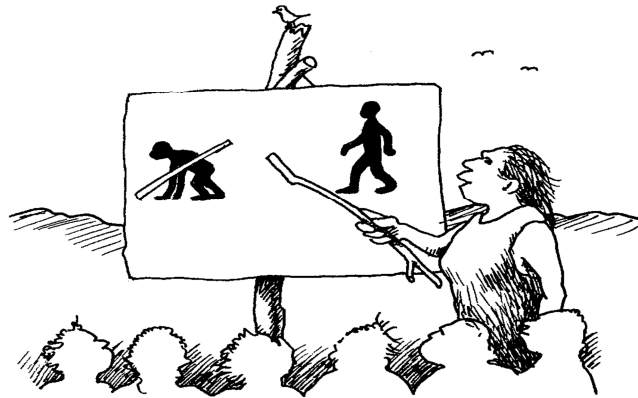


11. Internationale Konferenz für Deutsch als Fremdsprache in Griechenland

- Hilbert Meyer, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg –

Bausteine lernwirksamen Unterrichts



Athen –14. September 2019

Inhalt:

1. Begriffsklärungen und Theorierahmen

- 1.1 Was ist Lernwirksamkeit?
- 1.2 Oberflächenstrukturen des Unterrichts und Tiefenstrukturen des Lernens
- 1.3 DREI-SÄULEN-MODELL als Zielkonzept für die Unterrichtsentwicklung
- 1.4 Überbewertung des Individualisierenden Unterrichts – Unterbewertung der Direkten Instruktion
- 1.5 „Viele Wege führen nach Rom!“
- 1.6 *Tuschelrunde* zur persönlichen Theorie lernwirksamen Unterrichts
- 1.7 Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirkungen von Unterricht

2. Zehn Bausteine

- 2.1 Effiziente Klassenführung
- 2.2 Respekt und Anerkennung
- 2.3 Arbeitsbündnis und Stärkung der didaktischen Kompetenzen
- 2.4 Informierender Unterrichtseinstieg

- 2.5 Geschlossene und offene Aufgabenstellungen
- 2.6 Schüleraktivierende Unterrichtsmethoden
- 2.7 Feedbackkultur & Metaunterricht
- 2.8 Prozessbezogene Leistungsrückmeldungen
- 2.9 Bewusstmachen und Pflege der von den Schülern genutzten Lernstrategien
- 2.10 Intelligentes Üben

- 3. Prüfsteine für den Einsatz digitaler Unterrichtsmedien**
- 3.1 Meine Hauptbotschaften
- 3.2 Zwölf Prüfsteine

- 4. Wer soll all die Arbeit machen?**
- 4.1 „Druck aus dem Kessel nehmen“
- 4.2 Freiwillige Arbeit in Zwangsgemeinschaften?
- 4.3 Akteurstheorie: Häuptlinge, Indianer, Strippenzieher & Co
- 4.4 Fazit: „Der kleine Schuss Anarchie ...“

Vorweg: Ich bin Allgemeindidaktiker und habe mich nicht in den DaF-Forschungsstand eingearbeitet. Aber ich kenne DaF-Unterricht aus vielen Unterrichtsbesuchen (in China, an den Deutschen Schulen in Kiew, in San Salvador, in Guatemala City, am Istanbul Lisesi und andernorts). Deshalb gehe ich davon aus, dass zentrale Merkmale guten Unterrichts für DaF ganz genauso gelten wie für jeden anderen Unterricht.

Ich formuliere in diesem Vortrag so etwas wie ein ALLGEMEINDIDAKTISCHES MINIMUM für Unterrichtsprofis.

Ich schätze den Kenntnis- und Kompetenzstand der in ATHEN versammelten Lehrpersonen so hoch ein, dass einiges von dem, was im TEIL 2 des Handouts skizziert wird, kalter Kaffee für Sie sein wird. Deshalb liefere ich im zweiten Teil des Vortrags – auch aus Zeitgründen – nur einen gerafften Überblick, um dann etwas ausführlicher auf TEIL 3 eingehen zu können.

1. Begriffsklärungen und Theorierahmen

1.1 Was ist Lernwirksamkeit?

Die Unterrichtsforschung hat in den letzten zwei Jahrzehnten mächtige Fortschritte gemacht (vgl. Helmke 2012; Hattie 2013) und die Frage nach der Lernwirksamkeit (teaching & learning effectiveness) einzelner Variablen des Unterrichtsprozesses in den Mittelpunkt gestellt. Dabei muss klar zwischen Effizienz und Effektivität unterschieden werden:

Effizienz bezieht sich auf den Unterrichtsprozess. Effizient ist der Unterricht, wenn mit einem niedrigen Kräfte-, Zeit- und Ressourceneinsatz ein befriedigendes Unterrichtsergebnis erreicht wird.

Effektivität bezieht sich auf den Lernerfolg. Effektiv ist der Unterricht, wenn die gewünschten Lernergebnisse eintreten und wenn halbwegs klar ist, dass dies ein Effekt der im Unterricht geleisteten Arbeit ist.

Effizienznachweise sind relativ einfach zu führen. Man beobachtet, ob ein hoher Anteil echter Lernzeit vorliegt oder ob rumgedaddelt wurde. Oder man schaut sich die Arbeitsergebnisse an.

Effektivitätsnachweise sind hoch komplex und schwer zu führen, weil „Lernerfolg“ neben der Unterrichtsqualität und der Professionalität der Lehrperson von mehreren weiteren Variablen abhängt, z.B. von der Schulstruktur, von der Zusammensetzung der Klasse, von der Persönlichkeit und dem Lernpotenzial der einzelnen Schüler, vom Elternhaus, von den Mitschülern, von der zugestandenen Zeit, von der Hausaufgabenerledigung usw. Deshalb sagen die Forscher:

These: Es ist nicht möglich, schulischen Lernerfolg auf eine einzige Variable zurückzuführen. Lernerfolg ist immer multikausal verursacht.

Die wichtigsten Variablen werden im Abschnitt 1.7 benannt.

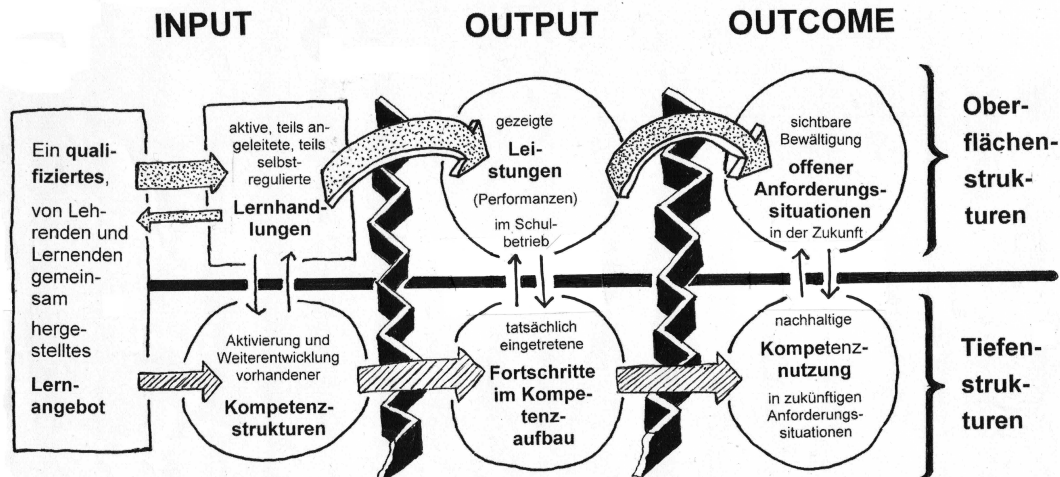
1.2 Oberflächenstrukturen des Unterrichts und Tiefenstrukturen des Lernens

Eine weitere Komplizierung der Frage nach Lernwirksamkeit entsteht dadurch, dass es seit 20 Jahren zu den Standards der Didaktik und der Unterrichtsforschung gehört, zwischen Oberflächenstrukturen des Unterrichts und Tiefenstrukturen des Lernens zu unterscheiden:

- *Oberflächenstrukturen* sind für jeden fachkundigen Beobachter auf den ersten Blick zu erkennen. Man kommt in den Klassenraum und kann sehen, wie hoch der Sprechanteil der Lehrperson ist, ob digitale Medien eingesetzt werden oder nicht, welche Sozialform praktiziert wird, ob und wie die Schüler miteinander kommunizieren usw.
- *Tiefenstrukturen* kommen erst dann in den Blick, wenn Fachleute kluge Fragen stellen und Interpretationen dessen vornehmen, was sie gesehen haben: Ist die Lehrperson für die Schüler glaubwürdig? Ist gegenseitiger Respekt zu erkennen? Gab es in dieser Stunde einen roten Faden oder nur beliebige Annäherungen an das Unterrichtsthema? Sind Sprachkompetenzen gefördert worden? Hat es ein tieferes Verstehen des Unterrichtsinhalts gegeben?

Begründete Hypothesen über die Tiefenstrukturen sind immer kompliziert, aber nicht unmöglich. Schließlich haben die Lernforscher in den vergangenen Jahrzehnten Hunderte, ja Tausende einzelner Lerngesetzmäßigkeiten analysiert (eine praxisnahe Zusammenfassung: Kunter & Trautwein 2013).

Entscheidende Bedeutung hat die Unterscheidung für den Kompetenzorientierten Unterricht: Wir sehen auf der Oberfläche das, was die Sprachdidaktiker als „performance“ bezeichnen und wir spekulieren, welche lange vorhandenen oder neu erworbenen „competences“ der Performanz zugrunde liegen (vgl. Meyer 2015, S. 142):

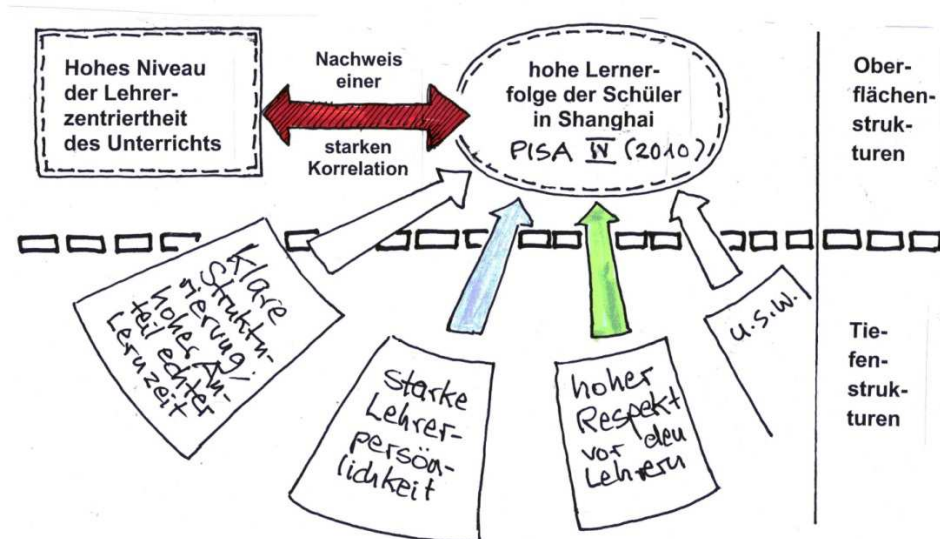


Ein häufig gemachter *Fehler* bei der Beurteilung von Unterrichtsqualität besteht darin, linear aus der Beobachtung der Oberflächenstrukturen auf die Lernwirksamkeit einer bestimmten Unterrichtsvariable zu schließen. Auch mir ist das bei der Beobachtung von Unterricht Shanghai passiert, als ich vor einigen Jahren das erste Mal Unterricht in Shanghai angeschaut habe. Der chinesische Unterricht ist stock-konservativ, aber dies auf hohem Niveau. Darüber hinaus ist er extrem erfolgreich. Das wissen wir aus der PISA-IV-Leistungstudie des Jahres 2009, in der die Schülerinnen und Schüler aus Schanghai in sämtlichen Lernzielbereichen die Spitzenplätze erreicht haben – weit vor Finnland und Korea. Dennoch saßen die Schüler nicht geknechtet in ihren Bänken. Sie waren froh und munter bei der Sache. Es gab auch viel Ermutigung bei klugen Antworten, aber keinerlei sichtbares individuelles Fördern, keine Planungsbeteiligung der Schüler, keine Aufforderung zur Selbstregulation des Lernens.

Wer nur die Korrelation „Lehrerzentriertheit – Lernerfolg“ in den Blick nimmt, kann dann schnell aus der Korrelation eine Kausalhypothese machen. Und genau das wäre der Fehlschluss! Ich habe den Südostasien-Experte Andreas Helmke gefragt: *"Machen wir in Deutschland etwas grundsätzlich falsch? Müssen wir zu dem stärker lehrerzentrierten direktiven Unterricht zurückkehren, um endlich wieder Boden unter die Füße zu bekommen?"* Seine Antwort

"Herr Meyer: Sie machen einen Denkfehler. Wir wissen doch gar nicht, ob die Schülerleistungen in China nicht noch besser würden, wenn in China mehr offener Unterricht nach europäischem Muster gemacht würde. Meine Meinung: **Ja, dann wären sie noch besser!** Dass die chinesischen Schüler so gut sind, liegt nicht am lehrerzentrierten Unterricht, sondern vorrangig an der konfuzianischen Tradition, das Lernen sehr, sehr wichtig zu nehmen und den Lehrern mit hohem Respekt zu begegnen."

