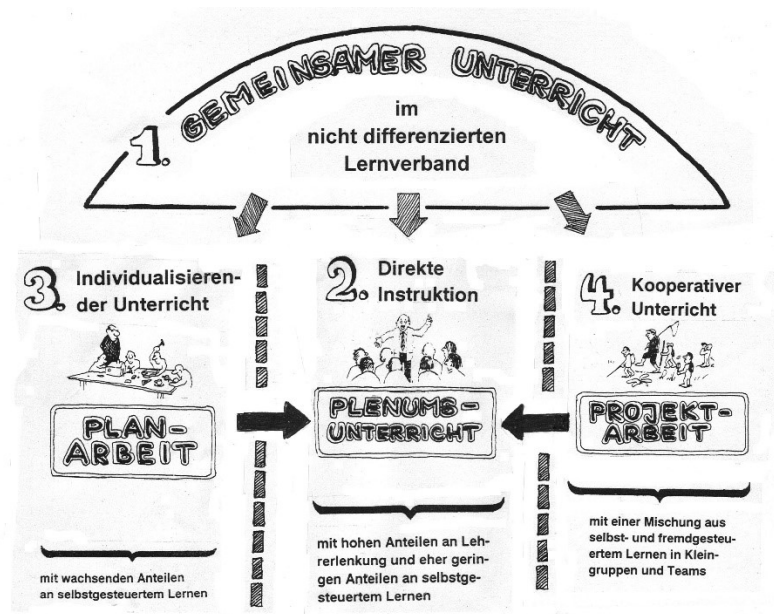


Seminartag an der PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE Zürich

Vortrag 2: Grundformen des Unterrichts



Inhalt:

1. Grundformen des Unterrichts

- 1.1 Was sind Grundformen?
- 1.2 DREI-SÄULEN-MODELL
- 1.3 Lehrer- und Schülerrollen
- 1.4 Überbewertung des individualisierenden Unterrichts – Unterbewertung der Direkten Instruktion
- 1.5 VIER-SÄULEN-MODELL für Berufsbildende Schulen

2. Darstellung der vier Grundformen

- 2.1 Gemeinsamer Unterricht
- 2.2 Direkte Instruktion
- 2.3 Individualisierender Unterricht
- 2.4 Kooperativer Unterricht

2.5 Hilfen und Kontrollen

2.6 Zwischenfazit: Mischwald ist besser als Monokultur

3. Wirksamkeitsforschung zum Drei-Säulen-Modell

3.1 John Hatties Synthese von Metaanalysen

3.2 Schwach wirksam: Oberflächenstrukturen des Unterrichts

3.3 Stark wirksam: Tiefenstrukturen des Lernens und Lehrens

Fazit

Vorweg: Der aktuelle Stand der Theoriebildung zur Unterrichtsentwicklung ist durch eine auffällige Schieflage gekennzeichnet (*siehe Vortrag 1 PH Zürich*):

- *Wir wissen viel über die Wie-Fragen:* Wie macht man Unterrichtsentwicklung? Wer sollte sie machen? Welche Strategien versprechen Erfolg?
- *Wir wissen erstaunlich wenig über die Was- bzw. Woraufhin-Frage:* Was ist überhaupt ein „hoch entwickelter“ Unterricht?

Deshalb möchte ich in diesem zweiten Vortrag ein Zielkonzept für die Unterrichtsentwicklung vorstellen, in dem die Was- bzw. Woraufhin-Frage aus meiner Sicht beantwortet wird. Mein Konzept ist nicht neu! Die Kernaussagen habe ich bereits 1987 in meinem Buch „Unterrichtsmethoden“ (Band 2, S. 425 ff.) vorgestellt.

1. Grundformen des Unterrichts

1.1 Was sind Grundformen?

Alle Jahre wieder werden im deutschsprachigen Raum und weltweit brandneue, manchmal auch uralte, aber geschickt umdekorierte Lehr-Lern-Arrangements präsentiert, die dann – so die Vorstellung ihrer Erfinder – möglichst alle Lehrerinnen und Lehrer auf der Stelle übernehmen sollen:

- Vor vierzig Jahren war das der Projektunterricht,
- vor dreißig Jahren der eng verwandte Handlungsorientierte Unterricht,
- vor zwanzig Jahren die Wochenplan- und die Freiarbeit,
- vor zehn Jahren der kompetenzorientierte Unterricht
- und heute die Digitalisierung des Unterrichts.

Viele, insbesondere die älteren Berufspraktiker fühlen sich von diesen immer wieder neuen Erfindungen überfordert und sie reagieren manchmal geradezu aggressiv, wenn der Kultusminister eines Bundeslandes mal wieder eine totale Revolution des Unterrichts verlangt. Das lese ich auch daran ab, dass ich in den letzten 30 Jahren immer wieder von Lehrern gefragt worden bin:

- „Herr Meyer, müssen wir das jetzt auch noch alles in unseren Unterricht einbauen?“
- Meine Antwort: „Das lässt sich so pauschal nicht beantworten. Eine seriöse Antwort auf diese Frage kann nur auf der Grundlage eines theoretischen Orientierungsrahmens gegeben

werden. Erst wenn ich weiß, welche verschiedenen Lehr- und Lernformen ich grundsätzlich anbieten sollte, kann ich aus den vielen neuen Angeboten der ‚Unterrichtszauberer‘ gezielt jene auswählen, die gut in mein eigenes Unterrichtskonzept passen und von denen ich annehme, dass sie auch meinen Schülern gut tun.“

Diese immer wieder ähnlichen Grundstrukturen unterschiedlicher Lehr-Lernarrangements bezeichne ich als Grundformen. Der Begriff bezeichnet im Jargon der Wissenschaftler ein „theoretisches Konstrukt“. Grundformen werden konstruiert, um die bunte Vielfalt von Erscheinungsformen des Unterrichts besser einfangen zu können. In der Realität liegen aber keine Grundformen herum!

Mein Trick: Ich arbeite also mit einem in der Wissenschaft üblichen und deshalb auch seriösen Trick. Ich reduziere die Vielfalt der Angebote auf einige wenige Grundformen.

Welche Grundformen gibt es? In der internationalen Unterrichtsforschung ist es üblich, die reale Vielfalt von Lehr-Lernarrangements auf zwei Grundformen zu reduzieren: die *Direkte Instruktion* und den *Offenen Unterricht*. Die Zweiteilung ist aber m.E. noch zu grobmaschig. Das liegt vor allem daran, dass das Wort „offen“ so vieles offen lässt. Es ist sinnvoller, nicht zwei, sondern mindestens vier Grundformen zu unterscheiden, die jeweils spezifische Leistungen im Unterrichtsangebot erbringen:

Vier Grundformen

- *Gemeinsamer Unterricht:* Er sichert die Unterrichtsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und stützt das soziale Miteinander.
- *Direkte Instruktion:* Sie dient der didaktisch geplanten Vermittlung von Wissen und dem gezielten Aufbau von Kompetenzen.
- *Individualisierender Unterricht:* Er unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, das selbstregulierte Lernen einzuüben und erworbenes Wissen und Können zu vertiefen.
- *Kooperativer Unterricht:* Er stärkt die Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

