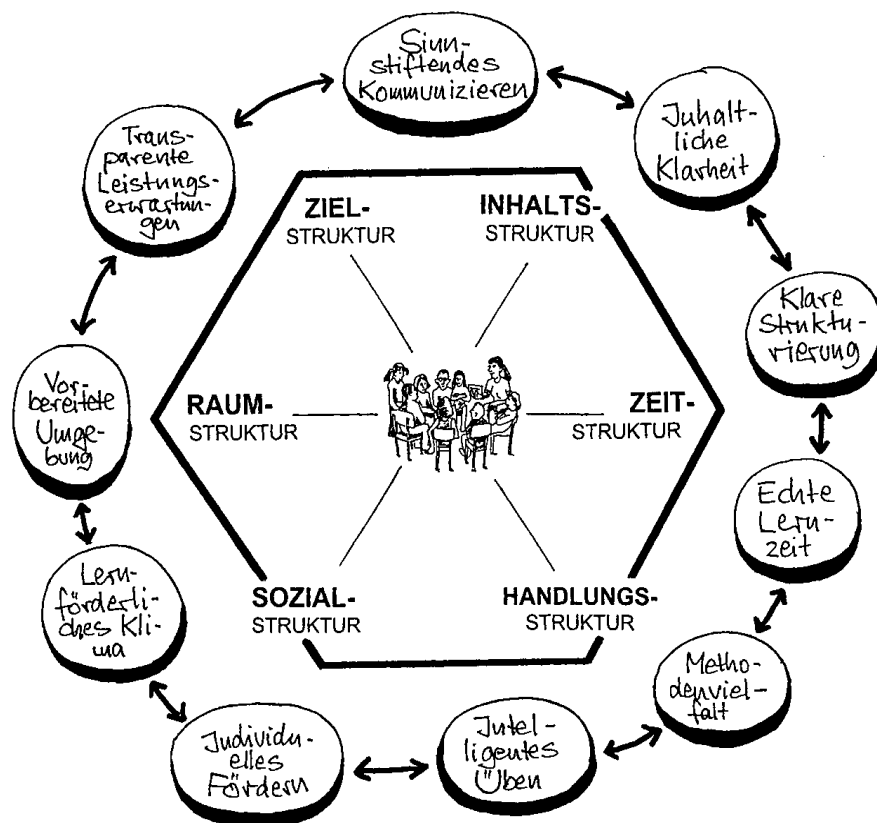


Vortrag 1 auf der Niedersächsischen Konferenz für Schulpas- torinnen und -pastoren & Schuldiakoninnen und -diakonen:

Unterricht neu denken



Inhalt:

Vorweg:	Anmerkungen zum Proprium des ev. Religionsunterrichts
Punkt 1:	Meine Hauptbotschaft: Zehn Merkmale guten Unterrichts
Punkt 2:	Die „persönliche Theorie guten Unterrichts“ als Ausgangspunkt
Punkt 3:	Eine Arbeitsdefinition für Unterrichtsqualität
Punkt 4:	Erläuterungen zum ZEHNERKATALOG
Punkt 5:	Konkretisierung: Ein Steinbruch mit schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden

Vorweg: Anmerkungen zum Proprium des evangelischen Religionsunterrichts

Ich habe vor 3 Monaten an einer Fachtagung der Evangelischen Schulen des Freistaats Sachsen teilgenommen und einen Vortrag des **Landesbischofs Jochen Bohl** zu diesem Thema gehört. Der Vortrag bezog sich auf den gesamten Unterricht an ev. Schulen, aber er gilt natürlich auch für den Religionsunterricht. Jochen Bohl hat **7 Prinzipien eines Unterrichts** an ev. Schulen definiert, die ich bedenkenswert fand, weil sie eine Grundlage für die **Berufsethik** von Religionslehrern, Schulpastoren und Schuldiakonen darstellen können.

1.) Die Würde jedes Einzelnen respektieren

Ein Merkmal eines Unterrichts im Geiste des Evangeliums ist der Respekt der Lehrperson vor jeder Schülerin und jedem Schüler. Dazu schrieb der „Heide“ Lothar Klingberg (Professor für Allgemeine Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Potsdam) 1983: „Respekt vor dem Schüler ist das Grundprinzip jeder pädagogischen Ethik.“ Recht haben beide – Respekt ist das zentrale Kriterium, aber es ist kein Alleinstellungsmerkmal eines evangelischen RU. Es sollte überall gelten. Allerdings wissen wir aus der empirischen Forschung und erst Recht aus autobiografischen Berichten ehemaliger Schüler, dass dieses Prinzip im Schulalltag sehr oft verletzt wird.

2.) Die Individualität der Schülerinnen und Schüler beachten

Bohls These: „Im Unterricht an evangelischen Schulen ist es eher möglich als an anderen Schulen, der Individualität der Schüler gerecht zu werden.“

Ich vermute, dass Bischof Bohl Recht hat. Wie sonst sollte man das bundesweit zu beobachtende sprunghafte Anwachsen der Schulen in kirchlicher Trägerschaft erklären?

Die Forderung nach mehr Individualisierung des Lernens ist grundsätzlich richtig und von der deutschen Kultusminister-Konferenz fast schon zur Staatsdoktrin erhoben worden. Sie gelten insbesondere auch für den RU. Die anspruchsvollen Ziele dieses Fachs können nur dann erreicht werden, wenn die Individualität und Heterogenität der Schüler zur Richtschnur des didaktisch-methodischen Handelns gemacht wird.

Aber ich merke – im Widerspruch zum main-stream der aktuellen Schuldebatten - an: Die Schule ist vor 4000 Jahren in Mesopotamien erfunden worden, um das *gemeinsame Lernen* möglich zu machen. Für individualisiertes Lernen brauchen wir keine Schulen. Das ginge heute auch per Internet. Die Schule ist dafür da, *das gemeinsame und das individualisierte Lernen auszubalancieren*. Angesichts der empirischen Befunde zum Unterrichtsalltag an deutschen Schulen besteht aber keinerlei Anlass, vor einem Zuviel an Individualisierung zu warnen.

3.) Die „Sozialität“ der Schülerinnen und Schüler fördern

Christliches Leben ist Leben in der Gemeinschaft (wie ich es gerade bei den deutschstämmigen Mennoniten in Paraguay nachdrücklich erlebt habe). Der Glaube des Einzelnen ist deshalb darauf angewiesen, dass es eine Gemeinde gibt, in der jeder seinen Glauben leben kann.

Was heißt das für Schule und Unterricht? Evangelische Schulen, so Bohl, zeichnen sich dadurch aus, dass in ihnen jederzeit die Frage nach Gott gestellt werden kann und dass Erwachsene bereit stehen, die sich jederzeit mit ihren Schülern in einen Diskurs über Gott einlassen.

Dies, so denke ich, ist die größte Herausforderung, aber auch die größte Chance für Schulpastoren in Niedersachsen. Denn die intakte Gemeinde im alten Sinne gibt es ja kaum mehr. Es kann auch nur in engsten Grenzen im Unterricht selbst eine Glaubensgemeinschaft hergestellt werden (zumal umstritten ist, ob dies überhaupt die Aufgabe des RU ist). Also müssen im Unterricht andere Zugänge zum christlichen Glauben gefunden werden:

- „verkopfte“ Annäherungen, bei denen mit Kardinal Ratzinger davon ausgegangen wird, dass sich Glaube und Vernunft nicht ausschließen;
- „handlungsorientierte“ Zugänge, in denen exemplarisch Gemeinde erlebt werden kann;
- meditativ-spirituelle Zugänge (wie sie zum Teil in den Workshops in Loccum angeboten wurden).

Wie auch immer der Zugang zu den Schülern gewählt und gefunden wird: Immer geht es darum, dass Schulpastoren und Diakone als „**Glaubens-Profis**“ zwischen den Schülern und ihren Lehrern, zwischen Schülern und Eltern, zwischen Schülern und Gesellschaft vermitteln.

4.) Zur Verantwortungsübernahme ermutigen

Auch dieses Prinzip ist kein Alleinstellungsmerkmal für evangelischen Unterricht. Seit den Zeiten der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts ist in Europa an zahlreichen Beispielen gezeigt worden, welchen beeindruckenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung eine frühe Verantwortungsübernahme haben kann. Auch im Kriterienkatalog der BOSCH-Stiftung für den DEUTSCHEN SCHULPREIS ist Verantwortungsübernahme eines der 6 zentralen Kriterien für die alljährliche Auswahl der besten Schule Deutschlands. – Ein wichtiges Prinzip, aber kein Alleinstellungsmerkmal des RU.

5.) Vertrauen aufbauen

Die Schüler sollen lernen, dass sie ihren Lehrern vertrauen können. Dies ist für mich ein zentrales Merkmal guten Unterrichts, das auch empirisch sehr gut belegt ist. Im Abschnitt 2 des VORTRAGS 2 für Loccum finden sich Ausführungen dazu: „Teacher credibility“ hat einen sehr starken Einfluss auf den dauerhaften Lernerfolg.

6.) Wissen um Unvollkommenheit, Umkehr und Sünde vermitteln

Dies ist in Jochen Bohls Katalog das einzige Alleinstellungsmerkmal für guten Unterricht, das sich nicht auch in den zahlreich vorliegenden „weltlichen“ Qualitätskatalogen fände. Die Schüler sollen lernen,

- dass sie selbst ebenso wie ihre Lehrer unvollkommen sind,
- dass ihrem Sinnen und Trachten Grenzen gesetzt sind
- dass das Fehler-Machen eine Selbstverständlichkeit ist und nicht bedeutet, „schlecht“ zu sein.

7.) Einen pädagogischen Leistungsbegriff entwickeln

Man darf den Menschen nicht über seine Leistung definieren. Dieses Prinzip in einer staatlich verfassten Schule durchzuhalten, ist kaum möglich.

Jochen Bohl: „Dieses Merkmal auch noch bei der Leistungsbeurteilung durchzuhalten, ist für mich die schwierigste aller Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer. Ich selbst weiß nicht, wie man das macht.“

Ich stimme zu: Noten geben müssen und sich dadurch in die Leistungsgesellschaft einklinken – aber dennoch deutlich machen, dass jede Schülerin und jeder Schüler unabhängig von seiner Leistung geliebt wird und für jeden noch so kleinen Lernfortschritt ein Lob verdient hat, ist eine Balancierungsleistung, die in keinem anderen Schulfach höhere Ansprüche an Menschlichkeit und Professionalität der Lehrenden verlangt als im Religionsunterricht.

Ich fasse zusammen: Es ist schwierig, aber nicht unmöglich, das Proprium des evangelischen RU zu definieren. Die Mehrzahl der von Jochen Bohl genannten Prinzipien gilt für jeglichen ethisch akzeptablen Unterricht in Deutschland und weltweit. Aber in den Merkmalen 3 und 6 schimmert die Idee einer „Gesellschaft ohne Status und Übervorteilung“ (Adorno) auf, die ange-

sichts des zunehmenden Leistungsdrucks an Schulen m.E. ein immer wichtiger werdendes Korrektiv werden kann. Aber eins bleibt klar:

Religionsunterricht ist zu allererst Unterricht – und nur in seltenen Ausnahmen Verkündigung. Deshalb erscheint es mir auch sinnvoll zu sein, im Hauptteil meines VORTRAGS 1 eine Einführung in die aktuelle Diskussion zur Unterrichtsqualität zu geben.

1. Meine Hauptbotschaft: Zehn Merkmale guten Unterrichts

Ein erstaunlicher Konsens ist zu vermelden: Die Mehrzahl der in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelten Kriterienkataloge zum guten Unterricht sieht recht ähnlich aus. Das ist kein Zufall, sondern eine Folge der Orientierung am internationalen Forschungsstand. Ich habe diesen Forschungsstand im Wege von Meta-Analysen studiert, ihn bildungstheoretisch gewichtet, inhaltlich erweitert und dann zu zehn Einzelmerkmalen komprimiert, um einen überschaubaren Satz von Kriterien zu haben, der auch im Schulalltag genutzt werden kann (Meyer 2004):

ZEHNERKATALOG Meyer:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt und Methodentiefe
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung
11. Joker (z.B. für fachdidaktische Merkmale)

Es handelt sich um **abstrakte Kriterien** – nicht um Rezepte. Kriterien sind die *Messlat-ten*, mit deren Hilfe Unterrichtsqualität bestimmt werden kann, nicht die Sache selbst. (Deshalb steht vor der Mehrzahl der Kriterien ein qualifizierendes Adjektiv.)

Demgegenüber ist der Unterricht selbst vielfältig, bunt und einladend, manchmal auch monoton und grau. Die Kriterien müssen also mit Phantasie und Fachverstand für die Beurteilung konkreter Unterrichtsarrangements kleingearbeitet werden. Weil sie so abstrakt sind, gelten sie mit geringfügigen Veränderungen *für alle Fächer, für alle Schulstufen und –formen* und darüber hinaus auch für die Uni, für eine Orchesterprobe und – mit Einschränkungen – auch für die Analyse *der didaktischen Qualität eines Gottesdienstes*.

Wozu ist ein solcher Katalog zu gebrauchen?

- (1) Sie können mit Hilfe des ZEHNERKATALOGS eine persönliche *Stärken-Schwächen-Analyse* machen, indem Sie klären, bei welchen der 10 Merkmale Sie schon stark sind und wo Sie noch Entwicklungsbedarf sehen.
- (2) Sie können den KATALOG benutzen, um *Schüler-Feedback* einzuholen. (Wie das geht, wird bei Meyer 2004, S. 149) beschrieben.
- (3) Sie können den KATALOG als Richtschnur für die *kollegiale Hospitation* verwenden (dazu einer der Arbeitsaufträge in der Kleingruppenarbeit in Loccum).
- (4) Der Katalog kann auch als Leitlinien für die gemeinsame Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

Zusätzlich wird er in einigen Bundesländern als Grundlage für die Schulinspektion genommen.

Konstruktionsregeln:

Ich habe bei der Ausformulierung des ZEHNERKATALOGS die folgenden Konstruktionsregeln angewandt. Sie können sie nutzen, wenn Sie zusätzliche Kriterien für den RU formulieren wollen:

- (1) Alle zehn Merkmale sind so ausgewählt und definiert worden, dass *sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden* dazu beitragen können, dass die Merkmalsausprägungen *im Unterricht stark gemacht* werden. Keines der zehn Kriterien ist ausschließlich lehrerzentriert, keines ausschließlich schülerzentriert gemeint.
- (2) Die Merkmale sind *nicht hierarchisch geordnet*. Die Reihenfolge kann also im Blick auf Ihre persönliche Theorie guten Unterrichts variiert werden.
- (3) Die Merkmale sind *fachdidaktisch gesehen neutral*. Sie können also fachdidaktisch spezifiziert und/oder ergänzt werden. Deshalb habe ich als elftes Merkmal den Joker platziert. Auch für den **Religionsunterricht** sollten zusätzliche Kriterien definiert werden, durch die sein Proprium geschärft wird. Gut wäre es, wenn es empirische Belege für diese zusätzlichen Kriterien gäbe. Aber die empirischen Unterrichtsforscher sind da noch nicht sehr weit.
- (4) „Hoher Lernerfolg“ ist *kein* Kriterium eines guten Unterrichts, sondern eine *Wirkung* guten Unterrichts. Deshalb wird für alle 10 Merkmale postuliert, dass ihre Lernwirksamkeit empirisch belegt ist.

Vielleicht vermissen Sie einige Variablen guten Unterrichts, die Sie persönlich für das wichtigste Merkmal guten Unterrichts halten, z.B. die Lernbereitschaft der Schüler oder die Persönlichkeitsstruktur der Erzieherin/der Lehrperson. Beides ist sehr wichtig. Aber es sind in meiner Systematik keine Kriterien von Unterrichtsqualität, sondern personale Voraussetzungen, um Unterrichtsqualität herzustellen. (Deshalb habe ich sie schon in Punkt 2.1 am Beispiel der Schülerin Mariah erläutert.)

