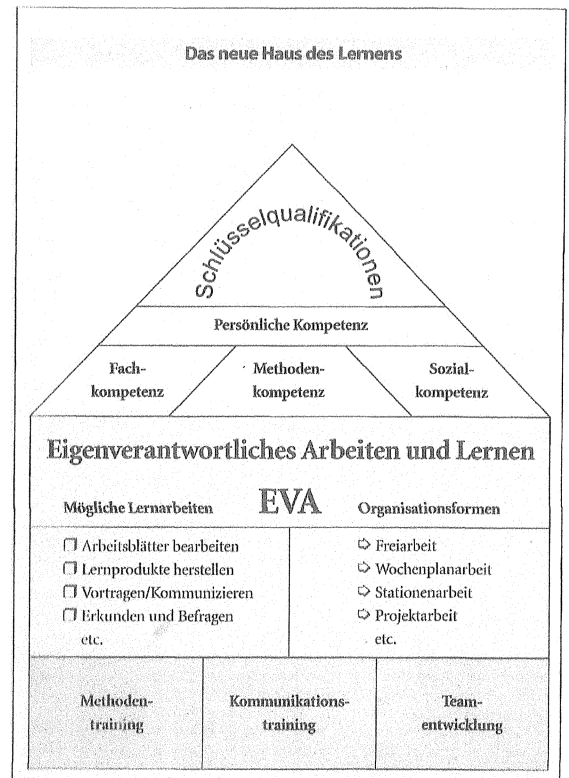


September 1
April 2020

Jan Grage
IQSH Pädagogik GemS

Für meine Eltern
Sie haben glücklicherweise
keine Scheu gehabt, mir
Selbstständigkeit, Selbstbestimmung
und Selbstverantwortung
zuzumuten und abzuverlangen.

PÄD-AV



Heinz Klippert

Methodisch anspruchsvoll unterrichten I

**Mikro-,
Meso- und
Makromethoden**

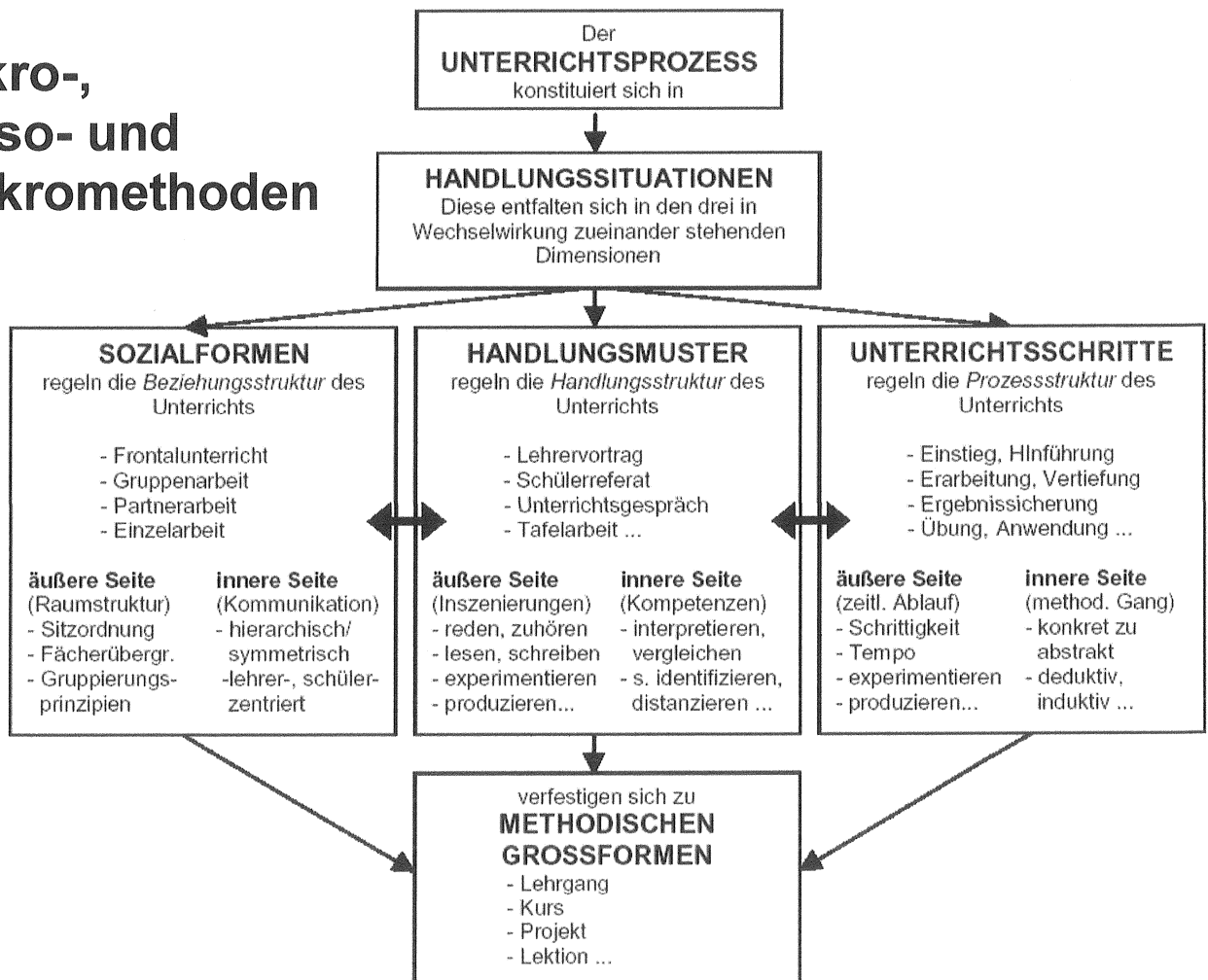


Abb. 2: Strukturmodell methodischen Handelns nach Meyer (1987, S. 235 und 236f.)

Inhaltsverzeichnis

Einführung Methoden (vgl. W. Mattes 2011):

Def., Einsatz, Lehr- und Lernmethoden, Mikro- und Makrom.)	S. 1
Merkmale und Leistungen von U.meth.	S. 2
Checkliste zur Methodenplanung	S. 3
Reflexion des Methodeneinsatzes	S. 4
AB Zuordnung Methoden und Kompetenzschwerpunkte	S. 5

Grundformen des Unterrichts (H. Meyer 2007)	S. 6
--	------

<u>Sozialformen:</u> Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum	S. 13
--	-------

<u>Unterrichtsgespräch</u>	S. 20
-----------------------------------	-------

Struktur, Anlässe, Probleme, Tipps v.a. Gesprächsführung, Fragetechniken

Unterrichtseinstiege (Trainingsmodul)

ABs	S. 27
Zusatzinformationen aus der Geschichtsdidaktik	S. 30
Zusatzinformationen aus dem Trainingsmodul	S. 32
Zusammenfassung Unterrichtseinstieg (H. Meyer 1994)	S. 37
Checkliste zur Wirkung des Unterrichtseinstiegs und Unterrichtsabschlusses	S. 38
Lösung zu AB Zuordnung Methoden und Kompetenzschwerpunkte (s.o.)	S. 39

Unterrichtsabschluss/ Schlussphase

Plädoyer und Tipps	S. 75
(Energizer: Eichhörnchen)	S. 79
Reflexionsmethoden Materialpaket (K. Tschekan 2010)	S. 80
Rückmeldebogen zu einem Input im Modul	S. 86
Beobachtungsbogen zur Selbsteinschätzung von Unterrichtsbeiträgen	S. 87
Kompetenzraster zu Aktivität im Unterricht	S. 88
Der Feedback-Würfel	S. 89

Zeitschriftenartikel:

Visualisieren im koop Unterricht: Wissensnetze überprüfen und erweitern	S. 90
--	-------

Frontalunterricht/Direkte Instruktion:

Lob des Frontalunterrichts (H. Meyer und M. Meyer)	S. 93
Direkte Instruktion - Was ist das, und wie geht das?	S. 95
Lernwirksamkeit statt Methodenfeuerwerk - Unterrichten im Jahre 4 nach Hattie	S. 97
Das Direkte Unterrichten und seine Feinde	S. 98

„ Landkarte “ von H. Meyer zu Unterrichtsmethoden	S. 100
--	--------

Unterrichtsmethoden

1. Definition

Methoden sind Wege zum Ziel.

Methode bedeutet im ursprünglichen (griechischen) Wortsinn "Weg", d. h. durch die Wahl einer Methode wird ein Weg gesucht, um ein vorgegebenes Ziel zu erreichen, denn:

"Wer vom Ziel nichts weiß, kann den Weg nicht finden."

1.1 Welche Methode für meinen Unterricht?

Grob skizziert sollte Ihre Entscheidung über den Methodeneinsatz von vier Aspekten getragen sein:

1. Lerngruppe
2. Inhalte: Was sollen meine Schüler lernen?
3. Rahmenbedingungen (Räume, Zeit etc)
4. Funktion der Methode (Welche Kompetenz soll gefördert werden?)

→ Nähere Ausführungen finden Sie auf der **Checkliste zur Methodenplanung**.

"Methoden bzw. Methodentraining sind/ist also nie Selbstzweck. Mit anderen Worten, es gilt das "Primat der Didaktik vor der Methodik". Ziele und Inhalte werden zuerst festgelegt, dann die dazu passende Methode gesucht".

1.2 Unterscheidung in Lehr- und Lernmethoden

Lehrmethoden: Verfahren, die die LK einsetzt, um den Unterricht zu organisieren und um die Phasenabfolge zu strukturieren.

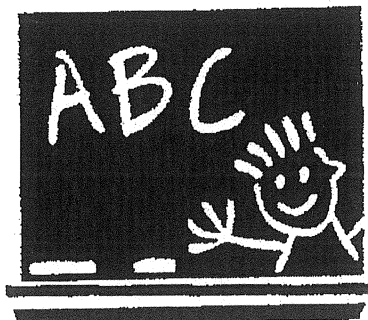
Lernmethoden: Verfahren, die die S dazu befähigen, Kompetenzen zu erweitern.

ABER: Eine eindeutige Zuordnung fällt schwer, da Schülermethoden auch von der LK beherrscht werden müssen.

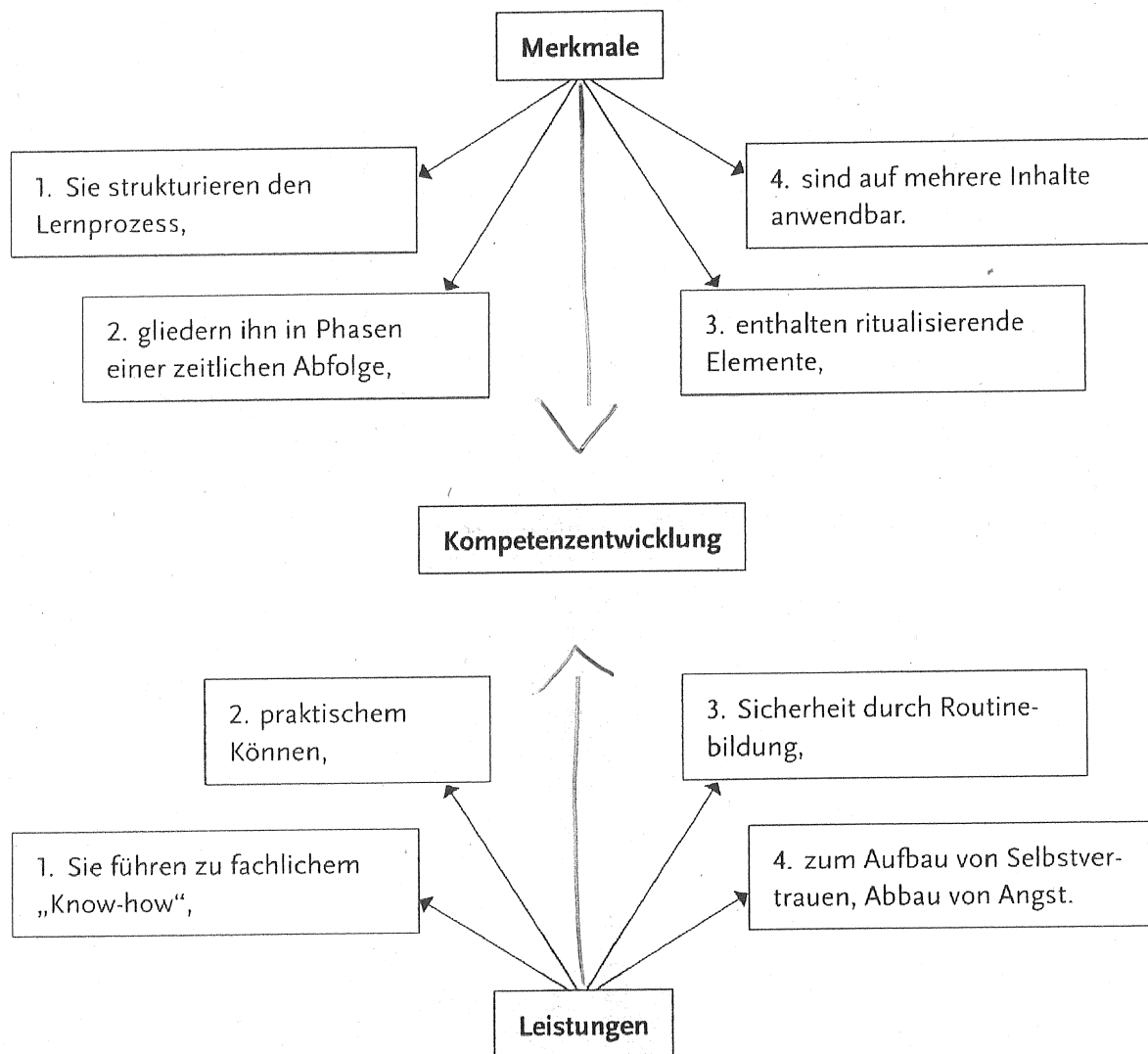
1.3 Unterscheidung in Mikro- und Makromethoden

Mikromethoden: elementare Lern- und Arbeitstechniken, z.B. Lesetechniken, Stichwortmethode, Markieren etc.

Makromethoden: enthalten mehrere Einzelmethode(n) (Mikromethoden), die von der LK kombiniert werden müssen, z.B. Wochenplanarbeit, Projektunterricht, Planspiele etc.



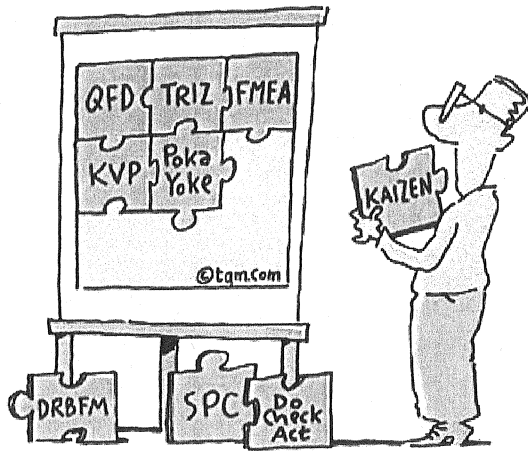
Merkmale und Leistungen von Unterrichtsmethoden



Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht.

Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende (S.11). Schöningh: Paderborn.

CHECKLISTE ZUR METHODENPLANUNG

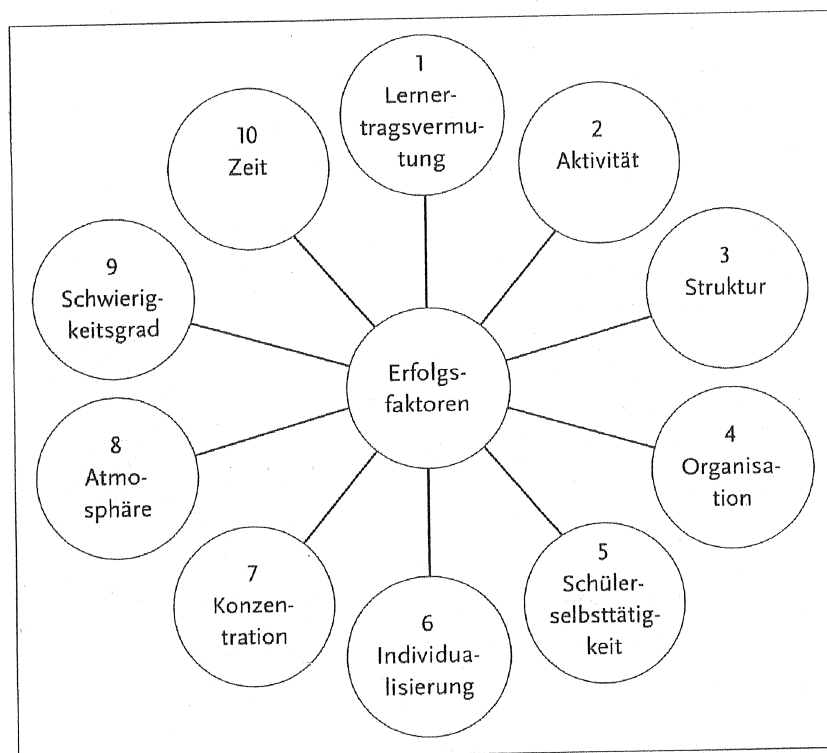


1. Was ist mein **Thema**?
2. Was ist mein **Ziel**?
3. Welche **Teilkompetenzen** sind darin enthalten?
4. Welches **Unterrichtsmaterial** und welche **Medien** setze ich ein?
5. In welche **Phasen** wird der **Unterricht** untergliedert?
6. Welche **Methode** passt zu den jeweiligen **Zielen** in den verschiedenen **Phasen**?
7. Welche **Vorgaben** und **Arbeitsaufträge** sind **sinnvoll**?
8. Wie arrangiere ich die **Einzelmethoden** zu einem **Gesamtkonstrukt**?
9. Wie gestalte ich die **Übergänge**?
10. Wie erreiche ich es mit meiner **Methodenwahl**, dass möglichst **alle Schülerinnen und Schüler** in den **Unterricht integriert** werden?

Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht.

Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende (S.31). Schöningh: Paderborn.

Reflexion des Methodeneinsatzes



- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Lernertragsvermutung | Sie sollte stets als Erstes reflektiert werden, weil es darum in der Hauptsache geht. Überlegen Sie, welche Wissenszuwächse beobachtet werden konnten und welche Kompetenzen gefördert wurden. |
| 2. Aktivität | Wie viele Schüler waren aktiv beteiligt? Waren auch die eher ruhigeren ertragsorientiert integriert? |
| 3. Struktur | Hat sich der Aufbau der Methode bewährt? Musste er variiert werden? |
| 4. Organisation | Waren die Arbeitsanweisungen klar? Gab es Zieltransparenz bezüglich der Funktion und des Ablaufs der Methode? |
| 5. Schüler-selbsttätigkeit | Konnten die Schüler die Aufträge selbstständig bewältigen? |
| 6. Individualisierung | Hilft die Methode, das unterschiedliche Leistungsvermögen zu berücksichtigen? |
| 7. Konzentration | Wie sehr waren die Schüler bei der Sache? Wann, wo und wie waren Ablenkungen zu beobachten? |
| 8. Atmosphäre | Wie hat sich die Methode auf die Unterrichts-atmosphäre ausgewirkt? |
| 9. Schwierigkeitsgrad | Waren die Materialien dem Leistungsvermögen angemessen? Gab es Unter- oder Überforderungen? |
| 10. Zeit | Waren die Zeitvorgaben ausreichend bemessen, oder war die Zeit zu knapp oder zu lang? |

Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht.

Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende (S.37). Schöningh: Paderborn.

METHODEN UND KOMPETENZBEREICHE

Welche Kompetenzerweiterung soll mit Hilfe der Methode am Ende der Unterrichtsstunde nachweislich erreicht worden sein?

Ordnen Sie die im Plenum gesammelten Methoden zu.

METHODENKOMPETENZ	SELBST- / URTEILSKOMPETENZ	SOZIAL- / HANDLUNGSKOMPETENZ

DRITTE LEKTION, Ergänzung zu Abschnitt 2, Seite 60 ff.

Grundformen des Unterrichts - Langfassung



1. Der Ausgangspunkt: das „Ei des Kolumbus“

Ausgangspunkt der Kurzdarstellung der Grundformen im LEITFADEN und auch dieser Langfassung ist das auf Seite 60 abgebildete „Ei des Kolumbus“. Im LEITFADEN, Seite 59 habe ich behauptet, dass es fünf Grundformen gibt. Der reale Unterricht ist dann jeweils eine mehr oder weniger phantasievolle Variation dieser Grundformen.

Definition 1: Grundformen des Unterrichts sind didaktische Erfindungen zur Inszenierung von Lehr-Lernsituationen. Sie grenzen sich methodisch, zeitlich, sozial und räumlich voneinander ab:

- (1) durch unterschiedliche Zielsetzungen,
- (2) durch die je unterschiedliche Bevorzugung bestimmter Sozialformen und Handlungsmuster,
- (3) durch einen je unterschiedlichen zeitlichen Rhythmus (Lektionenunterricht, Epochenunterricht, Ad-hoc-Unterricht, usw.),
- (4) durch ein unterschiedliches Maß von Lehrerlenkung und Schüler selbsttätigkeit (gelenkt/selbstorganisiert/kollektiv)

(5) und durch die unterschiedliche Gestaltung des Lernorts und der eingesetzten Medien.

Die Grafik soll, nebenher deutlich machen, dass die Grundformen 1 und 5 den Rahmen bilden, während die Grundformen 2 bis 4 die Füllung darstellen.

2. Der Rahmen: Gemeinsamer Unterricht und Marktplatzlernen

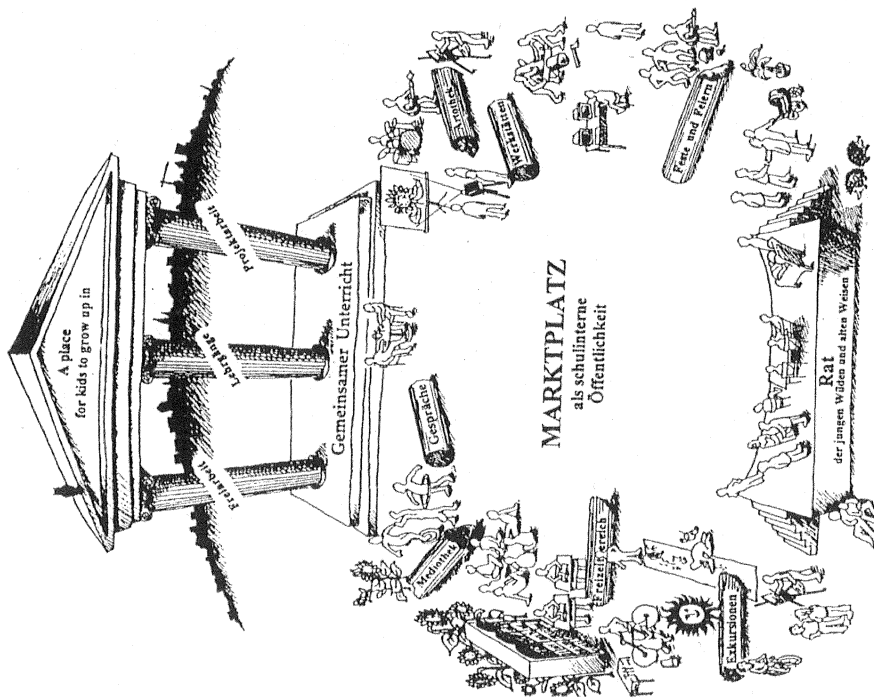
Die Grundformen 1 und 5 werden im LEITFADEN auf den Seiten 66 bis 68 definiert und kurz erläutert.

Der Gemeinsame Unterricht schafft die methodischen und sozialen Voraussetzungen zur **inneren Differenzierung**, d.h. zur Lenkung der „Schülerströme“ zwischen den Lehrgängen, den Projekten und der Freiarbeit. Es gibt eine ganze Reihe von Instrumenten und Inszenierungsweisen zur Gruppierung der Schülerinnen und Schüler. Diese Instrumente können an die Interessen der Schüler (= Interessen- oder Neigungsdifferenzierung), an den Leistungsstand (= Leistungsdifferenzierung) oder an Zufallsprinzipien anknüpfen:

- **Gruppenberatungen:** Der gesamte Lernverband (die Klasse, der Kurs) wird von der Lehrerin beraten. (Zusätzlich gibt's Einzelberatungen der Schüler zu ihrem Lernstand.)
- **Themenbörse:** Die Lehrerin organisiert ein breites Themenangebot (auf „Themen-Tischen“, mit „Forschungsaufträgen“, mit „Didaktischen Landkarten“).
- **Wochenplan:** Im Gemeinsamen Unterricht wird der Wochenplan beraten und verabschiedet.
- **Teambildung:** Im Gemeinsamen Unterricht werden feste Teams gebildet, die möglichst über ein Jahr oder die gesamte Schulzeit stabil bleiben (= Team-Kleingruppen-Modell).

Der Gemeinsame Unterricht hat oft, aber nicht immer die Form von Morgen-, Gesprächs- oder Abschlusskreisen. Er kann auch zu einem „Tribunal“, zu einer „Feier“, zum Klassenrat oder zur Planungssitzung werden. Er ist in allen Schulformen und auf allen Stufen gleichermaßen wichtig.

Marktplatzarbeit: Die Idee, die fünfte Grundform als „Marktplatzarbeit“ zu bezeichnen, stammt aus meinem Buch „Schulpädagogik“, Band 2 (1997). Auf den Seiten 97 bis 113 wird das Leitbild der T.E.A.M.-Schule skizziert. Auf der Seite 99 findet sich die folgende Abbildung, auf der die Wichtigkeit des „Marktplatzes“ visualisiert wird:



Ich deute die Zeichnung folgendermaßen:

- Die Schule hat einen Horizont, auf den hin gelernt und gearbeitet wird: die Welt von heute und morgen. In der Schule wird der wirkliche Horizont jedoch in einen Bildungshorizont verwandelt. Deshalb könnte man zur Skyline hinter den drei Säulen marschieren und von dort aus zurück in die Schule schauen - dann haben Sie ein Bild vor Augen, wie es die Schülerinnen nach dem Verlassen dieser Schule in Erinnerung haben werden.
- Der Marktplatz ist die räumliche und geistige Mitte der Schule. Er ist der Ort, an dem Schule als Gemeinschaft sinnfällig werden kann. Er macht deutlich, dass sich diese Schule mit ihren Stärken, aber auch ihren Fehlern der Kritik der Öff-

fentlichkeit stellt.

- Die drei Säulen symbolisieren das Lehr-Lernangebot. Die Dreigliedrigkeit soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen eine ausgewogene Mischung von gemeinsamen und individualisiertem Lernen sowie von Kopf- und Handarbeit angeboten bekommen.
- Bezogen auf die drei Säulen des „Ei des Kolumbus“ gestaltet sich Marktplatzlernen unterschiedlich:
 - Beim Projektlernen ist die Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse ein „absolutes Muss“; ja selbst das Scheitern von Projekten sollte veröffentlicht werden, um daraus für die zukünftige Projektarbeit zu lernen.
 - Das lehrgangsförmige Lernen ist deutlich weniger auf das Marktplatzlernen angewiesen, und zwar deshalb, weil die Veröffentlichung schon im Klassenverband bzw. im Kurs stattfinden kann. In regelmäßigen Abständen sollten aber auch die Arbeitsergebnisse der Lehrgänge auf dem Marktplatz präsentiert und kritisiert werden. (Dies verringert die Abhängigkeit der Schülerinnen und Schüler von der monopolartigen Beurteilungsmacht des Lehrgangs- bzw. Fachlehrers.)
 - Gut gemachte Freiarbeit schließt Selbstkontrollen und Fremdkontrollen durch Mitschüler ein; hin und wieder wird ein Beratungsgespräch des beobachtenden Lehrers/der Lehrerin hinzukommen. Aber auch hier sollten die Arbeitsergebnisse auf dem Marktplatz präsentiert werden. Dies erhöht in aller Regel die Ernsthaftigkeit, mit der die Schüler an die Freiarbeit gehen.

Ich komme nun zur Erläuterung der drei in der Mitte des „Eis des Kolumbus“ platzierten Säulen und beginne mit der Direkten Instruktion.

3. Die mittlere Säule

3.1 Lehrgänge, Lektionen und Fachunterricht

Das Wort „Lehrgang“ kann wörtlich genommen werden. Ein Unterrichtsarrangement stellt dann einen Lehrgang dar, wenn es einen planmäßigen und curricular geordneten Gang gibt, bei dem die Lehrerin nicht nur als Lernhelferin oder Moderatorin im Hintergrund agiert, sondern wesentliche Teile der Lehre selbst vornimmt. Das kann z.B. der Lese- und Schreiblehrgang der Grundschule, aber auch der Erwerb eines Medienzertifikats in der Oberstufe, ein Grundkurs „Griechisch“ und anderes mehr sein.

Definition 2: Ein Lehrgang erschließt ein Wissens- und Könnensgebiet in systematischer, curricular und methodisch geordneter Form:

- (1) Er erstreckt sich in der Regel über mehrere Wochen oder Monate, manchmal auch über Jahre.
- (2) Er ist in der Regel fachbezogen, kann aber auch fächerübergreifende Themenstellungen verfolgen.
- (3) Die dominierende Sozialform ist der Frontalunterricht, zeitlich begrenzte Abschnitte mit Gruppen-, Tandem oder Einzelarbeit können eingeschoben werden.
- (4) Lehrgänge haben ausgewiesene Eingangsvoraussetzungen und ebenso

deutliche Abschlussbedingungen.

- (5) Der Lernfortschritt der Schülerinnen wird regelmäßig kontrolliert. Der erfolgreiche Abschluss wird zertifiziert.

Lektionen und Unterrichtseinheiten

Lehrgänge werden - mehr oder weniger kunstvoll - aus einzelnen Lektionen und größeren Unterrichtseinheiten zusammengesetzt. Eine Lektion ist das kleinste selbständige und in didaktisch-methodischer Hinsicht bewusst gestaltete Element eines Lehrgangs.

Die klare Ausdifferenzierung eines Lehrgangs in Lektionen hilft den Schülerinnen und Schülern, die curriculare Struktur eines Lehrgangs zu erkennen und sie macht ihnen deutlich, welche Lernphasen sie bewältigen müssen. Lektionen werden oft, aber nicht immer in das Korsett der 45-Minuten-Stunde gepresst.

3.2 Schulfächer, Unterrichtsfächer und Fachunterricht

Das in der Schule angebotene Wissen wird in Fächern organisiert. Ein "Schul-" bzw. "Unterrichtsfach" ist ein theoretisches Konstrukt - kein leibhaftiges Wesen.¹ Im Jargon der Wissenschaft:

Definition 3: Schul- bzw. Unterrichtsfächer sind *theoretische Konstrukte* zur Kodifizierung schulisch relevanten Fachwissens. Sie haben ihre eigenen didaktischen Traditionen und immer mehrere Bezugs- und Hilfsdisziplinen.

Was meint der dem "Fach" korrespondierende Begriff "Fachunterricht"? Hier handelt es sich nicht um ein Konstrukt, sondern um ein in der Unterrichtswirklichkeit beobachtbares Phänomen:

Definition 4: Fachunterricht ist ein überwiegend lehrgangsförmiger, zum Teil auch in Freiarbeit und in Projekten organisierter Unterricht, der seine Themenstellungen und Aufgaben aus dem korrespondierenden Schulfach ableitet.

Fachunterricht dient dazu, das curriculare Angebot eines Schulfachs in Unterrichtswirklichkeit umzusetzen. Er soll, wie Wolfgang Klafki präzisiert, den Schülerinnen und Schülern *"die Wirklichkeit der Welt aus einer bestimmten, durch die Tradition des*

¹ Es gibt kein einziges Unterrichtsfach, das mit einem Bezugsfach auskäme. Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (1991, S.88): "So ist z.B. das Schulfach 'Deutsch' nicht einfach eine Vorstufe der Universitätsgermanistik und das Schulfach 'Musik' selbstverständlich nicht eine Vorstufe der Musikwissenschaft oder der Musikgeschichte. Die Einzelwissenschaften entwickeln als solche keine hinreichenden didaktischen Auswahlkriterien, wiewohl didaktische Entscheidungen selbstverständlich nicht ohne Bezug auf die jeweiligen Bezugswissenschaften gefällt werden können. Fachdidaktiken müssen als selbständige wissenschaftliche Disziplinen im Grenzbereich oder besser: im Beziehungsfeld von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften bzw. allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaften entwickelt werden".

Ebenso wenig gibt es heute Fachwissenschaften, die monodisziplinär wären: Die Mathematik schließt die Logik, die Philosophie, Zeichentheorien u.a. ein; die Geschichtswissenschaft besteht aus ihren Kernbereichen, dazu den Hilfswissenschaften, der Archäologie usw.

Schulfaches vorgegebenen Perspektive erschließen". Aber diese schulische Fachtradition ist nicht identisch mit der Tradition und dem Selbstverständnis der universitären Bezugsdisziplin, sondern durch den Bildungsanspruch der Schule gebrochen.

Der Stellenwert des Fachunterrichts für den Bildungsgang der Schüler ist einem fortwährenden, oft aber kaum bemerkten Wandel unterworfen. Je mehr die Wissensvermittlung innerhalb und außerhalb der Schule über die neuen Medien und sonstige Informationsquellen erfolgt, umso mehr ändert sich auch der Stellenwert der Lehrgänge und des herkömmlichen Unterrichts. Die Wissensvermittlung wird an Gewicht verlieren; Hilfestellungen des Lehrers bei der Zusammenführung, Ordnung und Systematisierung des an vielen verschiedenen Orten erworbenen, oft aber fragmentarischen und noch "unverdauten" Wissens werden wichtiger.

3.3 Fächerübergreifender Unterricht

Eine Ergänzung, kein Gegenkonzept zum Lehrgang und zum Fachunterricht ist der lehrgangs- oder fächerübergreifende Unterricht. Ich schlage folgende Definition vor:

Definition 5: Fächerübergreifender Unterricht ist ein ganzheitlicher, zumeist handlungsorientiert gestalteter Unterricht, in dem fachliche Ansprüche, Wissensbestände und Prinzipien mehrerer Fächer herangezogen werden, um die den Schülern gestellten Lernaufgaben zu bewältigen.

Fächerübergreifender Unterricht kann verschiedene Aufgaben erfüllen: Er kann den Fachunterricht ergänzen; er kann die Vernetzung zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern fördern; er kann zur Vorbereitung von Lehrgängen und Projekten, aber auch zur Nachbereitung dienen.³

3.4 Epochenunterricht

Beim Epochen- oder Epochenunterricht wird der in einem Halbjahr oder einem ganzen Schuljahr für ein Fach vorgesehene Fachunterricht mehrerer Fächer geblockt, so dass eine geschlossene Epoche von drei, vier oder fünf Wochen entsteht, in der dann täglich z.B. Geschichtsunterricht gegeben wird. In der nächsten Epoche ist dann täglich Biologie angesetzt, fünf Wochen später Erdkunde usw.

3.5 Planarbeit

Planarbeit ist in meinen Augen eine Variante des lehrgangsförmigen Arbeitens, bei der durch innere Differenzierung eine starke Individualisierung der Lernprozesse stattfindet, die aber weiterhin einer Lehrplan-Logik folgen, also der systematischen Wissensvermittlung dienen.

Die Stärke der Planarbeit besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zum *selbständigen Arbeiten* anzuleiten und ihnen zu helfen, die dafür erforderlichen *Methodenkompetenzen* aufzubauen.

² vgl. Klafki, a.a.O.

³ Eine praxisnahe und empfehlenswerte Aufarbeitung liefert das Buch von Klaus Moegling (1998)

Planarbeit wird organisiert, indem in regelmäßigen Abständen mit den Schülerinnen Arbeitspensum vereinbart werden, die den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen angepasst sind. In Abhängigkeit zum Alter und zu den Methodenkompetenzen der Schülerinnen und Schüler gibt es Tages-, Wochen-, Monats- oder Jahrespläne.

Definition 6: Tages-/Wochen-/Monats- oder Jahresplanarbeit ist eine Form des interessen- und leistungsdifferenzierten Unterrichts, bei der ein zwischen der Lehrerin und den Schülern vereinbartes Lernpensum in einem abgesteckten Zeitrahmen selbstständig erarbeitet werden muss. Dabei können mehrere Unterrichtsfächer miteinander kombiniert werden.

- (1) Die Schülerinnen können in wachsendem Umfang selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge, mit welchen Partnern und mit welchen Werkzeugen sie die Lernaufgaben bearbeiten.
- (2) Das vereinbarte Pflichtpensum kann durch freiwillige oder Wahlpflichtaufgaben ergänzt werden.¹
- (3) Der Umfang der Aufgabenerfüllung wird durch Selbst- und/ oder Fremdkontrollen überprüft.

Es ist üblich, die vereinbarten Lernpensum für alle Schülerinnen und Schüler auf einem Arbeitsblatt festzuhalten, auf dem dann der Umfang der geleisteten Arbeiten eigenständig protokolliert wird. Auch Erklässler können diese Arbeitsblätter lesen, wenn sie als Piktogramme gestaltet werden.

Wochenplanarbeit kann am besten in *Lehrerteams* vorbereitet und begleitet werden, weil sich der erhebliche Arbeitsaufwand für die Herstellung und Wartung der Lernmaterialien dann eher lohnt. Viele Lernwerkstätten helfen bei der Herstellung von Wochenplanmaterialien.

In der Schulpraxis findet sich häufig eine *Kümmerform* von Wochenplanarbeit, bei der die Lernpensum ausschließlich von der Lehrerin festgelegt werden. Das ist besser als ein völliger Verzicht auf innere Differenzierung, aber "ausbaufähig".

Themenplan- oder Themenarbeit ist ein eigenständiges, in der Stundentafel vieler Gesamt- und mancher Real- und Hauptschulen ausgewiesenes "Unterrichtsfach", das große Nähe zum Epochenunterricht hat. Ich definiere:

Definition 7: Themenplanarbeit ist ein fächerintegrierender, in Epochen organisierter und methodisch differenzierter Unterricht mit hohen Anteilen an Selbstregulation.