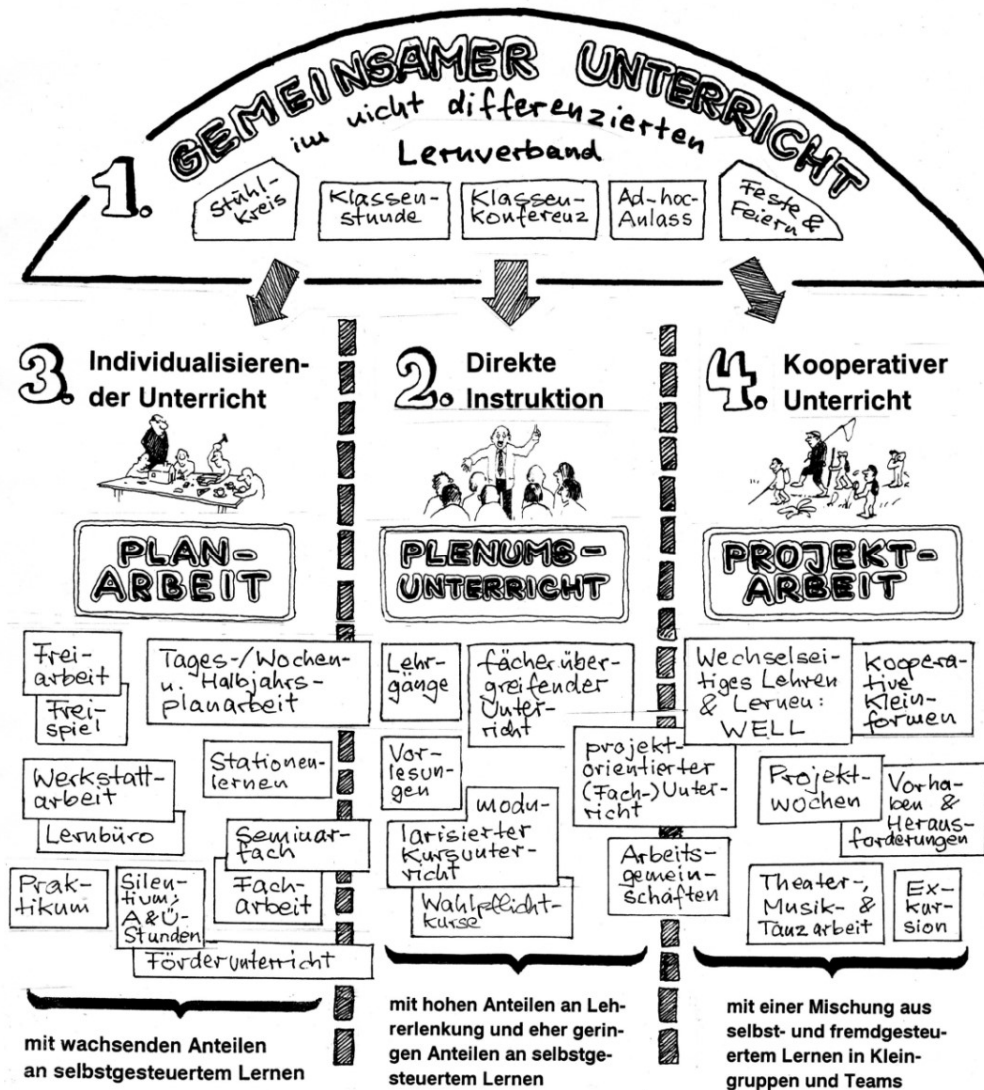
Die erste Grundform, der Gemeinsame Unterricht, ist in allen Konzepten zur Unterrichtsentwicklung unbestritten. Heftig gestritten wird aber seit den Zeiten der Reformpädagogik darüber, welchen Stellenwert die drei Säulen haben sollen. Meine empirisch gut begründete *Hoffnung*:

These: Wenn diese vier Grundformen in einer ausgewogenen Mischung angeboten werden, ergänzen sie sich wirkungsvoll und verbessern den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.

Was ist ausgewogen? Wann eine ausgewogene Mischung hergestellt ist, kann nicht am grünen Tisch der Theoretiker entschieden werden. Das muss an jeder Schule neu ausgehandelt werden. Reformschulen wie die Laborschule Bielefeld, die Wartburg-Grundschule Münster oder die Reformschule Winterhude zeigen aber, dass man mit *Drittelparität* zwischen den drei Säulen zu hohen Lernerfolgen der Schüler kommen kann.

1.2 DREI-SÄULEN-MODELL

Ich habe eine Grafik gezeichnet, in der die Grundformen einander zugeordnet und durch typische Arbeitsformen erläutert werden (siehe Meyer 2015, S. 42)¹.



Zuordnungskriterien: Bei den Zuordnungen habe ich die folgenden drei systematisch miteinander verknüpften Kriterien genutzt:

- (1) *bevorzugte Sozialform:* Die Grundformen unterscheiden sich im Blick auf die soziale Architektur, also die jeweilige Konstellation von Lehrenden und Lernenden und die daraus resultierende Bevorzugung bestimmter Sozialformen.
- (2) *Niveau der Selbststeuerung:* Sie unterscheiden sich im Blick auf das angestrebte Niveau der Selbststeuerung des Lernens.
- (3) *Lehrer- und Schülerrollen:* Sie unterscheiden sich im Blick auf die von den Lehrenden und den Lernenden einzunehmenden Rollen.

¹ Im Buch findet sich ein in diesem Skript schon korrigierter Kategorienfehler. Im Buch steht in der mittleren Säule „Fachunterricht“. Das ist falsch, weil auch in den anderen zwei Säulen Fachunterricht stattfinden kann. Richtig ist „Plenumsunterricht“.

Hybridformen: Nirgendwo gibt es die Grundformen in Reinform. Die konkreten Zuordnungen gelten deshalb immer nur der Tendenz nach. Das führt dazu, dass sich im Schulalltag viele Hybridformen finden lassen, z.B. die fachgebundene Projektarbeit mit Anteilen Direkter Instruktion oder die Themenplanarbeit mit Plenumsphasen usw. Sie müssen nicht zurechtgestutzt werden – was in sich stimmig ist, kann auch genutzt werden.

Ein Beispiel für die fantasievolle Realisierung der Grundformen liefert die Hamburger Reformschule IGS Winterhude. Sie hat die an den Fächern orientierte Stundenplanung weitgehend ad acta gelegt und ein neues Modell entwickelt, in dem sich alle vier von mir definierten Grundformen wiederfinden (vgl. Butt 2011):

- Gemeinsamer Unterricht: Der Schultag beginnt an jedem Morgen mit einem *Morgenkreis* in den Stammgruppen.

Danach folgen in variierender Reihenfolge an jedem Tag:

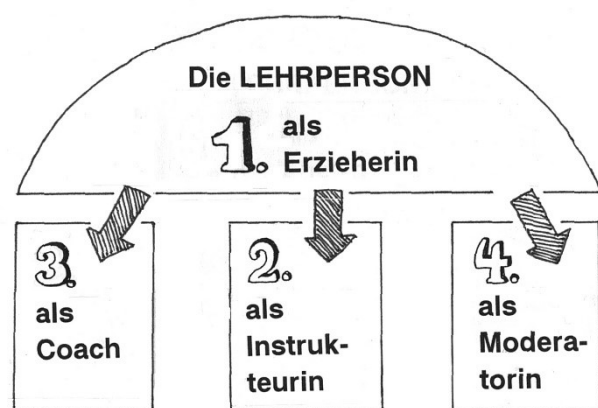
- Individualisierender Unterricht: *Kuba* („kulturelle Basis“) - mit Anteilen von Direkter Instruktion
- Kooperativer Unterricht: *Projektarbeit* - mit Anteilen von Direkter Instruktion
- Individualisierender Unterricht: *Werkstattarbeit* - mit Anteilen von Kooperativem Unterricht.

Knackpunkt FACHUNTERRICHT: *Unterrichtsentwicklung beginnt im Kopf.* Der Knackpunkt bei der Umsetzung des Modells ist – insbesondere für Gymnasiallehrerinnen und -lehrer – die scheinbare Abwertung des Fachunterrichts. Sein Umfang muss gesenkt werden, um Raum für fächerübergreifende Planarbeit, für Projekte, Lernbüroarbeit, Studienzeiten u.a.m. zu schaffen. Deshalb funktioniert die Arbeit mit dem Drei-Säulen-Modell nur dann, wenn die Fachlehrer akzeptieren, dass auch im Individualisierten und im Kooperativen Unterricht fachliches Lernen stattfindet.

1.3 Lehrer- und Schülerrollen

Lehrpersonen und Schüler bewegen sich in den vier Grundformen des Unterrichts in je unterschiedlichen Rollen, auch wenn es keine strengen Grenzen gibt:

- Im *Gemeinsamen Unterricht* ist die Lehrperson Chef im Ring, Schiedsrichterin, aber auch Schnuffeltuch und Beratungsfachfrau.
- In der *Direkten Instruktion* ist sie das, was seit jeher mit dem Lehrerberuf verbunden wurde und was für viele von uns der Grund war, Lehramt zu studieren: Es macht einfach Spaß, im Lehrervortrag, im Unterrichtsgespräch, bei der Tafelarbeit oder wo auch immer den Schülerinnen und Schülern etwas beizubringen.



- Im *Individualisierenden Unterricht* wird von den Schülern ein hohes Niveau an Selbstregulation erwartet. Sie sind teilautonome Akteure. Die Lehrperson wird zum Coach bzw. zur Lernbegleiterin – eine hoch anspruchsvolle Aufgabe, für die kluge Aufgabenstellungen ausgedacht und eine vorbereitete Lernumgebung geschaffen werden müssen.
- Im *Kooperativen Unterricht* können die Schülerinnen und Schüler Teamkompetenz einbringen und weiter entwickeln. Die Lehrperson zieht sich weitgehend, aber keineswegs vollständig

zurück und wird zur Moderatorin der Arbeitsprozesse der Schüler, aber hin und wieder zwingt sie die Schüler inne zu halten und darüber nachzudenken, was sie da gerade tun.