2. Die „persönliche Theorie guten Unterrichts“ als Ausgangspunkt

Jeder und jede, der bzw. die unterrichtet, besitzt bereits eine hoch ausdifferenzierte persönliche Theorie. Deshalb versuche ich gar nicht erst, Ihnen meine Theorie guten Unterrichts überzustülpen. Das geht gar nicht. Unsere Vorstellungen über guten und

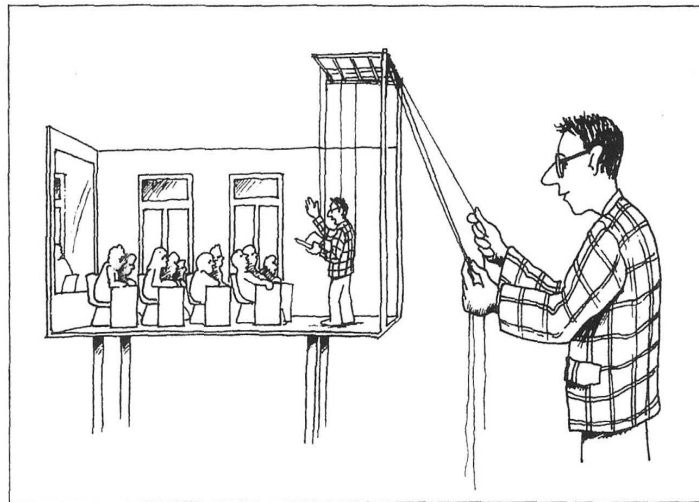
schlechten Unterricht sitzen ja sehr fest. Und sie stammen zu großen Teilen aus der eigenen Schülerzeit. Deshalb schrieb der Amerikaner Dan Lortie schon vor 40 Jahren:

„Teachers teach as they have been taught – but they don’t teach as they have been taught to teach.“

Die durch die eigenen Erfahrungen abgesicherten „persönlichen Theorien“ lassen sich nicht wie ein dreckig gewordenes Hemd ablegen. Deshalb wäre ich bin schon zufrieden, wenn Sie meinen Vortrag zum Anlass nehmen, Ihre in vielen Jahren oder Jahrzehnten verinnerlichten Vorstellungen vom guten Unterricht bewusst zu durchdenken und hier und dort daran zu schnitzen und zu feilen.

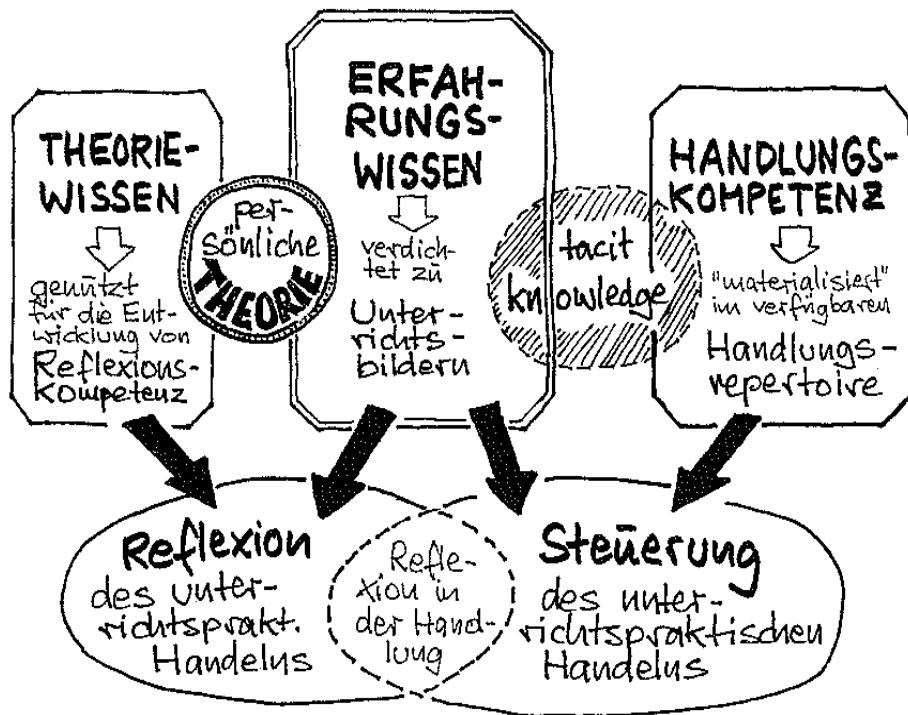
- *Dazu auch eines der Workshop-Angebote!*

Die Herstellung reflexiver Distanz zum eigenen Unterricht ist schwierig, aber nicht unmöglich. Es handelt sich eine Reflexionsleistung, die hin und wieder auch im Unterricht selbst stattfinden kann: Sie können sich, wie die erste Zeichnung deutlich machen soll, beim Unterrichten selbst über die Schultern schauen, genau beobachten, was sie da tun, und an den richtigen Strippen ziehen.



Je bewusster Sie eine bestimmte Strippe ziehen, umso leichter ist es auch, deren Effekte im Klassenzimmer zu beobachten. Sie sollten aber daran denken, dass auch jede Schülerin und jeder Schüler bewusst oder unbewusst entscheiden kann, an welcher Strippe sie bzw. er ziehen oder nicht ziehen will. Wer sich selbst beim Unterrichten beobachtet, kann ein Stück weit „**reflexive Distanz**“ zum eigenen Handeln herstellen.

Was im Cartoon halbironisch dargestellt worden ist, lässt sich auch wissenschaftlich seriös ausdrücken (ausführlich erläutert in Jank & Meyer 2002, 143-152).



Eine differenzierte persönliche Theorie guten Unterrichts entsteht und wächst also durch das wiederholte und kontrollierte Wechseln zwischen Unterrichts-Aktionen einerseits, dem gründlichen Reflektieren über Erfolg und Misserfolg dieser Aktionen andererseits. Das wird in der Professionalisierungsforschung als **Aktions-Reflexionsspirale** beschrieben (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 17; Meyer 2007, S. 224).

Zumeist sind diese persönlichen Theorien noch nicht so gründlich abgesichert wie die Theoretiker-Theorien. Aber im Prinzip müssen und können sie den gleichen Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens genügen wie die im Wissenschaftsbetrieb produzierten Theorien:

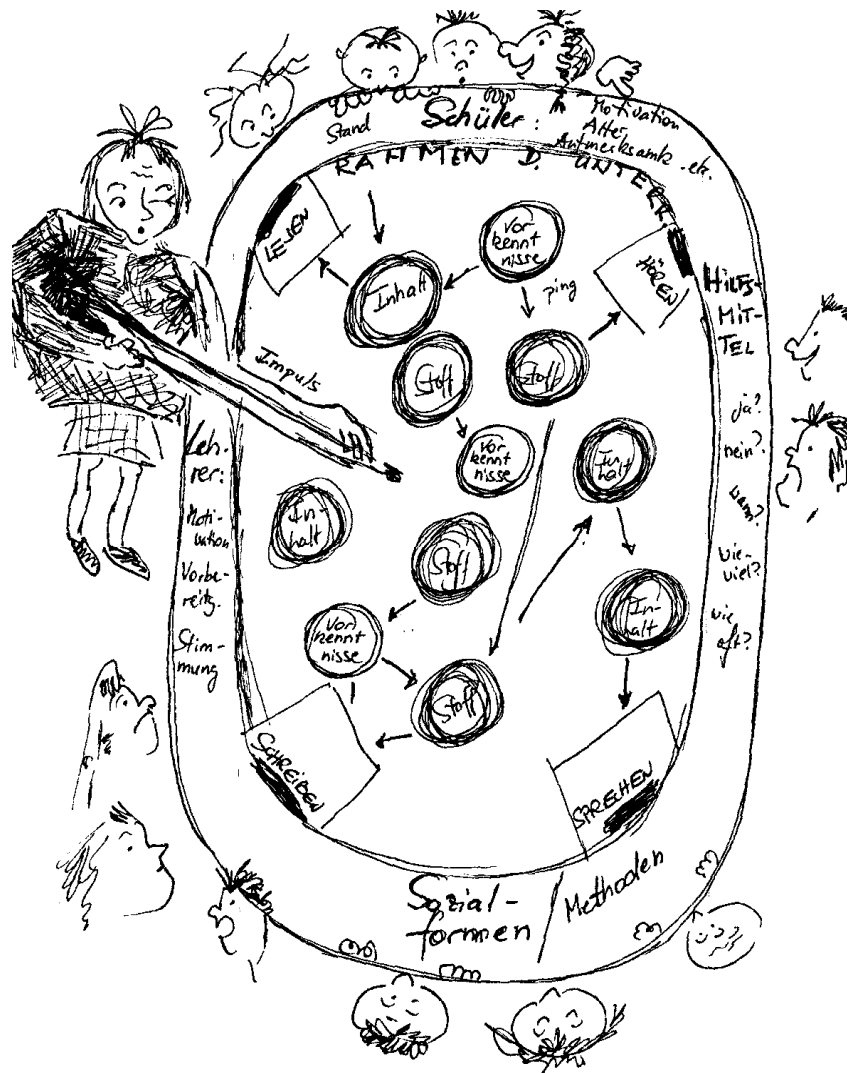
- Sie enthalten bewusst formulierte Hypothesen über Korrelationen und Ursache-Wirkungszusammenhänge („Wenn ich x tue, dann müsste y die Folge sein!“; „Weil sich Schüler x auf Kompetenzstufe y bewegt, kriegt er z nicht gebacken!“)
- Sie gelten auf Widerruf, werden also an der Praxis überprüft und gegebenenfalls verworfen oder überarbeitet.
- Sie sind eingebettet in ein tiefes Verständnis des Faches.
- Und sie basieren auf einem berufsethischen Kode, also einem Satz von Werten und Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs und der pädagogischen Orientierung.

Ein besonderes Problem stellt in der Abbildung dasjenige dar, was Georg Hans Neuweg (1999) als **"tacit knowledge"** analysiert hat und das auch für Schulpastoren und Diakone, die keine grundständige Didaktikausbildung genossen haben, ein besonderes Problem darstellen dürfte:

These: Offensichtlich "können" viele Lehrer (Schulpastoren, Schuldiakone?) mehr als sie "wissen".

Sie handeln intuitiv richtig, sind aber nicht in der Lage, diese Handlungsweisen angemessen theoretisch abzusichern. Das ist grundsätzlich unbefriedigend. Denn eine Lehrerin, die auch theoretisch klarlegen kann, was er oder sie warum tut, ist allemal professioneller als die intuitiv richtig handelnde Lehrperson.

Ich habe wiederholt berufserfahrene Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen aufgefordert, ihre persönliche Theorie guten Unterrichts zu Papier zu bringen. Hier kommt ein Arbeitsergebnis von Ulrike Kudrass aus La Paz/Bolivien. Sie unterrichtet Deutsch als Zweitsprache.



Als Ulrike ihr Bild vorstellte, habe ich spontan angemerkt „Da ist noch ein Fehler drin.“
Finden Sie heraus, was ich gemeint habe?

Die persönlichen Theorien sind viel wirkmächtiger als die Theoretiker-Theorien. Das ist kein Malheur, sondern funktional. Denn Lehrpersonen müssen oft in Sekundenschnelle Entscheidungen treffen und handeln. Da wäre es überhaupt nicht möglich, erst das Problem zu definieren, dann in die Theorie hinein hochzurechnen, dort die Antwort zu suchen und dann wieder zu einer Einzelentscheidung für den eigenen Unterricht klein-zuarbeiten.

These: Die in mehr oder weniger langen Jahren berufspraktischer Erfahrung aufgebauten persönlichen Theorien guten und schlechten Unterrichts steuern unser Denken, Fühlen und Handeln im Klassenzimmer wirkungsvoller als jede Theoretiker-Theorie.

Und das ist gut so.

3. Eine Arbeitsdefinition für „guten Unterricht“

3.1 Zwei Annäherungen

Es gibt unendlich viele Publikationen zum Thema Unterrichtsqualität. Aber die wenigsten Forscher ringen sich dazu durch, klar zu sagen, was für sie guter Unterricht sei. Die genannten Gründe: Das sei viel zu komplex, es hänge vom Fach ab, von den Schülern, von den Kerncurricula und anderem mehr. Diese Auskunft reichte mir nicht, als ich vor 8 Jahren mein Buch zum guten Unterricht schreiben wollte. Deshalb habe ich Schüler und Lehrer befragt, was sie unter gutem Unterricht verstehen.

Markus ist Zwölftklässler an einem Hamburger Gymnasium und besucht einen Leistungskurs Geschichte. Markus gehört zur Gattung der "Minimax-Lerner" und realisiert damit eine Haltung, ohne die erfolgreiche Schüler kaum bis zum Abitur oder Berufsabschluss kämen.

Bei einer Befragung durch Wissenschaftler erklärt er: „Unterricht ist dann gut, wenn ich mit minimalem Aufwand einen maximalen Ertrag erziele.“

Auf die Nachfrage, was er damit meine, sagt Markus: "Ich bin zu Beginn des letzten Leistungskurses zu Herrn XY gegangen und habe ihm gesagt: ‚Herr ..., Sie können tun, was Sie wollen, aber ich bin an Geschichte nicht interessiert. Was muss ich tun, damit ich die Mindestpunktzahl bekomme?‘ Antwort des Lehrers: "... nicht stören und die Klausur mit der Mindestpunktzahl bestehen." Markus zum Forscher: "Das ist ein guter Lehrer!"

Ich stimme Markus zu, und zwar deshalb, weil dieser Lehrer - wenn auch auf dem niedrigst denkbaren Niveau - ein **Arbeitsbündnis** (s.u.) mit seinem Schüler geschlossen hat. Und der Lehrer hat sogar, wenn er attraktiven Geschichtsunterricht anbietet, die Chance, den Schüler Markus von seiner Geschichtsabneigung zu kurieren. Eine entscheidende Voraussetzung für hohen Lernerfolg besteht mithin darin, dass es der Lehrperson gelungen ist, ein Arbeitsbündnis mit ihren Schülerinnen und Schülern zu schließen.

Mariah ist Grundschülerin in der dritten Klasse. Ihre Lehrerin hatte die ganze Klasse gebeten aufzuschreiben, was für sie guter Unterricht ist. Mariah schreibt:

Mariah 3a 27.1 Sach

Am Sachunterricht z.B. finde ich einfach toll das wir eine so tolle Lehrerin bekommen haben, sie ist so super nett! Und die Themen sind auch so spannend das ich mich einfach daran beteiligen muss. Ich sag euch Sachunterricht ist das beste Fach des ganzen Universum

Mariah

Eine solche Antwort geht zu Herzen. Und sie macht zweierlei deutlich: Gerade jüngere Schüler reden und denken selten pauschal über die Güte des Unterrichts nach. Sie denken in Fächern. Und sie definieren die Attraktivität eines Faches auf der Folie der Wertschätzung oder Ablehnung der Lehrperson, die dieses Fach unterrichtet. Das deckt sich auch mit vielen Forschungsergebnissen: Die entscheidende "Variable" für hohen Lernerfolg ist – neben den Schülern selbst – eine „starke“ Lehrerpersönlichkeit.

Ich fasse zusammen:

- (1) Wenn man/frau guten Unterricht geben will, ist es klug, ein Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern zu schmieden!
- (2) Die Lehrerpersönlichkeit spielt immer eine zentrale Rolle!

