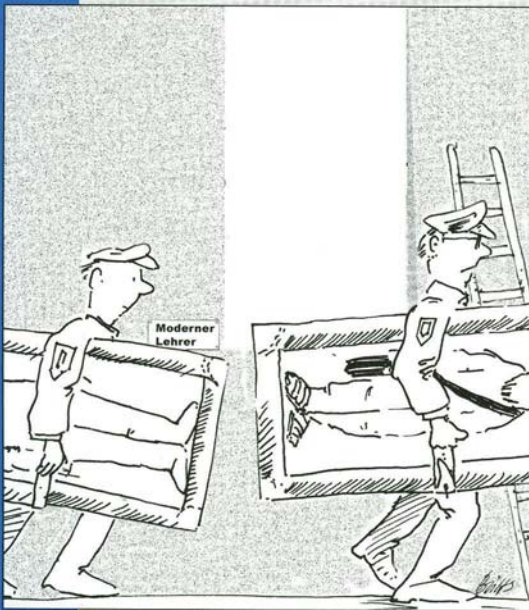


Herbert Gudjons

Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle



KLINKHARDT

GUDJONS
NEUE UNTERRICHTSKULTUR –
VERÄNDERTE LEHRERROLLE

NEUE UNTERRICHTSKULTUR –
VERÄNDERTE LEHRERROLLE

von Herbert Gudjons

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2006



Cartoons: Roland Bühs, Bremen

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2006.3.Ii. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck- und Datentechnik.

Printed in Germany 2006.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 3-7815-1457-9

Inhalt

Einleitung: Neue Unterrichtskultur?	7
Erster Teil: Auf dem Weg zu einer neuen Unterrichtskultur und veränderten Lehrerrolle	13
1. Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle.....	15
2. Methoden im Wandel <i>Auf dem Weg zum Selbstgesteuerten Lernen</i>	27
3. „Da lernt man wenigstens was!“ <i>Sieben Merkmale effektiven Unterrichtes nach Ergebnissen empirischer Forschung</i>	41
4. Was ist eigentlich „offen“ am Offenen Unterricht? <i>Eine Warnung vor Naivität</i>	53
5. Handlungsorientierter Unterricht <i>Begriffskürzel mit Theoriedefizit?</i>	61
6. Kleine Schritte zu Freiarbeit und Projektunterricht <i>Kein Verrat am Ziel</i>	71
7. In Gruppen lernen – warum nicht?.....	81
8. Frontalunterricht im Wandel <i>Integration in offene Unterrichtsformen</i>	91
9. Die gute Schüler-Präsentation: „Man lernt ja nicht für sich allein!“ – <i>Ein neues Verständnis von Lernen</i>	105
10. Feedback-Techniken – <i>Wege zu Schülerbeteiligung und Unterrichtsentwicklung</i>	113

11. Üben und Wiederholen – <i>Von öder Routine zu intelligenten Strategien</i>	131
12. Die Angst vor der Prüfung abbauen <i>Wie Lehrkräfte helfen können</i>	139
Zweiter Teil: Das Lehrerbild im Wandel	157
13. Das Lehrerbild im Wandel der Zeit – <i>Vom Unterrichtsbeamten zum Lernberater?</i>	159
14. Arbeitsökonomie und Gesundheit <i>Kräfte sparen, sinnvoll planen, Stress abbauen</i>	173
15. Am Ende des Lehrerberufes <i>Lohnender Rückblick und optimistischer Ausblick ins Alter</i>	193
Quellenverzeichnis	203

Einleitung: Neue Unterrichtskultur?

Einleitung: Neue Unterrichtskultur?

Das Fragezeichen ist berechtigt. Schon wieder ein neuer Begriff, eine wissenschaftliche Schreibtischerfindung? Alter Wein in neuen Schläuchen? PISA-Panik?

Nicht ganz. Spätestens seit dem Einsetzen der Fülle bildungspolitisch relevanter empirischer Studien (von BIJU, IGLU, LAU und MARKUS über TIMSS, SCHOLASTIK und SALVE bis hin zu PISA 2000-2006, Übersicht bei Helmke 2004, 133ff.) kann es niemand mehr überhören: Unsere Unterrichtskultur in Deutschland ist veraltet, sie führt nicht zu den gewünschten Erfolgen, im Gegenteil: Sie beschert Deutschland untere Plätze im internationalen Vergleich. Wenn es stimmt, „dass es gut drei Viertel der Kinder und Jugendlichen nicht in den Sinn kommt, dass Lernen zu den positiven Erfahrungsmöglichkeiten in der Schule gehören könnte“ (Zinnecker u.a. 2003, 43), dann wird es höchste Zeit für eine Reform der Lernkultur.

