

Einflüsse methodischer Grundentscheidungen auf die Belastung der Lehrkraft im Unterricht des Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Ein Vergleich der Lernzirkel-Methode mit dem traditionellen Frontalunterricht.¹

KURZFASSUNG: Die Belastungen der Lehrkräfte im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) sind enorm. Das Unterrichten reduziert sich häufig auf ein Überlebensprogramm. Empfehlungen zur Belastungsbewältigung gibt es kaum. In diesem Beitrag wird der Frage nach Entlastungsmöglichkeiten für Lehrkräfte im Unterricht des BVJ nachgegangen. Die Lernzirkelmethode wird gegenüber dem im BVJ zumeist angewandten Frontalunterricht auf Entlastungspotentiale hin untersucht. Ausgehend von einer Situationsanalyse des BVJ werden die wichtigsten Belastungsfaktoren im Unterricht des BVJ und deren Ursachen herausgearbeitet. Die empirisch angelegte Untersuchung weist ein deutliches Entlastungspotential des Lernzirkels für die Lehrkraft im Unterricht des BVJ nach. Im Unterricht des Lernzirkels treten deutlich weniger Störungen und Interventionen der Lehrkraft auf. Außerdem nimmt der Handlungsdruck auf die Lehrkraft ab, da sie sich mehr aus dem Unterrichtsgeschehen herausnehmen kann. Eine Zunahme der Lärmbelastung gegenüber dem Frontalunterricht konnte nicht beobachtet werden. Die Annahme einer höheren Schülermotivation im Lernzirkel konnte nur teilweise bestätigt werden.

ABSTRACT: The teachers' workload in the BVJ (Berufsvorbereitungsjahr = vocational preparatory year) is enormous. Teaching is frequently reduced to a program of survival. Recommendations for how to deal with this load are scarce. This article inquires into possible ways to relieve teachers in BVJ classes. The learning-stations method is examined in comparison to the method of frontal teaching usually applied in BVJ classes, with a view to its potential for easing the burden. Starting from an analysis of the BVJ situation, the most important stress factors in the BVJ classroom and their causes are made clear. The empirically planned study provides evidence that the learning-stations method possesses a clear potential for relieving the teacher in the BVJ classroom. When the learning-stations method is used, there are markedly fewer disturbances of the lesson, as well as fewer interventions on the part of the teacher. In addition, there is less pressure on the teachers to perform, as they can step back more often from the ongoing lesson. No increase was observed in the noise level as compared with that in frontal teaching. The assumption that there would be greater motivation on the part of the pupils with the learning-stations method was only partially confirmed.

1. Ausgangssituation und Zielsetzung

Aufgrund der Unterrichtssituation der Lehrkräfte im BVJ stellt sich dringlich die Frage nach Entlastungsmöglichkeiten. Bestehende Bewältigungsstrategien beziehen sich eher auf die Stressbewältigung anstatt auf Stressvermeidung. Zur Vermeidung von Belastungsursachen liegt zunächst eine entsprechende Gestaltung der Unterrichtsmethode nahe, da diese im unmittelbaren Wirkungsbereich der Lehrer² liegt. Außerdem dürften durch eine methodisch bedingte Veränderung der

1 Die hier präsentierten Ergebnisse gehen auf eine an der Universität Stuttgart, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, erstellte Dissertation zurück.

2 Folgende Vereinfachung erlaube ich mir: Anstatt *Lehrer und Lehrerin* oder *Schüler und Schülerin* verwende ich immer entweder die männliche oder weibliche Form. Dies erfolgt abwechselnd und ohne Hintergedanken.

Rollenbilder und Aufgabenstruktur für Lehrerinnen und Schüler auch Veränderungen in deren Verhalten zu erwarten sein, wodurch Entlastungsmöglichkeiten für die Lehrkräfte entstehen könnten. Ausgehend von einer durchgeführten Situationsanalyse des BVJ sowie der Belastungssituation der Lehrkräfte wurden aufgrund der ermittelten Belastungsursachen Kriterien zur Methodenwahl erstellt. Die so ermittelte Unterrichtsmethode wurde dann mit dem im BVJ vorherrschenden Frontalunterricht auf ihr Entlastungspotential hin verglichen.

2. Die Situation des BVJ

Das BVJ wird in seiner Organisation in der Literatur sehr kritisch beurteilt. „Das BVJ – ein Schlag ins Wasser“ formulierte STRATMANN (STRATMANN 1981, S. 168). Weder Persönlichkeitsentwicklung, Entscheidungsfähigkeit, Selbststeuerung, Kreativität noch Planungsfähigkeit können im herkömmlichen BVJ gefördert werden, so ECK (vgl. ECK 1988, S. 14). Die GEW konstatiert: „Insgesamt kann das BVJ sein erklärtes Ziel, Jugendliche zu befähigen, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufzunehmen und erfolgreich absolvieren zu können, nur mit Einschränkungen erreichen“ (GEW, 1997, S. 23). Das BVJ ist vielmehr zum Auffangbecken für Jugendliche unterschiedlichster Problemlagen geworden. Nach einer von FISCHER-KOTTENSTEDE durchgeführten Befragung von freien Bildungsträgern, Handwerks- und Industriebetrieben bezüglich ihrer Einstellung zum BVJ hat der Besuch des BVJ keinerlei Relevanz für die Einstellungsentscheidung, da keine fachlichen und sozialen Unterschiede zwischen ehemaligen BVJ-Absolventinnen und Auszubildenden ohne BVJ feststellbar seien (vgl. FISCHER-KOTTENSTEDE 1994, S. 72–76).

Die Gründe für das Scheitern sind mannigfaltig und vor allem struktureller Natur. So bereitet beispielsweise das BVJ nicht auf definierte berufliche Karrieren vor, es existiert keine Anrechnung auf die Lehrzeit, der Realitätsbezug zur Praxis eines Berufes in Betrieben fehlt. Die Vermittlung einer beruflichen Grundbildung lässt sich nicht realisieren, da die Schüler bis zu drei Berufsfelder durchlaufen. Hinzu kommt, dass die Schüler aus organisatorischen Gründen häufig nicht ihren Wunschberufsfeldern zugeordnet werden. Die vermittelten Lehrinhalte verbessern weder die Chance der Jugendlichen auf einen Arbeitsplatz noch sind sie geeignet, auf eine Ausbildung vorzubereiten. Nicht zuletzt liegt das Scheitern auch an der Adressatengruppe des BVJ, welche sich überwiegend aus äußerst leistungsschwachen Jugendlichen zusammensetzt.

Die schwerwiegendsten Probleme der Lehrkräfte im BVJ sind die Motivationskrisen der Jugendlichen, deren Perspektiven- und Chancenlosigkeit auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt, Verhaltensauffälligkeiten, Disziplinprobleme und die damit verbundene niedrige reale Lernzeit sowie die häufigen Fehlzeiten. Hinzu kommen eine unzulängliche Ausbildung der Lehrkräfte und mangelnde Akzeptanz seitens des Kollegiums und der Vorgesetzten und ungünstige Rahmenbedingungen wie große und heterogene Klassen. Berücksichtigt man noch die ablehnende Haltung der Betriebe, die allgemeine wirtschaftliche Situation und die in diesem Gesamtkontext betrachtete Fehlkonstruktion des BVJ, so scheint die einzelne Lehrperson der beständigen Gefahr ausgesetzt, überfordert und in ihrer Arbeit von vornherein zum Scheitern verurteilt zu sein (vgl. FISCHER-KOTTENSTEDE 1994, S. 38; vgl. ECK 1988, S. 12 u. 19; vgl. BUNK/MERZ 1993b, S. 81; u. a.). Die hier

präsentierten Einschätzungen beruhen im wesentlichen auf Erfahrungsberichten betroffener Lehrkräfte sowie Einschätzungen von Experten. Systematische Untersuchungen, die geeignet wären, Belastungsmomente differenziert nach ihrem Beitrag zur Gesamtbelastung auszuweisen, sind für das BVJ nicht existent. Zur Identifikation von Ansatzpunkten von Entlastungspotentialen ist eine genauere Kenntnis der Belastungsmomente nötig. In Studien zu allgemeinen Belastungsfaktoren im schulischen Lehrberuf (vgl. KRAMISCH-AEBISCHER 1996; vgl. HINZ 1997, S. 77–104; vgl. WULK 1988, S. 125–127; vgl. ULICH 1996, S. 54–108) finden sich Hinweise zur Belastungssituation und den Belastungsmomenten von Lehrkräften, die in einem ersten Zugang auch zur Erhellung des Problemfelds im BVJ herangezogen werden. Die in den vorliegenden Untersuchungen ausgewiesenen Belastungsfaktoren decken ein breites Feld ab, das von mangelnder Motivation und Disziplin der Schülerinnen bis hin zu Verwaltungsarbeiten der Lehrkräfte reicht. In diesem Beitrag und der dem Beitrag zugrundeliegenden Untersuchung (vgl. SCHULZ, 2003) werden primär Aspekte berücksichtigt, die von Seiten der Lehrkräfte selbst direkt beeinflussbar scheinen. Somit konzentrieren sich die Überlegungen auf die vier folgenden Belastungsfaktoren: (1) mangelnde Konzentrationsfähigkeit der Schüler, (2) mangelnde Motivation und Lernbereitschaft der Schülerinnen, (3) Disziplinprobleme mit den Schülern und (4) ein ständiger Handlungsdruck auf die Lehrkraft.