3.2 Bildungstheoretische Grundlegung

Seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 ist es Mode geworden, „guten Unterricht“ nur noch anhand empirischer Forschungsergebnisse zum erfolgreichen Lernen zu definieren. Aber das ist ein Taschenspieler-Trick. Dabei wird nämlich „gut“ reduziert auf „erfolgreich“. Und das ist zu eng gedacht. Empirische Untersuchungen über einzelne Variablen guten Unterrichts und hohen Lernerfolgen reichen also grundsätzlich nicht aus, um „guten Unterricht“ zu definieren. Vielmehr muss man sich klar machen, an welchen **Kriterien** man „Güte“ festmacht:

- der hohe Lernerfolg?
- die fachliche Korrektheit?
- die Zufriedenheit der Schüler?
- die Zufriedenheit der Arbeitgeber?

Schon seit über 100 Jahren wird in der Logik auf dieses Problem hingewiesen und vor dem sogenannten „naturalistischen Fehlschluss“ gewarnt. Der logische Grundsatz lautet: **Aus dem, was der Fall ist, darf nicht abgeleitet werden, was sein soll.**

These: Was unter „gutem Unterricht“ zu verstehen ist, wird normativ gesetzt und das heißt: auf der Grundlage einer Bildungstheorie argumentativ hergeleitet.

¹

Damit ist natürlich kein Rambo-Lehrer gemeint, sondern ein Mensch, der sein Fach versteht und dem es immer wieder gelingt, in die Perspektive seiner Schülerinnen und Schüler zu wechseln.

Seit Johann Amos Comenius' Zeiten wird darüber nachgedacht, wie eine solche bildungstheoretische Begründung aussehen kann.



In dieser Traditionslinie ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die Güte des Unterrichts nicht nur im Blick auf den Umfang und die Nachhaltigkeit der vermittelten Kompetenzen definiert wird. Auch die Erziehungsaufgaben, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung einer demokratischen Unterrichtskultur spielen eine zentrale Rolle.

Besonders wichtig ist für mich die von *Lothar Klingberg* (1926-1999) vorgenommene theoretische Grundlegung guten Unterrichts. Er hat für die Unterrichtsgestaltung ein einziges Grundprinzip formuliert. Es lautet:

These: „Der dialektische Widerspruch von Führung und Selbsttätigkeit treibt den Unterrichtsprozess voran.“

Lehrpersonen zwingen die Schülerinnen und Schüler, etwas zu tun, was diese - allein gelassen - gar nicht oder zumindest deutlich anders getan hätten. Aber sie tun dies nicht, weil sie die Schülerinnen und Schüler drangsalieren wollen, sondern weil sie die Hoffnung nicht aufgeben, dass diese mit ihrer Hilfe mehr Selbstständigkeit entwickeln:

- *Führung*: Wer lehrt, leitet und führt. Deshalb ist das Lehren, so Klingberg, seiner Struktur nach *systematisch und konservativ* (im ursprünglichen Wortsinn). Lehren vermittelt den Wertekanon unserer Gesellschaft, aber hoffentlich so, dass er von der heranwachsenden Generation weiter entwickelt werden kann.
- *Selbsttätigkeit*: Wer lernt, arbeitet zumindest in Ansätzen selbstgesteuert. Deshalb ist Lernen seiner Struktur nach *anarchisch und revolutionär*. Es folgt seinen eigenen, oft spontanen Spielregeln. Und es erlaubt den Schülerinnen und Schülern, sich von der Vormundschaft der Lehrerinnen und Lehrer zu befreien.

Lehrerinnen und Lehrer sollen also liebevoll Macht ausüben, ernsthaft Spaß bereiten, locker effektiv sein, allen zusammen und dennoch jedem einzelnen zu seinem Recht verhelfen. Zugespitzt formuliert (Meyer 2007, S. 88):

These: Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler mit Liebe, Gewalt (= Macht und Konsequenz) und Fachverstand zur Selbstständigkeit zu führen.

Die Begriffe "Liebe" und "Gewalt" sind problematisch, aber trotz der jüngst bekannt gewordenen Missbrauchsskandale - wenn auch mit Bauchschmerzen - von mir beibehal-

ten. Ich beziehe mich auf den in den Rechtswissenschaften entwickelten und von der Pädagogik übernommenen Gewaltbegriff.

- Pädagogisches Handeln, schreibt Dietrich Benner (2001, S. 211) in seiner „Allgemeinen Pädagogik“, ist *ein sich selbst aufhebendes Gewaltverhältnis* von mündigen Erziehern über Unmündige:
- Mit "Gewalt" ist natürlich nicht körperliche oder psychische Gewalttätigkeit (im Sinne des englischen Wortes "violence") gemeint, sondern strukturelle Macht: Weisungsmacht, Zensierungsmacht, Bestrafungsmacht usw.
- Mit "Liebe" ist natürlich nicht erotisches Verlangen, sondern die beharrliche, enttäuschungsresistente professionelle Zuwendung der Lehrerin/des Lehrers zu ihren Schülern gemeint.

Ich erwarte nicht, dass Sie meine obige These einfach so übernehmen. Aber ich halte es für erforderlich - auch und gerade für den RU - zu klären, wie viel Freiheit und wie viel Zwang erforderlich sind. Das hatte schon Immanuel Kant in seinen „Pädagogischen Vorlesungen“ formuliert: „Das Hauptproblem der Pädagogik besteht darin, die Antwort auf die Frage zu finden: ‚Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?‘.“

2.3 Ein Arbeitsbündnis schmieden

Wie macht man das - mit „liebvoller Gewalt“ zur Selbstständigkeit erziehen? Dies ist ein langwieriger, immer wieder neu auszubalancierender Prozess. Ein entscheidender, wenn auch mühsam zu realisierender Hinweis: Ich empfehle allen Lehrerinnen und Lehrern, ein „Arbeitsbündnis“ mit ihren Schülern zu schmieden.

Ein Arbeitsbündnis ist ein didaktisch-sozialer Vertrag zwischen den Lehrenden und Lernenden (Meyer 2007, S. 90). Die Lehrperson sagt den Schülern/ den Studierenden deutlich, was sie erwartet, sie macht aber ein ebenso deutliches und klares Angebot, was sie selbst zu leisten bereit ist.

Wie Arbeitsbündnisse im Schulalltag gestaltet werden oder auch misslingen können, haben Werner Helsper u.a. (2009) in einer empirischen Studie zur Schul- und Unterrichtskultur eindrucksvoll belegt. Die Autoren können sogar zeigen, dass hier und dort die Schüler die Initiative ergreifen, um die Lehrperson dazu zu bringen, ein anspruchsvolleres Arbeitsbündnis anzubieten als zunächst vorgesehen.

Es gibt einige Voraussetzungen auf der Seite der Lehrenden für das Zustandekommen eines Arbeitsbündnisses: (1) ein respektvoller Umgang mit jedem Einzelnen und mit allen zusammen (2) eine hohe Verlässlichkeit und Berechenbarkeit in der Betreuung der Schüler und (3) eine klare Sprache in der Absprache der Rechte und Pflichten.

Es gibt ebenso Voraussetzungen auf Schülerseite: (1) Respekt und Vertrauen gegenüber der Lehrperson (2) das Einhalten von Absprachen und (3) die Bereitschaft, mit dem Lehrer über das eigene Lernen zu kommunizieren.

Damit das Arbeitsbündnis greifen kann, benötigen die Schüler darüber hinaus **„didaktische Kompetenz“**. Das ist mehr als die individuelle Lernkompetenz. Gemeint sind die Bereitschaft und die Fähigkeit, den gemeinsamen Lehr-Lern-Prozess der ganzen Klasse in den Blick zu nehmen und eigene Beiträge zur Verbesserung der Lernbedingungen zu liefern. Das ist seit 200 Jahren ein übergeordneter Anspruch an guten Unterricht. Aber es ist nicht einfach. Und es erfordert einen radikalen Perspektivenwechsel des Lehrers hin zum lernenden Schüler und der Schüler hin zum lehrenden Lehrer. In einem Vortrag an der Uni Oldenburg hat das Klingberg so ausgedrückt:

„Schüler haben Verantwortung für das Erfolgserlebnis ihrer Lehrer.“

Das ist eine ungewohnte Perspektive – aber sie ist konsequent.

2.4 Eine Arbeitsdefinition für „guten Unterricht“

In der folgenden Arbeitsdefinition habe ich die unverzichtbare bildungstheoretische Grundlegung für guten Unterricht im Anschluss an Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz und Lothar Klingberg in meinen Worten zusammengefasst:

Arbeitsdefinition:

Guter Unterricht ist ein Unterricht, *in dem*

- (1) im Rahmen einer **demokratischen Unterrichtskultur**
- (2) auf der Grundlage des **Erziehungsauftrags**
- (3) und mit dem Ziel eines gelingenden **Arbeitsbündnisses**
- (4) die **Persönlichkeitsentwicklung** aller Schülerinnen und Schüler unterstützt wird und **sinnstiftende Orientierungen** geschaffen werden,

so dass

- (5) ein Beitrag zur nachhaltigen **Kompetenzentwicklung** geleistet wird
- (6) und auch die Lehrerinnen und Lehrer einen humanen und **nicht krankmachenden Arbeitsplatz** vorfinden.



Ich erläutere die wichtigsten Begriffe der Definition:

Demokratische Unterrichtskultur: Unterricht soll die Mündigkeit und die Solidaritätsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entwickeln helfen und so einen Beitrag zum Bestand, aber auch zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft leisten. Das vermag der Unterricht aber nur, wenn er selbst nach demokratischen Spielregeln abläuft.

Erziehungsauftrag: Unterrichten und Erziehen sind, wie dies seit Herbarts Zeiten immer wieder neu festgestellt wird, unlösbar miteinander verknüpft. Dabei werden die Erziehungsaufgaben der Schule offensichtlich immer größer, weil immer mehr Eltern einen Teil ihrer Pflichten an die Lehrerinnen und Lehrer delegieren. Das ist ärgerlich, aber nur begrenzt von der Lehrerschaft zu beeinflussen.

Arbeitsbündnis: s.o.

Persönlichkeitsbildung und sinnstiftende Orientierung gehören zusammen. Guter Unterricht hilft den Schülern, durch Auseinandersetzung mit den vereinbarten Aufgabenstellungen ihr Selbstvertrauen zu entwickeln und Wertorientierungen aufzubauen, um sich in der zunehmend komplizierter werdenden Welt zurecht zu finden und sich einen eigenen Standpunkt zu den Schlüsselproblemen der Welt zu erarbeiten. Das kann man – mit Klafki, Blankertz oder Klingberg - auch schlicht als "Bildung" bezeichnen.

Kompetenzentwicklung: Schülerinnen und Schüler sollen durch Unterricht breitgefächerte Kompetenzen erwerben. Und damit ist neben dem Aufbau von Fachwissen immer auch die Entwicklung der Sozial- und der Methodenkompetenz gemeint.

Ansprüche der Lehrerinnen und Lehrer: Unterricht, bei dem die Lehrer durch Überforderung, durch zu große Klassengrößen oder was auch immer in ihrer Arbeit behindert und demotiviert werden, kann nicht gut sein – ein Aspekt, der in der gängigen Literatur zum guten Unterricht weitgehend ausgeblendet wird und auch in meiner Veröffentlichung (Meyer 2004, S. 13) noch fehlte.

Fazit: Wer beim Stichwort „guter Unterricht“ nur an Wissens- und Könnensvermittlung denkt, greift zu kurz: *Guter Unterricht ist mehr als die Addition von 10 Einzelmerkmalen!*

3. Erläuterungen zum ZEHNERKATALOG

Anbei eine Kurzfassung meines ZEHNERKATALOGS. Im Buch Meyer (2004): „Was ist guter Unterricht?“ finden Sie auf jeweils 8 bis 10 Seiten eine Definition jedes Merkmals, eine Liste mit Indikatoren, einen knappen Bericht zum Forschungsstand und einige Ratschläge zum Stärken dieses Merkmals.

(1) Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)

Im Kriterium Nr. 1 des Merkmalkatalogs wird das insgesamt wichtige Merkmal Klarheit speziell auf die Klarheit der Prozessstruktur des Unterrichts ausgelegt. Klarheit des Unterrichts hat eine äußere Seite; damit meine ich das Classroom- oder Unterrichtsmanagement - und eine innere Seite; damit meine ich die didaktisch-methodische Linienführung einer Unterrichtsstunde.

Definition: Unterricht ist dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer "roter Faden" durch die Stunde zieht.

In der Abbildung habe ich wichtige „**Bausteine**“ für klare Strukturierung aufgelistet und zugleich markiert, welche Wirkungen sie haben können. Die Formulierung „dies führt zu“ in der Zeichnung muss natürlich mit Vorsicht interpretiert werden. Die Empiriker weisen ja immer nur statistische Durchschnittswerte aus.



Zunächst zur **äußeren Seite**, also zum Classroom-Management:

Verständlichkeit der Aufgabenstellung: Eine klare Aufgabenstellung ist ein didaktisches Kunstwerk. In ihr findet eine Bündelung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen statt. Diese Bündelung muss erstens in sich stimmig sein und zweitens auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. Das nennen die psychologisch orientierten Unterrichtsforscher „**Passung** der Lernaufgaben“ oder „Adaptivität“.

Regelklarheit: Sie schafft Verlässlichkeit der Arbeitsbeziehungen. Der Lehrer hat die Hauptverantwortung dafür, dass Regeln vereinbart und eingehalten werden. Dies heißt aber nicht, dass er für alles die alleinige Verantwortung trägt. Wünschenswert ist die schrittweise Verantwortungsübernahme der Schüler.

Rollenklarheit bedeutet, dass die im Verlauf einer Unterrichtseinheit notwendigen Rollendifferenzierungen von beiden Parteien, dem Lehrer und den Schülern erkannt, akzeptiert und durchgehalten werden. Lehrer und Schüler können, je nach Aufgabenstellung, folgende Rollen einnehmen:

- die (traditionelle) Rolle des Unterrichtenden,
- die (traditionelle) Rolle des Lernenden,
- die Moderationsrolle (z.B. bei der Projektbegleitung und in der Freiarbeit)
- die Organisatorenrolle,
- die Rolle einer kritischen Freundin/eines kritischen Freundes (z.B. bei der Beratung).

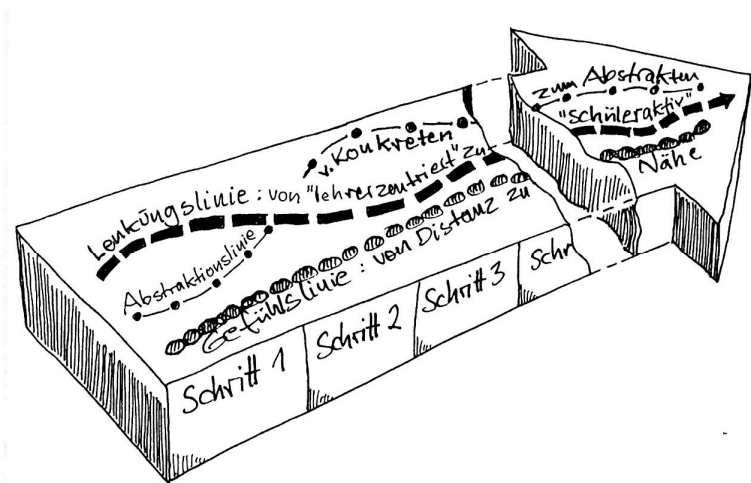
Kooperative Klassenführung: Gerd Lohmann hat auf der Grundlage einer gründlichen Analyse der amerikanischen Klassenmanagement-Literatur ein für deutsche Schulverhältnisse geeignetes Modell des kooperativen Klassenmanagements entwickelt, in dem

die Schülerinnen und Schüler schrittweise Verantwortung für die Unterrichtsführung übernehmen (Lohmann 2003, S. 75).