Ein Beispiel:

An der Flöteich-Gesamtschule in Oldenburg (www.igs-floeteich.de) wird Themenplanarbeit im 7. Jahrgang mit sieben Stunden wöchentlich unterrichtet. Dabei werden die Fächer Deutsch, Gesellschaftslehre, Kunst, Arbeit-Wirtschaft-Technik und Religion zusammengefasst. Ein Thema (z. B. „Tropischer Regenwald“ oder „Mittelalter“) wird über den Zeitraum von vier Wochen bearbeitet. Die Schüler bekommen zu Beginn einen Themenplan mit den genau beschriebenen Aufgaben für die kom-

¹ Dann nähert sich die Wochenplanarbeit an die Freiarbeit an.

menden Wochen. Sie sind in der Wahl der Methoden und der Teampartner frei. Im Zuge der Bearbeitung fertigen sie eine Themenplanmappe an, in die sie ihre Arbeitsergebnisse abheften. Die Mappen werden von den beiden Klassenlehrerinnen, die sich den Themenplanunterricht einer Klasse teilen, beurteilt. Die Beurteilungen erfolgen schriftlich. Sie werden den Schülerinnen und Schülern ausgehändigt. Sie müssen von den Eltern unterschrieben werden. Vorbereitet werden die Themenpläne immer im Team, so dass an dieser Schule nach ein paar Jahren ein solider Grundstock mehrfach erprobt und mit reichen Materialien ausgestatteter Themenpläne existiert, die neuen Kolleginnen und Kollegen den Eintritt in diese Unterrichtsform erleichtern.

Lotionsstrategien: No comment - schaut nach auf Hilberts homepage!

Lesehinweise

- Dieter Vaupel (1995): Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Weinheim, Basweil: Beltz
- Klaus Moegling (1998): Fächerübergreifender Unterricht.- Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ludwig Duncker/Walter Popp (Hg.) (1998): Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peter Huschke (1996): Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Weinheim, Basweil: Beltz.
- Wilhelm Topsch (1986): Lehrgang. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart: Klett-Cotta.

4. Die Linke Säule: Freiarbeit und Stationenlernen

4.1 Freiarbeit (LEITFADEN, Seite 73)

Der Begriff "Freiarbeit" bzw. "freie Arbeit" stammt aus der Reformpädagogik und wurde u.a. von Maria Montessori (1870-1952), von Célestin Freinet (1896-1966), Hugo Gaudig (1860-1923) und Peter Petersen (1884-1952) verwandt.

Der Begriff meint nicht Freiheit von Arbeit, sondern individuelle Wahl des Zeitpunkts, des Umfangs, der PartnerInnen, der Methoden und der Lernmaterialien. Es gibt weitere Begriffe, die Ähnliches, aber nicht immer dasselbe meinen: "Einteilzeit" (in der die Schüler selbst einteilen, was sie wann lernen); "Freispiel" (die Schüler spielen und regeln selbst, wer was mit wem tut).

Definition 8: Freiarbeit ist eine Form der inneren Wahldifferenzierung, in der die Schülerinnen und Schüler das Thema, die Methode und den zeitlichen Umfang ihrer Lernarbeit selbst bestimmen, während die Lehrerin ihr Augenmerk drauf richtet, eine didaktisch gestaltete Umgebung herzustellen.

(1) Die Schülerinnen nutzen die angebotenen Themenstellungen und bereitgehaltenen Lernmaterialien, sie können sich ihre Lernaufgaben aber auch selbstbestimmt setzen oder neue Lernmaterialien herstellen.

(2) Sie kontrollieren ihre Arbeitsergebnisse in wachsendem Umfang selbst

(3) und stellen sich mit ihren Arbeitsergebnissen dem kritischen Urteil der Lerngemeinschaft.

Lehrerinnen und SchülerInnen verständigen sich also in Wochenplan-Sitzungen darüber, welches Lernpensum jede einzelne Schülerin leisten will und kann. Die Lehrerin wird deshalb in der Freiarbeit sehr viel stärker als im Frontalunterricht zur Beobachterin und Beraterin, sie hat aber erhebliche Vorbereitungen zu leisten, weil umfangreiche Lern- und Lernkontrollmaterialien vorhanden sein müssen.

Freiarbeit kann nur dann funktionieren, wenn sich SchülerInnen und LehrerInnen an bestimmte Spielregeln halten. Die SchülerInnen einer 6. Klasse haben folgendes Regelwerk vereinbart:

- (1) Ich verhalte mich so, dass ich andere nicht störe.
- (2) Ich gehe sorgfältig mit den Arbeitsmaterialien um.
- (3) Ich bringe das Material dorthin zurück, wo ich es rausgenommen habe.
- (4) Ich beende eine angefangene Aufgabe, bevor ich eine neue anfangen.
- (5) Ich kann innerhalb kürzester Zeit und leise die Einzeltsche zu Gruppentischen zusammenstellen.

Die fünf Spielregeln signalisieren, was ein klar sein dürfte: Freiarbeit erfordert ein Arbeitsbündnis mit dem Lehrer/der Lehrerin und ein hohes Maß an Selbstdisziplin.

Freiarbeit ist vor 20 Jahren in Grundschulen erprobt worden, inzwischen aber mit den älter gewordenen SchülerInnen in die weiterführenden Stufen hineingewachsen:

- In der Primarstufe kann die Freiarbeit flexibel in die Stundentafeln eingefügt werden, weil ja noch das Klassenlehrerprinzip mit hohem Wochenstundenanteil vorherrscht. Es ist also organisatorisch einfach, feste oder auch wechselnde Zeiten für die Freiarbeit vorzusehen und fächerübergreifende Lernangebote zu machen.
- In der Sekundarstufe I mit ihrer deutlich stärkeren Untergliederung in Einzeltschen kann Freiarbeit z.B. durch die Einfügung einer Freiarbeitsleiste in der Stundentafel organisiert werden. Dies kann jahrgangsweise oder auch jahrgangsübergreifend erfolgen. Freiarbeit in der Sek I legt nahe, Lehrer-Jahrgangsteams zu bilden, die dann gemeinsam für die Großgruppe eines Jahrgangs die Lernangebote vorbereiten und betreuen. Man kann auch - in einem ersten Schritt - mehrere AG-Doppelstunden zu einem Freiarbeits-Stundenpool zusammenbinden und dann eine fachbereichsspezifisch bleibende Freiarbeit organisieren.
- In der Sekundarstufe II ist Freiarbeit noch recht selten. Man kann jedoch die dort gebräuchlichen Formen stark individualisierten Arbeitens wie die Anfertigung von Haus- oder Facharbeiten, die Beteiligung an Jugend-forscht-Wettbewerben, das Verfassen von Schülerreferaten und anderes mehr als eine oberstufengemäße Variante von Freiarbeit deuten.
- Freiarbeit ist - ebenso wie die Wochenplanarbeit und das Stationenlernen - am besten mit Lehrerteams einzuführen. Der Arbeitsaufwand verteilt sich auf viele Schultern - und alle können davon profitieren.

Es gibt inzwischen eine Reihe kritischer Anmerkungen zur Freiarbeit (z.B. von Eiko Jürgens 1994). Offensichtlich können robuste und leistungsmotivierte SchülerInnen von dieser Lernform besonders profitieren, während die Antriebschwächeren und

die (motorisch) Unruhigen in der Regel mit einer stärker durch die Lehrerin vorstrukturierten Arbeitsweise zu besseren Ergebnissen kommen. Freiarbeit ist also kein Allheilmittel für alle Schwierigkeiten des alltäglichen Schulbetriebs. Sie kann aber zu so etwas wie einem Katalysator für die schriftweise Umgestaltung des Unterrichts werden - hin zu einem Schulbetrieb, der die viel beklagten Veränderungen im Lernverhalten der SchülerInnen akzeptiert und konstruktiv aufnimmt.

Lesehinweise:

- Bartnitzky/Christiani (1998): Die Fundgrube für Freie Arbeit. Cornelsen Scriptor Berlin - Schwerpunkt Grundschule.
- Engelbert Groß (Hrsg.) (1992): Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen. Auer Verlag Donauwörth.

4.2 Facharbeiten

Facharbeiten sind eine Variante der Freiarbeit. In den meisten Bundesländern sind sie in den letzten Jahren in die Arbeit der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe eingeführt worden. Eine Fach- oder Hausarbeit ist eine selbständige schriftliche Einzel- oder Teamarbeit zu einem mit dem Lehrer/der Lehrerin vereinbarten Thema. Sie sollte aus dem Unterricht erwachsen und in ihren Ergebnissen wieder in den Unterricht einfließen. Deshalb gehört sie nach der Logik meines Klassifikationsschemas in die Säule "Freiarbeit".

Folgende didaktische Ansprüche sollten gestellt werden:

- (1) Das Thema sollte sich aus dem Fachunterricht ergeben.
- (2) Die Ergebnisse der Facharbeit sollten in geeigneter Form im Fachunterricht oder auf dem Marktplatz präsentiert und diskutiert werden.
- (3) In der Sekundarstufe II sollte die Facharbeit wissenschaftsprägnant orientiert sein, also die Schüler qualifizieren, selbst in Theorien zu denken und Theorien zu entwerfen.
- (4) Die Schüler haben Anspruch auf regelmäßige Betreuung durch die zuständige Lehrerin. Overprotection ist dabei ebenso schädlich wie das Alleingelassenwerden.

4.2.3 AG-Arbeit

Seit langem gibt es an vielen Schulen der Sek-I und der Sek-II eine differenzierte Praxis des Unterrichts in Arbeits-Gemeinschaften. Beide Wortteile, "Arbeit" und "Gemeinschaft" sollten wörtlich verstanden werden. AG-Arbeit ist eine Unterrichtsvariante, in der es größere Spielräume bei der Auswahl der Themen, bei der Vereinbarung der Arbeitsmethoden und dem Niveau der Selbstorganisation des Lernens gibt. AG-Arbeit lädt ein zum Handlungsorientierten Unterricht. Die Übergänge zur Projektarbeit sind deshalb fließend. AGs sind - weil in ihnen nur wenige oder keine Richtlinien-Vorgaben zu berücksichtigen sind - gut geeignet, um durch gezieltes Üben die Methodenkompetenzen der SchülerInnen zu fördern und um Teamarbeit zu erproben.

Wenn sich die Praxis der AG-Arbeit an einer Schule wenig oder gar nicht vom Fachunterricht unterscheidet, wenn also aus einer AG-Leiste ausgewählt werden kann, ansonsten aber ein eher herkömmlicher Unterricht gemacht wird, werden Chancen vertan.

4.4 Stationenlernen

Man kann das Stationenlernen - je nachdem, wie es in der Praxis realisiert wird - als eine Variation der Wochenplanarbeit oder der Freiarbeit verstehen. Es ist seit gut zehn Jahren in Mode gekommen; es wird gern in der Zweiten Phase der Lehrerbildung eingesetzt. Die Idee ist aber nicht neu; schon im wenig gegliederten Volksschulunterricht gab es diese Form des Unterrichts. Eine Variante des Stationenlernens ist das Zirkeltraining im Sportunterricht:

Definition 9: Stationenlernen bezeichnet ein Lernarrangement, bei dem thematisch zusammengehörige Aufgabenstellungen in mehreren Stationen, Ecken oder an Arbeitstischen in Kleingruppen oder in Einzelarbeit erarbeitet werden.

- (1) Die Aufgabenstellungen können geschlossen, halboffen oder offen sein.
- (2) Die Stationen können systematisch aufeinander aufbauen. Dann müssen sie als "Parcours" bzw. im vorgeschriebenen Kreislauf erarbeitet werden.
- (3) Sie können sich thematisch ergänzen. Dann ist die Reihenfolge der Bearbeitung freigestellt.
- (4) Das Stationenlernen kann durch Formen der Selbstkontrolle des Lernfortschritts ergänzt werden.

Didaktischer Kommentar:

- (1) Stationenlernen kann im Klassenraum stattfinden, indem in den vier Ecken, gegebenenfalls an zusätzlichen Tischen je nach Klassenstärke und Themenstellung 4 bis 8 Stationen aufgebaut werden.
 - (2) Stationenlernen kann wuchern und sich aus dem Klassenzimmer auf die Flure und ins Gelände ausweiten. Es gibt dann fließende Übergänge zum sogenannten Lernortnetz einer Schule.
 - (3) An den Stationen werden die von der Lehrerin vorbereiteten Lerninhalte als Arbeitsaufträge/Forschungstische/Experimente/Rätselaufgaben/Übungsaufgaben/Lektüreangebote usw. angeboten.
 - (4) Es empfiehlt sich, die Stationen zu nummerieren und mit griffigen Namen zu versehen.
 - (5) Pflicht- und Wahlaufgaben können unterschieden werden.
 - (6) Es bietet sich an, den Schülerinnen und Schülern einen Laufzettel mitzugeben, der sie zur Selbstkontrolle ermuntert.
 - (7) Besonders wichtig ist die Einführung und Einhaltung von Spielregeln der Stationenarbeit und die Vorbereitung dieser Unterrichtsform durch den gezielten Aufbau methodischer Handlungskompetenzen.
- Die Vorbereitung des Stationenlernens ist ähnlich aufwändig wie die Wochenplanarbeit. Es bietet sich deshalb an, die Stationen im Team vorzubereiten und in verschiedenen Klassen zu nutzen.

Lesehinweise:

- Roland Bauer (1997): Lernen an Stationen in der Grundschule: ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Roland Bauer: Schülergerechtes Lernen in der Sekundarstufe I. Lernen an Stationen. Berlin: Cornelsen Scriptor. (im Theorieteil weitgehend identisch mit dem Grundschul-Band)
- Irmtraud Hegele (Hrsg.) (1997): Lernziel: Stationenarbeit - eine neue Form des Offenen Unterrichts. Weinheim, Basel: Beltz.

4.4.5 Werkstattlernen/Atelierlernen

Beim Werkstattlernen geht es um die uralte, schon bei Rousseau, Montessori und Freinet ausformulierte Erkenntnis, dass die Lehrerin im Unterricht in den Hintergrund treten kann, wenn sie eine pädagogisch gestaltete Umgebung hergestellt hat. Es gibt viele verschiedene Bezeichnungen und klingende Namen für diese Idee: "Büffeltübchen", "Forschungswerkstatt", "Stöberkiste", "Schreibwerkstatt", "Lernbüro", "Lernatelier" oder "Lernkabinett".

Definition 10: Werkstattlernen ist ein materialgestütztes Lernen, bei dem die Lernenden

- (1) in Zusammenarbeit mit anderen Werkstattnutzern
- (2) durch sinnliches Begreifen und Erkennen von Lernaufgaben
- (3) "Werke" nach handwerklichen Regeln herstellen und überprüfen,
- (4) um Kompetenzen zu erwerben, die einen theoretischen Bezug und praktischen Nutzwert haben.

Dabei ergeben sich die Maßstäbe für die Qualität der erstellten Produkte weitgehend, aber nie vollständig aus den Materialeigenschaften und den selbst gesetzten Zielen der Werkstattnutzer.

Lern- und Forschungswerkstätten benötigen einen eigenen Raum oder ein gründliches Umräumen im Klassenzimmer - aber wichtiger als die Räume sind die Menschen, die sich für die Werkstätten verantwortlich fühlen und fast immer erhebliche Arbeit investieren. Sie haben zumeist stufen- oder fächerbezogene Schwerpunktzungen (Öko-Werkstätten; Lese- und Schreibwerkstätten; Geschichtswerkstätten usw.). Sie können für eine Schule allein oder vernetzt für mehrere Schulen eingerichtet werden. Werkstätten benötigen ein didaktisches Konzept, das zumeist als "work in progress" erarbeitet und dann immer wieder modifiziert wird.

In einer Diskussionsrunde auf der Fachtagung zu Forschungs- und Lernwerkstätten an der Carl von Ossietzky Universität im Februar 1998 haben wir folgende Merkmale definiert:

- (1) Werkstattlernen ist *produktorientiert*. Es gibt konkrete Arbeitsergebnisse, die mit den eigenen Händen bzw. dem ganzen Körper hergestellt werden.
- (2) Werkstattlernen ist *kooperativ*. Ich lerne an anderen und mit anderen. Ich kann meine sozialen Kompetenzen verbessern.
- (3) Werkstattlernen ist *kognitiv* orientiert: Es geht darum, theoretische (technische/soziale/politische/biologische/ökologische) Zusammenhänge durch praktisches Tun sinnlich und geistig zu begreifen.
- (4) Werkstattlernen ist *ganzheitlich*. Es erlaubt mir, meine Leiblichkeit in Lernexperimenten zu erfahren.

- (5) Werkstattlernen ist *experimentierendes Lernen*.
- (6) Es lebt von der pädagogisch gestalteten Umgebung und von der Reichhaltigkeit der Materialangebote.

Lesehinweise:

- Ines Blömeke/Ulrich Bosse/Ruth Görlich/Nora Bibal (1999): Offene Werkstattangebote. Kallmeyer Verlag Velber (enthält Angebote für die Primarstufe aus der Laborschularbeit Bielefeld)
- Waldemar Pallasch/Heino Reimers (1990): Pädagogische Werkstattarbeit. Juventa Weinheim-München
- Herbert Hagstedt (1995): Lernen anders erfahren - Unterricht neu entwerfen. Lernwerkstätten und Grundschulforschung. In: Pädagogische Welt, Heft 9/1995, S.395-397

5. Die rechte Säule: Projektarbeit

Projektarbeit (siehe Seite 74 des LEITFADENS) sollte in jeder Schule und in jeder Altersstufe zu einem festen Bestandteil des Lehr-Lernangebots gemacht werden.

- Projektlernen ist geeignet, komplexe Lernziele zu verfolgen. Es lehrt das interdisziplinäre Arbeiten und fördert das vernetzende Denken.
- Projektlernen kann auf die Schülerinnen und Schüler sehr motivierend wirken, wenn wirkliche Freiräume für selbstorganisiertes Lernen gelassen werden.
- Es kann genutzt werden, um die Öffnung der Schule voranzubringen.

Viele Schulen sind dazu übergegangen, fachbezogenes und fächerübergreifendes Projektlernen zu einem festen Bestandteil des Lehrangebots zu machen. Da es inzwischen viele praktische Erfahrungen und noch mehr Literatur zum Projektlernen gibt, halte ich mich kurz:

Definition 11: Ein Projekt stellt den gemeinsamen von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verknüpfen, dass ein gesellschaftlich wichtiges und den Interessen der Beteiligten entgegenkommendes Problem gemeinsam bearbeitet (= Prozess) und zu einem Ergebnis (= Produkt) geführt wird, das für die Beteiligten Gebrauchswert hat. Dabei wird ein ausgewogenes Verhältnis von Kopf- und Handarbeit angestrebt.

Der Knackpunkt dieser Definition und damit auch der neuralgische Punkt im Schultag liegt in dem Anspruch, dass LehrerInnen und SchülerInnen *gemeinsam* über die Projektvorhaben entscheiden. Viele Projektwochen sind - gemessen an diesem Kriterium - wahre Kümmerlinge!

Lesempfehlungen:

- Dagmar Hänsel (Hrsg.) (1997): Handbuch Projektunterricht. Weinheim, Basel, Beltz. - Ein solides Handbuch mit gründlicher theoretischer Absicherung und vielen Mut machenden Beispielen und umfangreicher kommentierter Bibliographie, herausgegeben von der Bielefelder Schulpädagogin Dagmar Hänsel; besonders empfehlenswert sind die einführenden Beiträge "Projektmethode und Projektun-

terricht" von Dagmar Hänsel und "Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht" von Ludwig Huber.

- Karl Frey (8. Aufl. 1998): Die Projektmethode. Weinheim, Basel: Beltz.

10. Zukunftswerkstätten

Mit dem Begriff "Zukunftswerkstatt" wird weniger ein bestimmter Raum, sondern ein ganzheitliches Konzept zum Ausdenken und Durchsetzen von Innovationen durch die Betroffenen selbst bezeichnet. Es handelt sich um eine "Erfindung" des Zukunftsforscher Robert Jungk (1913-1994), die er und andere in zahlreichen Bürgerinitiativen der 60er und 70er Jahre erprobt haben. Ich übernehme die Arbeitsdefinition von Jungks MitarbeiterInnen Beate Kuhn und Norbert Müllert (1996, S.12):

Definition 12: "Zukunftswerkstätten sind ein soziales Problemlösungsverfahren, ein zielgerichtetes Vorgehen, ein methodisch kreatives Arbeiten in Gruppen, ein offener Prozess, der von den Teilnehmenden inhaltlich bestimmt und in seinem Fortgang ausgefüllt wird."

Übergeordnetes Ziel einer Zukunftswerkstatt ist die Verknüpfung des herkömmlichen rational-analytischen Denkens mit dem (zu häufig unterdrückten) intuitiv-emotionalen Denken. Dieses Ziel wurde von Robert Jungk mit der Metapher der Doppelhelix beschrieben, die auch in der nachfolgenden Grafik zu erkennen ist. Die Doppelhelix hat eine feste Struktur - aber für den Betrachter bewegt sie sich in sich selbst, sobald sie zum Drehen gebracht wird.

Eine Zukunftswerkstatt besteht aus drei klar voneinander abzutrennenden Phasen.

Bild Nr. 4

- (1) eine einleitende *Beschwerde- und Kritikphase*, in der die Werkstattmitglieder stressfrei und ungebremst alles kritisieren sollen, was ihnen an dem Sachverhalt/dem Problem/der Entwicklung, um die es geht, stört; sie sind gehalten, diese Kritik zu visualisieren: als Wandzeitung, als Dialog oder als Inszenierung;
- (2) eine nachfolgende *Phantasie- und Utopiephase*; hier geht es ebenfalls darum, in ganzheitlichen Lern- und Lebenssituationen - einzeln, im Tandem oder in Teams - auszuphantasieren, wie eine erträumte ideale Situation/Problemlösung oder In-

stitution aussehen könnte;

- (3) die dritte Phase ist die *Verwirklichungs- und Praxisphase*. Nun geht es darum, eine zentrale Idee der Phantasiephase aufzugreifen, die Widerstände gegen ihre Verwirklichung zu analysieren, um dann ganz konkret einen Weg/ein Verfahren/eine Initiative zu beschreiben, um das zunächst für utopisch gehaltene Ziel doch zu erreichen.

Lesempfehlungen:

- Robert Jungk/Norbert Müllert: Zukunftswerkstätten. München 1981
- Olaf-Axel Buraw/Barbara Neumann-Schönwetter: Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht Bergmann + Helbig Hamburg 1995
- Beate Kuhn/Norbert R. Müllert: Moderationsfibel Zukunftswerkstätten. Ökotoxia Verlag Münster 1996

11. **Praktika und Exkursionen**

Man mag darüber streiten, ob Praktika, Einführungskurse zur Berufsorientierung, Erkundungen "vor Ort", Exkursionen und Bildungsreisen *Unterricht* sind oder nicht. Ich meine ja. Praktika und Exkursionen ermöglichen ein ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen. Sie können als Einstieg in ein neues Thema/ein neues Fachgebiet oder als Vertiefung und Überprüfung der in Lehrgängen, in Projekten und in der Freiarbeit angeeigneten Kenntnisse und Kompetenzen genutzt werden. Oft vermitteln sie tiefe, ein Leben lang im Gedächtnis bleibende Erfahrungen.

Definition 13: Praktikumslernen ist Erfahrungslernen in realen sozialen und/oder berufsbezogenen Situationen.

- (1) Es ist ganzheitlich und handlungsorientiert.
- (2) Es dient der Bewährung in Ernstsituationen und der Auseinandersetzung mit fremdbestimmten Ansprüchen.
- (3) Es ermöglicht eine probeweise Übernahme neuer Rollen.

Eine Exkursion (eine Erkundung, eine Klassenfahrt) ermöglicht "Lernen auf Rädern". Sie macht nur dann Sinn, wenn sie in einen Lehrgang, ein Projekt oder - in Ausnahmefällen - in die Freiarbeit eingebunden worden ist bzw. wird.

Definition 14: Eine Exkursion dient der originalen Begegnung mit Menschen, Institutionen und Landschaften. Sie erlaubt Perspektivenwechsel durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden.

Praktika und Exkursionen können nur dann zum Erfolg führen, also Unterricht im eigentlichen Sinne darstellen, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind. Die Schülerinnen und Schüler müssen neugierig und intrinsisch motiviert sein. Sie benötigen Methodenkompetenzen, um methodisch kontrollierte Erfahrungen machen zu können.

Sozialform

Quelle wikipedia(2014)

In der Fachsprache der Didaktik werden durch die **Sozialform** die Beziehungen im Unterricht geregelt. Außerdem ist sie in der Sitz- und Raumordnung erkennbar, innerlich zeigt sie die Kommunikations- und Interaktionsstruktur an. Der Begriff wurde durch Wolfgang Schulz geprägt.^[1]

Vier Sozialformen

Je nachdem, ob eine Lerngruppe (zumeist eine Schulklasse) als ganze mit der gleichen Aufgabe beschäftigt oder in kleinere Gruppen aufgeteilt ist, liegt eine der vier Sozialformen vor:

- Klassenunterricht (auch „Frontalunterricht“ genannt),
- Gruppenarbeit (Kriterien für eine Auswahl),
- Partnerarbeit oder
- Einzelarbeit.
- Gruppenarbeit bis maximal fünf Personen und Partnerarbeit wird zusammenfassend auch als **Kleingruppenarbeit** bezeichnet. Mischformen treten auf, wenn die Schüler frei zwischen Einzel- und Partnerarbeit wählen dürfen, was zum Beispiel bei der Aufgabenbearbeitung im Mathematikunterricht sinnvoll sein kann.
- Eine Sonderform stellt das *Plenum* dar. Plenum bedeutet Vollversammlung. Fachleute oder Berichte werden gehört. Diese Fachleute sind Schüler oder kleine Schülergruppen. Es ist somit die Sozialform, um etwas zu erzählen, zu demonstrieren, darzustellen usw. (Präsentationssituation), eine Art „schülerseither Frontalunterricht“.

Sozialform und Arbeitsform

Jeder Unterrichtsphase lässt sich meistens genau eine Sozialform und eine Arbeitsform zuordnen. Der Sprachgebrauch ist allerdings insofern uneinheitlich, als nicht immer klar zwischen Sozial- und Arbeitsform bzw. Handlungsform unterschieden wird. In Anlehnung an Hilbert Meyer bietet es sich an, eine Differenzierung anhand zweier Fragen durchzuführen:

- Wer arbeitet mit wem zusammen? (= Sozialform)
- Welche Handlungsmuster (z. B. Vortrag halten, Diktat schreiben) sollen ausgeführt werden? (= Arbeitsform).

Beide Fragen sind in jedem Unterricht getrennt voneinander zu entscheiden und sollten auf die Passung untereinander und im Hinblick auf die anderen Unterrichtsfaktoren (Thema, Ziele, Medien, Voraussetzungen der Schüler) reflektiert werden.

Innerhalb einer gegebenen Sozialform sind unterschiedliche Arbeitsformen möglich; so umfasst zum Beispiel Klassenunterricht u. a. die Arbeitsformen

- Lehrervortrag,
- fragend-entwickelnder Unterricht,
- Unterrichtsgespräch.

Für noch ungeordnete Verzeichnisse von Arbeitsformen siehe Lehrmethode, Lernmethode, Liste der Unterrichtsmethoden.

Insbesondere bei jüngeren Schülern ist es angebracht, im Verlauf einer Unterrichtsstunde zwischen zwei oder mehr Arbeitsformen zu wechseln (methodische Varianz), um einer Ermüdung der Aufmerksamkeit vorzubeugen. Dieser Umstand kann im Einzelfall sogar zur Folge haben, dass der Lehrer nicht die ausgewählte Methode zur gegebenen geplanten Unterrichtsphase wählt, sondern zur Belebung der Schüler eine zusätzliche Unterrichtsphase mit einer aktivierenden Methode einschleibt.

Einzelarbeit/Stillarbeit

Definition

Einzelarbeit ist eine Phase im Unterricht, in der die Schülerinnen und Schüler allein eine Aufgabenstellung bearbeiten. Sie kann nur eine oder zwei Minuten in Anspruch nehmen, aber auch eine ganze Schulstunde lang dauern. Oft wird sie auch als Stillarbeit bezeichnet, weil in dieser Phase in der Regel nicht gesprochen werden darf. Streng genommen ist Einzelarbeit keine Methode, sondern nur eine Sozialform des Arbeitens. Einzelarbeit kann mit zahlreichen methodischen Verfahren ausgefüllt werden.

Organisation

Einzelarbeit wird durch eine Auftragsübergabe eingeleitet. Achten Sie darauf, dass die Arbeitsanweisungen präzise formuliert sind. Jedem Schüler muss klar sein: Was sollst du tun? Wie kannst du vorgehen? Wie viel Zeit steht zur Verfügung? Was wird am Ende von dir erwartet?

Verwenden Sie zur Einführung die Schülermethodenkarte 9.

Sind mehrere Aufträge vorgesehen, sollten diese in irgendeiner Form schriftlich visualisiert sein (Folie, Tafel oder auf dem Arbeitsblatt). Greifen Sie nur dann in den Ablauf ein, wenn unüberwindbare Schwierigkeiten auftreten oder einzelne Schülerinnen und Schüler darum bitten. Achten Sie ansonsten so weit wie möglich darauf, dass selbstständig gearbeitet wird. Vereinbaren Sie mit Schülern, die Hilfe in Anspruch nehmen wollen, ein stilles Meldezeichen. Die Stillarbeit soll nicht durch lautes Dazwischenrufen gestört werden. Gehen Sie nach einer gewissen Zeit durch die Klasse und wenden Sie sich dabei den Schülerinnen und Schülern zu, die sich im Plenum kaum am Unterricht beteiligen. Hier können Sie leise und auf gleicher Augenhöhe individuelle Hilfestellungen geben.

Wenn Sie merken, dass schüchtere und schwächere Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe ordentlich bewältigen, machen Sie ihnen Mut, ihr Ergebnis später im Plenum vorzutragen. Sie nehmen diesen Schülern so die Angst vor Blamagen und tun viel für die Stärkung ihres Selbstvertrauens: „Das hast du aber gut hingekriegt. Das solltest du uns unbedingt später vortragen!“ Klären Sie schon zu Beginn der Einzelarbeitsphase, was im Anschluss daran mit den Arbeitsergebnissen geschehen wird. Die Schüler arbeiten konzentrierter, wenn sie wissen, dass ihre Ergebnisse gesammelt oder mit anderen ausgetauscht werden.

Nach der Einzelarbeit gibt es mehrere Möglichkeiten, die Arbeit fortzusetzen:

- Ergebnisaustausch in Partnerschaften: Die Partner stellen sich gegenseitig ihre Arbeitsergebnisse vor, überarbeiten sie und tragen gemeinsam im Plenum vor.
- Gruppenarbeit: Sie beginnt damit, dass die Lernenden der Reihe nach ihre individuellen Ergebnisse in die Gruppe einbringen, um dann einen Gruppenauftrag gemeinsam zu bearbeiten.
- Ergebnisvortrag direkt im Plenum: Achten Sie bei dieser Vorgehensweise darauf, dass möglichst viele und immer wieder andere ihr Ergebnis vortragen. Führen Sie das Zufallsprinzip ein, zum Beispiel, indem sie durchnummerieren lassen und dann festlegen, dass dieses Mal die Nummern 3, 7, 18 und 25 vortragen. Aus zeitökonomischen Gründen können Sie vor Beginn der Austauschphase eine Zahl festlegen: „Hören wir uns gemeinsam sieben unterschiedliche Arbeitsergebnisse an.“

Lernchancen

- Aus lernpsychologischer Sicht ist Einzelarbeit sinnvoll, weil Lernen in der Form der Aufnahme von Wissensstoff immer individuell stattfinden muss.
- Die Analyse eines schwierigen Textes, die Lösung eines naturwissenschaftlichen Problems muss jeder Lernende auch allein üben. Nur so kann man Sicherheit in der Handhabung von Arbeitstechniken gewinnen, die später auch in Gruppen benötigt werden.
- Selbstständig arbeiten zu können ist eine wichtige Schlüsselqualifikation für Studium

und Beruf. Man lernt dabei auch, mit Schwierigkeiten selbst fertig zu werden und nicht vorschnell aufzugeben.

- Die Methode bietet Möglichkeiten der Individualisierung. Wenn allein gearbeitet wird, kann das auch mit unterschiedlichen Materialien geschehen.
- Einzelarbeit im Unterricht kann ein gutes Training für die Vorgehensweise beim Erledigen von Hausaufgaben sein. Diese müssen in den meisten Fällen ja auch in Einzelarbeit angefertigt werden.
- Einzelarbeit ist die Voraussetzung dazu, die Mitarbeit nach dem Zufallsprinzip zu steuern und sie nicht nur denen zu überlassen, die sich freiwillig melden.

In den Erarbeitungsphasen sollte der Einzelarbeit der Vorzug vor Partner- oder Gruppenarbeit gegeben werden, wenn es um den Erwerb individueller Arbeitstechniken geht, bei der die Gruppe nur stören würde (unbekannte Wörter aus einem Text heraus schreiben, präzises Zeichnen lernen in Mathematik u. a.). Am Stundenanfang bieten sich kurze Einzelarbeitsphasen für die Anbindung an den Stoff der vergangenen Stunde an. Bei der Einführung neuer Themengebiete können die Schüler in dieser Arbeitsform ihr Vorwissen zum neuen Thema notieren. Eine frontale Unterrichtsorganisation kann jederzeit durch kurze Übungsphasen in Einzelarbeit unterbrochen werden. Einzelarbeit sollte in der Regel den Gruppenarbeitsphasen vorgeschaltet werden. Gruppen arbeiten besser, wenn die Mitglieder sich zuvor individuell Informationen erarbeitet haben, die sie dann in die Gruppenarbeit einbringen können.

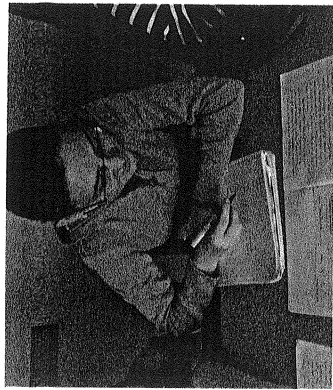
Mögliche Probleme

Bei Einzelarbeiten mit gleichen Arbeitsaufträgen für alle kann Über- bzw. Unterforderung zum zentralen Problem werden. Auch die Vorgabe gleicher Arbeitszeit für alle ist problematisch. Manche Schüler sind besonders schnell und langweilen sich dann, andere brauchen länger. Unter Zeitstress lernt niemand nachhaltig. Bei längeren Einzelarbeitsphasen sollten Sie überlegen, ob und wie Sie die Schüler gelegentlich die Zeiten notieren, die sie für das Lösen einer Aufgabe oder das Lesen eines Textes benötigt haben. Vergleichen Sie die individuellen Ergebnisse miteinander. Man entwickelt so ein gutes Gefühl für den angemessenen Zeiteinsatz. Bei kürzeren Einzelarbeiten, in denen die Schüler sich an den Stoff der vergangenen Stunde erinnern sollen oder Vorwissen zu einem neuen Thema notiert wird, treten diese Probleme nicht auf.

Worauf Sie noch achten sollten ...

Erfolgreiche Einzelarbeit ist planbar, wenn Sie im Prozess der Planung auf die folgenden Fragen möglichst überzeugende Antworten finden:

1. Sind meine Arbeitsaufträge so klar formuliert, dass die Schüler wissen, was von ihnen erwartet wird?
2. Ist das Anspruchsniveau so gewählt, dass möglichst alle zu einem Ergebnis kommen können?
3. Ist die Zeitvorgabe angemessen?
4. Verfügen meine Schüler über das Regelwerk, das Voraussetzung für einen ertragreichen und störungsfreien Ablauf ist?



Geeignete Anlässe

Partnerarbeit

Definition

Die Partnerarbeit ist eine Sozialform, bei der zwei Schülerinnen bzw. Schüler eine Aufgabenstellung innerhalb eines Lernprozesses selbstständig und kooperativ bewältigen. Partnerarbeit ermöglicht viele methodische Variationen und Kombinationen mit den üblichen Sozialformen. Sie kann zum Beispiel als Partnerbriefing, Partnerpuzzle, Partnerinterview und als Lerntempoduett organisiert werden.

Organisation

Den geringsten organisatorischen Aufwand erfordert die Partnerarbeit, wenn die Tischnachbarn zusammenarbeiten. Es müssen weder Tische umgestellt noch Stühle gerückt werden. Beachten Sie, dass die Methode durch einen klar formulierten Arbeitsauftrag eingeführt wird, dass eine Dauer vereinbart wird und dass den Partnern bewusst ist, was am Ende von ihnen erwartet wird.

In der Phasenabfolge des kooperativen Lernens geht der Partnerarbeit in der Regel eine Einzelarbeit voraus. Die Einzelarbeit ist die Nachdenkphase und die Arbeit zu zweit die Austauschphase. Nach der Partnerarbeit können die Ergebnisse im Plenum vorgestellt werden. Dies kann nach dem Zufallsprinzip organisiert werden (z. B. indem die Paare durchnummeriert und bestimmte Nummern aufgerufen werden).

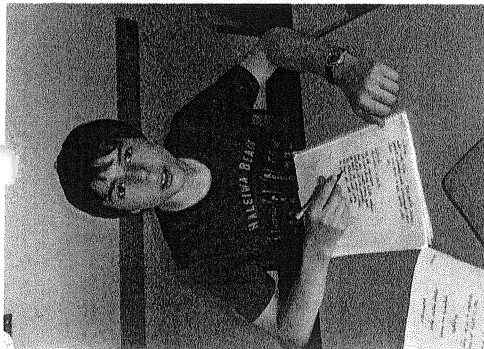
Auch die Partnerschaften können nach dem Zufallsprinzip gebildet werden. Auf originelle Art geht das zum Beispiel, indem Sie Spielkarten mit so vielen Paaren verteilen, wie Schülerpaare vorhanden sind oder jeweils zwei gleiche Symbolzeichnungen aus dem PC verwenden. Zwei Bildhälften können zu einem zusammengefügt werden usw.

Lassen Sie – wenn es irgend geht – niemanden ohne Partner sein. Bei ungerader Schülerzahl können Sie auch eine Dreierkonstellation zulassen.