Den Schülern die unterschiedlichen Rollenerwartungen deutlich zu machen, ist ein anspruchsvolles Geschäft, das nur durch präzises Einhalten der wechselnden Rollen durch die Lehrpersonen zu bewältigen ist. Dabei helfen Rituale und klare Regeln, Metaunterricht und wechselseitiges Feedback.

1.4 Überbewertung des individualisierenden Unterrichts – Unterbewertung der Direkten Instruktion

Individuelles Fördern ist heute in aller Munde. Es darf aber nicht mit Individualisierendem Unterrichten gleichgesetzt werden. In allen vier Grundformen kann und sollte individuell gefördert werden, auch wenn es im Individualisierenden und im Kooperativen Unterricht einfacher ist, dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen.

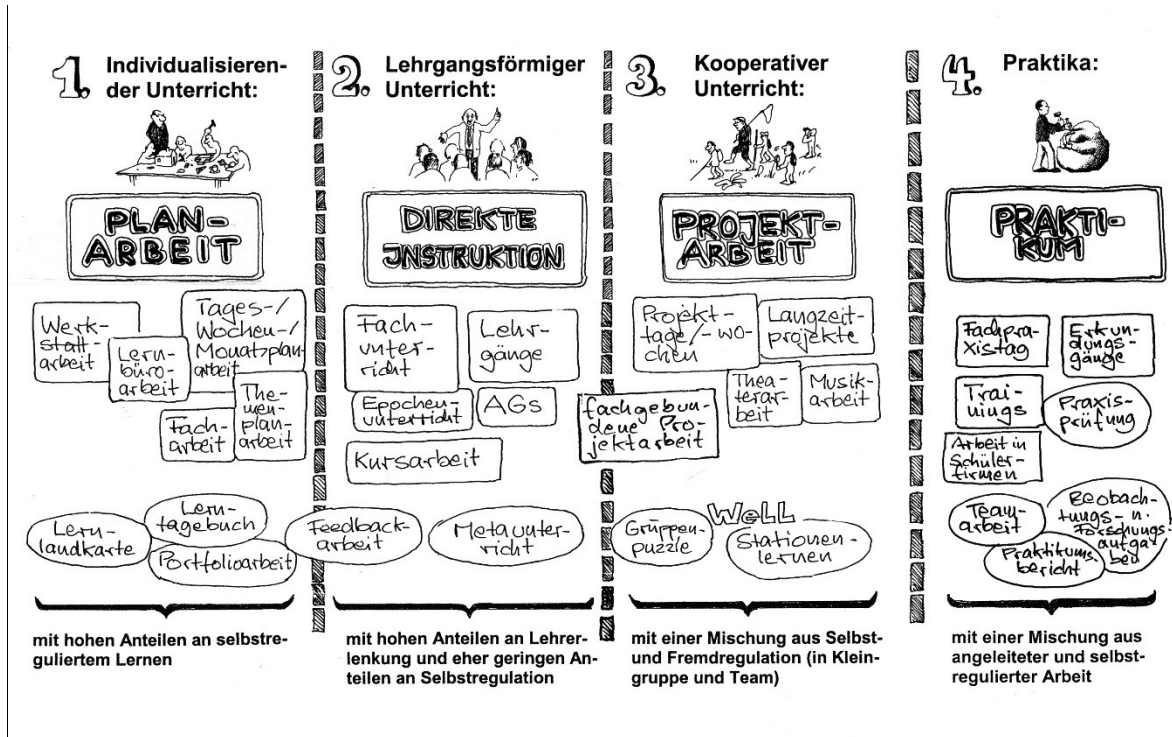
Die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK) hat das individuelle Fördern seit einigen Jahren ja geradezu zur Staatsdoktrin erhoben. Im Blick auf den durch das Bildungsmonitoring (KMK 2006) immer penibler erfassten alltäglichen Unterrichtsbetrieb ist das eine nachvollziehbare Forderung. Aber systematisch gesehen macht die Forderung keinen Sinn. Die eigentliche Herausforderung besteht darin, das gemeinsame und das individualisierte Lernen in eine Balance zu bringen.

These: Die eigentliche Herausforderung besteht darin, den gemeinsamen, den kooperativen und den individualisierenden Unterricht in eine Balance zu bringen.

Dafür ist es wichtig, das Zusammenspiel der drei Säulen zu klären, weil nur dann ihre Stärken genutzt und ihre Schwächen minimiert werden können. Diethelm Wahl (2006) hat dafür das sogenannte Sandwich-Modell entwickelt. Es besagt, dass die Direkte Instruktion für die Einleitung von effektiven Lernprozessen unverzichtbar ist, dass aber sowohl quantitativ als auch qualitativ die Phasen der je individuellen Aneignung der Lehrinhalte dominieren müssen. Deshalb spricht er von einer „asymmetrischen Balance“ zwischen den drei Säulen.

1.5 VIER-SÄULEN-MODELL für Berufsbildende Schulen

Man kann aus dem, was im DREI-SÄULEN-MODELL unten links eher kümmerlich als „Praktikum“ bezeichnet wird, eine eigene Grundform konstruieren, in der schulische praktische Anteile der beruflichen Bildung erfasst werden. Dann entsteht ein VIER-SÄULEN-MODELL, das ich Berufsbildenden Schulen als Theorierahmen für die Unterrichtsentwicklung empfehle (vgl. die Erläuterungen bei Meyer & Walter-Laager 2011, S. 76-80):



2. Darstellung der Grundformen

Ich erläutere nun die vier Grundformen der Reihe nach (vgl. die ausführliche Darstellung in Meyer 2015, S. 46-75). Für jede Grundform werden ein Steckbrief, ein Ablaufschema, typische Arbeitsformen und Entwicklungsbedarfe formuliert. Zusätzlich wird bei jeder Grundform auf „Lerngerüste“ verwiesen. Der Aufbau von Lerngerüsten wird in der englischsprachigen Unterrichtsforschung mit dem ursprünglich konstruktivistisch geprägten, heute aber generalisierten Begriff „scaffolding“ (Gerüstbau) umschrieben; ausführliche Erläuterungen finden sich in dem klugen Buch von Rolf Dubs (2009, S. 172ff.).

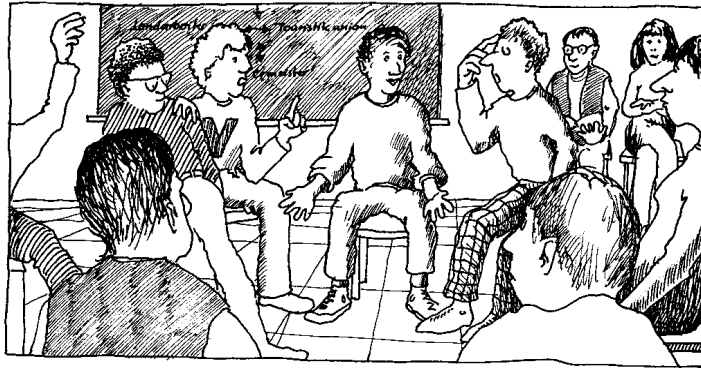
2.1 Gemeinsamer Unterricht

Ich habe vergeblich versucht, eine nicht zu Missverständnissen verleitende Bezeichnung für die erste Grundform zu finden. Nicht gemeint ist der inklusive Unterricht, der in allen vier Grundformen zu realisieren ist. Ich definiere:

Definition: Gemeinsamer Unterricht ist ein nicht differenzierender Klassen- oder Kursunterricht ohne Fachbezug.

Gemeinsamer Unterricht kann je nach Schulstufe, Schulform und sozialem Umfeld der Schule zwischen 5 bis zu 20 Prozent des Gesamtunterrichts ausmachen (grobe Schätzung aus Meyer 2007, S. 69). Das ist ein erheblicher Anteil, der in der oben genannten Zweiteilung von Direkter Instruktion und Offenem Unterricht schlicht unterschlagen wird.

Steckbrief Gemeinsamer Unterricht



- (1) In Grundform 1 wird die Arbeitsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler hergestellt und der Lernverband zu einer sozialen Gemeinschaft geformt. Spielregeln, Rechte und Pflichten der Arbeit in allen vier Grundformen werden besprochen (Classroom-Management).
- (2) Der Gemeinsame Unterricht kann für die demokratische Willensbildung genutzt werden.
- (3) Er wird zur „Bühne“ für die Konfliktschlichtung unter den Schülern, aber auch zwischen der Lehrperson und den Schülern.
- (4) Absprachen für die Arbeit in den anderen Grundformen können getroffen, Zeitpläne abgestimmt und Arbeitsüberlastungen besprochen werden.
- (5) Gespräche und Diskussionen können genutzt werden, um den Sinn des „Unternehmens Schule“ zu diskutieren und persönliche Interessen und Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung einzubringen.
- (6) Schüler können gelobt und ermutigt („Warme Dusche“) oder auf Leistungserwartungen hingewiesen werden. Sie können sich im Vergleich zu ihren Mitschülern messen.
- (7) Gemeinsamer Unterricht kann auch genutzt werden, um den Klassenraum herzurichten, ihn in Ordnung zu halten und zu pflegen.