Inzwischen haben sich viele Pädagogen, Praktiker wie Theoretiker, in andern Ländern umgesehen – von Finnland über Schweden bis Kanada – und die Unterrichtskultur dort studiert. Gleichzeitig aber hat in Deutschland eine Besinnung auf die eigenen reformpädagogischen Traditionen stattgefunden, die heute zu einer neuen Unterrichtskultur weiter entwickelt werden können und müssen. Die Suche nach einer neuen Unterrichtskultur ist damit älter als der sogenannte PISA-Schock. Hier liegt der Ansatzpunkt des vorliegenden Buches: Es versucht, traditionelles reformpädagogisches Denken, aktuelle empirische Unterrichtsforschung und gegenwärtige konzeptionelle Innovationen zu integrieren.

So wertvoll Einzelinitiativen engagierter Lehrkräfte sind, sie reichen nicht. Eine neue Unterrichtskultur ist Mittelpunkt der Schulentwicklung, sie muss und kann die ganze Schule erfassen, wie zahlreiche gelungenen Beispiele zeigen (exemplarisch sei auf die in Reinhard Kahls Filmen vorgestellten Schulen verwiesen, die er „Treibhäuser der Zukunft“ nennt, außerdem auf die zahlreichen „best-practice“-Bücher über deutsche Reformschulen).

Die Begriffe „Neue Lernkultur“ und „Neue Unterrichtskultur“ werden in der aktuellen didaktischen Diskussion und Literatur zunehmend selbstverständlich gebraucht – von führenden Didaktikern (z. B. M. Meyer 2005) bis zu den bekanntesten Vertretern der empirischen Unterrichtsforschung (z. B. Helmke 2004, 65 ff.).

Eine neue Unterrichtskultur (ich verwende den Begriff lieber als den der Lernkultur, weil er sich nicht auf allgemeine Lernprozesse bezieht, sondern explizit den Unterricht in der öffentlichen Schule meint) enthält einige immer wieder geforderte Kernelemente, z. B.

- das selbstständige, selbstorganisierte und selbstverantwortete Lernen der Schüler;
- Aufbau arbeits- und lernmethodischer Kompetenz;
- offene Unterrichtsformen;
- handlungsorientierte Unterrichtselemente;
- situiertes Lernen (d. h. lebensnahes und kooperatives Lernen);
- Berücksichtigung der neueren Kognitions- und Lernpsychologie bei der Entwicklung didaktischer Konzepte;
- eine stärkere Beachtung der empirischen Unterrichtsforschung;
- schließlich aber auch die Einführung von Bildungsstandards einschließlich deren Überprüfung in einer elaborierten Evaluationspraxis.

Dieses letzte Element allerdings ist nicht ungefährlich, weil eine neue Unterrichtskultur leicht von Bildungsmanagern und -politikern als funktionale Steuerungsgröße entdeckt werden kann, um die deutsche Bildungskrise zu Beginn des dritten Jahrtausends in den Griff zu bekommen (Meyer/Sander 2005, 3).

Für die Lehrerrolle bedeutet eine solche veränderte Unterrichtskultur einen grundlegenden Wandel: Weg vom Lehren im frontalen Gleichschritt, hin zur Gestaltung von Lernarrangements, weg vom bookisch learning hin zur Schaffung von learning environments (M. Meyer 2005, 8), weg vom Nürnberger Trichter, hin zur Unterstützung individueller, aktiver Lernprozesse. Die Beiträge beschreiben konkrete Aufgaben im Rahmen dieser grundlegenden Wandlungsprozesse; zudem werden im zweiten Teil zentrale Aspekte eigens in gesonderten Beiträgen dargestellt.

Allerdings wird auch gewarnt vor Gefährdungen und Schiefen einer neuen Lern- bzw. Unterrichtskultur (Helmke 2004, 67):

- Sie verleite dazu, die moderne Berufsrolle von Lehrenden nicht mehr als kompetente und verantwortliche Unterrichtsexperten, sondern als bloße Moderatoren autonomer Lerngruppen (miss)zu verstehen.
- Es drohe eine Romantisierung des lernenden Kindes, eine Idealisierung seiner Motivation und Neugier, seiner Lernfreude und seines Interesses. Können Heranwachsende wirklich autonom interessiert und motiviert sein, all das zu lernen, was sie lernen müssen, um später den vielfältigen Anforderungen in der modernen Welt gerecht werden zu können?
- Außerdem: Wird nicht der Lehrer stigmatisiert zu einer autoritären Kontrollinstanz des kindlichen Lernens? Wird der Lehrer dann womöglich das vermeiden, was er kompetenterweise tun sollte: der nachwachsenden Generation den Weg zur Bewältigung der aktuellen gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Herausforderungen zu weisen?

