

Mühlhausen, Ulf

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren. Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 189-200



Quellenangabe/ Reference:

Mühlhausen, Ulf: Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren. Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 189-200 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312193 - DOI: 10.25656/01:31219

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312193>

<https://doi.org/10.25656/01:31219>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

„Was ist bloß mit den Kindern los?“

132

Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder

134

Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverständene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.

Heinz Günter Holtappels

Mehr Zeit für Kinder!

Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

150

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsens. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.

129

Christa Lohmann

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.

Rainer Winkel

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

178

Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorge-schlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!

Heinz Stübiger

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

201

In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.

Karl Neumann

Zeitautonomie und Zeitökonomie

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.

Neuerscheinungen:

251

Ulrich Amlung: Adolf Reichwein 1898 – 1944

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer

Kurt Ohmann u.a.: Ein Team macht Schule

Martin Dobrick und Manfred Hofer: Aktion und Reaktion

Werner Heldmann: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule

Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung

*Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule
Schule und außerschulische Jugendbildung*

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Unterricht verläuft so gut wie nie nach dem im voraus entworfenen Stundenkonzept des Lehrers bzw. der Lehrerin (ich verwende im folgenden – soweit aus Gründen der Lesbarkeit vertretbar – jeweils beide Formen; in den anderen Fällen sind immer männliche und weibliche Personen gemeint). Im Unterrichtsverlauf ergeben sich immer wieder *unvorhergesehene* „Ereignisse“, auf die der Lehrer meist eingehen muß. Sie „zwingen“ ihn, sich mehr oder weniger von seinen vorher zurechtgelegten Vorstellungen vom Ablauf zu lösen und situativ zu handeln. Auslöser sind in den meisten Fällen unerwartete Schülerhandlungen, denn die Schüler interpretieren die Lehrervorgaben, aber durchaus nicht immer so, wie das vom Lehrer vorgesehen ist. Überraschende und unplanmäßige Schülerbeiträge stellen die LehrerIn in der Unterrichtssituation vor hohe Anforderungen und verändern den vorgesehenen Verlauf einer Stunde in aller Regel (Mühlhausen 1986 u. 1988). Situative Lehrerhandlungen sind z. B. erforderlich, um fehlerhafte Schülerbeiträge zu verbessern, Schülerkritik aufzufangen oder auf Schülerbeiträge einzugehen, die an sich nicht unklug sind, aber irgendwie nicht zum Thema (der Lehrerin/des Lehrers) passen. Der Lehrer muß sich kurzfristig oder länger von seinem geplanten Vorhaben entfernen, um darauf einzugehen. Es kommt sogar vor, daß er sein ursprüngliches Vorhaben aufgeben muß, z. B. wenn er auf eine massive Störung nicht angemessen reagiert und die Situation eskaliert, oder wenn er die Schülerfähigkeiten falsch eingeschätzt und sie mit einer Aufgabe völlig überfordert hat. In einem solchen Fall müßte er in der Unterrichtssituation eine didaktische Alternative entwickeln.

Die *nachträgliche Beschäftigung* mit solchen unerwarteten Entwicklungen, den Lehrerreaktionen und den daraus resultierenden Abweichungen gegenüber der Planung könnte eine Bereicherung für die Lehrerausbildung und -fortbildung sein. Durch sie können LehrerInnen einen *Zugang zur Schülerperspektive* gewinnen und verstehen lernen, an welchen Stellen Schüler anders handeln, als gewünscht bzw. vorhergesehen. Sie ermöglicht es auch, daß LehrerInnen sich in ihren *Reaktionen* auf solche Entwicklungen *bewußter erleben* und sie überdenken. In Untersuchungen zur Unterrichtsforschung wird als unerwünschter Effekt der beruflichen Entwicklung von LehrerInnen häufig beklagt, daß sich in ihren unterrichtlichen Handlungen ungenügend reflektierte Reaktionsformen und Handlungsmuster einschleifen und dominant werden, die die von den LehrerInnen eigentlich selbst angestrebten schülerorientierten Unterrichtsformen konterkarieren (z. B. Bromme, 1985; Buschbeck & Dobe 1983; Koch-Priewe 1986; Voigt 1984).