Lehrer- und Schülerrollen: Im Gemeinsamen Unterricht ist die Lehrperson (zumeist die Klassenlehrerin) mit ihrer ganzen Person gefordert. Sie ist die „Seele“ des Betriebs: Chefin im Ring, Trösterin, Schnuffeltuch und Scheuerpfahl. Sie wird zur Konfliktschlichterin, Sozialarbeiterin und hin und wieder zur Richterin. Von den Schülern wird erwartet, dass sie die Lehrperson und ihre Mitschüler respektieren, dass sie sich auf soziale Lernprozesse einlassen und „Klassengeist“ entwickeln.

Demokratieerziehung: Der Aufbau demokratischer Handlungskompetenz ist eine wichtige Aufgabe, die insbesondere, aber nicht ausschließlich im Gemeinsamen Unterricht zu realisieren ist. Schüler sollen demokratiespezifisches Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen, Urteilsfähigkeit entwickeln und exemplarisch erfahren, wie sie die schulische Lebenswelt in Übereinstimmung mit demokratischen Prinzipien verantwortungsvoll mitgestalten können.

Lerngerüste: Seit jeher bekannte Instrumente zur Stärkung der Erziehungsfunktion des Unterrichts (von der geschickt inszenierten „Standpauke“ bis zum Klassenrat) liegen vor. Eine Reihe neuer Instrumente ist in den letzten Jahren hinzugekommen:

- „*Runder Tisch*“: Unter dieser Überschrift hat Fritz Oser sein Konzept zur Lösung von Konflikten durch ethische Diskurse veröffentlicht. Ein Beispiel: Ein Schüler wird wegen einer fehlerhaften Antwort ausgelacht. Der Lehrer unterbricht die inhaltliche Arbeit und klärt im Runden Tisch, warum dies nicht sein soll. Er belässt es aber nicht bei seinem Votum, sondern klärt mit den Schülern in einem mehr oder weniger vollständigen „realistischen Diskurs“, wie der Vorfall aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen ist und welche Regeln in Zukunft in dieser Klasse beachtet werden sollen (Oser 1998, S. 81-88).



- *Streitschlichter- & Konfliktlotsen-Programme*;
- *Sozialtrainingsprogramme* („Fit for life“; Anti-Mobbing-Training; Präventionsprogramme für die Internet-Nutzung; Trainingsraum-Methode)

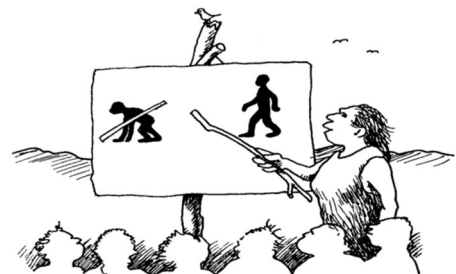
Entwicklungsbedarf: Oft fehlt ein vom ganzen Kollegium getragenes Erziehungskonzept. Das macht es insbesondere den „überraschungsintensiven“ Schülern schwer, sich einzufügen. Disziplinprobleme dürfen im Kollegium aber nicht tabuisiert werden. Es muss ein Klima geschaffen werden, in dem ohne Gesichtsverlust darüber gesprochen werden kann.

2.2 Direkte Instruktion

Die Direkte Instruktion – in Deutschland eher bekannt unter den Begriffen lehrerzentrierter oder auch lehrgangsförmiger (Fach-)Unterricht – ist in den Sekundarstufen I und II die vorherrschende Lehr-Lernform. Dort deckt sie 75 bis 80 Prozent des Unterrichts ab, in der Grundschule 25 bis 50 Prozent (grobe Schätzungen aus Meyer 2007, S. 69).

Steckbrief Direkte Instruktion

- (1) Die Lehrperson vermittelt den Lehrstoff. Sie informiert die Lernenden über die Aufgabenstellung. Sie strukturiert, erläutert und problematisiert den Lehrstoff. Sie sorgt für Zwischenreflexionen und Auswertungen.
- (2) Der Plenumsunterricht dominiert.
- (3) Typische Lehrertätigkeiten sind Vortragen, Zeigen, Erläutern und Fragenstellen, Diskutieren und Zusammenfassen.
- (4) Typische Schülertätigkeiten sind Fragen stellen, Vorschläge machen, Erläutern, Zuhören und Antworten, Mitschreiben, Diskutieren.
- (5) Der Aktivitätsgrad der Schüler kann hoch sein, aber das Niveau der Selbststeuerung ist zumeist niedrig. Selbststeuerung kann aber durch kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen, durch eingeschobene kurze Phasen von Einzel- und Tandemarbeit u.a.m. auch hier ansatzweise realisiert werden.
- (6) Es gibt ein Macht- und Kompetenzgefälle zwischen dem Lehrenden und den Lernenden.
- (7) Der Lernfortschritt der Schülerinnen wird regelmäßig kontrolliert.
- (8) Die Sitzordnung ist frontal oder u-förmig. Die Schüler bringen den größten Teil der Zeit sitzend zu und schauen zumeist nach vorn zum Lehrer oder an die Tafel.



Lehrer- und Schülerrollen: Die Lehrperson ist die Instrukturin. Sie kann und soll Spaß daran haben, vorn vor der Klasse/vor dem Kurs zu stehen, in ein neues Themengebiet einzuführen und ihre Fachkompetenz ausspielen. Sie soll fordern und fördern. Vor allem aber: Sie soll ihre Begeisterung für das Fach auf die Schülerinnen und Schüler überspringen lassen. Von den Schülern wird erwartet, dass sie aufmerksam und motiviert sind, dass sie die Anweisungen der Lehrperson befolgen und Versäumtes mit Hilfestellung oder auch selbstverantwortlich nachholen.

Lerngerüste und Instrumente: Für die Direkte Instruktion liegen viele empirisch erprobte Lerngerüste vor. Sie stärken die Reflexivität im Lernprozess.

- *Kognitiv aktivierende Aufgaben stellen:* Der Begriff „kognitive Aktivierung“ ist von der Forschergruppe COACTIV in Deutschland popularisiert worden. Kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen erhöhen den Unterrichtserfolg. Im Schulalltag scheint es hier aber zu hapern. Die Forscher haben herausgefunden, dass die Mathematik-Aufgabenstellungen oft ein deutlich höheres Anspruchsniveau zeigen als es dann in den Übungs- und Anwendungsphasen realisiert wird. Deshalb sind inzwischen in vielen Fachdidaktiken differenzierte Vorschläge zur kognitiven Aktivierung vorgelegt worden. Es lohnt sich, sie in den Fachkonferenzen vorzustellen.
- *Sozial aktivierende Aufgaben stellen:* Die Aufgabenstellungen sollten auch sozial aktivierend sein - schon deshalb, weil Lernen immer auch ein sozialer Prozess ist (Kunter & Trautwein 2013, S. 36-42). Dazu gibt es im Konzept des Kooperativen Lernens (s.u.) viele neue Methodenarrangements, die auch in der Direkten Instruktion eingesetzt werden können.
- *Das Lernen mit Metaunterricht begleiten.* Das klingt komplizierter als es ist. Es geht schlicht darum, die Schüler dazu anzuleiten, über das eigene Lernen nachzudenken und daraus Konsequenzen zu ziehen. Zwei kleine, von mir selbst beobachtete Beispiele:

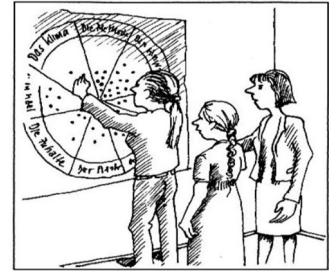
Wartburg-Grundschule in Münster im September 2012: Der Unterricht beginnt um 8 Uhr mit 60 Minuten Wochenplanarbeit, die hier „Leisezeit“ heißt. An jedem Tag fragt die Lehrerin, Frau Pake, ihre Kinder am Ende der Leisezeit: „Was hat Euch heute beim Lernen geholfen?“ Und dann sprudelt es zumeist und die Kinder machen sich Gedanken über nützliche Lernstrategien, gelöste Aufgaben und auch darüber, wie schön es ist, wenn man sich gegenseitig helfen kann.

