

Abschlussarbeit zum Thema:

«(M)Ein motivierender Unterricht»

Band 1:

Theoretischer Teil

- Überlegungen zur Motivation im (Deutsch-) Unterricht
- Erarbeitung eines motivierenden Unterrichtskonzepts

Praktischer Teil

- Umfrage zu «Motivation im Unterrichtsalltag»
- Vorbereiten und Halten von 6 motivierenden Deutschlektionen

Ruben Fein

März 2019 – Januar 2020

Klasse 12c

Betreuung: Wolfgang Steffen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung.....	9
1. «Motivation» im Unterricht.....	13
1.1 Begriff «Motivation»	13
1.1.1 Intrinsische Motivation	14
1.1.2 Extrinsische Motivation.....	15
1.1.3 Abgrenzung: Motivation und Manipulation.....	18
1.2 Aktuelle Defizite von extrinsischer und intrinsischer Motivation	19
1.3 Motivierende Funktion der Lehrpersonen und SchülerInnen.....	19
1.4 Motivierende und demotivierende strukturelle Faktoren eines Unterrichts	23
1.4.1 Unterrichtsinhalte und Interessensabdeckung.....	23
1.4.2 Einfluss der Tageszeit	24
1.4.3 Raumsituation	25
1.4.4 Individuelle Bedürfnisse und Toleranz	26
1.4.5 Pausen	27
1.4.6 Prüfungen: Drei Phasen.....	27
1.4.7 Prüfungen: Häufigkeit	32
1.4.8 Prüfungsformen	34
1.4.9 Arbeitsformen	35
1.4.10 Hausaufgaben.....	36
1.5 Motivierende und demotivierende psychologische Faktoren eines Unterrichts	38
1.5.1 Stress	38
1.5.2 Verhalten der Lehrperson	39
1.5.3 Selbstbestimmung.....	40
1.5.4 Selbstwertgefühl	41

1.5.5	Rückmeldungen.....	44
1.5.6	Sinn des Lernens.....	48
1.6	Lernen in 3 Dimensionen.....	49
1.6.1	Beispiele für die Anwendung von 3DK in meinem motivierenden Unterricht ..	51
1.7	Wichtigste theoretische Erkenntnisse für (m)einen motivierenden Unterricht.....	53
2.	Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht».....	55
2.1	Entstehung.....	55
2.2	Durchführung.....	56
2.3	Auswertung.....	56
3.	Unterrichtskonzept «(M)Ein motivierender Unterricht»	59
3.1	Unterrichtskonzepte.....	59
3.2	Kritik am «Konzept»	59
3.3	Unterrichtsinhalte.....	60
3.3.1	«Zwang der Produktion».....	60
3.3.2	Lernziele	61
3.4	Vorbereitung.....	61
3.4.1	Allgemeine Vorbereitung	61
3.4.2	Konkrete Vorbereitung: Fahrplan-Prinzip	62
3.4.3	Gespräch mit Denise Mischkulnig.....	62
3.4.4	Zeitmanagement während der Unterrichtsphase	63
3.4.5	Kritik am Ausmass meiner Vorbereitung	63
4.	«(M)Ein motivierender Deutschunterricht».....	65
4.1	Lektion 1; 20.08.2019	65
4.1.1	Vorgehen	65
4.1.2	Reflexion.....	70
4.2	Lektion 2; 27.08.2019	71

4.2.1	Vorgehen	71
4.2.2	Reflexion.....	74
4.3	Lektion 3; 03.09.2019	75
4.3.1	Vorgehen	75
4.3.2	Reflexion.....	79
4.4	Lektion 4; 10.09.2019	80
4.4.1	Vorgehen	80
4.4.2	Reflexion.....	84
4.5	Lektion 5; 17.09.2019	85
4.5.1	Motivierende Aspekte des Tests	85
4.6	Lektion 6; 24.09.2019	87
4.6.1	Vorgehen	88
4.6.2	Reflexion.....	89
4.7	Fazit zu allen Lektionen	89
	Nachwort.....	93
	Literatur- und Quellenverzeichnis.....	95
	Abbildungsverzeichnis.....	97
	Eigenständigkeitserklärung	98

Vorwort

«Die Natur rechnet nicht mit perfekten Eltern».¹

Davon ausgehend, dass diese versöhnliche These Remo Largos stimmt; kann man sie dann auch erweitern: «Unser Schulsystem rechnet nicht mit perfekten Lehrpersonen»?² Oder: «Unser Schulsystem rechnet nicht mit perfekten Schülerinnen und Schülern»?

Das Thema «Pädagogik» liegt mir nahe.

Einerseits habe ich einen Grossteil meiner bisherigen Lebenszeit in der Schule verbracht³ und mich dabei mit vielfältigen Inhalten befasst und mit unterschiedlichen Lehrpersonen⁴ auseinandergesetzt. Andererseits sehe ich in der Pädagogik auch eine mögliche Zukunft für mich.

Es war für mich daher schnell klar, dass meine Abschlussarbeit einen Bezug zur Pädagogik haben sollte.

Durch viele (mich) stark motivierende Begegnungen mit motivierten und motivierenden Lehrpersonen⁵ wurde mir schon früh bewusst, wie wichtig für mich selbst ein *motivierender* Bezug zu einer Lehrperson ist. Daneben erlebten ich und meine MitschülerInnen im Lauf unserer Schulzeit aber auch immer wieder frustrierte und demotivierende Lehrpersonen und lähmende oder Ärger bzw. Aggressionen auslösende Situationen.

Diese unterschiedlichen Begegnungen und Erlebnisse haben mich unter anderem für folgende generelle Fragen sensibilisiert:

Wie gross ist der Einfluss einer Lehrperson auf die Schülermotivation? Über welche (besonderen) Fähigkeiten verfügt eine «motivierende» Lehrperson? Kann eine Lehrperson (allein) überhaupt alle SchülerInnen einer Klasse «abholen»? Welcher Unterrichtsstil wird von welchen SchülerInnen als «passend» empfunden? Warum besucht man zwar (freiwillig?) eine

¹ Remo Largo; Kinderarzt; Autor und Schriftsteller (u. a. «Babyjahre»). Zitat z.B. aus Beobachter Familie: Mit gutem Beispiel voran, 2009.

² Vgl. Kapitel 1.3.

³ Fast 14 Jahre: (Mutter-Kind-Gruppe; Spielgruppe) 2 Jahre Kindergarten & 1.-9. Klasse Rudolf-Steiner-Schule Sihlau (RSSS); 10.-12. Klasse Atelierschule Zürich (ATS).

⁴ Ca. 25 Fächer und 50 Lehrpersonen (RSSS und ATS).

⁵ U.a. Frau R. Voppmann; Frau D. Mischkulnig; Herr A. Schöffel (alle RSSS); Herr W. Steffen (ATS); Herr T. Häberle (ehem. RSSS und ATS).

weiterführende Schule, verspürt dann aber trotzdem manchmal keine Lust, etwas zu lernen, der Lehrperson zuzuhören, zu üben oder Hausaufgaben zu machen?⁶ Welche Arten von Motivation gibt es im pädagogischen Kontext? Wie wichtig ist «Sympathie» im Verhältnis «Lehrperson und SchülerIn»?

Aufgrund meiner eigenen Erfahrungen und meines persönlichen Interesses entschied ich mich dafür, mich in meiner Abschlussarbeit auf das Thema «*Motivation* im Unterricht» zu fokussieren – und darauf aufbauend zu versuchen, ein entsprechendes Unterrichtskonzept zu entwickeln.⁷

Bei der Besprechung dieses Plans mit meinem Mentor Wolfgang Steffen bot er mir an, meine Ideen auch direkt noch mit einem Praxis-Experiment zu verbinden; konkret: Er fragte mich, ob ich Lust hätte, für diese Arbeit auch einige Deutsch-Lektionen in einer tieferen Klasse selbst als «Lehrperson» zu planen und durchzuführen.

Dieses Angebot – und das darin enthaltene Vertrauen – haben mich gleichermassen motiviert wie auch mit Respekt vor der Aufgabe erfüllt: Zu jeder Zeit (und ich bitte die Lesenden dies zu berücksichtigen) war und bin ich mir bewusst,

- dass ich (noch) über keine pädagogische Ausbildung verfüge,
- dass ich im Fach «Deutsch» bisher nur über ein durchschnittliches Gymnasial-Wissen verfüge
- und dass mit der Auswertung einer Umfrage und dem Halten von 6 Lektionen das Thema «Pädagogik» wohl nicht neu erfunden werden kann bzw. keine bahnbrechenden Erkenntnisse zu erwarten waren / sind.

Zu Beginn meiner Arbeit war ich daher auch eher skeptisch gegenüber meinen Möglichkeiten sowie den Verlauf und Ausgang des ganzen «Experiments»⁸.

Dann aber steigerte sich meine eigene Motivation fortlaufend:

- Die erste Umfrage wurde von allen beteiligten SchülerInnen sehr positiv aufgenommen und seriös beantwortet.
- Die Auswertung dieser Umfrage zeigte die Relevanz gewisser Fragen und ermöglichte mir Erkenntnisse für mein Unterrichts-Projekt.

⁶ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Fragen 5.1. und 5.3.

⁷ Siehe Kapitel 3.

⁸ Mit «Experiment» sind die 6 gemeinsamen Lektionen gemeint; siehe Kapitel 4.

- Mit dem Lesen der ersten Bücher zum Thema Pädagogik⁹ wuchs meine Vorfreude auf die Umsetzung der Theorie, und selbst das sehr aufwändige Vorbereiten der einzelnen Lektionen stellte sich als sowohl spannend wie auch interessant heraus.
- Mein Mentor W. Steffen betraute mich mit einer anspruchsvollen Lektüre¹⁰ für eine 11. Klasse und zeigte mir damit abermals sein Vertrauen in mich und mein Projekt.
- Schliesslich ging ich mit grosser Freude daran, meine Vorbereitungen und Ideen im Einsatz bei und mit der Klasse 11a-2 zusammen anzuwenden bzw. auszuprobieren.

Diese Freude hält nach wie vor an. Es hat Spass gemacht, die vielen Erkenntnisse nach dem Unterrichten auszuwerten und dabei mehr zu lernen. Und ich bin froh, dass mein Experiment für alle Beteiligten gut abgelaufen ist.

Ebenso freue ich mich, wenn diese Arbeit – insbesondere auch die Auswertung der Umfrage – für die eine oder andere Lehrperson an der ATS einige interessante Aspekte enthält, sowie einige SchülerInnen an der ATS zu weiterführenden Gedanken anregt.

Und ganz besonders freue ich mich, dass die Klasse 11a-2 mit so viel Spass und Enthusiasmus bei diesem Experiment mitgewirkt hat.¹¹

Ich danke allen Personen, die mich bei dieser Arbeit auf verschiedene Art und Weise unterstützt haben:

- allen 202 SchülerInnen, die an der grossen Umfrage¹² teilnahmen
- allen Lehrpersonen der ATS, die alle sofort einverstanden waren, in «ihren» Klassen diese Umfrage machen zu lassen
- meiner ehemaligen Englischlehrerin Denise Mischkulnig¹³ für ihre Tipps und aufmunternden Worte vor der ersten Lektion
- meiner Tante Nicole Pfister¹⁴ für das Ausleihen pädagogischer Literatur und für ihre Hilfe bei der Planung und Gestaltung der ersten Lektion
- meinem Vater Raymond Fein¹⁵ für viele spannende Diskussionen und professionelle Anre-

⁹ Siehe Literatur- und Quellenverzeichnis.

¹⁰ Siehe Kapitel 3.3.1 («Vom Verschwinden der Rituale», Byung-Chul Han).

¹¹ Vgl. Anhang 5, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 10.5.; praktisch alle SchülerInnen der 11a-2 fanden das Experiment mit mir als Lehrperson «lässig / gut / spannend».

¹² Anhang 4, Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht».

¹³ Denise Mischkulnig; Englischlehrerin an der RSSH.

¹⁴ Nicole Pfister; ehem. Sportlehrerin (diverse Stufen, Zürich); Primarlehrerin (Mettmenstetten).

¹⁵ Lic. jur.; Kommunikationsexperte; Coach.

gungen zum Thema «Lehren & Lernen»

- meiner Mutter Karin Fein¹⁶, die mir gezeigt hat, wie man mit Selbstvertrauen, Kompetenz und Engagement auch hohe Ziele erreichen kann

- und insbesondere meinem Mentor Wolfgang Steffen für sein Vertrauen und viele wertvolle, unterstützende Anregungen – und für seine Geduld!

Ich wünsche allen Interessierten viel Vergnügen beim Lesen – und hoffe, dass sich die Zeit dafür für Sie lohnt!

¹⁶ Wirtschaftsprüferin; Unternehmerin; ehemalige Friedensrichterin; Stadträtin.

Einleitung

Warum tun Menschen, was sie tun? Und warum tun Menschen nicht immer das, was sie tun wollten oder sollten? Warum verhalten sich Menschen manchmal «klug», und manchmal «unvernünftig»?

Die Diskussion über die *Motive* von Menschen – inklusive *Eigen- und Fremdmotivation* – sind wahrscheinlich so alt wie die Zivilisation.¹⁷

Bereits in der Antike wurde intensiv darüber diskutiert, wie sich Menschen verhalten und ob bzw. wie man Menschen dazu bringen könnte, «etwas» zu tun bzw. sich auf eine erwünschte Art und Weise zu verhalten.^{18, 19, 20, 21, 22} Dies auch in der Pädagogik: Man fand zum Beispiel ca. 5000 Jahre alte Tontäfelchen von sumerischen Lehrpersonen, welche (bereits damals!) über die demotivierte Jugend klagten: «Die heutige Jugend ist von Grund auf verdorben, sie ist böse, gottlos und faul.»²³

Die Grund-Fragen der Motivation beschäftigen auch heute noch viele Berufszweige / Fachleute wie PädagogInnen, PsychologInnen, SoziologInnen, Eltern, Coaches, Manager, Führungskräfte, RichterInnen, PolizistInnen, VerkäuferInnen, Friedensforschende, Klima-ExpertInnen, PolitikerInnen, Gesetzgebende, usw.²⁴

Grundsätzlich möchte ja die «Schule» den SchülerInnen ermöglichen bzw. die SchülerInnen dazu bringen bzw. dazu motivieren, etwas bzw. möglichst Vieles bzw. «das Richtige» zu lernen. Selbstverständlich hat somit auch die Diskussion, was «das Richtige» ist, einen Einfluss auf die Motivation. Und ebenso unbestritten ist sicher, dass sich der «Unterricht» – im weitesten Sinn – fortlaufend an die sich entwickelnde Gesellschaft anzupassen hat.

¹⁷ Vgl. Keller: Ich will nicht lernen!, 2016, S. 9-15.

¹⁸ Vgl. antikes Modell «Choleriker / Sanguiniker / Melancholiker / Phlegmatiker», das noch heute verwendet wird, u.a. an den Rudolf-Steiner-Schulen.

¹⁹ Vgl. Kupper: Die Kunst der Projektsteuerung, 2001.

²⁰ Vgl. von Senger: 36 Strategeme für Manager, 2005.

²¹ Vgl. Maslow, Motivation und Persönlichkeit, 1991.

²² Vgl. Motiv-Modell aus dem Konsum-Marketing (siehe «3DK-Akademie»; diverse Seminar-Unterlagen) 4 Motive: Profit (Sinn), Pride (Stolz), Peace (Frieden), Pleasure (Spass).

²³ Keller: Ich will nicht lernen!, 2016, S. 10.

²⁴ Vgl. Malik: Gefährliche Managementwörter, 2004, S.101 f.: «Im Berufswesen steht die Motivation an hoher Stelle»; laut Fredmund Malik hat kein anderes Thema eine grössere Beachtung in den Sozialwissenschaften gefunden als die Motivation. Malik geht jedoch noch weiter und appelliert an die Selbstmotivation, ohne die man eigentlich ein Leben lang abhängig bleibt.

Es stellen sich dem Bildungssystem heute verschiedene neue, zu bewältigende Aufgaben, wie z.B. die Integrierung von Fächern, deren Ziel es ist, «Kompetenzen komplementär zur digitalen Technologie zu erlangen»²⁵.

Um die Jahrtausendwende gab es nach der Veröffentlichung von internationalen Leistungsvergleichen in Deutschland einen «bildungspolitischen Aufschrei», da die Resultate deutliche Mängel in Hinblick «auf Lesekompetenzen sowie auf mathematische und naturwissenschaftliche Leistungen» aufzeigten. Es wurde ein «effektiverer Unterricht» gefordert, zu dessen Umsetzung selbstredend auch die Motivationsförderung gehört. Denn die *Motivation* bildet in den meisten Fällen *die* Grundlage für den «Erwerb der in späteren Lebensphasen notwendigen Kompetenzen und Wissensbestände»²⁶. Nur wer sich (weiter)bilden *will*, kann effizient (weiter)gebildet werden.

Nun wurde jedoch festgestellt, dass, ganz im Gegensatz zum Intelligenzniveau, welches in den letzten fünfzig Jahren eher zugenommen hat, die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen deutlich abgenommen hat.²⁷ «Die Rede ist von Konsumkindern, Wohlstandsoptimern und Schlaraffianern.»²⁸

Eine weitere Aufgabe des Bildungssystems ist es demnach, den SchülerInnen einen Unterricht zu ermöglichen, der deren Lernmotivation reaktiviert, unterstützt und fördert.

Ich fokussierte mich also auf folgende Fragestellung: Welche unterschiedlichen Aspekte können die Motivation von SchülerInnen in einem (Deutsch-) Unterricht auf der Gymnasialstufe unterstützen bzw. reduzieren?

Ich ging bei meiner Arbeit davon aus, dass es auch im Unterricht an der ATS Potential für Entwicklungen gibt. Um zu versuchen, den einen oder anderen Aspekt auszumachen und um direkt an den (aktuellen) Bedürfnissen der (aktuellen) SchülerInnen der ATS anknüpfen zu können, führte ich in 10 von insgesamt 11 Klassen der Atelierschule Zürich eine Umfrage durch²⁹ in Form eines sechsseitigen Fragebogens³⁰ mit insgesamt 63 Fragen bei insgesamt 202 TeilnehmerInnen.

²⁵ Krummenacher: Wie es um die Bildung der Schweizer steht, 19.06.2018.

²⁶ Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 1.

²⁷ Vgl. Keller: Ich will nicht lernen!, 2016, S. 7.

²⁸ Ebd.

²⁹ Siehe Kapitel 2.

³⁰ Anhang 1, Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht».

Dabei konzentrierte ich mich auf Fragen zu folgenden Themen:

- Wie stark ist bei den SchülerInnen die Eigenmotivation bereits vorhanden?
- Wie könnten SchülerInnen auf der Gymnasialstufe³¹ (noch mehr) motiviert werden, aktiv und produktiv an einem Unterricht teilzunehmen?
- Was wird von den SchülerInnen bei einem Unterricht als motivierend und demotivierend empfunden?
- Durch welche «Massnahmen» könnte man die Eigenmotivation fördern?

Dabei habe ich mich auf das Fach «Deutsch» beschränkt. Dies aus verschiedenen Gründen:

- Mehrere Fächer oder Fach-Gruppen abzudecken, hätte den Rahmen einer Abschlussarbeit definitiv gesprengt.
- Ich schätze das Fach Deutsch besonders, nicht zuletzt auch als «Schlüssel-Fach»³².
- Ich finde, dass man im Fach Deutsch auch viele zusätzliche Fähigkeiten erlernen / üben kann: Interpretieren, Philosophieren, Präzisieren, Strukturieren, Diskutieren, Verhandeln, Präsentieren, Bezug zu Geschichte, Kreativität, usw.
- Da mein Mentor W. Steffen Deutschlehrer ist und er diesem Projekt / Experiment von Anfang an positiv gesonnen war.
- Und da ich mir das Experiment, selber zu unterrichten,³³ – wenn überhaupt – am ehesten im Fach Deutsch zutraute.

Mein «eigenes» Deutsch-Unterrichts-Konzept basiert demzufolge auf vielen Beobachtungen aus meiner eigenen Schulzeit bei motivierten und motivierenden Lehrpersonen, auf Diskussionen mit MitschülerInnen und Lehrpersonen der RSSS und ATS sowie von anderen Schulen³⁴, auf Ergebnissen der Umfragen³⁴, auf Erkenntnissen aus verschiedenen pädagogischen Fachbüchern³⁵ sowie auf weiteren Anregungen von Fachleuten³⁶.

³¹ In meiner Arbeit beziehe ich mich mit der Bezeichnung «SchülerInnen» auf SchülerInnen der Gymnasialstufe. Ich beschränkte meine Auswahl auf diesen Bereich, da die Unterschiede zwischen den einzelnen Stufen (Unterstufe, Mittelstufe, usw.) relativ gross sind und meine Erkenntnisse somit kaum für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 6 und 20 Jahren verallgemeinert werden konnten. Ich entschied mich dazu, mich auf die Gymnasialstufe zu konzentrieren, da mir diese am naheliegendsten ist.

³² Ohne Deutschkenntnisse ist fast kein Unterricht in deutscher Sprache möglich; das heisst, ein gutes Verständnis für die deutsche Sprache hilft den SchülerInnen auch beim Lernen anderer Fächer, wie z.B. Biologie, Chemie, Mathematik, Geschichte, Wirtschaft und Recht.

³³ Siehe Kapitel 4.

³⁴ U.a. Nicole Pfister und Denise Mischkulnig.

³⁵ Siehe Literatur- und Quellenverzeichnis.

³⁶ U.a. Marcel Kissling; Gründer Kissling-Institut und 3DK-Akademie; Kommunikationsexperte.

1. «Motivation» im Unterricht

1.1 Begriff «Motivation»

Wissenschaftlich gilt Motivation als Gedankenkonstruktion mit dem Ziel, die Intensität und die Ausdauer von tierischem und menschlichem Verhalten zu erklären.³⁷

Während früher auch bei Menschen noch von «Instinkten» oder «Trieben» gesprochen wurde, richten sich aktuelle pädagogische und psychologische Konzepte vor allem nach *individuellen Gedanken, Überzeugungen und Emotionen*, welche unser Verhalten steuern. Die Verhaltenserklärung wird dadurch viel differenzierter und subjektiver. Dies macht es aber anspruchsvoller, Prozesse, Vorgänge oder Techniken in einem Unterricht *allgemein* «motivierend» zu gestalten. Ein komplett verallgemeinertes Konzept zu erstellen, würde also sehr aufwändig und komplex, da sehr viele Individuelle Bedürfnisse abgedeckt werden müssen.³⁸ Es erscheint daher notwendig und sinnvoll, die Bedürfnisse der SchülerInnen zu erkennen und zusammenzufassen. Eine vernünftige Möglichkeit dazu bietet aus meiner Sicht das Kommunikationssystem 3DK³⁹.

Der Begriff «Motivieren» beschreibt im Wesentlichen «den Prozess der Aktivierung eines Motivs»⁴⁰. Dies lässt sich auch aus der Wortherkunft entnehmen: Der Begriff «Motivation» ist abgeleitet vom lateinischen Wort «movare», was auf Deutsch übersetzt «bewegen» heisst. Die Motivation setzt also einen Prozess in Bewegung; das heisst im Umkehrschluss «ohne Motivation bewegt sich nichts»⁴¹. Gemeinsam mit zielorientiertem Denken entwickelt sich aus Motivation eine «überdauernde, latente Handlungsbereitschaft»⁴².

Die Motivation ist so gesehen der Einfluss in einem Prozess, welcher die Weiche zum Engagement – und damit letztlich auch zum Erfolg oder zum Misserfolg – stellt. Dies macht auch meines Erachtens die Motivation zu einem der wichtigsten Aspekte der Pädagogik.

Das sehr breite Themenfeld «Motivation» lässt sich gliedern. In der Fachsprache unterteilt man den Begriff «Motivation» grob in die «extrinsische» Motivation, die von aussen einwirkt,

³⁷ Vgl. Rheinberg & Krug: Motivationsförderung im Schulalltag, 2017, S. 28.

³⁸ Vgl. Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 8.

³⁹ Siehe Kapitel 1.6.

⁴⁰ Wikipedia: Motivation, 14.07.2019.

⁴¹ Waibel & Wurzbauer: Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen, 2016, S. 117.

⁴² Wikipedia: Motivation, 14.07.2019.

und in die «intrinsische» Motivation, welche sich stark am Ursprung der Motivation an sich orientiert und ohne anhaltende Fremdeinwirkung ent- und besteht.⁴³

1.1.1 Intrinsische Motivation

«Ich gehe ins Gymnasium, weil ich gerne Neues lerne und gerne zur Schule gehe»⁴⁴.

Die intrinsische Motivation ist jene, die «von innen her» kommt. Der Antrieb zu einer Handlung entspringt dem handelnden Individuum. Typische Antriebe, die dem intrinsischen Bereich angehören, sind nach Waibel und WurZRainer⁴⁵ zum Beispiel Spass, Interesse, Neugier und Freude.⁴⁶

Nach Schiefele⁴⁷ gibt es zwei Varianten der «intrinsischen Handlungsveranlassung». Entweder sind die SchülerInnen durch «Eigenschaften der Handlung», also «tätigkeitszentriert», oder durch «Eigenschaften des Gegenstands der Handlung», also «gegenstandszentriert» motiviert, am Arbeitsprozess teilzunehmen.⁴⁸ Die gegenstandszentrierte Motivation ist von grosser Relevanz für das Gelingen eines Unterrichts.⁴⁹ SchülerInnen, die beispielsweise nicht gern schreiben, sind motivierter, den Schreibprozess trotzdem anzugehen, wenn sie sich gleichzeitig mit einem Thema beschäftigen können, das sie interessiert. Sie werden dann durch Eigenschaften des Gegenstands der Handlung motiviert.

Das Potential der *gegenstandszentrierten* Motivation zu nutzen und vor allem auf diejenigen SchülerInnen einzugehen, die *gegenstandszentriert* zu motivieren sind, ist deshalb sinnvoll, da jene SchülerInnen, die *tätigkeitszentriert* motiviert werden können, bereits unabhängig vom Gegenstand der Handlung motiviert sind.

Mit anderen Worten: Durch das Anpassen des Gegenstandes der Handlung bleibt die Handlung an sich gleich. So werden lesefreudige SchülerInnen z.B. mit einem neuen («*allgemein interessanten*») Buch in der Regel bereits motiviert, während SchülerInnen, die nicht gerne Lesen, (nur) durch *für sie interessante* Bücher motiviert werden. Den lesefreudigen

⁴³ Vgl. Waibel & WurZRainer: *Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen*, 2016, S. 118.

⁴⁴ Bemerkung zu Frage 3.1. meines Fragebogens «(M)Ein motivierender Unterricht».

⁴⁵ Prof. Dr. Eva Maria Waibel, Professorin im Fachbereich Pädagogik und Pädagogische Psychologie, und Andreas WurZRainer, Schulleiter der Volksschule Itter, Entwickler der Potenzialfokussierten Pädagogik. Gemeinsam Autoren von «*Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen*», 2016.

⁴⁶ Vgl. Waibel & WurZRainer: *Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen*, 2016, S. 118.

⁴⁷ Dr. Ulrich Schiefele, u.a. Gewinner des Förderpreises der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1990, seit 1995 Professor für Kognitive Prozesse in Erziehung und Unterricht an der Universität Bielefeld.

⁴⁸ Schiefele, Ulrich: *Motivation und Lernen mit Texten*, 1996, S.52.

⁴⁹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Fragen 3.12. und 3.13.

SchülerInnen ist es eher egal, was für ein Buch sie lesen. Mit einem (sowohl allgemein als auch spezifisch) interessanten Buch werden beide Motivationsvarianten angesprochen. Daraus lässt sich auch schliessen, dass es notwendig und sinnvoll ist, den SchülerInnen zu vermitteln, *warum* das Buch (für sie) interessant ist.

Die intrinsisch motivierten SchülerInnen sind für die spätere Konzeptentwicklung meines motivierenden Unterrichts weniger relevant, da sie ja bereits motiviert sind. Intrinsisch motivierte SchülerInnen wirken bereits positiv auf ihr eigenes Lernverhalten: Gelungene (weil motivierte) Lernprozesse führen «zu Lernerfolg, der wiederum in weitere Lernprozesse mündet und die intrinsische Motivation begünstigt»⁵⁰. Es handelt sich sozusagen um eine Art «perpetuum mobile» – eine immer weiter andauernde Motivationsspirale.