- Und schließlich: Droht eine Dogmatisierung sogenannter „progressiver“ Unterrichtsmethoden, – obwohl empirisch bewiesen ist, dass es kein Lehrverfahren und keine Lernstrategie gibt, die für alle und für alles gleichermaßen geeignet ist?

Bringt also die Chiffre einer neuen Unterrichtskultur lediglich einen neuen pädagogischen Dilettantismus? Mit diesem Buch möchte ich den Gegenbeweis antreten. Eine neue Unterrichtskultur lässt sich solide begründen, überzeugend didaktisch legitimieren und in der Praxis sehr wohl fein differenziert entfalten. Dabei werde ich allerdings instruktionale Ansätze und selbstorganisierte Lernprozesse der SchülerInnen miteinander verbinden. Neue Unterrichtskultur ist also mehr als ein modernistisches Schlagwort: Es geht um eine ebenso grundlegende wie praktische Reform des deutschen Bildungswesens. In diesem Buch werden über den Tag hinaus reichende Perspektiven aufgezeigt:

Der *erste Teil* behandelt die Themen:

- Neue Unterrichtskultur und veränderte Lehrerrolle
- Methoden des Unterrichts im Wandel der Zeit – und der Weg zum selbstgesteuerten Lernen
- Merkmale effektiven Unterrichts, empirisch abgesichert
- Offener Unterricht – nicht nur naiv durchgeführt
- Handlungsorientierter Unterricht – nur ein Begriffskürzel mit Theoriedefizit?
- Freie Arbeit und Projektunterricht – ein Annäherung in kleinen Schritten
- In Gruppen lernen – warum nicht?
- Was wird in der Reform aus dem Frontalunterricht? Ein neues Konzept

Weiterführend für die Unterrichtspraxis sind folgende Aspekte:

- Wie können Präsentationen von Schülern gut gestaltet werden?
- Feedback-Techniken als Hilfe zur Entwicklung einer neuen Unterrichtskultur
- Intelligentes Üben – wie geht das?
- Wie können Lehrkräfte helfen, wenn Schüler unter Prüfungsangst leiden?

Um den historischen Wandel des Lehrerbildes geht es im *zweiten Teil*:

- Das Lehrerbild im Wandel der Zeit – was bedeutet dies für uns heute?
- Wie können Lehrer Kräfte sparen und Stress abbauen? Eine gute Arbeitsökonomie erhält die Lehrgesundheit
- Am Ende des Berufes: die Pensionierung – Ein lohnender Rückblick und ein optimistischer Ausblick in das Alter

Die Beiträge dieses Buches sind in sehr weit verstreuten, z. T. schwer zugänglichen

Veröffentlichungen bereits publiziert worden. Für dieses Buch wurden sie allerdings stark überarbeitet, neu formuliert, ergänzt und auf die neuere Diskussion bezogen. Der Beitrag über Feedback-Techniken ist ein Originalbeitrag. Ich habe absichtlich einzelne Überschneidungen riskiert und Wiederholungen nicht gestrichen, weil nicht zu erwarten ist, dass alle Leser sämtliche Beiträge lesen. Mein Anliegen mit dieser Zusammenfassung ist es, den Aufbau einer neuen Unterrichtskultur gezielt zu unterstützen, – in einer Schule, „die sich immer recht sperrig und resistent gegenüber reformpädagogischen Bemühungen um eine neue Lernkultur“ zeigt (M. Meyer 2005, 3).

Die Texte sollen nachdenklich machen und Anregungen vermitteln, die zu mehr Berufszufriedenheit führen, – Impulse, die Lehrersein auch heute noch sinnvoll und befriedigend erscheinen lassen.