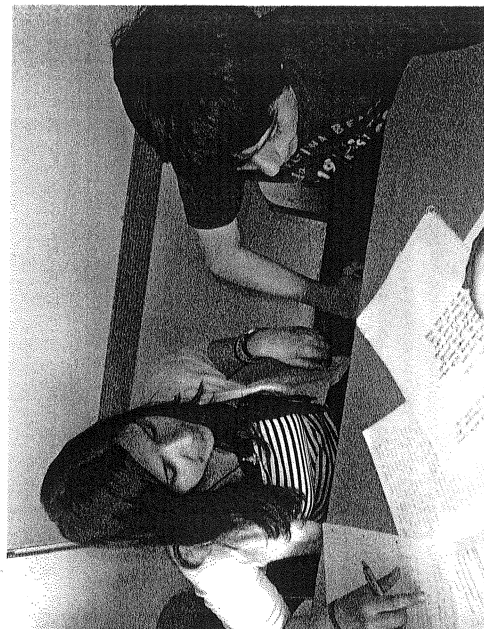
Achten Sie nach der Partnerarbeit darauf, dass möglichst viele ihr Ergebnis vorstellen können. Unterbrechen Sie die Vorstellungen nicht. Machen Sie die Fehlerkorrektur nach den Präsentationen und sparen Sie nicht mit qualifiziertem Lob.

Lernchancen

- Partnerarbeit ist eine wichtige Vorbereitung auf dem Weg zur Teamfähigkeit. Bevor man ungeübte Schülerinnen und Schüler in die Gruppenarbeit entlässt, sollte man ihnen über die Einzel- bis zur Partnerarbeit die Qualifikationen vermitteln, die Voraussetzung für die produktive Arbeit in einer Gruppe sind.
- Aus lernpsychologischer Sicht ist die Partnerarbeit besonders wertvoll, wenn ihr eine Einzelarbeitsphase vorgeschaltet wird. Individuelles Lernen wird so unmittelbar anschließend mit einer Anwendung des Gelernten verbunden. Die Partner sprechen miteinander und lernen im Prozess der kommunikativen Anwendung besonders intensiv.
- Wenn man einem Partner den Lösungsweg einer Aufgabe vorstellt, die man zuvor bearbeitet hat, oder einen Text zusammenfasst, den man zuvor gelesen hat, spürt man selbst, was einem in der Darstellung gut gelingt und was nicht. Man denkt so über das eigene Lernen nach und optimiert es.
- Die Lernenden agieren in einem Schonraum. Sie müssen sich keiner direkten Kontrolle ausgesetzt fühlen. Das ermöglicht Probedenken und mindert die Angst vor Blamagen. So bietet die Partnerarbeit den eher zurückhaltenden oder schwächeren Schülern besondere Integrationschancen.
- In Partnerschaften wird oft konzentrierter gearbeitet als in Gruppen. Auch macht es Spaß, mit einem Partner zusammenzuarbeiten, mit dem man sich versteht. So kann die Methode Freundschaften in der Klasse fördern und festigen.
- Aus Lehrersicht ist es kein unwichtiges Argument, dass Partnerarbeit nur einen geringen organisatorischen Aufwand erfordert.



Erst wird die Aufgabe allein bearbeitet ...



... dann tauscht man sich mit dem Partner aus. So wird Partnerarbeit besonders lernintensiv.

Geeignete Anlässe

Für Partnerarbeit gibt es zahlreiche Anlässe, und zwar auch dann, wenn zuvor keine Einzelarbeit stattgefunden hat. In den Fremdsprachen können die Partner Dialoge vorbereiten, in Mathematik werden schwierige Problemstellungen gemeinsam gelöst, in Geschichte werden Quellen zu zweit interpretiert, in Kunst erstellen zwei Leute ein Produkt, in Deutsch können Partnerdikate durchgeführt werden. Hausaufgaben kann man sich gegenseitig vorlesen, Schaubilder, Statistiken und Karikaturen zu zweit erschließen. Generell bietet sich Partnerarbeit an

- zum Austausch über Einzelergebnisse,
- wenn Arbeitsteilung sinnvoll erscheint,
- bei schwierigen Aufgaben, mit denen einzelne Schüler überfordert sein können,
- zur Bildung von Helfersystemen nach dem Prinzip: Stark hilft Schwach.

Mögliche Probleme

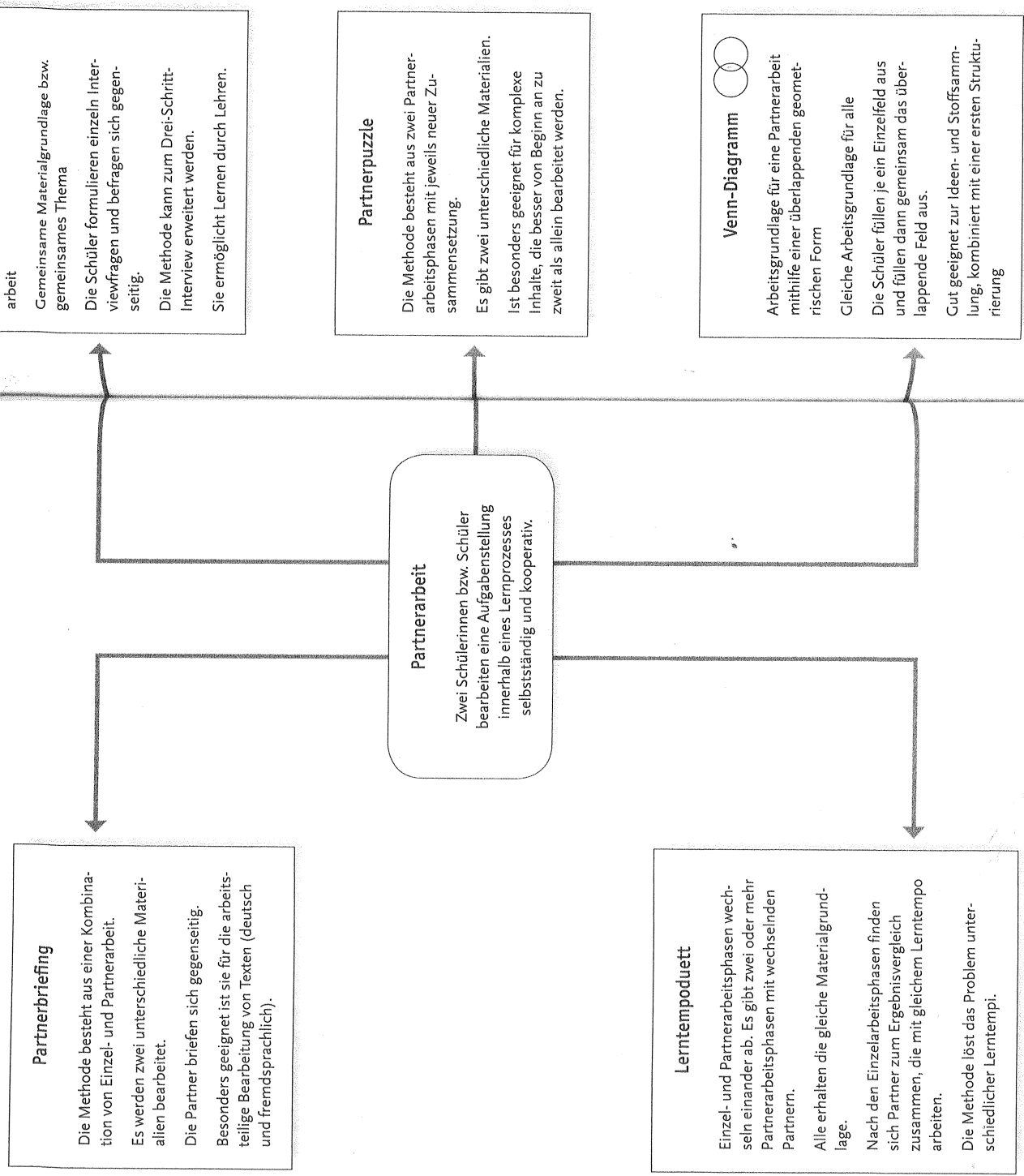
Immer wieder kann es vorkommen, dass zwei Schüler nicht zusammenarbeiten wollen. Warten Sie nicht, bis es so weit kommt. Erklären Sie den Schülern im Vorfeld, dass Sie Wert darauf legen, dass alle mit allen zusammenarbeiten können – zum Beispiel, weil man sich später im Arbeitsleben seine Partner auch nicht immer aussuchen kann. Sollte das Verhältnis zwischen zwei Schülern massiv gestört sein, können Sie in der aktuellen Situation eine Ausnahme machen. Führen Sie dann aber nach der Stunde mit diesen ein Gespräch, in dem Sie deutlich machen, dass Sie in absehbarer Zeit die Kompetenz zur Zusammenarbeit erwarten. Vermeiden Sie ansonsten lange Diskussionen um die Zusammensetzung der Partnerschaften. Dass Zufallspartnerschaften und Gruppenzusammensetzungen akzeptiert werden, muss zum allgemeinen Regelwerk in den Klassen gehören.

Den Problemen begegnen Sie durch den Einsatz der Schülermethodenkarten 10 und 11.

Worauf Sie noch achten sollten ...

- Partner müssen einander zugewendet arbeiten. Sonst passiert es immer wieder, dass unter dem Etikett Partnerarbeit zwei Einzelarbeiten erledigt werden. Sorgen Sie dafür, dass die Partner ihre Stühle einander zuwenden, sodass sie Blickkontakt herstellen können.
- Erarbeiten Sie mit den Schülern grundlegende Regeln, welche von den Partnern einzuhalten sind. Verwenden Sie dazu die Schülermethodenkarten zur Partnerarbeit.

Die Methoden der Partnerarbeit im Überblick



Die Methoden zur Partnerarbeit können natürlich variiert werden. In der Literatur werden Sie möglicherweise weitere Formen und Bezeichnungen finden, die zusätzlich Variationen der hier aufgezeigten Methoden sind.

Wenn Sie sich im Stadium der ersten Annäherung befinden, ist es geboten, die Methoden erst einmal so anzuwenden, wie es von erfahrenen Praktikern geraten wird, die bereits mehrfach mit den Methoden gearbeitet haben. So können Sie davon ausgehen, dass bereits ein Evaluationsprozess stattgefunden hat. Wenn man ohne erste Erfahrung sofort mit dem Experimentieren beginnt, muss man wahrscheinlich auch noch einmal die Fehler durchlaufen, die andere bereits gemacht haben.

Eine Garantie für den Erfolg kann auch der erfahrene Praktiker nicht aussprechen. Dafür hängt der Einsatz von viel zu vielen Faktoren ab. Allerdings sind die hier beschriebenen Partnerarbeitsmethoden in den letzten Jahren von vielen Leuten in vielen unterschiedlichen Lernumgebungen mit Erfolg eingesetzt worden. Man kann also mutig und mit Zuversicht ans Werk gehen. Viele Methoden sind auch ein Gewinn für den Unterricht, wenn sie nicht perfekt funktionieren.

Für den Einsatz wird empfohlen, eine der beschriebenen Methoden auszuwählen und den Einsatz mit den gleichen Schülern mehrfach zu wiederholen. Das trägt wesentlich mehr zur Routinebildung und Kompetenzentwicklung bei, als alle hintereinanderschalten und in jeder Unterrichtsstunde ein methodisches Feuerwerk abzubrennen. Methodische Schwerpunktbildung hat darüber hinaus den Vorteil, dass mit zunehmender Übung zeitökonomischer und ertragsorientierter gearbeitet werden kann.

Als Lehramtsreferendar werden Ihre Schüler und Sie davon profitieren, wenn es Ihnen gelingt, am Beispiel einer Methode eine Kompetenzentwicklung und Routinebildung aufzuzeigen, welche die Lernenden Ihrer kontinuierlichen Arbeit zu verdanken haben.

Definition

In den Phasen der Gruppenarbeit erarbeiten die Schülerinnen und Schüler in Gruppengrößen zwischen drei und sechs Mitgliedern eine Aufgabenstellung eigenverantwortlich und kooperativ. Meist werden die Arbeitsergebnisse so aufbereitet, dass sie nach Beendigung der Arbeitsphase vor der gesamten Klasse präsentiert werden können. Gruppenarbeit wird in der Regel vom Lehrer geplant, belässt aber den Schülerinnen und Schülern eigene Gestaltungsspielräume. In ihrer Binnenstruktur lassen sich Planungsphase, Erarbeitungsphase und Vorbereitungsphase für die Präsentation unterscheiden. Während der Arbeit tritt die Lehrerin bzw. der Lehrer zurück und beschränkt sich auf das Beobachten, Beraten und das Bewerten der Qualität des Arbeitsprozesses.

Chancen und Ziele

a) aus Schülersicht

1. Gruppenarbeit ist eine beliebte Arbeitsmethode bei den Schülerinnen und Schülern. Sie können sich gegenseitig helfen, knüpfen und festigen soziale Kontakte und fühlen sich nicht vom Lehrer unter Druck gesetzt.
2. Die Schülerinnen und Schüler lernen hier nach ihren eigenen Lehrplänen. Sie können innerhalb der Gruppe Aufgaben übernehmen, die ihren Talenten und Interessen besonders entgegenkommen.
3. In der Gruppe entwickeln die Schüler ein höheres Maß an Selbstvertrauen. Weil sie sozial eingebunden sind, trauen sie sich mehr zu und haben weniger Angst vor Fehlern.
4. „Guter Unterricht ist für mich, wenn die Schüler sich selbstständig in Gruppenarbeit etwas erarbeiten dürfen. Durch die selbstständige Vorbereitung von Vorträgen kann man sich vieles besser einprägen.“ (Martina, Realschülerin, 17 Jahre)

b) aus didaktischer Sicht

4. Im handlungsorientierten Unterricht kommt der Gruppenarbeit eine Schlüsselbedeutung zu, weil hier „Learning by Doing“ stattfindet. Neu erworbene theoretische Kenntnisse werden ungehend praktisch angewendet.
5. Gute Gruppenarbeit deckt die vier Ebenen des erweiterten Lernbegriffs ab. Die Schüler erarbeiten sich Wissen, lernen Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, wenden das Gelernte kommunikativ an und trainieren soziale Fähigkeiten wie Teamgeist, Rücksichtnahme und Toleranz.
6. In der Arbeitswelt ist Teamfähigkeit zu einer der wichtigsten Schlüsselqualifikationen geworden. Sie ist nicht nur für ein erfolgreiches Berufsleben wichtig, sondern bietet auch im Privatleben am ehesten die Gewähr dafür, dass Menschen nicht unter sozialer Isolation leiden.
7. In den Ergebnissen der PISA-Studie schneiden die Schulsysteme besonders erfolgreich ab, in denen die Gruppenarbeit zur normal üblichen Unterrichtsorganisation gehört.
8. In der Gruppe ist die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen ein Vorteil (während sie sich im Frontalunterricht als kaum überwindbare Schwierigkeit erweist). Hier können die Leistungsstarken zu Teamteachern werden. Die Leistungsschwächeren erhalten Hilfen von Gleichaltrigen in einer Art und Weise, wie der Lehrer sie ihnen nicht bieten kann.
9. Gruppenarbeit bietet vielfältige Möglichkeiten innerer Differenzierung: leistungshomogenen oder -heterogen, Interesse oder Zufallsauswahl, gleiche oder unterschiedliche Anforderungen im Schwierigkeitsgrad, gleiche oder unterschiedliche Lernwege, arbeitsteilig oder arbeitsteilgleich, Mädchen und Jungen gemeinsam oder getrennt.
10. Nicht zuletzt ist die Gruppenarbeit eine Arbeitsform, die dem Auftrag der Erziehung zur Demokratie in besonderer Weise gerecht werden kann. Die Methode überträgt Verantwortung und fördert Entscheidungskompetenz und demokratische Mündigkeit.

Geeignete Anlässe

Gruppenarbeit findet häufiger Phase der Anwendung von neu Gelerntem statt. In der Regel geht ihr eine exemplarische Erarbeitung des neuen Lerngegenstandes im Frontalunterricht voraus.

Im naturwissenschaftlichen Unterricht wird Gruppenarbeit eingesetzt um Experimente durchzuführen und Lösungen für Problemstellungen zu finden; in Kunst, Religion, Musik, Deutsch, in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern werden Fachgegenstände selbstständig erarbeitet und Lernprodukte hergestellt; in den Fremdsprachen können Rollenspiele vorbereitet werden u.v.a.m.

Auch in den Übungs- und Wiederholungsphasen kann Gruppenarbeit sinnvoll sein. In den höheren Jahrgängen können die Ziele so weit gesteckt werden, dass Schülergruppen sich völlig selbstständig neue Themengebiete erarbeiten und ihre Ergebnisse in Form von Unterricht den Übrigen präsentieren. Hier werden dann Gruppenarbeit und Schülerpräsentationen zu den Arbeitsformen, die am häufigsten zum Einsatz kommen.

Mögliche Probleme

Gruppenarbeit ist nicht automatisch eine wertvolle Methode im Unterricht. Schlecht organisiert und durchgeführt führt sie das Öfteren zum Gegenteil von dem, was erreicht werden soll. In ungelübten Lerngruppen bricht leicht das Chaos aus. Es kann z.B. passieren, dass ein Schüler in diktatorischer Art und Weise die Führung in einer Gruppe übernimmt, dass die Mehrheit nichts arbeitet und sich mit anderen Dingen beschäftigt, dass Rivalitäten, Ängste und Wut innerhalb und zwischen den Gruppen entstehen. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse verläuft dann ebenso unbefriedigend wie der Prozess der Gruppenarbeit selbst.

Nicht zuletzt ist der 45-Minuten-Takt in den Einzelstunden ein Haupthindernis auf dem Weg zu erfolgreicher Gruppenarbeit. Die Methode braucht Zeit. Ein abgerundeter Lernprozess mit einer Einstiegsphase in ein neues Thema, einer ersten Erarbeitung unter Anleitung des Lehrers, einer womöglich noch arbeitsteilig organisierten Gruppenarbeit mit anschließender Ergebnispäsentation mehrerer Gruppen lässt sich in einer Schulstunde kaum befriedigend organisieren. Dies ist allerdings weniger ein Argument gegen die Methode, sondern eher gegen den Unterrichtsablauf im starr reglementierten Unterrichtsstundentakt.

Worauf Sie achten sollten ...

Gruppenarbeit muss gelernt werden, damit sie erfolgreich verläuft. Voraussetzung für den Lernerfolg ist auch die Beherrschung elementarer Arbeitstechniken. Vom Lehrer verlangt sie Planungs- und Organisationskompetenz, von den Schülern Einsicht, Übung und Routine. In der Planung muss sie im Gesamttafel des Unterrichts reflektiert werden. Zum Beispiel sollte überlegt werden, wie viel Anleitung im Frontalunterricht notwendig ist, damit die Gruppen produktiv arbeiten können.

Erfolgreiche Gruppenarbeit hängt oft von der Formulierung der Arbeitsanweisungen ab. Sie sollten sich stets auf die Art der Präsentation beziehen. Dazu ein Beispiel aus dem Gesellschaftsunterricht in einer siebten Klasse:

1. Findet mithilfe der folgenden Materialien heraus, was für ein Mensch Julius Cäsar war.
Notiert: Was hat er gedacht? Was hat er gemacht?
2. Tragt nach der Gruppenarbeit der Klasse euren Bericht vor:
 - Was hat Cäsar unternommen um seine Macht zu festigen?
 - Warum ist er ermordet worden?
 - Wie und von wem wurde die Tat begangen?
 - Wie schätzt ihr in der Gruppe die Schuld der Täter ein?
 Hilfreich wird es sein, wenn ihr euch die Arbeit aufteilt und wenn jeder aus der Gruppe einen Teil der Präsentation übernimmt.

Sozialformen

1. Einzelarbeit / Stillarbeit

Lernchancen:

- Selbstständiges Arbeiten ist eine wichtige Schlüsselqualifikation für Studium und Beruf.
- Fördert den Umgang mit individuellen Problemlösungsstrategien.
- Bietet Individualisierungsmöglichkeiten durch unterschiedliches Material.
- Aus lernpsychologischer Sicht sinnvoll, da die Aufnahme von Wissensstoff immer individuell stattfinden muss.
- Sicherheit im Umgang mit Arbeitstechniken.

Probleme:

- Über- bzw. Unterforderung bei gleichen Arbeitsaufträgen für alle.
- Zeitstress bzw. Langeweile bei der Vorgabe gleicher Arbeitszeit.

Tipps:

- Bei längeren Einzelarbeitsphasen zwischen Basis- und Erweiterungsanforderung differenzieren.
- Arbeitsaufträge klar formulieren.
- Zeitvorgabe: In der Planung Abweichungen einkalkulieren.
- Regeln für einen ergiebigen und störungsfreien Ablauf **mit** den Schülern erarbeiten.
⇒ siehe Methodenkarte!

2. Partnerarbeit

Lernchancen:

- Vorbereitung auf dem Weg zur Teamfähigkeit.
- Besonders sinnvoll, wenn EA vorgeschaltet wird.
- Durch Ergebnisvergleich mit Partner spürt Lerner, was ihm gut gelungen ist und was nicht. (Vorausgesetzt, es handelt sich nicht um schwache Lerner! Lösung hierzu: Helfersysteme: Stark hilft Schwach)
- Ermöglicht Probehandeln, da Lerner keiner direkten Kontrolle ausgesetzt sind. Bietet zurückhaltenden und schwächeren Schülern besondere Integrationschancen.
- Oft konzentrierteres Arbeiten als in Gruppen.
- Geringer organisatorischer Aufwand.

Probleme:

- Zwei Schüler wollen nicht zusammenarbeiten. ⇒ Erklären Sie **im Vorfeld**, dass Sie Wert darauf legen, dass alle mit allen zusammenarbeiten können, denn im Arbeitsleben kann man sich seine Partner auch nicht aussuchen.
- Sollte das Verhältnis zwischen zwei Schülern massiv gestört sein, machen Sie bis zur Klärung eine Ausnahme!

Tipps:

- Partner müssen Blickkontakt herstellen und die Stühle einander zuwenden können.
- Erarbeiten Sie mit den Schülern Regeln zur PA.
⇒ siehe Methodenkarte!

Frei nach: Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht.
Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Schöningh: Paderborn.

3. Gruppenarbeit

Ist nicht automatisch eine wertvolle Methode. Schlecht organisiert und durchgeführt führt sie zu chaotischen Zuständen!

Lernchancen:

- Trainiert soziale Kompetenzen.
- Fachliches Lernen kann intensiviert werden.
- Schüler haben Gestaltungsspielräume.
- Gruppen vermitteln das Bewusstsein, dass man gemeinsam Aufgaben und Probleme bewältigen kann, mit denen man alleine überfordert wäre.
- Heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen ist ein Vorteil.
- Vielfältige Möglichkeiten innerer Differenzierung.

Probleme:

- Für die Schüler ist das Ziel nicht erkennbar.
- Die Arbeitsaufträge sind unklar.
- Die Gruppen arbeiten unmotiviert, strengen sich nicht an, vertrödeln Zeit, legen keine Ergebnisse vor.
- Faulpelze lehnen sich zurück.
- 45-Min.-Takt.

Tipps:

- Über die Ziele der GA informieren.
- Klar formulieren, was zu leisten ist.
- Klare Arbeitsaufträge, schülergemäßes Material.
- Zeitvorgaben vereinbaren.
- Bewertungstransparenz!
- Evaluation der GA.
- Jobkarten für Gruppenmitglieder.

Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht.

Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Schöningh: Paderborn.



Hinweis: „Führen und Fördern von Gruppen und Teams“ ist das Thema unseres (über)nächsten Moduls!



Das Unterrichtsgespräch

Im Unterschied zum Lehrervortrag ist das Unterrichtsgespräch eine wichtige Methode, um die Meinungen, Erfahrungen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler zu thematisieren, weiterzuführen und zu vertiefen.

Die konkrete Struktur eines Unterrichtsgesprächs hängt vom Thema, von der Lerngruppe und der Zielstellung ab. Im Allgemeinen ist auch das Unterrichtsgespräch in drei Schritte gegliedert:

I. Einleitung: Orientierungsphase

- Thema, Ziel des Gesprächs, „roter Faden“
- Zeitumfang und Arbeitsweise
(ggf. Festlegung eines Moderators/einer Moderatorin)
- Gegebenenfalls kurze inhaltliche Einleitung mit Fragen oder Thesen

II. Hauptteil: Diskurs

- Sammeln von Meinungsäußerungen
- Strukturieren, Zusammenhänge herstellen, Vertiefen, Infragestellen, Korrigieren

III. Schlussteil: Ergebnissicherung und Ausblick

- Zusammenfassen
- Akzente setzen
- Weiterführende Fragen und Aufgaben formulieren

IQSH (2011): Methoden im Unterricht- Anregungen für Schule und Lehrerbildung (S. 13). Handewitt.

Geeignete Anlässe:

- (siehe oben)
- Wiederholungs- bzw. Übungsphasen
- Unerwartete Lernschwierigkeiten, die der gemeinsamen Klärung bedürfen.
- Ergebnissicherung nach GA/ Schülerpräsentation

Probleme:

- Die S sind wenig am Lehrstoff interessiert: Er wird durchgenommen, aber nicht gelernt.
- Die rigide Steuerung auf ein von der LK gesetztes Ziel lässt kaum Kompromisse / Differenzierung zu.
- Minutenlanges Stochern nach gewünschtem Begriff.
- In vielen Köpfen spukt der 70er Jahre Glaube, die LK dürfe keine **W-Fragen** stellen.
- Leistungsträger arbeiten mit, der Rest „chillt“.

Auftrag:

EA: Lesen Sie die Tipps, markieren Sie Punkte, die Sie künftig beherzigen möchten.

GA: Bereiten Sie für die anderen Gruppen ein 5-minütiges Unterrichtsgespräch unter Berücksichtigung der Tipps zu dem Ihnen zugeteilten Thema vor.

🕒 15' Minuten

😊 Viel Spaß!

Tipps:

▪ **Dauer eines U-Gesprächs: Zwischen 5-15 Minuten**

Nach Peter Orth (2009, S. 31–33) gelingt fragend-entwickelnder Unterricht – und diese Regeln können auf alle Formen gebundener Unterrichtsgespräche übertragen werden – dann,

- ▶ wenn bereits die Grundeinstellung des Lehrers stimmt, d. h. seine Haltung durch Kommunikationsbereitschaft, Kontaktfreudigkeit, Offenheit, Flexibilität und Echtheit gekennzeichnet ist,
- ▶ wenn die zentrale Frage, um die es in der Stunde gehen soll, visualisiert wird,
- ▶ wenn eine herausfordernde Lernsituation vorhanden ist,
- ▶ wenn die Regeln klar sind, die für die Gespräche gelten,
- ▶ wenn die Zielrichtung des Gesprächs klar ist,
- ▶ wenn der „rote Faden“ – auch in den divergierenden Äußerungen der Schüler(innen) – erkennbar ist,
- ▶ wenn klare Signale des Lehrers das Gespräch strukturieren,
- ▶ wenn bei längeren Gesprächen für eine gute Sitzordnung gesorgt wird,
- ▶ wenn Klassengespräche nicht nur zwischen dem Lehrer und einer Handvoll leistungsstarker Schüler(innen) geführt werden,
- ▶ wenn der Lehrer seinen Redeanteil zugunsten größerer Sprechanteile der Schüler(innen) verringert,
- ▶ wenn Lehrer wie Schüler(innen) ein aktives Zuhören und Nachfragen lernen,
- ▶ wenn den Schüler(innen) Zeit gelassen wird, um nachzudenken und um die Antwort in Gedanken vorzuformulieren,
- ▶ wenn nicht sofort zum ersten Schülerbeitrag Stellung genommen wird, sondern mehrere Antworten gesammelt, zusammengefasst und möglicherweise auf den Punkt gebracht werden,
- ▶ wenn die Schüler klare Rückmeldungen erhalten,
- ▶ wenn besonders leistungsschwache Schüler(innen) angesprochen und gefördert werden.

- Setzen Sie sich Zeitlimits für die Dauer der Frontalunterrichtsphasen.
- Verhalten Sie sich abwartend nach Ihren Fragen und Impulsen. Geben Sie den Schülerinnen und Schülern Zeit zum Nachdenken.
- Kommentieren Sie nicht jede einzelne Schüleräußerung.
- Fördern Sie die Schüler-Schüler-Interaktion, z. B. indem Sie Redeketten zulassen.
- Verstärken Sie die gelungenen Schülerbeiträge und bestärken Sie die Schwächeren, wenn sie sich erkennbare Mühe geben.
- Bereiten Sie für Ihre Erklärungen eine anschauliche und ästhetisch ansprechende Visualisierung (z. B. in Form eines Tafelbildes) vor.
- Beenden Sie die Methode spätestens dann, wenn Sie merken, dass Aufmerksamkeit und Aktivität nachlassen.

Worauf Sie noch achten sollten ...

Tilman von Brand (2010). Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen (S. 141-142). Seelze.

Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht.

Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende (S. 90/91). Schöningh: Paderborn.

Tipps für die Gesprächsführung in einem Einstiegsgespräch

Die Tipps beziehen sich auf das Einstiegsgespräch zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe. Einzelne Einheiten bzw. Stunden können, müssen aber nicht mit einem Einstiegsgespräch eröffnet werden. Wenn sich eine Gruppe in einem Arbeitsprozess befindet, der durch den Stundentakt unterbrochen wird, genügt oft eine kurze Anbindung an den vergangenen Unterricht, um den Lernprozess fortzusetzen.

1. Beginnen Sie mit einer Ich-Botschaft.

Ich-Botschaften zu Beginn eines Gespräches sorgen für eine angenehme und authentische Atmosphäre, z. B. mit Äußerungen wie: „Ich denke, ich habe mir etwas Interessantes und Lehrreiches für euch überlegt.“ Vertrauen schaffen Ich-Botschaften vor allem, wenn der Lehrer sich der Wahrheit der Botschaften verpflichtet fühlt.

2. Vermeiden Sie Einstiege mit „stummen Impulsen“, wenn das Gespräch zu einem Thema hinführen soll.

Gemeint sind die wortlosen Einstiege, bei denen der Lehrer ein Foto, eine Karikatur, einen Gegenstand zeigt und schweigend abwartet, was den Schülern dazu einfällt. Wer damit arbeitet, verzichtet auf Lenkung und Zielorientierung und gibt sich allzu oft mit belanglosen Beiträgen zufrieden. Hauptsache, es wird irgendetwas gesagt. Diesen Einstieg kann man wählen, wenn ein Gespräch völlig offen geführt werden soll. Das ist aber im Fachunterricht nur selten der Fall. Einstiege mit stummen Impulsen sind oft wertvolle Zeit und wirken zuweilen peinlich. Daraus ergibt sich der nächste Tipp.

3. Überlegen Sie sich einen guten Einstiegsimpuls bzw. eine gute Einstiegsfrage.

Gesprächseröffnende Impulse oder Fragen müssen zwei Kriterien erfüllen: Sie sollten offen sein, indem sie eine Vielzahl von Antwortmöglichkeiten zulassen, und sie sollten eine Lenkung des Gesprächs ermöglichen, indem sie eine Zielerwartung artikulieren, z. B.: „Schaut euch in Ruhe diese Bilder an und erzählt dann, welche Gedanken und Gefühle sie über das Leben der Menschen im Mittelalter in euch auslösen.“

4. Warten Sie nach Ihrem Einstiegsstatement eine Zeit lang ab und ertragen Sie die Stille.

Weil die schnellste Schülerantwort nicht immer die beste ist, sollte man Momente des Nachdenkens zulassen. Mit einem abwartenden Schweigen erhöhen Sie die Wirksamkeit Ihrer Gesprächsaufforderung. Zählen Sie leise bis 60, wenn es Ihnen schwerfällt, die Stille zu ertragen. Lassen Sie Ihren Blick über die Köpfe schweifen und ermuntern Sie Schüler, sich zu melden mit Äußerungen wie: „Sieben Finger sind schon oben, warten wir noch sieben weitere Meldungen ab.“

5. Legen Sie eine Gesprächsdauer fest und informieren Sie die Schüler darüber.

Das ist eine der wichtigsten Regeln, weil sie auf Schülerseite für Transparenz sorgt, Ihnen den Übergang zur nächsten Phase erleichtert und weil sie die Dauer des Frontalunterrichtes zeitlich begrenzt. „Ich möchte mich gerne die ersten 15 Minuten der Stunde mit euch unterhalten und dann zu einer interessanten Partnerarbeit übergehen.“ Sie können sogar einen Schüler zum Zeitnehmer erklären. Verläuft das Gespräch überaus lebhaft, spannend und lehrreich, können Sie immer noch eine Verlängerung der Dauer vereinbaren.

6. Notieren Sie vorgreifende Schülerbeiträge zur späteren Verwendung.

Die Angst des Lehrers, ein Schüler könne wichtige Lernergebnisse bereits in der Anfangsphase verkünden, wirkt sich kontraproduktiv auf das Lernen aus, wenn solche Beiträge mit Äußerungen quittiert werden wie: „Du denkst schon zu weit.“ Freuen Sie sich über die Klugheit dieser Schüler. Notieren Sie die Beiträge, ohne in dieser Phase intensiv darauf einzugehen. Wenn Sie eine halbe Stunde später oder auch erst in der Folgestunde diese Äußerung z. B. so zitieren: „Anna hat zu Beginn der vergangenen Stunde schon die folgenden sehr klugen Äußerungen zu unserem Problem gemacht ...“, können Sie sich der Anerkennung durch Ihre Schüler gewiss sein.

7. Wenden Sie sich nicht zu früh ab, um die Tafel zu beschriften.

Ich erlebe es oft, dass ein Einstiegsgespräch beendet ist, bevor es überhaupt beginnen konnte. Das geschieht, wenn der Lehrer sich nach der ersten Antwort zur Tafel umdreht, um diese und die folgenden Äußerungen zu notieren. Sobald Menschen sich einander den Rücken zudrehen, hören sie auf, miteinander zu sprechen. Trennen Sie die Rolle des Gesprächsleiters von der Rolle des Visualisierers. Sammeln und protokollieren Sie die Beiträge zunächst den Schülern zugewendet und benutzen Sie die Tafel – falls es in dieser Phase sinnvoll erscheint – im Anschluss daran.

Wolfgang Hates (2011): ~~Handbuch für den Unterricht~~, S. 83 – fit. Paderborn
 Routiniert planen – effizient unterrichten.

Tipps für die Gesprächsführung in Auswertungsgesprächen

Gemeint sind hier die lehrergelenkten Unterrichtsgespräche in den Phasen des gemeinsamen Übens und Wiederholens. Der Lehrer befindet sich in der Rolle des Experten, der seinen Schülern als helfender und beratender Dienstleister zur Verfügung steht. Auswertungsgespräche haben ihren Platz in der Regel nach schüleraktiven Phasen. Die Schüler haben ihre Arbeitsergebnisse vom Platz aus oder vor der Klasse präsentiert, wobei deutlich wurde, welche Leistungsunterschiede, Wissens- und Kompetenzlücken noch vorhanden sind. Ein Auswertungsgespräch kann durchaus die gesamte Dauer einer Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen, wenn es eingebettet ist in längere Phasen schülergesteuerten Lernens und wenn sich dadurch die Leistungen in Tests und Klassenarbeiten auf breiter Basis verbessern lassen.

1. Sammeln Sie im Vorfeld, was noch unverstanden ist.

Während der Erarbeitungsphase können Sie in der Klasse herumgehen und einzelne Schüler oder Gruppen gezielt fragen, was verstanden ist und was nicht. Mit Hilfe von Problemsammlungen können Sie dann das Gespräch strukturieren.

2. Ermuntern Sie alle Schüler, ihre Lernschwierigkeiten konkret zu benennen.

Auf die Frage: „Habt ihr alles verstanden?“ nicken in der Regel alle bejahend, weil keiner zu der Minderheit gehören will, die wieder einmal nicht mitgekommen ist. So macht man sich leicht etwas vor über den Leistungsstand der Schüler. Viel wirksamer ist es, wenn Sie die Schüler ausdrücklich und konkret dazu ermuntern, das Unverstandene zu benennen, z. B. mit Äußerungen wie: „Nach unserer kurzen Erarbeitungsphase kann es gar nicht sein, dass schon alle Schwierigkeiten beseitigt sind. Wer klug ist, muss noch Fragen haben und stellt sie jetzt.“

3. Sprechen Sie leistungsschwächere Schüler pädagogisch behutsam an.

Da Sie Ihre Schüler mit Leistungsproblemen kennen, sollten Sie diese Phase nicht verstreichen lassen, ohne dass diese die Chance erhalten, Fragen zu stellen oder auch ein Teilergebnis vorzutragen. Das gezielte Ansprechen von Schülern, die sich von sich aus nicht melden, kann sehr hilfreich sein, verlangt aber Einfühlungsvermögen. Machen Sie den Schülern Mut, indem Sie in Ihrer Aufforderung deutlich machen, dass Sie da sind, um zu helfen. Das Bemühen um Integration leistungsschwächerer Schüler ist ein langwieriger Prozess, in dem die Mitschüler lernen müssen, sich nicht über Fehler anderer lustig zu machen.

4. Nutzen Sie die Wissensvorsprünge der Leistungsträger.

Bei allem Bemühen um Integration leistungsschwacher Schüler dürfen die Leistungsträger nicht vernachlässigt werden. Schüler lieben es, wenn sie als Experten angesprochen werden mit Aufforderungen wie z. B.: „Sarah, man merkt, dass du unsere Expertin in diesem Lernstoff bist. Erkläre uns die Zusammenhänge so, dass wir alle sie verstehen können.“ Starke Schüler reagieren überhaupt nicht negativ darauf, wenn man ihnen mitteilt, dass man ihre Beiträge erst zu einem späten Zeitpunkt im Gespräch abrufen wird.

5. Formulieren Sie Ihre Fragen so, dass lebenspraktische Kommunikationskompetenz erreicht wird.

Weil es unseren Schülern erfahrungsgemäß sehr schwerfällt, ihr Wissen außerhalb des Unterrichtskontextes kompetent zu verwenden, ist dies einer der wichtigsten Tipps. Man belasse es z. B. nicht bei Fragen wie: „Wie lauten die fünf Wahlgrundsätze für die Durchführung einer Bundestagswahl?“ Viel kompetenzorientierter und lebenspraktischer sind demgegenüber Aufforderungen wie: „Stellt euch vor, ihre befändet euch in einem beruflichen Einstellungsgespräch und man fragt euch: Können Sie uns bitte die fünf Wahlgrundsätze für Bundestagswahlen vorstellen und ihre Bedeutung erläutern? Wie macht ihr das, um erfolgreich zu sein?“

6. Sparen Sie nicht mit Lob.

Erfolgsereignisse sind der entscheidende Motor zur Erzeugung einer nachhaltigen Lern- und Leistungsmotivation. Wann immer sich die Möglichkeit bietet, Schüler für einen Lernfortschritt zu loben, auch wenn dieser in Einzelfällen nur begrenzt ausfällt, sollte man die Gelegenheit nutzen.

