

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 68 (1981)
Heft: 12: Bilder von Unterricht

Artikel: Prozessorientiert unterrichten
Autor: Messner, Helmut
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-531395>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 12.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Verhaltensbegriffen formuliert werden, sondern können durchaus auch im Sinne von Denkleistungen und Problemlösefähigkeiten umschrieben werden.

Z. B. Eine Menge von Elementen in verschiedenen Zahlssystemen darstellen.

Die Höhenlinien der topografischen Karte richtig interpretieren.

Den Sinn eines gelesenen Textes mit eigenen Worten wiedergeben.

Ein Lernziel ist durch die Angabe einer angestrebten Leistung in der Regel jedoch noch nicht hinreichend bestimmt. In vielen Fällen erleichtert es die Planung des Unterrichts, wenn man sich überlegt, auf welchen Begriffen und Operationen eine bestimmte Leistung beruht. Ohne Kenntnis der kognitiven «Landkarte», die erst bestimmte Leistungen ermöglicht, bleiben viele Lernziele äusserlich und relativ unbestimmt. Solche Lernziele umschreiben lediglich das Produkt und vernachlässigen die (Lern)Prozesse, die zu diesem Produkt führen. Die Folge davon ist, dass dann leicht die falschen Prozesse in Gang gesetzt werden und das Lernergebnis nur die Oberflächenstruktur, nicht aber die Tiefenstruktur des Handelns berührt.

Z. B.: Lernziel «Kartenlesen» (Leistung).

Verhaltensgrundlage:

- Verständnis zahlreicher Symbole
- Klare Vorstellung der Entstehung von Höhenkurven

– Kenntnis und Anwendung des Massstabes. Zusammenfassend kann man sagen, dass es für den Lehrer gut ist zu wissen, wozu er seine Schüler befähigen will. Gleichzeitig muss er sich jedoch auch überlegen, welches die geistigen und motivationalen Voraussetzungen dieser Fähigkeiten sind.

Zum Überlegen

a)

Überlegen Sie sich, welche Leistungen Sie als Lehrer von Ihren Schülern vorwiegend verlangen (reproduktive Leistungen gegenüber produktiven Leistungen).

b)

Überlegen Sie sich, wozu Sie Ihre Schüler mit einem bestimmten Thema befähigen wollen.

Literaturhinweise

Aebli, H. (1976)

Grundformen des Lehrens. Stuttgart: Klett.

Bloom, B. S. (1956)

Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York.

Mager, R. F. (1969³)

Lernziele und Programmierter Unterricht. Beltz Bibliothek, Bd. 2.

Robinsohn, S. B. (1969)

Bildungsreform als Revision des Curriculum. Berlin: Luchterhand.

Prozessorientiert unterrichten

Helmut Messner

Gewissermassen als Gegenbewegung zum lernziel- und produktorientierten Unterricht ist in der Didaktik der letzten Jahre das Konzept des prozessorientierten Unterrichts entwickelt worden. Anstelle der überprüfbaren Leistung werden die sozialen und geistigen Prozesse bei den Schülern zum wichtigsten Kriterium für guten Unterricht. Die Qualität des Unterrichts lässt sich demnach nicht nur an den sichtbaren Leistungen der Schüler ablesen. Es kommt vielmehr darauf an, wie diese Ergebnisse und Leistungen zustande kommen. Auch in der Drillschule erbringen die Schüler gute Leistungen. Während die lernzielorien-

tierte Didaktik ihr Augenmerk auf die Verbesserung und Optimierung der Vermittlung von Inhalten im Unterricht richtet, richtet die *kommunikative Didaktik* ihr Augenmerk auf den Schüler mit seinen individuell verschiedenen Erfahrungen und Interessen. Es kommt nach Auffassung der kommunikativen Didaktik (Rumpf, Boensch, Schaller) entscheidend darauf an, wie die Lehrperson den Schülern begegnet und welche Rolle die Schüler im Unterricht einnehmen. Lehrer- und Schülerrolle sind dabei weitgehend komplementär. Etwas vereinfacht lassen sich zwei *Grundmuster von Beziehungen* unterscheiden:

A. Autoritäres Beziehungsmuster

Der Lehrer allein bestimmt, was und wie im Unterricht gelernt wird. Er entscheidet, was im Unterricht erlaubt, was nicht erlaubt ist. Abweichendes Verhalten wird bestraft. Der Lehrer konzentriert sich auf die Stoffvermittlung, die Schüler haben diesen «Stoff» zu lernen. Der Erfolg dieses Lernens wird durch Prüfungen kontrolliert und durch Noten sichtbar gemacht.