Die Ursachen o. g. Belastungsfaktoren sind äußerst vielschichtig, besondere Relevanz wurde für die folgenden Faktoren unterstellt³: Überforderung, Leistungsdruck, erfahrene Misserfolgserlebnisse, mangelnde Realitäts- und Lebensnähe des Unterrichts, ungenügend ausgeprägte Sozial- und Personalkompetenzen, Lernstörungen und Krankheiten der Schüler, familiäre Ursachen und soziokulturelle Einflüsse und nicht zuletzt ein starker Medienkonsum.

3. Möglichkeiten zur Bewältigung der belastenden Unterrichtssituation im BVJ: Stressbewältigung – Stressvermeidung

KRAMISCH-AEBISCHER stellt in einer Metastudie die in der Literatur diskutierten Stressbewältigungsstrategien im Lehrberuf dar. Nach ihrer Meinung „besteht eindeutig ein Defizit an theoretisch fundierten, empirisch abgesicherten Empfehlungen zur Belastungsbewältigung im Lehrberuf“ (KRAMISCH-AEBISCHER 1996, S. 156). Bei den von ihr dargestellten Maßnahmen handelt es sich vor allem um kognitive Bewältigungsansätze (Rational-Emotive-Therapie, Stressverarbeitungsstrategien etc.) sowie den Stressabbau durch Entspannungsverfahren oder Sport.⁴ Diese Maßnahmen haben jedoch m. E. eher einen sekundären Präventionscharakter, d. h. es geht um die Bewältigung von aufgebautem Stress und nicht um eine Vermeidung von Stress. Da letzteres effektiver ist, stellt sich die Frage, wie die Lehrkraft im BVJ dies im Unterrichtsprozess realisieren kann. Betrachtet man hierzu nochmals die

3 Empirische Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen den o. g. Belastungsfaktoren und den hier genannten Ursachen aufzeigen, liegen nicht vor. In der Literatur wird diesen Ursachen jedoch besondere Relevanz zugeschrieben (vgl. Schulz 2003).

4 Bewältigungsstrategien auf der Organisationsebene (Zeitmanagement, Organisationsentwicklungsansätze etc.) werden von der Autorin auch erfasst, hier jedoch nicht weiter verfolgt, da diese außerhalb des direkten Einflussbereiches der Lehrkraft liegen.

o. g. Belastungsursachen, liegt insbesondere bei den Ursachen Überforderung, Leistungsdruck, erfahrene Misserfolgserlebnisse und ungenügend ausgeprägte Sozial- und Personalkompetenzen der Gedanke nahe, diesen Belastungsursachen durch eine entsprechende methodische Unterrichtsgestaltung entgegenzuwirken.

Doch wie müsste eine solche Unterrichtsmethode aussehen? Welchen Anforderungen müsste sie genügen? Ausgehend von der Situation im BVJ, ergänzt durch Überlegungen zu den Belastungsursachen der Lehrkräfte sowie allgemeine didaktisch-methodische Aspekte zur Unterrichtsgestaltung, konnte eine Vielzahl von Kriterien erstellt werden, die für eine geeignete Methodenwahl herangezogen werden können (vgl. SCHULZ 2003). Am ehesten schien ein schülerzentrierter und handlungsorientierter Unterricht geeignet zu sein, zur Entlastung der Lehrkräfte im BVJ beizutragen. Für die eigene experimentell vergleichende Untersuchung fiel die Wahl auf den Lernzirkel-Ansatz, der besonders geeignet schien, die Mitarbeit der Schüler zu sichern und das Störungspotential zu senken. Ursprünglich im Sportunterricht angesiedelt, wurde die Grundidee des Zirkels auch auf andere Fächer übertragen. Hierbei werden unterschiedliche Stationen⁵ dargeboten, aus welchen die Schülerinnen wählen, um sie entsprechend bekannter bzw. vereinbarter Regeln zu bearbeiten. Während der Arbeit am Lernzirkel durchlaufen die Schülerinnen alle bzw. einige Stationen. Der Lernzirkel kann als eine Art Kumulationspunkt unterschiedlicher methodischer Konzepte aufgebaut sein und beinhaltet somit die geforderte Methodenvielfalt. Er eignet sich für alle Fächer, Klassen, Altersstufen und Schularten.⁶ Das Lernzirkel-Konzept bietet, so die hypothetische Aussage GIETH's, die Grundlage für „die Realisierung von individualisierendem und differenzierendem, handlungs- und projektorientiertem, selbstbestimmtem und sozialen Lernen und ein das Lernen mit allen Sinnen fördernden Unterricht“ (GIETH 1995, S. 44), wie es im BVJ angezeigt schien, um ein motiviertes Lernen und die Entwicklung der Sozial- und Personalkompetenzen zu ermöglichen. Die veränderte Rolle der Lehrkraft ist gekennzeichnet durch die Zurücknahme der Lehrerpersönlichkeit aus dem zentralen Unterrichtsgeschehen. Die Lehrerin erhält Raum zum Beobachten, ist eher passiv, lässt der Beziehungsebene die gleich Bedeutung zukommen wie der Inhaltsebene, lässt dem Schüler viel Spielraum und ist als Supervisorin für das Unterrichtsgeschehen verantwortlich. Der unmittelbare Handlungsdruck auf die Lehrkraft dürfte abnehmen, ebenso die direkte Beanspruchung im Unterricht.

4. Theoretische Annahmen und Hypothesen

Die primären Belastungsfaktoren im Unterricht (Disziplin-, Motivations- und Konzentrationsprobleme und der Bereich des Handlungsdrucks) und deren Ursachen sind, wie oben dargestellt, aus vorliegenden Untersuchungen bekannt. Die Belas-

5 Als Lernstation versteht man einen einzelnen Arbeitsauftrag bzw. ein Arbeitsangebot, welches den Schülerinnen im Rahmen des Lernzirkels zur Verfügung gestellt wird (vgl. Bauer 1997, S. 59).

6 vgl. Gieth 1995, S. 44. Die meisten in der Literatur zu findenden Beiträge beziehen sich auf die Grundschule. Nur wenige Autorinnen wie z. B. hier Gieth oder auch Bauer sprechen auch von Einsatzmöglichkeiten in anderen Schularten.

