

Gesprächsführung im Unterricht

- Arbeitstext zum fragend-entwickelnden Unterricht

aus einem Vortrag von Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich
<http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf> (download am 22.2.2003)

Stressinduzierende Choreographien

Lassen sie mich zum Abschluss noch einmal den Blick über den Mathematik- und Physikunterricht dergymnasialen Oberstufe hinaus erweitern, um auf einige vermutlich generelle choreographische Merkmale des Unterrichts in Deutschland aufmerksam zu machen. Am besten durch Einzelfallstudien und Videoaufzeichnungen untersucht ist der Mathematikunterricht in der Mittelstufe. Es scheint eine in der Profession geteilte und über Lehrergenerationen hinweg transportierte didaktische Grundüberzeugung zu sein, dass Unterrichtsthemen im Gespräch zwischen Schülern und Lehrern zu entwickeln seien.



Die Sozialform, in der dies in Deutschland überwiegend geschieht, ist der sogenannte fragend-entwickelnde Unterricht, dessen Pate Sokrates zu sein scheint. Die Unterrichtsstunde beginnt mit einem komplexen Problem, das in seiner Grundstruktur im nachfolgenden Gespräch entfaltet und mit dem Abschluss der Stunde zu einer konzisen Lösung geführt werden soll. In diesem Gespräch wird das Vorwissen des Schülers durch die Mäeutik des Lehrers -ähnlich wie es Sokrates mit Theaitet vorgeführt hat - ans Licht gehoben, gereinigt und weiterentwickelt. Dieser Unterricht kann, wenn er gelingt, im hohen Maße kognitiv aktivierend sein. Die Herausforderung besteht in der Übertragung der literarischen Kunstform des platonischen Dialogs auf eine zeitlich getaktete und sozial komplexe Gruppensituation. Unsere Videoaufzeichnungen aus der TIMS-Studie bestätigen in vielen Fällen das Ergebnis mathematikdidaktischer Fallstudien, in denen diese Unterrichtsform als schrittweise Trivialisierung eines komplexen Ausgangsproblems beschrieben wird. Die Lehrkraft beginnt in der Einführungsphase mit einer anspruchsvollen Aufgabenstellung, die Schüler allerdings nicht in ihrer Komplexität zu bearbeiten haben - wie man dies etwa in mathematischen Musterstunden in Japan beobachten kann -, sondern die sukzessiv in Teilleistungen und elementare Fragen zerlegt wird, die zu beantworten Schülern manchmal geradezu peinlich sein kann etwa wenn Begriffe aus Tafelbildern zu benennen, simple Rechenoperationen auszuführen oder auf der Hand liegende Schlussfolgerungen zu ziehen sind. Die Fragefolge der Lehrkraft zielt konvergent auf das Unterrichtsziel hin und ist damit in hohem Maße von den „richtigen“ Antworten der Schüler abhängig. Diese Form der Unterrichtsführung ist anspruchsvoll und risikoreich zugleich. Die Lehrkraft hat die widersprüchliche Aufgabe, das Unterrichtsgeschehen auf ein Stundenziel hinzulenken, das ihr in der Regel als Tafelbild schon vor Augen schwebt und gleichzeitig eine offene Gesprächssituation zu erzeugen, in der Schüler ihre Ideen zur Geltung bringen können. Dies ist ein schwieriger Balanceakt, der häufig aus strukturellen Gründen misslingt. Denn die Lehrkraft möchte an ihr Ziel gelangen und ist deshalb auf passende und fortführende Schülerbeiträge angewiesen, die sie aber im schnellen Wechsel des Gesprächs nicht überlegt auswählen und sinnvoll ordnen kann (Wenn nach einer Gruppen- oder Stillarbeit Schülerbeiträge gesammelt, gesichtet und besprochen werden, ist die Situation völlig anders). Die Suche nach der passenden Antwort führt zu immer kürzeren und sich verengenden Nachfragen. Mit zwei Arten von Beiträgen kann eine Lehrkraft im fragend-entwickelnden Unterricht besonders schlecht umgehen: Dies sind die intelligenten Antworten, die vorgereifen und beiseite geschoben werden müssen, weil sie zum falschen Zeitpunkt geäußert werden, und der Fehler, den man nicht produktiv nutzen kann, da die Frage nach Ursachen und Folgen der falschen Antwort Seitenlinien der Argumentation öffnet, die vom geplanten Stundenverlauf wegführen. Im unzureichenden Umgang mit Differenz liegt wahrscheinlich die eigentliche Schwäche dieser Unterrichtsform. Den Schülern wird eine ähnlich widersprüchliche Aufgabe abverlangt wie der Lehrkraft. Sie sollen nämlich einen Argumentationsgang mitgestalten, dessen Ziel sie nicht kennen. Die Folge: Man tastet sich mit assoziativen Beiträgen an die Vorstellung der Lehrkraft heran, bis die Glieder des Reißverschluss einrasten und Teilschritte abgearbeitet werden können. Die beiden Ziele, Offenheit während des Gesprächs und konvergente Steuerung auf ein Ziel hin, sind also nur schwer zu vereinbaren. Erschwerend kommt hinzu, dass der Zeittakt einer Unterrichtsstunde unerbittlich ist. Das Unterrichtsskript verlangt ein „richtiges“ Ende, an dem die Argumente geordnet, die Ausgangsfrage geklärt oder das Problem gelöst sind. Lose Fäden nimmt man ungern zum Beginn der nächsten Stunde wieder auf. Die Dramaturgie der „geschlossenen Gestalt“ begünstigt wahrscheinlich die häufig anzutreffende schrittweise Trivialisierung des Frage- und Antwortspiels. Klieme und andere (2001) haben in einer kürzlich erschienenen Veröffentlichung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), in der die Impulse, die bislang von TIMSS für Schule und Unterricht ausgegangen