Bezüglich dieser SchülerInnen besteht die Aufgabe der Lehrperson hauptsächlich darin, dafür zu sorgen, dass die Motivation konstant bleibt, gegebenenfalls noch zunimmt und auf keinen Fall leidet. Es geht also darum, die intrinsisch motivierten SchülerInnen durch verschiedene Massnahmen beim Erreichen des Lernerfolgs zu unterstützen,⁵¹ denn ebendieser Lernerfolg fördert und sichert die weitere Motivation.

Dabei muss beachtet werden, dass diese Unterstützung in einem Rahmen stattfindet, der den SchülerInnen die Eigenverantwortung nicht (zu stark) abnimmt. Bei der Bereitstellung von neuen Inhalten ist auf die Wahlmöglichkeit sowie das Interesse der SchülerInnen Rücksicht zu nehmen.⁵²

Intrinsische Motivation wird im schulischen Kontext also besonders durch gegenstands-zentrierte Motivation und durch das Aufzeigen der Relevanz des Unterrichtsinhaltes gefördert.

1.1.2 Extrinsische Motivation

«Ich gehe ins Gymnasium, weil es der schnellste Weg zur Uni ist»⁵³.

Die extrinsische Motivation beschreibt den von aussen einwirkenden Antrieb eines Prozesses. Durch äussere Reize wie Lob, Belohnungen, Versprechen von Eltern oder Aussichten auf das

⁵⁰ Waibel & Wurzhainer: *Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen*, 2016, S. 118.

⁵¹ Z.B. durch breit gefächerte Prüfungen, faire Prüfungen, abwechslungsreiche Unterrichtsformen, kontinuierliche Bereitstellung von neuem Material, Berücksichtigung der Interessen der SchülerInnen, usw.

⁵² Vgl. Waibel & Wurzhainer: *Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen*, 2016, S. 118.

⁵³ Bemerkung zur Frage 3.1. meines Fragebogens «(M)Ein motivierender Unterricht».

Erreichen von vorgegebenen Zielen sehen die SchülerInnen einen Nutzen in ihrem Lernen, welcher die Anstrengung des Lernprozesses kompensiert.

Um die von aussen einwirkende Motivation noch genauer zu definieren, gibt es die Unterteilung nach Deci und Ryan⁵⁴, zusammengefasst von Schiefele, welche die extrinsische Motivation in vier Stufen gliedert:

- **Die erste Stufe** der extrinsischen Motivation ist jene, auf der die Motivation von der «externalen Regulation» abhängig ist. Ziel des Handelns ist hier für die SchülerInnen entweder das Erhalten von Belohnungen oder das Vermeiden von Strafen. «External», da die Handlungssteuerung von Faktoren bestimmt ist, die «ausserhalb» der SchülerInnen liegen.⁵⁵
«Ich lerne, denn wenn ich nicht lerne, werden meine Eltern wütend.»

- **Die zweite Stufe** ist die «introjierte Regulation». Die SchülerInnen haben die externalen Faktoren der ersten Stufe bereits verinnerlicht, doch sie identifizieren sich nicht mit ihnen.⁵⁶
«Ich lerne, weil ich glaube, ich sollte lernen. Ich habe keine Lust, aber es gehört sich halt so.»

- **Die dritte Stufe** umfasst die «identifizierte Regulation». Die SchülerInnen haben verstanden, dass sie gewisse Handlungen tun *müssen*, weil deren Effekte, beispielsweise für ihre Zukunft, wichtig sind. Die einst externalen Einflüsse werden nun als eigene Ziele wahrgenommen.⁵⁷
«Ich lerne, weil ich lernen *muss*, um meine Ziele erreichen zu können. Auch wenn es jetzt (noch) keinen Spass macht.»

- **Die vierte und höchste Stufe** ist die «integrierte Regulation». Die SchülerInnen haben nun die Handlung an sich, und nicht bloss ihren Gewinn aus der Handlung, akzeptiert und «in ihr Selbstkonzept integriert». So ist das Lernen *nicht* mühsam, denn es geschieht in Harmonie mit anderen Handlungen und Zielen der SchülerInnen.⁵⁸
«Ich lerne, weil ich lernen *will*, damit ich meine Ziele erreichen kann. Es macht mir Spass, zu lernen und meine Ziele zu erreichen.»

⁵⁴ Edward L. Deci, u.a. Professor für Psychologie an der Universität Rochester, und Richard M. Ryan, u.a. Professor für Pädagogik an der Australisch-Katholischen Universität. Gründer der «Selbstbestimmungstheorie».

⁵⁵ Vgl. Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten, 1996, S.60.

⁵⁶ Vgl. ebd.

⁵⁷ Vgl. ebd.

⁵⁸ Vgl. ebd.

Theoretisch sind die dritte und die vierte Stufe der extrinsischen Motivation bereits intrinsisch, dennoch ist ihr Ursprung extrinsisch. Nach Schiefele können sie deshalb beiden Motivationsarten zugeordnet werden.⁵⁹

Es gibt neben *psychologischen* Einflüssen, wie z.B. der Motivation durch Leistung (Leistungsmotivation: Jene Form des Antriebs, die aus dem Bedürfnis nach dem Erbringen guter Leistungen an sich entsteht)⁶⁰, auch *strukturelle* Einflüsse auf die extrinsische Motivation. So werden zum Beispiel kurze Pausen während eines längeren Unterrichts von vielen SchülerInnen als «gut für die Konzentration» oder sogar «super» empfunden – und haben daher eher einen motivierenden Einfluss.⁶¹ Hier kann ein Bedürfnis der SchülerInnen durch die Anpassung des Tagesablaufs befriedigt werden. Sie würden dann durch einen äusseren Einfluss, also extrinsisch, motiviert.

Die Problematik der extrinsischen Motivationsform ist die fehlende Nachhaltigkeit. Sind SchülerInnen in einem Fach nicht intrinsisch motiviert, bewegen sie sich meistens auf der ersten oder zweiten, in seltenen Fällen auf der dritten Stufe der extrinsischen Motivation nach Deci und Ryan. Motivation auf diesen Stufen nenne ich «nicht nachhaltig», weil sie immer einen externen Antrieb benötigt. Fällt dieser weg, so stoppt der Prozess bald.⁶² Um wieder in den Prozess einzusteigen, müssten die SchülerInnen erneut motiviert werden. Dies ist aufwendig für die Lehrperson und anstrengend für die SchülerInnen.

Die extrinsisch zu motivierenden SchülerInnen stehen etwas mehr im Fokus der späteren Konzeptentwicklung meines motivierenden Unterrichtes, da sie eigentlich diejenigen sind, die mein Unterrichtskonzept vor allem erreichen sollte. Das Ziel ist es, mit den SchülerInnen die vierte Stufe der extrinsischen Motivation zu erreichen. Gelingt dies, so ist eine Art der intrinsischen Motivation erreicht. Man dürfte die Motivation dann eigentlich nicht «intrinsisch» nennen, da sie stark «von aussen» beeinflusst wurde, doch das genannte Modell erlaubt dies, weil das «Motiv» verinnerlicht wurde.⁶³

⁵⁹ Vgl. Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten, 1996, S.60.

⁶⁰ Vgl. ebd., S.62.

⁶¹ Vgl. Kapitel 1.4.5.

⁶² Vgl. Malik: Gefährliche Managementwörter, 2004, S.101 f.

⁶³ Vgl. Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten, 1996, S.60.

1.1.3 Abgrenzung: Motivation und Manipulation

Der Begriff «Manipulation» ist in unserer Gesellschaft eher negativ konnotiert. Unter Manipulation versteht man «die Lenkung eines Menschen (...) durch bewusste, aber verdeckte Beeinflussung»⁶⁴. Werden die SchülerInnen durch extrinsische Motivation also eigentlich nur manipuliert, da sie zu Leistungen «angestiftet» werden, die sie sonst nicht erbringen würden? Ist extrinsische Motivation Manipulation?

Ja – und Nein.

Man könnte argumentieren, dass extrinsische Motivation einen direkten Nutzen für die SchülerInnen mit sich bringt, somit keine negative Wirkung auf die SchülerInnen hat und daher keine Manipulation ist. Im Zusammenhang mit der Fragestellung, ob «Erziehung» manipulativ ist, wurde die Rechtfertigung durch den Nutzen für die betroffenen Individuen jedoch auch schon als «fragwürdig» bezeichnet.⁶⁵

Man könnte also sagen, extrinsische Motivation ist im schulischen Kontext eine Art «gutartige Manipulation»: Die SchülerInnen werden durch extrinsische Motivation durchaus zu Taten gebracht, die sie sonst nicht erbringen würden. «Richtig» manipuliert werden die SchülerInnen durch extrinsische Motivation aber nicht; es geschieht keine «verdeckte Beeinflussung», die zu einer «Ausbeutung» der SchülerInnen führt, sondern die SchülerInnen werden z.B. durch spannende Unterrichtsinhalte dazu angeregt, aus (schliesslich) eigenem Interesse aktiv zu werden. Den SchülerInnen muss nicht verheimlicht werden, dass dies (absichtlich) passiert: Sie werden dem Unterricht auch noch interessiert folgen, wenn sie wissen, dass «extra für sie» ein Programm erstellt wurde, welches sie ansprechen sollte.

Durch extrinsische Motivation wird eine Lehrperson möglicherweise einen besseren Notenschnitt erreichen können, mehr aber nicht. Der «Profit» und damit auch das Motiv der «manipulativen Kraft» bleiben also aus.

⁶⁴ Brockhaus-Enzyklopädie, 14. Band, 1991, S.148.

⁶⁵ Vgl. ebd.

1.2 Aktuelle Defizite von extrinsischer und intrinsischer Motivation

Die Resultate meines Fragebogens zeigen klare Motivationsdefizite auf: Rund 40% der befragten SchülerInnen sind nur mässig motiviert, in die Schule zu gehen.⁶⁶

Die allgemeine Abnahme der (Kindheits-)Motivation mit dem Einsetzen der Pubertät ist ein Phänomen, welches häufig beobachtet werden kann.⁶⁷ Diesen Trend sollte man jedoch nicht einfach akzeptieren, sondern ihm entgegenwirken. Ich denke, es ist für die Effektivität eines Unterrichts von Vorteil, wenn die SchülerInnen zur aktiven Teilnahme motiviert werden.

Nun wollen jedoch fast zwei Drittel der Befragten⁶⁸ in Ruhe gelassen und ignoriert werden, wenn sie keine Lust haben, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Darum nahm ich mir in meinem Konzept vor, so vorzugehen, dass Ich die SchülerInnen gar nicht erst zur Teilnahme am Unterricht auffordern muss. Dabei versuchte ich, durch interessante und spannende, für die SchülerInnen relevante Unterrichtsinhalte,⁶⁹ sowie durch einen «mehrdimensionalen»⁷⁰ Unterricht die SchülerInnen ohne Aufforderung dazu zu bringen, aktiv am Unterricht teilzunehmen.

1.3 Motivierende Funktion der Lehrpersonen und SchülerInnen

Es ist davon auszugehen, dass bei uns fast jede/r GymnasiastIn freiwillig in die Schule geht. Es sollten theoretisch also auch fast alle GymnasiastInnen motiviert sein. Dies entspricht aber nicht der Realität.^{71, 72}

Es stellen sich zwei Fragen:

1. Wie weit sind die Schulsysteme und Lehrpersonen für die fehlende oder «abhanden gekommene» Motivation (mit-) verantwortlich?
2. Wie weit liegt es im Aufgabenbereich der Lehrpersonen und Schulleitungen, SchülerInnen zu motivieren?

⁶⁶ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.2.

⁶⁷ Vgl. Gerecht: Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen, 2010, S. 82.

⁶⁸ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.14.; 62.4% der Befragten wollen von der Lehrperson in Ruhe gelassen und ignoriert werden, wenn sie keine Lust darauf haben, mitzumachen.

⁶⁹ Vgl. Kapitel 1.4.1.

⁷⁰ Vgl. Kapitel 1.6.

⁷¹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.2.

⁷² Vgl. Keller: Ich will nicht lernen!, 2016, S. 7.

Grundsätzlich ist von GymnasiastInnen eine Grundbereitschaft zu erwarten, etwas zu lernen. Doch bei dem breiten «Stoff-Angebot»⁷³, welches gelernt werden soll, kann es durchaus – bzw. wird es meist zwangsläufig – vorkommen, dass GymnasiastInnen sich für einen Themenbereich weniger interessieren als für (viele) andere.

Auch Lehrpersonen sollten also bereit sein, den SchülerInnen die Relevanz und Aktualität ihres Fachs zu vermitteln, ihre SchülerInnen für ihr Fach zu begeistern und sie durch unterstützende und anschauliche Aufbereitung und gut und inspirierend dargestellte, interessante Inhalte zu motivieren.

So raten zum Beispiel Gell & Grell⁷⁴ zum «Auslösen positiver reziproker Affekte»⁷⁵. Reziproke Affekte sind nach Grell & Grell diejenigen Affekte, die von der wechselseitigen Stimmungsansteckung ausgelöst werden («Wie man in den Wald hineinruft, so tönt es zurück»⁷⁶). Die ansteckende Wirkung der fachlichen Begeisterung⁷⁷ gilt demnach auch (und insbesondere) für gute Stimmung. Die Laune der Lehrperson beeinflusst ihren Unterricht; für Grell & Grell sind LehrerInnen «Stimmungsmacher».⁷⁸

In meiner Umfrage mussten die SchülerInnen folgende Frage beantworten: «Wie viele meiner Lehrpersonen haben meiner Ansicht nach genügend Lust, die Schüler und SchülerInnen zu motivieren?» Die Antworten:

- sehr wenige: 3%
- wenige: 20.8%
- etwa die Hälfte: 49.5%
- viele: 27.2%
- sehr viele: 0.5%
- kann ich nicht beurteilen: 4%⁷⁹

⁷³ Pflichtfächer in der schweizerischen Maturitätsprüfung sind Deutsch, eine zweite Landessprache (Französisch oder Italienisch), eine zweite Fremdsprache (meist Englisch oder Latein), Mathematik, ein Schwerpunktfach (verschiedene Sprachen, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften oder Kunst) und ein Ergänzungsfach (Naturwissenschaften, Geistes- und Sozialwissenschaften, Kunst, Sport oder Informatik); die Auswahl variiert je nach Gymnasium.

⁷⁴ Jochen Grell, Lehrer an der integrierten Gesamtschule Kiel-Friedrichsort, und Monika Grell, Lehrerin, gemeinsam Autoren von «Unterrichtsrezepte», 1994.

⁷⁵ Grell & Grell: Unterrichtsrezepte, 1994, S. 105.

⁷⁶ Ebd., S. 117.

⁷⁷ Vgl. Kapitel 1.5.2.

⁷⁸ Vgl. Grell & Grell: Unterrichtsrezepte, 1994, S. 117.

⁷⁹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.18.

Das heisst: Fast ein Viertel der SchülerInnen vermuten (bzw. unterstellen), dass nur sehr wenige bzw. wenige ihrer Lehrpersonen genügend Lust haben, sie zu motivieren.

Gemäss den Resultaten der Umfrage beeinflusst auch die Beliebtheit der Lehrperson die Motivation der SchülerInnen, aktiv am Unterricht teilzunehmen: 90.6% der Befragten sind viel motivierter, wenn sie die Lehrperson mögen.⁸⁰

Nun geht es natürlich nicht darum, sich als Lehrpersonen bei SchülerInnen «künstlich beliebt» zu machen. Aber es ist auch nicht komplett abwegig, sich als Lehrperson auch nach den SchülerInnen auszurichten. Grundsätzlich sind faire, humorvolle Lehrpersonen, die ein Thema klar und einfach vermitteln, tendenziell beliebt. Lehrpersonen, die zum Beispiel oft schlecht gelaunt sind (bzw. dies ausstrahlen), unklare Prüfungen ansetzen, keine guten Lehrmittel bereitstellen und ohne logische Struktur im Unterrichtsaufbau unterrichten, sind tendenziell unbeliebt.⁸¹

Die Bedürfnisse der SchülerInnen lassen sich jedoch mit «Fairness», «Humor» und «Prüfungsvorbereitung» noch nicht zusammenfassen. Die SchülerInnen haben individuelle Erwartungen an einen Unterricht, die die Lehrperson zu einem gewissen Grad erfüllen sollte. Um möglichst viele bzw. alle SchülerInnen zu erreichen, kann die Lehrperson mit dem 3DK-System⁸² arbeiten.

Zusammenfassend halte ich fest:

Die Lehrperson hat eine motivierende Funktion und ein persönliches Interesse daran, sowohl die intrinsische Motivation zu respektieren und zu fördern als auch die (zuvor erwähnte) erwünschte Entwicklung von der extrinsischen zur intrinsischen Motivation aktiv zu beeinflussen. Zur Qualität des Unterrichts gehört u.a. auch, dass die SchülerInnen gern aktiv mitmachen und dabei das Gefühl entwickeln, etwas erreichen zu können bzw. etwas zu erreichen. Idealerweise gestaltet die Lehrperson einen bewusst «mehrdimensionalen»⁸³ Unterricht, der die SchülerInnen gezielt anspricht.

⁸⁰ Vgl. ebd., Frage 3.10.

⁸¹ Vgl. ebd., Fragen 3.3. und 3.4.

⁸² Vgl. Kapitel 1.6.

⁸³ Vgl. ebd.

Darum versucht die motivierende Lehrperson:

- Freude am Kontakt mit den SchülerInnen auszustrahlen,
- den SchülerInnen zu vermitteln, dass der Unterrichtsinhalt sie selbst (die Lehrperson) fasziniert und was sie am Unterrichtsinhalt fasziniert,
- den Unterricht sauber zu strukturieren,
- die Bedeutung / Wichtigkeit und Relevanz des Unterrichtsinhalts für die SchülerInnen transparent zu machen,
- durch geeignete Hilfsmittel die SchülerInnen beim Lernen zu unterstützen,
- durch verschiedene Unterrichtsformen die Lust der SchülerInnen zu unterstützen bzw. zu steigern,
- durch verschiedene weitere Aspekte einen für die SchülerInnen ansprechenden Unterricht zu gestalten: faires mündliches, bewertetes Abfragen; faires schriftliches, bewertetes Abfragen; Ermöglichen eines Gesamt-Überblicks; faire Prüfungen; viel Interaktivität; ein liebenswürdiges, unterstützendes Klima; usw.,
- eine kontinuierlich ansteigende Motivations-Kurve zu erzeugen,
- den SchülerInnen zu vermitteln, dass sie mit Engagement und Fleiss ihre Ziele erreichen können,
- von den SchülerInnen angemessen zu fordern, gute bzw. überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen,
- die SchülerInnen anzuspornen, manchmal über sich selbst hinaus zu wachsen,
- den SchülerInnen aufzuzeigen, dass man auch aus «Misserfolgen» etwas lernen kann,
- mit den SchülerInnen für sie geeignete Lernstrategien zu entwickeln,
- den SchülerInnen fortlaufend Erfolgserlebnisse zu ermöglichen!

1.4 Motivierende und demotivierende strukturelle Faktoren eines Unterrichts

Im Folgenden geht es um einzelne motivierende und demotivierende Aspekte in einem Unterricht. Auch die hier genannten Ideen und Meinungen gehören zu den Grundlagen der Konzepterstellung (m)eines motivierenden Unterrichts.

1.4.1 Unterrichtsinhalte und Interessensabdeckung

Es ist naheliegend, dass sich SchülerInnen lieber mit einem Thema befassen, welches sie interessiert, als mit einem, zu welchem sie keinen Bezug haben. «Interesse ist gleichsam eine auf einen bestimmten Bereich gerichtete Motivation».⁸⁴ Das Interesse an einem Thema bildet das «Motiv»; die SchülerInnen *wollen* in einem Themenbereich mehr Wissen bzw. Können erlangen. Dies macht den Lernprozess für die SchülerInnen und auch für die Lehrpersonen wesentlich einfacher.

Ein Unterricht «lebt» unter anderem von seinen Inhalten. Die Kompetenzvermittlung des Unterrichts ist abhängig von abwechslungsreichen, interessanten Inhalten.⁸⁵ Mit anderen Worten: Sind die Inhalte also eher uninteressant, irrelevant und wechseln sich nicht ab, lässt dies den Unterricht eher unnötig, unwichtig und langweilig wirken.

62.4% der befragten SchülerInnen finden, es sei relevant, ob sie das im Unterricht behandelte Thema interessiere, denn sie würden durch interessante Themen motiviert. 41.6% sind sogar der Meinung, dass ein Unterricht vor allem aus interessanten Themen bestehen sollte und empfinden es für ihre Motivation als sehr relevant, ob sie das im Unterricht behandelte Thema interessiert.⁸⁶

Die Ergebnisse meiner Umfrage stimmen mit den Empfehlungen von Prof. Dr. phil. Michaela Brohm⁸⁷ überein. Sie empfiehlt Lehrpersonen in ihrem Buch «Motivation Lernen» *interessante* und *spannende* Leistungsaufgaben zu erteilen, da diese «das Mass der emotionalen Erregung» erhöhen und letztlich zu «wesentlich besseren Lern- und Leistungsergebnissen» führen als

⁸⁴ Stern & Neubauer: Intelligenz, 2013, S. 216.

⁸⁵ Vgl. Pädagogische Hochschule Zürich: Lehrplan 21, Kompetenzorientierung, Lernen und Lehren – Lernbeziehungen leben.

⁸⁶ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.13.

⁸⁷ Prof. Dr. phil. Michela Brohm, Professorin für Lehr-Lernforschung an der Universität Trier.

Aufgaben, die die SchülerInnen nicht «neural erregen».⁸⁸

Mit den Erkenntnissen aus Kapitel 1.1.1 lässt sich sagen, dass die SchülerInnen durch Unterrichtsinhalte, die sie interessieren, *gegenstandsorientiert intrinsisch* motiviert werden.

1.4.2 Einfluss der Tageszeit

Die Tageszeit, zu der ein Unterricht stattfindet, ist für viele der befragten SchülerInnen relevant.⁸⁹ Sowohl auf die *Motivation* wie auch auf die *Konzentration* hat die Tageszeit einen grossen bis sehr grossen Einfluss, so die Mehrheit der Befragten. Die Resultate sind nachvollziehbar und interpretierbar:

- 08-10 Uhr:

Bezüglich der Konzentration gaben nur 30.7% der Befragten an, sie könnten sich von 08-10 Uhr am besten konzentrieren. Noch weniger der Befragten, nur 23.3%, sind zu dieser Zeit am motiviertesten.⁹⁰ Viele sind in dieser Zeit vermutlich noch zu müde.

- 10-12 Uhr:

Knapp zwei Drittel der Befragten können sich von 10-12 Uhr am besten konzentrieren und sind am motiviertesten zu dieser Zeit.⁹¹ Die, die morgens müde waren, sind nun vermutlich wacher, und die, die bereits morgens «fit» waren, haben vermutlich noch genügend Energie.

- 12-14 Uhr / 14-16 Uhr / 16-18 Uhr:

Der Trend ist deutlich: Je später am Nachmittag, desto demotivierter und unkonzentrierter sind die SchülerInnen gemäss ihrer eigenen Einschätzung.⁹²

Mögliche Konsequenzen aus diesen Fakten könnten sein:

- Die Schule später zu beginnen, z.B. erst 09:00 Uhr.
- Die Schule eher zu beenden, z.B. spätestens um 16:00 Uhr.
- In die «eher schwierigen» Zeiten besonders motivierende Fächer zu legen.
- In den «eher schwierigen» Zeiten besonders motivierende Lehrpersonen einzusetzen.

⁸⁸ Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 18 f.

⁸⁹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Fragen 1.4. und 3.15.

⁹⁰ Vgl. ebd., Fragen 1.5. und 3.16.

⁹¹ Vgl. ebd.

⁹² Vgl. ebd.

1.4.3 Raumsituation

Beim Thema «Raumsituation» beschränke ich mich hier auf die Positionierung der Tische. In der heutigen Unterrichtspraxis⁹³ ist diese meistens gleich: mehrere Reihen hintereinander, pro Reihe jeweils etwa 6 Plätze.

Sind die Tische so eingerichtet, entstehen mehrere Probleme:

- Die SchülerInnen in den hinteren Reihen verhalten sich oft unruhig und arbeiten weniger aktiv am Unterricht mit.
- Je nach Anzahl der SchülerInnen in einem Raum verändern sich die Klangverhältnisse; befinden sich viele SchülerInnen in einem Klassenzimmer, ist es in den hinteren Reihen oft mühsam, der Lehrperson genau zuzuhören, da diese nicht optimal zu hören ist. Es entsteht noch mehr Unruhe.
- Da mehrere SchülerInnen hintereinander sitzen, können sich einige dem Blick der Lehrperson entziehen.
- Nur die vorderste Reihe hat einen «ungestörten» Blick auf die Lehrperson und die Wandtafel, die SchülerInnen in allen hinteren Reihen sehen vor allem «Hinterköpfe».

Eine Raumsituation, welche diese Probleme zum Teil beseitigt, ist die «U-Form». Die Tische werden in einem zum Pult der Lehrperson geöffneten «U» ausgerichtet. So sitzt jede/r SchülerIn «in der ersten Reihe» und im Blickfeld der Lehrperson. Ein Nachteil dieser Tischanordnung ist jedoch, dass sie nur bis zu einer gewissen Anzahl SchülerInnen gut funktioniert und je nach Raum nicht die optimalen Verhältnisse gegeben sind (wenn ein Raum z.B. lang und schmal ist). Die «U-Form» ist bei SchülerInnen beliebt.⁹⁴

Um den Unterricht allgemein abwechslungsreicher zu gestalten, kann je nach Unterrichtsinhalt die Raumsituation angepasst werden. Dies lockert die Stimmung auf und kann die SchülerInnen bei bestimmten Arbeitsprozessen, wie z.B. Gruppenarbeiten, unterstützen.⁹⁵

Eine weitere Raumsituation, welche sich zum Beispiel für Gruppenarbeiten besonders eignet, ist die Einrichtung von «Inseln». Jeweils zwei Zweiertische bzw. vier Einzeltische werden

⁹³ Aus meiner eigenen Erfahrung an der RSSS und ATS.

⁹⁴ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 5.1.

⁹⁵ Vgl. ebd., Frage 5.2.: Das Anpassen der Raumsituation an den Unterricht wurde von den meisten SchülerInnen positiv beurteilt.

zusammengestellt und diese Gruppen (bzw. «Inseln») im Raum verteilt. So können die SchülerInnen besser in Gruppen arbeiten.

Als vierte Raumsituation gibt es noch den Halbkreis bzw. die etwas weitere «U-Form». Der Halbkreis eignet sich für geführte Diskussionen, da sich die SchülerInnen gut sehen und dennoch etwas mehr Abstand haben als in der klassischen «U-Form».

Für freie Diskussionen eignet sich auch der «Block». Die Tische werden in einem Quadrat oder Rechteck angeordnet und die SchülerInnen sowie die Lehrperson sitzen rund um den «Block». Dies erzeugt gleiche Machtverhältnisse.

1.4.4 Individuelle Bedürfnisse und Toleranz

Gemäss meiner eigenen Erfahrung an der RSSS und der ATS gibt es bei «speziellen Bedürfnissen» der SchülerInnen grosse Unterschiede in der Toleranz seitens Lehrpersonen bzw. Schulleitung: Von Handybenützung über Stricken und Musikhören bis Zeichnen und «Häuschen ausmalen» – und von Kaugummi kauen über Trinken bis Essen gehen die Meinungen weit auseinander, was im Unterricht toleriert werden sollte und was nicht.

Die Antworten der befragten SchülerInnen auf die Frage, was im Unterricht erlaubt sein sollte:

- Stricken o.ä.: 36 (17.8%)
- Kaugummi kauen: 113 (55.9%)
- Essen: 93 (46%)
- Trinken: 168 (83.2%)
- Handybenützung: 37 (18.3%)
- Musikhören (z.B. im selbständigen Übungsteil): 120 (59.4%)
- kann ich nicht beurteilen: 8 (4%)⁹⁶

Auffallend positiv werden Handlungen wie Musikhören oder Trinken beurteilt, welche die anderen SchülerInnen nicht oder nur kaum ablenken. Essen und Kaugummikauen ist nur beschränkt beliebt, vermutlich weil dabei Gerüche und Geräusche entstehen können.

