebnissicherung ist gut, wenn sie dokumentiert, wie sich Lehrer und Schüler an der gestellten Lernaufgabe abgearbeitet haben, was sie dabei an Neuem gelernt oder an Altbekanntem in neues Licht gerückt haben.“* (Meyer 2003, S.166) In der Folge wird die kritische Bewertung von erzielten Ergebnissen näher beschrieben. *„Dadurch, dass sich Lehrer und Schüler über den Erfolg, aber auch über die Misserfolge und Schwierigkeiten des Lernprozesses nach gemeinsam erarbeiteten Kriterien verständigen, entsteht so etwas wie eine ‚Klassenöffentlichkeit‘, in der eine demokratische Kontrolle von Planungs- Mitbestimmungs- und Arbeitsprozessen eingeübt werden kann. Nur dann, wenn der Lernprozess ab und an unterbrochen wird, wenn Lehrer wie Schüler einen Moment innehalten und sich fragen ‚Warum machen wir das eigentlich?‘, kann jener Grad an Reflexion gesichert werden, der für das Ziel aller Unterrichtsarbeit, nämlich der Befähigung zum aufrechten Gang erforderlich ist.“* (a.a.O. S.167)

5. Zusammenfassung und Fazit

In diesem Artikel habe ich Anfang und Ende der Unterrichtsstunde aus gestaltungspädagogischer Sicht betrachtet.

Als Vertreterin einer personenzentrierten Pädagogik habe ich Möglichkeiten aufgezeigt, zum Stundenbeginn LehrerInnen und SchülerInnen in Kontakt miteinander, mit sich und dem Thema zu bringen sowie Unterricht gut abzuschließen, um reflexives Lernen zu ermöglichen.

Es ist unsere Aufgabe als Lehrende an den Pädagogischen Akademien StudentInnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, damit diese Sicherheit im Kontaktaufbau zu den SchülerInnen entwickeln können.

Genauso wichtig ist es aber, in der (Fach-)Didaktik und der Praxisbetreuung personenzentrierte Unterrichtsmodelle vorzustellen, die Unterricht als geschlossenes Ganzes beschreiben und damit Anfang und Ende den gebührenden Platz im Schulleben einräumen.

6. Zum Schluss

Wenn die o.g. Thesen stimmen, muss ich als Autorin nun Sie als LeserIn anregen, Ihre (hoffentlich) neuen Einsichten aus der Lektüre dieses Artikels abzurunden und das für Sie persönlich Wichtige herauszufiltern:

- Was ist Ihnen bewusst geworden?
- Welche kleine Veränderung könnten/werden Sie in Ihrem Unterricht konkret durchführen?

Verwendete Literatur:

- Buber, Martin (1986): Reden über Erziehung. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider
- Burow, Olaf-Axel (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund: Verlag für modernes Leben.
- Bürmann, Jörg (1992): Gestaltpädagogik und Persönlichkeitsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bürmann, Jörg / Heinel, Jürgen (Hrsg.) (2000): Früchte der Gestaltpädagogik. Ermutigte Lehrer - motivierte Schüler: 20 Beispiele. Bad Heilbrunn, Klinkhardt
- Grell, Jochen u. Monika (1999): Unterrichtsrezepte. Weinheim, Basel: Beltz
- Greving, Johannes / Paradies Liane (1996): Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen
- Jirasko, Marco (1994). Was Lehrer für wichtig halten: Rollenorientierte Zielvorstellungen von Lehrern unterschiedlicher Schularten. In J. Mayr (Hrsg.), Lehrer/in werden (S. 218-230). Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Lambrecht, Ludwig (1990): Gestaltung des Unterrichtsbeginns in der Grundschule. Puchheim: pb-verlag
- Lück, Helmut E. / Miller, Rudolf (Hrsg.) (2002): Illustrierte Geschichte der Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz
- Mayr, Johannes (Hrsg.) (1994): Lehrer/in werden. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag
- Meyer, Hilbert (2003): Unterrichts-Methoden. 1. Theorieband. 2. Praxisband. Berlin: Cornelsen
- Ostendorf Fritz / Angleitner Alois (2004): NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung. Göttingen: Hogrefe.
- Rabenstein, Reinhold / Scala, Eva (1996): Das ist Gestaltpädagogik. Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildung. Münster: Ökotoxia-Verlag
- Rumpf, Horst (2004): Diesseits der Belehrungswut. Pädagogische Aufmerksamkeiten. Weinheim, München: Juventa
- Svoboda, Ursula (1988): Gestaltpädagogik – Eine Möglichkeit persönlich bedeutsamen Lernens in der Musik- und Tanzerziehung. Dissertation Salzburg
- Teml, Hubert (1983): unterricht gestalten – Lernen fördern. Materialien zum schülerzentrierten Unterricht. Linz: Veritas
- Teml, Helga u. Hubert (1991): Komm mit zum Regenbogen. Phantasie Reisen für Kinder und Jugendliche. Linz: Veritas
- Walter, Hans-Jürgen (1985): Gestalttheorie und Psychotherapie. Darmstadt: Westdeutscher Verlag