sind, beschrieben werden, mit Recht darauf hingewiesen, dass hierin die eigentliche Problematik des fragend-entwickelnden Unterrichts liege: Schüler würden nicht auf der Ebene des komplexen Ausgangsproblems kognitiv aktiviert, sondern auf der Ebene von Teilprozessen im Sinne von Reproduktion, Assoziation und einfachen Operationen. Weder Lehrer noch Schüler haben in dem teilweise sehr schnellen Dialog eine Chance, wirklich nachzudenken, obwohl der Idee nach von allen, faktisch jedenfalls von der Lehrkraft ständige Konzentration verlangt wird. Stockt das Gespräch, entsteht Peinlichkeit.

Schüler können sich dem entziehen, indem sie phasenweise einfach abschalten. Für die Lehrkraft, die das Gespräch in Gang halten und zielstrebig voranbringen muss, gibt es kein Entweichen aus dieser Situation höchster Aufmerksamkeit und Anspannung -gleichgültig, ob die Klasse klug mitspielt oder mauert. Wenn das Unterrichtsgespräch spielerisch gelingt, kann dies eine sehr befriedigende Erfahrung für die Lehrkraft sein - wenn es denn gelingt! Ein zähes Kleinarbeiten des Problems und ein mehr oder minder gewaltsames Ausfüllen des Tafelbildes durch mühsam herbeigeführte Schülerantworten - diese Choreographie des Unterrichts ist vor allem stressinduzierend.

Abhilfen

Der fragend-entwickelnde Unterricht ist auch in anderen Ländern zu finden, aber kaum als dominantes Unterrichtsmuster. Das Unterrichtsgespräch hat seinen festen Platz, aber es wechselt mit anderen Phasen ab, die Schüler zum selbständigen Nachdenken, aber auch zum Gespräch miteinander bringen und die Lehrkraft entlasten. In diesen Phasen gewinnt die Lehrkraft jenen Spielraum, der für eine gute Diagnostik, für die Sichtung alternativer Lösungen, die Entdeckung produktiver Fehler und besonders intelligenter Beiträge sowie die Vorbereitung eines Unterrichtsgesprächs, das von geordneten Schülerbeiträgen ausgeht, notwendig ist. Problematisch ist die Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichts als eines modalen Unterrichtsskripts. Wie kann man dies ändern? Die Aufgabe ist deshalb so schwierig, weil sie die Änderung von hoch automatisierten Routinen verlangt, auf denen die Handlungssicherheit von Lehrkräften beruht. Bürokratisch anzuordnen, ist hier nichts. Allen Sachkundigen ist klar, dass der letzte Schritt zur Professionalisierung des Lehrerberufs noch aussteht, mit dem das Hauptmerkmal einer Profession zur Geltung kommt, -nämlich die eigene Tätigkeit beobachtbar und reflektierbar zu machen. Dies bedarf der allmählichen Entwicklung einer Sprache, die es erlaubt, in nicht verletzender Weise über Unterricht – seine Vorbereitung, Durchführung und Evaluation – zu sprechen. Der Ort für dieses Gespräch ist die einzelne Schule und insbesondere die Fachgruppe. Andere Länder haben diesen Schritt zur Professionalität, der auch eine Revision der Arbeitszeitregelung für Lehrkräfte einschließt, vollzogen und damit die Voraussetzung einer allmählichen, die Handlungssicherheit nicht bedrohenden Optimierung von Unterricht geschaffen. Das auf TIMSS antwortende Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission (BLK) „Steigerung der Effizienz des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts“ ((SINUS)setzt folgerichtig an diesem Punkt an (Baumert u.a.1997; Prenzel 2001). Es entwickelt die Infrastruktur und kultiviert die Handlungsmuster, die den Schritt in die professionelle Selbständigkeit der Lehrkräfte stützen.

1. Arbeitsauftrag: heute:

Bereiten Sie sich auf das Unterrichtsgespräch zum Thema „Ist das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch überhaupt vertretbar?“ vor, indem Sie zum Text einen Spickzettel mit nicht mehr als 10 Stichworten anfertigen, dabei auch Ihre eigenen Erfahrungen mit der „Methode“ berücksichtigen.

2. Arbeitsaufträge ... zur Sitzung am

1. Notieren Sie bitte in entsprechenden fragend-entwickelnden Unterrichtsstunden
 - das am Anfang der Stunde vorgestellte Problem
 - die Fragen der Lehrkraft in ihrer zeitlichen Abfolge und
 - den am Stundenende erarbeiteten Teilgegenstand.
2. Differenzieren Sie bitte die Schüleräußerungen nach dem Lernniveau:
 - Reproduktion
 - Reorganisation
 - Transfer / Produktives Denken.

Führen Sie hierfür bitte Beispiele aus fragend-entwickelnden Unterrichtsstunden an und schätzen Sie bitte den Anteil der jeweiligen Lernniveaus.