Tipps für die Moderation einer Schülerdiskussion

Die Schülerdiskussion ist ein kontrovers geführtes Gespräch, in dem die Schüler lernen, eine eigene Meinung zu entwickeln, argumentativ zu vertreten, Gegenargumente auszuhalten, die eigene Meinung in der Diskussion zu festigen oder zu überdenken oder gegebenenfalls zu ändern.

In einer Schülerdiskussion ist der Lehrer in der Rolle des leitenden Moderators. Er diskutiert nicht mit und hat auch nicht die Aufgabe, die Schüler von der Richtigkeit der eigenen Argumente zu überzeugen. Der Moderator bleibt weitgehend neutral, wenn es um das Spektrum von Ansichten im Rahmen des Grundrechts auf Meinungsfreiheit geht. Die Leitung einer Diskussion ist eine schwierige Aufgabe, die ein hohes Maß an Gesprächsführungskompetenz verlangt. Sie sollte nicht an ungeübte Schüler übergeben werden, weil diese damit meist überfordert sind und sich in der Regel darauf beschränken, die Teilnehmer aufzurufen.

1. Formulieren Sie das Thema so, dass Kontroversität als erwünscht erscheint.

Hat die SV genügend Möglichkeiten, auf das Schulleben Einfluss zu nehmen? Hat der Makedonier Alexander den Beinamen „der Große“ verdient? Haben die Menschen die Pflicht, historische Bauwerke besonders zu schützen? Ist die Globalisierung eine Chance oder eine Gefahr? Must everybody have the right to smoke or not to smoke? Trägt jeder Einzelne von uns eine Verantwortung für den Umweltschutz? Soll das Klonen von Embryonen verboten bleiben oder erlaubt werden? Ist die Kernenergie ein Segen oder eine Gefahr für die Menschheit? u. v. a. m.

Die Qualität einer Diskussion hängt davon ab, wie klar Sie das Thema formulieren. Betten Sie die Diskussion in die bis dahin erarbeiteten Inhalte ein. Weisen Sie in einer Anmoderation darauf hin, dass es zum gewählten Thema unterschiedliche Ansichten gibt und dass es in der Diskussion darauf ankommt, eine eigene Meinung zu artikulieren und mit abweichenden Meinungen fair umgehen zu können.

2. Erklären Sie zu Beginn die Gesprächsregeln und Ihre Rolle als Moderator.

Zu den wichtigsten Gesprächsregeln gehört, dass man andere ausreden lässt, dass man nicht dazwischenruft und dass man Äußerungen von Teilnehmern nicht herabwürdigend kommentiert. Informieren Sie die Schüler darüber, dass Sie sich auf die Gesprächsmoderation beschränken werden (inhaltliche Zurückhaltung, Führung der Rednerliste, Impulsgebung). Visualisieren Sie das Thema und die Gesprächsregeln an der Tafel.

3. Eröffnen Sie das Gespräch mit einer Frage, die es allen Schülern ermöglicht, ihre persönliche Meinung einzubringen.

Verdeutlichen Sie den Schülern dabei, wie sehr Sie an deren Meinungen interessiert sind und wie erwartungsvoll Sie einer lebhaften Diskussionsrunde entgegensehen. Übergeben Sie nach der formulierten Eingangsfrage das Wort ohne weitere Vorrede an die Teilnehmer. Warten Sie in Ruhe ab, wenn nun eine Zeit des Nachdenkens einsetzt und die ersten Meldungen nur zögerlich erfolgen.

4. Hören Sie genau zu und lenken Sie mit Zurückhaltung.

Der gute Moderator protokolliert einzelne Schülerbeiträge, greift sie wieder auf und benutzt sie als neue Gesprächsimpulse: „Petra sagte vorhin, es sei Geldverschwendung, sich um die Instandhaltung alter Gebäude zu kümmern ...“

5. Leiten Sie eine Schlussrunde ein.

Hier fordern Sie die Schüler auf, sich ein letztes Mal auf die Rednerliste setzen zu lassen. Sie können auch Schüler, die bis dahin still geblieben sind, freundlich und ermunternd ansprechen und ihnen sagen, dass auch deren Ansichten zum Thema von Interesse sind.

6. Fassen Sie den Diskussionsverlauf und das Ergebnis zusammen.

Dabei sollten Sie inhaltlich das Verhältnis zwischen Konsens und Dissens in der Gruppe herausstellen und formal auf die Einhaltung der Spielregeln Bezug nehmen.

Fragetechnik

Definition Fragetechnik besteht darin, durch Fragen ein Gespräch auszulösen und in Gang zu halten und dabei die Fragen so zu formulieren, dass die damit verbundenen Intentionen realisiert werden können. Fragetechnik gehört als Bestandteil der Gesprächskompetenz des Lehrers zu den schwierigen Aufgaben. Obwohl Technik genannt, ist sie eher eine Kunst. Sie gelingt auch Routiniers mal mehr und mal weniger gut, schon deshalb, weil Fragen sich oft spontan aus einem Gesprächsverlauf heraus ergeben. Wichtig ist, dass man sich der Kriterien bewusst ist, welche die gute Fragetechnik ausmachen, und dass man die Fehlerfallen kennt. So kann man seine Befähigung, gute Fragen zu stellen und gute Unterrichtsgespräche zu führen, nach und nach professionalisieren.

Lernchancen Nehmen wir an, im gerade vergangenen Deutschunterricht waren Kurzbiografien von Goethe und Schiller Gegenstand des Unterrichts. Die Schüler erhielten dazu je einen Text über einen der beiden Dichter und stellten sich diese gegenseitig mit der Methode des Partnerbriefings vor. Ihre Intentionen sind nun, dass die Schüler sich bedeutsame biografische Angaben langfristig einprägen und möglichst auch zu einem Urteil finden, warum diese beiden Dichter herausragende Bedeutung haben. Sie möchten dazu ein Gespräch führen. Die nächste Klassenarbeit soll eine Lebensbeschreibung und Charakterisierung einer der Dichtergrößen sein. Welche Fragen passen zu Ihren Intentionen, welche nicht?

A Die Gesprächsförderer

1. Fragen sind gesprächsfördernd, wenn sie offen und zielgerichtet zugleich sind. Offen sind sie, wenn sie unterschiedliche Antworten zulassen. Zielgerichtet sind sie, wenn sie einen klaren Bezug zum Thema haben.	• Welche Informationen über Goethe möchtet ihr euch langfristig merken? • Angenommen, es fragt euch jemand: „Schiller, nie gehört! Wer war das?“ Wie informiert ihr ihn mit einigen Sätzen? • Im Leben beider großer Dichter gab es sehr traurige Ereignisse. Welche Hinweise darauf habt ihr in euren Texten entdeckt? • Ich gebe euch drei Stichworte: Was könnt ihr damit in Bezug auf Goethe anfangen: Werther, Weimar, Faust?
2. ... wenn sie echt sind. Echt sind Fragen, deren Antwort der Lehrer nicht schon vorher kennt.	• Angenommen, ihr könntet Goethe und Schiller gegenüber sitzen: Wie stellt ihr euch das Aussehen der beiden Personen vor? • Welche Begebenheiten aus dem Leben Schillers müssten in einem Film vorkommen, den ihr über den Dichter dreht? • Ich lese euch noch einen Vierzeiler von Goethe vor. Ich bin gespannt, wie er auf euch wirkt.
3. ... wenn sie einen außerschulischen Kontext herstellen. Das bedeutet, dass die Frage auf reale Lebensanforderungen und praktische Bildung abzielt.	• Claudia hat sich auf einen Ausbildungsplatz zur Buchhändlerin beworben. In der Stellenbeschreibung waren Kenntnisse und Interesse an Literatur gefordert. Welche Werke von Goethe und Schiller sollte sie kennen, bevor sie zum Vorstellungsgespräch geht? • Im Vorstellungsgespräch fragt der Personalchef: „Müssen wir für Goethe oder für Schiller mehr Regalplatz in unserer Buchhandlung reservieren oder für beide gleich viel?“ Wie würdet ihr antworten?

4. ... wenn sie argumentativ zu beantworten sind. Sie fördern Meinungsvielfalt und Urteilskompetenz.	• Man hört es immer öfter: Goethe und Schiller und alle anderen Dichter aus der Vergangenheit haben uns nichts mehr zu sagen! Muss man Verständnis für diese Meinung haben oder eher nicht? • Schiller mit seinen Räufern, Goethe mit dem unglücklichen Werther – Wer von beiden spricht Jugendliche mehr an? Was meint ihr?
5. ... wenn sie sportlichen Wettkampfcharakter haben.	• Wer schafft es, je zwei Werke von Goethe und von Schiller in zwei Minuten zu notieren? • Ich nenne euch je einen Begriff und ihr sagt mir, ob er zu Goethe oder zu Schiller passt. Danach seid ihr dran.

Gesprächsauslösende Fragen können immer mit einer Nachdenkphase in Einzelarbeit verbunden werden.

B Die Gesprächsfallen ☹️

Reine Wissensfragen: Wann ist Goethe geboren? Wo starb Schiller?

Fragen, bei denen Einwortantworten erwartet werden, sind für die Gesprächsführung kontraproduktiv. Weiß es der Schüler, hat die Frage keine Lernbedeutung. Weiß er es nicht, wird er es durch die Frage auch nicht lernen. Da es aber der Lehrer weiß, warum fragt er dann? Ist die Intention Druck ausüben, prüfen, Stressresistenz trainieren, machen diese Fragen Sinn. Ist die Absicht lebendiger Frontalunterricht mit hoher Schülerbeteiligung und Denkfriede, muss man sie weglassen.

Diskriminierende Fragen: Bei Jugendlichen können sie Verletzungen bewirken. Das gilt besonders für Fragen mit ironischem Unterton: „Halten der Herr Schiller für eine Vorspeise?“ „Ist die Dame sich mal wieder zu fein, sich zu Goethe zu äußern?“ „Habt ihr eure Texte wieder als Butterbrot Papier benutzt?“ Noch viele Jahre nach Schulabschluss werden auf Klassentreffen solche Fragen kolportiert. Sie haben Spuren hinterlassen wie Narben nach Stichverletzungen. Also: Lieber seinem Ärger Luft machen, aber auf diskriminierende Fragen verzichten.

Verklausulierte, grammatikalisch unkorrekte Fragen: „Die letzte große Liebe Goethes heißt wie?“ „Das Grab Schillers liegt wo?“

Solche Fragen sind nicht nur sprachlich eine Katastrophe. Sie kommen vor, und zwar aus dem Grund, weil man den Referendaren beigebracht hat, sie dürften keine W-Fragen stellen. Also wird das Fragepronomen getarnt. Irgendwann in den Sechziger Jahren ist das Verbot der W-Frage entstanden, als mancher glaubte, Unterricht sei handlungsorientiert, wenn der Lehrer möglichst gar nichts sagt. Wie jede Bauernregel hat auch diese einen wahren Kern: Keine W-Fragen zu stellen soll heißen, auf Ein-Wort-Wissensfragen zu verzichten (aus den oben genannten Gründen). Demgegenüber gilt: W-Fragen können sehr wohl gesprächsfördernd sein, wenn sie offen sind, Denken in Gang setzen und hohe Gesprächsbereitschaft auslösen.

- Unglückliche Frageformulierungen passieren jedem. Man kann sie zurückziehen und neu stellen. Das macht gar nichts.
- Geben Sie Schülern eine Antwort, wenn sie Ihnen eine Frage stellen. Schüler hassen es, wenn Sie die Frage in die Klasse zurückgeben.
- Geben Sie zu, wenn Sie selbst keine Antwort auf eine Schülerfrage haben. Das erhöht eher Ihre Akzeptanz (wenn es nicht zum Dauerphänomen wird).

Probleme

Worauf Sie noch achten sollten ...

Modul 4: Unterrichtseinstiege

Ziele des Trainingsmoduls:

- die Relevanz von Unterrichtseinstiegen und die didaktischen Intentionen unterschiedlicher Einstiege kennen
- über ein Repertoire konkreter Beispiele für unterschiedliche Einstiegssituationen verfügen
- geeignete Stundenprogramme verfassen können
- Unterrichtsthemen als sinnvolle Fragen formulieren können
- relevante Unterrichtsthemen aus aktuellen Themen formulieren können

1. Beispiele für Unterrichtseinstiege

a. Beginnen Sie mit einem Brainstorming:

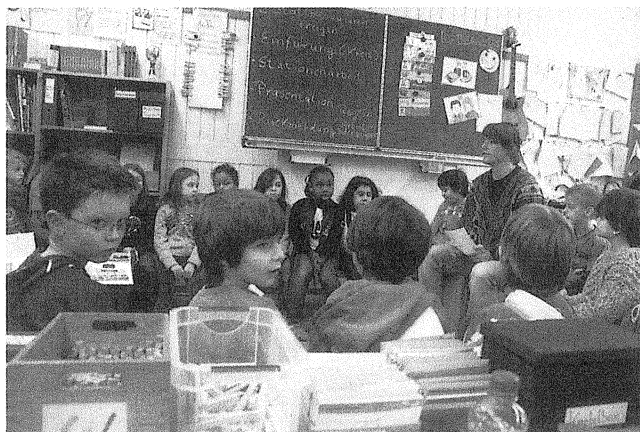
Was fällt Ihnen zum Thema „Unterrichtseinstiege“ ein?

- Welche Unterrichtseinstiege kennen Sie?
- Nennen Sie Beispiele für Unterrichtseinstiege!



Brainstorming-Regeln

- Quantität vor Qualität: Je mehr Ideen, desto besser!
- Die Ideen anderer weiter-„spinnen“!
- Beurteilung und Kritik sind während der Sammlungsphase streng verboten!
- Keine (Selbst-)Prüfung auf Machbarkeit! Weg mit der Schere im Kopf!
- Querdenken: Aus dem Rahmen fallende Vorschläge sind erwünscht!
- Alle Ideen werden für alle sichtbar aufgeschrieben und nach Beendigung des „Sturms“ begutachtet und beurteilt.



© Susanne Petersen

2. Didaktische Intentionen von Unterrichtseinstiegen

- Recherchieren Sie in **GU** (S. 51ff.), in weiterer Literatur (siehe auch die Verweise in **GU**) und im Internet: Welche verschiedenen Aufgaben/Funktionen/Intentionen haben verschiedene Unterrichtseinstiege?
- Konkretisieren Sie diese mit Beispielen aus Ihrer Brainstorming-Liste (Aufgabe 1)!

Didaktische Intention des Einstiegs	Methode
Transparenz	Stundenprogramm

3. Einstiegsziele „Lernlaune herstellen“/„Transparenz schaffen“

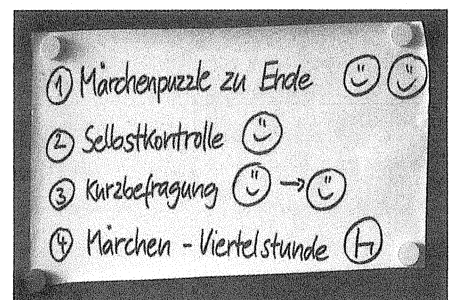
- Informieren Sie sich in **GU** und in „Unterrichtsrezepte“ (Grell & Grell) über die didaktischen Intentionen von Unterrichtseinstiegen, mit denen „Lernlaune“ hergestellt bzw. Transparenz geschaffen werden soll (bei Grell & Grell heißt es „Herstellen reziproker positiver Affekte“ und „informierender Unterrichtseinstieg“).
 - Wie lauten die Begründungen für diese Einstiege?
 - Welche Bedenken/Einwände könnten dagegen vorgebracht werden?
 - Nehmen Sie selbst Stellung!

4. Stundenprogramme

- Verfassen Sie ein Stundenprogramm für eine Ihrer Unterrichtsstunden.
- Veröffentlichen Sie das Stundenprogramm in Ihrer Arbeitsgruppe und diskutieren Sie verschiedene Programme, beispielsweise unter folgenden Gesichtspunkten:

- Wo und wie wird das Programm veröffentlicht (z. B.: in der Stunde an die Tafel schreiben/Poster/Folie; Arbeitsblatt/nur mündlich, mit Notebook und Beamer)?
- Wann wird das Programm veröffentlicht (z. B.: zu Beginn oder im Verlauf der Stunde)?
- Wie wird der Inhalt des Programms vermittelt (z. B.: Nummerierung der Phasen oder Uhrzeiten/ Benennung der Phasen mit Methoden und/oder Inhalten/Themen)?
- Wann wird wie in der Stunde mit dem Programm gearbeitet (z. B. Phasentrenner, Feedback)? Was sagt der Lehrer, wenn er mit dem Programm in der Stunde arbeitet?

- Halten Sie die „Aha-Erlebnisse“ Ihrer Diskussion auf einem Poster fest.



5. Wie kann man „Lernlaune“ herstellen?

- Führen Sie in Ihrer Arbeitsgruppe ein Brainstorming durch! Gliedern Sie die Ideen anschließend in einem Mindmap!
- Lesen Sie in **GU** (S. 53ff.) nach und ergänzen Sie Ihr Mindmap um weitere Vorschläge.
- Erproben Sie verschiedene Möglichkeiten und Formen, Lernlaune herzustellen: Jedes Mitglied der Arbeitsgruppe stellt nacheinander ein Beispiel vor.
- Diskutieren Sie Ihre Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden, Lernlaune herzustellen.
- Erstellen Sie ein Kompendium, eine Broschüre, ein Arbeitsblatt oder eine Website:

So kann man Lernlaune herstellen – Unsere Top Ten:

.....

.....

.....

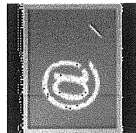
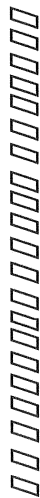
- Geben Sie jeder Methode einen einprägsamen Namen.
- Beschreiben Sie die Methode ganz kurz, aber nachvollziehbar.
- Illustrieren Sie den Ablauf nach Möglichkeit mit aussagekräftigen Zeichnungen oder Fotos.
- Veröffentlichen Sie – falls erforderlich – hilfreiche Arbeitsblätter/Materialien als Kopiervorlagen.
- Geben Sie zu jeder Methode Tipps für die Arbeit im Klassenraum, z. B.: Für welche Altersgruppe eignet sich die Methode (nicht), welche „Stolpersteine“ sollte man berücksichtigen und wie kann man diese möglichst umgehen?

6. Fragen des Tages entwickeln

- Entwerfen Sie eine Sammlung der pfiffigsten „Fragen des Tages“ (mit jeweils 3–4 cleveren Antwortvorgaben).

7. Das Unterrichtsthema als Frage formulieren

- Formulieren Sie Themen Ihres Unterrichts als Frage! Formulieren Sie Fragen, die zu klären oder zu beantworten für Ihre Schüler wichtig oder interessant sein könnten! Beispiele für geeignete (Leit-)Fragen finden Sie in **GU** (S. 58f.).
- Diskutieren Sie Ihre „Unterrichtsfragen“ in Ihrer Arbeitsgruppe:
 - Ermöglicht das Thema einen relevanten Lernertrag?
 - Können meine Schüler, indem sie die Leitfrage beantworten, ihren Lernzuwachs selbst feststellen?
 - Ermöglicht das Thema „Aha-Erlebnisse“ der Schüler?
 - Warum könnte diese Frage für meine Schüler interessant und bedeutsam sein?
 - Welche Frage(n) würden Sie selbst in Bezug auf das Unterrichtsthema stellen?
- Formulieren Sie interessante Unterrichtsthemen – in Form von Fragen – aus aktuellen Themen (Politik, Gesellschaft, Natur)!



Unterrichtseinstiege stellen den **ersten Schritt, die Eröffnungsphase** des Geschichtsunterrichts dar. Sie führen die Lernenden an ein neues Unterrichtsthema heran, wobei es sich um den Beginn einer einzelnen Unterrichtsstunde oder einer neuen Unterrichtseinheit handeln kann.

Sie sind die „Hefe, die den angerührten Teig zum Aufgehen bringt“ (Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden I, Frankfurt a.M., 5 1992, S.122), sollen jedoch andererseits keine „didaktischen Kuckuckseier“ (Hoppenwörth) sein, die der reinen Animationsmotivation dienen, ohne eine echte didaktische Funktion für den Unterricht zu besitzen.

Die didaktischen Funktionen des Einstiegs sind:

1. Einen **Orientierungsrahmen** für das zu behandelnde Thema zu verschaffen durch die Angabe von Planungsinhalten, Gestaltungselementen und Medienverwendung
2. Eine **Heranführung an die zentralen Aspekte** des neuen Gegenstandes zu vermitteln, z.B. über die Problematisierung des Inhaltes
3. An das **Vorwissen, Vorverständnis, Einstellungen** und die **Erfahrungswerte** der Schüler anzuknüpfen.
4. Das **Interesse der Schüler zu wecken**, zu motivieren.
5. Die Lerngruppe zu **disziplinieren**.

Bei der Klassifizierung der unterschiedlichen Unterrichtseinstiege existieren in den fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Darstellungen keine einheitlichen Einteilungsmuster (Anknüpfung, Einstieg und Unterrichtseinstieg werden oft synonym verwendet). Einteilungen richten sich häufig nach den verwendeten Medien oder den gebrauchten Unterrichtsformen. Lipski unterscheidet zwischen dem indirekten und dem direkten Einstieg (S.398), wobei er unter direktem Einstieg ein Vorgehen versteht, das ohne stoffliche Rückgriffe den Unterrichtsgegenstand angeht, während beim indirekten Verfahren zum Stundenthema über Rückgriffe auf den Leistungs- und Wissensstand Stofffixierung und Leistungskontrolle vorgeschaltet werden.

◊ **Einstiegsmöglichkeiten nach Lipski** (Stephan Lipski: Wider den stereotypen Unterrichtseinstieg, in: Geschichtsdidaktik 6 (1981), S. 397 - 407)

1. Konfrontation durch Bezug zur Gegenwart
2. Provokation
3. Stummes Anschreiben
4. Arbeitsplanung
5. Anknüpfen an außerschulische Erfahrungen
6. Kontroverse Materialien
7. Medieneinsatz
8. Lehrerzählung
9. Unvollständige Information
10. Erkundung und Befragung
11. Leitfrage zur Hypothesenbildung
12. Sachliche Vorbesprechung

◊ **Einstiegsmöglichkeiten nach Meyer (allgemeindidaktisch):**

1. Übende Wiederholung
2. Hausaufgabenkontrolle
3. Informierender Unterrichtseinstieg
4. Interview
5. Reportage
6. Thematische Landkarte
7. Comics, Cartoons, Karikaturen
8. Lehrfilm
9. Widerspruch konstruieren
10. Verrätseln.

11. Verfremden

12. Provokieren

13. Bluffen und Täuschen

14. Vorkenntnisse abfragen

15. Karteikarten-Spiel

16. Themenzentrierte Selbstdarstellung

17. Vergleichen und Kontrastieren

18. Sortieren, Auswählen, Entscheiden

19. Programmvorschau

20. Vorwegnahme

21. Themenbörse

22. Schnupperstunde

◦Einstiegsmöglichkeiten nach Schneider:

⚡ (Gerhard Schneider: Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden, Schwalbach/Taunus, 1999)

Schneider unternimmt den Versuch einer Kategorisierung nach verwendeten Medien und den Intentionen, die die Einstiege verfolgen; er verweist jedoch gleichsam auf die Überschneidungen und die Möglichkeit, identische Materialien mit vollkommen verschiedenen Intentionen zu verwenden.

1. Einstieg zur Festigung des Gelernten (Wiederholung und Üben):

- Schüler fragen Schüler: Lernen von Fragestellen und richtigem Antworten
- Kombination von Text und Bild : erlernte Personen, Daten, Fakten, Zusammenhänge und Objekte müssen zu Beginn der Stunde einander zugeordnet werden
- Lückentexte: müssen vervollständigt werden
- Lügentexte: müssen korrigiert werden
- Wiederholungen: mündliches Unterrichtsgespräch unter Verwendung von Medien und differenzierten Leistungsniveaus

2. Einstieg als Reflexion des Unterrichtsgeschehens

Kontrolle des methodischen Repertoires und des Schülerverständnisses, Möglichkeit des Eingehens auf Schülerwünsche. Die stofflichen Lerninhalte stehen hierbei im Hintergrund.

3. Einstieg mit kontroversen Quellen

4. Einstieg mit diachronen Vergleichen

5. Einstieg mit synchronen Vergleichen

6. Die Provokation als Einstieg

7. Einstieg über Weckung der Neugier

8. Einstieg über Konfrontation mit aktuellem Tagesereignis oder einem Alltagsphänomen

9. Nachwirken geschichtlicher Ereignisse als Einstieg

10. Einstieg über aktuelle Gesellschaftskontroversen

11. Einstieg über spektakulären Vorfall

12. Brainstorming

13. Spielerische Einstiege

14. Interview und Befragung (oral history) als Einstiegsformen

15. Phantasiereise (animierte Lehrerinnen-erzählung)

16. Visuelles Feature

17. Einstiege über Demonstrationen und Experimente

18. „Zufallseinstiege“

19. Außerschulische Erkundungen (Aufsuchen von außerschulischen Lernorten)

20. Stadttrallve als Unterrichtseinstieg

Stundenplanung

Name: Mentor/in:

Klasse: Klasse:

Stundenthema: Datum:

Stundenziele:

Phase	Uhrzeit	Thema der Phase und Stichworte zum Ablauf	Darauf achte ich besonders. Das sage ich. Mögliche Stolpersteine und meine Reaktionen.	Stichworte zur Begründung
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

Unterrichtseinstiege

Der Lehrer legt in den ersten Minuten den Grundstein für den Verlauf der Stunde: Kann in dieser Stunde etwas Wichtiges gelernt werden oder ist das Lernen bloß Selbstzweck (der Stoff ist halt „dran“)? Kann Lernen Spaß machen oder ist es eine ernste Angelegenheit, bei der Lachen verboten ist? Werden „ressourcenreiche Zustände“ (NLP) bei den Lernern mobilisiert und so erfolgreiches Lernen erst möglich gemacht oder werden eher Blockaden vermittelt? Hat Lernen vor allem etwas mit Angst zu tun – mit Angst vor Fehlgang und manchmal auch vor unberechenbaren Lehrern – oder mit Neugier, echten Fragen und möglichen Aha-Erlebnissen?

Deshalb muss ein guter Stundeneinstieg auch nicht immer gleich „zur Sache“ kommen. Um gut lernen zu können, um viel lernen zu können, um wirklich Fortschritte zu machen, muss man erst mal in „Lernlaune“ kommen! Jochen und Monika Grell nennen das etwas hochgestochen das „Auslösen positiver reziproker Affekte“, im NLP heißt es etwas genauer das Mobilisieren „ressourcenreicher Zustände“: Wie wichtig das ist, weiß jeder, der schon erfahren hat, zu welchen Höchstleistungen er oder sie im „entspannten“ Zustand, z. B. im Urlaub, in der Lage ist – und wie einem genauso von einer Minute zur nächsten die Erinnerung an ein sehr unangenehmes Erlebnis nicht nur die Laune verhaseln, sondern obendrein alle Kraft nehmen kann.



Literaturtipp:

Joseph O'Connor, John Seymour: Neurolinguistisches Programmieren. Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung, VAK-Verlag 2005, 16. Aufl.

Andererseits ist es sinnvoll, den Schülern von Anfang an klar zu sagen, worum es geht. Doch Vorsicht! Auch wer seinen Schülern sagt, was sie in der Stunde lernen können und warum das für sie wichtig oder interessant ist, darf nicht vergessen, dass das Thema des Unterrichts auch das Thema der „Kunden“ werden muss! Das heißt: Der Lehrer darf seine Schüler nicht einfach „verdonnern“, sondern muss ihnen eine Problemstellung vermitteln, mit der zu beschäftigen bzw. die zu lösen sich für die Schüler wirklich lohnt. Erst, wenn das gelingt, sind die nötigen Voraussetzungen zum erfolgreichen Lernen erfüllt.

Wer seine „Kunden“ wirklich erreichen will, muss am Beginn der Stunde drei Dinge berücksichtigen:

- gute Lernlaune herstellen;
- sagen und begründen, was Sache ist;
- ein echte Frage zum Ausgangspunkt des Unterrichts machen.

Die traditionellen Wege des Einstiegs sind heute wenig wirksam, häufig wirken sie geradezu kontraproduktiv:

Die klassische Motivationsphase: Wer Schüler zum Lernen locken, verführen, „motivieren“ will, signalisiert ihnen damit deutlich: Das, worum es hier eigentlich gehen soll, ist unangenehm, schwierig, lästig. Deshalb musst du, lieber Schüler, abgelenkt, überlistet werden, damit du nicht merkst, dass die „Stoff-Pille“, die du schlucken musst, bitter ist.

Wir glauben, dass „Stoff“ zwar sicherlich oft anstrengend und mühsam ist, manchmal auch wirklich bitter. Trotzdem sollten Schüler lernen, dass Lernen oft mühsam, aber echtes Lernen fast immer spannend ist und dass es sich lohnt, die Mühe auf sich zu nehmen! Allerdings sind viele Schüler von der „Motivationspädagogik“ dermaßen verdorben, dass sie erst mühsam wieder lernen müssen, dass die Lerngegenstände selbst genügend Motivationskraft besitzen. Deshalb ist es überflüssig und schädlich, um den heißen Brei herumzureden, statt ganz einfach und ohne künstliche Schnörkel zu sagen, was im Unterricht Thema ist! Darüber hinaus ist es in Zeiten von professionellem Infotainment (angefangen von der „Sendung mit der Maus“ bis hin zu interaktiven Lernprogrammen auf CD-ROM und im Internet) und von unzähligen Gameshows im Fernsehen wirklich unrealistisch zu glauben, dagegen könne ein Lehrer mit seinem bestenfalls bemühten „Motivationszirkus“ ankommen.

Die klassische Erarbeitungsphase: Auch sie beruht auf einem nur schwer auszurottenden Gerücht: Dass echtes Lernen nur dann geschehe, wenn die Schüler alles, was sie lernen sollen, quasi selbst herausfinden. Dieses Modell taugt aber nur so lange, wie es prinzipiell möglich ist, die Sache selbst herauszufinden. Es gibt eine Reihe von Themen, bei denen es sinnvoll ist, zunächst begründete Hypothesen zu formulieren, um diese anschließend zu

überprüfen oder durch Sachinformationen zu klären. Es gibt aber wesentlich mehr Unterrichtssituationen, in denen es nicht sinnvoll und ganz oft schlicht unmöglich ist, die Sache durch Nachdenken, Spekulieren oder Hypothesenbildung selbst zu erschließen. In diesen Fällen kommt es dann zu jenen den Schülern wohl vertrauten Ratesituationen, in denen mühsam im Nebel herumgestochert wird und in denen es irgendwann nur noch um die eine Frage geht: Worauf will der Lehrer bloß hinaus – und warum sagt er es uns nicht einfach?!

Professionelle Alternativen zu diesem „fragend-entwickelnden Gespräch“ finden sich in den Kapiteln „Unterrichtsgespräche“ und „Lehrer-Infos“.

Wie kann man gute Lernlaune schaffen?

Es gibt zum Einstieg in eine Stunde für den Lehrer nichts Wichtigeres, als Kontakt zu seinen Schülern herzustellen und wirklich in Kontakt mit seinen Schülern zu sein. Dazu braucht man keine aufwändigen Inszenierungen, keine sprühenden Ideen, keine anspruchsvolle Vorbereitung. Kontakt herstellen heißt zunächst, die Schüler aufmerksam beobachten, ihnen zuhören und so signalisieren: Ich interessiere mich für euch! Auch der zweite Schritt zur guten Lernlaune kostet nichts, braucht keine Vorbereitung, keine tollen Ideen. Wer seine Schüler erreichen will, muss ihnen unmissverständlich signalisieren: Ich bin gern hier! Ich bin gern Lehrer! Ich mag mein Fach! Mich interessiert das Thema des Unterrichts!

Wer die Klasse mit einem miesepetrigen Gesicht betritt, wer von Anfang an ausstrahlt, es ist eine Zumutung, hier zu unterrichten, ihr Schüler mit eurer Ignoranz, Frechheit und Dummheit seid eine Zumutung, den Stoff will ich mit dem geringstmöglichen Aufwand abspulen, der hat nicht die geringste Chance, seine Schüler zu erreichen und echtes Lernen in Gang zu setzen. Eindrucksvoll wurde die Wichtigkeit von „Laune“, ohne die man nicht lernen kann, von Seiten der aktuellen neurobiologischen Forschung bestätigt.



Literaturtipps:

Manfred Spitzer: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Spektrum Akademischer Verlag 2006
Aljoscha Neubauer, Elisabeth Stern: Lernen macht intelligent, DVA 2007

Es ist nicht immer einfach, Kontakt zu seinen Schülern herzustellen, und es gibt Tage, an denen man sich als Lehrer ganz schön zusammenreißen muss, den Schülern freundlich, zugewandt und inspirierend zu begegnen. Deshalb ist es wichtig, über ein Repertoire an Ideen zu verfügen, was man darüber hinaus tun kann, um Lernlaune zu schaffen:
 Weil der Einstieg in die Stunde auch so etwas wie ein Phasenübergang ist (von der Pause oder von einer anderen Stunde), eignen sich alle Ideen aus dem Abschnitt „Unterrichtsphasen trennen“ (siehe Kapitel „Unterrichtsphasen“) auch als Stundeneinstiege!

Weitere Möglichkeiten:

Ein Spiel oder ein Quiz! Selbst das alte ausgelutschte „Galgenspiel“ ist oft besser als gar nichts! Ein „Bringer“ für alle Klassenstufen ist Tafelfußball (als „Vocab Soccer“ in):



Literaturtipps:

Thomas Unruh, Dorothea Nadzeika-Humbaraci: The Real Activity Book, Klett 1998
 Für die Sekundarstufen hilft in (fast) jeder Einstiegslage:
Thomas Unruh: Grundwissen Allgemeinbildung, AOL-Verlag 2002

Die Frage des Tages

Eine besonders effektive Form des Unterrichtseinstiegs ist das Ritual einer „Frage des Tages“. Der Lehrer stellt zu Beginn der Stunde eine interessante Frage und gibt – ähnlich wie bei Quizspielen im Fernsehen – drei oder vier Antwortvorgaben. Die Schüler zeigen mit der Anzahl ihrer hochgehaltenen Finger an, was ihrer Meinung nach die richtige Antwort ist.

Beispiel:

Wer dreht sich um wen?

1. Die Sonne um die Erde.
2. Die Sonne um sich selbst.
3. Die Erde um sich selbst.

Besonders gut geeignet sind Fragen, deren Antworten überraschend sind und neugierig darauf machen, ein bisschen mehr zu dem Thema zu erfahren, zum Beispiel:

Wie schnell ist die durchschnittliche Geschwindigkeit eines Schmetterlings?

1. 5 km/h
2. 32 km/h
3. 60 km/h

Wie viel elektrische Energie wird in Europa für den Standby-Betrieb elektrischer Geräte im Jahr verbraucht?

1. So viel, wie der Hamburger Hafen benötigt.
2. So viel, wie die Stadt Berlin benötigt.
3. So viel, wie das Land Griechenland benötigt.

Um jederzeit für interessante Fragen des Tages vorbereitet zu sein, sollte man immer eines der zahlreichen Bücher mit geeigneten Fragen und Antworten in der Schultasche bereit haben. Noch besser ist es, sich darin zu trainieren, spontan gute, pfiffige Fragen des Tages selbst zu erfinden. Besonders geeignet für solche spontanen Fragen sind aktuelle Anlässe: Das Wetter, jahreszeitliche Ereignisse, aktuelle Vorkommnisse, politische Ereignisse. Das Ausdenken von Fragen und pfiffigen Antworten lohnt sich, weil so ein Gefühl für die „Denke“ von Schülern geschult wird, also für das, was Kinder und Jugendliche interessieren, neugierig machen, überraschen könnte. Um diese Fähigkeit zu trainieren, sollte man sich angewöhnen, mit offenen Augen und Ohren durchs Leben zu gehen und regelmäßig Zeitung zu lesen – mit der Haltung: Könnte dahinter vielleicht eine interessante Frage des Tages für meine Schüler stecken?

Natürlich ist es schön, wenn eine Frage des Tages inhaltlich zum Thema des Unterrichts passt, das muss aber nicht sein! Auch Fragen, die völlig andere Themen als das Unterrichtsthema berühren, können die didaktischen Funktionen eines Unterrichtseinstiegs mit einer Frage des Tages erfüllen:

Eine Frage des Tages zu Beginn des Unterrichts schafft schnell auf angenehme und elegante Art Aufmerksamkeit und Konzentration. Sie signalisiert den Schülern: Hier, in diesem Unterricht und bei diesem Lehrer soll und kann gelernt werden, und zwar Wichtiges und Interessantes. Und Lernen geschieht hier in einer guten, positiven, freundlichen Atmosphäre. Die Frage des Tages ist somit auch ein exzellentes Instrument, um die zum erfolgreichen Lernen so wichtige „Lernlaune“ auf Seiten der Schüler zu schaffen.

Trotzdem sollte dieses Ritual nur sparsam eingesetzt werden: Also bitte nicht in jeder Stunde! Schüler, egal welcher Altersstufe, lieben die Frage des Tages. Und sind manchmal sogar bereit, sich eher an Regeln zu halten, wenn es dafür morgen wieder eine Frage des Tages gibt...



Webtipp:

www.geolino.de (Interessante Phänomene; kindgemäß erklärt und präsentiert)

Wie kann man sagen, was Sache ist?

Obwohl alle eigenen Erfahrungen und alle lerntheoretischen Erkenntnisse eindeutig bestätigen, dass jeder besser lernt, wenn er weiß, warum es geht, hält sich unter Lehrern hartnäckig der Glaube an die Bedeutung des „Überraschungsunterrichts“: „Wer den Schülern vorher sagt, warum es geht, nimmt ihnen doch die Überraschung!“ Die meisten „Überraschungen“ entpuppen sich allerdings als Mogelpackungen: Entweder verlangsamt ihre „Entdeckung“ (womöglich sogar „geheimnisvoll“) den Unterricht unnötig und produziert auf diese Weise unerwünschte Störungen oder die „Überraschung“ entlockt den Kindern oder Jugendlichen, die von zu Hause, aus ihrem privaten Umfeld und nicht zuletzt dem Fernsehen schlicht Besseres gewohnt sind, nur ein müdes Lächeln. Deshalb macht es Sinn, zu Beginn ei-

ner Unterrichtsstunde ein Stundenprogramm zu veröffentlichen, in dem das Thema der Stunde und die Themen der Unterrichtsphasen kurz und präzise benannt werden.