Helmke hat Recht. Ich habe vor zwölf Jahren nicht nur einen, sondern gleich zwei Denkfehler gemacht: Der *erste Denkfehler* bestand darin, die Korrelation mit einem Kausalverhältnis verwechselt zu haben. Der *zweite Denkfehler* bestand darin, unbedarft aus einem empirischen Sachverhalt („hoher chinesischer Lernerfolg korreliert mit hoher Lehrerzentriertheit“) eine normative Entscheidung abzuleiten („genauso möchten wir es in Deutschland auch haben“). Wer aus empirischen Befunden 1 zu 1 ableitet, was sein soll, macht einen logischen Fehler. Er wechselt unbedacht von einer empirischen Feststellung zu einer normativen Forderung.



Was ist wichtiger? In John Hatties Synthese von Metaanalysen (2013) fällt auf, dass für Tiefenstrukturvariablen durchweg höhere Effektstärken berechnet werden konnten als für die Oberflächenstrukturen. Daraus folgern einige Autoren, dass die Oberflächenstrukturen nicht so wichtig seien. Richtig daran ist: Die Unterscheidung schafft Freiräume in der methodischen Gestaltung des Unterrichts. Man kann ja mit unterschiedlichen Oberflächenstrukturen ähnliche Kompetenzentwicklungen anstoßen. Es wäre aber falsch, aus Hatties Befunden abzuleiten, dass die Oberflächenstrukturen beliebig sind. Wir kommen ja nur über die Gestaltung der Oberflächen an die Tiefenstrukturen heran. Dazu passt, was der britische Maler David Hockney 2001 in der Kunst- und Ausstellungshalle in Bonn an die Wand schrieb: „Nur wer die Oberfläche ernst nimmt, kann Tiefe erzeugen.“



Ich ziehe den Schluss: „Einfach so“ empirische Daten als Argumentationshilfe für die Gestaltung des Unterrichts zu nehmen, ist gefährlich! Man muss die Daten in einen Theorierahmen einbetten, aus dem heraus sie angemessen interpretiert werden können.

1.3 DREI-SÄULEN-MODELL als Zielkonzept für die Unterrichtsentwicklung

Alle Jahre wieder werden weltweit und auch in Deutschland brandneue, manchmal auch uralte, aber geschickt umdekorierte Lehr-Lern-Arrangements präsentiert, die dann – so die Vorstellung ihrer Erfinder – möglichst alle Lehrpersonen auf der Stelle übernehmen sollen.

- Vor vierzig Jahren war das der Lernzielorientierte Unterricht,
- dann der Projektunterricht,
- vor dreißig Jahren der eng verwandte Handlungsorientierte Unterricht,
- vor zwanzig Jahren die Wochenplan- und die Freiarbeit (insbesondere in Deutschland),
- dann der fächerübergreifende und kompetenzorientierte Unterricht
- und heute der Digitalisierungs-Hype.

Manche Berufspraktiker fühlen sich von diesen immer wieder neuen Erfindungen überfordert und reagieren manchmal geradezu aggressiv, wenn der Kultusminister eines Bundeslandes mal wieder eine totale Renovierung 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?“

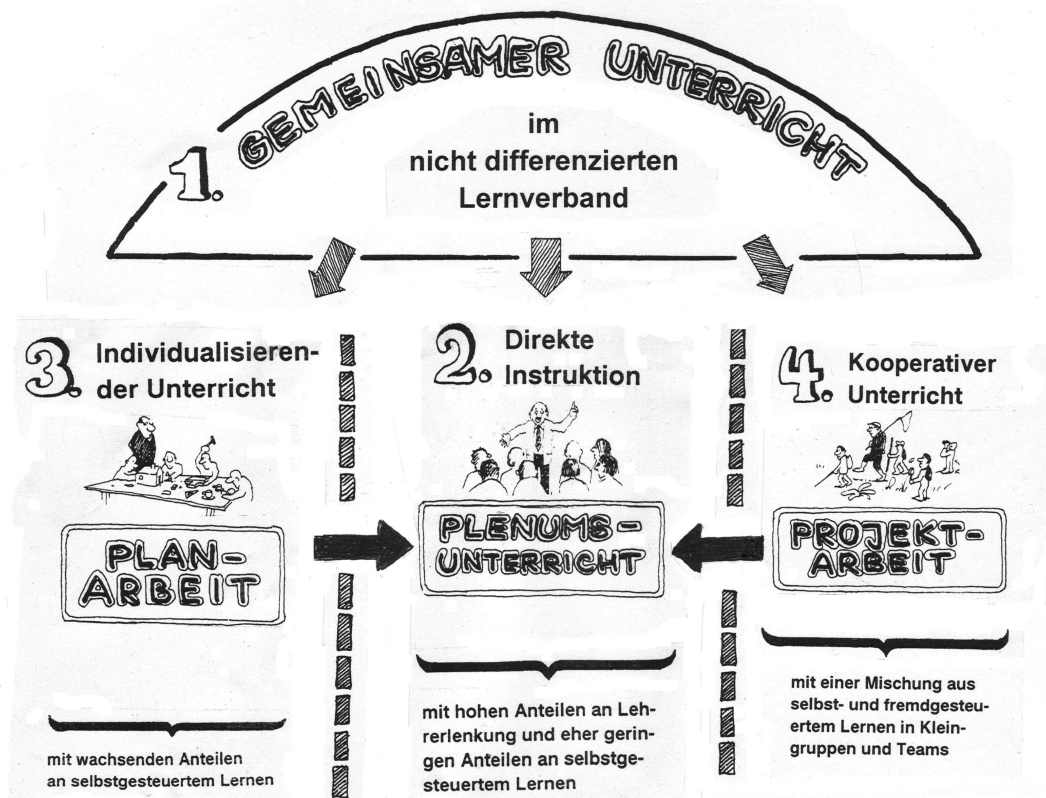
Eine seriöse Antwort auf diese Frage kann nur auf der Grundlage eines theoretischen Orientierungsrahmens gegeben werden. Erst wenn ich weiß, welche verschiedenen Lehr- und Lernformen ich grundsätzlich anbieten will, kann ich aus den vielen neuen Angeboten gezielt jene auswählen, die gut in mein eigenes Unterrichtskonzept passen und von denen ich annehmen kann, dass sie auch meinen Schülern gut tun.

Vier Grundformen des Unterrichts: Beim Aufbau meines Orientierungsrahmens arbeite ich mit einem *Trick*: Ich behaupte, dass die immer wieder neuen, oft modisch-kurzlebigen Ideen für neue Lehr-Lern-Arrangements geordnet und gewichtet werden können, wenn sie auf einige wenige Grundformen zurückgeführt werden. Das ist keine neue Idee. Das haben die Klassiker der Didaktik wie Wolfgang Klafki und Lothar Klingberg auch schon in ähnlicher Form gemacht.

In der internationalen Unterrichtsforschung ist es üblich, die reale Vielfalt von Lehr-Lernarrangements auf zwei Grundformen zu reduzieren:

- (1) Als *Direkte Instruktion* (direct instruction; teacher-centered learning; guided learning) wird ein eher lehrerzentrierter, überwiegend frontal organisierter Unterricht bezeichnet.
- (2) Als *Offener Unterricht* (open education, progressive education, situated learning; constructivist teaching).

Die Zweiteilung der Grundformen 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. Ich habe eine Grafik gezeichnet, in der die Grundformen einander zugeordnet werden, ausführlich erläutert in Meyer: „Unterrichtsentwicklung“ (2015, Kapitel 2).



Ich erläutere:

- **Gemeinsamer Unterricht** ist ein nicht differenzierender Klassenunterricht ohne Fachbezug, in dem die Arbeitsfähigkeit der Schüler hergestellt und soziale Lernprozesse angeschoben werden. Nicht gemeint ist der inklusive Unterricht, der in allen vier Grundformen zu realisieren ist. (Ich habe vergeblich versucht, eine nicht zu Missverständnissen verleitende Bezeichnung für die erste Grundform zu finden.)
- **Direkte Instruktion** – im deutschsprachigen Raum eher bekannt unter den Begriffen Plenums- oder Frontalunterricht – 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). Ein gut lesbares neues Buch zur Rehabilitation des Plenumsunterrichts haben Brüning & Saum (2019) unter dem Titel „Direkte Instruktion“ veröffentlicht.
- **Individualisierender Unterricht** wird in Deutschland insbesondere in Form von Planarbeit, aber auch als Freiarbeit im Sinne Maria Montessoris angeboten. Er zielt auf stärkere Selbstregulation des Lernens. Er ist in der Grundschule weiter verbreitet als in den Sekundarstufen.
- **Kooperativer Unterricht** ist ein modisches Schlagwort, das seit einigen Jahren inflationär gebraucht wird und dabei unscharf geworden ist. Deshalb unterscheide ich Kooperativen Unterricht im engeren und im weiteren Sinne. Im weiteren Sinne bezeichne ich damit alle Formen der Projektarbeit. Im engeren Begriffsverständnis geht es um Unterrichtsarrangements, in denen *die Lernenden zu Lehrenden* gemacht werden. Das sind z.B. Methoden wie Think-Pair-Share, Gruppenpuzzle, Gruppenrallye, Lerntempoduett, Placemat. Einen guten Überblick liefert das Buch von Wolfgang Mattes (2011) mit vielen Lehrer- und Schülerkarten zu den Einzelmethode.

Hybridformen: Nirgendwo gibt es die vier Grundformen in Reinform. 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 zurecht gestutzt werden – was in sich stimmig ist, kann auch genutzt werden!

Knackpunkt FACHUNTERRICHT: Der Knackpunkt bei der Umsetzung des Modells ist 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.

1.4 **Überbewertung des individualisierenden Unterrichts – Unterbewertung der Direkten Instruktion**

Die KMK hat die Individualisierung des Unterrichts geradezu zur Staatsdoktrin erhoben. Neuerdings wird statt von der Individualisierung des Lernens auch von der „Personalisierung“ gesprochen (Holmes u.a. 2018). Ich halte es aber für völlig falsch, die eine Grundform gegen die andere auszuspielen (nach dem Motto: „Der Frontalunterricht muss demontiert werden, damit die Planarbeit gelingen kann!“) – Unsinn!

| |
|---|
| <p>These: Die eigentliche Herausforderung besteht darin, den gemeinsamen, den kooperativen und den individualisierenden Unterricht in eine Balance zu bringen.</p> |
|---|

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.

Mischwald oder Monokultur? Die Forstwirtschaftler sind sich seit vielen Jahrzehnten einig: Monokulturen (vor gut 200 Jahren in Europa eingeführt!) bringen kurzfristig höhere Profite, aber sie sind langfristig gesehen unwirtschaftlich, weil sie weniger widerstandsfähig sind und die Artenvielfalt reduzieren. Ich bin so frei, die forstwissenschaftlichen Einsichten auf die Unterrichtsentwicklung zu übertragen, und sage:

These: Mischwald ist besser als Monokultur

Davon kann aber im Schulalltag keine Rede sein. Weiterhin bestätigen die Unterrichtsforscher, dass in der Sekundarstufe I im Durchschnitt 75 bis 85 Prozent des Unterrichts in der Grundform Direkte Instruktion erteilt wird. Deshalb empfehle ich, als mittelfristiges Ziel der Unterrichtsentwicklung *Drittelparität* zwischen den drei Säulen herzustellen. Das ist keine ferne Utopie, sondern eine realistische Option. Deutsche Reformschulen wie die Laborschule Bielefeld, die Wartburg-Grundschule Münster oder die Reformschule Winterhude zeigen, dass man mit Drittelparität zwischen den drei Säulen zu hohen Lernerfolgen der Schüler kommen kann.