Tätigkeiten wie Stricken oder Handybenützung, die eher nicht beiläufig passieren können, sondern die Aufmerksamkeit meist komplett auf sich selbst richten, sollten laut einer grossen Mehrheit der Befragten nicht erlaubt sein.

⁹⁶ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 1.3.

1.4.5 Pausen

Kurze Pausen während längerer Unterrichtseinheiten wurden von den Befragten sehr befürwortet. Sie wirken sich gemäss 61.4% der Befragten positiv auf die Konzentration aus. 37.1% der befragten SchülerInnen finden sie sogar «super», «schlecht» findet sie niemand.⁹⁷

Mit dem Einbauen von kurzen Pausen in einen Unterricht kann man als Lehrperson die SchülerInnen auf zwei Ebenen motivieren. Einerseits wird oft nach kurzen Pausen gefragt, gerade in den langen Epochenstunden von 08:00 bis 09:50 Uhr.

Kommt man als Lehrperson dem Wunsch nach einer Pause entgegen, so fühlen sich die SchülerInnen respektiert, wahrgenommen und sind zufrieden.

Zudem wird die Konzentrationsfähigkeit durch kurze Pausen positiv beeinflusst, was ebenso motivationsfördernd wirkt.⁹⁸

1.4.6 Prüfungen: Drei Phasen

Prüfungen beeinflussen das Lernverhalten von SchülerInnen auf verschiedene Weise: Einerseits lernen gewisse SchülerInnen, um nicht zu scheitern. Andere SchülerInnen wollen gute Leistungen erbringen und streben möglichst gute Noten an. Für einen weiteren Teil liegt die motivierende Wirkung von Prüfungen hauptsächlich im Bestehen des Schuljahres. Nicht wenige SchülerInnen machen auch eine Gesamtrechnung über alle Fächer und rechnen im Voraus aus, welche Noten sie in welchem Fach erreichen müssen.

Aus meiner Sicht gehören zu jeder Prüfung drei Phasen, wobei jede Phase motivierend gestaltet werden kann:

- Phase 1: Die Vorbereitung

Vorbereitend für die Prüfung müssen Unterrichtsinhalte gelernt und / oder repetiert und / oder geübt werden. Dieser Prozess ist oftmals ausschlaggebend für den Erfolg: Das Engagement bzw. der Fleiss in der Vorbereitung ist je nach Fach mehr oder weniger verantwortlich für das Beherrschen der Unterrichtsinhalte und somit auch für deren

⁹⁷ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 1.8.

⁹⁸ Konzentrierte SchülerInnen sind meistens auch motivierte SchülerInnen. Die Wechselwirkung zwischen Konzentration und Motivation zeichnet sich beim Vergleich der Resultate zu den Fragen 1.5. und 3.16. aus dem Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht» ab. Die SchülerInnen sind praktisch zur gleichen Zeit konzentriert und motiviert. Sinkt die Konzentrationsfähigkeit, so sinkt auch die Motivation bzw. sinkt die Motivation, so sinkt auch die Konzentrationsfähigkeit.

Wiedergabe / Anwendung an einer Prüfung. Das Resultat, also der (Miss-)Erfolg, ist demnach u.a. vom Engagement während der Vorbereitung abhängig.

Es ist also sehr wichtig, dass die SchülerInnen für diese Phase motiviert werden bzw. in dieser Phase motiviert sind. Auch hier wirken Unterrichtsinhalte bzw. Unterrichtsmethoden fördernd, die viele SchülerInnen motivieren.

Klare Informationen im Voraus zum Prüfungstermin sowie massgeschneiderte Lehrmittel (z.B. Handouts) ermöglichen eine effizientere Vorbereitung. Ebenfalls ist es sinnvoll und motivierend, vor einer Prüfung Lernziele zu definieren.⁹⁹

- Phase 2: Die Prüfung an sich

Beim Beantworten der Prüfungsfragen wird den SchülerInnen zum Teil bereits bewusst, ob ihre Vorbereitung ausreichend war oder nicht. Diese Möglichkeit sollte die Lehrperson bei der Zusammenstellung der Prüfung berücksichtigen. Dabei sind die Schwierigkeit und die Reihenfolge der Fragen / Aufgaben relevant:

- Sind die Aufgaben nur leicht / zu leicht, kann das auf die SchülerInnen demotivierend wirken, denn sie können so ihr angeeignetes Wissen nicht anwenden. Zusätzlich könnte dies mittelfristig dazu führen, dass die SchülerInnen sich auf eine nächste Prüfung weniger gut vorbereiten.

- Sind die Aufgaben nur schwierig / zu schwierig, ist die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs (zu) gering. Die Motivation sackt ab, da trotz (subjektiv wahrgenommener) harter Vorbereitungsarbeit nicht genügend bis gute Leistungen erbracht werden können. Es müssen also auch für eine/n durchschnittliche/n SchülerIn mit viel Fleiss und einer guten Vorbereitung genügend bis gute Noten erreichbar sein.¹⁰⁰

- Mittelschwere Aufgaben fördern die Motivation am meisten: Sie sind anspruchsvoll und dennoch lösbar, sie belohnen die seriöse Vorbereitung mit der Möglichkeit, die Aufgaben zu erfüllen und machen bezüglich einer langfristigen Prüfungsstrategie auch einen genügend anspruchsvollen Eindruck auf die SchülerInnen.¹⁰¹

⁹⁹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Fragen 3.3. und 3.4.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., Frage 3.4.

¹⁰¹ Vgl. Rheinberg & Krug: Motivationsförderung im Schulalltag, 2017, S. 33, 58.

- Damit die SchülerInnen die Schwierigkeit und v.a. den Stellenwert einer Aufgabe kennen, sollten zu jeder Aufgabe die maximal zu erreichenden Punkte angegeben sein.

- Die Aufgabenschwierigkeit sollte innerhalb einer Prüfung variieren: «Es sei psychologisch wichtig, dass die dritte Aufgabe (der Mathematikprüfung ins Langgymnasium) einfach zu lösen sei», schreibt die Zürichsee-Zeitung nach einem Interview mit Martin Andermatt, Rektor der Kantonsschule Wiedikon und Leiter der Kommission für die Mathematikprüfung ins Langgymnasium. «Sonst verzweifeln viele (SchülerInnen) zu Beginn der Prüfung», so Andermatt.¹⁰²

Eine Prüfung sollte also eher leicht beginnen und nicht regelmässig (graduell / exponentiell), aber grundsätzlich immer schwieriger werden. Die meisten Aufgaben sollten im mittelschweren Bereich liegen.

Mögliche Prüfungsmuster:

1: regelmässiges Muster; Schwierigkeitsgrad steigend	2: unregelmässiges Muster; Schwierigkeitsgrad steigend	3: unregelmässiges Muster; wird schnell schwierig
Leichte Aufgabe	Leichte Aufgabe	Mittelschwere Aufgabe
Leichte Aufgabe	Mittelschwere Aufgabe	Schwierige Aufgabe
Mittelschwere Aufgabe	Mittelschwere Aufgabe	Leichte Aufgabe
Mittelschwere Aufgabe	Leichte Aufgabe	Mittelschwere Aufgabe
Mittelschwere Aufgabe	Schwierige Aufgabe	Leichte Aufgabe
Schwierige Aufgabe	Mittelschwere Aufgabe	Mittelschwere Aufgabe
Schwierige Zusatzaufgabe	Schwierige Zusatzaufgabe	Schwierige Zusatzaufgabe

Tabelle 1: Mögliche Prüfungsmuster

Muster 1 wäre zum Beispiel für den Aufbau einer ersten Prüfung mit einer neuen Klasse geeignet, da die Lehrperson bei der Korrektur gut abschätzen kann, wo die SchülerInnen stehen.

Motivationsbegründung: Die SchülerInnen können «sanft» in die Prüfung einsteigen. Das

¹⁰² Martin Andermatt in einem Interview in der Zürichsee-Zeitung, «Die dritte Aufgabe sollte einfach sein», Oller, 09.03.2019.

Problem: Es gibt keinen Erholungsmoment mehr – die Aufgaben werden nur schwieriger. Wichtig ist, dass die leichten Aufgaben tatsächlich leicht und somit für fast alle SchülerInnen lösbar sind.

Muster 2 eignet sich als regelmässige Prüfung.

Motivationsbegründung: Die SchülerInnen steigen relativ «sanft» mit einer Mischung aus leichten und mittelschweren Aufgaben ein und stossen dann «aufgewärmt» auf eine schwierige Aufgabe. Können sie diese nicht lösen, haben sie bei der 6. Aufgabe wieder etwas höhere Chancen.

Muster 3 ist das anspruchsvollste Muster und deswegen für die meisten Prüfungen eher ungeeignet.

Motivationsbegründung: Die SchülerInnen steigen direkt mit einer mittelschweren und einer schwierigen Aufgabe ein. «Schwächere» SchülerInnen können sich erst ab der 3. Aufgabe etwas erholen. Die ständigen Schwierigkeitsgrad-Unterschiede könnte die SchülerInnen verunsichern und sie «aus dem Takt bringen». Diese Prüfung ist daher zum Beispiel geeignet, um in verschiedener Hinsicht die Fähigkeiten von SchülerInnen zu testen, wie zum Beispiel Überblick, Gelassenheit, Durchhalte-Vermögen, usw.

Im Zusammenhang mit der Vorbereitung ist auch der Inhalt der Prüfung wichtig. Dieser sollte vor allem die im Unterricht behandelten Inhalte betreffen und mit den Lernzielen weitgehend übereinstimmen. Selbstverständlich darf eine Prüfung aber auch Fragen / Aufgaben enthalten, die nicht eins zu eins so im Unterricht besprochen wurden.

Die motivierende Lehrperson fragt sich dabei aber immer selbst: Warum stelle ich diese spezifische Frage / Aufgabe in dieser Form in dieser Prüfung? Soll damit...

- der Fleiss der SchülerInnen getestet werden?
- das Wissen der SchülerInnen getestet werden?
- die Tiefe des gelernten Unterrichtsinhalts getestet werden?
- die Fähigkeit der SchülerInnen getestet werden, das gelernte Wissen anzuwenden?
- die (logische oder kreative) Denkfähigkeit der SchülerInnen getestet werden?
- getestet werden, ob die SchülerInnen die Zusammenhänge und Hintergründe verstanden haben?
- usw.

Prüfungen sollten, um motivierend zu sein, also so konzipiert werden, dass diejenigen SchülerInnen ein genügendes bzw. gutes Resultat erzielen können, die:

- sich am Unterricht regelmässig und aktiv beteiligen,
- regelmässig repetieren und üben,
- konstant ihre Hausaufgaben erledigen und
- sich jeweils gut auf die nächste Lektion und seriös auf die Prüfungen vorbereiten.¹⁰³

Diese «Haltung» kann durch geeignete Massnahmen mit den SchülerInnen immer wieder «geübt» bzw. praktiziert werden.

- Phase 3: Das Resultat

Die Bewertung erbrachter Leistungen schliesst einen Lernprozess ab. Tendenziell wirken sich positive Ergebnisse gut und negative eher schlecht auf die Motivation aus.¹⁰⁴

Natürlich kann eine Lehrperson nicht künstlich bessere Resultate generieren, nur um die Motivation der SchülerInnen zu fördern. Dies würde die Relevanz der erbrachten Leistungen senken und hätte damit sogar negative Auswirkungen auf die mittel- und langfristige Motivation.

Ein *faïres* Prüfungsergebnis ist motivierend. Anstrengung sollte mit genügend Anerkennung belohnt werden. Auch wenn sich der erhoffte Erfolg noch nicht (komplett) einstellt, sollte die Lehrperson dafür sorgen, dass die SchülerInnen «Anerkennung für ihre Lernleistungen erhalten»¹⁰⁵.

Es ist durchaus sinnvoll, als Lehrperson bei der Bewertung einen Blick auf den *individuellen Leistungsfortschritt* des/der SchülerIn zu werfen, denn dieser hat, vor allem bei «schwachen» SchülerInnen, einen grossen Einfluss auf die weitere Motivation, die eigenen Leistungen zu verbessern. Man spricht hier von «individueller Bezugsnorm-Orientierung». Hat ein/e SchülerIn z.B. oft Schwierigkeiten mit Vokabeln-lernen, so ist der Sprung von einem 3-er auf einen 4-er in einem Vokabel-Test eine gute Leistung, auch wenn der 4-er objektiv betrachtet nur eine genügende und noch keine gute Leistung darstellt. Bei SchülerInnen, die konstant gute Leistungen zeigen und dann plötzlich unerwartet eine schlechte Leistung erbringen, ist diese Strategie nur mit Vorsicht und sparsam anzuwenden. Ein/e SchülerIn, der/die sonst

¹⁰³ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.4.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., Fragen 3.5. und 3.6.

¹⁰⁵ Waibel & Wurzrainer: Motivierter Kinder – Authentische Lehrpersonen, 2016, S. 148.

immer Bestnoten für Aufsätze erhält, sollte auch für einen Aufsatz, der mit der Note 5 bewertet wird, noch gelobt werden. Denn objektiv ist dies bereits eine gute Leistung, auch wenn sie für diese/n SchülerIn unterdurchschnittlich ist.

Das Resultat einer Prüfung sollte für den/die SchülerIn gut nachvollziehbar sein.¹⁰⁶

Die Prüfung muss zwingend nach der Korrektur mit der ganzen Klasse *besprochen* werden. Nur so kann die Lehrperson allen SchülerInnen vermitteln, auf was sie Wert legt bzw. wo sie ihre Prioritäten setzt. Die Lehrperson sollte alle SchülerInnen während der Besprechung dazu auffordern, Notizen zu machen. Die Mehrheit der befragten SchülerInnen erachtet eine nachträgliche Prüfungsbesprechung als sinnvoll.¹⁰⁷ Die Prüfungsbesprechung findet sinnvollerweise zeitnah statt, damit die SchülerInnen den Bezug zum Unterrichtsinhalt nicht bereits verloren haben und von der Prüfungsbesprechung gezielt profitieren können; idealerweise also in der darauf folgenden Stunde.

In einer mittel- bis langfristigen Strategie können und sollen auch bereits besprochene (besonders wichtige) Fragen / Aufgaben in einer späteren Prüfung erneut vorkommen. Dies entspricht dem Begriff «Üben» im Sinne von «Trainieren» wie man ihn aus dem Sport kennt.

Zusammengefasst kann man also sagen: Damit eine Prüfung motivierend ist, müssen sich die SchülerInnen so auf eine Prüfung vorbereiten können, dass sie den Erwartungen, die sie an sich und an die Prüfung haben, gerecht werden können, ohne ein vernünftiges Ausmass an Aufwand zu überschreiten.

Das bedeutet, dass die Prüfung v.a. Aufgaben im mittelschweren Bereich enthalten sollte. Und es bedeutet auch, dass die Reihenfolge der Fragen / Aufgaben bewusst und intelligent gewählt werden sollte.

Das Resultat sollte fair auf die erbrachten Leistungen und auf den individuellen Fortschritt angepasst sein und für die SchülerInnen nachvollziehbar gemacht werden.

1.4.7 Prüfungen: Häufigkeit

Viel zu viele Prüfungen wirken sich negativ auf die Motivation der SchülerInnen aus, da sie den einzelnen Prüfungen die Relevanz nehmen, viel Aufwand mit sich bringen und für die

¹⁰⁶ Vgl. z.B. Anhang 11, Gespräch mit Denise Mischkulnig.

¹⁰⁷ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 4.4.

SchülerInnen ständig zu Stresssituationen führen. Zu viele Rückmeldungen werden allgemein eher als demotivierend und unangenehm empfunden.¹⁰⁸

Gibt es zu wenig Prüfungen, wird das ebenfalls als negativ empfunden, da dies den einzelnen Prüfungen zu viel Gewicht gibt und die SchülerInnen dadurch jeweils in extreme Stresssituationen gelangen. Ausserdem können die SchülerInnen so nur schlecht abschätzen, wo sie stehen. Zu wenig Rückmeldungen werden allgemein eher als demotivierend empfunden; die SchülerInnen fühlen sich in diesem Fall nicht genügend wahrgenommen.¹⁰⁹

Die befragten SchülerInnen befürworteten eher viele (kürzere) Prüfungen, denn diese bedeuten mehr Chancen, gute Leistungen zu erbringen oder eine schlechte Leistung zu kompensieren.¹¹⁰ Am meisten BefürworterInnen hatte der Vorschlag, pro Semester und Fach vier Prüfungen durchzuführen, wobei diejenige Prüfung, die am schlechtesten ausfällt, für die Bewertung wegfallen würde («Streichresultat»)¹¹¹

Ebenfalls relativ populär ist ein weiterer Vorschlag, nämlich zusätzlich zu den regulären Prüfungen noch freiwillige Prüfungen anzubieten, welche die SchülerInnen auf ihren Wunsch hin absolvieren können, um ihre Noten zu verbessern.¹¹²

Eine geschickte Form, Repetition und Prüfung miteinander zu verbinden, besteht darin, zu Beginn jeder Lektion einzelne SchülerInnen mündlich abzufragen. Je nach Fach oder behandeltem Unterrichtsinhalt wird sich die Art dieses Abfragens unterscheiden. Im Mathematikunterricht zum Beispiel können SchülerInnen aufgefordert werden, eine Aufgabe zu erklären; im Sprachunterricht könnten Vokabeln, Inhalte oder Regeln abgefragt werden. Werden zu Beginn *jeder* Lektion zum Beispiel ein bis zwei SchülerInnen mündlich abgefragt, kommt automatisch eine Kontinuität des Lernverhalten der ganzen Klasse: Die SchülerInnen bereiten sich immer häufiger / regelmässiger darauf vor, abgefragt zu werden. Ein grosser Vorteil dieses Systems ist, dass dabei der Unterrichtsinhalt nochmals offen für *alle* SchülerInnen repetiert wird, den SchülerInnen die Prioritäten der Lehrperson klar werden und auch allgemein eher «schwache», dafür fleissige SchülerInnen eine Chance auf gute Noten erhalten.

¹⁰⁸ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.8.

¹⁰⁹ Vgl. ebd., Frage 4.3.

¹¹⁰ Vgl. ebd., Frage 3.7.

¹¹¹ Vgl. ebd., Frage 3.17.1.

¹¹² Vgl. ebd., Frage 3.17.2.

1.4.8 Prüfungsformen

Grundsätzlich kann man zwischen zwei Prüfungsformen unterscheiden: mündliches Abfragen und schriftliches Prüfen. In der Regel hält sich das mündliche Abfragen eher kurz, während bei der schriftlichen Prüfungsform sowohl kurze wie auch lange Prüfungen möglich und sinnvoll sind.

Eine *schriftliche Prüfung* kann z.B. einen Aufsatz, konkrete Fragen, Satzergänzungen, Lückentexte oder spezifische Aufgaben beinhalten oder auch nach dem Single- oder Multiplechoice Prinzip erfolgen. Das *mündliche Abfragen* kann entweder einzeln oder vor der Klasse erfolgen.

Beide Prüfungsformen haben Vorteile und Nachteile. Schriftliche Prüfungen können differenzierter aufgebaut werden und ermöglichen eine vertiefte Nachbearbeitung. Der Nachteil ist der Zeitaufwand, die Prüfung als solches ist nur eine Standortbestimmung und dient nicht dem Lernprozess; *erst die darauf folgende, vertiefte Nachbesprechung hat einen Lerneffekt*. Beim mündlichen Abfragen vor der ganzen Klasse dagegen kann die ganze Klasse aktiv mitrepetieren.¹¹³ Der Nachteil dieses Systems besteht darin, dass sich SchülerInnen «vor der Klasse ausgestellt» fühlen könnten.¹¹⁴ Diesen Bedenken kann ein Stück weit durch die Routine entgegengewirkt werden: Indem in jeder Stunde am Anfang mündlich repetiert wird, wird die Befragung vor der ganzen Klasse zur Selbstverständlichkeit. Zudem kann durch einen unterstützenden Dialog seitens der Lehrperson die Befragung auch klimatisch positiv gesteuert werden; «Sie sind nahe dran...» oder ähnliche Bemerkungen können die SchülerInnen unterstützen und Sicherheit vermitteln.

Welche Prüfungsform «die Richtige» ist, ist also unter anderem abhängig vom Fach, von der zur Verfügung stehenden Zeit und von der Strategie der Lehrperson.¹¹⁵ Aus den Resultaten meines Fragebogens kann kein eindeutiger Schluss gezogen werden, ob SchülerInnen lieber mündlich oder schriftlich geprüft werden. Einzig reine Grammatiktests fanden allgemein niedrigen Zuspruch.

¹¹³ Zwei SchülerInnen, die vor dem Test in Lektion 5 nur zwei Lektionen meines Deutschunterrichts besucht hatten, wunderten sich erfreut darüber, dass sie eine gute Note im Test erreicht hatten. Sie verpassten inhaltlich trotz ihrer Abwesenheit wenig, da wir offensichtlich jeweils genügend gut repetiert hatten.

¹¹⁴ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 2.7.

¹¹⁵ In meinen 6 Lektionen wendete ich 3 verschiedene Prüfungsformen an: Mündliches, schriftliches Abfragen und eine grosse Prüfung mit Fragenteil und dem Auftrag, einen Aufsatz zu schreiben.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Auch bei der Prüfungsform unterstützt die Abwechslung langfristig die Motivation der SchülerInnen, denn nicht alle SchülerInnen bevorzugen dieselben Prüfungsformen.

Eine Prüfungsplanung für ein Semester (ca. 18 Lektionen), gestaltet mit den Erkenntnissen aus Kapitel 1.4.6 bis 1.4.8, könnte aus meiner Sicht also folgendermassen aussehen:

Voraussetzung: eine Lektion (50 Minuten) pro Woche; Klasse mit ca. 20 SchülerInnen

Wann?	Wie?	Wer?	Dauer	Gewichtung
Zu Beginn jeder Lektion	Mündliches Abfragen vor der Klasse	2 SchülerInnen nacheinander	Je ca. 3-5 Minuten	Ca. 20%
2 x im Semester	Kurzes schriftliches Abfragen	Ganze Klasse	Ca. 10-15 Minuten	Ca. 30%
2 x im Semester	Vertiefte schriftliche Prüfung	Ganze Klasse	Ca. 30-45 Minuten	Ca. 50%
1 x im Semester	Vertiefte schriftliche Prüfung	Freiwillige	Ca. 30-45 Minuten (ausserhalb der regulären Schulzeit)	Ca. 25% ¹¹⁶

Tabelle 2: Mögliche Prüfungsplanung

1.4.9 Arbeitsformen

Je nach Unterricht können mehr oder weniger selbständige Übungsteile eingebaut werden. Grundsätzlich gibt es für Arbeiten, die SchülerInnen selbständig erledigen sollten, zwei Arbeitsformen: Einzelarbeit und Gruppenarbeit.

In der Einzelarbeit müssen bzw. dürfen SchülerInnen allein die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Dies vereinfacht die Leistungsbewertung für die Lehrpersonen, denn das Resultat ist auf eine Person zurückzuführen.

Das Gelingen von Gruppenarbeiten hängt dagegen von sehr vielen Faktoren ab: Ist die Gruppe ausgewogen? Funktioniert die Gruppe untereinander? Ist die Aufteilung der Arbeit fair und erkennbar?

Gruppenarbeiten bringen für die SchülerInnen eine Abwechslung in den Unterricht und machen den Arbeits- und Lernprozess meist «bunter», wenn auch nicht unbedingt einfacher.

¹¹⁶ Diese ersetzt von der Gewichtung eine der regulären vertieften schriftlichen Prüfungen («Streichresultat»).

Von den befragten SchülerInnen würden knapp die Hälfte am liebsten ab und zu, 38.1% am liebsten oft und nur 15.3% am liebsten selten in Gruppen arbeiten.¹¹⁷ Eine Möglichkeit, um Motivation durch die Anpassung von Arbeitsformen auszulösen, wären auch freiwillige Gruppenarbeiten.

Eine Frage in meinem Fragebogen war, ob es als motivierend empfunden würde, auch Prüfungen in Gruppen zu absolvieren. Diese Idee fand jedoch nur einen Zuspruch von 30.7%. Berechtigterweise bemerkten viele der Befragten, dass sie in einer solchen Situation von den Leistungen anderer abhängig wären und ihr eigenes Leistungspotenzial möglicherweise nicht voll zum Tragen kommen könnte.¹¹⁸ Das Prinzip der Gruppenarbeit sollte also nicht über Übungen hinausgehen.

1.4.10 Hausaufgaben

Die Auswertung meines Fragebogens weist auf ein eher schlechtes Verhältnis zwischen SchülerInnen und Hausaufgaben hin. Die Erledigung von Hausaufgaben wird von etwas mehr als einem Viertel der befragten SchülerInnen als demotivierend bezeichnet, mehr als die Hälfte fühlt sich durch Hausaufgaben gezwungen. Nur etwas mehr als ein Drittel der befragten SchülerInnen erreichen durch Hausaufgaben (z.T. trotz Gefühl des «Zwangs») ein besseres Sicherheitsgefühl oder bessere Erkenntnis darüber, ob sie die Unterrichtsinhalte genügend beherrschen.¹¹⁹

Die Leistungsmotivation, also «die Motivation, einen subjektiv verbindlichen Mengen- oder Gütegrad zu erreichen oder zu übertreffen»¹²⁰, setzt bei den meisten SchülerInnen nicht ein, wenn es um Hausaufgaben geht: nur 4.5% der befragten SchülerInnen fühlten sich durch Hausaufgaben motiviert, etwas (selbständig) zu erarbeiten.¹²¹

Auch bei der Frage, wie viel Zeit Hausaufgaben beanspruchen dürfen, weist das Ergebnis eher auf eine Demotivation hin: 14.9% der befragten SchülerInnen waren der Meinung, Hausaufgaben sollten gar keine Zeit beanspruchen resp. es sollte keine geben. 57.4% fanden, Hausaufgaben dürften insgesamt zwischen 10 und 30 Minuten pro Tag einnehmen. 36.6%

¹¹⁷ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 1.9.

¹¹⁸ Vgl. ebd., Frage 3.17.3.

¹¹⁹ Vgl. ebd., Frage 5.3.

¹²⁰ Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten, 1996, S.62.; vgl. auch Kapitel 1.1.2.

¹²¹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 5.3.

waren bereit, bis zu einer Stunde an Hausaufgaben zu arbeiten. Zu mehr als einer Stunde Hausaufgaben hält sich die Bereitschaft massiv in Grenzen.¹²²

Es stellt sich also die Frage, warum derart wenig Bereitschaft zu eigenem Lernen und Arbeiten in der Freizeit vorhanden ist. Es gibt mehrere plausible Erklärungen dafür:

- Vieles deutet darauf hin, dass Hausaufgaben in der Regel nicht besonders Spass machen. Dies könnte an der Art der Aufgabenstellung liegen, die meistens so ausgelegt ist, dass alle SchülerInnen dieselben Aufgaben erledigen müssen. Aus bisherigen Erkenntnissen lässt sich schliessen, dass zu wenig auf die Individualität, genauer auf die Unterschiede im Kompetenzgrad der SchülerInnen und auf die verschiedenen Interessen der SchülerInnen an gewissen Themen, eingegangen wird.

Hausaufgaben sollten also weniger generalisiert und mehr individualisiert erteilt werden, damit die SchülerInnen an einer für sie interessanten Aufgabe arbeiten können.

- Ein weiterer Grund für die Abneigung gegen Hausaufgaben könnte die negative Auffassung des Arbeitsauftrages aufgrund seiner Irrelevanz sein. Falls die SchülerInnen einen Arbeitsauftrag überflüssig oder «eine Zeitverschwendung» finden, sind sie natürlich weniger motiviert, diesen zu erfüllen. Die Hausaufgaben sollten demnach nicht wie «Beschäftigungstherapie» wirken, sondern einen klar ersichtlichen, logisch erklärten Sinn haben. So ist das Arbeiten auf ein Ziel hin (eine Art der Leistungsmotivation) möglich, solange dieses nicht banal die Erfüllung eines Arbeitsauftrages ist, sondern einen Nutzen in sich trägt.¹²³ Die SchülerInnen sollten sich selbst beim Erledigen der Hausaufgaben für «wirksam» halten.¹²⁴ Selbstwirksamkeit kann den SchülerInnen vermittelt werden, indem sie Hausaufgaben erledigen können, die für eine Prüfung relevant sind oder in einen Themenbereich fallen, der sie interessiert.

