

Marcus Eckert
Classroom Management

Reclam
Bildung und Unterricht

Kostenloses Kapitel:

Teamentwicklung und
kooperatives Lernen

7 Teamentwicklung und kooperatives Lernen

Das Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen stellt eine besondere Herausforderung dar. Schüler:innen unterschiedlicher Kompetenzstufen und mit unterschiedlichsten Voraussetzungen sollen zielgleich beschult werden. Eine Möglichkeit, diesen Herausforderungen zu begegnen, besteht darin, Gruppen- und Teamprozesse in der Klasse zu initiieren und zu nutzen und kooperative Formen des Lernens zu implementieren. Dieses Kapitel gibt einen praxistauglichen Einblick. Dabei soll der Fokus konsequent auf der Wachstumsorientierung liegen. Die Ausführungen in diesem Kapitel orientieren sich an der Arbeit von Klippert (2019).

Buchempfehlungen

Wer zur Teamentwicklung im Klassenzimmer vertiefend arbeiten möchte, dem sei das Buch *Teamentwicklung im Klassenzimmer* von Heinz Klippert (2019) empfohlen. Wer das Thema kooperative Lernformen vertiefen möchte, sei auf die Bücher von Kathy und Norman Green verwiesen (Green & Green, 2005; 2010).

Kooperatives Lernen stellt das soziale Lernen in den Mittelpunkt, denn der Erwerb und das Anwenden von Wissen und Kompetenzen sind soziale Prozesse (Green & Green, 2010). Diese Formen des Lernens gehen mit einer veränderten Lehrer:innen-Rolle einher. Sie sind nicht mehr reine Wissensvermittler, sondern Prozessbegleiter. Wissen und Kompetenzen werden in unterschiedlichen sozialen Settings erworben, bei denen die Schüler:innen eine höhere Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess haben – aber in denen ihnen auch die Expertise für ihr Lernen zugesprochen wird. In diesem Kapitel lernen Sie praxisbewährte Ansätze kennen, die auf den Prinzipien des kooperativen Lernens basieren.

Damit kooperatives Lernen funktioniert, müssen stets die fünf Basiselemente berücksichtigt werden (Green & Green, 2005; 2010).

1. *Positive Abhängigkeit*: Damit Kooperation notwendig und sinnvoll wird, sollten die Aufgaben und Settings so konstruiert sein, dass Schüler:innen bei der Bearbeitung voneinander abhängig sind. Allerdings sollte die Abhängigkeit so gestaltet sein (positiv), dass sie sich gegenseitig bereichern können. Das befördert gemeinsame Lernprozesse und zugleich das Klassenklima. Zusammenarbeit ist notwendig.
2. *Individueller Beitrag*: Nur wenn der Beitrag der einzelnen Schüler:in zählt, bedeutsam und sichtbar ist, kann der Beitrag günstig auf die Kompetenzentwicklung und die Selbstwirksamkeitserwartung wirken.
3. *Face-to-face-Interaktionen*: Die Schüler:innen müssen miteinander interagieren, um kooperieren zu können. Das bedeutet übrigens nicht, dass das nicht auch digital ginge, wenn die Bedingungen keinen Präsenzunterricht zulassen.
4. *Soziale Fertigkeiten*: Zur Kooperation werden soziale Fertigkeiten benötigt. Sind diese nicht ausgeprägt, müssen sie nach und nach erworben werden. Die hier vorgestellten Formen des kooperativen Lernens berücksichtigen den zunehmenden Entwicklungsprozess sozialer Fertigkeiten. Wichtig dabei ist es, von den tatsächlichen Fertigkeiten auszugehen (anstatt von unrealistischen Erwartungen). Zugleich haben die Schüler:innen meistens soziale Fertigkeiten, die im klassischen Setting Schule kaum zum Tragen kommen. Diese können oft in kooperativen Settings bereichernd sein.
5. *Gruppenprozesse bzw. Gruppenentwicklungsprozesse*: Die Gruppe wird als lernende Gruppe verstanden, die systematisch aus ihren Erfahrungen (Erfolgen wie Scheitern) lernt und dadurch ihre Fähigkeiten stets weiterentwickelt.

Die Teamentwicklung im Klassenzimmer in Anlehnung an Klippert (2019) ist ein Vorgehen, das die Anwendung der fünf Basiselemente gut illustriert. In der Praxis hat sich diese Methode auch bei Lerngruppen, die im herkömmlichen Unterricht »schwierig« sind, bewährt.

7.1 Heterogenität – Teamarbeit im Klassenzimmer bringt Entlastung und Freiräume

Die Teamarbeit mit Klassen und Lerngruppen zu trainieren, ist zunächst zeitaufwendig, denn sie ist mehr als einfach nur Gruppenarbeit (Klippert, 2019). Damit das Team wachsen kann, wird Zeit für den Teamprozess benötigt, sowohl in den einzelnen Teams als auch in der gesamten Lerngruppe. Deshalb benötigen Sie gute Gründe, warum es sich lohnt, diese Zeit zu investieren. Gleichzeitig sollten diese guten Gründe, die in diesem Abschnitt besprochen werden, immer die Prüfgröße dafür sein, ob Sie noch auf dem richtigen Weg sind.

Teamarbeit bringt Ihnen mehr Freiräume, pädagogisch zu agieren. Dadurch können Sie individueller beraten, fördern und Lernprozesse gestalten. Zugleich birgt dieses Vorgehen nicht nur die Chance, sondern auch die Notwendigkeit, Aufgaben anders – und oft individueller – zu gestalten. Aber nicht nur Sie bekommen mehr Freiräume, auch die Schüler:innen profitieren sehr von gelingender Teamentwicklung. Denn hier wird eine kompetenz- und wachstumsorientierte Haltung methodisch sehr elegant umgesetzt. Zudem wächst bei den Schüler:innen die Bereitschaft, Verantwortung für den eigenen Lernprozess, das Lernklima in der Klasse und das Miteinander zu übernehmen.

