

---

# 15b Modul Didaktik

---

Im Interesse der einfacheren Lesbarkeit haben wir bei allen personenbezogenen Bezeichnungen auf die weibliche Form verzichtet.

## 1 Zielsetzungen dieses Moduls

- Sie können einzelne Lernsequenzen, Stunden, Lektionen vorbereiten, durchführen und auswerten (kurzfristige Planung)
- Sie kennen die Grundlagen für die Planung und Entwicklung von Kurssequenzen (mittelfristige Planung)
- Sie kennen die Grundlagen für das Erstellen von Jahresplänen; die Entwicklung von Zielen und Kursen für einzelne Bereiche (langfristige Planung)
- Sie kennen die wichtigsten Lehr- und Lernformen und können sie praktisch umsetzen.

## 2 Planung von Kurseinheiten

Meist liegt ein Konzept der Tanzschule vor, in der die Zielsetzungen und Inhalte jeder Kurssequenz so beschrieben sind, dass Folgekurse darauf aufbauen können und Gelerntes vertieft oder weiterentwickelt werden kann.

Innerhalb jeder Kurssequenz ist die Tanzlehrperson in der Regel frei, wie sie Inhalte verteilen und das Ziel erreichen will. Im Normalfall gehört deshalb die Planung einer Kurssequenz von 6-8 Veranstaltungen à 1-2 Stunden zu den wichtigen Aufgaben einer Tanzlehrperson. Die einzelnen Anlässe müssen lernpsychologisch sinnvoll aufgebaut werden und zu einem abgerundeten Abschluss führen.

Dabei wäre es falsch, das Unterrichtsgeschehen nur als die Verwirklichung eines starren Programms zu verstehen. Gerade die gründliche Planung macht in der Regel ein Abweichen vom im Voraus bedachten Weg eher möglich und erleichtert ein flexibles Reagieren auf unerwartete Probleme von Schülern. In diesem Sinne verhilft die Planung sogar dazu, dass man sich ad hoc für einen anderen Weg entscheidet. Bei einer gründlichen Vorbereitung sind ja meist mehrere Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung bedacht worden. Diese anderen Möglichkeiten sind dann hilfreich, wenn man von der Planung abweichen möchte oder sollte („geplantes Improvisieren“).

Besonders am Berufsanfang wäre es eine Überforderung, wenn man sich angesichts der Aufgabe allein auf das Improvisationstalent verlassen müsste. Die Unsicherheit in der neuen Situation und der Rollenwechsel vom Schüler zur Lehrperson führen ja eher dazu, dass die normalen Denkleistungen, die Fähigkeit zu spontanen Problemlösungen und kreativen Verhaltensweisen beeinträchtigt werden. Aus diesem Grund ist eine differenzierte, ausführliche Planung während der Ausbildungs- und der ersten Schulzeit unerlässlich.

Die Unterrichtsplanung im Sinne der Arbeitsvorbereitung ist und bleibt eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen. Die Vorbereitung bezieht sich dabei je nach zeitlichem Rahmen auf mehrere Aufgabenbereiche:

- a) Vorbereitung einzelner Lernsequenzen, Stunden, Lektionen (kurzfristige Planung)
- b) Planung und Entwicklung von Kurssequenzen (mittelfristige Planung)
- c) Erstellen von Jahres- und / oder Semesterplänen; Entwicklung von Zielen und Kursen für einzelne Bereiche (langfristige Planung)

Für die mittel- und langfristige Planung ist eine enge Zusammenarbeit zwischen allen Lehrpersonen und der Direktion der Tanzschule sinnvoll. Dazu gehört die Auswahl der Ziele und Inhalte, die Ideensammlung für die Gestaltung von Lernsituationen und die Kursauswertung. Hingegen dürfte für die Feinplanung und die Ausgestaltung eines Kurses die Einzelarbeit der dafür verantwortlichen Lehrperson im Vordergrund stehen.

## Muster für die Planung einer Kurssequenz

### Ziele

(Was sollen die Teilnehmer lernen, können, wissen)

Daten	Tänze	Inhalte / Themen / Figuren
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

## 2.1 Ausgangslage klären (Analyse der Bedingungen)

Gute Kursplanung basiert auf einer richtigen und seriösen Abklärung der Lernvoraussetzungen. Je gründlicher die Lehrperson diese ermittelt, desto besser kennt sie die Abholstellen, die Anknüpfungspunkte zum Aufbau und zur Differenzierung neuer Inhalte bei den Lernenden. Dabei spielen auch allgemeine Faktoren (z.B. Alter, Entwicklung der Grob- und Feinmotorik etc.) eine wichtige Orientierungshilfe.

Es gilt, zwei verschiedene Arten von Klärungen zu unterscheiden:

- Bei der Übernahme einer Klasse ist es wichtig, sich möglichst rasch über deren Fähigkeiten und Fertigkeiten ins Bild zu setzen. Notierte Beobachtungen in der ersten Kurssequenz oder Erkundigungen bei der vorgängigen Lehrperson zu den folgenden Punkten können dabei hilfreich sein:
  - Vorkenntnisse (Figurenmaterial, Rhythmusgefühl, Bewegungstalent usw.)
  - Klassenzusammensetzung (Alter, soziale und sprachliche Aspekte)
  - Leistungsstand und Motivation der Klasse
  - Vertraute Methoden
  - Sonderprobleme einzelner Personen oder Paare (und eventuelle bisherige Massnahmen)
- Bei der Planung von Unterricht müssen alle Ziele und Vorgaben einbezogen werden (Kurskonzept). Zusätzlich ist es wichtig zu wissen, welche Räume und Einrichtungen zur Verfügung stehen und was an zusätzlichen Hilfen noch beschafft werden muss. Nicht zuletzt heisst es, den zeitlichen Rahmen für den Unterricht abzuschätzen und weitere Einflussfaktoren (Dauer, Termine, Zeitpunkt innerhalb des Tagesablaufes, Unterbrüche durch Ferien / Feiertage usw.) zu berücksichtigen.

### 2.1.1 Voraussetzungen

Geschickte und harmonische Bewegungen entwickeln sich in der Regel ohne systematischen Unterricht. Zu den menschlichen Bedürfnissen gehören Bewegung, Ausdruck und Kommunikation. Tanzen gehört dabei zu den elementarsten Ausdrucksformen des Menschen. Deshalb ist es wichtig, sich mit der Körperwahrnehmung intensiv auseinanderzusetzen.

Weil jedoch die heutige Lebensweise natürliche Anlässe zum Bewegen einschränkt, sind immer mehr künstliche Arrangements geschaffen worden, um die Entfaltung von Bewegungsfähigkeiten zu ermöglichen.

Das Lernen von Bewegungen wird dann besonders wirksam, wenn sich die Lernenden mit den Bewegungsformen auch gedanklich beschäftigen. Die Lehrenden haben deshalb die Aufmerksamkeit auf das Wahrnehmen, das Spüren und das Erleben der Bewegung zu richten. Nur durch bewusste Körperwahrnehmung können Bewegungserfahrungen gemacht werden, die zu einem Bewegungsgefühl führen.

Ausgangspunkt bildet immer die Musik, zu deren Rhythmen einfache Bewegungsmuster gesucht werden. Zur rhythmischen Bewegung gehört ein Wechselspiel von An- und Entspannung, von Impulsen und Gegenimpulsen.

Die Tanzenden entwickeln eine sichere Beziehung zu Raum und Zeit, lernen mit verschiedenen Personen zu kommunizieren und zu handeln.

Dazu braucht es:

Kategorien	Konkretisierungen
<b>Motorische Fertigkeiten</b>	funktionierender Bewegungsapparat (Muskeln, Sehnen, Bänder, konditionelle Faktoren (Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Beweglichkeit)
<b>Soziale Fähigkeiten</b>	Einfühlungsvermögen in andere Zusammenarbeit
<b>Sinnes-Wahrnehmung</b>	Auge (visuelle Wahrnehmung) Ohr (akustische Wahrnehmung) Haut, Körperkontakt (taktile Wahrnehmung) Gleichgewicht (vestibuläre Wahrnehmung) Bewegung (kinästhetische Wahrnehmung)
<b>Kognitive Fähigkeiten</b>	Lernfähigkeit Gedächtnis Verstehen von Abläufen Nachdenken über
<b>Koordinative Fähigkeiten</b>	Orientierungsfähigkeit im Raum Gleichgewichtsfähigkeit Rhythmusfähigkeit (nach Rhythmen bewegen) Reaktionsfähigkeit auf neue Situationen Differenzierungsfähigkeit (Dosierung von Kraft und Geschwindigkeit)
<b>Motivation</b>	Lernbereitschaft

### 2.1.2 Motive

Zu den wenig bedachten Bedingungen gehört die Motivation der Kursteilnehmer für den Besuch eines Kurses. Zu den übergreifenden Motiven und Zielsetzungen des Menschen beim Tanzen gehören die folgenden 6 Bereiche:

Motive / Ziele	Konkretisierungen
<b>Sozialmotive</b> dabei sein und dazugehören Vertrauen / Zutrauen	gemeinsam mit einer andern Person etwas lernen und erleben mit einer geliebten anderen Person etwas zusammen tun sich in der Gruppe akzeptiert fühlen
<b>Selbstmotive</b> sich wohl fühlen Zufriedenheit	sich beim Tanzen ausleben Freude an rhythmischen Bewegungen für die Fitness etwas tun
<b>Neugiermotive</b> erfahren und entdecken Selbsterkenntnis	vielfältige Bewegungserfahrungen sammeln Bewegungen variieren neue Aspekte kennen lernen den eigenen Körper wahrnehmen und spüren
<b>Sachmotive</b> gestalten und darstellen Selbstsicherheit	sich auf verschiedene Arten ausdrücken Bewegungsabläufe gestalten seine Körpersprache ausprobieren
<b>Lernmotive</b> üben und leisten Selbstzufriedenheit	den Körper belasten Bewegungsabläufe verbessern gestellte Ziele erreichen Grenzen erfahren
<b>Leistungsmotive</b> herausfordern, wetteifern Selbstwertgefühl	etwas wagen sich mit andern vergleichen besser sein wollen erreichte Ziele überbieten

Da sich die Leute ja in ihrer Freizeit für einen Kurs anmelden, geht man bei der Gestaltung von Lektionen in der Regel von lernwilligen und wissbegierigen Personen aus und ist dann manchmal enttäuscht, wenn dieses Bild nicht zutrifft.

Zwar existieren keine diesbezüglichen Studien, doch liegt es nahe anzunehmen, dass innerhalb jeder Kursgruppe unterschiedliche Akzentuierungen der verschiedenen Motive den Ausschlag für den Kursbesuch lieferten. Personen, die einen Kurs aus sozialen Motiven heraus gebucht haben, werden sich nicht besonders wohl fühlen, wenn die Tanzlehrperson möglichst viele Lernprozesse in Gang setzen will und dafür die sozialen Kontakte gering hält. Umgekehrt sind leistungswillige Leute frustriert, wenn das soziale Element dominiert.

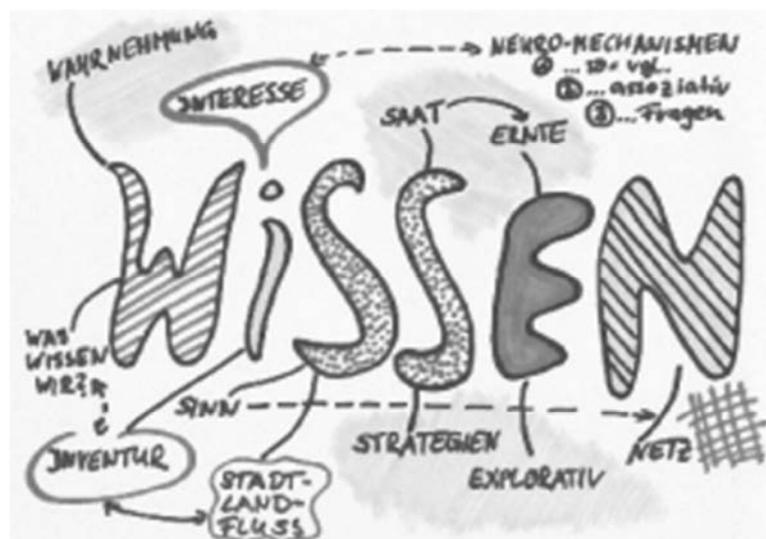
Als problematisch können sich jene Personen erweisen, die nur aus tanzfremden Gründen kommen, z.B. nur aus Liebe / Gefälligkeit zu einem Tanzpartner, aus gesellschaftlichen Gründen oder aus Angst vor Blossstellungen an Festen oder Hochzeitsanlässen.

Bei Tanzsportpaaren kommen gelegentlich auch Geltungs- und Machtmotive hinzu.

## 2.2 Sachkompetenz der Lehrperson

Noch bevor man sich an die Planung von Lektionen macht, muss man sich mit der Sache selber intensiv befassen. Die persönliche Beschäftigung mit der Sache ist wichtig, um selber mögliche Schwierigkeiten der Schüler vorherzusehen, resp. die Schwierigkeit einer Sache zu erfahren. So ist es sinnvoll, Bewegungsabläufe selber verlangsamt auszuführen und das eigene Vorgehen dabei zu überdenken: Was mache ich genau mit den Füßen, den Händen, den Armen, dem Körper usw.?

Als Lehrperson wird man dies kaum je in Reinkultur betreiben, sondern im Hinterkopf stets schon an die didaktische Umsetzung denken. In diesem Sinne ist Unterricht planen fast immer ein gleichzeitiges Arbeiten auf verschiedenen Ebenen (Berücksichtigung der Schüler und ihrer Situation, didaktische Umsetzung des Inhaltes und Erwerb der nötigen Sachkompetenz). Dies ist an sich nicht falsch, solange die Planung nicht vorschnell auf eine einzige Richtung fixiert und diese unumstößlich zementiert.