Und nun zur **inneren Seite**: Die Existenz eines roten Fadens ist u.a. an folgenden Punkten zu erkennen:

Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden: Zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden bestehen Wechselwirkungen. Sie rühren daher, dass nicht nur in den - von wem auch immer festgelegten - Zielen, sondern auch in den ausgewählten Inhalten und den Methoden ein eigener „drive“ steckt, den ich als „innere Zielgerichtetheit“ bezeichne (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 55-60).

Folgerichtigkeit des methodischen Gangs: Mit dem Fachbegriff „methodischer Gang“ wird die Folgerichtigkeit beschrieben, mit der sich der zweite Unterrichtsschritt aus dem ersten, der dritte aus dem zweiten usw. ergibt (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 88-92).



Schaut man sich eine beliebige Stunde etwas genauer an, so wird man allerdings rasch feststellen, dass es *den einen* methodischen Gang gar nicht gibt. In jeder Unterrichtsstunde lassen sich vielmehr mehrere ineinander verwobene Linien finden. Ich spreche deshalb von den „methodischen Linienführungen“ einer Stunde:

- *Lenkungslineie*: Der Unterricht kann mit einer hohen Lehrerdominanz beginnen und mit einer entsprechend hohen Schüleraktivität enden; er kann umgekehrt von der Selbsttätigkeit der Schüler zur lehrerzentrierten Ergebnissicherung führen.
- *Vertrautheitslineie*: Die Linienführung kann vom Vertrauten zum Fremden verlaufen oder umgekehrt.
- *Gefühlslineie*: Sie kann von einer gefühlvollen, ganzheitlichen Einbindung der Schülerinnen und Schüler in das Thema zu einer rational-begrifflichen Klärung voranschreiten oder umgekehrt.
- *Abstraktionslineie*: Die Linienführung kann vom Abstrakten zum Konkreten oder umgekehrt vom Konkreten zum Abstrakten führen.
- *Komplexitätslineie*: Die Linienführung kann vom Einfachen zum Komplizierten oder umgekehrt verlaufen (wobei das logisch Einfache nicht unbedingt das psychologisch Einfache ist).
- *usw.*

Es gibt keine gesetzmäßigen Vorschriften, welche Linienführung wann zu wählen sei. Dies ist und bleibt eine Frage der Ziel- und Inhaltsstruktur sowie der methodischen Fantasie des Lehrers und der Schülerinnen und Schüler. Empirisch gut belegt ist aber, dass „Sprunghaftigkeit“ in der Linienführung stark leistungsmindernd ist (Gruehn 2000, S. 130).

(2) Hoher Anteil echter Lernzeit (time on task): durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram.

Das Merkmal "hoher Anteil echter Lernzeit" ist empirisch sehr gut bestätigt. Was sind die „Zeit-Killer“?

Zeit-Killer

- unpünktlicher Stundenbeginn und verfrühtes Ende
- Abwicklung von Organisationsaufgaben während des Unterrichts
- Hausaufgabenkontrolle während des Unterrichts
- unterschiedliche Lerntempi der Schüler (insbesondere im lehrerzentrierten Unterricht, nicht so sehr im geöffneten Unterricht)
- Disziplinprobleme

Kostenbewusstsein: Eine Unterrichtsstunde kostet heute in Deutschland circa 75 Euro. Ein Studienrat mit A 13, der täglich drei von fünf Stunden mit 5 Minuten Verspätung beginnt, verplempert also jeden Tag circa 25 Euro aus der Staatskasse. – Eine Gymnasiastin kostet den Staat knapp 5000 Euro pro Jahr. Wenn sie einen Vormittag schwänzt, prellt sie den Staat – bei 200 Schultagen – ebenfalls um circa 25 Euro. An Berufsbildenden Schulen kostet eine Stunde nach einer aktuellen Studie an der Uni Kiel 95 Euro.²

Ich formuliere einige Ratschläge (mehr dazu im Workshop-Auftrag für Messen) :

Pünktlichkeit: Guter Unterricht fängt pünktlich an und endet pünktlich. Das gilt für Lehrer und Schüler gleichermaßen. Zu spät kommende Schüler müssen sich entschuldigen – dann sollten es die Lehrer auch tun.

Auslagerung von "non-instructional activities" aus dem Unterricht: Jeder Praktiker weiß, was die Zeitdiebe sind: Klassenbucheintragungen, Geld einsammeln, Entschuldigungen zur Kenntnis nehmen, vergessenes Material ersetzen usw. Möglichst viel davon sollte aus dem Unterricht herausverlagert werden. Ich weiß, dass dies insbesondere für Klassenlehrer sehr schwierig ist. Dennoch behaupte ich: Hier gibt's fast in jeder Schulklasse Rationalisierungsreserven.

Langsamkeits- und Schnelligkeitstoleranz: Gute Lehrer akzeptieren die unterschiedlichen Arbeitstempi ihrer Schüler und reagieren darauf mit innerer Differenzierung sowie mit gezielter Förderung der Lernstrategien langsamer Schülerinnen und Schüler.

Rhythmisierung des Unterrichtsverlaufs: Sie zielt darauf ab, die Biorhythmen der Schülerinnen und Schüler (Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit), das Niveau und die Reihung der Aufgabenstellungen und die institutionellen Gegebenheiten der Schule

² 82 Prozent davon sind Personalkosten; 1 Prozent davon sind Kopierkosten; nur 0,5 Prozent Anteil der Schulbücher.

so gut es geht in Einklang miteinander zu bringen. Dazu muss der herkömmliche 45-Minuten-Takt der Schulstunden aufgebrochen werden.

Eine Warnung zum Schluss: Die „echte Lernzeit“ soll erhöht werden. Das heißt aber nicht, dass der Lehrer immer und überall den Zeitmeister spielen und „durchbrettern“ soll. Wenn die Zeit knapp wird (und das ist im Schulalltag fast immer der Fall), muss sogar besonders gründlich gearbeitet werden. Denn es bringt ja nichts, wenn der Lehrer mit dem Stoff *durchgekommen* ist, dieser aber nicht bei den Schülern *angekommen* ist.³

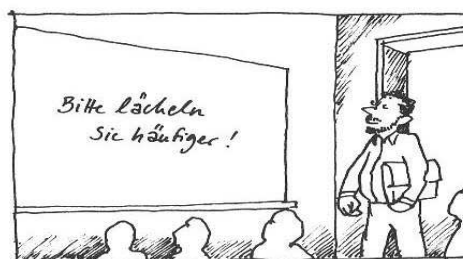
(3) Lernförderliches Klima

Mit dem Begriff Klima bzw. Unterrichtsklima wird die *humane* Qualität der Lehrer- Schüler- und der Schüler- Schüler-Beziehungen beschrieben. Es geht nicht um Wellness, auch nicht um Kuschelpädagogik, sondern um die empirisch zu beantwortende Frage, welches Klima am besten beim Lernen hilft.

Definition: Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:

- (1) gegenseitigen Respekt,
- (2) verlässlich eingehaltene Regeln,
- (3) gemeinsam geteilte Verantwortung,
- (4) Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem einzelnen und dem Lernverband insgesamt und
- (5) Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander.

Katalysatorwirkung des Faktors Klima: Ein positives Unterrichtsklima macht keinen Schüler klüger, aber es hat eine katalysierende Wirkung und deshalb einen indirekten Einfluss auf den Lernerfolg: Die Schüler können ihre Fähigkeiten und Interessen im lernfreundlichen Klima besser entfalten; der Anteil echter Lernzeit wird erhöht; es ist einfacher, ein kooperatives Unterrichtsmanagement zu realisieren. Außerdem kann fest damit gerechnet werden, dass ein gutes Klima die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer erhöht und dadurch positive Effekte an anderer Stelle auslöst.



Widersprüchlichkeit: Die fünf Dimensionen eines positiven Klimas, also der Respekt, die Regelklarheit, die Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge, können im Unterrichtsalltag leicht in Widerspruch zueinander geraten. Diese Widersprüchlichkeit ist nicht aufhebbar. Sie kann nur ausbalanciert werden. Eben dies hinzubekommen, sagt Fritz Oser (1998), macht die Professionalität von Lehrpersonen aus.

(4) Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)

³

Wer will, kann sich von mir ein Vortragsmanuskript „Lob der Langsamkeit“ schicken lassen.

Indikation: Die inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn ein fremder Besucher zu jeder beliebigen Minute ins Klassenzimmer kommen, einen Schüler fragen kann, was er gerade tut und warum, und dann eine befriedigende Antwort erhält.

Verständlichkeit der Aufgabenstellung: Eine klare Aufgabenstellung ist ein didaktisches Kunstwerk. In ihr findet eine Bündelung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen statt. Diese Bündelung muss erstens in sich stimmig sein und zweitens auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. Das nennen die psychologisch orientierten Unterrichtsforscher „Passung der Lernaufgaben“ oder „Adaptivität“.

Verbindlichkeit der Ergebnissicherung besteht darin, dass sich Lehrer und Schüler darauf verständigen, was als gemeinsamer Wissens- und Könnensbesitz der Klasse gelten kann, worauf in späteren Unterrichtsphasen zurückgegriffen und was gegebenenfalls auch zum Gegenstand von Leistungsüberprüfungen gemacht werden kann. Hier sehe ich in der alltäglichen Unterrichtspraxis besonders häufig Defizite:

Aufbau vernetzten Wissens: Forschungen (z.B. am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel) zeigen, dass neues Wissen vor allem dann gelernt und dauerhaft behalten wird, wenn die Schüler die Chance haben, die (sachlogische) Struktur bzw. den inneren Zusammenhang des neuen Lernstoffs zu verstehen und wenn darüber hinaus die einzelnen Unterrichtsinhalte in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden. So entsteht vernetztes Wissen, das den Transfer in benachbarte Wissens- und Könnensgebiete stärkt. Dabei ist es üblich, zwischen sogenanntem horizontalem und vertikalem Transfer zu unterscheiden:

- **Vertikaler Transfer** liegt vor, wenn von basalen Kenntnissen aus „hochgestiegen“ wird zu anspruchsvolleren Fragen und zu Vorgriffen in der Ordnung des Lehrplans.
- **Horizontaler Transfer** liegt vor, wenn erworbenes Wissen und Können aus dem einen in den anderen Bereich „hinübergeschaufelt“ und dort sinnvoll angewandt wird.

Elsbeth Stern (2012; mit Michael Felten) von der ETH Zürich haben den Forschungsstand zu dieser Frage zusammengefasst:

These: Ein gut strukturiertes Vorwissen ist für den Lernerfolg wichtiger als ein hoher IQ.

Das macht erneut die hohe Verantwortung der Lehrpersonen deutlich!

(5) Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen und Schülerfeedback)

Dieses Merkmal ist schwer zu definieren und schwer empirisch nachzuweisen.⁴ *Dennoch ist dies für mich das wichtigste aller 10 Merkmale* (vgl. dazu auch meine Arbeitsdefinition für guten Unterricht). Sinnstiftungen sind sehr zerbrechlich. Es gibt viele Agenten außerhalb des Unterrichts, die bei der Sinnstiftung mitwirken (Eltern, Peers, Medien) und es gibt häufig lange nach gehabtem Unterricht deutliche Umwidmungen des Sinns. Das lässt sich besonders gut am Mathematikunterricht zeigen, dessen große Bedeutung oft erst nach Verlassen der Schule erfasst wird.

⁴ Beachtenswert finde ich jedoch die im Punkt 6 berichteten Forschungsergebnisse von John Hattie zum positiven Effekt von Schülerdiskussionen auf den Lernerfolg.

Gute Lehrer sind deshalb die gesamte Unterrichtszeit damit beschäftigt, Sinn zu stiften. Sie erläutern geduldig, was mit einer Aufgabe gemeint ist, sie verknüpfen die Aufgabenstellungen mit dem Lebensalltag der Schüler oder mit zukünftigen Berufsbezügen. Sinnstiftung findet auch nonverbal statt. Viele Lehrerverstehen es, durch ihre Körpersprache bestimmten Inhalten besondere Bedeutung zu geben.

M.E. bietet das **Fach RU** besonders gute Möglichkeiten, um das Merkmal 5 stark zu machen. Hier könnte ich mir vorstellen, dass das Fach RU auch in die anderen Fächer hineinwirkt, indem es Sinnfragen thematisiert, die dort aus Zeitdruck ausgeklammert oder nur ungenügend thematisiert werden. (In Hilberts persönlicher Theorie guten Unterrichts ist Merkmal 5 das wichtigste aller 10 Merkmale.)

(6) Methodenvielfalt

Die wichtigste Funktion der Unterrichtsmethoden besteht darin, den Lehr-Lernprozessen eine **feste Struktur** zu geben, innerhalb derer dann ein **freies Denken und Handeln** der Schülerinnen und Schüler möglich wird.

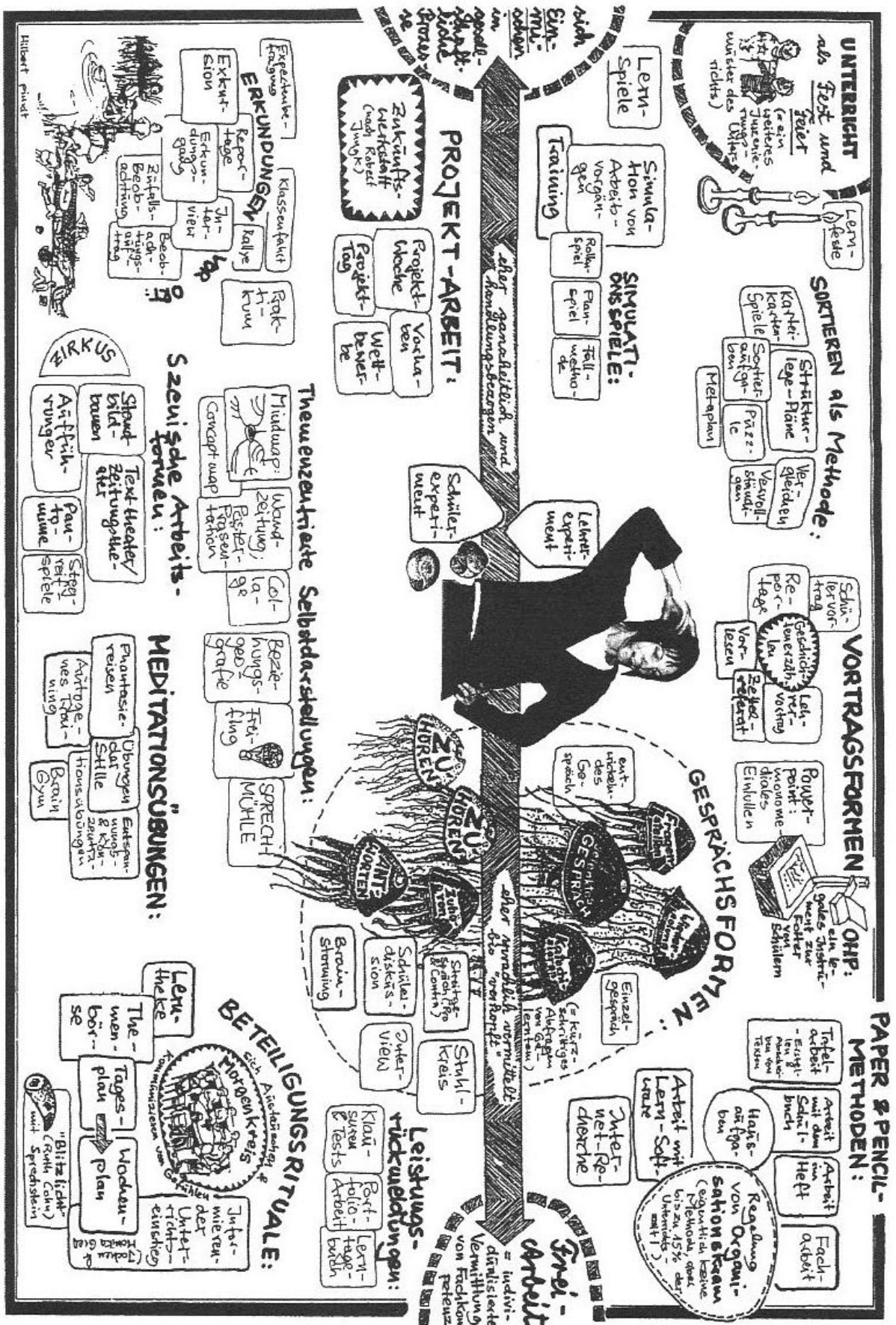
Forschungsstand: Viele Fragen zu Einzelmethoden sind noch wenig erforscht. Aber an einigen Stellen sieht's recht gut aus (siehe auch die Forschungsergebnisse von John Hattie im VORTRAG 2):

- Gut bestätigt ist, dass das Lernen in Kleingruppen den durchschnittlichen Lernerfolg erhöht.
- Wir wissen, dass das „Lernen durch Lehren“ gut funktioniert.
- Wir wissen, dass sich die regelmäßige Arbeit mit Mindmaps und Concept-Maps positiv auf das Behalten von Sachinformationen auswirkt.
- Wir wissen, dass regelmäßig veranstalteter Schülerfeedback den Lernerfolg erhöht.
- Wir wissen, dass das Nachdenken über den eigenen Lernprozess – auch als Metakognition bezeichnet – den Lernerfolg erhöht.