Empirische Belege: Die Effektivität meiner Mischwald-These lässt sich auch empirisch gut belegen. John Hattie (2014) nennt für die Grundformen die folgenden Effektstärken:

| | |
|---|----------|
| Reziprokes Lernen (wechselseitiges Lehren und Lernen der Schüler) | d = 0.74 |
| Direkte Instruktion | d = 0.59 |
| Peer-tutoring (gegenseitiges Helfen der Schüler) | d = 0.55 |
| Kleingruppenarbeit | d = 0.49 |
| Kooperatives Lernen | d = 0.42 |
| Computerunterstützter Unterricht | d = 0.37 |
| inklusive Beschulung | d = 0.29 |
| Individualisierender Unterricht | d = 0.22 |

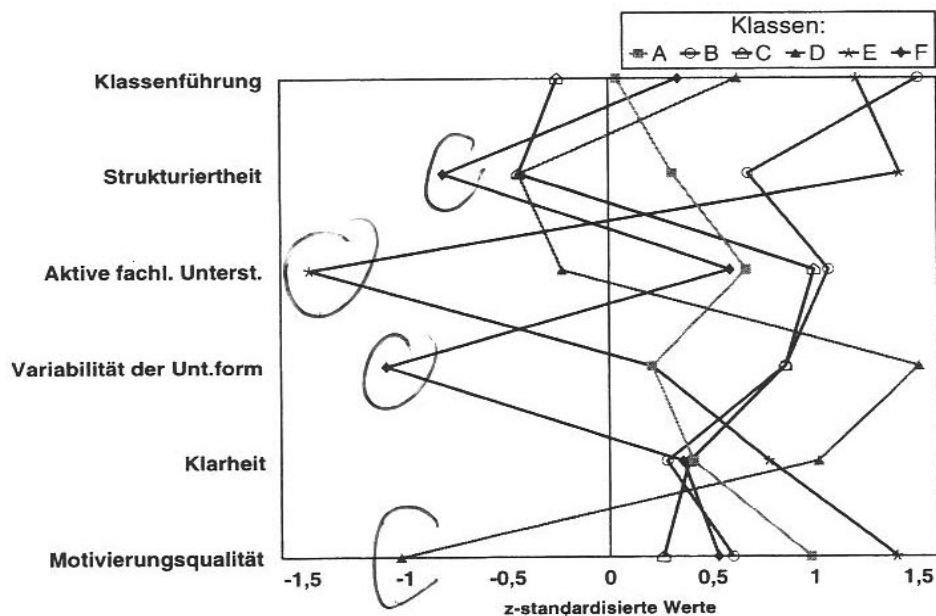
Effektstärken von Oberflächen-Merkmalen des Unterrichts
(aus: Hattie 2014, S. 276-282)

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:

- Wenn für einen stark Individualisierten Unterricht in den letzten 20 Jahren nur mäßige Effektstärken nachgewiesen werden konnten, zeigt dies, wie anspruchsvoll diese Grundform ist (was wir auch vor der Hattie-Studie wussten). Also muss man, wenn man diese Unterrichtsform aus bildungstheoretischen Erwägungen für wichtig hält, Anstrengungen unternehmen, besser als der weltweite Durchschnitt zu werden.

1.5 „Viele Wege führen nach Rom!“

Wir wissen aus der didaktischen Theorie, aus der empirischen Unterrichtsforschung und aus der Professionalisierungsforschung, dass es keinen Königsweg zur hohen Unterrichtsqualität gibt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die berühmte SCHOLASTIK-Studie von Weinert & Helmke (1997). In dieser Studie wurden 54 Grundschulklassen zwei Jahre lang begleitet. Die Eingangs- und Schlussleistungen wurden gemessen und mit Unterrichtsmerkmalen korreliert. In der Tabelle sind die sechs Klassen mit den höchsten Lernzuwächsen erfasst (Weinert & Helmke 1997, S. 250):



Das überraschende Ergebnis der SCHOLASTIK-Studie: Gerade in den sechs „best practice“-Klassen gab es eine *erhebliche Streuung* im Ausprägungsgrad einzelner Merkmale und einige sehr deutliche "Ausrutscher". Einzelne Klassen zeigten sehr schlechte Werte bei den von mir in der Abbildung eingekreisten Variablen – sie zählten dennoch zu den sechs besten. Ich folgere daraus:

These: Gerade Lehrpersonen mit hohem Leistungsvermögen entwickeln ein je eigenes Profil ihres Unterrichts. Sie können Schwächen in einen Bereich durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

Allerdings wissen wir nicht, ob diese Schulklassen vielleicht noch bessere Leistungen gezeigt hätten, wenn auch die „Ausrutscher-Variablen“ stark gemacht worden wären.

1.6 Tuschelrunde zur persönlichen Theorie lernwirksamen Unterrichts

1.7 Angebots-Nutzungs-Modell zur Erklärung der Wirkungsweisen von Unterricht

Um das komplexe Zusammenspiel von Lernvoraussetzungen, Unterrichtsprozessen und Lernergebnissen halbwegs genau erfassen zu können, sind von Unterrichtsforschern Rahmentheorien entwickelt worden. Tonangebend sind dabei im deutschsprachigen Raum sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle, wie sie von Helmut Fend (1998, S. 322) und Andreas Helmke (2012, S. 71) vorgelegt worden sind. Auch den inzwischen 6 PISA-Studien liegen solche Angebots-Nutzungs-Modelle zugrunde.

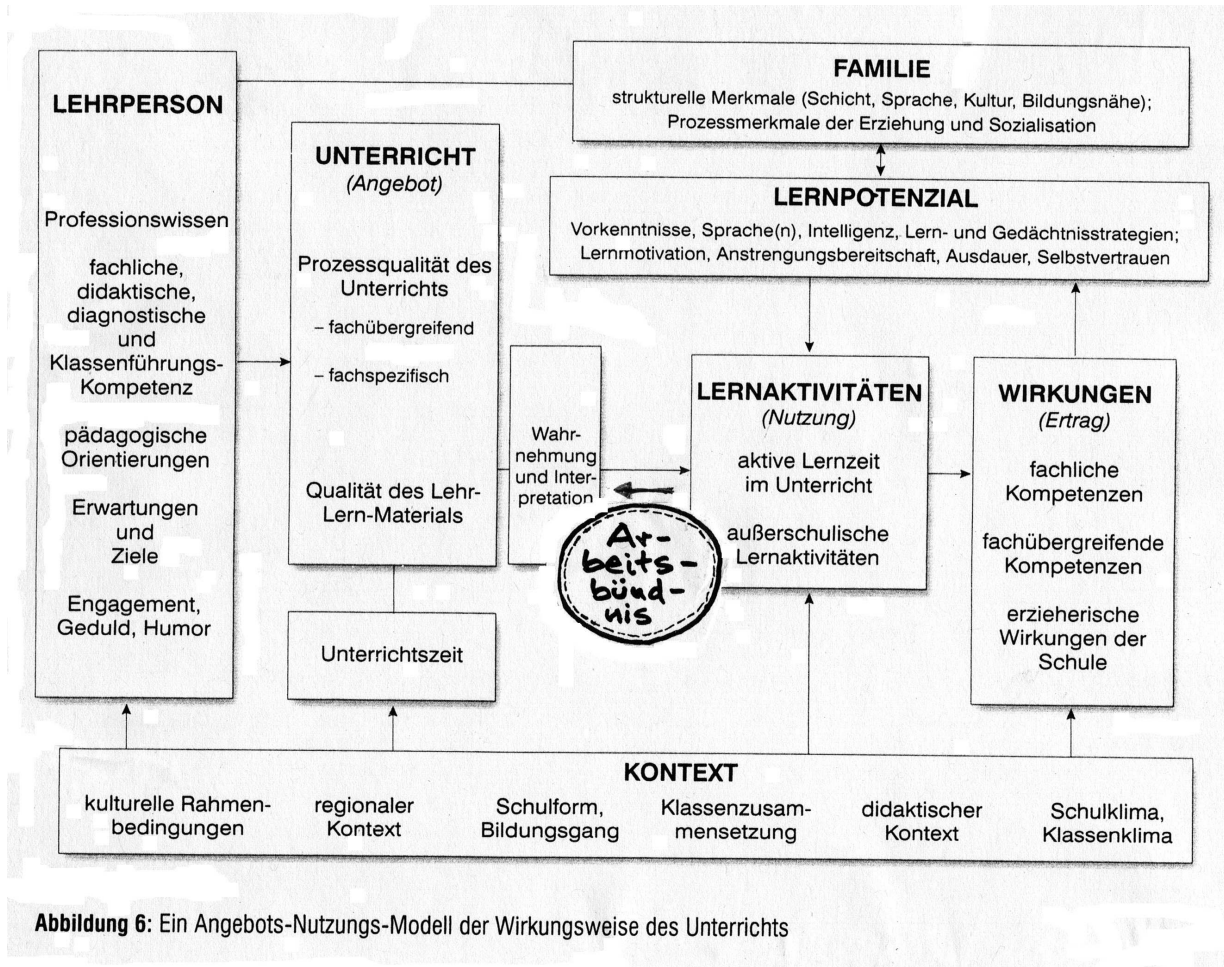


Abbildung 6: Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts

Hauptbotschaft: Angebots-Nutzungs-Wirkungs-Modelle besagen: Lehrpersonen können nicht mehr leisten, als den Schülerinnen und Schülern ein Angebot zum Lernen zu machen. Was diese damit anfangen, haben sie nicht vollständig, aber doch zu erheblichen Teilen selbst in der Hand. Das ist – richtig interpretiert – eine sympathische Botschaft. Die Botschaft entlastet von dem Druck, sich für alles verantwortlich zu fühlen. Sie lehrt aber auch, bei Erfolgzuschreibungen behutsam zu sein.

These: Weil Menschen keine Maschinen sind, gelten die von den Forschern ermittelten „Gesetzmäßigkeiten“ im konkreten Fall immer nur der Tendenz nach.

Arbeitsbündnis: Ich habe in Helmkes Grafik – ohne ihn zu fragen – das „Arbeitsbündnis“ eingefügt, weil mich an seiner Grafik stört, dass die Pfeile einseitig von links nach rechts führen. Durch meine Ergänzung findet eine Re-Normativierung des von Helmke rein deskriptiv-analytisch

gemeinten Modells statt. Warum dieser Eingriff? Es muss auch Pfeile geben, die von rechts nach links führen! *Denn gute Schüler zeigen dem Lehrer, wie er ihnen helfen kann.* Außerdem hat gelungener Unterricht erhebliche Motivationseffekte für die Lehrperson und auch für die Schüler. Der eingetretene Erfolg wirkt zurück auf die Voraussetzungen!

Was können Praktiker mit solchen Rahmenmodellen anfangen? Ich nenne vier Gründe, warum es sich für Quereinsteiger und berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer lohnt, ein solches Modell zu studieren:

- (1) *Von der Intuition zur Klarheit:* Das Modell macht deutlich, wie komplex das Unterrichtsgeschehen ist. Einzelne Variablen können sich gegenseitig verstärken, sie können sich aber auch neutralisieren oder sogar behindern. Es gibt immer gewollte und ungewollte Nebenwirkungen. Das weiß jeder berufserfahrene Praktiker auch ohne solch ein „Wimmelbild“ – aber er weiß es eher intuitiv.
- (2) *Von Schnellschüssen zu behutsamen Deutungen:* Das Modell lehrt, bei Erfolgzuschreibungen behutsam und bei Misserfolgen gelassen zu bleiben.
- (3) *Vom persönlichen zum systemischen Denken:* Die meisten berufserfahrenen Lehrpersonen neigen dazu, aufgrund ihrer persönlichen Theorien (s.u.) bestimmte Variablen des Unterrichtsgeschehens sehr bewusst wahrzunehmen und andere zu marginalisieren oder ganz auszublenden. Das Rahmenmodell liefert deshalb vielfältigen Anregungen, Vordergrundvariablen mit Hintergrundvariablen zu vernetzen.
- (4) *Aus Fehlern lernen:* Man wird nicht durch Fehler klug, sondern dadurch, dass man über die gemachten Fehler gründlich und klug nachdenkt. Und genau dabei kann das Rahmenmodell helfen. Es kann auf blinde Flecken in den persönlichen Theorien der Akteure aufmerksam machen.

2. Zehn Bausteine

Vorbemerkungen:

- Die Mehrzahl der Bausteine ist *lehrerzentriert* formuliert, andere – wie das Arbeitsbündnis oder die Lernstrategien – erfassen die Lehrer- und die Schülerseite. Es gibt weitere Bausteine auf Schülerseite, die hier nicht erfasst werden, z.B. ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. dazu Meyer 2019).
- Für alle im Folgenden beschriebenen Bausteine gilt, dass ihre Lernwirksamkeit *empirisch gut belegt* ist, auch wenn ich nicht in jedem Einzelfall eine lange Latte von Literaturtiteln hinzugefügt habe.
- Die Frage, welche Bausteine für den DaF-Unterricht besonders wichtig sind, können Sie besser beurteilen als ich.
- Die Bausteine haben in den vier in TEIL 1 beschriebenen Grundformen des Unterrichts ein je unterschiedliches Gewicht.
- Lernwirksamer Unterricht erfordert den gezielten Aufbau von „Lerngerüsten“. Das wird in der englischsprachigen Unterrichtsforschung mit dem Begriff „scaffolding“ (Gerüstbau) umschrieben. Ausführliche Erläuterungen dazu finden sich bei Rolf Dubs (2009, 172 ff.) und Meyer (2015, Kapitel 2).

Die folgenden Bausteine *sind* solche Lerngerüste!

2.1 Effiziente Klassenführung

Klassenführung (= Classroom Management) hilft, den Unterrichtsprozess klar zu strukturieren. Seine Lernwirksamkeit ist empirisch besonders gut belegt. Deshalb habe ich dieses Merkmal auch auf Platz 1 in meinen ZEHNERKATALOG mit Merkmalen guten Unterrichts (Meyer 2004) aufgenommen.

Wichtige Elemente einer effizienten und dadurch auch effektiv werdenden Klassenführung sind:

(1) Klarheit und Eindeutigkeit der Führung: Der Führungsbegriff ist durch die Nazis diskreditiert worden. Lange war er in der deutschen Pädagogik in Ost und West verpönt. Inzwischen nutzen wir ihn wieder. Aber die englischen Begriffe „leadership“ und „classroom management“ klingen irgendwie sympathischer. Dabei gehe ich im Anschluss an Lothar Klingberg von einer Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit aus und sage:

These: Klare Führung und ein hohes Niveau an Schülerelbsttätigkeit schließen sich nicht aus. – Im Gegenteil: Sie bedingen einander.