## 2.3 Lernziele

**„Wer nicht weiss, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern,  
wenn er ganz woanders ankommt.“**

(Mager 1965)

**... oder dort landet, wo er immer war.**

Das Formulieren von Lernzielen zwingt uns dazu, genau zu überlegen, was wir mit unserem Tun bei den Lernenden erreichen wollen. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für jede verantwortungsbewusste Unterrichtsgestaltung. Die Funktionen der Lernziele sind vielfältig:

- Lernziele helfen, Inhalte einzugrenzen
- Lernziele bieten eine Grundlage für die Verständigung zwischen verschiedenen Personen
- Lernziele können heimliche Bevorzugungen und Weglassungen deutlich machen
- Lernziele sind Lernhilfen
- Lernziele sind methodisch-didaktische Planungshilfen für die Lehrperson
- Lernziele, die offen gelegt werden, können die Motivation und den Lernerfolg bei den Lernenden erhöhen
- Lernziele dienen als Kriterien für die Selbst- und Fremdbeurteilung von Unterricht

Unterricht dient in erster Linie dazu, Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen, die zu einer Weiterentwicklung von Wissen und Können führen. Lernziele beschreiben den Prozess und / oder das Ergebnis von Lernaktivitäten.

Bereits bei der Planung ist zu überlegen, wie das Erreichen der gesetzten Lernziele festgestellt und überprüft werden kann. Das Erfassen des Lernerfolgs bzw. das Diagnostizieren von Problemen ist die Grundlage für die weitere Planung.

Lernziele sind stets Annahmen der Lehrperson bei der Planung, die in der Praxis durch ganz andere Zielsetzungen der Lernenden (lustige Stunde verbringen, Lehrperson provozieren, die Aufmerksamkeit einer andern Person gewinnen etc.) durchkreuzt werden können. Nur in Idealfällen entsprechen die Lernziele der Lehrperson den Zielen sämtlicher Lernenden. Häufig stören jedoch die Ziele der Lernenden die Lernziele kaum oder so geringfügig, dass der Unterricht wie geplant durchgeführt werden kann. Bei Disziplinproblemen tauchen sie jedoch unvermittelt und derart massiv auf, dass die Lernziele kaum mehr zur Realisierung kommen. Ein Ergründen der Ursachen ist dann sinnvoller als das Festhalten an der Planung.



## 2.4 Entwurf des Kursverlaufs

Schliesslich sind weitere Grundfragen zur Planung von Unterricht zu beantworten:

- Welche Lernsituationen eignen sich für die Verwirklichung der Ziele?
- Welches sind geeignete Methoden?
- Welche Unterrichtsbausteine sind zu planen und wie sind diese untereinander sinnvoll zu verknüpfen?
- Wie ist der Unterricht zu gliedern?
- Welche sozialen Arrangements passen am besten?

Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson, die Ausgestaltung des Unterrichts so zu planen, dass die Vermittlung und Erarbeitung der Inhalte möglichst klar erfolgt, dass alle Schüler optimal gefördert werden, und sie die Lernziele erreichen.

Der Unterrichtsverlauf kann flexibler ablaufen, wenn Lernsequenzen / Lernsituationen und Schlüsselstellen im Unterricht als Bausteine aufbereitet und dann im Sinne von rollender Planung variantenreich dem Lernvermögen und Lernstand der Schüler angepasst werden. Dies bedingt selbstverständlich eine differenzierte Sachkenntnis, ein genaues Wahrnehmen der individuellen Lernwege der Lernenden und ein souveränes und sensibles Reagieren auf Lernfortschritte und / oder Lernschwierigkeiten. Für Personen in Ausbildung kann sich dieser flexible Weg als Überforderung herausstellen, weil das Denken in Alternativen und das notwendige Sensorium für Reaktionen der Lernenden noch wenig ausgeprägt sind.



### 3 Planung von Einzellektionen

Das Entwerfen von Lernsituationen gehört zum Planen von Unterricht. Lernprozesse müssen durchdacht und vorbereitet werden. Dazu gehören:

- Voraussetzungen bedenken (Motive, Ziele, Lernvoraussetzungen der Lernenden)
- Zielsetzungen formulieren
- Inhalte analysieren
- sinnvolle Abläufe planen (Reihenfolge: Start mit kurzen Informationen, 1. Sequenz, 2. ..., Pausen, Abschluss)
- Hilfsmittel bereitstellen (CD, Musikanlage)

Die Planung muss in der konkreten Situation oft angepasst werden; denn das Planen des Lernens ist nicht zu verwechseln mit dem tatsächlichen Lernen.

Sinnvollerweise gliedert man die Lektion in verschiedene Phasen (vgl. Muster):

Zeit ca.	Ablauf	Mittel Lehrform	zu beachten
10%	<b>Startphase</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eintanzen mit bekannten Tänzen und Figuren</li> <li>• Lernkontrolle für den Tanzlehrer (was können sie noch?)</li> <li>• Lernkontrolle für die Teilnehmer (was ist geblieben?)</li> <li>• Einstimmung auf den Kurs, Aufwärmen</li> </ul>	Selber probieren  Üben	Motivation Anknüpfung an vorherige Lektion
40%	<b>Lernphasen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neue Bewegungselemente vermitteln</li> </ul>	Vorzeigen	Kriterien z.B. des Vorzeigens Nachmachens
	<b>ev. Pause</b>		
45%	<b>Übungsphase</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Festigung des Gelernten</li> </ul>	Üben	Übungskriterien
05%	<b>Abschluss</b>	Darbietung	Rückmeldung, Lob, Hinweise, Auswertung

## 3.1 Checkliste für die Planung des ersten Kursabends

### 3.1.1 Vorbereitung vor dem Kurs

- Ziele und Aufbau genau überlegen (welche Tänze sollen die Teilnehmer in welcher Reihenfolge lernen, wieviel Zeit steht für die verschiedenen Phasen zur Verfügung (Kursprogramm der Tanzschule zuhause studieren)
- sich mit den Anmeldungen befassen (z.B. Alter, Verhältnis Damen zu Herren, Anzahl der Kursteilnehmer)
- sich mit dem Raum befassen (Anordnungen der Personen beim Lernen, Üben)
- sich mit der Anlage vertraut machen (Bedienung Compact Disc, Tonband, Plattenspieler)
- Sound-Check (z.B. Mikrofonlautstärke)
- Stücke auswählen und bereitlegen:
  - ausgerichtet auf Kursteilnehmer (Alter)
  - langsamere und schnellere Stücke
  - in der Reihenfolge der Tänze
  - wenn möglich aktuelle Hits
  - gut hörbarer Rhythmus
  - Abwechslung
- keine ähnlichen Tänze nacheinander (z.B. Cha Cha Cha und Jive)
- einfache Tänze / Schritte zum Anfang wählen; einfach heisst z.B.
  - langsame Tänze (z.B. EW) mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit
  - Tänze mit Bezug zum Alltag (Marsch, Foxtrott, ...)
  - Bewegungen mit Seitenschritten (keine Angst vor dem auf die Füsse treten)
- erstes Stück einspielen und probenhalber einzählen
- beruhigende, motivierende Tanzmusik zur Einstimmung laufen lassen
- sofern möglich: persönliche Begrüssung (inkl. einkassieren)

### 3.1.2 Begrüssung

- sich vorstellen
- Programm kurz vorstellen
- Ziele erläutern (z.B. Freude am Tanzen erhalten / wecken, sich zu Musik bewegen können etc.)
- Informationen zur Tanzschule (Angebote, Anlässe etc.)
- entspannte Situation schaffen (z.B. rascher Beginn mit spielerischen Formen, keine Hektik, Blickkontakt zu den Teilnehmern u.ä.)
- Vorgehen bei Krankheit / Unfall

### 3.1.3 Abschluss des ersten Kursabends

- Auflockern zu guter Musik
- mit Erfolgserlebnissen abschliessen (Gelerntes repetieren)
- Hinweise auf allfällige Übungsmöglichkeiten
- ev. organisatorische Hinweise

## 3.2 Checkliste für den Abschluss des Kurses

- alles repetieren und Erfolgserlebnisse vermitteln; dabei:
  - Verkleinerung des Raumes auf Discogrösse
  - Stücke mit nicht striktem Tanzrhythmus
  - keine Ansage der Stücke
- Plauschtanz (z.B. Polka)
- Kursauswertung (mündliche / schriftliche Befragung)
- Hinweise auf nächste Kursangebote (Anmeldungen entgegennehmen)

## 3.3 Auswertung

Nur wer bereit ist, sein eigenes Unterrichten immer wieder grundsätzlich in Frage zu stellen und neu zu entwerfen, sollte sich der Meinung seiner Kundschaft stellen.

Allerdings: Wer dazu nicht bereit ist, den bestraft (in Anlehnung an Gorbatschow) die Zeit.

### 3.3.1 Kursauswertung

Für das wirtschaftliche Überleben einer Tanzschule ist die Zufriedenheit der Kundschaft existenziell. Zum einen belegen zufriedene Personen weitere Kursangebote und, was noch wichtiger sein dürfte, sie erzählen in verschiedenen Situationen (im Freundeskreis, am Arbeitsplatz z.B.) von ihren positiven Erfahrungen und werben damit indirekt potentielle Kunden an; kurz: der gute Ruf einer Tanzschule bildet oder bestätigt sich. In jedem Hotel, bei jeder Reise, ja oft sogar schon in Restaurants finden sich einfache Rückmeldebogen, auf die Kunden ihre Rückmeldungen / Bewertungen schreiben sollen. In manchen Tanzschulen fehlen solche Informationen gänzlich. Die Feedback-Kultur beschränkt sich darauf, dass man anhand der Anmeldungen für einen Folgekurs Erkenntnisse bezüglich Erfolg / Misserfolg zieht. Dabei gibt es sehr einfache Formen der Kursauswertung.

#### 3.3.1.1 Fragebogen

Kriterien	sehr gut	gut	genügend	ungenügend
Lernerfolg				
Lehrperson (Auftreten, Verhalten, Kompetenz u.a.)				
Atmosphäre im Kurs				
Ablauf des Kurses				
Musik				
Organisation				

Je nach Interesse können verschiedene weitere Aspekte erfragt werden. Solche Ankreuzverfahren haben den Nachteil, dass die Gründe für die jeweilige Einschätzung nicht sichtbar werden. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, darunter oder daneben Platz für Erklärungen frei zu lassen.

Der Fragebogen sollte an Ort und Stelle ausgefüllt werden, da so der Rücklauf an Antworten erfahrungsgemäss wesentlich höher ist, als wenn er erst zu Hause beantwortet wird.

### 3.3.1.2 SOFT-Analyse

Eine weitere Möglichkeit zur Analyse ist die sogenannte SOFT-Analyse (S= Satisfaction, O = Opportunities, F= Faults und T= Threats). In vier Feldern werden die Meinungen eingetragen:

<b>Satisfaction</b> (das sollte unbedingt beibehalten werden)	<b>Threats</b> (das läuft noch nicht rund und könnte verbessert werden)
<b>Opportunities</b> (das sind Möglichkeiten und sollten ausgebaut werden)	<b>Faults</b> (das sollte auf jeden Fall weggelassen, gestrichen werden)

### 3.3.1.3 Einbezug einer Beobachterperson

In Ausbildungssituationen können wertvolle Rückmeldungen durch die Ausbilderperson gemacht werden. Dadurch, dass man als Beobachterperson nicht ins Geschehen involviert ist, lässt es sich gut beobachten. Man sieht viele Dinge, die anderen entgehen, man kann sich auf spezielle Aspekte konzentrieren und sehr systematisch Beobachtungen anstellen (z.B. zur sprachlichen Erklärung, zur Aktivität der Lernenden, zum Ablauf der Lektion, zu den Reaktionen der Personen).

Im späteren Alltag sollten Freunde dafür eingesetzt werden, weil man durch sie eher eine offene, aufbauende, konstruktive Rückmeldung erwarten darf und sie auch eher annehmen kann, wenn die Beziehung positiv ist. Empfehlenswert sind dabei klare Aufträge („Beobachte doch bitte einmal, wie ich den Unterricht anfangen und aufhören...“)

### 3.3.1.4 Videoaufnahmen

Wenn man vor einem schwer kalkulierbaren Risiko nicht zurückschreckt (sich selber im Bild und Ton erleben birgt Überraschungen) und zu ganz speziellen Fragen Antworten haben möchte, können Videoaufnahmen hilfreich sein. Sie decken das Geschehen jedoch schonungslos auf. Dafür kann man sich selber ein Bild machen und sich das Ganze wiederholt betrachten.

### 3.3.2 Auswertung am Schluss einer Lektion

Selbstverständlich können durch Vergleich des Anfangs- mit dem Endstand, anhand der Reaktionen der Teilnehmer und anhand der gefühlsmässigen Stimmung Schlussfolgerungen zum Erfolg des Unterrichts gezogen werden.

Im Unterschied zur Auswertung eines Kurses sollten Auswertungen am Ende einer Lektion kurz sein und wenig Zeit für die beurteilenden und auswertenden Personen beanspruchen. So eignen sich z.B. folgende Methoden:

<b>Blitzlicht</b>	Jede Person äussert sich kurz zu einer Frage („Was hat Ihnen heute speziell gefallen?“)
<b>Ein Adjektiv</b>	Jede Person beschreibt die Lektion in einem Wort („lehrreich, spannend, langweilig, mühsam ...“)
<b>Stimmungsbild</b>	Mittels vorgefertigter Gesichter geben die Lernenden ihre Befindlichkeit kund (fröhlich, gleichgültig, traurig) ☺ ☹ ☹
<b>Noten</b>	Die Lernenden erteilen der Lektion eine Note (6 5-6 5 4-5 4 3-4 3)
<b>Barometer</b>	Auf einer Einschätzskala (Poster) kreuzen alle an (+3 +2 +1 0 -1 -2 -3)
<b>Aufstellung im Raum</b>	Die Lernenden stellen sich im Raum eine Einschätzskala vor und stellen sich entsprechend hin („wem es sehr gut gefallen hat, stellt sich beim Spiegel auf, wem es nicht gefallen hat, bei der gegenüberliegenden Wand, Abstufungen dazwischen“)

Rückmeldungen zu erhalten, vor allem wenn sie einmal nicht so positiv ausfallen, ist man sich nicht so oft gewohnt. Trotzdem hat die offene Form etwas für sich:

1. Für die Planung der nächsten Lektion kann sich die Tanzlehrperson Gedanken bezüglich möglicher Veränderungen machen.
2. Auf offene Rückmeldungen kann man reagieren, auf die stille Wut im Bauch weniger.
3. Die Beurteilungen werden selten in allen Punkten gleich ausfallen, d.h. die Lernenden erfahren, dass andere Personen den gleichen Anlass unterschiedlich beurteilen.
4. Ein Vergleich zwischen eigener und fremder Wahrnehmung wird möglich.