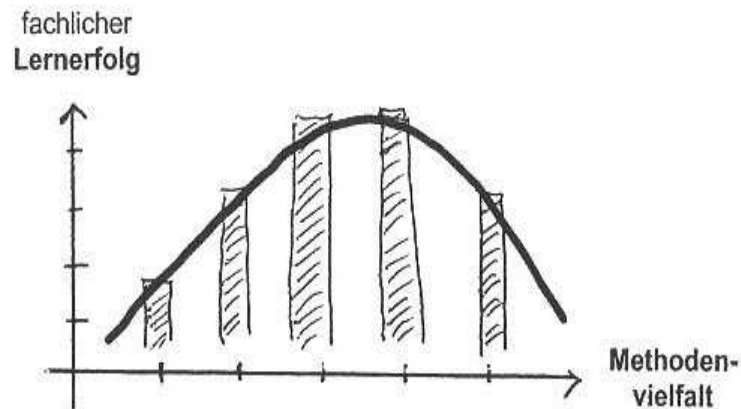
Optimale Methode? Es ist lange geforscht worden, was die beste aller Methoden sei. Die Fahndungen sind eingestellt worden, weil es „die eine“ Methode nicht gibt, die allen anderen überlegen wäre. Warum? Zum einen, weil die Methodenentscheidung nur *eine* (und noch nicht einmal die wichtigste) Variable für den Lernerfolg ist, zum anderen, weil Methoden unterschiedlich gut realisiert werden können. Und deshalb gibt es guten und schlechten Plenumsunterricht, aber auch guten und schlechten Gruppenunterricht und gute und schlecht realisierte Varianten des Offenen Unterrichts.

Emotionale Grundlagen des Lernens: Die verschiedenen Methoden sind aufgrund der langjährigen Erfahrungen der Schüler mit diesen Methoden *emotional besetzt*. Die eine Schülerin findet Frontalunterricht prima, die andere öde. Die eine Schülerin arbeitet lieber in Tandemarbeit, die andere lieber allein. Diese emotionale Färbung schlägt durch auf die Inhalte selbst: Wer den Grammatikunterricht langweilig findet, findet dann auch recht schnell die Grammatik selbst langweilig. Das wussten wir schon immer, das untermauern aber auch die aktuellen Ergebnisse der Neurowissenschaften (Roth 2011, S. 73ff.).

Methodenvielfalt: Anbei meine DIDAKTISCHE LANDKARTE:



Methodenvielfalt oder Methodentiefe? Ein Methoden-Feuerwerk, von dem sich die Teilnehmer/innen eher erschlagen als bereichert fühlen, bringt aber nicht viel. Das ist auch empirisch gut belegt. Dort, wo ein breites Methodenangebot vorliegt, lernen die Schüler mehr. Es gibt aber keine lineare Lernerfolgssteigerung durch ein Mehr an Methodenvielfalt. Schneller als gedacht kippt die Kurve wieder um (Helmke 2009, S. 266):



Wichtiger als Methodenvielfalt ist deshalb Methodentiefe (siehe Meyer 2007). Allerdings wissen wir aus anderen empirischen Untersuchungen zur alltäglichen Methodenpraxis (Hage, Bischoff u.a. 1985; Helmke 2009, S. 265), dass an den meisten Schulen und sicherlich auch an den Hochschulen keinerlei Anlass besteht, vor zu viel Methodenvielfalt zu warnen. Bei der Methodenfrage ist's wie beim ostfriesischen Tee: Die Mischung macht's.

Methodentraining: Die Lernenden benötigen ebenfalls einen Grundstock an sicher beherrschten Methoden, die möglichst im Kollegium/im Fachbereich abgesprochen sind, um Synergieeffekte zu erzielen. Isoliertes Training, wie es zum Teil in Anschluss an Heinz Klippert (1994) propagiert wird, klappt nämlich nicht und macht deshalb allenfalls in kurzen Einführungsphasen Sinn. Entscheidend für den Erfolg ist die Integration der Arbeit am Methodenrepertoire in den Fachunterricht, in die Projekte und die Praktika.

(7) Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)

Ein in Deutschland gern zitierter pädagogischer Slogan lautet: „Es ist normal, verschieden zu sein“. Im Schulalltag spüren wir aber zu wenig davon. Eines der schlimmsten deutschen Ergebnisse der PISA-Studie lautet, dass deutsche Lehrer zu wenig Engagement und Fantasie im individuellen Fördern entwickeln.

Viele Lehrer orientieren sich an einem fiktiven „Durchschnittsschüler“. Aber diese Strategie funktioniert angesichts der immer größer gewordenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler nicht mehr.

Individuelles Fördern besteht, wie die beiden Beispiele aus (1) und (2) zeigen sollten, darin, Lernsituationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler mit individuellem Förderbedarf und/oder individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können.

Definition: Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler

- (1) die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln
- (2) und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz).

Wer individuell fördern will, muss klären, welche Diagnose- und Förderkompetenzen dafür erforderlich sind und woher sie kommen können, wenn man sie selbst (noch) nicht besitzt. Er muss sich Förderregeln oder –prinzipien erarbeiten und eine diesen Regeln entsprechende „Didaktik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) anstreben.

8. Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)

Die Wissenschaftler sind sich seit einigen Jahren einig: Die Übungsphasen in deutschen Klassenzimmern sind erstens zu kurz und zweitens methodisch zu fantasielos. Viele Lehrpersonen denken, das Üben sei mit den Hausaufgaben abgetan; viele Lehrpersonen setzen auch insgeheim darauf, dass ihre Schüler Nachhilfeunterricht erhalten, in dem dann das Üben nachgeholt wird. Ich definiere:

Übungsphasen des Unterrichts sind intelligent gestaltet,

- wenn ausreichend oft und im richtigen zeitlichen Abstand geübt wird,
- wenn individuelles und gemeinsames Üben kombiniert werden und wenn sich die Schüler gegenseitig helfen.
- wenn die Aufgabenstellungen für das Üben differenziert gestellt werden, so dass sie "passgenau" zum erreichten Lernstand formuliert sind,
- wenn sich die Schüler ihre Lernstrategien beim Üben bewusst machen und sie gezielt einsetzen
- und wenn sie lernen, schrittweise die Verantwortung für ihr Üben zu übernehmen.

Indikatoren für intelligentes Üben:

- Es wird oft, aber kurz geübt. Dafür steht ausreichend Zeit zur Verfügung.
- Es gibt gemeinsam vereinbarte, vom Lehrer und den Schülern eingehaltene Regeln (z.B. zum Zugriff auf knappe Materialien, zur Lautstärke, zum Herumlaufen usw.).
- Die Schüler haben verstanden, was sie üben sollen; und wenn doch etwas unklar ist, wenden sie sich an Mitschüler oder den Lehrer.
- Es gibt Innere Differenzierung beim Üben.
- Es gibt ansprechende, sich selbst erklärende Übungsmaterialien.
- Die Schüler haben ihre Übe-Utensilien dabei.
- Die Materialien erlauben eine Kontrolle des Lernerfolgs – allein oder im Tandem.
- Die Lehrerin/der Lehrer beobachtet die Übungsversuche und gibt einzelnen Schülern, wo dies notwendig ist, fachliche Hilfestellungen.

- Die Übungsleistungen der Schüler werden anerkannt.
- Die Hausaufgaben werden kontrolliert und gewürdigt.

Lernstrategien: Sie spielen eine besondere Rolle: Schüler, die ihre Lernstrategien bewusst auswählen und weiterentwickeln, kommen – wie auch empirisch gut belegt ist – zu besseren kognitiven Lernerfolgen. Sie haben es auch sehr viel leichter, sich von ihren Lehrern und von den Mitschülern helfen zu lassen. **Kognitive Strategien** dienen

- der Entfaltung (= Elaboration) des Lernpensums,
- der Reduktion und Vereinfachung des Lernstoffs,
- der Selbstkontrolle des Lernprozesses und
- dem Ressourcenmanagement, also dem Herrichten des Arbeitsplatzes, dem Bereithalten von Lernwerkzeug, Herrichten des Arbeitsplatzes, der Aufrechterhalten der Motivation usw.

Elaborationsstrategien helfen den Schülerinnen und Schülern bei der Ausarbeitung und Anreicherung neu erworbenen Wissens,

- indem sie sich ein Beispiel zu einem abstrakten Sachverhalt hinzudenken,
- indem sie sich ein Bild, ein Analogon oder eine Metapher von einem Sachverhalt machen,
- indem sie den Sachverhalt in eigenen Worten formulieren,
- indem sie den Sachverhalt durch Ausformulierung seines Gegenteils/eines Widerspruchs klarer machen
- und vor allem: indem sie den neuen Inhalt an alte Wissensbestände andocken, also das vernetzende Lernen praktizieren.

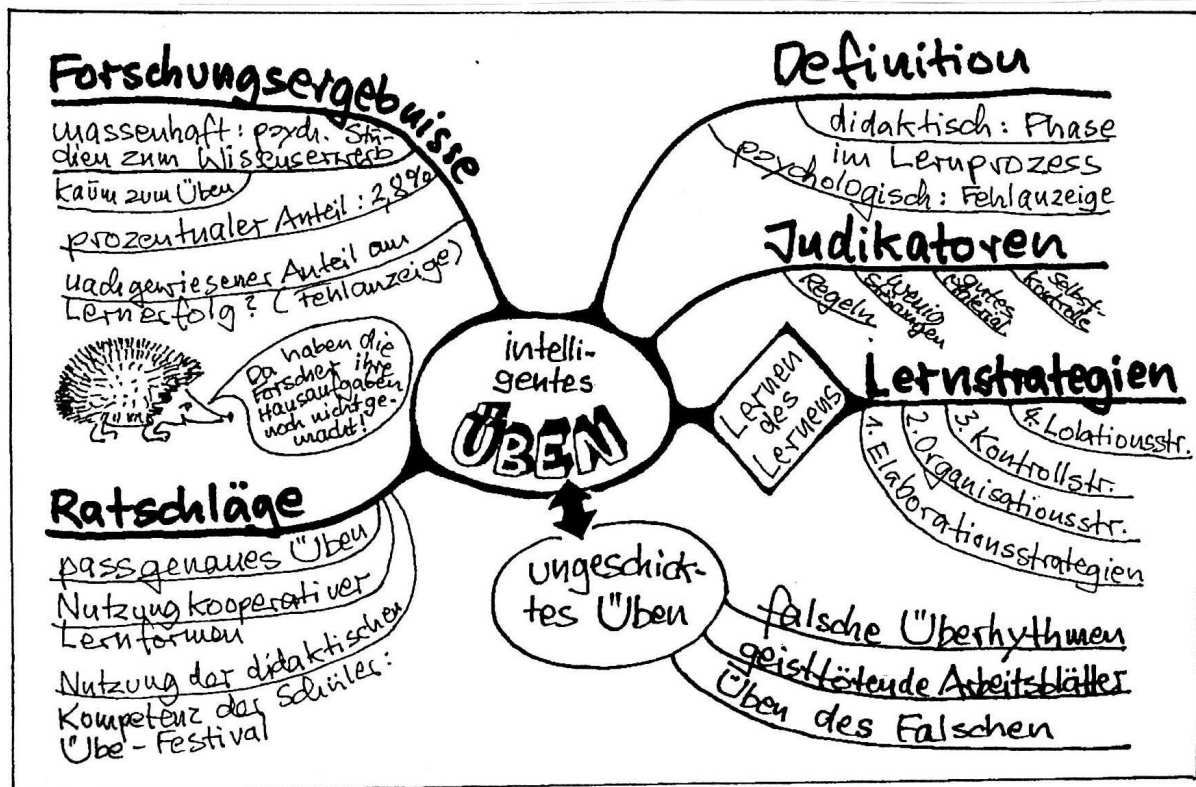
Reduktions- und Organisationsstrategien dienen dazu, Bezüge innerhalb des neu zu lernenden Inhalts herzustellen. Dies hilft zu kapieren, worum es überhaupt geht. Dies hilft darüber hinaus, den Lernstoff zu komprimieren und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Die wichtigste Teilstrategie besteht darin, Oberbegriffe oder Kategorien zu bilden, unter die dann Teilaspekte untergeordnet werden können. Schülerinnen und Schüler arbeiten mit Reduktions- und Organisationsstrategien,

- wenn sie das Lernpensum in kleinere Portionen aufteilen,
- wenn sie einen langen Text auf einige Schlüsselsätze oder –fragen komprimieren (= Arbeit mit Leitfragen)
- wenn sie sich eine Mindmap anlegen, auf der sie ihre Kurzfassung des Textes visualisieren:

Kontrollstrategien dienen den Schülern dazu, sich Klarheit zu verschaffen, ob sie auf dem richtigen Lern-Weg sind oder nicht,

- indem sie überprüfen, ob die Reduktionsstrategie zu plausiblen Ergebnissen führt,
- indem sie sich Kontrollfragen ausdenken, anhand derer sie die Plausibilität des eigenen Konstrukts prüfen,
- indem sie selbst Fehler herausfinden und korrigieren,
- indem sie ihre Lernplanung nochmals überdenken und gegebenenfalls eine Korrektur vornehmen.

Ich fasse in einer Mindmap zusammen:



(9) Transparente Leistungserwartungen (durch ein an den Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)

Den Schülern muss immer klar sein, was sie lernen, warum sie lernen und wie sie lernen. Klarheit der Leistungserwartungen ist das Gegenteil zu Leistungsdruck. Leistungsstarke Menschen haben nicht so große Probleme mit dem Leistungsdruck, aber die gering motivierten und die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler sehr wohl.

(10) Vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Es gibt eine äußere Seite dieses Merkmals. Das sind z.B. gutes Licht, gute Luft, gute Akustik, aufgeräumte Klassenzimmer, kurze Wege, gute Medien und Materialien. Es gibt eine innere Seite dieses Merkmals, die viel mit den Merkmalen 1 und 3 zu tun hat und die ich als „gute Ordnung“ im Klassenzimmer bezeichne, über die die Rechte und Pflichten der Schüler definiert werden.