- Aus den in den Kapiteln zum Thema «Prüfung» erwähnten Punkten kann unter anderem sinngemäss geschlossen werden, dass auch Hausaufgaben mehr Bedeutung erhalten, wenn sie entsprechend besprochen werden bzw. Gegenstand von mündlichem / schriftlichem Abfragen werden.

¹²² Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 5.1.

¹²³ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 69.

¹²⁴ Vgl. ebd., 2012, S. 19.

- Franziska Dietz¹²⁵ betont in ihrem Buch «Warum Schüler manchmal nicht lernen» die Gefahr, welche von «attraktiven Alternativen»¹²⁶ zur Erledigung von Hausaufgaben ausgeht: Halten die SchülerInnen ihre Hausaufgaben für eher unnötig und mühsam, ja gar irrelevant, so ist es für sie vertretbarer, diese einfach unerledigt liegen zu lassen und anderen Aktivitäten nachzugehen. Ein Lösungsansatz zu dieser Problematik wäre es, zu gewährleisten, dass die SchülerInnen einen Nutzen in ihren Hausaufgaben erkennen. Ist ein solcher nicht vorhanden, drohen die Hausaufgaben im Vergleich zu anderen, scheinbar attraktiveren Tätigkeiten, an Bedeutung zu verlieren.¹²⁷

Zusammengefasst sollten motivierende Hausaufgaben also für den Unterricht relevant, sinnvoll und eher kurz gehalten sein.

1.5 Motivierende und demotivierende psychologische Faktoren eines Unterrichts

Neben der von strukturellen Faktoren ausgelösten Motivation / Demotivation gibt es auch psychologisch-motivierende und -demotivierende Faktoren im Unterricht.

1.5.1 Stress

Grundsätzlich wird bei Stress unterschieden in Eustress und Distress.¹²⁸ Ohne tiefer darauf einzugehen kann festgehalten werden: Distress wirkt auf Dauer demotivierend und ausschliesslich negativ. Die bekannteste Reaktion auf Dauer-(Di-)Stress ist wohl das «Burn-Out». Doch was versteht man genauer unter «Stress»?

Abgeleitet vom lateinischen Verb «stringere» bedeutet Stress «zusammenziehen» und «verengen». Die heutige Bedeutung wurde vom Englischen übernommen und entspricht Zuständen wie «Spannung» oder «Belastung».¹²⁹

Von den befragten SchülerInnen erleben nur 10.9% praktisch nie Stress in der Schule. Knapp die Hälfte erlebt ab und zu, 33.2% erleben oft Stress. Praktisch dauerhaft gestresst sind 12.4% der Befragten.

¹²⁵ Franziska Dietz, Managementberaterin und Autorin von «Warum Schüler manchmal nicht lernen», 2006, studierte Psychologie und dozierte u.a. am Institut für schulische Fortbildung des Landes Rheinland-Pfalz.

¹²⁶ Zum Beispiel Freizeitaktivitäten draussen bei schönem Wetter oder Computerspiele.

¹²⁷ Vgl. Dietz: Warum Schüler manchmal nicht lernen, 2006, S. 13 f.

¹²⁸ Vgl. Volkart: Stress ist nicht gleich Stress, 2018.

¹²⁹ Vgl. Gebel: Stress und Motivation im Job – ein Zusammenspiel?, 2012, S. 4.

Tendenziell sind SchülerInnen also eher öfter als seltener gestresst.

Die Stressbelastung der SchülerInnen durch deren individuelle Alltagssituationen wurde in der Befragung nicht berücksichtigt.

Grundsätzlich sollte sich Stress in Grenzen halten. Aus Gründen der Leistungsmotivation ist es jedoch auch sinnvoll, als Lehrperson *gelegentlich höhere* Leistungserwartungen zu haben. Denn *permanent niedrige* Leistungserwartungen verursachen tendenziell niedrige Leistungen und können dadurch frustrierend und kontraproduktiv wirken.¹³⁰

Durch die «individuelle Bezugsnorm-Orientierung»¹³¹ könnte der Stress etwas reduziert werden, denn man kann die Erwartungen dann besser regulieren. Ist ein/e SchülerIn besonders «schwach» im Vergleich zum Rest der Klasse, gerät er/sie in Stress, wenn er/sie sich «gegen die Klasse behaupten» muss. Orientiert sich seine/ihre Bewertung an der eigenen Leistungssteigerung und nicht am Rest der Klasse, so kann er/sie stressfreier lernen. Dies gilt auch für das – erfahrungsgemäss besonders von «schwachen» SchülerInnen – als stressig bzw. demotivierend empfundene öffentliche Bekanntgeben von Prüfungsnoten.

Die Erwartungen der Lehrperson an die Leistungen der SchülerInnen sollten also den Individuen angepasst werden und nicht zu hoch, aber auch nicht zu tief sein.

1.5.2 Verhalten der Lehrperson¹³²

Das Verhalten von Lehrpersonen hat grossen Einfluss auf die SchülerInnen. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen motivierte und positive Modelle sind, denn Menschen lernen u.a. an Modellen.¹³³

Die Begeisterungsfähigkeit der SchülerInnen steigt parallel zu jener der Lehrperson. Hat selbst die Lehrperson keine Lust darauf, in der Lektion ein spannendes Thema zu bearbeiten und mit dem Unterrichtsinhalt voranzukommen, so kann von den SchülerInnen erst recht keine Motivation erwartet werden.

¹³⁰ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 19.

¹³¹ Vgl. Kapitel 1.4.6.

¹³² Dieses Kapitel ergänzt die bereits in Kapitel 1.3 erläuterten motivierenden Einflüsse der am Unterricht beteiligten Individuen.

¹³³ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 9 f.

Ist eine Lehrperson jedoch in einem gesunden Mass enthusiastisch¹³⁴ und begeistert, werden SchülerInnen von ihr «angesteckt». Durch eigene Begeisterung motivierende Lehrpersonen zeichnen sich unter anderem aus durch «ausgeprägte Gestik, wechselnde Intonation, (...) Blickkontakt (...) sowie Humor und lebendige Beispiele»¹³⁵.

1.5.3 Selbstbestimmung

Etwas selbst zu erarbeiten, aus eigener Kraft einen Auftrag zu erfüllen oder das Produkt eigener Anstrengung zu sehen – nach den amerikanischen Motivationspsychologen Deci und Ryan sind solche Erlebnisse sehr wichtig, um das menschliche Grundbedürfnis nach Autonomie und Kompetenzerleben zu befriedigen.¹³⁶

Für den Arbeitsprozess während eines Unterrichts bedeutet mehr Verantwortung seitens SchülerInnen auch weniger Überwachung seitens Lehrperson. Je nach individuellem Wissensstand können den SchülerInnen mehr oder weniger Freiräume im Arbeitsprozess eingeräumt werden. Das heisst, «kleinschrittige Vorgaben, ständige Kontrolle, Arbeiten und Lernen im Gleichschritt und Ähnliches»¹³⁷ sollten unterlassen werden. Es geht darum, dass die SchülerInnen im Unterricht nicht Hilflosigkeit, sondern Eigenverantwortung und Selbständigkeit lernen.

Den SchülerInnen kann ein stärkeres Verantwortungsgefühl für ihre Leistungen vermittelt werden, indem sie «freier» arbeiten dürfen.¹³⁸

Selbstbestimmte Hausaufgaben müssten nach demselben Prinzip nicht freiwillig, sondern *frei in ihrer Art* sein. Hausaufgaben sind dafür da, dass sich SchülerInnen mit Unterrichtsinhalten vorbereitend oder repetierend beschäftigen. Die Entscheidung darüber, in welcher Art und Weise dies erfolgt, kann theoretisch den SchülerInnen überlassen werden. So könnte die Lehrperson ca. 3 bis 4 verschiedene Aufgaben anbieten, von denen eine beliebige als Hausaufgabe zu erledigen ist. Diese Aufgaben können sich in der Struktur und Thematik voneinander unterscheiden.¹³⁹ Die SchülerInnen können dann selbst bestimmen, welche

¹³⁴ Es besteht die Gefahr, dass überenthusiastische Lehrpersonen über das Ziel hinausschiessen und durch zu viel hektisches Agieren die Unaufmerksamkeit und Undiszipliniertheit der SchülerInnen fördern. Der Enthusiasmus muss also in einem «gesunden Mass» bleiben (vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 9).

¹³⁵ Gage & Berliner: Pädagogische Psychologie, 1996, S. 427.

¹³⁶ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 17.

¹³⁷ Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 18.

¹³⁸ Vgl. Waibel & Wurzhainer: Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen, 2016, S. 128.

¹³⁹ In einem Deutschunterricht funktioniert das. Beispielsweise für einen Mathematik- oder Sportunterricht gelten jedoch andere Voraussetzungen.

Aufgabe sie machen wollen. Dies vermittelt ihnen ein Gefühl von Eigenverantwortung und «Macht», wodurch wiederum die Abneigung gegen Hausaufgaben¹⁴⁰ abgeschwächt wird.

1.5.4 Selbstwertgefühl

Für einen motivierenden Unterricht ist es existenziell, dass die SchülerInnen ein positives Selbstwertgefühl entwickeln bzw. bewahren können, denn das Selbstwertgefühl der SchülerInnen hat einen massgeblichen Einfluss auf deren Leistung und Motivation.

Ich erlebe im Unterricht relativ oft Auswirkungen eines negativen Selbstwertgefühls bei meinen KollegInnen. Eine Aussage, welche man im Deutschunterricht relativ häufig hört, ist folgende: «Ich will meinen Text nicht vorlesen, weil er sowieso schlecht ist». Da diese demotivierte Aussage noch nie durch eine Lehrperson validiert wurde, entspringt sie ausschliesslich einem negativen Selbstwertgefühl.

Wie fatal die Auswirkungen von Selbstwert-Gefährdungen sind, zeigt sich an folgenden Theorien, die sich im Grunde relativ ähnlich sind:

- «**Selbstwertdienliche Attributionsverzerrung**»¹⁴¹:

Laut Dresel¹⁴² suchen SchülerInnen nach einem Misserfolg oft nach *externen* Ursachen, wie z.B. Mangel an Anstrengung, während sie nach einem Erfolg dazu neigen, die Ursachen *intern* zu suchen, also z.B. eine gute Leistung mit eigener Intelligenz oder eigenem Können zu begründen.¹⁴³

Diese selbstwertdienliche Attributionsverzerrung hat einen psychologischen Ursprung: Anstrengung ist kontrollierbar, Intelligenz und Können nur bedingt. In den Augen der SchülerInnen ist «Faulheit» weniger abwertend als «Dummheit», daher wird Faulheit als Ursache für schlechte Leistungen und Intelligenz (komplementär zu Dummheit) als Ursache für gute Leistungen genannt. Dies, obwohl Faulheit im Schulsystem strenger unter Strafe steht als Dummheit, und man zudem, wie anfangs erläutert, als Individuum für letztere nicht

¹⁴⁰ Vgl. Kapitel 1.4.10.

¹⁴¹ Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 36.

¹⁴² Prof. Dr. Markus Dresel, Psychologe und Pädagoge, Dekan der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg.

¹⁴³ Vgl. Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 36.

sonderlich viel kann. Fachsprachlich nennt man diese von SchülerInnen verwendete Strategie auch «Modifikation kausaler Bedingungsfaktoren»¹⁴⁴.

Die Problematik dieses Vorgehens ist die fehlerhafte Attribuierung an sich. Die Ursachen für Erfolg und Misserfolg müssen dringend wahrheitsgetreu festgehalten werden, um zukünftigen Misserfolg möglichst zu verhindern und Erfolg dagegen eher zu ermöglichen.

- **«Strategischer Pessimismus»¹⁴⁵:**

Diese Form des Selbstwertschutzes wirkt sich folgendermassen aus: SchülerInnen senken die Erwartungen auf noch zu erbringende Leistungen so tief, dass die tatsächlich erbrachten, eigentlich (nur) mittelmässigen Leistungen gut bis sehr gut wirken.^{146, 147}

Dieses Vorgehen ist nur kurzfristig erfolgreich; letzten Endes wirkt es sich kontraproduktiv aus. Es ist mittel- und langfristig «gesünder» und motivierender, mit gestärktem Selbstwertgefühl eine weniger gute Leistung zu verkraften als mit absichtlich geschwächtem Selbstwertgefühl eine weniger gute Leistung besser darzustellen.¹⁴⁸

Um solche situationsbezogenen durchaus natürliche, aber kontraproduktive Reaktionen zu verhindern, ist es sinnvoll, dass den SchülerInnen die Angst vor Misserfolg oder Blamagen genommen wird. Namentlich sind negative, demotivierende Reaktionen der Lehrpersonen (und MitschülerInnen) auf Misserfolge etc. zu vermeiden. Ein Ansatz hierzu ist das «attributionale Feedback».¹⁴⁹ Diese Art von Rückmeldung verhindert auch, dass SchülerInnen das Gefühl haben, im Stich gelassen zu werden oder glauben, die Lehrperson «haue sie in die Pfanne».

Auch sollte der Druck, überall sehr gute Leistungen erbringen zu müssen, reduziert werden (nur etwas, denn auch zu tiefe Leistungserwartungen wirken sich negativ auf die Leistungsmotivation aus)¹⁵⁰. Hier spielt der Begriff «Üben» und damit das «Training» eine

¹⁴⁴ Vgl. Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 36.

¹⁴⁵ Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 61.

¹⁴⁶ Vgl. ebd.

¹⁴⁷ Ein bekanntes Phänomen, welches diesem Vorgehen ähnelt, ist das sogenannte «fishing for compliments», also das Angeln nach Komplimenten. Eine Handlung oder ein Objekt wird dabei so lange vom Urheber/von der Urheberin kritisiert, bis das Umfeld mit positiven Rückmeldungen reagiert. Positive Rückmeldungen wirken selbstwertfördernd.

¹⁴⁸ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 33.

¹⁴⁹ Vgl. Kapitel 1.5.5.

¹⁵⁰ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 19.

wichtige Rolle: Während eines Trainings darf man bzw. soll man auch Fehler machen, um aus diesen zu lernen.

Da der Vergleich eines «schwächeren» Individuums mit der («stärkeren») Gruppe einen starken, für das Individuum oft demotivierenden Druck erzeugt, ist es selbstwertfördernd, auch auf die *individuelle Entwicklung* zu achten.¹⁵¹

Dem individuellen Entwicklungsstand angepasste Aufgabenstellungen gehören ebenfalls zu einem selbstwertfördernden, motivierenden Unterricht.¹⁵² Werden beispielsweise mehrere, unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben zur Verfügung gestellt (mit Angabe des Schwierigkeitsgrades!), können die SchülerInnen selbst entscheiden, welche sie angehen möchten. So wird die Situation verhindert, in der die SchülerInnen (da sie noch nicht auf dem geforderten Wissenstand sind) keine der Aufgaben lösen können. Auch wenn sie dann «nur» die einfachste lösen können, ist dies noch besser als keine einzige Aufgabe gelöst zu haben.

*Jegliche «Ängste» zu verhindern wäre wiederum kontraproduktiv, denn auch die «emotionale Labilisierung ist grundlegend für alle Lernprozesse».*¹⁵³ Die SchülerInnen müssen von Zeit zu Zeit «aus ihrer Komfortzone geholt» werden, denn nichts wirkt mit der Zeit demotivierender, als keine Fortschritte zu machen. Und «Fortschreiten» bedeutet wörtlich immer auch «neues Terrain» zu betreten. Dieses darf daher SchülerInnen zu Beginn ohne pädagogische Bedenken durchaus etwas verunsichern. Die optimale Situation ist also folgende: Die SchülerInnen betreten (zum Teil «stolpernd» oder «kriechend» oder «rennend») ein neues Gebiet und können dabei durch gezielte Unterstützung der Lehrperson lernen, sich gut darin zurechtzufinden, sich wohl zu fühlen und sich geschickt und «aufrecht zu bewegen». Dabei haben sie dann auch die für die Motivation wichtigen Erfolgserlebnisse.

Um wirklich selbstwertfördernd zu sein, sollten Erfolgserlebnisse nicht zufällig, sondern als Resultat von gezielten Anstrengungen im Lernprozess erfolgen.¹⁵⁴ Gezieltes «Fort-Schreiten» im wörtlichen Sinn.

Zusammengefasst gilt also folgendes: Ein positives Selbstwertgefühl wirkt sich gut auf den Arbeits- und Lernprozess aus. Sowohl der Arbeits- als auch der Lernprozess fallen den

¹⁵¹ Vgl. Wessling-Lünnemann: Motivationsförderung im Unterricht, 1985, S. 54.

¹⁵² Vgl. ebd., S. 24.

¹⁵³ Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 18.

¹⁵⁴ Vgl. Rheinberg & Krug: Motivationsförderung im Schulalltag, 2017, S. 33, 45.

SchülerInnen leichter, wenn sie überzeugt sind, «dass sie in der Lage sind, die Dinge auszuführen, die zur Bewältigung relevanter Lernaufgaben erforderlich sind».¹⁵⁵ Die «Leistungsmotivation» lässt sich durch den Abbau von Leistungsängsten und der Anpassung der Anforderungen an das Individuum für die Selbstwertförderung optimieren.¹⁵⁶ Werden Leistungsziele fortlaufend dem Entwicklungsstand des Individuums angepasst, führt dies vermutlich auch öfters zu Erfolgserlebnissen, welche wiederum das Selbstwertgefühl der SchülerInnen stärken.

1.5.5 Rückmeldungen

«Es liegt in der Natur der Menschen, für alles eine Kausalität zu suchen.»¹⁵⁷ Im pädagogischen Kontext ist die *Ursachenbestimmung* (Attribuierung) nach einem Erfolg oder Misserfolg von grosser Bedeutung für weitere Erfolge sowie für das Verhindern weiterer Misserfolge.

Nach einer erbrachten Leistung muss den SchülerInnen von der Lehrperson also eine Rückmeldung, ein «Feedback» gegeben werden. Rückmeldungen sollten jedoch auch ohne spezifischen Grund ab und zu gegeben werden. Um diese möglichst motivierend zu gestalten sind mehrere Aspekte zu beachten:

- Feedback sollte immer spezifisch und präzise sein, damit die SchülerInnen die Ursachen ihres (Miss-)Erfolgs kennen und in der Zukunft ihr Lernverhalten (noch) weiter optimieren können.¹⁵⁸ Die ursachenerklärende Rückmeldungsform wird in der Fachsprache auch als «attributionales Feedback» bezeichnet.¹⁵⁹
- Auf Bewertungskriterien wie «mündlicher Eindruck» oder «Arbeitsaufwand» sollte die Lehrperson eher verzichten, da bei der Bewertung solcher Kriterien die (fehlende) Objektivität bemängelt werden kann.
- Die «individuelle Bezugsnorm-Orientierung» ist für das motivierende Feedback sehr relevant. Sie bewirkt, «dass die eigene Leistung im individuellen Längsschnitt bewertet wird»¹⁶⁰. Die Leistung sollte also mit eigenen, bereits erbrachten Leistungen verglichen

¹⁵⁵ Rheinberg & Krug: Motivationsförderung im Schulalltag, 2017, S. 41.

¹⁵⁶ Vgl. Wessling-Lünnemann: Motivationsförderung im Unterricht, 1985, S.22 f.

¹⁵⁷ Dr. med. Francis Levy während eines persönlichen Gesprächs über die Impfthematik am 08.05.2019.

¹⁵⁸ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 15.

¹⁵⁹ Vgl. Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 4.

¹⁶⁰ Wessling-Lünnemann: Motivationsförderung im Unterricht, 1985, S. 54.

werden. Der Vergleich über die «soziale Bezugsnorm»¹⁶¹, also mit Leistungen von MitschülerInnen, sollte nur dort erfolgen, wo er sinnvoll ist.

- Die «sachliche Bezugsnorm» darf (rein aufgrund der Anforderungen eines Gymnasiums) nicht vernachlässigt werden. Wenn eine Leistung überhaupt nicht dem sachlichen Leistungsziel entspricht, so muss dies festgehalten werden, auch wenn eine negative Rückmeldung an sich demotivierend ist.¹⁶²

- Die SchülerInnen sollten sich auch selbst wahrnehmen und sich selbst Rückmeldungen auf ihre eigenen Leistungen geben. Dies hilft ihnen, für sich selbst Ziele zu definieren und gestaltet so den Lern- und Arbeitsprozess effizienter. Wie in Kapitel 1.4.4 dargestellt, ist die Selbstwahrnehmung von SchülerInnen oft gestört. Um eine wahrheitsgetreue, motivierende Selbstwahrnehmung zu gewährleisten, sollten sich SchülerInnen «intensiv mit sich selbst befassen und sich dadurch selbst positiver wahrnehmen».¹⁶³

- Form: Noten oder schriftliche Bemerkungen?

Eine Bewertung durch Noten lässt viele Fragen offen, sie ist nicht spezifisch. Eine gute Note sagt einem/einer Schüler/in nicht, was er/sie tun muss, um wieder ein gutes Resultat zu erreichen. Eine schlechte Note sagt ebenso wenig darüber aus, wie sich der/die SchülerIn verbessern könnte. Trotzdem bevorzugen 60.9% der befragten SchülerInnen eine Bewertung in Form von Noten, nur 40.6% wollen eine kurze schriftliche Bemerkung. 15.3% ist es egal, wie sie bewertet werden. Viele der befragten SchülerInnen bevorzugen auch eine Rückmeldung sowohl in Form von Noten als auch in Form von einer schriftlichen Bemerkung.¹⁶⁴

Das Gute an Noten ist, dass SchülerInnen direkt wissen, ob ihre Leistungen genügend oder ungenügend waren. Dies wirkt jedoch bei ungenügenden Leistungen schnell demotivierend. Schriftliche Bemerkungen sind eine Möglichkeit, schlechte Resultate sinnvoller zu vermitteln, indem auf die individuellen Fortschritte eingegangen wird und weitere Entwicklungsschritte

¹⁶¹ Rheinberg & Krug: Motivationsförderung im Schulalltag, 2017, S. 49.

¹⁶² Es liegt meiner Ansicht nach im Aufgabenbereich eines (motivierenden) Gymnasiums, SchülerInnen, die den Anforderungen nicht gerecht werden können, abzuweisen. Dafür gibt es Aufnahmeprüfungen. Wird dies jedoch erst im Verlaufe der Schulzeit klar, so sollte das Gymnasium den/die betroffene SchülerIn dabei unterstützen und fördern, eine Alternative zu finden.

¹⁶³ Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 22.

¹⁶⁴ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 4.5.

aufgezeigt werden. Um motivierend zu sein, werden solche Bemerkungen positiv (selbstwertfördernd) und präzise formuliert.

Eine motivierende Rückmeldung sollte fair klarstellen, wo sich das Individuum im Vergleich zu eigenen Leistungen und im Vergleich zu allgemeinen Anforderungen befindet. Um dies umzusetzen, könnte beides kombiniert werden; eine Note und eine erklärende, für zukünftige Prüfungen hilfreiche, schriftliche Bemerkung.

- Rückmeldung nach guter Leistung

Grundsätzlich fühlen sich 67.8% der Befragten durch eine positive Rückmeldung gut und angeregt. Dies sei jedoch auch abhängig von der Lehrperson, bemerkten einige der Befragten.¹⁶⁵

Das deutet darauf hin, dass die Art und Weise, wie ein Feedback vermittelt wird, ebenfalls wichtig ist.

Um dem Prinzip des «attributionalen Feedbacks» motivierend zu folgen, sind folgende Ursachenerklärungen (kombiniert) geeignet: eigene Anstrengung; Aufwand; Fleiß; Lernbereitschaft; Fachkompetenz; gutes Zeitmanagement.¹⁶⁶

Ein gesundes Mass an Wertschätzung der Lehrperson für die erbrachte Leistung wirkt ebenfalls motivierend. Diese kann nonverbal z.B. in Form eines anerkennenden Nickens oder verbal z.B. als Kompliment / Lob erfolgen.¹⁶⁷

- Rückmeldung nach schlechter Leistung

Von den Befragten gaben 41.6% an, durch negative Rückmeldung seitens Lehrpersonen demotiviert zu werden. Knapp ein Drittel hat ein neutrales Verhältnis zu negativen Rückmeldungen und nur 26.7% fühlt sich angeregt, mehr zu geben. Wieder wurde betont, die Art, wie die Rückmeldung erfolge, sei entscheidend. Je nachvollziehbarer eine Kritik sei, desto eher wirke sie motivierend.¹⁶⁸

Gab es eine Lernanstrengung, so sollte dieser von der Lehrperson mit Anerkennung begegnet werden. Die SchülerInnen wollen auch spüren, dass ihre Anstrengung und ihr Aufwand

¹⁶⁵ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.6.

¹⁶⁶ Vgl. Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 5 f.

¹⁶⁷ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 15.

¹⁶⁸ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.5.

respektiert wird. Wie in Kapitel 1.4.4 dargestellt, werden nach schlechten Leistungen zum Schutz des Selbstwerts oft falsche Attributionen gesucht. Im Feedback sollte möglichst auf die in Kapitel 1.4.4 dargestellten selbstwertschützenden, jedoch kontraproduktiven Ursachenerklärungen verzichtet werden. Diese bewirken nämlich nur ein scheinbar gutes Selbstwertgefühl und keine nachhaltige Motivation. Der Schlüssel zu zukünftigen Erfolgen ist nach Dresel die Anstrengungsattribution. Dabei soll der Fokus auf der Qualität der Anstrengung liegen, die es bei Misserfolgen zu verbessern gilt. Dazu muss den SchülerInnen vermittelt werden, *wie* sie ihre Anstrengung effizient steigern können. Der Anstrengung wohnt eine Kontrollierbarkeit bei. Anstrengung ist kontrollierbar, Fähigkeit nur bedingt bis nicht. Eine Fähigkeitsattribution muss jedoch nicht komplett ausgeschlossen werden – am besten sei eine Kombination beider Ursachenerklärungen.¹⁶⁹

Einen Misserfolg ausschliesslich durch Pech oder mangelnde Fähigkeiten zu erklären, wirkt ebenfalls nicht motivierend. Das Ziel ist es, den SchülerInnen zu vermitteln, dass durch qualitativ hochwertige Veränderungen ihrer Anstrengungen bessere Leistungen durchaus möglich sind. Werden Erfolge in Aussicht gestellt, wirkt dies motivierend auf die SchülerInnen.

- Rückmeldungen «ohne spezifischen Grund»

Rückmeldungen ohne spezifischen Grund (wie z.B. Prüfung, Halbjahresgespräch, etc.) sind eine gute Gelegenheit, die SchülerInnen auf dem Laufenden zu halten, wo sie im Lern- und Arbeitsprozess aus Sicht der Lehrperson momentan stehen.

Von den Befragten fühlen sich 36.1% demotiviert, wenn sie zu selten Rückmeldungen erhalten. Sie fühlen sich nicht wahrgenommen. Nur 5.4% fühlen sich angeregt, mehr zu geben, um die Lehrperson auf sich aufmerksam zu machen. Dagegen stehen 29.2% der Befragten, die sich durch zu viel Rückmeldungen unwohl oder demotiviert fühlen und 20.8%, die gerne möglichst viel Rückmeldungen erhalten.¹⁷⁰ Zu wenig Rückmeldungen wirken also tendenziell eher demotivierend als zu viel Rückmeldungen.

Da sowohl «zu wenig» als auch «zu viel» Rückmeldungen von relativ vielen SchülerInnen als demotivierend empfunden werden, lässt sich der Schluss ziehen, dass ein Mittelmass die

¹⁶⁹ Vgl. Dresel: Motivationsförderung im schulischen Kontext, 2004, S. 79.