Thema: Wann helfen oder nützen mir Sprichwörter?

8:00 Warming up: Sprichwörter ergänzen

8:03 Wiederholung: Sprichwörter „übersetzen“

8:06 Beispiele zu Sprichwörtern (Hausaufgabe)

8:15 Info: Bedeutung der Sprichwörter

8:20 Wann helfen Sprichwörter? (Partner / Gruppe)

8:35 Unterrichtsgespräch: Wann helfen Sprichwörter?

8:40 Was haben wir heute gelernt?

Ein solches Stundenprogramm bietet nicht nur den (entscheidenden) Vorteil, dass die Schüler ganz einfach besser lernen können, wenn sie wissen, was Sache ist. Das Lernen wird darüber hinaus durch die klare Phasengliederung erleichtert: Der Lehrer kann im Lauf der Stunde immer wieder auf das Stundenprogramm Bezug nehmen: „Wir kommen jetzt, wie ihr seht, zum 4. Kapitel unserer Stunde: Ich werde euch etwas zur Bedeutung von Sprichwörtern erzählen.“

Schließlich ermöglicht das Stundenprogramm einen für Lehrer wie Schüler gleichermaßen sinnvollen Rückblick auf die Stunde (siehe Kapitel „Feedback“). Das Stundenprogramm dient dann dazu, sich noch einmal den Ablauf und den Inhalt dieser Unterrichtssequenz zu vergegenwärtigen, um sich selbst darüber Rechenschaft abzulegen, was man in der Stunde gelernt hat und an welchen Stellen der Stunde man warum gut oder weniger gut lernen

konnte, und um dem Lehrer ein entsprechendes Feedback zu geben. Aus den genannten Gründen ist es sinnvoll, ein Stundenprogramm schriftlich zu formulieren, es also an die Tafel zu schreiben oder zu Hause eine Folie für den OHP vorzubereiten. Wer das nicht schafft, sollte das Programm wenigstens mündlich bekannt geben. Das ist immer noch besser als kein Stundenprogramm oder der beliebte Überraschungsunterricht!

Wie macht man eine Frage zum Thema des Unterrichts – und zum Thema der Schüler?

Der Einstieg in den Unterricht ist also bisher gut gelaufen: Der Kontakt zu den Schülern wurde hergestellt, gute Lernlaune ist geschaffen, es ist geklärt, was in der Stunde Sache ist. Um die Köpfe und Herzen der Schüler wirklich zu „kriegen“, sollte der Lehrer – wo immer möglich – versuchen, das Thema der Stunde zum Thema der Schüler zu machen.

Der entscheidende Schritt besteht darin, sich (zunächst selbst) die Frage zu stellen: Was ist das Problem? Anders ausgedrückt: Beinhaltet das Thema überhaupt ein Problem, das zu lösen oder zu bearbeiten wirklich sinnvoll ist? Ein Problem, das auch aus der Sicht der Schüler ein „echtes“, ein für sie relevantes Problem sein könnte? Bei der Planung von gutem Unterricht hilft häufig die provozierende Kontrollfrage „Ja, und?“! Zum Beispiel: „Unser Thema heute: Die Flächenberechnung von Dreiecken.“ – Ja, und?! Oder: Was ist das Problem?!

Ein einfacher Trick besteht darin, das Thema der Stunde als eine echte Frage zu formulieren. Die echten Fragen sind Fragen der Schüler. Der einfachste Weg, die Schüler wirklich zu erreichen, besteht deshalb darin, ihre Fragen zum Ausgangspunkt, zum Thema des Unterrichts zu machen.

Beispiel: Wie bekommt man eigentlich AIDS?

Wenn es keine Schülerfragen zum Thema des Unterrichts gibt, sollte der Lehrer sich bemühen, das Thema als interessante Frage zu formulieren, die das Nachdenken in den Köpfen seiner Schüler in Gang setzt.

Beispiel: Nicht: Thema „Vulkane“, sondern: „Warum brechen Vulkane aus?“ Oder: „Gibt es in Deutschland Vulkane?“ Oder: „Warum gibt es in Deutschland keine aktiven Vulkane?“

Sicherheitshalber sei darauf hingewiesen, dass wir hier nicht dem hehren Ideal des „kognitiven Konflikts“ das Wort reden, ihn quasi heimlich durch die Hintertür wieder einführen wollen. Wohl gemerkt: Der „kognitive Konflikt“ ist keine feine Sache, aber – wie der sokratische Dialog – leider nicht alltags- tauglich für jemanden, der in der Woche bis zu 30 Stunden guten (!) Unter- richt machen will und soll!

Die Formulierung des Unterrichtsthemas als Frage bietet einen weiteren Vorteil: Die Ausgangsfrage zieht sich als „roter Faden“ durch die Stunde. Sie hilft dabei, das eigentliche Thema nicht aus den Augen zu verlieren, denn das Ziel der Stunde besteht natürlich darin, die Frage am Ende beantworten zu können. Wenn ich am Ende der Stunde weiß, warum Vulkane ausbrechen, dann kann ich wirklich sagen, ich habe etwas gelernt (und ich weiß auch, was!).

Spannende Probleme für richtig guten Unterricht liegen im Übrigen quasi vor der Haustür und lassen sich in fast allen Fächern zum Ausgangspunkt machen: Aktuelle Ereignisse aus Gesellschaft, Politik, Natur! Ein Blick in die Tageszeitung bietet eine Fülle von Möglichkeiten: Politische Kontroversen (die nicht nur Stoff für den Unterricht in Geschichte oder Politik bieten) ebenso wie die kurzen Nachrichten aus „Vermischtes“, die fantastische kreative Schreibenblässe und Stoff für lebendige Unterrichtsgespräche und echte „Aha-Erlebnisse“ bieten, ganz zu schweigen von Naturkatastrophen und Unglücksfällen, die jede Menge von „Warum“-Fragen auslösen! Aktuelle Themen sind eine wahre Fundgrube für guten Unterricht, in der viel zu selten „Gewöhlichkeit“ wird!

Der Unterrichtseinstieg

Theoretische Begründungen

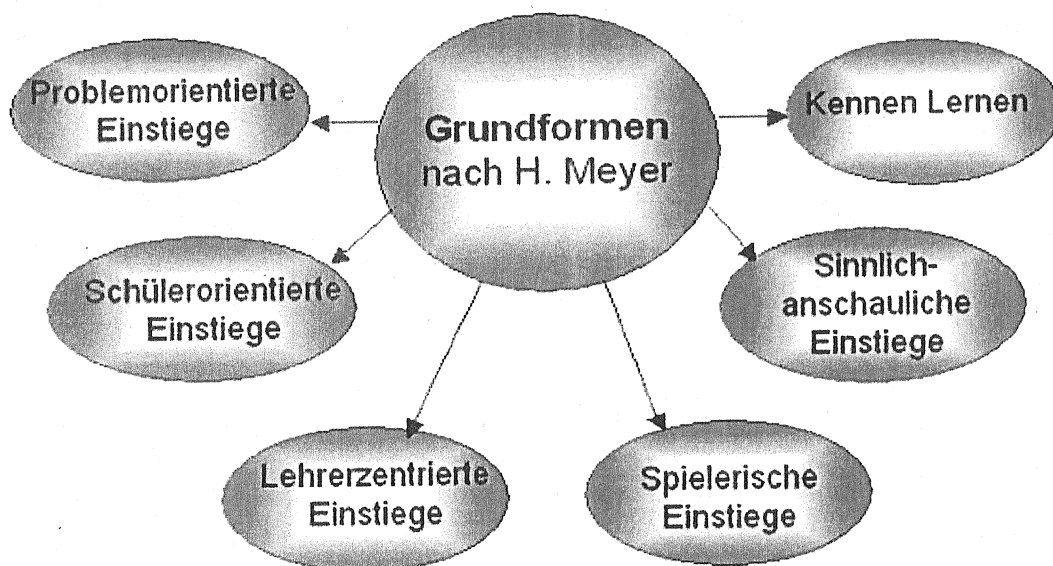
- Vorkenntnisse, Einstellungen, Motive der Lernenden sind Ausgangspunkte eines jeden Lernprozesses. Der Lernerfolg ist abhängig von denselbigen.
- Wissens- und Handlungskompetenz entsteht erst, wenn Lernende ihr bereits vorhandenes Wissen mit wissenschaftlichem Wissen verbinden können.

Didaktische Kriterien für einen guten Unterrichtseinstieg

- einen Orientierungsrahmen vermitteln
- in zentrale Aspekte des neuen Themas einführen
- an das Vorverständnis anknüpfen
- für eine erfolgreiche Arbeit disziplinieren
- einen handelnden Umgang mit dem Thema ermöglichen

vgl.: H. Meyer, 1994 (Band II), S. 129

Formen des Unterrichtseinstiegs



Sonderfall „Stummer Impuls“

(Gibt es weder zur Eröffnung von Konferenzen noch zu Meetings im Berufsleben!!!)

Problem:

- Ein Medium (oft in Form einer Folie) soll für sich sprechen.
- Es gibt weder eine Anbindung noch ein Ziel.
- Funktioniert nach dem Zufallsprinzip.
- Herkulesaufgabe: Das Gemisch der Äußerungen muss von LK strukturiert werden.

Die Chance (neuer Interpretationsansatz des „stummen Impulses“):

- LK gibt Impuls in Form eines Denkauftrages, einer Frage an S.
- Nach diesem Impuls bleibt es eine Weile stumm in der Klasse.
- S denken alleine nach, tauschen sich mit PA aus ⇒ Kooperatives Lernen!

Meine persönliche Checkliste

(Bildet gleichzeitig die Funktionen ab)

Mein Unterrichtseinstieg...	+	+/-	-
ruft Fragen hervor.			
macht neugierig.			
informiert über das Kommende.			
aktiviert Vorkenntnisse / Vorerfahrungen.			
verknüpft Bekanntes mit dem neuen Stoff.			
ermöglicht einen handelnden Umgang mit dem Thema.			
diszipliniert für eine erfolgreiche Arbeit.			

Mein Unterrichtsabschluss...	+	+/-	-
wiederholt Unterrichtsinhalte oder fasst diese zusammen.			
sichert und dokumentiert Ergebnisse.			
gibt einen Ausblick und motiviert.			
holt Feedback ein.			
fördert noch einmal die Konzentrationsfähigkeit der Schüler.			
beinhaltet ein Ritual zur Verabschiedung.			



Lösung

Welche Methoden fördern welche Kompetenzen?

Methoden und Kompetenzbereiche		
Sachkompetenz	Urteilskompetenz	Sozial- bzw. Handlungskompetenz
• Einzelarbeit • Lehrervortrag • Kartenabfrage • Schülerpräsentation • Galeriegang • Pick-up-Methode • Mindmapping • Abtreppmethode • Zahlenmethode • Filmanalyse • WebQuest • Lernzirkel • Portfolio • Referat • „Vier-Fragen-Deutung“ für Schaubilder	• Brainstorming • Diskussion • Punktabfrage • Fishbowl • Pro-Kontra-Debatte • Kriterienorientierte Bewertung von Sachtexten • Expertenbefragung	• Partnerbriefing • Lerntempoduett • Kooperatives Partnerinterview • Drei-Schritt-Interview • Partnerpuzzle • Venn-Diagramm • Gruppenarbeit • Placemat • Schreibgespräch • Gruppenpuzzle • Gruppenmix • World Café • Planungsgespräch • Redekette • Sitzkreis • Rollenspiel • Erkundung • Streitschlichtungsgespräch • Meinungsumfrage • Moderation von Gruppengesprächen
Planspiel – Wochenplanarbeit – Stationenlernen – Zukunftswerkstatt – Projektunterricht – Experiment – Schüler unterrichten Schüler		

Mattes, W. (2011). Methoden für den Unterricht.

Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende (S.19). Schöningh: Paderborn.

Protokollblatt: Methoden kurz und knackig

1	5
2	6
3	7
4	8

→ Formulieren Sie auf der Grundlage des Informationstextes zur Methode Merksätze / Infos, die kurz und bündig angeben, welchen Sinn und Zweck die Methode erfüllt, welches methodische Vorwissen evtl. nötig ist, den Ablauf, die geschätzte Dauer der Methode sowie ihre Einsatzmöglichkeiten.

☺ Viel Spaß!

Den Unterricht nicht vor dem Ende loben Plädoyer für die stärkere Beachtung der Schlussphase

Ein Schwachpunkt der Unterrichtsmethodik ist eine fehlende Kultur des Stundenabschlusses. Mag der Einstieg motivierend, der Höhepunkt der Stunde gelungen sein, der Abschluss geht oft im Zeitdruck oder in der Fehlplanung unter. Der Beitrag zeigt unterschiedliche Funktionen des Stundenendes auf und gibt praktische Anregungen zum sorgfältigeren Umgang mit dem Abschluss.

WOLFGANG KLENCK, SUSANNE SCHNEIDER

Die Kunst des guten Endes

Jeder, der praktisch oder beobachtend mit Unterrichtsplanung zu tun hat, wird bestätigen, dass die Planung einer Unterrichtsstunde meist sehr stark anfangsdominiert ist. Diese planerische Kopflastigkeit zieht in vielen Fällen auch eine quantitative wie qualitative Betonung der Einstiegsphase im Unterricht nach sich. Das Stundenende definiert sich im Alltag dann meistens durch das Abschließen der Arbeitsphase, manchmal dekoriert durch das Vortragen von Arbeitsergebnissen und das Aufschreiben von Hausaufgaben. In der Zusammenarbeit mit Studierenden und Lehreranwärter(inne)n zeigt sich, dass generell der Schlussphase viel weniger Bedeutung als anderen Unterrichtsphasen eingeräumt wird. Dies offenbaren auch die schriftlichen Unterrichtsentwürfe, in denen die Einstiegssequenz deutlich umfangreicher erläutert und begründet wird. In der meist erheblich kürzeren schriftlichen – wohl auch gedanklichen – Unterrichtsplanung zur Schlussphase ist dann manchmal nur noch lapidar zu lesen: »Zum Schluss treffen sich die Schüler im Stuhlkreis und tragen ihre Ergebnisse vor.«

Diese gedankliche Vernachlässigung der Schlussphase zeigt ihre Tücken dann vor Ort. Wie ist zu reagieren, wenn die Zeit tatsächlich knapp wird, weil sie an anderen Stellen im Unterricht aufgebraucht wurde? Wie kann man auf Unverständnis dokumentierende Schülerbeiträge eingehen, wenn in keiner Weise ein Unterrichtsgespräch angedacht oder gar vorbereitet wurde?

Worin liegt eigentlich die Ursache, sich lieber in einer ausgedehnten Einstiegsphase aufzuhalten und die Arbeitsphase zu verlängern, als am Ende einer Stunde die Ernte einzufahren? Dafür mag es viele Gründe geben:

Es ist angenehmer, sich in einer motivierenden Anfangssituation mit noch frischen und konzentrierten oder in einer entspannten Arbeitsphase mit beschäftigten und ruhigen Schülern zu verweilen, als am Ende einer Unterrichtsstunde die Schüler noch einmal zu geistigen Höhenflügen anzutreiben. Ein weiterer Grund für die Vernachlässigung der Schlussphase:

Wenn ich meinen Unterricht von vorneherein überfrachtet plane, ist es schon positiv, wenn man wenigstens einen Teil umsetzen kann. Hier zeigt sich übrigens auch noch ein praktischer Vorteil dieser Form der Unterrichtsvorbereitung. Auf diesem Weg kommt man als Lehrer nie in die Verlegenheit, früher fertig zu sein und oft ist damit bereits auch die Folgestunde vorbereitet. Manchmal allerdings entfällt die Schlussphase aber auch »unverschuldet«, wenn z.B. aufgrund des unterschiedlichen Arbeitseifers innerhalb einer Klasse die Arbeitsphase nicht gemeinsam abgeschlossen werden kann oder sich im Laufe der Stunde plötzlich unvorhergesehene Probleme auftun oder die Stundenplanung anderen situativen Gegebenheiten angepasst werden muss.

Das »dicke Ende« kommt bestimmt ...

Aus welchem Grund auch immer das Stundenende zu kurz kommt, die Folgen sind nicht zu unterschätzen. Oft bleibt keine Zeit, um offene Fragen zu klären oder Nicht-Verstandenes noch einmal zu erläutern. Hausaufgaben können nicht oder nur unzureichend erklärt, Anweisungen nicht wiederholt werden. Durch den stark erhöhten Redeanteil des Lehrers rauschen viele Informationen an den Schüler(inne)n vorbei. Nicht selten wird der erfreuliche Eindruck einer Unterrichtsstunde in den letzten Minuten durch diesen verhetzten, unstrukturierten und stark lehrerzentrierten Abschluss zunichte gemacht. Diese Empfindung entsteht dabei längst nicht nur für die Beobachter. Sowohl für den Unterrichtenden als auch für die Schüler bleibt nach einem mit Unverständnis, Unruhe und womöglich Unterrichtsstörungen behafteten Stundenschluss ein unbefriedigendes Gefühl zurück. Und nicht selten hat der nachfolgende Kollege alle Mühe, die aufgeregten Schüler wieder zur beruhigen.

Anfang und Ende reichen sich die Hände

Jede Unterrichtsstunde beginnt in irgendeiner Form mit einem Anfang, der dann in einen mehr oder minder ausgedehnten Mittelteil übergeht, in dem die Schüler meistens arbeiten und endet im Allgemeinen mit dem bereits beschriebenen Schluss.

Eine treffende Benennung der Schlussphase, welche die Bezeichnung der ersten Phase und das Spezifische der letzten Phase trifft, wird im Regelfall nur während der Ausbildung verlangt. Sie erfordert oft eine hohe Denkleistung und ist auch ein Kriterium für einen Überblick auf die eigene Stunde. Deshalb ein paar Begriffsvorschläge, die jeweils sehr unterschiedliche Zielsetzungen einer Schlussphase benennen:

Abschluss, Anwendung, Ausblick, Ausklang, Auslauf, Beendigung, Bereitstellung, Endspurt, Epilog, Ergebnissicherung, Fazit, Fertigstellung, Feedback, Finale, Judging (Beurteilung), Kehraus, Koda oder Konklusion, Nachhut, Nutzenanwendung, Präsentation, Rückblick, Sicherung, Transfer, Übertragung, Verarbeitung, Vollendung, Zusammenfassung.

Wichtiger als die treffende Bezeichnung mag dem mitten in der Unterrichtspraxis stehenden Lehrer aber eine für ihn gelungene Schlussphase zu sein. Deshalb reflektieren wir nur einige Gesichtspunkte, die wir jeweils mit einem Fazit abschließen.

● Der langen Rede kurzer Sinn

In vielen Stunden ist es wichtig, die in der Stunde angesprochenen Inhalte und neuen Erkenntnisse am Ende noch einmal komprimiert zusammengefasst darzustellen. Dabei wird wiederholt, was sich einprägen soll. Diese Redundanz ist gerade für schwächere Schüler wichtig. Oftmals wird dieser Part der Rückschau vom Lehrer übernommen, wobei sich dessen Redeanteil drastisch erhöht, wenn sich in den letzten fünf Minuten herausstellt, dass ein Großteil der Schüler nichts verstanden hat und nun in der Hektik so manches noch gerade gebogen werden soll. Einen Sonderfall stellen Stunden dar, in denen in themendifferenzierter Partner- oder Gruppenarbeit von Schülern lediglich Teilbereiche des Themas oder Aufgaben abgedeckt wurden, die nun zu einem Gesamtbild zusammengefügt und eventuell angereichert bzw. ergänzt werden müssen. Bei so einer Zusammenschau kann die Reihenfolge der Beiträge nicht immer beliebig sein. Mehr Gewinn bringt eine »konzertierte« Zusammenfassung (»Mit welchem Ergebnis fangen wir am Besten an?«) Auch hier besteht die Gefahr, dass der Lehrer alle Beiträge sofort kommentiert.

Fazit: Ein gut vorbereiteter Schluss, der flexibles Verhalten ermöglicht, kann so manches wettmachen. Der Schluss bleibt den Schülern oft mehr im Gedächtnis als alles, was vorher war. Durch häufige und abwechslungsreiche Wiederholungen bleiben Inhalte außerdem wesentlich besser haften als bei nur einmaligem oder ständig verändertem Informations-Input (vgl. PÄDAGOGIK, Heft 11/2005).



● Übung macht den Meister

Mit der zuvor erwähnten Redundanz geht die regelmäßige und intensive Übung von Lerninhalten eng einher. Obwohl der Begriff »Schluss« nahelegt, eine abschließende, also ein Thema beendende Funktion zu haben, so ist er in diesem Zusammenhang eher formal, also in Bezug auf seinen Ort in der Unterrichtsstunde gemeint. Wurde beispielsweise in Mathematik ein neues Rechenverfahren erarbeitet und von den Schülern bereits in einer Arbeitsphase angewendet, so kann es durchaus sinnvoll sein, zum Abschluss der Unterrichtsstunde und vorbereitend für die Hausaufgaben noch einmal eine Aufgabe im Klassenverband zu rechnen, um noch einmal gemeinsam laut und deutlich wesentliche Vorgehensweisen zu verbalisieren und auf eventuell auftretende Schwierigkeiten hinzuweisen. Dies hilft vor allem Schülern, die vielleicht in der Einzelarbeit zuvor noch unsicher waren. Aber auch stärkere Schüler profitieren von dieser Form des gemeinsamen Abschlusses. Sie können teilweise den Lehrerpart übernehmen und ihren Wissensvorsprung einbringen. In gemeinsamen Anwendungsphasen wird sehr schnell deutlich, inwiefern Unterrichtsziele verwirklicht werden konnten.

Fazit: Ein »Unterrichtsschluss« muss nicht immer etwas abschließen, sondern kann zum Bindeglied zwischen einzelnen Lernsituationen werden. Als Möglichkeit der Anwendung und Übung von Lerninhalten schafft er eine Verknüpfung zu den Hausaufgaben oder gibt einen Ausblick auf die kommende Stunde.

● Schlusspurt und Zieleinlauf

»Übergeordnetes Ziel der Ergebnissicherung ist die konstruktive Aufarbeitung der Differenz zwischen den Lehrzielen des Lehrers und den Handlungszielen der Schüler.« (Meyer 1996, S. 165)
Ergebnisevaluation hat für viele die negative Bedeutung der Leistungskontrolle. Aber »Lernen ist Leistungsgewinn« und der sollte dokumentiert und sichergestellt werden. Leistung kann sich in Form eines Produkts widerspiegeln (= Produktevaluation), aber auch als Prozess (= Prozessevaluation) in Erscheinung treten. Nur durch regelmäßige Ergebnissicherung kann zum Beispiel festgestellt werden, an welcher Stelle der Lernende steht, wo noch Unverständnis oder Lücken vorherrschen und welche Übungen im weiteren Verlauf angebracht sind. Insofern hat die Evaluation auch für den Lehrer eine wichtige Funktion, sie lässt Rückschlüsse über seine Arbeit zu. Wurde das Ziel der Stunde erreicht? Müssen eventuell andere Darstellungsformen gewählt werden? Wie kann in der nächsten Stunde weitergearbeitet werden usw.? Ergebnissicherung sollte aber nicht zwangsläufig mit Leistungsbeurteilung verknüpft werden, da

z.B. beim selbstständigen Lernen »Versuch und Irrtum« und damit auch Fehler und Sackgassen zugelassen werden müssen. Vielmehr kann den Schülern vermittelt werden, dass Ergebniskontrolle eine Selbsteinschätzung des eigenen Lernfortschritts ermöglicht und gleichzeitig der Erfolg des Unterrichts sowohl von Schüler- als auch von Lehrerseite überprüft wird.

Fazit: Die Schlussphase übernimmt in ihrer Funktion der Ergebnissicherung den wichtigen Part der Zielüberprüfung in mehrfacher Hinsicht: Konnte ich im Unterricht mein Ziel erreichen, sind alle mitgekommen, wie sehen die nächsten Schritte aus?

● Sehen und gesehen werden

Eine immer größere Bedeutung erhält angesichts der Entwicklung zu mehr Schüleraktivität und -selbstständigkeit die Würdigung und Veröffentlichung von Schülerprodukten und Arbeitsergebnissen. Diese besondere Form der Ergebnisevaluation dient einerseits der Protokollierung von Lernfortschritten und Lernleistungen. Andererseits erfahren die Schüler eine öffentliche Wertschätzung ihrer Mühen und werden im Idealfall bereits vor Beginn der Arbeit durch die Aussicht auf Veröffentlichung ihrer Ergebnisse zur besonderen Ausgestaltung motiviert. Aus Sicht des Lehrers kann die Dokumentation von Lernprodukten auch der Festlegung eines verbindlichen Mindestwissens dienen. In den meisten Fällen handelt es sich ja bei allen Tafelanschriften, Lern-Plakaten oder anderen Präsentationsformen um Extrakte der Lerninhalte, um die Zusammenfassung der wesentlichen Unterrichtsinhalte in komprimierter Form, die zu späteren Zeitpunkten immer wieder auch zur Wiederholung oder Erinnerung herangezogen werden können. Aber selbst in ganz schlichten und alltäglichen Stunden, in denen weitestgehend frontal und in Einzelarbeit gelernt wird, werden Lerninhalte in Form von Hefteinträgen oder gemeinsam gestalteten Tafelnotizen gesichert und dokumentiert und damit zu verbindlichen Ergebnissen der Unterrichtsarbeit erhoben.

Fazit: Die abschließende Dokumentation der Unterrichtsergebnisse ist zum einen deshalb unerlässlich, weil dadurch von Schülern erbrachte Leistungen anerkannt und gewürdigt werden, andererseits deshalb, weil dadurch für alle festgehalten wird, welches Mindestwissen verbindlich ist. Und nicht zuletzt dienen gerade visuelle Präsentationsformen und die dadurch geleistete Redundanz schwächeren Schülern als Lern- und Erinnerungshilfe.

● Fehler korrigieren

Gerade wenn Schüler selbstständig üben oder an Themen arbeiten, kann es selbstverständlich immer wieder dazu kommen, dass sich Fehler einschleichen, falsche Wege eingeschlagen oder einzelne Aspekte schlichtweg übersehen wurden. Dies wird trotz bester Planung sowohl bei lehrerzentriertem als auch im Rahmen eines schülerorientierten Unterrichts immer wieder geschehen. Also müssen - gemeinsam mit den Schülern(!) - Fehler korrigiert und Lücken gefüllt werden. Insofern überschneiden sich an dieser Stelle die schon erwähnten Funktionen Ergebnisevaluation, Auswertung bzw. Korrektur und Zusammenfassung bzw. Ergänzung.

Fazit: Arbeitsergebnisse am Ende einer Lerneinheit müssen nicht zwangsläufig schon komplett vorliegen. Gerade im Rahmen von Projekten ergeben sie sich in einem Prozess von sich entwickelnden Zwischenergebnissen, die überarbeitet, verbessert und weiterentwickelt werden. In dieser Funktion übernimmt die Schlussphase wiederum die Stellung des Bindeglieds und weist als abschließender Ausblick auf die nächste Arbeitsphase hin.

● Zeit für organisatorische Fragen

»Das klären wir am Schluss der Stunde!« oder »Erinnere mich am Ende noch mal daran!« Diese oder viele andere ähnliche Sätze belegen, dass in den Schluss des Unterrichts oft organisatorische Angelegenheiten gepackt werden, die neben der inhaltlichen Arbeit immer wieder anfallen. Ob Geld einsammeln, Hefte austeilen, Hausaufgaben erklären, zukünftige Vorhaben besprechen ... die Liste ließe sich beliebig fortsetzen. Damit aber auch wirklich alle Informationen die Schüler(innen) erreichen und alle anstehenden Fragen geklärt werden können, sollten derartige Vorhaben bewusst mit einem großzügigen Zeitkontingent eingeplant werden. Wer seine 45 Minuten Unterrichtszeit bereits völlig für inhaltliche Aspekte verplant, darf sich nicht wundern, wenn am Ende die große Hektik ausbricht und Hausaufgaben weder verstanden noch aufgeschrieben werden, nicht alle Hefte auf dem Pult landen und Erklärungen im allgemeinen Getümmel untergehen.

Fazit: Das Klären organisatorischer Fragen hat neben allen inhaltlichen Aspekten des Unterrichtens einen großen Stellenwert im Schulleben. Es zeigt den Schülern, dass soziale Belange ernst genommen werden und fördert das Klassenklima. Deshalb ist es für alle Beteiligten angenehmer und verdeutlicht die gegenseitige Wertschätzung, wenn hierfür bestimmte Zeiten eingeplant und auch eingehalten werden. Dies gilt sowohl für den täglich anfallenden Organisationskram wie dem Aufschreiben der Hausaufgaben oder dem Einsammeln von Heften als auch für besondere Aktivitäten wie der Planung eines Wandertages oder der Besprechung einer Lesenacht.

● Disziplinierung

Am unruhigsten sind Schüler erfahrungsgemäß gegen Ende einer Unterrichtsstunde. Gerade das macht die Schlussphase so heikel: Einerseits kommt ihr eine so große Bedeutung zu, weil am Ende zusammengefasst, verbessert und besprochen wird, andererseits sind zu diesem Zeitpunkt die Schüler oft nicht

mehr in der Lage, aufmerksam zuzuhören geschweige denn mitzuarbeiten. Deshalb werden Disziplinierungsmaßnahmen tendenziell am häufigsten in Schlussphasen eingesetzt, um ein letztes Mal die für die Präsentation oder das Unterrichtsgespräch notwendige Ruhe einzufordern oder ungestört noch ein paar Ansagen machen zu können. Disziplinierung kann aber auch im Sinn von Selbst-Disziplin gemeint sein: Die Vorstellung von Ergebnissen gerade nach Gruppenarbeiten zwingt zu Prägnanz und Kürze, damit auch alle Gruppen dran kommen, deshalb kann in Präsentationsphasen nicht lange um den heißen Brei herumgeredet werden. Dies gilt auch für den Lehrer, der oft in den letzten verbleibenden Minuten der Stunde in verzweifelten und überhasteten Monologen versucht, die Ergebnisse der Stunde noch einmal zu wiederholen bzw. letzte Erklärungen zu geben.

Fazit: Eine schlecht oder gar nicht geplante Schlussphase, die die Konzentrationsfähigkeit der Schüler überfordert und keinen deutlichen und entspannenden Methodenwechsel vornimmt, provoziert geradezu Unterrichtsstörungen und damit Disziplinschwierigkeiten. Disziplin müssen aber auch die Lehrer leisten, indem sie die Schüler nicht mit einem unstrukturierten Redeschwall am Ende der Stunde erschlagen oder die Stunde auf 50 Minuten ausdehnen, weil sie nicht rechtzeitig fertig wurden.

● Rituale

Ein entspannter Unterrichtsschluss signalisiert allen am Unterricht Beteiligten: Jetzt haben wir genug geschafft, es hat vielleicht nicht alles geklappt, aber für heute machen wir Schluss, morgen kann es dann wieder frischer weitergehen. Eine große Rolle können dabei feste Rituale spielen. Ob zum Schluss ein Lied gesungen, eine Geschichte vorgelesen, das Zimmer gemeinsam sauber gemacht, eine Feedbackrunde zum Unterricht durchgeführt oder ein Spiel gespielt wird, ist zweitrangig. Wichtig ist vor allem die dadurch vermittelte Botschaft: Wir nehmen uns die Zeit für etwas Schönes, jetzt dürfen sich alle zurücklehnen nach der anstrengenden Arbeit. Und falls ernsthafte Probleme beispielsweise durch massive Unterrichtsstörungen aufgetreten sind, ist es sinnvoller, die Stunde etwas früher zu beenden und zu versuchen die Probleme gemeinsam mit der Klasse zu lösen, als den Unterricht mit Gewalt bis zum bitteren Ende durchzuziehen und die Schwierigkeiten mit in die nächste Stunde zu nehmen.

Fazit: Eine gute Atmosphäre verstärkt den Lernerfolg und macht das Unterrichten für alle angenehmer. Aber sie bedarf der Pflege. Und die ist nicht damit getan, dass man nur am Anfang der Stunde zur Gitarre greift. In jedem Fall wird sich der Kollege, der nach Ihnen in die Klasse kommt, über die entspannten Kinder und das aufgeräumte Zimmer freuen.

● Gutes Zeitmanagement

Von allen Unterrichtsphasen ist die Schlussphase diejenige, die am häufigsten von zeitlichen Kürzungen bis hin zum fast völligen Verschwinden betroffen ist. Die Folgen: Ein veretzter und unüberlegter Abschluss kann den guten Eindruck einer ansonsten gelungenen Stunde zunichte machen und belastet neben den Nerven des Lehrers vor allem die schwächeren Schüler, denen nicht die notwendige Zeit der Reflexion über das gelassen wird, was in aller Kürze an ihnen vorbei rauscht. Dies gilt vor allem auch für nachlässiges Erklären von Hausaufgaben.

Fazit: Aus allen diesen genannten Gründen lohnt sich ein Blick auf die Uhr während der Stunde. Wird der Unterricht an mehreren Stellen gestrafft, zügig weitergeführt oder auch situativ gekürzt, fällt der Zeitverlust für die Schlussphasen nicht so dramatisch ins Gewicht. Am Ende bleiben die nötigen Minuten, um die Stunde in aller Gelassenheit und Ruhe zu beenden.

Wohl anfangen ist gut, wohl enden ist besser. Am Ende weiß man, wie viel es geschlagen hat. Das Ende krönt das Werk. Es liegt nicht am wohl anfangen, sondern am wohl enden. Wohl anfangen kann jeder, wohl enden ist eine Kunst. Ende gut, alles gut.!?

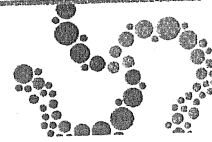
Literatur

- Geißler, Karlheinz A. (1994): Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim und Basel
Gonschorek, Gernot/Schneider, Susanne (2000): Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Donauwörth
Hausmann, G. (1995): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg
Kaiser, A./Kaiser, R. (1994): Studienbuch Pädagogik. Frankfurt.
Klenck, Wolfgang (1997): Neue Regeln als Anleitung für eine schlechte Lerntheke, In: Grundschule, H. 10/1997
Meyer, Hilbert (1996): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt a.M.
Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn

Wolfgang Klenck, Jg. 1954, ist Bereichsleiter am Staatlichen Seminar für Didaktik u. Lehrerbildung (GHS) in Heilbronn. Adresse: John-F.-Kennedy-Str. 14/1, 74074 Heilbronn. E-Mail: wolfgang.klenck@freenet.de

Susanne Schneider, Jg. 1976, ist Lehrerin an der Minneburgschule Neckargerach und Lehrbeauftragte an der PH Heidelberg. Adresse: Neue Schulstr. 2, 69437 Neckargerach. E-Mail: susanne.e.schneider@gmx.de

Das Eichhörnchen und das Erdbeben



Ablauf

- Die Gruppe wird gebeten, sich in Dreiergruppen aufzuteilen.
- 1 Teilnehmer muss übrig bleiben.
- Die Gruppen verteilen sich großzügig im Raum.
- Nun bilden 2 von jeder Gruppe ein Hausdach: Sie strecken die Arme nach oben und legen einander zugewandt die Fingerspitzen aneinander.
- Die 3. Person stellt sich darunter: Sie ist das Eichhörnchen im Haus!
- Die übrig gebliebene Person versucht jetzt, ein neues Zuhause zu finden, und zwar entweder als „Bestandteil“ eines Hauses oder als Eichhörnchen. Sie ruft dazu eins der folgenden Kommandos: „linke Haushälfte“, „rechte Haushälfte“, „Eichhörnchen“ oder „Erdbeben“.
- Je nachdem, welches Kommando gerufen wurde, wechseln z.B. die Haushälften oder die Eichhörnchen. Das übrig gebliebene Eichhörnchen versucht, woanders unterzukommen oder eine Haushälfte zu bilden.
- Das Kommando „Erdbeben“ bedeutet, dass alle Konstellationen sich auflösen und neu formieren müssen.
- Der Vorgang kann einige Male wiederholt werden.

Anmerkung

Dieses Spiel bringt alle in Bewegung und eignet sich besonders zum Einsatz vor oder auch nach einer sehr ruhigen Übung!

Darum geht's

Bewegung;
Reaktionsfähigkeit;
in Kontakt kommen

Sozialform

Kleingruppen
im Wechsel

Vorbereitung

Platz schaffen –
Tische und Stühle
beiseitestellen

Zeit

5 Minuten

Voll ins Schwarze getroffen!

Durch verschiedene Reflexionsmethoden mehr Selbstständigkeit im Lernen erreichen

Kerstin Tschekan

Nach einer Freiarbeitsstunde kommen die Schülerinnen und Schüler einer Klasse mit ihrer Lehrerin zusammen, um die Arbeit zu besprechen. Die Lehrerin fragt, wie sie ihre Arbeit einschätzen. Es kommen schnell Antworten, wie: „Das hat mir Spaß gemacht.“ „Ich habe das nicht gekonnt.“ „Am liebsten arbeite ich mit Janine.“

Die Funktion des Reflektierens im Lernprozess besteht darin, sich selbst darüber klar zu werden, woran auf welche Weise weitergearbeitet werden soll. Solche netten, jedoch eher allgemeinen Rückmeldungen lassen diese Steuerung nur bedingt zu. Wenn

Schülerinnen und Schüler jedoch gezielt ihre Lernergebnisse und den Lernprozess reflektieren, bekommen sie Hinweise, was sie schon können und woran sie noch arbeiten müssen. Die Reflexion des Lernens ist neben dessen Vorbereitung unbedingtes Merkmal selbstständigen Lernens. Reflektieren zu können, ist nicht nur eine wichtige Fähigkeit zur Entwicklung des schulischen Lernens, sondern die Kompetenz, das eigene Tun zu reflektieren und dies auch zu wollen, entscheidet wesentlich über die gesamte Persönlichkeitsentwicklung.

Wie alle Fähigkeiten, kann und muss das Reflektieren geübt werden. Dabei werden die Anforderungen so wie bei jeder inhaltlichen Übungsfolge auch beim Reflektieren Schritt für Schritt erhöht. Mit wachsender

Erfahrung der Lernenden muss die Lehrerin oder der Lehrer den Prozess zunehmend weniger steuern. Die Steuerung kann einerseits durch unterschiedliche Methoden erfolgen und andererseits dadurch geschehen, dass man den Schülerinnen und Schülern bestimmte Reflexionskriterien vorgibt oder nicht.