(11) Joker:

Mein Zehner-Katalog ist sicherlich noch nicht vollständig. Es fehlt an spezifischen Kriterien für die Erziehungsaufgaben des Lehrers und auch an fachdidaktischen Kriterien. Ein fachdidaktisches Kriterium könnte z.B. im Fremdsprachenunterricht das Kriterium der „Authentizität der Lernsituationen und -materialien“ sein.

4. Ein Steinbruch für schüleraktivierende Unterrichtsmethoden

4.1 Warum „schüleraktivierende“ Methoden?

Eine Antwort ist schnell gefunden. Man kann davon ausgehen, dass sich dadurch die Unterrichtsqualität und auch die Lernergebnisse erhöhen. Ich gehe also in diesem Vortrag von zwei empirisch gut bestätigten Annahmen und von einer festen bildungstheoretischen Überzeugung aus:

- (1) *höhere Motivation*: Wenn die Schüler und Schülerinnen aktiv in ihren eigenen Lernprozess verwickelt werden, sind sie auch besser motiviert. Das besagt u.a. die sogenannte „Selbstdeterminationstheorie der Motivation“ von Deci & Ryan (1998).
- (2) *höhere Lerneffektivität*: Wenn die Schülerinnen und Schüler aktiv in ihren eigenen Lernprozess verwickelt werden, sind die fachlichen, aber auch die persönlichkeitsbezogenen Lernerfolge höher, als wenn sie nur fremdbestimmt etwas eingetrichtet bekommen.
- (3) *höhere Selbstständigkeit*: Es gehört seit jeher zu den prominentesten Zielen der Schule, die Schüler zur Selbstständigkeit zu erziehen. Das ist - rein logisch betrachtet – auch unverzichtbar, weil die heranwachsende Generation ja irgendwann die Verantwortung für ihre Gemeinschaft übernehmen soll. Da wäre es reichlich unlogisch zu sagen: In der Schule wird grundsätzlich nur fremdgesteuert (durch die Lehrperson) gearbeitet. Selbstständigkeit kann man aber nicht befehlen – man kann nur lernförderliche Situationen schaffen, die zum selbstständigen Denken und Handeln ermuntern.

Deshalb ist die Frage nach schüleraktivierenden Methoden für mich weit mehr als eine Frage nach der optimalen Unterrichtstechnik.

These: Unterrichtsmethoden sind Zwangsjacke und Befreiungsangebot in einem. Sie enthalten das heimliche Versprechen, die Schüler und Schülerinnen von der Vormundschaft der Lehrer und Lehrerinnen zu befreien.

4.2 Den toten Stoff in lebendige Handlungen übersetzen!

Unterrichtsmethodik ist keine Wissenschaft, sondern eine *Kunst*, die allerdings wissenschaftliche Grundlagen hat. Die Kunst besteht – so Heinrich Roth vor 60 Jahren - darin, den toten Lehrstoff in lebendige Handlungen zurück zu übersetzen:

- Erfindungen in Experimente,
- Entdeckungen in Forschungsreisen,
- politische Verträge in gesellschaftliche Konflikte,
- selbstverständlich Gewordenes in Provokationen,
- Kritik in Widerstand,
- Träume in Strategien.

Dabei gelten mindestens vier Gelingensbedingungen:

- (1) Die schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden sollten *mäßig, aber regelmäßig* eingesetzt werden.

- (2) Wichtiger als Methodenvielfalt ist, dass die Schüler *Methodenkompetenz* entwickeln. – Ein Methoden-Feuerwerk bringt nicht viel, ja es schadet.
- (3) Erforderlich ist eine sorgfältig geplante und liebevoll gestaltete System von *Lernhilfen* (regelmäßige Rückmeldungen des Lehrers zum Lernfortschritt; Feedback der Schüler an den Lehrer, Rituale und Routinen).
- (4) Die *regelmäßige Methodenreflexion* (= Meta-Unterricht) nach dem Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden erhöht den Lernerfolg.

Aber noch wichtiger als die Frage nach den Unterrichtsmethoden ist die Frage nach der Lehrerpersönlichkeit! Nur wenn die Lehrpersonen Spaß an der Schüler-Selbsttätigkeit haben und wenn sie zufrieden sind, ihre wachsende Selbstständigkeit beobachten zu können, setzen sie sich auch dafür ein!

4.3 Ein „Steinbruch“ mit schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden

In den LOCCUMER Workshop-Angeboten vom Mittwochabend haben Sie eine Reihe anspruchsvoller Methodenkonzepte kennen lernen können, die allesamt als „schüleraktivierend“ klassifiziert werden können.

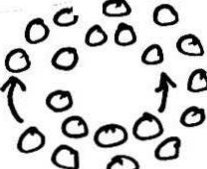
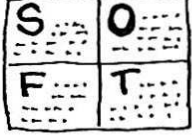
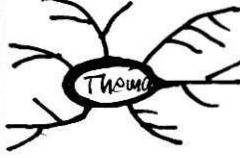
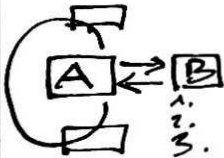
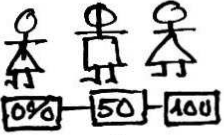
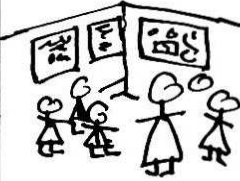
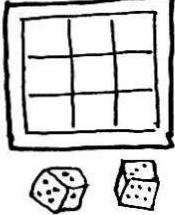
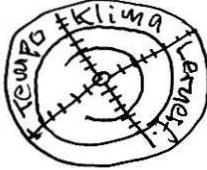
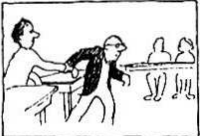
Die nachfolgende Auflistung und kurze Beschreibung einzelner Methoden kann von Ihnen wie ein **Steinbruch** genutzt werden. Picken Sie sich als erstes dasjenige heraus, was am ehesten in Ihre „persönliche Theorie guten Unterrichts“ (siehe Abschnitt 1) passt. Ausführliche Beschreibungen dieser Methoden finden Sie bei:

- Johannes Greving & Liane Paradies (1996): Unterrichts-Einstiege.
- Wolfgang Mattes (2011): Methoden für den Unterricht.
- Heinz Klippert (1994): Methoden-Training.
- Hilbert Meyer & Catherine Walter-Laager (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik.

In der Tabelle auf der nächsten Seite habe ich einige Einzelmethoden, die heute in der unterrichtsmethodischen Literatur zur Förderung der Schüleraktivität angeboten werden, im Blick auf die jeweils genutzten Symbolisierungsformen, nämlich das „Sprechen“, „Schreiben“, „Visualisieren“ und „Inszenieren“ geordnet.

Ich erinnere an den Abschnitt 3.6 dieses Skripts: Die wichtigste Funktion der Unterrichtsmethoden besteht darin, den Lehr-Lernprozessen eine **feste Struktur** zu geben, innerhalb derer dann ein **freies Denken und Handeln** der Schülerinnen und Schüler möglich wird. Weil es um diese festen Strukturen geht, konzentriere ich mich beim Beschreiben der Methoden auf ihre **Ablauf-schemata** und **Spielregeln** und nicht auf die Frage, in welchen Fächern und zu welchen Inhalten die Methoden genutzt werden können.

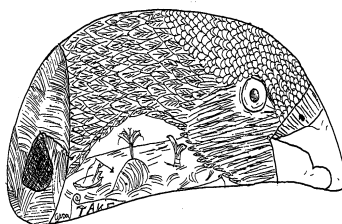
Diese Methoden können auch in einem eher lehrgangsförmigen Fachunterricht eingesetzt werden. Ihre Einführung in den Unterrichtsalltag ist zumeist relativ einfach.

Sprechen	Schreiben	Visualisieren	Sortieren	Inszenieren
Stuhlkreis Tuschelgespräch Sprechstein-Runde  Satzschlange SPRECHMÜHLE  Gesprächskarussell (Kugellager)  FISHBOWL-Diskussion  Think-pair-share	Stummes Schreibgespräch  Lerntagebuch  SOFT-Analyse 	WELCOME DIVERSITY Mindmapping  Concepmapping  Lerntempo-Duett MEINUNGSLINIE  Galeriegang  Ampel-Feedback	NEUNERFELD  Feedback-Methode "Zielscheibe" 	FREIFLUG  Standbild-Bauen  Texttheater

4.4 Schüleraktivierende Einstiegsmethoden

(1) Sprechstein-Runde

Die Arbeit mit einem Sprechstein ist ein Ritual. Der Sprechstein kann ein Stein, ein Walrosszahn (wie ihn Hilbert in Oldenburg auf dem Flohmarkt gefunden hat) oder eine Glaskugel sein. Eine Sprechsteinrunde wird dann angesetzt, wenn es wichtig ist, dass sich alle Schüler zu einer präzise ausformulierten Frage äußern. Das kann zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit sein. Das geht auch gut am Ende.



Die Spielregeln lauten:

- Der Stein wird reihum herumgereicht.
- Nur diejenige, die den Stein in der Hand hält, darf sprechen.
- Keiner muss sprechen, man darf den Stein auch ohne Kommentar weiterreichen.
- Rede in Ich-Form.
- Es ist verboten, sich auf den die Vorrednerin zu beziehen.

(2) Meinungs- oder Positionslinie

Durch eine Meinungslinie wird eine körperbezogene Visualisierung von „Standpunkten“ geleistet – und dies im wörtlichen Sinne: Die für die Meinungslinie ausgewählten Personen müssen sich auf einer gedachten oder mit Kreppband auf dem Fußboden hergestellten Linie positionieren.

Nur solche Unterrichtsthemen kommen dafür in Betracht, bei denen es zwei klare Pole gibt: z.B. „Ich bin für offenen Unterricht – Ich bin gegen offenen Unterricht“. Wenn ein Thema klar in drei Positionen zu untergliedern ist, kann man auch ein „Meinungsdreieck“ aufbauen.

Ablaufschema

- (1) Eine Linie von circa 6 m Länge wird mit einer Rolle Kreppband auf den Fußboden geklebt.
- (2) Sechs bis acht Mitspieler werden nach vorn gebeten.
- (3) Die Moderatorin teilt möglichst präzise die Fragestellung mit, zu der die Meinungslinie hergestellt werden soll.
- (4) Die Moderatorin legt - als Erinnerungsstütze - an beiden Enden der Meinungslinie vorbereitete Pappen oder Blätter (DIN A 4 oder größer) auf den Boden. Auf den Pappen sind die zwei Positionen mit einem oder zwei Wörtern gekennzeichnet („eher für“ und „eher dagegen“).
- (5) Auf ein Zeichen der Moderatorin stellen sich die Spieler an der Stelle auf der Meinungslinie auf, an der sie ihrer subjektiven Einstellung nach stehen.
Zusatzaufgabe: Die Spieler werden gebeten, eine Körperhaltung einzunehmen, die zu der von ihnen bezogenen Position passt.
- (6) Die Moderatorin befragt alle Spieler nacheinander: "Warum stehst Du an dieser Stelle?" Jeder antwortet mit ein oder zwei Sätzen.

Methodenreflexion: Der *Trick*, aufgrund dessen dieses Handlungsmuster zumeist gut funktioniert: Wer vor aller Augen einen bestimmten Standort beziehen muss, entwickelt einen Erzähl- drang. Er will den anderen mitteilen, warum er genau dort steht, wo er sich hingestellt hat. Da immer mehrere Personen vorn stehen, entsteht sofort ein Meinungsbild der ganzen Lerngruppe.

(3) Satz-Schlange

Es handelt sich um eine Aktivierungsmethode, die gut dann eingesetzt werden kann, wenn die Schüler schon ein bisschen Sachwissen zum Thema aufgebaut haben.

Die Lehrerin hat für jeden Schüler einen kleinen Zettel vorbereitet, auf dem ein Begriff oder ein Substantiv, ein Verb, ein ganz kurzer Spruch steht, der in Unterrichtseinheit eine Rolle gespielt hat. Also z.B. in einer Geografie-Einheit die Begriffe: „La Paz“, „schrecklich kalt“, „sehr hoch“, „Lama“, „Guanako“, „ganz toll“, „Nie im Leben hätte ich gedacht, dass ...“, „Mich hat gewundert, dass ...“ usw.

Ablaufschema

- (1) Die Lehrerin erklärt die Methode und weist darauf hin, dass keiner seinen Zettel umdrehen darf, bevor er dran ist.
- (2) Die Lehrerin verteilt an jeden Schüler einen Zettel mit der Rückseite nach oben.
- (3) Jeder Schüler hat nun einen Zettel, den er aber noch nicht umdrehen darf.
- (4) Ein Schüler nach dem anderen kommt dran. Er dreht dann seine Karte um, liest den Begriff/den Satzteil auf seiner Karte laut vor und bildet im selben Moment einen vollständigen Satz zum Thema der UE, in dem sein Begriff/sein Satzteil vorkommt.

Methodenreflexion: Es handelt sich um „Gehirngymnastik“, um müde Schüler wieder ein wenig munter zu machen und an das alte Thema heranzuführen.

4.5 Erarbeitungsmethoden

(1) Tandem- oder Tuschelgespräch

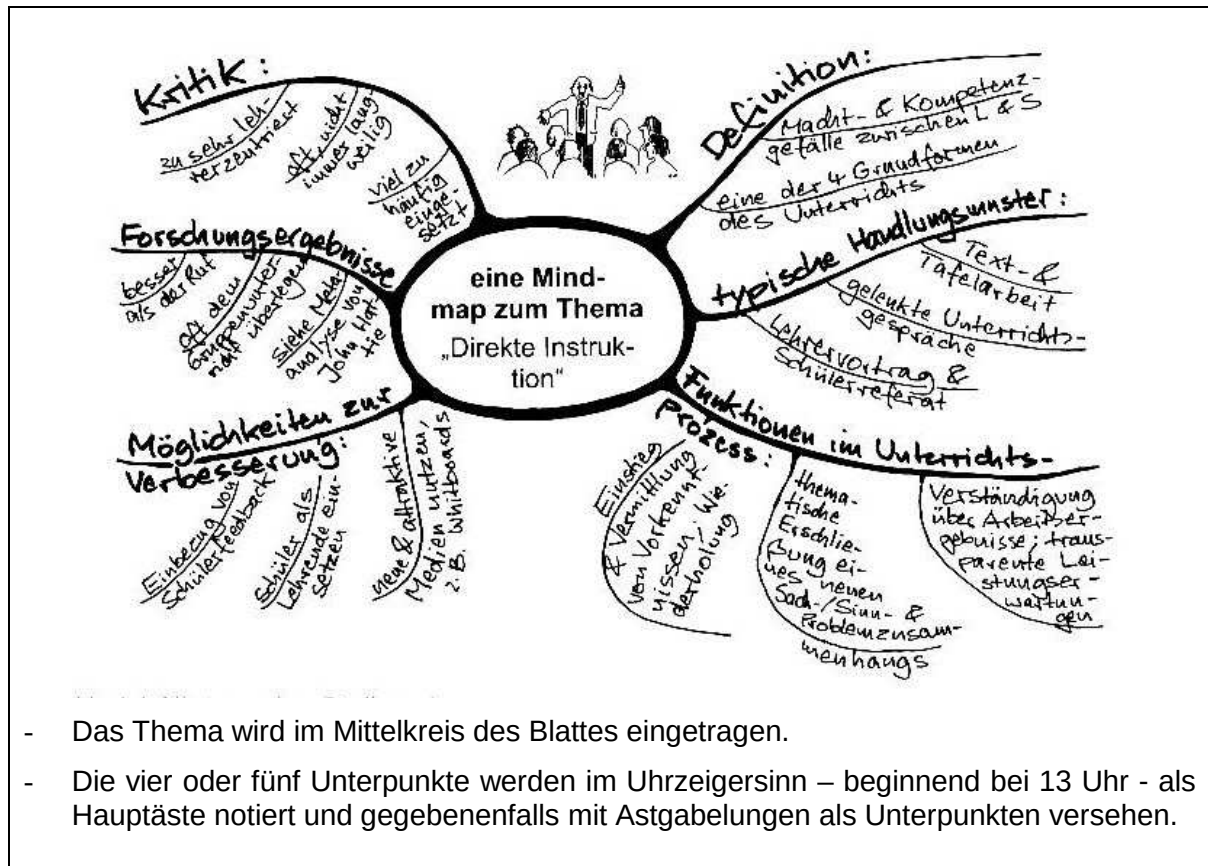
Ich rate Ihnen, immer dann, wenn es längere Frontalunterrichtsphasen gibt, nach einiger Zeit eine kurze Tuschelrunde (3 oder 4 Minuten) einzubauen. Jeweils 2 Schüler unterhalten sich über das, was sie gerade gehört haben oder im nächsten Schritt tun wollen und bereiten Fragen für die nachfolgende Plenumdiskussion vor.