Dieses Beziehungsmuster ist von kritischen Pädagogen als Herrschaftsmuster gekennzeichnet worden, das den Schüler in die Rolle eines ausführenden Objektes drängt. Dies wiederum stehe in Widerspruch zu erklärten Erziehungszielen wie Selbständigkeit, Mündigkeit, Demokratie.

B. Partnerschaftliches Beziehungsmuster

Der Lehrer versteht sich eher als Anreger und Helfer der Schüler. Er erörtert mit den Schülern Ziele und Inhalte des Unterrichts und fördert Formen selbständigen und kooperativen Lernens. Er beteiligt die Schüler bei der Auswahl von Themen und bei der Planung des Arbeitsprozesses. Er bespricht und vereinbart mit den Schülern die Regeln des gemeinsamen Arbeitens und Lernens (*Klassenordnung*) und versucht Konflikte im Gespräch zu lösen. Dieses Beziehungsmuster wird von Pädagogen als partnerschaftlich oder auch kooperativ charakterisiert, das den Schüler als handlungsfähiges Subjekt ernst nimmt und in seiner Entwicklung zu einer selbstverantwortlichen Handlungsfähigkeit unterstützt.

Die Vertreter der kommunikativen Didaktik treten für einen Unterricht ein, in dem alle Beteiligten – Lehrer wie Schüler – die Möglichkeit haben, ihre Ziele, Bedürfnisse, Interessen und Auffassungen in den Unterricht einzubringen und zu artikulieren. Im Spannungsverhältnis zwischen Lernziel und Schüler nimmt die kommunikative Didaktik Partei für den Schüler mit seinen je individuellen Lernbedürfnissen und Handlungszielen. Ob dies möglich ist oder nicht, hängt u. a. auch vom Führungsverhalten des Lehrers ab. Positiv im Sinne eines *schülerorientierten Unterrichts* wirken sich folgende Verhaltensweisen des Lehrers aus:

- begründetes eigenes Vorgehen
- greift Vorschläge auf (der Schüler)
- bietet alternative Handlungsmöglichkeiten an
- bittet um Beiträge
- bespricht das Vorgehen mit den Schülern
- argumentiert bei Widerspruch und Kritik
- gibt Freiraum für selbständiges Tun und Entscheiden
- verzichtet auf den Einsatz von Machtmitteln bei der Lösung von Konflikten
- macht selbst Vorschläge
- verzichtet auf Leistungsdruck durch das Erzeugen von Angst
- ermöglicht Erfolge

Offener Unterricht

Ein solcher Unterricht wird in der Didaktik als «*offener Unterricht*» beschrieben. «*Offen*» ist der Unterricht insofern, als die Schüler die Möglichkeit haben, Arbeitsziele und -verlauf im Unterricht mitzubestimmen, indem sie selbst Vorschläge unterbreiten, Ideen äussern und eigene Versuche anstellen können. In der didaktischen Literatur wird diese Art von Unterricht nicht selten vom herkömmlichen Frontalunterricht abgehoben, in dem alle Schüler das gleiche vorgeschriebene Stoffprogramm absolvieren. Der offene Unterricht kommt demgegenüber den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen durch weitgehende Individualisierung des Unterrichts entgegen.

Es stellt sich die Frage, wieweit solche Vorstellungen von Unterricht überhaupt realistisch sind und wie sich ein solcher Unterricht verwirklichen lässt. Zunächst einmal wäre es sicherlich falsch, im lernzielorientierten Unterricht und im prozessorientierten Unterricht zwei sich ausschliessende Alternativen sehen zu wollen. Die Vermittlung fachspezifischer Grundbegriffe und Fertigkeiten wird auch von der kommunikativen Didaktik als wichtige Aufgabe des Unterrichts anerkannt. Diese Aufgabe darf jedoch nicht losgelöst vom erzieherischen Auftrag der Schule gesehen werden, Autonomie und Handlungsfähigkeit der Schüler zu fördern. Zielbegriffe wie Mündigkeit und Emanzipation umschreiben den erzieherischen Auftrag der Schule. In diesem Sinne betont die kommunikative Didaktik den Gedan-

ken des «*erziehenden Unterrichts*». Um dieses Ziel zu erreichen, werden neue Unterrichtsformen propagiert und ein demokratisch-partnerschaftliches Führungsverhalten des Lehrers angestrebt.