Deutsche Schule Washington im Oktober 2013: Im Geschichtsunterricht, Klasse 7, wird der Versailler Vertrag (1918) durchgenommen. Die Schüler erhalten den Auftrag, zu den 7 Absätzen im Geschichtsbuch eigene Überschriften auszudenken. Am Ende dieser Phase fragt der Lehrer: „Warum habe ich euch die Überschriften suchen lassen?“ Die Schüler haben sofort viele kluge Ideen: „Dann kann man sich das besser merken!“ „Dann wissen wir, was wichtig ist.“

Eine präzise Darstellung der Dimensionen von Metakognition und eine Checkliste bei Dubs (2009, S. 328-334).

- *Forschungsstand:* In der Hattie-Studie (2013, S. 224) wird für die Arbeit mit metakognitiven Strategien die hohe Effektstärke von $d = 0,69$ nachgewiesen.
- *Lernstrategien bewusst machen:* Metakognition ist auch eine wesentliche Voraussetzung, um die intuitiv von jedem Schüler eingesetzten Lernstrategien bewusst zu machen, sie auszubauen und gezielt zu verwenden.
- *Konstruktiv mit Fehlern umgehen:* Gute Lehrpersonen rechnen damit, dass Schüler Fehler machen, und sie bereiten sich darauf vor, aus den Fehlern anregende Lernsituationen zu machen. Und sie achten darauf, dass dies in einer lernförderlichen Atmosphäre geschieht.

- **Feedbackkultur aufbauen:** Feedback erhöht den Lernerfolg beträchtlich, aber nicht automatisch, sondern nur dann, wenn die Lehrpersonen klug mit den Feedbacks umgehen. Ziel des Feedbacks ist die Verbesserung der Unterrichtsqualität - nicht die Zensierung des Lehrers oder der Schülerinnen und Schüler. Wörtlich übersetzt heißt Feedback ja "Rückfütterung". Die Lehrperson soll davon satt werden, also genau jene Informationen erhalten, die sie braucht, um den Unterricht zu verbessern. Ein hin und wieder angesetztes Gespräch über den Unterrichtsverlauf oder eine Stuhlkreis-Runde stellen noch keine Feedbackkultur dar. Eine praktische Anleitung zur Gestaltung von Schülerfeedback: Bastian, Combe u.a. (2003).



Fazit: Der Umfang des Plenumsunterrichts sollte deutlich reduziert werden – aber wenn er fachlich anspruchsvoll und mit didaktisch-methodischer Fantasie gestaltet wird, braucht sich niemand dafür zu entschuldigen, wenn er mit Leib und Seele Plenumsunterricht anbietet!

2.3 Individualisierender Unterricht

Der Begriff „Individualisierender Unterricht“ ist zu einem Regenschirm-Begriff geworden, der viele unterschiedliche Konzepte unter sich vereint und deshalb dringend präzisiert werden muss. Ich unterscheide zwei Hauptformen:

- den „radikal individualisierenden“
- und den „moderat individualisierenden“ Unterricht.

Der radikal individualisierende Unterricht stellt in wichtigen Punkten das Gegenmodell zur Direkten Instruktion dar. Er wird dann zum zentralen Bezugs- und Startpunkt für das insgesamt vorgehaltene Unterrichtsangebot der Schule gemacht. Der moderat individualisierende Unterricht entspricht dem, was seit jeher als „Innere Differenzierung“ verhandelt wurde.

Steckbrief: Radikal individualisierender Unterricht

- (1) Es gibt für jeden Schüler ein individuell zurechtgeschnittenes Curriculum, das von der Klassenlehrerin und den Fachlehrern auf Grundlage der hauseigenen Lehrpläne gemeinsam mit dem Schüler erstellt und schriftlich dokumentiert wird.
- (2) Die Lehrperson versucht, für jeden Schüler/jeder Schülern in den verschiedenen Fachgebieten die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu ermitteln, um gezielt und ohne Überforderung helfen zu können.
- (3) Die Schüler bestimmen ihr Lerntempo selbst. Sie arbeiten in wachsendem Umfang selbstgesteuert.
- (4) Die dominierende Arbeitsform ist die Planarbeit. Werkstatt- und Stationenlernen kommen hinzu.
- (5) Die Schüler werden angehalten, über ihre Lernwege nachzudenken (= Metaunterricht).
- (6) Sie geben der Lehrperson in regelmäßigen Abständen Rechenschaft über ihren Lernfortschritt.



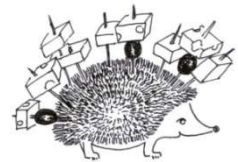
- (7) Die herkömmliche frontale Sitzordnung entfällt. Die Schüler arbeiten an ihren Plätzen, aber auch in Lernstationen und im schulischen und außerschulischen Lernortnetz.

Lehrer- und Schülerrollen: Die Lehrperson wird zur Lernprozessberaterin oder auf Neudeutsch zum Coach. Sie hilft bei der individuellen Lernplanung. Im Unterrichtsprozess hält sie sich zurück, ist als Beobachterin aber immer hoch aufmerksam. Sie achtet darauf, dass die Schüler die vorgesehenen Lernkontrollen machen. Sie hilft ihnen beim konstruktiven Umgang mit Fehlern.

Arbeitsformen: Für das individualisierende Lernen sind in den letzten 30 Jahren besonders viele neue Arbeitsformen ausgedacht und auch erfolgreich im Schulalltag implementiert worden. Dabei lassen sich die Grenzen zum Kooperativen Unterricht nicht immer sauber ziehen:

- *Planarbeit:* Ein zwischen der Lehrperson und den Schülern vereinbartes Lernpensum wird in einem abgesteckten Zeitrahmen, aber mit individuellen Lerntempi erarbeitet. Die Schüler können in wachsendem Umfang selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge, mit welchen Partnern und mit welchen Arbeitsmethoden sie die Lernaufgaben bearbeiten. Das vereinbarte Pflicht-Pensum kann durch freiwillige oder Wahlpflichtaufgaben ergänzt werden. Der Umfang der Aufgabenerfüllung wird durch Selbst- und/oder Fremdkontrollen überprüft.

„*Käseigel*“: Wenn der Unterricht so stark individualisiert wird, dass es keine inhaltliche Zusammenarbeit mehr zwischen den Schülern gibt, folgt er dem, was ich ohne ironischen Unterton als „Käse-Igel“ bezeichne, z.B. dann, wenn ein „Forschertisch“ aufgebaut wird, auf dem viele verschiedene Arbeitsangebote präsentiert werden, die dann nach eigenem Geschmack ausgewählt und in Einzel- oder Tandemarbeit bearbeitet werden. Bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse geht es dann nicht mehr darum, alle Schüler der Klasse auf den gleichen Kenntnis- und Könnensstand zu bringen, sondern um Anerkennung, Lob und Kritik der Individualleistung.



- *Stationenlernen:* Thematisch zusammengehörige Aufgabenstellungen werden in mehreren Stationen/Ecken/Arbeitstischen in Kleingruppen oder in Einzelarbeit erarbeitet. Die Stationen können systematisch aufeinander aufbauen. Dann müssen sie im vorgeschriebenen Kreislauf durchlaufen werden. Sie können sich thematisch ergänzen. Dann ist die Reihenfolge der Bearbeitung freigestellt. Es bietet sich an, den Schülern einen Laufzettel mitzugeben, der sie zur Selbstkontrolle ermuntert.
- *Werkstattarbeit* ist ein materialgestütztes Lernen, bei dem die Lernenden durch sinnliches Begreifen und Erkennen von Lernaufgaben "Werke" nach handwerklichen Regeln herstellen (Pallasch & Reimers 1990). Die vor 100 Jahren von Célestin Freinet erfundenen „Ateliers“ sind eine Variante der Werkstattarbeit.
- *Facharbeiten* sind inzwischen in der Sek-I und Sek-II zum Standard geworden. Nur eine kleine Anmerkung: Sorgen Sie dafür, dass die Schüler selbst und nicht die (akademisch vorgebildeten) Eltern die Facharbeit schreiben. Ganz verhindern lässt es sich nicht, aber Sie können die Schüler auffordern, die Ergebnisse mündlich zu präsentieren.
- *Silentium, Studienzeit, Arbeits- und Übungsstunden* werden an immer mehr Ganztagschulen eingeführt, um einen geregelten Rahmen für das individuelle Üben und Vertiefen zu schaffen. Es ist wichtig, die Spielregeln genau zu definieren und für eine fachkompetente Betreuung zu sorgen.