¹⁷⁰ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.7. und 3.8.

motivierende Lösung darstellt. Optimal ist eine Mischung aus Selbstfeedback der SchülerInnen und LehrerInnen-Feedback.¹⁷¹

1.5.6 Sinn des Lernens

In gewissen Fächern tritt die Frage nach dem Sinn des Lernens sehr häufig auf. Dies ist für mich gut nachvollziehbar, denn der Sinn eigenen Handelns bedingt zu einem gewissen Punkt auch die eigene Wirksamkeit.¹⁷² Warum sollten SchülerInnen motiviert sein, wenn sie ihr «Motiv» nicht kennen? Nach Waibel und Wurzrainer ist der Sinn des Lernens ausschlaggebend für die Motivation von SchülerInnen. Dieser müsse sich klar herauskristallisieren. Sie empfehlen, vor (praktisch) jedem Arbeitsschritt den SchülerInnen die Frage nach dem «Wozu» zu beantworten. Denn ohne die Sicherheit über das Wissen, *warum* man etwas lerne, könne kein erfolgreicher Lern- und Arbeitsprozess stattfinden.¹⁷³

Der erste Schritt ist es also, die SchülerInnen über ihre Motive zu informieren. Doch was, wenn diese in den Augen der SchülerInnen nicht relevant sind?

Dieses Problem kann mit interessensdeckenden Unterrichtsinhalten entschärft werden. Natürlich darf es auch Situationen geben, bei denen SchülerInnen für / auf ein ihnen noch nicht 100% erkennbares Ziel hin lernen oder arbeiten. Doch je öfter ein (relevanter) Sinn des eigenen Handelns vorliegt, desto motivierter sind die SchülerInnen – und entsprechend wird der Arbeits- und Lernprozess als leichter empfunden.¹⁷⁴

Es ist auch motivationsfördernd, nur *ein* konkretes Ziel vor Augen zu haben. Wollen SchülerInnen zu viel auf einmal erreichen, wirkt dies lähmend auf deren Handlungsfähigkeit.¹⁷⁵

Wie in Kapitel 1.4.10 dargestellt, ist es auch bei der Erledigung von Hausaufgaben wichtig, dass die SchülerInnen das Gefühl haben, ihre Arbeit und ihr Lernen sei *sinnvoll* und keine «Beschäftigungstherapie».

¹⁷¹ Pädagogische Hochschule Zürich: Lehrplan 21, Kompetenzorientierung, Reflexion und Beurteilung.

¹⁷² Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 19.

¹⁷³ Vgl. Waibel & Wurzrainer: Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen, 2016, S. 118 f.

¹⁷⁴ Vgl. Kapitel 1.4.1.

¹⁷⁵ Vgl. Brohm: Motivation lernen, 2012, S. 52.

1.6 Lernen in 3 Dimensionen

Das Kommunikationsmodell «3DK» ist ein «System zur Steigerung der Qualität und Effizienz in der Kommunikation»¹⁷⁶. Es zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass es

- geschlechtsneutral und kulturübergreifend ist,
- den Fokus auf Kommunikation ausrichtet (anders als Charakter- oder Eignungsmodelle),
- praxistauglich ist, da es einfach vermittelt wird und schnell anwendbar ist.¹⁷⁷

Das Modell ermöglicht es, unterschiedliche Kommunikationsstile und Motive zu erkennen und Gesprächspartner aller Art einzeln oder als Gruppe anzusprechen.

Es unterteilt Menschen nach *drei unterschiedlichen Kommunikationsstilen*, welche durch besondere Formen gekennzeichnet sind und sowohl positiv wie auch negativ wirken können. Wer ein «gesundes» Hirn hat, verfügt über alle drei Kommunikationsstile; diese sind jedoch bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt: Es gibt Menschen, bei denen ein Stil überwiegt; es gibt Menschen, die zwei Stile etwa ausgeglichen haben; und es gibt Menschen, bei denen alle drei Stile gleich stark ausgeprägt sind.

Zur sprachlichen Vereinfachung werden statt den Begriffen auch Farben verwendet:

Aktional = Rot; Rational = Blau; Emotional = Gelb.

Da jeder Mensch die Welt durch «seine/ihre Brille» sieht, gibt es praktisch keine «objektive» Einschätzung. Das bedeutet, dass es beim 3DK-Modell nicht darum geht, jemanden «perfekt» einzuschätzen, sondern darum, besser zu verstehen, wie jemand kommuniziert – und gezielter angesprochen werden kann.

- „Aktional“

SchülerInnen mit hohem aktionalem Anteil / mehr aktionalen Bedürfnissen möchten in den Augen ihrer MitschülerInnen und Lehrpersonen **bedeutsam erscheinen**. Sie wollen **bewundert** werden. Sie wollen **beeindrucken**. Sie **improvisieren gern**. Sie sind **mitreissend, unternehmungslustig, kämpfen, spielen** und **wollen gewinnen**.

Mögliche positive Aspekte: SchülerInnen mit hohem aktionalen Anteil können **aktiv, dynamisch, spontan, kraftvoll, begeistert** und **begeisternd** sein: «**PionierInnen**».

¹⁷⁶ 3DK-Akademie, Das 3DK-Modell, 2019.

¹⁷⁷ Vgl. ebd.

Mögliche negative Aspekte: SchülerInnen mit hohem aktionalen Anteil können **launisch, autoritär, jähzornig, ungeduldig** (da ihnen schnell langweilig wird), **streitsüchtig** und **leichtsinnig** sein bzw. wirken: «**TyrannInnen**».

Erwartungen von SchülerInnen mit hohem aktionalen Anteil an einen Unterricht: Sie wollen **beeindruckt** werden; ein **hohes Tempo**; **wichtige / bedeutsame** Themen; **originelle / unerwartete Momente** und Aufgaben; **Wettbewerbe** und **Herausforderungen**.¹⁷⁸

Aktionaler Motivationsstil durch die Lehrperson: «**Ich bin mir nicht sicher, ob du das schaffst...; da musst du dein Bestes geben!**»

- „**Rational**“

SchülerInnen mit hohem rationalen Anteil / mehr rationalen Bedürfnissen wollen in ihren eigenen Augen **relevant** sein. Selbstachtung steht für sie im Vordergrund. Sie **denken, planen** und **handeln wirtschaftlich**. Für sie sind **Fakten** und **Effizienz** wichtig.

Mögliche positive Aspekte: SchülerInnen mit hohem rationalen Anteil können **zuverlässig, konsequent, lösungsorientiert, effizient, diszipliniert, ordentlich** und **korrekt** sein: «**StrategInnen**».

Mögliche negative Aspekte: SchülerInnen mit hohem rationalen Anteil können **abweisend, kalt, unpersönlich** und **emotionslos** wirken und **ungeduldig** (wenn es nichts bringt), **rechthaberisch, stur** und **bürokratisch** sein bzw. wirken: «**PedantInnen**».

Erwartungen von SchülerInnen mit hohem rationalen Anteil an einen Unterricht: Sie wollen **überzeugt** werden; eine **erkennbare Struktur; Fakten; klare (Lern-) Ziele; verbindliche Angaben; Korrektheit** und den **Unterrichtsinhalt richtig verstehen**.¹⁷⁹

Rationaler Motivationsstil durch die Lehrperson: «**Wenn du es so-und-so machst, wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit funktionieren.**»

- „**Emotional**“

SchülerInnen mit hohem emotionalen Anteil / mehr emotionalen Bedürfnissen möchten das **menschliche** und **sachliche Risiko minimieren**. Sie vermeiden wenn möglich *offene* Konfrontationen mit MitschülerInnen oder Lehrpersonen. Im KollegInnenkreis nehmen sie

¹⁷⁸ Vgl. Lehrmittel der 3DK-Akademie «Lernen in 3 Dimensionen».

¹⁷⁹ Vgl. ebd.

eine **vermittelnde Stellung** ein. Sie pflegen ihre **Beziehungen**; für sie steht das «**Miteinander**» im Vordergrund. Sie kommen eher «**fliessend**» auf den Punkt.

Mögliche positive Aspekte: SchülerInnen mit hohem emotionalen Anteil können **nett** wirken und **kommunikativ, sensibel, aufgeschlossen, vermittelnd, geduldig** und **sorgsam** sein: «**DiplomatInnen**».

Mögliche negative Aspekte: SchülerInnen mit hohem emotionalen Anteil können zu **unentschlossen, unstrukturiert** und **empfindlich** sein bzw. wirken. Sie können **schleimen** und **mobben**: «**OpportunistInnen**».

Erwartungen an einen Unterricht: Sie wollen in das Unterrichtsgeschehen **eingebunden** sein; **Gruppenarbeiten**; viel **Interaktion mit anderen SchülerInnen**; den Unterricht **mitgestalten**; **Fairness; Anerkennung** und **Lob**.¹⁸⁰

Emotionaler Motivationsstil durch die Lehrperson: «**Ich glaube (an dich,) du kannst das schaffen – und ich unterstütze dich gern dabei.**»

1.6.1 Beispiele für die Anwendung von 3DK in meinem motivierenden Unterricht

Um meinen Unterricht für möglichst alle SchülerInnen motivierend zu gestalten, versuchte ich, durch Inhalte, Formulierungen und Arbeitsformen allen Stilen gerecht zu werden. Einige der hier genannten Beispiele werden in im Rahmen der detaillierten Besprechung meiner Deutschlektionen¹⁸¹ noch etwas vertiefter behandelt.

Beispiele für aktionalen Fokus:

- Relevanz des Autors

Als ich mit den SchülerInnen Byung-Chul Hans Biografie bearbeitete, erwähnte ich, dass er ein **top aktueller** und **mehrfach ausgezeichnete, preisgekrönter** Autor ist.

- Relevanz des Texts

Ich erwähnte, dass der Text, den wir lesen werden, sehr **anspruchsvoll** sei und wir uns damit die **Fähigkeit** aneignen konnten, **schwierige** Texte zu «knacken».

- Abwechslung im Unterrichtstil

Ich gestaltete meinen Unterricht durch verschiedene Raumsituationen und Arbeitsformen

¹⁸⁰ Vgl. Lehrmittel der 3DK-Akademie «Lernen in 3 Dimensionen».

¹⁸¹ Siehe Kapitel 4.

abwechslungsreich und **dynamisch**. Ich repetierte mit den «schwächeren» SchülerInnen, während die «stärkeren» selbständig weiterarbeiten konnten; es ging für alle **vorwärts**.

- Unübliche Unterrichtsinhalte

Die Diskussionsübung in der vierten Lektion ging über den «klassischen Deutschunterricht» hinaus, sie war **unüblich** und **etwas Neues**.

Beispiele für rationalen Fokus:

- Vorgehen und Ziele erklärt

Jeweils zu Beginn der Lektionen definierte ich die **Vorhaben** und **Ziele** dieser Lektion. Die SchülerInnen **wussten, woran** und **wofür** sie arbeiteten, und **warum**.

- Präzise Einteilung der gemeinsamen sechs Lektionen

In der ersten Lektion verteilte ich allen SchülerInnen ein **Programm** für alle sechs Lektionen. So hatten die SchülerInnen jederzeit den **Überblick**.

- Lernziele

Die SchülerInnen erhielten vor dem Test (Prüfung) nochmals eine Übersicht der Begriffe, welche sie beherrschen mussten. So konnten sie sich **effizienter** auf den Test vorbereiten.

Beispiele für emotionalen Fokus:

- Viel Unterstützung

Ich verteilte den SchülerInnen viele Handouts / Lehrmittel, die sie beim Arbeits- und Lernprozess **unterstützten**. So zeigte ich ihnen, dass ich mich um sie **sorge**.

- Rücksichtnahme im Test

Im Test nahm ich **Rücksicht** auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der SchülerInnen, indem ich den Test aus Multiplechoice-Fragen, Satzergänzungen, dem Schreiben eines eigenen Texts und anderen Elementen zusammensetzte.

- Individuelle Betreuung

Eine Schülerin fragte mich nach dem Unterricht, wie ich die Angst überwand bzw. mir die Fähigkeit aneignete, vor einer Gruppe zu sprechen. Ich **nahm mir Zeit** und gab ihr **Ratschläge**.

- Gruppenarbeiten

Während mehreren Übungen konnten die SchülerInnen **in Gruppen arbeiten**, einmal wurde der Raum so eingerichtet, dass die **Gruppen** ungestört für sich arbeiten konnten.

1.7 Wichtigste theoretische Erkenntnisse für (m)einen motivierenden Unterricht

Aus dem theoretischen Teil erschienen mir die folgenden 15 Erkenntnisse als besonders wichtig. Motivierender Unterricht bedeutet für mich:

1. Der Unterricht besteht aus interessanten und für die SchülerInnen relevanten Themen. Damit wird die gegenstandszentrierte Motivation der SchülerInnen gefördert und die SchülerInnen werden ohne Aufforderung zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht gebracht.
2. Die Lehrperson löst positive reziproke Affekte aus, vermittelt den SchülerInnen Spass, Neugier, Interesse und Freude und ist so ein motiviertes und motivierendes, positives Modell.
3. Der Unterricht ist abwechslungsreich gestaltet, sowohl durch verschiedene Raumsituationen als auch durch verschiedene Arbeitsformen.
4. Die Lehrperson begegnet den Bedürfnissen der SchülerInnen mit Toleranz und erlaubt ihnen (je nach Fach / Situation) das Trinken, Kaugummikauen und Musikhören (im selbständigen Übungsteil).
5. In längeren Unterrichtsblöcken (mehr als 50 Minuten) sind kurze Pausen integriert.
6. Die Lehrperson unterstützt die SchülerInnen regelmässig mit gut strukturierten, einfach verständlichen Lehrmitteln (z.B. Regelblätter, Zusammenfassungen, usw.)
7. Vor einer Prüfung werden Lernziele definiert, damit sich die SchülerInnen effizient vorbereiten können.
8. Prüfungen bestehen hauptsächlich aus mittelschweren Aufgaben, der Schwierigkeitsgrad variiert jedoch auch. Die Inhalte des Unterrichts stimmen weitgehend mit den Inhalten der Prüfung überein. Die Prüfung ist so gestaltet, dass mit Disziplin, Fleiss und den notwendigen Grundkenntnissen eine genügende Note (4) erreicht werden kann; mit vertieftem Verständnis bzw. Können eine gute Note (5); mit überdurchschnittlichem Verständnis bzw. Können eine gute bis sehr gute Note (5.5); mit ausgezeichnetem Verständnis bzw. Können die Bestnote (6).
9. Bei der Gesamtbewertung berücksichtigt die Lehrperson die individuelle Bezugsnorm, d.h. das Resultat eines Schülers/einer Schülerin wird auch mit dessen/deren bereits erbrachten Leistungen verglichen und erst dann bewertet bzw. kommentiert.

- 10.** Die Lehrperson erteilt regelmässig allgemein eher wenige, dafür für den Unterricht und den Lernprozess relevante Hausaufgaben und vermittelt den SchülerInnen deren Sinn.
- 11.** Die Lehrperson bietet den SchülerInnen Wahlmöglichkeiten an (z.B. durch die Bereitstellung mehrerer Aufgaben, von denen nur eine gewisse Anzahl gelöst werden muss), damit diese selbständig Entscheidungen treffen und den Unterricht aktiv mitgestalten können.
- 12.** Die Lehrperson reagiert selbstwertschützend auf Misserfolge von SchülerInnen, verhindert Blamagen und gibt den SchülerInnen das Gefühl, nicht im Stich gelassen zu werden.
- 13.** Die SchülerInnen erhalten ein einfach verständliches, faktisch belegtes, spezifisches, attributionales Feedback.
- 14.** Die SchülerInnen kennen ihre Motive (wenn auch nur auf kurze Distanz, indem die Lehrperson zu Beginn einer Lektion den SchülerInnen die Ziele der Lektion mitteilt) und sehen den Sinn ihres Lernens ein.
- 15.** Die Lehrperson hat gute Menschenkenntnisse bzw. ist mit Kommunikationsmodellen (z.B. 3DK) vertraut.

2. Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht»

Zu Beginn meiner Arbeit überlegte ich mir, wie welche motivierenden und demotivierenden Aspekte eines Unterrichts von den SchülerInnen gewichtet würden. Mich interessierte zu erfahren, welche Bedürfnisse oder Wünsche die Schülerinnen haben bzw. wo sie zufrieden oder unzufrieden sind.

Um meine Vermutungen zu überprüfen und bereits erste Rückmeldungen auf meine experimentellen Ideen und Lösungsvorschläge zu erhalten, entschloss ich mich, eine umfangreiche Umfrage bei den SchülerInnen der ATS durchzuführen. Diese Umfrage stellte in der Folge einen direkten Bezug zu den SchülerInnen und ihren Bedürfnissen her und war deshalb eine wichtige Quelle für die Entwicklung meines motivierenden Unterrichts.

2.1 Entstehung

Zu Beginn versuchte ich mich an Alltagssituationen aus meiner Schulzeit zu erinnern, die mich motivierten oder demotivierten. Daneben befasste ich mich mit Themen wie «Struktur des Unterrichts», «Prüfungen», «Repetitionen», «Klassengrößen», usw.

Ich begann während dem aktuellen Unterricht in einzelnen Fächern als Schüler bewusst und gezielt darauf zu achten, ob mich eine Aussage, eine Handlung oder ein «Temperament» einer Lehrperson besonders in meiner Motivation beeinflusste.

Dadurch wurde der Fragebogen immer länger. Mein Mentor Herr Steffen riet mir, *weniger*, dafür *qualitativ wertvollere* Fragen zu stellen. Darum beschränkte ich mich bei der Befragung auf folgende sechs Themen: «Allgemeiner Unterricht», «Deutschunterricht», «Motivation», «Prüfungen», «Hausaufgaben» und «Zur Umfrage».

Selbstverständlich gäbe es noch weitere Aspekte (z.B. vertiefter Blick auf die Unterschiede zwischen einzelnen Fächer und Lehrpersonen, Kriterien wie «Alter» oder «Geschlecht» der Lehrpersonen, usw.), die ich jedoch in meinem Fragebogen aus verschiedenen Gründen (Umfang / Fokus / Relevanz) in meinem Fragebogen bewusst nicht ansprach.

Mein Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht»¹⁸² umfasste schliesslich 63 Fragen. Er war 6 Seiten lang, davon eine Seite für Informationen und Bemerkungen und fünf Seiten für Fragen und Antworten.

2.2 Durchführung

Um möglichst repräsentative Resultate zu erhalten, versuchte ich, so viele SchülerInnen wie möglich zu befragen. Mein Mentor Herr Steffen erklärte die Situation dem Kollegium. Mit den Klassenlehrpersonen sprach ich mich individuell im Voraus ab. Dann besuchte ich jeweils während den Klassenstunden die einzelnen Klassen. So verliefen die Planung und Durchführung der Befragung praktisch reibungslos.

Ich stellte den SchülerInnen jeweils kurz meine Arbeit vor, verteilte dann die Fragebögen und wartet, bis die SchülerInnen die Fragebögen ausgefüllt hatten. So konnte ich viele Verständnisfragen sofort beantworten. Zudem: Als ich einmal eine Klasse früher verliess und die SchülerInnen bat, die Fragebögen Zuhause auszufüllen, erhielt ich viel weniger ausgefüllte Fragebögen zurück.

Mit Ausnahme eines Schülers¹⁸³ nahmen alle jeweils anwesenden SchülerInnen teil. Im Schnitt dauerte es ca. 30 Minuten bis alle SchülerInnen den Fragebogen ausgefüllt hatten.

Befragt wurden im Zeitraum Mai bis Juni 2019 insgesamt 202 SchülerInnen der Klassen 10a/b/c, 11a/b/c, 12a/b und 13a/b der Atelierschule Zürich. Es nahmen insgesamt 162 MaturandInnen und 40 SchülerInnen eines IMS-Bildungsgangs (IMS-F, IMS-B oder IMS) teil. Einzig die Klasse 12c konnte ich aus Zeitgründen nicht mehr einbinden.

Als Motivation und Dank wurden unter allen TeilnehmerInnen drei per Zufall ausgelost, welche einen Kino-, Theater- oder Büchergutschein gewannen.¹⁸⁴

2.3 Auswertung

Nach und nach übertrug ich die Antworten auf eine Kopie des Fragebogens mit zusätzlichen Feldern für die Anzahl Antworten. Anfangs arbeitete ich jedes Exemplar einzeln durch. Später

¹⁸² Anhang 1, Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht».

¹⁸³ Diesem Schüler waren die Fragen zu persönlich und vertraulich und die Umfrage nicht anonym genug.

¹⁸⁴ Gewonnen haben S.G. (Theatergutschein), M.K. (Büchergutschein) und J.P. (Kinogutschein). Die Verlosung fand unter juristischer Aufsicht meines Vaters statt. Die GewinnerInnen erhielten ihre Preise bis Ende November 2019.

beschleunigte ich das Verfahren, indem ich jeweils seitenweise ca. 80 Fragebögen mit einer Strichliste durcharbeitete und die Arbeit zu einer Art «Fließbandarbeit» wurde.

Gegen Ende der Auswertung löste ich die Trennung zwischen den Bildungsgängen IMS und Matura auf, da keine nennenswerten Unterschiede vorlagen.

Die detaillierte Auswertung meines Fragebogens bildet den Anhang 4.

Die 202 ausgefüllten Fragebögen befinden sich in meinem Besitz. Ich halte sie aus Datenschutzgründen zurück.¹⁸⁵

¹⁸⁵ Interessenten (wie z.B. externe Experten) können sich zur Verifizierung an meinen Vater Raymond Fein (Jurist) wenden.

3. Unterrichtskonzept «(M)Ein motivierender Unterricht»

Es war vorgesehen, im praktischen Teil meiner Abschlussarbeit meine Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil im Rahmen eines Deutschunterrichts umzusetzen. Die Idee dafür hatte mein Mentor Herr Steffen. Wir einigten uns auf sechs Fachstunden im Zeitraum August-September und eine Buchbesprechung.¹⁸⁶ Ich entschied mich, das Experiment nur in einer Halbklass¹⁸⁷ durchzuführen: in der 11a-2, bei insgesamt 15 SchülerInnen.

Als Grundlage für die Vorbereitung meines motivierenden Unterrichts las ich pädagogische Fachbücher, verwendete die Resultate meines Fragebogens, führte Gespräche mit PädagogInnen und nützte als Kommunikationshilfe das Kommunikationssystem 3DK.

3.1 Unterrichtskonzepte

Es gibt viele bestehende Unterrichtskonzepte und -Modelle. Viele davon sind jedoch nicht oder nur teilweise auf Motivation optimiert. Andere decken nur bestimmte Bereiche ab, da sie sonst zu kompliziert für den Alltagsgebrauch würden.¹⁸⁸

Anders als beispielsweise Grell & Grell, die grundsätzlich davon abraten, die intrinsische Motivation zu berücksichtigen,¹⁸⁹ ging ich bewusst auf verschiedene Ideen, Ansätze und Meinungen der PädagogInnen, PsychologInnen und SchülerInnen ein.

3.2 Kritik am «Konzept»

Wie Rheinberg und Krug¹⁹⁰ zu Recht anmerken, sind verallgemeinerte (Motivations-)Konzepte nicht immer vorteilhaft, da sie zu theoretisch und handlungsfern sind.¹⁹¹ Ratschläge, wie «auf das Individuum eingehen» oder «das Selbstwertgefühl der SchülerInnen stärken» sind im Unterrichtsalltag nur schwer umzusetzen. Um ein Scheitern meines Unterrichts aus diesen

¹⁸⁶ Ursprünglich waren «nur» 5 Fachstunden geplant. Ich merkte jedoch bald, dass zur Umsetzung meines Projektes diese 5 x 50 Minuten nicht ausreichen würden. Wir verlängerten also auf 6 Lektionen und verschoben den Start des Projekts um eine Woche, vom 27.08. auf den 20.08.2019.

¹⁸⁷ Die Fachstunden werden an der ATS in Halbklassen gehalten.

¹⁸⁸ Vgl. Schiefele, Hans: Motivation im Unterricht, 1963, S. 74 f.

¹⁸⁹ Grell & Grell: Unterrichtsrezepte, 1994, S. 136.

¹⁹⁰ Prof. Dr. Falko Rheinberg, ehem. Professor für Psychologie an der Universität Potsdam, und Dr. Joachim Siegbert Krug, Diplom-Psychologe und Lehr- und Forschungstätigkeiten an mehreren deutschen Universitäten, gemeinsam Autoren von «Motivationsförderung im Schulalltag», 2017.

¹⁹¹ Rheinberg & Krug: Motivationsförderung im Schulalltag, 2017, S. 29.

Gründen zu verhindern nahm ich mir vor, «verallgemeinernde Ratschläge» zu vermeiden und so oft wie möglich konkret begründet vorzugehen.

3.3 Unterrichtsinhalte

3.3.1 «Zwang der Produktion»

In den sechs von mir gehaltenen Lektionen behandelte ich mit der Klasse 11a-2 im Auftrag von Herrn Steffen das Buch «Vom Verschwinden der Rituale; Eine Topologie der Gegenwart» vom südkoreanisch-deutschen Autor Byung-Chul Han¹⁹². Es beinhaltet insgesamt 10 Essays, von denen wir das erste, das Essay «Zwang der Produktion», gemeinsam lasen, besprachen und interpretierten.

Im diesem Essay zeigt Byung-Chul Han auf, warum Rituale für Menschen wichtig sind und wie der Wandel der Gesellschaft zunehmend auf Rituale Einfluss nimmt. Die Hauptaussagen sind:

- Der «Zwang der Produktion» nimmt den Dingen und auch dem Leben die Haltbarkeit, um in kürzerer Zeit mehr Nachfrage, damit mehr Konsum und schliesslich mehr Produktion zu erzeugen. Der Mensch verliert die Dinge, die ihn sein Leben lang begleiten und ihm Halt geben könnten.
- Der Mensch wird immer narzisstischer. Er will sich selbst in Szene setzen, darum gibt er das Soziale auf. Der Narzissmus sorgt dafür, dass «entindividualisierende» Rituale verschwinden.
- «Die Gemeinschaft» als Resonanzkörper verkümmert. Einerseits, da sich der narzisstische Mensch in einer Gemeinschaft nicht von der Masse abheben kann. Andererseits, da die Gesellschaft zunehmend «digital» wird.
- Moralische Werte werden ökonomisch ausgeschlachtet und vom narzisstischen Menschen als Werkzeug benutzt, um sich von der Masse abzuheben.
- Zusammengefasst: Der fortschreitende Neoliberalismus «enthaust» und «atomisiert» die Menschheit und ihre Gesellschaft.

Für den Unterricht geeignet ist das Essay, da es sehr viele Möglichkeiten bietet, einen Bezug zum aktuellen Zeitgeschehen herzustellen (z.B. schreibt Byung-Chul Han über Twitter als

¹⁹² Prof. Dr. Byung-Chul Han, geboren 1959 in Südkorea, ist ein deutscher Autor und Essayist. In Deutschland studierte er Philosophie, deutsche Literatur und katholische Theologie. Danach dozierte er an verschiedenen Universitäten. Heute ist Han Professor für Philosophie an der Berliner Universität der Künste.

«Affektmedium»¹⁹³) und somit viele Interessen der SchülerInnen abdeckt. Moderne Werke stossen ausserdem bei rund zwei Dritteln der SchülerInnen auf Beliebtheit.¹⁹⁴

Eine Schwierigkeit, die mit dem Text einhergeht, ist die Sprache: Byung-Chul Han benutzt viele Fremdwörter. Dadurch wurde das Essay für einige SchülerInnen eine Herausforderung.¹⁹⁵ So konnte ich allerdings auch gezielt Motivationsstrategien ausprobieren (insbesondere durch konkrete Unterrichts-Hilfsmittel).

3.3.2 Lernziele

Herr Steffen legte für diese («meine») 6 Lektionen folgende Lernziele für die SchülerInnen fest, welche ich erreichen sollte:

- «1. Die Klasse soll den Text verstehen und inhaltlich richtig wiedergeben können.
2. Die SchülerInnen sollen die einzelnen Aussagen einordnen und hinterfragen können.
3. Zu einzelnen Aussagen / Passagen soll ein eigener Text geschrieben werden, wobei alle Textsorten in Betracht kommen können, die zur Thematik passen.
4. Der eigene Standpunkt soll in einer Diskussion vertreten werden können.
5. Fremde Texte sollten sachgemäß beurteilt werden können, eventuell die dafür notwendigen Kompetenzen anlegen oder verstärken.»¹⁹⁶

3.4 Vorbereitung

Auf das Halten meines «motivierenden Deutschunterrichts» bereitete ich mich auf verschiedene Weise vor:

3.4.1 Allgemeine Vorbereitung

Die Grundlage für mein (detailliertes) Vorgehen bildeten meine Erkenntnisse aus dem *zu dieser Zeit bereits erarbeiteten*, theoretischen Teil. Ich überlegte mir, wie ich diese in meinem Unterricht umsetzen könnte. Zudem reflektierte ich jeweils, wie ich persönlich zu meinem im Unterricht geplanten Vorgehen stünde; weniger aus der Perspektive der reinen Motivation, sondern mehr aus der eines Schülers.