Lehrer zwingen die Schülerinnen und Schüler, etwas zu tun, was diese – alleingelassen – 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. Die zu Beginn des Unterrichtsprozesses unvermeidbare führende Rolle des Lehrers ist aber keine Naturgesetzmäßigkeit. Sie kann und sie sollte so schnell wie möglich abgebaut werden. Das geht umso besser, je mehr die Schüler durch viel selbsttätiges Arbeiten zu mehr Selbstständigkeit gekommen sind und die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen können.

(2) Verständlichkeit der Lehrersprache: Die Forschung zeigt, dass Lehrpersonen in aller Regel davon ausgehen, dass sie einen Sachverhalt klar und deutlich erklären können, dass aber die Schüler dennoch nicht verstehen. Das kann vielfältige Gründe haben (vgl. Brüning & Saum 2019, S. 34-45):

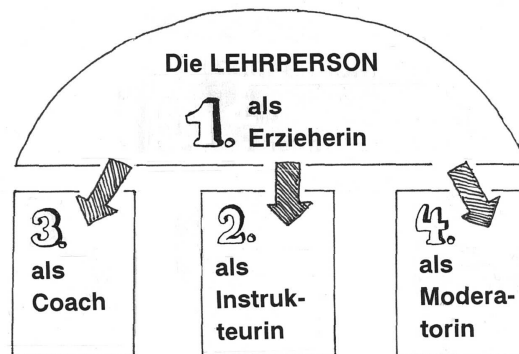
- Es wird zu viel auf einmal erklärt. Das Arbeitsgedächtnis ist dann überfordert, alles sofort aufzunehmen und im Langzeitgedächtnis zu speichern.
- Der Lernstand der Schüler wird falsch oder ungenau eingeschätzt.
- Die Aussagen sind nicht eindeutig. Manche Lehrer neigen auch dazu, zu schnell ironisch zu sprechen, was leistungsstarke Schüler (manchmal) genießen, was aber die leistungsschwächeren durcheinander bringt.

Deshalb gilt für den gesamten Unterricht, was Jochen und Monika Grell (1980) über Qualitätskriterien eines Lehrervortrags gesagt haben: Er soll kurz, prägnant und ohne Redundanzen sein. Er soll eine klare Überschrift haben und am Schluss eine Zusammenfassung bringen. Während des Vortrags sollen die Schüler nicht dazwischenreden. Wenn sie wichtiges beizutragen haben, sollen sie es sich für die Rückfragerunde nach dem Vortrag aufsparen.

(3) Rollenklarheit: Lehrpersonen und Schüler bewegen sich in den vier Grundformen des Unterrichts (siehe Abschnitt 1.3) 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.

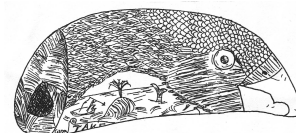
- In der *Direkten Instruktion* ist sie das, was seit jeher mit dem Lehrerberuf verbunden wurde und was für viele von uns der Grund war, Lehramt zu studieren: Es macht einfach Spaß, im Lehrervortrag, Im Gespräch, in der Tafelarbeit oder wie auch immer den Schülern etwas beizubringen.
- Im *Individualisierenden Unterricht* wird von den Schülern ein hohes Niveau an Selbstregulation erwartet. Sie sind teilautonome Akteure. Die Lehrperson ist Coach bzw. Lernbegleiterin – eine hoch anspruchsvolle Aufgabe, für die kluge Aufgabenstellungen ausgedacht und eine vorbereitete Lernumgebung geschaffen werden muss.
- Im *Kooperativen Unterricht* können die 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.

(4) Regelklarheit: Sie schafft Verlässlichkeit der Arbeitsbeziehungen. Dafür hat die Lehrperson die Hauptverantwortung. Die Schüler müssen akzeptieren, dass die Lehrperson wie ein Schiedsrichter auf dem Fußballfeld agiert. Sie sorgt dafür, dass der Spielfluss erhalten bleibt. Befragt man Schüler, warum sie undiszipliniert sind, so kommt schnell die Auskunft: „Sie müssen eben strenger sein!“ Oft genug haben die Schüler damit Recht.

(5) Arbeit mit Unterrichtsritualen: Je buntscheckiger und vielfältiger der Unterricht wird, umso größer ist die Gefahr, dass er verwirrend wird und Disziplinstörungen provoziert, statt sie zu beheben. Deshalb sage ich: Je vielfältiger der Unterricht ist, desto wichtiger wird der gezielte Einsatz von Ritualen! Rituale helfen, Ruhe, Ordnung und Akzeptanz in den Unterrichtsprozess zu bringen: Es gibt Stundeneröffnungs- und Schlussrituale, Beteiligungs- und Zensierungsrituale. Das Anschlagen der Klangschale signalisiert den Schülern, dass nun alle aufpassen sollen. Auch eine SPRECHSTEIN-Runde ist ein Ritual.



Durch die Einführung eines Unterrichtsrituals wird die sonst unmittelbar wirksame Machtausübung des Lehrers auf die Schülerinnen und Schüler sozusagen an einen symbolisch besetzten Gegenstand oder einen Handlungsvollzug "delegiert". Dies macht es undisziplinierten Schülern manchmal einfacher, dem indirekten Befehl der Lehrperson nachzukommen.

2.2 Respekt und Anerkennung

Eine respektvolle Lehrerhaltung ist keine wünschenswerte Zugabe zur professionellen Berufsarbeit, sondern unverzichtbare Grundlage. Der den Schülern gezeigte Respekt macht es ihnen leichter, die Übermacht der Lehrperson zu akzeptieren und hilft ihnen, sich als autonom wahrzunehmen. Das ist auch das Ergebnis einer Analyse des US-amerikanischen Soziologen Richard Sennet in seinem Buch „Respekt im Zeitalter der Ungleichheit“ (Sennett 2004, S. 150).

Respektloser Umgang löst Wut oder Angst aus. Wer aber wütend ist oder Angst hat, kann nicht um Hilfe bitten und auch kein Arbeitsbündnis eingehen (Sennet 2004, S 148). Dies bedeutet, dass eine respektlose Lehrperson ihre Einwirkungsmöglichkeiten auf die Schüler massiv beschneidet.

Anerkennung: Die Voraussetzung für respektvollen Umgang mit Schülern und Kollegen ist die grundsätzliche Anerkennung jedes Schülers/jeder Schülerin als Person – eine liebevolle emotionale Zuwendung, die enttäuschungsresistent auch dann weiter macht, wenn sich die Schüler Knüppel zwischen die eigenen Beine oder die der Lehrperson werfen (vgl. Geisler 2017)..

Englischunterricht – mit dem Knüppel in der Hand: Was als respektvoll zu gelten hat, ist kulturell vorgeformt. Ich bin zur Fortbildung in GHANA und komme – angekündigt – zwanzig Minuten nach Unterrichtsbeginn in den Englisch-Klassenraum. Ein circa 18-jähriger Schüler kniet auf dem Fußboden. Ich bin irritiert und frage meinen Gastgeber warum. Seine Antwort: „Das ist ein junger Englischlehrer. Er muss sich erst noch Respekt erarbeiten.“ Dazu passt der Knüppel aus Zuckerrohr, der auf seinem Pult liegt und den er wiederholt in die Hand nimmt.

Forschung: Annedore Prengel (2013) hat in einer Studie zur Anerkennungskultur empirisch untersucht, ob und wie gut Lehrpersonen respektvoll mit den Schülern umgehen. Das Ergebnis,



das auf knapp 6000 protokollierten und ausgewerteten Interaktionsszenen aus allen Schulstufen beruht, bedrängt: Ungefähr ein Viertel aller anerkennungsrelevanten Lehrer-Schüler-Interaktionen wurde als „verletzend“ eingeordnet. Dabei gab es extreme Unterschiede zwischen einzelnen Lehrpersonen ein und derselben Schule (Prengel 2013, S. 114 f.). Es besteht also Handlungsbedarf, auch wenn ich mir aufgrund eigener Anschauung von 60

Jahren Schulerfahrung sicher bin, dass respektlose Umgangsformen der Lehrpersonen insgesamt nicht zu-, sondern abgenommen haben.

2.3 Arbeitsbündnis und Stärkung der didaktischen Kompetenzen der Schüler

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

Ein Beispiel: 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 gerade die erfolgreichen Lerner kaum bis zum Abitur 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 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.

Formen: Ein Arbeitsbündnis kann unterschiedliche Formen annehmen: Als *implizites* Arbeitsbündnis kommt es auf leisen Sohlen daher. Die Klasse akzeptiert ihren Lehrer, weil er verlässlich ist und interessanten Unterricht macht; und der Lehrer mag seine Klasse von Tag zu Tag mehr, weil er Resonanzen spürt. Als *explizites* Arbeitsbündnis kann es z.B. am Ende einer Planungsstunde festgehalten oder auch als Lernvertrag förmlich vereinbart werden. Das heißt nicht, Konflikte per Vertrag wegzuzaubern. Lothar Klingberg (1926-1999), Vorzeige-Didaktiker der DDR, schrieb mir 1987, kurz nachdem sein Sohn aus der DDR in den Westen getürmt war, in einem Brief:

- „Auch im Unterricht gibt es ‚Kampf‘ – Lehrende und Lernende liegen einander nicht ständig gerührt in den Armen (was langweilig wäre), sondern ‚kämpfen‘ auch mit- und gegeneinander. Dieser ‚Kampf‘ ist nötig, produktiv, ohne ihn gibt es keine Entwicklung.“ (Jank & Meyer 2014, S. 247)

Belastbarkeit: Weil Unterricht kein Zuckerschlecken ist, müssen Arbeitsbündnisse belastbar sein. Ein vorschnell verabschiedetes Bündnis, bei dem die Lehrpersonen ihre Interessen einseitig durchgedrückt haben oder bei dem eine durchsetzungsfähige Minderheit der Klasse die übrigen Schülerinnen und Schüler majorisiert hat, bricht meist nach wenigen Stunden in sich zusammen. Dann ist noch nicht ‚Ende der Fahnenstange‘, aber es muss erneut verhandelt werden.

Forschung: Wie Arbeitsbündnisse im Schulalltag gestaltet werden oder auch misslingen können, haben Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer 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.

Didaktische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler: Damit die Schüler das eingegangene Arbeitsbündnis tatsächlich mit Leben füllen können, benötigen sie didaktische Kompetenz. Damit ist mehr und anderes gemeint als die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen und zu reflektieren. Gemeint ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler, Verantwortung für die ganze Klasse zu übernehmen.

Fazit: In einem Vortrag an der Universität Oldenburg hat Lothar Klingberg einmal gesagt:

„Schüler haben Verantwortung für das Erfolgserlebnis ihrer Lehrer.“

Das ist überraschend, aber konsequent, wenn die Schülerinnen und Schüler tatsächlich zu den Ko-Konstrukteuren des Unterrichts gemacht werden.

2.4 Informierender Unterrichtseinstieg

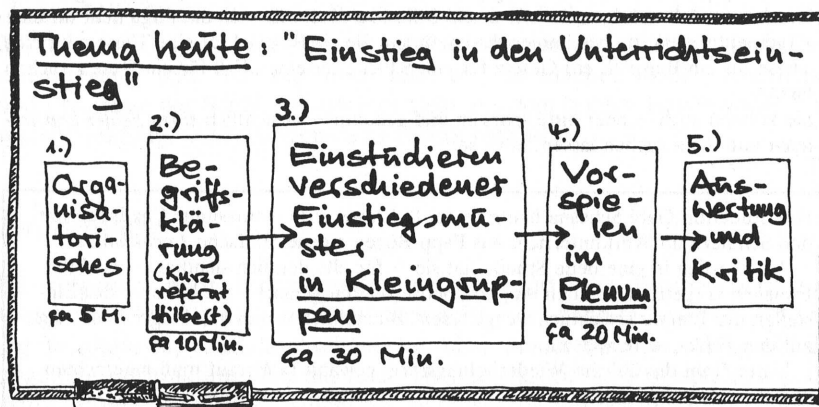
Ziele sind oft sehr abstrakt – sie sagen den Schülern nicht, was auf sie zukommt und was sie tun und lassen sollen. Viel wichtiger und für die Mehrzahl der Schüler besser nachvollziehbar ist es, zu Beginn der Stunde *die Aufgabenstellung und den geplanten Ablauf der Stunde bzw. der Unterrichtseinheit zu erläutern*.

Dafür hat sich seit dem Buch „Unterrichtsrezepte“ von Jochen und Monika Grell (1980) der Begriff "informierender Unterrichtseinstieg" eingebürgert. Sagen Sie zu Beginn der Stunde kurz und ohne Schnörkel, was auf die Schüler zukommt:

- Was ist das Thema der Stunde?
- Was ist die Aufgabenstellung?

- Welche Arbeitsschritte und welche Arbeitsaufträge kommen auf Euch zu?