Kriterien

Die Reflexion des Lernens kann auf der Ebene der Lernergebnisse und des Lernprozesses erfolgen. Einer Reflexion liegen immer Kriterien zugrunde. Wenn ein Schüler also sagt: „Ich habe alles schnell geschafft“, dann ist ihm das Kriterium der Geschwindigkeit wichtig.

Als Lehrerin oder Lehrer kann man die Reflexionskriterien vorgeben: „Stellt euch in einer Skala auf. Wer der Meinung ist, er kann die schriftliche Multiplikation jetzt sehr gut, steht eher links, wer denkt, er kann das noch gar nicht gut, steht bitte ganz rechts. Verteilt euch.“ Jetzt kann man einzelne Schülerinnen und Schüler genauer fragen: „Woran hast du gemerkt, dass du hier stehen musst und nicht woanders?“

Mit zunehmender Erfahrung kann man die Kriterien aber auch mit den Lernenden gemeinsam erarbeiten. Zum Beispiel: „Über-

legt euch ein Beispiel, wo ihr sehr gut in einer Gruppe zusammengearbeitet habt. Und jetzt sagt mir, warum es eurer Meinung nach ein gutes Beispiel sein soll.“ Die „Warums“ sind schließlich die Kriterien der Schülerinnen und Schüler. Man kann sie durch weitere eigene Aspekte ergänzen.

Es ist aber auch denkbar, die Lernenden die Kriterien ganz allein festlegen zu lassen. Das heißt, sie diskutieren über den Unterricht, ohne vorgegebene Richtung. Es ist sehr interessant, in den Gesprächen zu verfolgen, worüber die Schülerinnen und Schüler sprechen – sprechen sie über die Zusammenarbeit mit den anderen oder darüber, ob sie alles verstanden haben? Zu diesen genannten Punkten lohnt es sich, anschließend ins Gespräch zu kommen.

Methoden

Wenn die Schülerinnen und Schüler noch nicht so sehr mit dem selbstständigen Reflektieren vertraut sind, empfiehlt es sich, mit **grafischen Methoden** einzusteigen. Man kann sie schnell zwischendurch, zum Beispiel am Ende einer Unterrichtsstunde, einbauen. Die Lernenden müssen sich verschiedenen Kategorien zuordnen. Damit es nicht nur bei einfachen Meinungsbildern bleibt, sollte man die Schülerinnen und Schüler immer

mal wieder auch dazu auffordern, ihre Beweggründe für die Entscheidung zu formulieren.

Neben den grafischen Verfahren gibt es vielfältige **verbale Reflexionsmethoden**. Sie ermöglichen differenziertere Aussagen zu den Lernergebnissen und zum Lernprozess, da sich die Schülerinnen und Schüler ausführlicher äußern müssen. Zu guter Letzt gibt es auch **symbolische Verfahren**, die verstärkt die Emotionen der Lernenden ansprechen.

Grundsätzlich unterscheiden sich die Reflexionsmethoden nicht nur in ihrer Ausdrucksweise, sondern auch in ihrer Offenheit. Während man mit stärker lehrergelenkten, kleineren Verfahren beginnt, kann man mit zunehmender Erfahrung auch immer offenere und längerfristige Methoden einsetzen, die den Lernenden auch mehr Selbstständigkeit abverlangen. Man könnte mit einem „**Double Entry Journal**“ beginnen. Die Schülerinnen und Schüler lassen auf der rechten Seite ihres Heftes einen breiten Rand. Zu einem späteren Zeitpunkt lesen sie die Aufzeichnungen im Heft erneut und machen aus dieser neuen Sicht ergänzende und reflektierende Notizen an den rechten Rand.

Wesentlich umfangreicher ist das Führen eines **Lerntagebuches**, in das die Lernenden regelmäßig ihre Lernfortschritte, Vorhaben und Herausforderungen notieren. Es kann in unterschiedlicher Form geführt werden: Man kann ein einfaches Heft oder ein Buch verwenden, in das die Lernenden formlos ihre Eintragungen vornehmen. Es kann sich auch um ein Heft oder einen Ordner handeln, in dem vorstrukturierte Formulare abgeheftet werden.

Ähnlich umfangreich ist ein **Reflexionsportfolio**. Dabei sammeln die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse, Reflexionen und Rückmeldungen zu einem bestimmten Unterrichtsthema in ihrem Portfolio. Zu einem späteren Zeitpunkt ordnen sie die Dokumente neu nach eigenen oder vorgegebenen Kriterien. Im dritten Schritt reflektieren sie und wählen nur die Aufzeichnungen aus, die für die weiteren Entwicklungsschritte von Bedeutung sind. ◀

Grafische Methoden M

Menschengrafik

sehr gut
die sie ein Blatt Papier auch entlang
Raumes Problem
am
konstruktiv, wie sie
Im Anschluss daran wird im

Fin. Punkt-Ahfrane

sehr gut
en bin ich ...

Zielscheibe

Soziale Fähigkeiten in der Gruppenarbeit

Auf ein Plakat wird ein Kreis gemalt, der in Segmente eingeteilt ist. Unter einer bestimmten Überschrift wird jedem Feld ein Thema zugeordnet. Pro Feld bekommen die Lernenden einen Klebepunkt. Je nachdem, wie sie die einzelnen Aspekte einschätzen, kleben sie ihre Punkte eher in die Mitte der Zielscheibe („Ins Schwarze getroffen“) oder näher an den Rand („Das lief ein bisschen am Ziel vorbei“).

Verbale Methoden M

PMI

Plus
Was hast du
Wobei gab es

Mrs. Potter's questions

Was hast du
Wobei gab es

Satzanfänge

Besonders gut verstehe ich jetzt ...
... wie man Brüche addiert.

Die Lehrerin oder der Lehrer formuliert einen Satzanfang. Dieser macht die Runde und jeder hängt einen für sich passenden Schluss daran. Es ist selbstverständlich erlaubt, zu passen. Die Statements bleiben unkommentiert. In der nächsten Runde wird ein neuer Satzanfang auf die Reise geschickt.

Was hast du im Unterricht gelernt?

schreiben einen anonymen Brief oder eine Karte und, an die Lehrerin oder den Lehrer, an die Eltern. Jeder soll jeder beschreiben, was er im Unterricht gelernt werden anschließend aufgehängt, sodass sie jeder der will, kann natürlich auch seinen Namen darunter

Symbolische Methoden M

Bilderreflexion

In der Mitte des Klassenraumes werden viele verschiedene Bilder, Fotos oder Postkarten ausgelegt. Die Lehrerin oder der Lehrer nennt ein Stichwort, eine Aussage oder stellt eine Frage. Dann sollen die Lernenden ein Bild auswählen, das gut zu ihrer Stimmung passt. Später zeigen sie es den anderen und erklären, warum sie sich für das Bild entschieden haben.

Sauna

da geht's heiß her
heiß
schwitzen
Entspannung

Die Lernenden sollen sich eine Metapher für ihr Team überlegen und auf Blatt Papier aufschreiben oder aufmalen. Dann werden die Metaphern aufgehängt und alle schauen sich die Metaphern an. Jeder schreibt Assoziationen zu den Begriffen dazu. Die Assoziationen werden anschließend in Kleingruppen besprochen.

Satzanfänge

Besonders
gut verstehe
ich jetzt ...

... wie man
Brüche addiert.

Die Lehrerin oder der Lehrer formuliert einen Satzanfang.
Dieser macht die Runde und jeder hängt einen für sich passenden Schluss daran. Es ist selbstverständlich erlaubt, zu passen.
Die Statements bleiben unkommentiert. In der nächsten Runde wird ein neuer Satzanfang auf die Reise geschickt.

Mrs. Potter's questions

Was hast
du getan?

Wobei gab es
Schwierigkeiten?

Was ist dir gut
gelingen?

Was würdest du
nächstes Mal anders
machen?
Welche Hilfe brauchst du?

Nach einer Unterrichtseinheit beantworten die Lernenden schriftlich oder mündlich folgende Fragen zu ihrem Lernprozess.
Die Fragen sind als „Mrs. Potter's questions“ bekannt:

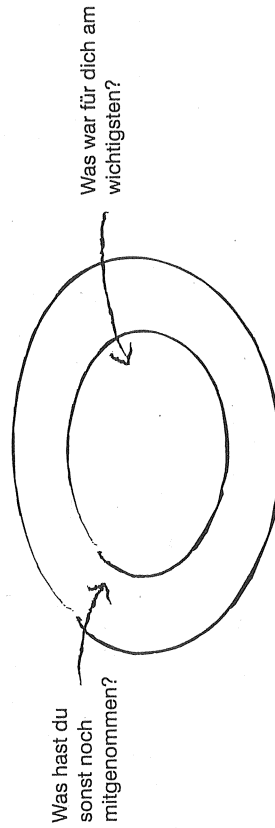
- Was hast du getan?
 - Was ist dir gut gelungen?
 - Wobei gab es Schwierigkeiten?
 - Was würdest du nächstes Mal anders machen?
- Welche Hilfe brauchst du?

PMI

Plus +			
Minus –			
Interessant			

Die Schülerinnen und Schüler zeichnen eine Tabelle mit drei Kategorien auf ein Blatt Papier: „Plus“, „Minus“ und „Interessant“. Dieses Schema wird von jedem ausgefüllt. In die Plus-Zeile schreiben die Lernenden das, was gut war, in die Minus-Zeile das, was nicht geklappt hat. In der Zeile „Interessant“ notieren sie Fragen, die für sie noch offen sind.

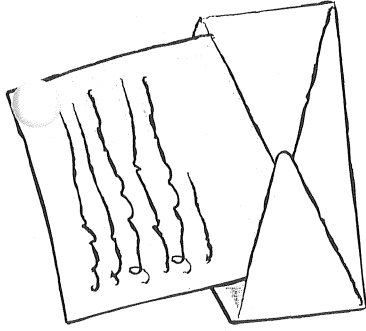
Lernkern



Die Schülerinnen und Schüler bekommen einen Zettel mit einem Innenkreis und einem Außenkreis. In den inneren Kreis schreiben sie das, was für sie das Wichtigste war – den Kern des Lernens. In den Außenkreis schreiben sie das, was sie außerdem noch „mitgenommen“ haben.

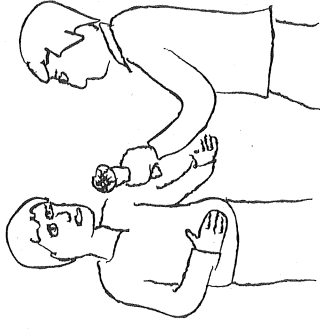
Brief

Was hast du im Unterricht gelernt?



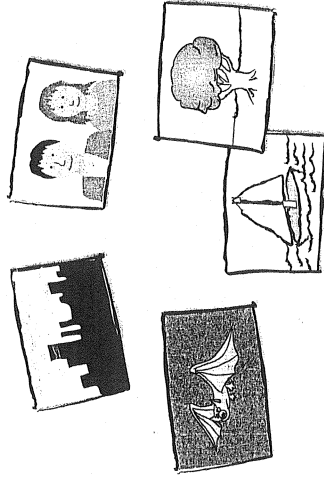
Die Lernenden schreiben einen anonymen Brief oder eine Karte an einen Freund, an die Lehrerin oder den Lehrer, an die Eltern. In diesem Brief soll jeder beschreiben, was er im Unterricht gelernt hat. Die Briefe werden anschließend aufgehängt, sodass sie jeder lesen kann. Wer will, kann natürlich auch seinen Namen darunter schreiben.

Drei-Schritt-Interview



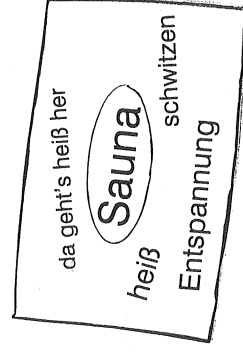
Die Lehrerin oder der Lehrer formuliert ein zentrales Problem. Jeder überlegt und notiert mögliche Fragen an seine Interviewpartnerin beziehungsweise seinen Partner. Die Lernenden befragen sich gegenseitig in einer vorgegebenen Zeitspanne. In der Vierergruppe stellen die Lernenden anschließend das Wesentliche aus den Interviews vor. Später werden die Ergebnisse im Plenum diskutiert.

Bilderreflexion



In der Mitte des Klassenraumes werden viele verschiedene Bilder, Fotos oder Postkarten ausgelegt. Die Lehrerin oder der Lehrer nennt ein Stichwort, eine Aussage oder stellt eine Frage. Dann sollen die Lernenden ein Bild auswählen, das gut zu ihrer Stimmung passt. Später zeigen sie es den anderen und erklären, warum sie sich für das Bild entschieden haben.

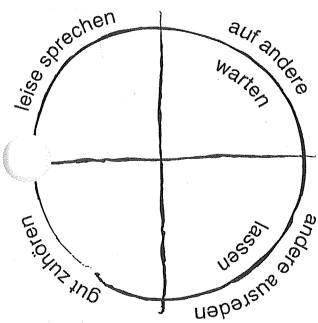
Metaphern



Die Lernenden sollen sich eine Metapher für ihr Team überlegen und auf ein Blatt Papier aufschreiben oder aufmalen. Dann werden die Blätter aufgehängt und alle schauen sich die Metaphern an und schreiben Assoziationen zu den Begriffen dazu. Die Ergebnisse werden anschließend in Kleingruppen besprochen.

Zielscheibe

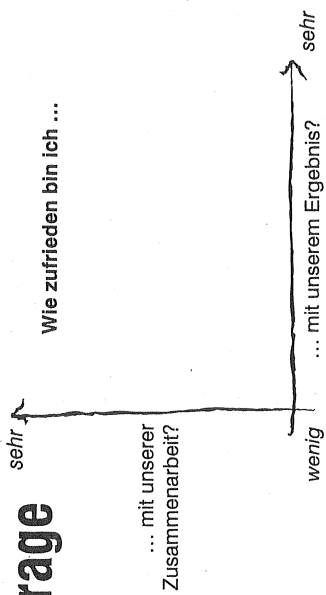
Soziale Fähigkeiten
in der Gruppenarbeit



Auf ein Plakat wird ein Kreis gemalt, der in Segmente eingeteilt ist. Unter einer bestimmten Überschrift wird jedem Feld ein Thema zugeordnet.

Pro Feld bekommen die Lernenden einen Klebepunkt. Je nachdem, wie sie die einzelnen Aspekte einschätzen, kleben sie ihre Punkte eher in die Mitte der Zielscheibe („Ins Schwarze getroffen“) oder näher an den Rand („Das lief ein bisschen am Ziel vorbei“).

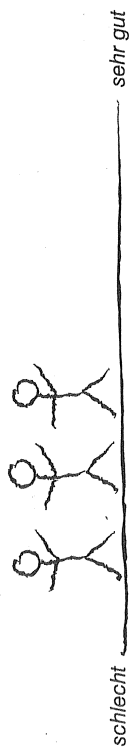
Ein-Punkt-Frage



Ein Koordinatenkreuz wird auf ein Flipchartpapier gezeichnet. An den beiden Achsen wird jeweils ein Kriterium eingetragen. Die Lernenden geben ihre Einschätzung für die zwei Dimensionen ab, indem sie einen Punkt in das Kreuz kleben. Je positiver sie die Fragen beurteilen, desto höher beziehungsweise weiter rechts bringen sie ihren Klebepunkt an.

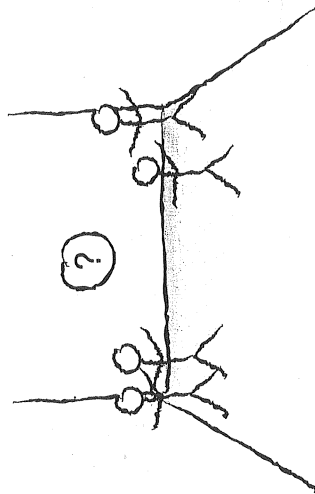
Menschengrafik

Wie gut gelingt es mir, lange konzentriert an der Arbeit zu bleiben?



In einer Skala, beispielsweise von 0 bis 100, können die Schülerinnen und Schüler darstellen, in welchem Maß sie ein Kriterium erreicht haben. Dies können sie auf einem Blatt Papier oder einem Plakat ankreuzen. Sie können sich aber auch entlang einer im Raum gekennzeichneten Linie aufstellen.

Vier Ecken



Die Lehrerin oder der Lehrer ordnet den vier Ecken eines Raumes eine Aussage zu einer Frage, einem Thema oder einem Problem zu. Die Lernenden gehen in die Ecke, deren Aussage ihnen am ehesten liegt. Dort können sie untereinander diskutieren, wie sie zu der gewählten Aussage stehen. Im Anschluss daran wird im Plenum diskutiert.

Die Zielscheibe

Bitte markiere in jedem der Kreissegmente den für dich zutreffenden Treffer mit einem X. (1 - 2 - 3 - 4 - 5)

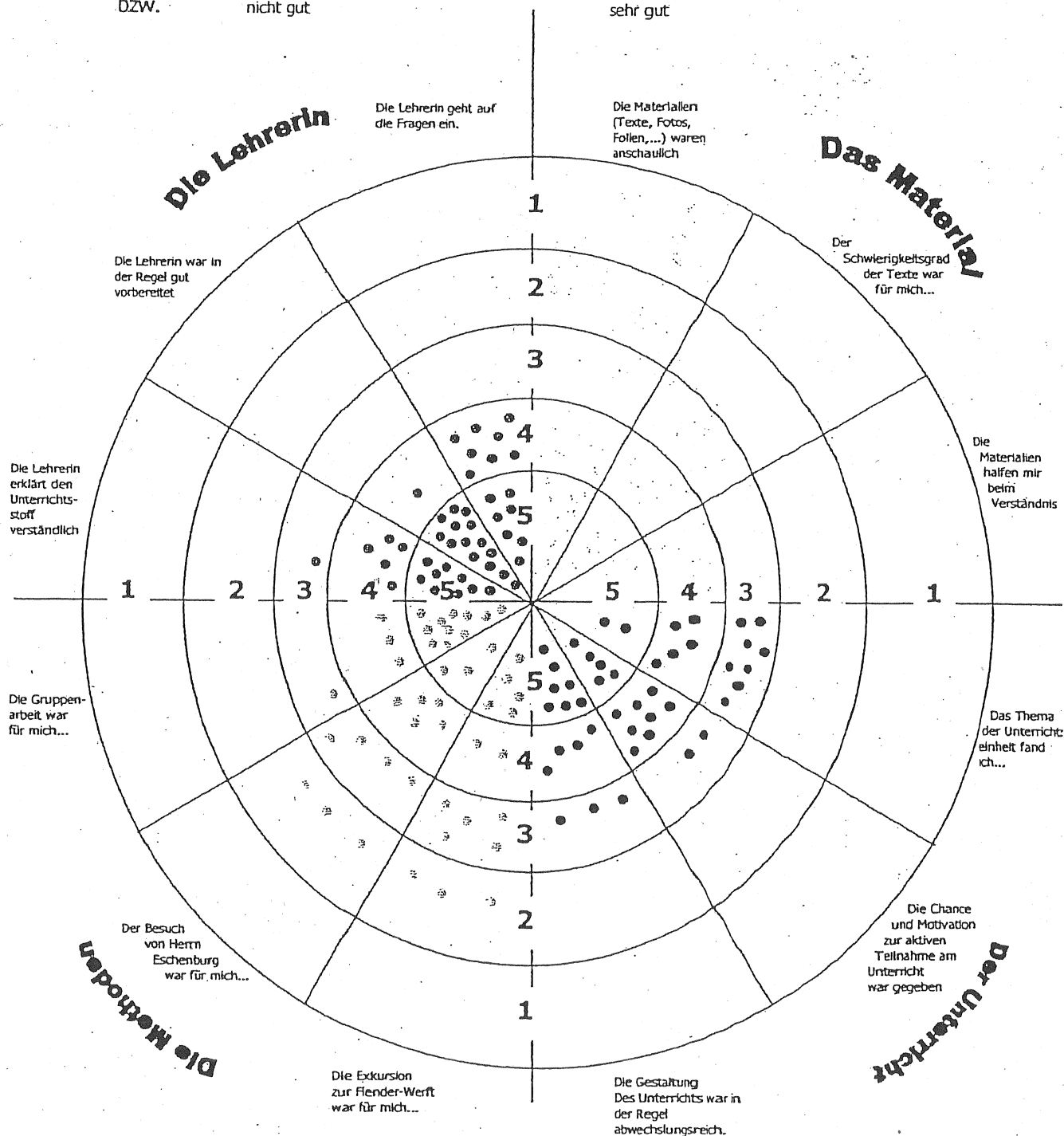
(1 - 2 - 3 - 4 - 5)
trifft
nicht zu

trifft
voll zu

bzw.

nicht gut

sehr gut



Rückmeldebogen zur Erläuterung zum Thema

einfache Darstellung	2	1	0	-1	-2	komplizierte Darstellung
geläufige Fachausdrücke	2	1	0	-1	-2	ungeläufige Fachausdrücke
konkret	2	1	0	-1	-2	abstrakt
anschaulich	2	1	0	-1	-2	unanschaulich
gegliedert	2	1	0	-1	-2	unstrukturiert
übersichtlich	2	1	0	-1	-2	unübersichtlich
gute Unterscheidung wesentlich/unwesentlich	2	1	0	-1	-2	keine Unterscheidung wesentlich/unwesentlich
roter Faden erkennbar	2	1	0	-1	-2	kein roter Faden erkennbar
zu kurz	2	1	0	-1	-2	zu lang
nur das Wesentliche	2	1	0	-1	-2	viel Unwesentliches
zielgerichtet	2	1	0	-1	-2	weitschweifend
knapp	2	1	0	-1	-2	ausführlich
anregend	2	1	0	-1	-2	trocken/nüchtern
optisch ansprechend	2	1	0	-1	-2	langweilige Optik
hilfreiche Illustrationen	2	1	0	-1	-2	überflüssige Abbildungen
praxisnah	2	1	0	-1	-2	praxisfern

Die Erläuterung	nicht				sehr
...spricht typische Unterrichtsprobleme an	1	2	3	4	5
...liefert pädagogisches Hintergrundwissen	1	2	3	4	5
...gibt Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten	1	2	3	4	5
...ist nützlich für die Bearbeitung der Module	1	2	3	4	5

Unverständlich finde ich:.....

Problematisch oder gar falsch finde ich:.....

Vermißt habe ich:.....

Die Erläuterung sollte ergänzt werden um:.....

Weitere Anmerkungen (benutzen Sie bitte ggf. die Rückseite des Blattes):

Selbsteinschätzung

Beobachtungsbogen zu Unterrichtsbeiträgen:

(Zur Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz)

	ganz schlecht/ gar nicht			sehr gut/häufig		
Ich bin pünktlich						
Ich mache meine Hausaufgaben						
Ich achte auf meine Heftführung						
Ich habe meine Unterrichtsmaterialien dabei						
Ich erfasse Inhalte und gebe sie wieder						
Ich kann mir Kenntnisse aneignen						
Ich verfüge über Faktenkenntnisse						
Ich kann Fakten miteinander verknüpfen, vergleichen, einordnen						
Ich kann mit Texten umgehen						
Ich kann Versuche durchführen						
Ich kann Bilder/Diagramme beschreiben und auswerten						
Ich kann Ergebnisse zusammenfassen						
Ich kann Ergebnisse präsentieren						
Ich kann eigenständig, produktiv arbeiten						
Ich kann begründet Stellung nehmen, beurteilen und bewerten						
Ich behalte die Übersicht						
Ich kann mich konzentrieren						
Ich melde mich in der Stunde						
Ich bin bereit, die Hausaufgaben vorzulesen						
Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe						
Ich gehe auf die Beiträge der Anderen ein						
Ich kann frei sprechen						
Ich kann Kritik vertragen und äußern						
Ich arbeite mit in Gruppenarbeit						
Ich kann Verantwortung übernehmen						
Ich halte Absprachen/Regeln und Termine ein						
Ich bin interessiert an Aufgaben						
Ich bin motiviert an dieser Schule zu lernen						



Aktivität im Unterricht

Name: _____

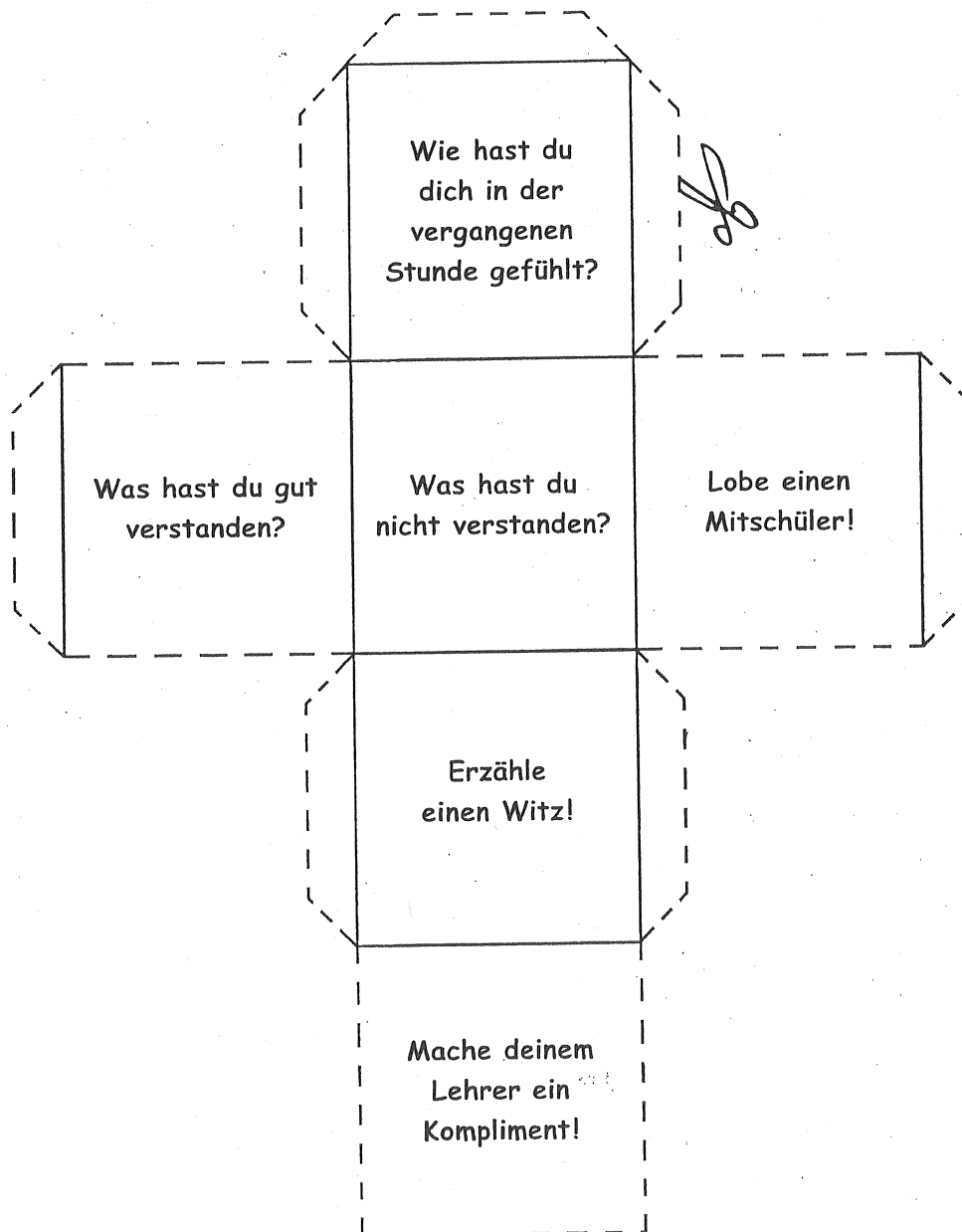
	Kriterien				Punkte
	1	2	3	4	
Anwesenheit/ Pünktlichkeit	S. kommt mehr als einmal pro Woche zu spät und fehlt teilweise unentschuldigt.	S. kommt mehr als einmal aller 14 Tage zu spät und nimmt regelmäßig am Unterricht teil.	S. kommt einmal aller 14 Tage zu spät und nimmt regelmäßig am Unterricht teil.	S. ist immer pünktlich und nimmt regelmäßig am Unterricht teil.	
persönlicher Einsatz	S. beteiligt sich fast nie am Unterricht, indem sie/er Ideen einbringt und Fragen stellt.	S. beteiligt sich selten am Unterricht, indem sie/er Ideen einbringt und Fragen stellt.	S. beteiligt sich mindestens einmal pro Stunde aktiv am Unterricht, indem sie/er Ideen einbringt und Fragen stellt.	S. beteiligt sich mehrmals pro Stunde aktiv am Unterricht, indem sie/er Ideen einbringt und Fragen stellt.	
aktives Zuhören	S. hört in der Klasse und während der Gruppenarbeit kaum zu, wenn andere reden. Sie/er unterbricht andere, wenn sie reden.	S. hört in der Klasse und während der Gruppenarbeit kaum zu, wenn andere reden.	S. hört in der Klasse und während der Gruppenarbeit stets zu, wenn andere reden.	S. hört in der Klasse und während der Gruppenarbeit stets zu, wenn andere reden. Sie/er reagiert auf die Beiträge anderer und baut darauf auf.	
Verhalten	S. verhält sich oft störend im Unterricht.	S. zeigt manchmal störendes Verhalten während des Unterrichts.	S. zeigt selten störendes Verhalten während des Unterrichts.	S. zeigt nie störendes Verhalten während des Unterrichts.	
Vorbereitung/ Bereitschaft	S. erledigt fast nie seine Hausaufgaben und vergisst oft die notwendigen Arbeitsmaterialien.	S. erledigt selten seine Hausaufgaben und vergisst oft die notwendigen Arbeitsmaterialien.	S. erledigt in der Regel seine Hausaufgaben und vergisst selten die notwendigen Arbeitsmaterialien.	S. erledigt stets seine Hausaufgaben und vergisst fast nie die notwendigen Arbeitsmaterialien.	

Der Feedback-Würfel

Kopiervorlage

57

Feedback zum Unterricht



Wissensnetze überprüfen und erweitern

Visualisieren im kooperativen Unterricht

Visualisieren ist für das Lernen der Schüler eine zentrale Aktivität. Sie können darüber ihre eigenen Wissensmodelle konstruieren und sich so Wissen selbstständig aneignen und festigen. An den Beispielen Mind Map, Word Web und Concept Map werden Grundlagen der Visualisierungsarbeit konkretisiert

Damit Schülerinnen und Schüler Wissen aufbauen und Zusammenhänge verstehen können, brauchen sie wirksame Lernstrategien. Als in hohem Maße lernwirksam haben sich dabei Strategien der Visualisierung erwiesen. Sie unterstützen die Schüler dabei, umfangreiche Wissensbestände auf Kernelemente zu reduzieren und zu ordnen sowie Texte tiefer zu durchdringen.

In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten von Strategien der Visualisierung anhand einiger Beispiele vorgestellt. Im Anschluss daran wird gezeigt, wie das Lernen mit Visualisierungen durch die Kooperation vertieft werden kann. Denn durch das Erklären der eigenen Darstellungen ist jeder gefordert, seine Entscheidungen zu begründen, und durch den Vergleich mit den Wissenslandkarten der anderen kann jeder sein eigenes Wissensnetz überprüfen und erweitern.

Was ist Visualisierung?

Wissen kann auf verschiedene Weise geistig abgebildet und gespeichert werden. Entweder bilden wir mentale Wissensnetze, in denen Begriffe in ihrem Zusammenhang abgebildet sind, oder wir speichern nur Vorstellungsbilder. (Edelmann nennt diese beiden Formen der geistigen Repräsentation von Wissen aussageartige Repräsentation und analoge Repräsentation. Als dritte Form der Wissensspeicherung führt er die handlungsmäßige Repräsentation an.) Wenn Sie z. B. an einen Menschen oder eine Stadt denken, dann kommen Ihnen wahrscheinlich zuerst

Bilder in den Kopf. Wenn Sie dagegen ein Konzept durchdenken, dann arbeiten Sie vor allem mit gespeicherten Begriffen. Diese Begriffe sind nicht in einem zusammenhängenden Text gespeichert, sondern als Netzwerk von Begriffen.

Visualisieren bedeutet, diese mentalen Abbildungen von Wissen sichtbar zu machen, indem man sie als grafische Struktur darstellt. Dabei geht es allerdings nicht nur darum, bereits vorhandene Netze grafisch umzusetzen, sondern beim Zeichnen grafischer Strukturen diese Wissensnetze erst zu bilden. Denn das grafische Bilden von Netzen entspricht spiegelbildlich genau dem, was beim Lernen im Gehirn passiert. Wenn Schüler z. B. einen Sachtext erschließen und dabei eine grafische Struktur zeichnen, dann schaffen sie dabei gleichzeitig auf dem Papier und im Geist eine eigene „Landkarte“ des in dem Text dargestellten Zusammenhangs.

Strategien der Visualisierung werden daher auch „Selbsterklärungsaktivitäten“ der Lernenden genannt (vgl. Renkl/Nückles 2006, S. 135). Denn die Transformation von Fließtexten, Lehrervorträgen oder Referaten in grafische Strukturen erfordert notwendig die vertiefte und aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Man kann nur eine angemessene grafische Struktur erstellen, wenn man die logische Struktur des Inhalts durchdrungen hat. Da diese aber meist nicht an der Oberfläche eines Textes sichtbar ist und explizit genannt wird, führen Strategien der Visualisierung zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den Texten. Wer zum

Beispiel einen Text grafisch angemessen umsetzen kann, hat ihn wirklich verstanden.

Es gibt eine Fülle von Formen der Visualisierung mit unterschiedlichen Funktionen. Am bekanntesten ist sicherlich die *Mind Map*, die in ihrer Wirksamkeit allerdings überschätzt wird. Im Folgenden stellen wir deshalb außerdem das *Word Web* und die *Concept Map* vor. Welche Formen im Unterricht gewählt werden, hängt von dem Inhalt ab, der visualisiert werden soll.

Strategien der Visualisierung

Mind Map und Word Web

Bei der Wahrnehmung unserer Umwelt und beim Lernen erkennen wir nicht nur einzelne, ganz bestimmte Objekte. Wir neigen vielmehr dazu, die Dinge, die uns umgeben, nach gemeinsamen Merkmalen zu ordnen, zu klassifizieren oder – wie die Lernpsychologie sagt – Kategorien zu bilden. Ohne die Kategorisierung wäre unser Informationsverarbeitungssystem völlig überfordert. Sie bildet die Grundlage unserer kognitiven Orientierung. Klassifizieren ist eine Grundform des Denkens (vgl. Aebli 1983, 246 ff.; Edelmann 2000, S. 116 ff.)

Kategorisierung geschieht, wenn Schüler ihre CD-Sammlung oder ihre Kleidung im Schrank ordnen. Genauso ist es ein zentrales Merkmal des Lernens und des Wissenserwerbs. Im Unterricht unterscheiden sie mathematische Funktionen als linear, quadratisch, trigonometrisch, exponentiell oder logarithmisch. Im Politikunterricht ler-

nen sie unterschiedliche Staatsformen kennen und differenzieren Monarchie, Tyrannis, Oligarchie, Anstokratie und Demokratie. In den Naturwissenschaften kategorisieren die Schüler Bäume als Nadel- oder Laubbäume, Lebewesen als Säugetiere, Reptilien, Amphibien und Vögel, in den Sprachen unterscheiden sie verschiedene Zeiformen und Wortarten. Kurz: Zu fast allen Lernprozessen inner- und außerhalb der Schule gehört immer auch Kategorisierung.

Die Visualisierungsstrategien *Mind Map* und *Word Web* unterstützen diese Form des Denkens. Bei beiden steht das Thema, zu dem Kategorien gebildet werden sollen, in der Mitte. Davon ausgehend verzweigt sich die Struktur zunehmend. Die einzelnen Aspekte (Kategorien) werden als Stichworte angeführt und durch weitere Unterpunkte ergänzt.

Bei der inzwischen sehr bekannten *Mind Map* werden die Begriffe auf Äste und Zweige geschrieben und durch Symbole ergänzt. Das *Word Web* kommt ohne Bilder und Symbole aus. Und statt einer wurzelähnlichen Zeichnung der Verzweigung werden beim *Word Web* die Begriffe in Kreise geschrieben und durch Linien verbunden (vgl. das Beispiel auf S. 70). Dies hat die Vorteile, dass *Word Web* sehr schnell anzufertigen sind, was sie im zeitlich oft engen Schulalltag praktikabler macht, und dass sie durch die Kreise auch dann noch übersichtlich sind, wenn sie komplexer werden. *Mind Maps* werden schnell unübersichtlich, weil die einzelnen Begriffe nicht eingekreist sind, und für das Zeichnen der Symbole brauchen die Schüler viel Zeit. *Mind Maps* haben allerdings den Vorteil, dass sie eine bildliche Umsetzung des Wissens erlauben und so dem konkret-anschaulichen Denken Rechnung tragen.

Ganz gleich, für welche der beiden Formen Sie sich entscheiden, bei beiden müssen die Schüler Kategorien bilden und entscheiden, welche Dinge zu einer bestimmten Kategorie gehören. Durch die Prozesse der Zu-, Über- und Unterordnung durchdringen sie zwangsläufig den Lerngegenstand (und auch die empirisch-experimentelle Forschung bestätigt, dass gerade diese Über- und Unterordnung von Begriffen in erheblichem Maße das Lernen unserer SchülerInnen und Schüler unterstutzt; vgl. Weilenreuther 2004, S. 14 ff.). Das Beispiel auf S. 70 zeigt ein *Word Web* zu einem Text zum Leben im alten Ägypten. Es wird deutlich, wie differenziert und übersichtlich die Kategorien des Textes mit dem *Word Web* herausgearbeitet werden können.