¹⁹³ Han: Vom Verschwinden der Rituale, 2019, S. 21.

¹⁹⁴ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 2.2.

¹⁹⁵ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen» Resultate zu Frage 2.1.2.

¹⁹⁶ Aus einem E-Mail von Herr Steffen an mich, 31.07.2019.

Um fachlich / inhaltlich auf ein angemessenes Niveau zu kommen, eignete ich mir das Essay «Zwang der Produktion» und das ganze Buch «Vom Verschwinden der Rituale» von Byung-Chul Han sehr intensiv an. Ich erstellte mehrere Inhaltszusammenfassungen und Übersichten zu den wichtigsten Aussagen Byung-Chul Hans.

Ein Vorteil dabei war sicher, dass wir in der 11. Klasse bereits ein Buch¹⁹⁷ von Han gelesen hatten. So konnte ich bereits relativ gut mit Hans Aussagen und Thesen umgehen.

Als ich wusste, *was* ich *wie* machen wollte, erstellte ich eine grobe Übersicht über die sechs Lektionen. Das half mir dabei, den Gesamt-Ablauf meines Unterrichts zu strukturieren, also das *Wann* für meine einzelnen Vorhaben festzulegen.

3.4.2 Konkrete Vorbereitung: Fahrplan-Prinzip

Zur konkreten Vorbereitung erstellte ich zu jeder Lektion einen mehrseitigen, detaillierten «Fahrplan»¹⁹⁸ (in der Literatur oft «Moderationsplan» oder «Ablaufplan» genannt).

Auf diesem notierte ich den (Zeit-)Ablauf der Lektion, die Themen und in Stichworten oder bereits formulierten Sätzen, was ich zu sagen plante. Da ich mit diesen Fahrplänen jeweils vor den Lektionen übte, konnte ich während der Lektionen relativ frei sprechen und hatte trotzdem die Sicherheit, dass nichts vergessen gehen konnte. Das war mir wichtig, da ich nicht vom Thema abkommen und sicherstellen wollte, dass meine Aussagen und Handlungen wirklich motivierend waren. Dort, wo ich mit spezifisch motivierenden Formulierungen arbeitete, konnte ich diese – wenn nötig – wörtlich ablesen.

Zusätzlich hielt ich alle wichtigen Dinge, die ich jeweils kurz *vor* der Lektion erledigen musste (z.B. die Raumsituation zu ändern oder Unterlagen abzugeben), auf einer Checkliste¹⁹⁹ fest. Das half mir sehr, auch unter Nervosität den Überblick zu behalten.

3.4.3 Gespräch mit Denise Mischkulnig

Kurz vor der ersten Lektion, am 15.08.2019, traf ich mich mit Denise Mischkulnig, meiner ehemaligen Englischlehrerin aus der Rudolf-Steiner-Schule Sihlau. Da ich gute eigene Erfahrungen mit ihrem Unterricht gemacht hatte, konnte ich mir vorstellen, dass ihr Rat eine Bereicherung für meinen Unterricht sein könnte. Ich schilderte ihr meine Pläne und sie gab

¹⁹⁷ Byung-Chul Han: Die Austreibung des Anderen, Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation Heute, Frankfurt am Main, Fischer Verlag GmbH, 2016.

¹⁹⁸ Anhang 31 bis 35, Fahrpläne Lektionen 1-4 und 6. Für die 5. Lektion erstellte ich keinen Fahrplan.

¹⁹⁹ Anhang 30.

mir Rückmeldungen zu einzelnen Vorhaben. Dazu beriet sie mich, wie ich meinen Unterricht gestalten könnte, indem sie mir erklärte, wie sie ihrer Ansicht nach ihren Unterricht motivierend macht. Die einzelnen Erkenntnisse aus diesem Gespräch sind im Anhang 11 aufgeführt.

3.4.4 Zeitmanagement während der Unterrichtsphase

Sowohl die Fahrpläne als auch die Handouts / Lehrmittel erstellte ich jeweils relativ kurz vor den Lektionen, damit ich sie während der Lektion möglichst präsent hatte. Für die erste Lektion nahm die Vorbereitung sehr viel Zeit in Anspruch. Die folgenden Lektionen konnte ich effizienter vorbereiten. Trotzdem wurden «Abschlussarbeits-freie» Stunden eher rar...

3.4.5 Kritik am Ausmass meiner Vorbereitung

Vermutlich ist eine Lektionsvorbereitung, wie ich sie jeweils erarbeitet habe, für eine junge Lehrperson, die mehrere Klassen unterrichtet, unrealistisch. Da ich weder pädagogisch noch fachlich ausgebildet bin, kann ich das nicht wirklich abschätzen. Jedoch kam ich bereits bei 15 SchülerInnen zeitlich an meine Grenzen. Für mein zeitlich begrenztes Experiment stellte dies allerdings kein unlösbares Problem dar, da ich bereit war, diese Zeit zu investieren.

Die Vorteile einer solchen aufwendigen, detaillierten Vorbereitung liegen auf der Hand:

- Reduktion des Zufalls und der Improvisation, dafür mehr gezielte Planung
- Sicherheit für die Lehrperson
- Vergleichbarkeit über mehrere Klassen hinweg bei gleichen Unterrichtsinhalten
- Enorme Minimierung des Vorbereitungsaufwands für die gleichen Unterrichtsinhalte bei späteren / weiteren Klassen
- Gezielte Steigerung der Motivation für die SchülerInnen
- Mehr Freude für die Lehrperson durch hohes Niveau der eigenen Leistung
- Mehr Freude aller Beteiligten durch potentiell bessere Resultate

4. «(M)Ein motivierender Deutschunterricht»

Meine 6 Lektionen fanden im Zeitraum 20.08.-24.09.2019 jeweils am Dienstag zwischen 12:10 und 13:00 Uhr statt.

4.1 Lektion 1; 20.08.2019

In der ersten Lektion behandelten wir den Autor «Byung-Chul Han» und die «Vorbemerkung» im Buch und stiegen gemeinsam in das erste Essay «Zwang der Produktion» in seinem Buch «Vom Verschwinden der Rituale» ein. Die SchülerInnen reagierten allgemein positiv auf die Situation, dass ein Schüler von ihnen stand.

Präsenz: 12 von 15 SchülerInnen waren anwesend.

Raumsituation: «U-Form»²⁰⁰

4.1.1 Vorgehen

Unter dem Kapitel «Vorgehen» werden im weiteren Verlauf der Arbeit zu jeder Lektion einige motivierende Handlungen genannt. Die Reihenfolge ist chronologisch. Gewisse Begriffe wurden nach dem 3DK-Prinzip²⁰¹ in roter, blauer oder gelber Farbe hervorgehoben.

1 - Kennenlernen

Handlung: Zu Beginn der ersten Lektion stellte ich mich vor und erklärte den SchülerInnen, *dass* und *warum* ich sie in den nächsten 6 Wochen unterrichten werde. Als Dank für ihre Teilnahme verteilte ich ihnen einen kleinen Snack (Brötchen / Äpfel / Schokoriegel).

Motivationsbegründung: Die Erklärung der Situation zu Beginn schuf **Transparenz**. Die nette Geste zeigte meine **Wertschätzung** für ihre Mitarbeit und die **Anerkennung**, dass es nicht selbstverständlich war, dass ich sie unterrichten durfte. Sie stiess bei der SchülerInnen auf Freude.

2 – Namensschilder

Handlung: Obwohl ich mir einen Klassenspiegel (mit Fotos) erstellt hatte, bat ich die SchülerInnen, Namensschilder aufzustellen. Wir einigten uns darauf, uns gegenseitig per Du anzusprechen.

²⁰⁰ Die «U-Form» ist die beliebteste Raumsituation (Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 5.1.). Die Tische sind als «U» angeordnet, die Öffnung des «U» ist zum Lehrerpult ausgerichtet.

²⁰¹ Vgl. Kapitel 1.6 und 1.6.1.

Motivationsbegründung: Durch die Namensschilder konnte ich die SchülerInnen einfacher und **schneller mit ihrem Namen** ansprechen. Da ich ausserhalb des Klassenzimmers mit allen per Du bin, hätte ich es als eher befremdend und nicht förderlich empfunden, nur für diese Situation auf die Ebene des «Siezens» zu gehen.

3 – Handout / Lehrmittel 1

Handlung: Anschliessend erhielt jede/r SchülerIn ein Heftmäppchen mit Handouts / Lehrmitteln und Schreibpapier. Wir besprachen gemeinsam das Handout / Lehrmittel 1: «Geplante Aktivitäten – Deutschunterricht 20.08. – 24.09.19»²⁰²; eine Inhaltsübersicht über die gemeinsamen Lektionen.

Motivationsbegründung: Allgemein werden gute / **informative Lehrmittel** von vielen SchülerInnen geschätzt und als motivierend angesehen.²⁰³

Konkret verschaffte die Inhaltsübersicht den SchülerInnen einen **Gesamt-Überblick** und einen Detailblick über alle 6 Lektionen und brachte eine überschaubare **Struktur** in den Unterricht.²⁰⁴

4 - Ziele für diese Lektion definieren

Handlung: Ich sagte zu Beginn der eigentlichen Lektion (nach der Vorstellung / Erklärung der Situation) klar, was die **Ziele dieser Lektion** waren.

Motivationsbegründung: Die SchülerInnen konnten sich **vorbereiten** und **wussten, wofür** sie arbeiteten. Viele SchülerInnen fanden das hilfreich.²⁰⁵

5 - Autor kennenlernen

Handlung: Zusammen mit dem Handout stellte ich den SchülerInnen Byung-Chul Han vor.

Motivationsbegründung: Die Hintergrundinformationen halfen den SchülerInnen, die **Bedeutung** des Werks einzuordnen und einen **Bezug** dazu herzustellen.²⁰⁶

6 - Handout / Lehrmittel 2

Handlung: Hinweis auf das Handout / Lehrmittel 2: «Portrait: Byung-Chul Han»²⁰⁷; eine von mir erstellte, kurze Biografie Hans mit Erklärung, warum Han sich für den Unterricht eignet.

²⁰² Anhang 14.

²⁰³ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Fragen 3.3. und 3.4.

²⁰⁴ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 4.1.

²⁰⁵ Vgl. ebd., Frage 1.1.

²⁰⁶ Vgl. Anhang 11, Gespräch mit Denise Mischkulnig.

²⁰⁷ Anhang 15.

Motivationsbegründung: Durch **Hintergrundinformationen** zum Unterrichtsinhalt fühlen sich einige SchülerInnen motiviert,²⁰⁸ zusätzlich konnten die SchülerInnen so besser einen **Bezug** zum Inhalt herstellen. Ausserdem war damit die Frage nach dem «Warum» (zumindest bezüglich des Unterricht-Inhalts) geklärt.²⁰⁹

7 - Power-Point: Autor

Handlung: Während wir die Biografie besprachen zeigte ich ein Bild von Byung-Chul Han.

Motivationsbegründung: Das tat ich, um einen **visuellen Bezug** zum Autor herzustellen und eine **Abwechslung** zur sonstigen, oft eher monotonen «Tafel-Darstellung» zu bieten. Der Mehrheit der SchülerInnen hat der Einsatz des Beamers gefallen.²¹⁰

8 - Handout / Lehrmittel 3 (1. Teil)

Handlung: Im Heftmäppchen war ebenfalls das Handout / Lehrmittel 3: «Fremdwörter und Personen – «Zwang der Produktion»»²¹¹ (1. Teil); ein von mir erstelltes Glossar, welches den SchülerInnen die meines Erachtens eher unbekanntes Wörter aus dem Essay **erklärte** und die Hintergründe im Text genannter Persönlichkeiten beinhaltete.

Motivationsbegründung: Die Worterklärungen **vereinfachten** den Leseprozess.²¹²

9 - Verschiedene Beispiele zum Thema «Rituale»

Handlung: Nachdem wir gemeinsam die Vorbemerkung des Buches gelesen hatten, erarbeitete ich mit den Schülern, worum es sich beim Begriff «Ritual» eigentlich handelt. Dazu nannte ich soziale Rituale, sakrale Rituale und private Rituale als Beispiele. Wir suchten gemeinsam nach anderen Beispielen für Rituale.

Motivationsbegründung: Dadurch erhielten die SchülerInnen einen Zugang zum Buch. Die SchülerInnen stellten fest, dass viele Menschen (also auch sie) Rituale haben und dass sie dadurch alle einen **persönlichen Bezug** zum Text hatten.

Als wir über den Händedruck als Ritual sprachen, gab ich einer Schülerin die Hand – dadurch hatte das, was wir zu diesem Zeitpunkt besprachen, an **Echtheit** und **Aktualität** gewonnen, es wurde **konkret**.

²⁰⁸ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.3.

²⁰⁹ Vgl. Kapitel 1.5.6.

²¹⁰ Vgl. Anhang 5, Auswertung «Rückmeldung und Befragung zu Lektion 1», Frage 1.12.

²¹¹ Anhang 16 (1. Teil).

²¹² Beim Verteilen des Glossars gab es viele positive Reaktionen.

10 – Bezug zum Zeitgeschehen

Handlung: Zum Thema «Händedruck» nannte ich zwei konkrete Beispiele aus dem aktuellen Zeitgeschehen: Donald Trump, der Angela Merkel an einer Pressekonferenz den «Handshake» verweigerte,²¹³ und die «Handschlag-Affäre Therwil»²¹⁴: Zwei muslimische Schüler weigerten sich, ihrer Lehrerin die Hand zu geben. Wir besprachen, was die jeweiligen Fälle für eine Bedeutung im Zusammenhang mit Ritualen haben.

Motivationsbegründung: Auf die Frage, was SchülerInnen am liebsten im Deutschunterricht bearbeiten, kam mehrfach die Antwort «**Aktuelles**».²¹⁵ «Politik» wird von über der Hälfte der SchülerInnen im Deutschunterricht vermisst.²¹⁶ Knapp 9 von 10 SchülerInnen befürworteten die Idee, dass überall, wo der Lehrplan dies zulässt, im Unterricht aktuelle Themen behandelt werden sollten. Wiederum 9 von 10 SchülerInnen, die diese Idee befürworteten, sprachen sich für das Behandeln aktueller Themen aus der Politik aus.²¹⁷ Das Ansprechen dieser Themen weckte also das **Interesse** der SchülerInnen – und motivierte sie dadurch.²¹⁸

10 - Power-Point: Sehnsuchtsorte

Handlung: Zur Definition des Wortes «Sehnsuchtsort» zeigte ich mehrere Bilder, die «typische» Sehnsuchtsorte darstellen (Strand, Hütte im Schnee, ...). Als kleinen «Gag» zeigte ich dazu ein Bild einer Gefängniszelle als Sehnsuchtsort, danach ein Bild eines Klassenzimmers.

Motivationsbegründung: Durch die Verbindung der Unterrichtsinhalte mit einem **persönlichen Interesse** – einem **eigenen** Sehnsuchtsort – wurde das Interesse der SchülerInnen am Inhalt gefördert. Ausserdem machten die Bilder den Text weniger abstrakt und somit einfacher **verständlich**. Der Gag sollte die Stimmung **auflockern** und der Sache etwas die «Steifheit» nehmen. Humor wird allgemein als motivierend empfunden²¹⁹ und die lockere Stimmung kam auf Seite der SchülerInnen gut an.²²⁰

11 - Verschiedene Themenbereiche abdecken

Handlung: Nachdem wir den dritten Satz des Essays gemeinsam erarbeitet hatten, erwähnte ich, dass Byung-Chul Hans Schreibstil viele Wiederholungen beinhaltet.

²¹³ YouTube: Business Insider, «Trump appears to ignore requests for a handshake with Angela Merkel», 2017.

²¹⁴ BZ: Muslimische Schüler dürfen Lehrerin den Händedruck verweigern, 08.04.2016.

²¹⁵ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 2.2.

²¹⁶ Vgl. ebd., Frage 2.4.

²¹⁷ Vgl. ebd., Frage 3.17.5.

²¹⁸ Vgl. Kapitel 1.4.1.

²¹⁹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.3.

²²⁰ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 10.3.1.: «Besonders motiviert hat mich: gute und gechillte Stimmung».

Motivationsbegründung: Rund 22% der Befragten gaben an, im Deutschunterricht am liebsten «Sprachanalyse» zu machen.²²¹ Durch eine kurze Anmerkung konnte ich also bereits bei einem/einer von fünf SchülerInnen das Interesse wecken.

12 – Handout / Lehrmittel 4

Handlung: Die SchülerInnen lasen für sich das von mir erstellte Handout / Lehrmittel 4: «Anregungen zum Textverständnis»²²²; eine Orientierungshilfe für das Lesen eines eher fortgeschrittenen Texts.

Motivationsbegründung: Damit hatten die SchülerInnen einen Anhaltspunkt, wenn sie eigenständig lesen sollten und waren dem eher komplizierten Text nicht «hilflos ausgeliefert». Ein Grossteil der SchülerInnen empfand diese Unterstützung als **hilfreich**.²²³

13 – Handout / Lehrmittel 5

Handlung: Hinweis auf das Handout / Lehrmittel 5: «Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen von Byung-Chul Han; Lektion 1: S. 7 – 11»²²⁴; eine sprachlich vereinfachte Zusammenfassung der genannten Seiten des Essays.

Motivationsbegründung: Nachdem die SchülerInnen einen Textabschnitt gelesen hatten, konnten sie mit diesen Zusammenfassungen überprüfen, ob sie den Inhalt richtig aufgefasst hatten. Das **unterstützte** die SchülerInnen beim **zielorientierten** Arbeiten und wurde mehrheitlich als motivierend und **hilfreich** empfunden.²²⁵

14- Handout / Lehrmittel 6

Handlung: Hinweis auf das von mir erstellte Handout / Lehrmittel 6: «Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen von Byung-Chul Han; Lektion 2: S. 11 – 14»²²⁶.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Handout / Lehrmittel 5.

15 – Hausaufgaben

Handlung: Erteilen der Hausaufgaben: Für die 2. Lektion sollten die SchülerInnen 5 Seiten im Essay lesen. Dazu wurden jedem/jeder SchülerIn drei Wörter oder Personen aus dem Essay

²²¹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 2.2.

²²² Anhang 17.

²²³ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 3.2.3.

²²⁴ Anhang 18.

²²⁵ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 4.2.

²²⁶ Anhang 19.

zugeteilt, mit dem Auftrag sich darüber zu informieren, was diese bedeuten oder wer diese sind.

Motivationsbegründung: Der Leseauftrag entsprach in etwa dem als **angemessen** empfundenen Zeitrahmen von 10-30 Minuten.²²⁷ Der zweite Arbeitsauftrag war «**relevant**», da **erlebt** wurde, dass wir **gemeinsam** ein Lehrmittel erstellt haben.²²⁸

Er war ausserdem nicht sehr zeitaufwändig und übte die SchülerInnen in einer wichtigen Aktivität: Recherchieren.

16 – Aufforderung zur Repetition

Handlung: Zuletzt forderte ich die SchülerInnen dazu auf, die Hausaufgaben so zu machen und den Unterrichtsinhalt so zu repetieren, dass sie in der folgenden Lektion für ein Abfragen bereit wären.

Motivationsbegründung: Damit kündigte ich an, dass ich in der nächsten Woche abfragen könnte – «Prüfungssituationen» sollten grundsätzlich fair angekündigt werden.²²⁹

4.1.2 Reflexion

- Nervosität

Ich war vor und am Anfang der ersten Lektion nervös und etwas aufgeregt. Die Qualität des Unterrichts könnte darunter ein wenig gelitten haben. Umso wichtiger war für mich, dass ich mich oft auf meinen Fahrplan abstützen konnte.

- Rückmeldung durch Herr Steffen

Direkt nach der Lektion gab mir mein Mentor Herr Steffen eine Rückmeldung und Verbesserungsvorschläge. Er legte mir nahe, die SchülerInnen aktiver am Unterricht zu beteiligen, sie relevanter werden zu lassen. Er riet mir, weniger rhetorische und mehr «echte» Fragen zu stellen und nach diesen auch lange genug zu warten, damit die SchülerInnen Gelegenheit hätten, sie zu beantworten.

Aufgrund meiner Nervosität klang ihm meine Stimme zum Teil etwas zu «unterhaltsam». Das hat zwar auch etwas mit meiner persönlichen Art zu tun, dennoch versuchte ich, meine Kommunikation in den folgenden Lektionen etwas weniger «aufgesetzt» wirken zu lassen.

²²⁷ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 5.1.

²²⁸ Vgl. Kapitel 1.4.10.

²²⁹ Vgl. Anhang 11, Gespräch mit Denise Mischkulnig und Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.3.

- Vorhaben für die nächste Lektion

Ich nahm mir vor, langsamer, genauer und tiefer zu sprechen. Für die nächste Lektion plante ich mehr Zeit ein, zu welcher die SchülerInnen eigenständig arbeiten konnten. Eine Verbesserungsidee für meinen Fahrplan war es, gewisse Teile speziell hervorzuheben, um zu verhindern, dass ich eine Notiz übersehe.

Da mir meine Handouts / Lehrmittel zum Teil noch etwas «überladen» vorkamen, versuchte ich, sie übersichtlicher zu gestalten und noch mehr aufs Wesentliche zu reduzieren.

4.2 Lektion 2; 27.08.2019

Die zweite Lektion begann mit einer «Rückmeldung und Befragung zu Lektion 1»²³⁰. Danach gab es ein mündliches Abfragen, die SchülerInnen konnten sich freiwillig zur mündlichen Beantwortung einiger Fragen melden. Wir stiegen an derjenigen Textstelle ein, die auf den Abschnitt folgte, den die SchülerInnen als Hausaufgabe gelesen hatten. Wir lasen und interpretierten gemeinsam einige Abschnitte. Schliesslich arbeiteten die SchülerInnen für den Rest der Lektion (ca. 15 Minuten) an einem eigenen Text.

Präsenz: Alle SchülerInnen waren anwesend.

Raumsituation: «U-Form»

4.2.1 Vorgehen

1 - Handout / Lehrmittel 3 (2. Teil)

Handlung: Ich verteilte das Handout / Lehrmittel 3: «Fremdwörter und Personen – «Zwang der Produktion»»²³¹ (2. Teil); ein von mir für die SchülerInnen erstelltes Glossar, welches den SchülerInnen die meines Erachtens eher unbekannteren Wörter aus dem Essay **erklärte** und die Hintergründe im Text genannter Persönlichkeiten beinhaltete.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Handout / Lehrmittel 3 (1. Teil).

2 - Ziele für diese Lektion definieren

Handlung: Ich erklärte die Ziele dieser Lektion.

²³⁰ Anhang 2. Die ausgefüllten Originale befinden sich in meinem Besitz. Aus Datenschutzgründen werden sie nicht veröffentlicht. Interessenten (wie z.B. externe Experten) können sich zur Verifizierung an meinen Vater Raymond Fein (Jurist) wenden.

²³¹ Anhang 16 (2. Teil).

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Ziele für diese Lektion definieren.

3 – Mündliches Abfragen

Handlung: Nach dem Einstieg in die zweite Lektion befragte ich einzelne SchülerInnen (die sich z.T. freiwillig meldeten) zum Unterrichtsinhalt der ersten Lektion und zum Textabschnitt, welchen sie als Hausaufgabe hätten lesen müssen. Bei eher falschen Antworten versuchte ich **unterstützend** und nicht abwertend zu reagieren.

Motivationsbegründung: Die Fragen waren vom Schwierigkeitsgrad her leicht bis **mittel** (wenig Interpretation, sondern v.a. Wiedergabe von Inhalten); hatte man in der ersten Lektion **aufgepasst**, so konnte man die Fragen gut beantworten.²³² Das Abfragen war (mehr oder weniger) **angekündigt**.²³³ Die SchülerInnen konnten sich **freiwillig** melden und ich suchte absichtlich niemanden aus, der die Hausaufgaben nicht gemacht hatte (zuvor fragte ich kurz in die Runde, wer die Hausaufgaben nicht hatte machen können).²³⁴

Ein Vorteil dieses Abfragens war auch, dass die SchülerInnen die Gelegenheit hatten, meine Prüfungsart kennenzulernen. Das **unterstützte** sie in der späteren Prüfungsvorbereitung und war **fair**; dieses Abfragen wurde mehrheitlich als hilfreich und motivierend empfunden.²³⁵

4 – Gemeinsames Lesen

Handlung: Wir lasen gemeinsam zwei Abschnitte aus dem Essay. Jeweils eine Person las einen Abschnitt. Die beiden LeserInnen meldeten sich freiwillig.

Motivationsbegründung: Diese Art des **gemeinsamen** Lesens ist beliebt.²³⁶ Es gibt zudem SchülerInnen, die sehr ungern vorlesen.²³⁷ Darum bestimmte ich niemanden, sondern liess die SchülerInnen sich **freiwillig** melden. So konnten jene, die gern vorlesen, und jene, die ungern vorlesen, **profitieren**.

5 – Textaufgabe; Handout / Lehrmittel 7

Handlung: Alle SchülerInnen erhielten das Handout / Lehrmittel 7²³⁸, welches eine Auswahl

²³² Vgl. Kapitel 1.4.6 und 1.5.6.

²³³ Vgl. Anhang 11, Gespräch mit Denise Mischkulnig und Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.3.

²³⁴ Vgl. Kapitel 1.5.4.

²³⁵ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragenbogen», Frage 7.1.

²³⁶ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 2.9.

²³⁷ Vgl. ebd., Frage 2.8.

²³⁸ Anhang 20.

von drei Themen bot. Der Auftrag war es, zu einem der drei Themen in den restlichen ca. 15 Minuten der Lektion einen Text zu schreiben. Die Themen:

1. «Die digitale Kommunikation stellt nur Verbindungen her, aber keine Beziehungen»,
2. «Serien sind heute beliebt» und
3. «Werte werden heute vermarktet (wirtschaftlich ausgeschlachtet)».

Motivationsbegründung: Eine grosse Auswahl an Themen spricht eine entsprechend grosse Bandbreite von SchülerInnen an; die Möglichkeit des **Aussuchens** aus drei Themen wurde von den meisten SchülerInnen **geschätzt**.²³⁹

Thema 1 und 2 hatten einen direkten Bezug zur Lektion 2, für Thema 3 musste man die Hausaufgaben gemacht haben. Die drei Themen boten alle viele Möglichkeiten, über die «**eigene Erfahrung**» zu schreiben und sich dennoch auf das Buch zu beziehen. Die Themen waren alle «**aktuell**» und «**trendig**» - und somit auch passend zu den **Interessen** der SchülerInnen²⁴⁰: Veganismus, Klimaschutz, Digitalisierung, «Game of Thrones». Dadurch kam die Themenauswahl bei den SchülerInnen gut an.²⁴¹

Vom Schwierigkeitsgrad her empfand ich persönlich Thema 2 als einfach, Thema 1 als eher mittel und Thema 3 als mittel bis eher schwierig. Die SchülerInnen konnten durch die Auswahlmöglichkeit den Schwierigkeitsgrad ihrer Aufgabe selbst aussuchen.²⁴²

Thema 2 wurde von 8 SchülerInnen ausgesucht, Thema 1 von 6 SchülerInnen und Thema 3 nur von einem/einer SchülerIn. Meine Einschätzung bezüglich des Schwierigkeitsgrades wurde offensichtlich von den SchülerInnen geteilt.

6 – Handout / Lehrmittel 8

Handlung: Hinweis auf das von mir erstellte, zu Beginn der Lektion verteilte Handout / Lehrmittel 8: «Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen von Byung-Chul Han; Lektion 2: S. 14 – 16»²⁴³.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Handout / Lehrmittel 5.

7 – Handout / Lehrmittel 9

Handlung: Hinweis auf das von mir erstellte, zu Beginn der Lektion verteilte Handout /

²³⁹ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 3.1.1.

²⁴⁰ Vgl. Kapitel 1.4.1.

²⁴¹ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 3.1.2.

²⁴² Vgl. Kapitel 1.5.4.