Das hat den Vorteil, dass alle schon mal loswerden konnten, was sie für wichtig halten. Eigentlich ja eine ganz einfache Sache – und dennoch wird's sehr selten praktiziert.

(2) Mindmapping

Mindmaps betonen das ganzheitliche Denken. Sie folgen einem einfachen Schema, das die Mehrzahl der Schüler in Deutschland heute bereits in der Sekundarstufe I und manchmal auch schon in der Primarstufe kennen gelernt hat. Anbei ein Beispiel, das ich für die Oldenburger Studierenden angefertigt habe:

Mindmap



Man kann eine Mindmap auch sehr gut als Stütze für einen mündlichen Vortrag nutzen.

(3) Conceptmapping

Der Schüler erhält den Auftrag, seine „concepts“ (erfahrungsbasierte begriffliche Vorstellungen) in einer Grafik zu visualisieren. Im Prinzip also nichts anderes als eine leserfreundliche Grafik mit zentralen, einander zugeordneten Begriffen, wie man sie in guten Fachbüchern findet.

(4) Think-Pair-Share

Think-Pair-Share ist ein vielfältig einsetzbares Handlungsmuster, das von Wolfgang Mattes (2011) zu einer Grundform des Kooperativen Unterrichts ausgerufen wurde.⁵ Anders als dies der Name nahe legt, besteht die Methode aus vier Schritten:

Ablaufschema

- Schritt 1: *Plenum:* Die Lehrperson benennt ein Problem oder formuliert eine Aufgabe. Sie erinnert daran, was an Vorkenntnissen schon früher erarbeitet worden ist.
- Schritt 2: *Einzelarbeit:* Jede Schülerin macht sich Notizen zu allem, was ihr zu der Aufgabe einfällt. (Sie können den Arbeitsauftrag auch erweitern: Jeder schaut im Fachbuch oder bei Wikipedia nach.)
- Schritt 3: *Tandem- oder Kleingruppenarbeit:* Die Teilnehmer tauschen sich über das aus, was sie sich notiert haben und formulieren einen Lösungsvorschlag; wenn sie den noch nicht haben, machen sie eine knappe Zusammenfassung.

⁵

vor der Einführung des englischen Namens auch als Schneeball-Methode bekannt

Schritt 4: *Plenum*: Die Tandems/die Kleingruppen tragen ihre Arbeitsergebnisse im Plenum vor.

Methodenreflexion: Die Methode hat deutliche Vorteile: Sie ist sehr einfach. Die Schrittfolge „sitzt“ bei allen nach ein- oder zweimaligem Gebrauch. *Alle* müssen arbeiten – das Zuhören bei den Denkbewegungen der anderen wird eingeschränkt. Lernende mit heterogenen Vorkenntnissen können zumeist gut zusammen arbeiten.

Die Methode taugt *nicht* zur thematischen Einführung in ein neues, noch fremdes Sachgebiet. Sie funktioniert ja nur dann, wenn zielführende Vorkenntnisse vorhanden sind. Die Methode darf nicht auf das Kooperative Unterrichtskonzept beschränkt werden. Sie passt ebenso gut in die Direkte Instruktion.

(5) Lerntempo-Duett (Autorin: Sylvia Jahnke-Klein)

Das Lerntempoduett (auch Lerntempo-Partnerschaft genannt) ist eine Methode des wechselseitigen Lehrens und Lernens, bei der jeder im eigenen Tempo arbeiten kann. Es findet dabei ein wiederholter Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit statt.

Die Schüler eignen sich zunächst in Einzelarbeit Wissen zu einem Themenkomplex an und werden damit zu „Experten“ für dieses Wissensgebiet. In der Regel geschieht dies durch die Bearbeitung eines Textes, zu dem eine Visualisierung erstellt wird. Die eine Hälfte der Gruppe bearbeitet Text A, die andere Hälfte Text B. Wichtig ist dabei, dass jeder seine Arbeitsgeschwindigkeit selbst bestimmt.

Wer seinen Text bearbeitet hat, stellt sich vor seinen Tisch oder in eine dafür vorgesehene Ecke und wartet bis eine Person aufsteht, die den jeweils anderen Text gelesen und bearbeitet hat. So bilden sich nacheinander Paare, die in etwa das gleiche Lerntempo haben. Beide Partner erklären sich wechselseitig anhand ihrer Visualisierungen den bearbeiteten Text. Danach bearbeitet das Tandem zusätzliche Aufgaben oder es wird in Einzelarbeit zunächst noch der jeweils andere Text gelesen.

Der Zeitbedarf für die Methode „Lerntempoduett“ hängt davon ab, wie komplex die zur Verfügung gestellten Aufgaben und Texte sind. Man sollte mindestens 25 Minuten einplanen, kann aber auch gut eine Stunde damit füllen. Die Gruppengröße ist beliebig.

Ablaufschema

1. Die Lehrperson erläutert den Schülern zunächst die Methode „Lerntempoduett“ und gibt noch die folgenden Hinweise: Jeder soll in seinem eigenen Tempo und in der eigenen Gründlichkeit arbeiten. Niemand soll sich davon irritieren lassen, dass andere früher fertig sind. Der Lernpartner/die Lernpartnerin darf nur nach dem Lerntempo gewählt werden, auf Freunde wird nicht gewartet.
2. Nach der Klärung möglicher Fragen zur Methode wird jeweils die Hälfte der Klasse Text A und an die andere Hälfte Text B verteilt. Am besten sind die Texte auf verschiedenfarbigen Papier kopiert, damit sofort ersichtlich ist, wer welchen Text bearbeitet.
3. Die Schüler lesen ihren Text in Einzelarbeit und visualisieren den Inhalt (Mindmap, Flussdiagramm, Piktogramm, Karikatur ...). Sie arbeiten dabei in ihrer eigenen Geschwindigkeit.
4. Wer seine Visualisierung erstellt hat, signalisiert dies durch Aufstehen und wartet, bis jemand mit dem jeweils anderen Text ebenfalls fertig ist. Auf diese Weise erfolgt eine Tandembildung aufgrund des jeweiligen Lerntempos. Beide Tandempartner setzen sich gemeinsam an einen Tisch und erklären sich nacheinander mit Hilfe ihrer Visualisierungen den jeweiligen Textinhalt.

5. Anschließend werden von diesem Tandem weiterführende Aufgaben (vertiefende Fragen diskutieren, Transferaufgaben, ...) bearbeitet, die bereits mit den Texten A und B verteilt wurden oder auf dem Lehrerpult zur Abholung bereit liegen.
6. Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit erfolgt im Plenum die Klärung von offenen Fragen und die Reflexion der Ergebnisse.

4.5 Methoden zur Ergebnissicherung

Bei der Ergebnissicherung im Klassenplenum ist es wichtig, dass die Erwartungen an das Format und die Qualität der vorzuweisenden Ergebnisse schon in der Einstiegsphase geklärt worden sind. Oft, nicht immer bezieht sich die Ergebnissicherung auf vorausgegangene Gruppenarbeit. Es kann auch um Tandem- oder Einzelarbeit gehen.

Standardform: Es gibt eine problematische Standardform der Auswertung der Gruppenarbeit: Die Lehrerin beendet die Gruppenarbeitsphase und die Schülergruppen berichten der Reihe nach im Plenum, was sie erarbeitet haben. Das Kardinalproblem dabei: Die übrigen Schüler schaffen es nicht, in der oft sehr kurzen Zeit wirklich zu kopieren – schon gar nicht zu behalten, was da vorn im Geschwindigkeitstempo von den anderen Gruppen vorgetragen wird. Deshalb konzentrieren sie sich oft nur noch dann intensiv, wenn der eigene Gruppenbeitrag vorgetragen wird; sie kontrollieren dann, ob er vom ausgeguckten Sprecher auch angemessen „rübergebracht“ wird.

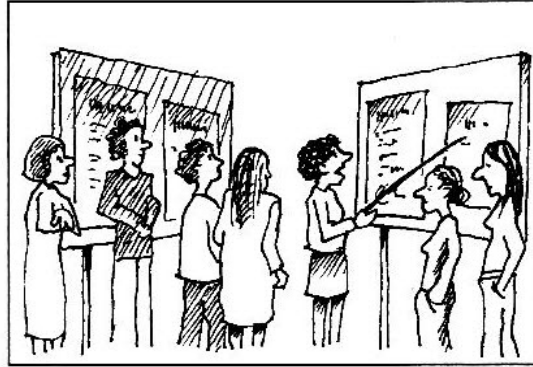
Alternativen: Um dieses Problem besser zu lösen, muss die Form der Ergebnissicherung methodisch fantasievoller gestaltet werden. Dazu die folgenden Ideen:

- *Visualisierung mit Wandzeitung/Poster/Flipchart/OHP/Beamer:* Die Gruppenergebnisse werden schon in der Schlussphase der Gruppenarbeit auf einem Poster festgehalten. Statt Poster kann man auch eine OHP-Folie nehmen. Oder die Ergebnisse gleich in den PC eingeben und mit dem Beamer präsentieren.
- *Inszenierung des Ergebnisses:* Der Ertrag wird handlungsorientiert präsentiert, z.B. dadurch, dass die Kernbotschaft in einen Sketch oder ein Streitgespräch übertragen und dann im Plenum vorgeführt wird.
- *Thesen-Vergleich:* Jedes Tandem/jede Kleingruppe formuliert *eine einzige* These, in der das Arbeitsergebnis zusammengefasst ist, stellt sie im Plenum vor und verteidigt sie gegen Rückfragen der Mitschüler.

(1) Galeriegang

Diese Methode habe ich das erste Mal an der Realschule Enger/NRW kennen und schätzen gelernt:

- Galeriegang**
- (1) Jede Teilgruppe macht einen Poster (gegebenenfalls mit vorher formulierten Auflagen) und bringt ihn ins Plenum mit.
 - (2) Die Poster werden im Plenum an den Wänden oder an Stellwänden wie in einer Galerie angepinnt.
 - (3) Dann gehen alle Teilnehmer/innen von Bild zu Bild.



- (4) Die Verfasser eines Posters gehen nach vorn zu ihrem Bild, sobald sie dran sind. Sie erläutern knapp, was die Gruppe erarbeitet.
- (5) Die Kritischen Freunde stellen Rückfragen.

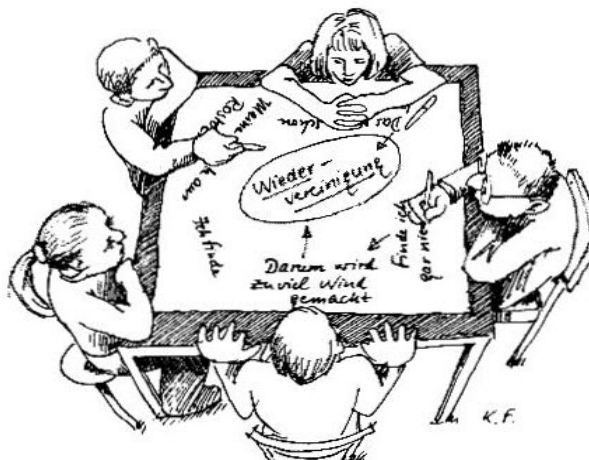
Methodenreflexion: Achten Sie streng darauf, dass bei der Ergebnispräsentation die *Gruppenergebnisse* und nicht die Meinungen von Einzelpersonen abgefragt werden – sonst desavouieren Sie die Teamarbeit. Betreiben Sie Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Inhaltliche Fehler können in vielen Fällen dezent als Reflexionsaufträge formuliert werden. Rechtschreibfehler können vor oder nach der Präsentationsphase korrigiert werden.

(2) Stummes Schreibgespräch

Eine bei sparsamem Einsatz Spaß machende Alternative zum mündlichen Gespräch ist das Stumme Schreibgespräch, bei dem sich die Teilnehmer schriftlich unterhalten:

Ablaufschema

- (1) Je nach Klassengröße werden vier, fünf oder sechs Tische aufgestellt.
- (2) Auf jedem Tisch werden Packpapierbögen ausgelegt (gegebenenfalls zwei kleinere Bögen zusammenkleben).
- (3) Die Lehrerin trägt das Thema des Schreibgesprächs in der Mitte mit dickem Filzstift in einem Kreis ein: z.B.: „Wie soll es in der nächsten Unterrichtswoche weitergehen?“ oder „Was hat die Unterrichtseinheit für mich gebracht?“



- (4) Die Lehrerin erläutert den Reflexionsauftrag mit wenigen Worten und erinnert an die wichtigste Spielregel: „Ab sofort darf nicht mehr gesprochen werden.“

- (5) Und nun kommentieren die Teilnehmer das Thema schriftlich. Jeder darf sich auf jeden beziehen. Mit Pfeilen und Strichen können Querverbindungen hergestellt werden.

Methodenreflexion: Das Schreibgespräch ist gut für Auswertungs- und Feedbackrunden geeignet. Es hat den Vorteil, dass die Feedback-Aussagen sofort protokolliert sind und in der nächsten Sitzung/in der nächsten Stunde noch einmal angeschaut oder für Hausarbeiten ausgewertet werden können.

(3) Fishbowl

Eine Fishbowl⁶ ist nichts anderes als ein geschickt inszeniertes Streitgespräch. Es kann gut dazu genutzt werden, um am Ende einer Erarbeitungsphase die neu erworbenen Kompetenzen der Schüler zu aktivieren. Dort, wo die Schüler bereits über differenziertes Vorwissen verfügen, kann die Fishbowl auch als Einstiegsmethode genutzt werden.

Ablaufschema

- (1) Es wird ein großer Stuhlkreis gebildet, der in der Mitte noch einmal einen kleinen Stuhlkreis mit fünf Stühlen hat.
- (2) Der Lehrer benennt das Thema, über das diskutiert werden soll.
- (3) Vier Personen gehen in die Mitte und debattieren – sie allein haben Rederecht.
- (4) Der fünfte Stuhl kann zu beliebiger Zeit von einem der zuhörenden Schüler besetzt werden – er erhält dann ebenfalls Rederecht.
- (5) Wenn noch jemand mitdiskutieren will, geht er zum Stuhlkreis, tippt einem der Diskutierenden auf die Schulter, dessen Argumente er stützen oder widerlegen will und setzt sich auf seinen Platz.
- (6) Der „rausgekickte“ Schüler geht zurück zu den Zuhörern.