Prozessorientierter Unterricht durch Gruppenarbeit

Eine Unterrichtsform, die geeignet ist, die Lehrrerdominanz abzubauen und die Schüler zu aktivieren, ist die *Gruppenarbeit*. In der Gruppenarbeit arbeiten verschiedene Schüler an der Lösung einer Aufgabe oder Problemstellung zusammen. Was unter Gruppenarbeit zu verstehen ist und was nicht, scheint auf den ersten Blick klar zu sein. Bei näherem Hinsehen zeigen sich in der Praxis jedoch bedeutende Unterschiede (vgl. Gudjons 1979, 465).

Beispiel 1

30 Schüler eines 8. Schuljahres arbeiten in Erdkunde am Thema «Japan». Der Lehrer gibt folgende Anweisung: «So setzt euch in Tischgruppen zusammen und sucht zehn Flüsse auf der Japankarte heraus und schreibt sie auf!»

Beispiel 2

28 Schüler eines fünften Schuljahres – Fach Mathematik. Der Lehrer: «Wer Nr. 4 der Hausaufgaben nicht allein lösen konnte, rechnet jetzt nochmals auf Seite 25 Aufgabe 6 und 7. Das ist die erste Gruppe. Wer Aufgaben 1–3 nicht konnte, rechnet auf Seite 25 Nr. 4 und 5. Wer alles konnte, kann auf Seite 27 Nr. 1 probieren, Gruppe 3. Wer mit allen Aufgaben nicht klar kam, kommt zu mir an die Tafel, ich erkläre es nochmals!»

Beispiel 3

«Freie Arbeitsstunde»: 32 Kinder eines dritten Schuljahres sitzen zu zweit, in kleinen Gruppen, in Ecken, einige arbeiten mit den Rechtschreibkarten, andere hantieren an einer kleinen Druckerei, eine Gruppe untersucht Pflanzen mit Hilfe von Arbeitsblättern. Emsiges Treiben, die Lehrerin wandert hin und her, alles arbeitet in Gruppen, selbständig, diszipliniert, in freier Initiative...

Handelt es sich bei diesen Beispielen wirklich um Gruppenarbeit?

Im ersten Beispiel ist eine Zusammenarbeit im Grunde genommen nicht notwendig. Die Aufgabe zielt auf reproduktive Leistungen. Eigenständige Überlegungen und Gedanken sind hier nicht erforderlich.

Im zweiten Beispiel ist eine Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern nicht gewährleistet. Wenn vier Kinder am gleichen Tisch die gleiche Aufgabe lösen, so handelt es sich noch nicht unbedingt um eine Gruppenarbeit. Im dritten Beispiel stehen die einzelnen Aktivitäten der Schüler unverbunden nebeneinander ohne erkennbaren gemeinsamen Zielbezug.

Um von einer Gruppenarbeit im didaktischen Sinne sprechen zu können, müssen folgende Kriterien erfüllt sein:

- Gruppenarbeit beruht auf der Interaktion und Kooperation der Teilnehmer einer Gruppe.
- Die Beiträge der einzelnen Schüler werden zu einem Gesamtergebnis integriert.

Die Arbeit in der Gruppe ist auf eine *gemeinsame* Zielsetzung ausgerichtet. Wesentlich für die Gruppenarbeit ist demnach die problem- und zielbezogene Zusammenarbeit mehrerer Schüler.

Beispiele:

- gemeinsame Interpretation eines Textes
- Aufstellen und Realisieren eines Menüplans
- Sammeln von Argumenten für eine Klassendiskussion

In der Literatur wird zwischen arbeitsgleicher und arbeitsteiliger Gruppenarbeit unterschieden. Bei der arbeitsgleichen Gruppenarbeit arbeiten die verschiedenen Gruppen am gleichen Thema (gleiche Problemstellung). Bei der arbeitsteiligen Gruppenarbeit bearbeiten die verschiedenen Gruppen verschiedene Aspekte eines Themas oder einer Aufgabe, die schliesslich zu einem Ganzen integriert werden.