²⁴³ Anhang 21.

Lehrmittel 8: «Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen von Byung-Chul Han; Lektion 2: S. 16 – 20»²⁴⁴.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Handout / Lehrmittel 5.

8 – Hausaufgaben

Handlung: Erteilen der Hausaufgaben: Auf Lektion 3 sollten die SchülerInnen 2.5 Seiten im Essay lesen.

Motivationsbegründung: Der Leseauftrag war sehr kurz gehalten. Wenig Hausaufgaben werden von den SchülerInnen allgemein eher befürwortet²⁴⁵.

9 – Aufforderung zur Repetition

Handlung: Zuletzt forderte ich die SchülerInnen wie auch schon zum Schluss der ersten Lektion dazu auf, die Hausaufgaben so zu machen und die Unterrichtsinhalte so zu repetieren, dass sie in der folgenden Lektion für ein Abfragen bereit wären.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Aufforderung zur Repetition.

4.2.2 Reflexion

- Nervosität

Ich war vor der 2. Lektion bereits viel ruhiger und weniger nervös als vor der ersten Lektion. So konnte ich auch etwas langsamer und geordneter sprechen.

- Rückmeldung durch Herr Steffen

Die Auswahl der Fragestellungen (zur Textaufgabe) empfand Herr Steffen als sehr gut. Auch, dass ich die SchülerInnen stärker einbezogen hatte, sei positiv gewesen. Herr Steffen riet mir, auch mit den «schwächeren» SchülerInnen zu arbeiten; ich hatte mich in dieser Lektion vor allem auf die «stärkeren» SchülerInnen konzentriert. Ein «Fauxpas» sei allerdings der Blick auf die eigenen Notizen, nachdem man den SchülerInnen eine Frage gestellt hat. Ihm war aufgefallen, dass ich jeweils die Antworten nochmal selbst anschaute, bevor ich sie den SchülerInnen erklärte bzw. dass es so wirkte, als hätte ich mir die Antwort selbst nochmal angeschaut. Das suggeriere den SchülerInnen, dass man die Antwort nicht wirklich wissen müsse.

²⁴⁴ Anhang 22.

²⁴⁵ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 5.1.

Meine Körpersprache, Stimmlage und auch die Stimmung fielen ihm positiver auf als während der ersten Lektion.

In dieser Situation fragte mich Herr Steffen, was meiner Ansicht nach motivierende Aspekte dieser Lektion gewesen seien. Er meinte, ein massgeblicher, positiver Einfluss auf die Motivation der SchülerInnen sei die Tatsache, dass ein *Schüler* in der Funktion der *Lehrperson* war. Um dies zu überprüfen, befragte ich die SchülerInnen im abschliessenden «Feedback-Fragebogen» zum Einfluss dieses Faktors. Herr Steffens Vermutung wurde bestätigt: Mehr als zwei Drittel der SchülerInnen gaben an, dass ihre Motivation positiv beeinflusst wurde von der Tatsache, dass ein Schüler in der Funktion der Lehrperson tätig war.²⁴⁶

- Vorhaben für die nächste Lektion

Ich nahm mir vor, intensiver auf die «schwächeren» SchülerInnen einzugehen. Am Anfang der Lektion hatte mir das Verteilen der Handouts / Lehrmittel relativ viel wertvolle Zeit weggenommen, also plante ich, die Handouts / Lehrmittel in den folgenden Lektionen bereits geordnet (also effizienter) zu verteilen.

4.3 Lektion 3; 03.09.2019

In der dritten Lektion fragte ich zu Beginn alle SchülerInnen schriftlich ab. Dann besprachen wir zur Textaufgabe der letzten Lektion, wie man einen kurzen Text / Aufsatz schreiben könnte. Die zweite Hälfte der Lektion bestand aus einer Gruppenarbeit. In drei Dreiergruppen erstellten 9 SchülerInnen selbständig Zusammenfassungen von Textabschnitten. In dieser Zeit repetierte ich mit zwei SchülerInnen die Unterrichtsinhalte der ersten zwei Lektionen. Schliesslich präsentierten die einzelnen Gruppen den anderen SchülerInnen ihre Erkenntnisse. Präsenz: 11 von 15 SchülerInnen waren anwesend.

Raumsituation: «Inseln»²⁴⁷

4.3.1 Vorgehen

1 - Ziele für diese Lektion definieren

Handlung: Ich erklärte die Ziele dieser Lektion.

²⁴⁶ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 9.2.

²⁴⁷ Damit die Gruppen während der Gruppenarbeit ungestört für sich arbeiten konnten, stellte ich jeweils 4 Tische zu einer Tischgruppe («Insel») zusammen. Vier solcher «Inseln» waren über den Raum verteilt.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Ziele für diese Lektion definieren.

2 – Schriftliches Abfragen

Handlung: Ich verteilte die Aufgabenblätter «03.09.19 - Schriftliches Abfragen Lektion 3 – A (und B)»²⁴⁸. Die SchülerInnen erhielten gut 3 Minuten, um die 7 Fragen zu beantworten. 5 Aufgaben waren «Multiple-Choice», weiter gab es 2 Satzergänzungsaufgaben. Die Gruppe A unterschied sich von Gruppe B in den Fragen-*Inhalten*, nicht aber in der *Art* der Fragestellungen oder dem Schwierigkeitsgrad. Beim Verteilen der Blätter erklärte ich den SchülerInnen, dass sie durch dieses Abfragen merken konnten, ob sie genügend aufgepasst und repetiert hatten und wie zielführend sie ihre Hausaufgaben gemacht hatten. Ich sagte **klar**, dass es **nicht um Notengebung** ginge. Den SchülerInnen wurde dadurch «nur» bewusst, wie gut sie in den vorherigen Lektionen aufgepasst hatten und ob sie die Unterrichtsinhalte noch etwas vertiefter hätten bearbeiten sollen.

Motivationsbegründung: Die Fragen waren vom Schwierigkeitsgrad her leicht bis **mittel** (wenig Interpretation, sondern v.a. Wiedergabe von Inhalten); hatte man in der ersten und zweiten Lektion gut **aufgepasst**, so konnte man die Fragen gut beantworten.²⁴⁹ Das Abfragen war (mehr oder weniger) **angekündigt**.²⁵⁰ Die SchülerInnen hatten erneut die Gelegenheit, sich auf meine Prüfungsart einzulassen. Das unterstützte sie in der späteren Prüfungsvorbereitung und war **fair**. Dieses Abfragen war auch für mich wichtig; ich konnte so besser abschätzen, zu welchen Leistungen die SchülerInnen im Stande waren.

3 – Rückmeldung zu Texten aus Lektion 2

Handlung: Zu seinem/ihrer Text aus der 2. Lektion erhielt jede/r SchülerIn eine Rückmeldung²⁵¹ in Form eines Kommentars mit Lob und Anregungen zur Verbesserung.

Motivationsbegründung: Anstelle einer Note, welche keine Angaben dazu gibt, was **genau** verbessert werden könnte oder was **genau** gut war, ist diese Form der Rückmeldung wesentlich **schlüssiger** und dadurch motivierender für SchülerInnen.²⁵² Sie gab mir die Möglichkeit, die SchülerInnen besser über eine «Individuelle Bezugsnorm»²⁵³ zu bewerten,

²⁴⁸ Anhang 12.

²⁴⁹ Vgl. Kapitel 1.4.6 und 1.5.6.

²⁵⁰ Vgl. Anhang 11, Gespräch mit Denise Mischkulnig und Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.3.

²⁵¹ Anhang 9.

²⁵² Vgl. Kapitel 1.5.5.

²⁵³ Vgl. z.B. Kapitel 1.5.1 und 1.5.5.

also stärker «auf die **individuellen** Fortschritte einzugehen und (gleichzeitig) schlechte Resultate **angenehmer** zu vermitteln.»²⁵⁴

Die SchülerInnen erhielten die Rückmeldung direkt in der folgenden Lektion.

Dieser Kommentar zu den Texten wurde von einer grossen Mehrheit als hilfreich und motivierend empfunden.²⁵⁵

4 – Handout / Lehrmittel 10

Handlung: Damit wir gemeinsam besprechen konnten, wie man einen kurzen Text / Aufsatz wie diesen hätte schreiben können, verteilte ich den SchülerInnen das von mir erstellte Handout / Lehrmittel 10: «Kurzen Text / Aufsatz schreiben»²⁵⁶.

Motivationsbegründung: Das Handout / Lehrmittel beinhaltete viele **Informationen**, die den SchülerInnen eigentlich schon bekannt waren. Trotzdem hatte z.B. kein einziger Text aus Lektion 2 eine richtige (gute) Struktur. Dieses Handout / Lehrmittel hielt fest, was wir dazu besprochen hatten und **erklärte** meine Anregungen auch **ausführlicher**. Es wurde mehrheitlich als hilfreich empfunden.²⁵⁷

5 – Zulassen und «animieren» von Fragen

Handlung: Bereits in der ersten Lektion sagte ich, dass die SchülerInnen jederzeit Fragen stellen können und ich auf diese eingehen würde. In der 3. Lektion nutzten dies einige SchülerInnen, um Verständnisfragen zu stellen.

Dazu ein Beispiel aus meinem Unterricht: Eine Schülerin wusste noch, dass sie eine Frage hatte, konnte sie jedoch nicht ausreichend verständlich formulieren, da sie die betroffene Textstelle nicht mehr fand. Ich bot ihr an, nach der Lektion mit ihr darüber zu sprechen. Nach der Lektion konnte sie mir ihre Frage stellen und ich diese ihr auch beantworten. In Lektion 4 griff ich dieses Thema nochmals auf und beantwortete die Frage der Schülerin nochmals für die ganze Klasse.

Motivationsbegründung: Wenn Verständnisfragen bestehen, gerät der Lernprozess ins Stocken. Unklarheiten sollten so bald als möglich **aufgeklärt** werden. Der Schutz des Selbstwertes steht Fragen oft im Weg – umso wichtiger ist es, dass die Lehrperson auf Fragen so reagiert, dass die SchülerInnen **Freude** daran haben, wieder etwas nachzufragen. Ich

²⁵⁴ Eigener Text, Kapitel 1.5.5.

²⁵⁵ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 3.1.4.

²⁵⁶ Anhang 23.

²⁵⁷ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 3.1.3.

versuchte, die Fragen so zu beantworten, dass sich die SchülerInnen nicht blöd vorkamen, wenn sie es zuvor nicht verstanden hatten – also ohne abwertende Formulierungen oder Arroganz.

Zum gleichen Beispiel: Die Schülerin **freute** sich, dass ich mir noch Zeit nahm, ihr die Textstelle zu erklären. Die nachträgliche Beantwortung der Frage der genannten Schülerin machte zusätzlich den anderen SchülerInnen bewusst, dass auch Fragen, die nicht direkt beantwortbar sind, von mir **ernst** genommen, aufgegriffen und (im Idealfall **zeitnah**) beantwortet werden.

6 – Gruppenübung

Handlung: In Dreiergruppen erarbeiteten die SchülerInnen selbständig je eine Zusammenfassung eines Textabschnittes. Das Ziel war eine kurze Präsentation der wichtigsten Aussagen im jeweiligen Abschnitt. Dazu hatte jede Gruppe den Auftrag, ein Flipchart zu erstellen, auf welchem in drei Sätzen der Inhalt des Abschnitts verständlich zusammengefasst sein sollte. Jede Gruppe erhielt ein Auftragsblatt²⁵⁸ mit Anweisungen zum Arbeitsprozess.

Motivationsbegründung: Die Übung verlief für die SchülerInnen komplett **selbständig**. Die **Gruppenarbeit** als relativ beliebte Arbeitsform²⁵⁹ brachte zusätzlich eine **Abwechslung** in den Unterricht, welcher zuvor nur aus «lehrerzentriertem Frontalunterricht»²⁶⁰ und Einzelarbeit bestanden hatte.

7 – Repetition mit zwei IMS-SchülerInnen

Handlung: Während die anderen SchülerInnen mit den Gruppenarbeiten beschäftigt waren, repetierte ich mit zwei SchülerInnen Unterrichtsinhalte aus der ersten und zweiten Lektion. Die SchülerInnen hatten sich zuvor dafür gemeldet.

Motivationsbegründung: So konnte ich **verhindern**, dass sich die SchülerInnen durch die Gruppenübung **überfordert fühlten**. Damit wurde ein Angriff auf ihr Selbstwertgefühl verhindert, welcher zu einer kontraproduktiven Reaktion hätte führen können. Ich präsentierte die Repetition nicht als «wir behandeln die Inhalte nochmal, weil ihr sie nicht verstanden habt», sondern fragte, wer «gerne mit mir (...) den «Stoff» der ersten zwei Lektionen wiederholen und vertiefen»²⁶¹ möchte.

²⁵⁸ Anhang 13.

²⁵⁹ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 1.9.

²⁶⁰ Ein Kritikpunkt meines Mentors Herrn Steffen: In Lektion 1 seien die SchülerInnen zu wenig aktiv gewesen. Im «lehrerzentrierten Frontalunterricht» sind die SchülerInnen wenig bzw. nicht aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligt.

²⁶¹ Anhang 33, Fahrplan Lektion 3, sechste Seite (entspricht nicht der Nummerierung des Anhangs).

Die zwei SchülerInnen, die an dieser Repetition teilnahmen, erreichten im Test in der 5. Lektion die Noten 4 und 5.

8 – Handout / Lehrmittel 11

Handlung: Die beiden IMS-SchülerInnen erhielten bei der gemeinsamen Repetition das von mir erstellte Handout / Lehrmittel 11: «Repetition: Han sagt: Unsere Gesellschaft zerfällt»²⁶². Ausser ihnen erhielt niemand dieses Handout / Lehrmittel.²⁶³

Motivationsbegründung: Dieses zusätzliche Hilfsmittel vermittelte den SchülerInnen **persönliche / individuelle** Unterstützung. Es erklärte ihnen den Gesamtzusammenhang des Textes erneut und führte möglicherweise zu einem motivierenden «AHA!»-Moment.

9 – Handout / Lehrmittel 12

Handlung: Zu den Textabschnitten, welche bereits durch die Gruppen zusammengefasst worden waren, verteilte ich das von mir erstellte Handout / Lehrmittel 12: «Zusammenfassung der wichtigsten Aussagen von Byung-Chul Han; Lektion 3: S. 20 – 22»²⁶⁴.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Handout / Lehrmittel 5.

10 – Hausaufgaben

Handlung: Erteilen der Hausaufgaben: Für die 4. Lektion sollten sich die SchülerInnen den Überblick zu den in dieser Lektion durch die Gruppen erarbeiteten Textabschnitten verschaffen und ggf. etwas weiterlesen.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 2; Hausaufgabenverteilung.

4.3.2 Reflexion

- Nervosität

In der dritten Lektion ging mein Zeitplan nicht ganz auf. Daher musste ich spontan Entscheidungen fällen und improvisieren. Ich war jedoch schon relativ unaufgeregt und so es gelang mir, in der Situation den Überblick zu behalten.

- Rückmeldung durch Herr Steffen

Die Rückmeldung zur dritten Lektion beinhaltete viel Lob: Meine «ausgezeichnete Vorbereitung» sei sehr zum Tragen gekommen; ich sei souverän auf Fragen der SchülerInnen eingegangen; es schienen alle SchülerInnen gern mit dem Text umzugehen; ich hätte es also

²⁶² Anhang 24.

²⁶³ Obwohl es vermutlich auch Sinn gemacht hätte, dieses Handout / Lehrmittel allen zur Verfügung zu stellen.

²⁶⁴ Anhang 25.

geschafft, die SchülerInnen für den Text zu motivieren bzw. ihnen einen Bezug dazu zu vermitteln; bisher sei das Experiment also ein Erfolg.

Negativ empfand Herr Steffen einzig die Fragestellungen des schriftlichen Abfragens: Simple Wiederholung von Inhalten sei nicht zielführend. Die SchülerInnen sollten mit dem Text *umgehen* und ihn *verstehen*, aber nicht zwingend exakt wiedergeben können.

Herr Steffen kündigte mir ausserdem an, dass er in der nächsten Lektion nicht dabei sein werde. Dies, um zu sehen, ob die Autorität, welche ich mir bis zu diesem Zeitpunkt erarbeitet hatte, auch ohne ihn hielte.

- Vorhaben für die nächste Lektion

Für die nächste Lektion wollte ich auf jeden Fall sicherstellen, dass mein Zeitplan aufgeht. Also plante ich für die nächste Lektion eine Zeitreserve ein. Ausserdem fiel mir während der Reflexion auf, dass ich manchmal nicht konsequent Hochdeutsch gesprochen hatte – und auch die SchülerInnen sich zum Teil auf Schweizerdeutsch verständigt hatten. Für die nächste Lektion nahm ich mir darum vor, Hochdeutsch als Unterrichtssprache wirklich durchzusetzen.

4.4 Lektion 4; 10.09.2019

Die vierte Lektion bestand aus der Besprechung des schriftlichen Abfragens in Lektion 3 und einer Diskussion über das «Ritual Morgenspruch». Die SchülerInnen erhielten zu Beginn ihre korrigierten schriftlichen Abfrageblätter zurück. Nachdem wir alle Fragen besprochen hatten, erarbeiteten wir Regeln für eine gute Diskussion. Das Diskussionsthema war «Der Morgenspruch als Ritual». Die SchülerInnen bereiteten in Gruppen ihre Argumentationen vor und konnten dann, relativ selbständig, bis ans Ende der Stunde geführt diskutieren.

Präsenz: 13 von 15 SchülerInnen waren anwesend.

Raumsituation: Halbkreis²⁶⁵

4.4.1 Vorgehen

1 - Ziele für diese Lektion definieren

Handlung: Ich erklärte den SchülerInnen die Ziele dieser Lektion und was der Grund für die heutige Raumsituation war: eine Diskussion.

²⁶⁵ Für die Diskussion am Ende der Lektion, bei der sich möglichst alle SchülerInnen gut sehen sollten, eignete es sich, die Tische in einem Halbkreis anzuordnen.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Ziele für diese Lektion definieren.

2 – Besprechen des schriftlichen Abfragens in Lektion 3

Handlung: Ich verteilte den SchülerInnen die korrigierten schriftlichen Befragungen aus Lektion 3. Wir gingen gemeinsam die Aufgaben von Gruppe A und Gruppe B der schriftlichen Befragung durch. Dazu gab ich den SchülerInnen den Tipp, in einer Prüfungssituation bei «Multiple Choice»-Aufgaben (solange es keine Minuspunkte gibt) immer eine Antwort anzukreuzen, da einige SchülerInnen oftmals keine Antwort angestrichen hatten.

Einige Fragen liess ich durch SchülerInnen beantworten.

Motivationsbegründung: Das *zeitnahe* Besprechen von Prüfungen / Übungen ist sinnvoll.²⁶⁶

Das Einbinden der SchülerInnen in diesen Prozess **unterstützte** die Wirkung dieses Besprechens und **aktivierte** die SchülerInnen.

3 – Handout / Lehrmittel 13

Handlung: Nach der Besprechung verteilte ich das Handout / Lehrmittel 13: «Zusammenfassung: schriftliches Abfragen Lektion 3»²⁶⁷; eine von mir erstellte Zusammenfassung der Antworten für Gruppe A und Gruppe B des schriftlichen Abfragens.

Motivationsbegründung: Die SchülerInnen hatten dadurch eine weitere Testvorbereitung und **kannten** auf jeden Fall die richtigen Antworten.

²⁶⁶ Vgl. Kapitel 1.4.6.

²⁶⁷ Anhang 26.

4 – Diskussion: Erste Vorbereitung

Handlung: Bevor wir die geplante Diskussion begannen, besprachen wir, wie eine Diskussion idealerweise ablaufen sollte. Dazu sammelten wir Stichworte, welche ich an der Tafel notierte.

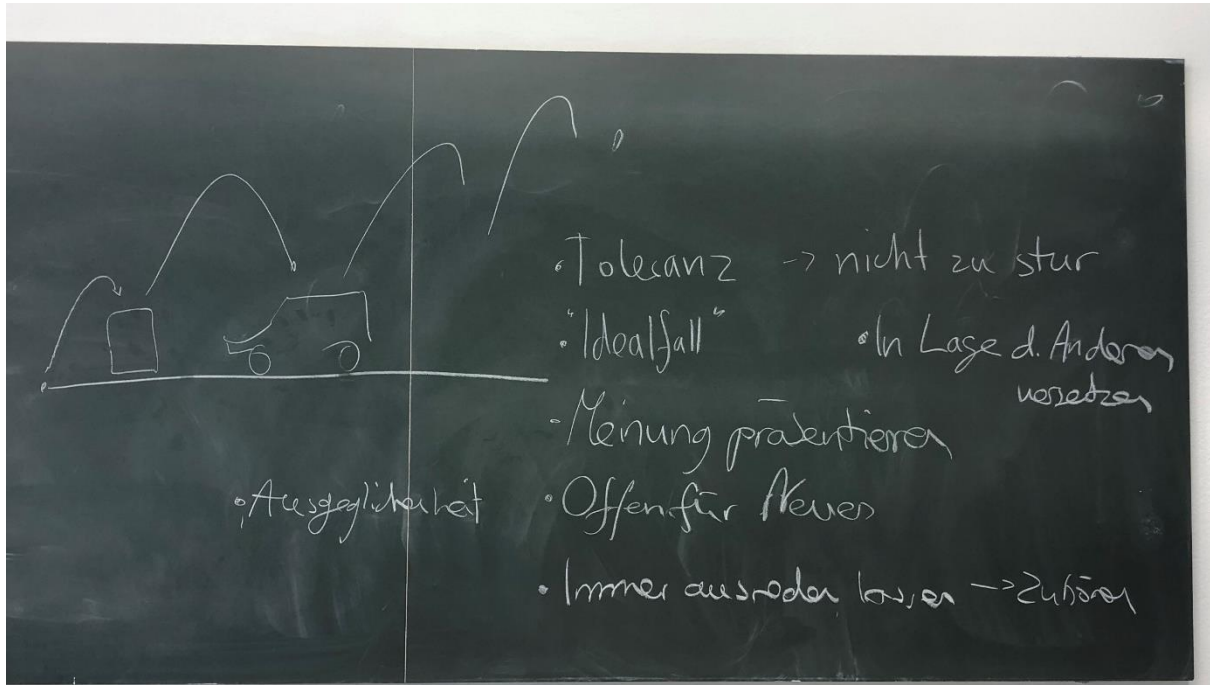


Abbildung 1: Tafel in der 4. Lektion; rechts: Begriffe zur Vorbereitung auf die gemeinsame Diskussion; links: Erklärung einer Aussage Hans zu «Reiz und Routine».

Motivationsbegründung: Diskutiert man ohne Vorbereitung und Regeln, wird es schnell langweilig und unbefriedigend. Hat man jedoch Anhaltspunkte, wie man sich zu verhalten hat oder wie man mit seinen **Argumenten** umgehen kann, wird die Übung dadurch um einiges **spannender**.

Grell & Grell kritisieren die Sinnlosigkeit, welche oft mit solchen Übungen einhergeht: «In vielen Unterrichtsstunden (...) war dieses Zusammentragen ein sinnloses Ritual. Denn nachdem der Lehrer mit den Schülern die Tafel vollgesammelt hatte, hatte das Sammelergebnis keinerlei Funktion mehr für die Stunde.»²⁶⁸ Anstelle den SchülerInnen durch ein solch ignorant Verhalten aufzuzeigen, «wie belanglos ihr Wissen ist, so belanglos, dass es getrost unter den Tisch fallen kann»²⁶⁹, **arbeiteten wir** während der Diskussion **mit den Begriffen der SchülerInnen**, welche an der Tafel notiert waren (zum Beispiel mit den Begriffen

²⁶⁸ Grell & Grell: Unterrichtsrezepte, 1994, S. 84.

²⁶⁹ Ebd.

«Toleranz» und «Ausgeglichenheit»); als ein Schüler dreimal hintereinander das Wort ergriffen hatte, verwies ich auf die Tafel und bat ihn, jemand anderen zu Wort kommen zu lassen).

5 – Handout / Lehrmittel 14

Handlung: Ich verteilte das Handout / Lehrmittel 14: «Diskussion»²⁷⁰; eine von mir erstellte Auflistung von Verhaltenstipps für eine konstruktive, faire Form einer Diskussion.

Motivationsbegründung: Das Handout / Lehrmittel kann **wiederverwendet** werden und wurde mehrheitlich als hilfreich empfunden.²⁷¹

6 – Diskussion: Zweite Vorbereitung

Handlung: Ich präsentierte den SchülerInnen unser Diskussionsthema: das Ritual des Morgenspruchs. Die SchülerInnen bereiteten in Gruppen ihre Argumentationen vor: «Warum ist der Morgenspruch wertvoll / welche positiven Auswirkungen könnte er haben?» und «Warum ist der Morgenspruch überflüssig / welche negativen Wirkungen könnte er haben?». Die einzelnen Gruppen erhielten etwas Zeit, ihre Argumentationen vorzubereiten. Dann tauschten die Pros und Kontras kurz ihre Argumentationen aus.

Motivationsbegründung: Das Thema **lag den SchülerInnen nahe** und praktisch alle konnten dazu eine **eigene Meinung** bilden (wenn sie nicht bereits eine eigene Meinung hatten). Es **funktionierte sehr gut** mit dem Essay, man konnte gut mit Byung-Chul Hans Thesen arbeiten. Durch das **Austauschen** der Argumente kurz vor Beginn der eigentlichen Diskussion konnten sich die SchülerInnen bereits etwas mental auf die «Gegenseite» vorbereiten.

7 – Diskussion über den Morgenspruch

Handlung: Die SchülerInnen diskutieren über den Morgenspruch. Ich wurde zwischendurch aktiv, um Anregungen zu platzieren oder um faire Redezeit-Verhältnisse zu schaffen. Damit die Diskussion nicht nur inhaltlich interessant war, erklärte ich zwischendurch etwas zu Diskussionsstrategien.

Motivationsbegründung: Diskussionen / Debatten sind bei einigen SchülerInnen **beliebt**.²⁷² Meine Kommentare während der Diskussion wurden als **hilfreich** für die Diskussion empfunden²⁷³ und viele SchülerInnen fanden die Diskussion **spannend**²⁷⁴.

²⁷⁰ Anhang 27.

²⁷¹ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 3.3.3.

²⁷² Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen «(M)Ein motivierender Unterricht», Fragen 2.2. und 2.4.

²⁷³ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 3.3.4.

²⁷⁴ Vgl. ebd., Frage 3.3.5.

8 – Hausaufgaben und Test²⁷⁵-Ankündigung

Handlung: Die Hausaufgaben bestanden aus der Repetition der gesamten Unterrichtsinhalte der bisherigen gemeinsamen Lektionen als Vorbereitung für den «grossen» Test in der 5. Lektion. Ich sagte, dass ein grosser Teil des Tests das Schreiben eines Texts sein wird und dass die SchülerInnen ihre Bücher mitnehmen sollten, da sie diese im Test benutzen durften.

Motivationsbegründung: Tests sollten **klar angekündigt** werden.²⁷⁶

9 – Handout / Lehrmittel 15

Handlung: Das Handout / Lehrmittel 15: «Anregungen zur Prüfungsvorbereitung»²⁷⁷ beinhaltete die zehn wichtigsten Begriffe aus dem Essay. Leider vergass ich, den SchülerInnen dieses Handout zu verteilen. Das bemerkte ich erst am Wochenende beim Aufarbeiten der 5. Lektion, darum verteilte ich es am Montag vor der letzten Lektion.

Motivationsbegründung: Die SchülerInnen wurden nochmals daran **erinnert**, sich etwas vorzubereiten und die Fragen zu den einzelnen Begriffen dienten den SchülerInnen als **Lernziele**: Wer mit den Begriffen umgehen konnte, war vorbereitet.

4.4.2 Reflexion

- Eigene Rückmeldung

Die SchülerInnen schienen nicht aktiv bemerkt zu haben, dass Herr Steffen abwesend war. Es verlief alles ruhig und geordnet. Ich stellte praktisch keine rhetorischen Fragen mehr und war, wie auch in den Lektionen zuvor, noch etwas gelassener geworden.

Die Besprechung des schriftlichen Abfragens verlief etwas träge, das hätte ich interessanter gestalten können.