## 4 Lehren und Lernen

### 4.1 Was ist Lernen?

In den letzten Jahren hat sich jedoch ein nachhaltiger Wechsel der Betrachtungsweise vollzogen. Die Bedeutung der Lehrperson für die Lernprozesse wird zwar nicht verleugnet, aber ins Zentrum der Überlegungen rückten die Schüler. Lehren bedeutet, Lernvorgänge zu initiieren, nicht aber diese selbst zu vollziehen. „Denn der Lehrende kann dem Lernenden das Verstehen nicht abnehmen oder vormachen. Wirkliches Verstehen ist ein Akt, den der Lernende selbst vollziehen muss; und auch will, vorausgesetzt, dass seine Lust am Verstehen sachlich motiviert ist, das heisst von dem vorgelegten Problem herausgefordert ist“ (Wagenschein 1968, S. 101).

„Der Mensch lernt nur, was er lernen will, und er lernt nur, was ihn wirklich betrifft, ihn betroffen macht, was zu seiner Frage werden kann. Jeder Mensch trifft aus der Fülle des möglich Wissbaren seine Wahl, erschafft sich seine Welt, in deren Zentrum er selber steht. Wirkliches Lernen geschieht im Stillen, es ist ein Akt der Innenwelt, nichts für Zuschauer, alles für Akteure“ (Moll / Lieberherr 1992, S. 15).

Lernen ist kein einheitliches Geschehen. Einige Beispiele:

- Wer beim Besuch von Tanzveranstaltungen nie zum Tanzen kommt, wird künftig wahrscheinlich Tanzveranstaltungen meiden.  
*Abstrakt formuliert:* Durch Erfahrung kann gelernt werden, bestimmte Situationen zu meiden.
- Ein Paar, das wiederholt die Erfahrung macht, dass es nach dem Essen von Spaghetti am Abend vor einem Turnier konditionell besser ist, wird dieses Verhalten vor jedem Turnier wieder anwenden.  
*Abstrakt formuliert:* Durch Belohnung, bzw. Erfolg wird erreicht, dass ein bereits vorhandenes Verhalten aufrecht erhalten wird oder häufiger auftritt.
- Für Zuschauer reduziert sich das Beurteilen von Tanzpaaren vorwiegend auf relativ oberflächliche Sachen (z.B. Bekleidung, Figurenkombinationen, Aussehen und Ausstrahlung). Der Experte kann dagegen aufgrund seiner Erfahrung sehr viel mehr Qualitäten und Unterschiede erkennen (z.B. Rhythmus, Interpretation der Musik, Paarharmonie, Raumaufteilung, Schwierigkeitsgrad der Figuren)  
*Abstrakt formuliert:* Durch Erfahrung kann eine differenziertere Wahrnehmung erlernt werden.
- Um beim Rumba, Samba, Cha Cha, Jive und Paso die Stilrichtung lateinamerikanisches Tanzen zu erkennen, müssen einschlägige Erfahrungen gemacht worden sein.  
*Abstrakt formuliert:* Durch Erfahrung kann gelernt werden, unterschiedliche Tänze aufgrund gemeinsamer Merkmale unter einen Begriff zusammen zu fassen.
- Das routinierte Tanzpaar ist dem weniger routinierten in der Regel aufgrund ausgefeilter Strategien bei der Vorbereitung und am Turnier selber überlegen. (Umgang mit Nervosität, Ernährung, Raumaufteilung, Überbrückung von Pausen etc.)  
*Abstrakt formuliert:* Durch Erfahrung können Problemlösestrategien gelernt und weiter entwickelt werden.
- Eine Person, die einem Paar beim Lernen des Walzergrundschriffs zuschaut, wird aufgrund der Beobachtung vielleicht in der Lage sein, den Walzergrundschrift selber auszuführen.  
*Abstrakt formuliert:* Durch Beobachtung können komplizierte Verhaltensmuster eines Modells erworben werden.

## 4.2 Definition von Lernen

Oft wird Lernen mit Verhaltensänderung gleichgesetzt. In einigen der Beispiele führte Lernen auch zu einer beobachtbaren Verhaltensänderung. Dies muss jedoch nicht immer der Fall sein: Die Person, die durch Beobachtung gelernt hat, wie man Walzer tanzt, wird eventuell nie einen Walzer tanzen müssen. Prinzipiell wäre sie aber dazu in der Lage. Deshalb müsste man korrekter sagen:

**Lernen führt zum *Erwerb einer Fähigkeit, sich so und so verhalten zu können.***

Ein durchgängiges Merkmal aller Beispiele ist das Vorliegen einer *Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt*. Dies ist ein wesentliches Kennzeichen von Lernen: Verhaltensänderungen, die nicht auf Erfahrung, sondern in erster Linie auf angeborene Verhaltensweisen oder entwicklungsbedingte Reifungsvorgänge zurückzuführen sind, werden von Lernen unterschieden. In der Realität sind allerdings die meisten anlage- oder reifungsbedingten Vorgänge mit Lernvorgängen verzahnt.

Ein weiteres, allen Beispielen gemeinsames Merkmal sind *längerfristige Veränderungen*, die durch Lernen bewirkt wurden. Wer am Fernseher sitzt und dabei einschläft, ändert zwar auch sein Verhalten; nach einer Ruhepause ist aber der Ausgangszustand wieder hergestellt. Solche temporären Veränderungen werden ebenfalls von Lernen unterschieden. Das Gleiche gilt für Veränderungen im Verhalten aufgrund von Alkohol, Drogen, Medikamenten etc.

Im Falle des Spaghetti essenden Paares ist Lernen nicht mit einem Zuwachs an Wissen, mit Verbesserung von Fähigkeiten oder Fertigkeiten gleichgesetzt, wie es im Alltagsverständnis angenommen wird. Wenn ein übertriebener Spaghettikonsum zu Übergewicht führt, kann dieses gelernte Verhalten auch zu einer „Verschlechterung“ der Situation führen.

Der eigentliche Lernprozess ist ein komplizierter Vorgang, der einer direkten Beobachtung nicht zugänglich ist. Die Beobachtung von Verhalten und von Änderungen im Verhalten ist der einzige Zugang zur Erforschung des Lernens.

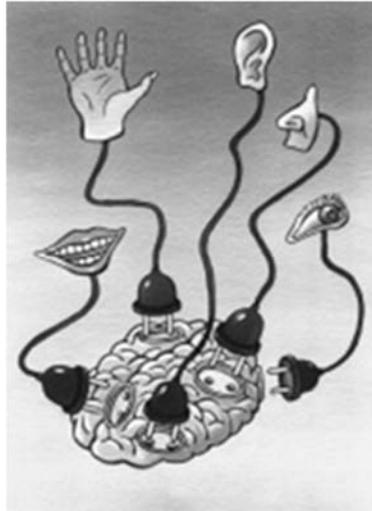
## 4.3 Lernarten

Bevor wir etwas lernen, müssen wir überhaupt Informationen aufnehmen, die über die verschiedensten Sinnesorgane übermittelt werden. Die Sinnesorgane sind wie Antennen, mit denen wir Informationen auffangen. Dabei unterscheiden sich die Menschen in Bezug auf die Wichtigkeit der verschiedenen Wahrnehmungskanäle:

Visuelle Typen nehmen hauptsächlich über die Augen, auditive über das Gehör wahr und manche lernen wiederum vorwiegend über das eigene Tun, resp. das Gefühl.

In Unterrichtssituationen werden wir folglich auch verschiedenartigen Lerntypen begegnen. Zur Optimierung des Lernerfolges empfiehlt es sich, möglichst verschiedenartige Kanäle zu benützen, d.h. Tanzschritte vorzuzeigen (Auge), dabei zu erklären (Ohr) und zu erfahren (Tastsinn).

Beim Tanzen spielt dabei das Erfahren eine nicht zu unterschätzende Rolle. Gemeint ist damit die Rhythmuswahrnehmung, das gefühlsmässige Erspüren der Bewegung im Kontakt zum Partner und im Raum.



[www.git-seminare.de/methode/sinne.jpg](http://www.git-seminare.de/methode/sinne.jpg)

#### 4.3.1 Learning by doing

Trotz aufmerksamer Beobachtung und intensiver Bemühungen ist es für einige Kursteilnehmer nicht möglich, allein durch Erklärung sowie durch Vorzeigen und Nachmachen die richtigen Bewegungselemente zu lernen. In solchen Fällen kann die Tanzlehrperson durch geschicktes Führen das Gefühl für die richtige Bewegung vermitteln.

Wichtig sind dabei folgende Dinge:

- bei der Tanzlehrperson
  - exakte Bewegungsabläufe
  - Gefühlsübermittlung via Körper oder Haltung mit oder ohne Körperkontakt
  - verlangsamte Bewegung
- bei den Teilnehmer
  - Führen lassen
  - „Vergessen“ von gelernten Mustern, neugierig auf Neues werden
  - sich dem Tun überlassen, nicht dem Denken

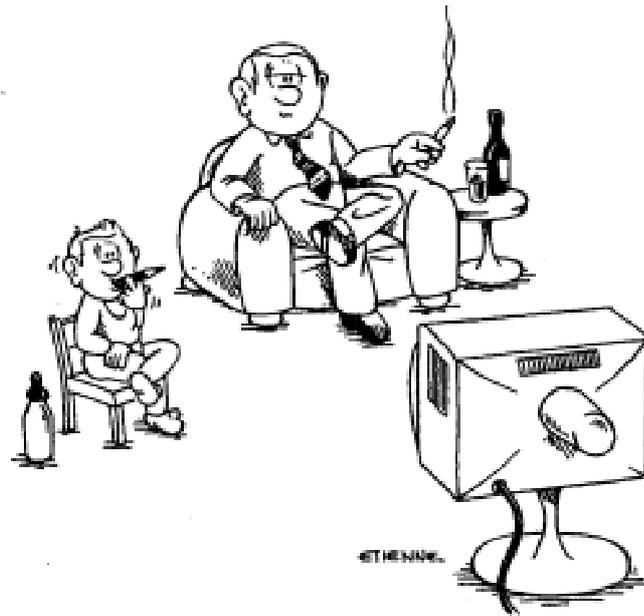
#### 4.3.2 Vorzeigen / Nachmachen

##### 4.3.2.1 Steckbrief

Das Nachahmen gehört zu den natürlichen Lernarten. Die Imitation von Vorbildern trägt wesentlich dazu bei, dass sich viele zentrale Fertigkeiten (z.B. die Muttersprache, das Gehen und das Sozialverhalten) entwickeln können. Eine hilfreiche Voraussetzung dafür ist die Identifikation mit den Vorbildern.

Das Imitationslernen beschränkt sich im Unterricht nicht nur auf das Vorzeigen und Nachmachen von Fertigkeiten. Auch viele nicht beabsichtigte Lernprozesse beruhen auf der Imitation von Lehrpersonen oder Mitschülern, z.B.:

- Soziales Verhalten
  - Umgangsformen
  - Eingehen auf andersartige Meinungen (Toleranz, Zuhören)
  - Hilfsbereitschaft
  - Konfliktlösestrategien
- Vorgehen beim Lösen von Sachproblemen
- Art der Arbeitsorganisation



Es liegt nahe, diese elementare Lernstrategie auch im Unterricht anzuwenden und für den Aufbau neuer Verhaltensweisen einzusetzen. Dies geschieht in planmässiger und absichtlicher Weise beim Vorzeigen und Nachmachen. Es gibt dazu zahlreiche Gelegenheiten, in denen die Lehrperson etwas vorzeigt, damit die Schüler ein bestimmtes Verhalten durch Nachahmung lernen.

Werden auf diese Art grundlegende Verhaltensweisen gelernt, sollte darauf geachtet werden, dass sie in gewissen zeitlichen Abständen wieder aufgegriffen und geübt werden.

Aus der Sicht der Lernpsychologie geht es hierbei um den Erwerb von Fertigkeiten, die in ihrem Ablauf weitgehend festgelegt und genormt sind. Die einzelnen Schritte sind in ihrer Abfolge und in ihrem Ergebnis festgelegt. Beim Vorzeigen und Nachmachen ist der Schüler dementsprechend eher reproduktiv tätig; das eigene Erfinden und Probieren tritt dabei in den Hintergrund. Das nachahmende Tun kann den Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln, die beim Versuch-und-Irrtum-Lernen häufig nur wenigen Schülern vorbehalten bleiben. Zudem ist das eigene Erfinden und Probieren dort sinnlos, wo die Lösung fest definiert bzw. normiert ist.

Das Nachmachen ist ein hochgradig effizientes Lernen, bei dem Umwege möglichst vermieden werden sollen. Weil es jedoch meist die Kreativität unterbindet, sollte es wirklich nur dort eingesetzt werden, wo Kreativität nicht gefragt ist und das selber Ausprobieren nur unnötig, frustrierend oder sogar gefährlich sein kann.

Beim Tanzunterricht trifft dies alles zu:

- Es wird ein normiertes Verhalten angestrebt, um mit möglichst vielen verschiedenen Partnern tanzen zu können.
- Die meisten Teilnehmer möchten möglichst viel in kurzer Zeit lernen.
- Die Tanzlehrperson sollte ein für den Schüler nachvollziehbares Modell abgeben, das zum Nachmachen auffordert.

Das Grundmuster des imitierten Verhaltens bleibt zwar immer gleich. Trotzdem sind mehr oder weniger grosse Variationen möglich, die der jeweiligen Situation oder dem jeweiligen Inhalt Rechnung tragen. Das heisst, die Grundform muss erkennbar bleiben, sie lässt sich mit eigener Kreativität jedoch leicht ausbauen.

#### 4.3.2.2 Hintergründe

Das Vorzeigen und Nachmachen kann aus behavioristischer Sicht als Reiz-Reaktions-Ketten bezeichnet werden, die assoziativ verknüpft sind. Dabei wird jedoch die Rolle der Vorstellung und der Wahrnehmung bei der Ausführung von Handlungen ausgeklammert. Auch wenn eine Handlung häufig genug wiederholt wird, heisst dies noch lange nicht, dass sie fehlerfrei ausgeführt werden kann. Hingegen genügen manchmal wenige Wiederholungen, wenn man eine klare Vorstellung von einer Handlung hat, beziehungsweise die Struktur einer Handlung verstanden hat. Im Sport wird die Vorstellung von Bewegungsabläufen in den sog. mentalen Trainings erfolgreich eingesetzt. Die kommentierende Sprache kann bei der Entwicklung einer Vorstellung und für das Verständnis eine wichtige Rolle spielen.