Lerngerüste: Für die Steuerung und Begleitung des individualisierenden Lernens sind in den letzten Jahren ebenfalls viele kluge Ideen und Instrumente entwickelt worden:

- *Themenpläne*: Sie erschließen das neue Thema durch die Formulierung von Lernaufgaben, durch die Bereitstellung methodischer Hilfen und von Angeboten zur Selbstkontrolle. Sie differenzieren zumeist zwischen Pflicht- und Wahlaufgaben.
- *Kompetenzraster und Selbstbeurteilungsbogen*: Sie sind ein Baustein zur Erhöhung der Metakognition. Sie helfen den Lehrpersonen bei der Diagnose des Lernstands. An vielen Sek-I-Schulen gehört die Arbeit mit diesen Rastern inzwischen zum Standard. Eine Anleitung bei Ziener (2006, S. 102 ff.). Man muss aber aufpassen, dass die gute Idee nicht durch massenhaften Einsatz zu stumpfer Routine verkommt. (Dann bezeichne ich die Bogen spöttisch als Obama-Bogen: „Yes, I can!“)
- *Lerntagebücher*: Die Schüler führen ein Tagebuch, in dem sie ihren Lernfortschritt reflektieren. Die Lehrperson sammelt die Tagebücher von Zeit zu Zeit auf freiwilliger Basis ein, wertet sie aus und bespricht mit den Schülern, was die Konsequenzen für die Weiterarbeit sind.
- *Individuelle und gemeinsame Portfolioarbeit*: Portfolios dokumentieren individuelle Lernwege - zumeist in Form einer Mappe, in die dann Praktikumsberichte, Fotos und Videoaufnahmen, Tests und Klausuren oder unaufgefordert-freiwillig gestaltete Eigenleistungen eingelegt werden. Vom gemeinsamen oder Klassen-Portfolio kann man sprechen, sobald die ganze Lerngruppe ein gemeinsames Portfolio anlegt, das dann als „kollektives Gedächtnis“ für die vielfältigen Arbeitsergebnisse der Gruppe dient und in späteren Arbeitsphasen genutzt werden kann.
- *Bilanz- und Lernentwicklungsgespräche* sind nach schwedischem Vorbild inzwischen in einigen Schulformen Pflicht. Sie dienen dazu, den Lernstand zu erheben und Lernvereinbarungen mit den Schülern zu treffen (Liedtke-Schöbel u.a. 2013, S. 58-63). Daran können neben der Klassenlehrerin und den Fachlehrern auch die Erziehungsberechtigten teilnehmen. In *Lernverträgen* kann das Ergebnis der Gespräche festgehalten werden.

2.4 Kooperativer Unterricht

„Kooperativer Unterricht“ ist ein modisches Schlagwort, das seit einigen Jahren inflationär gebraucht wird und dabei unscharf geworden ist. Deshalb nehme ich auch für Grundform 4 eine Differenzierung vor und unterscheide:

- Kooperativer Unterricht im engeren Sinne
- Kooperativer Unterricht im weiteren Sinne.

Die Zielsetzung ist in beiden Varianten gleich: Möglichst alle Lernenden sollen sich aktiv beteiligen. Die sozialen Anteile der Lernprozesse sollen thematisiert werden. Die gegenseitige Abhängigkeit soll positiv erlebt werden. Die Verantwortung jedes einzelnen Schülers für sich selbst, aber auch für den Lernfortschritt des gesamten Lernverbands wird betont (Mietzel 2007, S. 394-405).

Prinzipien: Die US-Amerikaner Johnson & Johnson (2008) haben fünf Prinzipien kooperativen Arbeitens formuliert, durch die die Arbeit effektiv gestaltet werden kann (siehe auch Huber 2004, S. 80-84):

- (1) Gegenseitige Abhängigkeit positiv erleben können
- (2) individuelle Verantwortung übernehmen
- (3) gegenseitig helfen
- (4) soziale Kompetenzen weiterentwickeln
- (5) die Gruppenprozesse reflektieren.

Dazu geben sie überraschend straffe Anweisungen, wie diese Methoden im regelmäßigen Wechsel von individualisierenden und kooperativen Phasen einzusetzen sind.

Steckbrief: Ich skizziere die wichtigsten Merkmale im Anschluss an Diethelm Wahl (2006):

Steckbrief: Kooperativer Unterricht im engeren Sinne

- (1) Der Kooperative Unterricht kann fachgebunden, aber auch fächerübergreifend sein.
- (2) In Einzel- oder Tandemarbeit findet eine individuelle Einarbeitung in das vorgegebene oder gemeinsam festgelegte Thema statt.
- (3) Danach arbeiten zwei oder drei, höchstens vier bis fünf Schülerinnen und Schüler zusammen an der Aufgabenstellung. Sie sind gleichberechtigte Interaktionspartner und helfen sich gegenseitig.
- (4) Nach der inhaltlichen Einarbeitung sind die Schüler in ihren Kleingruppen auch als Lehrende tätig.
- (5) Das Niveau der Selbststeuerung kann je nach Vorgaben der Lehrperson hoch, aber auch niedrig sein.

Lehrer- und Schülerrollen: Die Lehrperson moderiert die Unterrichtsarbeit. Sie sorgt dafür, dass die Schüler die Spielregeln akzeptieren und anwenden. Die Schüler müssen Eigeninitiative entwickeln, Empathie für ihre Mitschüler aufbringen und didaktische Kompetenzen für die Übernahme der Lehrenden-Rolle aufbauen. Dafür benötigen sie in aller Regel Anleitung durch die Lehrperson.

Häufig eingesetzte Methoden sind Think-pair-share, Lerntempo-Duett, Partner- und Gruppeninterview, Gruppenpuzzle, Gruppenrallye, Placemat, Stummes Schreibgespräch (erläutert bei Huber 2004 und Mattes 2011).

Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL): Ein empfehlenswertes Konzept liefert Diethelm Wahl (2006, S. 154 ff.). Einen Theorierahmen und eine ausführlichere Darstellung aller WELL-Methoden im Aufsatzband von Anne Huber (2004).

Forschungsergebnisse in den USA und in Deutschland weisen auf eine hohe Effektivität der kooperativen Methoden und insbesondere des „Lernens durch Lehren“ hin (Hattie 2013, S. 250 ff.).

Kooperativer Unterricht im weiteren Sinne: Er führt die Tradition fort, die in den 80er Jahren mit dem Handlungsorientierten Unterricht und der Projektarbeit gestartet wurde (Jank & Meyer 2002: 314-334). Kooperative Arbeitsformen haben einen eingebauten „drive“, die Arbeit aus dem Klassenzimmer heraus zu verlagern, die Flure und die ganze Schule in Beschlag zu nehmen und bis in außerschulische Lernorte-Netze vorzudringen.

Lehrer- und Schülerrollen: Im Kooperativen Unterricht im weiteren Sinne ist die Lehrperson die Moderatorin der gemeinschaftlich organisierten Arbeit. Sie hilft bei der Planung und bei der Herstellung von Außenkontakten. Sie warnt vor überzogenen Hoffnungen. Sie achtet darauf, dass die Auswertung der geleisteten Arbeit nicht zu kurz kommt. Von den Schülern werden Initiative, Fantasie und Verantwortungsbewusstsein erwartet.

Ablaufschema: Es folgt dem von John Dewey vorgeschlagenen Ablaufschema für Projektarbeit mit den vier Schritten „purposing – planning – executing – evaluating“. Die Lehrperson bemüht sich, nirgendwo zu dominieren, hält aber die Fäden in der Hand.

Arbeitsformen:

- *Projektarbeit:* Sie ist gut geeignet, um komplexe Lernziele zu verfolgen. Sie lehrt das interdisziplinäre Arbeiten und fördert das vernetzende Denken. Dabei gelten folgende Kriterien (Meyer 1987 Bd. 2: 336): Die Gruppenzuordnung sollte freiwillig sein. Die Schüler sollen die Auswahl der Projektthemen selbst bestimmen oder zumindest stark daran beteiligt werden. Die Themenstellung soll fächerübergreifend sein und zum interdisziplinären Arbeiten herausfordern. Ein ausgewogenes Verhältnis von Kopf- und Handarbeit wird angestrebt. Dem Anspruch dieser radikalen Definition genügen viele Projektstage und -wochen nicht. Dennoch schätzen die meisten Schüler die Projektarbeit sehr. Bis heute gut zu nutzende Anleitungen zur Projektarbeit sind in den 90er Jahren erschienen: Frey (2010); Hänsel (1997).
- *Handlungsorientierter Unterricht* ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können. Die entstandenen Produkte können auf dem Schul-Marktplatz präsentiert und Lob und Kritik ausgesetzt werden (Gudjons 2001; Jank & Meyer 2002: 314-334).
- *Exkursionen* dienen der originalen Begegnung mit Menschen, Institutionen und Landschaften. Sie erlauben Perspektivwechsel durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden. Sie sollten immer gründlich vor- und nachbereitet werden.
- *Herausforderungen:* In den an der Reformschule Winterhude entwickelten (Butt 2011; www.sts-winterhude.de) und inzwischen von anderen Schulen adaptierten „Herausforderungen“ haben die Schüler zwei oder drei Wochen Zeit, um eine Herausforderung zu meistern, z.B. mit dem Fahrrad durch alle 16 Bundesländer fahren und die Route so geschickt planen, dass die Strecke in 14 Tagen absolviert werden kann. Vergleichbare Aktivitäten gibt es an vielen anderen Schulen, z.B. das High Sea High School-Projekt der Hermann-Lietz-Schule Spiekeroog.