Die Concept Map

Nicht jeder Wissenszusammenhang kann mit einem *Word Web* oder einer *Mind Map* dargestellt werden. In komplexen Zusammen-

hängen finden sich oft verschiedene logische Strukturen, häufig z. B. sind kausale Verknüpfungen. Um solche Zusammenhänge darzustellen, eignet sich die *Concept Map* am besten. Eine *Concept Map* besteht aus drei zentralen Elementen:

1. Das Thema des Ganzen, das oben steht (im Gegensatz zu *Mind Map* und *Word Web*, bei denen es in der Mitte steht). Von dort ausgehend wird der Zusammenhang entwickelt.
2. Die zentralen Elemente des Sachverhalts, die in Kästchen grafisch eingebunden werden.
3. Die logischen Beziehungen zwischen den Elementen, die dargestellt werden, indem die Kästchen mit Pfeilen verbunden und auf die Pfeile die logischen Beziehungen geschrieben werden.

Die Concept Map im Unterricht

Wir sind zu Gast im Deutschunterricht der 9c einer westfälischen Gesamtschule. Die Schüler setzen sich gegenwärtig mit dem Thema *Jugend und Gruppengehalt* auseinander. Sie hatten als Hausaufgabe, einen Sachtext zu der Frage, warum und wie sich Jugendliche von Erwachsenen abgrenzen, zu erschließen (vgl. den Text aus dem Beispiel auf S. 11). Nachdem die Lehrerin das Thema der Stunde in Erinnerung gerufen hat, fordert sie ihre Klasse auf, in den nächsten 15 Minuten eine *Concept Map* zum Text zu erstellen.

Die Schüler nehmen ein Blatt zur Hand und beginnen mit der Arbeit. Es ist sichtbar, dass die Schüler sehr intensiv arbeiten. Sie notieren einzelne Begriffe auf ihrem Blatt, zeichnen Kästchen darum und verbinden die so mit Pfeilen, auf die sie dann wieder Begriffe schreiben. So entsteht bei jedem Schüler ein Netz, in dem zentrale Begriffe in ihren

Visualisierungen unterstützen Schüler dabei, umfangreiche Wissensbestände auf Kernelemente zu reduzieren und zu ordnen sowie Texte tiefer zu durchdringen

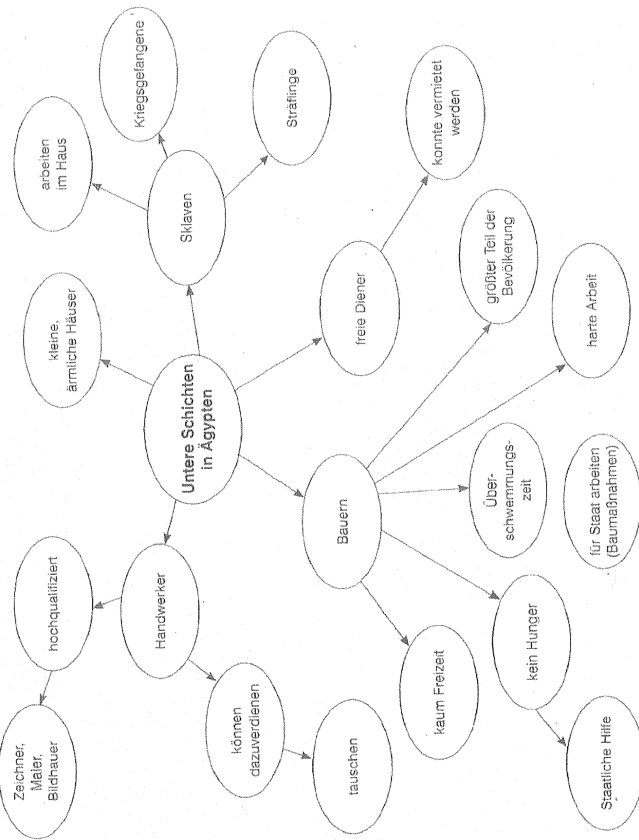
Zusammenhängen ähnlich wie ein Fließtext lesbar sind. Nach 15 Minuten lautet die Kollegin die Kooperationsphase ein. Jeweils zwei Schüler stellen sich ihre *Concept Maps* gegenseitig vor. Anschließend diskutieren sie über die einzelnen Elemente und logischen Beziehungen ihrer *Concept Maps* und korrigieren und ergänzen sie. Nach zwölf Minuten stellt dann ein zufällig ausgewählter Schüler sein Ergebnis vor. Dazu greift die Kollegin auf ein Episcope zurück, mit der der Schüler bei leicht abgedunkelter Klasse seine *Concept Map* unmittelbar an die Wand projizieren kann. Im Anschluss an die Präsentation

Die Wirksamkeit der *Concept Map* in vielen Untersuchungen wurde die Lernwirksamkeit der *Concept Map* bestätigt. So

DAS WORD WEB – EIN BEISPIEL

Wie lebten die unteren gesellschaftlichen Schichten im alten Ägypten?

Wir wissen über den Alltag der unteren gesellschaftlichen Schichten in Ägypten nur wenig. Allerdings können wir annehmen, dass sie in kleinen und ärmlichen Häusern gewohnt haben. Auf der untersten Stufe der gesellschaftlichen Rangordnung standen Sklaven – meist Kriegs- und Straßengelangene. Sie wurden überwiegend in häuslichen Diensten beschäftigt. Allerdings gab es im alten Ägypten nicht so viele Sklaven, wie später in Athen und Rom. Daneben gab es freie Diener und Dienstmädchen. Ihr Herr konnte jedoch ihre Arbeitskraft vermieten. Der weitaus größte Teil der Bevölkerung war in der Landwirtschaft beschäftigt. Die Arbeit der Bauern war vermutlich



schnitten z. B. Schüler, die in Biologieunterricht über mehrere Wochen *Concept Maps* angefertigt hatten, in Tests deutlich besser ab als Schüler, die ohne *Concept Maps* gelernt haben. Ebenfalls konnte gezeigt werden, dass *Concept Maps* das Textverständnis verbessern. Allerdings kommt es auch darauf an, wie *Concept Maps* eingesetzt werden. Bei jüngeren Schülern erscheint es eher angemessen, sie eine fehlerhafte *Concept*

Map verbessern oder Lücken in einer unvollständigen ergänzen zu lassen als dass sie eine ganz neue erstellen (siehe dazu Renkl/Nückles 2006).

operativen Verfahren deutlich vergrößert werden. Um diese Wirkung zu erzielen, bedarf es keines komplexen kooperativen Lernarrangements; es genügt, die Grundstruktur des kooperativen Lernens (siehe dazu Brünning/Saum 2006) umzusetzen.

Visualisierung und Kooperatives Lernen

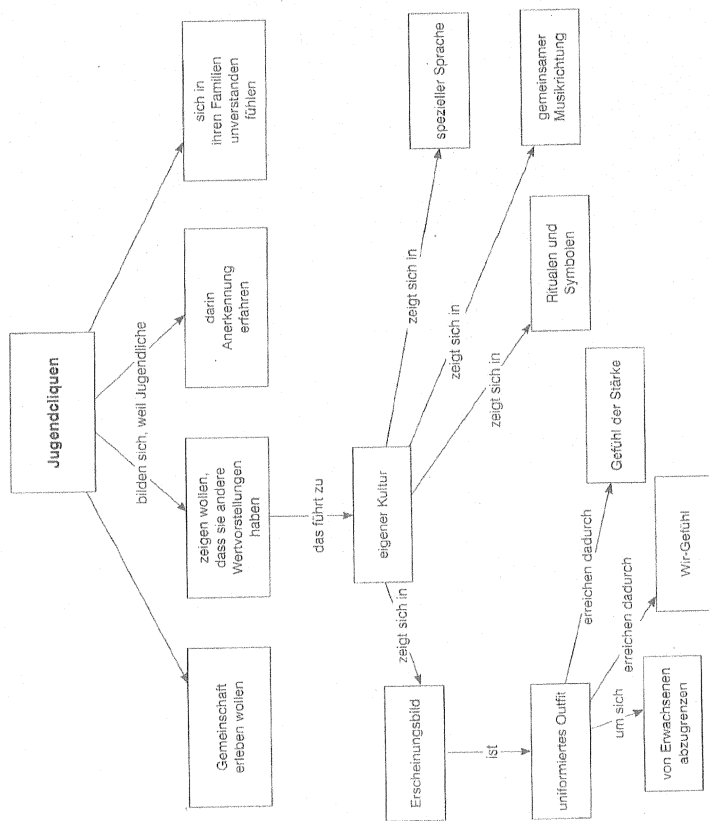
Einzelarbeit

Die Lerneffekte bei der Arbeit mit grafischen Formen können durch den Einsatz von ko-

Jugenddelinquenz

Viele Jugendliche, vor allem solche, die sich in ihren Familien un-
verstanden fühlen, wollen deutlich zeigen, dass sie andere Wertvor-
stellungen haben als die Erwachsenen, und entwickeln ihre eige-
ne „Kultur“. Sie versuchen, sich schon durch ihr Erscheinungsbild
von den „normalen“ Bürgern abzugrenzen und gegen deren Le-
bensweise zu protestieren. In einer Gruppe von Gleichaltrigen und
Gleichgesinnten erfahren sie die Anerkennung, die ihnen Erwach-
sene oft verweigern. Durch ein uniformiertes Outfit erreichen sie ein

Aus: Bauer, Winfried u. a.: *Seitenwechsel 7*, Harrower 1998, S. 77.



und Schüler zunächst alleine eine Aufgabe bearbeiten und sich dann über ihre Ergebnisse in der Gruppe austauschen. Wenn z. B. ein Text erarbeitet werden soll, stellt zunächst jeder für sich den Inhalt in einer grafischen Struktur dar; jeder erarbeitet damit ein individuelles Verständnis des Textes. In dieser Phase ist es wichtig, dass Sie konsequent darauf achten, dass die Schüler alleine arbeiten und nicht miteinander reden.

deren sagen, was sie daran gelungen finden und wo sie Schwächen sehen, wo z. B. ein Inhalt nicht dem Text entspricht oder die Struktur nicht übersichtlich ist. Um zu einer fundierten Rückmeldung in der Lage zu sein, müssen die Gruppenmitglieder die Kriterien für eine gelungene grafische Struktur kennen und anwenden können.
So geht es dann im Uhrzeigersinn weiter. Jeder stellt vor und bekommt von den

anderen eine kriterienorientierte Rückmeldung. Danach sind dann alle in der Lage, ihre Struktur entsprechend den Hinweisen zu überarbeiten. Die Endergebnisse können dann präsentiert und schließlich vom Lehrer eingesammelt werden. Bei diesem Verfahren bleiben die Schüler allerdings auf der Stufe der individuellen Konstruktion stehen, auch wenn sie sich gegenseitig Hinweise zur Verbesserung geben. Es wird aber keine gemeinsame Struktur erstellt.

Wenn die Schülerinnen und Schüler über die individuelle Konstruktion hinausgehen sollen, dann müssen sie eine gemeinsame grafische Struktur erarbeiten. Vor dem Hintergrund des Konstruktivismus könnte man sagen, dass sie ihre individuellen Konstruktionen zu einer Ko-Konstruktion verbinden, d. h. ein gemeinsames Wissensmodell konstruieren. Dazu können Sie vorgeben, dass jeweils eine Visualisierung zum Ausgangspunkt der Diskussion in der Tischgruppe gemacht wird, indem sie in die Mitte des Tisches gelegt und besprochen wird. Die Ergebnisse der anderen werden hinzugezogen, aber nur in Bezug auf die vorliegende Grafik. Diese wird dann durch die Gruppe in der Austauschphase optimiert. Damit hier die Schüler nicht schon im Vorfeld bestimmen, wessen Arbeit besprochen wird, können Sie zum Beispiel durch den Zufall bestimmen, welche Arbeiten an den Tischen in die Mitte gelegt werden.

Ausblick

Visualisierungen können neben den hier vorgestellten Funktionen beim Lernen noch viele andere haben: Die Schüler können beim Erstellen der Strukturen nicht nur selbst erkennen, was sie noch nicht verstanden haben; auch die Unterrichtsintenden können sie zur Diagnose des Lernstands einsetzen, da sie an den Visualisierungen sehr schnell Missverständnisse oder Lücken erkennen. Auch können Visualisierungen zur Aktivierung der Wissensvoraussetzungen eingesetzt werden: Wenn die Schüler vor Beginn des Lernprozesses ihr Vorwissen in einer Map

Unterrichtende können Visualisierungen zur Diagnose des Lernstands einsetzen, da sie an ihnen sehr schnell Missverständnisse oder Lücken erkennen

Präsentation vor der Klasse

Die dritte Phase eines kooperativen Prozesses ist die Präsentation in der Klasse bzw. im Kurs. Auch dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten (vgl. dazu Brüning/Saum 2006, S. 44 ff.):

- Auf der Basis der Vorschläge der Schüler können Sie, wenn es schnell gehen soll, nun eine Grafik an der Tafel anfertigen. Die Schüler können ihre Grafiken dann damit abgleichen.
- Schülerorientierter und noch leistungsfördernder ist es, wenn einzelne Gruppen ihre Grafiken vorstellen können. Dazu sollten die Visualisierungen auf einen großen Board für die Präsentation übertragen werden. Wenn Sie über ein Episkop verfügen, können Sie den letzten Schritt einsparen: denn damit können Sie die Schülerarbeiten einfach an die Wand projizieren.
- Wenn die Grafiken nicht zu umfangreich sind, können auch zwei Schüler ihre Gra-

fen an die Tafel übertragen. An diesen kann dann im Plenum gemeinsam weitergearbeitet werden. Oder Sie lassen zwei Bögen nebeneinander an die Tafel hängen und fordern die Schüler auf, die Lösungen zu vergleichen. Diskutieren Sie mögliche Unterschiede und Widersprüche (zur zentralen Bedeutung dieser Phase für Lernprozesse vgl. den Beitrag von Brüning/Saum, S. 4 in diesem Heft).

Wenn die Präsentation und Besprechung in der Klasse abgeschlossen ist, benötigen die Schüler noch Zeit, ihre Grafiken zu ergänzen und vielleicht zu korrigieren. Nur so können Sie sicher sein, dass Ihre Schüler am Ende eines Lernprozesses ein vollständiges Ergebnis im Heft haben.

Literatur

- Alger, J.: *Altklausur: Zwölf Grundformen des Lernens*. Stuttgart 1983.
Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens. Essen 2007.
Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen 2006.
Ebelmann, Walter: *Lernpsychologie*. 6. Aufl. Weinheim 2006.
Roth, Alexander/Nicklas, Matthias: Lernstrategien der ersten Visualisierung. In: Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut (Hrsg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u. a. 2006, S. 135–147.
Wellenreuther, Martin (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 36). Barmen/Weinheim.

den Schülerbeiträgen ein Konzept für die Gestaltung der nächsten Unterrichtsschritte zu entwickeln.

Das Unterrichtsgespräch ist unseres Erachtens für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen der Schüler unverzichtbar, die Lenkung und der Redeanteil der

sther

Wie ich Uhu-
Geräusche
nachmachen
lernte



angezogen und so erlebbar gemacht wird, wobei der Erzähler über die Art und den Grad der Fiktivität kenntlich machen muss. „bremse“ in disziplinschwierigen Klassen.

Das gelenkte Unterrichtsgespräch

Wir neigen als praktizierende Lehrer dazu, das Gespräch fast automatisch für gut, wichtig, ergiebig und schülerorientiert zu halten. Fast alle empirischen Untersuchungen ergeben aber, dass die Schülerinnen und Schüler nur selten die Freiheit der Gesprächsführung erfahren und dass sie viel häufiger an langer Leine genau dorthin geführt werden, wo sie die Lehrperson der Lehrer haben will. Schüler kritisieren dies immer wieder. Sie sprechen vom „Labor-Unterricht“ oder von den „Naseputz-Fragen“ der Lehrperson/ des Lehrers; sie kritisieren, dass es sich gar nicht lohnt, den anderen Schülern zuzuhören, weil hinterher die verbindliche Formulierung, die gültige Gedichtinterpretation, die richtige Formel doch als „Ergänssicherung“ an die Tafel kommt, während die Lehrer darauf hinweisen, wie schwierig es sei, „mit dieser Klasse“ ins Gespräch zu kommen. Besonders aufschlussreich ist dabei, dass Lehrer nur selten zwischen dem „echten“ Gespräch und dem „gelenkten“ Unterrichtsgespräch unterscheiden.

Leiden und ihr Glück erfahrbar macht (Korty 1988).

Dies bringt uns zu folgenden Regeln für das Geschichtserzählen im Unterricht:

- Eine Geschichte sollte lebendig vorgetragen werden und – wie der Vortrag – auswendig gelernt werden. Eine zentrale Aussage sollte hervorgehoben, identifiziert

- Das gelenkte Unterrichtsgespräch dient als Instrument zur Kontrolle der Schüler. Sie werden ermahnt und gelobt, diszipliniert und ermuntert. Die Lehrer rückversichern sich, ob die Schüler dem Unterricht tatsächlich folgen und ob sie den Arbeitsauftrag kapieren haben. Soffortprozess.
- Das gelenkte Unterrichtsgespräch dient der Festigung und Wiederholung des Wissens. Es hat auch eine Übungsfunktion. Das sogenannte „Lehrer-Echo“, also die Wiederholung von Schülerfragen und -antworten, verstärkt diese Funktion.
- Eine Geschichte sollte in der Regel einen spannenden Handlungsablauf haben. Gefühle, seelische Konflikte, dramaturgische Effekte usw. sind deshalb nicht etwa unsachliche Zusatz, konstituieren vielmehr eine reine Geschichte.

angezogen und so erlebbar gemacht wird, wobei der Erzähler aber die Art und den Grad der Fiktivität kenntlich machen muss. Er kann eine Erzählung nutzen, um seine

zueigenen Gefühle, Einstellungen und Wertorientierungen – in einer glaubwürdigen, durch die Form der Erzählung vermittelten Art und Weise zu Gehör zu bringen, was wiederum den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre Gefühle und Einstellungen, Fantasien, Träume und Ängste zu zeigen. Der Lehrer kann deshalb vorzugehen wie geschickt ausgewählt und vorgelegte Geschichten das soziale Lernen der Schüler(innen) fördern; er kann seine Kritik und sein Lob in die Form einer Geschichte kleiden; die Schüler können die Erzählung als einen Spiegel benutzen, in dem sie sich selbst erkennen. Das Erzählen ist

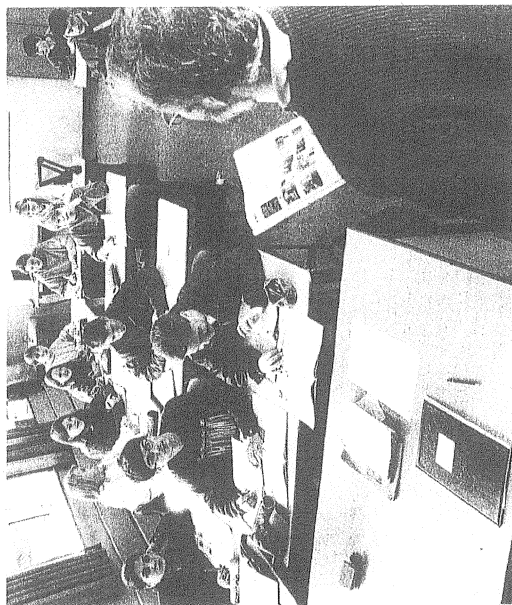
also auch aus erkenntnistheoretischer Perspektive interessant, als zeitgemäßes Instrument der Wirklichkeitsschließung. Richard Rorty weist darauf hin, dass Empathie und Solidarität – also wesentliche Zielsetzungen der allgemeinbildenden Schule – nicht so sehr über Theoriebildung, Argumentation und Analyse erzeugt werden; letztlich verstricke man sich dabei nur in Widersprüche. Empathie und Solidarität lassen sich nur dadurch wecken, dass man erzählt, wie es anderen geht, dass man ihr Leid und ihr Glück erfahrbar macht (Rorty 1988).

wenn sie sich mit der Videokamera aufnehmen lassen. Man kann dann anschließend in Ruhe klären, was am Referat gut und was schlecht war.

Geschichten erzählen

Das Geschichtserzählen stellt eine Methode dar, die in der Primstufe selbstverständlich ist, aber leider aus der Unterrichtspraxis der Sekundarstufen I und II zunehmend verschwindet und verdrängt wird. Viele Gymnasiallehrer meinen, Geschichten erzählen entspreche nicht dem wissenschaftspropädeutischen Niveau der Oberstufe. Wir bedauern das. Es gibt in der „Oberstufe“ hinein nichts Spannendes und Lehrerreiches als eine gut erzählte Geschichte!

Dies legt nahe, über die didaktischen Funktionen des Erzählens nachzudenken (vgl. Baacke/Schulze 1979/1993):



- Eine abschließende Erläuterung, welche Funktion der Vortrag für den nächsten Unterrichtsschritt hat, erleichtert die Verarbeitung.

Alle Ratschläge, die wir jetzt für Lehrerinnen und Lehrer gegeben haben, gelten natürlich auch für die Schülerinnen und Schüler. Sie sollten selbst lernen, gut zu reflektieren. Dafür ist hilfreich, wenn sie sich – nicht erst in der Oberstufe – daran gewöhnen, ihr Referat am Rednerpult und von ihrem Platz aus zu halten und

den Zusammenhang), Hauptteil (Informationsvermittlung, Problemerkklärung) und Schluss (Zusammenfassung/Ergebnis).

Jeder Vortrag sollte übersichtlich gegliedert und geordnet vorgetragen werden, er sollte in der Regel kurz und prägnant sein und – für die Schüler im Unterrichtsbau – leicht erkennbar – Anfang und Ende haben. Bevor der Lehrer beginnt, sollte geklärt worden sein, ob sich die Schüler Notizen machen sollen. Während des Vortrags sollten Zwischenfragen unterbleiben; auch für Verständnisfragen gibt es nach dem Vortrag Gelegenheit.

- Der Vortrag sollte lebendig, je nach Textstruktur frei oder mit Spickzettel und, wenn vom Thema her möglich, auch humorvoll vorgetragen werden. Dabei unterstützen sich regelmäßiger Blickkontakt und das „Reden mit Händen und Füßen“ die Informationsaufnahme der Schüler.

Der Pädagoge Adolf Diesterweg hat 1833/34 in Berlin mit Begeisterung Vorlesungen über die Lehramtsausbildung gehalten. Der Lehramtskandidat Friedrich D. E. Schliermacher gehörte. Dieser praktizierte eine darstellend-entwickelnde Vortrags-Methode, die uns heute noch den Frontalunterricht als Lehramtskandidat wertvoll erscheint. Der gute Lehramtskandidat stellt sich selbst Fragen; er entwickelt sie vor den Augen der Zuhörer seine Problemstellungen er verwandelt sein Thema in Fragen und Antworten. Diesterweg schreibt über Schliermachers Vortragsmethode:

Es gibt keine Methode, die so den Geist zu erregt, als die er anwandte. Es ein-
wandelnder Denkprozeß; der Prozeß des
Denkens stand jenseits, der vor *Schleierma-*
ber sah, in der lebendigen, unmittelbaren,
ergründenden Anschauung vor Augen;
man sah denken, man hörte denken, man
fühlte es. (...) Seine Methode war die sokra-
tische in ihrer zeitgemäßen Anwendung auf
die Wissenschaften der Gegenwart in den
Försalen der Universitäten des neunzehn-
ten Jahrhunderts. (...) Das Wesen der so-
katisch-dialektischen, erotischen (*auf*
die Fragen konzentrierten, die *Vt*, *Me-*
thode besteht nicht darin, dass der Lehrer
den Schüler fragt, also nicht in der Auflö-
sung der grammatischen Sätze in Fragen,
sondern darin, dass der Gegenstand, der
behandelt wird, sachlich oder seinem inne-
ren Wesen nach in Fragen dargestellt wird.
Wer sich daher des Frageunterrichts (des
Unterrichtsgesprächs, die Vt, *bedient, ist*
sehr weit davon entfernt, sokratisch zu
verfahren. ... Dieses formelle Fragen
berührt das Wesen der echten Sokratik gar
nicht. Dieses besteht vielmehr darin, dass
der Lehrer den Schüler, gleichviel ob durch
wirkliche Fragen oder durch akroamati-
stische (auf das Zubören konzentrierte, die
Vt) Entwicklung, dazu erregt, die Fragen
selbst aufzufinden, auf deren Beantwor-
tung es bei einem Denkprozeß ankömmt.
(Diesterweg, Original 1834, 1955, S. 256).

Direkte Instruktion

Was ist das, und wie geht das?

Aus der Hattie-Studie ist bekannt, dass direkte Instruktion eine besonders wirksame Unterrichtsmethode ist. Besonders eher schwache Lerner erzielen bei dieser Methode deutliche Lernerfolge. Warum ist das so? Und welche Voraussetzungen müssen erfüllt sein, damit die Methode ihre Wirksamkeit entfalten kann? In diesem Text wird die Methode der direkten Instruktion detailliert beschrieben.

MARTIN WELLENREUTHER

Pädagogischer Zeitgeist und direkte Instruktion

Solange Pädagogen ihre Thesen nicht empirisch belegen mussten, bestimmten der Zeitgeist über gut und böse, richtig und falsch. Dieser Zeitgeist hielt offenen Unterricht für guten Unterricht. Lehrer wurden zu Beratern im Sinne der Parole von M. Montessori: »Hilf mir, es selbst zu tun!« Pädagogen, die dem pädagogischen Zeitgeist trotzen und einen lehrergeleiteten Unterricht vertreten, galten als konservativ, altbacken und unwissend. Entsprechend beklagte Giesecke (1999, S. 89): »Die veränderte Kindheit ... hat in der tonangebenden Schulpädagogik ... dazu geführt, ... die Kernaufgabe der Schule zu demontieren: das Unterrichten.«

Was ist direkte Instruktion?

Von den vielen Modellen direkter Instruktion (vgl. Magliaro/Lockee/Burton 2006) ist das Modell DISTAR (Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading; vgl. Adams/Engelmann 1986), das hauptsächlich in den USA bei lernschwachen Schülern eingesetzt wird, am bekanntesten. DISTAR-Programme sind empirisch erprobt, kommerziell verteilte Unterrichtsprogramme, die für die verschiedensten Gebiete wie

Lesen- und Schreiben, Mathematik, Geschichte und Sozialkundeunterricht entwickelt wurden. Alle Meta-Analysen, auf die sich z. B. Hattie stützt, wurden zur Wirksamkeit von DISTAR im Vergleich zu alternativem Unterricht durchgeführt. Die Effektivität zugunsten von DISTAR beträgt mindestens 0,58, ein Wert, der in der pädagogischen Forschung sehr selten erreicht wird.

Neben DISTAR ist das *Explicit Teaching Modell* von B. Rosenshine (vgl. Rosenshine/Stevens 1986, Rosenshine 2009) auf großes Interesse gestoßen, das sechs Lehrfunktionen (»teaching functions«) unterscheidet, und zwar

1. Tägliche Wiederholungsübungen
 2. Einführung neuer Inhalte
 3. Vom Lehrer geleitetes Üben
 4. Inhaltlich Rückmeldungen geben und zu Korrekturen falscher Lösungen auffordern
 5. Selbständige Übungen organisieren
 6. Wöchentliche und monatliche Wiederholungen und Zusammenfassungen durchführen
- Im Unterschied zum Frontalunterricht ist direkte Instruktion adaptiver, schülerorientierter Unterricht, der sich am Anfang, in der Mitte oder am Ende einer Lektion ganz unterschiedlicher Methoden bedient. Direkte Instruktion ist das Gegenstück zu Frontalunterricht. Frontalunterricht vermittelt Inhalte nach der Methode des »Nürnberger Trichters«,

te und ihrer Begründung: Wenn ein Lehrer in einen neuen Inhalt einführen will, sollte er eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses vermeiden. Er kümmert sich deshalb um möglichst einfache Erläuterungen mit Hilfe von Visualisierungen und Beispielen beziehungsweise Lösungsbeispielen (vgl. Renkl/Schworm/Hilbert 2004). Clark, Kirschner und Sweller (2012) charakterisieren diese Phase des Lernens auch als »fully guided instructions«.

Wenn Schüler erste grobe Schemata gebildet haben, kann der Lehrer einfache Aufgaben zum selbstständigen Lösen stellen. Bei Bedarf gibt er den Schülern kleine unterstützende Hilfen. Die dabei verwendete Methode nennt man »Scaffolding«. Wenn die Schüler die einfachen Aufgaben lösen können, werden zunehmend schwierigere Aufgaben im Rahmen der »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotsky) gestellt. Dabei fragt sich der Lehrer: (1) Was können die Schüler schon? (2) Was müssen sie lernen? und (3) Was können sie als Nächstes lernen?

Anwendung und Transfer: In diesem Stadium ist die selbstständige Bearbeitung von Anwendungsaufgaben wichtig. Die Rolle des Lehrers konzentriert sich auf inhaltliches Feedback zum Lösungsprozess und zur gegebenen Lösung. Hinweise, ob die Aufgabe richtig oder falsch oder gut oder weniger gut gelöst wurde, reichen hier

nicht aus. In dieser Phase können auch kleine Projekte und Exkursionen durchgeführt werden. Hier ist die neuere Forschung über verteiltes und vermisches Lernen, über effektives Feedback sowie über den lernwirksamen Einsatz von Texten zu berücksichtigen (vgl. Karpicke 2012, Wellenreuther 2013). Direkte Instruktion betont somit in gleicher Weise wie offene Unterrichtsmethoden selbstständiges Arbeiten und Können. Bei direkter Instruktion wird dieser Prozess durch den Lehrer strukturiert, um die Ressourcen der Schüler in optimaler Weise zu nutzen. Bei der Einführung neuen Wissens macht es wenig Sinn, Schüler alles selbst entdecken zu lassen. Hier ist der Lehrer gehalten, bei komplexen Inhalten durch Verwendung von Lösungsbeispielen und verständnisorientierten Erklärungen und Begründungen Schemata aufzubauen. In dem Maße, in dem diese Schemata über das Langzeitgedächtnis verfügbar sind, können dann zunehmend höhere Erklär- und Verstehensanforderungen an die Schüler gerichtet werden. Schüler sollen selbstständig zunehmend komplexe Aufgaben lösen. Im Unterschied zu den sogenannten offenen Unterrichtsmethoden wird Selbstständigkeit der Schüler im Sinne des Lernens, selbstständig Probleme zu lösen, *stärkt*: Am Anfang des Lehr-Lernprozesses wird selbstständiges Problemlösen vom Lehrer anhand von Lösungsbeispielen modelliert. Schüler internalisieren dieses Problemlösen in dem Maße, in dem sie die Kernelemente des neuen Wis-

Empirische Belege

Methoden direkter Instruktion liegen folgende Annahmen zu Grunde:

1. Der Lehrer hat den Unterrichtsprozess aktiv unter Berücksichtigung unseres Wissens über die Funktionsweise des Gedächtnisses zu organisieren (*Lehrer als Regisseur*).
2. Beim Erwerb neuen Wissens sollten Lehrer Wissen *vollständig* durch Verwendung von Beispielen, Lösungsbeispielen und Veranschaulichungen präsentieren (*explizites Darbieten von Inhalten*).
3. Für die feste Verankerung des Wissens sollten Lehrer unser Wissen über Methoden der festen Ver-

Wenn ein Lehrer in einen neuen Inhalt einführen will, sollte er eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses vermeiden.

ankerung von Wissen im Langzeitgedächtnis anwenden (*verteilt und vermisches Üben, kleine Tests, Feedback und Überarbeitung fehlerhafter Lösungen*).

Der Lehrer als Regisseur

Hattie verdeutlicht den Zusammenhang zwischen der Rolle des Lehrers und seiner Lernwirksamkeit an folgender Gegenüberstellung (Abb. 1; Hattie 2013, S. 287).

Lehrperson als Regisseur	Effektivität d	Lehrperson als Moderator	Effektivität d
Reziprokes Lernen	0,74	Simulationen und Simulationsspiele	0,33
Feedback	0,73	Forschendes Lernen	0,31
Lautes Denken	0,64	Individualisierung	0,23
Meta-kognitive Strategien	0,69	Problematisches Lernen	0,15
Direkte Instruktion	0,59	Webbasiertes Lernen	0,18
Mastery Learning	0,58	Ganzheitsmethoden	0,06
Herausfordernde Ziele	0,56	Induktives Vorgehen	0,33
Taktung von Leistungstests	0,34		
Verhaltensziele/Advance Organizers	0,41		
Durchschnitt: Lehrperson als Regisseur	0,59	Durchschnitt: Lehrperson als Moderator	0,23

Abb. 1: Zusammenhang zwischen der Rolle des Lehrers und seiner Lernwirksamkeit

Offene Methoden mit dem Lehrer als Moderator sind danach insgesamt deutlich weniger lerneffizient als Methoden, die den Lehrer als Regisseur des Lernens einsetzen. Als Regisseur führt der Lehrer in Inhalte ein, verdeutlicht Kernideen an Beispielen und strukturiert Übungen von leicht nach schwer. Zwei quasi-experimentelle Studien, die wir in Lüneburg durchgeführt haben, belegen ebenfalls die Wirksamkeit des Lehrers als Regisseur. In der ersten Studie wurde direkte Instruktion mit langer Stationsarbeit (etwa 20 Lernstationen) verglichen; in der zweiten Studie wurde in einer weiteren Gruppe die Lernwirksamkeit von segmentierter Stationsarbeit überprüft. Segmentierte Stationsarbeit ist in Doppelstundenblöcke unterteilt, wodurch mehrfache Erklärungen, Zusammenfassungen und gezieltes Feedback durch den Lehrer wieder möglich werden. In beiden Studien ergab sich mit einer Effektivität von etwa $d=1,0$ eine erheblich höhere Lernwirksamkeit von direkter Instruktion im Vergleich zu langer Stationsarbeit. Dieser statistisch signifikante Unterschied war über eine längere Zeitspanne stabil. In der zweiten Studie (vgl. Gruber/Nil 2012) zeigte sich, dass segmentierte Stationsarbeit ähnlich lernwirksam ist wie direkte Instruktion.

Charakteristisch für die Phase der Anwendung und des Transfers sind kleine Projekte und Exkursionen.

Explizites Darbieten von Inhalten

Vertreter offener Methoden betonen Methoden entdeckenden Lernens. Die Forschergruppe um D. Klahr hat in zwei Lernexperimenten geprüft, ob direkte Instruktion zu einer höheren Lernwirksamkeit als entdeckendes Lernen führt. Im Experiment von Klahr und Nigam (2004) zeigte sich, dass Grundschüler der dritten und vierten Klasse durch direkte Instruktion eher lernten, gültige Experimente zu planen, als durch entdeckendes Lernen. Im zweiten Experiment wurde die Erklärphase auf zwei Zeitpunkte ausgedehnt: die eine Woche auseinanderlag. Dabei wurden zwei Faktoren variiert: (1) Der Umfang der Anleitung und (2) die Reihenfolge starker beziehungsweise ge-
tinger Anleitung. Entsprechend wurden vier Gruppen gebildet: HH, LH, LH und LL, wobei H für großes Ausmaß, L für geringes Ausmaß an Anleitung (beziehungsweise für entdeckendes Lernen) steht. HH bedeutete z. B., dass Schüler zwei Trainingseinheiten mit hohem Umfang an Anleitung über gutes Experimentieren erhielten, wobei zwischen diesen Trainingseinheiten eine Woche lag. Man wählte diese Reihenfolgen, um prüfen zu können, ob die Reihenfolge LH, die nach Meinung einiger Konstruktionisten am ehesten nachhaltiges Lernen verspricht, der Reihenfolge HL überlegen ist.

Fünf Monate nach dem Training wurde ein Behaltenstest durchgeführt. Dabei wurde ein Schüler zum Experten erklärt, wenn er von vier Versuchen drei gültige Versuche plante. In Bedingung HH wurden alle Schüler zu Experten, in Bedingung HL 91 Prozent, in Bedingung LH 86 Prozent und in Bedingung LL 54 Prozent ($p \leq 0,01$). Bei starker, expliziter Instruktion (HH) wurde somit deutlich mehr als in den übrigen Bedingungen gelernt. Für den hohen Behaltensrückgang spielt eine Rolle, dass die Methode des Experimentierens vermittelt – mit einem Abstand von einer Woche – gelernt wurde. Das heißt: Am Anfang einer Lektion sollte ein Lehrer alle relevanten Lösungsschritte zusammen mit ihrer Begründung explizit darlegen. Gerade Experten gelingt dies oft nicht, weil sie alle wichtigen Lösungsschritte automatisiert haben. Die erforder-

lichen Lösungsschritte sind damit eher bewusst kontrolliert als automatisch. Ohne weiteres zugänglich. Gerade lernschwächere Schüler sind jedoch darauf angewiesen, dass alle relevanten Lösungsschritte im Sinne einer »fully guided instruction« unterrichtet werden.

Selbständiges Anwenden und Transfer

In der letzten Lernphase geht es um ein festes Verankern des Gelernten im Langzeitgedächtnis (vgl. Wellenreuther 2013, S. 380 f.). Für diese Phase ist nicht ein nochmaliges passives Lesen der Inhalte, sondern das möglichst selbständige Anwenden und Transferieren des Gelernten in komplexen Anwendungsaufgaben, kleinen Projekten oder in Exkursionen wichtig. Zu den Ergebnissen sollte dann inhaltlich Feedback gegeben werden, um danach die falschen Lösungen korrigieren zu können.

In einem Experiment von Mackenzie und White (1982) wurde mit Schülern der Sekundarstufe I die Wirksamkeit zweier Exkursionsformen untersucht. Vor Beginn der Exkursion hatten alle Schüler ein 2-stündiges Lernprogramm studiert. In der traditionellen Exkursion sollten die Schüler bestimmte Orte aufsuchen und diese in einem Feldführer abhandeln. In der anderen »prozessorientierten« Exkursionsform sollten die Schüler wie in einer Rallye bestimmte Aufgaben selbstständig lösen, wobei sie das im Lernprogramm gelernte Wissen anwenden mussten. Diese zweite Form der Exkursion erwies sich für das langfristige Behalten als hoch wirksam.

Die hohe Behaltensleistung bei der prozessorientierten Exkursion erinnert an den *Testeffekt*: Danach ist zur Konsolidierung der schon vorhandenen Gedächtnisspuren ein Abruf der vorhandenen Informationen entscheidend. Nochmaliges Studieren entspricht hier dem passiven Zuhören, wenn der Lehrer Vorträge hält oder die Schüler Beschreibungen im Feldführer lesen (Karpić 2012, Karpić/Rodiger 2007, Rodiger/Karpić 2006).

Zusammenfassung und Ausblick

Dieser Beitrag soll Prozesse verdeutlichen, welche die Lernwirksamkeit direkter Instruktion bedingen. Im Ge-

gensatz zu bornierter Frontalunterricht ist direkte Instruktion in verschiedener Hinsicht adaptiv: (1) macht sie die Auswahl von Methoden vom Lernstand der Schüler abhängig und (2) ermöglicht sie eine Zusammenfassung von Schülern zu einer lernhomogenen Gruppe, die gezielt gefördert und gefordert werden kann. Damit bietet sie bessere Chancen der Förderung als bestimmte offene Methoden wie z. B. lange Stations- oder Wochenplanarbeit, weil bei diesen offenen Methoden Schüler an verschiedenen Aufgaben arbeiten und deshalb nicht in Gruppen gefördert werden können. Individuelle Hilfen überfordern die Möglichkeiten eines Lehrers, der die Lernbedürfnisse von ca. 25 Schülern zu berücksichtigen hat.

Direkte Instruktion lässt die Verantwortung für die Strukturierung von Inhalten beim Lehrer. Viele Schüler sind mit einer Strukturierung des Lehr-Lernprozesses deutlich überfordert. Leistungsstarke Schüler aus dem Bildungsbürgertum sind in der Grundschule am wenigsten auf vollständige, explizite Erklärungen angewiesen. Sie lernen auch im offenen Unterricht. Im Zweifel können sie die fehlenden Erklärungen zu Hause erhalten. Lernschwache Schüler aus bildungsfernen Schichten können dies nicht. Sie sind die Leidtragenden des offenen Unterrichts.

Hilfsbedürftige Schüler können bei direkter Instruktion zusammengefasst und direkt instruiert werden.

Auch wenn wir die Lernprozesse, die wirksamer direkter Instruktion zu Grunde liegen, in wesentlichen Punkten kennen, bleibt die Frage der Umsetzbarkeit dieser Gesichtspunkte, bleibt Lehrer ein offenes Problem. Die hohe Wirksamkeit, die Hartje direkter Instruktion attestiert, bezieht sich nur auf die Wirksamkeit von DISTAR-Programmen. Hier wird Lehren die Art des Erklärens und Übens durch Skripte genau vorgeschrieben. Wenn Lehrer Erklärungen und die Strukturierung von Übungen selbst entwickeln müssen, dann ist die Lernwirksamkeit direkter Instruktion erheblich geringer (vgl. Good/Grouws/Ebmater 1983). Durch weitere Forschungen müsste somit geklärt werden, in welchen Bereichen Lehrer die Kriterien direkter Instruktion selbst im Unterrichtsaltag umsetzen können und in welchen Bereichen sie auf schriftlich ausgearbeitete Hilfen z. B. in Schulbüchern angewiesen sind.

Literatur

Die Literaturliste zu diesem Text sind auf der Homepage des Autors <http://www.martin-wellenreuther.de> zu finden beziehungsweise in der völlig überarbeiteten 6. Auflage seines Buchs »Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch – experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht« Baltmannsweiler 2013

Dr. Martin Wellenreuther war Hochschullehrer für Schulpädagogik sowie für empirische Methoden und Statistik in der Erziehungswissenschaft an der Leuphana Universität Lüneburg.

Adresse: Leuphana Universität, Institut für Bildungswissenschaften, Gebäude 1, Raum 215, Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg
E-Mail: wellenreuther@leuphana.de



Schule/Hochschule

Neue Schulkonzepte, Strategien für die Gemeinschaftsschule – digitale Angebote, innovative Unterrichtsmethoden – dies und vieles mehr finden Fachbesucher auf der didacta 2014 in Stuttgart.

Lassen Sie sich inspirieren auf der didacta – Europas größter Bildungsmesse!

Bildung. Chancen. Perspektiven.

didacta
die Bildungsmesse

Messe Stuttgart 25. – 29.03.2014



www.didacta.de

Lernwirksamkeit statt Methodenfeuerwerk

Unterrichten im Jahre 4 nach Hattie

MICHAEL FELTEN

Im Jahr eins oder vier n. H. (nach Hattie) ist festzustellen: Eine XXL-Metastudie hat die in der methodisch-didaktischen Debatte längst überfallige Trennung von Spreu und Weizen, von Glaubenssätzen und Faktischem erzwingen. *Visible learning* hat die Lehrperson als differenziert leistungsfähig und sensibel ermutigende Leitinstanz schulischer Lernprozesse machtvoll rehabilitiert – und damit jeder Selbsterneuerung den Boden entzogen. Dabei geht es nicht um ein Plädoyer für die Rückkehr zu monologisierendem Frontalunterricht, sondern um den Anspruch auf lernpsychologisch fundierte Erweiterung bewährter Elemente unterrichtlichen Handelns.

Während bisherige Kataloge von Qualitätskriterien guten Unterrichts gerne in die biblische Anzahl Zehn mündeten, kommt Kärler (2012) nun in einem Resümee Hatties mit einer weitaus irdischen Bilanz aus: Die Lehrkraft muss Herr des Unterrichtsgechehens sein.

- Kognitive Aktivierung der Schüler ist das Hauptkriterium für Lernerfolg.
- Strukturierung unterstützt Lernprozesse enorm.
- Feedback, Feedback, Feedback.

Terhart (2011) resümiert die Lage wie folgt: Die Befunde von »visible learning« bedeuten »eine Abgabe an eine naive oder pseudokonstruktivistische

Die Hattie-Studie hat der Diskussion um guten Unterricht neuen Schwung verliehen, und fast jeder scheint sich darauf berufen zu können. Aber was bedeutet es wirklich, auf der Grundlage gesicherter empirischer Erkenntnisse zu unterrichten? Welche Unterrichtsmethoden helfen den Schülern am meisten? Und welche Rolle sollte der Lehrer dabei spielen?

Ausrichtung des Lehrerbewusstseins, das sich eher in der Beobachter- als in der Aktivatorrolle gefällt. Durch dieses aktive, herausfordernde Lehrverhältnis rehabilitiert Hattie den dominanten, redenden Lehrer – der aber ebenso auch genau weiß, wann er zurücktreten und schweigen muss. Die Perspektive auf den Unterricht ist lehrerzentriert. Im Zentrum steht ein Lehrer, für den allerdings seine Schüler im Zentrum stehen. Er muss ihr Lernen sehen können, um sein Lehren daran orientieren zu können.

Eine ganz normale Mathestunde

Schüler schätzen es sehr, wenn sie zu Stundenbeginn möglichst genau erfahren, welchen Inhalt der Lehrer mit ihnen erarbeiten möchte. Natürlich falle ich nicht roboterhaft mit der Tür ins Haus – ich habe es ja nicht mit Lernautomaten zu tun. Zunächst unternehme ich irgendwas, um Beziehung mit den Schülern herzustellen und eine gute Anfangsstimmung in der Klasse, eine gewisse Wärme zwischen uns erzeugen. Ein spontaner Scherz, eine launig erzählte Anekdote, die Erinnerung an eine wichtige Bemerkung von ihnen gestern.

Bevor wir nun das Thema des Tages in Angriff nehmen, versuche ich, das dafür nötige Vorwissen möglichst breit zu aktivieren und zu homogenisieren – mit dem Miniselsbsttest.

- Ich schreibe zunächst drei bis fünf kleine Fragen beziehungsweise

der Tafel, groß und gut sichtbar, verweise auf ein selbstgefertigtes Wandbild, das den bisherigen und noch kommenden Lernweg veranschaulicht. Dabei kommt es natürlich sehr auf das Problem an, das ich gewählt habe. Können sich die Schüler den zu erarbeitenden Sachverhalt vorstellen, kann ich ihre Gedanken durch ein Anschauungsobjekt anregen, haben sie eine spontane Meinung? Manchmal bitte ich sie, das vermutete Ergebnis mit Tinte auf eine Fingerspitze zu notieren (»mein Tipp«). Dann muss sich nämlich jeder für eine erste Überlegung entscheiden, er kann unsere gemeinsame Lösung nachher damit vergleichen. Und er hat etwas gemacht, was ungewöhnlich und zugleich erheiternd ist: sich zu betätigen. Oder ich führe eine Kurzaufgabe durch (»deine Meinung, bitte«). Eine Frage, drei Möglichkeiten – und dann die Daumen aufwärts, abwärts oder seitlich. In Japan bezeichnet man übrigens alles, was das Lernen für die Schüler irgendwie persöhnlicher macht, als »wet learning« – ein schöner Gegenbegriff zu »roteizener Stoff«.

Jetzt gebe ich den Schülern einige Informationen und wir erarbeiten gemeinsam die Grundproblematik – das Leben einer Gleichung, den Umgang mit einer Textaufgabe, die Interpretation graphischer Darstellungen. Nun eröffne ich die erste Übungsphase: Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade bearbeiten – vielleicht zunächst nur eine Musterlösung studieren, dann einfache Fragestellungen bearbeiten, schließlich komplexere Transferfragen selbstständiger angehen. »Intelligentes Üben« fordert die Mathematikdidaktik zu Recht: Nicht nur stupides Packchen-Rechnen, sondern auch den inversen Aufgabentyp, um Verallgemeinerungen, später oft komplexere Problemstellungen.

Diesem übrigen, das anfangs leicht von der einfachen Aufgabenstellung überfordert wäre, versammle ich für einige Minuten um einen Gruppenpitsch, um klären ihre Fragen. Kleiner Runde oder studieren die Musterlösung eben gemeinsam. Umgekehrt habe ich für diejenigen, die

das Übungsprogramm schnell absolvieren, immer ein anspruchsvolles Zusatzproblem in petto – und nehme mir auch ab und zu Zeit, ihre Spezialarbeit zu würdigen. Aber ich sollte auch dafür, dass die Starken sich nicht immer mehr vom Durchschnitt entfernen – »gegenseitige Hilfe« leisten. »Hilfe expert« sein ist auch ein wichtiges Bildungsziel.

Rechtzeitig vor Stundenende ziehe ich im Klassenverband Bilanz – die gefundenen Lösungswege, die aufgetretenen Probleme. Dabei achte ich sehr darauf, dass möglichst viele Kinder zu Wort kommen – ich verlocke auch die eher schüchternen, eine Idee beizusteuern oder sich mit einer Frage zu beteiligen. Und natürlich geht es immer darum, in fachlicher Hinsicht den Horizont möglichst aller zu weiten.

In manchen Stunden diktiere ich noch das neu Gelernte allen in unserer Merkheft (eine Art pembel geführtes persönliches Mathelexikon): die gefundene Regel, einige typische Beispiele, wichtige Hinweise, schon übersichtlich, mit Pfeilen und Farben, und vor allem: in unserer Sprache. Abschließend gebe ich noch eine Hausaufgabe – von überschaubarem Ausmaß, mit variiertem Schwierigkeitsgrad. Diese Übungsmöhen wollen aber auch gewürdigt sein, möglicherweise in der nächsten Stunde, zu deren Beginn oder auch am Ende. Sie sind jedenfalls eine lernpsychologisch unumgängliche Festigung neuer Wissenselemente – und ein weiterer Test- und Tummelfeld für wirkliche Selbstständigkeit.

Apropos Selbstständigkeit – war das alles? Nun, das Selbst der Schüler war (hoffentlich) bei allen (fast) die ganze Zeit im Spiel: beim Zuhören und Zusehen, beim eigenständigen Probieren und Üben, beim Formulieren von Fragen und Antworten in der Klasse, beim Anstrengen der Selbstständigkeit doch weniger Weg als Ziel! Dieses Ziel aber erreichen Schüler am ehesten, wenn sie sich in intensiver Auseinandersetzung viel gut verstandenes und vertieftes Wissen aneignen – ob das in Einzelarbeit, Gruppenprozessen, beim Leh-

tervortrag oder im Klassengespräch geschieht, ist zweitrangig.

Mein zweifacher Imperativ

Natürlich verlaufen bei mir nicht alle Stunden gleich. Manchmal wird auch nur geübt, manchmal bereiten wir Geometrie im Freien, bisweilen gehen wir auch ins Museum (»Mathe und Kunst«). Aber auch die geschickte – auf den ersten Blick stinknormale Stunde – braucht sich vor Hattie nicht zu verstecken. Im Gegenteil: Sie folgt einem zweifachen Imperativ, der alle Forderungen der Bildungsforschung integriert:

1. *Beschränke Dich methodisch auf Wesentliches!*
Das Vorwissen ist die halbe Miete – sonst lassen sich neue Informationen und Prozeduren nicht verorten. Differenzierung ist angesichts wachsender Heterogenität unumgänglich – aber nur in behutsamem Ausmaß, auch wirkungsvoll. Und konzentrierte Übungszeit muss regelmäßig sein – bei der Stillarbeit, in schulischen Slientendebatten, in schulischem Einzelunterricht zu Hause. Außerdem: Individuelles Feedback kann man nie genug geben und einholen.

Geköntes hat die Schüler ermuntert, Unklarheiten wurden ohne Beschämung deutlich und bereinigt.

2. *Sei ein ermüdender, sensibler, sozialer Anführer!*
Selbsterneuerung ist fehl am Platz – zu viel und zu frühe Eigenverantwortlichkeit belastet vor allem schwächere Lerner. Souveräne Klassenführung entlastet Kinder bei ihren Lernmühen. Eine lehrerförderliche Lehrer-Schüler-Beziehung ist enorm wirkungsmächtig – sie erfordert auf Seiten des Lehrers personale Präsenz, Interesse und Wohlwollen, gute Laune, Fehlerfreundlichkeit, Zuhörungsbereitschaft, Unwissenssympathie, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Entwicklungsoptimismus und Förderlust.

Literatur

Literaturhinweise auf
www.eltern-lehrer-fragen.de

Michael Felten ist Gymnasiallehrer in Köln sowie Dozent in der Lehrerausbildung. Junge Publikationen: Auf die Lehrer kommt es an! (2013, 3. Aufl.), Schluss mit dem Bildungsgerudel (2012), Lernwirkksamkeit (2013, 3. Aufl.), gemeinsam mit Elisabeth Stern.
E-Mail: eltern-lehrer-fragen-info@web.de

Das Direkte Unterrichten und seine Feinde

Die direkte Instruktion scheint im Widerspruch zu reformpädagogischen Konzepten zu stehen. Aber manchmal ist sie besser geeignet als andere Methoden, wenn es darum geht den Kindern etwas beizubringen. Darf man direkt unterrichten, obwohl man eigentlich eine reformpädagogische Grundeinstellung vertritt? Unbedingt, meint der Autor dieses Beitrags: Man muss nur manche Vorurteile über Bord werfen.

JÖCHEN GRELL

Dass ich am meisten lerne, wenn ich mein eigener Lehrer bin, weiß ich, seit ich acht oder zehn war. Trotzdem bin ich dankbar, dass ich zur Schule gehen musste. Tausend Dinge hätte ich mir selbst nie beigebracht. Tausend Sachen hätte ich mir allein niemals beibringen können. Als ich mich 1979 Ruth Cohn, der Erfinderin der Themenzentrierten Interaktion, mit den Worten vorstellte: »Ich bin Jochen Grell, ein Lehrer«, sagte sie wie aus der Pistole geschossen: »Das ist der wichtigste Beruf auf der Welt.« Ich finde, diesen Satz kann sich jede Lehrerin und jeder Lehrer gestrichelt über den Kopf halten.

Kürzlich war ich als Schüler in sechs »Blitzsprachkursen«. Luponreiner Frontalunterricht! Trotzdem stürmte niemand angewidert aus dem Klassenraum.

Feind 1: Der Aberglaube, dass alle Schüler das Lernen hassen, weil die Lehrer frontal unterrichten.

Italienisch: Ich hatte gern mehr geübt. Vorrei un caffè – Come sia? – Benissimo, grazie! konnte ich mir aber merken und zu Hause mit Hilfe meines Sprachführers üben.

Feind 2: Dass man ohne Eigeninitiative wenig lernt, weil das Verstehen und Einprägen nach dem Unterrichten zu Hause stattfinden muss.

Chinesisch: Im Chor murmelten wir *máma mǎi mǎ, mǎ mǎn, mǎma mǎi*. Mit 10 oder 20 – statt 1 oder 2 – und mit lautsärkeren Wiederholungen

hätte sich die Aussprache fester eingeprägt.

Feind 3: Dass nur sehr flüchtig gelernt wird.

Feind 4: Dass nur ganz wenige drankommen.

Feind 5: Dass wir uns schämen, Schüler im Chor sprechen zu lassen. Wer möchte denn mal ...? Diese Frage hörten wir von allen Lehrkräften oft. Sie hemmt die Schüler spürbar, weil ihnen bewusst wird: Sich zu melden ist gefährlich. Ich fühle mich sicherer, wenn ein Lehrer mich drannimmt, ohne erst zu fragen. Dann hat der Lehrer selbst schuld, wenn ich nichts kann.

»Neue Fehlerkultur« hin oder her: Niemand sagt gern etwas Dummes. Das Wer-will-denn-mal soll signalisieren, dass wir die Person des Schülers und seine Freiheit respektieren. Was rüberkommt ist: Die Lehrkraft traut sich nicht. Unsicherheit steckt an. Was als Freiheitsförderung gedacht ist, fördert Gefühle der Unfreiheit. Die ineffektive Lehrersterotypie behindert direktes Unterrichten. Als Lehrer(innen) haben wir die Pflicht, unsere Schüler(innen) aufzufordern und Antworten zu fordern, damit sie lernen. Dazu gehört etwas Mut.

Feind 6: Dass wir uns nicht trauen, alle aufzurufen, und das so oft wie möglich.

Wir erwarten von unseren Schülern Dankbarkeit, weil wir den Unterricht so schülerfreundlich, schülerorientiert, schülerorientiert, schülerorientiert gesteuert, konstruktivistisch und

Feind 8: Dass wir Lernverlust erwarten, schon zu Hause den Schwanz einkneifen und didaktische Übungen einplanen, um uns Wohlwollen zu erkaufen.

Überhaupt erscheint uns der Sinn unseres Tuns von Tag zu Tag fragwürdiger. Wir sind als Wissensvermittler überflüssig, weil man alles blitz

schnell googeln kann, propagiert die Pop-Pädagogik. Schüler lernen am meisten, wenn sie nicht belehrt werden. Wir dürfen nur noch Lernbegleiter sein. Direkter Unterricht ist Steintzeitdidaktik. Schule macht krank. Vorwurfsvoll propagiert eine Neuerziehung das generelle Erziehungsverbot: Erziehung verurteilt, hemmt, missachtet, zerbricht die Menschen (vgl. die Anzeige in PÄDAGOGIK 2013, H. 7-8/2013, S. 27).

Feind 9: Dass wir uns kaum noch trauen, Schülern etwas beibringen zu wollen.

Die Arabisch-Lehrerin will uns das Lernen schmackhafter machen: Erst sollen wir die arabischen Namen für die Zutaten lernen. Zur Belohnung dürfen wir den Salat hinterher probieren.

Feind 10: Dass es für uns unvorstellbar ist, Schüler könnten trockenem Lernstoff ohne süßige Zutaten akzeptieren.

Liebevoll gemeint, aber schlecht für das Lernen! Gern hätte ich beim arabischen Gemüseschnipseln geholfen. Aber ich wollte lernen, wie man *baghdad* (Petersilie) ausspricht und die eleganten arabischen Schriftzeichen üben (z. B. *باب*). Das geht nicht, wenn ich aufpassen muss, dass ich mir nicht in die Finger schneide und das Tafelbild im Rücken habe. Die heimliche Botschaft der Salat-Idee: Ob alle etwas lernen, ist eigentlich ziemlich egal. Hauptsache: Niemand beschwert sich, dass es keinen Spaß macht!

Feind 11: Dass wir mit unseren Motivationen-Ideen Schüler beim Lernen behindern. Dass unser heimlicher Lehrplan den Schülern zuflüstert: Eigentlich ist das Thema unwichtig, und es ist egal, ob ihr es lernt.

Der Unterricht lief wie geplant, also müssen die Schüler viel gelernt haben: Das ist ein Denkfehler. John Hattie beanstandet dies in seinen Büchern »Visible Learning« mehrheitlich. Dass Schüler im Unterricht eifrig beschäftigt sind, ist kein Beweis für Lernerfolg. Auch, dass sie Spaß haben, nicht Spaß im Unterricht ist überheblich. Aber kein Beweis für Lernen.

Feind 12: Dass wir Lehrerfolg an Kriterien ablesen wollen, die nichts über Lernerfolg aussagen.

Bei jedem Blitzkurs hatte ich Spaß. Nur: Bei einigen lernte ich mehr, bei

anderen fast nichts. Aber immer lerne ich weniger als vorgesehen: Streits war der Stoff für die knappe Unterrichtszeit zu umfangreich. Schaupiele haben Lampenfieber oder fürchten, stecken zubeißen. Uns quält die Angst, beim Unterrichten könnte uns der Stoff ausgehen. Darum gehen wir mit Stoff für drei bis zehn Lektionen in die Klasse. So auch bei den Blitzkursen: Wir schwammen im Lernstoff, hatten aber kaum die Möglichkeit, irgendetwas davon festzuhalten, im Gehirn zu fixieren und so zu verstrauen, dass es wiederzufinden gewesen wäre. Stofffülle hemmt das Lernen. Beim direkten Unterrichten wird der Lernstoff in lernbaren Portionen verabreicht.

Feind 13: Dass wir zu viel Stoff auf einmal anbieten.

Zu viele Informationen schlagen sich gegenseitig tot. Power-Point-Präsentation, Unterrichtsgespräch und ein umfangreiches Handout konkurrieren zugleich um meine Aufmerksamkeitskraft.

Feind 14: Dass wir den Lernstoff auf mehreren Kanälen gleichzeitig anbieten, anstatt die Aufmerksamkeit der Schüler auf einen Gegenstand zu fokussieren.

Ein Blitzkurs-Lehrer nahm mich dran. Ich verstand ihn nicht und murmelte irgendwas. Das wurde umgeben mit Perfekt! quittiert. Dieser Kollege streute seinen Lieblingsausdruck wahllos über uns aus, ohne hinzuhören, was wir sagten. Für John Hattie ist das ein pädagogischer Kunstfehler: Lob hilft nicht beim Lernen. Gnadenloser Lobfetischismus durchlöchert die pädagogische Glaubwürdigkeit eines Lehrers. Anstatt mich über das Lob zu freuen, fühle ich mich nicht ernstgenommen.

Feind 15: Die Ideologie, dass man Schüler immer ermuntern muss, besonders die lernschwächeren.

Ein Lehrer, der direkt unterrichtet, hätte meine Ratlosigkeit bemerkt. Er hätte seine Frage wiederholt. Er hätte mir die richtige Antwort gezeigt. Er hätte mir die richtige Antwort vorgesprochen und mich gebeten, sie zu wiederholen. Beim direkten Unterrichten kommt es nicht darauf an, dass die Schüler die Antwort selbst finden. Noch weniger geht es um eine Prüfung, ob die Schüler den Lernstoff beherrschen, sondern darum, dass sie die Information über-

haupt erst einmal in ihren Kopf bekommen. Vormachen und nachmachen lassen, bis es sitzt!

Feind 16: Dass im Unterricht möglichst alles von den Schülern selber kommen soll und Lehrer jedes Vortragen, Vorsagen, Vormachen, Erklären zu vermeiden suchen.

Als ein Hochschullehrer über die Ergebnisse der Hattie-Studie referierte, bedankten sich Studenten hinterher: »Heute haben wir gehört, dass man als Lehrer auch mal etwas erklären darf.«

Schüler wollen Lehrer, die gut erklären können. Aber direkte Stoffvermittlung ist tabu. Vorsagen und Nachmachen sind Papageienmethoden. Auswendiglernen, Chorsprechen, Abfragen des Gelesenen: Drosselschule! Unser Unterricht besteht aus Salven von Fragen. Wer hat schon einmal etwas von *Hylenormismus* gehört? Oder wir verteilen Arbeitsblätter zum Ausfüllen und wundern uns, wenn die Schüler nicht wissen, was sie machen sollen.

Was als Freiheitsfördernde Freundlichkeit gedacht ist, fördert Gefühle der Unfreiheit.

Feind 17: Dass wir uns unserer Lehraufgabe verweigern.

Wir haben offenbar eine Regel internalisiert: Schüler dürfen sich nie ausrechnen können, wenn sie an der Reihe sind. Darum wird hier mal eine, da mal einer aufgerufen. Theoretisch bleiben so alle aufmerksam: Ich kann jederzeit drankommen, darum passe ich lieber auf. Tatsächlich sagen die Schüler sich: Dass ich drankomme, ist unwahrscheinlich, warum soll ich aufpassen? Bei keinem Blitzkurs kamen alle Schüler dran, dabei waren wir manchmal weniger als 20. Als Schüler ist es mir am angenehmsten, nach der Sitzreihenfolge dranzukommen. Den meisten Schülern auch.

Feind 18: Dass wir unsere Auftragsstrategie durch die Lehrerville und nicht durch die Augen der Schüler sehen.

Jetzt ein paar Beispiele, wie ich gern direkt unterrichte und erziehe:

Die Stunde der Komplimente
Es wird viel gemockert und gemobbt. Deswegen üben wir heute Komplimente zu machen. Komplimente fliegen mir

nicht zu, weil ich so ein charmanter Typ bin, sondern ich muss sie mir ausdenken. Das ist eine Arbeit! Kreisziordnung. Zuerst überlegt sich jeder ein Kompliment an den Klassenraum. Zwar ist es ungewohnt, ein Zimmer zu loben, aber dafür fühlt sich dieses nie verletzt, falls das Kompliment misslingt.

Jede(r) kommt der Reihe nach dran. Ich mache es vor. Ironische Komplimente werden zurückgewiesen. sich muss dich loben, dass es heute nur an einer Stelle durchregnet, ist ein Tadel, kein Kompliment. Denk dir bitte ein anderes Kompliment aus! Diese Stunde habe ich mit vielen Klassen gemacht und war immer überrascht, wie viel Lobenswertes Schüler selbst in schäbigsten Klassenzimmern finden.

Zweite Runde: Jede(r) macht seiner Nebenfrau (seinem Nebenmann) ein Kompliment. Wieder der Reihe nach und kein Wer-möchte-mal?! Hausaufgabe: Denkt euch ein Kompliment für eure Eltern aus! Wie reagieren sie darauf? Immer wenn die Klasse eine Priese Freundschaft gebrauchen kann, kann ich an diese Stunde anknüpfen. Was hier geübt wurde, kann jede(r) kreativ in viele Lebenssituationen übertragen. Man muss es nur wollen.

Ein Diktat über Freude und Danken

Eine meiner Studentinnen erzählte: »Unsere Grundschullehrerin hat uns immer Sätze diktieren lassen, bevor man seine eigene Meinung sagt. Damals habe ich nicht verstanden, warum sie das machte. Heute verstehe ich es und bin froh, dass sie uns diese Sätze gegeben hat.« Nachdenken kann man nur über Dingen und Erziehung per Diktat!

So ein persönliches Zeugnis überzeugt mich mehr als viele Lehrbuchseiten. Also imitiere ich die legendäre Lehrerin. Mein Lieblingsbeispiel: Klassenarbeiten korrigiere ich immer umgehend. Das ist lohnenswert, aber jahrelang kommt kein Schüler auf die Idee, dies gebührend zu würdigen. So diktiere ich meiner Klasse, dass Menschen, die sich besondere Mühe geben und dafür weder Dank noch Lob erhalten, ihre Extrabemühungen einstellen, weil sich niemand darüber freut. Das Diktat wirkt dramatisch: Vielfältige Freuden- und Dankesrufe ertönen jetzt immer, wenn ich mit Heften

unterm Arm erscheine. »Vielen Dank, Herr Grell, dass Sie so schnell gearbeitet haben!« Klar, ich weiß, die Begeisterung ist gespielt. Aber auch gespielte Begeisterung ist ansteckend und weckt Freude. Ungewohnte Handlungen fühlen sich zuerst sowieso immer wie Theater an. Und mit dem »Erziehungsdiktat« habe ich einen Mechanismus in Bewegung gesetzt, der immer wieder an das erwünschte Verhalten erinnert. Die Schüler können langfristig ein Verständnis für die Ideen hinter dem Verhalten entwickeln. Dass es nicht nur in der Schule, sondern in vielen Lebensbereichen hilft, dass ich mir selbst damit ein Geschenk mache und dass ich Freude zeigen und danken zu einer persönlichen Gewohnheit machen kann.

Fremdsprachliche Texte auswendig lernen

Das hilft beim Lernen einer Fremdsprache mehr als Lesen im Lehrbuch und Ausfüllen von Arbeitsblättern. Die typischen Probleme – Muss man have oder has schreiben? – stellen sich gar nicht erst.

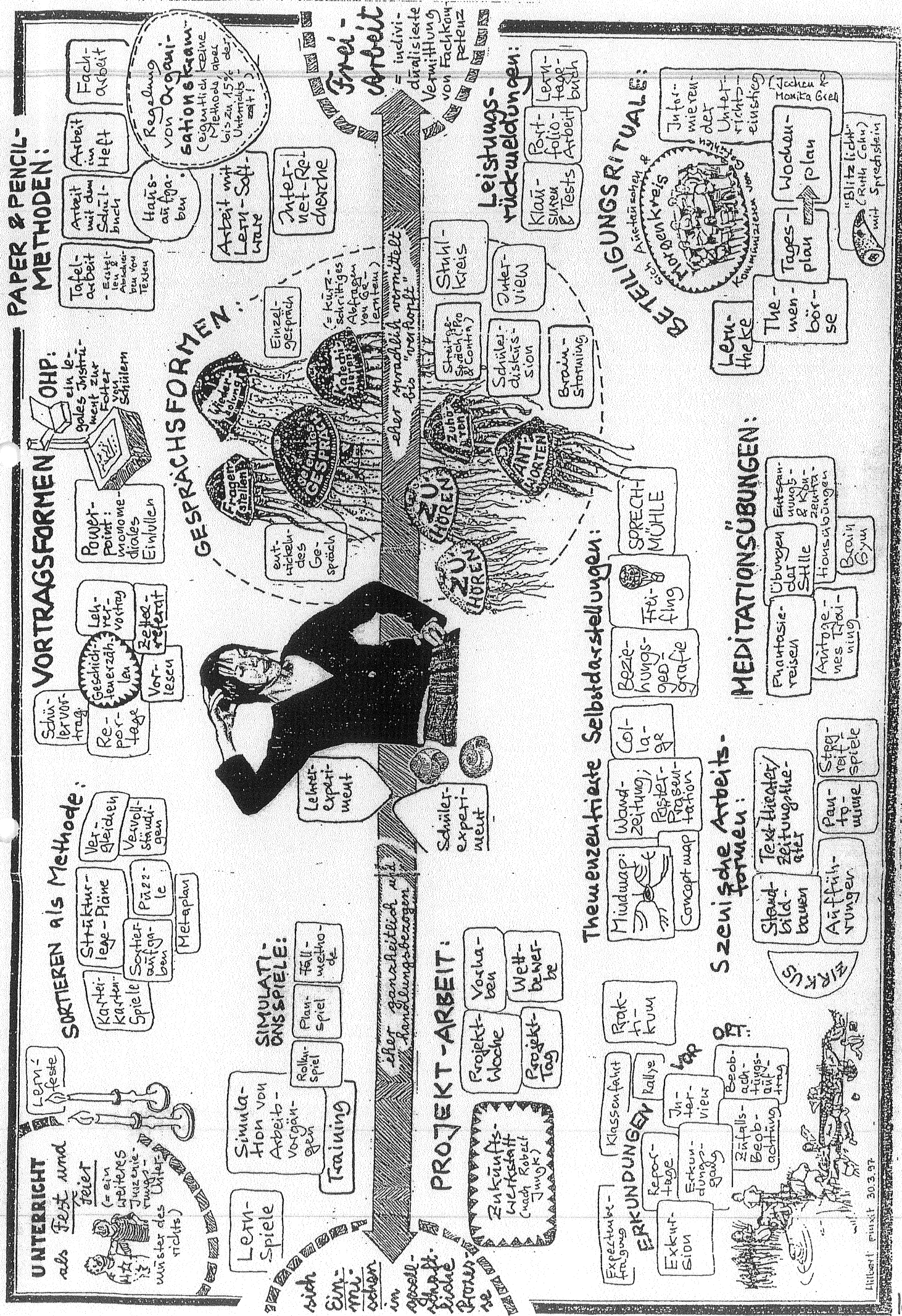
Dies war eine meiner liebsten Vertretungstunden, weil sie in jeder Klasse funktioniert. Ich sage einen Satz auf Englisch: *Once upon a time there was a dog*. An die Tafel schreibe ich nur: *Once upon a time ...* Ein Schüler spricht den ganzen Satz nach. Anschließend der Reihe nach jede(r) in der Klasse. Dabei kann ich gezielt Feedback geben: vorsagen, Aussprache korrigieren, wiederholen lassen etc. Kaum etwas fördert das Lernen mehr als individuelles Feedback (Häufige). War jede(r) dran – es geht der Reihe nach – kommt ein neuer Satz hinzu: *The dog had a name ... which was extraordinary*. Jetzt werden beide Sätze zusammen von allen wiederholt usw. Schließlich kann jede(r) eine englische Geschichte auswendig. Ertragen Schüler einen solchen Unterricht auch nur zehn Minuten lang? Ja, sogar 45 Minuten! Und sie haben sogar Lust, ein anderes Mal wieder so zu arbeiten! Das scheint kontraintuitiv, haben wir doch gelernt, dass Schüler Methodenvielfalt und Überraschungen brauchen. Tatsächlich lernen wir besser in reizvoller Umgebung, Erwachsene

ne wie Schüler. Monotonie erschleicht Konzentration. Wichtiger noch: Die Schüler sehen, wie sie lernen – *Visible Learning* – und steuern ihren Lernprozess selber. Das ist befriedigender als ein Unterricht, bei dem man nicht weiß, wohin die Lernreise geht. Noch Monate später kommen Schüler manchmal auf mich zu und wollen mir voller Stolz demonstrieren, dass sie die Geschichte immer noch können. Du musst es durch die Monotonie sehen, dann löst sich der Monotonieverdacht in heiße Didaktiker-Luft auf. Vor einem Feind des Direkten Unterrichtens will ich noch warnen, nämlich vor der abwegigen Befürchtung, dass wir die Kreativität der Schüler abwürgen und sie in ihrer Freiheit einschränken, wenn wir ihnen konkrete Fakten, Texte und Strategien beibringen. Wachsen kreative Ideen von selbst aus dem Nichts? Können wir nur kreativ werden, wenn wir frei von allen Vorgaben sind? Unsinn! »Van Gogh at Work« heißt eine lehrreiche Ausstellung in Amsterdam. Im Begleitband lese ich: »Vincent van Gogh is often seen as a natural talent, a painter uninfluenced by what other artists did. Nothing could be further from the truth. He was highly disciplined and continued to improve his technical skills; he experimented with materials and techniques and was inspired by other artists.« Kreative Menschen haben ein Rezept: lernen, lernen, lernen! Und das tun sie meist sehr direkt.

Zum Schluss, liebe Kollegin und lieber Kollege, diese gedruckte Erlaubnis: Du darfst direkt unterrichten. Du darfst deinen Schülern etwas beibringen, je direkter, desto besser! Du darfst die ganze Klasse auf einmal unterrichten. Die Schule ist ja erfunden worden, damit man nicht jede und jeden einzeln unterrichten muss. Du darfst alle Schüler aufrufen. Du musst nicht, jedoch den Unsinns, der von Schülern kommt, begeistert loben. Du brauchst dich nicht dafür zu schämen, dass du Schüler befehlen willst. Das Frontalunterricht-Tabu ist hiermit offiziell aufgehoben. Aber das Direkte Unterrichten ist die einzig richtige Unterrichtsmethode ist und alle anderen nichts taugen, das habe ich nicht gesagt.

Jochen Grell arbeitete als Lehrer (zuletzt an der integrierten Gesamtschule Kiel-Friedrichsort), Seminarleiter, abgeordnete Lehrkraft (PH Kiel) und ist Fachbuchautor.

Adresse: Caprivistrasse 23, 24105 Kiel
E-Mail: mogrell@gmx.de



PAPER & PENCIL-METHODEN:

VORTRAGSFORMEN:

SORTIEREN als Methode:

UNTERRICHT als Fest und Feier

Arbeitsmethoden:

- Tafelarbeit - Einzelarbeiten, Aufgaben, Texten
- Arbeitsheft
- Facharbeit
- Regelung von Organisationskram (eigentlich keine Methode, aber bis zu 15% der Unterrichtszeit!)
- Arbeitsanweisung
- Arbeits-Lern-Software
- Internet-Recherche

OHP: ein leuchtendes Instrument zur Folienprojektion

- Power-Point: monomediales Einblenden
- Lehrer-vortrag
- Geschichte-zähl-vortrag
- Repor-tage
- Schüler-vortrag
- Zeitungs-referat
- Vorlesen

Sortieren als Methode:

- Karteikarten-Spiele
- Struktur-Pläne
- Ver-gleichen
- Sortier-spiele
- Puzzle
- Verständigen
- Metaplan

Unterricht als Fest und Feier

- Lern-feste
- Feier (= ein weiteres Juwel der Unterrichtspraxis)

GESPRÄCHSFORMEN:

SIMULATIONSSPIELE:

Simulation von Vorgängen

- Lern-Spiele
- Training
- Rollenspiel
- Plan-spiel
- Fall-methode

PROJEKT-ARBEIT:

Projekt-Arbeit:

- Projekt-Woche
- Projekt-Tag
- Vorbereiten
- Wettbewerb

Zukunfts-Werkstatt (nach Robert Jungk)

Frei-Arbeit

= individualisierte Vermittlung von Fachkompetenz

Leistungs-rückmeldungen:

Leistungs-rückmeldungen:

- Klausuren & Tests
- Portfolio-Arbeit
- Lern-tagebuch

Themenzentrierte Selbst-darstellungen:

Themenzentrierte Selbst-darstellungen:

- Mindmap
- Wandzeitung
- Collage
- Beziehungs-graphie
- Frei-fling
- Sprech-Mühle

BETEILIGUNGSRITUALE:

Szenische Arbeits-formen:

Szenische Arbeits-formen:

- Standbild-bauen
- Text-theater/Zeitungstheater
- Aufführungen
- Pantomime
- Stegreif-spiele

"MEDITATIONSÜBUNGEN:

"Meditationsübungen:

- Phantasie-reisen
- Übungen der Stille
- Entscheidungss- & Konzentration-übungen
- Anleitung-Training
- Brain-Gym