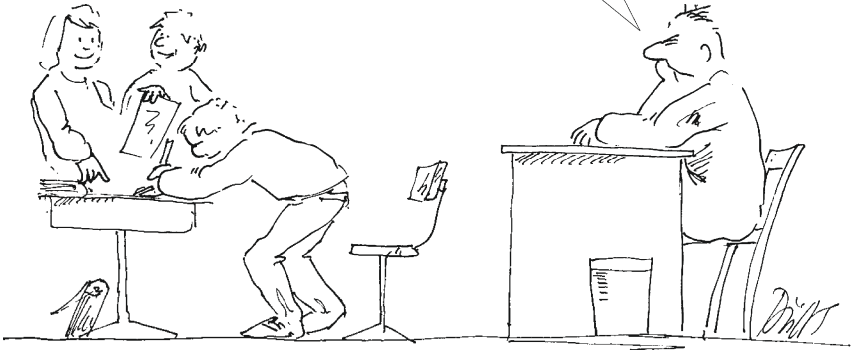
Hamburg, Jahresanfang 2006

Herbert Gudjons

Literatur

- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2004, 3. Aufl.
Meyer, M. A.: Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? In: Z. f. Erz.wiss. H.1/2005, S. 5-27
Meyer, M.A./Sander, U.: Editorial. In: Z. f. Erz.wiss. H.1/2005, S. 3
Zinnecker, J. u.a.: null zoff & voll busy: Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2003

Selbstorganisiertes Lernen!
Pah! Keine Schüler mehr
rumkommandieren! Das
macht mich völlig fertig.



1. Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle

„Neue Unterrichtskultur“ ist ein Begriff, der in der neueren didaktischen Literatur jüngster Zeit verstärkt auftaucht (siehe Einleitung in diesem Buch). *Neu*, – das heißt Kontrastierung zu alten, heute nicht mehr als angemessen oder ausreichend angesehenen Vorstellungen von Unterricht. Unterrichtskultur bedeutet: Nicht nur ein paar Highlights methodischer Innovationen im Unterricht sind gemeint. Es geht vielmehr (so wie sich der Kulturbegriff auf die Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, politischen, sozialen etc. Lebensäußerungen eines Volkes bezieht) um die Gesamtheit aller Vorgänge, die mit dem Lehren und Lernen in der Schule zusammenhängen. Neue Unterrichtskultur ist also eingebettet in einen umfassenderen Kontext: In die Schulentwicklung, in die gesamte bildungspolitische Diskussion der Gegenwart, in die Gestaltung der institutionellen Rahmenbedingungen der Schule von heute u.a.m.

Vor allem aber ist die neue Unterrichtskultur Ergebnis von 30 Jahren Forschung der neueren Lernwissenschaften (Kognitionspsychologie, Konstruktivismus, auch der aktuellen neurobiologischen Hirnforschung). Nicht bildungspolitischer Reformeifer oder Panik nach PISA oder die üblichen Modewellen sind also Grundlage der neuen Unterrichtskultur, sondern eine außerordentlich solide wissenschaftliche Forschung.

Zu dieser Forschungslage und zur didaktischen Literatur ist aber kritisch zu sagen: Umfassende Ziel- und Forderungskataloge für eine neue Unterrichtskultur sind durchaus vorhanden, ebenso solide Theorien und überzeugende Begründungen. Aber mit der praktischen Umsetzung hapert es: Schwach entwickelt sind qualitative Studien, noch weniger Arbeiten finden sich in der quantitativ-empirischen Forschung zur praktischen Verwirklichung. Weithin offen ist die Frage, wie Lehrkräfte in der Praxis die Postulate einer neuen Unterrichtskultur anbahnen und umsetzen können. Daher werde ich – gestützt auf theoretisch reflektierte Erfahrungen (z. B. Bauer 2003, Hepting 2004, Traub 2004) – im ersten Teil drei Kernelemente der neuen Unterrichtskultur skizzieren und dabei die Ergebnisse der neuen Lernforschung zusammenfassen. Das ist eine unverzichtbare Grundlage, um über eine neue praktische Unterrichtskultur zu reden. Im zweiten Teil werde ich an drei exemplarisch ausgewählten, aber höchst zentralen Wegen, aufzeigen, wie Lehrkräfte praktisch vorgehen und die neue Lernkultur anbahnen können. (Vgl. auch PÄDAGOGIK, H. 3/05: „Beim Lernen helfen“)