Methodenreflexion: Das Thema muss so gewählt werden, dass es mindestens zwei kontroverse Positionen gibt. Der Diskussionsimpuls muss vom Lehrer klar vorgegeben werden. Damit der Impuls nicht im Eifer des Gefechts vergessen wird, kann er auf ein Blatt Papier geschrieben werden, das in der Mitte auf den Boden gelegt wird.

Die Ergebnissicherung kann ähnlich wie beim Lehrervortrag gestaltet werden: Die Beobachter erhalten einen Beobachtungs- oder Protokollierauftrag. Man kann auch den Auftrag geben, hinterher die in der Fishbowl deutlich gewordene Kontroverse aufzuschreiben und sich dafür während der Diskussion Notizen zu machen.

(4) Gruppenpuzzle

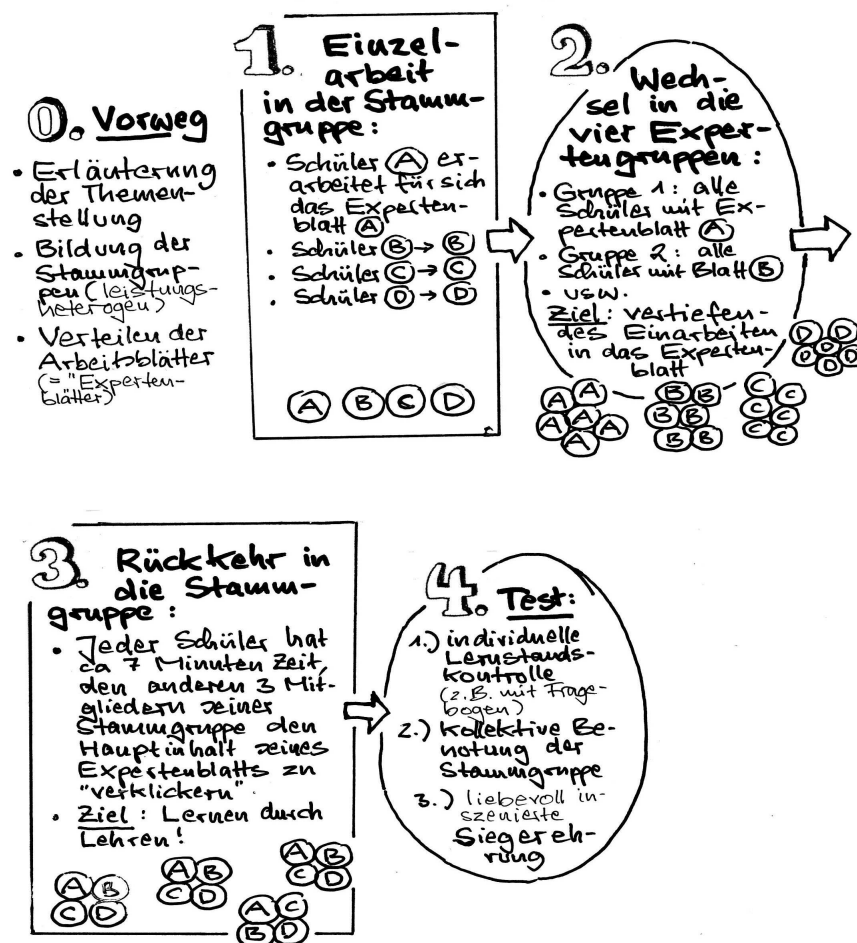
Mit dem Begriff „Gruppen-Puzzle“ wird eine Variante der Gruppenarbeit bezeichnet, bei der ein vom Lehrenden gewählter und vorbereiteter Wissensinhalt in mehreren Etappen in jeweils neu zusammengesetzten Kleingruppen bearbeitet wird.⁷ Die Methode zählt für uns zu den Komplexmethoden, weil sie aus einem knappen Dutzend einzelner Handlungsmuster zusammengesetzt ist.

⁶ Der Name rührt daher, dass die Diskutierenden wie Goldfische in einem runden Glas herumschwimmen und von den Menschen außerhalb bestaunt werden.

⁷ Eine ausführlichere Beschreibung der Methode bringen Frey-Eiling & Frey (2008, S. 52ff.); dort auch eine Reihe von Forschungsbefunden.

Beim Lernen selbst zu lehren, macht den meisten Schülern Spaß. Und wer Spaß beim Lernen hat, ist auch engagierter dabei und lernt auch mehr (Wahl 2006, S. 154ff.). Das funktioniert aber nur, wenn die „Lehrenden“ den Stoff wirklich gut verstanden haben. Denn nur dann können sie ihn geschickt in ihrer Stammgruppe weitervermitteln. Jede Einzelne übernimmt also Verantwortung für den Erfolg ihrer Stammgruppe und schult zugleich ihre didaktische Kompetenz.

Aufgabenstellung: Beim Gruppenpuzzle wird ein Thema bearbeitet, indem der Lehrstoff in drei bis fünf gleich umfangreiche Textteile zerlegt und dann in Stammgruppen bearbeitet wird. Jedes Mitglied der Stammgruppe erhält einen je unterschiedlichen Text, das sind dann die sogenannten Expertenblätter A bis D. Der Lehrstoff wird nun in einem zweifachen Wechsel zwischen der Arbeit in den Stammgruppen und in den Expertengruppen erarbeitet. Die Expertengruppe besteht aus jenen Teilnehmern der Gesamtgruppe, die ein und dasselbe Expertenblatt bekommen haben.⁸



Ablauf-Schema

0. Vorbereitung

Die Lehrperson bereitet einen Lehrtext vor, der in genau 4 gleich große Abschnitte unterteilt wird. Sie erklärt den Ablauf eines Gruppenpuzzles und sorgt dafür, dass sich Vierergruppen (= Stammgruppen) bilden. Dabei ist es wichtig, dass die Stammgruppen leistungsheterogen zusammengesetzt werden.

1. Einzelarbeit in der Stammgruppe

⁸

Weitere Beispiele für Gruppenpuzzle-Themen finden sich auf der HOMEPAGE Hilbert Meyer beim Abschnitt „Bücher“/„Was ist guter Unterricht?“ (2007).

Jedes Stammgruppenmitglied erhält eines der Expertenblätter A bis D ausgehändigt. Jedes Stammgruppenmitglied muss sich nun zum „Experten“ für sein Teilthema machen. Deshalb erhält er bzw. sie den Auftrag, sein Expertenblatt in Einzelarbeit gründlich zu lesen. Leises Sprechen in der Stammgruppe ist zulässig, wird aber selten praktiziert.

Empfohlene Dauer: 10 Minuten

2. Vertiefendes Lernen in der Expertengruppe

Wenn die Lernenden in der Stammgruppe ihr Material durchgelesen haben, findet eine *Umgruppierung* statt:

- Es treffen sich diejenigen aus den verschiedenen Stammgruppen, die die gleichen Teilthemen bearbeiten müssen, in einer *Expertengruppe*, um ihr Teilthema etwa 15 Minuten lang zu diskutieren.
- Für diese Diskussion können ihnen zusätzliche Arbeitsblätter gegeben werden; auch das Ausfragen der Lehrperson, die Benutzung des Internet und von Lexika usw. sind zulässig
- Die Experten können sich während der Expertenrunde Aufzeichnungen machen, die sie in die Stammgruppe mitnehmen.

Sie erhalten den zusätzlichen Auftrag, sich schon in der Expertenrunde Gedanken zu machen, wie sie den Inhalt ihres Expertenblattes geschickt den übrigen Mitgliedern ihrer Stammgruppe „beibringen“ können:

- z.B. durch Unterstreichen
- durch Herauspicken der wichtigsten Botschaften im Text (z.B. einer Definition)
- durch Anlage einer Mindmap
- durch Anlage einer Concept-Map.

3. Lehren und Lernen in der Stammgruppe

Nun gehen die in einer guten Viertelstunde frisch gebackenen „Experten“ in ihre Stammgruppen zurück und geben der Reihe nach *ihr Expertenwissen an die übrigen Stammgruppen-Mitglieder* weiter, um sie für den abschließenden Test fit zu machen. Es kommt also darauf an, dass die Experten ihr Teilthema erstens einigermaßen „kapiert“ haben und zweitens auch didaktisch geschickt an ihre Stammgruppenmitglieder vermitteln können.

Zeitbedarf: circa 30 Minuten, also für jedes Expertenblatt 7 Minuten

4. Test (fakultativ)

Zum Schluss bearbeiten alle Lernenden einen schriftlichen Test-Bogen, in dem alle Teilthemen des Gesamthemas ungefähr gleichgewichtig abgeprüft werden: Die Stammgruppenmitglieder sollten dabei nicht beieinander sitzen. Jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin füllt individuell seinen Testbogen aus. Der Test sollte nicht länger als 10 Minuten dauern (schon um die Auswertungsarbeit in Grenzen zu halten).

5. Auswertung und „Siegerehrung“

Die Test werden ausgewertet und in der nächsten Stunde/in der nächsten Seminarsitzung zurückgegeben. In der Auswertung werden die Stammgruppen *im Kollektiv bewertet*; es gibt also keine Einzelsieger, sondern nur Gruppensieger! Die Rückgabe sollte feierlich und gewürzt mit Ritualen passieren. Insbesondere kommt es darauf an, die Gruppenleistung zu würdigen und so den Teamgeist zu stärken.

Methodenreflexion: Das Gruppenpuzzle lebt vom *Konkurrenzprinzip*. Aber es kämpft nicht einer gegen alle, sondern jeweils ein Team gegen die anderen Teams. Das Gruppenpuzzle lebt aber ebenso sehr von der Fähigkeit, ja vom Zwang jedes einzelnen zum *solidarischen Handeln*.

Nur jenes Team kann gewinnen, in dem alle Teammitglieder bereit und in der Lage sind, sich gegenseitig zu belehren und einander zuzuhören. Diejenige Gruppe gewinnt in aller Regel, in der die *geschicktesten Lehrenden* und die schnellsten Lerner zusammengekommen sind.

Das *Gruppenpuzzle* kann in allen Fächern verwendet werden, in denen umfangreichere Materialien, insbesondere ausführliche Texte, bearbeitet werden müssen.

4.6 Feedback-Methoden

(1) SOFT-Analyse

„SOFT“ ist eine Abkürzung und steht für Strengths (Stärken), Failures (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken). Gegenstand der SOFT-Analyse ist also eine Stärken-Schwächen-Analyse (mehr dazu bei Bastian, Combe & Langer 2003, S. 119). Dabei muss das unten abgebildete Viererfeld ausgefüllt werden, in dem die Analyse der eigenen Stärken und Schwächen mit der Prognose der daraus erwachsenden Chancen und Gefahren kombiniert wird.

In den Feldern 1 und 2 geht es darum, den aktuellen Zustand eines Problems bzw. einer zu lösenden Aufgabe, also die Gegenwart zu analysieren; in den Feldern 3 und 4 geht es um die Zukunft, also um die Frage, wie man die Chancen nutzen und die Risiken minimieren kann. Die Reihenfolge, in der die vier Felder ausgefüllt werden, ist offen, aber es ist naheliegend, links oben bei den Stärken zu beginnen.

(1) Strengths/Stärken Was kann ich in Mathe jetzt schon gut? Was sind meine Stärken?	(3) Opportunities/Chancen Wie kann ich meine Stärken in Mathe nutzen und weiter ausbauen?
(2) Faults/Schwächen Was sind meine Schwächen in Mathe? Wo muss ich mich noch entwickeln?	(4) Threats/Risiken: Welche Risiken stecken darin, dass ich die links genannten Schwächen habe? Und wie kann ich die Risiken verringern?

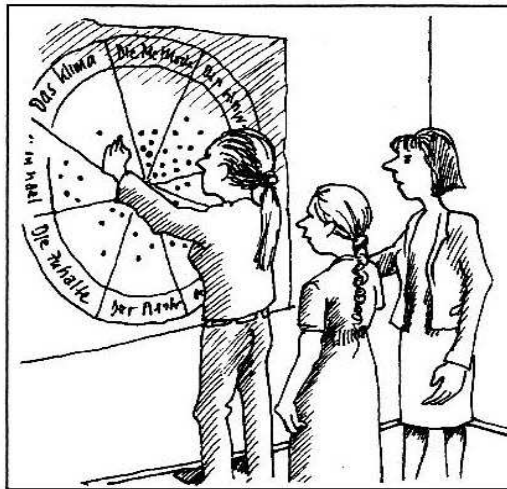
Methodenreflexion: Das ist sicherlich noch keine Methode für die Grundschule. Die Schüler müssen ja in der Lage sein, ihren eigenen Lernprozess in reflexiver Distanz wahrzunehmen. Aber genau darauf kommt es an. Wir wissen ja, dass Meta-Kognition (s.o., Abschnitt 1.4) einen deutlichen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat.

(2) Ampel-Feedback

Jede Schülerin erhält drei kleine Pappschilder in den Farben grün, gelb und rot. Die Lehrerin formuliert Indikativsätze mit Werturteilen zum Unterricht, z.B.: „Ich habe in dieser Stunde viel gelernt“ oder „Ich muss noch viel mehr üben“. Die Schülerinnen ziehen die grüne Karte, wenn sie voll zustimmen, die gelbe bei „unentschieden“ oder „weiß nicht“, die rote bei „trifft nicht zu“. Vorteil: ein sehr schneller Überblick; Nachteil: Sie erfahren nichts über die Gründe.

(3) Auf eine Zielscheibe schießen/Punkte kleben

Auf einer Wandzeitung wird eine Zielscheibe oder ein Vier-Felder-Quadrat eingezeichnet. In die Felder/Tortenstücke werden zentrale Aspekte der Unterrichtsgestaltung eingetragen.



Die Schülerinnen kleben nun Punkte nach genau formulierten Fragen, z.B. „hat mir beim Lernen geholfen“. Die Häufung bzw. das Fehlen von Punkten gibt ein Stimmungsbild – mehr nicht. Vorteil: die Dokumentation ist sofort fertig.

Fazit

Sicherlich gibt es auf dieser Welt wichtigere Dinge als die Frage nach den richtigen Unterrichtsmethoden: Der Frieden muss gesichert, ein gerechter Ausgleich zwischen Arm und Reich, zwischen Nord und Süd muss hergestellt, die Schöpfung muss bewahrt werden.

Aber die Menschen, die diese Schlüsselprobleme der Gegenwart und Zukunft lösen sollen, sitzen heute vor uns auf den Schulbänken. Und sie werden dort mit eher altertümlichen Unterrichtsmethoden traktiert, die nicht erwarten lassen, dass die Team- und Projektfähigkeit, das Demokratiebewusstsein und die Toleranz gegenüber Mensch und Natur in dem Umfang gefördert werden, wie dies für die Lösung der Schlüsselprobleme erforderlich ist.

Auch die Frage, was guter Unterricht ist, wird immer umstritten bleiben. Und das ist gut so. Daraus die Konsequenz zu ziehen, auf das Definieren von Gütekriterien ganz zu verzichten, halte ich jedoch für unangemessen. Es ist allemal besser, wenn die Lehrenden ihre immer schon vorhandenen persönlichen Theorien guten Unterrichts (s.o.) in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem akademischen Stand der Diskussion weiterentwickeln, als dass sie "aus dem Bauch heraus" definieren, was richtig ist. Dieses Justieren der persönlichen Theorie ist ein komplexer, manchmal anstrengender, aber hier und dort auch Spaß machender Prozess, der am besten in einem wiederholten Wechsel von Aktion und Reflexion durchgeführt wird. Alles „Durchbrettern“ stört nur:

„Die Engel fliegen in Spiralen,



die Teufel nur geradeaus.“

(Hildegard von Bingen, um 1150 – Zeichnung: „cooler“
Engel mit Sonnenbrille, Haus 1 der Laborschule)

Die Literaturliste befindet am Ende von Vortrag 2 LOCCUM.