Eine nachträgliche Reflexion und Besprechung der eigenen Unterrichtspraxis könnte dem entgegenwirken.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Unterrichtspraxis, eine gründliche Reflexion des eigenen Handelns im Unterricht, steht denn auch für nicht wenige LehrerInnen als Fortbildungswunsch an vorderer Stelle (Wirries 1987; Mühlhausen 1991) und ist auch ein zentraler Bestandteil in einigen Fortbildungskonzepten (z. B. Schedensack 1983; Tennstädt 1988; Buer 1990). Nicht immer ist es jedoch im Rahmen von Seminaren oder Lehrerfortbildungskursen möglich, Unterrichtsprozesse „hautnah“ in Form von Hospitationen zu erleben. Auch Protokolle von Unterrichtsstunden und selbst Filme sind nur bedingt ein Ersatz für die unmittelbaren Erfahrungen, die man als Unterrichtender oder als Beobachter machen kann. Das hier vorgestellte *Simulationskonzept* macht es Kursteilnehmern möglich, sich in eine Unterrichtssituation *so hineinzusetzen, als würden sie selbst unterrichten bzw. dem Unterricht beiwohnen*. Ein Kursteilnehmer übernimmt für einen Zeitraum von ca. 20 Minuten die Rolle der LehrerIn und etwa 18 bis 26 Teilnehmer spielen jeweils einzelne Schüler- und Schülerinnen; zwei Teilnehmer halten als Protokollanten bestimmte Ereignisse während des Ablaufs fest. Ggfs. weitere Kursteilnehmer hospitieren im „Unterricht“. In der simulierten Unterrichtsphase arbeiten die „Schüler“ an einer Aufgabenstellung, die ihnen d. „LehrerIn“ aufgetragen hat; z. B. versuchen sie, schriftlich Aufgaben auf einem Arbeitsblatt zu lösen. Gleichzeitig inszenieren sie dabei einige schülertypische „Nebentätigkeiten“, finden ihre Arbeitsutensilien nicht, stellen d. „LehrerIn“ Fragen u.a.m. Während zunächst der „Spielcharakter“ im Vordergrund steht und die Gelegenheit, *komplexere Unterrichtssituationen* szenisch darzustellen, von Teilnehmern als besonders attraktiv bewertet wird, gelangt man bei der anschließenden Besprechung schnell an's „Eingemachte“: Fragen des Erlebens, der Interpretation und der Reaktion auf Störungen, fehlerhafte Schülerbeiträge, Stau- und Streßsituationen im Unterricht.

Die Grundidee für diese Form der Simulation ist, daß der für den „Lehrer“ scheinbar „naturalistische“, einer spontanen Spiel- und Inszenierungsfreude der „Schüler“ entspringende Unterrichtsverlauf zuvor *vollständig durchkonstruiert* worden ist und jeder „Schüler“ nach einer exakt beschriebenen Anweisung handelt. Das gilt zum einen für ihre individuelle Leistung bei der Bearbeitung der Aufgaben: Jeder „Schüler“ löst eine genau vorgegebene Anzahl von Aufgaben und hat dabei genau festgelegte Schwierigkeiten, macht ganz bestimmte Fehler. Das gilt zum anderen auch für die Aktionen, die drumherum ablaufen, also die Fragen der „Schüler“, ihre thematischen Abweichungen, dringenden Anliegen, Störungen und Verweigerungen usw.: Die einzelnen „Schüler“ haben unterschiedliche Arbeitsstile (z. B. engagiert / lustlos / abgelenkt) und einige „nerven“ d. „LehrerIn“ in ganz spezieller Weise. Die beiden – vorher eingeweihten – Protokollanten halten fest, wie die/der „LehrerIn“ auf solche für sie/ihn überraschenden Entwicklungen eingeht – oder auch nicht.

Ein wichtiger Unterschied zu anderen Formen der Simulation, z. B. zu Rollen- oder Planspielen (Schuy & Vater 1988), besteht darin, daß der

Spielraum zur Ausgestaltung der einzelnen Rollen für die Akteure – mit Ausnahme der „LehrerIn“ – sehr begrenzt ist und daß auch der *Gesamtverlauf* im wesentlichen *vor-arrangiert* ist. Das Drehbuch für den „Unterricht“ ist – soweit es das didaktische Arrangement und die Schülerrollen betrifft – nach einem authentischen Vorbild so realistisch wie möglich zu konstruieren: Unterricht, der sich so ereignet hat bzw. so ereignen könnte. Bei jeder Simulation ist zuvor ein Schwerpunkt festzulegen, auf den hin die *Konstruktion der Instruktionen und des Spielverlaufs* erfolgt und der bei der Auswertung im Vordergrund steht. Auf diese Weise können jeweils ganz bestimmte Aspekte aus der Gesamtheit der in realen Unterrichtsprozessen auftretenden Probleme erfahren und nachträglich besprochen werden. Ziel dieser Form der Unterrichtssimulation ist es, auf die komplexen Anforderungen in realen Unterrichtssituationen besser vorzubereiten. Indem sich die Teilnehmer spielerisch „brenzligen“ Unterrichtssituationen aussetzen, die eigenen *Situationsinterpretationen und Handlungsstrategien* unmittelbar anschließend überdenken und indem sie sie mit den Situationsinterpretationen und potentiellen Handlungsstrategien anderer Kursteilnehmer vergleichen können, erhalten sie Anregungen zur Erweiterung ihres jeweils individuellen Interpretations- und Handlungsrepertoires. – Anhand eines Simulationsbeispiels sollen Konzept und Spielverlauf erläutert werden.

Eine „Übungsstunde Mathematik im 1. Schuljahr“

Zu bearbeiten ist von den „Schülern“ in dieser Übungsstunde ein Arbeitsblatt, das Additionsaufgaben mit Ergebnissen im Zahlenraum bis 20 enthält – ein auf den ersten Blick ziemlich unproblematisches Vorhaben für d. „LehrerIn“.