1. Teil: Kernelemente der neuen Unterrichtskultur

1.1 Selbstgesteuertes Lernen fördern – oder: vom „Beybringen“ zum Planen von Lernumgebungen

Lernen ist immer ein aktiver Prozess, oder es passiert überhaupt nicht. Ich kann als Lehrkraft *lehren* soviel ich will, was die Schüler *lernen*, passiert in deren Köpfen! Lernen enthält also immer ein gewisses Maß an Selbststeuerung oder es geschieht gar nicht! Die grundlegende Erkenntnis des Konstruktivismus lautet: Alle Erkenntnis wird vom Individuum selbst konstruiert. Konstruktivismus, kognitive Lernpsychologie und neuere Hirnforschung haben ein Konzept in den Mittelpunkt gestellt, nach dem das Handeln von Menschen zielgerichtet und von Denkprozessen organisiert erfolgt. Dabei ist „Lernen“ Prozess und Ergebnis der aktiven Auseinandersetzung des erkennenden und handelnden Subjektes mit seiner äußeren Welt. Lernen ist also ein höchst individueller, konstruktiver Prozess.

Die didaktische Konsequenz daraus lautet, diesen aktiven Prozess des Lernens bei den Schülern so intensiv wie möglich zu unterstützen. Schulischer Unterricht zielt daher auf ein „Lernen-Machen“, d. h. er muss die aktive, selbstorganisierende und eigentätige Rolle der Schüler und Schülerinnen beachten und ausdrücklich fördern.

Als Schüler selber beim Lernen *aktiv* zu sein ist gut, selber über sein Lernen *mitzubestimmen* ist noch besser, selber sein Lernen zu *steuern* und zu *regulieren*, ist am besten. Allerdings: Wenn ich beim Lernen zwar aktiv sein und selber bestimmen kann, mich dabei aber im unökonomischen Zick-Zack-Kurs bewege, mit der Zeit und mit den Ressourcen chaotisch umgehe und methodisch falsch plane, fehlt offensichtlich die Qualifikation für die Selbststeuerung des Lernens. Von entscheidender Bedeutung ist daher die Vermittlung von Lernstrategien, Arbeitsmethoden und -techniken. Schulen, die das Prinzip der Selbststeuerung fördern, legen daher größten Wert auf die Qualifikation der Schüler durch Training entsprechender Lernmethoden. Allerdings muss diese Vermittlung von Methoden fachspezifisch und gebunden an fachwissenschaftliche Zugänge vermittelt werden: Mit hermeneutischer Quellenkritik kann ich in Physik nichts anfangen, mit empirischen Beobachtungsprotokollen und tabellarischen Matrizen komme ich in der Bearbeitung eines Romans nicht weiter...

Fassen wir zusammen: In Übereinstimmung mit den Autoren der PISA-Studie (2001) verstehen wir unter Selbstregulation bzw. Selbstorganisation des Lernens folgendes:

Selbstorganisiertes Lernen

1. Lernende setzen sich selbstständig Lernziele,
2. sie wählen dem Inhalt und dem Ziel angemessene Strategien und Techniken aus und setzen sie auch ein,
3. sie erhalten ihre Motivation aufrecht,
4. sie bewerten die Zielerreichung während und nach dem Abschluss des Lernprozesses,
5. und sie korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie.

KURZ: *Sie verfügen über*

- Elaborationsstrategien (z. B. „Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe.“)
- Kontrollstrategien (z. B. „Wenn ich lerne, versuche ich beim Lesen herauszufinden, was ich noch nicht verstanden habe.“)
- Evaluationsstrategien (z. B. „Bin ich den richtigen Weg gegangen, habe ich mein Ziel erreicht, was kann ich nächstes Mal besser machen?“) Ich lasse hier die auch wichtigen *Übungsstrategien* einmal weg.

Das ist nun das genaue Gegenteil der heute immer noch in den Köpfen vieler Pädagogen vorherrschenden „Kübeltheorie des Geistes“ (nach der die Lehrenden in die anfangs noch leeren geistigen Kübel der Lernenden Wissen einzufüllen hätten) oder der Sender-Empfänger-Metapher (Lehrer sendet Stoff, Schüler empfängt Ergebnisse) oder des Transportbandverständnisses (ein Inhalt wird per Methode in das Lernergehirn transportiert). Lehren heißt vielmehr, *Lernumgebungen* für die Schüler und Schülerinnen planen, bereitstellen, gestalten sowie die Lernenden zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen. Es geht dabei nicht um totale Selbststeuerung, sondern um eine Integration von Anleitung und Selbstständigkeit, Instruktion und Konstruktion (siehe 2. Teil).

Das selbstgesteuerte Lernen baut also auf eine Neugestaltung des Unterrichtes in Richtung der Gestaltung von Lernumgebungen. Diese sollen „stark“ sein. Was heißt das? So oft wie möglich stehen im Mittelpunkt des Unterrichtes authentische *Themen* (d. h. *lebensnah* aus der Wirklichkeit der Schüler und Schülerinnen), *realistische Aufgaben und Probleme*, die *situiert* sind (d. h. auf den Lebenskontext bezogen und wenig vorstrukturiert), *multiple Kontexte* (Probleme, die aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden), *kooperative Arbeitsformen* (vom reziproken Lernen in Tandems bis zu verschiedenen Arten der Gruppenarbeit) und nicht zuletzt die Förderung der *intrinsischen Motivation* und der Schülerinteressen. Eine besondere Note bekommt das Prinzip der Selbststeuerung auch dadurch, dass in der neueren Lernpsychologie nicht nur Elemente wie Spaß beim Lernen, also

eher das Lustprinzip, betont werden, sondern dass auch die *Volition* (= willentliches Element) erhebliche Bedeutung hat. Effektives eigenes Lernen ist gebunden an willentliche Kontrollprozesse innerhalb der Motivation:

- seine Aufmerksamkeit über längere Zeit kontrollieren zu können (also z. B. das auszublenden, was die Lernabsicht gefährdet),
- die Emotionen zu beherrschen (z. B. sich bei Pannen nicht zu ärgern, sondern einen andern Weg auszuprobieren),
- Misserfolgserlebnisse zu meistern (z. B. sich nicht enttäuscht abzuwenden, sondern es auf anderem Weg noch einmal zu versuchen),
- die unmittelbare Lernumwelt zu gestalten und zu kontrollieren (z. B. das Handy auszuschalten) u.a.m.

Schließlich hat dann das Prinzip der Selbstregulierung auch Konsequenzen für die *Leistungsbeurteilung* im Unterricht: Sie wird wohl ergebnis-, aber vor allem auch prozessorientiert sein, schließt alternative Formen gegenüber traditionellen Noten, Klausuren und Klassenarbeiten ein (Portfolio, Feedback, Projektprüfung, Selbstbeurteilung), auf jeden Fall die Entkopplung von Leistungsbeurteilung und Entscheidungen über die weitere Schullaufbahn. (Bohl 2004)

1.2 Konstruktion und Instruktion vereinbaren – oder:

Warum Frontalunterricht unverzichtbar ist

Lernen ist also immer selbst konstruierte Kognition, individuell und einmalig. Könnte die Schule sich dann nicht auflösen und das Lernen der Schüler und Schülerinnen deren Autodidaktik übergeben/anheim stellen? Das würde nicht nur Millionen EURO an Lehrergehältern sparen, sondern auch endlich das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens konsequent einlösen. Zielt die neue Lernkultur letztlich also auf die Abschaffung z. B. des Frontalunterrichtes, dessen Kern ja (jedenfalls der Idee nach) das kollektive, gemeinsame und einheitliche Voranschreiten im Lernprozess sein soll. Ist das Prinzip der Instruktion, das „Instructional Design“ von Schülern am Ende? Oder?

Selbstgesteuertes Lernen bedeutet mitnichten den Tod des Frontalunterrichtes. Im Gegenteil, es belebt ihn, freilich in neuem Gewand! Frontalunterricht wird von der traditionellen, nahezu alleinigen Unterrichtsform mit Allzweckcharakter zu einer Unterrichtsphase, die in ein Gesamtkonzept schüleraktiven (und in großen Teilen selbstgesteuerten) Unterrichtes integriert ist. Beispiele finden sich u.a. im Rahmen des sog. Sandwichprinzips (eine Lage frontal, eine Lage individuell, in Tandems oder Kleingruppen, eine Lage frontal), wie es u.a. von Hepting (2004) beschrieben wird. (Vgl. auch den Beitrag über Frontalunterricht in diesem Buch.)

In einem solchen neuen Konzept haben Frontalphasen allerdings unverzichtbare Funktionen, z. B. Einführung eines neuen Themas, gedankliche Strukturierung mit einem Advance organizer vor aller Augen, strategische und arbeitsorganisatorische

Anleitung, Koordination und Planung usw.; dann aber auch nach Gruppen- oder Tandemarbeit oder im Anschluss an Gruppenpräsentationen die Einzelergebnisse systematisieren, vernetzen, vertiefen etc.

Denn: Gut abgespeichertes und verarbeitetes Wissen gleicht nicht zusammenhanglos erarbeiteten losen Fäden, die im Gehirn herumbängen, sondern sinnvoll geknüpften Netzen, sozusagen kognitiven Landkarten, die Zusammenhänge, Ordnungen, Verbindungen, „Verknüpfungen“ deutlich machen, die multimedial gespeichert wurden, gut und gezielt abrufbar sind. Das bestätigt vor allem die Hirnforschung, die Prozesse des Wissenserwerbs und der Wissenskonstruktion untersucht hat.

Instruktion und Konstruktion sind nur ein vermeintlicher Gegensatz. Ein pragmatisches Konzept wird beide Ansätze integrieren. Dies geschieht im sog. „*wissensbasierten Konstruktivismus*“: Hier wird nämlich Lernen interpretiert als eine persönliche Konstruktion von Bedeutungen, die allerdings nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis vermittelt wurde und zur Verfügung steht. Zu deren Erwerb kann jedoch auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden. „Wissen“ und „Konstruieren/Vernetzen“ hängen untrennbar zusammen! Das Geschehen im Klassenraum entwickelt sich in einer so verstandenen Unterrichtskultur allerdings

- vom kreidelastigen Demonstrationsunterricht (mit Lehrermonopol der Steuerung) zur Integration unterschiedlicher Lernformen;
- vom Anfüllen der Schülerköpfe mit Wissensbruchstücken zur Vernetzung und Wissensanwendung;
- von der Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtes zu selbstgesteuerten Lernprozessen bei den Schülern und Schülerinnen.

Einem solchen integrativen Methodenkonzept wird man m. E. aber nicht gerecht, wenn man (wie so oft propagiert) von einem Methoden-Mix, von Methodenvielfalt oder von dem althergebrachten „Methodenwechsel“ innerhalb einer Unterrichtsstunde oder -einheit spricht. Methoden stehen keineswegs alle gleichberechtigt, gleichwertig oder zusammenhanglos nebeneinander. Sie müssen sich vielmehr konkret in ihrem jeweiligen Stellenwert bestimmen, in ihrem Bezug zum „vollständigen Lernen“ ausweisen und innerhalb des Gesamtzusammenhanges eines Lehr-/Lernprozesses in ihrer Funktion definieren lassen. Das Element der Abwechslung kann durchaus neuen Schwung bringen und motivierend wirken, aber es geht bei der Verbindung von Methoden nicht um großzügig liberale Addition (alles hat seinen gleichen Wert) oder schülerfreundliche Abwechslung (öfter mal was Neues, das macht Spaß), sondern um systematischen Bezug unterschiedlicher methodischer Elemente zueinander. Eines ergibt sich aus dem andern, – erst das „Gesamtkonzert“ der Unterrichtseinheit bringt diese Integration hervor. Auch für das selbstgesteuerte Lernen gilt: die erste Geige im Orchester taugt als Soloinstrument nur

bedingt, erst das Zusammenspiel aller Instrumente bringt eine Musik zum vollen Klang...Die neue Unterrichtskultur wird also – einer Formulierung Andreas Helmkes (2003, 14) folgend – ausgewogen und balanciert sein „zwischen direkter und indirekter Instruktion, zwischen lehrer- und schülergesteuertem Unterricht, zwischen kognitiven und affektiven Lernzielen, zwischen lerntheoretischen, kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Prinzipien“.

1.3 Situiertes und intelligentes Wissen – oder: „träges Wissen“ verhindern

Bekanntlich zielt Wissen auch – oder sogar vorwiegend – auf Inhalte. Daher nimmt das Konzept der „situierten Lernumgebungen“ in der neueren Lernforschung breiten Raum ein. Allerdings weiß keiner so ganz genau, was mit situiertem Lernen gemeint ist...

Situiert heißt zweierlei:

1. Wissen wird in der Regel in Interaktion von Menschen gemeinsam geschaffen/ entwickelt (kooperativ oder kontrovers), d. h. es sollte auch in sozialen Lernformen angeeignet werden. Statt die Schüler und Schülerinnen weitgehend isoliert arbeiten zu lassen und isoliert zu beurteilen, muss folglich das *kooperative Lernen* viel stärker betont werden.
2. Situiertes (oder „eingebettetes“) Wissen legt großen Wert auf *authentische Kontexte*. Das meint, den Lernenden solche Aufgaben zur Verfügung zu stellen, die einen echten, wirklichen Bezug zur Alltagswelt der Lernenden haben; dabei erfahren sie zugleich mit dem Wissenserwerb die Anwendungsmöglichkeiten dieses Wissens. Erst dann wird Wissen bedeutungsvoll. Vor allem müssen die Lernenden angeregt werden, die Inhalte unter verschiedenen Gesichtspunkten zu betrachten (multiple Perspektiven).