Heterogenität bedeutet nicht nur, dass Schüler:innen mit unterschiedlichen Bedarfen zielgleich unterrichtet werden,

sondern dass auch unterschiedliche Talente und Begabungen zusammenkommen (Klippert, 2010). Das ist, wenn man es klug nutzt, eine Bereicherung für den Unterricht. Damit Schüler:innen jedoch diese Vielfalt konstruktiv in den Unterricht einbringen, sollten nach Brühwiler u. a. (2017) folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

- lernförderliches Unterrichtsklima
- vielfältige Motivierung
- Strukturiertheit
- Klarheit
- Verständlichkeit
- Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
- Schülerorientierung
- Unterstützung
- Aktivierung
- Förderung selbständigen Lernens
- angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
- Konsolidierung
- Sicherung
- intelligentes Üben
- Umgang mit Fehlern

Einen großen Teil dieser Bedingungen kann die Teamentwicklung im Klassenzimmer erfüllen. Allerdings ist es notwendig, das Methodenlernen selbst in den Fokus zu rücken (Klippert, 2010). Denn Schüler:innen brauchen bei der Entwicklung von Teamarbeit Unterstützung. Ist die Teamarbeit jedoch etabliert, ermöglicht sie nicht nur einen wachstumsorientierten Umgang mit Fehlern, sondern auch Strukturen zur Förderung selbständigen Lernens und eine klare Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung. Auf diese Weise entsteht ein lernförderliches Unterrichtsklima, und die Schüler:innen werden vielfältig motiviert.

7.2 Das lernende Team

Der Kern der Teamentwicklung besteht darin, dass kleine heterogene Teams (a) die Bearbeitung einer Aufgabe planen, (b) diese strukturiert durchführen und (c) vor allem den Prozess der Teamarbeit evaluieren und reflektieren, (d) aus dieser Reflexion Veränderungsvorsätze für die nächste Arbeitsphase ableiten und (e) umsetzen. Damit das gelingen kann, sind Regeln für die gesamte Lerngruppe erforderlich, die den Arbeits- und Gruppenprozess rahmen (Kapitel 7.2.1). Während der Teamarbeit sind die Rollen klar verteilt (Kapitel 7.2.2), und die Schüler:innen durchlaufen definierte Phasen, die eine gute Struktur bieten (Kapitel 7.2.3). Die letzte Phase der Würdigung und der Reflexion verdient besondere Beachtung, da sie das Herzstück der Entwicklungsarbeit ist. In ihr werden auf strukturierte Weise Entwicklungsbedarfe der Kleingruppen erhoben (Kapitel 7.2.4), die in der folgenden Arbeitsphase umgesetzt werden (Kapitel 7.2.5). Selbstverständlich sollte der Fokus nicht nur auf Entwicklungsbedarfen liegen, sondern der Kompetenzzuwachs sollte ebenfalls stets im Blick bleiben und gewürdigt werden.

7.2.1 Regeln für die Teamarbeit festlegen

Damit erfolgreich gearbeitet werden kann, benötigen die Schüler:innen Regeln, an denen sie sich orientieren können. Der Fokus bei der Teamarbeit und -entwicklung liegt vor allem auf der Übernahme von Verantwortung für den Prozess. Die meisten Lerngruppen kennen den Prozess der Regelfindung gut. Jüngere Schüler:innen müssen ihn noch lernen. Eine übliche Möglichkeit besteht darin, dass die Schüler:innen definieren, welche Regeln und Verabredungen sie benötigen, damit das gemeinsame Arbeiten in den Teams besonders gut klappt.

Dieses bekannte Vorgehen lässt sich verfeinern. Dazu sind folgende Schritte notwendig

1. Lassen Sie die Schüler:innen in kleinen heterogenen Gruppen (ca. sechs Schüler:innen pro Gruppe) eine Aufgabe oder ein Problem lösen. Sorgen Sie dafür, dass das Problem erstens besonders gut gelöst werden kann, wenn es arbeitsteilig angegangen wird, und zweitens, dass es prinzipiell schaffbar, aber nicht zu einfach ist. Es soll in Teilen gelingen, und gleichzeitig sollte noch Entwicklungsbedarf erkennbar sein. Erinnern Sie sich an Vygotskys »Zone der nächsten Entwicklung«: Realistische, aber ambitionierte Ziele fördern Entwicklung.
2. Nach dem Beenden der Gruppenarbeit bilden die Schüler:innen neue Gruppen. Aus jeder Gruppe der vorherigen Phase soll eine Schüler:in vertreten sein. Die Aufgabe besteht nun darin, dass in den neuen Gruppen herausgearbeitet wird, was in der vorherigen Gruppe gut funktioniert hat. Anschließend schreiben die Schüler:innen auf Moderationskärtchen eine Art Kurzanleitung, was man tun muss, damit das gut funktioniert. Am besten ist es, wenn sie pro Verhaltensweise ein Moderationskärtchen nutzen.

In diesem Schritt liegt der Fokus auf der Würdigung des Gelingens. Damit aktivieren die Schüler:innen Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeitserwartungen. Diese sind für die Teamentwicklung günstig. Sind die Teamaufgaben hoch interdependent – müssen also die Teammitglieder stark kooperieren –, wirkt vor allem die kollektive Wirksamkeitserwartung (»Wir schaffen das!«) auf die Teamleistung, während bei Aufgaben, die keine Abhängigkeit voneinander induzieren, die Selbstwirksamkeit (»Ich schaffe das!«) leistungsförderlich ist (Katz-Navon & Erez, 2005).

3. Erst im nächsten Schritt wird herausgearbeitet, welche Ver-

haltensweisen noch förderlich für die Aufgabenbewältigung gewesen wären (z. B. »Es wäre gut gewesen, wenn wir uns gegenseitig zugehört hätten!«).

4. Nun können die Gruppen ihre Ergebnisse im Plenum vorstellen. Idealerweise werden die förderlichen und wünschenswerten Verhaltensweisen geclustert. Diese werden gemeinsam diskutiert und ggf. neu sortiert. Schließlich werden aus diesen Clustern Regeln abgeleitet, die für die Teamarbeit notwendig bzw. hilfreich sind.

Der Vorteil dieses (etwas aufwendigeren) vierstufigen Prozesses liegt darin, dass Gelingenserfahrungen initiiert werden können. Damit geht immer eine Würdigung der bereits bestehenden Kompetenzen einher (»Das können wir schon!«). Das wirkt in der Regel sehr viel motivierender als reine normative Soll-Bestimmungen (»Wir sollen ruhig sein und einander zuhören!«).

Sie können auch die Verhaltensweisen, die zwar wünschenswert gewesen wären, die aber nicht gezeigt wurden, mit Kompetenzerleben verknüpfen. Das funktioniert meistens recht gut, wenn Sie fragen, in welchen Situationen die Schüler:innen dieses Verhalten schon einmal gezeigt haben. z. B.: »Ihr sagt, dass es gut gewesen wäre, wenn ihr euch gleich zu Anfang eine Aufgabenaufteilung überlegt hättet. Beschreibt doch einmal Situationen, in denen ihr die Aufgaben gleich zu Beginn aufgeteilt habt! Welche Vorteile hatte das? Und wie ist es euch gelungen?«

7.2.2 Rollen im Team

Die Teams sollten in ihrer Zusammensetzung heterogen sein. Gleichzeitig sollten die einzelnen Teams in der Klasse bezüglich leistungsbezogener Merkmale und sozial-emotionaler Kompe-

tenzen in ihrer Zusammensetzung vergleichbar sein. Als Größe haben sich vier bis sechs Schüler:innen bewährt. Die Größe der Teams sollte so bemessen sein, dass sie die Aufgaben gut arbeitsteilig lösen und zugleich optimal miteinander kommunizieren können. Zu groß ist ein Team dann, wenn die Kommunikation miteinander aufgrund der Größe erschwert ist oder nicht mehr gelingt. In der Regel ist es für das Arbeiten und für die Teamentwicklung zuträglicher, wenn die Teams keine Neigungsgruppen sind.

Sind die Zuständigkeiten im Team verabredet, funktioniert der Prozess und die Bearbeitung der Aufgaben deutlich besser. Es gibt verschiedene Rollen, die ausgefüllt werden müssen. An dieser Stelle betrachten wir die Rollen, die bei den meisten Aufgaben und Teamprozessen relevant sind. Sie können jedoch auch variieren. Abb. 3 (S. 120) zeigt Rollenkarten, die die Teammitglieder bekommen.

- *Zeitwächter*: Die Zeitwächter:in achtet darauf, dass die definierten zeitlichen Phasen eingehalten werden. Es hat sich bewährt, dass sie der Gruppe durch Zeitkarten (Abb. 4, S. 123) anzeigt, in welcher Phase sich der Prozess aktuell befindet.
- *Regelwächter*: Die Regelwächter:in achtet darauf, dass die Regeln eingehalten werden. Es ist aber nicht ihre Aufgabe, sie durchzusetzen (sie ist keine Hilfspolizist:in). Ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, darauf hinzuweisen, wenn Regeln nicht beachtet werden.
- *Moderator*: Die Moderator:in hat die komplexeste Aufgabe. In der Vorbereitungsphase (Kapitel 7.2.3) achtet sie darauf, ob die Aufgabenstellung klar ist, und moderiert die Verteilung der Arbeitsaufträge (sie bestimmt aber nicht!). Wenn die Ergebnisse erarbeitet, zusammengeführt und gesichert werden (Kapitel 7.2.3), achtet sie bei Bedarf auf die Einhaltung der Redereihenfolge, holt die Gruppe zurück zum

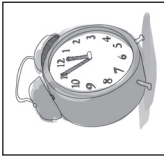
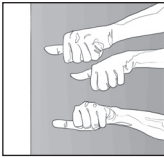

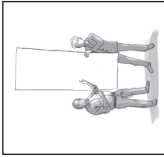
<p>Zeitwächter</p> 	<p>Regelwächter</p> 	<p>Moderator</p> 	<p>Präsi</p> 
<p>Zeitwächter</p> <p>Du achtest darauf, dass sich alle an die vorgegebenen Zeiten halten.</p> <p>Zeige mit den Zeitkarten, in welcher Arbeitsphase ihr euch gerade befindet.</p>	<p>Regelwächter</p> <p>Du achtest darauf, dass sich alle an die Regeln halten.</p> <p>Wenn jemand gegen eine Regel verstößt, weise ihn so darauf hin, dass es die Arbeit nicht stört.</p> <p>Du bist nicht dafür verantwortlich, dass sich alle an die Regeln halten. Jeder ist für sich selbst verantwortlich!!!</p>	<p>Moderator</p> <p>Du achtest darauf, dass euer Gespräch geordnet abläuft:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wenn mehrere gleichzeitig sprechen wollen, legst du eine Reihenfolge fest. - Wenn ihr vom Thema abkommt, führst du zurück zum Thema. - Eure Ergebnisse fasst du kurz zusammen. 	<p>Präsi</p> <p>Deine Aufgabe ist es, eure Ergebnisse vorzustellen.</p> <p>Darauf solltest du achten:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Alle aus deinem Team sind für die Ergebnisse verantwortlich – du stellst sie nur vor. 2) Gib es Vorgaben, wie die Ergebnisse vorgestellt werden sollen? 3) Sprich nach Möglichkeit frei (anstatt nur abzulesen)!

Abb. 3: Rollenkarten. – © Hardy Hinrichs, Lübeck

Thema, wenn sie zu stark abweicht, und fasst Ergebnisse zusammen.

- *Präsi*: Die »Präsi« ist für die Präsentation der Ergebnisse federführend zuständig. Ist das Ergebnis ein Produkt (z. B. ein Plakat), nimmt sie die Rolle als »Produktmanager:in« ein. Wird das Ergebnis vorgetragen, ist sie Referent:in der Gruppe.

Die Rollen werden idealerweise in den Gruppen durchgetauscht, während die Teamzusammensetzung über einen längeren Zeitraum konstant bleibt, so dass innerhalb eines Teams tatsächlich Entwicklungsprozesse stattfinden können. Alle Rollen müssen eingeübt werden, damit die Teamarbeit gelingt. Je nach Lernausgangslage sind andere Aspekte beim Einüben der Rollen zu berücksichtigen. Erfahrungsgemäß gelingt es am besten, wenn kurze Teamarbeiten im Plenum »simuliert« bzw. vorgeführt werden, so dass das jeweilige Rollenverhalten für alle sichtbar ist. Es hat sich ebenfalls bewährt, wenn das Rollenverhalten gemeinsam besprochen wird und bei Bedarf Alternativen diskutiert werden. Je nach Altersgruppe und Schulform sind hier verschiedene Komplexitäten vorstellbar. Bei jüngeren Kindern empfiehlt es sich häufig, zunächst fast stereotyp Rollenmuster einzuüben. Diese können nach und nach verfeinert werden.

7.2.3 Phasen der Teamarbeit – Zeitmanagement im Team

Damit die Arbeit im Team strukturiert abläuft, benötigen die Schüler:innen Orientierung. Zeitkarten können diese Orientierung bieten. Sie unterstützen die Zeitwächter:in dabei, die Arbeit zu strukturieren. Gerade bei jüngeren Schüler:innen ist es sinnvoll, eine Orientierung über die Teilaufgaben und ihre Dauer zu geben (z. B.: »In der Vorbereitungsphase überlegt ihr, was alles getan werden muss, und verteilt die Aufgaben unter-

einander. Dafür braucht ihr etwa drei Minuten. Die Zeitwächter:in achtet darauf, dass ihr spätestens nach vier Minuten in die Arbeitsphase übergeht. Das heißt auch: Wenn ihr nach einer Minute noch keine Ideen habt, welche Aufgaben zu verteilen sind, holt ihr euch von der Musterlösung Ideen und arbeitet mit diesen weiter!«).

Die Phasen können klassischerweise in (1) Vorbereitungsphase, (2) Arbeitsphase und (3) Ergebnis sichern unterteilt werden. Schließlich sollte noch viel Zeit für (4) den Rückblick eingeplant werden. Denn in der Rückblick-Phase findet die für die Teamentwicklung wichtige Evaluation und Reflexion statt. Die Ausgestaltung der Phasen hängt vom Aufgabentyp ab. Abb. 4 (S. 123) bezieht sich auf einen Aufgabentyp, bei dem in der Arbeitsphase arbeitsteilig unterschiedliche Aufgaben zu lösen sind, deren Ergebnisse später zusammengeführt werden. Alternativ kann bei anderen Aufgaben, in denen die Gruppe gemeinsam etwas erschafft oder in denen durch Diskussion ein Standpunkt erarbeitet werden soll, die Arbeitsphase durch eine hohe Interaktionsdichte gekennzeichnet sein. Hier sind entsprechende Hinweise oder Hinweiskarten notwendig.

Es ist günstig, wenn – gerade zu Anfang – das Arbeiten im Team mit Erfolg und Spaß (im Sinne von sinnhaft, kurzweilig etc.) verknüpft wird. Das gelingt durch eine entsprechende Vorbereitung der Aufgaben. Positive Abhängigkeit der einzelnen Teammitglieder wirkt sich förderlich aus (Klippert, 2010). Zum Einüben der Teamentwicklungskultur sollten die Aufgaben zunächst eher wenig Zeit beanspruchen, so dass die Rückblicke besonders häufig stattfinden können und damit häufig Chancen bestehen, das Team weiterzuentwickeln.

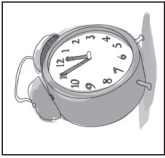



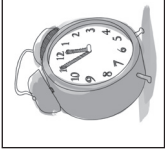
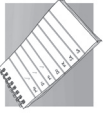


<p>Zeitkarten</p> 	<p>Vorbereitungsphase</p>  <p>Was ist eure Aufgabe? Was braucht ihr, um anfangen zu können? Wissen alle, was sie tun sollen?</p>
<p>Zeitkarten</p> 	<p>Arbeitsphase</p>  <p>Arbeitet jetzt an der Aufgabe.</p>
<p>Zeitkarten</p> 	<p>Ergebnisse sichern</p>  <p>Tragt gemeinsam eure Ergebnisse zusammen – <i>Fehlt noch etwas?</i> – Bereitet gemeinsam die Präsentation vor!</p>
<p>Zeitkarten</p> 	<p>Rückblick</p>  <p>Blickt auf eure Zusammenarbeit zurück: – <i>Was habt ihr gut gemacht?</i> – – <i>Was könnt ihr nächstes Mal verbessern?</i> – Nutzt den Rückblick-Bogen!</p>

Abb. 4: Zeitkarten. – © Hardy Hinrichs, Lübeck

7.2.4 Würdigung und Reflexion der Teamarbeit

Die Phase der Würdigung verdient eine besondere Aufmerksamkeit. Klippert (2019) schlägt vor, dass jedes Teammitglied am Ende der Teamsession einen Fragebogen ausfüllt, auf dem es (1) sich selbst (ICH), (2) die Arbeit und das Miteinander in der Gruppe (WIR) und (3) die Arbeit an der Aufgabe (AUFGABE) reflektiert. Klippert zeigt in seinem Buch verschiedene Möglichkeiten auf, Fragebögen zu gestalten. In Anlehnung daran zeigt Abb. 5 (S. 125), wie Items die gemeinsame Arbeit erfassen und evaluieren können. Beispiele für die Selbst-Evaluation sind: »Ich habe mich beachtet und ernst genommen gefühlt« oder »Ich habe gut und interessiert mitgearbeitet«. Beispiele für Items, die sich auf die Arbeit an der Aufgabe beziehen, sind: »Die Aufgabe wurde nicht aus den Augen verloren« oder »Die Aufgabe wurde eingehend besprochen und bearbeitet«.

Die Schüler:innen lernen, nach jeder Gruppenarbeit in ihren Teams erstens zu würdigen, was gut funktioniert hat. Zweitens lernen sie, je einen Vorsatz hinsichtlich (1) des eigenen Verhaltens (ICH), (2) der gemeinsamen Arbeit (WIR) und (3) bezogen auf die Aufgabe (AUFGABE) zu fassen. Diese drei Vorschläge werden während der nächsten Gruppenarbeitsphase gezielt umgesetzt. Der Fokus des jeweils nächsten Rückblicks liegt in einem besonderen Maße darauf, die hier erzielten Erfolge in der Umsetzung zu würdigen. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass die Schüler:innen mit Anleitung lernen, sich realistische, aber herausfordernde Ziele zu setzen.

Erfahrungsgemäß tendieren einige Schüler:innen, wenn sie diese Art der Arbeit nicht kennen, dazu, entweder unrealistische Vorschläge zu formulieren oder solche, die sie unterfordern, so dass kein spürbares Erleben von Kompetenzzuwachs möglich ist. Hier kann es helfen, mit den Schüler:innen bereits bei der Zielsetzung immer wieder zu überprüfen, ob das Erreichen

WIR ...	stimmt überhaupt nicht	stimmt voll- kommen
... haben keinen links liegen lassen.	1-2-3-4-5-6-7	
... sind fair und höflich miteinander umgegangen.	1-2-3-4-5-6-7	
... haben einander geholfen und Mut gemacht.	1-2-3-4-5-6-7	
... haben zugehört und jeden ausreden lassen.	1-2-3-4-5-6-7	
... haben zielstrebig gearbeitet und diskutiert.	1-2-3-4-5-6-7	
... haben bestehende Probleme offen angesprochen.	1-2-3-4-5-6-7	

Abb. 5: Beispielitems für die Reflexion der Arbeit miteinander.

des Ziels Zufriedenheit und Kompetenzerleben bei ihnen auslösen würde. Diese Form der Metareflexion sollte gerade zu Beginn, wenn diese Methode eingeführt wird, punktuell im Plenum nach einer Teamphase stattfinden. Würdigen Sie die Ziele der Schüler:innen und laden Sie die Schüler:innen zugleich ein, diese mit Ihnen gemeinsam zu prüfen. In der Regel übernehmen die Schüler:innen diese Art des Prüfens eigener Ziele und wenden sie nach relativ kurzer Zeit selbständig im Team an.

In diesem Sinne sollten auf der übergeordneten Ebene im Plenum (also auf Ebene der ganzen Lerngruppe) die Teamprozesse als solche kontinuierlich reflektiert und besprochen werden. Im Sinne der Kompetenz- und Wachstumsorientierung sollte der Fokus einerseits auf das Gelingen gelegt werden, das durch die Fragen »Wie ist es euch gelungen? Was habt ihr dafür gemacht, damit es gelingt?« vertieft werden kann. Andererseits sollte der Fokus bei Schwierigkeiten darauf gelegt werden, was die Schüler:innen brauchen, damit es gelingen kann bzw. sich verbessert. Fortschritte und Wachstum sollten unbedingt regelmäßig gewürdigt werden.

7.2.5 Ernstcharakter und Sinnhaftigkeit

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Teamarbeit ist der Ernstcharakter. Je sinnhafter die zu erarbeitenden Ergebnisse für die Schüler:innen sind, desto größer ist die Motivation zu arbeiten (Eyerer & Krause, 2014). »Projektarbeit mit Ernstcharakter bedeutet, dass die Projektthemen von externen Partnern aus dem wirtschaftlichen Umfeld gestellt werden und dass nach einer Angebotserstellung durch die Schüler der externe Partner einen offiziellen Auftrag erteilt« (Parrisius, 2020, S. 42). In unserem Verständnis müssen die Aufträge nicht zwingend von externen Partnern aus dem wirtschaftlichen Umfeld stammen. Sehr wohl kann jedoch eine Art Auftragscharakter förderlich sein, um Sinnhaftigkeit zu vermitteln. Hierfür können sich auch gut Projekte eignen, die in der Lerngruppe oder in der Schule durchgeführt werden. Die jeweiligen Arbeiten, die in den Teams erledigt werden, sind dann Teil eines größeren Projekts. Auf diese Weise wird auch das kontinuierliche Entwickeln der Teamarbeit selbst sinnstiftend. Projekte können Theater- oder Musikprojekte sein, in denen verschiedene Fächer über eine bestimmte Zeit eingebunden sind (z. B. indem in Deutsch die Texte erarbeitet, in Werken das Bühnenbild gebaut, in Mathe Elemente des Bühnenbilds und der Materialbedarf berechnet werden etc.). Auch Präsentationen in einem weniger großen Kontext können als sinnstiftend erlebt werden. Ein Beispiel ist das Erarbeiten einer kleinen Ausstellung zu heimischen Pflanzen im Rahmen des Biologieunterrichts.

Selbstverständlich kann im Schulalltag die Teamarbeit nicht immer mit Ernstcharakter versehen werden. Sie eignet sich auch gut, um im herkömmlichen Unterricht gemeinsam Inhalte zu erarbeiten. Allerdings ist es für die Entwicklung der Teamstruktur förderlich, wenn die Schüler:innen dieses Format hin und wieder mit Aufträgen verbinden, die im oben be-

schriebenen Sinn Ernstcharakter haben. Und natürlich hat auch das erfolgreiche Lernen der »normalen« Inhalte und das dazugehörige Erwerben von Kompetenzen Ernstcharakter. Denn der Auftrag von Schule ist es ja, gemeinsam das Wissen und die Kompetenzen der Schüler:innen zu erweitern.

7.3 Peer-Coaching

Es hat sich gezeigt, dass die Selbstwirksamkeit von Schüler:innen in der Mittelstufe gesteigert werden kann, wenn diese sich gegenseitig coachen (Eckert u. a., 2019). Peer-Coaching erhöht nicht nur die Selbstwirksamkeit, sondern hat auch günstige Einflüsse auf das Lernklima und das Miteinander in der Lerngruppe.

Im Folgenden skizziere ich eine Form des Peer-Coachings, die wir im Training *Stark im Stress für Jugendliche* (Eckert u. a., 2019) erfolgreich auch an Brennpunktschulen und berufsbildenden Schulen eingesetzt haben. Anhand von Begleitmaterial haben die Schüler:innen sich gegenseitig gecoacht. Dieses Verfahren kann auch gut im Rahmen der Berufsorientierung in der Mittelstufe eingesetzt werden.

7.3.1 Rollen im Peer-Coaching-Prozess

Ähnlich wie bei der Teamarbeit gibt es auch in diesem Ansatz vordefinierte Rollen, die sich die Schüler:innen nach und nach erarbeiten. Es gibt die *Selbstentwickler:in*, die *Berater:in* und die *Wächter:in*. In einem *Erfolgsteam*, so haben wir die Peer-Coaching-Gruppen genannt, sind alle drei Rollen vertreten. Für das Format Peer-Coaching sollten die Schüler:innen optimalerweise einmal wöchentlich eine Schulstunde, besser eine Doppelstunde zur Verfügung haben. Während einer Peer-

Coaching-Session nimmt jede der drei Schüler:innen eines Erfolgsteams nacheinander alle Rollen an, so dass jeder einmal Selbstentwickler:in, Berater:in und Wächter:in war.

- *Selbstentwickler:in*: Die Aufgabe der Selbstentwickler:in besteht darin, sich ein Entwicklungsprojekt auszuwählen, das sie in den nächsten Wochen bearbeiten möchte. Je nach Alter, Schulform und Kontext können dies sehr unterschiedliche Projekte sein. Schulbezogene Projekte können sich auf das Erlernen von bestimmten Methoden oder Arbeitstechniken, auf das Überwinden von Prokrastination oder dysfunktionalen Arbeitshaltungen, auf häufigere Mitarbeit etc. beziehen. Schüler:innen können sich auch resilienzfördernde Entwicklungsprojekte vornehmen, indem sie beispielsweise ein neues Hobby beginnen, das ihnen guttut und einen guten Ausgleich schafft (z. B. Jonglieren oder ein Musikinstrument erlernen). Entwicklungsprojekte können aber auch das soziale Miteinander (z. B. »Ich möchte andere respektvoller behandeln«), selbstbezogene Ziele (z. B. »Ich möchte lernen, klar und bestimmt meine Meinung zu vertreten, ohne zu provozieren oder mich provozieren zu lassen« oder: »Ich möchte Schlagfertigkeit trainieren«) oder berufsrelevante Themen betreffen. Die Auswahl des Themenspektrums legt in der Regel die Lehrer:in durch den Rahmen fest, den sie gibt.

Die Selbstentwickler:in verfolgt ihr Entwicklungsziel Stück für Stück und wird von der Berater:in dabei unterstützt. Auch der Selbstentwicklungsprozess im Peer-Coaching zielt darauf ab, Erfolgserleben und Kompetenzzuwachs anzubahnen und wahrzunehmen. Zugleich erarbeitet sich die Selbstentwickler:in individuell und situativ passende Strategien, wie sie mit etwaigem Scheitern umgeht und daraus neue Entwicklungsimpulse formuliert.

- *Berater:in*: Der Berater:in kommt es zu, die Selbstentwickler:in in ihrem Entwicklungsprozess zu begleiten. Dabei geht es jedoch nicht darum, möglichst viele Ratschläge zu formulieren, sondern erstens durch Fragen der Selbstentwickler:in zu mehr Klarheit zu verhelfen und zweitens den Entwicklungsprozess mit der Selbstentwickler:in gemeinsam zu strukturieren (»Was ist der nächste Schritt? Was musst du als Nächstes tun? Wann machst du das? Was brauchst du dazu?« etc.).

Es hat sich als hilfreich erwiesen, wenn die jeweiligen Peer-Coaching-Sessions von der Lehrer:in gut vorbereitet werden. Die Methoden (z. B. das Festlegen von Entwicklungszielen) werden im Plenum vermittelt und demonstriert und dann in den Erfolgsteams erprobt. Die Berater:innen bekommen zugleich noch gut aufbereitetes Material an die Hand, das es ihnen erleichtert, die Selbstentwickler:in anhand zuvor formulierter Fragen oder Methoden zu begleiten. Dabei übernimmt die Berater:in nicht die Verantwortung für den Prozess des Coachings, sondern macht nur Angebote. Die Verantwortung liegt bei der Selbstentwickler:in in Abstimmung mit der Berater:in.

- *Wächter:in*: Das Peer-Coaching ist ein Format, das die Schüler:innen in der Regel nicht kennen. Sie müssen es lernen. Hier liegt der Schwerpunkt der Wächter:in. Ihre Aufgaben bestehen zum einen darin, darauf zu achten, dass Zeitvorgaben eingehalten werden und dass der Beratungsprozess beim Thema bleibt. Weichen die beiden anderen sichtbar vom Thema ab, kann die Wächter:in durch die Frage »Gehört das noch zum Thema?« darauf hinweisen. Sie ist nicht dafür verantwortlich, dass das Thema eingehalten wird. Sie spiegelt lediglich wider, wenn sie eine Abweichung wahrnimmt. Zum anderen moderiert die Wächter:in in der Reflektionsphase die Würdigung und das Formulieren von Pro-

zesszielen. Prozessziele sind Ziele, die den Beratungsprozess betreffen. Die Wächter:in arbeitet diese heraus, indem sie die beiden anderen fragt, was in dem Prozess hilfreich war und was sie noch gebraucht hätten? Zudem kann die Wächter:in auch ihre eigenen Beobachtungen mitteilen.

Das gelingt den Schüler:innen nicht auf Anhieb, sondern muss nach und nach geübt und reflektiert werden. Das kann in ähnlicher Weise geschehen, wie es oben für die Teamentwicklung skizziert ist (Kapitel 7.2.4). Es können auch ähnlich standardisierte Fragebögen zur Reflexion des Coaching-Prozesses eingesetzt werden.

7.3.2 Struktur des Peer-Coaching-Prozesses

Die genaue Strukturierung des Prozesses ist sehr abhängig vom jeweiligen Themengebiet. In einem Coaching-Prozess, der auf Berufsorientierung abzielt, benötigen die Schüler:innen eine andere Struktur, als wenn sie gezielt bestimmte Fähigkeiten erwerben oder Verhaltensweisen verändern wollen. Eine gute Orientierung bieten jedoch für eine Vielzahl von Anwendungsbereichen die Phasen des Rubikonmodells (Achtziger & Gollwitzer, 2010), besonders wenn es um verhaltensbezogene Veränderungen geht:

- *Phase 1: Zielfindungsphase.* Hier orientiert die Selbstentwickler:in sich und findet ein Ziel, das sie verfolgen möchte. Dabei geht es im Peer-Coaching in dieser Phase darum, abzuwägen, ob und gegebenenfalls warum das Ziel wichtig ist. Es ist wichtig, diese Phase mit dem Formulieren einer klaren und konkreten Absicht abzuschließen.

Beispiel:

Die Selbstentwickler:in ist mit ihren Zensuren unzufrieden.

Sie bekommt von vielen Lehrer:innen die Rückmeldung, dass sie sich zu wenig meldet. Aber die mündliche Beteiligung fällt ihr aus verschiedensten Gründen schwer. Am Ende dieser Phase nimmt sie sich vor, dass sie sich häufiger melden möchte. Die Berater:in lässt sie dann noch darüber »spekulieren«, was sich zum Positiven verändern würde, wenn sie sich häufiger meldet, und wem das positiv auffallen würde. Dadurch festigt sie die Absicht. Für das Entwickeln dieses Ziels hat die Selbstentwickler:in eine Peer-Coaching-Session benötigt.

Tipp: Beim Finden von Zielen können diese beiden Methoden hilfreich sein:

(1) Wertgeleitete Entwicklungsprojekte: Die Selbstentwickler:in wählt aus einer Liste mit Werten (Respekt, Freundschaft, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Ordnung, Vertrauen etc.) einen Wert aus, der ihr besonders wichtig ist. Dann erarbeitet Sie den guten Gegenwert (z. B. mit dem Werte- und Entwicklungsquadrat; Kapitel 4.3). Schließlich überlegt sie, welchen der beiden Werte sie in den nächsten Wochen etwas stärken möchte und wie das aussehen könnte. Daraus können konkrete Entwicklungsziele abgeleitet werden.

(2) Zukunftsbezogene Entwicklungsprojekte: Die Selbstentwickler:in wird zu einer kurzen mentalen Zeitreise eingeladen. Sie soll sich dabei zunächst vorstellen, sie wäre in einer Zukunft¹⁴ gelandet, in der ihr vieles gut gelungen ist. Danach reist sie mental in eine Zukunft, in der vieles nicht gut gelungen ist, und schaut schließlich noch einmal in der gelungenen Zukunft vorbei. Aus diesen Eindrücken lassen sich gut Entwicklungsziele ableiten.

- *Phase 2: Planung.* Eines der übergeordneten Ziele ist es, dass

14 Ein guter Zeitpunkt könnte während oder nach der Berufsausbildung oder dem Studium sein.

die Schüler:innen Erfolge erleben. Dazu müssen die Ziele erreichbar sein. In dieser Phase geht es darum, Schritte zu planen, die in Richtung Zielerreichung weisen. In der Regel werden mehrere Etappen benötigt, bis das Ziel erreicht wird. Es werden in einer Peer-Coaching-Session erste Schritte geplant, die die Selbstentwickler:in gehen kann. Die nächste Etappe wird in der nächsten Session in Angriff genommen und geplant.

Allerdings werden nicht nur Handlungen geplant, die der Zielerreichung dienen. Wichtig ist es auch, Hindernisse und Widerstände zu antizipieren und Überwindungsstrategien zu entwickeln. Am Ende dieser Phase bzw. am Ende jeder Session, in der Handlungen geplant werden, werden Brücken in den Alltag benötigt. Denn die beste Planung nützt nichts, wenn die Selbstentwickler:in die Handlungen im entscheidenden Augenblick nicht initiieren kann.

Im Kapitel 5.3 haben wir bereits über »Implementation Intention« gesprochen. Darunter verstehen Gollwitzer und Brandstätter (1997) einfache »Wenn-dann-Sätze«, die uns darauf »programmieren«, zur richtigen Zeit bzw. unter den richtigen Bedingungen das Zielverhalten zu zeigen. Auch das mentale Kontrastieren, das wir im Kapitel 5.3 angesprochen haben, kann die Implementierung der Verhaltensabsichten unterstützen, bei der Überwindung von Widerständen helfen (Duckworth u. a., 2011) und somit eine weitere Brücke in den Alltag darstellen.

Beispiel:

Die Selbstentwickler:in versteht, dass sie oft im Unterricht nichts sagt, weil sie sich unsicher ist und nichts Falsches sagen möchte. Sie plant als ersten Schritt, die Hausaufgaben gründlicher zu machen und sich mindestens einmal pro Stunde bei den Hausaufgaben zu melden. Ein weiterer konkreter Vorsatz

ist, dass sie einmal pro Stunde, wenn sie etwas nicht versteht, nachfragen möchte. Denn beim Nachfragen muss sie sich ja nicht sicher sein, weil sie keine »falsche« Antwort geben kann – sie trainiert aber das Melden.

Weil sie weiß, dass sie schnell den Mut verliert und dann das Melden aufschieben wird, bis die Stunde vorbei ist (Hindernis), beschließt sie, dass sie sich gleich in den ersten zehn Minuten mindestens einmal meldet (Überwindungsstrategie). Sie koppelt das in Mathe daran, dass ihr Mathelehrer sehr zuverlässig nach etwa zehn Minuten an die Tafel geht und eine Beweisführung anschreibt. Immer wenn der Mathelehrer an der Tafel steht und eine Frage stellt, dann meldet sie sich (Wenn-dann-Satz). Schließlich stellt sie sich noch vor, wie erleichtert und stolz sie sein wird, wenn sie es schafft, sich regelmäßig zu melden. Das kontrastiert sie mit der Vorstellung, dass sie über sich enttäuscht ist, wenn sie es nicht geschafft hat.

In den nächsten Peer-Coaching-Sessions werden auf diese Weise weitere Strategien geplant.

- *Phase 3: Handeln.* In der Regel findet diese Phase nicht während der Peer-Coaching-Session statt. Allerdings können Berater:in und Selbstentwickler:in in der Phase der Planung noch Maßnahmen überlegen, die die Selbstentwickler:in bei der Umsetzung unterstützen. Dies können beispielsweise kurze WhatsApps mit kleinen Erinnerungen oder Nachfragen sein. Auch Timer als Selbsterinnerungen können hier genutzt werden.

Beispiel:

Die Selbstentwickler:in stellt ihr Handy auf Vibrationsalarm, damit sie spätestens 20 Minuten nach Stundenbeginn daran erinnert wird, sich zu melden. Zudem verabredet sie mit der Berater:in, dass diese sie direkt im Anschluss an die Unter-

richtsstunde anspricht. Wenn sie sich gemeldet hat, bekommt sie ein kurzes Lob, wenn nicht, fragt die Berater:in, was die Selbstentwickler:in braucht, um sich in der nächsten Stunde zu melden¹⁵.

- *Phase 4: Rückblick/Bewertung.* Jeweils zu Beginn der nachfolgenden Peer-Coaching-Sessions wird rückblickend gewürdigt, was erreicht wurde, und reflektiert, was nicht funktioniert hat. Auch hier sollte der Fokus besonders darauf liegen, das Erreichte zu würdigen. Falls etwas nicht funktioniert hat, werden neue Möglichkeiten erarbeitet, wie es doch funktionieren kann oder welche Alternativen es gibt, die die Selbstentwickler:in erproben kann.

Beispiel:

Die Selbstentwickler:in berichtet kurz, dass es ihr oft gelungen ist, sich zu melden, und bleibt dann lange mit der Aufmerksamkeit bei den wenigen Malen, bei den es nicht funktioniert hat. Die Berater:in lenkt zunächst den Fokus auf das Gelingen und lässt sich detailliert berichten, wie es geklappt und welche ihrer Fähigkeiten die Selbstentwickler:in eingesetzt hat. Beim Berichten wirkt die Selbstentwickler:in stolz.

Besonders in Chemie hat es nicht gut funktioniert, weil der Chemielehrer immer so streng schaut und die Selbstentwickler:in dann besonders Angst hat, etwas falsch zu machen. Im Peer-Coaching erarbeiten sie, dass es erstens in Ordnung ist, sich in Chemie nicht zu melden (alle haben Verständnis). Als die Berater:in fragt, was die Selbstentwickler:in bräuchte, damit sie sich auch bei diesem Lehrer hin und wieder mal meldet,

15 Der Fokus sollte positiv in die Zukunft gerichtet bleiben und nicht defizitorientiert werden. Auch dann nicht, wenn ein Vorsatz nicht umgesetzt wird. Das ist eine gute Übung für Schüler:innen.

sagt sie: »Mir gelingt es vielleicht, wenn ich mich nicht unter Druck setze.« Sie erarbeiten, dass die Selbstentwickler:in sich selbst jedes Mal innerlich 100 Punkte geben kann, wenn es ihr trotzdem gelingt. Damit ist der Druck herausgenommen.

Die Handlungsphasen des Rubikon-Modells finden sich auch im Kleinen in jeder Peer-Coaching-Session wieder. Es beginnt mit einem Rückblick. Daraus werden eine Auftragsklärung und die Zielfindung für die aktuelle Session abgeleitet. Danach wird das Handeln geplant, mögliche Hindernisse antizipiert und Überwindungsstrategien eronnen.

7.3.3 Ein letzter Gedanke zur Praxistauglichkeit

Wenngleich dieses Format zunächst etwas sperrig scheint und es schwer in die Zeitstruktur von Unterricht integrierbar ist, so sind die Vorteile aus meiner Sicht jedoch bestechend. Die Selbst- und Sozialkompetenzen, die die Schüler:innen erwerben, führen in der Regel zu mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess und das eigene Verhalten, aber auch zu einer erhöhten Verantwortungsübernahme für Prozesse innerhalb der Klasse. Zudem werden in diesem Format Fähigkeiten aufgebaut, trainiert und kultiviert, die für das demokratische Miteinander in der Schule und in der Gesellschaft wichtig sind.

Probekapitel aus:

Marcus Eckert
Classroom Management

Reclam

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 14241

2022 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,

Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen

Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman

Druck und Bindung: Eberl & Koesel GmbH & Co. KG,

Am Buchweg 1, 87452 Altusried-Krugzell

Printed in Germany 2022

RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken

der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-15-014241-7

Auch als E-Book erhältlich

www.reclam.de

Inhalt

- 1 Wie Sie dieses Buch zum Classroom Management nutzen können 9
 - 1.1 Was ist Classroom Management und was ist es nicht? 11
 - 1.2 Einladung zu Arbeit an der inneren Haltung 15
 - 1.3 Erst jetzt kommen Methoden, Techniken und Strategien 17
- 2 Das Problem der erlernten Hilflosigkeit im Kontext von Schule 19
 - 2.1 Das Phänomen der erlernten Hilflosigkeit: Was wissen wir? 20
 - 2.2 Wie Sie Hilflosigkeitserleben im Unterricht fördern können 24
 - 2.3 Was Sie tun können, damit Schüler:innen Kompetenz und Selbstwirksamkeit anstelle von Hilflosigkeit erlernen und erleben 28
 - 2.4 Interventionen zur Überwindung erlernter Hilflosigkeit 37
- 3 Die Selbstbestimmungstheorie und ihre Implikationen für das Classroom Management 41
 - 3.1 Autonomieerleben fördern 41
 - 3.2 Fokus auf das Kompetenzerleben – auch im Scheitern 44
 - 3.3 Erleben sozialer Einbindung 53
- 4 Ohne Beziehungsarbeit geht es nicht 57
 - 4.1 Eine gute Grundlage schaffen:
Die Oxytocinproduktion ankurbeln 58

- 4.2 Wärme und Kompetenz 60
- 4.3 Beziehungsarbeit heißt Auseinandersetzung und Wachstum – die Arbeit mit dem Werte- und Entwicklungsquadrat 63

- 5 Motivation durch Feedback gestalten 70
 - 5.1 Komplimente machen 1: Ressourcen und Kompetenzen entdecken und fördern 72
 - 5.2 Maßgeschneiderte und passende Lern- und Entwicklungsziele festlegen 76
 - 5.3 Zielbindung aufbauen – Verbindlichkeit einfordern 81
 - 5.4 Autonomie bei der Zielerreichung gewähren – Unterstützung anbieten 82
 - 5.5 Schwierigkeiten neu denken – und neue Verabredungen treffen 84

- 6 Lernförderliches und gemeinschaftsorientiertes Verhalten mit der ganzen Lerngruppe aufbauen und aufrechterhalten 88
 - 6.1 Die Ist-Situation: Ressourcen und Bedarfe feststellen 91
 - 6.2 Realistische und bedeutsame Veränderungsbereiche auswählen 92
 - 6.3 Die Motivation klären und eine Vereinbarung treffen 95
 - 6.4 Die Szene neu entwickeln 97
 - 6.5 Die Szene proben 99
 - 6.6 Wie kann das Zielverhalten verstärkt werden? 100
 - 6.7 Wie aus Rollenverhalten Rollenidentität wird 110

7	Teamentwicklung und kooperatives Lernen	112
7.1	Heterogenität – Teamarbeit im Klassenzimmer bringt Entlastung und Freiräume	114
7.2	Das lernende Team	116
7.3	Peer-Coaching	127
8	Umgang mit Störungen	136
8.1	Ziel- und Ressourcenvereinbarung treffen	138
8.2	Zurück in der Realität des Unterrichts	149
8.3	Die neue Autorität	156
9	Ausblick	165
	Literaturverzeichnis	167
	Zum Autor	176

Bildung und Unterricht
—
Bisher erschienen:

Ulf Abraham
Literarisches Schreiben
Didaktische Grundlagen für
den Unterricht

Reclam
Bildung und Unterricht

Ulf Abraham:
Literarisches Schreiben
166 S. · € 6,80
978-3-15-014080-2

Johannes Drerup
Kontroverse Themen
im Unterricht
Konstruktiv streiten lernen

Reclam
Bildung und Unterricht

Johannes Drerup:
Kontroverse Themen im Unterricht
159 S. · € 6,80
978-3-15-014095-6

Christine Garbe
Lesekompetenz fördern

Reclam
Bildung und Unterricht

Christine Garbe:
Lesekompetenz fördern
129 S. · € 6,80
978-3-15-019693-9

Silvia-Iris Beutel
Birgit Xylander
Gerechte
Leistungsbeurteilung
Impulse für den Wandel

Reclam
Bildung und Unterricht

**Silvia-Iris Beutel / Birgit Xylander:
Gerechte Leistungsbeurteilung**

85 S. · € 6,00
978-3-15-014201-1

Christian Dawidowski
Literarische Bildung

Reclam
Bildung und Unterricht

**Christian Dawidowski:
Literarische Bildung**

133 S. · € 6,80
978-3-15-014191-5

Michael Felten
Unterricht ist
Beziehungssache

Reclam
Bildung und Unterricht

**Michael Felten:
Unterricht ist Beziehungssache**

112 S. · € 6,80
978-3-15-019692-2

Philippe Wampfler
Digitales Schreiben
Blogs & Co. im Unterricht

Reclam
Bildung und Unterricht

**Philippe Wampfler:
Digitales Schreiben**

131 S. · € 6,80
978-3-15-014029-1