tungen der Lehrkräfte, die durch Disziplin-, Motivations- und Konzentrationsprobleme der Lernenden bzw. dadurch ausgelöste Störungen des Unterrichts verursacht werden und die dadurch notwendigen Interventionen durch die Lehrkraft führen insgesamt zu einem erhöhtem Handlungsdruck auf die Lehrkraft. Vermutlich ist die Mehrheit der Unterrichtsstörungen auf diese drei Problembereiche zurückzuführen. Weiter wird angenommen, dass durch die mittels des Lernzirkels erhoffte Reduzierung der Belastungsursachen auch die Belastungen selbst zurückgehen. Reduktionsmöglichkeiten der Belastungsursachen werden in der methodischen Gestaltung des Unterrichts vermutet. Nach den vorliegenden Befunden erweist sich die Motivation u. a. abhängig von der sozialen Einbindung (z. B. kooperatives Arbeiten, entspannte freundliche Lernatmosphäre), der Kompetenzunterstützung (z. B. Rückmeldung aus der Sache, informierendes Feedback), der Autonomieunterstützung (z. B. Wahlmöglichkeiten, Spielräume) (vgl. PRENZEL 1996, S. 111), Verarbeitung von Misserfolgserlebnissen (vgl. ENGRUBER 1987, S. 41f) oder dem schülergerechten Anforderungsniveau. Diese Bedingungsfaktoren sind durch methodische Akzentuierung variierbar. Der Lernzirkel bietet Autonomie und die Möglichkeit eines kooperativen Arbeitens. Durch die Möglichkeit der inneren Differenzierung lässt sich ein individuelles schülergerechtes Anforderungsniveau realisieren und Erfolgserlebnisse ermöglichen. Diese Akzentuierungen dürften sich auch positiv auf die Disziplin der Schüler sowie deren Konzentrationsvermögen auswirken. Letzteres wird noch dadurch unterstützt, dass die Schülerin im Lernzirkel ihr individuelles Lerntempo sowie notwendige Pausen selbst bestimmen kann. Der im BVJ vorherrschende traditionelle Frontalunterricht geht im wesentlichen an den Bedürfnissen der Jugendlichen vorbei und berücksichtigt nicht hinreichend die Lernbiographie der Schülerinnen. Im Lernzirkel werden bestimmte Verhaltensweisen (z. B. Reden mit dem Nachbarn, Umhergehen im Zimmer), welche im Frontalunterricht als Störung angesehen werden, nicht als Störung gewertet, sondern sind u.U. sogar notwendige Verhaltensweisen. Der Lernzirkel kommt sowohl dem Bewegungsdrang der Schülerinnen als auch dem Bedürfnis nach verbaler Kommunikation entgegen. Durch dieses Eingehen auf die Bedürfnisse der Lernenden entfällt ein großes Störpotential. Die Lernzirkel-Methode wirkt somit den Ursachen von Disziplin-, Motivations- und Konzentrationsproblemen entgegen, die Unterrichtsstörungen und die damit verbundenen Belastungen nehmen daher ab (Hypothese 1). Nehmen die Unterrichtsstörungen ab, reduzieren sich auch die Interventionen der Lehrerin (Hypothese 2), die Intensität der Interventionen nimmt ab (Hypothese 3), wodurch die Lehrkraft ebenfalls Entlastung erfährt. Bezüglich der Interventionen kommt hinzu, dass *Störungen* im Kontext des Lernzirkels zunächst keine Störungen des allgemeinen Unterrichts darstellen, sondern i. d. R. auf die Schülerinnen in der unmittelbaren Umgebung des Störenden begrenzt bleiben. Dadurch ist ein (sofortiges) Eingreifen der Lehrkraft zunächst nicht nötig. Zu berücksichtigen bleibt auch, dass der Lehrer sich problemlos direkt zum Unruheherd begeben kann, ohne den Unterrichtsfluss zu unterbrechen oder Ermahnungen über das gesamte Klassenzimmer hinweg auszusprechen, da die Schülerinnen grundsätzlich alle beschäftigt sind. Dies ist bei direktiven Unterrichtsmethoden nicht immer möglich. Da sich die Lehrerin nun direkt am Ort der Störung befindet, kann die Intervention mit wesentlich geringerer Intensität erfolgen, vielleicht genügt auch schon die bloße Nähe der Lehrkraft. Durch die schülerzentrierte Arbeitsweise im Lernzirkel einerseits und durch den

Rückgang der Interventionen andererseits erfährt die Lehrkraft längere passive⁷ Phasen bzw. hat mehr Zeit zur individuellen Förderung (Hypothese 4), wodurch der ständige Handlungsdruck abgebaut wird. Der Geräuschpegel erhöht sich nicht wesentlich im Vergleich zum Frontalunterricht (Hypothese 5). Gestützt wird diese Aussage im wesentlichen durch die Annahme, dass die erzielbare Geräuschreduzierung durch den Rückgang der Störungen im Lernzirkelunterricht eine evtl. höher werdende Geräuschentwicklung, bedingt durch das methodische Vorgehen der Schülerinnen (Partner-/Gruppenarbeit; Info-Beschaffung im Raum; Wechsel der Stationen, Lernspiele etc.), aufwiegt. Hinzu kommt, dass die Lehrkraft selbst kaum noch die gesamte Klasse anspricht und somit als nicht zu unterschätzende *Lärmquelle* wegfällt. Da durch die Lernzirkel-Methode der Ursache von Motivationsstörungen entgegengewirkt wird, steigt automatisch das Motivationspotential der Schüler (Hypothese 6). Die Hypothesen beziehen sich ausschließlich auf den Unterricht im BVJ. Hier nochmals die Hypothesen im Überblick:

- Hypothese 1: Im Unterricht des Stationenlernens treten weniger erkennbare Störungen des Unterrichts auf als im lehrerzentrierten Unterricht.
- Hypothese 2: Die Häufigkeit von Interventionen der Lehrkraft in das Unterrichtsgeschehen aufgrund von Störungen seitens der Schülerinnen ist beim Stationenlernen niedriger als beim lehrerzentrierten Unterricht.
- Hypothese 3: Die Intensität von störungsbedingten Interventionen durch die Lehrkraft ist im Unterricht des Lernzirkels geringer als im lehrerzentrierten Unterricht.
- Hypothese 4: Im Unterricht des Lernzirkels erfährt die Lehrkraft mehr passive Phasen als im lehrerzentrierten Unterricht.
- Hypothese 5: Der Geräuschpegel im Unterricht des Lernzirkels unterscheidet sich nicht signifikant vom Geräuschpegel des lehrerzentrierten Unterrichts.
- Hypothese 6: Die Motivation der Schülerinnen ist im Unterricht des Lernzirkels höher als im lehrerzentrierten Unterricht.

5. Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die relevanten Variablen wurden (a) über systematische Unterrichtsbeobachtung mittels Videoaufnahmen und (b) im Rückgriff auf bewährte Instrumente zur Erfassung der Motivation (PRENZEL 1996, S. 113f) erfasst. Untersucht wurden jeweils sieben Frontal- und Lernzirkelstunden in zwei Klassen an zwei verschiedenen Schulen (ländlich/städtisch), in den Fächern Technologie (jeweils sechs Unterrichtsstunden) und dem Fach Deutsch. Die technischen Inhalte waren den Stoffgebieten der Längenprüftechnik und der Zerspanungstechnik entnommen. Im Fach Deutsch wurde das Thema Bewerbung bearbeitet. Überwiegend wurden Stoffinhalte erarbeitet, es erfolgten aber auch Phasen der Übung und Wiederholung. Die Schüler waren im Alter von 16 bis 18 Jahren, ausschließlich männlich, mit einem hohen Anteil an ausländischen Schülern und Spätaussiedlern. Alle Schüler waren

7 Passiv insofern, als sich die Lehrkraft auf das Beobachten der Schüler beschränken kann.

der deutschen Sprache mächtig, keiner hatte einen Hauptschulabschluss. Die durchschnittliche Klassenstärke betrug 14,5 Schüler, die durchschnittliche Unterrichtslänge 78 Minuten. Die unten dargestellten Vergleiche der Lernzirkelstunden mit den Frontalunterrichten erfolgen zunächst immer paarweise. Die Unterrichtsdauer der paarweise zugeordneten Unterrichtseinheiten war jeweils gleich und die Unterrichtsinhalte waren ähnlich. Anschließend erfolgen Gesamtvergleiche. Der besseren Vergleichbarkeit wegen werden alle ermittelten Werte zur Überprüfung der Hypothesen eins bis vier auf die obigen durchschnittlichen Schülerzahlen und Unterrichtslänge umgerechnet (Standardisierung der Werte auf 14,5 Schüler und eine Unterrichtslänge von 78 Minuten). Parallel zum Hauptauswerter der Videoaufnahmen erfolgte auch eine stichprobenartige Auswertung durch eine studentische Hilfskraft der Universität Stuttgart, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik. Diese parallele Auswertung stützte im wesentlichen die Ergebnisse der Erstauswertung. Die Datenerhebung erfolgte im Herbst 2001. Aufgrund der kleinen Fallzahlen erfolgte bei den Ergebnissen, die die Hypothesen eins bis fünf betreffen, keine Untersuchung auf Signifikanz.

6. Ergebnisse

6.1 Hypothese 1: Unterrichtsstörungen

Hypothese 1: Im Unterricht des Stationenlernens treten weniger erkennbare Störungen des Unterrichts auf als im lehrerzentrierten Unterricht.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die Störungen in Abhängigkeit von der Zeit registriert. Die Erfassung von Störungen war jedoch nicht unproblematisch, ist doch schon allein die Begriffsdefinition von *Störung* schwierig. WINKEL definiert sie wie folgt: „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich und inhuman wird“ (WINKEL 1983, S. 26). Eine Störung ist immer eine Normabweichung, das was wiederum als Normabweichung gilt, hängt u. a. von der subjektiven Wahrnehmung der Lehrerin, dem Schüler sowie der gesellschaftlich geprägten Verhaltenserwartung und nicht zuletzt von der gewählten Unterrichtsmethode ab. Um den Aspekt der Lehrerpersönlichkeit weitgehend auszublenden, wurden die Störungen unabhängig vom Verhalten bzw. der Reaktion der Lehrerin beobachtet – zumal dieser Aspekt gesondert betrachtet wird. Die Erfassung erfolgte mittels eines Auswertungsbogens, auf dem 37 der Literatur entnommene Unterrichtsstörungen beschrieben wurden (z. B. im Klassenzimmer umhergehen, undisziplinierte Zwischenrufe etc.) (vgl. HAGEMANN 1979, S. 422f; LEU 1989, S. 4; MEYER 1995, S. 233; BILLER 1979, S. 34–37 u. S. 138–240; THIEMANN, 1983; WINKEL 1983, S. 21f; OTT 1982, S. 559)

Zunächst die graphische Darstellung der paarweisen Vergleiche der erfassten Störungen:⁸

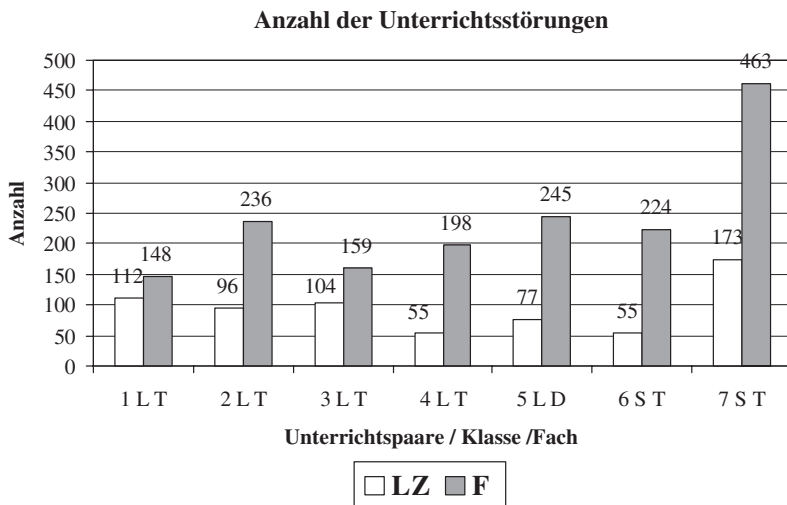


Abb. 6.1-1: Anzahl aller Unterrichtsstörungen pro 14,5 Schüler und 78 Minuten Unterrichtszeit

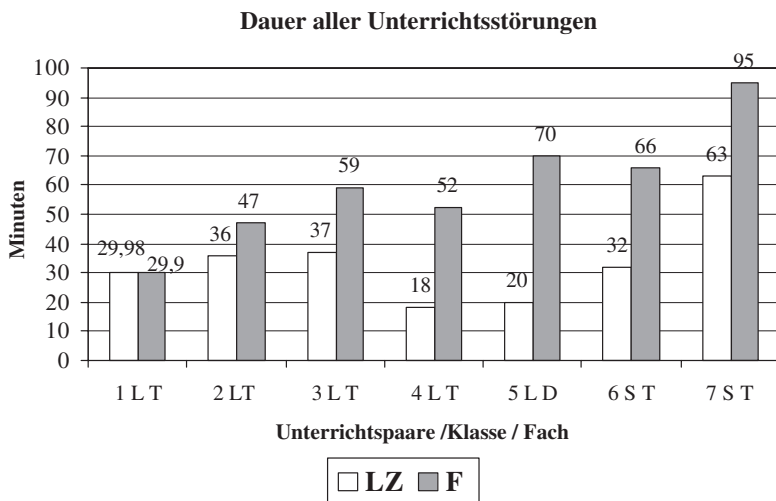


Abb. 6.1-2: Dauer aller Unterrichtsstörungen pro 14,5 Schüler und 78 Minuten Unterrichtszeit

8 Hinweise zum Lesen der Graphiken: Ziffern in der X-Achse: Unterrichtspaare/L: BVJ-L, Klasse Land/S: BVJ-S, Klasse Stadt/T: Technologieunterricht/D: Deutschunterricht/LZ: Lernzirkel/F: Frontalunterricht. Es werden alle erfassten Störungen addiert. Hierbei können sich die Störungen auch überschneiden. Eine Störung bedeutet nicht gleichzeitig eine Unterbrechung des gesamten Unterrichtsflusses.

Mit Ausnahme des ersten Vergleichspaares, bei dem die Dauer der Unterrichtsstörungen in etwa gleich ist⁹, sind sowohl Störungsanzahl als auch Störungsdauer bei allen durchgeführten Lernzirkeln deutlich niedriger als bei den entsprechenden Frontalunterrichten. Die durchschnittliche Dauer der Einzelstörungen ist bei vier von sechs Unterrichtspaaren beim Lernzirkel länger. Dies liegt möglicherweise an den geringeren Interventionen der Lehrkräfte beim Lernzirkel, während die Schüler beim Frontalunterricht häufiger ermahnt werden und somit auch die Störungsdauer reduziert wird. Im Anschluss noch eine Darstellung der Gesamtwerte:

Tab. 6.1-1: Übersicht der Störungen aller 7 Unterrichtspaare

Art	Lernzirkel	Frontal
Durchschnittliche Anzahl von Störungen pro Unterrichtseinheit:	105	242
Gesamtsumme der Störungen in allen 7 Unterrichtseinheiten:	734 min	1694 min
Durchschnittliche Störungsdauer aller Störungen pro Unterrichtseinheit: ¹⁰	37,9 min	61,4 min
Gesamte Störungsdauer aller 7 Unterrichtseinheiten: ¹¹	4,4 h	7,2 h
Durchschnittliche Dauer ¹² einer Störung, berechnet aus dem Durchschnitt aller 7 Stunden:	21 sec	16 sec

Betrachtet man die **Anzahl** der Störungen, so hat sich die Erwartung, die in Hypothese 1 Ausdruck findet, vollständig erfüllt. Ob dies aber tatsächlich an den o. g. Begründungszusammenhängen liegt kann letztlich nicht belegt werden. Immerhin scheint der Aspekt der Motivation nicht die ausschlaggebende Rolle zu spielen, da diese beim Lernzirkel nur tendenziell höher zu sein scheint. Für diese Interpretation spricht auch noch die teilweise widersprüchliche Entwicklung der Störungsanzahl und der Motivation. So reduzieren sich beispielsweise bei einem Vergleich des ersten und vierten Lernzirkels sowohl Unterrichtsstörungen als auch Motivation. Auch bezüglich der **Dauer** aller Unterrichtsstörungen kann die Hypothese beibehalten werden. Lediglich bezüglich der **durchschnittlichen Dauer** einer einzelnen Unterrichtsstörung kann die Hypothese nicht aufrecht erhalten werden. Dies relativiert sich jedoch, denn letztlich ist dieser Wert direkt abhängig von der Störungsanzahl und der Störungsdauer, welche ja beide beim Lernzirkel niedriger sind. So ist zwar die durchschnittliche Einzellänge der Störungen bei den Lernzirkeln länger, insgesamt treten diese jedoch viel seltener auf. Die Gesamtzahl der Störungen reduziert sich ebenfalls, wodurch die längere Einzeldauer weniger ins Gewicht fällt.

9 Zu beachten ist hierbei, dass in der Frontalstunde ein Schüler, welcher für viele Störungen verantwortlich war, ausnahmsweise fehlte. Es kann also davon ausgegangen werden, dass auch hier der Lernzirkel bzgl. der Störungen besser abschneidet.

10 Die durchschnittliche Länge einer Unterrichtsstunde beträgt 78 Minuten. Bei den genannten Zahlen handelt es sich um die aufsummierten, sich z. T. überschneidenden Störungen. Dies bedeutet nicht, das z. B. bei 37,9 Minuten Störungen auch 37,9 Minuten vom Unterricht gestört sind.

11 Die Gesamtdauer beträgt demnach $7 \times 78 \text{ min} = 546 \text{ min} = 9,1 \text{ h}$

12 Berechnung: Gesamtstörungsdauer in allen sieben Unterrichtseinheiten dividiert durch die Gesamtzahl der Störungen. Die Berechnung aus den Durchschnittswerten der einzelnen Stunden würde zu starke Verzerrungen ergeben.

6.2 Hypothese 2: Anzahl der Interventionen

Hypothese 2: Die Häufigkeit von Interventionen der Lehrkraft in das Unterrichtsgeschehen aufgrund von Störungen seitens der Schülerinnen ist beim Stationenlernen niedriger als beim lehrerzentrierten Unterricht.

Bei allen Vergleichspaaren liegt die Anzahl der Interventionen bei den Unterrichtseinheiten des Lernzirkels unter denen der Frontalunterrichte. Die Hypothese wird nicht falsifiziert und kann somit beibehalten werden. Bei beiden Methoden steigt die Anzahl der Interventionen im Verlauf der Aufnahmen bei den Lehrern LT (Vergleichspaare eins bis vier) und ST (Paare sechs und sieben) an. Vergleicht man dazu jeweils den ersten und den vierten Unterricht, so erhöhen sich die Interventionen beim Lernzirkel um den Faktor 2,1 und beim Frontalunterricht um den Faktor 1,4. Vergleicht man dazu die entsprechenden Störungen, so nehmen diese beim Lernzirkel um den Faktor zwei ab, beim Frontalunterricht um den Faktor 1,3 zu. Somit weist die Anzahl der Störungen (und letztlich auch die Dauer) und die Zahl der Interventionen beim Frontalunterricht die gleiche Entwicklung auf, während sie beim Lernzirkel gegensätzlich ist. Ein möglicher Grund für diese Zunahme der Interventionen bei gleichzeitiger Abnahme der Störungen liegt in der zunehmenden Übung des Lehrers im Umgang mit Lernzirkeln und dem damit einhergehenden besseren Überblick über das Unterrichtsgeschehen, der es dem Lehrenden ermöglicht, Störungen besser zu erkennen. Außerdem wurden ab der dritten Unterrichtsaufnahme – und ab hier steigen letztlich die Interventionen erst an – parallel die ersten Videoauswertungen durchgeführt und im Unterricht potentielle Störquellen besser erkannt, was letztlich auch ein entsprechendes Interventionsverhalten hervorrufen kann. Ein weiterer möglicher Grund ist das unbewusste Zurückfallen der Lehrkraft in das Rollenverständnis des Frontalunterrichts.

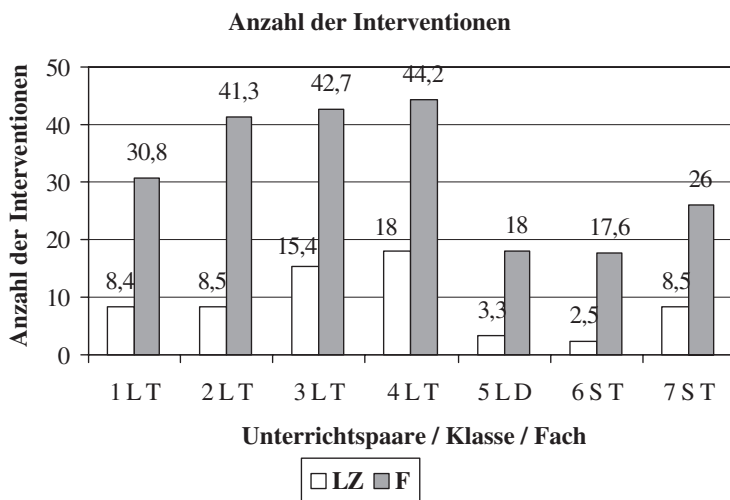


Abb. 6.2-1: Anzahl der gesamten Interventionen pro Unterrichtseinheit

6.3 Hypothese 3: Intensität der Interventionen

Hypothese 3: Die Intensität von störungsbedingten Interventionen durch die Lehrkraft ist im Unterricht des Lernzirkels geringer als im lehrerzentrierten Unterricht.

Die Intensität der Interventionen wird anhand der Gesamtdauer, der durchschnittlichen Einzeldauer und der durchschnittlichen Intensität beurteilt.¹³ Durch Expertenbefragung wurden Interventionsmöglichkeiten vorgegeben und ggf. ergänzt und entsprechend ihrer Intensität beurteilt. Insgesamt wurden neun verschiedene Interventionsarten bzw. Intensitäten festgelegt. Intensitätsstufe 1 und somit die niedrigste Intensität: *Veränderung der räumlichen Position der Lehrkraft*, d. h. die Lehrkraft begibt sich an den Ort der Störung, reagiert ansonsten nicht weiter auf die Störung. Der Unterrichtsfluss wird dadurch nicht unterbrochen. Intensitätsstufe 2 war die *non-verbale* Intervention, Stufe 3 *ruhiges Abwarten*, Stufe 4 und 5 *verbale Intervention* in normalem Gesprächston und mit erhobener Stimme. Letztere war auch die stärkste registrierte Interventionsstufe. Zunächst der paarweise Vergleich:

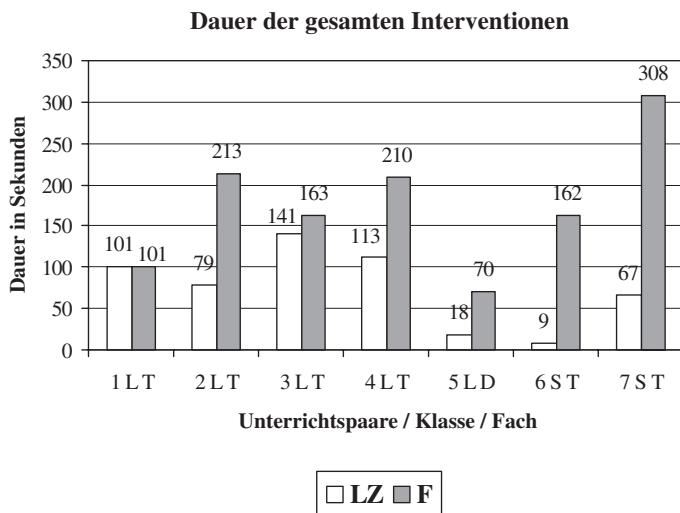


Abb. 6.3-1: Dauer aller Interventionen (bezogen auf 14,5 Schüler und 78 Minuten)

¹³ Die Anzahl der Interventionen, die auch maßgeblich für die Intensität verantwortlich ist, wurde schon in Hypothese 2 ermittelt.

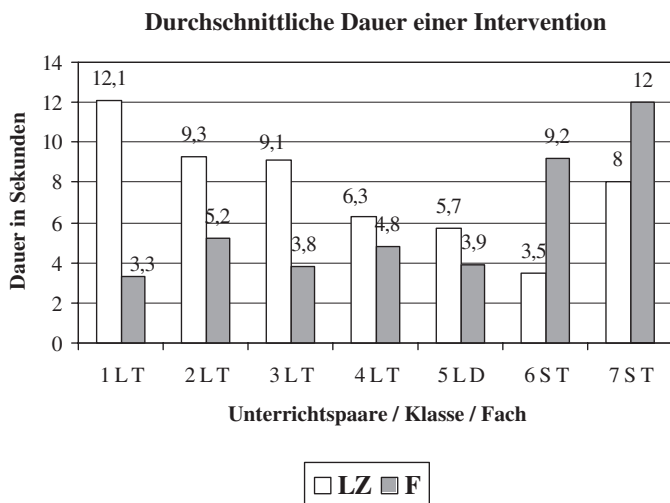


Abb. 6.3-2: Durchschnittliche Dauer einer Intervention

Tabellarischer Gesamtüberblick:

Tab. 6.3-1: Übersicht der Interventionsarten bezogen auf die standardisierten Werte von 14,5 Schüler 78 min

	Lernzirkel		Frontalunterricht	
	Interventionen		Interventionen	
	Anzahl	Dauer	Anzahl	Dauer
Gesamtsumme (jeweils aller 7 Unterrichtseinheiten):	85	661 sec	303	1844 sec
Gesamtsumme(jeweils aller 7 Unterrichtseinheiten):	69,8	553 sec 9,22 = min	2235	1407 sec 23,45= min
Durchschnittliche Gesamtdauer aller Interventionen pro Unterrichtseinheit:		79 sec		201 sec = 3,35 min
Durchschnittliche Dauer einer Intervention:		7,2 sec		6,1 sec
Durchschnittliche Intensität einer Intervention ¹⁴ :	3,5		3,5	
Durchschnittliche Intensität pro Sekunde Intervention:		3,5		3,6

Bezogen auf den Aspekt der gesamten Interventions**dauer** wird die Hypothese 3 bestätigt. Lediglich beim ersten Vergleichspaar ist die Dauer der Interventionen bei beiden Methoden gleich lang.¹⁵ Bei den restlichen Aufnahmepaaren ist der Unterschied zugunsten des Lernzirkels sehr deutlich. Bezüglich der **Dauer** der **einzelnen** Interventionen trifft die Annahme nur teilweise zu. Aber auch hier gilt, dass die Einzeldauer der Intervention unter Berücksichtigung der niedrigeren

14 Die hier ermittelten Werte von 3,5 bewegen sich zwischen der Intervention bzw. Intensitätsstufe 3 (ruhiges Abwarten) und 4 (verbale Intervention im normalen Gesprächston).

15 Hier sei auch auf den fehlenden Schüler hingewiesen (siehe Hypothese 1)

Interventionsanzahl und Interventionsgesamtdauer sekundär ist. Hinsichtlich der beiden restlichen Parameter, der durchschnittlichen **Intensität** der Interventionen sowie der durchschnittlichen Intensität pro Sekunde Intervention, lässt sich kein Unterschied zwischen den beiden Methoden feststellen. Auch hier trifft jedoch dieselbe Überlegung zu wie bei der Dauer der Einzelintervention, was bedeutet, dass die Intensität aufgrund der niedrigeren absoluten Interventionsanzahl beim Lernzirkel nur eine sekundäre Bedeutung hat.

Interessant ist die Beobachtung, dass sich die durchschnittliche Einzeldauer bei beiden Methoden in den ersten vier Vergleichspaaren – hierbei waren Klasse, Lehrer und Fach gleich – aneinander annähern. Dies stützt ebenfalls die im vorangegangenen Abschnitt aufgestellte Vermutung, dass sich der Lehrer LT in seinem Rollenverständnis, zumindest bezüglich des Interventionsverhaltens, wieder dem des Frontalunterrichts nähert.

6.4 Hypothese 4: Passive Phasen

Hypothese 4: Im Unterricht des Lernzirkels erfährt die Lehrkraft mehr passive Phasen als im lehrerzentrierten Unterricht.

Zur Überprüfung der Hypothese 4 wurde die Unterrichtsarbeit des Lehrers in drei Handlungszustände eingeteilt und erfasst. Zunächst wurden die sog. *aktiven* Phasen erfasst. Da die *übrige* Zeit vor allem beim Lernzirkel sehr stark von der Lehrerpersönlichkeit geprägt ist – nutzt er die Zeit zur gezielten Einzelförderung oder zum Beobachten, Ausruhen o. ä. – erfolgt eine weitere Einteilung in die Phasen der *Einzelförderung* und der Restzeit, welche als *passive* Phasen bezeichnet werden. Nachfolgend folgt die präzise Beschreibung der Phasen:

Passive Phase: Die Lehrerin beschränkt sich auf das Beobachten der Schüler. Hierbei spielt es keine Rolle, ob sie an Ort und Stelle bleibt oder im Klassenraum hin- und hergeht. Begibt sich die Lehrerin zu einer Schülergruppe, z. B. zum Zwecke der Einzelförderung, so wird die Wegzeit ebenfalls zur passiven Phase gezählt.

Aktive Phase: Vorbereiten von Materialien im Unterricht; vorführen; zuhören; sprechen (Lehrervortrag; sprechen mit einer Gruppe von Schülerinnen oder mit einer Einzelschülerin jeweils über das ganze Zimmer hinweg); schreiben; Interventionen.

Einzelförderung: Der Lehrer begibt sich zu einer Schülerin (oder umgekehrt) und fördert sie gezielt im Einzelgespräch/Kleingruppengespräch. Die Einzelförderung beginnt mit Gesprächsbeginn.

Die Hypothese kann beibehalten werden. Bei allen Vergleichspaaren ist der Anteil der passiven Phasen in den Stunden des Lernzirkels deutlich niedriger. Zu beachten ist dabei, dass während der Unterrichtsaufnahmen keinerlei Bewertung der Schülerleistungen in Form von Beobachtungen durchgeführt wurden. Sobald dies eine Rolle spielt, würde die Zeit der passiven Phasen m. E. vollständig zur Beobachtung der Schülerinnen benötigt werden.

Graphische Gesamtdarstellung der Unterrichtsphasen:

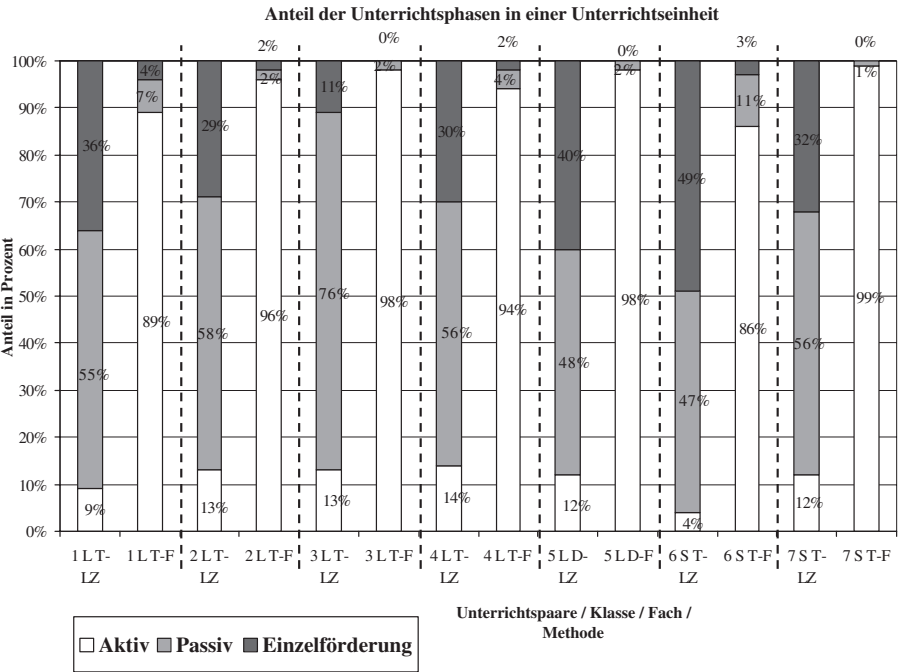


Abb. 6.4-1: Unterrichtsphasen aller sieben Unterrichtspaare

6.5 Hypothese 5: Geräuschpegel

Hypothese 5: Der Geräuschpegel im Unterricht des Lernzirkels unterscheidet sich nicht signifikant vom Geräuschpegel des lehrerzentrierten Unterrichts.

Hierzu wurde mit Hilfe eines Messgerätes der mittlere Lärmpegel dB(A) (Impulsschallmessverfahren) über die gesamte Unterrichtszeit ermittelt. Aufgrund der vorliegenden Messwerte kann kein Trend zugunsten einer Methode ausgemacht werden. Bei drei Messungen ist der Lärmpegel des Lernzirkels stärker, bei drei weiteren Messungen verhält es sich umgekehrt und bei einem Vergleichspaar sind die Werte gleich.

Nur bei drei Vergleichsparen ist die Differenz des Lärmpegels mit mindestens 2 dB(A) tatsächlich nennenswert und auch hier liegt eine ausgewogenes Verhältnis vor. Wichtig ist außerdem, dass sämtliche Ergebnisse im optimalen Bereich von 48 bis 68 dB(A) liegen (vgl. RITTERSTAEDT 1980). Die Hypothese kann somit beibehalten werden.

6.6 Hypothese 6: Motivation

Hypothese 6: Die Motivation der Schülerinnen ist im Unterricht des Lernzirkels höher als im lehrerzentrierten Unterricht.

Unterschieden wird im Anschluss an neuere motivationstheoretische Ansätze zwischen den zwei motivationsrelevanten Dimensionen der Selbstbestimmung und des Inhaltsbezugs, welchen sich wiederum sechs Varianten von Lernmotivation zuordnen lassen.

Als *amotiviert* werden Zustände beschrieben, die ohne gerichtete Lernmotivation sind oder gleichgültige bis apathische, chaotische oder hilflose Situationen. Die Lernende sieht keine Chance, diese Situation unter Kontrolle zu bringen. Unter *extrinsisch* wird ein extrinsisch motiviertes Lernen im engeren Sinne bezeichnet. Ohne äußere, d.h. sachfremde Anreize wie z. B. angekündigte Belohnungen oder Bestrafungen würde die Person nicht lernen. Das Lernen ist somit fremd bestimmt und erfolgt nur unter äußerem Druck.

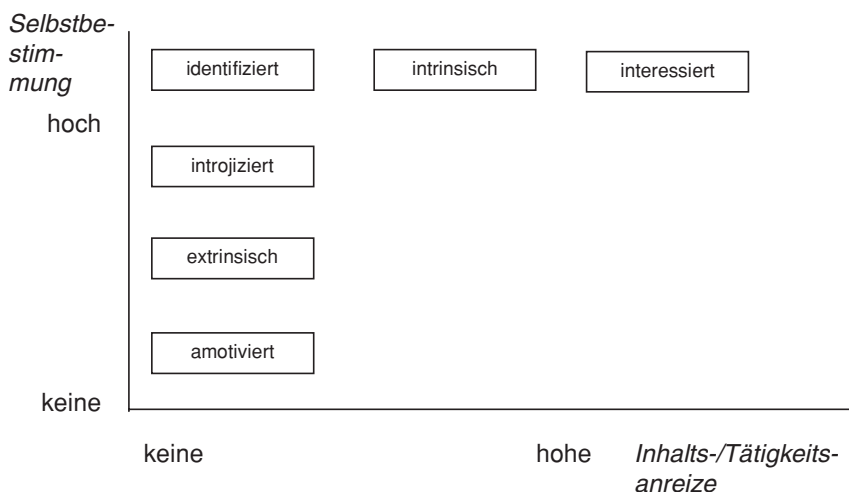


Abb. 6.6-1: Sechs Varianten von Lernmotivation (Prenzel u. a. 1996, S. 109)

Introjiert bedeutet, „dass die Person das äußere Belohnungssystem in sich selbst hinein verlegt, gewissermaßen verinnerlicht hat“ (PRENZEL u. a. 1996, S. 109). Das Lernen erfolgt auch ohne Druck von außen, doch zwingt die Lernende sich selbst zum Handeln, da sie sich sonst nicht gut fühlt. *Identifiziert* beschreibt das motivierte Lernen von Inhalten/Tätigkeiten, welche für den Lernenden nicht bzw. wenig reizvoll sind oder gar eine Belastung darstellen, die aber als relevant angesehen werden, weil über dieses Lernen eigene, von der Person selbst gesetzte Ziele erreicht werden können. Es ist ein Lernen von sich aus. Unter *intrinsisch* motiviertem Lernen versteht man ein Lernen, welches durch wahrgenommene Anreize im Inhalt oder der Tätigkeit gesteuert wird. Es ist ein Lernen (z. B. neugieriges Fragen/Erkunden, Problemlösen), welches unabhängig von

äußeren Anreizen funktioniert und somit selbst bestimmt ist. Eine weiterreichende Variante intrinsischer Motivation ist das *interessierte* Lernen. Damit die Person sich mit dem Gegenstand lernend auseinandersetzt, kommen zu den Anreizen aus der Sache noch die subjektive und allgemeine Bedeutung des Lerngegenstandes hinzu. Außerdem beinhaltet interessiertes Lernen, dass die Lernende sich noch über die momentane Situation hinaus mit dem Gegenstand befasst. Um nun ein motiviertes Lernen zu fördern, müssen folgende empirisch bestätigte Bedingungskomplexe berücksichtigt werden:

1. „Wahrgenommene inhaltliche Relevanz des Lernstoffes (z. B. Anwendungsbezüge, Realitätsnähe, Verknüpfungen über Fächer, Lernsituationen, Lernorte).
2. Wahrgenommene Instruktionsqualität (z. B. gezieltes Situieren, Handlungsorientierung, abstrahierendes Vorgehen; klare Struktur, Verständlichkeit).
3. Wahrgenommenes inhaltliches Interesse beim Lehrenden (z. B. Ausdrücken von Empfindungen, Engagement, Enthusiasmus).
4. Wahrgenommene soziale Einbindung (z. B. kollegialer Umgang, Empathie, kooperatives Arbeiten, entspannte freundliche Lernatmosphäre).
5. Wahrgenommene Kompetenzunterstützung (z. B. Rückmeldungen aus der Sache, informierendes Feedback; individuelle Bezugsnorm).
6. Wahrgenommene Autonomieunterstützung (z. B. Wahlmöglichkeiten; Spielräume; Unterstützung von selbständigem Erkunden, Planen, Handeln, Lernen).“ (PRENZEL u. a. 1996, S. 111)

Liegt eine höhere Ausprägung o. g. motivationsrelevanter Bedingungskomplexe vor, sollten identifiziertes, intrinsisch motiviertes sowie interessiertes Lernen gefördert werden. Bei schwacher oder fehlender Ausprägung erfolgt lediglich introjiertes oder extrinsisch motiviertes Lernen oder auch amotiviertes Lernen. Selbstbestimmtes Lernen wird von positiven Gefühlen begleitet, fremd bestimmtes jedoch von Angst und Unlust, intrinsisch oder interessiert motiviertes Lernen ruft positive Erlebnisqualität hervor (vgl. PRENZEL u. a. 1996, S. 110).

Entgegen den Erwartungen konnten lediglich bei der intrinsischen Motivationsvariante signifikante Unterschiede zwischen den beiden Methoden festgestellt werden.¹⁶

Tab. 6.6-1: Mittelwertvergleich bezüglich der intrinsischen Motivation aller sieben Vergleichspaare.

Motivation	Methode	N	M	$M_{LZ} - M_F$	SD	p	alpha
intrinsisch	Lernzirkel	97	2,9742	0,54	1,3528	0,009	0,5234
	Frontal	97	2,4381		1,4865	0,009	

Hinsichtlich der erfassten motivationsrelevanten Bedingungen ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Methoden.

16 Erklärung der in obigen Tabellen verwendeten Abkürzungen: N = Umfang der Stichprobe; M = Motivationsmittelwert; M_{LZ} = Motivationsmittelwert des Lernzirkels; M_F = Motivationsmittelwert des Frontalunterrichts; SD = Standardabweichung; p = Angabe der Signifikanz; alpha = Cronbachs Alpha zur Überprüfung der Reliabilität; es wurde jeweils nach der T-Testmethode verfahren. $M_{LZ} - M_F$: Subtraktion des Mittelwerts aus dem Frontalunterricht vom Mittelwert des Lernzirkels und auf 100stel gerundet.

Die Hypothese kann aufgrund der Datenlage nur als tendenziell zutreffend eingestuft werden. So spricht lediglich die intrinsische Motivation für die Hypothese, während die anderen Motivationsvarianten eher für ein Verwerfen der Hypothese sprechen.

7. Diskussion

Eine realistische Einschätzung bezüglich des tatsächlichen Entlastungspotentials für die Lehrerin im Unterricht gestaltet sich sehr schwierig. Der Hauptgrund dafür liegt nicht zuletzt im individuellen Belastungsempfinden der jeweiligen Lehrkraft. Die in dieser Arbeit untersuchten Hypothesen stellen zwar wichtige objektive Kriterien über die Aussage des Entlastungspotentials dar, wie sie sich jedoch auf einzelne Lehrerinnen auswirken, kann letztlich nicht festgestellt werden. Wie die Analyse der Beobachtungen zeigt, hat der Lernzirkel in der Tat objektives Entlastungspotential durch einen Rückgang der Störungen und Interventionen. Auch der unmittelbare Handlungsdruck auf die Lehrkraft nimmt ab, ihr verbleibt mehr Zeit zur Reflexion ihrer Handlungen und Entscheidungen. Unter dem Aspekt der Lärmentwicklung gibt es zwischen Lernzirkel und Frontalunterricht keinen Unterschied. Auch wenn die Motivationslage der Schüler im Lernzirkel gegenüber dem Frontalunterricht nur tendenziell besser ist, empfanden die beteiligten Lehrer die Schüler im Lernzirkel als deutlich motivierter.¹⁷ Ein Grund für dieses Empfinden könnte im veränderten Rollenbild der Lehrerin im schülerzentrierten Unterricht zu sehen sein. Indem die Lehrperson Verantwortung an die Schüler abgibt, gibt sie auch die Verantwortung der Schülermotivation ab. Dies bedeutet, die Lehrerin fühlt sich nicht mehr unmittelbar für die Motivationslage der Schüler verantwortlich und kann dies aus einem veränderten Blickwinkel sehen. Das kann zum einen schon eine Entlastung für die Lehrkraft bedeuten, zum anderen aber auch Ursache einer anderen Wahrnehmung der Schülermotivation sein. Da die Schüler nun ohne direkte Aufsicht, ohne das direkte *Antreiben* den Unterricht bewältigen, interpretieren die Lehrkräfte dies vermutlich schon als höhere Motivation, auch wenn die Schülerinnen selbst dies nicht so sehen. Ein weiterer, von den beteiligten Lehrern positiv beurteilter Aspekt ist die Möglichkeit der gezielten Einzelförderung sowohl schwacher als auch leistungsstarker Schülerinnen. Die Lehrkraft hat somit ein Mittel, mit dem starken Leistungsgefälle in BVJ-Klassen umzugehen. Hinzu kommt, das spiegelt zumindest das Empfinden der beteiligten Lehrer wider, ein grundsätzliches Gefühl der Befriedigung durch die Arbeit mit Einzelnen oder Kleingruppen. Diese Arbeit mit den einzelnen Schülern mag nicht zuletzt auch Ursache der während der Untersuchung von den Lehrern empfundenen Verbesserung des Unterrichts-/Klassenklimas sein.

Reicht aber ein zu erzielendes Entlastungspotential für die Lehrkraft als Rechtfertigung für den Einsatz des Lernzirkels aus? Gegen den Einsatz von Lernzirkeln im BVJ sprechen ein dem Frontalunterricht gegenüber geringer zu erwartender Kompetenzzuwachs hinsichtlich deklarativem und prozeduralem Wissen (vgl. NICKOLAUS/BICKMANN 2002). Auch die teilweise höhere Motivation im Lernzirkel lässt

¹⁷ Dies geht mit den Befunden von Prenzel einher, bei denen die Einschätzungen von Lehrenden und Auszubildenden für Lernmotivation sehr stark divergieren (vgl. Prenzel, 2001, S. 48–50).

sich vermutlich nicht als ausreichende Begründung zur Methodenwahl heranziehen, da der Einfluss der Motivation auf die Schulleistung geringer ist als gemeinhin vermutet.¹⁸ Der Einsatz von Lernzirkeln als dominierendes Unterrichtsprinzip ist sicherlich weder sinnvoll noch, aufgrund des erhöhten Vorbereitungsaufwandes, praktikabel. Für den Lernzirkel sprechen jedoch eine Reihe von, an dieser Stelle nicht erschöpfend diskutierten, Argumenten. So bietet der Lernzirkel der Lehrkraft die Möglichkeit der gezielten Förderung sowohl schwacher als auch leistungsstarker Schülerinnen. Die Lehrkraft hat somit ein Mittel, mit dem starken Leistungsgefälle in BVJ-Klassen umzugehen. Dies kann mittels o. g. innerer Differenzierung erfolgen oder durch Nutzung der passiven Phasen für eine Einzelförderung. Für den Lernzirkel sprechen auch mögliche positive Entwicklungseffekte auf die Personal- und Humankompetenzen der Lernenden (vgl. SCHULZ 2003).

Ein bisher noch nicht genannter, jedoch nicht zu unterschätzender Belastungsfaktor ist die Vorbereitung¹⁹ der Lernzirkel, welche von den beteiligten Lehrern als eindeutig abschreckend bezeichnet wird. Obwohl der Vorbereitungsaufwand durch geeignete Strategien deutlich reduziert werden kann (vgl. SCHULZ, 2003), ist die Vorbereitung umfangreicher und stellt hohe Ansprüche an die pädagogische Kompetenz und Kreativität der Lehrkräfte.

Auch wenn der Lernzirkel sicherlich kein Patentrezept gegen die Belastungssituation im Unterricht des BVJ darstellt, so kann er den Lehrenden doch zu gewissen Entlastungsmomenten verhelfen.

Literaturverzeichnis

- Bauer, Roland (1997): Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997.
- Biller, Karlheinz, (1979): Unterrichtsstörungen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1979.
- Bunk, Gerhard P./Merz, Mechthild (1993a): Das Berufsvorbereitungsjahr aus der Sicht beteiligter Lehrkräfte. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 45, 1993, Heft 9, S. 288–292.
- Eck, Bernd-Joachim (1988): Erwachsenengerechte Bildungsarbeit mit sozial benachteiligten Jugendlichen. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag, 1988.
- Enggruber, Ruth (1987): Möglichkeiten und Grenzen der beruflichen Qualifizierung von Lernbeeinträchtigten im Handwerk: Eine Handreichung für die handwerkspädagogische Praxis der Ausbildungsberater und (Kreis-) Lehrlingswarte. Laasphe in Westf., Berufsbildung im Handwerk: Reihe B, H. 21, 1987.
- Fischer-Kottenstede, u. a. (1994): Situation und Verbleib von Schülerinnen und Schülern des Berufsvorbereitungsjahres in Niedersachsen. Hannover: Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, 1994.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (1997): Berufs- und Lebensperspektiven von Benachteiligten jungen Menschen. Stuttgart, 1997.

18 Einige Pädagogen ordnen der Motivation eine zentrale Rolle für den Erfolg schulischer Leistung zu, andere halten sie für unmaßgeblich, ja sogar für völlig irrelevant. Aktuellere Metaanalysen sprechen wohl eher für eine untergeordneter Bedeutung motivationaler Faktoren im Hinblick auf schulische Leistung. Die Korrelation zwischen motivationalen Variablen und schulischer Leistung ist demnach bei $r = 0,12$ (d. h. die Lernmotivation trägt ca. 1,44 % zur schulischen Leistung bei) (vgl. Helmke/Weinert S. 1997, S. 111)

19 In der oben genannten Metastudie von Kramisch-Aebischer wird die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts als zweitstärkste Belastung genannt (vgl. Kramisch-Aebischer 1996, S. 153f).

- Gieth, Hans-Jürgen van der (1995): Lernzirkel. In: Lehrmittel aktuell. Jg 21, Heft 2, 1995, S. 44–47.
- Hagemann, Wilhelm (1979): Zur Disziplinproblematik in der Berufsschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 75, Heft 6, 1979. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag GmbH, 1979
- Hinz, Heinz (1997): Arbeitsplatz Förderschule – Belastungsbedingungen und Bewältigungsstrategien: eine empirische Untersuchung über das Anforderungsprofil und die Bewältigungsstrategien von Lehrkräften an Förderschulen in Baden-Württemberg. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1997.
- Hurrelmann, Klaus (1989): Warteschleifen: Keine Berufs- und Zukunftsperspektiven für Jugendliche? Weinheim, Basel: Beltz, 1989.
- Kramis-Aebischer, Kathrin (1996): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern, u. a.: Haupt, 1996.
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) (1989): Disziplin und Verhaltensproblem im Unterricht in Klassen mit lernbeeinträchtigten Jugendlichen. Stuttgart: LEU, 1989.
- Meyer, Hilbert (1995): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt a.M.: Cornelsen Verlag Scriptor, 1995
- Nickolaus, Reinhold/Bickmann, Jörg (2002): Kompetenz- und Motivationsentwicklung durch Unterrichtskonzeptionsformen. In: Die berufsbildende Schule, Heft 7–8, 2002.
- Ott, Bernd (1982): Unterrichtskonflikte in der Berufsschule – vermeidbar oder unlösbar? In: Die berufsbildende Schule, Heft 10, 1982, S. 559–572
- Prenzel, Manfred (2001): Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Beck/Krumm (Hrsg.): Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung, S. 37–61.
- Prenzel, Manfred u.a. (1996): Selbstbestimmtes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Beck, Klaus/Heid, Helmut (1996): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1996, S. 108–127
- Ritterstaedt, Uwe u. a. (1980): Geräuschsituation in und um Schulen unter Berücksichtigung der Belastung der Lehrer durch Lärm. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1980.
- Schulz, Rainer (2003): Entlastungsmöglichkeiten für Lehrende im Berufsvorbereitungsjahr – Effekte methodischer Variationen. Ein empirischer Vergleich der handlungsorientierten und schülerzentrierten Lernzirkel-Methode mit dem traditionellen Frontalunterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2003.
- Stratmann, Karlwilhelm (Hrsg.) (1981): Das BVJ, Anspruch und Realität. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG, 1981.
- Thiemann, Friedrich (1983): Die Unterrichtsstörung. In: Moll-Strobel (Hrsg.) (1983): Die Problematik der Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchhandlung, 1983 S. 109–128.
- Ulich, Klaus (1996): Beruf: Lehrer-in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim; Basel: Beltz, 1996
- Winkel, Rainer (1983): Der gestörte Unterricht. Bochum: Kamp, 1983.
- Wulk, Johannes (1988): Lehrerbelastung: qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern. Frankfurt: Verlag Peter Lang GmbH, 1988.

Anschrift des Autors: Dr. Rainer Schulz, Heinrich-von-Kleist-Str. 25, 74821 Mosbach (Gewerbeschule Buchen)