Margareten-Schule
Klasse 1b

12. 10. 91

Rechenblatt 15

Name: _____

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1) $4 + 3 =$ _____ | 11) $5 + 4 =$ _____ |
| 2) $6 + 2 =$ _____ | 12) $9 + 5 =$ _____ |
| 3) $8 + 4 =$ _____ | 13) $3 + 2 =$ _____ |
| 4) $4 + 6 =$ _____ | 14) $5 + 8 =$ _____ |
| 5) $8 + 7 =$ _____ | 15) $4 + 5 =$ _____ |
| 6) $9 + 3 =$ _____ | 16) $7 + 7 =$ _____ |
| 7) $2 + 6 =$ _____ | 17) $5 + 9 =$ _____ |
| 8) $3 + 4 =$ _____ | 18) $6 + 8 =$ _____ |
| 9) $1 + 4 =$ _____ | 19) $5 + 3 =$ _____ |
| 10) $5 + 4 =$ _____ | 20) $9 + 8 =$ _____ |

Viel Erfolg, viel Glück!

Zur Vorbereitung auf diese Übungsphase erhalten der bzw. die „LehrerIn“, die „Schüler“ sowie zwei Protokollanten ihre Anweisungen von einem Spielleiter auf besonderen Instruktionkarten. Der/die „LehrerIn“ sollte sich seine/ihre Anweisung getrennt von den „Schülern“ und Protokollanten in einem anderen Raum in Ruhe durchlesen und dann⁹ gfs. Fragen stellen können.

Anweisung für d. „LehrerIn“

Sie unterrichten ein 1. Schuljahr (24 SchülerInnen) und haben in Ihrer Klasse bei einzelnen Schülern z. T. erhebliche Leistungsdefizite bei Additionsaufgaben im Bereich unter 10 und vor allem beim 10er-Übergang festgestellt. Sie sind sich jedoch noch nicht im klaren, welche Schwierigkeiten die Schüler jeweils im einzelnen haben, und möchten sich einen Überblick verschaffen.

Da Sie auch nachmittags sehr stark eingespannt sind (Sie leiten in dieser Woche die Proben des Schulchors, haben noch einen Elternabend und müssen den Kindergeburtstag Ihrer ältesten Tochter vorbereiten), sind Sie darauf angewiesen, diese Diagnose möglichst während des Unterrichts zu machen. Sie greifen auf ein altbewährtes Verfahren zurück: Die Stillarbeit an einem Arbeitsblatt, die Ihnen die Möglichkeit gibt, von Tisch zu Tisch zu gehen und die Schülerleistungen einzuschätzen. In den kommenden Mathematikstunden wollen Sie den Schülern auf der Grundlage dieser Einschätzung mit gezielten, individuell differenzierenden Aufgaben bei der Überwindung ihrer Schwierigkeiten helfen.

In dieser Übungsstunde versuchen Sie zunächst einmal, einen Einblick in den Leistungsstand jedes einzelnen Schülers zu bekommen. Sie erläutern die Aufgabe, teilen dann jedem Schüler das Arbeitsblatt mit 20 Additionsaufgaben aus und beantworten ggfs. ihre Fragen. Sie geben am Anfang 15 Minuten Zeit, um die Aufgaben zu lösen. Nach 12 Minuten weisen Sie darauf hin, daß die Schüler ihre Blätter abgeben sollen. Nach etwa 3 weiteren Minuten sammeln Sie alle restlichen Arbeitsblätter ein. Während der Stillarbeit machen Sie sich Aufzeichnungen zum Leistungsstand der einzelnen Schüler. In den letzten 3 Minuten werten Sie hierzu auch die bereits abgegebenen Arbeitsblätter aus.

Im Anschluß an diese „Übungsstunde“ erhalten Sie von uns einige Fragen, die die Schülerleistungen betreffen.

Die Übungsaufgaben sind im Schwierigkeitsgrad unterschiedlich. Bei genau der Hälfte der Aufgaben ist das Ergebnis größer als 10 (Lösung mit 10er-Übergang); bei 2 Aufgaben ist es kleiner als 6. Bei 8 Aufgaben ist der erste Summand kleiner als der zweite; solche Aufgaben bereiten Erstklässlern häufiger Schwierigkeiten. Die Instruktionkarten für die „Schüler“ sind so formuliert, daß jeder einzelne instruktionsgemäß eine genau *vorgegebene Anzahl von Aufgaben richtig löst* und zugleich *genau beschriebene Fehler/ Fehlertypen* macht. Ein zweiter Aspekt auf den „Schüler“-Instruktionkarten bezieht sich auf die *Motivation und Arbeitshaltung*, die sie bei der Bearbeitung des Arbeitsblatts an den Tag legen sollen. Auch diese sind für jeden einzelnen genau vorgegeben. Jeder „Schüler“ nimmt also eine ganz bestimmte Arbeitshaltung ein, einige fragen z. B. häufiger, andere stören,

wieder andere sind ganz unauffällig und versuchen z. T., sich der Arbeit zu entziehen. Davon weiß d. „LehrerIn“ vorher allerdings nichts. Z. B. erhalten vier „Schüler“ die folgenden Anweisungen (Die 24 Schülerinstruktionen sind aus Erfahrungen mit einem 1. Schuljahr einer Grundschule in Münster gespeist. Für die Anregungen möchte ich mich bei Franz Arenhövel bedanken, mit dem ich dieses Simulationsbeispiel erprobt habe.):

Arbeitskarte für „Elfriede“

Leistung:

Du löst 5 Aufgaben. Du hast Probleme beim 10er-Übergang und verwechselst „6“ und „9“ systematisch, d. h. du rechnest 6 als 9 und 9 als 6.

