Dozentenarbeit Psychographie

Sage mir, wer du bist und ich sage dir, wie du lernst!

Ein psychographisches Experiment an einer Berufsschule

Untersuchung des Lernverhaltens von Beziehungs-, Sach- und Handlungstypen und des Einflusses der Psychographie auf Interaktion, Emotion, Motivation, Volition und Leistungsoptimierung

vorgelegt am: 01.08.2006

vorgelegt von: Hannelore Rapp
Eisenbahnstraße 18
71729 Erdmannhausen

Vorwort

In der vorliegenden Arbeit soll aufgezeigt werden, wie Beziehungs-, Sach- und Handlungstypen allgemeinhin lernen, ob, wie und in welchem Ausmaß welcher Typ mit Hilfe der Erkenntnisse der Psychographie zu einer Änderung seines (Lern-)verhaltens im Sinne einer Optimierung zu motivieren ist und welche Schlüsse sich daraus für Schüler und Lehrer ziehen lassen.

Im Verlauf meines Versuchs, Psychographie im Unterrichtsgeschehen umzusetzen, kam es häufig vor, dass die Begriffe „Lernen", „Typ" und „Lernmethode" sowohl von Schülern als auch Kollegen, die davon hörten, sehr schnell mit den Bezeichnungen „Lerntyp", „Lerntypentest" und „Lerntypentheorie" assoziiert wurden. Daher sei gleich zu Anfang betont, dass das eine mit dem andern prinzipiell nichts zu tun hat. Es handelt sich um völlig verschiedene Modelle, Ansätze und Vorgehensweisen, die nicht ohne weiteres miteinander in Einklang zu bringen sind. Weil jedoch die Lerntypentheorie für sich in Anspruch nimmt, durch Zuordnung zu Lerntypen, Tests und Lerntipps zu effizienterem Lernen beitragen zu können, werde ich in einem Exkurs auf die deshalb vielfach auftauchende Frage eingehen, was die praktische Anwendung der Psychographie im Vergleich dazu mehr zu leisten vermag.

Da bei meinem Vorhaben das Thema „Lernen" einen zentralen Stellenwert einnimmt, möchte ich zunächst klarstellen, was unter Lernen verstanden werden soll.

Die Herkunft des Wortes geht auf das gotische „lais" („ich weiß", „ich habe nachgespürt") bzw. „laists" („Spur") zurück und kann demgemäß so interpretiert werden, dass Lernen ein Vorgang ist, bei dem man einer Spur folgt oder, anders ausgedrückt, einen Weg zurücklegt, auf dem man Wissen erwirbt und zu Verstehen gelangt.

So wird denn auch sowohl aus konstruktivistischer als auch kognitionswissenschaftlicher Sicht Lernen als Prozess definiert, im Konstruktivismus als Prozess, bei dem jedes Individuum seine Welt kognitiv **konstruiert**, im Kognitivismus als Informationsverarbeitungsprozess schlechthin. Der Lernvorgang und dessen Ergebnis wird unmittelbar beeinflusst durch Emotion, Motivation, volitionaler Kontrolle aufgrund von metakognitivem Wissen und des Einsatzes metakognitiver Strategien, Verarbeitungstiefe und nicht zuletzt von Interaktion. Das heißt, Lernen geschieht aktiv und ist bezogen auf die Lernziele – richtige Methodenfindung zur Problemlösung (Kognitivismus) und Bewältigung komplexer Situationen (Konstruktivismus) – mehr als bloße Gedächtnisleistung. Lernstrategien dürfen sich also nicht nur auf Mnemotechniken beschränken, die, so notwendig sie auch sind, lediglich die Funktion haben, den eigentlichen Lern- und Verstehensprozess begleitend zu unterstützen.

Allerdings gibt es, wie Reusser konstatiert, bis heute „keinen Königsweg der Förderung effizienten Lernens und Denkens.“[1]

Ich erwarte nun sicherlich nicht, durch mein im Folgenden beschriebenes Experiment diesen „Königsweg“ aufzuspüren, hoffe jedoch, dass im Lauf der Zeit mit Hilfe der Psychographie eine dahingehende Richtungsweisung aufgezeigt werden kann.

[1] vgl. Reusser, Kurt (1995), Seite 129

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung und Begründung der Themenwahl 6
2 Ausgangssituation 6
3 Einführung in die Psychographie 7
3.1 Typermittlung 8
3.2 Interaktion der Schüler in typgemischten Gruppen 13
3.3 Schriftliche, typentsprechende Umsetzung eines Themas von Seiten der Schüler 14
4 Die erste Klassenarbeit: Typisches Lernverhalten und damit erbrachte Leistungen 16
4.1 Ergebnisse der Handlungstypen 18
4.2 Ergebnisse der Beziehungstypen 20
4.3 Ergebnisse der Sachtypen 23
4.4 Zusammenfassung 26
4.5 Besprechung der Klassenarbeit und Diskussion 26
5 Besprechung und Erarbeitung effektiver Lernmethoden unter Berücksichtigung typgerechter Ressourcen 27
5.1 Zusammenstellung effektiver Lernstrategien 27
5.2 Erste praktische Erfahrungen mit verschiedenen Lernweisen während einer Schulstunde 29
5.3 Kompetenzen, Ressourcen und typgerechte Lerntipps 30
5.3.1 Tipps für die Grundtypen 30
5.3.2 Tipps für die Untertypen 33
5.4 Erste praktische Umsetzung der Lerntipps in einem Test 35
5.5 Thema und inhaltliche Vorbereitung der zweiten Klassenarbeit 35
5.6 „Zwischenspiel“: Gruppenarbeit gleicher Grundtypen 35
6 Die zweite Klassenarbeit: „Optimiertes“ Lernen, Aufgabenstellung und Ergebnisse 37
6.1 Ergebnisse der Handlungstypen 38
6.1.1 Notenspektrum 38
6.1.2 Vorbereitungsmethoden 39
6.2 Ergebnisse der Beziehungstypen 41
6.2.1 Notenspektrum 43
6.2.2 Vorbereitungsmethoden 44
6.3 Ergebnisse der Sachtypen 46
6.3.1 Notenspektrum 48
6.3.2 Vorbereitungsmethoden 48
7 Ausgewählte Beispiele besonderer Erlebnisse mit einzelnen Schülern 50
8 Fazit 52
8.1 Nebenwirkungen und Nutzen der Psychographie für die Schüler 52
8.2 Auswirkungen der Psychographie auf die Lehrer-Schüler-Interaktion 53

8.3 Abschließende Beurteilung und Ausblick 55
9 Exkurs: Lerntypen, Kognitivismus, Konstruktivismus, handlungsorientiert/ganzheitlicher Unterricht und Psychographie 58
9.1 Lerntypentests, Lerntypentheorie und Psychographie im Vergleich 58
9.2 Kognitionswissenschaft, Konstruktivismus, handlungsorientiert/ganzheitlicher Unterricht und Psychographie 65
9.2.1 Kognitionswissenschaft und Psychographie 65
9.2.2 Konstruktivismus, handlungsorientiert/ganzheitlicher Unterricht und Psychographie 65
10 Literaturverzeichnis 67
11 Anhang 69

1 Einleitung und Begründung der Themenwahl

Bereits nach den ersten Unterrichtsstunden des Jahresseminars „Psychographie“ 2005 habe ich – wie die meisten der anderen Teilnehmer auch – damit begonnen, das neu Gelernte, das mich überaus faszinierte, im Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis und, mit besonderer Vorliebe, bei meinen Schülern anzuwenden. Anfangs hatte ich einfach nur Freude daran auszuprobieren, inwieweit es mir gelänge, die psychographischen Typen zu erkennen und voneinander zu unterscheiden. Recht bald stellte sich mir jedoch die Frage, ob und in welchen Bereichen sich aus der Psychographie praktischer Nutzen für den Unterricht ziehen lassen könnte. Daher habe ich zunächst mehr oder weniger nach dem Zufallsprinzip getestet, wie etwa, um an dieser Stelle nur ein Beispiel zu nennen, Schüler, die ich als Sachtypen eingeschätzt hatte, auf typgerechtes Eingehen meinerseits auf sie, etwa durch Lob, besondere Beachtung oder längere Zeitvorgaben zum Erledigen von Aufgaben (vgl. Kapitel 7 Abschnitt (2), Schüler Nr. 36), reagieren. Nachdem diesbezüglich immer wieder einige Erfolgserlebnisse zu verzeichnen waren, habe ich nach Rücksprache mit Werner Winkler dessen Vorschlag aufgegriffen, die Lernweisen der verschiedenen Typen im Allgemeinen und hinsichtlich ihrer Vorbereitung auf Klassenarbeiten im Besonderen systematisch und konkret zu erfassen und so, unter Miteinbeziehung des Aspekts Ressourcennutzung, entsprechende Bezüge zu Lernerfolgen bzw. Misserfolgen herzustellen. Des Weiteren sollte bei all dem der Einfluss eines derartigen psychographischen Experiments auf Emotion, Volition, Motivation und Interaktion sowohl zwischen den Schülern untereinander als auch zwischen Lernenden und Lehrendem in verschiedenen, im Schulalltag auftauchenden Problem- und Handlungsfeldern Berücksichtigung finden.

2 Ausgangssituation

Ich unterrichte Deutsch und Englisch in 16 Klassen einer Berufsschule, Fachrichtung Informationstechnologie. Meine Schüler sind zwischen 17 und 28 Jahre alt, haben Mittlere Reife, Fachhochschulreife oder Abitur, manche bereits ein abgebrochenes Studium und ein Schüler sogar ein abgeschlossenes Studium hinter sich. Das bedeutet, dass das Leistungsniveau im Durchschnitt ziemlich hoch ist, die Klassen hinsichtlich der mitgebrachten Vorkenntnisse, ganz abgesehen einmal von unterschiedlichen Ausprägungen an Begabung und Intelligenz, ausgesprochen heterogen sind.

Eine solche Konstellation bringt hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens stets einige Probleme mit sich, die sich nie zur Zufriedenheit aller lösen lassen. Es gibt nur die Möglichkeit zu versuchen, eine Basis zu schaffen, auf der Wissensunterschiede bis zu einem gewissen Grad

ausgeglichen werden können. Ich bin deshalb generell darum bemüht, meinen Unterricht, der im Wesentlichen nach kognitionswissenschaftlichen Kriterien ausgerichtet ist, didaktisch und methodisch so zu gestalten und Prüfungen so zu konzipieren, dass einerseits die vom Lehrplan her gestellten und vom angestrebten Niveau her wünschenswerten Anforderungen gewährleistet sind, andererseits die schwächeren Schüler und diejenigen mit einem nicht so hohen Schulabschluss ebenfalls eine Chance haben, ihren Rückstand einigermaßen aufzuholen und gute Ergebnisse zu erzielen. Diesem Konzept kommt entgegen, dass ich fachbezogenes Englisch (business/technical English) unterrichte, was für alle ein neues Thema ist, in das sie sich erst einarbeiten müssen. Es ist leider trotzdem nicht zu vermeiden, dass sich der eine oder andere immer wieder über- bzw. unterfordert fühlt.

Was die Typerkennung angeht, wurde mir diese etwas erschwert durch das duale Ausbildungssystem an meiner Berufsschule. Das heißt, ich habe es mit sogenannten Blockklassen zu tun, die im Wechsel zwei Wochen Unterricht haben und vier Wochen in ihrem Betrieb sind. Unter diesen Umständen und bei ca. 400 Schülern dauert es naturgemäß relativ lange, bis man die Einzelnen mit Namen kennt, geschweige denn Persönliches in Erfahrung bringen oder gar ein Vertrauensverhältnis aufbauen kann.

Um dennoch hinreichende Aufschlüsse hinsichtlich Typ und Lernverhalten zu gewinnen, war ich darauf bedacht, für mein Experiment, das ich von April bis Ende Juli 2005 durchführte, mindestens 60 Schüler heranzuziehen. Dazu wählte ich drei Klassen, die ich immerhin bereits seit Beginn des Schuljahres 04/05 mit je sechs Stunden pro Woche unterrichtet hatte. Leistungsmessungen und Überprüfungen von sich eventuell ergebenden Verbesserungen infolge intensiver Auseinandersetzung mit typgerechten Lernmethoden bzw. aus der Psychographie hergeleiteten Lerntipps habe ich in Englisch vorgenommen, da eine nachweisbare Leistungssteigerung in den für das Fach Deutsch relevanten Fertigkeiten – im Mittelpunkt stand da vor allem das Verfassen von Aufsätzen – in einem so kurzen Zeitraum kaum zu erreichen ist. Die Vorarbeit hingegen, also die Vermittlung und Vertiefung grundlegender psychographischer Kenntnisse, wurde in die Deutschstunden verlegt.

Anzumerken ist noch, dass die in dieser Arbeit geschilderten Vorgehensweisen jeweils parallel in allen drei Klassen angewendet wurden.

3 Einführung in die Psychographie

Um zunächst die verschiedenen Typen erfassen und mir einen Überblick verschaffen zu können, habe ich folgenden Einstieg gewählt:

In jeder Klasse taten sich, wie das eben so üblich ist, immer einige Schüler dadurch hervor, dass sie entweder als besonders lebhaft, geschwätzig und unaufmerksam oder aber extrem ruhig und scheinbar unbeteiligt auffielen. Sobald sich von der Gesamtsituation her eine günstige Gelegenheit anbot, beispielsweise durch allgemeines Gelächter oder Kommentare wegen eines auffälligen Verhaltens eines Klassenkameraden, habe ich einen der „lauten" Jungen gebeten, ihn, da er doch sowieso so gerne Gespräche führe, „interviewen" zu dürfen, allerdings mit der Option, nicht antworten zu müssen, wenn er etwas als zu persönlich oder unangenehm empfinden würde. Schon allein dieser ungewohnte, überraschende Wechsel während einer Unterrichtsstunde vom Fachlichen ins Private hat Neugier und gespannte Erwartung hervorgerufen. Das wurde noch dadurch verstärkt, dass die Fragen und bereitwillig gegebenen Auskünfte wie erhofft ziemlich viel Heiterkeit auslösten, was damit endete, dass viele der Mitschüler ebenfalls Rede und Antwort stehen wollten und wünschten, dass auch ich dazu bereit sei. Ich ließ mich so lange darauf ein, bis schließlich erwartungsgemäß die Frage nach dem Sinn und Zweck der ganzen Übung auftauchte.

Nach dem Hinweis darauf, dass doch jeder bemerkt haben müsse, wie viele verschiedene „Charaktere" hier vertreten seien und wie häufig das zu offenen oder verborgenen Spannungen führe, habe ich erklärt, dass die Psychographie ein Teil der Persönlichkeitspsychologie sei, die wichtigsten Inhalte mittels der „Landkarte der Psychographie erläutert, kurz erwähnt, in welchen Bereichen, z.B. Paar- und Erziehungsberatung, Typberatung, Teamzusammenstellung in Firmen, sie bereits erfolgreich zur Anwendung komme und dass sie Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung biete. Ferner habe ich zum Ausdruck gebracht, dass ich mir für die Klasse und mich, sofern sie sich auf ein psychographisches Experiment einließe, dadurch ein besseres Verständnis nicht nur für die eigene Person, sondern auch füreinander und damit eine Reduzierung von Ablehnung und Konflikten, also eine Zunahme sozialer bzw. zwischenmenschlicher Kompetenzen, erhoffe. Ein Zusammenhang zwischen Typ und Lernweise und einem daraus resultierenden Mehr oder Weniger an Lernerfolg wurde an dieser Stelle noch nicht angesprochen.

Prompt wollte nun ein Junge wissen, wie man denn aus psychographischer Sicht „eine Tussi aufreißen" könne, ein anderer, wie unter dem Blickwinkel der Psychographie seine offensichtlich etwas komplizierte Beziehung zu seiner Freundin einzuschätzen sei, was ich dann zum Vergnügen aller an der Tafel mittels einer hypothetischen Paarkonstellation zu erläutern versucht habe.

3.1 Typermittlung

Nach meinen Ausführungen waren die Schüler äußerst motiviert, auf den nun ausgehändigten Fragebogen (vgl. Anhang I Fragebogen Typmerkmale) die Typmerkmale anzukreuzen, die

ihrer Meinung nach auf sie zutrafen. Der so zunächst einmal zustande gekommene Typverdacht sollte zu Hause anhand des im Internet angebotenen Langtests von Werner Winkler, also mit Untertypen, und, wenn es sich einrichten ließe, unter Mithilfe einer gut bekannten, weiteren Person nochmals verifiziert und das Ergebnis mir entweder in der nächsten Stunde mitgeteilt oder schon vorab per E-mail zugeschickt werden.

Die große Anzahl von Zuschriften, die ich erhielt und die Tatsache, dass jeder, ausgenommen zwei Schüler, die sagten, sie seien ein „ich will nicht erfasst werden Typ“ (vgl. Anhang 5.03 Schülerkommentare zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit 1) und wollten in keine Schublade gesteckt werden (entpuppten sich später als ein Sachtyp, Schüler Nr. 30 und ein Handlungstyp, Schüler Nr. 22), bis zu dem vereinbarten Termin seine Resultate parat hatte, verrieten, dass das Interesse geweckt worden war. Ich legte daraufhin eine psychographische Klassenliste an (vgl. Anhang II Psychographische Klassenliste), von der jeder ein Exemplar in die Hand bekam. So hatten die Schüler einen Überblick über die Zusammensetzung ihrer Klasse, was eine wiederholte Überprüfung der vorläufigen Typfestlegung durch eigene und gegenseitige Beobachtung während des restlichen Schuljahrs erleichterte und außerdem Spaß machte. Wie sich zeigte, mussten immer wieder einige Korrekturen vorgenommen werden, hauptsächlich im Bereich der Untertypen, über die leider bis zum Ende des zur Verfügung stehenden Zeitraums in etlichen Fällen immer noch Unklarheit herrschte. Dennoch kristallisierte sich allmählich folgende Aufteilung heraus, wie dies in Abbildung 1 dargestellt ist:

Schüler Nr.	Vorbildung (A: Abi, FHS: Fachhochschulreife, S1: abgeschl. Studium, S2: abgebr. Studium)	Grundtyp	Beziehung (x: unbekannter Typ)	Zeit (x: unbekannter Typ)	Tätigkeit (x: unbekannter Typ)
1	A	BT	Ich	Vergangenheit	Denken
2		ST	Ich	Gegenwart	Fühlen
3		BT	Du	X	Fühlen
4	A	ST	X	Vergangenheit	Denken
5		BT	Wir	Gegenwart	Machen
6	FHS	ST	Du	Gegenwart	Denken
7		HT	Ich	Zukunft	Fühlen
8		ST	Du	Zukunft	Denken
9		BT	X	Vergangenheit	Fühlen
10	A	HT	Ich	X	Denken
11		ST	Wir	Gegenwart	Fühlen
12		BT	Wir	Gegenwart	Fühlen
13		BT	Ich	Gegenwart	Fühlen
14		ST	Ich	Zukunft	Fühlen
15		BT	Du	Gegenwart	Fühlen
16	A	ST	Wir	Vergangenheit	Denken
17		BT	Ich	Gegenwart	Machen
18	A	HT	Ich	Zukunft	Denken
19	A, S1	ST	Wir	Zukunft	Denken
20	A	ST	X	Vergangenheit	Denken
21		HT	Ich	Gegenwart	Denken
22	A	HT	Ich	X	Denken
23		ST	X	Vergangenheit	Denken
24		HT	Ich	Vergangenheit	Fühlen
25		ST	Wir	X	Denken
26		BT	Wir	Gegenwart	Fühlen
27		ST	Wir	Vergangenheit	Fühlen
28		ST	X	X	Denken
29		HT	Ich	X	Machen
30		ST	X	X	Denken
31		ST	Ich	Vergangenheit	Denken
32		BT	Wir	Zukunft	Fühlen
33		BT	Wir	Gegenwart	Machen
34		ST	Ich	Vergangenheit	Denken
35		ST	X	Vergangenheit	Denken
36		ST	Ich	Vergangenheit	Denken
37		ST	Ich	Zukunft	Machen
38	A	ST	Wir	Gegenwart	Machen
39		ST	Wir	Gegenwart	Denken
40	A	ST	Ich	Gegenwart	Denken
41		ST	Ich	Vergangenheit	Denken
42		ST	Ich	Vergangenheit	Denken
43		BT	Wir	Gegenwart	Machen
44		HT	Ich	X	Fühlen
45	A	HT	Wir	Gegenwart	Machen
46		HT	Ich	Gegenwart	Machen
47	A	BT	Ich	Gegenwart	Denken
48		BT	Wir	Gegenwart	Machen
49		BT	X	X	X
50		BT	Du	Gegenwart	Fühlen
51		BT	Ich	Gegenwart	Fühlen
52		BT	Wir	Gegenwart	Fühlen
53		BT	Ich	Zukunft	Denken
54		BT	Du	Gegenwart	Fühlen
55		ST	X	Vergangenheit	Denken
56		ST	Ich	Gegenwart	Machen
57		ST	Wir	Gegenwart	Machen
58	A	HT	Ich	x (vermutlich Gegenwart)	Denken
59	A, S2	ST	Ich	x (vermutlich Gegenwart)	Denken
60		BT	Wir	Gegenwart	Fühlen
61	A, S2	ST	Ich	Gegenwart	Denken

Abbildung 1: Psychographische Klassenliste (Gesamtverteilung)

Zur Veranschaulichung der Verteilung wurde die in Abbildung 2 dargestellte Grafik gewählt. Einführend soll ein kurzes Lesebeispiel der Grafik gegeben werden, das anhand der grünen Markierung verdeutlicht wird:
In Punkt (A) wird sichtbar, dass man insgesamt 29 Sachtypen vor sich hat. Verfolgt man nun den Pfad der Sachtypen weiter in Richtung der Untertypen „Tätigkeit“ in Punkt (B), so gelangt man zu der Erkenntnis, dass sich unter den Sachtypen 21 Denker befinden, von denen wiederum 11 vergangenheitsorientiert sind (C). In Punkt (D) zeigt sich schließlich, dass es sich in 5 Fällen um Ich-Bezogene handelt. Es gibt also 5 ich-bezogene, vergangenheitsorientierte Sachtyp-Denker in den Klassen.

Grundtypen: Bei den insgesamt 61 Schülern liegt eine einigermaßen homogene Verteilung auf 21 Beziehungs- und 29 Sachtypen vor, während die Handlungstypen (11) deutlich in der Unterzahl sind.

Untertyp Tätigkeit: Im Tätigkeitsbereich verhält es sich ähnlich wie im Bereich der Grundtypen. Es gibt 29 Denker, 19 Fühler und 12 Macher. Bei einem Schüler konnte dieser Untertyp nicht festgestellt werden.

Untertyp Zeit: Im Bereich Zeit wurden 27 gegenwarts-, 15 vergangenheits- und 8 zukunftsbezogene Schüler ermittelt. Bei 11 Schülern war es nicht gelungen, den Untertyp Zeit zu bestimmen.

Untertyp Beziehung: Im Unterbereich Beziehung fällt auf, dass es lediglich 6 Du-Bezogene gibt. Es verbleiben 18 wir- und 28 ich-bezogene Schüler; bei 9 Schülern ist dieser Untertyp unbekannt.

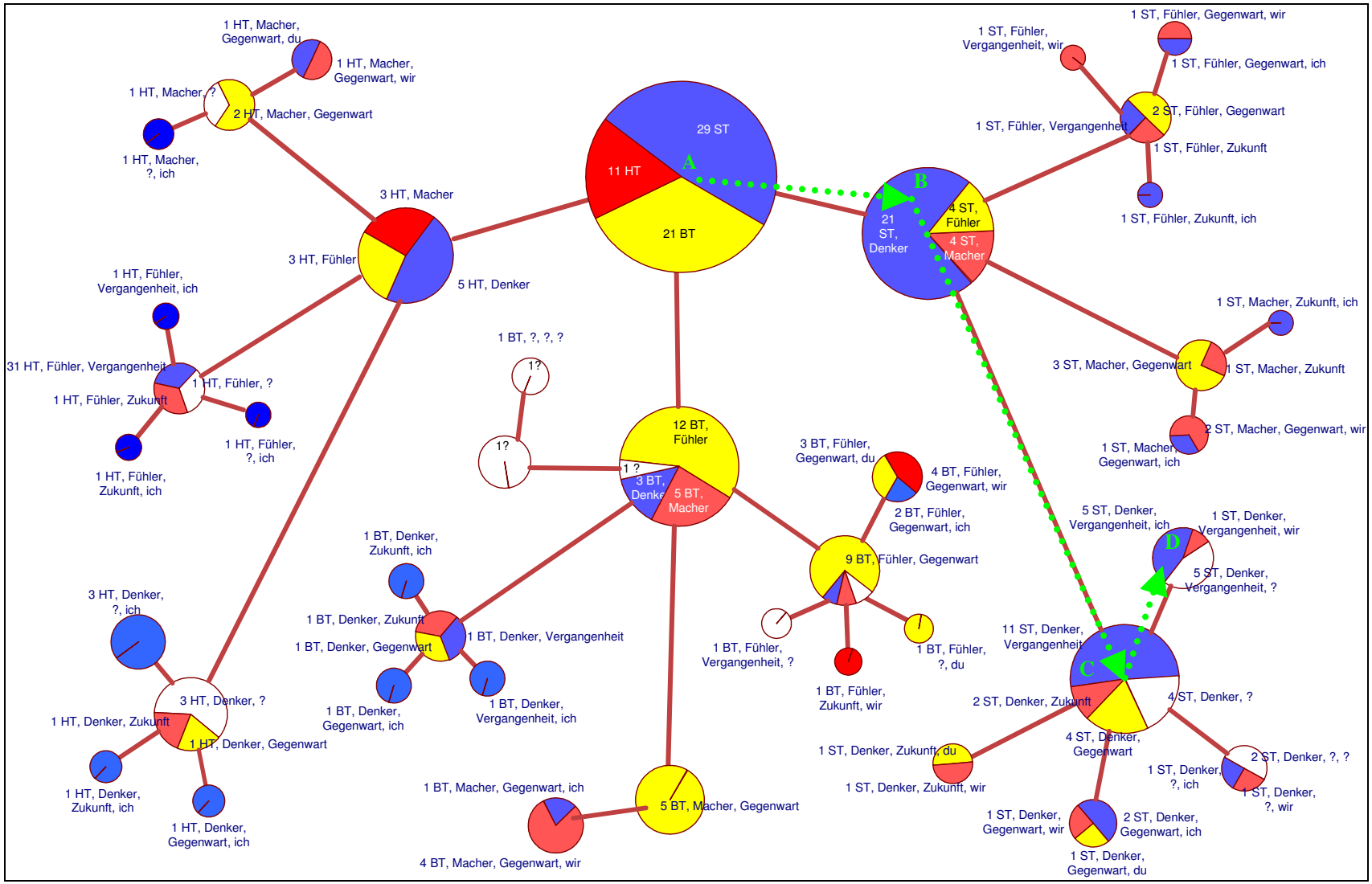


Abbildung 2: Verteilung der psychographischen Typen in den Klassen

Von den 11 Handlungstypen sind 10 ich-bezogen und es gibt unter ihnen relativ viele Denker (5). Mehr als die Hälfte der 21 Beziehungstypen sind Fühler (12), fast alle davon gegenwartsbezogen (9). 2/3 aller Sachtypen sind Denker (21), von denen 11 dem Untertyp Vergangenheit angehören.

Psychographische Zwillinge: Bei den Beziehungs- und Sachtypen lassen sich etliche psychographische Zwillinge erkennen. Dies sind:

- BT, Macher, Gegenwart, wir 4
- BT, Fühler, Gegenwart, wir 4
- BT, Fühler, Gegenwart, du 3
- BT, Fühler, Gegenwart, ich 2
- ST, Denker, Vergangenheit, ich 5
- ST, Denker, Gegenwart, ich 2
- ST, Macher, Gegenwart, wir 2

Im Hinblick auf die im Vergleich zu den 81 möglichen psychographischen Typkombinationen geringe Gesamtzahl an Schülern wird schnell ersichtlich, dass auf der Grundlage dieser Arbeit keine statistisch verwertbaren Aussagen gemacht werden können. In der Kontrollgruppe sind lediglich 29 unterschiedliche Typkombinationen auszumachen.

Da jedoch die Grundtypen sowie die Untertypen Tätigkeit und Zeit verhältnismäßig ausgeglichen vorhanden sind, denke ich, dass dennoch gewisse Tendenzen nachweisbar sind.

3.2 Interaktion der Schüler in typgemischten Gruppen

Ergänzend zu der psychographischen Klassenliste erhielt jeder die von Werner Winkler zusammengestellte „Gebrauchsanweisung“ für die drei Typen mit der Hausaufgabe, sich damit bis zur nächsten Deutschstunde drei Tage später möglichst gründlich vertraut zu machen. In dieser Stunde bildete ich dann Gruppen, in denen jeweils mindestens ein Beziehungs-, Sach- und Handlungstyp vertreten war. Die Schüler sollten hierbei die Gelegenheit erhalten, in der Praxis zu erproben, wie sie auf der Grundlage dessen, was sie nun theoretisch voneinander wussten, miteinander klar kämen und zusammen eine Aufgabe bewältigen könnten. Die Priorität dabei lag auf dem Geschehen auf der zwischenmenschlichen Ebene. Das inhaltliche Ergebnis, obwohl eng damit zusammenhängend, spielte in diesem Fall eine sekundäre Rolle. Die Teams erhielten den Auftrag, ein vorgegebenes Streitgespräch (vgl. Anhang 3.01 Gruppenarbeit 1) zwischen einem Paar so umzugestalten, dass ein Konsens erreicht würde. Anschließend ließ ich jeden Teilnehmer jeder Gruppe schriftlich kommentieren, wie er sein Gegenüber bzw. die Zusammenarbeit empfunden habe. Die Bewertungen

(vgl. Anhang 3.02 Schülerkommentare zur ersten Gruppenarbeit) waren bis auf sehr wenige, kaum ins Gewicht fallende Einschränkungen äußerst positiv. Manche Sachtyp-Mädchen hatten sich zwar in der Aufmerksamkeit ihrer männlichen Beziehungstyp-Mitarbeiter gesonnt, waren jedoch durch deren Abschweifungen vom Thema und überschwappende Phantasie phasenweise etwas genervt. Etliche Beziehungstypen hingegen waren enttäuscht, dass ihre Ideen von Handlungs- und Sachtypen nicht ohne Korrekturen miteingebracht worden waren. Die Aufgabe als solche war von jeder Gruppe gut gelöst worden.

Als Resultat der theoretischen und praktischen Beschäftigung mit der Psychographie bis zu diesem Zeitpunkt hatte sich somit ergeben, dass die Schüler bereits auf dem besten Weg waren, einander verständnisvoller, toleranter und mit wesentlich weniger Kritik und Vorbehalten zu begegnen und ich mit den Einzelnen zunehmend typgerecht umgehen konnte (vgl. Kapitel 8.2). All das wurde dankbar aufgenommen und durch Bemerkungen wie: „Wir haben jetzt ein viel angenehmeres Klassenklima“, „Ich kann mein eigenes Verhalten und das anderer besser nachvollziehen“, „Ich darf sein, wie ich bin und bin nicht schlechter oder besser, weil ich anders bin“ oder „Endlich werden wir mal wie Individuen bzw. Menschen behandelt und nicht wie irgendein Material, eine anonyme Masse oder Nummern“ honoriert.

3.3 Schriftliche, typentsprechende Umsetzung eines Themas von Seiten der Schüler

Um im Bewusstsein der Schüler das Wissen zu verankern, dass sie als die verschiedenen „Typen“, die sie nun einmal sind, akzeptiert, ernst und wahrgenommen werden und um das wachsende Interesse an der Psychographie weiter zu fördern, habe ich ihnen in einer weiteren Deutschstunde vorgeschlagen, ohne irgendwelche einengenden Vorgaben meinerseits über die Themen Liebe, Freundschaft und Sommer (vgl. Anhang VIII Schülerarbeiten (Übungsaufgabe)) ganz nach ihren eigenen Empfindungen und Vorstellungen ein Gedicht oder einen Prosatext zu verfassen, das heißt, sie sollten die Gelegenheit haben, sich typgerecht „auszutoben“.

Interessant, aber für einen erfahrenen Psychographen vermutlich nicht überraschend, war die Tatsache, dass 10 von den 11 Handlungstypen sich nicht in der Lage sahen oder nicht gewillt waren, in dem gegebenen Umfeld Persönliches oder Emotionales in Worte zu kleiden, vor allem nicht in lyrischer Form, und daher entweder einem sachlich-prosaischen Bericht über eines der genannten Themen bzw., was ebenfalls eine Option gewesen war, der kreativen Weitererzählung eines Geschichtsanfangs den Vorzug gaben. Die Beziehungs- und Sachtypen entschieden sich durchweg für ein Gedicht und scheuten sich nicht, ihre Gefühle und Gedanken offen zu legen. Ein Handlungstyp-Schüler wählte einen inneren Monolog, in dem er

einiges von sich preisgab (vgl. Anhang 8.01), äußerte allerdings die Bitte, dass das, was er zu Papier gebracht hatte, der Klasse, wenn überhaupt, dann anonym präsentiert würde.

Die Schülerarbeiten sammelte ich ein und las sie tags darauf ohne Namen zu nennen vor. Gleich der Vortrag des ersten Gedichts wurde mit dem Ausruf kommentiert: „Das stammt bestimmt von einem Beziehungstypen (vgl. Anhang 8.07 Gedicht „Sommer“). Da ich dem in diesem Fall nur zustimmen konnte, haben die Schüler in der Folge bei jedem Text versucht, den Typ des Schreibers zu ermitteln und lagen dabei fast immer richtig.

Von dem, was die meisten innerhalb der letzten Doppelstunde abgeliefert hatten, waren alle, mich mit eingeschlossen, beeindruckt (vgl. Anhang VIII Schülerarbeiten (Übungsaufgabe)). Derartige Fähigkeiten hatten viele weder sich selbst noch ihren Mitschülern zugetraut. Der Grund für die guten Leistungen war wohl hauptsächlich der, dass die Schüler keinerlei Zwang unterworfen waren, nicht unter Notendruck standen, bereits ein Vertrauen mir gegenüber entwickelt hatten und es folglich wagten, ja richtiggehend genossen, ganz aus sich herauszugehen.

Die Vorlesestunde machte außerdem deutlich, dass die Jungen und Mädchen sich bereits recht erstaunliche psychographische Kenntnisse angeeignet hatten und trug dazu bei, dass sie einander noch mehr Verständnis und sogar Respekt entgegenbrachten und sich noch besser mit dem unterschiedlichen Denken und Vorgehen ihrer Klassenkameraden anfreunden konnten, als dies bereits nach der Gruppenarbeit der Fall war. Sie äußerten sich beispielsweise dahingehend, dass sie von diesem oder jenem ihrer Kameraden derart viel Gefühl und Tiefgang oder Geschicklichkeit hinsichtlich Gedichtaufbau und Gewandtheit bei der Formulierung nicht erwartet hätten oder durch die verschiedenen Interpretations- und Behandlungsweisen ein und desselben Themas eine ganz neue, bereichernde Sicht der Dinge gewonnen hätten.

Fasziniert und ermutigt durch diese Erfahrung bat die Klasse mich darum, bei der nächsten Deutscharbeit ähnliche Aufgaben zur Wahl zu stellen. Ich entsprach diesem Wunsch und das Ergebnis war, dass die Qualität der Gedichte der Klassenarbeit die der Übungsstunde noch übertraf (vgl. Anhang IX Schülerarbeiten (Klassenarbeit)). Es kam dann die Idee auf, die gelungensten Versionen in der Schule auszustellen. Zu diesem Zweck haben die Schüler ihre „Werke“ nochmals auf dem PC abgeschrieben, meist mit einem Bild hinterlegt, farbig ausgedruckt und mit Stolz und Begeisterung auf große Plakate geklebt. Diese Poster fanden auch bei Kollegen und Schülern anderer Klassen großen Anklang.

Sollte nun an dieser Stelle dahingehend Kritik geübt werden, was das bisherige „Drumherum“ denn eigentlich mit der Analyse des Zusammenhangs zwischen Typ, Lernmethode und daraus

resultierender Lernleistung zu tun habe, so kann ich nur betonen, dass gerade diese Vorarbeiten mit all ihren Aus- und Nebenwirkungen, zu denen nicht zuletzt auch ein gestärktes Selbstvertrauen sowie gesteigerte Mitarbeit und Aufmerksamkeit während des Unterrichts zählten, die beste Basis waren, die Schüler dazu zu motivieren, mit Eifer und der Hoffnung auf ähnliche Erfolgserlebnisse im Fach Englisch an das Testen optimaler Lernweisen heranzugehen.

4 Die erste Klassenarbeit: Typisches Lernverhalten und damit erbrachte Leistungen

Parallel zu den oben dargestellten praktischen Versuchen mit der Psychographie auf persönlicher und zwischenmenschlicher Ebene wurde eine schon vor dem Beginn des psychographischen Experiments angekündigte Englischarbeit geschrieben. Zur Vorbereitung für diese war von meiner Seite aus verlangt worden, Grammatik (Zeitengebrauch) zu lernen sowie im Unterricht behandelte Texte und Übungen zum Thema „Designing and Installing a Network“ durchzuarbeiten. Dazu wurden nun Fragen gestellt und die Grammatikkenntnisse mit einem Lückentest überprüft, wobei zum Teil aus dem Kontext das richtige Zeitenverhältnis erschlossen werden musste, das hieß, man konnte sich nicht nur auf auswendig gelernte Signalwörter verlassen, um eine korrekte Lösung zu finden. Hinzu kam als weitere Transferaufgabe eine auf das Gebiet „Network“ bezogene Kundenberatung (vgl. Anhang 5.01 Klassenarbeit 1).

Die Schüler waren nicht darüber informiert, dass diese Arbeit dazu dienen sollte, einen Bezug zu Typ und Lernweise herzustellen. Eine diesbezügliche Vermutung kam natürlich auf, als ich sie direkt im Anschluss an die Prüfung darum bat, auf einem gesonderten Blatt so genau wie möglich festzuhalten, wie sie sich vorbereitet hatten. Da ihnen aufgrund ihrer vorangegangenen Erfahrungen mit der Psychographie an entsprechenden Aufschlüssen gelegen war, folgten sie meiner Aufforderung ohne zu zögern und, wie sich im Nachhinein durch Vergleich mit den Resultaten erwies, sehr ehrlich.

In Abbildung 3 sind die erbrachten Leistungen der drei Grundtypen dargestellt. Die Handlungstypen haben mit einem Notendurchschnitt von 2,2 am besten abgeschnitten. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass bei ihnen der Anteil an Abiturienten mit knapp 50% sehr hoch ist. Die Beziehungstypen – gerade einmal 10% von diesen (2 Schüler) haben Abitur - waren mit einem Schnitt von 3,3 am schlechtesten. Auffallend ist, dass es hier keinen Schüler im Notenbereich zwischen 1 und 2 gab.

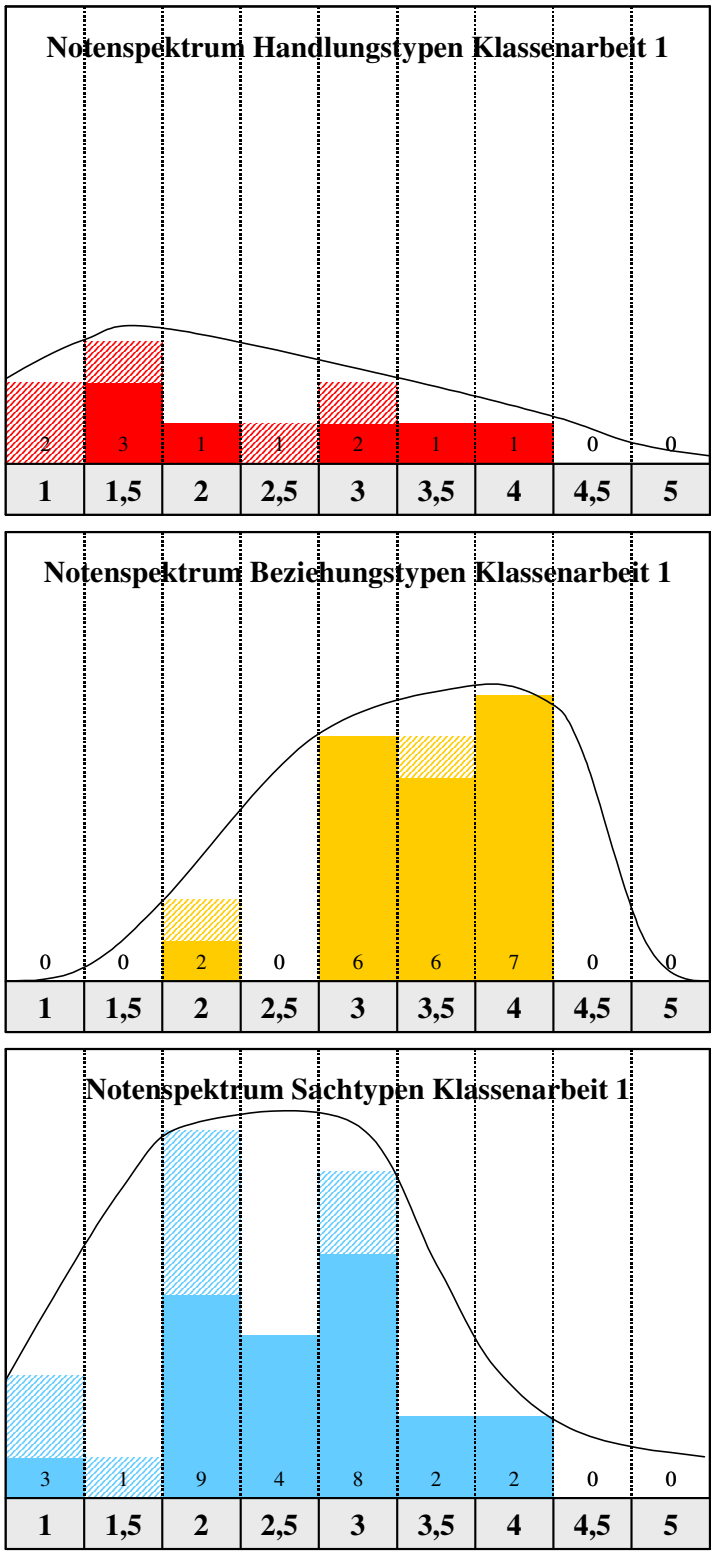


Abbildung 3: Notenverteilung der verschiedenen Grundtypen in Klassenarbeit 1 im Vergleich (schraffiert dargestellt: Abiturienten)

Die Sachtypen liegen mit einem Durchschnitt von 2,5 im Mittelfeld. Neun der Sachtyp-Schüler haben einen höheren Schulabschluss (Abitur, Fachhochschulreife, Studium).

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Noten der Grundtypen jeweils in Form von Grafiken (vgl. Abbildung 4, Abbildung 5 und Abbildung 6) den eingesetzten Lernmethoden, dem Zeitmanagement und der Lernumgebung gegenübergestellt.

4.1 Ergebnisse der Handlungstypen

Die Handlungstypen haben sich, im Vergleich zu den anderen Grundtypen, am umfangreichsten und, wie auf eingehendere Nachfrage angegeben wurde, in einem Zeitraum von 0,5 bis 3 Tagen vorbereitet und es gab unter ihnen keinen, der überhaupt nichts getan hat.

Auffallend ist, dass oberflächliches Lesen ebenso wenig zu Erfolg führte wie rein faktenbezogenes Aufschreiben von Stichworten. Bei den auswendig Lernenden sticht ein Block mit besonders guten Leistungen und einer mit eher mittelmäßigen bis schlechten Ergebnissen ins Auge, was vermuten lässt, dass im letzten Fall entweder auswendig gelernt worden ist, ohne dabei etwas zu verstehen oder gerade, **weil** der Inhalt nicht verstanden worden war. Ferner wird ersichtlich, dass die Abiturienten einen wesentlichen Beitrag zum guten Abschneiden geleistet haben**.**

Schüler Nr.	Vorbildung (A: Abi, FHS: Fachhochschulreife, S1: abgeschl. Studium, S2: abgebr. Studium)	Grundtyp	Beziehung (x: unbekannter Typ)	Zeit (x: unbekannter Typ)	Tätigkeit (x: unbekannter Typ)	Note KA1	Kommentar KA1	nichts gelernt	im Unterricht aufgepasst	Lesen, oberflächliches	Lesen, durchdenkend/verarbeitend	Lesen, durchdenkend/aktiv	Schriftlich, Wichtiges in Stichworten	Schriftlich, Vokabeln	Schriftlich, Zusammenfassen (logisch/kausal)	Grafiken, Strukturbilder, Mindmaps	Spickzettelmethode	Karteikartensystem	Lernzettel/Poster	auswendig lernen (grundsätzlich)	auswendig nur Vokabeln	nachschlagen, recherchieren	Übungen	Vorbereitungszeitraum in Tagen	Lernphasen einteilen	Lernen in Gruppen	gleicher Ort/ruhig	überall/laut	mit Musik	ohne Musik
10	A	HT	ich	x	Denken	1			x			x		x	x						x	x			2				x	
18	A	HT	ich	Zukunft	Denken	1			x			x		x	x						x	x			2			x		
21		HT	ich	Gegenwart	Denken	1,5			x			x		x	x						x	x	x	x	3	x		x		
45	A	HT	wir	Gegenwart	Machen	1,5				x				x											1				x	
46		HT	ich	Gegenwart	Machen	1,5				x												x			1				x	
7		HT	ich	Zukunft	Fühlen	2		x			x	x	x								x	x			2				x	x
22	A	HT	ich	x	Denken	2,7				x															0,5				x	
29		HT	ich	x	Machen	3				x		x									x	x			1				x	x
58	A	HT	ich	x (vermutlich Gegenwart)	Denken	3				x												x			0,5				x	
44		HT	ich	x	Fühlen	3,5			x			x									x	x			1			x		
24		HT	ich	Vergangenheit	Fühlen	4	grundsätzlich schwache Schülerin		x			x									x	x		x	1			x		

Tabelle 1: Vorbereitung und Ergebnisse der Handlungstypen bei Klassenarbeit 1

(1) Schülerin Nr. 24 hat trotz einigem Arbeitsaufwand eine 4 geschrieben. Sie hatte aber in fast allen Fächer schlechte Noten und sagte, ihr fehle ein richtiges Lernkonzept (vgl. Anhang 5.03 Schülerkommentare zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit 1).

(2) Alle Handlungstypen haben auch auswendig gelernt, bis auf Schüler Nr. 22, der nur gelesen hat. Dieser hat lediglich mit 2,7 abgeschlossen, war nach eigenen Angaben zu dieser Zeit gerade dabei, seine neue Wohnung zu renovieren und hat im übrigen darauf gebaut, dass sein Abitur eine ausreichende Grundlage für eine gute Zensur sei.

(3) Etwa die Hälfte (5 von 11) hat den Stoff durchgelesen und sich darüber Gedanken gemacht, vier Schüler haben sich beim Lesen Wichtiges angestrichen. Ebenfalls ein großer Anteil hat durch Aufschreiben gelernt. Hierbei hat 1/3 Stichworte aufgeschrieben und ein Viertel Zusammenhänge in eigenen Worten formuliert. Letztere hatten die besten Resultate.

(4) Die älteste Schülerin, Nr. 21, die schon immer viel Ehrgeiz an den Tag gelegt hatte, hat aus diesem Grund und wohl auch bedingt durch Alter und Reife bereits einige Ressourcen genutzt. Sie erreichte eine 1,5. Allerdings macht sie, ebenso wie Schüler Nr. 45, in Prüfungssituationen aus Angst bzw. vor lauter Aufregung oft Fehler, die ihr sonst nicht unterlaufen.

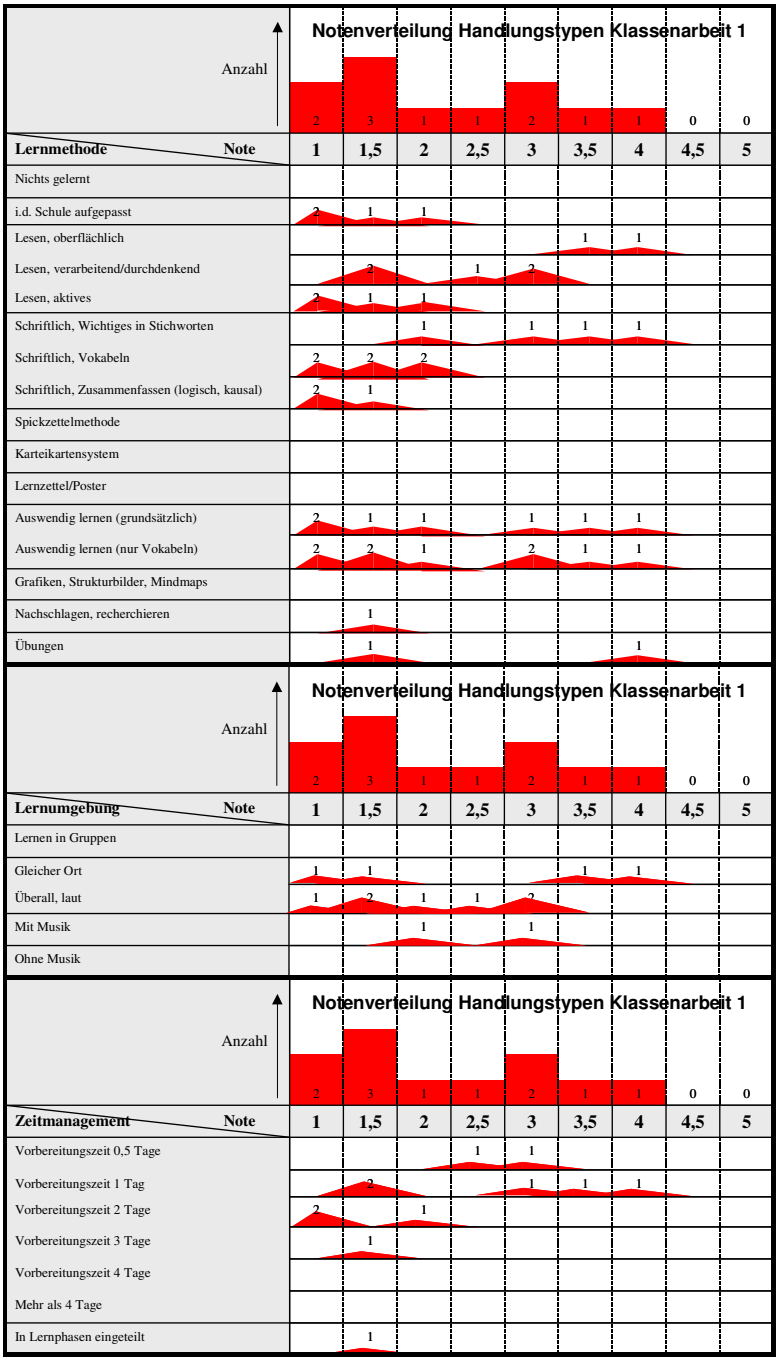


Abbildung 4: Noten und Vorbereitung der Handlungstypen bei Klassenarbeit 1

4.2 Ergebnisse der Beziehungstypen

Ein knappes Fünftel der Beziehungstypen hat sich nicht auf die Arbeit vorbereitet. Etwa die Hälfte hat auswendig gelernt, davon wieder die Hälfte jedoch nur die Vokabeln. Fast alle haben sich oberflächlich lesend mit der Thematik befasst. Die Beziehungstypen haben erst einen halben bis einen Tag vor dem Termin angefangen, überhaupt etwas für die Klassenarbeit zu tun.

Schüler Nr.	Vorbildung (A: Abi, FHS: Fachhochschulreife, S1: abgeschl. Studium, S2: abgebr. Studium)	Grundtyp	Beziehung (x: unbekannter Typ)	Zeit (x: unbekannter Typ)	Tätigkeit (x: unbekannter Typ)	Note KA1	Kommentar KA1	nichts gelernt	im Unterricht aufgepasst	Lesen, oberflächliches	Lesen, durchdenkend/verarbeitend	Lesen, durchdenkend/aktiv	Schriftlich, Wichtiges in Stichworten	Schriftlich, Vokabeln	Schriftlich, Zusammenfassen (logisch/kausal)	Grafiken, Strukturbilder, Mindmaps	Spickzettelmethode	Karteikartensystem	Lernzettel/Poster	auswendig lernen (grundsätzlich)	auswendig nur Vokabeln	nachschlagen, recherchieren	Übungen	Vorbereitungszeitraum in Tagen	Lernphasen einteilen	Lernen in Gruppen	gleicher Ort/ruhig	überall/laut	mit Musik	ohne Musik
1	A	BT	ich	Vergangenheit	Denken	2		x	x																			x	
53		BT	ich	Zukunft	Denken	2			x			x	x									x		1					
5		BT	wir	Gegenwart	Machen	3				x														0,5					x	
9		BT	x	Vergangenheit	Fühlen	3				x														0,5						
17		BT	ich	Gegenwart	Machen	3				x											x	x		0,5					x	
33		BT	wir	Gegenwart	Machen	3				x			x								x	x		0,5					x	
49		BT	x	x	x	3				x												x		0,5						
60		BT	wir	Gegenwart	Fühlen	3				x												x		0,5						
32		BT	wir	Zukunft	Fühlen	3,5				x												x		1					x	
43		BT	wir	Gegenwart	Machen	3,5				x														1					x	
47	A	BT	ich	Gegenwart	Denken	3,5	lernt grundsätzlich mit Musik	x																					x	
48		BT	wir	Gegenwart	Machen	3,5				x														0,5					x	
52		BT	wir	Gegenwart	Fühlen	3,5				x												x		0,5						
54		BT	du	Gegenwart	Fühlen	3,5				x												x		1						
3		BT	du	x	Fühlen	4			x	x											x	x		0,5						
12		BT	wir	Gegenwart	Fühlen	4				x														0,5					x	
13		BT	ich	Gegenwart	Fühlen	4		x																						
15		BT	du	Gegenwart	Fühlen	4				x														0,5						
26		BT	wir	Gegenwart	Fühlen	4				x														0,5					x	
50		BT	du	Gegenwart	Fühlen	4		x																						
51		BT	ich	Gegenwart	Fühlen	4				x														1					x	

Tabelle 2: Vorbereitung und Ergebnisse der Beziehungstypen bei Klassenarbeit 1

(1) Schüler Nr. 51 hatte mir bereits zu Beginn des Schuljahres mitgeteilt, dass er große Schwierigkeiten in Englisch habe und nach zusätzlichem Übungsmaterial gefragt. Andererseits hat er alles nicht besonders ernst genommen und weder Zeit noch Lust zum Lernen gehabt.

(2) Schüler Nr. 15 (vgl. Anhang 5.03 Schülerkommentare zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit 1) war in der Vergangenheit in Englisch schon immer einer der Schlechtesten gewesen. Er traute sich nichts zu, hatte Angst vor Versagen, aber auch nicht viel Zeit zum Lernen aufgebracht.

(3) Schüler Nr. 12 hat für Sprachen rein gar nichts übrig und sah daher noch nie einen Grund, sich auf diesem Gebiet um gute Zensuren zu bemühen. Eine Vier stört ihn nicht im Geringsten.

(4) Schülerin Nr. 50 hat am Tag vor der Klassenarbeit ihre Führerscheinprüfung bestanden und ist danach, statt zu lernen, nur Auto gefahren (vgl. Anhang 5.03 Schülerkommentare zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit 1).

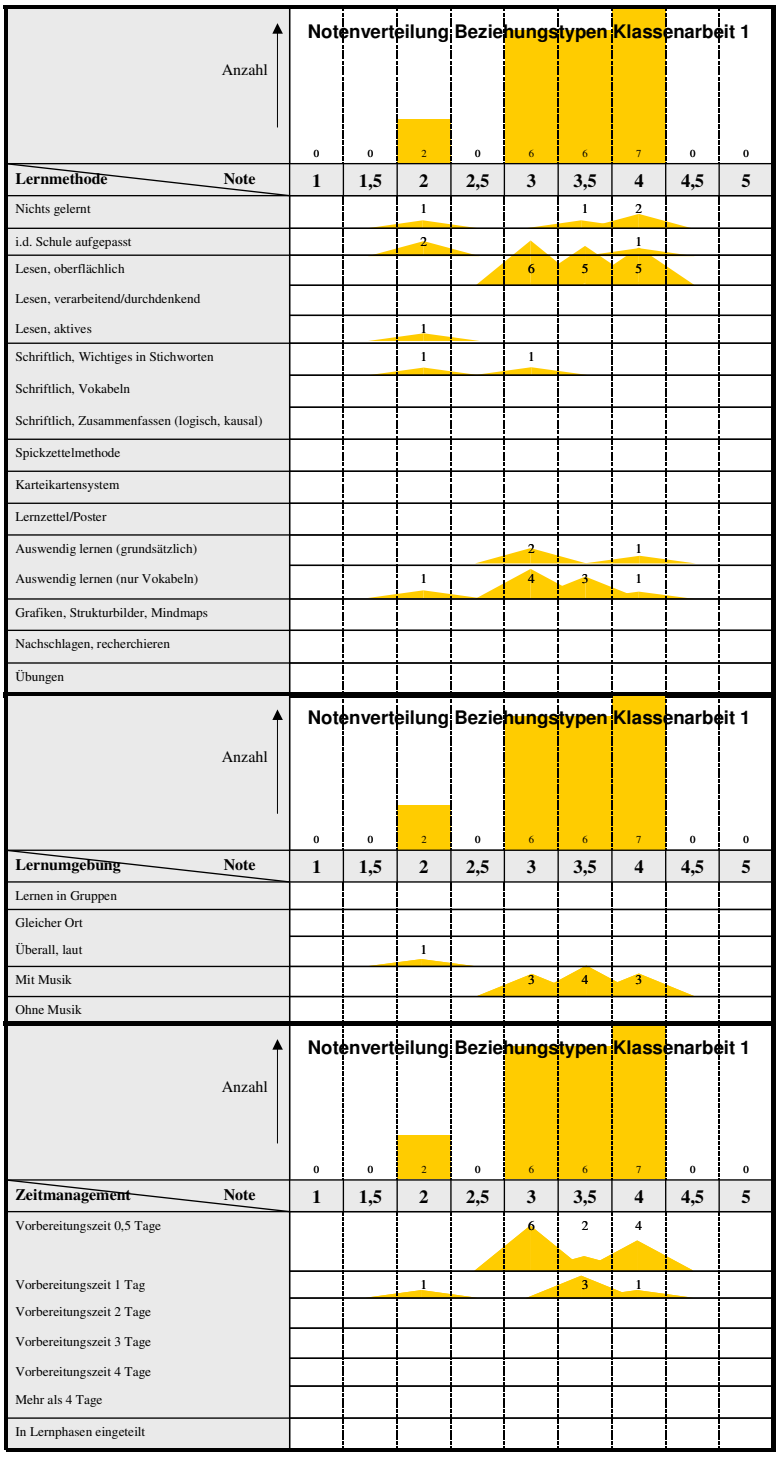


Abbildung 5: Noten und Vorbereitung der Beziehungstypen bei Klassenarbeit 1

Man könnte das Ergebnis der Beziehungstypen bei der ersten Klassenarbeit auf folgenden Punkt bringen: Je mehr beziehungstypische Eigenschaften (Fühler, Gegenwart, Du), desto schlechter liegen die Schüler im Ergebnis. Da in den an dem Experiment beteiligten Klassen

diese Ausprägung bei den Beziehungstypen besonders stark ist, verwundert es auch kaum, dass diese im Gegensatz zu den anderen Grundtypen so schlecht abgeschnitten haben. Wie die beziehungstypischen Merkmale vermuten lassen, haben sie sich bestenfalls oberflächlich vorbereitet.

4.3 Ergebnisse der Sachtypen

2/3 haben auswendig gelernt, jedoch vorwiegend auf die Vokabeln beschränkt. Ein Drittel, alle Denker, 6 davon vergangenheitsbezogen, gab an, sich den Stoff lediglich durch Aufpassen im Unterricht angeeignet zu haben. 2/3 haben denkend/verarbeitend gelesen.

Die Bandbreite der Lernmethoden der einzelnen Schüler ist eindeutig größer als bei den Beziehungstypen, allerdings nicht so ausgeprägt wie bei den Handlungstypen. Die Vorbereitungszeit der Schüler belief sich auf maximal einen halben bis einen Tag, bei zwei Schülern auf zwei Tage, war insgesamt also ähnlich wie bei den Beziehungstypen.

Schüler Nr.	Vorbildung (A: Abi, FHS: Fachhochschulreife, S1: abgeschl. Studium, S2: abgebr. Studium)	Grundtyp	Beziehung (x: unbekannter Typ)	Zeit (x: unbekannter Typ)	Tätigkeit (x: unbekannter Typ)	Note KA1	Kommentar KA1	nichts gelernt	im Unterricht aufgepasst	Lesen, oberflächliches	Lesen, durchdenkend/verarbeitend	Lesen, durchdenkend/aktiv	Schriftlich, Wichtiges in Stichworten	Schriftlich, Vokabeln	Schriftlich, Zusammenfassen (logisch/kausal)	Grafiken, Strukturbilder, Mindmaps	Spickzettelmethode	Karteikartensystem	Lernzettel/Poster	auswendig lernen (grundsätzlich)	auswendig nur Vokabeln	nachschlagen, recherchieren	Übungen	Vorbereitungszeitraum in Tagen	Lernphasen einteilen	Lernen in Gruppen	gleicher Ort/ruhig	überall/laut	mit Musik	ohne Musik
19	A, S1	ST	wir	Zukunft	Denken	1			x			x		x	x						x	x	x	2	x			x		
34		ST	ich	Vergangenheit	Denken	1			x		x			x							x			2				x		
40	A	ST	ich	Gegenwart	Denken	1		x	x																1						
59	A, S2	ST	ich	x (vermutlich Gegenwart)	Denken	1,5			x		x				x							x			0,5						
4	A	ST	x	Vergangenheit	Denken	2					x														0,5				x	x	
8		ST	du	Zukunft	Denken	2					x											x	x		1				x		
16	A	ST	wir	Vergangenheit	Denken	2		x	x						x										1				x		
25		ST	wir	x	Denken	2					x												x		1				x	x	
38	A	ST	wir	Gegenwart	Machen	2			x		x														0,5				x		
42		ST	ich	Vergangenheit	Denken	2		x	x																				x	x	
56		ST	ich	Gegenwart	Machen	2					x		x	x									x		1				x		
57		ST	wir	Gegenwart	Machen	2					x		x	x									x		1				x		
61	A, S2	ST	ich	Gegenwart	Denken	2					x														1			x			
28		ST	x	x	Denken	2,5					x												x		0,5				x	x	
35		ST	x	Vergangenheit	Denken	2,5			x		x												x		0,5				x	x	
36		ST	ich	Vergangenheit	Denken	2,5			x		x												x		1				x		
55		ST	x	Vergangenheit	Denken	2,5					x														0,5				x		
2		ST	ich	Gegenwart	Fühlen	3					x											x	x		1			x			
6	FHS	ST	du	Gegenwart	Denken	3					x														0,5				x	x	
14		ST	ich	Zukunft	Fühlen	3					x		x									x	x		1			x			
20	A	ST	x	Vergangenheit	Denken	3				x													x		0,5				x		
27		ST	wir	Vergangenheit	Fühlen	3					x												x		1			x		x	
30		ST	x	x	Denken	3					x				x								x		1				x		
31		ST	ich	Vergangenheit	Denken	3			x		x												x		0,5				x		
37		ST	ich	Zukunft	Machen	3					x												x	x	1				x		
11		ST	wir	Gegenwart	Fühlen	3,5				x												x	x		0,5			x		x	
23		ST	x	Vergangenheit	Denken	3,5				x															0,5			x			
39		ST	wir	Gegenwart	Denken	4				x													x		0,5				x	x	
41		ST	ich	Vergangenheit	Denken	4				x													x		0,5			x			

Tabelle 3: Vorbereitung und Ergebnisse der Sachtypen bei Klassenarbeit 1

(1) Schüler Nr. 19, der ein abgeschlossenes Studium hinter sich hat, zeigt ein ausgewogenes Lernspektrum und dass er seine Ressourcen schon weitgehend ausgeschöpft hat. Dies spiegelt sich in der Note 1 wider.

(2) Schüler Nr. 37 (Macher), ca. 25 Jahre alt, stammt aus Russland und legt Wert darauf, Englisch für berufliche Zwecke zu beherrschen. Er hat sich angestrengt, aber trotz Anwenden verschiedener Lernmethoden (Vokabeln auswendig, Übungen und verarbeitendes Lesen) nur eine Drei erzielt. Angesichts seines Hintergrunds ist das aber ein für ihn gutes Ergebnis.

(3) Die ebenfalls schon etwas älteren Schüler Nr. 19, 30 und 59 haben schriftliche Zusammenfassungen ausgearbeitet, zwei davon mit sehr gutem Erfolg.

(4) Schüler Nr. 30, leistungsmäßig einer der Schwächeren seiner Klasse, ist dabei dennoch nicht über seine im Fach Englisch übliche Drei hinausgekommen.

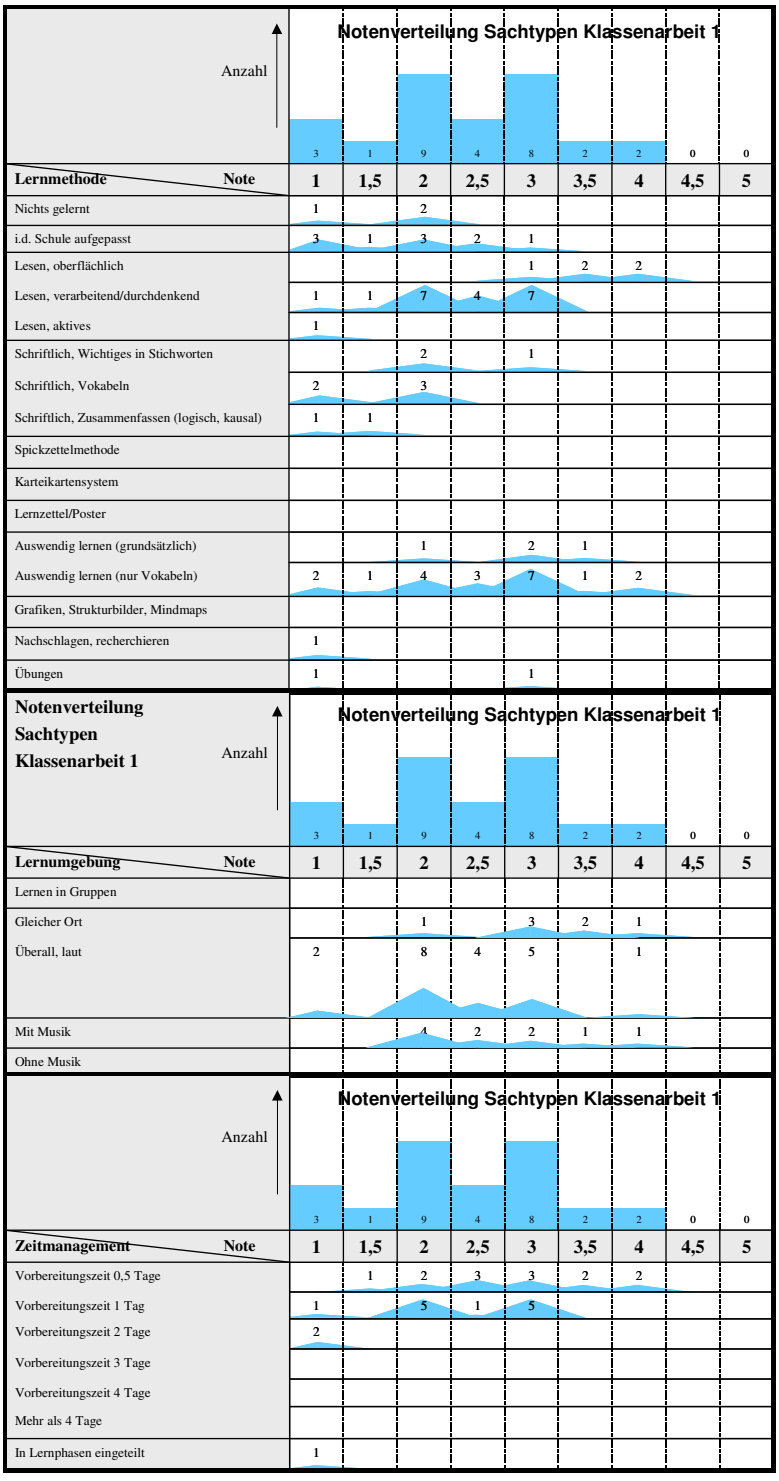


Abbildung 6: Noten und Vorbereitung der Sachtypen bei Klassenarbeit 1

4.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass kaum jemand das für ihn bestmögliche Resultat erreicht und niemand außer Schüler 19 die für seinen Typ optimalen Lernmethoden angewandt hat. Über die nachgewiesenermaßen nachlässige Prüfungsvorbereitung vieler Schüler angesichts der Tatsache, dass in diesen Blockklassen pro Fach und Halbjahr normalerweise nur eine Arbeit vorgesehen ist, es also in diesem Fall um die Note im Jahreszeugnis gegangen wäre, kann man als Lehrer ohne Wissen über Typzugehörigkeit und -merkmale eigentlich nur staunend oder entsetzt die Hände über dem Kopf zusammenschlagen.

4.5 Besprechung der Klassenarbeit und Diskussion

Bei der Rückgabe der Klassenarbeit brachte ich zunächst einmal meine Enttäuschung über die Art und Weise des Lernverhaltens des Großteils der Klasse deutlich zur Sprache und wies etwas provokativ darauf hin, dass mir aufgefallen sei, dass viele Schüler hauptsächlich Lesen, oft verbunden mit Fernsehen und Musikhören, als Lernmethode angegeben hatten und auch offensichtlich häufig nicht an einem ruhigen, festen Ort lernen, sondern da, wo es sich gerade ergibt, dass sich dabei aber bei den verschiedenen Typen deutliche Leistungsunterschiede gezeigt hätten.

Während der nun einsetzenden Diskussion stand demzufolge als erster Punkt „Lesen“ auf der Tagesordnung. Dass diesbezüglich bei verschiedenen Typen Unterschiedliches gemeint war, hatte ich bereits einigen Schülerkommentaren zur Vorbereitung entnommen.

Es kristallisierte sich letztendlich heraus, dass die meisten Sachtypen beim Lesen nach logischen Verknüpfungen suchen, das Warum und Wozu von Aussagen begreifen wollen und dadurch oft auch Erfolge verbuchen können. Wir versahen diese Art zu lesen mit dem Attribut „durchdenkend/verarbeitend“.

Die Mehrzahl der Beziehungstypen und einzelne Handlungstypen begnügen sich mit oberflächlichem Lesen, also damit, sich einen groben Überblick über den Inhalt zu verschaffen in der leider oft trügerischen Annahme, so das Wichtigste verstehen und behalten zu können.

Bei einem Großteil der Handlungstypen ist Lesen prinzipiell mit Unterstreichen und Markieren verbunden, aber am Ende ist dann so gut wie alles unterstrichen. Auf diese Weise werden Texte nicht übersichtlich strukturiert, Zusammenhänge nicht erkennbar und daher auch nicht verständlicher.

Ich habe deshalb ein Arbeitsblatt (vgl. Anhang 7.01 Arbeitsblätter Lerntechniken) ausgeteilt und anhand dessen klar gemacht, dass Unterstreichen und Markieren zwingend mit gründlichem Überlegen einhergehen müsse, das heißt, ein Text sei genau und sorgfältig auf die zentralen Punkte hin zu hinterfragen, darauf, wie das Gesagte logisch/kausal miteinander in Verbindung stünde und welche Schlussfolgerungen sich dann jeweils ergäben. Es wurde hierzu auch erwähnt, dass zum Verstehen und für einen besseren Überblick sowie zur Strukturierung kurze, zusammenfassende Notizen auf dem Textblatt, z.B. am Rand, sehr hilfreich seien. Diese Art zu lesen wurde als durchdenkend-aktives Lesen bezeichnet.

Was die Prüfungsvorbereitung mit Musik oder in geräuschvoller Umgebung betrifft, konnten die Beziehungstypen nicht umhin zuzugeben, dass sie dadurch leicht abgelenkt werden, was bei den meisten Sachtypen nicht der Fall zu sein scheint. Diese haben vielmehr das Empfinden, sich unter solchen Bedingungen gut, wenn nicht besser, konzentrieren zu können. Von den Handlungstypen haben nur zwei Schüler mit Musik gelernt und die eine Zwei bzw. Drei erreicht. Verallgemeinernde Rückschlüsse lassen sich daraus nicht ziehen.

5 Besprechung und Erarbeitung effektiver Lernmethoden unter Berücksichtigung typgerechter Ressourcen

5.1 Zusammenstellung effektiver Lernstrategien

Nach der Besprechung obiger Sachverhalte kamen wir überein, eine Liste effektiver Lernweisen zu erstellen, diese soweit erforderlich näher zu erläutern und in die Kategorien „Lernmethoden“, „Zeitmanagement und Konzentration“ sowie „Lernumgebung“ zu unterteilen. Da den meisten Schülern absolut bewusst war, dass sie sich mehr Mühe geben sollten, ihre Kompetenzen nur unzulänglich genutzt hatten, sie vielfach latent unzufrieden mit ihren Zensuren waren oder einfach keine Ahnung hatten, wie sie am sinnvollsten lernen könnten, waren sie gerne damit einverstanden. Es wurden daraufhin folgende Möglichkeiten notiert:

Lernmethoden
- Im Unterricht aufpassen - durchdenkendes/verarbeitendes Lesen (vgl. Kapitel 4.5) - durchdenkend-aktives Lesen (vgl. Kapitel 4.5) - schriftlich: Wenn das Vorwissen zum Verstehen ausreicht, zentrale Aussagen, wichtige Fakten, Regeln und Begriffe, logisch/kausale Zusammenhänge, Hintergründe und Schlussfolgerungen zum besseren Behalten in Stichworten niederschreiben; - schriftlich: Vokabeln so oft durch Aufschreiben lernen, bis sie beherrscht werden;

- schriftlich: Zusammenfassung von Informationen, Hintergründen, logisch/kausalen Verknüpfungen und Schlussfolgerungen in eigenen Worten ausarbeiten (hilfreich für grundsätzliches und tiefer gehendes Verstehen sowie Behalten; Inhalte sind durch Reduzieren einer Stoffmenge auf Wesentliches besser überschaubar); Dazu wurde ein Arbeitsblatt zur PQ4R-Methode ausgeteilt und diese erklärt (vgl. Anhang 7.02 PQ4R-Methode).
- Verständlichmachen, Veranschaulichen und Strukturieren (=Überschaubarmachen vieler Informationen) von Inhalten, Zusammenhängen usw. mit Hilfe von (farbigen) Mindmaps, Grafiken, Tabellen, Strukturbildern oder sonst irgendeiner Art von zeichnerischer Darstellung. Einzelheiten hierzu wurden anhand einer Overhead-Folie besprochen und von den Schülern ins Heft übertragen (vgl. Anhang 7.01 Arbeitsblätter Lernmethoden).
- „Spickzettelmethode“: Zusammenfassungen immer wieder kürzen, bis fast nur noch Stichworte übrig sind, die dann aber zum Verstehen und Merken von Zusammenhängen etc. genügen; das Verstehen wird dadurch nochmals vertieft und der Stoff sitzt so, dass der Spickzettel bei der Prüfung nicht mehr nötig ist.
- Karteikartensystem: Vokabeln, Regeln, Definitionen, Zusammenhänge usw. stichwortartig notieren und regelmäßig wiederholen (vgl. Anhang 7.01 Arbeitsblätter Lernmethoden);
- Lernposter/Lernzettel: Wichtiges übersichtlich, in schriftlicher oder zeichnerischer Form, je nach Bedürfnis mit verschiedenen Farben, auf Zetteln oder Plakaten festhalten und diese gut sichtbar an Wänden etc. anbringen;
- Auswendig lernen (relevante Fakten, Regeln, Redewendungen, Vokabeln, Begriffe)
- Nachschlagen, recherchieren (Wörterbuch, Lexika, Internet)
- Übungen (Grammatik, Übersetzungen, Anwendung des Gelernten/zu Lernenden in verschiedenen Kontexten = Transfer!)

Zeitmanagement und Konzentration
- Zeit für Lernanfang und –ende insgesamt pro Tag festlegen - zwischen den Lernphasen zur besseren Konzentration Pausen einlegen, während derer etwas anderes getan wird - Lernphasen lieber kürzer halten, statt dessen über einen längeren Tageszeitraum verteilen (20-Minuten-Regel, Lernaktivität nicht weniger als 20 Minuten) - frühzeitig mit der Prüfungsvorbereitung beginnen

Lernumgebung
- wo wird gelernt (zu Hause, an einem festen Platz, unterwegs in der Bahn etc., im Restaurant, beim Spazierengehen...)?

- ist absolute Ruhe erforderlich, werden Hintergrundgeräusche wie Gespräche anderer Personen, Fernsehen oder Musik als angenehm, nicht/kaum störend oder gar als förderlich empfunden?
- wird in Gruppen gelernt (einander erklären, (ab)fragen, über den Stoff diskutieren)?

Nach dieser Zusammenstellung ließ ich in Gruppen gleicher Grundtypen eine Übersichtstabelle der bevorzugten oder überhaupt bereits einmal angewandten Lernmethoden anlegen. Anschließend erörterten die Schüler in typgemischten Gruppen, welche Lernweisen der jeweils anderen Typen sie als hilfreich erachten würden und fügten diese ihrem vorliegenden Repertoire hinzu. Von diesem reflektierenden Austausch erhoffte ich mir, dass das Augenmerk der Einzelnen zum Einen auf noch brachliegende Kompetenzen, zum Anderen unbewusst bereits auf mögliche Ressourcen gelenkt würde.

Ausgehend von der so zustande gekommenen Auflistung von Lerntechniken, die teils natürlich noch eher theoretischer Natur war, sollte den Schülern am nächsten Tag die Gelegenheit gegeben werden, einiges davon im Unterricht, soweit es eben in einem solchen Rahmen realisierbar ist, praktisch umsetzen und ausprobieren zu dürfen.

5.2 Erste praktische Erfahrungen mit verschiedenen Lernweisen während einer Schulstunde

Zu Beginn der für den „Lernmethodentest“ vorgesehenen Doppelstunde legte ich der Klasse ein Arbeitsblatt vor, auf dem vier verschiedene Drucker in Englisch beschrieben werden (vgl. Anhang 4.01 Test 1 „Druckerbeschreibung“). Die Aufgabe bestand darin, diese in der ersten Stunde miteinander zu vergleichen, um in der zweiten, nach Abgabe der Vorlage, in einem schriftlichen Test die wichtigsten Spezifikationen nennen und potentiellen Kunden mit unterschiedlichen Bedürfnissen Empfehlungen geben zu können. Als Hilfsmittel standen ein einsprachiges Wörterbuch und das Internet zur Verfügung. Nach einer kurzen Einarbeitungsphase hatte sich jeder für eine Strategie zu entscheiden.

Es wurde nun, teils farbig, unterstrichen, markiert und visualisiert, schriftlich zusammengefasst, nachgeschlagen, im Internet recherchiert und auswendig gelernt. Einige Schüler, meiner Erkenntnis nach Macher, gingen beim Auswendiglernen vor sich hin redend im Klassenzimmer auf und ab und mehrere Sach- und Beziehungstypen hörten durchweg nebenher über Kopfhörer Musik, was ausdrücklich erlaubt worden war. Zwei Sachtyp-Denker und ein Beziehungstyp-Macher, zwei Sachtyp-Macher, ein Beziehungstyp-Fühler und ein Sachtyp-Denker sowie ein Handlungstyp-Denker, ein Sachtyp-Denker und ein Beziehungstyp-Fühler schlossen sich jeweils zu Lerngruppen zusammen und behielten dies später auch bei (vgl.

Vorbereitungsmethoden in Tabelle 4, Tabelle 5 und Tabelle 6; vgl. dort auch den jeweiligen Untertyp „Beziehung“).

Meine während dieser Vorgänge angestellten Beobachtungen ergaben, dass dieses lockere, beinahe spielerische Herantasten an verschiedene Lernweisen Freude bereitete (Homo ludens!) und, vermutlich mit aus diesem Grund, gleichzeitig zu ernsthaftem Bemühen motivierte. Motivationsfördernd war ferner ein gewisses Maß an Wettbewerbsdenken und der Wunsch, sich zu beweisen, da gute Ergebnisse in die Notengebung mit einfließen würden. Als Konsequenz zeigten sich, bei vielen zwar erst ansatzweise, aber immerhin, sowohl Fortschritte hinsichtlich der Ausschöpfung von typentsprechendem Potential als auch eine instinktive Hinwendung zu Ressourcen.

Das Ergebnis des in der zweiten Stunde absolvierten Tests war selbstverständlich kein Erfolg auf der ganzen Linie, fiel aber unter Berücksichtigung der Gesamtsituation überwiegend gut aus und es gab so manche „Aha-Erlebnisse“. Schwächen zeigten sich unter anderem bei den Beziehungstypen, die mit Musik gearbeitet hatten, was bei einigen, wie sie selbst sagten, ein Ansporn zum Umdenken war.

Manche Schüler, meiner Liste nach ich-bezogene Handlungs- und vereinzelt Sachtypen, beklagten sich darüber, dass sie sich in der nicht gerade geräuscharmen Umgebung kaum konzentrieren könnten. Diese durften die Aufgaben zu Hause beenden und mir per E-Mail zuschicken. Die Resultate waren gleichfalls sehr zufrieden stellend.

5.3 Kompetenzen, Ressourcen und typgerechte Lerntipps

In der dem oben beschriebenen „Lernmethodentest“ folgenden Deutschstunde hielt ich den Moment für gekommen, die Schwächen und Stärken der verschiedenen Typen nochmals ausführlich hervorzuheben, explizit das Thema Ressourcen zu anzugehen und vor diesem Hintergrund spezifische Hinweise zum Lernen generell, nicht nur beschränkt auf die Fächer Englisch und Deutsch, zu geben. Zur Demonstration überreichte ich allen Schülern eine „Vier-Präferenzen-Scheibe“, die sie als Orientierungshilfe behalten durften.

5.3.1 Tipps für die Grundtypen

Meine Tipps für die Handlungstypen lauteten, um einige konkrete Beispiele herauszugreifen, wie folgt: „Legt den Schwerpunkt beim Lernen weder auf TUN noch auf möglichst VIEL tun; vergegenwärtigt euch, dass ihr nicht alles wissen müsst, sondern macht euch klar, was ihr für eine bestimmte Prüfung tatsächlich beherrschen müsst und was vernachlässigt werden kann; erfolgreicher als undifferenziertes „Einverleiben“ großer Informationsmengen ist das Heraus-

filtern des Wesentlichen und übersichtliches Reduzieren auf ein überschaubares Maß, d.h. ausdünnen, Ballast abwerfen, den Mut zur Lücke aufbringen, die Priorität auf Qualität und Effizienz an Stelle von Quantität legen! Statt euch Wissen vor allem ergebnisorientiert (Hauptsache gute Note, Verstehen und Behalten auf lange Sicht zweitrangig) und relativ verbissen anzueignen – im schlechtesten Fall einzutrichtern – versucht lieber, ein wenig lockerer an den Lernstoff heranzugehen. Dies, verbunden mit etwas Kreativität (Farben, Pfeile, Symbole usw.) beim Strukturieren und Zusammenfassen von Inhalten, der Gestaltung von Lernpostern oder Schaubildern, könnte Leistungsdruck und (Angst-)Blockaden verringern, Freude am Lernen erzeugen und sich daher günstig auf den Verstehens- und Behaltensprozess auswirken."

Den Beziehungstypen riet ich, sich ihre vielfach grundsätzlich vorhandene Kompetenz, Zusammenhänge kurzfristig zu erfassen, zu Nutze zu machen, dabei jedoch zu Gunsten von Genauigkeit und Tiefgang nicht an der Oberfläche zu bleiben, sondern Dinge zu hinterfragen und dabei auch auf Kleinigkeiten zu achten, die eventuell eine Rolle spielen könnten, wenn es darum ginge, eine Aussage detailliert und überzeugend in die eine oder andere Richtung hin zu interpretieren. Sie sollten zudem bedenken, dass Phantasie und Kreativität bei so manchen Aufgabenstellungen zweifelsohne von Vorteil seien, bei anderen hingegen Sachlichkeit im Vordergrund stehen müsse, um eine angemessene Lösung zu finden. Außerdem führte ich ins Feld, dass sie sich selbst einen großen Dienst erweisen würden, wenn sie das Ganze etwas ernster nähmen und sich nicht mit beispielsweise 70%, oder noch weniger, ihrer erreichbaren Leistung zufrieden gäben. Im Gegensatz zu den Handlungstypen sei für sie ein Mehr an Informationsaufnahme, Übungen, Nachschlagen, präzisem Festhalten von Wesentlichem etc., wobei durchaus auch kreativ und phantasievoll vorgegangen werden könne, angezeigt. Die Bedeutung einer reizarmen Lernumgebung, um Ablenkungen zu minimieren, wurde wiederholt angesprochen.

Oft aufgefallen bei Beziehungstypen ist mir, dass viele, sogar bei Klassenarbeiten, alles so rasch es nur geht hinter sich bringen wollen, um dann zu etwas Erfreulicherem – Pause machen, ein Buch weiterlesen etc. – überzugehen. Daher legte ich ihnen eindringlich nahe, immer wieder etwas von ihrer Zeit zum Lernen zu opfern, weniger Wert auf schnelles Fertigwerden, sondern eher auf Ausdauer zu legen und in Prüfungssituationen ihre Arbeit vor der Abgabe mehrmals gründlich zu kontrollieren.

In Bezug auf Prüfungsvorbereitungen empfahl ich sowohl Beziehungs- als auch Sachtypen, frühzeitiger mit dem Lernen zu beginnen, Lernanfang und -ende täglich genau, eventuell unter Zuhilfenahme eines Weckers, festzulegen und als zusätzliche, unterstützende Maßnahme den Prüfungstermin gedanklich um ein bis zwei Tage nach vorne zu verschieben.

Der Einsatz eines Weckers hat sich bei vielen Sachtypen auch dann als hilfreich erwiesen, wenn es darum ging, beim Erledigen von Aufgaben schneller zu werden. Inzwischen handhaben wir das Zeitmanagement selbst während Prüfungen in manchen Klassen so, dass ich im Abstand von 15 Minuten die noch verbleibende Zeit bekannt gebe.

Ebenfalls ein Tipp, der für Beziehungs- und Sachtypen gleichermaßen galt, war, sich bei Null-Bock bzw. Null-Interesse am Fach dadurch zum Lernen zu motivieren, indem sie sich selbst eine genussreiche Belohnung, entweder für eine gute Note oder auch „nur" für Mühe, Arbeits- und Zeitaufwand, versprachen.

Speziell auf Sachtypen war der Hinweis gemünzt, Zeit und Energie vorsätzlich, zumindest schrittweise, auch einmal für etwas Unbequemes, nicht so Interessantes zu „verschwenden" und sich bewusst zu machen, dass die Verantwortung für mögliche Erfolge oder Misserfolge bei ihnen liege, nicht nur an leichten oder schwierigen Arbeiten oder guten bzw. unfähigen Lehrern. Ich habe vielfach beobachtet, dass Sachtyp-Schülern daran liegt, gute Leistungen zu erbringen, sie sich jedoch oft nicht aufraffen können, etwas dafür zu tun und sich hinterher über schlechte Zensuren ärgern (vgl. die Lernmethode des Schülers Nr. 23 in Tabelle 3 und Anhang 5.03 Schülerkommentare zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit 1).

Weitere Ratschläge für Sachtyp-Schüler waren folgende: Das alleinige Durchlesen des Lernstoffs ist, selbst wenn er durchdacht und verstanden wird, nicht unbedingt ausreichend für optimale Resultate. Durch Notizen, Zusammenfassungen, Grafiken o.ä.

- können Inhalte übersichtlich und geordnet nach zentralen, zusammengehörigen Gesichtspunkten veranschaulicht werden => roter Faden, kein Verzetteln, kein Festbeißen an Details, die eine eher untergeordnete Rolle spielen und auf „Nebengleise" führen => weniger Zeitprobleme
- wird ein Gesamtüberblick hergestellt => zielorientiert organisiertes, logisch nachvollziehbares und auf das geforderte Ergebnis ausgerichtetes Bearbeiten von Aufgaben => kein zigmaliges Anfangen und wieder Verwerfen des Begonnenen => weniger Zeitprobleme
- wird der Verstehensprozess unterstützt und auf breiterer Basis untermauert und vertieft => eventuell Erkennen neuer, weiterführender Aspekte

Zusätzliche Übungen und schriftliches Lernen von Vokabeln, Einprägen von Redewendungen, Regeln, Begriffen usw. festigen das Gelesene und Verstandene und vermindern das Risiko, bei der Anwendung in Prüfungssituationen Fehler zu machen, die leicht vermieden werden können, wenn das benötigte „Handwerkszeug" beherrscht wird.

Durchdenkend-aktives Lesen wurde in diesem Zusammenhang auch erwähnt. Ich hatte jedoch den Eindruck, dass vor allem Sachtyp-Denker häufig eine Abneigung haben, in Texten, insbesondere, wenn diese nicht außergewöhnlich lang und kompliziert sind, etwas zu unterstreichen bzw. Zusammenhänge durch Markierungen kenntlich zu machen. Sie scheinen es vorzuziehen, vom Lesen direkt zu schriftlichem Lernen oder Erstellen von Grafiken überzugehen. Von Sachtyp-Fühlern und -Machern hingegen wurde mir berichtet, dass sie gern anstreichen und weder dabei noch bei Visualisierungen und der Herstellung von Lernpostern auf Farben verzichten könnten. Stünden ihnen keine Farben zur Verfügung, würden sie geradezu nervös und kribbelig. (Entsprechendes konnte ich übrigens auch bei den meisten Beziehungstypen sowie bei Handlungstyp-Fühlern und –Machern feststellen. Bei Handlungstyp-Denkern ist die Vorliebe für Farben, aus dem zu schließen, was ich zu Gesicht bekommen habe, ziemlich unterschiedlich ausgeprägt.)

5.3.2 Tipps für die Untertypen

Ähnlich wie für die Grundtypen wurden nun Potential und Ressourcen für die Bereiche Fühlen, Denken, Machen sowie Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft herausgestellt, wobei sich selbstredend einiges mit dem in Kapitel 5.3.1 Beschriebenen überschnitten hat. Die wichtigsten Punkte sollen im Folgenden kurz genannt werden.

Tipp für Fühler: spontane „Eingebungen“ unbedingt zunächst an konkreten Textaussagen auf rationaler Ebene auf ihre Richtigkeit hin untersuchen und im Detail durchdenken, ehe sie umgesetzt werden; immer wieder Fragen stellen: bin ich – noch – beim eigentlichen Thema? Wie und warum stehen Dinge miteinander in Beziehung? Was ist Ursache und Wirkung? Welche Schlussfolgerungen sind daraus zu ziehen? Stimmen die (Zwischen-)Ergebnisse mit den ersten Eindrücken überein? Ist die Aufgabe logisch nachvollziehbar gelöst? Zum besseren Erkennen und Verstehen logisch/kausaler Zusammenhänge auf aktives Lesen, PQ4R-Methode, Schaubilder o.ä. und Transferübungen zurückgreifen; keinesfalls Unverstandenes einfach auswendig lernen, sondern Mühe daransetzen, einem Sachverhalt auf den Grund zu kommen, z.B., indem man mit jemandem, am besten einem Denker, darüber redet oder ihn einem anderen zu erklären versucht. In einer Deutschstunde, in der für eine Klassenarbeit das Schreiben eines „Privaten Geschäftsbriefes“ geübt werden sollte, haben alle Beteiligten in der Praxis miterlebt, wie gut so etwas funktionieren kann. Ich habe einen Sachtyp-Fühler, der absolut nicht begriffen hatte, worauf die Themenstellung hinauslief und wie er den Brief logisch und überzeugend aufbauen sollte, mit einem Handlungstyp-Denker, der bereits fertig war und sich zu langweilen begann, zusammenarbeiten lassen. Nach der Klassenarbeit konnte ich beide nur loben: dem Fühler war so auf die Sprünge geholfen worden, dass er eine 2,5 geschrieben hat.

Tipp für Denker: nicht auf gedanklich-abstrakter Ebene bleiben, sondern Gedachtes bzw. Verstandenes aktiv (vgl. Kapitel 5.3.1, Tipps für Sachtypen) konkretisieren, (be-)greifbar machen und anwenden (=> mehr Sicherheit, und weniger Fehler und Zeitverlust beim Anwenden). Denker haben, wie auch die erste Klassenarbeit bestätigt hatte, kaum Schwierigkeiten bei Transferaufgaben, bei denen man durch selbständiges Überlegen zur richtigen Lösung kommen kann. Mängel treten allerdings an den Stellen auf, an denen das Wissen von Fakten erforderlich ist. Deshalb erhielten solche Schüler den Rat, diese auswendig zu lernen.

Tipp für Macher: Macher tendieren dazu, Aufgaben sowohl bei der Vorbereitung als auch bei Leistungsüberprüfungen grob und unvollständig zu bearbeiten, weil Feinheiten, die von Bedeutung sind, nicht genügend wahrgenommen bzw. übergangen werden. Deshalb empfahl ich ihnen zu versuchen, sich zuerst einmal zu sammeln, bei Arbeitsanweisungen konzentriert hinzuhören und sich die Zeit zu nehmen, schriftliche Aufgabenstellungen und Texte sorgfältig - und dies nicht nur einmal! - durchzulesen und auf sich wirken zu lassen, statt sich sofort in die Arbeit zu stürzen; sie sollten sich klar machen, wie der Auftrag konkret formuliert sei, was im Einzelnen verlangt werde und dies in Stichworten notieren, um sicherzustellen, dass wirklich alles beachtet und nichts überlesen oder überhört wird und Klassenarbeiten diesbezüglich genau überprüfen.

Gegenwartsbezogene habe ich angewiesen, im Unterricht mitzuschreiben, den Stoff kurz vor der Prüfung nochmals zu repetieren und sie an Lernposter/Lernzettel, Spickzettelmethode, und Karteikartensystem zum besseren und langfristigeren Einprägen des Gelernten erinnert.

Vergangenheitsbezogenen wurde ans Herz gelegt, Prüfungsvorbereitungen rechtzeitig einzuplanen sowie ihre Aufmerksamkeit auf das aktuelle Unterrichtsgeschehen zu richten und nicht in Gedanken noch beim gestrigen Rendezvous mit der Freundin oder dem Freund zu verweilen (Dieses Beispiel wurde mit verständnisinnigem Kopfnicken aufgenommen!). Letzteres, nur mit umgekehrtem Zeitvorzeichen, habe ich auch Zukunftsbezogenen vor Augen gehalten.

Mit dem Erteilen von Lerntipps war es selbstverständlich noch lange nicht getan. Bei der Durchsicht von Hausaufgaben und während Stillarbeitsphasen im Verlauf der nachfolgenden Stunden bin ich immer wieder durch die Reihen gegangen und habe die Arbeitstechniken verschiedener Schüler zustimmend oder korrigierend kommentiert und darauf bezogene Fragen, auch in Pausen oder per E-Mail, beantwortet.

5.4 Erste praktische Umsetzung der Lerntipps in einem Test

Die Schüler hatten mittlerweile den Auftrag erhalten, unter Beachtung der ihrem Typ gerechten Lernhinweise und effektiver Lernmethoden ihre Lernstrategien wiederholt zu überdenken und auszuprobieren und sich so für die Woche darauf auf einen Test zum Thema „Trade Fairs“ (vgl. Anhang 4.02 Test 2 „Trade Fair“) vorzubereiten, der bei allen benotet werden würde.

Bei dieser Überprüfung zeigten sich dann, verglichen mit den Ergebnissen der ersten Klassenarbeit, bereits einige gravierende Leistungssteigerungen. Den Schülern, die noch nicht mit sich zufrieden waren, riet ich, ihr Lernen erneut auf eine mögliche Optimierung hin zu modifizieren. Die Feuerprobe, verbunden mit der Chance, sich abermals bezüglich der Note im Jahreszeugnis zu verbessern, würde dann bei der letzten Klassenarbeit im laufenden Schuljahr, vier Wochen später, stattfinden.

5.5 Thema und inhaltliche Vorbereitung der zweiten Klassenarbeit

Zur Vorbereitung haben wir diverse Texte über „Developments and the Future of IT“ gelesen, ausgiebig darüber diskutiert und Übungen gemacht. Den Schülern wurde mitgeteilt, dass es in dieser Arbeit um für die Zukunft geplante bzw. voraussehbare Entwicklungen auf dem IT-Sektor gehen würde. Damit war klar, dass sie sich mit dem im Unterricht Behandelten auseinandersetzen und entsprechendes Vokabular aneignen mussten. Ansonsten war die Themenstellung so offen, dass sie hinsichtlich der Vorbereitungsweise viel Spielraum ließ. Es lag also, ganz abgesehen von der Entscheidung über typangemessenes und effizientes Lernen überhaupt, in der Verantwortung jedes Einzelnen, ob und inwieweit er sich beispielsweise noch zusätzliche Informationen beschaffen oder etwa schon eigene Gedanken zu den kontroversen Gesichtspunkten zu Papier bringen wollte.

5.6 „Zwischenspiel“: Gruppenarbeit gleicher Grundtypen

Um das Interesse an der Psychographie nicht verebben zu lassen und um den Schülern ein weiteres Mal die Gelegenheit zu geben, einander beim Bearbeiten einer Aufgabe zu beobachten, sich auszutauschen und notfalls zu unterstützen, bot ich in der Zwischenzeit den Klassen im Deutschunterricht ein weiteres Teamprojekt an. Jeweils drei bis vier gleiche Grundtypen sollten eine Kurzgeschichte (vgl. Anhang 3.03 Gruppenarbeit 2 „Kurzgeschichte“) auf ihre Aussageabsicht hin analysieren.

Die Atmosphäre in den Gruppen im zwischenmenschlichen Bereich war sehr angenehm, weniger gut jedoch das Gesamtergebnis, was an verschiedenen Ursachen gelegen haben mag.

So war unter Umständen das Thema für einige nicht ansprechend genug, oder, was mir persönlich am meisten einleuchten würde, es fehlten vereinzelt die Neugier auf das Andersartige der Mitarbeiter bzw. der Reiz des Gegensätzlichen und sich Ergänzenden – vermutlich auch im Bereich der Untertypen, die ich hinsichtlich der Gruppenbildung leider vernachlässigt habe – und damit der Ehrgeiz und die Herausforderung, die Kompetenzen des eigenen Typs unter Beweis zu stellen.

Tatsache war jedenfalls, dass die Beziehungstypen sich gegenseitig so mit Privatgesprächen oder sonstigen Abschweifungen von der Aufgabe ablenkten, dass sie sie demzufolge in den meisten Fällen mehr schlecht als recht, sprich, viel zu oberflächlich lösten. Die Mehrzahl der Sachtypgruppen nahm sich viel Zeit, um erst einmal in den Text hineinzufinden und verwarf dann oft auch noch ein bis zwei Entwürfe. Diesen Teams war es aufgrund dessen nicht gelungen, den Arbeitsauftrag vollständig auszuführen. Das, was sie allerdings zustande gebracht hatten, war, wenngleich oft etwas langatmig, tiefgründig und gut durchdacht. Die Handlungstypen kamen vergleichsweise schnell zu akzeptablen, aber keineswegs nur optimalen Resultaten. Sie hatten teilweise Probleme damit gehabt, sich darauf zu einigen, wer welche Rolle im Team einnehmen sollte (Arbeitsanweisungen geben, Arbeit ausführen, Ideen liefern!) oder wessen Vorschläge die besten waren.

Positiv für die Schüler bei diesem Versuch war meiner Meinung nach trotz aller Defizite, dass durch die nachfolgende Diskussion der Ergebnisse und Lösungswege die Stärken und Schwächen der Typen wiederum deutlich zutage traten und auf diese Weise ein neuerlicher Anstoß zur Beschäftigung mit typgemäßen Lernhinweisen, effektiven Lernmethoden und Ressourcen gegeben wurde.

Die Konsequenz, die ich vorläufig für mich aus dem Experimentieren mit Teams ziehe, ist die, dass ich in Zukunft in Fällen, in denen Gruppenarbeit sinnvoll erscheint, vom Grundtyp her vorzugsweise gemischte Gruppen bilde, vorausgesetzt, die Schüler sind mit der Typzugehörigkeit ihrer Partner vertraut und willens, sich darauf einzustellen. Unter dieser Bedingung, wenn möglich noch mit Berücksichtigung der Untertypen, ist eine solche Konstellation persönlich und fachlich bereichernd, fordert und fördert sowohl konstruktive Interaktion als auch Weiterentwicklung und die Zusammenarbeit wird produktiver und effizienter.

Sollte aus irgendwelchen Gründen eine Teambildung mit gleichen Typen angebracht oder nicht zu umgehen sein, werde ich mich, soweit dies durchführbar ist, zumindest vergewissern, dass die Bereiche Beziehung, Zeit und Machen ausgewogen vertreten sind.

Manchen dahingehenden Tipp konnte ich auch schon an Kollegen weitergeben, die dieselben Klassen unterrichten und sich mir gegenüber unzufrieden mit den Leistungen ihrer Gruppen oder dem Ablauf des Ganzen geäußert haben.

Allerdings bin ich der Ansicht, dass im Hinblick auf Gruppen- und Projektarbeit im Unterricht, die in den Lehrplänen einen immer größer werdenden Stellenwert einnimmt, noch etliche weitere Aspekte zu klären und stärker differenzierend in die Vorüberlegung mit einzubringen sind. Man müsste sich beispielsweise Gedanken über die Art der Aufgabenstellung und die Arbeits(ein)teilung machen sowie darüber, welches Thema für welche Typen/Gruppen geeignet ist und ob die Schüler über hinlänglich metakognitives Wissen und ausreichende Kenntnisse betreffs metakognitiver Strategien verfügen, um eine Aufgabe selbständig und erfolgreich bewältigen zu können.

6 Die zweite Klassenarbeit: „Optimiertes“ Lernen, Aufgabenstellung und Ergebnisse

Schließlich war der Tag gekommen, an dem sich zeigen sollte, welche Ergebnisse meine Hinweise und die von den Schülern bis zu diesem Zeitpunkt gesammelten Erfahrungen mit Vorbereitungsmethoden zeitigen würden.

Für die Klassenarbeit war Folgendes gefordert (vgl. Anhang 5.02 Klassenarbeit 2 „Future of IT“):

1. Übersetzung eines Teils des Textes „Futures“; erlaubt war dafür ein einsprachiges Wörterbuch. Für eine angemessene Übertragung ins Deutsche musste jedoch eine ausreichende Beschäftigung mit dem Thema vorausgegangen sein. Das alleinige Beherrschen oder Nachschlagen von Vokabeln bzw. eine rein wörtliche Übersetzung genügte nicht, um die Aussagen zu verstehen und verständlich und sinngerecht wiederzugeben.
2. Nach Anhören verschiedener Expertenmeinungen auf einer CD diese zusammenfassen und in eigenen Worten kommentieren, das heißt, Pro- und Kontra-Argumente mit Begründungen anführen.

Das Resultat war insofern erfreulich, als sich die meisten im Vergleich zur ersten Klassenarbeit um bis zu einer Note - zwei Beziehungstypen um eineinhalb, ein Beziehungstyp- und ein Sachtyp-Schüler sogar um zwei Noten – verbessert hatten. Vier Schüler, drei Beziehungstypen und ein Sachtyp, hatten ihre Probleme - Zeitmanagement, Konzentration bzw. Ablenkbarkeit und grundsätzliches Desinteresse am Fach oder Lernen überhaupt - nicht in den Griff bekommen (wollen!?) und mussten sich daher mit ihren bisherigen Noten, einer Drei oder Vier, abfinden. Eine Verschlechterung war bei drei Beziehungstyp-Schülern eingetreten.

Nach einer Umfrage, wie die verschiedenen Typen für diese Arbeit jetzt gelernt hatten, habe ich die jeweiligen Lern- und Zeitmanagementmethoden, die Umgebungsbedingungen und die daraus resultierenden Zensuren mittels Tabellen dargestellt und die Unterschiede im Vergleich zur ersten Arbeit anhand gegenüberstellender Grafiken nochmals veranschaulicht.

6.1 Ergebnisse der Handlungstypen

Der Notendurchschnitt war bei Klassenarbeit eins 2,2, bei Klassenarbeit zwei 1,7. Keiner hat sich verschlechtert und die Lernmethoden waren ausgebaut worden.
Vor allem die Schüler, die in der ersten Klassenarbeit nicht so gut waren, waren, haben sich deutlich verbessert. Die Abiturienten belegen nach wie vor die vorderen Ränge.

Schüler Nr.	Vorbildung (A: Abi, FHS: Fachhochschulreife, S1: abgeschl. Studium, S2: abgebr. Studium)	Grundtyp	Beziehung (x: unbekannter Typ)	Zeit (x: unbekannter Typ)	Tätigkeit (x: unbekannter Typ)	Notendifferenz KA1-KA2	Note KA2	Kommentar KA2	nichts gelernt	im Unterricht aufgepasst	Lesen, oberflächliches	Lesen, durchdenkend/verarbeitend	Lesen, durchdenkend/aktiv	Schriftlich, Wichtiges in Stichworten	Schriftlich, Vokabeln	Schriftlich, Zusammenfassen (logisch/kausal)	Grafiken, Strukturbilder, Mindmaps	Spickzettelmethode	Karteikartensystem	Lernzettel/Poster	auswendig lernen (grundsätzlich)	auswendig nur Vokabeln	nachschlagen, recherchieren	Übungen	Vorbereitungszeitraum in Tagen	Lernphasen einteilen	Lernen in Gruppen	gleicher Ort	überall/laut	mit Musik	ohne Musik
10	A	HT	ich	x	Denken	0	1			x			x		x	x					x	x			2				x	
18	A	HT	ich	Zukunft	Denken	0	1			x			x		x	x					x	x			2			x		
21		HT	ich	Gegenwart	Denken	0,5	1			x			x		x	x	x		x	x	x	x	x	x	4	x		x			
45	A	HT	wir	Gegenwart	Machen	0,5	1						x	x	x		x		x		x	x			2				x		
46		HT	ich	Gegenwart	Machen	0,5	1						x	x	x		x			x		x		x	2				x		
7		HT	ich	Zukunft	Fühlen	0	2			x			x	x	x	x					x	x		x	2				x	x	
22	A	HT	ich	x	Denken	0,7	2			x			x	x	x		x					x	x			2	x			x		
58	A	HT	ich	x (vermutlich Gegenwart)	Denken	0,8	2,2			x			x	x	x		x		x			x	x	x	x	2	x	x		x		
29		HT	ich	x	Machen	0,5	2,5						x	x	x	x			x			x	x		x	2				x	x	
44		HT	ich	x	Fühlen	1	2,5			x			x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	3	x		x			
24		HT	ich	Vergangenheit	Fühlen	1	3	grundsätzlich schwache Schülerin		x			x	x	x	x		x		x	x	x		x	3	x		x			

Tabelle 4: Gesamtauswertung der Handlungstypen bei Klassenarbeit 2

6.1.1 Notenspektrum

Verursacht durch den hohen Abiturientenanteil, lag das Notenspektrum schon bei der ersten Klassenarbeit sehr ausgeprägt im Bereich der sehr guten Noten. In der zweiten Klassenarbeit wurde das noch extremer (vgl. Abbildung 7).

Hieraus wird ersichtlich, dass kaum noch Verbesserungen möglich sind. Gäbe es nicht so viele Abiturienten, müsste man vermuten, dass die Schüler unterfordert seien. Zu beachten ist außerdem, dass die Anzahl an Handlungstyp-Schülern zu gering für eine endgültige Aussage über deren allgemeine und optimierte Lernweise ist.

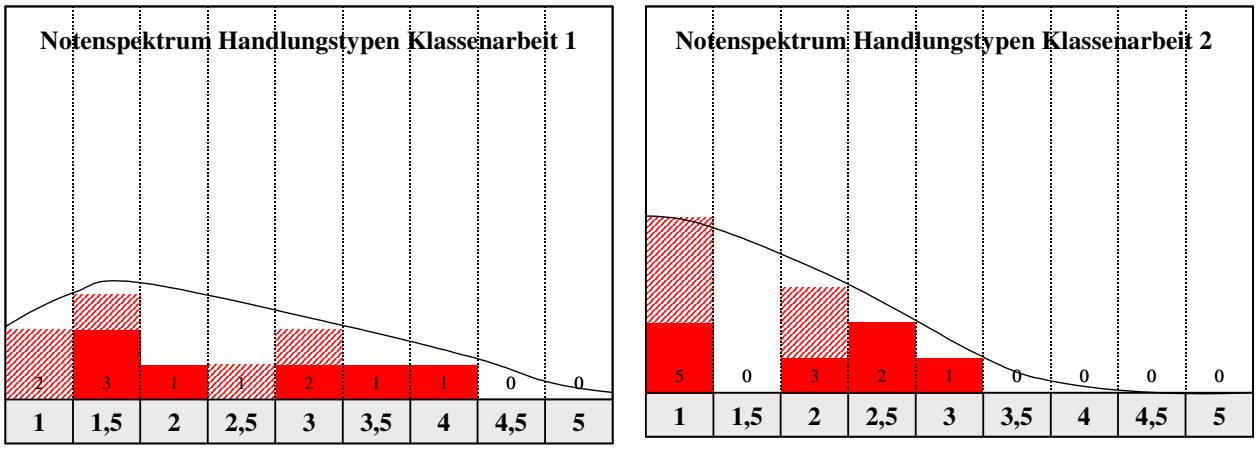


Abbildung 7: Notenspektrum der Handlungstypen der Klassenarbeit 1 und 2 im Vergleich (schraffiert dargestellt: Schüler mit höherem Schulabschluss (Abitur, Fachhochschulreife)

Schülerin Nr. 21 und Schüler Nr. 45 (vgl. Kapitel 4.1 Abschnitt (4) und Kapitel 8.2, Lehrer-Schüler-Interaktion) waren bei der zweiten Klassenarbeit wesentlich ruhiger und haben eine Eins erreicht.

Schüler Nr. 46, oft extrem störend während des Unterrichts, war durch Sonderaufgaben motiviert worden (vgl. Kapitel 7, Abschnitt (5)), hat die Lerntipps für seinen Typ umgesetzt und so ebenfalls eine Eins geschrieben. Zuvor war eines seiner Hauptprobleme gewesen, dass er immer wieder Details in Aufgabenstellungen übersehen hat, wodurch seine Lösungen lückenhaft waren.

Schüler Nr. 44 hat ziemlich viel Ehrgeiz entwickelt und sich um eine Note gesteigert. Wie er selbst angab, sah er aufgrund der Lernhinweise eine konkrete Richtung zur Verbesserung und hat zudem häufig zusammen mit Schüler Nr. 42 (ST, Denker, Vergangenheit, ich-bezogen) gelernt.

Schülerin Nr. 24 (vgl. Kapitel 4.1 Abschnitt (1)) hat sich an den besprochenen Lernmethoden und Tipps orientiert und so zu einem besseren Lernkonzept gefunden. Aus der Vier in der ersten Arbeit war nun eine Drei geworden. Leider war dieser Erfolg nicht von Dauer und die Schülerin hat bald darauf ihre Ausbildung abgebrochen.

6.1.2 Vorbereitungsmethoden

Für die erste Klassenarbeit wurde in erster Linie auswendig gelernt, für die zweite am häufigsten durchdenkend-aktiv gelesen, auswendig **und** schriftlich gelernt und im Unterricht aufgepasst (vgl. Abbildung 8).

Fast alle Schüler haben sich auf breiter Basis vorbereitet.

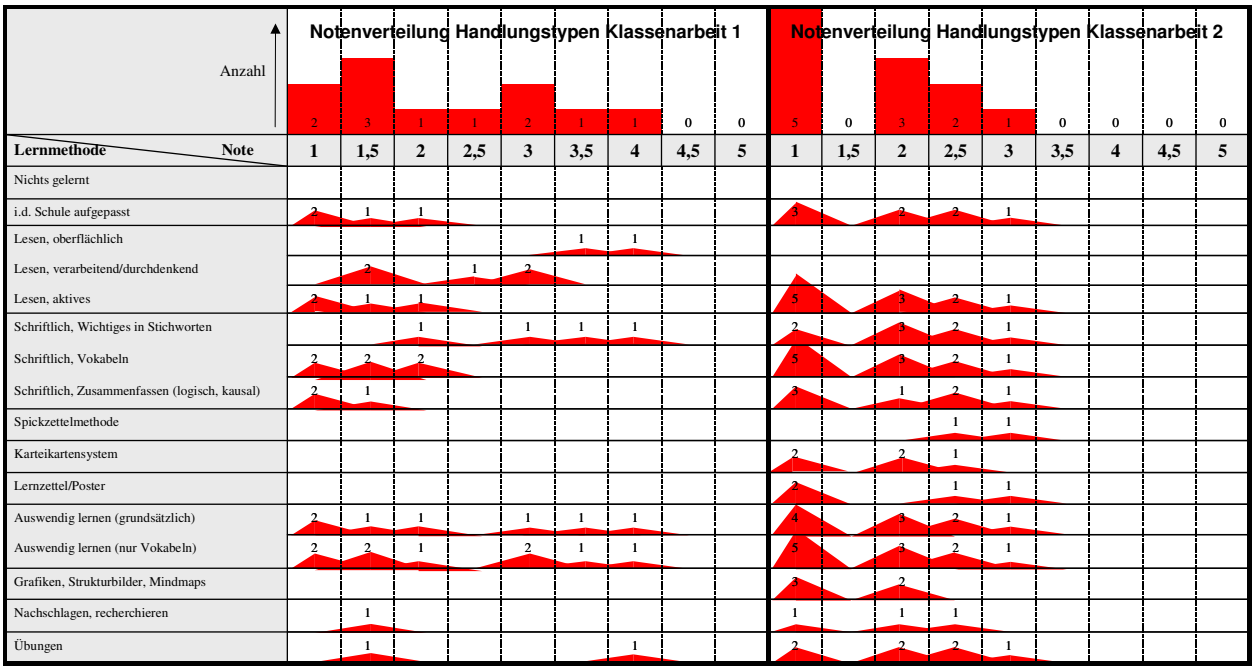


Abbildung 8: Gegenüberstellung der Lernmethoden der Handlungstypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

In Bezug auf die Lernumgebung gab es keine bemerkenswerten Veränderungen (vgl. Abbildung 9).

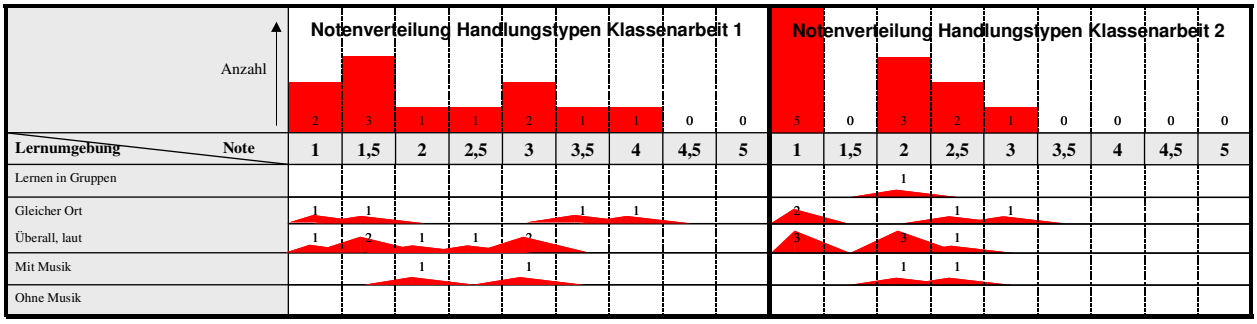


Abbildung 9: Gegenüberstellung der Umgebungsbedingungen beim Lernen der Handlungstypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

Die Vorbereitungszeit stieg von durchschnittlich einem Tag auf zwei bis drei Tage vor der Arbeit und wurde verstärkt in Lernphasen eingeteilt (vgl. Abbildung 10).

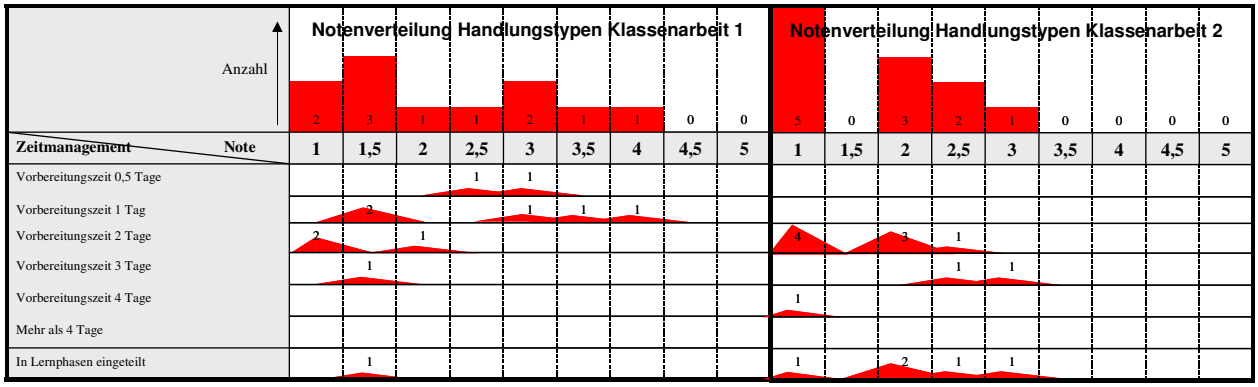


Abbildung 10: Gegenüberstellung der Zeitmanagement-Methoden der Handlungstypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

6.2 Ergebnisse der Beziehungstypen

Die Beziehungstypen hatten in der ersten Klassenarbeit einen Notendurchschnitt von 3,4, in der zweiten einen von 2,8.

(1) Im Vergleich zu den anderen Grundtypen zeigten die Beziehungstypen die stärksten Verbesserungen gegenüber Klassenarbeit 1, hatten jedoch in der ersten Arbeit auch am schlechtesten abgeschnitten. Ausgehend von der in Kapitel 4.2 ausgesprochenen Vermutung, ließe sich angesichts dessen der Umkehrschluss ziehen, dass Beziehungstypen, vor allem, wenn sie so ausgeprägt beziehungstypisch sind wie im vorliegenden Fall, sich am leichtesten motivieren lassen oder, wenn sie einmal motiviert sind, dann richtig.

Schüler Nr.	Vorbildung (A: Abi, FHS: Fachhochschulreife, S1: abgeschl. Studium, S2: abgebr. Studium)	Grundtyp	Beziehung (x: unbekannter Typ)	Zeit (x: unbekannter Typ)	Tätigkeit (x: unbekannter Typ)	Notendifferenz KA1-KA2	Note KA2	Kommentar KA2	nichts gelernt	im Unterricht aufgepasst	Lesen, oberflächliches	Lesen, durchdenkend/verarbeitend	Lesen, durchdenkend/aktiv	Schriftlich, Wichtiges in Stichworten	Schriftlich, Vokabeln	Schriftlich, Zusammenfassen (logisch/kausal)	Grafiken, Strukturbilder, Mindmaps	Spickzettelmethode	Karteikartensystem	Lernzettel/Poster	auswendig lernen (grundsätzlich)	auswendig nur Vokabeln	nachschlagen, recherchieren	Übungen	Vorbereitungszeitraum in Tagen	Lernphasen einteilen	Lernen in Gruppen	gleicher Ort	überall/laut	mit Musik	ohne Musik
53		BT	ich	Zukunft	Denken	1	1			x			x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	3	x		x			
1	A	BT	ich	Vergangenheit	Denken	0,5	1,5		x	x			x	x	x							x	x			1				x		
15		BT	du	Gegenwart	Fühlen	2	2			x			x		x	x			x	x	x	x	x	x	4	x		x		x	
33		BT	wir	Gegenwart	Machen	1	2			x			x		x	x		x	x		x	x	x	x	3	x	x	x			x
52		BT	wir	Gegenwart	Fühlen	1,5	2			x			x		x	x		x		x	x	x		x	4	x		x			x
9		BT	x	Vergangenheit	Fühlen	0,5	2,5						x	x	x		x					x	x		x	2	x		x			
47	A	BT	ich	Gegenwart	Denken	1	2,5	lernt grundsätzlich mit Musik	x	x				x	x		x				x	x	x	x		2				x	x	
51		BT	ich	Gegenwart	Fühlen	1,5	2,5			x			x		x	x		x		x	x	x		x	4	x		x			x
54		BT	du	Gegenwart	Fühlen	1	2,5			x			x		x	x				x	x	x		x	3	x	x	x			
43		BT	wir	Gegenwart	Machen	0,8	2,7						x		x	x			x		x	x		x	3				x		x
3		BT	du	x	Fühlen	1	3			x			x		x	x				x	x	x	x	x	3	x		x			
5		BT	wir	Gegenwart	Machen	0	3				x														0,5				x	x	
13		BT	ich	Gegenwart	Fühlen	1	3		x	x			x		x	x				x	x	x		x	3	x		x			
17		BT	ich	Gegenwart	Machen	0	3				x											x	x		0,5					x	
32		BT	wir	Zukunft	Fühlen	0,5	3						x	x	x							x	x		x	2	x	x	x			x
48		BT	wir	Gegenwart	Machen	0,5	3						x	x	x			x		x				x	2				x		x
26		BT	wir	Gegenwart	Fühlen	0,5	3,5						x	x	x					x	x	x			2				x	x	
49		BT	x	x	x	-0,5	3,5				x												x		0,5						
60		BT	wir	Gegenwart	Fühlen	-0,5	3,5				x												x		0,5						
12		BT	wir	Gegenwart	Fühlen	0	4				x														0,5					x	
50		BT	du	Gegenwart	Fühlen	-0,5	4,5		x																						

Tabelle 5: Gesamtauswertung der Beziehungstypen bei Klassenarbeit 2

(2) Drei Schüler (Nr. 49, Nr. 50, Nr. 60) haben sich um eine halbe Note verschlechtert.

(3) Schüler Nr. 49 ist Spätaussiedler aus Rumänien und hat am Fach Englisch wenig Interesse, da seiner Ansicht nach diese Sprache für seine Tätigkeit nicht benötigt wird.

(4) Schülerin Nr. 50 hat etwa 50% des Unterrichts gefehlt und ist inzwischen die schlechteste Schülerin. Sie hat es auch vor der zweiten Klassenarbeit wegen vielfältiger anderer Interessen unterlassen bzw. vergessen zu lernen.

(5) Schüler Nr. 60 hat sich für Englisch nicht übermäßig interessiert und war mit den erreichten Note zufrieden (KA1: 3, KA2: 3,5). Ich habe im Übrigen den Eindruck, dass er ziemlich stur ist und sich nichts sagen lassen will. Beispielsweise versprach er wiederholt, ein Unterrichtsprotokoll zu schreiben und tat es dann doch nicht. Wenn ich deshalb nachgefragt habe, reagierte er jedes Mal sehr mürrisch.

(6) Am meisten gesteigert (um 1,5-2 Noten) haben sich die Schüler Nr. 15, Nr. 51 und Nr. 52 (alle Gegenwart/Fühler).

(7) Schüler Nr. 15, hatte eine besondere Beziehung zu mir aufgebaut, seine Angst verloren und war dadurch und durch positive Rückmeldungen auf sein Gedicht (vgl. Anhang 8.07, Sommer) äußerst motiviert. Er wollte unbedingt mehr leisten, nicht zuletzt, um mich nicht zu enttäuschen und schaffte es von einer Vier auf eine Zwei. Ich hatte ihm den Tipp gegeben, die

Ressource Denken zu nutzen und er hatte durch die spezifischen Hinweise im Gesamten einen konkreten Weg gefunden, seine Lernweise zum Positiven hin zu verändern. Im Schuljahr nach dem Experiment fiel er jedoch wieder auf die Note Drei zurück, was aber im Vergleich zu früher dennoch ein Fortschritt war.

(8) Schüler Nr. 51 wurde im Verlauf des Schuljahres von vielen seiner Klassenkameraden als Außenseiter abgestempelt und häufig gehänselt, weshalb ich ihn so gut es ging in Schutz genommen habe. Nach dem Unterricht hat er sich oft bei mir ausgesprochen. Er ist insgesamt reifer geworden, weiß um seine beruflichen Ziele und hat im Gegensatz zu früher begriffen, wie wichtig effektives Lernen ist. Nach der Vier in der ersten Klassenarbeit kam in der zweiten auf eine 2,5. Mittlerweile hat er seine Abschlussprüfung hinter sich und im Endzeugnis eine Zwei erreicht. Zu diesem Schüler habe ich heute noch privaten Kontakt.

(9) Schülerin Nr. 52 konnte gleichfalls eine Verbesserung um 1,5 Noten verzeichnen, da sie ihr Lernspektrum beträchtlich erweitert hatte. Auch später bewegten sich ihre Zensuren zwischen 2 und 2,5.

(10) Schüler Nr. 54 hat eine 2,5 erzielt und sich über diese Steigerung -eine Note - riesig gefreut. Bei ihm haben unter anderem eine guter Kontakt zu mir sowie Erfolge mit der Psychographie in andern Fächern und im Privatleben einen enormen Motivationsschub bewirkt (vgl. auch Kapitel 7, Abschnitt (3) und Kapitel 8.1).

(11) Schüler Nr. 47 erreichte trotz Abitur lediglich eine 2,5. In der ersten Arbeit hatte er sogar nur eine 3,5. Englisch ist einfach nicht sein Fach. Er ließ sich jedoch von der Motivation und vom Ehrgeiz seiner Klassenkameraden anstecken und hat sich daher mehr Mühe gegeben.

6.2.1 Notenspektrum

Im Gegensatz zu der schlechten Notenverteilung bei der ersten Arbeit war das Notenspektrum bei der zweiten sehr ausgeglichen. Die beiden Abiturienten beeinflussten dieses Ergebnis so gut wie gar nicht (vgl. Abbildung 11).

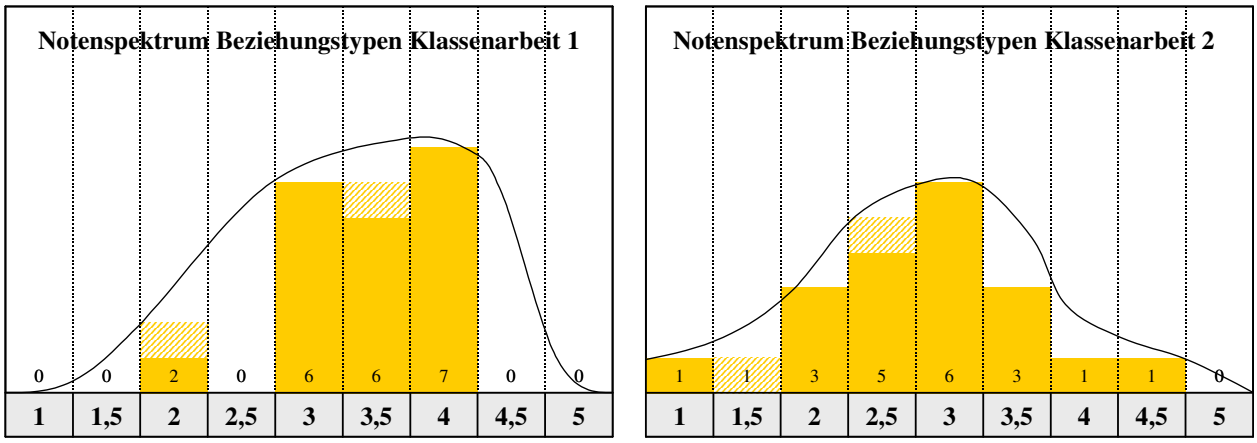


Abbildung 11: Notenspektrum der Beziehungstypen der Klassenarbeit 1 und 2 im Vergleich (schraffiert dargestellt: Schüler mit höherem Schulabschluss (Abitur, Fachhochschulreife)

6.2.2 Vorbereitungsmethoden

Zur Vorbereitung griffen die Schüler auf viele Lernmethoden zurück und zwei drangen in den Notenbereich zwischen gut und sehr gut ein, indem sie die Lerntipps konsequent berücksichtigten.

Die für Klassenarbeit 1 am meisten angewandten Lernmethoden waren oberflächliches Lesen und auswendig lernen, die für Klassenarbeit 2 durchdenkend-aktives Lesen, schriftlich lernen (Stichworte, Vokabeln, Zusammenfassen) und auswendig lernen (grundsätzlich und Vokabeln); vereinzelt wurden Lernposter oder -zettel angefertigt und Übungen gemacht (vgl. Abbildung 12). Einige oberflächliche Leser sind offensichtlich zu aktivem Lesen übergegangen und allgemein wurde für Klassenarbeit 2 mehr schriftlich vorbereitet.

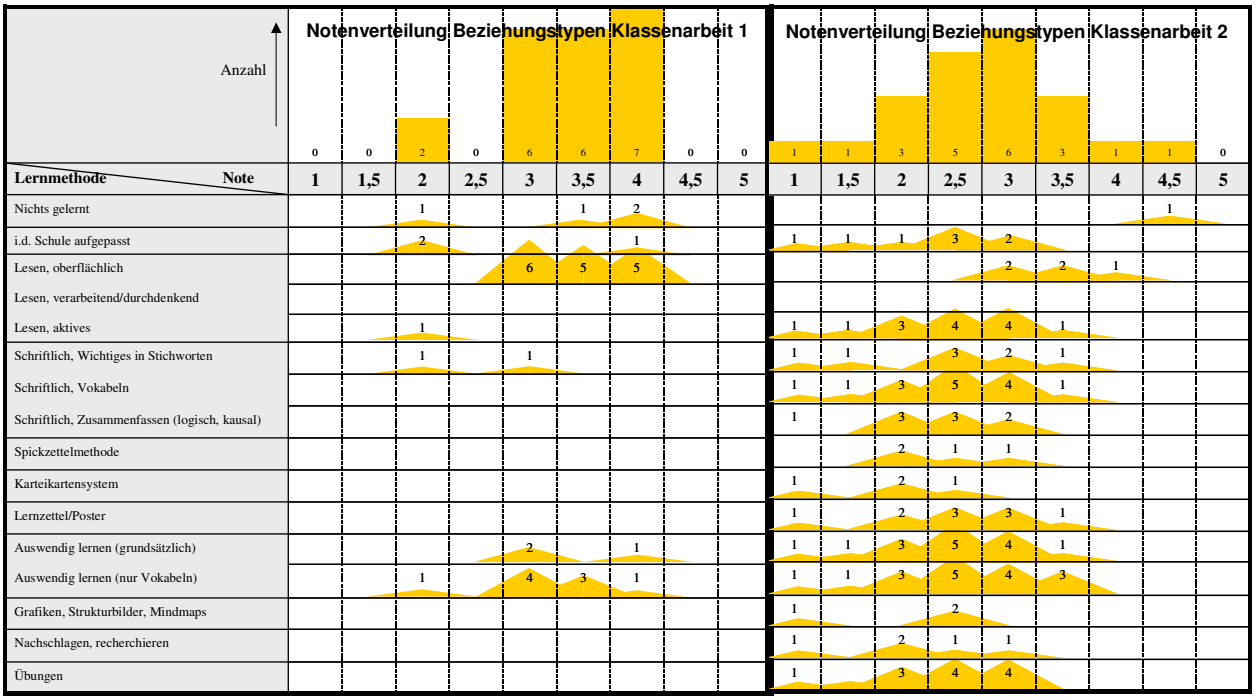


Abbildung 12: Gegenüberstellung der Lernmethoden der Beziehungstypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

Wie aus Abbildung 13 ersichtlich ist, haben die Beziehungstypen nun

- weniger mit Musik
- verstärkt in Gruppen
- verstärkt an einem ruhigen Ort

gelernt.

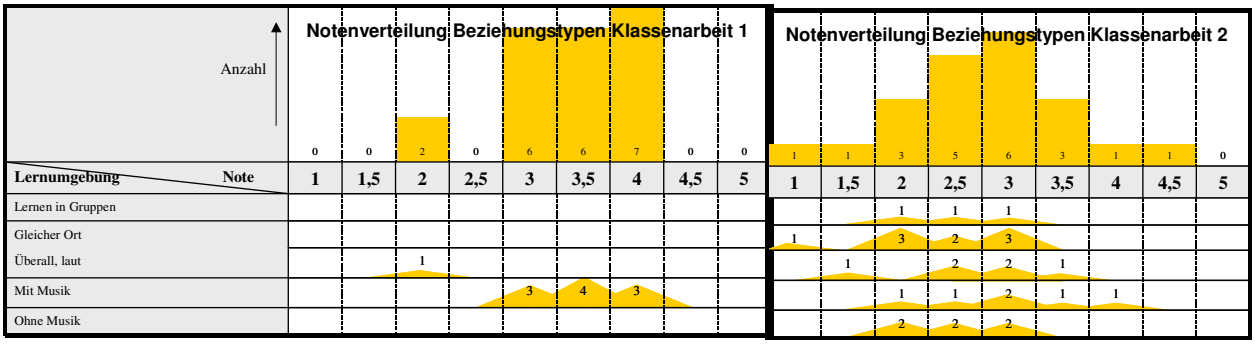


Abbildung 13: Gegenüberstellung der Umgebungsbedingungen beim Lernen der Beziehungstypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

Für Klassenarbeit 1 gaben noch 12 Schüler an, lediglich einen halben Tag vorher gelernt zu haben, der Vorbereitungszeitraum für Klassenarbeit 2 umfasste durchschnittlich zwei bis drei Tage (vgl. Abbildung 14).
Zusätzlich sagte beinahe die Hälfte, dass sie für Klassenarbeit 2 auf eine Einteilung in Lernphasen geachtet habe.

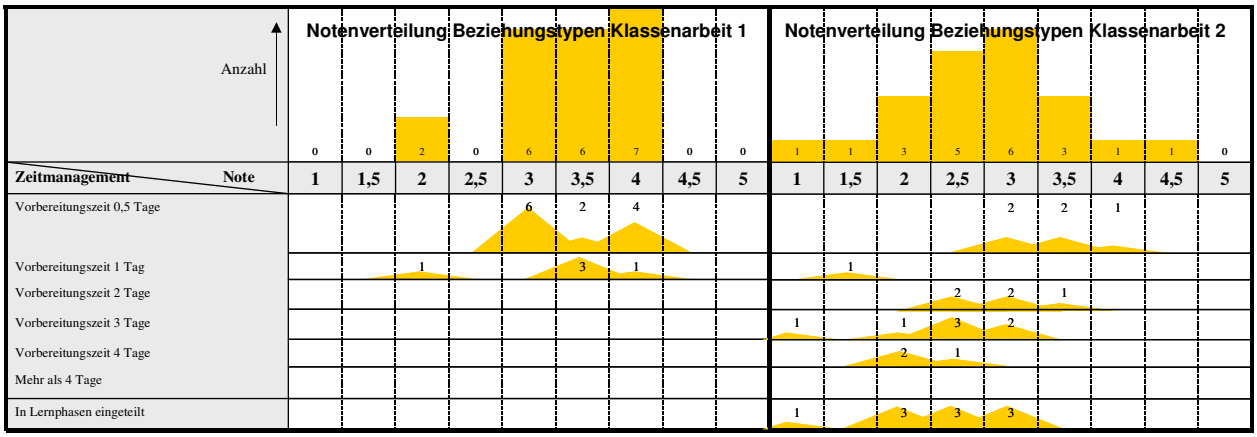


Abbildung 14: Gegenüberstellung der Zeitmanagement-Methoden der Beziehungstypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

6.3 Ergebnisse der Sachtypen

Bei den Sachtypen lag der Notendurchschnitt in der ersten Klassenarbeit bei 2,5, in der zweiten bei 2,0.

Die Abiturienten konnten ihre Spitzenposition behaupten.
Keiner hat sich verschlechtert, 2 Drittel haben sich verbessert, 9 Schüler (ca. 1 Drittel) blieben gleich.

(1) Alle, die nichts gelernt haben, hatten im Unterricht aufgepasst und gute bis sehr gute Noten erreicht (Schüler Nr. 40, 16, 42). Diese haben sich von der ersten zur zweiten Klassenarbeit nicht verbessert, denn

- Schüler Nr. 40 hatte bereits eine Eins
- Schüler Nr. 16 hätte in der 2. Klassenarbeit eine Eins schaffen können. Er hatte aber häufig gefehlt und wenig Zeit zum Lernen, da er beruflich viel unterwegs war.
- Schüler Nr. 42 lernt gut durch Zuhören. Bei Arbeiten macht er jedoch viele Fehler, schreibt z.B. Vokabeln falsch, da er sich kaum etwas notiert. Außerdem hat er oft Zeitprobleme. Auf den Lerntipp, Dinge schriftlich festzuhalten, (Ressource Machen) hat er sich nicht eingelassen, ebenso wenig auf den Rat, Zeitmanagement mittels Wecker zu üben. Im Übrigen hat er behauptet, dass er mit einer Zwei völlig zufrieden sei.

Schüler Nr.	Vorbildung (A: Abi, FHS: Fachhochschulreife, S1: abgeschl. Studium, S2: abgebr. Studium)	Grundtyp	Beziehung (x: unbekannter Typ)	Zeit (x: unbekannter Typ)	Tätigkeit (x: unbekannter Typ)	Notendifferenz KA1-KA2	Note KA2	Kommentar KA2	nichts gelernt	im Unterricht aufgepasst	Lesen, oberflächliches	Lesen, durchdenkend/verarbeitend	Lesen, durchdenkend/aktiv	Schriftlich, Wichtiges in Stichworten	Schriftlich, Vokabeln	Schriftlich, Zusammenfassen (logisch/kausal)	Grafiken, Strukturbilder, Mindmaps	Spickzettelmethode	Karteikartensystem	Lernzettel/Poster	auswendig lernen (grundsätzlich)	auswendig nur Vokabeln	nachschlagen, recherchieren	Übungen	Vorbereitungszeitraum in Tagen	Lernphasen einteilen	Lernen in Gruppen	gleicher Ort	überall/laut	mit Musik	ohne Musik
19	A, S1	ST	wir	Zukunft	Denken	0	1			x			x		x	x	x					x	x	x	2	x			x		
34		ST	ich	Vergangenheit	Denken	0	1			x		x			x							x			2				x		
40	A	ST	ich	Gegenwart	Denken	0	1		x	x																						
59	A, S2	ST	ich	x (vermutlich Gegenwart)	Denken	0,5	1			x		x		x		x	x					x	x		2	x		x			
36		ST	ich	Vergangenheit	Denken	1	1,5			x		x		x	x		x					x	x		3	x			x		
38	A	ST	wir	Gegenwart	Machen	0,5	1,5			x		x		x	x						x	x			1				x		
61	A, S2	ST	ich	Gegenwart	Denken	0,5	1,5					x		x	x		x				x	x			2			x			
4	A	ST	x	Vergangenheit	Denken	0,3	1,7					x		x	x						x	x			1				x	x	
25		ST	wir	x	Denken	0,3	1,7					x			x		x					x			2		x		x	x	
8		ST	du	Zukunft	Denken	0	2					x			x						x	x			1				x		
16	A	ST	wir	Vergangenheit	Denken	0	2		x	x															0,5				x		
20	A	ST	x	Vergangenheit	Denken	1	2					x		x	x		x						x		2	x			x		
28		ST	x	x	Denken	0,5	2					x		x	x		x						x		2				x	x	
35		ST	x	Vergangenheit	Denken	0,5	2			x		x			x		x						x		2				x	x	
41		ST	ich	Vergangenheit	Denken	2	2					x			x	x				x			x		3	x	x	x			
42		ST	ich	Vergangenheit	Denken	0	2		x	x																			x	x	
55		ST	x	Vergangenheit	Denken	0,5	2					x		x	x							x	x		2				x		
56		ST	ich	Gegenwart	Machen	0	2					x		x	x								x		1		x		x		
57		ST	wir	Gegenwart	Machen	0	2					x		x	x								x		1		x		x		
31		ST	ich	Vergangenheit	Denken	0,8	2,2			x		x		x	x		x						x		2	x			x		
6	FHS	ST	du	Gegenwart	Denken	0,5	2,5					x			x		x					x	x		2				x	x	
14		ST	ich	Zukunft	Fühlen	0,5	2,5						x	x	x							x	x		x	2	x	x	x		
27		ST	wir	Vergangenheit	Fühlen	0,5	2,5					x		x	x								x			2	x		x		x	
37		ST	ich	Zukunft	Machen	0,5	2,5						x		x	x							x		x	2				x		
2		ST	ich	Gegenwart	Fühlen	0,3	2,7					x		x	x							x	x		x	2	x		x		
11		ST	wir	Gegenwart	Fühlen	0,5	3					x		x	x		x					x	x			2	x		x		x	
23		ST	x	Vergangenheit	Denken	0,5	3						x	x	x											2	x		x			
30		ST	x	x	Denken	0	3					x			x	x	x						x		2				x		
39		ST	wir	Gegenwart	Denken	1	3					x			x	x	x				x		x		x	3	x	x		x	x	

Tabelle 6: Gesamtauswertung der Sachtypen bei Klassenarbeit 2

(2) Zwei Schüler (Nr. 41, 39), waren von einer Vier in der ersten Arbeit jetzt auf eine Zwei bzw. eine Drei gekommen.

(3) Schüler Nr. 41 hatte immer etwas bedrückt gewirkt, weshalb ich besonders auf ihn eingegangen bin, zum Beispiel wenn er Zeit- oder Verständnisprobleme hatte. Durch weitere Gespräche nach dem Unterricht – er war aus eigener Initiative auf mich zugekommen – und Austausch per E-Mail entwickelte sich eine sehr vertrauensvolle Beziehung. Seine Resignation wich allmählich der Hoffnung, doch mehr leisten zu können und er war zunehmend motiviert und fest gewillt, von seiner Seite aus soviel wie möglich dazu beizutragen. Ein zusätzlicher Anreiz war die allseits anerkennende Reaktion auf sein Gedicht (vgl. Anhang 9.02) Hinzu kam, dass entsprechende Maßnahmen aufgrund des Vita- Mineral-Tests von Werner Winkler (vgl. Kapitel 7, Abschnitt (1)) seine Konzentrationsfähigkeit erheblich steigerten.

(4) Schüler Nr. 39 gehörte eher zu den schwächeren Schülern und spielte in der Klasse zeitweilig eine Außenseiterrolle, hat sich aber von mir verstanden und angenommen gefühlt. Allmählich ergab sich auch ein enger Kontakt zu Schüler Nr. 54 (Beziehungstyp), mit dem er oft zusammen gelernt hat. Er konnte seine Drei bis zum Abschlusszeugnis halten.

(5) Schüler Nr. 36 (vgl. Kapitel 7) wurde ebenfalls um eine Note besser und hatte in der Folge in Englisch stets eine Zwei, in Deutsch sogar eine Eins.

6.3.1 Notenspektrum

Die Notenverteilung war in beiden Klassenarbeiten ausgewogen und lag bei der zweiten Arbeit auf sehr hohem Niveau. Dazu trug, ähnlich wie bei den Handlungstypen, die große Anzahl an Abiturienten bei (vgl. Abbildung 15).

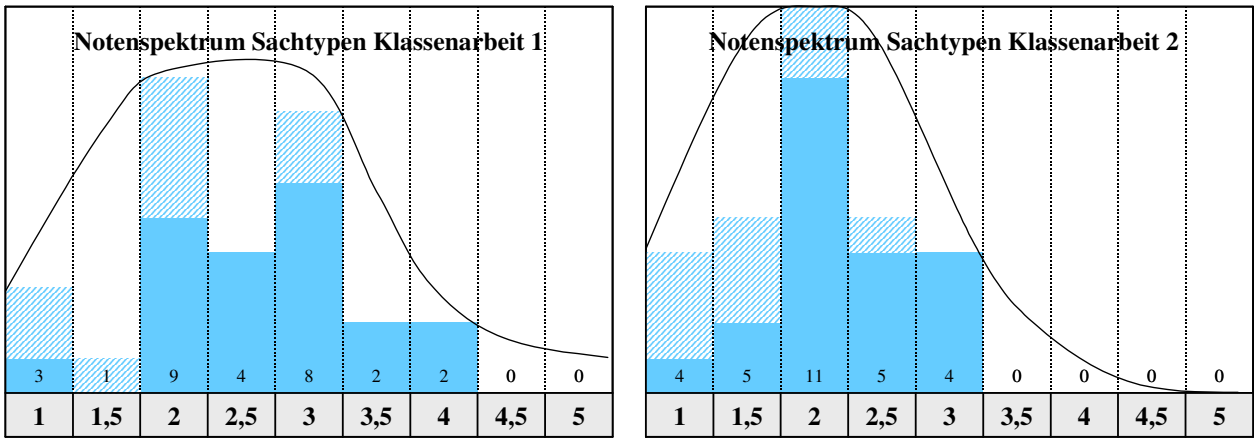


Abbildung 15: Notenspektrum der Sachtypen der Klassenarbeit 1 und 2 im Vergleich (schraffiert dargestellt: Schüler mit höherem Schulabschluss: Abitur, Fachhochschulreife, Studium)

6.3.2 Vorbereitungsmethoden

Für Klassenarbeit 1 wurde in erster Linie verarbeitend gelesen und auswendig gelernt (meist nur Vokabeln). Dies wurde für Klassenarbeit 2 weitgehend beibehalten und durch schriftliches Lernen, Grafiken, Nachschlagen und Übungen ergänzt (vgl. Abbildung 16).

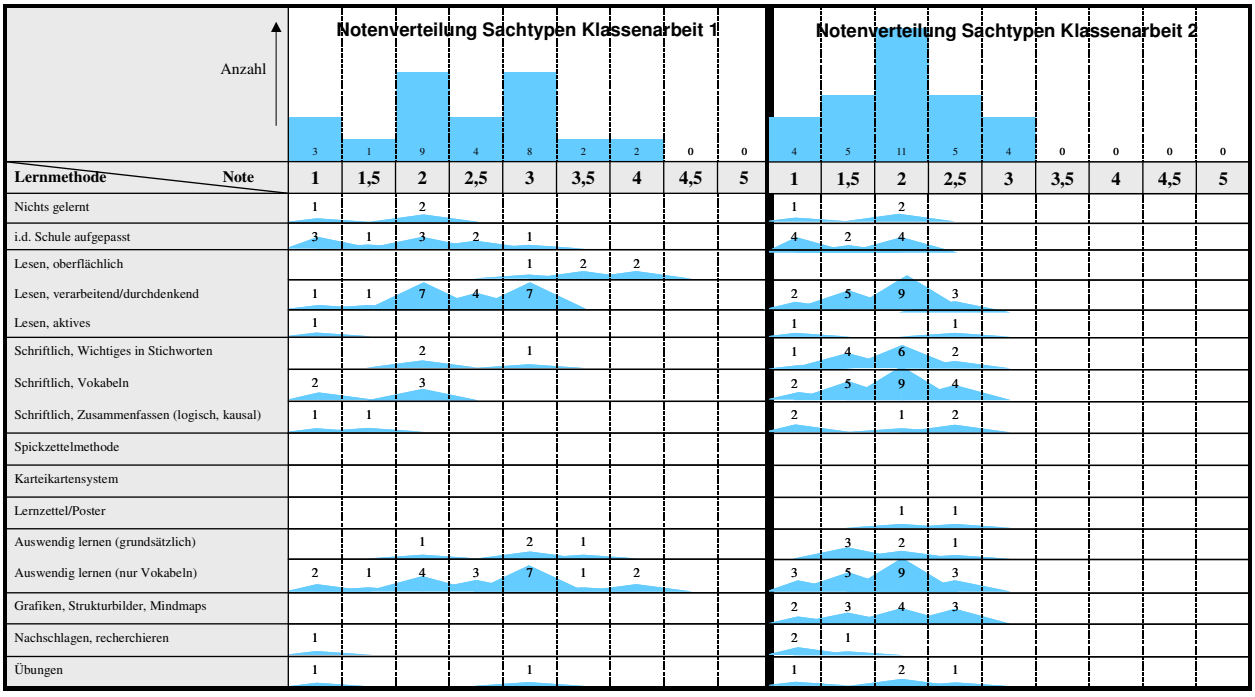


Abbildung 16: Gegenüberstellung der Lernmethoden der Sachtypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

Die Lern- bzw. Umgebungsbedingungen haben sich, abgesehen davon, dass sich 6 Schüler zu Gruppenarbeit entschlossen hatten, kaum verändert (vgl. Abbildung 17).

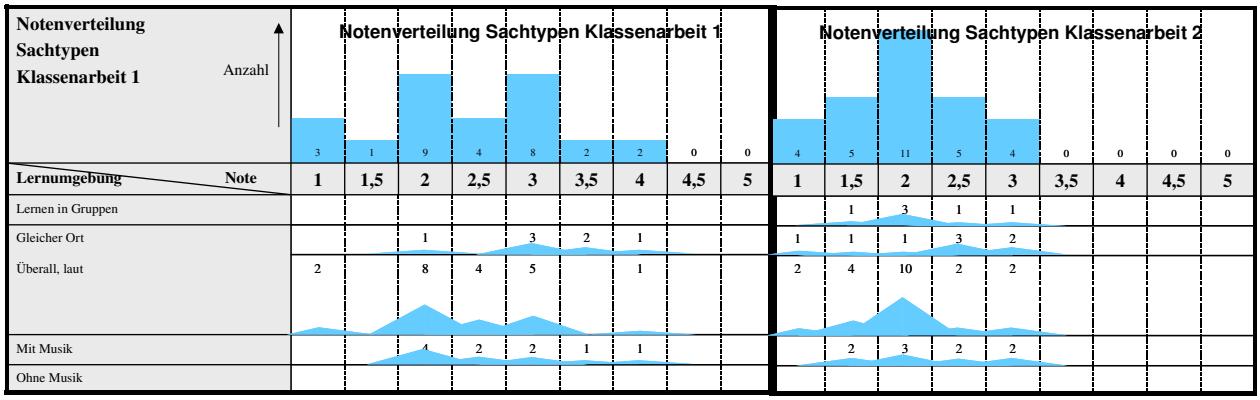


Abbildung 17: Gegenüberstellung der Umgebungsbedingungen beim Lernen der Sachtypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

Während für die erste Klassenarbeit oft erst einen halben bis einen Tag vorher gelernt wurde, erhöhte sich die Vorbereitungszeit auf durchschnittlich zwei Tage bei Klassenarbeit 2 (vgl. Abbildung 18).
Zusätzlich teilte ein Drittel der Sachtypen die Vorbereitung in Lernphasen ein.

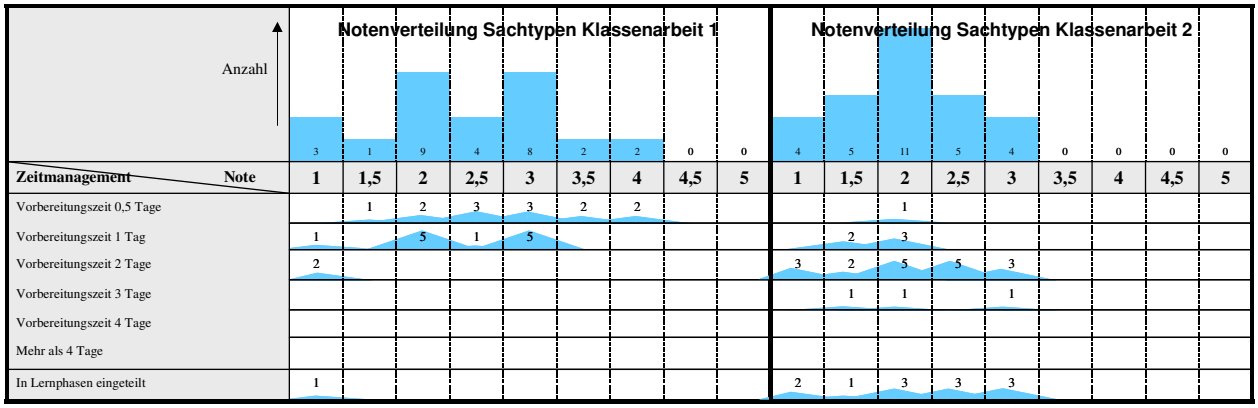


Abbildung 18: Gegenüberstellung der Zeitmanagement-Methoden der Sachtypen für Klassenarbeit 1 und Klassenarbeit 2

7 Ausgewählte Beispiele besonderer Erlebnisse mit einzelnen Schülern

(1) Nach der Besprechung von Lernmethoden, Kompetenzen und Ressourcen (vgl. Kapitel 5) haben mir zwei Schüler, ein Sach- und ein Beziehungstyp, unter vier Augen ihre Probleme geschildert. Einer berichtete über seine zunehmende Unfähigkeit, sich zu konzentrieren, der andere hatte ähnliche Schwierigkeiten und außerdem über Jahre hinweg erfolglos alles Mögliche versucht, um in der Schule besser zu werden. Ich riet beiden, es einmal mit dem Vita-Mineral-Test von Werner Winkler zu versuchen. Im einen Fall führte dies, zusammen mit anderen Faktoren, zu einer enormen Leistungssteigerung (Schüler Nr. 41), im anderen (Schüler Nr. 33) stellte sich heraus, dass eine neurologische Störung zu Grunde lag, für die fachärztliche Hilfe in Anspruch genommen werden musste. Dennoch ist auch dieser Schüler in der zweiten Klassenarbeit besser geworden. Im folgenden Schuljahr waren seine Zensuren zwar eher schwankend, aber nie schlechter als Drei.

(2) Bei einem Deutschaufsatz brütete ein bis dahin eher mittelmäßiger Sachtypschüler (Schüler Nr. 36), der häufig sehr ernst und verschlossen wirkt und den manche Kollegen für arrogant halten, immer noch über seiner Arbeit, nachdem alle anderen ihre längst abgegeben hatten. Ich erlaubte ihm daraufhin, so lange zu schreiben, wie er eben zur Beendigung der Aufgabe brauche. Das Resultat war eine sehr gute Note, gefolgt von einer regen, äußerst konstruktiven Beteiligung am Unterricht, wofür ich ihn so oft wie möglich vor der ganzen Klasse lobte. Seine Leistungen sind seither in Deutsch und Englisch konstant gut bis sehr gut. Inzwischen hat er auch gelernt, rechtzeitig fertig zu werden und jedes Mal, wenn er mich sieht, strahlt er übers ganze Gesicht, von Arroganz ist keine Spur zu erkennen.

(3) Fünf Sachtyp- und vier Beziehungstypschüler (Schüler Nr. 39, 25, 14, 36, 59 und 15, 54, 33, 51) waren offensichtlich von der Art, wie ich mit ihnen umging und dem wachsenden Kontakt auf zwischenmenschlicher Ebene so angetan, dass sie mir ihre Hausaufgaben oder Aufgaben, die während Stillarbeitsphasen in der Schule zu erledigen waren, per E-mail zuschickten, kaum dass sie zu Hause waren. Es waren immer auch ein paar nette, persönliche Anmerkungen mit dabei. Im Unterricht gaben sich diese Schüler auch nach Abschluss des Experiments auffallend große Mühe, konzentriert mitzuarbeiten und nahmen mir unaufgefordert allerlei Dinge ab, zum Beispiel günstiges Platzieren und Einstellen des Overhead-Projektors, Tafelwischen, Kreidevorrat auffüllen oder dafür Sorge tragen, dass das Klassenzimmer ordentlich und sauber hinterlassen wird.

(4) Einmal habe ich mich mit meinen Schülern im Kreis zusammengesetzt, um so einige klasseninterne Angelegenheiten zu erörtern. Als ich eine ich-bezogene Handlungstyp-Schülerin (Nr. 21) auf ihren abweisenden Gesichtsausdruck hin ansprach, gab sie zur Antwort, sie fühle sich total unwohl, weil sie diese Sitzordnung wegen der großen Nähe zu den anderen als hochgradigen Stress empfinde. Ich sagte, ich würde das, da ich auch Handlungstyp sei, sehr gut verstehen und sie dürfe sich einen anderen Platz suchen. Ungemein erleichtert setzte sie sich dann so, dass sich zwischen ihr und dem Rest der Klasse wenigstens ein Tisch befand. Seitdem war sie viel aufgeschlossener und wir konnten mehr und mehr auch auf der Beziehungsebene miteinander umgehen (vgl. Kapitel 8.1 und 8.2). Übrigens haben auch die Mitschüler aufgrund ihres inzwischen erworbenen psychographischen Grundwissens die Situation gut nachvollziehen und akzeptieren können.

(5) Ein hoch intelligenter ich-bezogener Handlungstyp-Macher (Nr. 46) hat sich ziemlich aufgeregt, als ich anfangs seinen Namen, David, nicht korrekt, sondern mit „f“, also „Dafid“, ausgesprochen habe. Da er leistungsmäßig oft unterfordert war, daher häufig störte und einfach nichts mit seiner überschüssigen Energie anzufangen wusste, übertrug ich ihm in mir passend erscheinenden Situationen die Lehrerrolle oder auch manchmal die Aufsicht über die Klasse, wenn ich einmal aus irgendwelchen Gründen den Raum verlassen musste. Jeden Auftrag hat er mit Bravour und zur Zufriedenheit aller gemeistert. Zusätzlich forderte ich ihn wiederholt auf, an der Tafel oder am Overhead-Projektor die richtige Lösung vorzustellen, wenn die anderen mit einer Aufgabe nicht zu Rande gekommen waren. Die Folge war, dass er kaum mehr negativ auffiel und sich besser in die Klassengemeinschaft einfügte. Ich erhielt schließlich seine offizielle Erlaubnis, ihn „Dafid“ zu nennen, was er stets mit einem breiten Grinsen quittierte und was zu einer Art „Insider“ (Schülerjargon) zwischen uns wurde.

(6) Einem meiner jüngsten, sehr liebenswerten, aber extrem lebhaften, schwatzhaften Beziehungstyp-Macher-Schüler (Nr. 33) habe ich einmal spontan eine Tafel Schokolade versprochen, (die er am nächsten Tag auch erhielt!) wenn er es schaffe, über eine Doppelstunde

hinweg nichts zu reden. Diese Aussicht, in Verbindung mit dem Vorsatz zu beweisen, dass er dies könne, war für ihn so reizvoll, dass er wirklich in dieser Zeit kein Wort von sich gegeben hat. Wollte er unbedingt etwas zum aktuellen Thema sagen, hat er wie wild mit beiden Armen gestreckt und schließlich ein Blatt mit der Aufschrift „Antwort“ hochgehalten, worauf er selbstverständlich seinen Beitrag auch einbringen durfte. Dieser Junge wird heute noch von mir und inzwischen auch von seinen Klassenkameraden „Delfinchen“ genannt. Sobald ich in Situationen, in denen er besonders stört, das Wort „Delfinchen“ mit einem gewissen Fragezeichen in der Stimme ausspreche, entschuldigt er sich sofort mit zerknirschter Miene und bemüht sich um Konzentration. Diese hält zwar nicht unbedingt für den ganzen Rest der Stunde an, was aber unser gutes Verhältnis zueinander nicht beeinträchtigt.

8 Fazit

8.1 Nebenwirkungen und Nutzen der Psychographie für die Schüler

Durch ihre nach und nach erworbenen Kenntnisse über die spezifischen Merkmale der psychographischen Typen entwickelten die Schüler Akzeptanz, Verständnis und Respekt einander gegenüber. Auch ihre eigenen Verhaltensweisen konnten sie besser einordnen. Die so zustande gekommene, gelungene Interaktion führte zu einem deutlich angenehmeren Klassenklima. Dies alles wiederum bot die Grundlage für freudigeres und somit effizienteres Lernen.

Die Schüler zeigten auch ein großes Maß an Rücksichtnahme füreinander. Es herrschte beispielsweise absolute Ruhe im Raum, wenn während einer Stillarbeit oder Klassenarbeit diejenigen, die bereits fertig waren, darauf hingewiesen wurden, dass andere sich durch ihre jetzt einsetzenden Gespräche in ihrer Konzentration beeinträchtigt fühlten.

Lehrer, mit denen die Klasse seither nicht so gut zurechtgekommen war, wurden eher akzeptiert, nachdem sich die Schüler, teils nach Rücksprache mit mir, Gedanken über deren Typ gemacht hatten.

Den Schülern war bewusst geworden, dass es lohnend und realisierbar ist, sich sowohl persönlich als auch im Bereich Lernen weiter zu entwickeln. Die sich daraus ergebenden Vorteile konnten sie zunehmend praktisch erfahren. Viele teilten mir mit, dass sie versuchten, in ihrem Privatleben ebenfalls auf die Nutzung ihrer Ressourcen zu achten und psychographisches Wissen umzusetzen. Zwei Sachtypen (Schüler Nr. 39 und 8) waren einem Basketballclub, zwei (Schüler Nr.25 und 36) einem Fußballverein beigetreten und genossen diese Aktivität außerordentlich. Sie blühten sichtlich auf. Vier (Schüler Nr. 41, 2, 37 und 31)

berichteten von einem wahren Hochgefühl, nachdem sie sich einige Male zu einem klaren „Ja“ oder „Nein“ in Situationen durchgerungen hatten, in denen sie sich durch „Quengeleien“ von Seiten anderer in die Enge getrieben sahen. Drei Handlungstyp-Schüler (Schüler 21, 58 und 45) waren langsam in der Lage, gelassener mit den Eigenheiten ihrer Sachtyp-Partner, die sie als „lahm“ und „schlampig“ beschrieben hatten, umzugehen und etliche Beziehungstypen (Schüler 33, 13 und 52) waren geradezu fasziniert, dass es ihnen hin und wieder gelungen war, einige peinliche Situationen zu vermeiden, indem sie erst einmal ihren Terminkalender gecheckt hatten, ehe sie eine Zusage zu Einladungen etc. gaben.

Mehrere Schüler (Nr. 54, 39, 33, 32, 36, 53, 58) wandten die neu erprobten Lernmethoden, die sich in Englisch als erfolgreich erwiesen hatten, aus eigenem Antrieb auch in anderen Fächern an und erzählten mir begeistert, dass sie dort ebenfalls bessere Resultate erzielt hätten.

Insgesamt wurden Interaktion und Emotionen positiv beeinflusst, Motivation und Volition verstärkt und sowohl das Selbstvertrauen als auch das Vertrauen mir gegenüber hat zugenommen.

8.2 Auswirkungen der Psychographie auf die Lehrer-Schüler-Interaktion

Dadurch, dass ich von der Psychographie her mit den „typischen“ Merkmalen der Einzelnen vertraut war, habe ich Schüler oft ganz anders und weniger kritisch als zuvor beurteilt. Ich konnte, um es auf einen Nenner zu bringen, typgerechter mit ihnen umgehen.

Anfangs habe ich mich beispielsweise enorm über drei Sachtyp-Schüler (Nr. 40, 38, und 35) geärgert, da sie ständig mit dem Kopf auf dem Tisch lagen und so den Anschein erweckten, als ob sie schliefen. Mir wurde jedoch bald klar, dass dies eine für sie „typische“ Haltung war und sie sich dabei intensiv auf den Unterricht konzentrierten. Sie wussten auf Nachfragen meinerseits stets, worum es gerade ging und erbrachten in Arbeiten gute bis sehr gute Leistungen, weshalb ich mich schließlich nicht weiter an ihrem Verhalten gestört habe. Sie wussten das denn auch zu schätzen, zumal sie von so manchen Lehrern deswegen einige Rügen einzustecken hatten, die sie verständlicherweise als ungerecht empfanden. Im Übrigen war ich darum bemüht, Sachtypen grundsätzlich besonders viel Beachtung zu schenken und sie zur aktiven Mitarbeit anzuregen. Wenn ich den Eindruck hatte, dass sie die richtige Antwort parat hatten, habe ich sie im Unterricht, aufgerufen, selbst wenn sie sich nicht zu Wort gemeldet hatten und ihnen auf diese Weise immer wieder die Möglichkeit gegeben, ihr Können auch vor der Klasse unter Beweis zu stellen. Ich habe dabei nicht mit Lob gespart und ihnen nicht zuletzt auch eine gewisse Verantwortung übertragen. Es war z.B. in der Regel ihre Aufgabe, Listen von im Unterricht besprochenen neuen Vokabeln zusammenzustellen

oder Protokolle zu schreiben und diese der ganzen Klasse per E-Mail zur Verfügung zu stellen, was sie gerne und sehr gewissenhaft taten. Dass bei diesen Schülern unter diesen Umständen ein enormer Motivationszuwachs sowie Anstrengungen und entsprechende Erfolgserlebnisse auf den verschiedensten Gebieten zu verzeichnen waren, ist sicher nicht weiter verwunderlich.

Recht einfach hatte ich es mit den Beziehungstypen. Dazu hat vielleicht auch die Tatsache mit beigetragen, dass ich selbst im allgemeinen als Beziehungstyp eingestuft werde und es anscheinend kein Problem war, ihnen auf der Beziehungsebene zu begegnen. Jedenfalls habe ich diesen Schülern immer signalisiert, durch Tonfall oder Mimik, dass ich sie trotzdem mag, auch wenn des Öfteren Kritik bzw. Ermahnungen ausgesprochen werden mussten. Dies war für sie ein Ansporn, besser aufzupassen und mehr zu lernen.

Was die Handlungstyp-Schüler angeht, versuchte ich deren Tendenz zu Rückzug und einem gewissen Maß an Distanz zu respektieren. Dadurch und über sachliche Gespräche, die sich auf ihre beruflichen Interessen, Haustiere - ich hatte einmal erwähnt, dass ich ein Katzenfan sei - oder Schulisches bezogen, fand ich am schnellsten einen Zugang zu ihnen. Dankbar waren sie auch, wenn ich sie in Prüfungssituationen ermutigte, ruhig zu bleiben, da sie doch gute Schüler seien und nichts zu befürchten hätten, was in diesen Fällen glücklicherweise auch zutraf. Eher beiläufige, bewusst an die ganze Klasse gerichtete Kommentare, dass es für manche bestimmt förderlich sei, auch mal die „Seele baumeln zu lassen“ statt immer alles unter Kontrolle haben und perfekt sein zu wollen, wurde von einigen Handlungstypen (Nr. 21, 18, 22 und 58) aufgegriffen. Dies zeigte sich daran, dass mir mit der Zeit immer wieder diesbezügliche Rückfragen unter vier Augen gestellt wurden. Diese betrafen zum einen beispielsweise das Arbeitsverhalten im Betrieb, wie etwa das Übernehmen zusätzlicher Aufgaben und Überstunden zu Lasten von gemeinsamer Freizeit mit Freund oder Freundin, was regelmäßig Stress auslöste, zum anderen die Vorstellung, erst dann ins Freibad oder sonst irgendwo hingehen zu können, wenn das, was man sich vorgenommen hatte, erledigt sei. Da das meist nicht geschafft wurde, traten als Folge wieder Stress und noch mehr Druck und Unzufriedenheit auf. Durch derartige Unterhaltungen und Aussprachen wurden diese Schüler mit der Zeit ebenfalls aufgeschlossener, rundherum flexibler und waren mehr und mehr fähig, mir und letztlich auch ihren Klassenkameraden auf der Beziehungsebene zu begegnen.

Angesichts der Tatsache, dass ich, ein Handlungstyp, als Beziehungstyp angesehen werde, liege ich hoffentlich nicht ganz falsch mit der Annahme, dass ich mich selbst gleichfalls weiterentwickelt habe. Zudem haben die positive Resonanz auf das ganze Experiment, die im Großen und Ganzen erfolgreiche Vermittlung psychographischer Grundlagen, typgererecht-effektiver Lernmethoden und Entwicklungsmöglichkeiten sowie das mir zunehmend entge-

gengebrachte Vertrauen und die Sympathie von Seiten der Schüler auch mein Selbstvertrauen, sowohl als Mensch als auch als Lehrerin, gestärkt.

Alles in allem kann ich wohl sagen, dass ich die Erfahrungen, die ich während des gesamten Projekts gemacht habe, jedem Kollegen wünschen würde.

8.3 Abschließende Beurteilung und Ausblick

Nach dem in dieser Arbeit beschriebenen Versuch bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass es nur von Vorteil sein kann, Psychographie in der Schule anzuwenden. Es hat sich gezeigt, dass mit Hilfe psychographischen Wissens explizit und konkret typgerechte Tipps erteilt werden können, die zu bemerkenswerten Verbesserungen hinsichtlich Lernfreude und -wille, Motivation und Interaktion sowie Lernverhalten und Leistung führen. Diese Tipps sind zum einen für die Schüler oft schon von vornherein eingänglich und motivierend, weil sie vieles von dem, was die Psychographie konstatiert, bereits im privaten oder schulischen Umfeld so erlebt haben. Zum andern haben sie fortwährend die Gelegenheit, in der Praxis zu erproben, welche Hinweise sich als besonders erfolgreich bewähren und welche bzw. in welcher Richtung (Ressourcennutzung) Veränderungen vorgenommen werden müssen, um zu erwünschten Resultaten zu kommen. Die positiven Erfahrungen, die sich daraus in der Regel ergeben, verstärken die Bereitschaft, die Anregungen der Psychographie weiterhin in die Tat umzusetzen, um ein Weiteres. Wichtig ist dabei allerdings, dass sowohl Lehrende als auch Lernende am Ball bleiben, denn sonst besteht die Gefahr, dass der alte Schlendrian wieder Einzug hält, was nach Abschluss meines Experiments in einigen Fällen leider geschehen und ausgesprochen schade ist.

Aus meiner Sicht wäre es zu begrüßen, wenn sich möglichst viele Lehrer mit der Psychographie befassen würden. Leider habe ich bisher noch kaum einen meiner Kollegen dafür gewinnen können. Möglicherweise steckt dahinter unter anderem die Furcht, eingefahrene Pfade verlassen und Dinge, vor allem auch bei sich selbst, ändern zu müssen.

Einige scheinen relativ wenig Interesse an den Schülern selbst zu haben, etwa nach dem Motto: „Wer nicht will, der hat schon“, und manche haben offensichtlich ein tief verwurzeltes Misstrauen gegenüber jeder Art von Psychologie überhaupt. Diese vertreten den Standpunkt, dass ein gesunder Menschenverstand genüge, um mit allen im Schulalltag auftretenden Situationen fertig zu werden. Dabei übersehen sie, dass der Einsatz der Psychographie eine praktische, praktikable und effiziente Anwendung des gesunden Menschenverstandes ist.

Andere wieder schrecken schon vor dem Begriff „Typ“ zurück und sind nicht gewillt, sich darüber zu informieren, was es damit auf sich hat.

Ein weiterer Faktor, der viele von einem entsprechenden Projekt abhält, dürfte der doch recht erhebliche Zeitaufwand sein, den ein derartiges Experiment mit sich bringt, wenn es so durchgeführt wird, wie ich es getan habe, oder sie trauen sich ein solches nicht zu, weil sie sowieso schon mit Ablehnung seitens der Schüler zu kämpfen haben. Letzteres lässt sich jedoch meines Erachtens erstens leicht ändern, indem man den Schülern zeigt, dass man sie als Persönlichkeit ernst und wahrnimmt und auch eigene Schwächen zugibt, statt als allwissender, fraglos überlegener und perfekter „Guru“ aufzutreten und zweitens durch typgerechtes Eingehen auf die Einzelnen geradezu ins Positive umkehren.

Was den Zeitaufwand betrifft, ist er nur beim ersten Mal so groß und kann durch Zurückgreifen auf bereits vorliegende Ergebnisse verringert werden. Man könnte sich beispielsweise darauf beschränken, die Typen zu bestimmen, notfalls einfach mit Hilfe des Langtests von Werner Winkler im Internet, und dann den Schülern jeweils die Lernmethoden empfehlen, die sich bereits als optimal für ihren Typ erwiesen haben. Eine sinnvolle Ergänzung bei einem solchen Vorgehen nach dem Minimalprinzip wäre es allerdings, zumindest Handouts auszuteilen auf entsprechende Literatur oder Internetseiten zu verweisen, anhand derer die Schüler sich je nach Bedarf selbständig tiefer gehende Informationen einholen können. Inwieweit diese Methode Erfolge nach sich zieht, bleibt abzuwarten, aber meiner Meinung nach ist ein derartiger Weg immer noch besser, als ganz auf die Psychographie zu verzichten. Es liegt jedoch der Verdacht nahe, dass auf diese Weise nur die Schüler, die unter einem notenbedingten Leidensdruck stehen oder sich besonders für ein bestimmtes Fachgebiet interessieren, von den angebotenen Möglichkeiten Gebrauch machen und bezüglich ihres Lernverhaltens davon profitieren werden. Unter den Tisch fallen würden dabei aber all die „Nebenwirkungen“, die im Verlauf meines Experiments auftraten und die ich für sehr bedeutsam, ja eigentlich für unverzichtbar halte. Denn meinen Beobachtungen gemäß ist es gerade die dynamische Wechselwirkung zwischen dem typgerechtem Umgang des Lehrers mit den Einzelnen, den Kenntnissen und dem Verständnis der Schüler bezüglich Schwächen, Stärken und Ressourcen und dem daraus erfolgenden gegenseitigen Akzeptieren und Respektieren der unterschiedlichen Typmerkmale sowie der Nachvollziehbarkeit psychographischer Aussagen aufgrund persönlicher, bestätigender Erfahrungen, die eine ideale Basis schaffen, um eine Schulklasse dazu zu bewegen, sich auf Neues, Ungewohntes einzulassen, Verhaltensweisen zu ändern und sich um optimales Lernen zu bemühen.

Bezogen auf den Aspekt Motivationserzeugung könnte nun argumentiert werden, dass es hierfür nicht unbedingt der Psychographie bedarf und sie auch kein absoluter Garant dafür ist. Motivation ist durchaus abhängig von der Lehrerpersönlichkeit, der Art und Qualität des Unterrichts und der Fähigkeit, einen für viele vielleicht trockenen, langweiligen Stoff so darzubieten, dass er interessant(er) wird. Nichts desto trotz bin ich der Ansicht, dass der

praktische Einsatz der Psychographie auch in solchen Fällen ein nicht zu unterschätzender, zusätzlich motivationsfördernder Faktor ist, vor allem, wenn man, um es nochmals zu betonen, das breite Spektrum der Neben- und Wechselwirkungen bedenkt.

Aus all dem ziehe ich für mich die Konsequenz, auch in Zukunft, nach Erfassen der Typen und Erstellen von psychographischen Klassenlisten, darauf zu achten, dass die „Nebenwirkungen“ gewährleistet sind. Es ist hierbei nicht nötig und, abhängig vom Lehrplan und von der Anzahl der Stunden, die man in einer Klasse unterrichtet, auch nicht immer möglich, so ausführlich vorzugehen, wie ich es im Verlauf meines Experiments getan habe. Auf das Testen verschiedener Lernmethoden während der Unterrichtszeit oder ständiges Überprüfen der Lernweisen hinsichtlich ihres Erfolgs in mehreren zusätzlichen Tests und Klassenarbeiten, jeweils verbunden mit schriftlichen Stellungnahmen der Schüler über die jeweilige Art und Weise ihrer Vorbereitung, kann größtenteils verzichtet werden. Ein Erfahrungsaustausch der Klassenkameraden untereinander über die Effektivität der von ihnen angewandten Lernmethoden wäre auch auf privater Ebene, z.B. per E-Mail oder bei persönlichen Treffen, möglich.

Ebenso beibehalten werde ich auf jeden Fall wiederholte Umfragen und Stichproben bezüglich des Lernverhaltens im Allgemeinen und vor Prüfungen im Besonderen. Das soll einerseits dazu dienen, den Schülern den Einfluss ihrer Lernweisen auf ihre Leistungen immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, andererseits dazu, einen Vergleich zu den bisherigen Ergebnissen zu erhalten. Denn das, was bei meinem Experiment herausgearbeitet werden konnte, sind lediglich vorläufige Aussagen, die der weiteren Verifizierung bedürfen, da für das Projekt sowohl nur eine begrenzte Zeit als auch Anzahl von Teilnehmern zur Verfügung stand.

Von den 81 möglichen Typkombinationen war nur ein Bruchteil vertreten (vgl. Kapitel 3.1). Für eine repräsentative Statistik bzw. allgemeingültige Aufschlüsse müsste jede Kombination ausreichend vorhanden sein und es wäre ein noch genaueres Eingehen auf die Zusammenhänge zwischen Untertypen und Lernverhalten angezeigt. Des Weiteren sind die Resultate, die sich bei meinem Versuch ergeben haben, durch die relativ vielen Schüler mit höherem Schulabschluss bei den Sach- und Handlungstypen verfälscht. Außerdem waren die Klassen, mit denen ich es zu tun hatte, verhältnismäßig „pflegeleicht“, was heißt, dass es keine Quertreiber gab, die mein Vorhaben unterminiert oder die Klassenatmosphäre nachhaltig beeinträchtigt hätten, wie man es manchmal auch erleben kann.

9 Exkurs: Lerntypen, Kognitivismus, Konstruktivismus, handlungsorientiert/ganzheitlicher Unterricht und Psychographie

9.1 Lerntypentests, Lerntypentheorie und Psychographie im Vergleich

Wie im Vorwort erwähnt, geschieht es häufig, dass die Bezeichnungen „Typ“ und „Lernmethoden“ mit den Begriffen „Lerntypen“ bzw. “Lerntypentheorie“ in Verbindung gebracht werden. Sogar im IT-Handbuch meiner Schüler ist von Lerntypen die Rede (vgl. Anhang 6.03 Lerntypen) und ich wurde denn auch des Öfteren mit Äußerungen wie: „Ich habe ebenfalls schon einen (oder mehrere) Lerntypentests gemacht“ konfrontiert. Um solchen Aussagen begegnen und vergleichen zu können, ob solche Tests, deren Zuordnung zu Lerntypen und entsprechende Lerntipps ähnliche Vorteile mit sich bringen wie die Anwendung der Psychographie oder ob sich vielleicht sogar Gemeinsamkeiten und Kombinationsmöglichkeiten herauskristallisieren, habe mich etwas näher mit den Themen „Lerntypentheorie“, „Lerntypentests“ und den zum Teil darauf aufbauenden Unterrichtsstilen, die heute als „up-to-date“ gelten, befasst und mich zu diesem Zweck gleich zu Beginn meines Projekts selbst einmal auf zwei Lerntypentests eingelassen.

Die Lerntypentheorie geht zurück auf Frederic Vester. Inzwischen gibt es eine ganze Anzahl verschiedener Klassifikationen von Lerntypen (vgl. Anhang VI). Am häufigsten wird von auditiven/akustischen, visuellen, optischen, bildlichen, motorischen, haptischen, kinästhetischen oder handelnden Lerntypen gesprochen. Dabei ist in manchen Beiträgen zu Lerntypen mit „visuell“ Lernen durch Lesen **und** Bilder gemeint, in anderen Lernen nur durch Bilder. Kinästhetisch wird von einigen Autoren als Lernen durch Fühlen definiert. Liest man jedoch die Beschreibung dazu, wird klar, dass darunter ebenfalls Lernen durch Tun und Anfassen, also motorisches, handelndes bzw. haptisches Lernen verstanden wird. Es tauchen aber auch die Begriffe „Kommunikativer Lerntyp“, „Personenorientierter Lerntyp“ und „Medienorientierter Lerntyp“ sowie „olfaktorischer“ und „gustatorischer“ Lerntyp auf. Insgesamt sieht man sich also einem regelrechten Dschungel an unterschiedlichen Bezeichnungen und dazugehörigen Kriterien gegenüber.

Der erste Lerntypentest, dem ich mich unterzogen habe, stammt von der Hamburger Akademie, bei der ich einen Kurs für „Kreatives Schreiben“ belegt hatte, und unterscheidet zwischen visuellem, auditivem, haptischem und verbal-abstraktem Lernen, wobei ich mich frage, weshalb bei den Bezeichnungen „visuell“ und „auditiv“ der Zusatz „abstrakt“ fehlt, denn

Lernen durch Hören und Sehen ist meiner Meinung nach auch nicht konkreter als Lernen durch Lesen. Als Auswertung dieses Tests wurde mir mitgeteilt, ich sei ein verbal-abstrakter Lerntyp, das heißt, jemand, der durch das geschriebene Wort sehr gut lerne, was im Großen und Ganzen zutreffend ist. Hinzugefügt wurde der Zuordnung zum Lerntyp „verbal-abstrakt" als spezieller Tipp für mich, aktiv zu lesen sowie die Empfehlung, Informationen auf allen Sinneskanälen aufzunehmen und alle anderen Lernweisen, zum Beispiel Strukturbilder oder Lernposter anfertigen usw., ebenfalls auszuprobieren. Manches hiervon könnte man mit einigermaßen gutem Willen schon als, wenngleich sehr unspezifische, Aufforderung zur Nutzung von Ressourcen auffassen. Positiv bei diesem Test fand ich die Erläuterungen zu den einzelnen Lerntechniken, die deren Vorteile für den kognitiven Verstehensprozess verdeutlichen. Das, was mir brauchbar erschien, habe ich bei der Besprechung effektiver Lernmethoden mit meinen Schülern miteingebracht (vgl. Kapitel 5.1).

Bei einem zweiten Test, der im Internet unter dem Namen „HALB-Test"[2] angeboten wird, gibt es die Kategorien handelnder (=H), akustischer (=A), lesender (=L) und bildlicher (=B) Lerntyp. Die erreichten Prozentwerte bedeuten, dass die Vorliebe für diese Arbeitsform stark bzw. schwach ausgeprägt ist. Das Resultat für mich ergab, dass ich zu je 25% handelnd, akustisch, lesend und bildlich lerne, wobei bildliches Lernen in der Reihenfolge meiner Vorlieben an erster Stelle stünde (vgl. Anhang 6.05 Ergebnisse HALB-Test). Letzteres und die Erklärung dazu, ich würde mir den Lernstoff am besten durch Bilder aneignen und durch Grafiken oder farbige Bilder veranschaulichen, liegt nun total daneben. Für mich als Handlungstyp-Fühler ist das Anfertigen von Grafiken oder farbigen Bildern aus psychographischer Sicht und nach eigenen Erfahrungen vielmehr eine Ressource und erst dann von Nutzen, wenn ich mir gleichzeitig oder zuvor auf der Ebene „Denken", etwa durch aktives Lesen oder Zusammenfassungen in eigenen Worten, logische oder kausale Zusammenhänge klar mache bzw. klar gemacht habe. Anhand von farbigen **Bildern** kann ich mir sicherlich manches (Blumen, Tiere.....) besser merken oder vorstellen. Wenn es aber beispielsweise darum geht, die Vererbungslehre zu **verstehen** und deren Gesetzmäßigkeiten selbständig auf verschiedene Fälle anzuwenden (Transfer!), ist es aus meiner Sicht keine Hilfe, weder für mich noch generell, die entsprechenden Regeln o.ä. vorwiegend in Farbe oder Bildern vorgesetzt zu bekommen.

Auch dieser Test wird durch den Hinweis ergänzt, möglichst viele Sinneskanäle zu nutzen, um so mit dem Lernstoff besser zurecht zu kommen und ihn besser behalten zu können. Als besonderer Tipp wird noch angegeben, dass alle, die in einem Lernbereich einen niedrigen Prozentwert erhalten haben, genau diese Methode ausprobieren sollten. „Denn **vielleicht** war es ja genau das, was ihnen beim Lernen bisher gefehlt hat." Konkret auf einen Beziehungstyp-

[2] vgl. Stangl, Werner (2004)

Schüler, Fühler, gegenwartsbezogen, übertragen, (Nr. 3, hat sich in der zweiten Klassenarbeit um eine Note verbessert) der laut diesem Test zu 40% lesend, zu 35% bildlich, zu 15% akustisch und zu 10% handelnd lernt, hieße das, er müsse nun in erster Linie handelnd, meinetwegen auch akustisch, lernen. Was dabei ohne Zurückgreifen auf die Ressource „Denken“ und ohne Berücksichtigung des Bereichs „Gegenwart“ herauskäme, braucht wohl kaum näher ausgeführt zu werden. Ferner würde jeder Lerntyp, gleichgültig, ob er nun psychographisch gesehen Beziehungs-, Sach- oder Handlungstyp ist, dieselben Lerntipps erhalten. Dass auf diese Weise kein optimales Lernverhalten erreichbar ist, dürfte nach allem, was bereits gesagt worden ist, ebenfalls auf der Hand liegen.

Ludescher spricht in einer Abhandlung zum Thema Lerntypen vom akustisch/ auditiven und Gefühls-/kinästhetischen Lerntyp und fasst den bildlich und den lesend Lernenden unter dem Begriff optisch/visuell zusammen.[3]

Für die Zuordnung zum optisch/visuellen Lerntyp (A) nennt er folgende Kriterien:

1. alle lesen gern
2. haben eine lebhafte Vorstellungskraft
3. werden ungeduldig bei längerem Zuhören
4. sprechen nicht auf Musik an
5. verhalten sich ruhig
6. sind gute Rechtschreiber

Für den Gefühls-/kinästhetischen Typ (B) zählt er als Erkennungsmerkmale auf:

1. sind unruhig, zappeln herum
2. schlechte Rechtschreiber
3. leicht ablenkbar
4. reagieren auf Musik
5. suchen Berührung und Nähe

Zum akustischen/auditiven Lerntyp (C) wird gesagt:
„Er lernt über die akustische Wahrnehmung am besten. Verbale Erklärungen [...] und Lernkassetten sind für ihn ideal.“[4]

Ludeschers Lerntipps lauten:
A: Optisch/visueller Lerntyp:

[3] vgl. Ludescher, Franz (1996), Seite 5 und 6

[4] vgl. Ludescher, Franz (1996), Seite 25

„Du merkst dir Bilder sehr gut. Farben sind für dich wichtig. Benütze Farben und streiche dir Wichtiges farbig an“[5]

B: Gefühls-/kinästhetischer Lerntyp:
„Du brauchst viel Bewegung. Du lernst am besten, wenn du mit den Händen etwas ausführen kannst.“[6]

C: Akustischer/Auditiver Lerntyp:
„Du merkst dir das Gehörte sehr gut [...] Du lässt dich von Lärm sehr leicht ablenken. Suche dir deshalb einen stillen Platz für das Lernen. Musik stört dich.“ [7]

Geht man von psychographischen Gesichtspunkten aus, werden bei all diesen Aussagen die Merkmale der Grund- und Untertypen wahllos durcheinander geworfen, d.h. eine eindeutige Zuordnung zu einem Lerntyp ist zumindest auf der Basis der Psychographie nicht möglich. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, will ich darauf nicht im Detail eingehen, sondern möchte mich auf zwei eklatante Beispiele beschränken, die zeigen, wie unpassend Ludeschers Tipps für diese Schüler wären.

Laut der von Ludescher angeführten Kriterien wäre Schüler Nr. 48, ein extrem unruhiger, gegenwartsbezogener Beziehungstyp-Macher, einerseits ein optisch/visueller (liest gern, hat eine lebhafte Vorstellungskraft, ist ein guter Rechtschreiber), andererseits ein Gefühls-/kinästhetischer Lerntyp (ist unruhig und zappelt herum, ist leicht ablenkbar, reagiert auf Musik) und würde sowohl den unter A als auch B genannten Lerntipp erhalten!! Um den grundsätzlichen Einsatz von Bildern, Farben und Bewegung brauche ich mir bei diesem Schüler keine Sorgen zu machen, wohl aber darum, wie und was er anstreicht und wie er damit zu einem Lernerfolg kommt. Mit Ludeschers Tipps wird er keineswegs gefördert. Was soll er dazu lernen, wenn er vor allem mit bunten Bildern „gefüttert“ wird? Und wie kann er z.B. Grammatik oder die Aussageabsicht eines Textes, wobei vom Besonderen auf das Allgemeine geschlossen werden soll, mit den Händen lernend VERSTEHEN? Aufgrund der Hinweise für Beziehungstypen, Gegenwartsbezogene und Macher (vgl. Kapitel 5.3) hingegen konnte er sich um eine halbe Note verbessern und ist auch auf diesem Stand geblieben.

Schüler Nr. 25, Sachtyp, vergangenheitsbezogener Denker, wäre nach Ludescher ein auditiver Lerntyp (vgl. C). Ich habe in der Tat beobachtet, dass er durch Zuhören gut lernt. Aber er kann sich auch bei größtem Lärm hervorragend konzentrieren, lernt grundsätzlich mit Musik

[5] vgl. Ludescher, Franz (1996), Seite 25
[6] vgl. Ludescher, Franz (1996), Seite 26
[7] vgl. Ludescher, Franz (1996), Seite 26

und darf mit meiner Erlaubnis inzwischen auch bei Klassenarbeiten Musik hören. Da er außerdem gern liest, sich ruhig verhält und ein guter Rechtschreiber ist, würde er genauso in die Kategorie optisch/visuell fallen. Ludeschers Lerntipps für akustische und optisch/visuelle Lerntypen, ganz davon zu schweigen, dass auch in diesem Fall ein Hinweis auf eine mögliche Optimierung des Lernens fehlt, wären hier also ein völliger Fehlschlag. Farben und Bilder haben für diesen Schüler, was **Verstehen** betrifft, keinerlei Mehrwert. Durch Umsetzen einiger der Ratschläge jedoch, die ich solchen Grund- und Untertypen erteilt habe (vgl. Kapitel 5.3), kam er von einer 2 auf 1,7 in der zweiten Klassenarbeit (vgl. Noten des Schülers Nr.25 in Tabelle 3 und Tabelle 6).

Selbst wenn man berücksichtigt, dass Ludescher seine Lerntypmerkmale anhand des Verhaltens von Grundschülern zusammengestellt hat, ändert das nichts an der Feststellung, dass seine Zuordnungen und Lernhinweise für die psychographisch definierten Typen untauglich sind.

Nach dem, was ich gelesen und selbst getestet habe und was mir von Schülern zu Ohren gekommen ist, die Versuche mit Lerntypentests hinter sich haben, möchte ich mir nun zwar nicht anmaßen, dass ich in der Lage bin, ein endgültiges Urteil abzugeben, glaube aber dennoch, zu Lerntypentheorie und -tests einige grundsätzliche, kritische Anmerkungen machen zu können:

- Zunächst möchte ich betonen, dass die Kategorien, Merkmale, Lerntipps und Erläuterungen als solche nicht generell zu verwerfen sind und manches nützlich ist, wenn es darum geht, Lernmethoden überhaupt erst einmal kennenzulernen oder eine bestimmte Begabung herauszufinden. Es liegt dabei allerdings in der Verantwortung jedes Einzelnen, sich im Vorfeld darüber zu informieren, welche Tests in sich schlüssig und wissenschaftlich abgesichert sind. Dies dürfte angesichts der Menge an Angeboten und der vielfältigen, oft divergierenden Klassifikationen und Beschreibungen für den Laien ziemlich schwierig sein, was andererseits aber natürlich für eine Auseinandersetzung mit anderen Wissensgebieten ebenso zutrifft.
- Die Lerntipps und Erklärungen dazu sind gemäß meiner im Verlauf meines Projekts gesammelten Erfahrungen zu undifferenziert, um dem potentiellen Lernspektrum und der gesamten Persönlichkeitsstruktur einer Person bzw. den nach psychographischer Sicht festgelegten Merkmalen der Grund- und Untertypen gerecht zu werden. Daher können sie auch nicht konkret und ausreichend aufzeigen, was und wohingehend etwas verändert werden müsste, um zu Leistungssteigerungen und optimalem Lernen zu gelangen. Es scheint mir eher so zu sein, dass die Ergebnisse und Ratschläge vieler Tests auf ein unspezifisches und frustrierendes Herumprobieren hinauslaufen können, vor allem, wenn Erfolge ausbleiben oder man am Ende immer noch nicht weiß, was

nun genau zu einer Verbesserung in einem Problembereich verhilft bzw. verholfen hat.

- Der Schwerpunkt liegt meist auf der Wahrnehmung mit allen Sinnen und dementsprechend beschränken sich Hinweise, die – vielleicht! - als Aufforderung zur Nutzung von Ressourcen gedacht sind, darauf, den Lernstoff auf möglichst allen Sinneskanälen aufzunehmen.
- Es wird in der Regel nicht unterschieden zwischen Wahr-/Aufnehmen von Informationen und Verstehen. Beides fällt unter den Begriff „Lernen".
- Im Zentrum der Lerntipps stehen daher folgerichtig vor allem Mnemotechniken, die in erster Linie die Aneignung von möglichst viel Lernstoff und dessen Reproduktion erleichtern. Die Einsicht, dass Mnemotechniken und Sinne wichtig und notwendig sind, um Informationen aufzunehmen und zu behalten, dass sie jedoch lediglich Voraussetzungen für einen kognitiven Lern- und Verstehensprozess sind, ist entweder nicht vorhanden oder wird diskret verschwiegen.

Für ausgesprochen nachteilig halte ich die Tatsache, dass die drei letztgenannten Punkte Eingang in die in den Lehrplänen zunehmend populärer werdenden Konzepte des handlungsorientiert/ganzheitlichen Lehrens und Lernens gefunden haben. Da wird dann angestrebt, wirklich alle Sinne zu bedienen. Das heißt, dass ein Unterricht erst dann als abgerundet gilt, wenn Demonstrationen, Zeichnungen, Diagramme, Lesen, Diskussionen und Aktionen unterschiedlichster Art um jeden Preis in eine Stunde gepackt werden. Ob das nun zum jeweiligen Thema passt oder erforderlich ist, ist nebensächlich. Ich bin ganz sicher kein Verfechter einseitigen Frontalunterrichts und es ist wohl unbestritten, dass durch abwechslungsreiche Methoden der Unterrichtsstoff teilweise interessanter und anschaulicher aufbereitet werden kann und dies vielen Schülern auch Spaß macht –wobei mir als Lehrerin allerdings schleierhaft ist, wie das Ganze in der Praxis und auf Dauer realisierbar sein soll. Letztlich scheint es so zu sein, dass der Wert dieses Vorgehens sich in der Quantität der Angebote erschöpft. Sie können das Denken nicht ersetzen und führen deshalb garantiert nicht quasi automatisch zu besserem Verstehen. Spätestens, wenn den Schülern dies bewusst wird, zum Beispiel aufgrund entsprechender Zensuren, ist es mit dem Spaß und einer dadurch eventuell hervorgerufenen Motivation vorbei. Und diejenigen, die mit dem einen oder anderen Programmpunkt nichts anzufangen wissen oder auf bestimmten Sinneskanälen nicht ansprechbar sind, schalten schon vorher ab oder empfinden ein derartiges Überangebot als stressig.

Demzufolge ist also auch handlungsorientiert/ganzheitlichen Unterrichtsformen anzukreiden, dass Lernen mit allen Sinnen als Alternative zum kognitiven Lernen gesehen wird. Zur Rechtfertigung wird unter anderem auf eine Untersuchung Bezug genommen – Quelle und Art und Weise der Datengewinnung unbekannt – die behauptet, dass wir 10% von dem behalten, was wir lesen, 20% von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir sehen, 50%

von dem, was wir hören und sehen, 70% von dem, was wir selbst sagen und 90% von dem, was wir selbst tun. Ich will diese Aussage gar nicht verwerfen, gehe aber doch mit Maike Looß konform, wenn sie dazu bemerkt, dass „es sich hier um die gesamten Informationsmengen zu handeln scheint, die schließlich in unserem Langzeitgedächtnis landen – unabhängig davon, ob wir uns diese merken wollen oder nicht. Die Behaltensleistung scheint auch unabhängig davon zu sein, welcher Verarbeitungsgrad einer Information vorliegt [...]“ und “[...] Diese Befunde können darüber hinaus nur dann für überzeugend gehalten werden, wenn die pure Gedächtnisleistung wiederum mit der Lernleistung gleichgesetzt wird.“[8]

Es ist also ganz klar festzustellen, dass handlungsorientiert/ganzheitlicher Unterricht ebenso wie die Lerntypentheorie außer Acht lässt, dass die Effizienz des Lernens von der kognitiven Verarbeitung der Lernenden abhängig ist und nicht von handlungspraktischen und ganzheitlichen Aktivitäten oder dem Gebrauch aller Sinne. Was meines Wissens bis jetzt ausgeblieben ist, ist der objektive und definitive Nachweis, dass solche Unterrichtsstile zu Leistungssteigerungen bei den Schülern geführt haben.

Aufgrund dessen, was in dieser Arbeit und dem Exkurs dargelegt wurde, glaube ich zumindest vorerst den Schluss ziehen zu können, dass Lerntypentheorie und -tests größtenteils nicht mit den Ansätzen und der Vorgehensweise der Psychographie sowie meinen Erfahrungen mit den psychographischen Typen bezüglich deren Lernweisen und einer Optimierung derselben in Einklang zu bringen sind. Und wenn beispielsweise einem Schüler, der Inhalte wirklich gut durch Zuhören aufnimmt und versteht, mitgeteilt wird, er sei ein auditiver Lerntyp und solle deshalb durch Zuhören, Lernkassetten usw. lernen, ist ein solcher Hinweis für diesen, sofern er dabei stehen bleibt, hinsichtlich seiner Weiterentwicklung eher hinderlich als fördernd. Im besten Fall kann man manche Zuordnungen zu einem Lerntyp, soweit sie sich als zutreffend erweisen, übernehmen, muss sie aber durch Aufzeigen von Schwächen und Ressourcen in verschiedenen Bereichen ergänzen. So hilfreich grundlegende Informationen zu Lerntechniken bei einigen Lerntypentests sein mögen, tragen sie alles in allem, ebenso wie handlungsorientiert/ganzheitliche Unterrichtskonzepte, zu Leistungssteigerungen und Lernen im eingangs definierten Sinn nur bedingt bei.

Der Einsatz der Psychographie kann diesbezüglich sowie im Hinblick auf die gesamte Entwicklung einer Persönlichkeit wesentlich mehr leisten, da dabei das ganze Spektrum einer Person im Auge behalten wird und weit gefächerte, lohnens- und erstrebenswerte Nebenwirkungen zu verzeichnen sind.

[8] vgl. Looß, Maike (2001), Seite 191

9.2 Kognitionswissenschaft, Konstruktivismus, handlungsorientiert/ganzheitlicher Unterricht und Psychographie

9.2.1 Kognitionswissenschaft und Psychographie

Wie bereits mehrfach angesprochen, konnten durch die praktische Anwendung der Psychographie Emotionen, z.B. durch gelungene Interaktion, Angstabbau, Ehrgeiz nach Enttäuschungen und realistische Hoffnung auf Verbesserungen sowie Lernfreude, positiv beeinflusst werden. Es wurden Motivation und die Bereitschaft zu volitionaler Kontrolle geweckt, was in der Folge den Informationsverarbeitungsprozess vertiefte und in Leistungssteigerungen seinen Ausdruck fand.

Durch ihre intensive Beschäftigung mit der Psychographie waren die Schüler in der Lage, metakognitives Wissen und metakognitive Strategien umfassend und gezielt auf ihren Typ bezogen zu erwerben und typgerecht einzusetzen, das heißt, die volitionale Kontrolle insgesamt typspezifisch und optimal auszuüben.

Wiederholte Erfolgserlebnisse führten zu positiver Verstärkung, weshalb sich in vielen Fällen eine anfänglich vorwiegend extrinsische Motivation allmählich in eine intrinsische verwandelte: Eine beträchtliche Anzahl der Schüler gewann Freude am Lernen selbst, begriff die Wichtigkeit des Erlernens des Lernens und sah Lernen daher nicht mehr nur als ein Mittel zum Erreichen guter Noten oder um sich und anderen ihre Kompetenzen zu beweisen, sondern als Teil der eigenen Persönlichkeit, als Lernen für das (ganze) Leben.

Lernen trägt also bei konsequenter Umsetzung psychographischer Erkenntnisse zum Einen den Vorstellungen und Kriterien der kognitiven Lern-Psychologie Rechnung, erweitert diese zum Andern aber zugleich um den Aspekt, dass es unter Beachtung psychographischer Richtlinien typentsprechend und somit wesentlich effizienter als im „Normalfall“ organisiert werden kann.

9.2.2 Konstruktivismus, handlungsorientiert/ganzheitlicher Unterricht und Psychographie

Erst auf einer so geschaffenen Grundlage sind die Schüler fähig, konstruktivistischen Anforderungen nachzukommen. Laut Duit[9] sollen sie

- selbstbestimmt arbeiten und unabhängig vom Lehrer, der nur noch als Coach fungiert, und anderen Schülern denken

[9] vgl. Duit, Reinders (1995)

- ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen mit dem neu zu Erlernenden verbinden (Wissen konstruieren)
- durch Interaktion Bedeutung aushandeln und Konsens bilden
- Lernen als Prozess erfahren, der es gestattet, als schwierig empfundene Aufgaben zu lösen, z.B. durch Entwicklung effektiver Lernstrategien, und komplexe Situationen zu bewältigen.

Handlungsorientiert/ganzheitlicher, auf Schüleraktivität abzielender Unterricht, orientiert sich nicht zuletzt an so manchen konstruktivistischen Lehransätzen, die eng mit der Entwicklung neuer Bildungsmedien (Internet, E-Learning) verknüpft sind. Es wird hierbei von den Schülern sowohl eigenständige Informationsauswahl als auch Planung, Durchführung und Auswertung von Lernvorgängen und Ergebnissen sowie selbständige Gruppen- und Projektarbeit verlangt. Eine Chance, diese Ansprüche erfolgreich zu realisieren, besteht auch in diesem Fall nur dann, wenn die unter Kapitel 9.2.1 genannten Bedingungen erfüllt sind. Dies ist die Voraussetzung, dass die Schüler mit den ungewohnten, neuen Freiräumen überhaupt sinnvoll und produktiv umgehen können. Die Vorstellung, dass das Bedienen und der Gebrauch aller Sinne diesbezüglich zu angemessenen Leistungen bzw. Resultaten führe, hat sich bisher nicht bewahrheitet. Was dabei herauskam, war im Gegenteil ziemlich chaotisch.

Meiner Ansicht nach lässt sich abschließend festhalten, dass Einsatz und Anwendung der Psychographie sowohl für die Lernparadigmen des Kognitivismus und Konstruktivismus als auch für handlungsorientiert/ganzheitliche Lehr- und Lernkonzepte ein großer Gewinn sein kann.

10 Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft Bildung und Beruf e.V. / SKILL GmbH (Hrsg.): Wie wirkt Suggestopädie?, Online-Ressource: http://www.suggestopaedie.de/suggestopaedie-wirkt.htm, Zugriffsdatum 01.06.2006

Duit, Reinders (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung, in: „Zeitschrift für Pädagogik“ 41, 1995, 6, S.905-925

Hamburger Akademie für Fernstudien (Hrsg.) (2005): Studienratgeber für Ihr erfolgreiches Fernstudium, Heft HAF00 1203NO1

Hübscher, Petersen, Rathgeber, Richter (1999): IT Handbuch – IT-Systemelektroniker/-in, Fachinformatiker/in, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 1999, 1. Auflage Druck 2003

Klippert, Heinz (2004): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen, Beltz-Verlag, 4. Auflage, 2004

Krapp, Andreas (1993): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde, in: „Unterrichtswissenschaft“ 21, 1993, 4, S.291-311

Looß, Maike (2001): Lerntypen? – Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstein, aus: „Die Deutsche Schule“, 93, Jg.2001, H.2, S.186-198

Ludescher, Franz (1996): Allen Lerntypen gerecht werden, Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen (PFL)“, Hrsg. Abteilung Schule und gesellschaftliches Lernen, Klagenfurt 1996

Mittelmann, Angelika (2005): PQR4-Methode, Online-Ressource: http://www.artm-friends.at/am/km/WM-Methoden/WM-Methoden-257.htm, 09.01.2005, Zugriffsdatum 01.06.2006

Reusser, Kurt (1995): Lehr-Lernkultur im Wandel, in R. Dubs / R. Dörig (Hrsg.), Dialog Wissenschaft und Praxis, St. Gallen, 1995

Siebert, Horst (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung, Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Vas-Verlag für Akademische Schriften, 2002

Stangl, Werner (2004): HALB-Test, Online-Ressource: http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/TEST/HALB/Test.shtml, Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz, 2004

TeachSam (Hrsg.) (2006): Lerntypen Klassifikation, Online-Ressource: http://www.teachsam.de/psy/psy_kog/lernth/lerntyp/lerntyp_2_2.htm, Zugriffsdatum 01.06.2006

Voß, Reinhard (2005): Lernlust und Eigensinn, Systemisch-konstruktivistische Lernmethoden, Verlag: Carl-Auer-Systeme, Auflage: 1, 2005

Weinert (Hrsg.) (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 2, Göttingen 1996

Weinert (Hrsg.) (1995): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 3, Göttingen, 1995

Wessels, Michael (1994): Kognitive Psychologie, 3. Auflage, München: Reinhardt, 1994

Winkler, W., Hofmann, D., Vogelsang, G. (2003): Lösungsorientierte Menschenkenntnis – Band 4: Psychographie für Pädagogen, Werner Winkler Verlag, 1. Auflage Juni 2003

Winkler, Werner (2005): Schulungsunterlagen: Jahresausbildung Psychographie 2005

11 Anhang

Übersicht Anhang:

Anhang I Fragebogen Typmerkmale in Stichworten

Anhang II Psychographische Klassenliste

Anhang III Gruppenarbeiten

Anhang 3.01 Gruppenarbeit 1 „Streitgespräch“ (typgemischte Gruppen)

Anhang 3.02 Schülerkommentare zur ersten Gruppenarbeit

Anhang 3.03 Gruppenarbeit 2 „Kurzgeschichte“ (gleiche Grundtypen)

Anhang IV Tests

Anhang 4.01 Test 1 „Druckerbeschreibung“

Anhang 4.02 Test 2 “Trade fair”

Anhang V Klassenarbeiten

Anhang 5.01 Klassenarbeit 1

Anhang 5.02 Klassenarbeit 2 “Future of IT”

Anhang 5.03 Schülerkommentare zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit 1

Anhang VI Lerntypen, Lerntypentheorie, Klassifikation

Anhang 6.01 Lerntypenklassifikation (TeachSam)

Anhang 6.02 Suggestopädie - Lernangebot für unterschiedliche Lerntypen

Anhang 6.03 Lerntypen (IT-Handbuch)

Anhang 6.04 Lerntypen - Lerntypentheorie

Anhang 6.05 Ergebnisse HALB-Test

Anhang VII Lerntechniken

Anhang 7.01 Arbeitsblätter Lerntechniken

Anhang 7.02 PQ4R-Methode

Anhang VIII Ausgewählte Schülerarbeiten (Übungsaufgabe)

Anhang 8.01 Schülerarbeit: Prosatext zum Thema Liebe

Anhang 8.02 Schülerarbeit: Gedicht „Liebe ist ein Gefühl“

Anhang 8.03 Schülerarbeit: Gedicht „Verliebt sein“

Anhang 8.04 Schülerarbeit: Gedicht zum Thema Liebe

Anhang 8.05 Schülerarbeit: Gedicht „Was es ist – was sie sind“

Anhang 8.06 Schülerarbeit: Gedicht „Königin“

Anhang 8.07 Schülerarbeit: Gedicht „Sommer“

Anhang 8.08 Schülerarbeit: Gedicht „Es ist Sommer“

Anhang IX Ausgewählte Schülerarbeiten (Klassenarbeit)

Anhang 9.01 Schülerarbeit: Gedicht „Mein Schatz“

Anhang 9.02 Schülerarbeit: Gedicht „Glück“

Anhang 9.03 Schülerarbeit: Gedicht „Leer“

Anhang 9.04 Schülerarbeit: Gedicht „Abschied“

Anhang 9.05 Schülerarbeit: Gedicht „Abschied“

Anhang 9.06 Schülerarbeit: Gedicht „Für Dich und auch für mich“

Anhang 9.07 Schülerarbeit: Gedicht „Hände“

Anhang 9.08 Schülerarbeit: Gedicht „Ich habe genug“

Anhang 9.09 Schülerarbeit: Gedicht „Kleine Brüste“

Anhang I Fragebogen Typmerkmale in Stichworten[1]

typische Handlungstyp-Merkmale in Stichworten:

- stärkste Seite: aktive Tätigkeiten, berufliches Engagement
- schwächste Seite: Beziehungsunfähigkeit im privaten Bereich
- vorherrschende Grundhaltung eher 'Nein'
- ihre Arbeit ist ihr Lebensmittelpunkt
- praktisch veranlagt, ihr Können wird geschätzt
- pflicht- und verantwortungsbewusst, ergebnisorientiert und zielgerichtet, Leitmotiv: "viel hilft viel"
- reizbar, kämpferisch und streitlustig
- im Amt diplomatisch, Macht wird fair gehandhabt
- privat harmonie- und ruhebedürftig, berechenbar
- brauchen unbedingt genügend Schlaf zur Regeneration
- spüren Warnzeichen für Überlastung häufig zu spät
- hohe Erwartung an Perfektion und Ordnung
- zeigen öffentlich selten Schwächen
- empfinden Krankheiten oder Schmerzen als Zumutung
- Gang zum Arzt wird vermieden bzw. hinausgezögert
- typische Beschwerden: Herzinfarkt, Schlafstörungen, Zusammenbrüche, Kontrollzwänge, Verbitterung
- starker Gerechtigkeitssinn, aktiver Einsatz gegen Unrecht
- wenig Fantasie und Bereitschaft, Neues auszuprobieren
- rechtfertigen sich besonders häufig
- beachten Zahlen stärker als andere (z.B. Geburtstage)
- verschulden sich bereitwillig, wenn Gegenwerte da sind
- gute Beziehung zu 'ihren' Tieren (Hunde, Katzen, Pferde)
- ordentlicher Garten, sauberes Bad, aufgeräumte Küche
- hochwertige Kleidung und Schuhe werden bevorzugt
- trinkfest, unter Alkohol lustig und gelöst
- lassen sich nur schwer auf psychologische Themen ein

Anmerkung: Die Typmerkmale stellen eine Tendenz dar. Sie sollten nicht nur durch Selbstüberprüfung, sondern auch im Urteil von nahe stehenden Personen gewertet werden. Das Gesamtbild im Vergleich mit den anderen Typenbildern ist ausschlaggebend. Da Menschen mit zunehmendem Alter ihre Vernachlässigungen ausgleichen, tritt der Typ in jüngeren Jahren in der Regel deutlicher zu Tage.

Typische Sachtyp-Merkmale in Stichworten:

- stärkste Seite: Umgang mit Zeit, dem Dasein und existenziellen Themen; Schwachstelle: aktive Tätigkeiten
- bleiben lange beim 'Vielleicht' oder beim 'Sowohl-als-auch', können nur schwer deutlich "Nein!" sagen
- sparen gerne, brauchen eine starke Motivation, um Zeit oder Geld aufzuwenden (z.B. reizvolle Aktivitäten oder Ziele)
- kultivieren Langsamkeit, Geduld und Konzentration auf ein Thema; neigen zu Extremen, Leidenschaft und Minimalismus
- sind besonders leidensfähig, halten an Gewohnheiten fest, scheuen Veränderung (Beruf, Partnerschaft, Wohnort)
- leiden sehr unter Missachtung, Kritik oder Ignoranz
- finden schwer Freunde, pflegen Freundschaften aber lange
- lernen leicht, genau und ausdauernd
- ausgeprägte abstrakte oder räumliche Vorstellungskraft
- stapeln gerne Unterlagen, finden sich darin aber (mit etwas Zeit) relativ gut zurecht; neigen zum Chaos, sammeln gerne
- bevorzugen die Verteidigungshaltung, greifen selten an und fressen ihren Ärger lange in sich hinein
- erleben sich häufig als Opfer (z.B. der Umstände), suchen die Verantwortung (auch für Erfolge) bei anderen oder beim Zufall/beim Glück; bevorzugen eine inaktive Grundhaltung
- haben einen Draht für Mystisches, Geheimnisvolles oder Übersinnliches; nehmen religiöse Themen sehr ernst
- sind besonders vorsichtig, erleben sich als verletzlich und zart bzw. den Dingen (oder Argumenten) ausgeliefert
- sind in der Regel verständnisvolle und geduldige Zuhörer
- können über längere Zeit zwei- oder mehrgleisig vorgehen und sich die Alternativen offen halten

Anmerkung: Die Typmerkmale stellen eine Tendenz dar. Sie sollten nicht nur durch Selbstüberprüfung, sondern auch im Urteil von nahe stehenden Personen gewertet werden. Das Gesamtbild im Vergleich mit den anderen Typenbildern ist ausschlaggebend. Da Menschen mit zunehmendem Alter ihre Vernachlässigungen ausgleichen, tritt der Typ in jüngeren Jahren in der Regel deutlicher zu Tage.

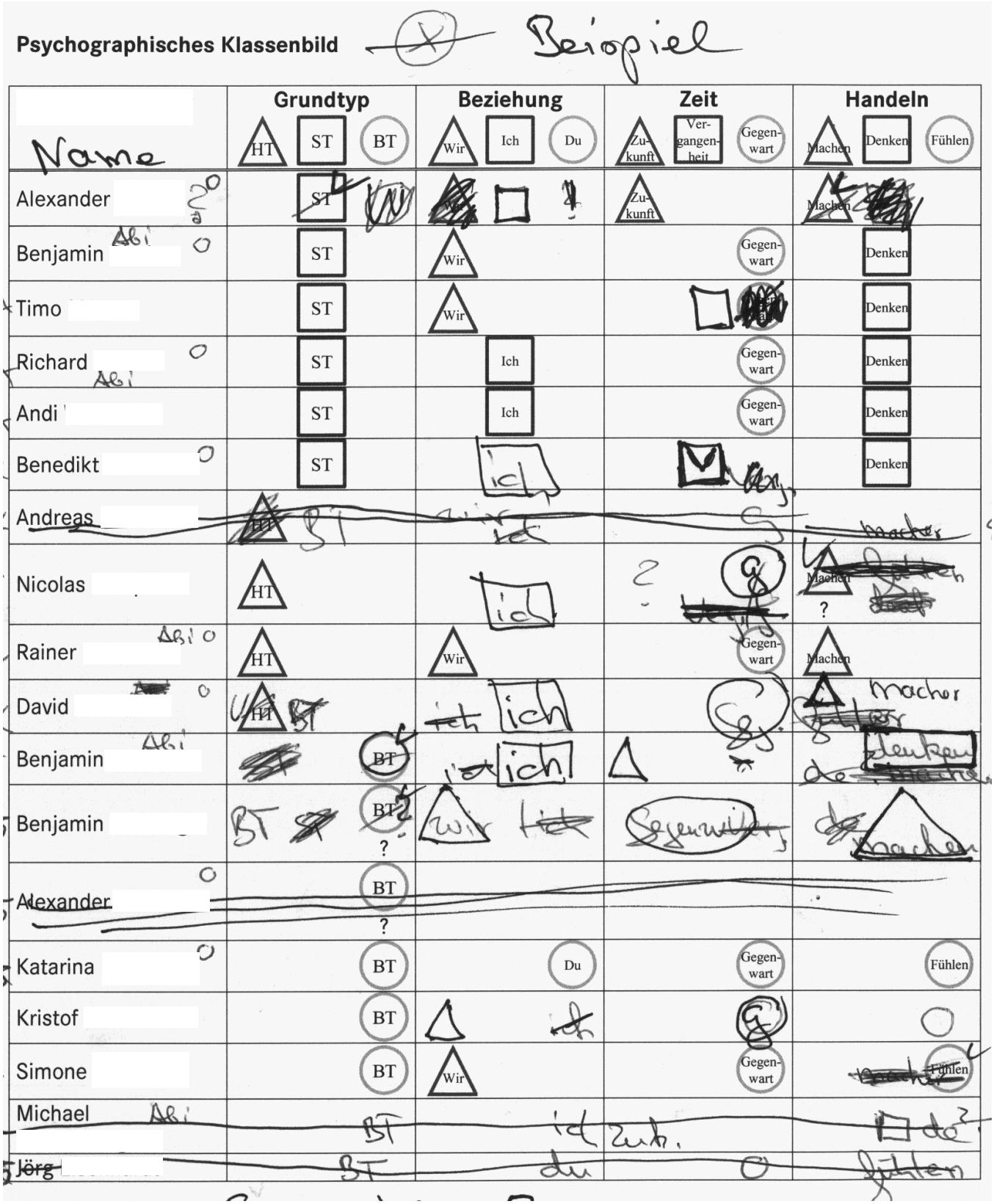
typische Beziehungstyp-Merkmale in Stichworten:

- stärkste Seite: Beziehungen aufnehmen (nicht: *pflegen*)
- Defizit: Umgang mit Zeit, Geld, existenziellen Themen
- zögern selten, sagen häufig "Ja", kaum einmal "Vielleicht"
- finden rasch einen Draht zu fremden Menschen
- können gut mit Kindern umgehen, stellen viele Fragen
- kreative Anlagen bereits früh sichtbar
- kindliche (und neugierige) Seiten bleiben lange erhalten
- wirken oft verspielt und unernst, zeigen wenig Realitätssinn
- sind vielseitig interessiert, aber meist nur oberflächlich
- mangelnde Konzentrationsfähigkeit, leicht ablenkbar
- erkennen Zusammenhänge gut, können zusammenfassen
- kommen mit Kritik gut zurecht und nutzen sie
- selten unzufrieden; nehmen nur ungern Hilfe an
- können sich schwer auf ein Thema festlegen
- dramatisieren öfters Situationen ohne Notwendigkeit
- schätzen (neues) Wissen und aufregende Erkenntnisse
- eher gutgläubig, unvorsichtig und unkritisch
- leiden, wenn sie sich hilflos, ungeliebt oder dumm erleben
- mischen sich gerne ein, können sich nur selten heraushalten
- ideenreich, innovativ, fantasievoll, schauspielerisch begabt
- positives Denken stark ausgeprägt, können kaum zweifeln
- offen für Neues und Unbekanntes; verlieben sich rasch
- zeigen durch Mimik und Grimassen, was in ihnen vorgeht
- freigiebig, friedliebend, spielerischer Umgang mit dem Leben
- kommen mit wenig Aufmerksamkeit gut zurecht
- leiden häufig unter Zeit- oder Geldproblemen
- glücklich, wenn sie genügend Zeit und Geld haben
- erfolgreich, wenn sie sich auf ein Thema konzentrieren

Anmerkung: Die Typmerkmale stellen eine Tendenz dar. Sie sollten nicht nur durch Selbstüberprüfung, sondern auch im Urteil von nahe stehenden Personen gewertet werden. Das Gesamtbild im Vergleich mit den anderen Typenbildern ist ausschlaggebend. Da Menschen mit zunehmendem Alter ihre Vernachlässigungen ausgleichen, tritt der Typ in jüngeren Jahren in der Regel deutlicher zu Tage.

[1] Quelle: Winkler, Hofmann, Vogelsang (2003), S.18, 23 und 28

Anhang II Psychographische Klassenliste

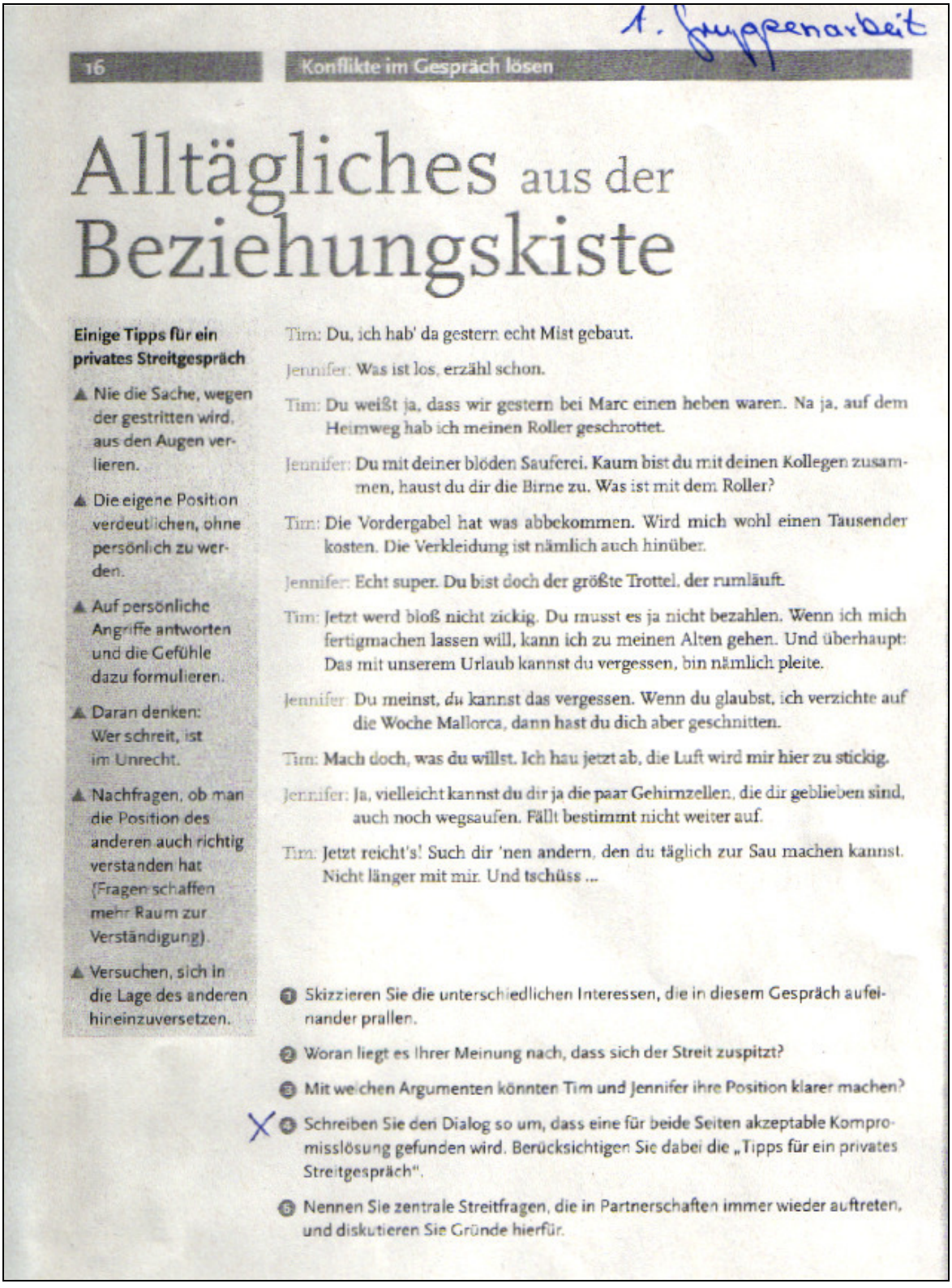


Psychographisches Klassenbild Beispiel

Name	Grundtyp: HT	Grundtyp: ST	Grundtyp: BT	Beziehung: Wir	Beziehung: Ich	Beziehung: Du	Zeit: Zukunft	Zeit: Vergangenheit	Zeit: Gegenwart	Handeln: Machen	Handeln: Denken	Handeln: Fühlen
Alexander		ST					Zukunft			Machen		
Benjamin		ST		Wir					Gegenwart		Denken	
Timo		ST		Wir							Denken	
Richard		ST			Ich				Gegenwart		Denken	
Andi		ST			Ich				Gegenwart		Denken	
Benedikt		ST									Denken	
Andreas	HT		BT									
Nicolas	HT									Machen		
Rainer	HT			Wir					Gegenwart	Machen		
David	HT											
Benjamin			BT									
Benjamin			BT ?									
Alexander			BT ?									
Katarina			BT			Du			Gegenwart			Fühlen
Kristof			BT									
Simone			BT	Wir					Gegenwart			Fühlen
Michael			BT									
Jörg			BT									

Anhang III Gruppenarbeiten

Anhang 3.01 Gruppenarbeit 1 „Streitgespräch“ (typgemischte Gruppen)



1. Gruppenarbeit

Alltägliches aus der Beziehungskiste

Einige Tipps für ein privates Streitgespräch

- Nie die Sache, wegen der gestritten wird, aus den Augen verlieren.
- Die eigene Position verdeutlichen, ohne persönlich zu werden.
- Auf persönliche Angriffe antworten und die Gefühle dazu formulieren.
- Daran denken: Wer schreit, ist im Unrecht.
- Nachfragen, ob man die Position des anderen auch richtig verstanden hat (Fragen schaffen mehr Raum zur Verständigung).
- Versuchen, sich in die Lage des anderen hineinzuversetzen.

Tim: Du, ich hab' da gestern echt Mist gebaut.

Jennifer: Was ist los, erzähl schon.

Tim: Du weißt ja, dass wir gestern bei Marc einen heben waren. Na ja, auf dem Heimweg hab ich meinen Roller geschrottet.

Jennifer: Du mit deiner blöden Sauferei. Kaum bist du mit deinen Kollegen zusammen, haust du dir die Birne zu. Was ist mit dem Roller?

Tim: Die Vordergabel hat was abbekommen. Wird mich wohl einen Tausender kosten. Die Verkleidung ist nämlich auch hinüber.

Jennifer: Echt super. Du bist doch der größte Trottel, der rumläuft.

Tim: Jetzt werd bloß nicht zickig. Du musst es ja nicht bezahlen. Wenn ich mich fertigmachen lassen will, kann ich zu meinen Alten gehen. Und überhaupt: Das mit unserem Urlaub kannst du vergessen, bin nämlich pleite.

Jennifer: Du meinst, *du* kannst das vergessen. Wenn du glaubst, ich verzichte auf die Woche Mallorca, dann hast du dich aber geschnitten.

Tim: Mach doch, was du willst. Ich hau jetzt ab, die Luft wird mir hier zu stickig.

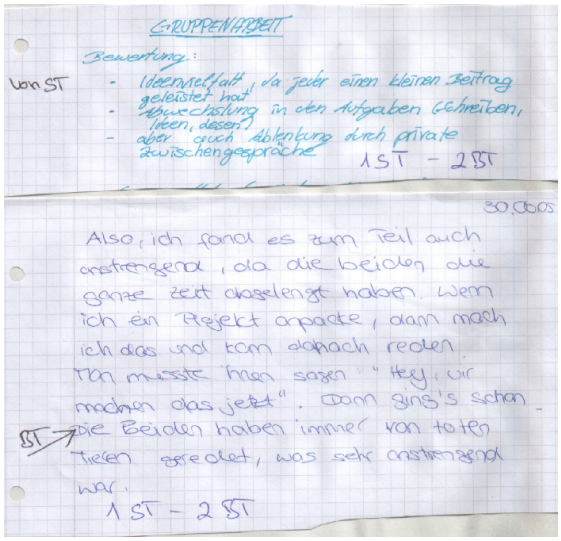
Jennifer: Ja, vielleicht kannst du dir ja die paar Gehirnzellen, die dir geblieben sind, auch noch wegsaufen. Fällt bestimmt nicht weiter auf.

Tim: Jetzt reicht's! Such dir 'nen andern, den du täglich zur Sau machen kannst. Nicht länger mit mir. Und tschüss ...

1. Skizzieren Sie die unterschiedlichen Interessen, die in diesem Gespräch aufeinander prallen.
2. Woran liegt es Ihrer Meinung nach, dass sich der Streit zuspitzt?
3. Mit welchen Argumenten könnten Tim und Jennifer ihre Position klarer machen?
4. Schreiben Sie den Dialog so um, dass eine für beide Seiten akzeptable Kompromisslösung gefunden wird. Berücksichtigen Sie dabei die „Tipps für ein privates Streitgespräch“.
5. Nennen Sie zentrale Streitfragen, die in Partnerschaften immer wieder auftreten, und diskutieren Sie Gründe hierfür.

Anhang 3.02 Schülerkommentare zur ersten Gruppenarbeit

Auszug einiger Schülerkommentare zur ersten Gruppenarbeit in typgemischten Gruppen.



GRUPPENARBEIT

Bewertung:

Von ST
- Ideenvielfalt, da jeder einen kleinen Beitrag geleistet hat
- Abwechslung in den Aufgaben (Schreiben, Ideen, dessen)
- aber auch Ablenkung durch private Zwischengespräche

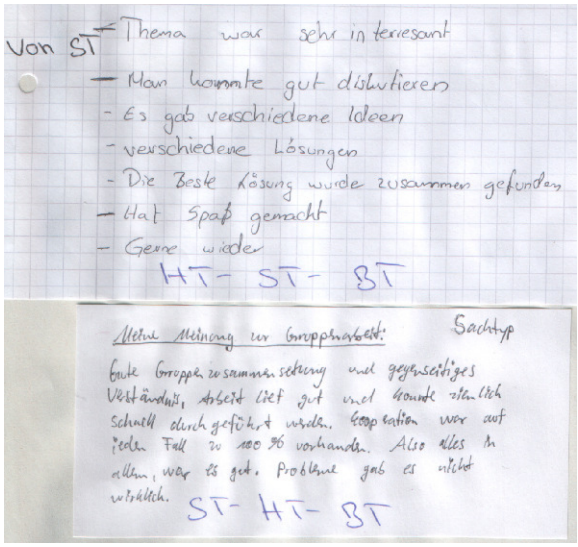
1 ST – 2 BT

30.06.05

Also, ich fand es zum Teil auch anstrengend, da die beiden die ganze Zeit abgelenkt haben. Wenn ich ein Projekt anpacke, dann mach ich das und kam danach reden. Man musste ihnen sagen: "Hey, wir machen das jetzt". Dann ging's schon.

BT → Die Beiden haben immer von toten Tieren geredet, was sehr anstrengend war.

1 ST – 2 BT



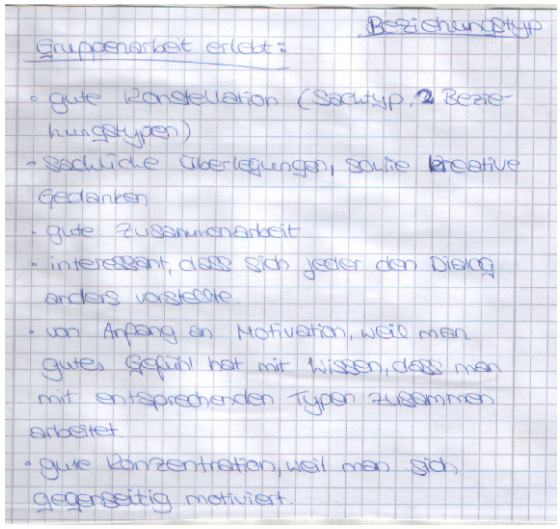
Von ST
- Thema war sehr interessant
- Man konnte gut diskutieren
- Es gab verschiedene Ideen
- verschiedene Lösungen
- Die Beste Lösung wurde zusammen gefunden
- Hat Spaß gemacht
- Gerne wieder

HT – ST – BT

Meine Meinung zur Gruppenarbeit: Sachtyp

Gute Gruppenzusammensetzung und gegenseitiges Verständnis, Arbeit lief gut und konnte ziemlich schnell durchgeführt werden. Kooperation war auf jeden Fall zu 100 % vorhanden. Also alles in allem, war es gut. Probleme gab es nicht wirklich.

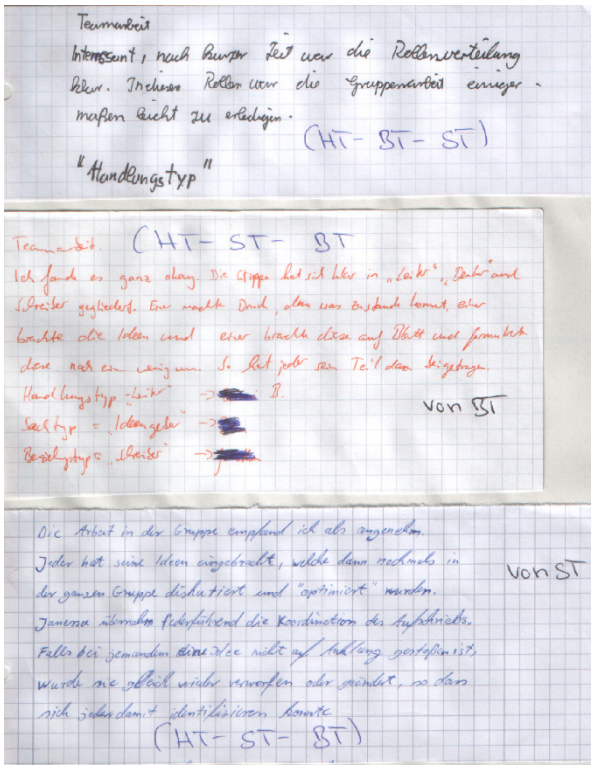
ST – HT – BT



Beziehungstyp

Gruppenarbeit erlebt:

- gute Konstellation (Sachtyp, 2 Beziehungstypen)
- sachliche Überlegungen, sowie kreative Gedanken
- gute Zusammenarbeit
- interessant, dass sich jeder den Dialog anders vorstellte.
- von Anfang an Motivation, weil man gutes Gefühl hat mit Wissen, dass man mit entsprechenden Typen zusammen arbeitet
- gute Konzentration, weil man sich gegenseitig motiviert.



Teamarbeit

Interessant, nach kurzer Zeit war die Rollenverteilung klar. In diesen Rollen war die Gruppenarbeit einigermaßen leicht zu erledigen.

(HT – BT – ST)

"Handlungstyp"

Teamarbeit. (HT – ST – BT

Ich fand es ganz okay. Die Gruppe hat sich klar in „Leiter", „Denker" und Schreiber gegliedert. Einer machte Druck, dass was zustande kommt, einer brachte die Ideen und einer brachte diese auf Blatt und formulierte diese noch ein wenig um. So hat jeder sein Teil dazu beigetragen.

Handlungstyp „Leiter" → [redacted] B.

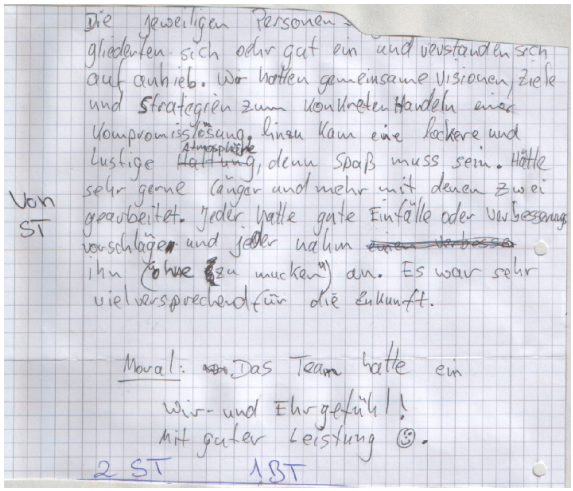
Sachtyp = „Ideengeber" → [redacted]

Beziehungstyp = „Schreiber" → [redacted]

Von BT

Die Arbeit in der Gruppe empfand ich als angenehm. Jeder hat seine Ideen eingebracht, welche dann nochmals in der ganzen Gruppe diskutiert und "optimiert" wurden. Janessa übernahm federführend die Koordination des Aufschriebs. Falls bei jemandem eine Idee nicht auf Anklang gestoßen ist, wurde sie gleich wieder verworfen oder geändert, so dass sich jeder damit identifizieren konnte.

(HT – ST – BT)



Von ST

Die jeweiligen Personen gliederten sich sehr gut ein und verstanden sich auf anhieb. Wir hatten gemeinsame Visionen, Ziele und Strategien zum konkreten Handeln einer Kompromisslösung. Hinzu kam eine lockere und lustige ~~Haltung~~ Atmosphäre, denn Spaß muss sein. Hätte sehr gerne länger und mehr mit denen zwei gearbeitet. Jeder hatte gute Einfälle oder Verbesserungsvorschläge und jeder nahm ~~einen Verbesse~~ ihn (ohne zu mucken) an. Es war sehr vielversprechend für die Zukunft.

Moral: Das Team hatte ein Wir- und Ehrgefühl! Mit guter Leistung ☺.

2 ST 1 BT

Die Kündigung

Theo Sch… Schmich

2. Gruppenarbeit

"Im Zuge notwendiger Personaleinsparungen müssen wir leider auch Sie entlassen", sagte der Personalchef zu dem Mann, den er in sein Büro gerufen hatte, und der ihm nun gegenüber saß. Bekümmert hob er die Arme und ließ sie wieder sinken, um darzutun, wie leid ihm diese Entscheidung tat.

Der Mann antwortete nicht sofort. Es kam zu plötzlich. "Sie sind nicht der Einzige", sagte der Personalchef nach einer Pause. "Wir mussten noch achtzig andere entlassen." Der Mann nahm an, dass das ein Trost sein sollte. Ungläubig schüttelte er den Kopf.

"Wieso bin gerade ich dabei?", fragte er schließlich. "Bin ich - habe ich denn so schlecht gearbeitet?"

"Das weiß ich nicht!" antwortete der Personalchef. "Ich teile Ihnen Ihre Entlassung nur mit. Sie brauchen es nicht persönlich zu nehmen. Unser Elektronenrechner hat Sie und die achtzig anderen ausgesucht." "Wie das? ", fragte der Mann verwirrt.

"Wir haben dem Rechenautomaten die Daten aus den Akten sämtlicher Belegschaftsmitglieder eingegeben" erklärte der Personalchef ungeduldig. "Nun, und dabei hat der Automat eben entschieden, dass Sie am ehesten für eine Entlassung in Frage kommen. So leid es uns natürlich tut, überhaupt einen Mann entlassen zu müssen."

"Aber - ich verstehe nicht -", stotterte der Mann. "Mehr kann ich Ihnen dazu nicht sagen", fiel der Personalchef ihm ins Wort. "Ich wünsche Ihnen für die Zukunft alles Gute. Sie entschuldigen mich. Ich muss noch achtzig weitere zu mir rufen. Kopf hoch! Sie sind noch nicht so alt, als dass Sie nicht woanders etwas finden könnten." Dabei setzte er ein so liebenswürdiges und optimistisches Lächeln auf, dass der Mann für einen flüchtigen Augenblick glaubte, es sei etwas Schönes, entlassen zu werden.

Er blieb noch einen Moment sitzen. Das Ganze kam ihm so unwirklich vor. Doch schließlich erhob er sich, murmelte "Danke" und ging hinaus.

Während er durch die vertrauten Flure des Bürogebäudes schritt, wiederholte er sich ständig, was der Personalchef gesagt hatte. Und allmählich wurde er sich der ganzen Tragweite seiner Entlassung bewusst. Er war versucht, zurückzulaufen und den Personalchef um Gnade zu bitten. Aber dann ließ er es. O ja, er glaubte schon, dass er nach Ablauf der Kündigungsfrist eine andere Arbeit würde gefunden haben. Aber wer gab ihm die Sicherheit, dass es so war?

Und noch etwas fraß in ihm. Wieso hatte man ihn entlassen? Man entließ niemanden ohne Grund. Wieso ihn? Vielleicht fand er tatsächlich eine neue Arbeit. Aber zu wissen, dass die Firma seine Arbeit während der vergangenen Jahre so beurteilt hatte, dass sie gut und gerne darauf verzichten konnte!

Wer hatte so über ihn geurteilt? Der Elektronenrechner? Das war eine tote Maschine. Aber wer hatte die Daten zusammengestellt, die der Maschine eingegeben worden waren? Er wandte sich an seinen Chef.

"Wieso bin ich entlassen worden?", fragte er.

"Richtig!", antwortete der Chef und griff an die Stirn. "Ich hatte mit Ihnen darüber sprechen wollen. Tja, ich war selbst überrascht. Ich verzichte ungern auf Sie. Aber die Maschine", - der Chef schien sich des feinen Witzes durchaus bewusst zu sein, denn er lächelte an dieser Stelle - "hat gegen Sie entschieden. Wir haben den Rechenautomaten mit den Daten sämtlicher Mitarbeiter gefüttert. Und dabei sind eben auch Sie zur Entlassung vorgeschlagen worden. Ein unerwartetes Ereignis, gewiss. Aber wenn wir die Ergebnisse des Automaten im voraus wüssten, brauchten wir keinen Automaten mehr, nicht?" Und wieder freute sich der Chef über den kleinen Scherz, der ihm da gelungen war.

"Danke!" sagte der Mann und ging. Wie schnell man den Glauben an einen Menschen verlieren konnte.

"Der Betriebsrat!", schoss es ihm durch den Kopf. Der würde ihm weiterhelfen. Dort würde er die wahren Gründe für seine Entlassung erfahren. Und vielleicht fand man dort sogar Wege, sie rückgängig zu machen. Das war doch möglich! War nicht der Chef von seiner Entlassung überrascht gewesen? Und auch der Personalchef hatte doch gesagt, dass man nichts gegen ihn persönlich habe. Vielleicht war alles nur ein Irrtum. Der Betriebsrat würde einen Ausweg wissen! Er ging zu ihm.

"Nein!", sagte der Betriebsrat. "Es hat schon alles seine Richtigkeit. Wieso sollten wir die Entscheidung des teuren Elektronenrechners anzweifeln? Wir haben ihn mit den Daten aller Belegschaftsmitglieder - ." "Das weiß ich!", fiel der Mann ihm ins Wort. "Aber wieso. Wieso sehen meine Daten so aus, dass der Rechner zu einer solchen Entscheidung kommen konnte? Was ist der eigentliche Grund für meine Entlassung?"

Der Betriebsrat legte die Arme auf die Lehnen seines Sessels. Seine Gestalt straffte sich wie die eines Redners, der eine wohl vorbereitete Ansprache zum soundsovielten Male wiederholt.

"Im Zuge notwendiger Einsparungen mussten wir achtzig Mitarbeiter entlassen, unter denen auch Sie sind", sagte er. "Das ist der Grund!" Der Mann erhob sich, murmelte ein "Dankeschön" und ging. Natürlich bemühte er sich nun um eine andere Arbeit. Aber die Kündigungsfrist schmolz immer mehr zusammen. Sie saß ihm im Nacken, wie ein Verfolger, dem man zwar zu entgehen hofft, von dem man aber auch weiß, dass es eine Katastrophe gibt, wenn es nicht gelingt. Noch nie war ihm bewusst geworden, wie jetzt, wie sehr er in Abhängigkeit lebte. Ihm kamen - gewiss nur, weil man ihn so plötzlich entlassen hatte - ketzerische Gedanken: War er wirklich mehr als ein Sklave? Zwar durfte er einmal im Jahr seinen Wohnort für einen dreiwöchigen Urlaub verlassen. Und auch an den Wochenenden konnte er sich ziemlich frei bewegen. Doch während der übrigen Zeit gehörte er seinem Arbeitgeber. Und wenn es diesem gefiel, so kündigte er ihm. Und mit der Arbeit blieb dann auch das Geld aus und ohne Geld -

Der Mann hatte plötzlich das Gefühl, keine Luft mehr zu bekommen, als er sich alle möglichen Folgen seiner Entlassung ausmalte. Und dabei hatte er nicht einmal Grund, jemandem einen Vorwurf zu machen. Rechtlich war alles einwandfrei. Den Vertrag, der besagte, dass der Arbeitgeber ihm genau so gut kündigen konnte wie er ihm, hatte er selbst unterschrieben. Und auch die Kündigungsfrist wurde eingehalten. Nein, nein, es war alles in Ordnung! Und doch wäre ihm wohler gewesen, wenn er ein menschliches Wesen hätte fassen können, wenn er jemandem die Schuld für seine Entlassung hätte geben können.

Personalchef, Betriebsrat, sein Vorgesetzter - jeder wälzte die Schuld auf den Elektronenrechner ab. Konnte man sich an einem Automaten rächen? Das war lächerlich. Aber war es nicht feige, sich hinter einem Automaten zu verstecken?

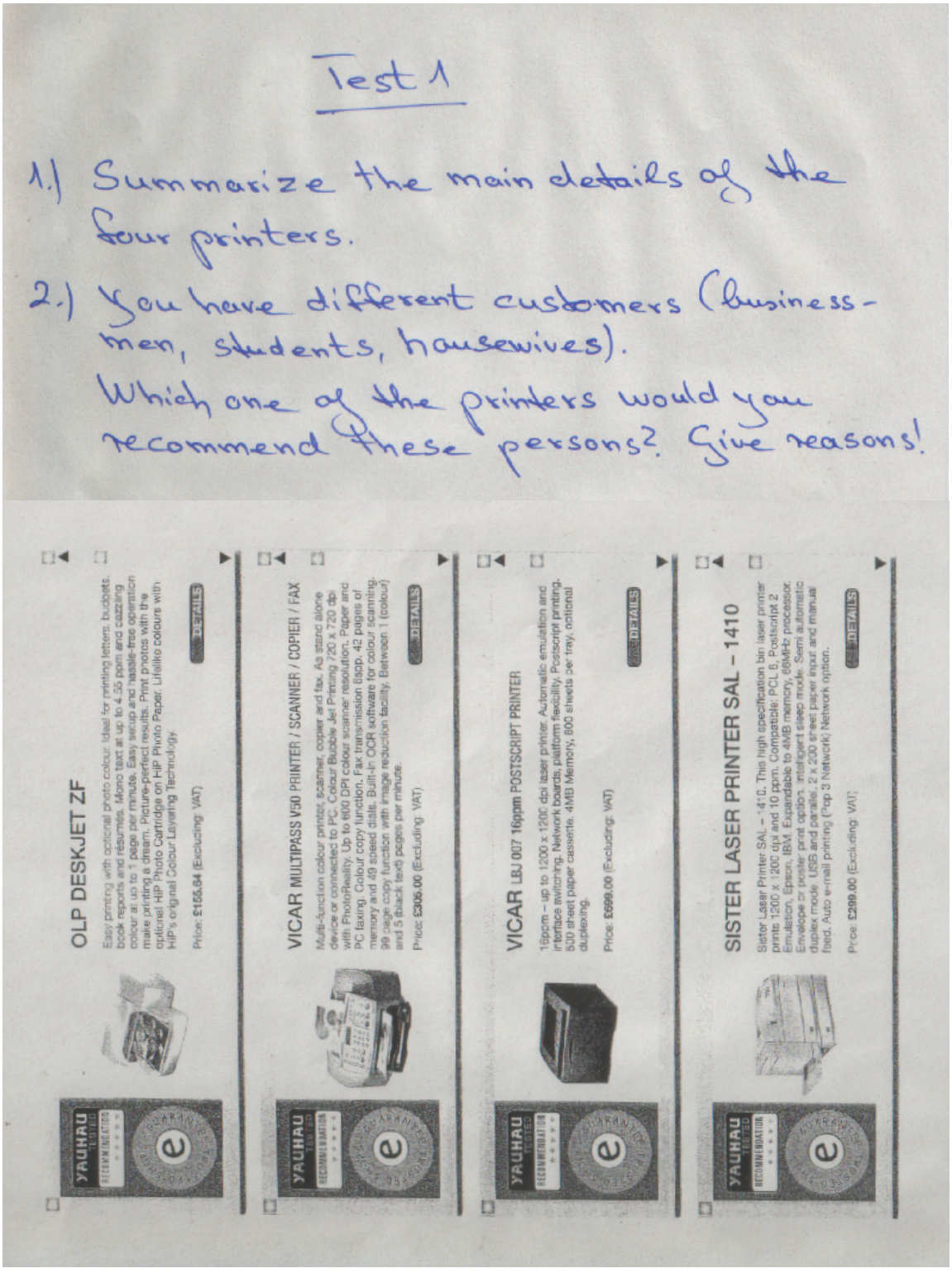
Ein paar Wochen später, an einem Sonntag, ertappte der Hausmeister der Firma den Mann. Er war in den Raum eingedrungen, in dem der Rechner aufgestellt war, und demolierte die Einrichtungen mit einem schweren Hammer.

"Wie gut wir daran taten, ihn zu entlassen", meinte der Personalchef; als er sich darüber mit dem früheren Vorgesetzten des Mannes unterhielt. "Sich wegen einer Kündigung so aufzuregen."

(aus: Texte aus der Arbeitswelt seit 1961, hg. v. Theodor Karst, Stuttgart: reclam 1974, S. 147-151ff.)

Anhang IV Tests

Anhang 4.01 Test 1 „Druckerbeschreibung“



Anhang 4.02 Test 2 "Trade fair"

Juni 2005

Test 2

I-I

Complete the speech bubbles with the words or phrases in the box. There are four items too many.

Where can we get visitor profiles and other ... about visitors?

How will we know whether we have achieved our ... ?

Which key products should we ... on?

How can we make our public relations as ... as possible?

What other ... do we need to budget for?

Will our stand be in a ... position?

Are our stand personnel ... about our products?

How can we ... the benefits of the fair to our company?

effective expenses prominent essential focus similar evaluate highly motivated statistics exhibit objectives well informed

I-II

Draw a network of the main points. You could begin like this:

measurable OBJECTIVES PRODUCTS review TRADE FAIR

III)

a) Write down definitions for the following words: enquiry, advertisement, to supply, wholesaler

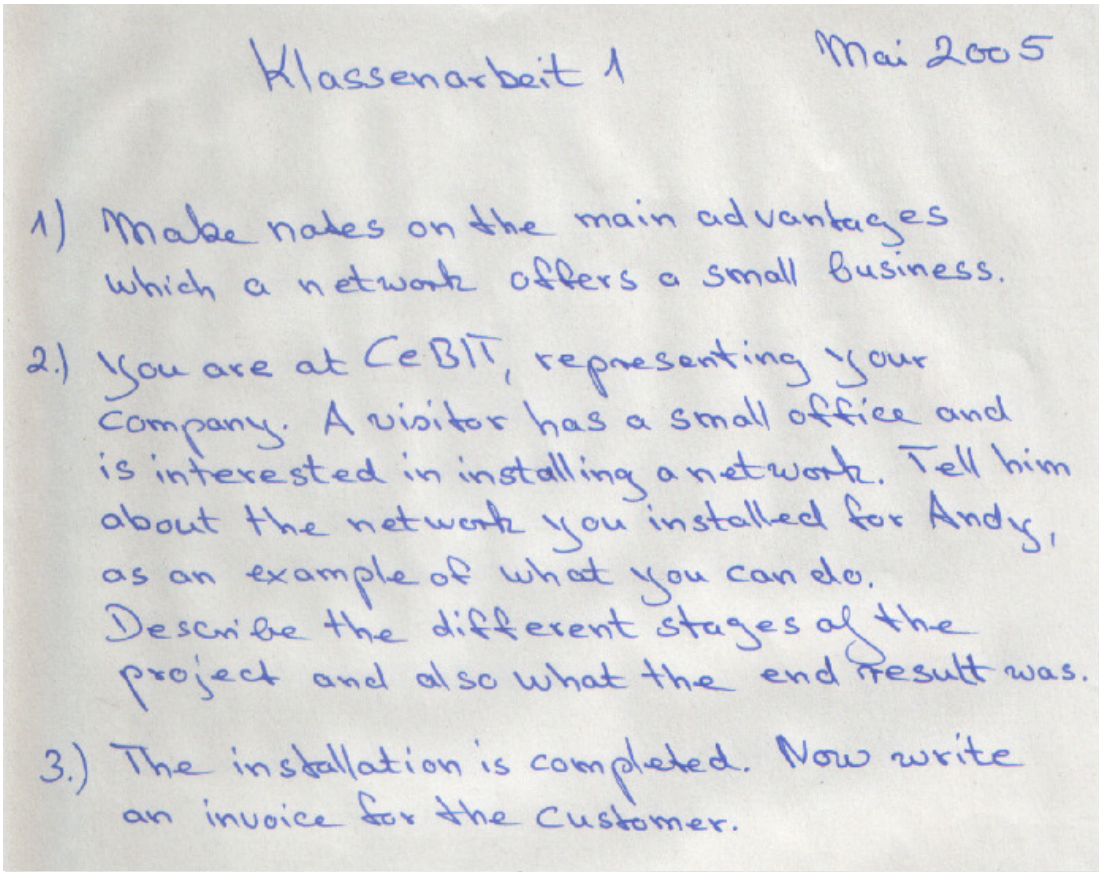
b) Hardy has to write an enquiry to a fair organizer. He needs the following pieces of information:

- price of the stands per square meter
- current catalogue
- detailed information on electricity supply and Internet access

Write a fictive enquiry via e-mail to a fair organizer.

Anhang V Klassenarbeiten

Anhang 5.01 Klassenarbeit 1

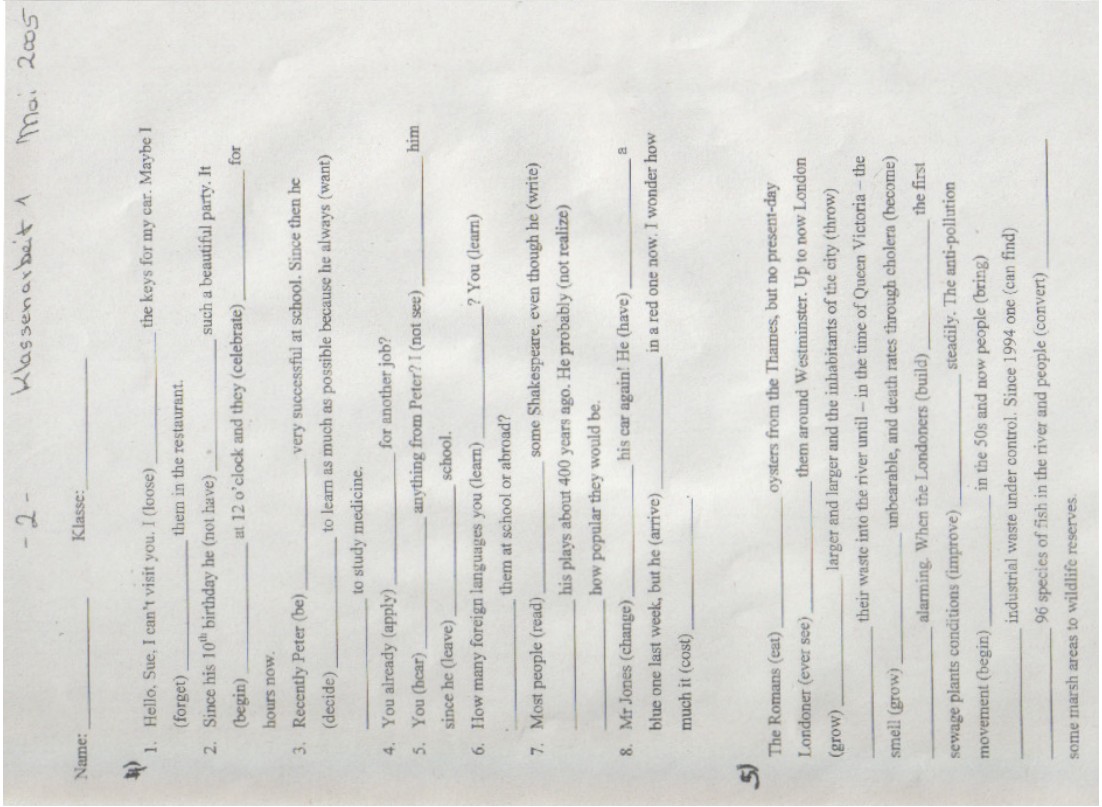


Klassenarbeit 1 Mai 2005

1) Make notes on the main advantages which a network offers a small business.

2.) You are at CeBIT, representing your company. A visitor has a small office and is interested in installing a network. Tell him about the network you installed for Andy, as an example of what you can do. Describe the different stages of the project and also what the end result was.

3.) The installation is completed. Now write an invoice for the customer.



- 2 - Klassenarbeit 1 Mai 2005

Name: _____ Klasse: _____

4) 1. Hello, Sue. I can't visit you. I (loose) _____ the keys for my car. Maybe I (forget) _____ them in the restaurant.
2. Since his 10th birthday he (not have) _____ such a beautiful party. It (begin) _____ at 12 o'clock and they (celebrate) _____ for hours now.
3. Recently Peter (be) _____ very successful at school. Since then he (decide) _____ to learn as much as possible because he always (want) _____ to study medicine.
4. You already (apply) _____ for another job?
5. You (hear) _____ anything from Peter? I (not see) _____ him since he (leave) _____ school.
6. How many foreign languages you (learn) _____? You (learn) _____ them at school or abroad?
7. Most people (read) _____ some Shakespeare, even though he (write) _____ his plays about 400 years ago. He probably (not realize) _____ how popular they would be.
8. Mr Jones (change) _____ his car again! He (have) _____ a blue one last week, but he (arrive) _____ in a red one now. I wonder how much it (cost) _____.

5) The Romans (eat) _____ oysters from the Thames, but no present-day Londoner (ever see) _____ them around Westminster. Up to now London (grow) _____ larger and larger and the inhabitants of the city (throw) _____ their waste into the river until – in the time of Queen Victoria – the smell (grow) _____ unbearable, and death rates through cholera (become) _____ alarming. When the Londoners (build) _____ the first sewage plants conditions (improve) _____ steadily. The anti-pollution movement (begin) _____ in the 50s and now people (bring) _____ industrial waste under control. Since 1994 one (can find) _____ 96 species of fish in the river and people (convert) _____ some marsh areas to wildlife reserves.

Klassenarbeit 2 Juli 2005

I) Listen to the recording and take notes

The Future of IT

Speaker A To recreate human intelligence we need speed, we need memory capacity to match the human brain and we need the right hardware. We'll have all this by 2020 but these things aren't enough. We also need to capture the complexity, range and richness of human intelligence. That's more difficult ... but we will do it. And we'll do it by reverse engineering of the human brain. What I mean is that we'll explore the human brain from the inside and find out how it works, how it's connected, how it's wired up. We're already well on the way to this. With brain scanning we can see inside the brain. But by 2030 we'll have another instrument for exploring the brain. We'll be able to send tiny scanning robots along blood vessels to map the brain from the inside. This will give us all the data on how the brain is connected and all the features which enable it to perform as it does. When we know how the brain works, we'll be able to recreate its operation using the powerful computers which will've been developed even before this date.

Speaker B The most important difference at the moment between computers and brains is that computers work in serial and brains work in parallel. This means that we can do incredible amounts of processing compared to what a computer can achieve running for weeks, or even months. What's interesting is not so much that the brain is fast, it's the fact that it operates in parallel. If you look at the way a signal flows down neurons, they don't move extraordinarily quickly. But there are billions of them doing it all at once, whereas in a computer everything has to be done one thing after another.

Many people say we will never have an intelligent computer. They say it's not possible to have a computer that thinks. My own view is that it is possible but not with computers as they are today. If we start having parallel computers, only then I feel will we even start to approach the kind of computing power necessary to begin to make a start to reproducing some of the higher functions of the human brain. But we'll never be able to program in human emotions, moral responsibility and the uniqueness of the individual.

Speaker C What people really don't realise is the accelerating speed of change. They think that a hundred years from now we'll have made a hundred years of progress at today's rate. But we'll see a hundred years of progress at today's rate in twenty-five years because the speed of technical progress is accelerating. Right now we're doubling the rate of technical progress every decade so the next decade will mean twenty years of progress; and the following decade will be like forty. We'll make two thousand years of progress at today's rate this century. Things are changing faster and faster.

Erm, we already have computers that run factories and computers which help to build other computers. It's only a matter of time before these artificial children of ours are able to outdo us. They will think faster than we do. They will make smarter decisions than we do. Who then will be the masters – us or the machines? If we play it right, machines will look after us. If we get it wrong, machines may replace us. And it could happen sooner than we imagine.

II)

Summarize the views of the experts you heard on the recording. Give your own comments on their views. Write about 250 words

III)

Klassenarbeit 2 Juli'05

Translate the text [in brackets] into German

-1-

Talking to Professor Cochrane is probably as close as you can get to time travelling without leaving the current dimension, as his vision stretches far into the 21st century and beyond. His seemingly unshakeable conviction is that anything is possible if you really put your mind to it. In fact, BT (British Telecom) is already sitting on a host of innovations poised to blow your mind during this century.

Designed for the 21st century, Peter Cochrane's signet ring is built around a chip that holds all the details of his passport, bank account, medical records and driving licence. According to Cochrane, it's set to revolutionise shopping. The ring is already a fully operational prototype, but it will be some time before you'll be trading your credit card in for the ultimate fashion accessory.

It's not just jewellery that's set to get smarter. One of the biggest projects down at the Lab is looking at artificial intelligence as a way of creating software programs, networks, telephones and machines with a degree of intelligence built in. By sensing their environment, they should be able to develop new capacities as demands change. 'I have software that is breeding, which is interchanging genes and creating adaptable behaviour. This means you'll see the network come alive – it will watch what you do and it will adapt.'

It doesn't stop there, though, as BT has taken artificial intelligence one step further and created machines that are solving their own problems. 'We've created solutions that a human being could never have dreamed of. We have solutions, and although we don't understand how they work, they do work. We're effectively increasing the speed of evolution', says Cochrane.

It's already good to talk, but with artificially intelligent phones on the way it will be even better. Cochrane is at present working on smart phones that can translate English into German, Japanese and French in real-time. 'Some of it's

-2-

rocket science, but a lot of it's extremely simple. What we've built is a kernel of understanding inside a machine that extracts meaning from the sentence itself – at the moment we can do simple things such as phrase books,' he says. The system uses a non-linear approach that sends the English to the understanding kernel in the machine and then fans it out to all the other languages simultaneously.

There's no doubt that Cochrane is putting a lot of faith in intelligent machines, particularly when it comes to cutting through the deluge of information that he says is the downside of the electronic revolution. BT's solution is the development of intelligent agents that watch, learn and start communicating.

It's not all work down at the Lab, though. BT's also involved in an on-going trial that it claims will revolutionise our leisure time, in particular the way we watch TV. 'We put people on the Internet and broadcast TV at the same time, so that the people at home could actually influence what was happening on their TV sets. As a result, it became interactive and therefore more active.'

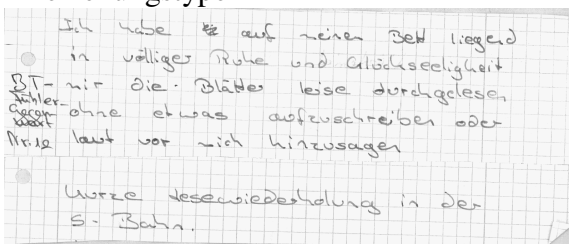
BT has its fingers in multiple pies and has made biotechnology another core focus of R&D. 'Personally, I think hospitals are very dangerous places to be. There are lots of viable alternatives. For a start, we can stop bunging up hospital wards by putting people online.' BT has already developed a pack for heart attack victims that monitors their progress and uploads information via a radio link back to the hospital.

So what will the 21st century hold for us if Peter Cochrane and his futurologists have their way? Well, by the year 2015, it's likely that we will be eclipsed by a supercomputer more powerful than the human brain. And if that's got visions of Terminator dancing in your head, don't worry – Cochrane's got it covered. 'I'd really hate one morning to find myself considered an infestation of this planet. Our inclination is to nurture life and not to destroy it. Before we let loose a bunch of artificial intelligence, we ought to be thinking through the necessity of building in a number of rules that hold your life as a human being sacrosanct

Anhang 5.02 Klassenarbeit 2 "Future of IT"

Anhang 5.03 Schülerkommentare zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit 1

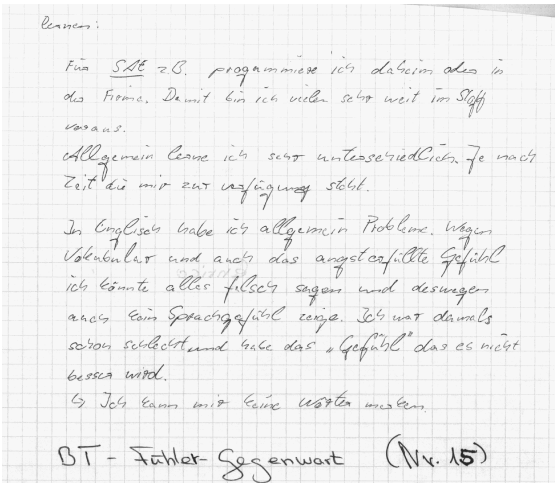
Beziehungstypen

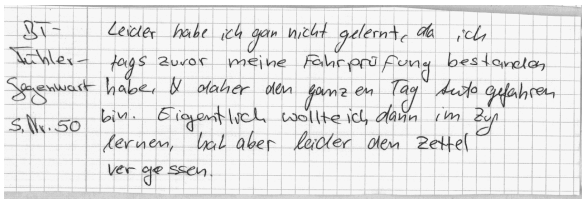


BT-Fühler-Gegenwart Nr. 12

Ich habe auf meinem Bett liegend in völliger Ruhe und Glückseeligkeit mir die Blätter leise durchgelesen ohne etwas aufzuschreiben oder laut vor mich hinzusagen

Kurze Lesewiederholung in der S-Bahn.





BT-Fühler-Gegenwart S. Nr. 50

Leider habe ich gar nicht gelernt, da ich tags zuvor meine Fahrprüfung bestanden habe, & daher den ganzen Tag Auto gefahren bin. Eigentlich wollte ich dann im Zug lernen, hat aber leider den Zettel vergessen.

lernen:

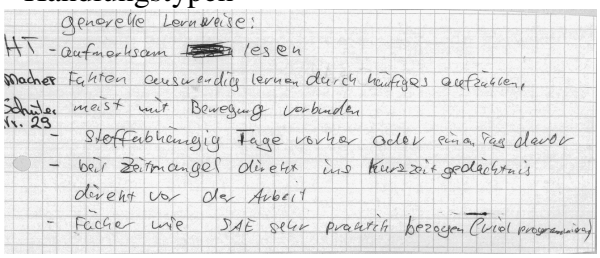
Für SAE z.B. programmiere ich daheim oder in der Firma. Damit bin ich vielen sehr weit im Stoff voraus.

Allgemein lerne ich sehr unterschiedlich. Je nach Zeit die mir zur Verfügung steht.

In Englisch habe ich allgemein Probleme. Wegen Vokabular und auch das angsterfüllte Gefühl ich könnte alles falsch sagen und deswegen auch kein Sprachgefühl zeige. Ich war damals schon schlecht und habe das „Gefühl" das es nicht besser wird.

↳ Ich kann mir keine Wörter merken.

BT-Fühler-Gegenwart (Nr. 15)

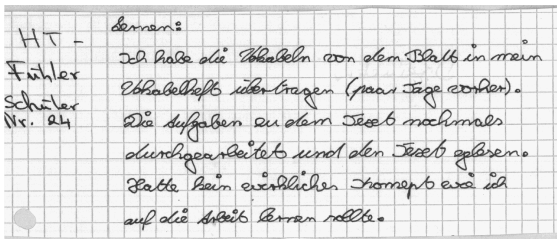


Handlungstypen

HT-Macher Schüler Nr. 29

generelle Lernweise:

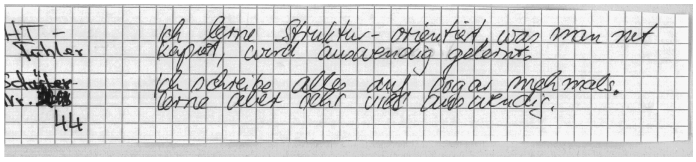
- aufmerksam lesen
- Fakten auswendig lernen durch häufiges aufzählen, meist mit Bewegung verbunden
- Stoffabhängig Tage vorher oder einen Tag davor
- bei Zeitmangel direkt ins Kurzzeitgedächtnis direkt vor der Arbeit
- Fächer wie SAE sehr praktisch bezogen (viel programmieren)



HT-Fühler Schüler Nr. 24

lernen:

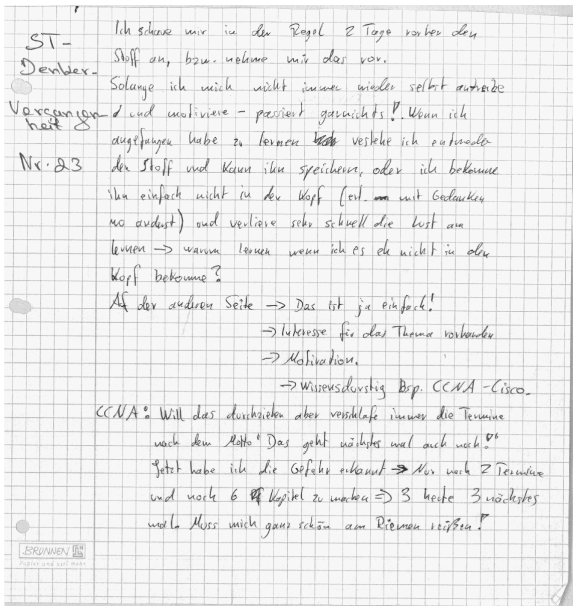
Ich habe die Vokabeln von dem Blatt in mein Vokabelheft übertragen (paar Tage vorher). Die Aufgaben zu dem Text nochmals durchgearbeitet und den Text gelesen. Hatte kein wirklichen Konzept wie ich auf die Arbeit lernen sollte.



HT-Fühler Schüler Nr. 44

Ich lerne Struktur-orientiert, was man mit kapiert, wird auswendig gelernt. Ich schreibe alles auf sogar mehrmals. Lerne aber sehr viel auswendig.

Sachtypen

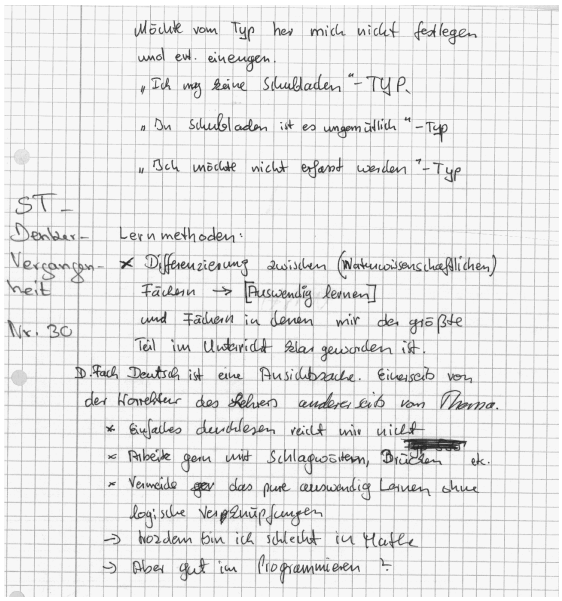


ST-Denker-Vergangenheit Nr. 23

Ich schaue mir in der Regel 2 Tage vorher den Stoff an, bzw. nehme mir das vor. Solange ich mich nicht immer wieder selbst antreibe und motiviere – passiert garnichts!. Wenn ich angefangen habe zu lernen verstehe ich entweder den Stoff und kann ihn speichern, oder ich bekomme ihn einfach nicht in den Kopf (evt. mit Gedanken wo anderst) und verliere sehr schnell die Lust am lernen → warum lernen wenn ich es eh nicht in den Kopf bekomme?

Auf der anderen Seite → Das ist ja einfach!
→ Interesse für das Thema vorhanden
→ Motivation.
→ Wissensdurstig Bsp. CCNA-Cisco.

CCNA: Will das durchziehen aber verschlafe immer die Termine nach dem Motto "Das geht nächstes mal auch noch!" Jetzt habe ich die Gefahr erkannt → Nur noch 2 Termine und noch 6 Kapitel zu machen ⇒ 3 heute 3 nächstes mal. Muss mich ganz schön am Riemen reißen!



Möchte vom Typ her mich nicht festlegen und evt. einengen.

„Ich mag keine Schubladen"-TYP.

„In Schubladen ist es ungemütlich"-Typ

„Ich möchte nicht erfasst werden"-Typ

ST-Denker-Vergangenheit Nr. 30

Lernmethoden:

× Differenzierung zwischen (Naturwissenschaftlichen) Fächern → [Auswendig lernen] und Fächern in denen mir der größte Teil im Unterricht klar geworden ist.

D. Fach Deutsch ist eine Ansichtssache. Einerseits von der Korrektur des Lehrers andererseits von Thema.

× Einfaches durchlesen reicht mir nicht
× Arbeite gern mit Schlagwörtern, Brücken etc.
× Vermeide ~~gar~~ das pure auswendig Lernen ohne logische Verknüpfungen
→ trotzdem bin ich schlecht in Mathe
→ Aber gut im Programmieren ?

Anhang VI Lerntypen, Lerntypentheorie, Klassifikation

Anhang 6.01 Lerntypenklassifikation (TeachSam)[2]

Das Institut für integratives Lernen und Weiterbildung Berlin (IFLW) unterscheidet sechs verschiedene Lerntypen, denen Sinnesorgane zugrunde liegen. Die nachfolgende Tabelle gibt die meisten Kriterien wieder. Die Verhaltensausprägungen der Lerntypen sind freilich mit Vorsicht zu genießen.

Auditiver Lerntyp		
Modalität	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausprägungen
Hören und Sprechen	bewegt beim Lernen die Lippen oder sagt den Lernstoff laut vor sich her	gute Auffassungsgabe Kinder können • schon nach kurzer Zeit Hörspielkassetten auswendig wiedergeben. • Gedichte und Melodien wiedergeben • aufmerksam zuhören • hervorragend nach erzählen • gut kombinieren

Visueller Lerntyp		
Sinnesmodalität	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausprägungen
Sehen	macht häufig Notizen oder fertigt gerne Skizzen an	• verlässt sich auf das, was er sieht. • können sich gut an Details erinnern • arbeiten genau und ordentlich • Sprache und Träume sind meist bilderreich, farbig und voller Details • Lesen und Puzzlen zählen zu ihren Hobbys

Motorischer Lerntyp		
Sinnesmodalität	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausprägungen
praktisches Tun und sich Bewegen	bewegt sich gerne und begreift Lernen als einen aktiven Vorgang	• lässt sich von seinen Gefühlen leiten und setzt Impulse sofort in Aktionen um • lässt beim Erzählen auch seine Hände sprechen lässt, • benutzt beim Rechnen überdurchschnittlich lange die Finger

[2] Quelle: TeachSam (Hrsg.) (2006): Lerntypen Klassifikation, Online-Ressource: http://www.teachsam.de/psy/psy_kog/lernth/lerntyp/lerntyp_2_2.htm, Zugriffsdatum 01.06.2006

Kommunikativer Lerntyp		
Sinnesmodalität	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausprägungen
sprachlich kommunizieren, reden	ist ein guter Redner und ein noch besserer Zuhörer	• gestaltet den Unterricht im Allgemeinen aktiv mit • lernt gerne und gut im Austausch mit anderen. • hat einen großen Freundeskreis • engagiert sich häufig frühzeitig in der Politik oder im Umweltschutz.

Personenorientierter Lerntyp		
Sinnesmodalität	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausprägungen
positive Beziehung gestalten	ist ein guter Redner und ein noch besserer Zuhörer	• in hohem Maße auf eine sympathische und fähige Lehrkraft angewiesen • neigt zu Leistungsschwankungen und Selbstzweifeln • hat wenige oder keine Freunde • spielt meist alleine in seinem Zimmer und grübelt häufig

Medienorientierter Lerntyp		
Sinnesmodalität	Erkennungsmerkmale	Mögliche Verhaltensausprägungen
lernt gut mit technischen Medien	andauernde Begeisterung für technische Zusammenhänge	• nutzt audiovisuelle Medien und den Computer nicht nur zum reinen Spiel, sondern zieht echten Nutzen darauf • kann sich die meisten Lehrinhalte von virtuellen Lehrern vermitteln lassen • hat schon frühzeitig einen Computer, Lernprogramme und einen Videorecorder auf der Wunschliste.

Anhang 6.02 Suggestopädie - Lernangebot für unterschiedliche Lerntypen[3]

Multisensorisches Lernangebot für unterschiedliche Lerntypen -nach oben-

Unser Gehirn verarbeitet ständig Informationen mit Hilfe unserer 5 sensorischen Systeme. Unsere Fähigkeiten zu sehen, zu fühlen und zu schmecken ermöglichen die Verarbeitung von Informationen, sowohl auf bewußten wie auf unbewußten Wegen.

Die verschiedenen Sinneskanäle:

V - visueller Kanal **(sehen)**
A - auditiver Kanal **(hören)**
K - kinästhetischer Kanal **(fühlen)**
O - olfaktorischer Kanal **(riechen)**
G - gustatorischer Kanal **(schmecken)**

Der visuelle, der auditive und der kinästhetische Kanal ist für die Gestaltung von Lernprozessen von Bedeutung. Informationen können um so leichter und um so besser aufgenommen werden, wenn der Stoff auf verschiedenen Kanälen gleichzeitig vermittelt wird. Die Menschen unterscheiden sich zudem dadurch, auf welche Weise sie bevorzugt Informationen aufnehmen und Neues lernen.

Je nach bevorzugter Lernweise werden der visuelle, der auditive und der kinästhetische Lerntyp unterschieden:

Der visuelle Lerntyp:
Dieser Lerntyp ist ein Mensch, der vor allem durch sehen, betrachten oder sich-Bilder-machen lernt. Er bevorzugt anschauliche Präsentationen. Von Vorträgen ohne Visualisierung profitiert er nur wenig.

Was ist für diesen Lerntyp hilfreich?

Bücher, Skizzen, Diagramme, Lernposter, Videos, Mind Maps, Lernkarteien

Der auditive Lerntyp:
Der auditive Lerntyp lernt vor allem Gehörtes. Er lernt durch verbale Belehrung von Seiten anderer oder seiner selbst. In Vorträgen und Seminaren profitiert er vor allem durch das Zuhören oder durch das Sprechen.

Gespräch, Dialog, Diskussion, Geschichten erzählen, Musik, Klänge, Lernkassetten, Vorlesungen

Der kinästhetische Lerntyp:
Dieser Lerntyp lernt vor allem durch Tun, durch Erfahrung, durch unmittelbare Beteiligung. Er braucht Aktion beim Lernen, will etwas tun oder spielen. Lernen ist für ihn mit Bewegung verbunden, still sitzen eine Qual. Auch Schreiben ist ok.

Stehen und Umhergehen beim Lernen, Anfassen und Hantieren mit Dingen, Experimentieren, Learning by Doing, Notizen machen, Gestik und Mimik des Lehrers, Lernkarten sortieren, Lernen in der Gruppe

[3] Quelle: Arbeitsgemeinschaft Bildung und Beruf e.V. / SKILL GmbH (Hrsg.): Wie wirkt Suggestopädie?, Online-Ressource: http://www.suggestopaedie.de/suggestopaedie-wirkt.htm, Zugriffsdatum 01.06.2006

Anhang 6.03 Lerntypen (IT-Handbuch)[4]

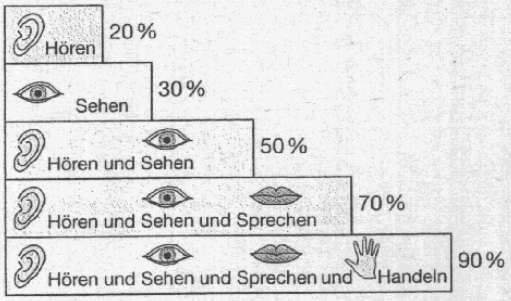
Lerntypen

- Sehtyp (**visuell**)
- Hörtyp (**auditiv**)
- Gesprächstyp (**verbal**)
- Fühltyp (**haptisch**)

Diese Lerntypen treten in der Regel nicht in reiner Form auf. Vorherrschend sind Mischformen. Je nach Lerntyp sind entsprechende Lehr- und Lernmethoden anzuwenden, damit das Lernergebnis im Langzeitgedächtnis verankert wird.

Ziel:
Erkennen, zu welchem Lerntyp man selbst gehört und in diesem Rahmen die Lernfähigkeit verbessern.

Behaltensquote



Kurzzeitgedächtnis:
Speicherung der Information ca. 30 bis 60 Sekunden lang.

Langzeitgedächtnis:
Lebenslange Speicherung.
Ziel von Lernprozessen: Gewünschte Informationen in das Langzeitgedächtnis transformieren.

Verbesserung der Lernfähigkeit

Sich die eigenen **Lernmotive** verdeutlichen.

Entspannte und angemessene **Lern-/Arbeitsatmosphäre** herstellen.
Lern- bzw. Arbeitsplatz den individuellen Bedürfnissen anpassen:
- Schreibtisch, Arbeitsfläche für die Lernaufgabe herrichten.
- Bequeme Sitzhaltung einnehmen.
- Für ausreichende Beleuchtung sorgen.
- Materialien bereitlegen.
- ...

Überblick über die Aufgabe verschaffen.

Zeitbedarf abschätzen.

Strukturen des Lernstoffs herausarbeiten (Element, Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen den Elementen).

Informationen auf den **Kerngehalt** reduzieren.

Merktechniken und **Visualisierungen** während des Lernprozesses verwenden.

Ergebnis bzw. Zusammenfassung festhalten.

Rückbesinnung auf den Lernprozess und das Lernergebnis vornehmen.

Text verarbeiten und behalten

- Gelesenes nachsprechen.
- Text mit eigenen Worten wiedergeben.
- Über Gelesenes nachdenken.
- Unterstreichungen und Markierungen mit gleichbleibender Bedeutung verwenden.
- Einfache und sich wiederholende Markierungen benutzen.
  Beispiele:
  !: wichtig, bedeutsam
  !!: sehr wichtig, sehr bedeutsam
  ?: bedenklich, fragwürdig
  ??: sehr bedenklich, sehr fragwürdig
- Text durch Grafiken und Bilder veranschaulichen (Visualisierungen vornehmen).
  Beispiele:
  Flussdiagramm, Mind-Map, Struktogramm, ...
- Theoretische Sachverhalte mit praktischen Möglichkeiten verbinden.
- Sich den Text in Form von Bildern vorstellen, den Text gedanklich „ausmalen".
- Individuelle Merkhilfen erfinden (Eselsbrücken).
- Pausen einhalten. Damit erhöht sich der Lernwirkungsgrad und der Behaltenseffekt.
- Ablenkungen vermeiden (akustisch, optisch, ...).
- Je nach Lerntyp: Hintergrundmusik verwenden.
- ...

Beseitigung von Lernblockaden

Prinzip:
Negative Einstellungen durch positive Lerneinstellungen ersetzen (entspanntes Lernen).

– Ich kann mich nicht konzentrieren.	⇒	– Ich bin ruhig und ausgeglichen!
– Das habe ich noch nie gekonnt.	⇒	– Was andere können, kann ich auch!
– ...	⇒	– ...

[4] Quelle: Hübscher, Petersen, Rathgeber, Richter (1999): IT Handbuch – IT-Systemelektroniker/-in, Fachinformatiker/in, Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig 1999, 1. Auflage Druck 2003, Seite 43

Anhang 6.04 Lerntypen - Lerntypentheorie[5]

Um so mehr Verknüpfungen oder „Assoziationen" wir schaffen, desto besser wird unsere Verstehens- und die Behaltensleistung. Wir schaffen viele Verknüpfungen, indem wir

- die gleichen Informationen mehrfach aufnehmen, also wiederholen, und
- indem wir die neuen Informationen auf unterschiedliche Weise aufnehmen.

Was heißt nun „unterschiedlich"?

Mehrkanaligkeit

Unterschiedliche Arten, Informationen aufzunehmen – also zu lernen – heißt, dass wir das Neue über verschiedene Sinnesorgane aufnehmen: z. B., wenn wir es lesen UND hören UND zeichnen. Diese **Mehrkanaligkeit macht das Lernen besonders intensiv und nachhaltig.** Wir können die neuen Lerninhalte besser verstehen und länger erinnern.

Der Sinn guter Lerntechniken liegt darin, die verschiedenen Sinnes- bzw. Lernkanäle zu aktivieren. Dazu kann man sich verschiedener Techniken bedienen. Am besten probieren Sie verschiedene aus; bald werden Sie selber spüren, welche Vorgehensweisen Ihnen besonder liegen. Dazu erhalten Sie im nächsten Kapitel „Effektive Lerntechniken" viele Tipps.

Lerntypen: Welcher Sinneskanal liegt Ihnen?

Wir unterscheiden uns dadurch, welche Erfahrungen wir bisher gemacht haben und mit welchem Wissen wir beim Lernen die neuen Informationen assoziieren. Wir unterscheiden uns auch dadurch, über welche Sinneskanäle wir besonders gut lernen können.

Manchen Menschen liegt das geschriebene Wort besonders. Die verbal-abstrakte Art der Darstellung ist für sie gut nachvollziehbar, sie lernen die Zusammenhänge leicht und können sie sich auch gut merken.

Anderen Menschen hilft es, die Dinge zu hören – im Gespräch, in einem Vortrag oder in Form einer Hörgeschichte. Dann sind ihnen die Dinge am eingängigsten.

Wieder andere müssen selber anfassen, selber bauen, selber ausprobieren. Was sie getan haben, aktiv erlebt haben, das werden sie auch nicht vergessen. Die kreative Handlung fördert den Lernerfolg eigentlich immer und wird deshalb in den untenstehenden Lerntechniken besonders berücksichtigt.

Viele Menschen sind visuell begabt, sie lernen durch Bilder, Schaubilder, Farben und Formen. Die Lerninhalte auf die eigene Art und „Sichtweise" zu erfassen und in Abbildungen oder Diagramme zu gießen ist eine sehr effektive Form des Lernens. Daher finden Sie dazu untenstehend einige Hinweise.

[5] Quelle: Hamburger Akademie (Hrsg.) (2005), Seite 11-16

Benjamins & Werners Praktische Lerntipps

Wie lerne ich am besten?
Die Beschreibung der vier Lerntypen und dein Ergebnis

__utmz=39804734.1150391431.2.2.utmccn=(referral)|utmcsr=stangl-taller.at|utmcct=/LERNTIPS/LERNTIP04/Lerntip04.html|utmcmd=referral;
__utmz=200502124.1151952681.2.2.utmccn=(referral)|utmcsr=arbeitsblaetter.stangl-taller.at|utmcct=/TEST/HALB/default.shtml|utmcmd=referral;
__utma=39804734.896544303.1150389086.1150391431.1150579840.3;
__utma=200502124.1816731566.1151947313.1151947313.1151952681.2

Deine Orientierung	Prozent-verteilung
handelnd	25 %
akustisch	25 %
lesend	25 %
bildlich	25 %

Die Reihenfolge deiner Vorlieben ist also bildliches;

__utma=39804734.1356425228.1149018035.1149018035.1149018035.1; __utmb=39804734;
__utmc=39804734;
__utmz=39804734.1149018035.1.1.utmccn=(organic)|utmcsr=altavista|utmctr=Lerntypen|utmcmd=organic

Handelndes Lernen

Manche SchülerInnen probieren lieber etwas aus, bevor sie lange Anleitungen lesen oder sich etwas lang und breit erklären lassen. Auch haben sie es gerne, wenn ihnen jemand etwas praktisch vorzeigt und sie es bald danach selber ausprobieren können. Für solche SchülerInnen ist es günstig, einen Lernstoff mit eigenen Erlebnissen in Beziehung setzen zu können, mit anderen gemeinsam aktiv zu sein, etwa in Spielen, Experimenten oder Gruppenarbeiten. Sie bevorzugen Tests und Aufgaben, die ein eigenständiges Lernen ermöglichen. Für LehrerInnen gilt, solche SchülerInnen in irgendeiner Form am Lernprozess unmittelbar zu beteiligen, denn sie werden rasch ungeduldig, wenn sie sich nicht bewegen und irgendetwas "tun" können.

Für diese Form des Lernens sind folgende Lerntipps vielleicht hilfreich:

- **Schick den Lernstoff auf Reisen ...**
- **Lernen beim Spazieren gehen**

Akustisches Lernen

Diese SchülerInnen sind für den "normalen" vortragenden Unterricht der Idealfall, denn sie lernen am besten, wenn ihnen jemand etwas mit Worten erklärt. Sie verlassen sich dann auch auf ihre Fähigkeit, gut zuhören zu können, und dabei das Vorgetragene zu behalten. Es fällt ihnen leicht, gehörte Informationen aufzunehmen, zu behalten und auch wiederzugeben. Sie sind in der Lage, oft auch ausführlichen mündlichen Erklärungen zu folgen. Wie man aus Untersuchungen weiß, sind aber nur sehr wenige SchülerInnen diesem Typus zuzuordnen (deutlich unter 10 Prozent). Diskussionen und Frage-und-Antwort-Sitzungen sind für ihre Art des Lernens ideal. Am besten behalten sie den Lernstoff, wenn sie mit jemanden über den Lernstoff sprechen oder jemandem darüber Fragen stellen können, sie prüfen sich gegenseitig gerne ab, einige sprechen den Lernstoff auf ein Tonband, das sie sich dann öfter anhören.

Für diese Form des Lernens ist folgende Lerntipp vielleicht hilfreich:

- **Das kleine 1x1**
- **Komm deinem Lehrer auf die Schliche!**

Lesendes Lernen

Für diese SchülerInnen sind gute Lehrbücher mit viel Text der Idealfall, denn sie holen sich ihr Wissen am leichtesten aus schriftlichen Quellen. Sie sind in der Lage, auch komplizierte Sachverhalte allein dadurch zu verstehen, wenn sie eine genaue Beschreibung davon lesen. Sie lernen am besten, wenn sie den Lernstoff mit eigenen Worten formulieren können, Prüfungsfragen schriftlich ausarbeiten oder Merktexte am Computer anfertigen. Sie fertigen zum Lernen von Texten Auszüge an, in denen sie den Inhalt mit eigenen Worten zusammenfassen.

Für diese Form des Lernens sind folgende Lerntipps vielleicht hilfreich:

- **Die Lernmaschine**
- **Wie lesen Leseprofis?**
- **Hilf deinen Augen auf die Sprünge!**

Bildliches Lernen

Diese SchülerInnen finden sich in neuem Lernstoff am besten zu recht, wenn dieser in Bildern, Overheadfolien, Dias, Filmen oder Videos daherkommt. Das Beobachten von Handlungsabläufen macht es ihnen leicht, Dinge zu behalten. Beim Lernen veranschaulichen sie sich den Lernstoff in Form von Übersichten, Grafiken oder Bildern. Komplizierte Dinge zeichnen solche SchülerInnen gerne auch auf, wobei sie diese häufig farbig gestalten. Ihre Hefte schmücken sie manchmal mit Skizzen und Bildern zum Stoff aus.

Für diese Form des Lernens sind folgende Lerntipps vielleicht hilfreich:

- **Mach Werbung gegen Fehler!**
- **Zauberbilder**

Mit dem Test hast du nun herausgefunden, welche Lernform du bevorzugst bzw. häufiger als andere nutzt. Allerdings sollte man sich von diesem Wissen **nicht allzu viel erwarten**, denn beim Lernen hat man oft nur wenige Möglichkeiten, die Form der Darbietung zu wählen. Wenn dein Lernstoff in einem trockenen Buch mit viel Text daherkommt und du am liebsten bunte Bilder und Zeichnungen hast, dann wirst du das kaum ändern können - vielleicht dadurch, dass du dir den Stoff in Bilder übersetzt oder dabei an eigene Erlebnisse denkst. Wir haben dir bei jedem Lerntypus einige unserer **Lerntipps** dazugeschrieben, die typisch sind für diese bevorzugte Art des Lernens.

Unser besonderer Tipp dazu: Daher sollten alle, die in diesem Lernbereich **einen niedrigen Prozentwert** erhalten haben, genau diese Methode einmal ausprobieren! Denn vielleicht war es ja genau das, was ihnen beim Lernen bisher gefehlt hat!

Zum Glück sind **die wenigsten Menschen eindeutig einem Lerntypus zuzuordnen**, sondern wie du vermutlich auch aus deinem Test-Ergebnis sehen kannst, gibt es keine reinen Typen, sondern alle Menschen haben nur eine mehr oder minder deutlich ausgeprägte Ordnung bzw. Mischung ihrer Lernvorlieben.

Viel stärkeren Einfluss auf das Lernen hat der Lernstoff selber, denn eine Sprache lernen kann man wohl kaum allein aus einem Lehrbuch, sondern man muss sie sprechen und die Gedanken mit gesehenen Dingen verbinden. Auch kann man den Inhalt eines Films oder Theaterstücks nur dann über längere Zeit behalten, wenn man sich einige Stichworte aufgeschrieben hat oder mit jemandem darüber diskutiert.

Unabhängig davon, welcher Grundlerntyp sich für dich ergeben hat, solltest du versuchen, möglichst viele Kanäle in deinen Lernprozess einzubeziehen. Denn wie wir in einem früheren Lerntipp (**K'ung-fu-tzus coole Typen**) beschrieben haben, können wir uns einen Lernstoff dann am besten aneignen, je vielfältiger wir die Möglichkeiten des Erinnerns und Behaltens wählen, denn die Chance uns etwas zu merken steigt mit der Anzahl der beteiligten Sinneskanäle.

Ehe wir's vergessen: Richtig geschrieben wird das Wort in Frage 2 natürlich "parallel", was du aber sicher schon gewusst hast.

Falls du uns etwas zum Test schreiben willst ...

Wenn du eine Antwort auf deine Nachricht haben willst, musst du hier deine E-mail-Adresse eintragen:

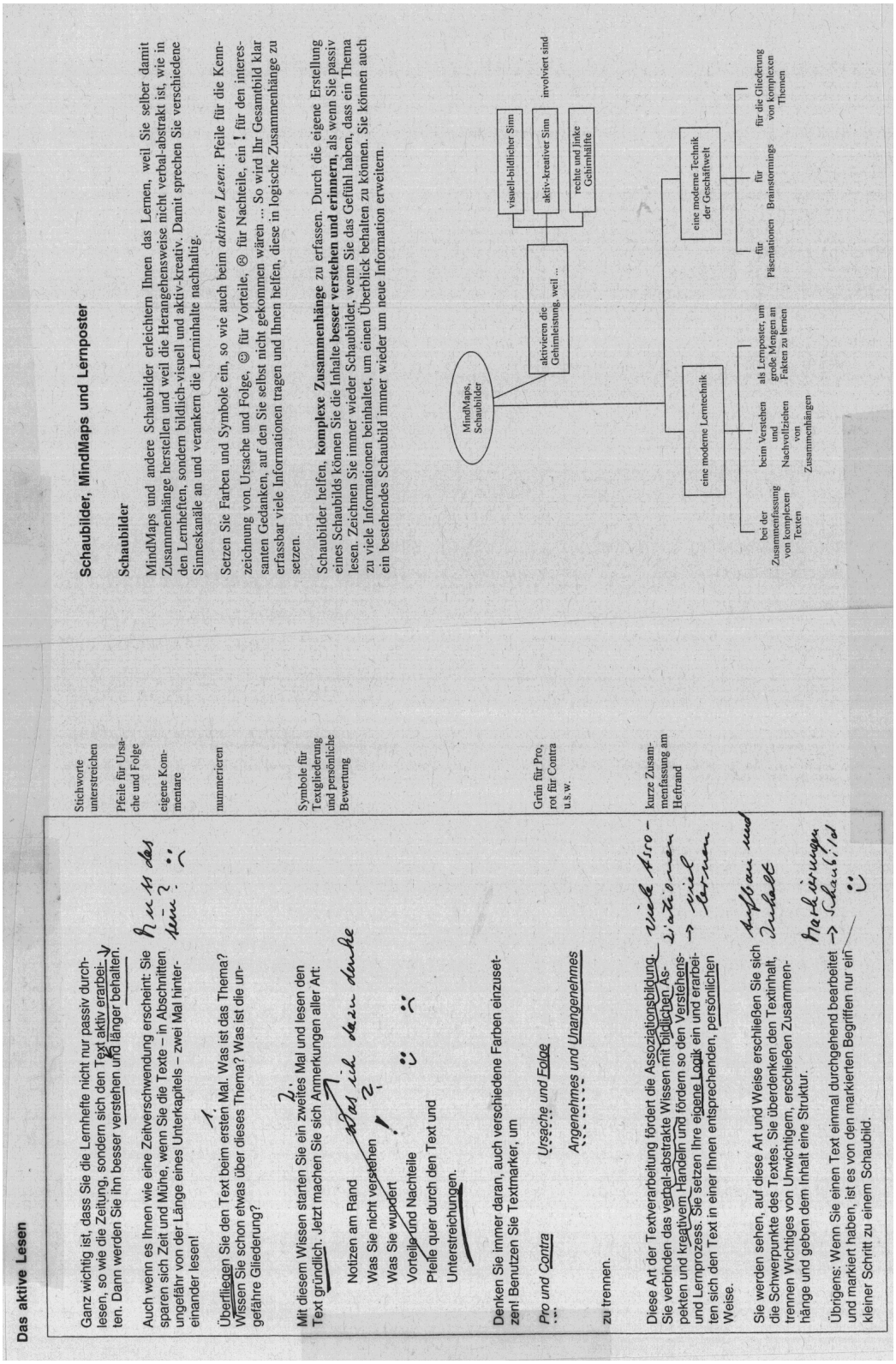
Meine E-mail-Adresse

Meine Nachricht abschicken | oder | Alles wieder löschen

Wer sich für die theoretischen Hintergründe des Tests und Ergebnisse mit Vergleichsdaten interessiert, kann das auf der Testseite von **[werner.stangl]s arbeitsblättern** erfahren! Dort finden sich auch einige andere Testverfahren, so ein Test zu den persönlichen Wunschvorstellungen oder Berufsinteressen ...

Anhang VIILerntechniken

Anhang 7.01 Arbeitsblätter Lerntechniken[6]



Das aktive Lesen

Ganz wichtig ist, dass Sie die Lernhefte nicht nur passiv durchlesen, so wie die Zeitung, sondern sich den Text aktiv erarbeiten. Dann werden Sie ihn besser verstehen und länger behalten.

Auch wenn es Ihnen wie eine Zeitverschwendung erscheint: Sie sparen sich Zeit und Mühe, wenn Sie die Texte – in Abschnitten ungefähr von der Länge eines Unterkapitels – zwei Mal hintereinander lesen!

Überfliegen Sie den Text beim ersten Mal. Was ist das Thema? Wissen Sie schon etwas über dieses Thema? Was ist die ungefähre Gliederung?

Mit diesem Wissen starten Sie ein zweites Mal und lesen den Text gründlich. Jetzt machen Sie sich Anmerkungen aller Art:

- Notizen am Rand
- Was Sie nicht verstehen
- Was Sie wundert
- Vorteile und Nachteile
- Pfeile quer durch den Text und Unterstreichungen.

Denken Sie immer daran, auch verschiedene Farben einzusetzen! Benutzen Sie Textmarker, um

- *Pro und Contra*
- *Ursache und Folge*
- *Angenehmes und Unangenehmes*

zu trennen.

Diese Art der Textverarbeitung fördert die Assoziationsbildung. Sie verbinden das verbal-abstrakte Wissen mit bildlichen Aspekten und kreativem Handeln und fördern so den Verstehens- und Lernprozess. Sie setzen Ihre eigene Logik ein und erarbeiten sich den Text in einer Ihnen entsprechenden, persönlichen Weise.

Sie werden sehen, auf diese Art und Weise erschließen Sie sich die Schwerpunkte des Textes. Sie überdenken den Textinhalt, trennen Wichtiges von Unwichtigem, erschließen Zusammenhänge und geben dem Inhalt eine Struktur.

Übrigens: Wenn Sie einen Text einmal durchgehend bearbeitet und markiert haben, ist es von den markierten Begriffen nur ein kleiner Schritt zu einem Schaubild.

Stichworte unterstreichen

Pfeile für Ursache und Folge

eigene Kommentare

nummerieren

Symbole für Textgliederung und persönliche Bewertung

Grün für Pro, rot für Contra u.s.w.

kurze Zusammenfassung am Heftrand

Schaubilder, MindMaps und Lernposter

Schaubilder

MindMaps und andere Schaubilder erleichtern Ihnen das Lernen, weil Sie selber damit Zusammenhänge herstellen und weil die Herangehensweise nicht verbal-abstrakt ist, wie in den Lernheften, sondern bildlich-visuell und aktiv-kreativ. Damit sprechen Sie verschiedene Sinneskanäle an und verankern die Lerninhalte nachhaltig.

Setzen Sie Farben und Symbole ein, so wie auch beim *aktiven Lesen*: Pfeile für die Kennzeichnung von Ursache und Folge, ☺ für Vorteile, ☹ für Nachteile, ein **!** für den interessanten Gedanken, auf den Sie selbst nicht gekommen wären ... So wird Ihr Gesamtbild klar erfassbar viele Informationen tragen und Ihnen helfen, diese in logische Zusammenhänge zu setzen.

Schaubilder helfen, **komplexe Zusammenhänge** zu erfassen. Durch die eigene Erstellung eines Schaubilds können Sie die Inhalte **besser verstehen und erinnern**, als wenn Sie passiv lesen. Zeichnen Sie immer wieder Schaubilder, wenn Sie das Gefühl haben, dass ein Thema zu viele Informationen beinhaltet, um einen Überblick behalten zu können. Sie können auch ein bestehendes Schaubild immer wieder um neue Information erweitern.

[6] Quelle: Hamburger Akademie (Hrsg.) (2005), Seite 11-16

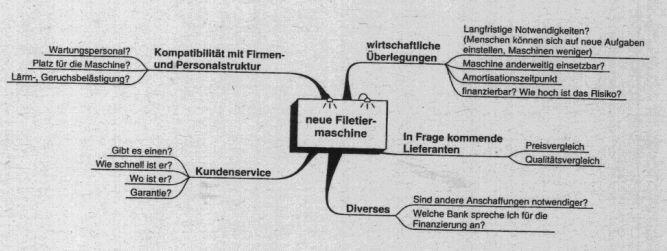
MindMaps

MindMaps sind ganz besondere Schaubilder. Die Technik ist seit ca. 30 Jahren bekannt und findet zunehmend Zuspruch.

Ein MindMap ist eine „Landkarte des Denkens". Von einem zentralen Begriff gehen mehrere „Äste" aus. Hier schreibt man die verschiedenen Begriffe oder Themen hin, die alle zu dem zentralen Begriff gehören. Dann gehen von diesen „Ästen" wiederum mehrere „Zweige" ab mit allem, was zu dem Begriff des dazugehörigen Astes gehört.

So entsteht ein komplexes **Netzwerk**, und Sie erhalten **Ober- und Unterbegriffe**. Gestalten Sie die Verzweigungen und Verbindungen so, wie es Ihnen am deutlichsten scheint. Im Laufe der Zeit werden Sie von selbst herausbekommen, wie Sie ein MindMap so gestalten, dass es die Dinge, die Ihnen wichtig sind, am besten darstellt. Achten Sie darauf, das Bild nicht mit zu vielen Informationen zu überfrachten.

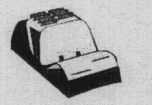
Beispiel für ein MindMap zum Thema „Anschaffung einer neuen Maschine in einem Kleinunternehmen":



Lernposter

Eine gute Methode, sich Lerninhalte gut einzuprägen, sind **Lernposter**. Übertragen Sie ein MindMap, ein Schaubild wie die, die oben stehen, auf einen großen Bogen Papier und hängen Sie sich dieses Lernplakat an eine Stelle, auf die Sie oft schauen: neben den Spiegel, vor dem Sie sich die Zähne putzen, neben den Küchentisch u.s.w. Sie werden sehen, nach ein oder zwei Wochen haben Sie den Inhalt des Lernplakates auswendig gelernt – und auch verstanden, denn Sie haben immer wieder darüber nachgedacht. Wieder gilt: Setzen Sie Farben ein, setzen Sie Formen ein, überfrachtes Sie die Skizze nicht mit zu viel Schrift. Viel Erfolg!

Das Karteikastenprinzip



1. Vielleicht haben Sie Karteikarten schon einmal eingesetzt, um Englischvokabeln zu pauken. Wahrscheinlich fanden Sie die Karten langweilig und haben das Ganze irgendwann frustriert aufgegeben.

2. Karteikarten sind eine altbewährte Methode, Informationen und Daten systematisch abzulegen, und dienen ebenso dazu, sich diese Daten anzueignen.

3. Das Arbeiten mit Karteikarten ist enorm effektiv und erstaunlich abwechslungsreich, wenn man sie richtig einsetzt!

4. Schreiben Sie immer nur eine Information auf eine Karteikarte. Das muss aber nicht eine Vokabel sein. Es kann auch ein kaufmännischer Buchungssatz sein, eine mathematische Formel, eine Argumentationskette, eine Definition. Es kann ein ursächlicher, zeitlicher, logischer oder sonstiger Zusammenhang sein.

5. Auf diese Weise werden Sie schon beim Anfertigen der Karten die Inhalte durchdringen und in kleinste Einheiten zerlegen. Durch das aktive Herstellen der Karten tritt ein erster Erinnerungseffekt ein. Sie werden sehen: bei regelmäßiger Wiederholung lernen Sie schnell erstaunliche Mengen von Informationen.

6. Karteikarten haben den großen Vorteil, dass Sie sie in Zeitnischen einsetzen können: im Bus, in der Bahn, beim Warten auf Ihr Kind, das gerade Klavierunterricht bekommt ... Wenn Sie ein ausgefülltes Leben mit Beruf und/oder Familie haben, werden Sie diesen Vorteil bald zu schätzen wissen.

Die Arbeit mit dem Karteikasten

Am Anfang und solange die Antworten (auf der Rückseite) noch nicht sicher sitzen, bleiben die Karteikarten für weitere Wiederholungen im **ersten Fach** des Karteikastens. Wiederholen Sie die Karten aus dem ersten Fach am besten **täglich** – nur 5 bis 10 Minuten, auf dem Weg zur Arbeit oder in einer anderen kleinen Zeitnische.

Wenn Sie die Antwort auf der Rückseite gelernt haben, stecken Sie die Karte in das **nächste Fach** des Karteikasten, dessen Inhalt Sie **wöchentlich** wiederholen. Wieder das gleiche System: Wenn Sie die Inhalte gut beherrschen, stecken Sie die Karten ins **nächste Fach**, dessen Inhalte Sie **alle 2 Wochen** darauf wiederholen. Wenn Sie die Antworten noch nicht können, bleibt die Karte, wo sie ist.

Die Karten im nächsten Fach werden wiederum später wiederholt. Das nächste Fach wieder nach einem größeren Zeitraum. So wird alles sicher in Ihrem **Langzeitgedächtnis fest verankert** werden.

Nutzen Sie das System am besten durchgehend für alle wichtigen Lerninhalte. **Denken Sie daran: 10 Minuten täglich reichen!**

Anhang 7.02 PQ4R-Methode[7]

PQ4R Methode

WAS	Die PQ4R-Methode ist eine Lesemethode, die zur Erarbeitung eines Textes dient. Der Name leitet sich aus den (englischen) Anfangsbuchstaben der sechs Phasen (Preview, Question, Read, Reflect, Recite, Review) ab.
WARUM	Ziel dieser Methode ist es, Texte besser zu verstehen und zu behalten. Außerdem strukturiert sie das Arbeiten mit schwierigen Texten.
WIE	Die sechs Phasen der Methode im Detail: 1. **Vorprüfung** (**P**review) Überfliegen aller Kapitel, um die allgemeinen Themen zu bestimmen, die darin behandelt werden. Identifizieren der Abschnitte, die als Einheit zu lesen sind. Finden von Überschriften für die einzelnen Abschnitte. Anwenden der folgenden vier Schritte (2, 3, 4, 5) auf jeden Abschnitt. 2. **Fragen** (**Q**uestions) Formulieren von Fragen zu den Abschnitten. Oftmals genügt eine Umformulierung der Abschnittsüberschriften, um eine angemessene Frage zu stellen. 3. **Lesen** (**R**ead) Sorgfältiges Lesen des Abschnitts, indem man versucht, die Fragen zu beantworten, die man dazu gestellt hat. 4. **Nachdenken** (**R**eflect) Während man den Text liest, darüber nachdenken, indem man versucht ihn zu verstehen, Beispiele zu finden und den Text in Bezug zum eigenen Vorwissen setzt. 5. **Wiedergeben** (**R**ecite) Nachdem man einen Abschnitt fertig bearbeitet hat, versucht man sich an die darin enthaltenen Informationen zu erinnern. Man versucht, die Fragen zu beantworten, die man zu diesem Abschnitt formuliert hat. Wenn man sich nicht genügend erinnern kann, dann liest man diejenigen Passagen nochmals, die beim Erinnern Schwierigkeiten bereitet haben. 6. **Rückblick** (**R**eview) Nachdem man den ganzen Text (das Kapitel, den Artikel) durchgearbeitet hat, geht man ihn nochmals in Gedanken durch und ruft sich die wichtigsten Punkte ins Gedächtnis. Man versucht wiederum, die Fragen zu beantworten, die man gestellt hat.

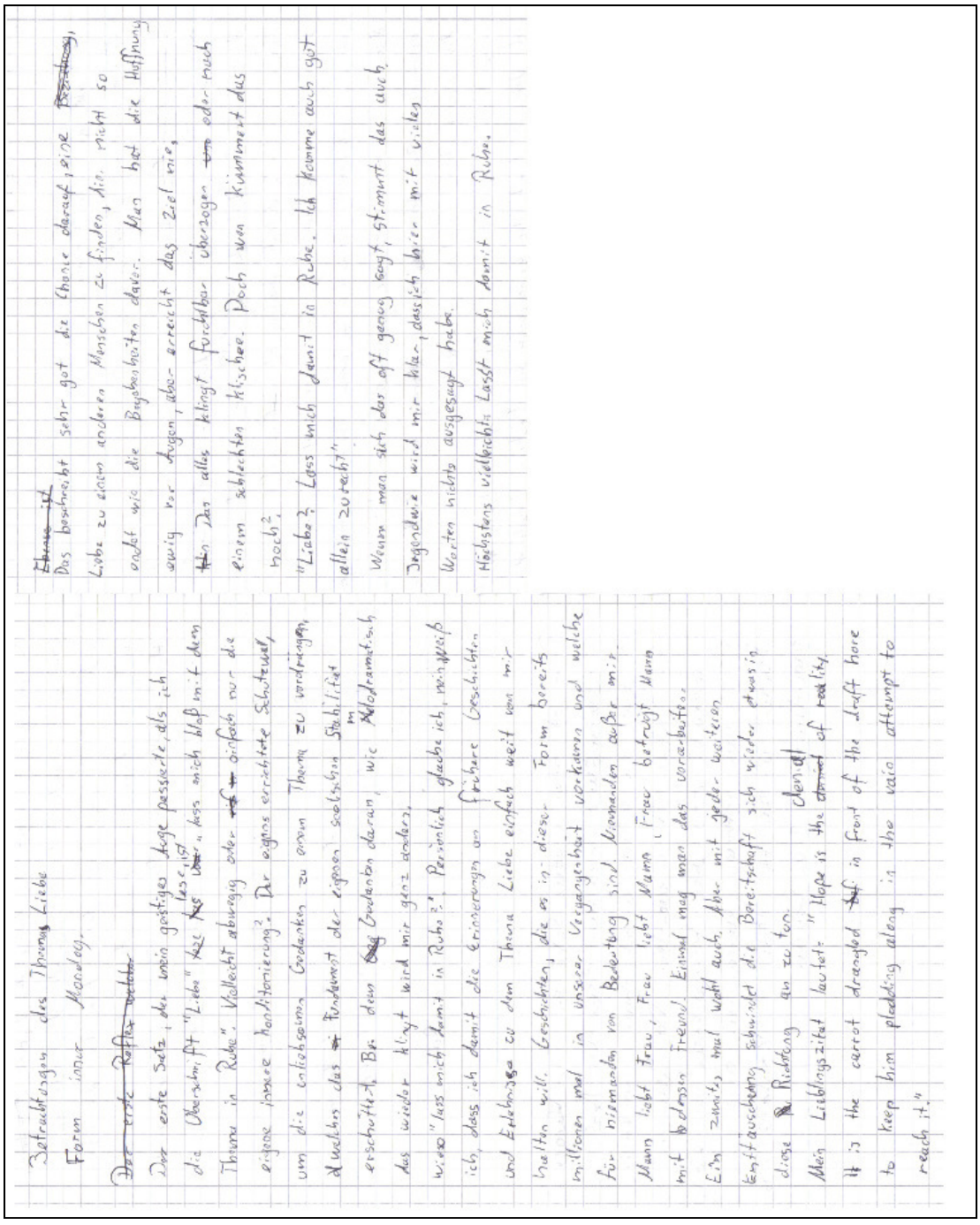
[7] Quelle: Mittelmann, Angelika (2005): PQR4-Methode, Online-Ressource: http://www.artm-friends.at/am/km/WM-Methoden/WM-Methoden-257.htm, 09.01.2005, Zugriffsdatum 01.06.2006

Anhang VIII Ausgewählte Schülerarbeiten (Übungsaufgabe)

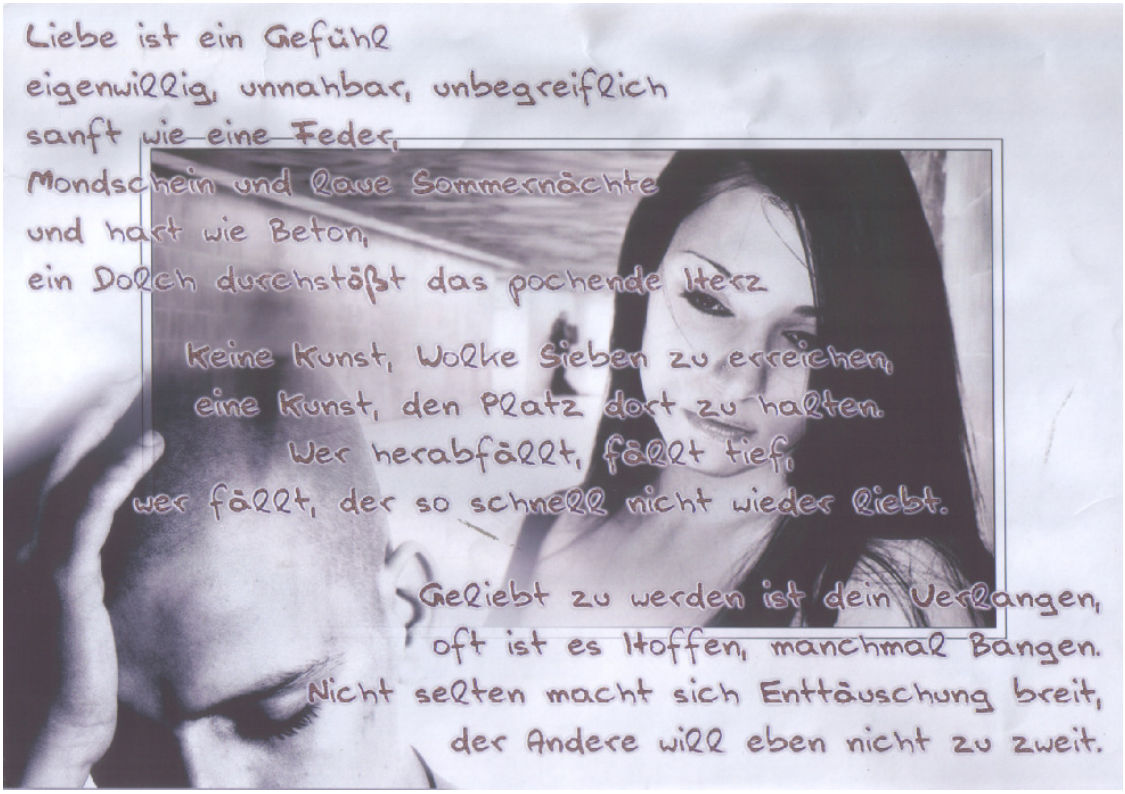
Aufgabenstellung: Erstellen Sie ein Gedicht oder einen Prosatext zum Thema Liebe, Freundschaft, Glück.

Anhang 8.01 Schülerarbeit: Prosatext zum Thema Liebe

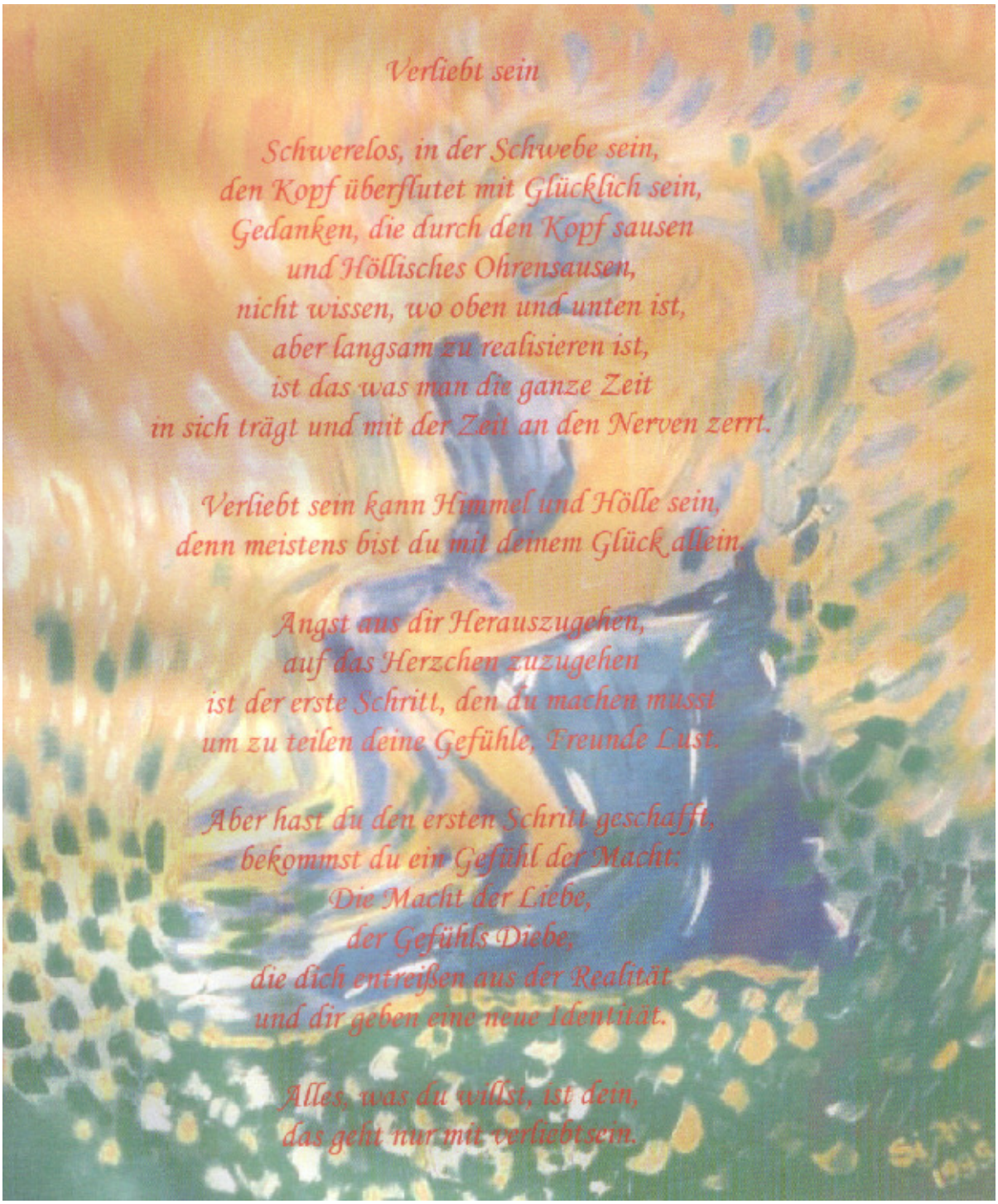
Die vorliegende Arbeit ist von einem Schüler, der Kugelzellenanämie hat und dem der Arzt sagte, er könne nicht damit rechnen, 30 Jahre alt zu werden. Der Junge schwankt zwischen Resignieren und Kämpfen, lässt nur schwer jemanden an sich heran und sucht dennoch Kontakt, Zuwendung und Verständnis.



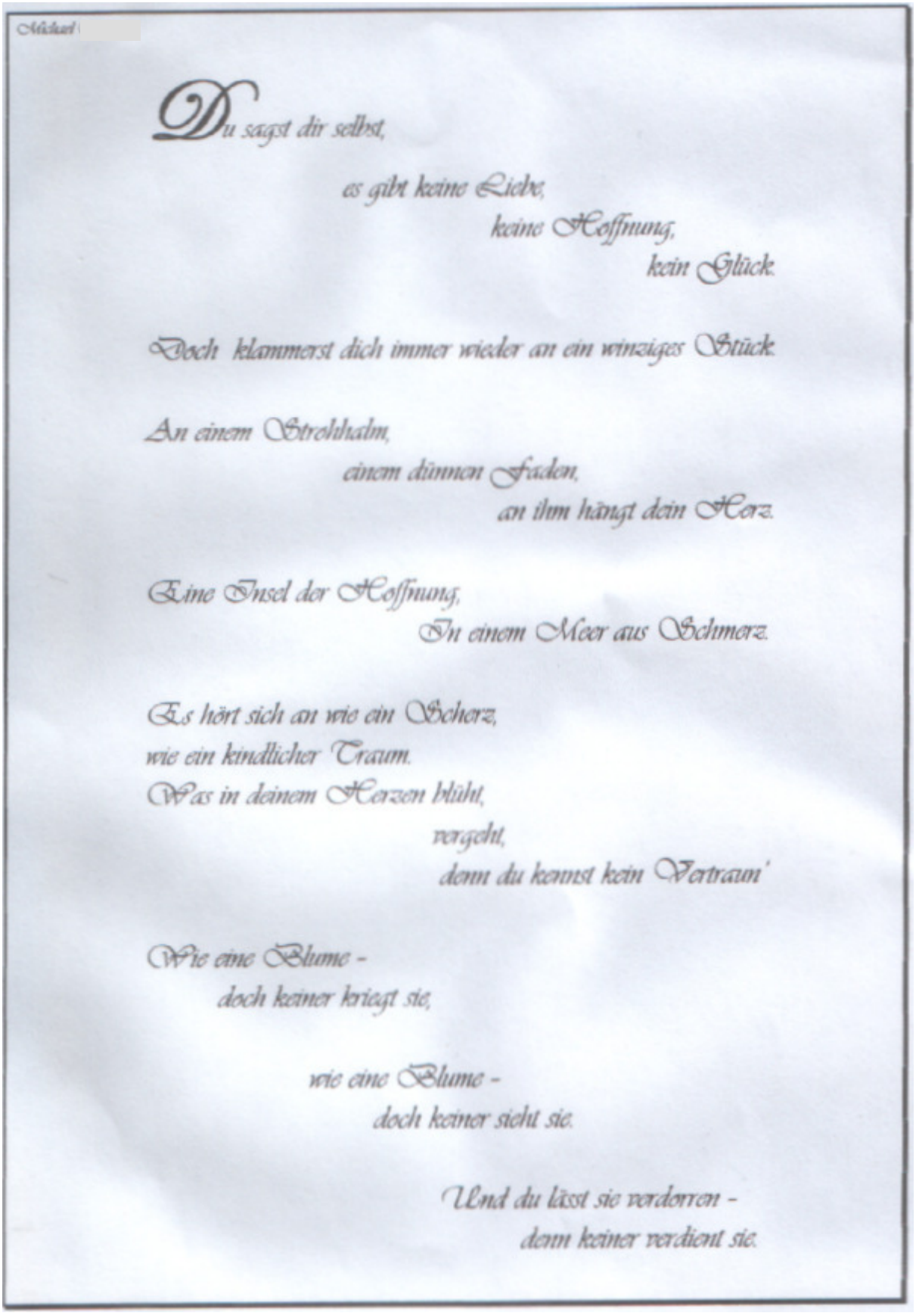
Anhang 8.02 Schülerarbeit: Gedicht „Liebe ist ein Gefühl“



Anhang 8.03 Schülerarbeit: Gedicht „Verliebt sein“



Anhang 8.04 Schülerarbeit: Gedicht zum Thema Liebe



Du sagst dir selbst,
es gibt keine Liebe,
keine Hoffnung,
kein Glück.

Doch klammerst dich immer wieder an ein winziges Stück.

An einem Strohhalm,
einem dünnen Faden,
an ihm hängt dein Herz.

Eine Insel der Hoffnung,
In einem Meer aus Schmerz.

Es hört sich an wie ein Scherz,
wie ein kindlicher Traum.
Was in deinem Herzen blüht,
vergeht,
denn du kennst kein Vertrau'

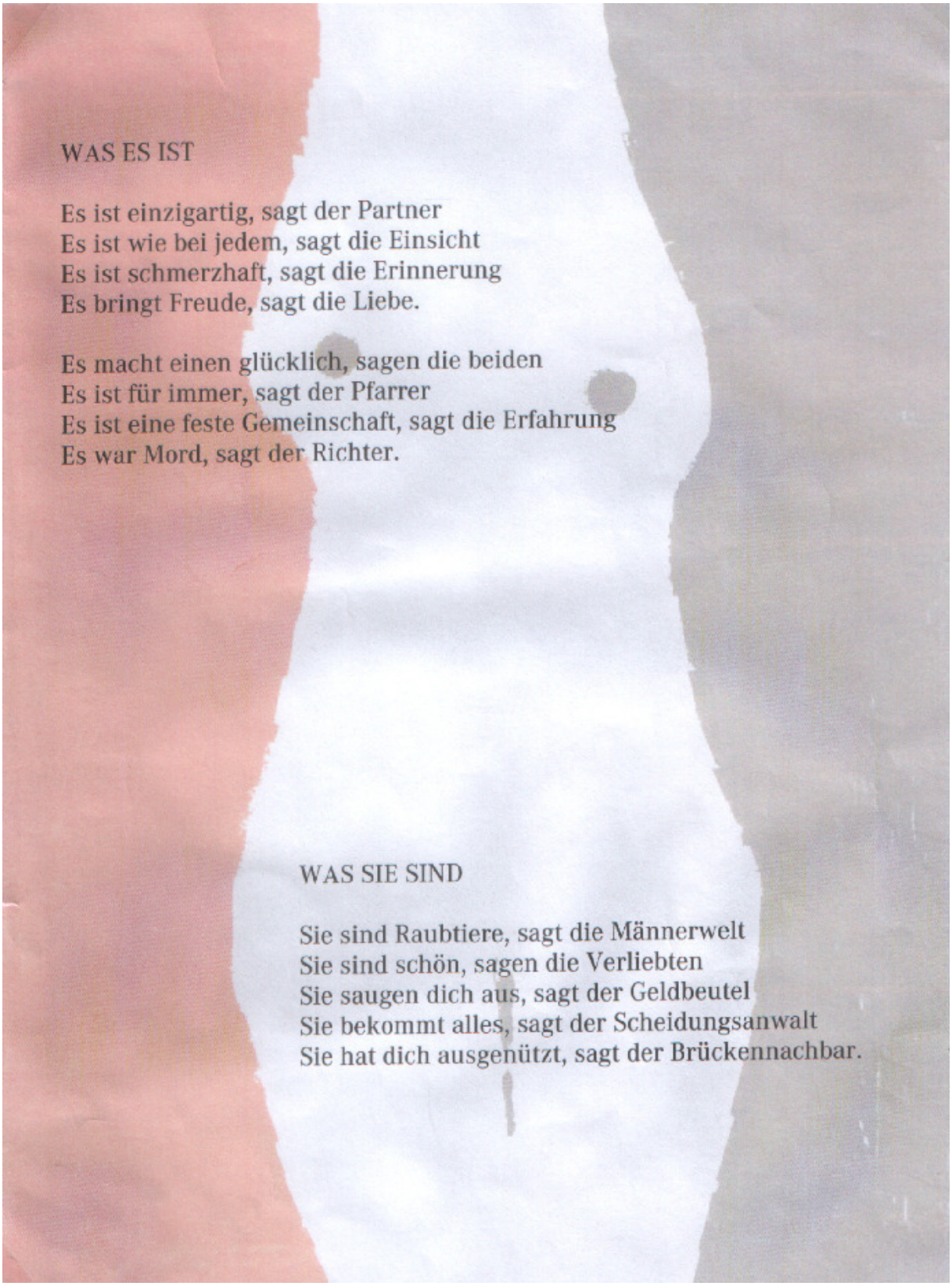
Wie eine Blume -
doch keiner kriegt sie,

wie eine Blume -
doch keiner sieht sie.

Und du lässt sie verdorren -
denn keiner verdient sie.

Anhang 8.05 Schülerarbeit: Gedicht „Was es ist – was sie sind“

(in Anlehnung an das Gedicht „Was es ist“ von Erich Fried)



WAS ES IST

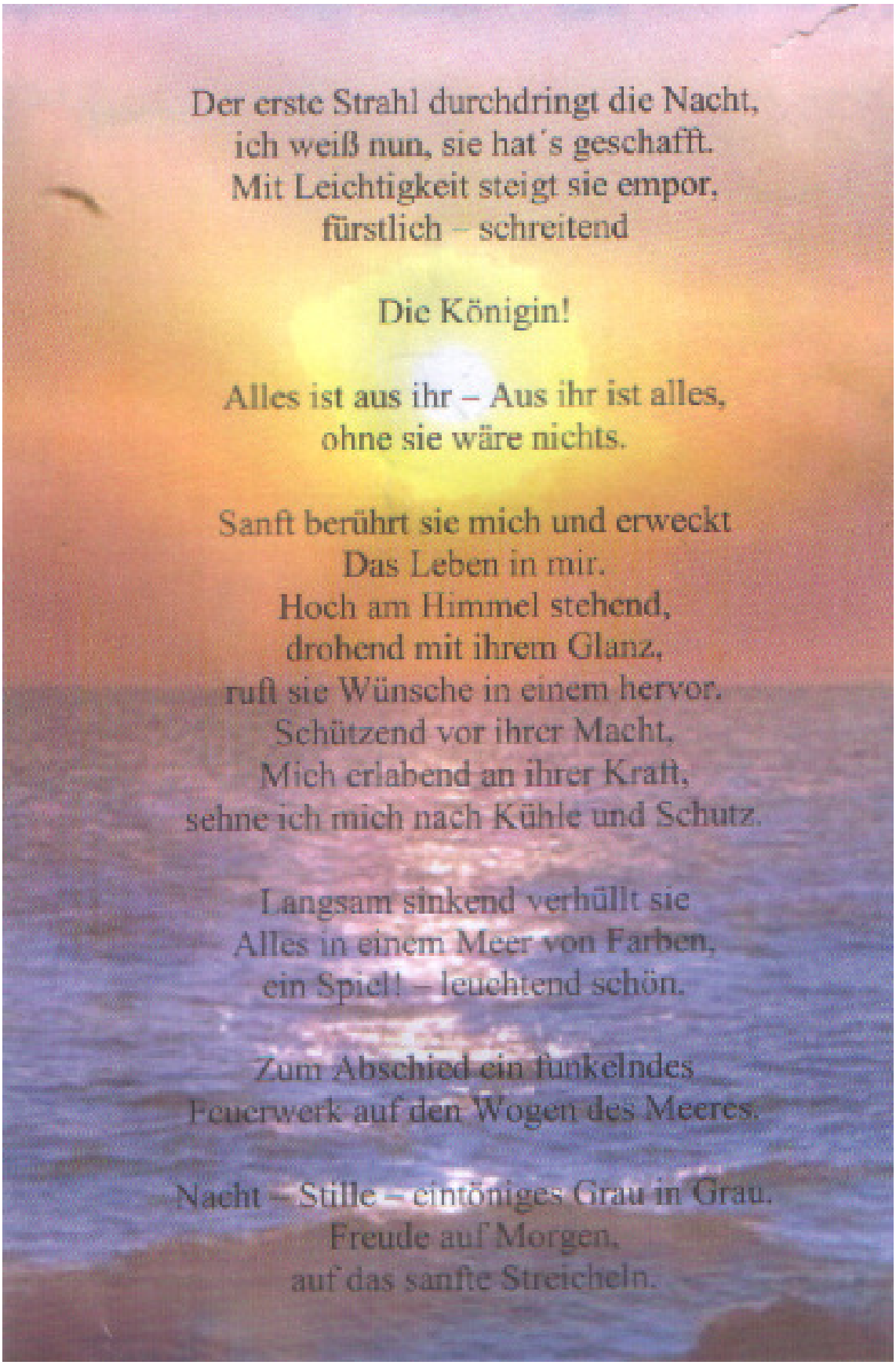
Es ist einzigartig, sagt der Partner
Es ist wie bei jedem, sagt die Einsicht
Es ist schmerzhaft, sagt die Erinnerung
Es bringt Freude, sagt die Liebe.

Es macht einen glücklich, sagen die beiden
Es ist für immer, sagt der Pfarrer
Es ist eine feste Gemeinschaft, sagt die Erfahrung
Es war Mord, sagt der Richter.

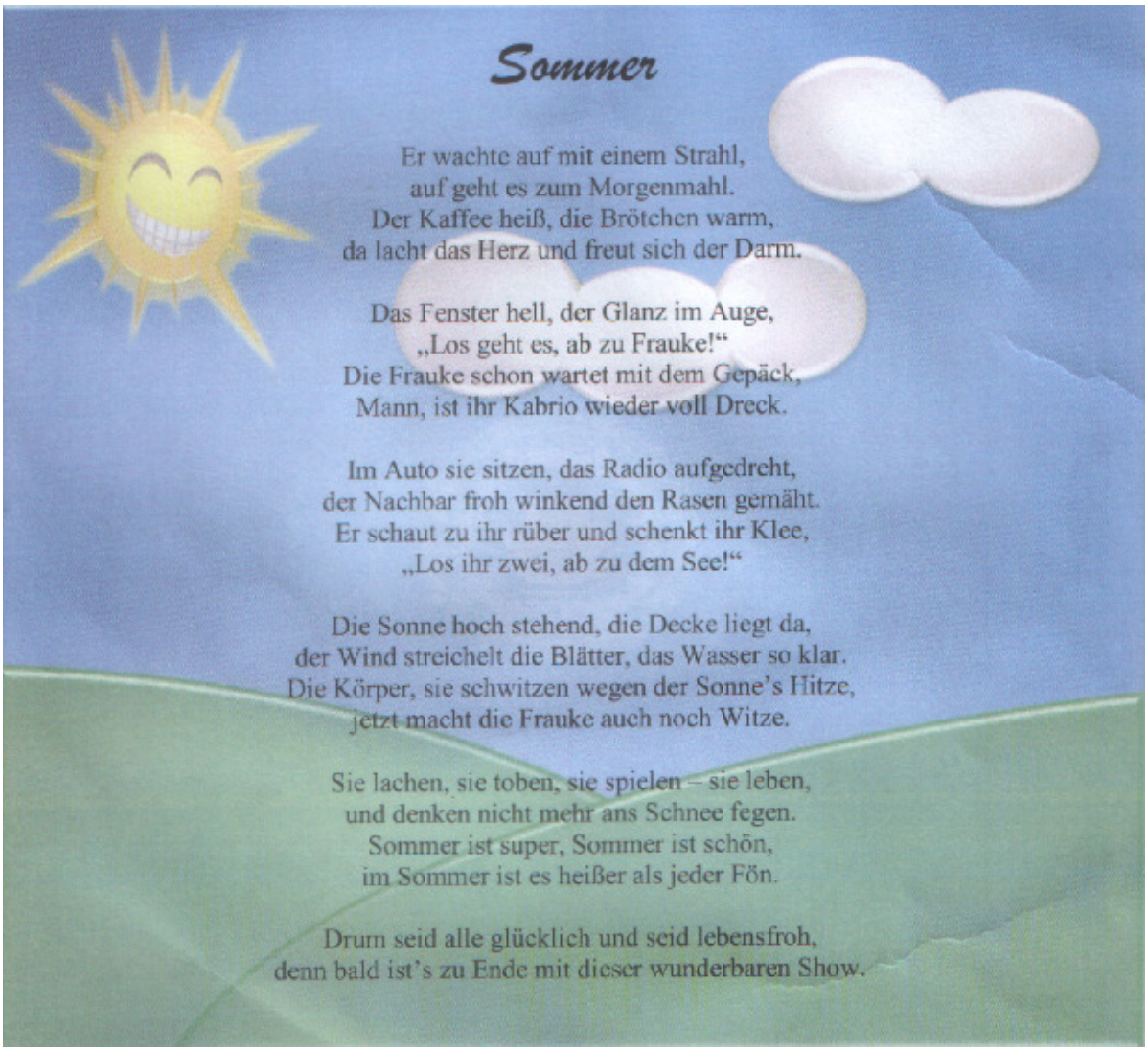
WAS SIE SIND

Sie sind Raubtiere, sagt die Männerwelt
Sie sind schön, sagen die Verliebten
Sie saugen dich aus, sagt der Geldbeutel
Sie bekommt alles, sagt der Scheidungsanwalt
Sie hat dich ausgenützt, sagt der Brückennachbar.

Anhang 8.06 Schülerarbeit: Gedicht „Königin“



Anhang 8.07 Schülerarbeit: Gedicht „Sommer“



Sommer

Er wachte auf mit einem Strahl,
auf geht es zum Morgenmahl.
Der Kaffee heiß, die Brötchen warm,
da lacht das Herz und freut sich der Darm.

Das Fenster hell, der Glanz im Auge,
„Los geht es, ab zu Frauke!“
Die Frauke schon wartet mit dem Gepäck,
Mann, ist ihr Kabrio wieder voll Dreck.

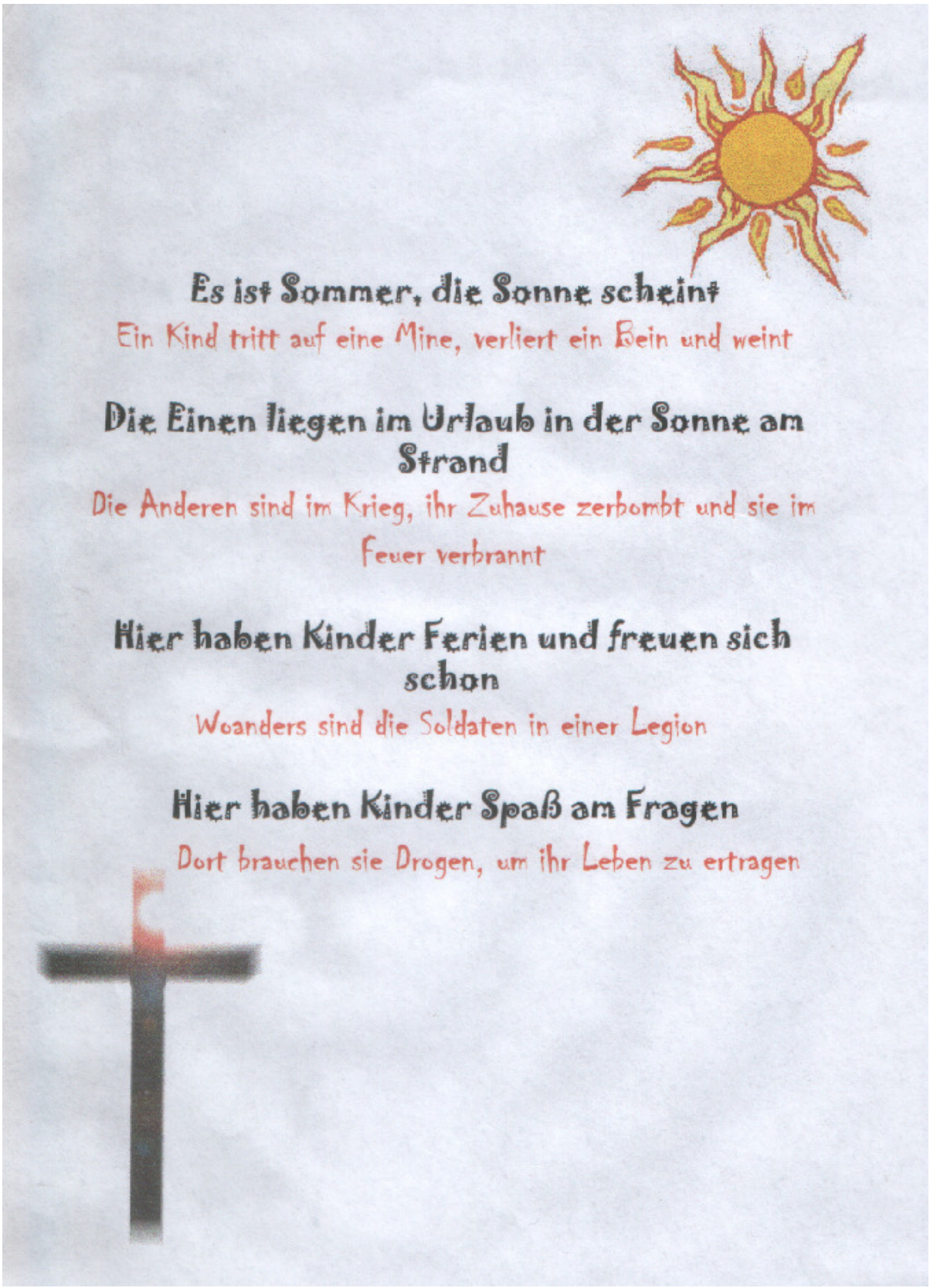
Im Auto sie sitzen, das Radio aufgedreht,
der Nachbar froh winkend den Rasen gemäht.
Er schaut zu ihr rüber und schenkt ihr Klee,
„Los ihr zwei, ab zu dem See!“

Die Sonne hoch stehend, die Decke liegt da,
der Wind streichelt die Blätter, das Wasser so klar.
Die Körper, sie schwitzen wegen der Sonne's Hitze,
jetzt macht die Frauke auch noch Witze.

Sie lachen, sie toben, sie spielen – sie leben,
und denken nicht mehr ans Schnee fegen.
Sommer ist super, Sommer ist schön,
im Sommer ist es heißer als jeder Fön.

Drum seid alle glücklich und seid lebensfroh,
denn bald ist's zu Ende mit dieser wunderbaren Show.

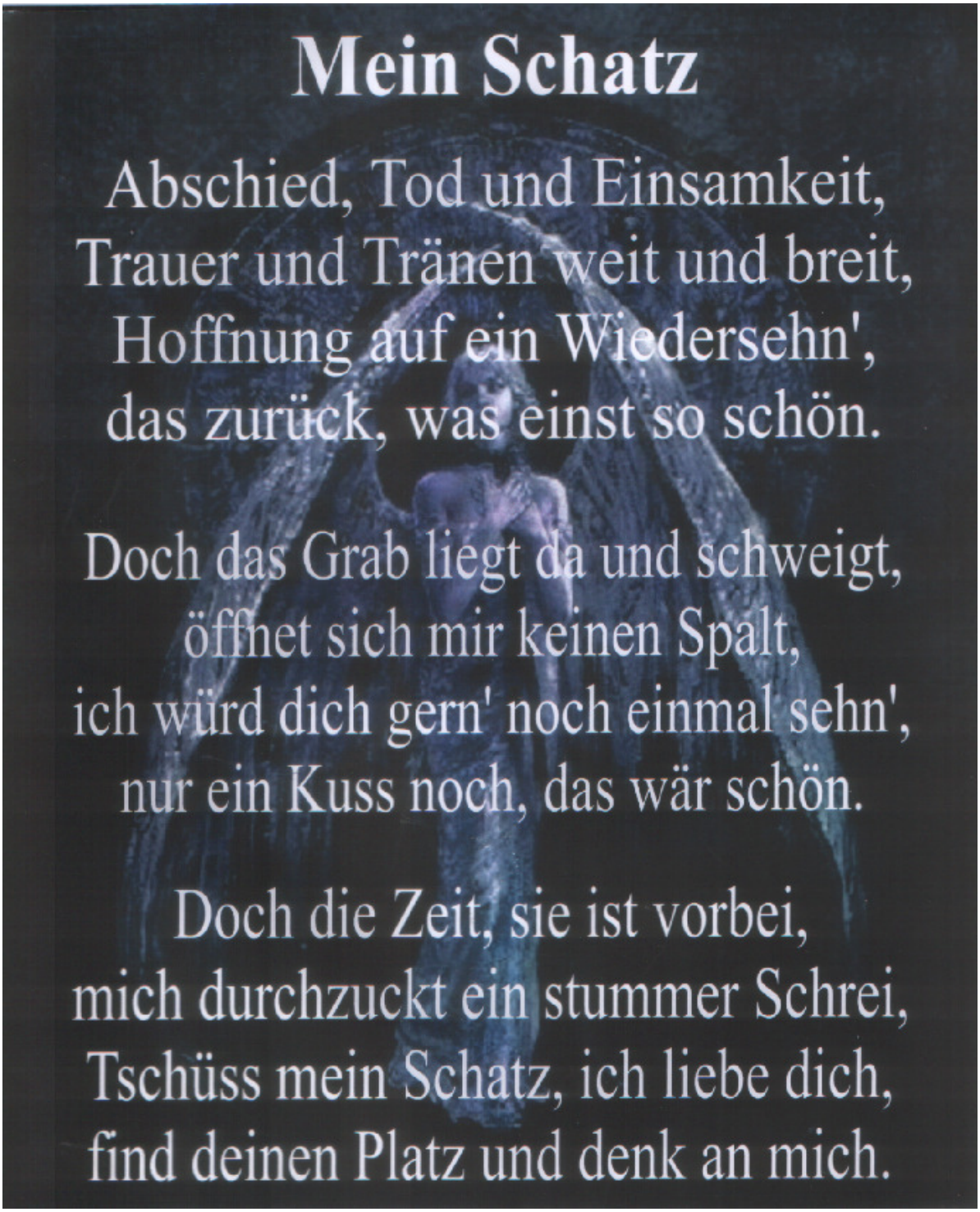
Anhang 8.08 Schülerarbeit: Gedicht „Es ist Sommer“



Anhang IX Ausgewählte Schülerarbeiten (Klassenarbeit)

Aufgabenstellung: Schreiben Sie ein Gedicht oder einen Prosatext zum Thema Abschied, Schmerz, Trauer, Glück.

Anhang 9.01 Schülerarbeit: Gedicht „Mein Schatz“



Anhang 9.02 Schülerarbeit: Gedicht „Glück“

Glück

Seines eigenen Glücks ist jeder Schmied,
das ist schon, was ein andrer riet,
um sozusagen, selber machen,
und vor Glück lauthals zu lachen.

Doch um das Glück vom Pech zu trennen,
ein jeder wird die beiden kennen,
da hätt ich eine kleine Bitte,
zum Unterscheiden brauchts ne Mitte!

Fangen wir nun an zu suchen,
das Pech ist schlecht, man kann nur fluchen,
drum schließ ich nun froh und entzücklich,
wer nicht fluchen muss, ist glücklich.

„Trugschluss“, müsst ein jeder melden,
denn so ist es viel zu selten,
dass einer lacht und einer weint,
so war das ganze nicht gemeint.

Wir sollten öffnen diesen Kreis,
und sagen, was noch keiner weiß,
hat einer Glück, will einer Rache,
mir scheint, das Glück ist Ansichtssache.

Des einen Glück ist andrer Neid,
doch tut es so nur jedem leid,
denn Glück sollt jeder haben können,
wers haben will, der muss auch gönnen!

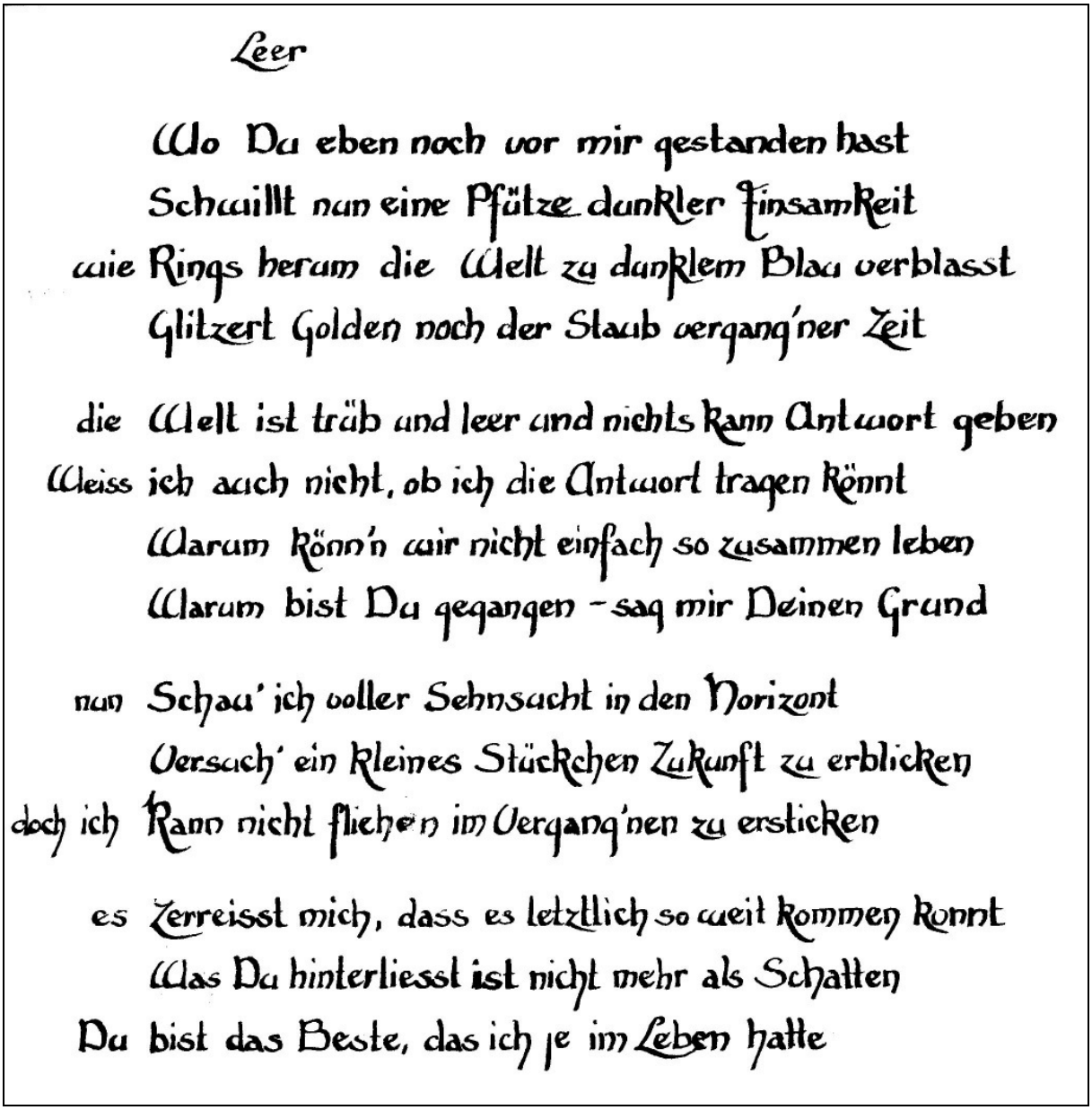
Und wer nun will die Mitte finden,
der darf nicht an nen Punkt sich binden,
um die Mitte zu erleben,
muss man MIT der Mitte schweben.

Hast Du Glück, so sei kein Neider,
gib es offenherzig weiter.
Denn Glück im Glück,
bringt Glück zurück!

Viel Glück!

Anhang 9.03 Schülerarbeit: Gedicht „Leer“

(die vorliegende Arbeit wurde handschriftlich (!) angefertigt)



Leer

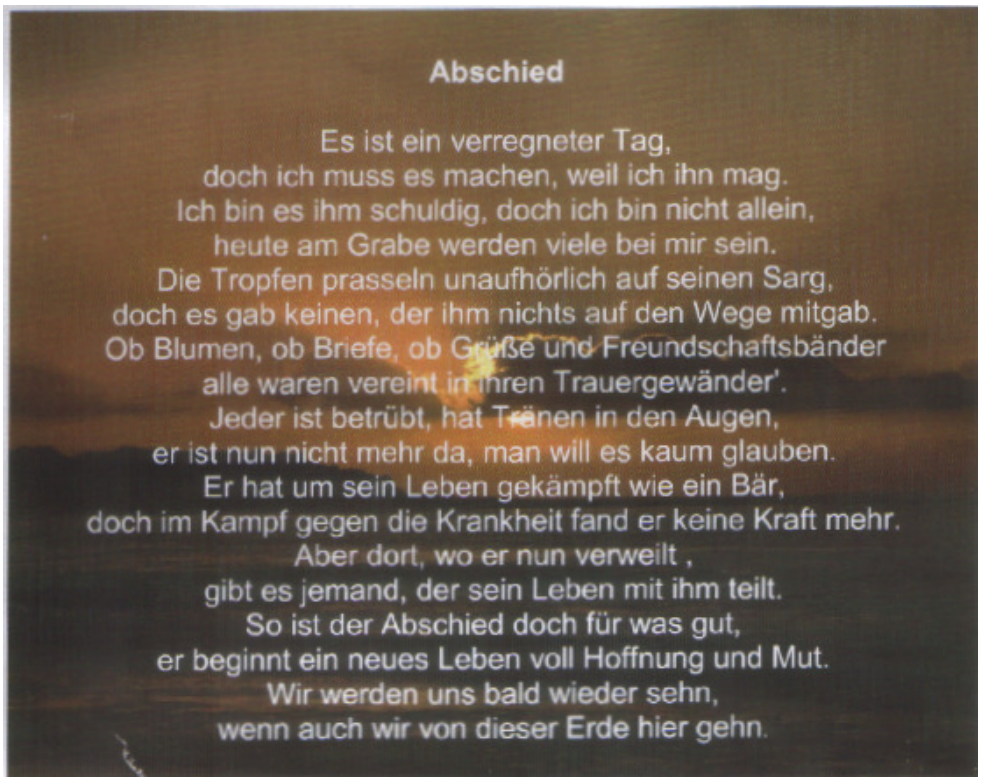
Wo Du eben noch vor mir gestanden hast
Schwillt nun eine Pfütze dunkler Einsamkeit
wie Rings herum die Welt zu dunklem Blau verblasst
Glitzert Golden noch der Staub vergang'ner Zeit

die Welt ist trüb und leer und nichts kann Antwort geben
Weiss ich auch nicht, ob ich die Antwort tragen könnt
Warum könn'n wir nicht einfach so zusammen leben
Warum bist Du gegangen – sag mir Deinen Grund

nun Schau' ich voller Sehnsucht in den Horizont
Versuch' ein kleines Stückchen Zukunft zu erblicken
doch ich kann nicht fliehen im Vergang'nen zu ersticken

es Zerreisst mich, dass es letztlich so weit kommen konnt
Was Du hinterliesst ist nicht mehr als Schatten
Du bist das Beste, das ich je im Leben hatte

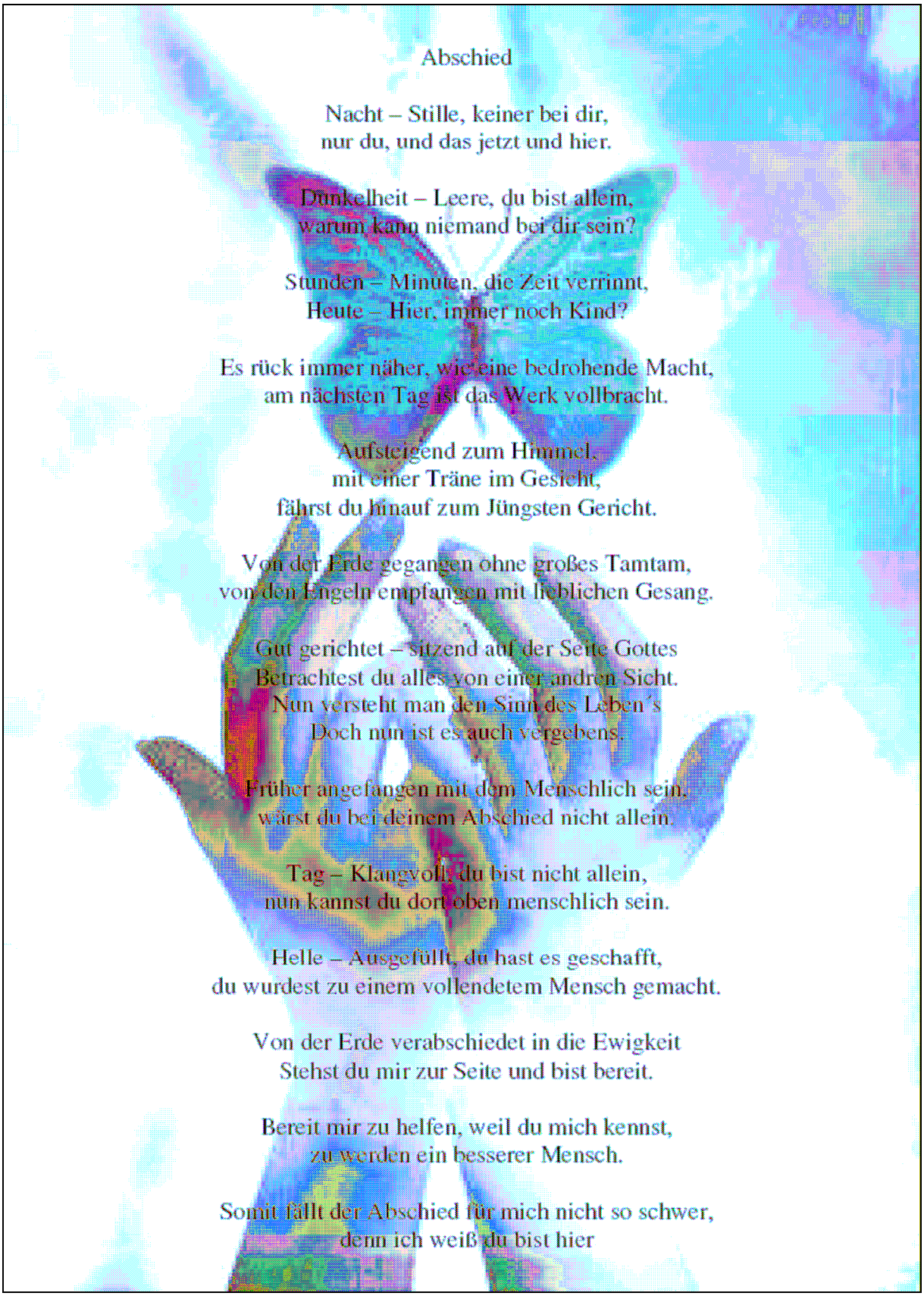
Anhang 9.04 Schülerarbeit: Gedicht „Abschied“



Abschied

Es ist ein verregneter Tag,
doch ich muss es machen, weil ich ihn mag.
Ich bin es ihm schuldig, doch ich bin nicht allein,
heute am Grabe werden viele bei mir sein.
Die Tropfen prasseln unaufhörlich auf seinen Sarg,
doch es gab keinen, der ihm nichts auf den Wege mitgab.
Ob Blumen, ob Briefe, ob Grüße und Freundschaftsbänder
alle waren vereint in ihren Trauergewänder'.
Jeder ist betrübt, hat Tränen in den Augen,
er ist nun nicht mehr da, man will es kaum glauben.
Er hat um sein Leben gekämpft wie ein Bär,
doch im Kampf gegen die Krankheit fand er keine Kraft mehr.
Aber dort, wo er nun verweilt ,
gibt es jemand, der sein Leben mit ihm teilt.
So ist der Abschied doch für was gut,
er beginnt ein neues Leben voll Hoffnung und Mut.
Wir werden uns bald wieder sehn,
wenn auch wir von dieser Erde hier gehn.

Anhang 9.05 Schülerarbeit: Gedicht „Abschied“



Abschied

Nacht – Stille, keiner bei dir,
nur du, und das jetzt und hier.

Dunkelheit – Leere, du bist allein,
warum kann niemand bei dir sein?

Stunden – Minuten, die Zeit verrinnt,
Heute – Hier, immer noch Kind?

Es rück immer näher, wie eine bedrohende Macht,
am nächsten Tag ist das Werk vollbracht.

Aufsteigend zum Himmel,
mit einer Träne im Gesicht,
fährst du hinauf zum Jüngsten Gericht.

Von der Erde gegangen ohne großes Tamtam,
von den Engeln empfangen mit lieblichen Gesang.

Gut gerichtet – sitzend auf der Seite Gottes
Betrachtest du alles von einer andren Sicht.
Nun versteht man den Sinn des Leben´s
Doch nun ist es auch vergebens.

Früher angefangen mit dem Menschlich sein,
wärst du bei deinem Abschied nicht allein.

Tag – Klangvoll, du bist nicht allein,
nun kannst du dort oben menschlich sein.

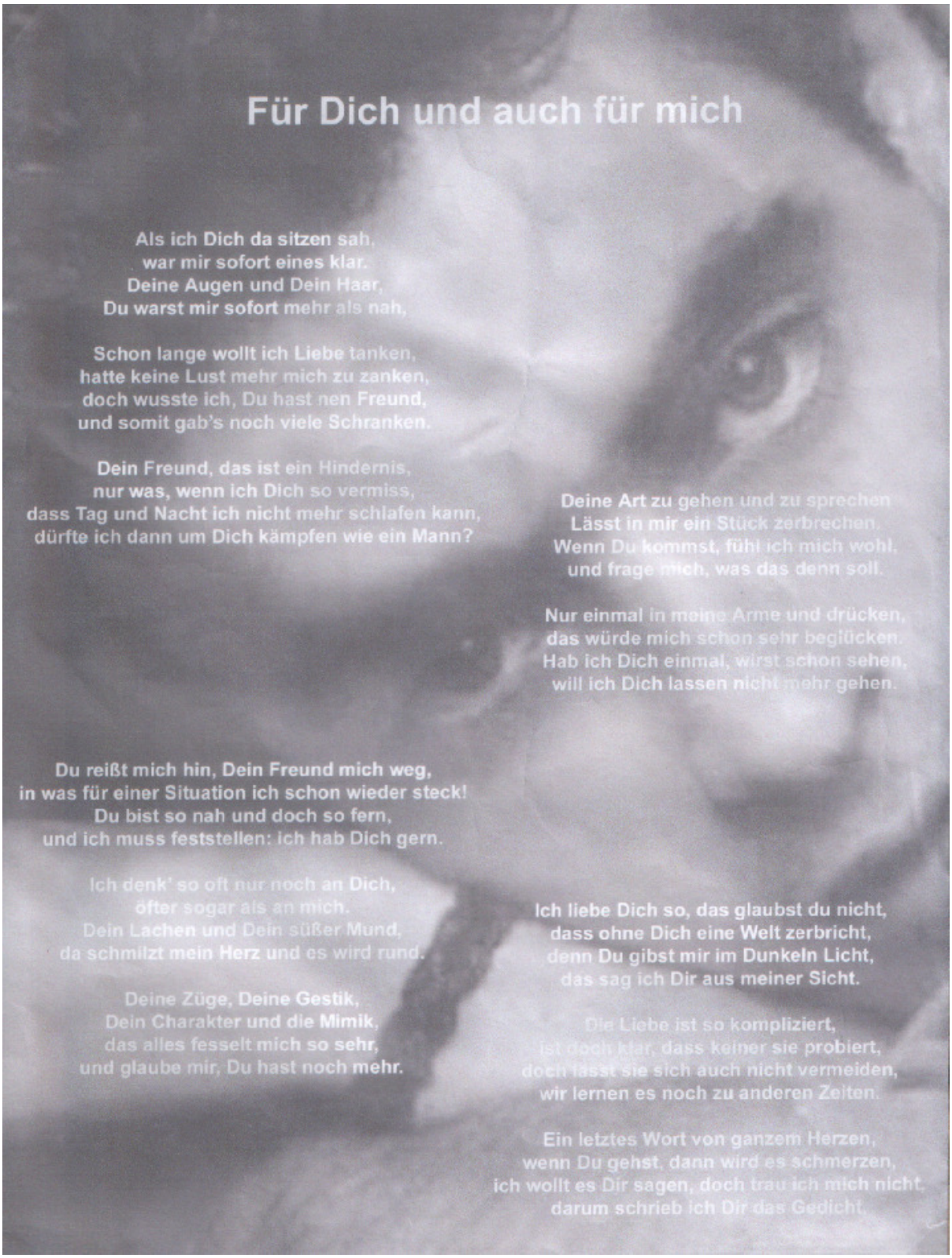
Helle – Ausgefüllt, du hast es geschafft,
du wurdest zu einem vollendetem Mensch gemacht.

Von der Erde verabschiedet in die Ewigkeit
Stehst du mir zur Seite und bist bereit.

Bereit mir zu helfen, weil du mich kennst,
zu werden ein besserer Mensch.

Somit fällt der Abschied für mich nicht so schwer,
denn ich weiß du bist hier

Anhang 9.06 Schülerarbeit: Gedicht „Für Dich und auch für mich“



Für Dich und auch für mich

Als ich Dich da sitzen sah,
war mir sofort eines klar.
Deine Augen und Dein Haar,
Du warst mir sofort mehr als nah.

Schon lange wollt ich Liebe tanken,
hatte keine Lust mehr mich zu zanken,
doch wusste ich, Du hast nen Freund,
und somit gab's noch viele Schranken.

Dein Freund, das ist ein Hindernis,
nur was, wenn ich Dich so vermiss,
dass Tag und Nacht ich nicht mehr schlafen kann,
dürfte ich dann um Dich kämpfen wie ein Mann?

Deine Art zu gehen und zu sprechen
Lässt in mir ein Stück zerbrechen.
Wenn Du kommst, fühl ich mich wohl,
und frage mich, was das denn soll.

Nur einmal in meine Arme und drücken,
das würde mich schon sehr beglücken.
Hab ich Dich einmal, wirst schon sehen,
will ich Dich lassen nicht mehr gehen.

Du reißt mich hin, Dein Freund mich weg,
in was für einer Situation ich schon wieder steck!
Du bist so nah und doch so fern,
und ich muss feststellen: ich hab Dich gern.

Ich denk' so oft nur noch an Dich,
öfter sogar als an mich.
Dein Lachen und Dein süßer Mund,
da schmilzt mein Herz und es wird rund.

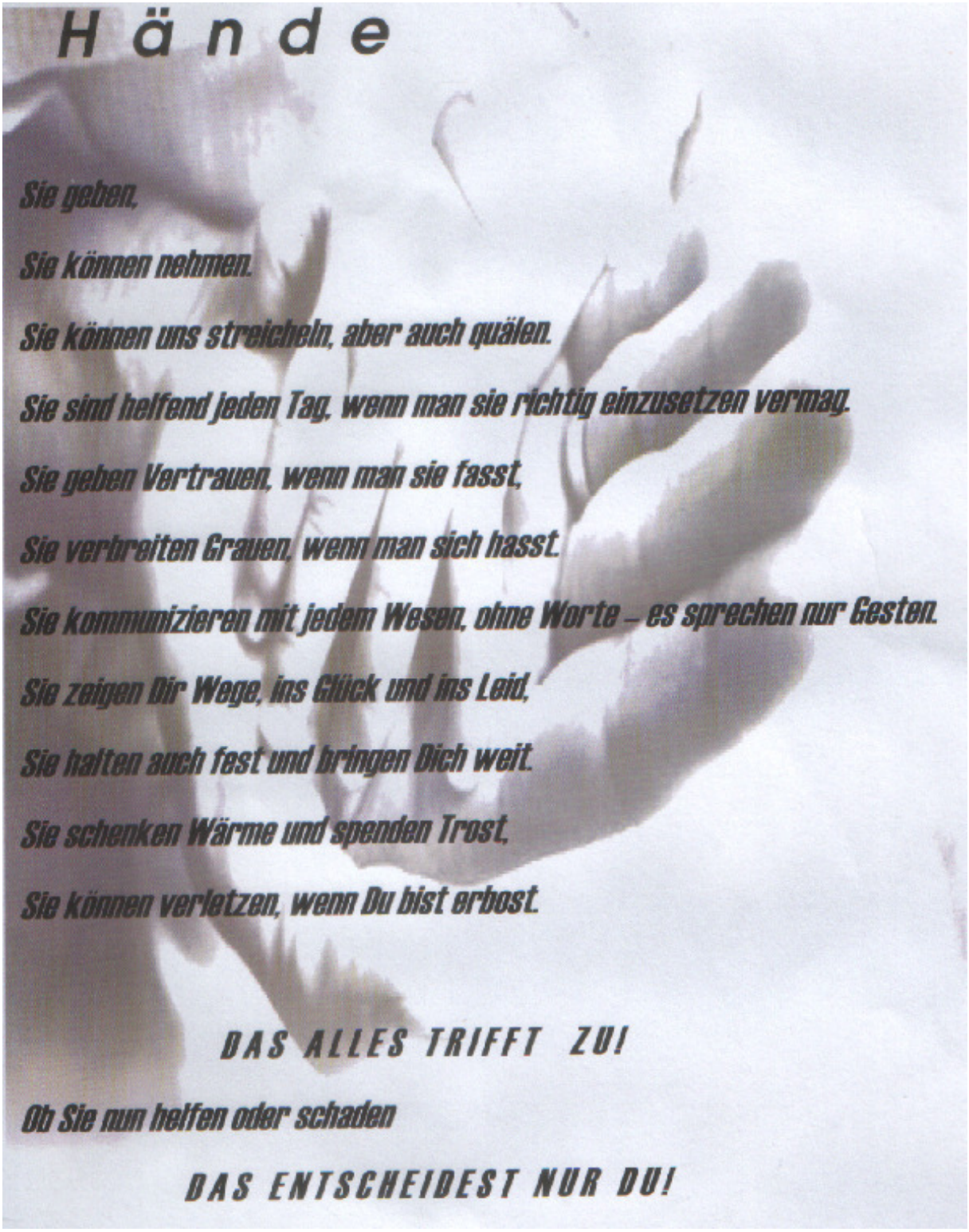
Deine Züge, Deine Gestik,
Dein Charakter und die Mimik,
das alles fesselt mich so sehr,
und glaube mir, Du hast noch mehr.

Ich liebe Dich so, das glaubst du nicht,
dass ohne Dich eine Welt zerbricht,
denn Du gibst mir im Dunkeln Licht,
das sag ich Dir aus meiner Sicht.

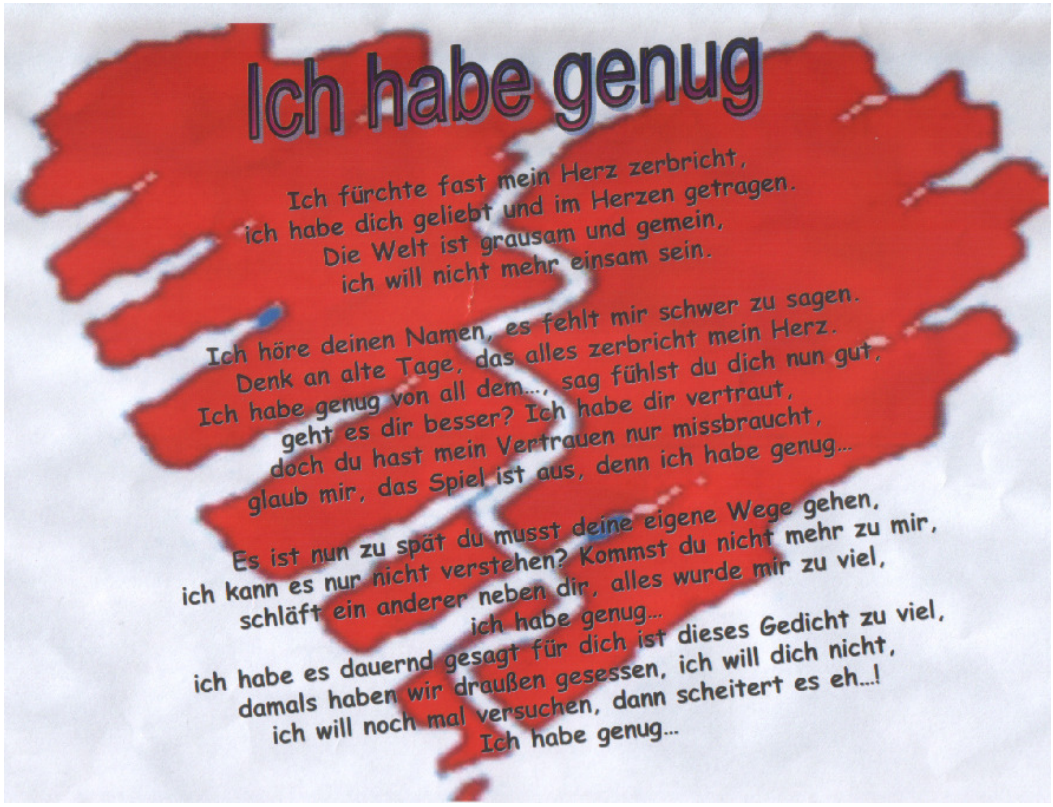
Die Liebe ist so kompliziert,
ist doch klar, dass keiner sie probiert,
doch lässt sie sich auch nicht vermeiden,
wir lernen es noch zu anderen Zeiten.

Ein letztes Wort von ganzem Herzen,
wenn Du gehst, dann wird es schmerzen,
ich wollt es Dir sagen, doch trau ich mich nicht,
darum schrieb ich Dir das Gedicht.

Anhang 9.07 Schülerarbeit: Gedicht „Hände“



Anhang 9.08 Schülerarbeit: Gedicht „Ich habe genug“



Ich habe genug

Ich fürchte fast mein Herz zerbricht,
ich habe dich geliebt und im Herzen getragen.
Die Welt ist grausam und gemein,
ich will nicht mehr einsam sein.

Ich höre deinen Namen, es fehlt mir schwer zu sagen.
Denk an alte Tage, das alles zerbricht mein Herz.
Ich habe genug von all dem…, sag fühlst du dich nun gut,
geht es dir besser? Ich habe dir vertraut,
doch du hast mein Vertrauen nur missbraucht,
glaub mir, das Spiel ist aus, denn ich habe genug…

Es ist nun zu spät du musst deine eigene Wege gehen,
ich kann es nur nicht verstehen? Kommst du nicht mehr zu mir,
schläft ein anderer neben dir, alles wurde mir zu viel,
ich habe genug…
ich habe es dauernd gesagt für dich ist dieses Gedicht zu viel,
damals haben wir draußen gesessen, ich will dich nicht,
ich will noch mal versuchen, dann scheitert es eh…!
Ich habe genug…

Anhang 9.09 Schülerarbeit: Gedicht „Kleine Brüste“

Deine Augen so schön und hell
strahlen tief und blau
und doch so grell.

Du sagtest, du liebst mich,
ich glaubte dir.
Das war mein Fehler,
nun schreib ich hier.

Da ließ ich dich einmal kurz im Stich,
als ich nicht da war, nur für dich.
Dann gab es auf einmal großen Krach,
denn irgendwie fand ich deine Brüste zu Flach.

Ranntest aus dem Haus mit all deim Sach,
zu deinem Kumpel, der legte dich flach.

Und die Moral von der Geschicht:

Kleine Brüste Bringens nicht.