Dadurch, dass ich mich bereits ziemlich sicher gefühlt hatte, vergass ich, ein Handout / Lehrmittel zu verteilen (obwohl in meinem Fahrplan die Erinnerung dazu vorhanden war).

Als ich die Lehrmittel / Handouts zuhause ordnete, fiel mir auf, dass es eine bessere Ordnung in die vielen Handouts / Lehrmittel gebracht hätte, wären die einzelnen Seiten durchnummeriert gewesen. Da ich zu Beginn der Unterrichtsphase jedoch noch nicht wusste,

²⁷⁵ Ich verwendete absichtlich das Wort «Test» und nicht «Prüfung», da es eher auf die Situation passt: Ich «testete», ob im Verlaufe meines «Experiments» die Vermittlung von Unterrichtsinhalten gut funktioniert hatte. Eigentlich wurden nicht *die SchülerInnen* «geprüft», sondern *mein Experiment* «getestet».

²⁷⁶ Vgl. Anhang 11, Gespräch mit Denise Mischkulnig und Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Fragen 3.3. und 3.4.

²⁷⁷ Anhang 28.

dass derart viele Handouts / Lehrmittel folgen würden, hatte ich dies vernachlässigt. Zu diesem Zeitpunkt war es dafür zu spät.

- Vorhaben für die nächste Lektion

Um nicht erneut etwas Wichtiges zu vergessen, nahm ich mir vor, alle wichtigen Notizen noch stärker hervorzuheben. Ich nahm mir ausserdem vor, die Testbesprechung in Lektion 6 motivierender und interessanter zu gestalten als die Besprechung des schriftlichen Abfragens in dieser Lektion.

4.5 Lektion 5; 17.09.2019

Während der ganzen fünften Lektion arbeiteten die SchülerInnen am «Test zum Essay «Zwang der Produktion» von Byung-Chul Han»²⁷⁸. Für diese Lektion bereitete ich daher auch keinen Fahrplan vor.

Präsenz: Alle SchülerInnen waren anwesend.

Raumsituation: «U-Form»

Es gab einen Test für SchülerInnen aus Bildungsgang Matura (scheinbare Unterscheidung in A und B, jedoch identische Aufgabenstellungen) und einen Test für SchülerInnen aus dem Bildungsgang IMS. Um den Bestimmungen der Atelierschule zum Schwierigkeitsgrads-Unterschied²⁷⁹ für IMS und Matura gerecht zu werden, war der IMS-Test im Multiple-Choice-Teil einfacher als der Test der MaturandInnen.

4.5.1 Motivierende Aspekte des Tests

1 – Struktur

Der Test bestand aus folgenden Elementen:

Aufgabenteil (max. 22 P.):

- Lückentext: Gegebene Wörter in einen themenbezogenen Text einsetzen (3.5 P.)
- Begriffspaar-Bildung: 3 Begriffspaare aus 20 gegebenen Wörtern bilden (6 P.)
- Multiple-Choice: 5 Fragen (10 P.)
- Zuordnen: 5 Situationen, entscheiden ob Ritual oder Gewohnheit / Tradition (2.5 P.)

²⁷⁸ Anhänge 7 und 8.

²⁷⁹ Erfahrungsgemäss müssen für Matura- und IMS-SchülerInnen entweder andere Prüfungen angeboten werden oder es werden zu den Noten der IMS-SchülerInnen 0.5 Notenpunkte addiert. Ich entschied mich für die Variante mit zwei unterschiedlichen Prüfungen.

Textteil (max. 20 P.):

- Textaufgabe: Zwei Themen zur Auswahl, Auftrag min. 1 A4-Seite Text schreiben (20 P.)

Die Teile waren klar voneinander abgegrenzt, allgemein war der Test optisch gut strukturiert.

Motivationsbegründung: Durch die **Diversität** der Aufgaben ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass viele SchülerInnen den Test **ansprechend** finden²⁸⁰ und ein **gutes Resultat** erzielen. Ein (potenzielles) Erfolgserlebnis leitet das nächste ein, es kurbelt die Motivationsspirale an.

Die Aufgabenschwierigkeit war leicht bis **mittel**, der Test wurde von den SchülerInnen mehrheitlich als weder zu einfach noch zu schwierig empfunden.²⁸¹ Der Test begann für die SchülerInnen mit leichten Aufgaben, also so, dass sie nicht bereits an den ersten Aufgaben scheiterten.²⁸² Die SchülerInnen konnten **erkennen**, welchen **Stellenwert** die einzelnen Aufgaben hatten, da die zu erreichenden Punkte jeweils angegeben waren.²⁸³

Eine gut ersichtliche **Struktur** ist auch im Test wichtig²⁸⁴ und wurde geschätzt²⁸⁵.

2 – Humor

Aufgabe 8 (Zuordnen) spielte mit Variationen des Namens «Rudolf Steiner».²⁸⁶

Motivationsbegründung: **Humor** wird von SchülerInnen als motivierend empfunden.²⁸⁷

3 – Vorbereitung durch Unterricht

Der Test beinhaltete einige Fragen, die wir im Unterricht bereits beantwortet hatten; eine Frage kam sogar bereits identisch in der Standortbestimmung zu Beginn der 3. Lektion vor.

Motivationsbegründung: Viele SchülerInnen fühlten sich durch den Unterricht gut auf den Test **vorbereitet**.²⁸⁸ So gewann der Unterricht an **Relevanz**; die SchülerInnen realisierten dadurch, dass es **sinnvoll** ist, sich am Unterricht zu beteiligen.

Der Test wurde inhaltlich als **fair** empfunden²⁸⁹ und Fairness wird wiederum als motivierend empfunden.²⁹⁰

²⁸⁰ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 2.5.; Da kein klarer Trend ersichtlich ist, versuchte ich, alle Interessen einigermaßen zu decken.

²⁸¹ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 7.5.

²⁸² Vgl. Kapitel 1.4.6.

²⁸³ Vgl. ebd.

²⁸⁴ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.4.

²⁸⁵ Ein Schüler sagte mir, die gute Struktur des Tests hätte ihn unterstützt.

²⁸⁶ Z.B. «Rudolphe de Pierre» oder «Rudy Stoned».

²⁸⁷ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.3.

²⁸⁸ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 7.9.

²⁸⁹ Vgl. ebd., Frage 7.5.

²⁹⁰ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 3.3.

4 – Textaufgabe: Themen

Die SchülerInnen konnten sich bei der Textaufgabe zwischen zwei Themen entscheiden:

Thema 1: In unserer heutigen Gesellschaft feiern wir Geburtstage von Menschen (vor allem runde Geburtstage) ziemlich aufwändig: Man veranstaltet grosse Feste, man sendet Glückwünsche und Komplimente, die zum Teil vorgedruckt und unpersönlich sind, man überreicht Geschenke, mit denen man oft nichts anfangen kann, usw.

- Im Sinne von Han: Was könnte daran sinnvoll und positiv sein? Was könnte dabei negative Wirkungen haben und kritisch betrachtet werden? Schildere auch eigene Erfahrungen dazu.

Thema 2: In unserer heutigen Gesellschaft produzieren wir einen grossen Überfluss an Kleidern. Und wir konsumieren Kleider ebenfalls im Überfluss: Wir kaufen teilweise Kleider, nur weil sie in Mode sind und nicht, weil wir sie wirklich brauchen. Gemeinsames Shopping ist ein Freizeitvergnügen geworden. Fast alle von uns haben mehr Kleider im Schrank als tatsächlich «nötig». Es werden viele Kleider in einer tiefen Qualität zu tiefen Preisen produziert.

- Im Sinne von Han: Was könnte daran sinnvoll und positiv sein? Was könnte daran verwerflich und negativ sein? Schildere auch eigene Erfahrungen dazu.

Motivationsbegründung: Eine breite Auswahl an Themen **erfreute** die SchülerInnen bereits in der 2. Lektion, als sie einen Text schreiben mussten.²⁹¹

Die Themen boten viele Möglichkeiten, über die «**eigene Erfahrung**» zu schreiben und dennoch viel **Bezug** auf das Buch zu nehmen. Die Themen waren «**aktuell**» und relativ «**trendig**»: «Konzernverantwortungsinitiative», «Clothing-Waste», usw.²⁹²

Vom Schwierigkeitsgrad her waren die Themen etwa gleich.

4.6 Lektion 6; 24.09.2019

In der sechsten und letzten Lektion erhielten die SchülerInnen ihre Tests korrigiert und bewertet zurück. Der Klassendurchschnitt lag bei der Note 5, die höchste erreichte Note war eine 5.5, die niedrigste eine 4. Wir besprachen gemeinsam den Test und schlossen dann mit dem Essay ab, indem wir die letzten Textabschnitte gemeinsam lasen. Schliesslich füllten die

²⁹¹ Siehe Lektion 2; 5 – Textaufgabe; Handout / Lehrmittel 7.

²⁹² Wie schon bei der Textaufgabe in Lektion 2 versuchte ich, aktuelle und den SchülerInnen naheliegende Themen anzubieten, da solche als motivierend empfunden worden waren (vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 3.1.2.).

SchülerInnen den «Feedback-Fragebogen»²⁹³ zu den gemeinsamen sechs Lektionen aus.

Präsenz: Alle SchülerInnen waren anwesend.

Raumsituation: «U-Form»

4.6.1 Vorgehen

1 - Ziele für diese Lektion definieren

Handlung: Ich erklärte, was die Ziele dieser Lektion waren.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 1; Ziele für diese Lektion definieren.

2 – Besprechen des Tests

Handlung: Ich verteilte den SchülerInnen ihre Tests und wir gingen die Fragen gemeinsam durch.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 4; Besprechen des schriftlichen Abfragens in Lektion 3.

3 – Notengebung / Bewertung

Handlung: Die erreichte Punktzahl eines Schülers/einer Schülerin im Aufgabenteil und im Textteil wurden separat aufgeführt. Die Summe dieser Punkte ergab die Note. Neben der Note erhielten die SchülerInnen zu ihren Texten einen kurzen Kommentar mit genauen Angaben dazu, in welchem Bewertungsbereich sie Punkte erreicht hatten, und mit Anregungen zur Verbesserung.

Motivationsbegründung: Drei von fünf SchülerInnen möchten ihre Leistung in Form von Noten bewertet haben, zwei von fünf SchülerInnen ziehen kurze schriftliche Bemerkungen vor.²⁹⁴

Um alle SchülerInnen zufriedenzustellen, gab ich eine Note an und machte dennoch zum Text einen Kommentar mit mehr Informationen.²⁹⁵ So **wussten** die SchülerInnen **direkt**, ob sie eine genügende Leistung erbracht hatten und erhielten gleichzeitig **Tipps**, wie sie erneut eine gute Leistung erzielen konnten oder was sie verbessern könnten. Mein Kommentar wurde von vielen SchülerInnen als **hilfreich** und motivierend empfunden.²⁹⁶

²⁹³ Anhang 3. Die ausgefüllten Originale befinden sich in meinem Besitz. Aus Datenschutzgründen werden sie nicht veröffentlicht. Interessenten (wie z.B. externe Experten) können sich zur Verifizierung an meinen Vater Raymond Fein (Jurist) wenden.

²⁹⁴ Vgl. Anhang 4, Auswertung Fragebogen: «(M)Ein motivierender Unterricht», Frage 4.5.

²⁹⁵ Vgl. Kapitel 1.5.5.

²⁹⁶ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 7.11.

Die genauen Angaben, in welchem Bewertungsbereich Punkte erzielt worden waren, sollten die SchülerInnen dabei **unterstützen**, ihr Resultat besser zu **verstehen**.²⁹⁷

4 – Gemeinsames Lesen

Handlung: Wir lasen gemeinsam das Essay fertig. Die Leserin hatte sich freiwillig gemeldet.

Motivationsbegründung: Siehe Motivationsbegründung Lektion 2; Gemeinsames Lesen.

4.6.2 Reflexion

Trotz meines Vorhabens nach der Besprechung des schriftlichen Abfragens in Lektion 4 gelang es mir nicht, die Testbesprechung motivierender zu gestalten. Dass die Besprechung des Tests als nicht speziell interessant empfunden worden war,²⁹⁸ könnte daran liegen, dass viele SchülerInnen gute Resultate erzielt hatten und dadurch die Antworten schon kannten. Die Besprechung war dadurch für gewisse SchülerInnen eher überflüssig.

4.7 Fazit zu allen Lektionen

Die Erfahrung, zu unterrichten, hat mir sehr Spass gemacht und war interessant! Ich hatte auch das Glück, dass mich die Klasse sehr schnell akzeptierte und sich produktiv an diesem Experiment beteiligte.

Ich ging natürlich auch mit dem Gedanken an Pädagogik als meinen Berufswunsch in die Lektionen. Für meine Berufswahl wird die Erfahrung aus dieser Zeit sicher eine Rolle spielen. Ich sah jedoch auch, wie unglaublich viel Aufwand und Zeit die genaue Planung eines Unterrichts erfordert. Obwohl ich «nur» eine Halbklassse unterrichtete, nahm die Vorbereitung sehr viel Zeit in Anspruch: Erstellen von Handouts / Lehrmitteln, Fahrplänen und Tests, Korrigieren der Tests, Aufarbeiten der Lektion, um meine Gedanken und die Rückmeldungen meines Mentors festzuhalten, etc. Es war eine Herausforderung für mich, auch während einer Biologieepoche meine Lektionen sauber vorzubereiten.

Wie bereits in Kapitel 3.4.5 angesprochen, wäre der Aufwand im Normalfall vermutlich nicht so gross, wie er es für mich während dieser Zeit war.

Etwas irritiert war ich jeweils direkt nach den Lektionen; eine Woche Vorbereitung wurde auf 50 Minuten konzentriert, die Spannung entlud sich also sehr schnell. Nach der ersten Lektion

²⁹⁷ Vgl. Anhang 11, Gespräch mit Denise Mischkulnig.

²⁹⁸ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 7.10.

war das für mich neu und etwas niederschlagend; ich hatte mehrere Wochen Vorbereitung innert 50 Minuten umzusetzen versucht. Mein Gefühl sagte mir, dass es besser hätte gehen können. Auf eine Art war ich also frustriert, dass hauptsächlich meine Präsenz und Performance in dieser kurzen Zeit zählte und nicht die ganze Vorbereitung in den Wochen davor. Andererseits war der jeweilige Erfolg in dieser kurzen Zeit auch nur durch die Vorbereitung möglich. Ich musste mich also damit abfinden, dass sowohl von diesen 50 Minuten als auch von der Vorbereitung sehr viel abhing. Nach der zweiten Lektion konnte ich bereits besser damit umgehen.

- Umgesetzte Punkte

In den sechs Fachstunden konnte ich mit den SchülerInnen viele Themen behandeln. Sie schrieben zwei Texte, konnten in Gruppen üben, wie man Texte zusammenfasst und hatten die Gelegenheit, mit ihren KollegInnen zu diskutieren. Über den Inhalt haben die SchülerInnen einen Test geschrieben, welcher den Ansprüchen einer «Gymi»-Prüfung entsprach.²⁹⁹

Ein in diesem Kapitel bisher noch nicht angesprochener Motivationsfaktor ist das Auslösen «reziproker Affekte»³⁰⁰. Es gelang mir offensichtlich, die SchülerInnen durch meine positive Ausstrahlung und Begeisterung für die Sache zu motivieren³⁰¹, also ein positives, motivierendes Modell für sie zu sein.³⁰² Alle SchülerInnen hatten zudem das Gefühl, dass ich viel (46.7% der SchülerInnen) bis sehr viel (53.3% der SchülerInnen) Lust hatte, sie zu motivieren.³⁰³

- Nicht umgesetzte Punkte

Für weitere Lektionen hätte ich durchaus Ideen und Material gehabt. Da die Lektionsvorbereitung jeweils sehr viel Zeit in Anspruch nahm, war ich aber auch froh um den festgelegten Zeitrahmen. Ursprünglich hatte ich geplant, zusätzlich zum Essay «Zwang der Produktion» von Byung-Chul Han auch den NZZ-Artikel «Die neue kalte Liebesordnung»³⁰⁴ mit der Klasse zu lesen und zu besprechen. Aus Zeitmangel verwarf ich dies jedoch. Wenn das

²⁹⁹ Herr Steffen liess daher in Abstimmung mit den SchülerInnen auch zu, dass die Noten dieses Tests in die Jahresnoten der SchülerInnen einfließen.

³⁰⁰ Vgl. Kapitel 1.3.

³⁰¹ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Fragen 1.2. und 10.3.1.

³⁰² Vgl. Kapitel 1.5.2.

³⁰³ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 9.1.

³⁰⁴ Anhang 29.

Experiment länger geplant gewesen wäre³⁰⁵, hätte ich diesen vertieft zur Thematik «Digitale Kommunikation: Beziehungen oder «nur» Verbindungen?» in der zweiten oder dritten Lektion behandelt.

- Besondere, erwähnenswerte Momente

Nach der ersten Lektion kam eine Schülerin auf mich zu und bat mich um einige Tipps, wie man vor einem Publikum oder privat besser sprechen kann. Sie sprach von Problemen in der Kommunikation mit ihren KollegInnen oder vor vielen Menschen. Es hatte sie beeindruckt, wie frei und souverän ich mit den SchülerInnen sprechen konnte.

Für die nächste Lektion machte ich mir Gedanken und erstellte eine kurze «Anleitung zur Kommunikation»,³⁰⁶ welche ich ihr diskret überreichte.

Die Schülerin erzählte mir in der darauffolgenden Lektion, dass sie sich die Anregungen zu Herzen genommen hätte und bereits versucht habe, diese in einem Vortrag anzuwenden. Der Vortrag sei ihr gut gelungen.

Einige SchülerInnen (zunehmend mehr) gaben mir jeweils zum Abschied die Hand; einige siezten mich auch (versehentlich) während dem Unterricht – Ich fühlte mich geehrt, quasi als vollwertige «Lehrperson» akzeptiert worden zu sein.

³⁰⁵ Während in meinem Exposee noch von 5 Lektionen die Rede war, verlängerte ich während meiner Vorbereitungen in den Sommerferien die Unterrichtszeit bereits auf 6 Lektionen. Mehr hatte ich aufgrund des grossen damit einhergehenden Aufwandes jedoch nicht eingeplant und richtete darum meine Themenwahl nach der verfügbaren Zeit aus.

³⁰⁶ Dabei unterstütze mich mein Vater Raymond Fein, da dieses Thema in seinen Fachbereich fällt.

Nachwort

Ich beschäftigte mich in der gegebenen Zeit ausgiebig und intensiv mit dem Thema «Motivation» bezogen auf den Schulalltag.

Dabei ist mir aufgefallen, dass ich selbst während dem Erarbeiten der Theorie, während dem Vorbereiten der Lektionen, während dem Halten der Lektionen und während dem eigentlichen Schreibprozess der Arbeit fast immer interessiert, fleissig, neugierig – und vor allem motiviert war. Das bestärkt(e) mich in meiner Idee einer pädagogischen Berufslaufbahn.

Mit der Pädagogik und der Motivation suchte ich mir Themen von grossem Ausmass aus. Diesem Ausmass versuchte ich in meiner Arbeit gerecht zu werden, wodurch sie etwas länger wurde als eigentlich vorgesehen.

Trotz einzelner Fehleinschätzungen bezüglich des erforderlichen Arbeitsaufwands war ich im gesamten Verlauf der Arbeit perfekt im Zeitplan. So war ich praktisch nie im Stress und konnte meine Arbeit geordnet angehen.

In der Planung meiner Arbeit *überschätzte* ich zu Beginn den Arbeitsaufwand für die grosse Umfrage. Ich hatte es mir zeitaufwändiger vorgestellt, 202 Umfragen auszuwerten.

Den Aufwand für die Lektionsvorbereitungen hatte ich dagegen drastisch *unterschätzt*. Für die einzelnen Lektionen musste ich einen sehr grossen Vorbereitungsaufwand betreiben. Dennoch war es eine befriedigende Arbeit – mein Aufwand wurde sowohl von meinem Mentor Herr Steffen als auch von den SchülerInnen der 11a-2 wahrgenommen und respektiert.

Ich bin stolz darauf, dass ich mein Arbeitsziel, die SchülerInnen zu motivieren, erreicht habe. Das Experiment meines eigenen motivierenden Deutschunterrichts hat funktioniert: Zu Beginn der 2. Lektion gaben bei der «Rückmeldung und Befragung zu Lektion 1» 50% der Befragten an, «ziemlich motiviert», 41.7% «o.k.»-motiviert und 8.3% «nicht sehr motiviert» für die nächste Lektion zu sein³⁰⁷. Im abschliessenden «Feedback-Fragebogen» gaben 13.3% an, während meines Deutschunterrichts stark motiviert gewesen zu sein und 80% gaben an, «motiviert» gewesen zu sein; ein/e SchülerIn konnte es nicht beurteilen.³⁰⁸

³⁰⁷ Vgl. Anhang 5, Auswertung «Rückmeldung und Befragung zu Lektion 1», Frage 9.

³⁰⁸ Vgl. Anhang 6, Auswertung «Feedback-Fragebogen», Frage 10.3.

Zwischen diesen zwei Befragungen gab es also einen klaren Motivationsanstieg, welcher vermutlich auch mit meinem Unterrichtsstil zusammenhing.

Nachdem ich bisher mein Leben lang Schüler war, war es eine spannende und bereichernde Erfahrung, einmal für sechs Lektionen in der Funktion der Lehrperson zu sein – und damit einen Blick in (m)eine mögliche Zukunft zu wagen.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Alle für diese Arbeit benutzten Quellen in alphabetischer Reihenfolge:

Bücher

- Brockhaus-Enzyklopädie: in 24 Bänden, 19., völlig neu bearbeitete Auflage, 14. Band, Mannheim, Brockhaus-Verlag, 1991
- Brohm, Michaela: Motivation lernen, das Trainingsprogramm für die Schule, Weinheim, Beltz Verlag, 2012
- Dietz, Franziska: Warum Schüler manchmal nicht lernen, Der Einfluss attraktiver Alternativen auf Lernmotivation und Leistung (Dissertationsschrift), Frankfurt am Main, Peter Lang Verlag, 2006
- Dresel, Markus: Motivationsförderung im schulischen Kontext, Göttingen, Hogrefe-Verlag für Psychologie, 2004
- Gage, Nathaniel L. & Berliner, David C.: Pädagogische Psychologie, Weinheim, Beltz Verlag, 5., überarbeitete Auflage, 1996
- Gebel, Matthias: Stress und Motivation im Job – ein Zusammenspiel?, München, GRIN Verlag, 2012,
URL: <https://www.grin.com/document/193870> (24.07.2019)
- Gerecht, Marius: Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen, Münster, Waxmann Verlag, 2010
- Grell, Jochen & Grell, Monika: Unterrichtsrezepte, Weinheim, Beltz Verlag, 10., unveränderte Auflage, 1994
- Han, Byung-Chul: Die Austreibung des Anderen; Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute, Frankfurt, S. Fischer Verlag, 2016
- Han, Byung-Chul: Vom Verschwinden der Rituale; Eine Topologie der Gegenwart, Ullstein HC, 2019
- Keller, Gustav: Ich will nicht lernen!, Motivationsförderung in Elternhaus und Schule, Bern, Verlag Hans Huber, Hogrefe AG, 5., überarbeitete Auflage, 2016
- Kupper, Hubert: Die Kunst der Projektsteuerung, Qualifikationen und Aufgaben eines Projektleiters, Oldenbourg, 2001
- Malik, Fredmund: Gefährliche Managementwörter, Frankfurt am Main, Frankfurter Allgemeine Buch, 2. Auflage, 2004
- Maslow, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit, Rowohlt Taschenbuch, 15. Auflage, 2018

- Rheinberg, Falko & Krug, Siegbert: Motivationsförderung im Schulalltag, Psychologische Grundlagen und praktische Durchführung, Göttingen, Hogrefe-Verlag, 4., aktualisierte Auflage, 2017
- Schiefele, Hans: Motivation im Unterricht, Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht, München, Franz Ehrenwirth Verlag, 1963
- Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen mit Texten, Göttingen, Hogrefe-Verlag für Psychologie, 1996
- Stern, Elisabeth & Neubauer, Aljoscha: Intelligenz, Grosse Unterschiede und ihre Folgen, München, Deutsche Verlags-Anstalt, 2. Auflage, 2013
- Von Senger, Harro: 36 Strategeme für Manager, München/Wien, Carl Hanser Verlag, 4. Auflage, 2005
- Waibel, Eva Maria & Wurzrainer, Andreas: Motivierte Kinder – Authentische Lehrpersonen, Einblicke in den Existenziellen Unterricht, Weinheim, Beltz Juventa Verlag, 2016
- Wessling-Lünnemann, Geburgis: Motivationsförderung im Unterricht, Göttingen, Hogrefe Verlag für Psychologie, 1985

Webseiten

- Pädagogische Hochschule Zürich: Lehrplan 21, Kompetenzorientierung, Lernen und Lehren – Lernbeziehungen Leben
URL: <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan21/kompetenzorientierung/Unterricht/Lernen/> (25.12.2019)
- Pädagogische Hochschule Zürich: Lehrplan 21, Kompetenzorientierung, Reflexion und Beurteilung
URL: <https://phzh.ch/de/Weiterbildung/lehrplan21/kompetenzorientierung/Unterricht/Reflexionskultur/> (25.12.2019)
- Volkart, Lia; für Klaus-Grawe-Institut: Stress ist nicht gleich Stress – Eustress vs. Distress, 18.04.2018
URL: <https://www.klaus-grawe-institut.ch/blog/stress-ist-nicht-gleich-stress-eustress-vs-distress/> (01.12.2019)
- Wikipedia: Motivation
URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Motivation> (14.07.2019)
- YouTube: Business Insider, «Trump appears to ignore requests for a handshake with Angela Merkel», 17.03.2017
URL: <https://www.youtube.com/watch?v=uLfukuEutiU> (11.10.2019)
- 3DK-Akademie: Das 3DK-Modell
URL: <https://www.3dk-akademie.ch/> (12.07.2019)

Zeitungsartikel

- Althaus, Nicole: Mit gutem Beispiel voran, Beobachter Familie, 23.11.2009, online abgerufen am 12.07.2019
URL: <https://www.beobachter.ch/familie/erziehung/eltern-mit-gutem-beispiel-voran>
- Basellandschaftliche Zeitung: Muslimische Schüler dürfen Lehrerin den Händedruck verweigern, 08.04.2016, online abgerufen am 11.10.2019
URL: <https://www.bzbasel.ch/schweiz/muslimische-schueler-duerfen-lehrerin-den-haendedruck-verweigern-130173852>
- Krummenacher, Jörg: Wie es um die Bildung der Schweizer steht, Neue Zürcher Zeitung, 19.6.2018, online abgerufen am 12.07.2019
URL: <https://www.nzz.ch/schweiz/herr-und-frau-schweizer-sind-immer-besser-ausgebildet-ld.1395845>
- Oller, Katrin: Die dritte Aufgabe sollte einfach sein, Zürichsee-Zeitung, 09.03.2019, ein Interview mit Martin Andermatt

Andere Medien

- 3DK-Lehrmittel «Lernen in 3 Dimensionen» und diverse Seminarunterlagen

Mündliche Quellen

- Persönliches Gespräch mit Dr. med. Francis Levy, 08.05.2019

Abbildungsverzeichnis

Fotografien

- Abbildung 1: Fotografie der Wandtafel am Ende der 4. Lektion, entstanden am 10.09.2019

Tabellen

- Tabelle 1: Tabelle mit drei möglichen Prüfungsmustern, selbst entwickelt am 19.10.2019
- Tabelle 2: Tabelle mit einer möglichen motivierenden Prüfungsplanung für ein Semester, selbst entwickelt am 19.10.2019

Eigenständigkeitserklärung

Eigenständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit von: **Ruben Fein**

Klasse: **12c**

Ich bestätige mit meiner Unterschrift, dass die vorliegende Abschlussarbeit **«(M)Ein motivierender Unterricht»** von mir erstellt wurde und alle fremden Informationen und Gedanken (auch Tabellen) als solche gekennzeichnet und zitiert worden sind.

Ich nehme Kenntnis davon, dass die Arbeit einer Schülerin oder eines Schülers, der/dem betrügerisches Verhalten nachgewiesen wird, als ungenügend bewertet wird.

Ort, Datum:

Unterschrift: