

Wolf-Thorsten Saalfrank
Markus Kollmannsberger

PÄDAGOGIK

Praxisleitfaden Lehrerhandeln

Unterrichten, Erziehen, Beraten,
Leistungen beurteilen



BELTZ

Saalfrank/Kollmannsberger
Praxisleitfaden Lehrerhandeln

Wolf-Thorsten Saalfrank/Markus Kollmannsberger

Praxisleitfaden Lehrerhandeln

Unterrichten, Erziehen, Beraten, Leistungen beurteilen

BELTZ

Dr. *Wolf-Thorsten Saalfrank*, Erziehungswissenschaftler, Diplom-Pädagoge sowie Grund- und Hauptschullehrer, arbeitet derzeit als Pädagogischer Mitarbeiter beim Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V. in der Integration von Flüchtlingen. Er kooperiert zudem mit dem Fritz-Schubert-Institut Heidelberg zum »Schulfach Glück«.

Dr. *Markus Kollmannsberger* ist Akademischer Rat am Lehrstuhl für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als
ISBN 978-3-407-25763-5 Print
ISBN 978-3-407-29028-1 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Christine Wiesenbach
Einbandgestaltung/Umschlaggestaltung: Antje Birkholz
Bildnachweis: © gettyimages/E+
Herstellung: Lore Amann/Victoria Larson
Satz: Markus Schmitz, Altenberge
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	11
Die gute Lehrkraft und der gute Unterricht	11
Zum Umgang mit diesem Buch	16
Literatur	18
1. Unterrichten	20
1.1 Sachanalyse erstellen	20
1.1.1 Stand der Forschung	20
1.1.2 Checklisten	22
1.1.3 Grenzen und Risiken	23
1.1.4 Fallbeispiel	23
Literatur	25
1.2 Voraussetzungen der Lerngruppe analysieren	27
1.2.1 Stand der Forschung	27
1.2.2 Checklisten	30
1.2.3 Grenzen und Risiken	32
1.2.4 Fallbeispiel	33
Literatur	34
1.3 Lernziele formulieren	36
1.3.1 Stand der Forschung	36
1.3.2 Checklisten	41
1.3.3 Grenzen und Risiken	43
1.3.4 Fallbeispiel	43
Literatur	45
1.4 Unterricht strukturieren	47
1.4.1 Stand der Forschung	47
1.4.2 Checkliste	49
1.4.3 Grenzen und Risiken	51
1.4.4 Fallbeispiel	52
Literatur	53
1.5 Methoden auswählen und einsetzen	54
1.5.1 Stand der Forschung	54
1.5.2 Checklisten	57
1.5.3 Grenzen und Risiken	59
1.5.4 Fallbeispiel	59
Literatur	60

1.6	Medien einsetzen	63
1.6.1	Stand der Forschung	63
1.6.2	Checklisten	64
1.6.3	Grenzen und Risiken	66
1.6.4	Fallbeispiel	67
	Literatur	68
1.7	Motivieren	69
1.7.1	Stand der Forschung	69
1.7.2	Checklisten	71
1.7.3	Grenzen und Risiken	74
1.7.4	Fallbeispiel	75
	Literatur	76
1.8	Differenzierung	77
1.8.1	Stand der Forschung	77
1.8.2	Checkliste	78
1.8.3	Grenzen und Risiken	80
1.8.4	Fallbeispiel	81
	Literatur	82
1.9	Erklären	85
1.9.1	Stand der Forschung	85
1.9.2	Checklisten	87
1.9.3	Grenzen und Risiken	89
1.9.4	Fallbeispiel	90
	Literatur	91
1.10	Veranschaulichen	93
1.10.1	Stand der Forschung	93
1.10.2	Checklisten	95
1.10.3	Grenzen und Risiken	96
1.10.4	Fallbeispiel	96
	Literatur	97
1.11	Üben	99
1.11.1	Stand der Forschung	99
1.11.2	Checkliste	101
1.11.3	Grenzen und Risiken	101
1.11.4	Fallbeispiel	102
	Literatur	103

1.12	Kognitiv aktivieren	105
1.12.1	Stand der Forschung	105
1.12.2	Checklisten	108
1.12.3	Grenzen und Risiken	111
1.12.4	Fallbeispiel	112
	Literatur	113
1.13	Kooperativ arbeiten	115
1.13.1	Stand der Forschung	115
1.13.2	Checklisten	117
1.13.3	Grenzen und Risiken	119
1.13.4	Fallbeispiel	120
	Literatur	122
1.14	Kreativität fördern	123
1.14.1	Stand der Forschung	123
1.14.2	Checklisten	125
1.14.3	Grenzen und Risiken	127
1.14.4	Fallbeispiel	127
	Literatur	129
1.15	Rituale einsetzen	130
1.15.1	Stand der Forschung	130
1.15.2	Checklisten	131
1.15.3	Grenzen und Risiken	132
1.15.4	Fallbeispiel	133
	Literatur	134
1.16	Rhythmisieren von Unterricht	135
1.16.1	Stand der Forschung	135
1.16.2	Checklisten	136
1.16.3	Grenzen und Risiken	137
1.16.4	Fallbeispiel	138
	Literatur	139
1.17	Hausaufgaben als Potenzial nutzen	141
1.17.1	Stand der Forschung	141
1.17.2	Checklisten	142
1.17.3	Grenzen und Risiken	143
1.17.4	Fallbeispiel	144
	Literatur	145

- 2. Erziehen 147**
 - 2.1 Klassen führen 147**
 - 2.1.1 Stand der Forschung 147
 - 2.1.2 Checklisten 153
 - 2.1.3 Grenzen und Risiken 155
 - 2.1.4 Fallbeispiel 156
 - Literatur 157
 - 2.2 Individuell erzieherisch handeln 160**
 - 2.2.1 Stand der Forschung 160
 - 2.2.2 Checklisten 166
 - 2.2.3 Grenzen und Risiken 168
 - 2.2.4 Fallbeispiele 168
 - Literatur 170
 - 2.3 Beziehungen gestalten 172**
 - 2.3.1 Stand der Forschung 172
 - 2.3.2 Checkliste 174
 - 2.3.3 Grenzen und Risiken 177
 - 2.3.4 Fallbeispiel 178
 - Literatur 179

- 3. Beraten 181**
 - 3.1 Mit Eltern kooperieren 181**
 - 3.1.1 Stand der Forschung 181
 - 3.1.2 Checkliste 183
 - 3.1.3 Grenzen und Risiken 184
 - 3.1.4 Fallbeispiel 185
 - Literatur 187
 - 3.2 Beraten in der Schule 189**
 - 3.2.1 Stand der Forschung 189
 - 3.2.2 Checklisten 191
 - 3.2.3 Grenzen und Risiken 194
 - 3.2.4 Fallbeispiel 194
 - Literatur 196
 - 3.3 Feedback geben 197**
 - 3.3.1 Stand der Forschung 197
 - 3.3.2 Checklisten 198
 - 3.3.3 Grenzen und Risiken 199
 - 3.3.4 Fallbeispiel 199
 - Literatur 200

3.4	Konflikte bearbeiten	202
3.4.1	Stand der Forschung	202
3.4.2	Checklisten	205
3.4.3	Grenzen und Risiken	206
3.4.4	Fallbeispiel	206
	Literatur	207
3.5	Kooperieren mit außerschulischen Einrichtungen	209
3.5.1	Stand der Forschung	209
3.5.2	Checklisten	211
3.5.3	Grenzen und Risiken	213
3.5.4	Fallbeispiel	214
	Literatur	215
4.	Leistungsbeurteilung	217
4.1	Kriterial beurteilen	217
4.1.1	Stand der Forschung	217
4.1.2	Checklisten	219
4.1.3	Grenzen und Risiken	221
4.1.4	Fallbeispiel	223
	Literatur	224
4.2	Lernfortschritte verbalisieren	225
4.2.1	Stand der Forschung	225
4.2.2	Checklisten	226
4.2.3	Grenzen und Risiken	228
4.2.4	Fallbeispiel	229
	Literatur	229
4.3	Portfolioarbeit anleiten	231
4.3.1	Stand der Forschung	231
4.3.2	Checklisten	233
4.3.3	Grenzen und Risiken	234
4.3.4	Fallbeispiel	235
	Literatur	236

Einleitung

Die gute Lehrkraft und der gute Unterricht

Das Buch »Praxisleitfaden Lehrerhandeln« orientiert sich in seinem Aufbau und mit seinem Inhalten an den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Leistungsbeurteilung, die unter anderem in den Standards der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung im Bereich Bildungswissenschaften definiert wurden (KMK 2004). Der in den KMK-Standards ebenfalls aufgeführte Kompetenzbereich »Innovieren« wird im Rahmen dieses Buches nicht behandelt, da das Lehrerhandeln in diesem immer nur im Zusammenspiel mit übergeordneten Ebenen umgesetzt werden kann.

Die vier genannten Bereiche und die jeweils zugeordneten Unterpunkte können in das große Thema der Bildungsforschung, d. h. die Frage nach dem »guten Unterricht« bzw. nach der »Unterrichtsqualität«, eingeordnet werden. Die normativ gesetzten Standards der KMK als Grundstruktur sowie Forschungsergebnisse aus der empirischen Bildungsforschung bilden die Grundlage des vorliegenden Buches.

Ein erster Ansatzpunkt zur Frage, was guten Unterricht ausmacht, ergibt sich, wenn man sich mit der (guten) Lehrkraft beschäftigt, die in diversen Ansätzen zu Unterrichtsqualität (Helmke, Brophy u. a. m.) eine nicht zu unterschätzende Rolle einnimmt. Dabei ist die Frage nach der guten Lehrkraft sicherlich keine neue Frage (Bromme 1992). Dass die Frage danach, ähnlich wie die nach gutem Unterricht, immer stärker ins Bewusstsein von Forschung, Bildungspolitik und öffentlicher Meinung rückt(e), ist insbesondere auf das in mehreren internationalen Leistungsvergleichsstudien konstatierte »schlechte« Abschneiden deutscher Schüler/innen und – damit verbunden – des an deutschen Schulen ablaufenden Unterrichts zurückzuführen.

In den einschlägigen Beiträgen werden meist Idealbilder von Lehrkräften, die das spezifische Handeln in der Institution Schule beschreiben, vorgestellt (Terhart 2006). Ein solches Idealbild der guten Lehrkraft lieferte zum Beispiel Scarbath (1992). Die Kriterien, die Scarbath anführt, lassen sich mit entsprechenden empirischen Studien belegen, was im Folgenden gezeigt wird. Das von ihm dargestellte Idealbild wird von ihm selbst als Traum bezeichnet, was auch am Titel seines Buches »Träume vom guten Lehrer« ablesbar ist. Scarbath geht von vier Kriterien aus, die seiner Meinung nach eine gute Lehrerin/einen guten Lehrer ausmachen (Scarbath 1992):

1. Balance zwischen männlichen und weiblichen Anteilen in der Person der Lehrkraft:
 - »Ich denke, daß jemand dann ein guter, das heißt: junge Menschen förderlich herausfordernder und ergänzender Lehrer sein kann, wenn er oder sie in solch entscheidenden Fragen der persönlichen Existenz und der beruflichen Rolle wie der Geschlechtsrollenidentität ein eigenes, je unverwechselbares Profil hat entwickeln können« (Scarbath 1992, S. 19 ff.).

2. Freude am Umgang mit Kindern und jungen Leuten sowie den sachlichen Inhalten und Aufgaben des Fachs (siehe auch Kiel/Geider/Jünger 2004; Kiel 2007)
3. Taktgefühl/Balance im Handeln: »Nähe und Distanz gilt es aber auch auszubalancieren hinsichtlich der eigenen Berufsrolle und der eigenen Person« (siehe auch Schaarschmidt 2005).
4. Humor und die Fähigkeit, über sich selbst lachen zu können (siehe auch Reißland 2002)

Diese vier Kriterien, die Scarbath formuliert hat, bilden einen Kern, der die Persönlichkeit einer Lehrkraft charakterisiert, und bewegen sich in den Bereichen von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz.

Wie sieht nun aber die empirische Bildungsforschung die gute Lehrkraft? Aus den Kriterien zu gutem Unterricht, die in vielen Modellen zu Unterrichts- bzw. Bildungsqualität aufgeführt werden, lassen sich, wie bereits bemerkt, Merkmale herausfiltern, die eine gute Lehrerin/einen guten Lehrer beschreiben. Auch Schülerbefragungen nach der »Wunschlehrkraft« geben interessante Anhaltspunkte, demnach werden diese eher als nachgiebig, gerecht, großzügig, warm, vergnügt, schön und weich charakterisiert (Ditton 2002). Die Lehrkraft und deren Handeln ist in den Modellen zur Unterrichtsqualität jedoch nur ein Faktor unter vielen, die analysiert und dargestellt werden. Durch die Ausführungen über die gute Lehrkraft wurde deutlich, dass die Lehrer/innen diejenigen Personen sind, die guten Unterricht durchzuführen haben – eine Anforderung, die auch von diversen schulischen Bezugsgruppen (Köck 2000) an die Lehrkraft gerichtet wird.

Guter Unterricht kann als zentraler Begriff der Unterrichtsforschung angesehen werden. Hierbei muss zunächst gefragt werden, was unter gutem Unterricht zu verstehen ist. Für Helmke (2004) stellen sich die Fragen: gut wofür, gut für wen, gut gemessen an welchen Startbedingungen, gut aus wessen Sicht und gut für wann? Blickt man auf mögliche Antworten auf die Frage, was unter gutem Unterricht zu verstehen ist, so taucht u. a. das Problem der Multiperspektivität auf. Thematisiert wird dieses im Rahmen der Analyse und der Ergebnisdiskussion von Leistungsvergleichsstudien (IGLU, PISA, TIMSS und andere) und der damit verbundenen Kritik am traditionellen Lernen. So haben Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern je eigene Sichtweisen auf guten Unterricht. Aber auch die Wissenschaft mit der pädagogischen und psychologischen Unterrichts- bzw. der Lehr-Lernforschung, die administrative Ebene mit Schulleitung und Schulaufsicht sowie die politische Ebene mit der partei- und natürlich verbandsbezogenen Sicht bringen in die Diskussion um guten Unterricht eine je eigene, oftmals auch klientelbezogene Position mit ein.

Die Diskussion um guten Unterricht mündet letztlich im Komplex von Unterrichts- bzw. Schulqualität. Sie schlägt sich beispielsweise in den Referenzrahmen zur Schulqualität der einzelnen Bundesländer nieder und spielt dort im Hinblick auf die externe Evaluation von Schulen eine zentrale Rolle. Vor diesem Hintergrund werden alle Lehr-

kräfte aller Schularten immer wieder mit Forschungsergebnissen zu Unterrichtsqualität und gutem Unterricht konfrontiert werden.

Prominente Modelle, die in der Betrachtung guten Unterrichts Relevanz haben und die auf Indikatoren gestützt in mehr oder weniger großer Komplexität Unterricht beschreiben, sind z. B. die zwölf Gelingensbedingungen von Unterricht nach Brophy oder die Angebot-Nutzungsmodelle von Helmke bzw. von Reusser und Pauli (Brophy 2000; Helmke 2004; Reusser/Pauli 2003). Aus dem amerikanischen Bereich ist besonders die Teacher-Effectiveness-Forschung zu nennen (z. B. Walberg, Merrill, oder Gagné, siehe hierzu genauer Kiel 2011, S. 163 ff.). Alle diese Modelle orientieren sich letztendlich am Prozess-Produkt-Paradigma. Im Rahmen dieses Paradigmas ist der Blick einerseits auf das Verhalten der Instruktorin/des Instructors und andererseits auf die Veränderungen, die sie/er durch ihr/sein Verhalten beim Lernenden hervorruft, gerichtet. Etwas vereinfachend ausgedrückt geht es darum, festzustellen, ob Veränderungen im Instruktorverhalten der Instruktorin/des Instructors in einer konkreten Lernsituation zu Veränderungen bei den Lernenden führen – etwa dass sie schneller lernen oder mehr behalten. Grundlegend für diese Forschungsstrategie ist ein behavioristischer Lernbegriff, wie er etwa vom Stammvater dieser Forschung, Robert Gagné, formuliert wurde. Gagné (1973, S. 13) definiert Lernen als »[...] eine Änderung in menschlichen Dispositionen oder Fähigkeiten, die erhalten bleibt und nicht einfach dem Reifungsprozess zuzuschreiben ist. Die Art des Wandels, die man Lernen nennt, zeigt sich als eine Verhaltensänderung, und man zieht den Schluss auf Lernen, indem man vergleicht, welches Verhalten möglich war, bevor das Individuum in eine Lernsituation gebracht wurde, und welches Verhalten nach einer solchen Behandlung gezeigt wird«; Wertorientierungen oder Emotionen spielen in diesem Lernbegriff keine Rolle (Kiel 2011).

Blickt man an dieser Stelle auf Modelle zur Unterrichtsqualität bzw. Unterrichtswirksamkeit, dann ist bei den meisten Modellen festzustellen, dass diese keine Handlungsanweisungen für die konkrete Unterrichtsarbeit und -verbesserung bereithalten. Dies liegt in erster Linie an der Komplexität der Modelle. Ansätze, denen eine größere Praxisrelevanz anhaftet, sind zum einen die Merkmale guten Unterrichts von Meyer (2004) und zum anderen die zwölf Gelingensbedingungen von Unterricht von Brophy (2000), wobei anzumerken gilt, dass auch bei diesen Modellen der Aspekt der Effektivität das leitende Prinzip ist (Zierer 2008). Doch wenn man in einer Synopse alle prominenten Modelle darstellt, ob sie nun im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Forschung oder der pädagogisch-psychologischen Lehr-Lern-Forschung kreiert wurden, wäre die Schnittmenge der anzutreffenden Faktoren mit großer Wahrscheinlichkeit sehr hoch. Als Fazit aus den bisherigen Überlegungen lässt sich festhalten, dass ein Modell, dessen Praxisrelevanz höher ist als in den gängigen Modellen, insbesondere eine verminderte Komplexität aufweisen müsste, denn pädagogisches Handeln ist »immer intentional und daher ziel- und zukunftsorientiert« (Tippelt 2006, S. 139). Das bedeutet, dass, um letztendlich guten Unterricht durchführen zu können, ein Modell benötigt würde, aus dem im Sinne pädagogischen Handelns ziel- und zukunfts-

orientiert die entsprechenden Intentionen durch die Lehrkraft abgeleitet werden können, was zum Beispiel auch im bereits erwähnten Ansatz von Zierer deutlich wird (Zierer 2008).

Exemplarisch für die Vielzahl der Modelle (siehe genauer Helmke 2004), soll an dieser Stelle das Modell von Reusser und Pauli (2003) angesprochen werden (Abb. 1):

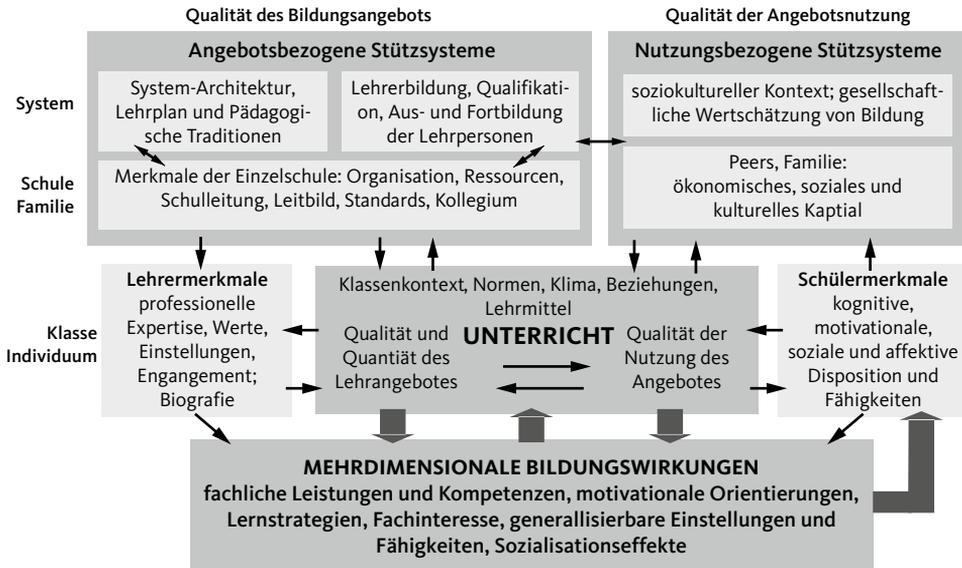


Abb. 1: Modell zur Unterrichtsqualität von Reusser und Pauli (2003, S. 3)

Kiel (2010) hebt in seinen Ausführungen zu diesem Modell hervor, dass Reusser und Pauli ein systemisches Rahmenmodell von Unterrichtsqualität und -wirksamkeit entwickelt haben, »indem sie

- Unterricht als Angebot charakterisieren, welches von Schülern genutzt werden kann (Helmke 2004, S. 42),
- die Nutzung des Angebots in Abhängigkeit von Lehrer- und Schülermerkmalen aufzeigen und
- externe Faktoren als angebotsbezogene oder nutzungsbezogene Stützsysteme begreifen« (Kiel 2010, S. 774).

Das von Reusser und Pauli entwickelte Modell (Abb. 1) stellt eine Synthese wichtiger Modelle zur Unterrichtsqualität dar. So wurden deutsche und angloamerikanische Ansätze analysiert und entsprechend zusammengeführt, was gerade von Kiel als positiver Faktor hervorgehoben wird (Kiel 2010, S. 774). Dennoch stellt das Modell von Reusser und Pauli nur eine mögliche Sicht auf Unterricht, Unterrichtsqualität und Unterrichtsforschung dar und hat somit exemplarischen Charakter. Es existieren viele weitere Modelle, die teils ausführlicher, teils knapper in der Darstellung sind. Dennoch

sind viele Merkmalskomponenten in den einzelnen Modellen ähnlich bzw. identisch. Gemeinsam ist ihnen u.a. die Zielrichtung der Erforschung schulischer und außerschulischer Faktoren im Hinblick auf den Unterrichtserfolg (Zierer 2008; 2011). Der hier vorgestellte Ansatz zur Unterrichtsforschung ist gegenwärtig wohl einer der einflussreichsten in der Forschung. Kiel listet in seinem Beitrag zur Unterrichtsforschung weitere, insbesondere in der deutschen Tradition relevante Forschungsstränge auf, die hier jedoch nicht näher betrachtet werden (Kiel 2010).

Deutlich wird am Modell von Reusser und Pauli, dass es keine unmittelbare Übertragungsmöglichkeit auf die pädagogische Praxis gibt. Vielmehr geht es in solchen Modellen um die Darstellung aller möglichen denkbaren Faktoren, die im Unterrichtsgefüge eine Rolle spielen, und die aus einer Forschungsperspektive heraus zur Evaluation von Unterricht notwendig sind. Bezieht man dies auf die Typen empirischer Bildungsforschung nach Tippelt (2006), dann heißt dies, dass die Modelle zur Unterrichtsqualität eine Form der Orientierungsforschung sind, der Tippelt als Merkmale neben einem hohen Informationsgehalt eine Relevanz hinsichtlich des gesellschaftlichen Wandels zuweist, da durch gewonnenes Expertenwissen »Ansatzpunkte für Handlungsstrategien und Reformmaßnahmen« (Tippelt 2006, S. 144) zu erhalten sind.

Davon ausgehend bleibt die Frage, welche Bedeutung nun das Wissen über Unterrichtsforschung für guten Unterricht hat? Trotz der Komplexität, die Modellen zur Unterrichtsqualität anhaftet, trotz der mangelnden Praxisrelevanz sowie der einseitigen Sichtweise auf Effektivität, die diesen Modellen vorgeworfen werden kann, sind diese Modelle für ein Denken über guten Unterricht von großer Bedeutung. Eine Lehrkraft benötigt mehr als nur anwendungsbezogenes und auf schnelle Verwertbarkeit ausgerichtete Verfügungswissen. Sie benötigt auch Orientierungswissen, das als Wissen über Zwecke und Ziele informiert (Mittelstraß 1989, S. 57). Die Lehrkraft muss vor diesem Hintergrund bemüht sein, eine Balance zwischen einzelnen Anforderungsbereichen in ihrem Handeln herzustellen, um guten Unterricht zu realisieren. Dieses Realisieren kann gelingen, wenn die Lehrkraft über pädagogische Urteilskraft verfügt. Aus der Reflexion theoretischer Kenntnisse in Beziehung zu praktischen Erfahrungen sollte so das eigene Handeln gestaltet werden, was Herbart bereits Mitte des 19. Jahrhundert mit seinen Ausführungen zum pädagogischen Takt beschrieben hat (Herbart 1982).

Bedingt durch die Vielzahl an unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen, aber auch der Vielzahl an Ratgeberliteratur zur Unterrichtsgestaltung, heißt dies, dass eine eklektisch arbeitende Lehrkraft im Sinne eines guten Unterrichts sich nicht auf eine einzige Richtung, eine einzige Methode etc. festlegen soll, da, so Zierer »die andere Perspektive vernachlässigt wird und somit wichtige Erkenntnisse verloren gehen« (Zierer 2010, S. 84). Weiter folgert er im Anschluss an Niemeyers Ansatz: »Insofern ist die Forderung nach einem methodenintegrierenden Arbeiten aktueller denn je und August Hermann Niemeyer hat mit seinem eklektischen Vorgehen bereits im 18. Jahrhundert den Grundstein dafür gelegt. Seine Auffassung ›Alles prüfen! Das Beste behalten!‹ [...] kann auch heute noch als methodische Richtschnur für Pädagogen dienen« (Zierer

2009; 2010). Somit lässt sich »die Eklektik von August Hermann Niemeyer als eine Methode charakterisieren, die durch eine Methodenintegration gekennzeichnet ist, allerdings von der Bestätigung durch seine Erfahrung geleitet, reguliert und bestimmt wird« (Zierer 2010, S. 84), was in dieser Form eine Grundlage darstellt für pädagogisches Handeln im Sinne der pädagogischen Urteilskraft einer Lehrperson, um letztendlich, davon ausgehend, guten Unterricht zu realisieren.

Zum Umgang mit diesem Buch

Das Buch soll Strategien bzw. Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, um sinnvolles und erfolgreiches Lehrerhandeln in der Schule zu ermöglichen. Dabei wird auf eine zeitgemäße Ausrichtung geachtet, um sich von gängiger Literatur zu diesem Bereich abzugrenzen. Dies wird durch den Einbezug von Entwicklungen und Erkenntnissen aus der Lernpsychologie, der Unterrichtsforschung und einer internationalen Perspektive, insbesondere mit Blick auf den anglo-amerikanischen Raum, erreicht. Wenn möglich, wird in den einzelnen Kapiteln auch ein Bezug zu den aktuell vieldiskutierten Befunden von Hattie (»Lernen sichtbar machen«, Hattie 2013) hergestellt. Die Ergebnisse der Meta-Meta-Analysen von Hattie werden in Form von Effektstärken dargestellt. Das statistische Maß der Effektstärke (abgekürzt mit d) bezeichnet die Intensität des Zusammenhangs zwischen dem jeweiligen Faktor und den Lernleistungen der Lernenden. Hattie geht statistisch begründet davon aus, dass man mindestens Effektstärken von $d = 0,4$ benötigt, damit ein Faktor als wirksam gelten kann (Zierer 2014; Kiel/Weiß 2014).

Wie eingangs bereits betont, orientieren sich Aufbau und Inhalte dieses Buches an den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen der KMK-Standards für die Lehrerbildung (Tab. 1). Zu jedem der in diesem Buch ausgeführten vier Themen – Unterrichten, Erziehen, Beraten und Leistungen beurteilen – sind jeweils verschiedene zentrale Aspekte des Lehrerhandelns zugeordnet, wobei der Bereich Unterrichten, der letztendlich das Kerngeschäft des Lehrerhandelns darstellt, den größten Raum einnimmt.

Übersicht über Bereiche und Aspekte des Lehrerhandelns	
1. Unterrichten	2. Erziehen
1.1 Sachanalyse erstellen 1.2 Voraussetzungen der Lerngruppe analysieren 1.3 Lernziele formulieren 1.4 Unterricht strukturieren 1.5 Methoden auswählen und einsetzen 1.6 Medien einsetzen 1.7 Motivieren 1.8 Differenzieren 1.9 Erklären 1.10 Veranschaulichen 1.11 Üben 1.12 Kognitiv aktivieren 1.13 Kooperativ arbeiten 1.14 Kreativität fördern 1.15 Rituale einsetzen 1.16 Rhythmisieren 1.17 Hausaufgaben als Potenzial nutzen	2.1 Klassen führen 2.2 Individuell erzieherisch handeln 2.3 Beziehungen gestalten
3. Beraten	4. Leistungen beurteilen
3.1 Mit Eltern kooperieren 3.2 Beraten für die Schullaufbahn 3.3 Feedback geben 3.4 Konflikte bearbeiten (Konfliktgespräch, Mediation, Schlichtung) 3.5 Kooperieren mit außerschulischen Einrichtungen	4.1 Kriterial beurteilen 4.2 Portfolioarbeit anleiten 4.3 Lernfortschritte verbalisieren

Tab. 1: Übersicht über Bereiche und Aspekte des Lehrerhandelns

Jedes Teilkapitel ist gleich aufgebaut, um schnell zu den gewünschten Informationen zu gelangen.

- *Eingangszitat*: Zu Beginn eines jeden Stichworts steht ein kurzes Zitat, das ähnlich wie ein Slogan den Inhalt des Stichworts komprimiert aufgreift und in die Beschreibung einführt.
- *Forschungsstand*: Der Forschungsstand greift sowohl den deutschsprachigen als auch den angloamerikanischen Forschungsstand sowie die Meta-Studien von Hattie auf. Es soll hier ein kurzer Überblick gegeben werden, der zum einen informieren, zum anderen aber auch zur weiteren Beschäftigung anregen soll. Mit diesem Forschungsüberblick soll gleichzeitig gezeigt werden, dass das pädagogische Handeln von Lehrkräften einen entsprechenden wissenschaftlichen Ort hat und benötigt.

- *Checklisten*: Die Checklisten zeigen bei jedem Stichwort einen Handlungsrahmen auf und bieten die Möglichkeit, verschiedene Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen kennenzulernen.
- *Risiken und Grenzen*: Jedes Handeln einer Lehrkraft ist immer auch bestimmten Risiken, Grenzen bzw. Problemen und Schwierigkeiten unterworfen. Was es für mögliche Risiken und Grenzen bei dem jeweiligen Aspekt gibt, wird kurz angerissen, um aufzuzeigen, wo mögliche Probleme im Rahmen des Lehrerhandelns entstehen können.
- *Fallbeispiel*: Zu jedem Aspekt wird in der Regel ein Fallbeispiel aufgeführt, das entweder den Anforderungsbereich illustriert, Umsetzungsmöglichkeiten aus der Praxis aufzeigt oder einzelne Perspektiven vertieft. Mit dem Blick auf die Praxis wird, jeweils bezogen auf den beschriebenen Aspekt, exemplarisches Lehrerhandeln beschrieben. Sowohl bei der Zusammenstellung der Checklisten als auch bei der Auswahl der Fallbeispiele wurde insbesondere auf die Praxisrelevanz geschaut bzw. darauf, welche Handlungsmöglichkeiten und welche Praxisbeispiele unseres Erachtens nach tauglich sind, um den Aspekt im Hinblick auf die Praxis zu illustrieren und handhabbar zu machen.
- *Literatur*: Abschließend wird zu jedem Aspekt eine Literaturliste angeführt, die neben der zitierten Literatur immer auch Literaturhinweise umfasst.

Literatur

- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Brophy, J.E. (2000): Teaching. (Educational Practices Series, 1). Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education.
- Ditton, H. (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung aus Schülersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 2, S. 51–60.
- Gagné, R. (1973): Die Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover: Schroedel.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Übers. von Beywl, W./Zierer, K. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Herbart, J.H. (1982): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Asmus, W. (Hrsg.): J.H. Herbart: Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett.
- Kiel, E. (2011): Robert M. Gagné. In: Zierer, K./Saalfrank, W.-T. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 233–245.
- Kiel, E. (2010): Unterrichtsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 773–791.
- Kiel, E. (2007): Klassenführung. In: Apel, H.J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik, 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 337–354.
- Kiel, E./Weiß, S. (2014): Hattie für die Grundschule? In: Grundschulzeitschrift 28, H. 7/8, S. 4–23.
- Kiel, E./Geider, F.J./Jünger, W. (2004): Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. In: Die Deutsche Schule 96, H. 2, S. 223–233.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004): Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004) https://www.kmk.org/Dateien/Standardisierung/Standards_fuer_die_Lehrerbildung/Bildungswissenschaften.pdf

- kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abruf: 24.01.2017).
- Köck, P. (2000): Handbuch der Schulpädagogik für Studium-Praxis-Prüfung. Donauwörth: Auer.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Mittelstraß, J. (1989): Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reusser, K./Pauli, C. (2003): Mathematikunterricht in der Schweiz und in weiteren sechs Ländern. Bericht mit Videobeispielen über die Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Video-Unterrichtsstudie. CD-ROM. Zürich: Pädagogisches Institut Universität Zürich. <http://edudoc.ch/record/2628/files/zu99026.pdf> (Abruf: 24.01.2017).
- Rißland, B. (2002): Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scarbath, H. (1992): Träume vom guten Lehrer: Sozialisationsprobleme und dialogische-förderndes Verstehen in Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer.
- Schaarschmidt, U. (2005) (Hrsg.): Halbtagsjobber. Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E. (2006): Was wissen wir über gute Lehrer? In: Pädagogik 58, H. 5, S. 42–46.
- Tippelt, R. (2006): Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus-Verlag, S. 138–155.
- Zierer, K. (2014): Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. www.kas.de/wf/doc/kas_38424-544-1-30.pdf?140728131534 (Abruf: 24.01.2017).
- Zierer, K. (2011): Kritik an der Vermessung der Bildungslandschaft. In: Pädagogische Rundschau 65, H. 1, 19–24.
- Zierer, K. (2010): August Herrmann Niemeyer. In: Zierer, K./Saalfrank, W.-T. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Paderborn: Schöningh, S. 77–88.
- Zierer, K. (2009): Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 6, S. 928–944.
- Zierer, K. (2008): Quo vadis, Allgemeine Didaktik? In: Pädagogische Rundschau 62, H. 5, S. 573–582.

Literaturhinweise

- Breinbauer, I.M. (2007): Bildungsstandards und pädagogische Urteilskraft. In: Fuchs, B./Schönherr, C. (Hrsg.): Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 213–226.
- Reichenbach, R. (2004): Die Bildung der Lehrperson: Bemerkungen aus der pädagogischen Provinz der Gegenwart. Eröffnungsrede PH Schwyz 15.10.2004. www.phz.ch/seiten/dokumente/referate/phz_reichenbach15102004.pdf (Abruf: 24.01.2017).
- Saalfrank, W.-T. (2006): Lehrerhandeln zwischen Bildungsbegriff, Bildungsforschung und Didaktik. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, H. 4, S. 581–597.
- Saalfrank, W.-T./Braune, A./Kiel, E. (2009): Der »gute« Lehrer. Zeitschrift für Bildungsverwaltung 25, H. 1, S. 44–58.

1. Unterrichten

1.1 Sachanalyse erstellen

»[Die Sachanalyse ...] wird [...] oft als erster Schritt vor der didaktischen Analyse und der methodischen Planung dargestellt, bei dem es um die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Stoffgebiet geht« (Schaub/Zenke 2007, S. 545).

Stand der Forschung

Die Sachanalyse stellt im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung den ersten wichtigen Schritt dar, indem sich die Lehrkraft mit dem zu behandelnden Stoff auseinandersetzt. In der wissenschaftlichen Literatur wird mit dem Thema Sachanalyse recht unterschiedlich umgegangen, und die Rolle, die die Sachanalyse im Rahmen unterrichtsplanerischer Prozesse einnimmt, sehr unterschiedlich gesehen.

Generell lässt sich sagen, dass sich die Lehrkraft durch die Sachanalyse fachwissenschaftlich in den für den Unterricht ausgewählten Sach- oder Problembereich einarbeitet. Die Sachanalyse hat mehrere Aufgaben: So soll sie zum einen die wissenschaftlichen Grundlagen des zu behandelnden Unterrichtsgegenstandes erörtern und zum anderen auch die möglichen inhaltlichen Aspekte des Unterrichtsgegenstandes und seine kontroversen Aspekte, wie sie durch die Wissenschaft vermittelt werden, herausarbeiten. Daneben kann es ebenfalls von Bedeutung sein, dass die gesellschaftspolitisch relevanten Aspekte eines Themas dargestellt werden.

Die zentrale Auseinandersetzung um die Funktion und den Stellenwert der Sachanalyse lieferten sich in den 1960er-Jahren Heinrich Roth und Wolfgang Klafki. Für Roth stellte die Sachanalyse eine vorpädagogische Maßnahme dar, die noch nichts mit der eigentlichen Unterrichtsplanung zu tun hatte. Roth argumentierte, dass es zu Beginn nur um die Sache gehen würde und noch nicht um das, was letztendlich mit der Sache im Unterricht geschieht. Das bedeutet, dass die Lehrkraft selbst eine Beziehung zur Sache, d. h. zur kulturellen Wirklichkeit, die vermittelt werden soll, aufbauen muss. Diese »Hingabe an die Sache« ist für Roth wesentlich, will die Lehrkraft bei der Vermittlung des Stoffes authentisch und überzeugend wirken (Roth 1960). Bei Klafki hingegen ist die Sachanalyse ein wesentlicher Teil der Unterrichtsplanung, wie es auch das Eingangszitat deutlich macht. Das heißt für ihn, dass die Lehrkraft, sobald sie sich mit der Sache beschäftigt, gleichzeitig auch schon pädagogisch tätig ist. Im Sinne seiner kategorialen Bildung wird mit der Sachanalyse erreicht, dass die Lehrkraft Bildungsinhalte, die die Schülerin/der Schüler als sein geistiges Eigentum, als seinen Bildungsinhalt erschließen soll, adäquat aufbereitet (Klafki 1964). Auch Peterßen (2000)

macht deutlich, dass eine Lehrkraft gar nicht anders kann, als sich pädagogisch mit einer Sache zu beschäftigen, wenn Unterricht geplant werden soll.

Wenn man nun Klafki folgt, dann ist es bei der Planung von Unterricht notwendig, sich als Lehrkraft eine Grundlage zu verschaffen, von der aus dann die Lehr- und Lernziele abgeleitet werden können. Da Klafki (1964) die Sachanalyse und die entsprechende didaktische Umsetzung des Stoffes in einem Zusammenhang sieht, sind in diesem Ansatz die notwendigen Arbeitsschritte nicht hierarchisch über- und nachgeordnet, sondern sie beziehen sich in dialektischer Wechselwirkung aufeinander. Das bedeutet, dass die Unterrichtsgegenstände, oder mit den Worten Klafkis die »Bildungsinhalte«, so untersucht werden müssen, dass die Beschäftigung mit diesen Inhalten für die Schüler/innen als sinnvoll erscheint und auch so erlebt wird. Die Bildungsinhalte sollen somit also für die Schüler/innen erschlossen werden. Im Anschluss an Klafki spricht Aschersleben (1993) von der »Didaktischen Transformation« und weitet mit diesem Begriff die »Didaktische Analyse« von Klafki (1958) aus. Er sieht folgende vier zentrale Aufgaben einer »Didaktischen Transformation«:

- a) Die Sachstruktur des Unterrichtsgegenstandes muss untersucht werden; in Verbindung damit muss sich die Lehrkraft ihrer fachlichen Voraussetzungen vergewissern.
- b) Der Unterrichtsgegenstand muss schülergemäß sein.
- c) Die Wahl des Unterrichtsgegenstandes muss durch triftige Gründe gerechtfertigt – legitimiert – werden.
- d) Der Unterrichtsgegenstand muss vereinfacht werden:
 - quantitativ: der Umfang des Unterrichtsgegenstandes muss eingegrenzt werden;
 - qualitativ: die Komplexität des Unterrichtsgegenstandes muss angepasst werden.

Durch die Vielzahl an Fakten und verfügbaren Informationen muss die Lehrkraft bei der täglichen Unterrichtsvorbereitung selektiv vorgehen und eine unterrichtsbezogene Auswahl treffen, die sowohl inhaltliche als auch fachliche Aspekte umfasst.

Blickt man auf die amerikanische Unterrichtsforschung so fällt auf, dass es im Hinblick auf die Unterrichtsplanung diese Art der Auseinandersetzung mit der Sache nicht gibt. So sucht man im »Handbook of Research on Teaching« (2001) vergebens nach einem Stichwort, das vergleichbare Prozesse im Sinne des deutschsprachigen Didaktikverständnisses beschreibt. Wenn man sich jedoch einzelne Modelle des »Instructional Design« – einem didaktischen Ansatz aus Amerika – anschaut, so ist hier die Sache (»content«) ein wesentliches Element im Rahmen des Planungsprozesses. So lässt sich generell sagen, dass die Auseinandersetzung mit dem Inhalt primär der Schülerin/dem Schüler zukommt und nicht der Lehrkraft. Seidel und Shavelson (2007) betonen im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit der Sache, dass das Lernen domänenspezifisch ist, d.h. zum einen, dass der Inhalt schulbezogen ist, und dass zum anderen die Lehrpersonen sich gut mit dem Inhalt auskennen müssen, damit die Lernenden in die Lage versetzt werden, ihr Wissen selbst zu konstruieren. So sieht die amerikanische Forschung mit Bezug auf die Erkenntnisse des Konstruktivismus, dass es die Hauptaufgabe der Lehrkraft ist, »die Schüler dazu zu bewegen, sich bewusst und ausführlich

mit der Sache auseinanderzusetzen« (Kiel 2009, S. 778). Deutlich wird hier, dass die Sache zwar relevant ist, sich der Fokus aber im Vergleich zur deutschen Tradition von der Lehrkraft zum Lernenden verschoben hat. In gängigen Modellen des Instruktionsdesigns wie den »First Principles of Instruction« von Merrill (2002) oder auch den Kontextmodulen von Bereiter und Scardamalia (1989) erscheinen hier als Faktoren der Gegenstandsbereich oder das »real-life-problem« (Merrill 2002) bzw. themen-/fachbezogene Kontextmodule (Bereiter/Scardamalia 1989), wobei der Fokus wie gesagt immer auf den Lernenden bezogen ist und nie auf eine Lehrerhandlung im Vorfeld des Unterrichts, wie im deutschsprachigen Raum üblich.

Checklisten

Die folgende Checkliste (Tab. 2) beschreibt neben Inhalten auch entsprechende Vorgehensweisen, die bei der Erstellung einer Sachanalyse zu berücksichtigen sind:

Voraussetzungen aufseiten der »Sache« (Unterrichtsgegenstand)	Voraussetzungen aufseiten der Lehrkraft
<ul style="list-style-type: none"> • Welche elementaren Probleme, Begriffe und Zusammenhänge enthält das Thema? • Welche Bedeutung hat das Thema in der Fachwissenschaft? • In welchen größeren Sinnzusammenhang ist das Thema einzuordnen? • Welche Strukturen und einzelnen Elemente weist das Thema auf? • Welche Beziehungen oder Gesetzmäßigkeiten sind erkennbar/herausarbeitbar? • Hat das Thema/der Gegenstand verschiedene Sinn- oder Bedeutungsschichten? • Gibt es Verbindungen zu anderen Themenkreisen oder Strukturen? • Welche Inhalte sollten vorausgegangen sein/welche folgen? • Welche Angaben finden sich im Lehrplan? Was ging voraus/was folgt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hat die Lehrkraft das nötige Sachwissen? Beherrscht sie die Sachgrundlage des Unterrichts in allen wesentlichen Elementen? • Welche Interessen, Vorlieben, Abneigungen empfindet die Lehrkraft gegenüber dem Unterrichtsgegenstand? • Wie beurteilt die Lehrkraft die Bedeutsamkeit des Unterrichtsgegenstandes? • Welche Strukturmerkmale des Unterrichtsgegenstandes lassen sich festmachen?

Tab. 2: Voraussetzungen für eine Sachanalyse

Grenzen und Risiken

Grenzen und Risiken im Hinblick auf die Sachanalyse sind in vielerlei Hinsicht zu beachten. Zum einen ist die Sachanalyse von didaktischen und methodischen Entscheidungen der Lehrkraft zu trennen. Auch wenn die Auswahl der Inhalte unterrichtsbezogen, also auf das jeweilige Thema bzw. die jeweilige Unterrichtseinheit hin, stattfindet können hier nicht schon didaktische oder methodische Entscheidungen getroffen werden. Das bedeutet, dass »Überlegungen zur Unterrichtsstunde oder Bezüge zum Wissen der Schüler [...] noch nicht in die Sachanalyse« gehören (Gonschorek/Schneider 2003, S. 198). Es steht nur die reine Beschäftigung mit der Sache im Vordergrund. Des Weiteren ist zu beachten, dass die Sachanalyse weder zu oberflächlich geschieht (keine reine Material- oder Faktensammlung) noch zu wissenschaftlich. Bezugsgröße ist immer das fachwissenschaftliche Niveau der Lehrkraft – »er vergewissert sich der Sache und fasst seinen Kenntnisstand für sich und andere [...] nachvollziehbar zusammen« (Gonschorek/Schneider 2003, S. 198).

Fallbeispiel

Die folgende Sachanalyse zeigt beispielhaft Überlegungen zum Gedicht »Der Regenbogen« von Josef Guggenmoos (Lindner 1996, S. 75):

*»Ein Regenbogen,
komm und schau!
Rot und orange,
gelb, grün und blau!*

*So herrliche Farben
kann keiner bezahlen,
sie über den halben
Himmel zu malen.*

*Ihn malte die Sonne
mit goldener Hand
auf eine wandernde
Regenwand.«*

Lyrische Dichtung ist allgemein die Selbstaussage von Dichtern, die deren Gefühlen, Vorstellungen und Gedanken einen monologischen Ausdruck verleiht. Insofern unterscheidet sich die lyrische Dichtung von der epischen und dramatischen Dichtung. Das lyrische Ich steht stellvertretend für die menschliche Subjektivität überhaupt. Die meisten Gedichte sind nicht Mitteilung tatsächlich erlebter Gehalte, aus ihnen spricht ein fiktives Ich. Die Lyrik bedient sich der Stilmittel von Rhythmus, Metrum, Vers, Reim, Bild usw.

Mit dem Begriff »Lyrik« verbindet man vor allem die gefühlsmittelbare Erlebnislyrik, die im deutschen Sprachraum nach Vorklängen, wie zum Beispiel im Volkslied (als ursprüngliche Form aller Dichtung), bei Goethe, Brentano, Eichendorff usw. erscheint. Im Erlebnisgedicht gelangt im Zusammenspiel von Laut, Klang, Bild eine einheitliche Gestimmtheit zum dichterischen Ausdruck. Natur wird darin zum Widerschein der Seele, die ihrerseits alles Gegenständliche beseelend verwandelt. Von dieser »nachgoetheschen« Erlebnislyrik muss die unpersönlichere, traditionsgebundene Kunstlyrik abgegrenzt werden.

»Kinderlyrik«, als Sonderform der Lyrik, muss heute entsprechend dem übergeordneten Literaturbegriff weit gefasst werden. Sowohl ältere, ästhetische, innerlich gefühlvolle als auch moderne, triviale und gesellschaftlich-politische Formen, die sich irgendwo zwischen feierlichem Spruch und simplem Reklamereim einordnen lassen, gehören zum komplexen Begriff der Kinderlyrik. Unter diesem erweiterten Begriff der Kinderlyrik lassen sich verschiedene Textgattungen einbringen: Das Vor- und Grundschulkind begegnet zunächst vor allem dem Kinderreim, dem Kinderlied und dem Kindergedicht, das heißt seinem Entwicklungsstand entsprechenden Formen, die, speziell für Kinder verfasst, in deren Spielwelt und Familie eine soziale Funktion erfüllen.

»Kinderreime« wirken auf die Schulanfängerin/den Schulanfänger durch ihre Elemente Rhythmus, Klang und Wiederholung, durch ihre rhythmisch-klangliche Geschlossenheit und Vielzahl. So fördern zum Beispiel Abzählreime und Zungenbrecher als Artikulationsspiele mit leicht verwechselbaren Vokalen und Konsonanten die spielerische Sprechbereitschaft und Artikulationsfertigkeit der Kinder.

Ebenfalls stark rhythmisch-klanglich und sozial bestimmt sind »Klangspiele, Lieder und einfache Gedichte«, die vom Kind möglichst weitgehend in seinen Lebensbereich einbezogen werden: Unsinnstexte, Spielverse, Morgen- und Abendlieder, auch jahreszeitlich orientierte Dichtungsarten wie zum Beispiel Frühlings-, Herbst- oder Weihnachtslieder.

Der Begriff »Kindergedicht« bezeichnet die über den einfachen Kinderreim hinausgehenden lyrischen Formen, die Kinder ansprechen und ergreifen. Das Kindergedicht ähnelt mit seiner strengen, knappen Reihung, der Wiederholung lautlicher Formen und den Lautabwandlungen und Lautmalereien dem Kinderreim. Die Sprache ist schlicht, eindringlich und bildkräftig. Der im Kinderreim streng durchgehaltene Rhythmus lockert sich vielfach im Kindergedicht: entweder tritt der Rhythmus als Formelement generell zurück, oder er differenziert sich und bezieht kunstvolle metrische Unregelmäßigkeiten ein. Der im Kinderreim sekundäre Inhalt gewinnt im Kindergedicht an Bedeutung, da das ältere Kind über die Sprache Sinn erfahren will, der auch »Unsinn« sein kann. Kriterium für die Qualität des Kindergedichtes ist das Zusammenstimmen von Klanggestalt und Inhalt. Beispiele für Kindergedichte sind Scherz- und Lügengedichte, Lehrgedichte, Dialektgedichte, Erzählgedichte und Problemgedichte.

Eine weitere Form der Kinderlyrik ist zu nennen: die Gebrauchslyrik. Zu ihr gehören Gebete, Glückwunschgedichte zum Geburts- oder Namenstag, Sprüche für das Poesiealbum, Werbe- und Schlagertexte. Diese Art von Lyrik spielt im Leben der Kinder sicherlich eine ebenso große Rolle wie die Naturlyrik, die das Geschehen des Tages- und Jahresablaufes und der Naturereignisse stimungsvoll gestaltet.