Motivation/Arbeitshaltung:

Du arbeitest ruhig und konzentriert. Du störst nicht und du fragst auch nicht. Du vergißt, deinen Namen auf dem Arbeitsblatt anzugeben, und schreibst ihn nur, wenn d. LehrerIn dich auffordert.

Arbeitskarte für „Hans“

Leistung:

Du löst 8 Aufgaben und zwar nur die schweren mit 10er-Übergang.

Motivation/Arbeitshaltung:

Du arbeitest überwiegend, störst aber deinen Banknachbarn gelegentlich, indem du ihm/ihr z. B. den Stift wegnimmst oder seine Arbeit kritisierst.

Arbeitskarte für „Gerd“

Leistung:

Du löst 4 Aufgaben. Du hast Probleme beim 10er-Übergang und rechnest jede „8“ systematisch wie eine „3“.

Motivation/Arbeitshaltung:

Du arbeitest auffällig lustlos, langsam und umständlich, ohne die anderen zu stören. Du vergißt, deinen Namen auf dem Arbeitsblatt anzugeben, und schreibst ihn nur, wenn d. LehrerIn dich auffordert.

Durchführung des Spiels

Die Spielleitung sollte sich vor dem Spiel vergewissern, ob die Spielidee als solche von den Teilnehmern akzeptiert wird. Wir haben zwar bei unseren Spieldurchgängen noch nicht erlebt, daß sich Teilnehmer dagegen ausgesprochen haben. Im Gegenteil, meist bestand in den Kursen eine positive

Erwartungshaltung oder zumindest die Bereitschaft, sich einmal von dem, was da auf einen zukommt, überraschen zu lassen. Andernfalls sollte man jedoch auf das Spiel verzichten.

Vor Spielbeginn werden die Tische im Kursraum so zusammengestellt, wie es der Situation im nachgespielten Klassenzimmer entspricht; z. B. in Form von 4er-Gruppentischen. Die Spielleitung führt kurz ein, ohne zu viel von den Details zu verraten:

„Ich möchte mit Ihnen eine Unterrichtsphase in einem 1. Schuljahr simulieren, d. h. im Spiel nachstellen. Wir werden nach einer kurzen Vorbereitungsphase dafür ca. 15 Minuten brauchen und werden im Anschluß unsere Eindrücke und Erfahrungen zusammentragen und besprechen. Wir brauchen jetzt einen ‚Lehrer‘ bzw. eine ‚Lehrerin‘ (ggfs. noch einen oder zwei weitere, wenn wir die Simulation später noch einmal wiederholen) und zwei Protokollanten, die einiges von dem, was im ‚Unterricht‘ passiert, schriftlich festhalten. Die übrigen Teilnehmer (maximal 24) werden in die Rolle von ‚Schülern‘ schlüpfen.“

Nachdem die Rollen verteilt – ggfs. auch durch Verteilung der Instruktionkarten nach dem Zufallsprinzip „gezogen“ – sind, macht sich jeder Spieler mit seiner Anweisung vertraut. Wichtig ist, daß d. „LehrerIn“ sich auf ihre/seine Rolle unabhängig von den „Schülern“ und den beiden Protokollanten vorbereitet, ohne von deren Vorbereitung etwas zu erfahren.

Die „Schüler“ schreiben ihren „Schülernamen“ auf Kreppband und heften es sich an. Sie sollten ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß sie ihre besonderen Aktivitäten als „Fragende“ oder „Störenfriede“ nicht übertreiben und sich bei Kritik vom „Lehrer“ zurücknehmen, da sonst schnell dessen Bereitschaft schwinden könnte, die Rolle bis zum Ende zu spielen. Auch sollten sie diese Aktivitäten nicht alle auf einmal oder innerhalb der ersten Minuten ausspielen, sondern über den gesamten Zeitraum von 15 Minuten verteilen.

Die Protokollanten erhalten vor dem Spiel Informationen darüber, daß mit unerwarteten Schülerhandlungen zu rechnen ist. Sie sollten arbeitsteilig vorgehen. Ein Protokollant hält fest, wie d. „LehrerIn“ mit Schüleräußerungen oder -handlungen umgeht, in denen Motivationsprobleme oder eine mangelhafte Arbeitshaltung zum Ausdruck kommen. Der zweite Protokollant konzentriert sich darauf, wie d. „LehrerIn“ auf Schülerfragen und Schülerprobleme eingeht, die den fachlich-thematischen Leistungsaspekt betreffen. (Wie schnell und wie gut beantwortet er eine aufgabenbezogene Schülerfrage? Nimmt er Notiz von Schülern, die z. B. alle Aufgaben falsch lösen?)

Anweisung für Protokollant 1

Sie werden gleich beobachten, wie 24 SchülerInnen in einem 1. Schuljahr ein Arbeitsblatt mit 20 Additionsaufgaben bearbeiten. D. LehrerIn wird dazu ca. 15 Minuten Zeit geben und die Arbeitsblätter dann einsammeln. Da d. LehrerIn vorher in dieser Klasse bei einzelnen Schülern z. T. erhebliche Leistungsdefizite bei Additionsaufgaben im Bereich unter 10 und vor allem beim 10er-Übergang festgestellt hat, möchte sie/er diese Übung nutzen, um sich einen genaueren Einblick in den Leistungsstand zu verschaffen.

Was d. LehrerIn nicht ahnt, ist, daß einige Schüler außerordentlich wenig Lust haben, sich auf diese Arbeit einzulassen. Einer arbeitet erst, wenn d. LehrerIn ihn persönlich auffordert; ein anderer ist ein „Zappelphilipp“. Einige stören durch penetrant lautes Fragen oder Rufen; andere stören ihren Banknachbarn gelegentlich, indem sie z. B. dessen Stift wegnehmen oder seine Arbeit kritisieren. Mehrere arbeiten auffällig lustlos, langsam und umständlich.

Bitte halten Sie in Ihrem Protokoll fest, wie d. LehrerIn mit Schüleräußerungen oder -handlungen umgeht, in denen Motivationsprobleme, Störungen oder eine mangelhafte Arbeitshaltung zum Ausdruck kommen.

Anweisung für Protokollant 2

Sie werden gleich beobachten, wie 24 SchülerInnen in einem 1. Schuljahr ein Arbeitsblatt mit 20 Additionsaufgaben bearbeiten. D. LehrerIn wird dazu ca. 15 Minuten Zeit geben und die Arbeitsblätter dann einsammeln. Da sie/er vorher in dieser Klasse bei einzelnen Schülern z. T. erhebliche Leistungsdefizite bei Additionsaufgaben im Bereich unter 10 und vor allem beim 10er-Übergang festgestellt hat, möchte sie/er diese Übung nutzen, um sich einen genaueren Einblick in den Leistungsstand zu verschaffen.

Was d. LehrerIn z. B. nicht genau weiß, ist, daß es – neben Schülern, die alle oder die meisten Aufgaben richtig lösen – auch etliche gibt, die ganz bestimmte Schwierigkeiten haben (einige haben Probleme beim 10er-Übergang, andere scheitern, wenn die 1. Zahl kleiner als die 2. Zahl ist, wieder andere verwechseln die „6“ systematisch mit der „9“ oder rechnen jede „8“ systematisch als „3“).

Einige Schüler werden d. LehrerIn gelegentlich fragen oder um Hilfe bitten. Andere werden leise verzweifeln oder unbemerkt alles falsch rechnen.

Bitte halten Sie in Ihrem Protokoll fest, wie d. LehrerIn auf solche Schülerfragen und Schülerprobleme eingeht, die den fachlich-thematischen Leistungsaspekt betreffen. (Wie schnell und wie gut beantwortet sie/er eine aufgabenbezogene Schülerfrage? Nimmt sie/er Notiz von Schülern, die z. B. alle Aufgaben falsch lösen?)

Da das Protokollieren einige Übung verlangt, sollten die Protokollanten bei weiteren Spieldurchgängen diese Aufgabe fortführen und nicht mit anderen Rollen tauschen.

Auswertung der Simulationsphase

Das Simulationsbeispiel ist so konstruiert, daß in der nachträglichen Auswertung ausführlicher auf die beiden protokollierten Aspekte eingegangen werden kann:

(1.) Die situativen Planungsanstrengungen d. „LehrerIn“, um mit den Überraschungen von „Schüler“seite umzugehen, als Aspekt der allgemeinen Didaktik.

(2.) Den fachdidaktischen Aspekt einer fachspezifischen Diagnostik der Lernleistungen und -defizite mit der Zielsetzung, für diese „Schüler“ differenzierende Übungsformen zu entwickeln.

Frage 1: Welches Handlungsrepertoire setzt d. „LehrerIn“ ein, um mit Unterrichtsstörungen, mit fehlerhaften Beiträgen von „Schülern“, mit unvorhergesehenen dringenden Anliegen und anderen Überraschungen von Schülerseite umzugehen – welche geeigneteren Handlungsalternativen hätten in der Situation bestanden?

Motivation und Arbeitshaltung der 24 Schüler laut Instruktionen:

- 8 Schüler arbeiten ruhig und konzentriert; sie stören und fragen nicht.
- 2 Schüler arbeiten ruhig und konzentriert; sie fragen d. LehrerIn in den ersten 10 Minuten 2 mal aufgabenbezogen.
- 1 Schüler arbeitet zwar, ist dabei aber ein „Zappelphilipp“.
- 1 Schüler arbeitet erst, wenn d. LehrerIn ihn persönlich auffordert.
- 1 Schüler stört durch penetrant lautes Fragen/Rufen die Mitschüler; er gibt erst Ruhe, nachdem d. LehrerIn sich ihm widmet.
- 4 Schüler arbeiten überwiegend, aber stören ihren Banknachbarn gelegentlich, indem sie z. B. dessen Stift wegnehmen oder seine Arbeit kritisieren.
- 2 Schüler stören ihren Banknachbarn so massiv, daß die/der nicht zum Arbeiten kommt, bevor d. LehrerIn eingegriffen hat.
- 4 Schüler arbeiten auffällig lustlos, langsam und umständlich, ohne die anderen zu stören.

Darüber hinaus vergessen 4 Schüler, ihren Namen auf dem Arbeitsblatt anzugeben, und schreiben ihn nur, wenn d. LehrerIn sie auffordert.

In der Simulationsphase erlebt d. „LehrerIn“ also z. B., daß „Monika“ ständig zum Papierkorb läuft, um ihren Bleistift anzuspitzen, „Andrea“ mit dem Stuhl umkippt, einige „Schüler“ ihren Banknachbarn den Stift wegnehmen usw. Zwei „Schüler“ beginnen überhaupt nur mit ihrer Arbeit, wenn sie/er sie persönlich auffordert. D. „LehrerIn“ ist nahezu pausenlos gefordert, auf solche Entwicklungen zu reagieren. Wenn ihn/sie „Schüler“ aufgabenbezogen fragen, ist seine/ihre Aufmerksamkeit bereits stark eingeschränkt. Gleichzeitig, während er/sie einer Frage zuhört, sich eine Antwort überlegt und schließlich dem einzelnen Schüler antwortet, bemüht er/sie sich, das Geschehen in der Klasse im Blick zu halten und zu kontrollieren. Die von Kounin (1976) als „Allgegenwärtigkeit“ beschriebene Anforderung an das Lehrerhandeln wird für d. „LehrerIn“ in diesen Situationen aufdringlich manifest.

Nach dem Spiel wird der Unterrichtsverlauf unter Rückgriff auf die Aufzeichnungen der Protokollanten besprochen. Dabei ist die Einschät-

zung des agierenden „Lehrers“/der „Lehrerin“ aufschlußreich. In unseren Spielen haben sich die „LehrerInnen“ an viele problematische Situationen genau erinnert und reflektieren im nachhinein ihre Gefühle und ihre situativen Planungen. Meist haben sie in der Situation über Handlungsalternativen nachgedacht, waren sich aber unsicher, welche sie wählen sollten; sie mußten Probleme länger überdenken und reagierten z. T. zögerlich. Der einzelne „Lehrer“ erfährt, wie begrenzt sein individuelles Repertoire von Entstörungsplänen und Taktiken zur Korrektur fehlerhafter Schülerbeiträge ist. Im nachträglichen Durchsprechen der Situationen werden diese Unsicherheiten thematisiert, mögliche Alternativen durchdacht und ggfs. in einer weiteren Simulation ebenfalls durchgespielt. Für die übrigen Teilnehmer ergeben sich Anknüpfungspunkte, weil auch sie – schon in der Rolle des „Schülers“, also während sie ihre Störungen und Nebentätigkeiten ausgeführt haben – sich gefragt haben, wie sie als Lehrer mit dieser Situation fertig werden würden.

Die Vorkonstruiertheit der Stunde als zentrales Merkmal dieser Form der Simulation hat den Vorteil, daß das Spiel ein- oder mehrmals mit wechselnden „Lehrer-“ und „Schüler“-Rollen wiederholt werden kann, ohne daß das Drehbuch verändert werden wird. Für den oder die nachfolgenden „LehrerInnen“ besteht so die Möglichkeit, Handlungsalternativen auszuprobieren. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß erst die wiederholte Ausführung ein intensiveres Erleben des selbst Gespielten für alle Beteiligten ermöglicht.

Frage 2: Welche Hinweise erhält d. LehrerIn während des Unterrichts auf den Leistungsstand und die speziellen Lernschwierigkeiten einzelner Schüler; welche Schlußfolgerungen zur Gestaltung zukünftiger Übungsphasen sind daraus möglich?

Zunächst ist – nach dem letzten Simulationsdurchgang – zu prüfen, inwieweit es d. „LehrerIn“ gelungen ist, sich ein Bild vom Leistungsstand der „Schüler“ zu machen. Die Spielleitung legt ihm/ihr die folgenden Fragen vor.

Fragen an d. „LehrerIn“ nach der „Übungsphase“

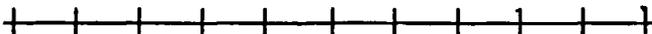
1. Bitte skizzieren Sie das Leistungsprofil Ihrer Klasse:

Ungefähr

soviele

Schüler:

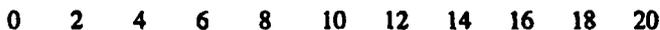
haben



soviele

Aufgaben

gelöst:



2. Haben Sie typische Fehlerarten bemerkt, die von einzelnen Schülern häufiger gemacht werden?

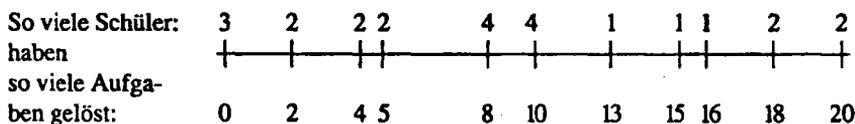
3. Welche speziellen Schwierigkeiten haben Sie bei Elfriede, Gerd, Hans und Yasmin bemerkt?

Eine Beantwortung dieser Fragen auf der Grundlage der Eindrücke, die d. „LehrerIn“ während des Unterrichts sammeln konnte, dürfte ihr/ihm außerordentlich schwer fallen.

Nachdem d. „LehrerIn“ seine – zumeist spärlichen – Vermutungen hierzu geäußert hat, werden das vorarrangierte Leistungsprofil und das individuelle Fehlerspektrum enthüllt, das die Schüler instruktionsgemäß zeigen sollten.

Abschließend wird gemeinsam die Frage nach den Differenzierungsmöglichkeiten behandelt, mit denen d. LehrerIn auf die spezifischen Schülerdefizite eingehen könnte. Die Bedeutsamkeit dieser fachdidaktischen Fragestellung ergibt sich daraus, daß für Grundschulunterricht – zu Recht – die Intensivierung differenzierender Arbeitsformen gefordert wird, angehende LehrerInnen (und nicht nur sie!) jedoch mit der Diagnostik und der anschließenden Konstruktion individuell differenzierenden Lernmaterials Probleme haben.

Leistungsspektrum und individuelle Fehlerarten der 24 Schüler laut Instruktionen:



- 2 Schüler lösen 20 Aufgaben.
- 2 Schüler lösen 18 Aufgaben; kein bestimmter Fehler, Zufall.
- 1 Schüler löst 16 Aufgaben; kein bestimmter Fehler, Zufall.
- 1 Schüler löst 15 Aufgaben; kein bestimmter Fehler, Zufall.
- 1 Schüler löst 13 Aufgaben; er hat Probleme beim 10er Übergang.
- 4 Schüler lösen 10 Aufgaben (davon 2 × kein bestimmter Fehler, Zufall; 1 × Probleme beim 10er-Übergang; 1 × Probleme, wenn die 1. Zahl kleiner ist als die 2. Zahl).
- 4 Schüler lösen 8 Aufgaben (davon 2 × Probleme beim 10er Übergang und wenn die 1. Zahl kleiner als die 2. Zahl ist; 2 × werden nur Aufgaben mit 10er-Übergang gelöst).
- 2 Schüler lösen 5 Aufgaben; beide haben Probleme beim 10er-Übergang und verwechseln die „6“ systematisch mit der „9“.
- 2 Schüler lösen 4 Aufgaben; auch sie haben Probleme beim 10er-Übergang und rechnen jede „8“ systematisch als „3“.
- 2 Schüler lösen 2 Aufgaben und zwar nur solche, bei denen das Ergebnis kleiner als „6“ ist.
- 3 Schüler lösen 0 Aufgaben.

Zunächst ist zu prüfen, ob die „Schüler“ sich in bestimmte Gruppen mit jeweils spezifischen Fehlertypen einteilen lassen. Als dann ist zu überlegen, welche Aufgaben und ggfs. welche Lernformen und -materialien für diese Schüler geeignet sind. Hierzu werden unterschiedliche Arbeitsmittel, Aufgabentypen und Lernspiele für den Erstunterricht-Mathematik (z. B.

Mathe-Bingo, -Memory und -Domino, selbst hergestellte Würfelspiele, Drehscheiben) begutachtet. Schließlich werden Vorschläge entwickelt, welche von ihnen für die „Schüler“ mit ihren individuellen Fähigkeiten und Schwierigkeiten geeignet sind, um im Rahmen von Wochenplanunterricht oder anderen differenzierenden Übungsformen eingesetzt zu werden.

Abschließende Bemerkung

Überraschungen für den Lehrer/die Lehrerin machen das eigentlich Spannende im Unterricht aus. Wenn sie sich eliminieren ließen (was erfreulicherweise nicht gelingen kann), würde Unterricht verkommen zur vollständigen Manipulation, zu einer Art Dressur. Die spielerische Simulation von Unterricht trägt dazu bei, sich auf die komplexen Anforderungen in realen Unterrichtssituationen besser einzustellen. Sie macht es möglich, sich mit unplanmäßigen Schülerbeiträgen zu konfrontieren und zu erproben, wie man angemessen auf sie eingehen kann. Die Analyse simulierter Unterrichtsprozesse kann Kursteilnehmern nachträglich mehr Klarheit darüber verschaffen, von welchen Situationsinterpretationen und Handlungsmotiven man sich als „LehrerIn“ leiten läßt. Im gedanklichen Durchspielen von möglichen Varianten kann das eigene Handlungsrepertoire erweitert werden und man erhält Anregungen, um die von anderen Teilnehmern vorgeschlagenen Strategien auszuprobieren.

Grundsätzlich läßt sich das hier vorgestellte Simulationskonzept auch mit anderen Schwerpunkten konkretisieren; es kann für verschiedene Klassenstufen und Fächer ausgearbeitet werden. So lassen sich z. B. Probleme simulieren, die ein Englischkurs im 7. Jahrgang hat, wenn die Schüler einen neu eingeführten Text das erste Mal vorlesen. Gut eignen sich auch Einführungen in ein neues Thema, bei denen d. LehrerIn versucht, mit besonders liebevoll und aufwendig kreierte „Motivationsanlässe“ ein Unterrichtsgespräch zu entfachen und die Schüler auf den ihm wesentlichen Aspekt hin zu orientieren – während diese alles Mögliche, nur nicht das vom Lehrer Erwünschte ansprechen. Reizvoll kann auch die Modifikation eines bestehenden Spielkonzepts sein, z. B. das Entwerfen von Instruktionkarten auf der Grundlage eigener Erfahrungen von brenzligen Unterrichtssituationen. Zu beachten ist, daß der ausgewählte (fach-)didaktische Aspekt, den es zu bearbeiten gilt, bei der Konstruktion des Simulationsverlaufs möglichst ideenreich und realistisch in Szene gesetzt wird. Für den Entwurf der einzelnen Schülerrollen empfiehlt es sich, zuvor möglichst mehr als einmal in „echtem“ Unterricht zu hospitieren und sich Aufzeichnungen über die dortigen Vorkommnisse, fehlerhafte Schülerbeiträge usw. zu machen. Auf diese Weise erhält man wertvolle Anregungen für die Abfassung des jeweiligen Drehbuchs.

Falls Sie als LeserIn Interesse verspüren, dieses Simulationsspiel einmal selbst auszuprobieren, können Sie einen vollständigen Satz der 24 Schüler-Arbeitskarten für das vorgestellte Beispiel „Mathematik im Erstunterricht“ bei mir bestellen (bitte mit frankiertem Rückumschlag).

Literatur

- Alisch, L.-M. & Bormann, M. (1981): Die innovative Funktion von Hospitationen und Lehrproben. In: *Die Deutsche Schule* 73. 1981, 523–528.
- Bromme, R. (1985): Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffsklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*. 1985, 2, 182–192.
- Buer, F. (1990): LehrerInnen beraten LehrerInnen. Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule. In: *Die Deutsche Schule*. 82, 1990, 4, S. 484–496.
- Buschbeck, H. & Dobe, S. (1983): Ansätze zu einer praxisgebundenen Lehrerfortbildung. In: *Unterrichtswissenschaft*. 1983, 3, 244–254.
- Koch-Priewe, B. (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern – Tätigkeits-theorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Frankfurt
- Kounin, J. S. (1976): *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart.
- Mühlhausen, U. (1988): Wie rekonstruieren Grundschüler eine Unterrichtsstunde? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*; 35, 1988, 1, 61–69.
- Mühlhausen, U. (1989): Die Determiniertheit des Unterrichts durch Lehrer- und Schülerpläne. In: *Unterrichtswissenschaft*. 17, 1989, 1, 60–77.
- Mühlhausen, U. (1991): Gegenseitige Hospitation im Unterricht – Ein (un-)heimlicher Wunsch von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule*; 83, 1991, 2, 199–215.
- Schedensack, P. U. (1983): Unterrichtserfahrung als Ausgangspunkt für die kooperative Planung von Ausbildungsveranstaltungen. Zum Praxis-Theorie-Bezug in der Referendarausbildung. In: *Die Deutsche Schule*. 75, 1983, 4, 299–307.
- Schuy, G. & Vater, M. (1988): Handelndes Lernen in der Lehrerfortbildung am Beispiel des Lehrgangs „Löhne und Preise“. In: *Die Deutsche Schule*. 80, 1988, 3, 370–383.
- Tennstädt, K.-C. (1988): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Ein Selbsthilfefprogramm zur Verbesserung des Umgangs mit Unterrichtsstörungen für Lehrer/innen. In: *Die Deutsche Schule*. 80, 1988, 3, 313–323.
- Voigt, J. (1984): *Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen*. Weinheim 1984.
- Wirries, I. (1987): Mit Hospitationsringen den pädagogischen Dialog realisieren. In: *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Erziehung und Wissenschaft Niedersachsen*. 1987, 10, 12–13.

Ulf Mühlhausen, geb. 1951; Diplom-Psychologe, Dr. phil.; Studium der Psychologie, Pädagogik und Soziologie in Göttingen und Münster; seit 1974 Mitarbeit in Forschungsprojekten zur Grundschuldidaktik, Unterrichtsforschung und Lehrerfortbildung. Seit 1990 wiss. Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover im Lehrgebiet Schulpädagogik.
Anschrift: Bachstelzenweg 16; 3003 Ronnenberg 1.