Visualisierung: Es ist sehr hilfreich, wenn der geplante Verlauf visualisiert wird: an der Tafel, auf dem Whiteboard oder mit Piktogrammen an der Wand. Ich habe mir in meiner Hochschullehre angewöhnt, *grundsätzlich jede Lehrveranstaltung* mit einem informierenden Einstieg zu beginnen. Das mache ich fast immer an der Tafel. Eine Seminarsitzung zum Thema „Unterrichtseinstiege“ sah dann so aus:



Der an die Tafel geschriebene oder an die Wand gepinnte Unterrichtseinstieg hilft auch den zu spät kommenden Schülern, sich schnell zu orientieren.

Planungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler: Wenn die Schülerinnen an der Unterrichtsplanung beteiligt werden, können sie auch eher Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Damit sie diese Aufgabe wahrnehmen können, müssen sie didaktische Kompetenzen entwickeln (s.o.).

2.5 Geschlossene und offene Aufgabenstellungen

Eine geschickt gestellte Aufgabe ist ein kleines Kunstwerk, mit dessen Hilfe Anfang und Ende einer Unterrichtsstunde miteinander verknüpft werden.

Definition: Eine Aufgabe beschreibt konkret, ziel-, inhalts-, methoden- und medienbezogen, welche Aufgabe(n) die Schülerinnen und Schüler im Unterricht lösen sollen.

Die Aufgabenstellung leistet also eine Integration der in der Unterrichtsplanung getroffenen Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen.

Kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen: Der Begriff „kognitive Aktivierung“ ist von der Forschergruppe COACTIV in Deutschland bekannt gemacht worden (Kunter, Baumert u.a. 2011). Kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen zielen auf ein tiefgehendes Verständnis des jeweiligen Fachinhalts. Die bestehenden Wissensstrukturen der Schüler sollen erweitert, vernetzt und manchmal auch ganz neu strukturiert werden. Ich definiere:

Definition: Kognitiv aktivierende Aufgaben sind pfiffig und elegant formulierte Regieanweisungen an die Adresse der Schülerinnen und Schüler:

- Sie wecken Neugier und Motivation.

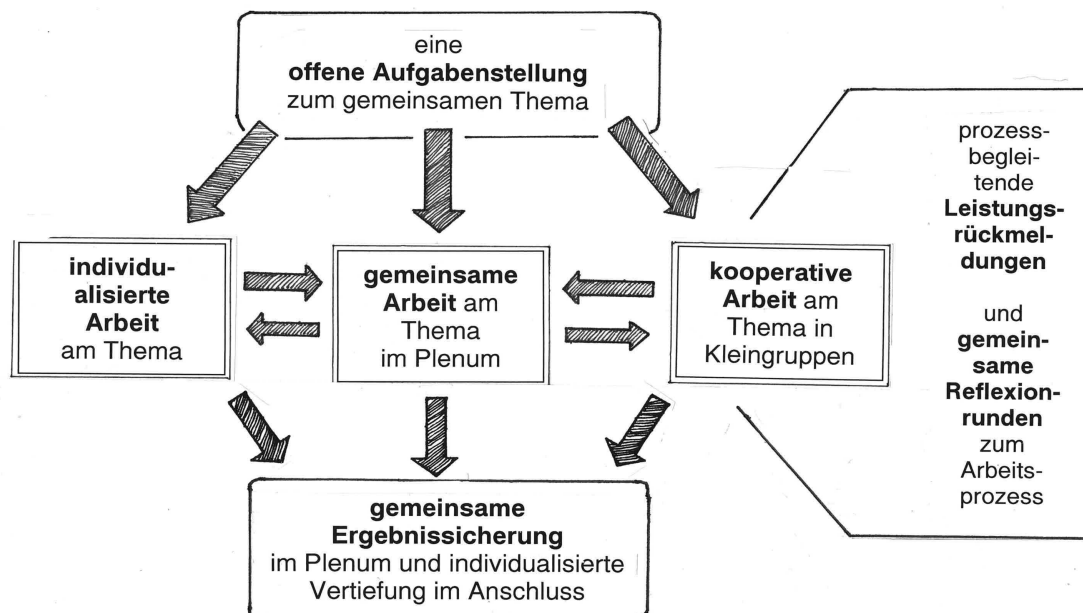
- Sie enthalten herausfordernde (an der oberen Kante des Leistungsvermögens angesiedelte) Ziele.
- Sie fordern und fördern selbstständiges Denken und Handeln.
- Sie beachten die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.

Forschungsstand: Die Forscher konnten nachweisen, dass diese anspruchsvoll formulierten Lernaufgaben tatsächlich den Lernerfolg erhöhen (Baumert & Kunter 2011, S. 89). Im Schulalltag scheint es hier aber Nachholbedarf zu geben. Die Forscher haben herausgefunden, dass die Mathematik-Aufgabenstellungen oft ein deutlich höheres Anspruchsniveau zeigen als es dann in den – oft zu kleinschrittigen – Übungs- und Anwendungsphasen realisiert wird.

- Ob dieses Forschungsergebnis auch auf den DaF-Unterricht übertragen werden darf, kann ich nicht beurteilen.

Sozial aktivierende Aufgaben: 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 viele neue Methodenarrangements, die auch in der Direkten Instruktion eingesetzt werden können. Viele Beispiele zur Verschmelzung von kognitiv und sozial aktivierenden Aufgabenstellungen enthält Annemarie von der Groebens Buch „Verschiedenheit nutzen“ (2013).

Offene Aufgabenstellungen: Um in heterogen zusammen gesetzten Klassen besser arbeiten zu können, wird immer häufiger gefordert, die Aufgabenstellungen offen zu formulieren, damit Schüler mit unterschiedlichem Leistungsvermögen dennoch an einem gemeinsamen Lerngegenstand arbeiten können. Die Arbeit mit offenen Aufgaben lassen sich auch gut in meinem DREI-SÄULEN-MODELL einbauen:



Pragmatisch bleiben! Da es im alltäglichen Schulbetrieb ziemlich unrealistisch wäre, für jeden einzelnen Schüler ein Individual-Lernangebot zu machen, empfiehlt es sich, dreigestuft zu arbeiten. Schüler mit hohem Leistungsvermögen erhalten dann eine offene und anspruchsvolle Aufgabe, die die Fähigkeit zur Selbstregulation voraussetzt; Schüler mit mittlerem Niveau erhalten gewisse Spielräume; die anderen arbeiten „nach Vorschrift“.

| (1) offene Aufgabenstellung Kompetenzstufe 3 | (2) halboffene Aufgabenstellung Kompetenzstufe 2 | (3) geschlossene Aufgabenstellung Kompetenzstufe 1 | (4) Förderangebot: zusätzliche Hilfe für Lernende Stufe 1 |
|--|---|---|--|
| 1. Aufgabenanalyse 2. Lernstandsanalyse 3. Aufgaben- konstruktion usw. | 1. Aufgabenanalyse 2. Lernstandsanalyse usw. | | |



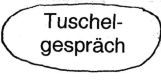
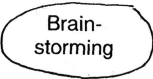




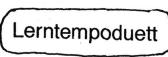
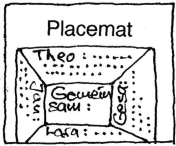
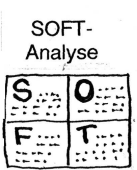


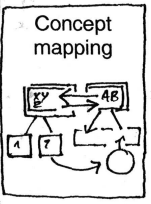
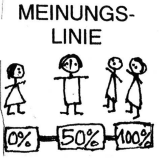
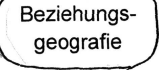

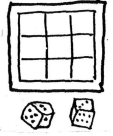

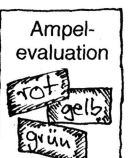
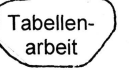




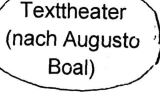


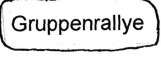
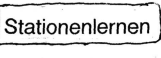

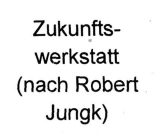
Eine ausführlichere Erläuterung dieses Schemas findet sich in dem Buch „Individualisieren im Unterricht“ von Liane Paradies u.a. (2010, S. 77 ff.).

2.6 Schüleraktivierende Unterrichtsmethoden

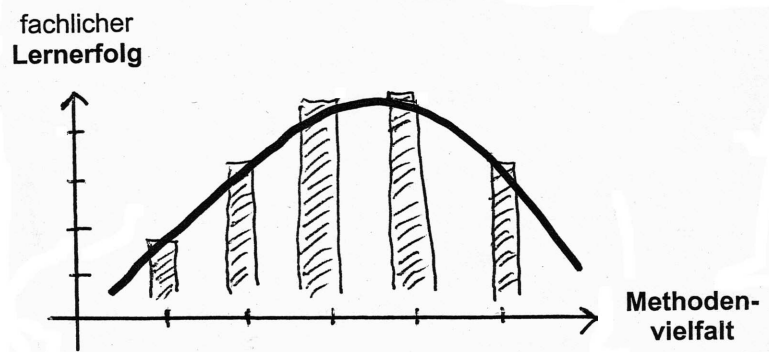
Warum „schüleraktivierende Methoden? Eine Antwort ist schnell gefunden. Man kann davon ausgehen, dass sich dadurch der Lernerfolg erhöht, und zwar aus drei Gründen:

- (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 (1993).
- (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 eingetrichtert bekommen.
- (3) *höheres Niveau der Selbstständigkeit*: Es gehört seit jeher zu den prominenten Zielen der Schule, die Schüler zu mehr Selbstständigkeit zu erziehen. Selbstständigkeit kann man aber nicht befehlen – man kann nur lernförderliche Situationen schaffen, die die Lernenden zum selbstständigen Denken und Handeln ermuntern.

SPEISEKARTE: In der nachfolgenden Tabelle habe ich die vielen Einzelmethoden, die heute in der unterrichtsmethodischen Literatur zur Förderung der Schüleraktivität und des selbstregulierten Lernens angeboten werden, im Blick auf die jeweils genutzten Symbolisierungsformen, nämlich das „Sprechen“, „Schreiben“, „Visualisieren“, „Sortieren“ und „Inszenieren“ geordnet. Hinzu kommen die Komplexmethoden, die jeweils nahezu alle Inszenierungstechniken nutzen.

| SPRECHEN | SCHREIBEN | VISUALISIEREN | SORTIEREN & BEWERTEN | INSZENIEREN | KOMPLEX-METHODEN |
|--|---|---|---|---|--|
|  Morgenkreis  Sprechsteinerunde  Tuschelgespräch  Brainstorming  Think-Pair-Share  Interview  SPRECHMÜHLE |  Stummes Schreibgespräch  Lerntempoduett  Placemat  SOFT-Analyse  Lerntagebuch |  Mindmapping  Concept mapping  MEINUNGSLINIE  Beziehungsgeografie  Galeriegang |  Neuerfeld  Zielscheibenfeedback  Ampel-evaluation  Tabellenarbeit  Metaphern-evaluation |  Warming-ups, z.B.: „Welcome Diversity“  Rollenspiel  Standbild-bauen  Texttheater (nach Augusto Boal)  „Freiflug“ |  GRUPPENPUZZLE  Gruppenrallye  Stationenlernen  Planspiel  Zukunftswerkstatt (nach Robert Jungk) |

Methodenvielfalt hat keinen Wert an sich! Welche Methoden eingesetzt werden, muss immer im Blick auf die Ziel-Inhalts-Methoden-Relation entschieden werden. Ein Methoden-Feuerwerk, von dem sich die Teilnehmer/innen eher erschlagen als bereichert fühlen, bringt 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 2012, S. 270): Allerdings wissen wir aus anderen empirischen Untersuchungen zur alltäglichen Methodenpraxis (Hage, Bischoff u.a. 1985; Helmke 2012, S. 266), dass an den meisten Schulen keinerlei Anlass besteht, vor zu viel Methodenvielfalt zu warnen.



„Methodentiefe“ ist wichtiger als Methodenvielfalt. Damit ist gemeint, dass die Schülerinnen und Schüler einen festen Grundstock an Unterrichtsmethoden erwerben, den sie sicher beherrschen und immer wieder einsetzen. Dies können sie auf einem basalen, einem fortgeschrittenen oder hoch entwickelten Niveau tun. Pragmatisch angelegte Kompetenzstufenmodelle helfen der Lehrperson, diese Niveaus zu identifizieren. Im Buch „Leitfaden

Unterrichtsvorbereitung“ (Meyer 2007, Kapitel 6) habe ich solche Kompetenzstufenmodelle skizziert.

Ausführliche Beschreibungen der Mehrzahl dieser Methoden finden Sie bei:

- Wolfgang Mattes (2011): Methoden für den Unterricht.
- Johannes Greving & Liane Paradies (1996): Unterrichtseinstiege.
- Elfriede Brumsack (2014): Ergebnissicherung.

2.7 Feedbackkultur und Metaunterricht

Feedback der Schüler an die Lehrer erhöht den Lernerfolg beträchtlich, aber natürlich nicht automatisch, sondern nur dann, wenn die Lehrer 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.

Feedbackmethoden sind z.B. Blitzlicht, Fragebogen, Stundenprotokoll durch Schüler, Ampel-Feedback, Auf eine Zielscheibe schießen/Punkte eintragen oder kleben, SOFT-Analyse, Lerntagebuch/Lernjournal. Eine praxisnahe Beschreibung liefern Bastian, Combe u.a. (2003).