Gruppenunterricht bietet die Möglichkeit für *soziales Lernen*. Im Rahmen der Gruppenarbeit werden die Schüler angeregt, eigene Ideen zu äussern, miteinander zu sprechen, zu argumentieren, sich auf ein Vorgehen zu einigen, die eigenen Wünsche einem Gruppenziel unterzuordnen. Das Konkurrenzverhalten unter den Schülern tritt zurück zugunsten des

Einsatzes für ein gemeinsames Ziel. Dieses Schülerverhalten stellt sich nicht sofort ein, sondern ist das Ergebnis eines längerfristigen Entwicklungsprozesses. Damit Gruppenarbeiten gelingen, sind Thema und Arbeitsauftrag sorgfältiger auszuwählen. Je klarer die Zielsetzung bzw. der Arbeitsauftrag ist, desto eher kommen die Schüler mit der Gruppenarbeit zurecht. Für Schüler mit wenig Erfahrung mit Gruppenarbeit eignen sich begrenzte Aufträge, die sie überblicken können. Je komplexer der Arbeitsauftrag, desto schwieriger gestaltet sich die Gruppenarbeit. Unklare und weitläufige Arbeitsaufträge überfordern die Schüler und führen dazu, dass diese Arbeitsform bei den Schülern unbeliebt wird.

Prozessorientiert unterrichten heisst schliesslich auch, dass nach Abschluss einer Arbeitsphase mit den Schülern zusammen der Arbeitsprozess in inhaltlicher und sozialer Hinsicht durchdacht wird. Diese *Arbeitsbesinnung* (Gaudig) bezieht sich einmal auf das Vorgehen, die einzelnen Arbeitsschritte, aufgetretene Schwierigkeiten und Lösungen. Sie dient der Übersicht und Rückschau auf die einzelnen Arbeitsschritte und stellt diese nochmals in den grösseren Zusammenhang.

- Was wollten wir erreichen?
- Wie sind wir vorgegangen?
- Worauf muss man bei den einzelnen Schritten achten?

Ebenso wichtig wie der inhaltliche Rückblick auf das Arbeitsvorgehen ist die Reflexion des *Gruppengeschehens*:

- Wie hat die Zusammenarbeit geklappt?
- Welche Schwierigkeiten sind aufgetaucht?
- Wo gab es Konflikte und wie wurden sie gelöst?
- Welche Erfahrungen und Einsichten erscheinen den Schülern wichtig?

Ziel einer solchen Prozessanalyse ist es, soziale Erfahrungen für künftige Lernprozesse fruchtbar zu machen und auch auf das soziale Verhalten Einfluss zu nehmen, indem die Regeln prosozialen Verhaltens bewusst gemacht werden.

Zum Überlegen

- a) Welche Möglichkeiten haben die Schüler in meinem Unterricht, eigene Erfahrungen und Interessen einzubringen?
- b) Welche Aufmerksamkeit widme ich den sozialen Beziehungen in der Klasse?

Literaturhinweise

- Boensch, M. (1979)
 Kommunikativer und offener Unterricht. In: *Schweizer Schule* 13/1979.
- Feigenwinter, M. (1975)
Gruppenarbeit im Unterricht. St. Gallen: Arp Verlag.
- Garlichs, A. u. a. (1974)
Didaktik offener Curricula. Beltz Bibliothek.
- Gudjons, G. (1979)
 Gruppenunterricht. In: *WPB* 1979/12.
- Rumpf, H. (1976)
Unterricht und Identität. München: Juventa.

MSW – Ihr Partner für Demonstrationsapparate für den Physikunterricht für Schülerübungen

Die MSW bietet Ihnen ein erstklassiges, robust gebautes Programm der Optik für die Demonstration und für praktische Schülerübungen.



Für Ordnung im Zubehör unser Sammlungskasten Art. 5081.

Wir führen ein vollständiges Programm für den Physikunterricht und viele Ordnungshilfen. Fordern Sie unsere Unterlagen an oder besuchen Sie uns in unserem Ausstellungsraum.



Metallarbeiterschule Winterthur
 Zeughausstrasse 56
 8400 Winterthur, Telefon 052 84 55 42