Forschungsstand: Offensichtlich wird das Lernpotenzial, das im Kooperativen Unterricht im weiteren Sinne steckt, in vielen Fällen nur ungenügend ausgeschöpft. Das gilt vor allem dann, wenn die Lehrperson versucht, so weit wie möglich in den Hintergrund zu treten. Das hat eine Metaanalyse von Kirschner et al. (2006) ergeben. Sie hat den Titel

„Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work“

Warum ist das so? Wenn die Schüler im projektförmigen Unterricht einfach nur sich selbst überlassen werden, haben sie zwar oft genug gute Arbeitsergebnisse – aber sie haben nur wenig hinzugelernt, weil sie bei der Arbeit überwiegend nur das gemacht haben, was sie schon lange gut konnten. Erforderlich sind also anspruchsvolle Aufgabenstellungen und regelmäßige Reflexionsschleifen.

2.5. Hilfen und Kontrollen

Es bedarf besonderer Anstrengungen, um die Arbeit im Drei-Säulen-Modell für alle Beteiligten ersprießlich zu machen. Dabei hilft der Aufbau grundformspezifischer Lerngerüste. Hinzu kommen weitere Bausteine, die für die Arbeit in allen Grundformen hilfreich sind:

(1) *Die hauseigenen Lehrpläne aufeinander abstimmen:* Das ist auch im herkömmlichen Unterricht wichtig, aber dort wo viel Planarbeit gemacht wird, unverzichtbar.

(2) *Mit Jahresarbeitsplänen arbeiten:* Sie können am besten in Jahrgangsteams erstellt werden. Sie können in den Klassenzimmern ausgehängt und auch den Eltern zur Verfügung gestellt werden. Einen beeindruckenden Bericht über die Entwicklung von Jahresarbeitsplänen hat die Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim veröffentlicht (Binsteiner u.a. 2009).

(3) *Ein basales Methodencurriculum einführen*

(4) *Feste Spielregeln für selbstorganisierte Arbeitsphasen* einführen, die allen Kollegen z.B. in den Silentien/Arbeits- und Übungsstunden bekannt sind, so dass sie auch dann helfen können, wenn sie fachfremd beaufsichtigen oder die Schüler nicht einmal kennen.

(5) *Lernplaner und Logbücher für die Schüler einführen:* An vielen Gesamtschulen, an Haupt- und Realschulen wird mit Logbüchern gearbeitet, in denen die Schüler ihre individuellen Lernfortschritte fächerbezogen und überfachlich dokumentieren. Diese Idee ist sicherlich auch in der Sekundarstufe II gut zu realisieren, obwohl ich den Einsatz von Logbüchern dort noch nicht beobachtet habe.

(6) *Die Schulbücher nicht vergessen:* Die Forschungsergebnisse sind eindeutig: Die Schulbücher behalten für die Lehrpersonen eine wichtige Steuerungsfunktion und für die Schüler eine Orientierungs- und Kontrollfunktion (Fuchs u.a. 2010).

(7) *Die Schüler die Räume und das Schulgelände mitgestalten lassen:* Es ist wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler an der Herrichtung des eigenen Klassenzimmers beteiligen können. Dies stärkt das Zusammengehörigkeitsgefühl und verringert das Schwänzen und den Vandalismus – einfach deshalb, weil sich die Schüler wohl fühlen. In der internationalen Fachliteratur nennt man dies „ownership“ – die Schüler haben das Gefühl, dass die Schule ihnen persönlich „gehört“.



2.6 Reflexionsübung zur Sach- und Begriffsklärung

Die Begriffe, mit denen einzelne Bausteine im Säulen-Modell bezeichnet werden, sind sehr uneinheitlich. Manchmal wechseln sie von Schule zu Schule und von Fach zu Fach. Deshalb muss als erstes geklärt werden, mit welchen gleichlautenden oder auch abweichenden Fachbegriffen einzelne Bausteine an Ihrer Schule bezeichnet werden.

Gemeinsamer Unterricht	Direkte Instruktion	Individualisieren der Unterricht	Kooperativer Unterricht	Praxisphasen
zum Gemeinsamen Unterricht zählt für mich an meiner Schule:	zur Direkten Instruktion zählt für mich an meiner Schule: -	zum Individualisierenden Unterricht zählt für mich an meiner Schule: -	zum Kooperativen Unterricht zählt für mich an meiner Schule:	zum Kooperativen Unterricht zählt für mich an meiner Schule:

-	-	-	-	-
-	-		-	-
-	-		-	-
-				

Die Entscheidung, was wohin gehört, kann knifflig werden, weil es stark variierende Begrifflichkeiten gibt und weil immer wieder Mischformen vorkommen, in denen Elemente zweier Grundformen kombiniert werden. (Deshalb ist z.B. die Tages- und Wochen-Planarbeit im Drei-Säulen-Modell so platziert, dass sie in die Säule Direkte Instruktion hineinragt.) Entscheiden Sie einfach, welcher Grundform Ihre einzelnen Lehr-Lernarrangements *am ehesten* zuzurechnen sind.

2.7 Zwischenfazit: Mischwald ist besser als Monokultur

Ich bin der festen Überzeugung: Der hundert Jahre alte Kampf zwischen den Verfechtern der „traditionellen“ Lehrweise (Direkte Instruktion) und den Modernisierern ist überholt. Alle drei Grundformen können sich sehr gut ergänzen. Alle drei können gut oder schlecht verwirklicht werden. Für alle drei Grundformen gilt, dass sie respektable Lernergebnisse bringen können. (Das ist inzwischen auch empirisch gut belegt – siehe John Hattie 2013!)

These: Eine gute Schule arbeitet nach dem Motto „Mischwald ist besser als Monokultur!“

Um die Direkte Instruktion braucht man sich dabei keine Sorgen zu machen. Sie hat im Schulalltag ihren angestammten Platz, auch wenn es viele Möglichkeiten zur Qualitätsverbesserung gibt. Strittig ist, wie viel Individualisierender und wie viel Kooperativer Unterricht angeboten werden sollen. Schon eine Senkung des Anteils des Plenumsunterrichts von durchschnittlich 75 bis 85 auf 50 Prozent wäre dabei in vielen Schulen eine kleine Palastrevolution. Meine Position:

These: Schulen sollten Drittelparität zwischen den drei Säulen anstreben.

Das geht nicht auf die Schnelle. Auch in gut aufgestellten Schulen dauert es zehn bis 15 Jahre, um eine so weitreichende Umstellung hinzubekommen.

Beurteilung aus neurowissenschaftlicher Sicht: Gerhard Roth, ein bekannter Neurowissenschaftler aus Bremen, kommt in seinem Buch „Bildung braucht Persönlichkeit“ zu dem Schluss, dass es das Beste ist, wenn die Schüler nach dem Drei-Säulen-Modell arbeiten können (Roth 2011, S. 296). Manfred Spitzer und Harald Hüther kommen zu anderen, manchmal arg kulturpessimistischen Konsequenzen. Aber sie äußern sich dabei als Hobbydidaktiker – manchmal treffen sie ins Schwarze, manchmal liegen sie auch meilenweit daneben.



3. Wirksamkeitsforschung zum Drei-Säulen-Modell

3.1 John Hatties Synthese von Metaanalysen

Oberflächlich betrachtet, ist der im deutschsprachigen Raum viel intensiver als in den USA oder China diskutierte John Hattie ein um strikte Wertneutralität seiner Analysen bemühter Positivist. Aber der Schein trügt. Auch Hattie konnte sein Buch nicht schreiben, ohne auf eine normative Orientierung zurück zu greifen, die sich mit aktuellen und auch schon älteren Didaktik-Entwicklungen in Europa deckt. In meinen Augen ist er ein *pragmatisch orientierter Reformpädagoge*, dessen Stärke darin besteht, dass er das, was er normativ einklagt, empirisch absichern kann, und dessen Schwäche darin besteht, dass sein bildungstheoretischer Überbau nur angedeutet wird. Hattie bringt seine Hauptbotschaft im nachgeschobenen Buch „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“ (2014) auf eine einprägsame, leicht nach Shakespeare-Englisch klingende Formel:

„KNOW THY IMPACT!“

Der Satz gilt für beide Seiten: „Wisse als Schüler, was du bewirken kannst!“ Und: „Wisse als Lehrperson, wie Du auf deine Schüler wirkst!“ Wollte man versuchen, auf der Grundlage von Hatties Befunden eine empirisch basierte Didaktik zu zimmern, so müsste sie den Titel „Reflexiver Unterricht“ erhalten.