Prozessmodell: Die Mehrzahl der Feedbackmethoden folgt einem festen Schema, das in folgendem Prozessmodell festgehalten wird:

- (1) **Zielformulierung:** Was will ich bzw. was will die Kollegin/der Kollege durch das Feedback erreichen? (z.B.: Klimaverbesserung; Erkennen von Lernschwierigkeiten, Vorbereitung der inneren Differenzierung)
- (2) **Kommunikation der Ziele** des Feedbacks und Verständigung mit den Schülerinnen und Schülern über das einzusetzende Verfahren
- (3) **Datenerhebung** im Unterricht
- (4) methodisch kontrollierte **Datenerhebung und -auswertung** zu Hause oder gemeinsam mit den Schülern
- (5) **Rückmeldung** der Auswertungsergebnisse an die Klasse
- (6) Diskussion und Vereinbarung der **Konsequenzen** mit der Klasse.

Forschungsstand: John Hattie (2013, S. 217 ff.) hat in seiner Meta-Metaanalyse nachgewiesen, dass regelmäßig durchgeführtes Feedback vom Schüler an die Adresse des Lehrers/der Lehrerin mit einer Effektstärke von $d = 0.73$ eine deutliche Verbesserung der Lernergebnisse bewirken kann – aber natürlich nicht automatisch, sondern nur dann, wenn die Lehrpersonen klug mit den Feedbacks umgehen.

Metaunterricht ist ein „Unterricht über Unterricht“, in dem sich die Schüler mit der Lehrperson darüber austauschen, was sie wie, wann, womit und warum lernen sollen. Wer sich darauf einlässt, betreibt Metakognition. Das klingt anspruchsvoller als es tatsächlich ist. Zwei *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

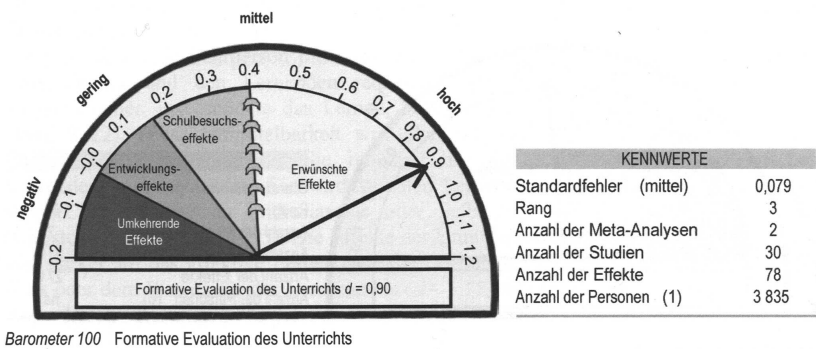
Lehrerin, Frau Pake, ihre Kinder am Ende der Leisezeit: „Was hat Euch heute beim Lernen geholfen?“ Und dann sprudelt es zumeist und die Kinder machen sich Gedanken über nützliche Lernstrategien, gelöste Aufgaben und auch darüber, wie schön es ist, wenn man sich gegenseitig helfen kann.

Deutsche Schule Washington im Oktober 2013: Im Geschichtsunterricht, Klasse 9, wird der Versailler Vertrag (1918) durchgenommen. Die Schüler erhalten den Auftrag, zu den 7 Absätzen im Geschichtsbuch eigene Überschriften („Schlagwörter“) auszudenken. Am Ende dieser Phase fragt der Lehrer, Herr Sarpe: „Warum solltet ihr die Überschriften suchen?“ Die Schüler haben sofort viele kluge Ideen: „Dann kann man sich das besser merken!“ „Dann wissen wir, was wichtig ist.“

Forschung: In der Hattie-Studie (2013, S. 224) wird für die Arbeit mit metakognitiven Strategien die *sehr hohe Effektstärke* von $d = 0,69$ nachgewiesen. Eine präzise Darstellung der Dimensionen von Metakognition und eine Checkliste findet sich bei Rolf Dubs (2009, S. 328-334).

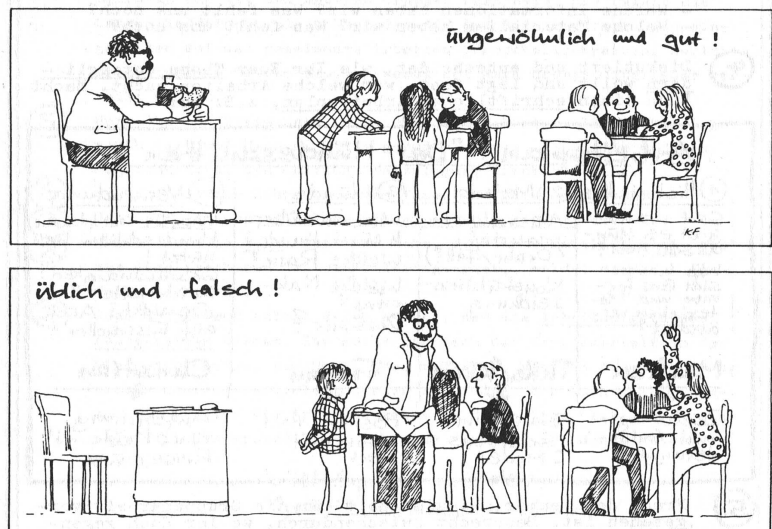
2.8 Prozessbezogene Leistungsrückmeldungen

In der Leistungsdiagnostik wird zwischen formativer und summativer Leistungsmessung unterschieden: Sie ist formativ, wenn sie während des Arbeitsprozesses gegeben wird. Sie ist summativ, wenn sie nach Abschluss einer Unterrichtseinheit durch Tests, Klassenarbeiten etc. gegeben wird.



Forschungsstand: Für die „formative Leistungsdiagnostik“ (Maier u.a. 2012) hat Hattie die ungewöhnlich hohe Effektstärke von $d = 0.90$ errechnet.

Unterricht verliert an Lernwirksamkeit, wenn die Lehrperson versucht, so weit wie möglich in den Hintergrund zu treten. Das hat eine Metaanalyse von Kirschner et al. (2006) mit dem Titel „*Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work*“ ergeben: Wenn die Schüler z.B. im projektförmigen Unterricht einfach nur sich selbst überlassen werden, haben sie zwar gute Arbeitsergebnisse – aber sie haben nichts oder nur wenig hinzugelernt, weil sie bei der Arbeit überwiegend nur das gemacht haben, was sie schon lange gut konnten. Deshalb halte ich auch meine 1987 im Buch „Unterrichtsmethoden“ abgebildete Zeichnung heute für falsch.



2.9 Bewusstmachen und Pflege der von den Schülern genutzten Lernstrategien

Beim selbstregulierten, aber auch beim lehrer-gesteuerten Lernen benötigen die Schülerinnen und Schüler Lernstrategien. In der einschlägigen Literatur werden fünf Strategiebereiche genannt:

- (1) kognitive Strategien (s.u.)
- (2) metakognitive Strategien, bei denen es um die Selbstregulation des Lernprozesses geht,
- (3) motivational-emotionale Stützstrategien, mit denen man sich Mut zuspricht, die Aufgabe bewältigen zu können,
- (4) Kooperationsstrategien, mit denen man seine Mitschüler in den eigenen Lernprozess einspannt und umgekehrt ihnen hilft
- (5) und die gezielte Nutzung von Lernressourcen (z.B. Aufteilung der Lernzeit und Medieneinsatz).

Kognitive Strategien sind am einfachsten in ein Übungskonzept zu integrieren. Sie dienen

1. der *Entfaltung* (= Elaboration) des Lernstoffs,
2. der *Reduktion als Verdichtung* und Vereinfachung des Lernstoffs,
3. der *Selbstkontrolle* des Lernprozesses und
4. dem *Ressourcenmanagement*, also dem Herrichten des Arbeitsplatzes, dem Bereithalten von Lernwerkzeug, der Aufrechterhalten der Motivation usw.

Im Einzelnen:

(1) 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.

(2) Reduktions- und Organisationsstrategien dienen dazu, Bezüge innerhalb des neu zu lernenden Inhalts herzustellen. Dies hilft zu kapiieren, worum es überhaupt geht. Dies macht es leichter, 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.

(3) **Kontrollstrategien** dienen den Schülerinnen und 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.

Sinnstiftung: Helfen Sie den Schülerinnen und Schülern, das Üben als sinnvoll und bereichernd zu erfahren. Sorgen Sie durch gute Vorbereitung dafür, dass alle – auch und gerade die Lernschwächeren – Erfolgserlebnisse haben. Geben Sie ihren Schülerinnen und Schülern den Auftrag, sich selbst Übungen auszudenken, die sie dann ihren Mitschülern stellen können.

2.10 Intelligentes Üben

Geübt wird, wenn eine Aneignungs- und Erarbeitungsphase ganz oder halbwegs abgeschlossen ist. Üben ist mithin ein didaktischer, kein psychologischer Begriff. Beim Üben findet, wie dies in den Forschungen zum impliziten Lernen gezeigt werden konnte, *eine Anreicherung des Wissens und Könnens* statt, die nur zum Teil durch den vorher gehaltenen Unterricht zu erklären ist und die auf Schülerseite auch nur teilweise bewusstseinsfähig ist.

Übungsphasen des Unterrichts sind intelligent gestaltet:

- wenn die Aufgabenstellungen für das Üben nach Niveaustufen differenziert werden, so dass sie "passgenau" zum erreichten Lernstand formuliert sind,
- wenn ausreichend oft und im richtigen zeitlichen Abstand geübt wird,
- wenn sich die Schüler ihre Lernstrategien beim Üben bewusst machen und sie dann gezielter einsetzen können
- und wenn sie lernen, schrittweise die Verantwortung für ihr eigenes Üben zu übernehmen (aus: Meyer 2004, S. 104 ff.).

Zwecke: Üben kann unterschiedlichen Zwecken dienen:

- der *Automatisierung* des zuvor Gelernten (= Festigung, Training, Routinebildung)
- der *Vertiefung* (= Dimensionierung, Verknüpfung mit Vorwissen, Sinnstiftung)
- der *Anwendung* (= Nutzung des neu erworbenen Wissens und Könnens für den vorgesehenen Zweck)
- und dem *Transfer* (= Anwendung in neuen Wissens- und Könnensbereichen).

Übe-Techniken: Sie variieren bei den unterschiedlichen Zwecken und Inhalten des Übens.

- Für die Automatisierung gilt das, was man auch gern als „stumpfes Üben“ bezeichnet, was aber gar nicht stumpf und langweilig sein muss. Hier sind die Begriffe Üben und Wiederholen nahezu identisch.

- Beim vertiefenden Üben geht es darum, über die Ebene der bloßen Wissensaneignung hinaus zu kommen und dem neu Erlernten Sinn und Bedeutung durch Ausdifferenzierung zu geben.
- Bei der Anwendung geht es darum, das neu erworbene Wissen und Können praktisch zu erproben und dadurch „träges“ Wissen und Können zu belangreichem Wissen und Können zu machen.
- Beim Transfer wird eine Übertragungsleistung erwartet. Dies geht nur, wenn das neue Wissen und Können „tief“ angeeignet worden ist.

Zeit: Das Kardinalproblem ist wie so oft der Zeitbedarf. Es muss geklärt werden, woher zusätzliche Übungszeiten kommen können. Es muss auch geklärt werden, wie die Lehrpersonen die Vor- und Nachbereitungszeit erwirtschaften können, die z.B. für die Erarbeitung neuen Übungsmaterials und für die Kontrolle der Übungsergebnisse erforderlich ist.

Spaß am Üben? Üben hat bei vielen Schülern ein Negativ-Image, das zum Teil von den Lehrern selbst produziert wird, indem sie Übungsphasen eher lustlos, schlecht vorbereitet und mit wenig Diagnosekompetenz betreiben. Üben macht offensichtlich immer dann Spaß,

- (1) wenn freiwillig geübt wird,
- (2) ein sachliches Interesse am Lerngegenstand besteht.
- (3) wenn Spielräume für Selbsttätigkeit gegeben sind,
- (4) wenn der Übungserfolg unmittelbar einsichtig ist
- (5) und selbst kontrolliert werden kann.

Beim Üben außerhalb von Schule und Unterricht (z.B. im Sport oder beim Musizieren) scheinen diese Gelingensbedingungen für viele Schülerinnen und Schüler gegeben zu sein. – Erst in der Schule entstehen die Probleme, wenn auch jene Inhalte geübt werden müssen, die eigentlich nicht interessieren.

3. Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien

3.1 Meine Hauptbotschaften

Alle sind sich einig, dass gerade der DaF-Unterricht sehr vom Einsatz digitaler Medien profitieren kann. Ich blicke als Außenstehender auf den aktuellen Digitalisierungsdiskurs und behaupte: Ohne eine bildungstheoretische Grundlegung, in der geklärt wird, wozu Schule und Unterricht gut sein sollen, geht es nicht! Meine Ausgangsthese lautet dabei:

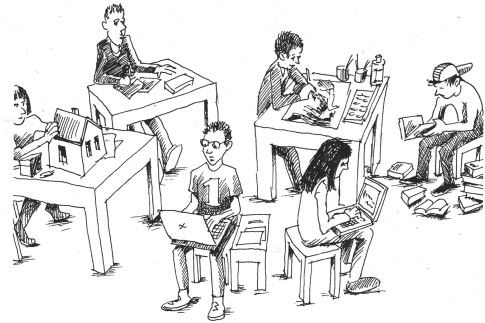
| |
|--|
| <p>These: Digitale Unterrichtsmedien sind per se weder gut noch schlecht. Es kommt immer darauf an, was man daraus macht.</p> |
|--|

Ich sehe ein großes didaktisches Potenzial für den Einsatz digitaler Unterrichtsmedien – insbesondere im DaF-Unterricht. Sie können den Unterricht lebendig machen und sie helfen bei der täglichen Arbeit in immer heterogener gewordenen Klassen. Es gibt aber auch viele Baustellen und offene Fragen, z.B. zu dem Problem, welchen Beitrag Schule zur Suchtprävention leisten kann oder zu der Frage, ob die behauptete Stärkung der Selbstregulations-Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich eintritt. Daraus folgen meine Hauptbotschaften:

- (1) Die *Arbeit an unserer eigenen Haltung* im Blick auf digitale Medien ist entscheidend. Sie ist die Kontrollinstanz für das, was wir im Unterrichtsalltag fördern oder dulden.

(2) Ich behaupte: Die Frage nach den Unterrichtsinhalten droht im Digitalisierungsdiskurs beliebig zu werden. Je größer die Faszinationskraft digitaler Medien für Lehrer und Schüler ist, umso wichtiger wird die bildungstheoretische Reflexion der mit diesen Medien transportierten Ziele und Inhalte.

(3) Ich sehe die Gefahr, dass uns die digitalen Medien in eine *Individualisierungsfalle* locken. Es besteht die Gefahr, dass sich die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrpersonen über den Lernerfolg täuschen. Die Schüler haben glücklich und zufrieden gearbeitet, vielleicht sogar ein Flow-Erlebnis gehabt – aber ob sie wirklich etwas Neues gelernt haben, ist damit noch nicht gesagt. Das rächt sich dann, wenn im nachfolgenden Unterricht Wissen und Kompetenzen vorausgesetzt werden, die die Schüler noch gar nicht erworben haben.



(4) Ich beobachte, dass die entscheidende Hürde für einen befriedigenden Einsatz der digitalen Medien ihre hohe *Störungsanfälligkeit* ist. Deshalb ist eine verlässliche Systemadministration unverzichtbar.

Überblicksstudien: Einen aktuellen Überblick über den internationalen Forschungsstand liefern Wayne Holmes et al. (2018) im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die ICILS-Studie von Wilfried Bos u.a. (2014). Bardo Herzig hat im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung in seiner Studie „Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?“ interessante Ergebnisse produziert (Herzig, 2014, S. 20 ff.), die aber eine Fachfrau/einen Fachmann kaum überraschen dürften:

- Schülerinnen und Schüler mit stark entwickeltem Vorwissen profitieren am meisten von digitalen Medien.
- „Drill-and-practice-programs“ helfen vor allem leistungsschwächeren Schülern.
- Der hohe Motivationseffekt der digitalen Medien ist ein „Novitätseffekt“, der relativ schnell abflacht. Das wird keinen Fachmann überraschen!

John Hatties Meta-Metaanalyse: Hattie hatte schon 2013 in seinen Metaanalysen die Effekte des Computereinsatzes im Unterricht umfassend dargestellt (Hattie 2013, S. 259). Inzwischen hat er seinen Datenpool erweitert und zum Thema Computernutzung 100 Meta-Analysen berücksichtigt. Damit zählt diese Variable zu einer der am umfassendsten untersuchten im gesamten Datenpool von Hattie! Ich zitiere sie aus dem Buch „Lernen 4.0“ von Klaus Zierer (2017):

| | |
|----------------------------------|----------|
| Computerunterstützter Unterricht | d = 0.37 |
| Nutzung von Taschenrechnern | d = 0.27 |
| webbasiertes Lernen | d = 0.18 |

aus: Zierer (2017, S. 45, S. 49)

Hattie hat diese und weitere Einzelergebnisse zur Nutzung digitaler Medien im Klassenzimmer so zusammengefasst (2013, S. 260 ff.):

- (1) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn insgesamt *Methodenvielfalt* praktiziert wird.

- (2) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn vorher ein *Lehrertraining* stattgefunden hat.
- (3) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn es vielfältige Lernangebote und einen *hohen Anteil an echter Lernzeit* gibt.
- (4) Der Lernerfolg erhöht sich, wenn *die Schüler die Kontrolle über ihren Lernprozess* haben.
- (5) *Kooperatives Lernen* (peer learning) verstärkt die positiven Effekte.

Daraus folgt: Wichtiger als die intensive Nutzung eines ganz bestimmten Mediums ist die *Nutzung von Kumulationseffekten*, die durch einen vielfältigen Einsatz verschiedener Methoden und Medien entstehen.

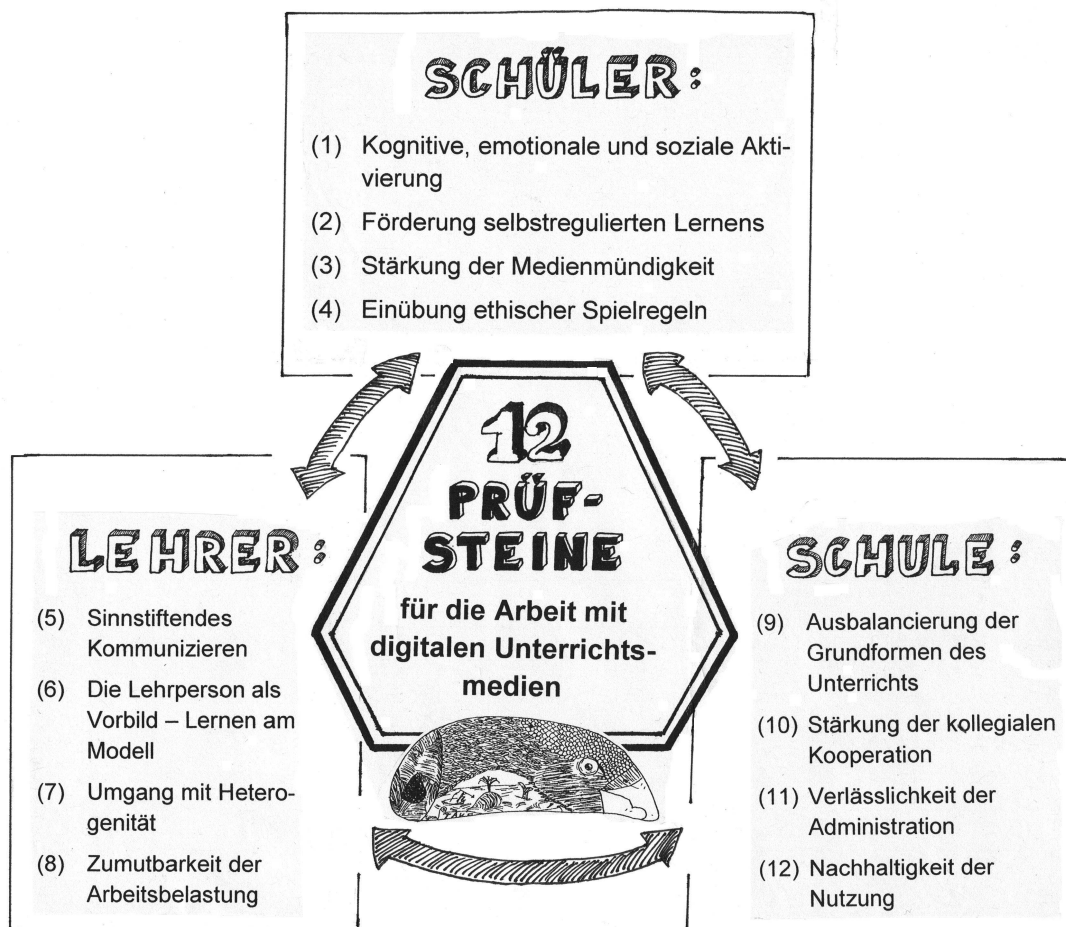
Digital-Pakt: Die Berliner Koalitionsregierung hat den mit gut 5 Milliarden Euro ausgestatteten Digitalisierungspakt vereinbart und nun endlich eine Vereinbarung mit den Bundesländern herbeigeführt. Das ist auch nötig. Denn es hakt noch an allen Ecken und Enden. Fragt sich nur, wofür die Milliarden ausgegeben werden. Es ist ein fatales Ärgernis, dass das viele Geld nur für Hardware ausgegeben werden darf! Viel wichtiger sind m.E. Investitionen in die Lehreraus- und Fortbildung. Deshalb befürchte ich Schlimmstes: Der Digitalpakt könnte zu einer riesigen *Steuergeld-Vernichtungsmaschinerie* werden.

3.2 Zwölf Prüfsteine

Für die kritische Bewertung des Erfolgs und für die Analyse von Defiziten der Einführung digitaler Unterrichtsmedien schlage ich die folgenden zwölf Prüfsteine vor (vgl. Meyer & Junghans 2019):

Für die Schülerinnen und Schüler:

- (1) **Kognitive, emotionale und soziale Aktivierung:** Die emotionale Aktivierung ist beim Thema digitale Medien zumeist einfach. Es macht den meisten Schülerinnen und Schülern Spaß, mit den inzwischen sehr anspruchsvoll gestalteten Medien zu arbeiten. Auch die kognitive Aktivierung kann gelingen, wenn die Lernaufgaben am Leistungsstand der Schüler orientiert sind. Eine gute Lernaufgabe sollte aber auch dazu beitragen, die Schüler, z.B. durch geschickt angelegte Tandem- oder Kleingruppenarbeit, sozial zu aktivieren, ihre Empathie und ihre Teamfähigkeit zu stärken.
- (2) **Förderung selbstregulierten Lernens:** Können die Schüler in wachsendem Umfang selbstreguliert arbeiten und sich eigene Lernwelten und Lernwege erschließen? Funktioniert die Selbstkontrolle des Lernerfolgs? Werden die entstandenen Arbeitsergebnisse klassenöffentlich gemacht, gelobt und wenn nötig, auch kritisiert?
- (3) **Stärkung der Medienmündigkeit:** Hilft die Art und Weise, in der der Unterricht gestaltet wird, den Schülerinnen und Schülern, reflexive Distanz zur eigenen Mediennutzung und zu digitalen Medien insgesamt herzustellen? Wird das mediengestützte Lernen durch gemeinsamen Metaunterricht (Peer-Tutoring, Feedbackrunden, Bewusstmachen von Lernstrategien usw.) unterstützt?
- (4) **Einübung ethischer Spielregeln:** Werden ethische Spielregeln der Mediennutzung im Unterricht eingehalten? Wird über Missbrauch (Mobbing, Mediensucht usw.) gesprochen? Wird versucht, Prävention gegen Missbrauch zu betreiben?



Für die einzelnen Lehrerinnen & Lehrer:

(5) **Sinnstiftendes Kommunizieren:** Gelingt im Unterricht ein Austausch über Sinn und Unsinn, Chancen und Gefahren der Nutzung digitaler Medien? Dieser Prüfstein taucht auch im ZEHNERKATALOG zur Bestimmung von Unterrichtsqualität auf (Meyer 2004, S. 67 ff.). Es ist für uns der wichtigste aller 10 Prüfsteine, gerade weil bei dieser Aufgabe der schulische Unterricht den meisten außerunterrichtlichen Formen der Vermittlung von Medienkompetenz überlegen sein dürfte.

(6) **Die Lehrperson als Vorbild – Lernen am Modell:** Zeigt die Lehrperson ihren Schülern, dass und wie sie selbst lernt, mit den sich stetig wandelnden digitalen Medien umzugehen? Kann sie den Schülern einen selbstbewussten und kreativen Umgang mit digitalen Medien lebhaftig vorleben? Zeigt sie, dass und wie sie ethische Spielregeln der Mediennutzung selbst einhält und sich vor Gefahren schützt?

(7) **Umgang mit Heterogenität:** Nutzt die Lehrperson die Medien, um in immer heterogener gewordenen Klassen individuelle Lernvoraussetzungen und Interessenlagen besser zu berücksichtigen? Wird inklusives Unterrichten erleichtert? Werden die digitalen Medien so genutzt, dass auch die Leistungsschwächeren profitieren?

(8) **Zumutbarkeit der Arbeitsbelastung:** Hält sich die Arbeitsbelastung bei der Einführung der neuen Medien in Grenzen? Entspricht der Aufwand dem Ertrag? Bewähren sich die eingesetzten Medien im Unterrichtsalltag?

Im Blick auf das Unterrichtsentwicklung der ganzen Schule:

(9) **Ausbalancierung der Grundformen des Unterrichts:** Werden die digitalen Medien in allen Grundformen des Unterrichts (individualisierend, kooperativ und gemeinsam) eingesetzt? Oder besteht die Gefahr, in eine Individualisierungsfalle zu tappen?

(10) **Stärkung der kollegialen Kooperation:** Wird der Medieneinsatz genutzt, um gemeinsam an Entwicklungsvorhaben zu arbeiten und auch die Schüler und die Eltern in die Entwicklungsarbeit einzubinden? Oder dominiert eine kleine Clique von Nerds und Experten, die sagt, wo es langzugehen hat?