Miller / Galanter / Pribram (1973) deuten das zielgerichtete Handeln anders. Für sie ist der ständige Vergleich zwischen dem momentanen Stand und dem angestrebten Ziel bedeutsam. Die Handlungen werden fortlaufend überprüft und so lange ausgeführt, bis der Zielzustand erreicht ist. Für das Vorzeigen und Nachmachen heisst dies:

1. Ein möglichst klares Bild vom Handlungsablauf und dessen Ergebnis ist wichtig.
2. Für den Handlungsvollzug ist die „innere Nachahmung“ beim Vorzeigen des Handlungs- bzw. Bewegungsablaufs wichtig. Ohne innere Anteilnahme des Schülers beim Vorzeigen kann er weder eine klare Vorstellung von der Handlung gewinnen noch die für die Handlung notwendigen Koordinaten erlernen.

Allerdings lassen sich viele Verhaltensweisen nicht allein durch Imitationslernen erklären. Sehr oft spielen in der Praxis verschiedene Lernarten zusammen: Werden beispielsweise Technikfragen besprochen, spielt das Gespräch eine wichtige Rolle.

#### 4.3.2.3 Hinweise zur Vorbereitung, Gestaltung und Auswertung

##### **Handlungskompetenz der Lehrperson**

Das Modell sollte den Handlungs- oder Bewegungsablauf selber gut beherrschen. Wenn man ihn in der Vorbereitungsphase selber ausführt, erfährt man auch mögliche Probleme der Schüler, kann sich Tipps oder Hilfen schon zum Voraus überlegen und bei den Schülern rechtzeitig Fehler erkennen und korrigieren. Ausserdem können die Schritte in der bestmöglichen Reihenfolge geplant werden. Durch gutes Vorzeigen treten weniger Probleme auf.

##### **Ziel / Ergebnis bekanntgeben**

Für die innere Anteilnahme der Schüler ist das Interesse für die Sache und eine klare Zielperspektive bedeutsam. Wenn sie den Sinn und das Ziel einer Tätigkeit nicht kennen und begreifen, ist es schwierig, ihre spontane Anteilnahme zu erreichen. Eine realistische Problemstellung und/oder die Vorstellung des Endprodukts sind deshalb für die Anteilnahme der Schüler zu Beginn des Vorzeigens wichtig. Ausgenommen davon sind gezielte Überraschungseffekte.

##### **Organisation**

Da es sich beim Vorzeigen / Nachmachen um eine Grundform handelt, die sachlich bis in kleine Einzelheiten geplant werden muss, damit sie erfolgreich wird, muss die Organisation genau überdacht sein.

Zur Detailorganisation kann man sich an den sogenannten W-Fragen orientieren:

- wer? (Personen)
- was? (Tätigkeit)
- wozu? (Ziele, Zwecke)
- warum? (Gründe)
- wann, wie lange? (Zeit)
- wo? (Ort)
- wie? (Methode)
- womit? (Mittel)

### **Das Ganze in sinnvolle Teilschritte zerlegen**

Komplexere Verhaltensweisen (Fan mit Hockey Stick) können Lernende nicht in einem einzigen Schritt aufnehmen, behalten und nachvollziehen. Trotzdem empfiehlt es sich, zuerst einmal das Endprodukt zu zeigen, bevor die Handlungen in Einzelteile zerlegt und isoliert gezeigt werden, damit die Schüler stets den Bezug der Teile zum Ganzen sehen können.

Hat man sich zu einer Aufteilung der Schritte entschlossen, dann richtet sich die Schrittgrösse nach:

- Alter, Fähigkeit und Geübtheit der Teilnehmer
- Schwierigkeitsgrad der Aufgabe
- Beobachtungen während des Unterrichts

### **Geschwindigkeit**

Meistens wird man sich am Durchschnitt der Gruppe ausrichten und eventuell anordnen, dass die schnellen den langsameren helfen.

Bei sehr wichtigen Dingen sollten die langsamen Schüler das Tempo bestimmen. Für die Schnellen sind evtl. Zusatzaufgaben oder Pausen einzuplanen.

### **Vorzeigeort**

Zu empfehlen ist, dass Schüler den Vorzeigevorgang aus der gleichen Perspektive wie die Lehrperson miterleben können. Dies ist aber nicht in jedem Fall möglich. Bei seitenverkehrtem Vorzeigen sind Anweisungen mit „links – rechts“ eher ungünstig und verleiten zu Fehlern.

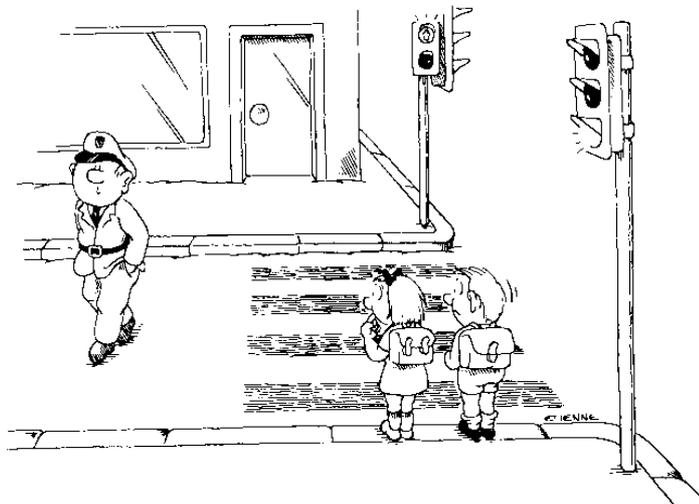
### **Überblick**

Um den Überblick über die Arbeit in der Klasse zu behalten, sind ein paar Punkte wichtig:

- In einem ersten Überblick über die ganze Klasse lässt sich abschätzen, inwieweit die Mehrheit der Schüler das Vorgezeigte begriffen hat.
- Bei Schwierigkeiten sollten die Schüler Hilfe anfordern lernen.
- Wenn man sich bei einzelnen Schülern aufhält, um zu helfen, sollte man trotzdem immer wieder Kontrollblicke in die Klasse werfen, um zu sehen, wie weit die andern sind.
- Haben viele das Vorgezeigte ausreichend nachgemacht oder treten Störungen auf, sollte man die Einzelhilfe einstellen, bis der Fortgang gesichert ist.

### **Selbstkontrolle**

Um die Schüler zur Selbstkontrolle anzuleiten, kann man sie auffordern, ihre Ergebnisse zu vergleichen und sie wechselseitig zu kontrollieren. Auf diese Weise sollen sie selbst auf Fehler aufmerksam werden und diese bei der Wiederholung der Handlung korrigieren.



#### 4.3.2.4 Kriterien zur Beobachtung und Beurteilung

Damit das Vorzeigen / Nachmachen erfolgreich ablaufen kann, sind folgende Dinge zu beachten:

- Alle haben einen guten Sichtkontakt zur Tanzlehrperson.
- Zuerst wird der gesamte Bewegungsablauf vorgezeigt, damit sich die Teilnehmer eine Vorstellung vom Ergebnis machen können, dann wird er in sinnvolle Teilschritte zerlegt und am Schluss nochmals das Ganze vorgezeigt.
- Die Demonstration wird langsam und mit einer Akzentuierung wesentlicher Punkte vollzogen.
- Die Demonstration wird sprachlich kommentiert.
  - Teilabläufe bezeichnen
  - die richtigen Bezeichnungen verwenden
  - auf zentrale Punkte hinweisen
  - auf mögliche Fehlformen aufmerksam machen
- Die Teilnehmer können das Gezeigte sofort nachmachen.
- Die Tanzlehrperson kontrolliert, ob die Teilnehmer das Vorgezeigte richtig aufgenommen haben und in Bewegung umsetzen können, und korrigiert allfällige Fehlformen.
- Die Abläufe werden auch während der Übungsphase der Teilnehmer mehrmals vorgezeigt, damit sie immer wieder einen Vergleich mit der Tanzlehrperson bekommen.

#### 4.3.3 Erklären

##### 4.3.3.1 Steckbrief

Rein äusserlich betrachtet erscheint das Darbieten als ein monologisches Vermitteln von Inhalten. Die zentrale Position der Lehrperson verweist die Adressaten in eine Empfängerrolle. Die Initiative ist auf diejenige Person konzentriert, die darbietet, und damit über Ziele, Inhalte und die Art und Weise der Präsentation entscheidet. Der sprachliche Anteil der darbietenden Person ist dominant, die anderen hören zu. Interaktionen der Zuhörenden untereinander sind unerwünscht. Ob die Schüler passiv sind oder nicht, hängt damit zusammen, ob sie die Inhalte aufnehmen können und / oder wollen. Im positiven Fall kann die aktive Teilnahme etwa in antizipierendem Denken, dem Reflektieren und einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Gesagten bestehen.

Damit die erklärten Inhalte überhaupt eine Chance haben, anzukommen, aufgenommen und integriert zu werden, muss die Vermittlung auf die Auffassungsgabe der Teilnehmer abzielen, ohne die teilweise schwierige sachliche Struktur ausser acht zu lassen. Die Lehrperson setzt ihre Mitteilungen deshalb mit Vorteil so in Sprache um, dass bei den Teilnehmer inhaltsadäquate Vorstellungen gebildet werden können. Die Anschaulichkeit ist für den Erfolg der Lehrbemühungen oft von entscheidender Bedeutung. Eine anschauliche Sprache kann dabei ebenso gemeint sein wie die Unterstützung der Sprache durch Mimik und Gestik oder durch Bilder, Modelle, Skizzen und ähnliche Hilfsmittel.

Im Alltag entstehen oft folgenschwere Missverständnisse. Die Lehrperson erklärt z.B. einen Sachverhalt ausführlich, aus verschiedenen Blickwinkeln und in allen Details. Nach Abschluss ihrer Ausführungen ist sie der Meinung, dass die Teilnehmer diesen Sachverhalt nun verstanden haben müssten. Dem ist leider nicht immer so. Der Erfolg eines darbietenden Unterrichts hängt zwar stark von der Qualität der Erklärung selbst ab, aber ebenso stark von der Empfängerperson, ihrer Lernbereitschaft, ihrer Motivation, ihrem Vorwissen, ihrer Auffassungsgabe, ihrem Lerntyp, ihrer Beziehung zur Lehrperson und vielen weiteren Faktoren.

Die Lehrform „Erklären“ ist wegen der Sprachlastigkeit, ihrer starken Zentrierung auf die Lehrperson und der Gefahr der Passivität bei den Schülern von verschiedenen Seiten kritisiert worden (Reformpädagogik, kommunikative Didaktik, Vertreter der erweiterten Lehr- und Lernformen). Das Darbieten behindert die Spontaneität der Schüler und macht sie zum Objekt von Unterricht.

#### 4.3.3.2 Hinweise zur Vorbereitung, Gestaltung und Auswertung

Damit die Darbietung die Zuhörschaft erreicht, sind vor allem folgende Punkte wichtig:

##### **Zur Themenwahl**

Bei der Wahl der Darbietung wird sich die Lehrperson fragen, ob die Schüler dafür ein bestimmtes Interesse aufbringen werden und wie sie die Bereitschaft zum Zuhören, zum Darüber-Sprechen, zum Phantasieren wecken kann.

Um die Schüler besser einzubeziehen und einen Bezug zum Inhalt herzustellen, kann an ihr Vorwissen und an ihre Erfahrungen angeknüpft werden.

##### **Zum Einsatz eines rhetorischen Instrumentariums**

Zum besseren Verständnis des dargebotenen Inhalts tragen viele Mittel bei (Mimik / Gestik, Lautstärke, Variation der Stimmlage, Tempo), wenn sie passend eingesetzt werden.

##### **Zur Wortwahl und zum Satzbau**

Damit die Schüler Vorstellungen und Assoziationen zum dargebotenen Inhalt bilden können, muss die Sprache den Adressaten angepasst sein (z.B. dem Entwicklungsstand, den Deutschkenntnissen, dem Vorwissen); konkret heisst dies:

- Das Neue muss mit Bekanntem verknüpft werden.
- Schlüssel- und Fachbegriffe werden erklärt.
- Inhaltliche Beziehungen müssen sichtbar werden.
- Die Satzkonstruktion sollte der Umgangssprache angeglichen werden (vorwiegend Hauptsatzstil).

##### **Zur Atmosphäre für das Darbieten**

Darbieten bedarf besonderer Massnahmen, die eine Atmosphäre aufmerksamen Zuhörens begünstigen:

- Stille
- Bereitschaft zum Zuhören
- genügend Zeit
- eine geeignete Sitzordnung (Kreis oder Halbkreis)
- Hör- und Sichtkontakt

Die zeitliche Dauer sollte den Schülern und der Situation angepasst werden. Zu lange Sequenzen können die Schüler auch überfordern und führen zu Störungen (nicht mehr still stehen können, Zunahme des Schwatzens, Abschweifen etc.).

## Zur Verständlichkeit des Darbietens

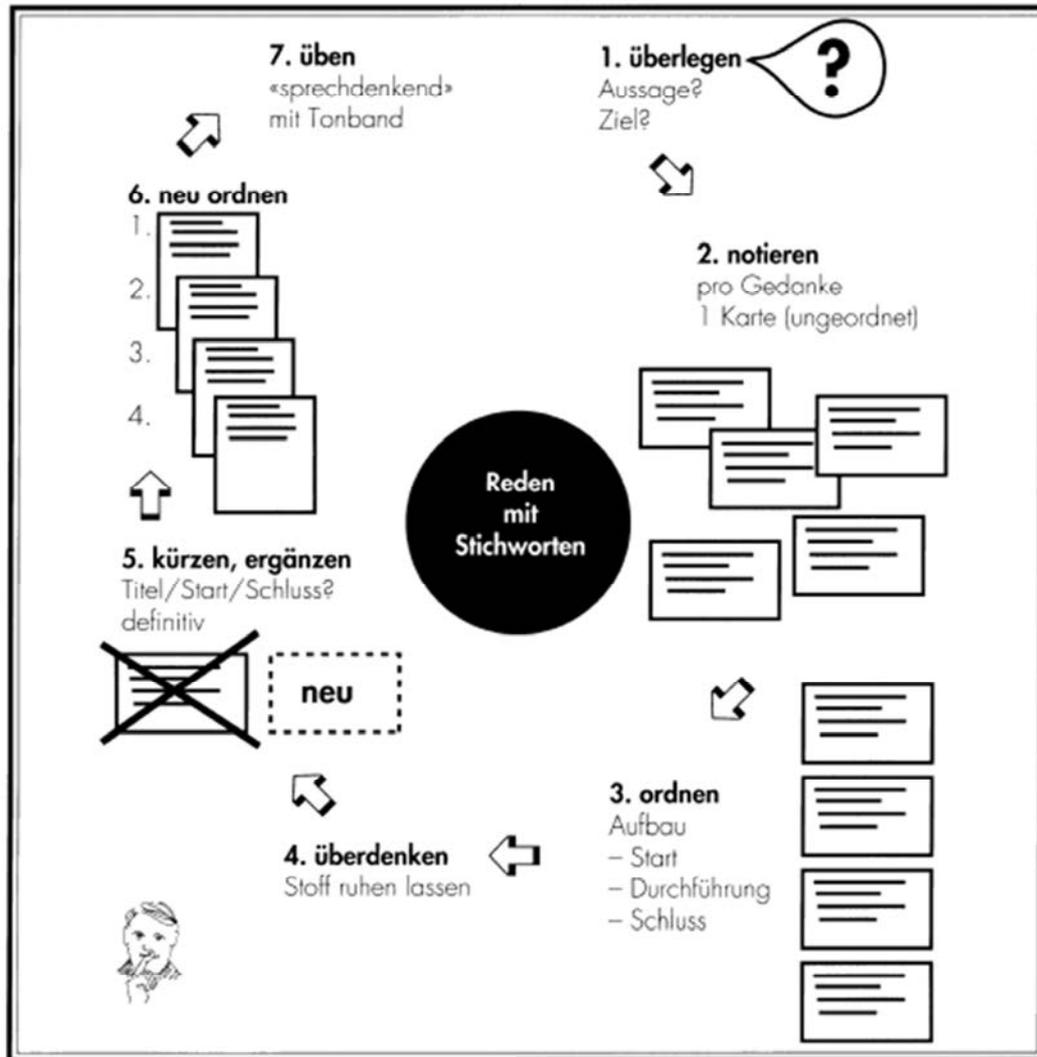
Für eine verständliche Erklärung braucht es:

	<b>Charakteristika</b>	<b>Gegenteil</b>
<b>Einfachheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurze Sätze</li> <li>• Einfach gebauter Satzstil</li> <li>• Geläufige Wörter</li> <li>• Erklärung von Fach- und Fremdwörtern</li> <li>• Konkret</li> </ul>	Kompliziertheit zeigt sich in langen, verschachtelten Sätzen, unbekanntem Wörtern, nicht erklärten Fachwörtern, in abstrakter Darstellung.
<b>Gliederung Ordnung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersichtliche Darstellung</li> <li>• Sachlogischer Zusammenhang</li> <li>• Sinnvolle Reihenfolge</li> </ul>	Wenn alles durcheinander geht und Wesentliches vom Unwesentlichen nicht unterschieden wird. Der Zuhörer weiß nicht, wohin „die Reise“ geht.
<b>Kürze Prägnanz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viele Informationen mit wenig Worten</li> <li>• Beschränkung aufs Wesentliche</li> <li>• Passend zum Vorwissen der Zuhörer-schaft</li> </ul>	Wenn die Person vieles hätte weglassen können, viele Worte macht und umständlich formuliert. Sie gerät vom Hundertsten ins Tausendste.
<b>Anregung Stimulanz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abwechslungsreich, interessant</li> <li>• Das Mitdenken anspornend</li> <li>• Anschauliche Präsentation</li> <li>• Anregende Impulse</li> <li>• Vergleiche</li> </ul>	Der Anregungsgehalt fehlt, wenn eine Darbietung farblos, gleichsam ohne Salz, monoton, hölzern wirkt.



## Stichwortzettel fürs Darbieten

Professionelle Sprecher (z.B. TV-Reporter) benützen meistens Stichwortzettel, mit denen sie sich auf ihren Auftritt vorbereiten. Die Stichworte sollen helfen, einerseits eine gedankliche Ordnung (Logik) einzuhalten, andererseits erlauben sie den Einbezug spontaner Ideen. Sie verlangen eine freie Rede, die dadurch schon einfacher und für die Adressaten besser nachvollziehbar wird, als eine schriftlich vorgefertigte. Wie eine solche Vorbereitung konkret aussehen kann, hat Knill grafisch übersichtlich dargestellt:



(aus: Knill Markus, „reden“, Verlag SVSF, Hölstein, 1991, S. 24)

## Ängste beim Reden

Die meisten Leute haben Angst, sich vor einer grösseren Gruppe zu äussern und zu präsentieren. Lehrpersonen und v.a. Studierende in der Ausbildung sind davor nicht gefeit.

Zum Abbau von Ängsten hilft,

- den Einstieg und den Abschluss genauer zu planen und eventuell auch zu Hause zu üben,
- mit Stichwortzetteln ein Sicherheitsnetz aufzuziehen, das auch in kritischen Situationen über die Runden hilft,
- mit Folien, Bildern, Illustrationen von der Person auf die Sache zu lenken.

## **Pausen**

In der Musik gehören Pausen selbstverständlich dazu und haben eine ganz bestimmte Funktion. Dasselbe lässt sich auch für Pausen bei der Rede behaupten. Mit gezielten, absichtlichen Unterbrechungen kann die Rede wirkungsvoller gestaltet werden. Dennoch fürchten Anfänger Pausen, weil sie die Stille als peinlich erleben. Auf der andern Seite tötet pausenloses Sprechen die Dynamik und behindert das Mitdenken der Zuhörenden.

Bei Knill (1991, S. 30) haben Pausen ganz bestimmte Funktionen.

bei den Zuhörern:

- Spannung erzeugen
- neugierig machen
- die Wirkung erhöhen
- zum Verarbeiten des Gehörten beitragen

beim Sprechenden:

- beruhigen
- Vorausdenken ermöglichen
- intensiveren Augenkontakt zu den Zuhörern gestatten
- den Sprechfluss verbessern

### **4.3.3.3 Kriterien zur Beobachtung und Beurteilung**

Damit das Erklären erfolgreich ablaufen kann, sind folgende Dinge zu beachten:

- Der Inhalt ist für die Schüler interessant, anregend, bedeutungsvoll.
- Pausen schaffen die Möglichkeit zum Nachdenken, Vorausdenken.
- Das Mitgeteilte ist gegliedert und sachlogisch aufgebaut.
- Die Lehrperson hält den Sicht- und Hörkontakt aufrecht.
- Sie passt Wortwahl und Satzbau dem Verständnis der Schüler an.
- Sie unterstützt ihre Äusserungen mit passender Mimik und Gestik.
- Sie passt Tempo und Lautstärke der Situation an.
- Sie setzt Anschauungsmaterial ein.
- Die Dauer des Erklärens passt sich der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit der Teilnehmer an.
- Die Teilnehmer erhalten Gelegenheit, sich selbst aktiv zu beteiligen (z.B. Fragen stellen, Vermutungen äussern, Stellung beziehen).
- Sie erkennen den Zusammenhang, verlieren den „roten Faden“ nicht.

## 4.3.4 Gespräch

### 4.3.4.1 Steckbrief

Beim Lehrgespräch kennt die Lehrperson bereits die Struktur der „Sache“, die auch die Schüler begreifen sollen. Deshalb die Bezeichnung „Lehr-Gespräch“. Durch das gewählte Vorgehen (eben das Gespräch) sollen auch die Schüler in die Lage versetzt werden, diese Struktur sukzessive nachzuvollziehen, resp. selber zu entdecken. Das Lehrgespräch wird auch als gelenktes Unterrichtsgespräch oder als fragend-entwickelnder Unterricht bezeichnet.



Einfach zu führen sind Lehrgespräche, bei denen es um das Sammeln und Klären von Vorwissen geht, wesentlich schwieriger sind solche, bei denen ein Sachinhalt gemeinsam entwickelt und erarbeitet wird.

Die Vermittlung von Inhalten erfolgt in einem fruchtbaren Wechselspiel von Erklärungen und Impulsen der Lehrperson und Beiträgen der Schüler. Ein Lehrgespräch ist deshalb nur dann didaktisch sinnvoll, wenn die Schüler auch wirklich etwas aufgrund von Eigenerfahrungen und Vorwissen beizutragen oder zu fragen haben.

### 4.3.4.2 Die Lehrperson

Sie steht bei dieser Lehr- und Lernform eindeutig im Vordergrund:

- Sie kennt den Inhalt und das Ziel.
- Sie gibt entscheidende Impulse am Anfang und während des Verlaufs.
- Sie sorgt für eine übersichtliche Zusammenfassung des Erarbeiteten.

Für die didaktische Umsetzung muss sich ihr Augenmerk deshalb auf die Analyse der Sachstruktur, auf die Gesprächsführung und eine prägnante Darstellung des Endprodukts richten.

Sie knüpft an die natürliche Neugier, die Vorkenntnisse und die Denkfähigkeiten der Schüler an, regt sie durch geschickte Impulse zum Weiterdenken an, lässt aber auch Um- und Irrwege zu und nutzt diese für die Klärung der Problemstellung.

#### 4.3.4.3 Hintergründe

Aebli (1983, S.362 ff.) betont, dass die Frage der Lehrperson eine wichtige didaktische Funktion habe. Sie fordere den Schüler nicht auf, über etwas Auskunft zu geben, was ihm unbekannt ist, sondern einen vorliegenden Gegenstand unter ganz bestimmten Gesichtspunkten (z.B. kausal, final, örtlich, zeitlich etc.) zu betrachten, so dass neue Erkenntnisse gewonnen werden können.

„Ziel einer fundierten Lernorganisation sollte es sein, erfragende Unterrichtsphasen abwechslungsreich und vielfältig mit anderen Lehrmethoden zu kombinieren. Werden sie auf diese Weise in ein breit angelegtes Unterrichtskonzept integriert, besteht kaum die Gefahr, in das langweilige Frage-Antwort-Geklapper zurück zu fallen.“ (Sommer 1981, S. 95).

Für die methodische Gestaltung des Gesprächs im Unterricht erscheinen folgende Punkte aus der Psychologie der Begriffsbildung bedeutsam: Der Inhalt eines Begriffes, der im Unterricht geklärt werden soll, wird vorgängig in der Sachanalyse durch die Lehrperson herausgearbeitet und dargestellt. Ziel der Sachanalyse ist es, die wichtigsten Elemente und Beziehungen herauszuarbeiten, die einen Begriffsinhalt konstituieren und nachfolgend von den Schülern begriffen werden sollen. Diese Elemente und Beziehungen lassen sich in Anlehnung an die Technik der Gedächtnisforschung als semantische Netzwerke darstellen.

Wichtig für das Verständnis des Aufbaus von Begriffen bei Schülern sind folgende Annahmen:

- a) Die aktive Rolle des Schülers  
Begriffsbildung ist ein gedanklicher Konstruktionsprozess, in dessen Verlauf die Schüler die Elemente und Beziehungen eines Sachverhalts oder Phänomens besser begreifen und verstehen. Dieses Verständnis kann von der Lehrperson wohl angeregt und unterstützt, nicht aber von aussen erzwungen werden. Es sind die Schüler selbst, welche die einzelnen Aufbauschritte vollziehen müssen. Wichtig ist dabei, dass die Schüler die für das Verständnis wichtigen Zusammenhänge begreifen und auf konkrete Phänomene oder Probleme beziehen.
- b) Kontinuität der Begriffsbildung  
Das Grundprinzip der genetischen Erkenntnislehre von Piaget besagt, dass keine neue Erkenntnis aus dem Nichts hervorgeht oder aufgebaut werden kann, sondern eine ganz spezifische Lerngeschichte aufweist. Eine neue Erkenntnis entsteht beim Schüler dadurch, dass er sein Vorverständnis einer Sache weiterentwickelt und differenziert oder bekannte Elemente (Erfahrungen, Kenntnisse) zu einer neuen Struktur verbindet.
- c) Sprachliche Darstellung des Begriffsinhalts  
Indem ein bestimmter Begriffsinhalt mit einem Namen bezeichnet wird, wird er für weitere Aufbauprozesse verfügbar, ohne dass jedesmal der gesamte Inhalt mitgedacht werden muss. Die sprachliche Etikette ist jedoch nicht mit dem Bedeutungsnetz zu verwechseln, das sie bezeichnet. Sie hat viel eher die Funktion eines Stellvertreters oder eines Symbols für diesen Inhalt, der gewissermassen als Adresse sowohl für die Speicherung des Begriffsinhalts wie auch für seine Reproduktion fungiert. Wenn nicht mehr der Inhalt begriffen wird, sondern bloss Worte gelernt und reproduziert werden, kann man nicht mehr von Begriffsbildung sprechen.
- d) Anwendung eines Begriffsinhalts  
Der Aufbau von Begriffen kann psychologisch von seiner Anwendung unterschieden werden. Einen Begriff anwenden heisst, seine Struktur an einem neuen Beispiel oder Problem wiedererkennen oder wiederherstellen. Im ersten Fall sprechen wir von der erkennenden, im zweiten Fall von der herstellenden Anwendung einer Struktur. Häufig treten auch beide Formen vermischt auf.

#### 4.3.4.4 Zur Qualitätssteigerung von Gesprächen

##### **Qualität der Fragen oder Impulse**

Der Wert eines Lehrgesprächs hängt sehr eng mit der Qualität der Fragen oder Impulse zusammen. Sommer (1981, S. 86f.) schlägt vor, dass sie unter dem Aspekt der Komplexitätsstufen analysiert werden sollten:

1. Stufe: Wissen
2. Stufe: Verständnis, Einsicht
3. Stufe: Anwendung (Transfer)
4. Stufe: Analyse
5. Stufe: Synthese
6. Stufe: Evaluation (Beurteilung)

D.h. schon bei der Planung von Gesprächsimpulsen ist darauf zu achten, dass nicht blosse Wissensfragen auf dem untersten Niveau gestellt werden.

##### **Wartenkönnen der Lehrperson**

Rowe (zitiert nach Frey 1992, Kap. 13.2, S. 5ff.) untersuchte, wie lange Lehrpersonen auf Antworten von Schülern warten und wie lange es geht, bis sie auf Schülerantworten reagieren. Im Normalfall kam sie auf Wartezeiten von 1 Sekunde oder weniger, was zur Folge hat, dass Schüler kaum Zeit zum Nachdenken bekommen. Wenn die Wartezeit dagegen auf 3 Sekunden ausgedehnt werden kann, dann treten verblüffende Auswirkungen ein.

Im Verhalten der Schüler:

- Die Schülerantworten werden generell länger.
- Die Schüler entwickeln eigene logische Argumentationen und zeigen mehr kreatives und selbständiges Denken.
- Sie stellen häufiger Fragen.
- Sie kommunizieren häufiger miteinander.
- Es kommen mehr richtige Antworten.
- Disziplinprobleme nehmen ab.
- Auch schwächere Schüler beteiligen sich öfters freiwillig am Gespräch.
- Das Zutrauen zu den eigenen Antworten nimmt zu.

Im Verhalten der Lehrpersonen:

- Sie produzieren weniger Fehler.
- Sie stellen weniger Fragen.
- Sie fragen bei den Schülern häufiger nach und greifen deren Beiträge auf.
- Die Fragen werden qualitativ anspruchsvoller.
- Sie entwickeln eine höhere Erwartungshaltung gegenüber der Klasse und besonders gegenüber schwächeren Schülern.
- Sie werden zufriedener.

#### 4.3.4.5 Hinweise zur Vorbereitung, Gestaltung und Auswertung

Zwar können keine rezeptartigen Vorschläge für die Begriffsbildung im Unterricht gemacht werden, aber das formale Vorgehen lässt sich in sechs Punkten ziemlich klar darstellen:

1. Entwicklung einer Sachstruktur (z.B. als Netz von Beziehungen) in der Vorbereitung  
Die logischen Elemente eines Begriffes werden formuliert und in einem Schaubild als Beziehungsnetz dargestellt.  
Die Lehrperson hat in ihrem Geiste das Netz der aufzubauenden Beziehungen gegenwärtig. Sie sieht die Struktur des Ganzen, nicht nur die einzelnen Elemente und Relationen.
2. Entwicklung einer Denkstrukturanalyse (vgl. Frey 1992)  
Bei dieser Analyse wird festgehalten, was die Schüler schrittweise begreifen müssen, damit sie am Schluss den Begriff oder den Sachverhalt verstehen. Also konkret: Womit beginne ich, welches ist mein nächster Schritt, wie fahre ich fort?  
Zu dieser Phase gehört auch die kritische Grundsatzüberlegung, ob sich das Lehrgespräch als Methode für die zu vermittelnden Ziele und Inhalte überhaupt eignet. Allgemein werden eher zu viele Inhalte in der Gesprächsform erarbeitet.  
Gelangt man jedoch zur Überzeugung, dass das Lehrgespräch die richtige Methode ist, folgt die Planung von entsprechenden Gesprächsimpulsen für die verschiedenen Stadien.
3. Anknüpfen an die Vorkenntnisse der Schüler  
Die Lehrperson muss abschätzen, ob im bisherigen Wissen und in der Erfahrung der Schüler ein Vorbegriff existiert, der schon Züge des aufzubauenden Begriffs oder Sachverhalts enthält, und wie sie dieses Vorwissen im Unterricht sinnvoll einbeziehen kann.
4. Anregende Probleme stellen  
Nur, wenn die Schüler eine Sache als „frag-würdig“ betrachten, kommt ein wirkliches Gespräch in Gang, sonst höchstens der Lehrperson zuliebe. Eine anregende und motivierende Problemstellung kann meist in Verbindung mit Anschauungsmaterial an die Stelle der Vorkenntnisse treten oder sie sinnvoll erweitern.
5. Vernetzung der Teilelemente zum Begriff  
Während die Reihenfolge der mit den Schülern zusammen vollzogenen Entwicklung die Form einer Kette hat, also linear dargestellt werden kann, sollten die Schüler am Schluss ein Beziehungsnetz des Begriffes oder Sachverhalts aufgebaut haben. Dies lässt sich erreichen, indem die netzartig angeordneten Stichworte an der Wandtafel so festgehalten werden, wie sie bei der Vorbereitung der Sachstruktur als sinnvoll erkannt wurden. Damit lassen sich einerseits die Schülerbeiträge passend und flexibel einordnen und erlauben andererseits einen Rückgriff auf Elemente, die zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgenommen werden sollen. Anstatt die Informationen im Gedächtnis präsent haben zu müssen, können die Schüler sie an der Wandtafel ablesen.
6. Konsolidierung und Durcharbeiten des Begriffs  
Die Ergebnisse müssen bewusst eingeprägt werden. Dies geschieht z.B. dadurch, dass man sie mehrmals wiederholt und gegebenenfalls von verschiedenen Seiten beleuchtet. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, wichtige gedankliche Elemente mehrmals leicht verändert auszuformulieren und sie zum Abschluss anhand des prägnanten Schaubildes in eigene Worte zu fassen.

#### 4.3.4.6 Gesprächsimpulse

Gespräche lassen sich – rein formal gesehen – auf verschiedene Arten in Gang bringen:

Fragen	Beispiele
<ul style="list-style-type: none"><li>• Sachfragen</li><li>• Meinungsfragen</li><li>• Ursachfragen</li><li>• Leitfragen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Was passierte bei diesem Versuch?</li><li>• Was meint Ihr zu dieser Vorführung?</li><li>• Warum können wir uns bewegen?</li><li>• Welches war unsere Aufgabe?</li></ul>

Impulse	Beispiele
<ul style="list-style-type: none"><li>• Regieanweisung</li><li>• Aufforderung</li><li>• Kommentar</li><li>• Mimik / Gestik</li><li>• betontes Wiederholen</li><li>• Schweigen</li><li>• Handlung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bleibt beim Thema!</li><li>• Erklärt ..., vergleicht ..., beschreibt ..., sucht ..., prüft!</li><li>• Sandra hat etwas Wichtiges gesagt, das uns weiterbringt.</li><li>• Kopfschütteln, nicken, nachdenkliches Gesicht</li><li>• Die Kernaussage eines Schülers akzentuiert wiederholen</li><li>• -</li><li>• Die Lehrperson malt ein Fragezeichen zu einer Aussage / Zeichnung ...</li></ul>

Gemeinsames Merkmal der obigen Fragen und Impulse ist ihre Offenheit bezüglich möglicher Antworten. Sie sind nur in ganzen Sätzen und in einem Zusammenhang zu beantworten. Sie ermöglichen den Schülern, die Gedanken ausführlicher darzustellen.

Alle Impulse oder Fragen, die nur ein Wort verlangen, sind in der Regel zu vermeiden, weil sie leicht zu einem Frage-Antwort-Spiel verkommen, bei dem die Lehrperson ständig neue Fragen (auf einem immer bedenklicheren Niveau) produzieren muss und dadurch immer mehr in den Mittelpunkt rückt und den Sachinhalt verdrängt. Zu vermeiden sind also Fragen durch Inversion (Verb am Anfang des Satzes) und insbesondere:

- Entscheidungsfragen: Gefällt Euch der Tanz?
- Suggestivfragen: Meinst Du nicht auch, dass ...?

Ebenfalls zu vermeiden sind aneinandergereihte Fragen, sog. Kettenfragen (Wer muss was, wann, wo und wie tun?), weil die Schüler nicht genau wissen, welche Frage sie zu beantworten haben. Meistens werden solche Fragen gestellt, wenn die Schüler nicht sofort eine Antwort parat haben und die Lehrperson nicht warten kann.

#### Schwierigkeiten und Gefahren

Viele der nachfolgend beschriebenen Schwierigkeiten hängen mit der anstrengenden Situation der Lehrperson beim Lehrgespräch zusammen. Sie muss:

- den Stoffinhalt präsent haben
- das Gespräch mit sinnvollen Impulsen in Gang halten und auf ein Ziel hin führen
- möglichst alle Schüler beteiligen
- auf die Schülerantworten angemessen reagieren und die Beiträge im Kopf haben
- in Sekundenschnelle über den Fortgang in die eine oder andere Richtung entscheiden
- den Überblick über die Klasse behalten und Probleme mit Störungen lösen
- die zur Verfügung stehende Zeit berücksichtigen

Ein qualitativ gutes Lehrgespräch verlangt deshalb einiges an Routine, Geschick im Umgang mit den Schülern und theoretischem Background.

## **Beteiligung der Schüler**

Erfahrene Lehrpersonen propagieren folgende Massnahmen, um möglichst viele Schüler zu beteiligen, wenngleich es sich dabei um keine Patentrezepte handelt:

- nach einem Impuls eine Denkpause gewähren (ev. zuerst einen Gedanken aufschreiben lassen)
- die Problem- bzw. Fragestellung zuerst partnerweise zum Voraus überlegen lassen oder im späteren Verlauf Partnerarbeit dazwischen schalten
- leistungsschwächere Schüler ermutigen, eigene Erfahrungen und Überlegungen mitzuteilen
- Gedanken und Vorschläge von Schülern zur Überprüfung und Stellungnahme in die Klasse „zurückgeben“
- einen angedeuteten Gedanken eines Schülers ausformulieren und den Schüler fragen, ob er es so gemeint habe (aktives Zuhören)

## **Reaktionen auf unerwartete Schüleräusserungen**

Gute, aber „abwegige“ Schülerbeiträge werden häufig überhört, vernachlässigt oder als falsch qualifiziert, wenn sie nicht ins erwartete Schema der Lehrperson passen. Empfehlenswert sind:

- warten können
- zurückfragen
- die Antwort näher erklären lassen
- sich überlegen, wie die dazu passende Frage lauten würde

## **Lehrerecho („Papagei“), Kommentare zu jeder Äusserung**

Ein häufiges Problem ist auch das Lehrerecho, d.h. das sofortige Kommentieren der Schüleräusserung. Auf jede Schülerantwort wiederholt die Lehrperson das Gesagte in bestätigendem Sinne nochmals oder gibt ihren Kommentar dazu ab („ja, genau“).

Dies führt meist dazu, dass

- die Sequenz meist zu einem Frage-Antwort-Unterricht verkommt,
- andere Schüler sich auf eine sofortige Bestätigung nicht mehr melden und keine weiteren Beiträge mehr einbringen, weil sie glauben, ihre Antwort sei falsch,
- das Nachdenken unterbrochen wird,
- die Schüler aufeinander keinen Bezug nehmen
- und die Beteiligung der Schüler in kurzer Zeit massiv zurückgeht.

Der Grund für das Verhalten der Lehrperson liegt häufig darin, dass man sich damit Zeit verschafft, um eine neue Frage zu stellen, die Antwort zu überdenken oder mit seiner eigenen zu vergleichen, Gesprächsunterbrüche zu überbrücken und ähnliches.

Mögliche Vorkehrungen dagegen wären:

- Schülerantworten kommentarlos stehen lassen
- alle Schüler, die sich melden, zum Zug kommen lassen, bevor man sich selbst wieder äussert
- die Ruhe bewusst aushalten und so das Denken ermöglichen

### Weitere Problempunkte

- Die Gespräche dauern oft viel zu lang.
- An der Gesprächsform wird festgehalten, obwohl sich viele Schüler mangels Vorwissen gar nicht beteiligen können.
- Die Fragen sind zu eng gefasst und können mit einem Wort beantwortet werden.
- Die Aufforderungen sind unverbindlich („Könntet Ihr vielleicht..., schnell..., ein bisschen..., wenn Ihr wollt..., irgendwie..., macht auch nichts“).
- Die Fragen folgen sich mit zunehmender Dauer in immer kürzeren Abständen und werden immer enger (Trichtermuster).
- Zu einer Einschränkung und Behinderung der Denktätigkeit der Schüler kommt es vor allem dann, wenn die Lehrperson den Schülern nicht genügend Zeit zum Überlegen lässt und Fragen aneinanderreicht, sobald auf die erste Frage keine Antwort erfolgt.
- Die Aufstellung im Raum eignet sich schlecht für Gespräche.

#### 4.3.4.7 Gesichtspunkte für die Vorbereitung und Auswertung

Zusammengefasst können für die Fruchtbarkeit und das Gelingen folgende Punkte wichtig sein.

Die Lehrperson:

- hat geeignete Gesprächsinhalte und -ziele ausgewählt
- organisiert eine gesprächsfördernde Anordnung
- überblickt den zu erarbeitenden Inhalt
- hilft, neue Zusammenhänge zu entwickeln
- gibt Problemstellungen und Impulse, die Schüler zum Mit- und Selberdenken anregen
- formuliert klare und verständliche Impulse (die Schlüsselimpulse sind schriftlich festgehalten)
- gibt genügend Zeit zum Nachdenken, kann warten
- unterbricht die Phase des Nachdenkens nicht
- lässt Schüler ausreden
- wartet verschiedene Schülerantworten ab, bevor sie neue Impulse gibt
- hält sich mit eigenen Wortmeldungen, Antworten etc. zurück
- knüpft an das Vorverständnis der Schüler, an Bekanntes an
- fasst (Zwischen-) Ergebnisse zusammen
- gibt sich Rechenschaft über das Verständnis der Schüler
- illustriert wichtige Zusammenhänge
- bezieht die Schülerantworten in den Argumentationszusammenhang ein
- wendet erarbeitete Inhalte auf neue Probleme oder Beispiele an

#### 4.3.5 Üben

##### 4.3.5.1 Steckbrief

Beim Üben geht es um die Frage, wie Lerninhalte gefestigt und gegen das Vergessen geschützt werden können. Bereits beim Erwerb von neuen Lerninhalten gibt es Möglichkeiten, die dazu beitragen, dass Gelerntes und Verstandenes nachhaltig im Gedächtnis verankert werden. Trotz all dieser methodisch-didaktischen Vorkehrungen stellt sich das Problem, wie Lernergebnisse zusätzlich gegen das Vergessen gesichert werden können.

Zu den herkömmlichen Formen gehören:

- üben, üben, üben
- Notizen machen
- verbalisieren

Viele Lehrpersonen meinen, dass mit dem Repetieren der Lernprozess abgeschlossen sei, und sind dann sehr enttäuscht, wenn die Schüler bei nächster Gelegenheit, z.B. beim Anwenden auf neue Situationen, Fehler machen. Die Gründe für den Misserfolg können an verschiedenen Orten lokalisiert werden, z.B.:

- Die Formulierung ist in der Sprache der Lehrpersonen verfasst und bleibt für die Schüler zu abstrakt.
- Die Schüler unterscheiden nicht zwischen Wichtigem und Unwichtigem.
- Es wird zu wenig geübt.
- Das Üben erfolgt rein mechanisch.

Aber selbst wenn etwas wirklich verstanden ist, zeigt es sich immer wieder, dass es in neuen Kontexten nicht erkannt und demzufolge auch nicht angewendet wird. Nach Prange (1983, S. 216) findet ein Lernprozess immer unter bestimmten Umständen, in einer wirklichen oder künstlich arrangierten Situation statt. Das Ergebnis klebt dann gleichsam an diesen Umständen und der Art des Unterrichts. Aus diesem Grund müsste eine didaktische Fehlerlehre entwickelt werden, die sich schon mit der Form des Lernens befassen würde. So könnten störende Elemente erkannt werden, die verhindern, dass Gelerntes behalten wird. Ob dies möglich ist, bleibt einmal dahingestellt. Dass man hingegen aus den gemachten Fehlern lernen soll – und dies gilt für Lehrpersonen und Schüler – indem Regeln von Irrtümern entschlackt, Lernprodukte präzisiert und relativiert werden, ist eine berechnete Forderung.

„Ein vielfach zu beobachtender Übelstand des Unterrichts ist, dass das Üben in die Hausarbeit verlagert wird, ohne Übersicht über die Übungsgenauigkeit, die Übungsrichtigkeit und Übungsdichte. Es ist, als sei das Üben bloss mechanisches Wiederholen und Einpauken. Damit wird aber eigentlich dementiert, was der Lehrer professionell steuert; denn das Üben muss gelernt sein“ (Prange 1983, S. 217).

Wissen und Können, die verfügbar und relativ dauerhaft sein sollen, sind ohne Übung und geistige Anstrengung nicht zu erreichen. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Fertigkeiten.

Aufgrund der jeweiligen Zielsetzung unterscheiden wir grundsätzlich zwischen 2 Arten des Übens:

- Durcharbeiten
- Mechanisieren

Im Alltag spielt auch das Üben durch Gebrauch eine wichtige Rolle. So üben wir Bewegungen ständig, quasi als Nebeneffekt vieler Handlungen, ohne bewusste Absicht.

### **Üben als Durcharbeiten**

„Der denkende Mensch vergisst bekanntlich seine eigenen guten Ideen, wenn er sie nicht einprägt. So ist Üben nicht erst zur Steigerung der Geläufigkeit notwendig, sondern schon für die Aufrechterhaltung der Einsicht in die Schematik des Verfahrens“ (Winter 1984, S. 7).

Damit die Schüler eine Flexibilität im Denken und Handeln erreichen, ist ein vertieftes Verständnis nötig. Dies wird durch ein vielseitiges Durchdenken in verschiedenen Variationen erreicht. Solches Durchdenken dient nicht nur der Vertiefung, sondern auch der Erweiterung des Verständnisses. Dazu braucht es genügend Zeit und vor allem keine Wettbewerbssituationen.

Ziel des Durcharbeitens ist ein vertieftes und erweitertes Verständnis, das ein überlegtes, flexibles und bewegliches Anwenden (Transferieren) von Fertigkeiten ermöglicht.

Aus der Gedächtnispsychologie ist bekannt:

Was einsichtig gelernt und in Zusammenhängen erfasst wird, bleibt in der Regel völlig erhalten (Regeln, verstandene Prinzipien, Gesetzmässigkeiten bleiben auch nach langer Zeit aus dem Gedächtnis verfügbar). Je weniger der Lerninhalt von den Schülern als sinnvoll erlebt wird, umso geringer ist die Behaltensquote (sinnlose Silben werden schon nach wenigen Tagen grösstenteils vergessen).

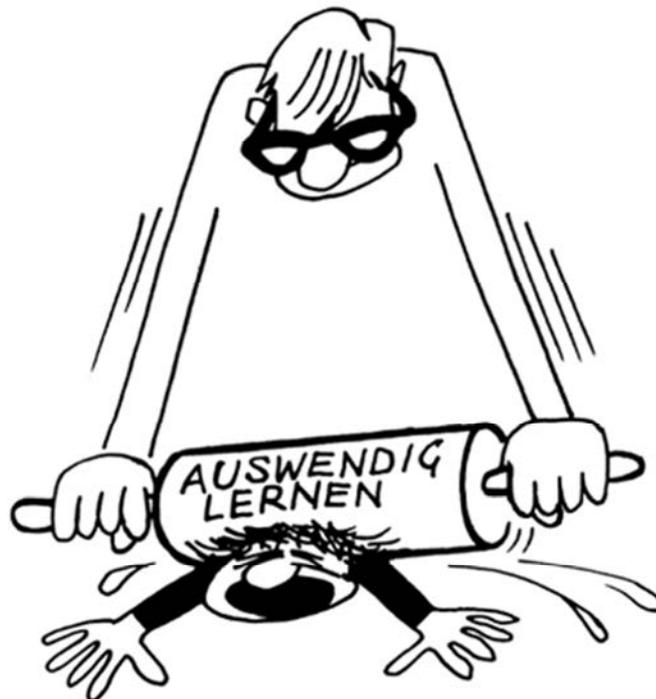
## Üben als Mechanisieren

Das Grundprinzip des Mechanisierens ist der häufige (wiederholte) Vollzug einer Handlung oder Leistung. Schon das Kleinkind übt auf diese Weise das Treppensteigen, Gehenlernen, Sprechen und den Umgang mit Gegenständen und Werkzeugen. Im Unterschied zum Schüler übt das Klein- und Vorschulkind völlig spontan und aus innerem Antrieb. Wer Kleinkinder beobachtet, stellt immer wieder verwundert fest, wie häufig sie bestimmte Handlungen und Effekte scheinbar sinnlos wiederholen. Piaget spricht in diesem Zusammenhang von Kreisreaktionen, Bühler von der Funktionslust des Kindes. Ganz ohne Zweifel handelt es sich dabei um eine natürliche Lernform, um sicherzustellen, dass wichtige Sozial- und Kulturtechniken erworben werden.

Ziel all dieser Tätigkeiten ist es, bestimmte Verhaltensweisen zu sichern, damit sie ohne grosses Nachdenken und mit einer gewissen Geläufigkeit vollzogen werden können. Solche Leistungen bezeichnet man in der Psychologie als Automatismen. Bevor man Bewegungsabläufe beherrscht, muss man sie immer wieder tun. Beim Üben geht es darum, dass Handlungen automatisiert werden. Die ausführende Person sollte gar nicht mehr daran denken müssen, was sie tut, sondern für anderes frei werden, z.B. für Gespräche. Was beim Autofahren an Handlungsautomatismen wirksam wird, sollte auch beim Tanzen das Ziel sein. Allerdings muss strikt darauf geachtet werden, dass keine falschen Bewegungsabläufe automatisiert werden, denn falsch Gelerntes ist besonders resistent gegen eine Veränderung.

Die beste Gewähr für die unmittelbare Verfügbarkeit eines Bewegungsablaufes ist der immer wiederkehrende Gebrauch dieser Bewegungen. Als Tanzlehrperson darf man jedoch nicht von der Annahme ausgehen, dass die Kursteilnehmer bis zum nächsten Mal die erlernten Tanzschritte zuhause oder in einem Tanzlokal üben. In der Zwischenzeit findet sogar häufig ein Vergessen statt. Dass trotzdem etwas geblieben ist, wird daran ersichtlich, dass die Zeit zum Wiedererlernen sehr viel kleiner ist als beim erstmaligen Lernen. Aber diese Wiederholung mit entsprechender Erklärung ist wichtig, wenn man darauf aufbauen und weiterfahren will.

In unserer Alltagserfahrung ist mechanisierendes Üben eher negativ gefärbt. Dies führt bei vielen Lehrpersonen tendenziell dazu, dass sie das Üben im Unterricht vernachlässigen. Dies kann zu einer Beeinträchtigung des Erfolgs führen.



## Schematisierte Gegenüberstellung von Durcharbeiten und Mechanisieren

	<b>MECHANISIEREN</b>	<b>DURCHARBEITEN</b>
<b>Ziele</b>	sicheres, geläufiges Handeln gewohnheitsmässiges Reagieren	einsichtiges Handeln flexibles Problemlösen Transfer
<b>Merkmale</b>	Automatismen Relativ starr Irreversibel Situationsabhängig Relativ isoliert geringe kognitive Kontrolle hohe Geschwindigkeit	Operationen variierbar / flexibel umkehrbar / reversibel transferierbar in verschiedenen Situationen anwendbar vernetzt einsichtiges Handeln

### Mechanisieren und Durcharbeiten im Verbund

In der Realität ergänzen und unterstützen sich allerdings die beiden Übungsformen. Nach Winter (1984, S. 8) müssen rezeptartige Verfahren (Algorithmen) so gestaltet sein, dass sie bei Abruf nahezu unbewusst reproduziert werden können, damit sie Entlastungsfunktionen erfüllen. Andererseits müssen sie so angeeignet werden, dass ihr Sinn dabei nicht verloren geht.

Beim Erwerb von Handlungen sollte das Durcharbeiten im Zentrum stehen, um das Einschleifen unverstandener Verhaltensweisen zu verhindern.

Winter (1984, S.10) weist darauf hin, dass das gegenseitige Ausspielen der beiden Formen unsinnig wird, wenn man sich stärker mit den Zielen des Übens beschäftigt.

### Übung und Gebrauch

Sieber macht darauf aufmerksam, dass sowohl in der Schule als auch in alltäglichen Lernprozessen neben das planmässige Üben der Gebrauch von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen tritt. „Häufiger Gebrauch“ kann – durch „immanente Wiederholung“ – den gleichen Effekt haben, den wir durch Übungen erzielen wollen. Ja vieles, worüber wir verfügen können müssen, ist sogar kaum durch Übung, sondern nur durch vielfältigen Gebrauch zu erwerben. Und andererseits: Manches kann allein durch Übung erworben werden, weil Gebrauchssituationen zu selten oder zu kompliziert sind, als dass sie für einen gelingenden Erwerbsprozess ausreichend wären.

Beim Tanzen muss (nebst anderem) die Fusstechnik geübt werden – durch entsprechende Übungen. Das Lampenfieber an einem Turnier lernt man dagegen kaum durch Üben beherrschen; hier hilft nur der „Gebrauch“, indem man sich in die Situation begibt – und zwar möglichst oft, um mit dem Lampenfieber umgehen zu lernen.

Der Einsatz gezielter Übungen ist dort sinnvoll und notwendig, wo häufiger Gebrauch allein für ein Verfügen-Können nicht ausreicht oder gar nicht herzustellen ist.

#### 4.3.5.2 Hintergründe

##### Lern- und gedächtnispsychologische Begründung

Ein einmaliges Aha-Erlebnis oder eine einmalige Erfahrung bedeuten nur in den seltensten Fällen einen dauerhaften Lerngewinn. Dies hängt einmal mit der Organisation und Funktionsweise unseres Gedächtnisses und zum anderen mit lernpsychologischen Vorgängen zusammen. Ein bestimmtes Verhalten oder Wissen ist erst dann verfügbar, wenn es im Langzeitgedächtnis verankert ist. Die Speicherung eines Inhalts im Langzeitgedächtnis ist jedoch nicht nur eine Frage häufiger Wiederholung, sondern vor allem eine Funktion der geistigen Verarbeitung des neuen Inhalts. Dabei ist die vielseitige Verknüpfung und Eingliederung des neuen Inhalts in den schon vorhandenen Verständnis- und Erfahrungshorizont wichtig.

In der Übungsphase geht es hauptsächlich darum, einen neuen Inhalt zu ordnen, zu strukturieren und aus verschiedenen Perspektiven zu durchdenken, um ihn im Gedächtnis besser zu verankern und auf verschiedenen Wegen zugänglich bzw. abrufbar zu machen. Sinnlose und unverstandene Inhalte können – wie aus der Gedächtnispsychologie belegt – nur mit grossem Aufwand behalten werden.



(Karikatur aus: Leitner S., So lernt man lernen, Herder-Verlag, Freiburg 1975, S. 54)

Padberg (1996, S. 56) stellt aufgrund eigener Untersuchungen fest, dass Fehler im Mathematikunterricht eher selten zufällig oder durch Flüchtigkeit entstehen. Vielmehr beruhen sie häufig auf einer bestimmten Lösungsstrategie, die der Schüler bei allen Aufgaben desselben Typs systematisch und konsequent anwendet. Diese Strategie kann man in aller Regel begründen und nachvollziehen. Nach seiner Meinung können solche Fehlvorstellungen, resp. Fehler besonders wirkungsvoll bekämpft werden, wenn es gelingt, die Muster aufzudecken und sie den Schülern klar zu machen. Gründliche Fehleranalysen können die Lehrpersonen auch anregen, über ihre Unterrichtsgestaltung und über die Ursachen für die Häufung systematischer Fehler nachzudenken. Konsequenterweise kommt es dann mehr auf die Qualität der Übung an als auf die Quantität.

## Motivationspsychologische Aspekte

Sieber und Messner (in Ruf 1987) unterscheiden zwei Aspekte des Übens:

1. **Verfügen-Können** heisst bei ihnen, dass man aufgrund von notwendigen Kenntnissen in der Lage ist, diese im Bedarfsfalle auch ohne nennenswerte Probleme zu gebrauchen.
2. **Verfügen-Wollen** meint, dass ich bereit bin, neue Kenntnisse zu integrieren und sie dort zu gebrauchen, wo es sinnvoll und hilfreich ist. Für sie ist das Verfügen-Wollen (Übungswille und die Übungsbereitschaft) für den Lernerfolg entscheidender als das Verfügen-Können.

Um die Motivation für das Üben zu erreichen, sind folgende Bedingungen wichtig:

- anregende und herausfordernde Übungsaufgaben
- Einsicht in die Notwendigkeit des Übens
- Üben mit wechselnden Partner
- variationsreiches Üben
- Üben auf spielerische Art
- Üben mit rascher Rückmeldung über Erfolg, resp. Misserfolg

Durch das Üben sinnvoller Zusammenhänge sollen stereotype Reaktionen weitgehend vermieden werden. Die Schüler sollen stattdessen lernen, sich aktiv mit Aufgaben auseinanderzusetzen. Die Aufgaben erfordern vor allem eigenes Denken auf verschiedenen Niveaus und selbständige Auseinandersetzung, was sich positiv auf das Zutrauen in die eigenen Fertigkeiten auswirken kann. Mehr Anregung zu eigenem Tun schafft bessere Voraussetzungen für Langzeiterfolge und für eine sachbestimmte Motivation. Die Schüler werden ganzheitlicher und umfassender gefördert. Die Motivation der Schüler soll zu einer echten, d.h. sachbezogenen Motivation werden.

## Didaktische Aspekte

Auch unter didaktischer Perspektive wird dem Üben im gesamten Lehr-/ Lernprozess eine wichtige Stellung zugewiesen. Gemäss den verbreiteten Formalstufentheorien wird Unterricht und planmässiges Lernen in mehrere Phasen gegliedert. Die bekannteste Fassung von Roth unterscheidet sechs Lernphasen, wobei Üben (5. Phase) als ein eigenständiger, wichtiger Schritt für das Gelingen von (geplanten) Lernprozessen gesehen wird.

1. Phase der Motivation
2. Phase der Schwierigkeit
3. Phase der Lösungsversuche
4. Phase des Tuns und Ausführens
5. **Phase des Behaltens und Einübens**
6. Phase des Bereitstellens, der Übertragung, der Integration des Gelernten

Nach Prange (1983, S. 217) dient Üben dabei in zweierlei Richtung. Rückwärts gewandt hilft es, die Lösungen zu festigen und zu sichern, in die Zukunft gerichtet, erweitert es den Spielraum möglichen Gebrauchs (Transfer und Anwendung). So betrachtet verschmelzen die Lernphasen ineinander. „Produktives Üben ist im Gegensatz zu reiner Reproduktion von vermitteltem Lernstoff zu verstehen und soll den Schüler befähigen, eigene Denkleistungen zu erbringen und sein Wissen zu erweitern. In einem derartigen Verständnis ist die Phase der Übung nicht losgelöst von der Phase der Wissensaneignung, sondern vielmehr als integraler Bestandteil des Lernprozesses zu sehen“ (Scherer 1995, S. 5). Produktives Üben ist dann eng verbunden mit einem aktiv-entdeckenden Lernen und strebt einen ganzheitlichen Zugang an, um grössere Zusammenhänge besser erkennen zu können. Anstelle des kleinschrittigen Vorgehens wären Übungsformen anzustreben, die Zusammenhänge erkennen lassen und Beziehungen nutzen.

Damit die didaktische Funktion des Übens zum Tragen kommt, sollten folgende Fragen geklärt werden:

- Ist das Prinzip verstanden? Bei einer negativen Antwort muss zuerst durchgearbeitet werden!
- Wird das intensiv geübt, worauf es ankommt?
- Wird intensiv geübt (Quantität pro Schüler)?
- Üben alle und vor allem die leistungsschwächeren Schüler?
- Üben alle auf ihrem Niveau (Individualisierung)?
- Sind Erfolgserlebnisse für alle häufig?
- Ist das Automatisieren abwechslungsreich und motivierend?
- Sind Übungen mit Selbstkontrolle vorhanden?

#### 4.3.5.3 Vorbereitungs-, Gestaltungs- und Auswertungshinweise

Die Übungspraxis im Unterricht ist eine andere, je nachdem, ob es sich um das Mechanisieren einer Leistungsform oder um das Durcharbeiten von Begriffen und Operationen handelt. In der Regel geht das Durcharbeiten dem Mechanisieren voraus!

#### **Übungsgrundsätze beim Durcharbeiten**

- Variationen bereithalten  
Um eine gewisse geistige Beweglichkeit und Offenheit zu fördern und zu erhalten und um das Einprägen unverständlicher Standardlösungen für gleichartige Aufgabentypen zu verhindern, können folgende Variationen eingebaut werden:
  - a) Variation des Starts  
Beim Üben wird immer wieder bei einer anderen Stelle begonnen.
  - b) Variation der Aufgabenstellung  
Die Aufgabe ist so gestaltet, dass die Schüler neu überlegen müssen und keine Routine entstehen kann (z.B. Figuren eines Tanzes in einen anderen einbauen).
  - c) Variation der Darstellungsform  
Neben dem Handeln (Tanzen) soll auch verbal beschrieben und erklärt werden, was man tut. Dies bedeutet ein Wechsel von der Handlungs- auf die Symbolebene.
  - d) Variation der Betrachtungsweise  
Durch die Variation des Blickwinkels soll erreicht werden, dass die Schüler verschiedene Aspekte sehen lernen und keine einseitigen Fixierungen eintreten. Beispiel: Der Mann übernimmt die Rolle der Frau und umgekehrt, die Partner werden gewechselt.
  - e) Variation der Musik  
Es wird zu unterschiedlicher Geschwindigkeit, zu verschiedenartiger Musik geübt
- Aufgaben erfinden lassen  
Wenn Schüler in der Lage sind, zu einem Tanz Schrittfolgen neu zusammen zu stellen, dann bedeutet dies, dass sie den Inhalt verstanden und durchdacht haben.
- Tänze in einer eigenen Art festhalten

#### **Übungsgrundsätze beim Mechanisieren**

Das mechanisierende Üben sollte nur dort eingesetzt werden, wo Automatismen wirklich notwendig sind.

- Üben durch variationsreiches Wiederholen  
Üben ist im Alltagsverständnis oft gleichbedeutend mit „Wiederholen“. Mit zunehmender Anzahl von Wiederholungen wird eine Kenntnis oder ein Verhalten sicherer und geläufiger. Umgekehrt nimmt die Motivation mit der Zahl der Wiederholungen ab. Deshalb sollten gleichartige Übungsaufgaben in verschiedenen Variationen zusammengestellt werden.

- **Verteiltes statt massiertes Üben**  
Für die meisten Schüler ist ein Üben erfolgreicher, wenn es in kleineren Einheiten über eine längere Zeit hinweg verteilt wird, als wenn in einem einzigen, dafür längeren Block geübt wird. Beim massierten Üben in grossen Blöcken tritt leicht eine Ermüdung und Sättigung auf, welche sich auf das Üben hemmend auswirkt. Auch die Aufmerksamkeit dürfte nach einer gewissen Zeit nachlassen und Fehler schleichen sich unbemerkt ein und verfestigen sich.

Der Vorteil des verteilten Übens (kurz, intensiv, häufig) hat sich bislang vor allem beim Einüben von Fertigkeiten gezeigt.

- **Den Zeitpunkt der Wiederholung nicht hinausschieben**  
Die erste Repetition kurz nach dem Lernprozess gilt als eigentlicher Träger des Behaltens. „Gedächtnispsychologisch wird dieses Phänomen damit erklärt, dass durch die anschliessende Wiederholung eines Inhalts seine Speicherung im Langzeitgedächtnis unterstützt wird. Aus diesem Grunde ist die regelmässige Auseinandersetzung mit dem Stoff im Unterricht und im Anschluss daran für das Lernen und Behalten am wirkungsvollsten.  
Je grösser der zeitliche Abstand zwischen Einführung und Wiederholung eines Lehrstoffes ist, desto grösser ist der Aufwand der Wiederholung. Der Lehrstoff muss dann in vielerlei Hinsicht völlig neu erarbeitet werden. Der Behaltenseffekt aufgrund der einmaligen Einführung ist relativ gering“ (Messner 1981, S. 72 f.). Dies erfährt jeder selbst, wenn er im Hinblick auf eine Prüfung ein bestimmtes Stoffgebiet erstmals hervorzuholen versucht.

- **Aktives Reproduzieren des Lerninhalts**  
Inhalte, die in irgendeiner Form geprüft werden, behält man in der Regel wesentlich besser als die übrigen Lernstoffe. Dies hängt vermutlich mit der mehrmaligen Wiedergabe dieses Stoffes bei der Prüfungsvorbereitung zusammen (aufsagen, in eigene Worte fassen, aufschreiben etc.). Diese Wiederholungen, verbunden mit einer Strukturierung des Inhalts, wirken sich günstig auf die Integration des Inhalts ins Langzeitgedächtnis aus. In diesem Sinne können auch Lernkontrollen den Lernprozess unterstützen, da sie eine Gelegenheit zur Reproduktion von Lerninhalten darstellen.

- **Lernhemmungen vermeiden**  
„Es ist für das Einprägen und Behalten nicht gleichgültig, was man unmittelbar vorher und nachher tut, resp. lernt. Es ist erwiesen, dass die Behaltensleistung durch einen unmittelbar anschliessenden oder vorausgegangenen Lern- oder Übungsprozess beeinträchtigt wird. Diese Hemmungen werden in der Gedächtnispsychologie auf Überlagerungen zwischen ähnlichen Inhalten (Interferenzen) und auf Unterbrechungen der neurophysiologischen Vorgänge beim Einprägen zurückgeführt. Am besten ist die Behaltensleistung, wenn man unmittelbar nach einer Übungsphase nichts tut oder schläft“ (Messner 1981, S. 73). Hier hat das Sprichwort, man solle vor einer Prüfung mit dem Buch unter dem Kissen schlafen, seine lernpsychologische Berechtigung, aber nur dann, wenn vor dem Einschlafen wirklich gelernt wurde.

Beispiel: Der Grundschrift Jive und Cha Cha Cha sind sich zu ähnlich. Deshalb sollten diese beiden Tänze nicht unmittelbar nacheinander unterrichtet werden.

- **Überlernen durch ständige Wiederholung**  
Für die unmittelbare Verfügbarkeit von Gelerntem ist der immer wiederkehrende Gebrauch wichtig, über die eigentliche Einübungsphase hinaus. Auch wenn man solche Fertigkeiten länger nicht mehr braucht, sind sie nicht vergessen, allenfalls braucht es bloss eine kurze Auffrischungsphase.

- Hohe Erfolgswahrscheinlichkeit und unmittelbare Erfolgskontrolle  
Übungen sind dem individuellen Stand der Schüler anzupassen, damit für die meisten Schüler Erfolgserlebnisse möglich sind, die sich auf die Motivation auswirken sollen.

Wichtig ist jedoch, dass die Erfolgskontrolle möglichst während des Übens oder direkt anschliessend erfolgt (Fremd- oder Selbstkontrolle). Je weiter sie hinausgeschoben wird, desto schwieriger ist es für die Lernenden, den Bezug zur erbrachten Leistung herzustellen. Auch kann sich ein Fehler bereits verfestigt, resp. eingepreßt haben, wenn zwischen Übungsphase und der Rückmeldung zu viel Zeit verstreicht.

Aus der Rückmeldung entnimmt der Lernende Hinweise auf das richtige Verhalten und mögliche Fehlerquellen. Sie ist in diesem Sinne eine wichtige Stütze und Hilfe.

Die Lehrperson kann ebenfalls wertvolle Informationen gewinnen: Braucht es für den betreffenden Schüler nochmals eine Phase des Durcharbeitens, sind weitere Übungen nötig und in welchen Bereichen? Braucht es gar eine nochmalige Erklärung für eine Gruppe von Schülern?

#### 4.3.5.4 Kriterien zur Beobachtung und Beurteilung

- Verständnis für die Bewegungsabläufe vor dem Automatisieren
- Übungsintensität bezogen auf Qualität und Quantität jedes einzelnen Schülers
- direkter Bezug der Übung zum behandelten Lerninhalt
- verteilt statt massiert
- relativ rasch nach der Einführung und dem Verstehen
- sofortige Kontrolle und Korrektur
- Individualisierung und Differenzierung von Übungsaufgaben
- sprachliche Zusatz-Erklärungen
- Lob und Aufmunterung
- genügend Zeit zum Üben
- Variation der Musikstücke und Tempi
- Variation der Rollen
- Partnerwechsel
- Ähnlichkeiten vermeiden (Jive und Cha Cha Cha)

## 5 Literaturverzeichnis

- Aebli H., Psychologische Didaktik, Stuttgart 1963  
Bollnow O. F., Vom Geist des Übens, Freiburg 1978  
Gasser, P., Neue Lernkultur, Aarau 2002  
Grunder H. U. u.a., Unterricht verstehen, planen, gestalten, auswerten, Hohengehren 2007  
Gudjons H., Frontalunterricht - neu entdeckt, Bad Heilbrunn 2003  
Gugel G., Methoden-Manual I und II, Weinheim 1998  
Knill M., Reden, Hölstein 1991  
Kyburz P., Müller E., Serez B., Pädagogisches Handbuch für Kursleiter, Zürich 1987  
Leitner S., So lernt man lernen, Freiburg 1991<sup>16</sup>  
Lieberherr H., Moll P., Unterrichten mit offenen Karten, Zürich 1992  
Meyer H., Unterrichtsmethoden, Frankfurt 2002  
Meyer H., Was ist guter Unterricht, Berlin 2004  
Odenbach K., Die Übung im Unterricht, Braunschweig 1998<sup>17</sup>  
Padberg F., Aus Fehlern lernen, in: Prüfen und Beurteilen, Friedrich Jahresheft XIV, 1996  
Prange K., Bauformen des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1983  
Ruf U./ Sieber P., Wege zum sinnvollen Üben, in: RUF U.: Rechtschreibunterricht, Weinfelden 1987  
Sieber P., Üben im Deutschunterricht, in: Welt der Wörter, Band 3 (Lehrerkommentar S. 23 ff.), Zürich 1986  
Speichert H., Richtig üben macht den Meister, Reinbek 1985  
Vester F., Denken, Lernen, Vergessen, München 1978  
Vettiger H. (Hrsg.), Unterricht planen, durchführen und auswerten lernen, Hannover 1998  
Winter H., Begriff und Bedeutung des Übens im Mathematikunterricht, in: Mathematiklehren Heft 2, 1984