3.2 Schwach wirksam: Oberflächenstrukturen des Unterrichts

Hattie ist ein Sammler, kein Didaktiker. Er hat die von ihm erfassten Unterrichtsvariablen von Platz 1 bis Platz 150 nach Effektstärken geordnet. Es ist aber viel spannender, Hatties Variablen neu und anders zu sortieren. Ich tue dies, und zwar im Blick auf die bei Hattie nicht gesondert ausgewiesene Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts. Das ist theoretisch kompliziert, aber das tun andere Wissenschaftler auch.

Reziprokes Lernen (wechselseitiges Lehren und Lernen der Schüler)	d = 0.74
Schülerdiskussionen im Unterricht	d = 0.82
Direkte Instruktion	d = 0.59
Kooperatives statt individualisiertem Lernen	d = 0.59
Peer-tutoring (gegenseitiges Helfen der Schüler)	d = 0.55
Kleingruppenarbeit	d = 0.49
Kooperatives Lernen	d = 0.42
Hoher Anteil echter Lernzeit (time on task)	d = 0.38
Computerunterstützter Unterricht	d = 0.37
inklusive Beschulung	d = 0.29
Individualisierender Unterricht	d = 0.22
Klassengröße	d = 0.21
Lernen in jahrgangsgemischten Klassen	d = 0.04

Tabelle 1: Oberflächen-Merkmale (aus: Hattie 2014, S. 276-282)

In der Tabelle sind die Variablen, die sich auf das DREI-SÄULEN-MODELL beziehen, fett gesetzt. „Direkte Instruktion“ und „Kooperativer Unterricht“ schneiden leidlich gut ab, der „Individualisierende Unterricht“ überraschend schlecht. Hattie provoziert die Frage: Wäre es klüger, auf den Ausbau des Individualisierenden Unterricht zu verzichten? Ich sage: nein. Hatties Studien erheben ja nur den Ist-Stand. Sie sagen nichts darüber aus, **welches Entwicklungspotenzial** in einer didaktischen Maßnahme steckt! Deshalb ist es grundsätzlich verkehrt, aus einem niedrigen Effektstärken-Wert zu folgern, dass es sich nicht lohnt, sich weiter darum zu kümmern:

Offensichtlich bringt es nichts, die Grundformen des Unterrichts gegeneinander auszuspielen. Das schreibt Hattie auch selbst. Seine Daten legen nahe, die alte Fehde zu beenden und instruktionale und konstruktivistische Unterrichtsmodelle miteinander zu verknüpfen (Hattie 2013, S. 31). Die These aus Abschnitt 2.7 ist auch empirisch gut abzusichern!

Mischwald ist besser als Monokultur!

3.3 Stark Wirksam: Tiefenstrukturen des Lehrens und Lernens

Viel interessanter als Hatties Daten zu den Oberflächenstrukturen sind die Ergebnisse zu jenen Variablen, die sich auf „weiche“ Faktoren der Unterrichtsgestaltung beziehen. Ich bezeichne sie als Tiefenstrukturen, auch wenn das Etikett nicht immer hundertprozentig passt, weil auch alle Tiefenstruktur-Merkmale eine Oberflächenstruktur haben. Hier sind die gemessenen Effektstärken insgesamt deutlich höher als bei den Oberflächenstrukturen:

Glaubwürdigkeit der Lehrperson bei den Schülern	d = 0.90
Klarheit und Verständlichkeit der Lehrersprache	d = 0.75
Schüler-Feedback	d = 0.75
positive Lehrer-Schüler-Beziehung	d = 0.72
Bewusstmachen metakognitive Strategien	d = 0.69
Herausfordernde (an der oberen Kante des Leistungsvermögens angesiedelter) Ziele	d = 0.56
Konsequente Klassenführung	d = 0.52
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler (Selbstkonzept)	d = 0.47
Erwartungshaltung der Lehrperson	d = 0.43

Tabelle 2: Tiefenstruktur-Merkmale (aus Hattie 2013)

Die Tabelle 2 zeigt, was die Mehrzahl der Unterrichtsforscher seit langem behauptet: Besonders lernförderlich ist ein Unterricht, in dem die Schüler ein gutes Klima vorfinden und in dem ihnen ein „Geländer“ für basale ebenso wie für anspruchsvolle Lernaufgaben geboten wird. Es reicht also nicht aus, eine ausgewogene Mischung der in Abschnitt 1 beschriebenen Grundformen herbeizuführen. Lernwirksam werden die Grundformen erst, wenn je spezifische Lerngerüste hinzukommen. (Im Abschnitt 2 sind viele dieser Lerngerüste schon aufgelistet worden.)

Ich fasse die Konsequenzen aus meiner Hattie-Analyse in vier Punkten zusammen:

- (1) Wichtiger als der leidige Streit über die Frage, ob offener Unterricht besser als der herkömmliche lehrerzentrierte Unterricht ist die Frage, welche Lerngerüste in beiden Grundformen aufgebaut werden.
- (2) Selbstorganisiertes Lernen kann funktionieren, aber es ist kein Selbstläufer.
- (3) Lehrerzentrierter Unterricht ist besser als sein Ruf. Aber er kann durch offene Unterrichtsformen wirkungsvoll ergänzt werden.
- (4) Besonders lohnend sind jene Arbeitsformen und Instrumente, die viel Zeit kosten, aber die Selbstreflexivität der Schüler stärken! Sie führen zu einer Verlangsamung des Lerntempos. Aber das zahlt sich später wieder aus!

Die reformorientierten Lehrpersonen können also zufrieden sein! Alles spricht dafür, dass ein kognitiv aktivierender Unterricht, in dem die Schüler aktive Partner der Lehrpersonen sind, hoch erfolgreich sein kann!

Fazit

Frank McCourt (2006, S. 311), Berufsschullehrer aus New York und Autor des weltbekannten Buches „Die Asche meiner Mutter“, hat in seinem autobiografischen Buch „Teacher Man“ über seine Berufsjahre an einem New Yorker Polytechnikum in ersichtlich ironischer Absicht geschrieben:

„Man muss die Schüler auf Trab halten, damit sie nicht zu denken anfangen!“

Die Warnungen, dass just dies bei der Unterrichtsentwicklung passieren können, liegen seit langem auf dem Tisch. Dem sollte mit Bedacht begegnet werden.

Literaturnachweise:

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (2010)(Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bastian J./Combe, A. & Langer R. (2003). *Feedback-Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Binsteiner, G./Braun, J./Henkel, H. G. (2009). *Teamarbeit macht Schule*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Bründel, G. & Simon, E.(2007). *Die Trainingsraum-Methode*. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Butt, H. (2011): Herausforderungen in den Jahrgängen 8 - 10 gestalten. In: *PAEDAGOGIK*, Jg. H. 4.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. 2. ed. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Fend, H.(2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode*. 11. überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Fuchs, E./Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.)(2010):', *Schulbuch konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hänsel, D. (Hrsg.)(1997). *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. 4. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Huber, A. A. (Hrsg.)(2004). *Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit*. Leipzig: Klett.
- Jank, W.& Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (2008). Wie kooperatives Lernen funktioniert. In: FRIEDRICH-JAHRESHEFT XXVI (2008): *Individuell Lernen – Kooperativ arbeiten*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 16-20.
- Kirschner, P. A./Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: In: *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, vol. 41 (2), pp. 75–86.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Lietke-Schöbel, M./Paradies, L. & Wester, F. (2013). *Erfolgreiche Lernberatung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mattes, W. (2011): *Methoden für den Unterricht*. Braunschweig, Paderborn u.a.: Schöningh.
- McCourt, F. (2006). *Tag und Nacht und auch im Sommer*. Luchterhand.
- Meyer, H. (1987): *Unterrichtsmethoden*. 2 Bde. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 8. erweit. Aufl. Göttingen, Bern u.a.: Hogrefe.

- Oser, F. (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pallasch, W. & Reimers, H. (1990). *Pädagogische Werkstattarbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Paradies, L./Wester, F. & Greving, J. (2010). *Individualisieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Terhart, E. (Hrsg.)(2014). *Die Hattie-Studie in der Diskussion*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Wahl, D. (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. 2. erweit. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Ziener, G. (2006). *Bildungsstandards in der Praxis*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