(11) **Verlässlichkeit der Administration:** Die schönsten Medien sind nichts wert, wenn sie nicht verlässlich genau in der Stunde verfügbar sind, in der sie im Unterricht benötigt werden. Deshalb sollte es an jeder Schule einen Administrator geben. Das Geld dafür muss von Kommunalpolitikern und in Zukunft wohl auch aus dem Bundeshaushalt bereitgestellt werden.

(12) **Nachhaltigkeit der Nutzung:** Ist die Maßnahme nachhaltig? Werden die Medien auch dann weiter genutzt, wenn die Initiativgruppe für eine digitale Neuerung ihre Arbeit abgeschlossen hat?

4. Wer soll all die Arbeit machen?

4.1 „Druck aus dem Kessel nehmen!“

Befragt man Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, was sie bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung für vordringlich halten (ich habe das wiederholt getan), so kommt häufig als erstes die spontane Antwort: „Wir brauchen endlich wieder **mehr Ruhe und Zeit** für unsere eigentliche Aufgabe, unterrichten und erziehen. Wir sind es satt, durch unausgelegene Reformvorhaben strapaziert zu werden.“



Das sehe ich auch so. Aber dadurch entsteht ein nur schwer zu lösender Zielkonflikt: Es gibt sehr viel Handlungsbedarf. Aber alles, was da mit guten Argumenten neu gefordert wird, bereitet zunächst einmal – und oft genug auch auf Dauer – mehr Arbeit. *Was tun?* Es ist die Aufgabe der Schulleitung, die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. Sie muss aber auch versuchen, Druck herauszunehmen. Das ist eine komplizierte Balancierungs Aufgabe. Dazu vier Ratschläge und ein Wunsch!

(1) Was gut läuft und eigenen und fremden Ansprüchen genügt, muss nicht verändert werden. Keine Schule ist ausschließlich gut, keine ausschließlich schlecht. Deshalb sollte das, was gut läuft, weiterlaufen dürfen und nicht unter den Generalverdacht gestellt werden, entwicklungsbedürftig zu sein. Allerdings gibt es nicht in jedem Kollegium einen Konsens darüber, was gut und was entwicklungsbedürftig ist. Manchmal halten sich über viele Jahre Mythen über hohe Unterrichtsqualität, die einem Realitätstest nicht standhalten.

(2) Die Anzahl und der Umfang neuer Projekte muss begrenzt werden: Es gibt Schulen, an denen viel zu viele Projekte gleichzeitig laufen. Das hat fast zwangsweise zur Folge, dass alles ein bisschen und nichts richtig betrieben wird. Also muss vor jedem neuen Projekt geprüft werden, ob die damit verbundene Arbeitsbelastung noch zu schultern ist. Dazu hat Michael Fullan geschrieben: „90 Prozent der Anstrengungen in die Pflege der laufenden Projekte stecken – maximal 10 Prozent in neue Vorhaben!“

(3) Aussichtslose Projekte sollten gesichtswahrend beendet werden: An allen Schule gibt es erfolgreiche und weniger erfolgreiche Entwicklungsprojekte. Die weniger erfolgreichen laufen manchmal über Jahre hinweg mit mehr oder weniger Ressourceneinsatz weiter, ohne dass sie

wirklich vorankommen. Deshalb sage ich: Verantwortliche Unterrichtsentwickler sorgen gemeinsam mit der Schulleitung dafür, dass alte Projekte, die nicht leben und nicht sterben können, für alle Beteiligten gesichtswahrend beerdigt werden! „Gesichtswahrend“ soll heißen: Die Schulleitung klärt im Vorfeld, dass ein Projekt nicht verlängert, sondern mit einem Zwischen- oder Schlussbericht abgeschlossen wird. Bei nächster Gelegenheit folgt dann in geeignetem Rahmen, z.B. in der Gesamtkonferenz, der zeremonielle Dank an das Projektteam. Eine köstliche Anleitung für Zeremonienmeister, leider nur auf Englisch, stammt von Deal & Peterson (2009: 100ff).

(4) Eine Time-Out-Regel kann eingeführt werden: Ein großes Schweizer Berufsbildungszentrum, das BBZ Biel-Bienne, hatte sich vor 8 Jahren vorgenommen, auf Grundlage meines ZEHNERKATALOGS (Meyer 2004) eine umfassende Qualitätssicherung durchzuführen. Das Druckgefühl war im Kollegium groß, aber durch eine per Konferenzbeschluss eingeführte Time-out-Regel deutlich gemildert worden: Jede Kollegin/jeder Kollege konnte erklären, aus persönlichen Gründen (vom Hausbau bis zur Familienphase) für ein Jahr lang nicht an der Unterrichtsentwicklung teilzunehmen. Dies wurde, wie mir der Schulleiter vier Jahre später bestätigte, nur von ganz wenigen Kollegen (circa 5 Prozent) in Anspruch genommen – vermutlich deshalb, weil alle gesehen hatten, dass die vorgesehene gemeinsame Entwicklungsarbeit solide vorbereitet war und auch einen persönlichen Nutzwert hatte.

4.2 Freiwillige Arbeit in Zwangsgemeinschaften?

Lehrpersonen bemühen sich um Kollegialität, aber sie haben traditionell ein ausgeprägtes Autonomiebedürfnis. Was passiert, wenn Kollegen z.B. in Jahrgangs- und Fachkonferenzen zur Zusammenarbeit gezwungen werden? Till-Sebastian Idel & Heiner Ulrich (2013) haben dies in einer qualitativen Studie untersucht. Der positive Befund: Das Ausbalancieren von Kollegialität und Autonomiebedürfnis funktioniert, wenn spezifische Gelingensbedingungen beachtet werden. Die entscheidenden Variablen sind dabei – wenig überraschend – der gegenseitige Respekt, das Vertrauen und die Anerkennung individueller Unterschiede in der Berufsausübung.

Während die Forscherinnen und Forscher noch vor 30 Jahren schrieben, dass Lehrpersonen „Einzelkämpfer“ sind, zeigen neuere Studien, dass das heute nicht mehr gilt – nicht einmal für Gymnasien (vgl. Meyer 2015, S. 126-129).

These: Die Bereitschaft zur Teamarbeit wächst! Und das ist gut so!

4.3 Akteurstheorie: Häuptlinge, Indianer, Strippenzieher & Co

Die Vorstellung, dass Schule nur dann funktioniert, wenn 100 Prozent der Beteiligten an einem Strang und dann auch noch in dieselbe Richtung ziehen, ist ein Mythos. Ein Blick in jede beliebige Schule zeigt, dass dieses harmonische Bild eine rabiate Verkürzung der tatsächlichen Komplexität schulischer Wirklichkeit darstellt. In jeder Schule gibt es verschiedene Akteure, die nicht nur dem Gesamtwohl (also dem Bildungsauftrag und dem Schülerwohl) verpflichtet sind, sondern auch eigene Interessen verfolgen. Dadurch wird die Steuerung des Schulbetriebs deutlich komplizierter, aber nicht unmöglich.

Neuerdings wird der Governance-Ansatz genutzt, um diese Komplexität besser analysieren zu können (Fend 2008; Heinrich 2007; Altrichter & Maag Merki 2010). Die Kernbotschaft lautet:

These: Nicht der einzelne Akteur, sondern die Akteurskonstellation bestimmt den Entwicklungsprozess.

Man kann die Akteursrollen im Anschluss an die offiziellen Statuszuweisungen definieren und z.B. Schulleitungs-Aufgaben, Steuergruppen-Aufgaben und Fachkonferenz- und Projektteam-Aufgaben unterscheiden. Ich finde es aber reizvoller, diese Rollen nicht organisationstheoretisch, sondern *machttheoretisch* zu definieren.¹ Alle Rollendefinitionen haben trotz der halb-ironischen Wortwahl sowohl eine positive als auch negative Seite:

- (1) Die TRÄUMER
- (2) die HÄUPTLINGE
- (3) die INDIANER
- (4) die STRIPPENZIEHER
- (5) die PIONIERE
- (6) die SCHRAUBER
- (7) die BEDENKENTRÄGER
- (8) die SCHLURIS
- (9) die TRITTBRETTFAHRER
- (10) die BETONKLÖTZE



Etikettierungen vermeiden. Vermutlich sagen einige von Ihnen: Dieser Akteurskatalog ist grenzwertig. O.k. Aber er ist auch realistisch. Ich habe schon mit einer ganzen Reihe von Schulpraktikern darüber gesprochen. Die meisten sagten: „Ja, diese Leute finden sich allesamt auch in meinem Kollegium!“ Aber wenn ich meine Gesprächspartner frage, mit welcher Rolle sie selbst sich am ehesten identifizieren, sagen fast alle: „Ich lasse mich nicht auf eine einzige Rolle reduzieren. Ich bewege mich mindestens in drei Rollen gleichzeitig!“ Stellproben, die ich hin und wieder durchgeführt habe, sind mithin riskant.

4.4 Fazit: „Ein kleiner Schuss Anarchie ...“

Wir überfordern uns, wenn wir die vielen Aufforderungen der Bildungspolitik und Kultusadministration zu einer streng zweckrationalen Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung 1 zu 1 umzusetzen versuchen. Man muss auch einmal etwas starten dürfen, wenn noch unklar ist, ob das gesetzte Ziel erreicht werden kann. Meine Schlussthese:

These: Der kleine Schuss Anarchie, der viele Projekte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durchzieht, ist kein Malheur. Er belebt die Arbeit und schafft Freiräume für kreative Lösungen.

¹ In dem empirisch basierten Buch von Deal & Peterson (2009, S. 116-126) gibt es weitere Rollendefinitionen, z.B. die „Primadonnen“, die „Märtyrer“ und die „destruktiven Spione“, die alles, was sie vertraulich erfahren haben, sofort an die falsche Adresse weitergeben.

Unterricht ist eine kostbare Zeit für Schüler wie für Lehrer. Er ist nicht nur zum Lernen da. Er sollte auch ein Ort sein, an dem man Solidaritätserfahrungen machen und lustvoll leben kann. Deshalb sollten wir auf Teufel komm heraus versuchen, bei der individuellen und der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung Freiräume für Irrungen und Wirrungen, für Durchstarten und Pausieren, für glückliche Momente und gemeinsames Träumen zu schaffen.

Literaturnachweise:

- Bastian, Johannes / Combe, Arno & Langer, Roman (2003). *Feedback-Methoden*. Weinheim: Beltz.
- Brüning, Ludger & Saum, Tobias (2019). *Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Brumsack, Elfriede (2014). *Ergebnissicherung*. Berlin: Cornelsen.
- Deal, Terrence E. & Peterson, Kent D. (2009). *Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, & Promises*. 2. ed. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Deci, Edward & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 39, H. 2, S. 223-238.
- Dubs, Rolf (2009). *Lehrerverhalten*. 2. Aufl. Stuttgart: Franz Steiner.
- Fend, Helmut (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim, München: Juventa.
- Geisler, Wolfgang (2017). *Anerkennung in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Grell, Jochen & Grell, Monika (1980). *Unterrichtsrezepte*. Weinheim: Beltz.
- Greving, Johannes & Paradies, Liane (1996). *Unterrichtseinstiege*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Hagenauer, Gerda (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hattie, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, John (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: 4. Aufl. Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle & Busse, Susann (2009). *Jugend zwischen Familie und Schule*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holmes, W./Anstopoulou, S./Schaumburg, H. & Mavrikis, M. (2018). *Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Huber, Anne A. (Hrsg.)(2004). *Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit*. Stuttgart: Klett.
- Idel, Till-Sebastian & Ulrich, Heiner (2013). „Die Gruppe ist doch gut, auch wenn wir uns nicht ausgesucht haben.“ Kooperation in Zwangsgemeinschaften. In: Keller-Schneider/Albisser & Wissinger (Hrsg.): *Professionalität und Kooperation in Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-70.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2002). *Didaktische Modelle*. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.

- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u.a. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago, London: The Chicago University Press.
- Maier, Uwe/ Hofmann, Florian & Zeitler, Siegrid (2012): *Formative Leistungsdiagnostik*. München: Oldenbourg.
- Mattes, Wolfgang (2011). *Methoden für den Unterricht*. Braunschweig, Paderborn u.a.: Schöningh.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2007). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (2019). Was ist eine gute Schülerin/ein guter Schüler? In: *schulmanagement*, 50. Jg. H. 3, S. 36-39.
- Meyer, Hilbert & Junghans, Carola (2019). Zwölf Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Unterrichtsmedien. In: Stephan Gerhard Huber (Hrsg.). *Jahrbuch Schulleitung 2019*, S. 354-380.
- Möller, Jens, Köller, Michaela & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.) (2016): *Basiswissen Lehrerbildung. Schule und Unterricht, Lehren und Lernen*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker von Ditfurth, Marita (Hrsg.)(2004). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr.
- Paradies Liane/Wester, Franz & Greving, Johannes (2010). *Individualisieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Prenzel, Annedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Sennet, Richard (2004). *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berlin Verlag.
- von der Groeben, Annemarie (2013). *Verschiedenheit nutzen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wahl, Diethelm (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. 2. erweit. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (Hrsg.)(1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Zierer, K. (2017). *Lernen 4.0 – Pädagogik vor Technik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spaß bei der Arbeit wünscht Ihnen Ihr

Hilbert Meyer