Unter *intelligentem Wissen* wird verstanden: Ein Wissen, das man nicht einfach im Traum herunterbeten kann („aquadrat plus bequadrat gleich cequadrat“ oder „Demokratie heißt Volksherrschaft“ oder „Wasser gefriert bei 0 Grad“), sondern das man auch auf ungewohnte, zunächst unerklärlich scheinende Fälle anwenden kann. Flexibles Wissen also, das zur Lösung komplexer Aufgaben nützlich ist, das für Problemlösungsstrategien herangezogen werden muss, mit dessen Heranziehung man durch Nachdenken zur Lösung kommen kann. (Z. B. Pythagoras nicht nur für Dreiecke, sondern auch zum Aufschneiden eines Zylinders, bei dem Rechtecke entstehen, in die man Dreiecke eintragen kann, um einen Raum zu verstehen...) Intelligentes Wissen bewährt sich in multiplen Kontexten, weil es in multiplen Kontexten erworben wurde.

Das Gegenteil ist das in der Kognitionspsychologie so heftig kritisierte „träge Wissen“. Damit ist ein Typus von Wissen gemeint, der in der Schule häufig vorzufin-

den ist: Jenes isolierte Wissen, das vielleicht noch bis zur nächsten Klassenarbeit oder Klausur haftet, dann aber vergessen wird, weil es nicht zur Anwendung kommt, weil es in bestehendes Wissen nicht integriert wird, weil es zu wenig vernetzt und damit letztlich zusammenhanglos und bedeutungslos bleibt. Es ist vielleicht noch vorhanden, kann aber in andern Problemsituationen nicht angewendet oder abgerufen werden.

Ein wacher Blick in unsere Lebenswelt zeigt: Die Anforderungen im Alltag sind oft komplex, wenig strukturiert, nicht auf die Verwendung von Schulwissen zugeschnitten. Wir müssen Probleme lösen. Also müsste die Schule zweierlei tun:

1. Sie muss allgemeine Strategien vermitteln, wie man Probleme löst (z. B. eine klare Frage formulieren, Hypothesen bilden, diese mit Informationen oder Experimenten überprüfen, Ergebnisse formulieren und auf die Ausgangsfrage rückbeziehen).
2. Die Schule muss aber auch bereichsspezifisches Wissen so vermitteln, dass es auf komplexe Situationen angewendet werden kann. Schon bei der Wissensaufnahme müssen also multiple Kontexte eine Rolle spielen, sozusagen darf das Dividieren von Brüchen überhaupt nur vermittelt werden, wenn zugleich gezeigt wird, wo man es in der Wirklichkeit braucht. Kein 1×1 ohne Textaufgaben!!!

Die kognitive Lernpsychologie hat dafür einen anschaulichen Begriff entwickelt: *landscape-criss-crossing*, wie in einer Landschaft hin- und herfahren, um die multiplen Perspektiven des Themas zu vermitteln und es so auf viele Kontexte anwendbar zu machen. Ein Beispiel: Das Konzept „Apfel“ multiperspektivisch erkunden und abspeichern und später transferorientiert abrufbar machen heißt: Apfel aufschneiden, Bestandteile und ihre Funktionen klären, Geschmackssorten prüfen, Besuch beim Obstbauern zur Anpflanzung und Ernte, Apfeltee kochen u.a.m. Später kann man dann, wenn es um Äpfel geht, wie in einem Netz im Kopf hin- und herspringen und das Wissen anwenden.

Sehr hilfreich ist dabei z. B. die Technik des Advance organizer (Hepting 2004), einem begrifflichen Schaubild, das den laufenden Unterricht (immer im Raum aushängend) strukturiert, die Kontexte der einzelnen Wissensbausteine deutlich macht und immer wieder zur systematischen Einordnung der einzelnen Wegstrecke in *landscape-criss-crossing* hilft. So kann verhindert werden, dass Wissen „träge“ wird, dass Wissensbausteine wie Fäden isoliert im Gehirn herumhängen und vom Lernenden nicht zu einem intelligenten Verstehensnetz geknüpft werden.

2. Teil: Drei exemplarische Möglichkeiten, die neue Unterrichtskultur aufzubauen

2.1 Prozesssteuerung durch eine Feedback-Kultur

Als sehr wirksam nicht nur für effektiven Unterricht, sondern auch als Steuerungsinstrument für den Aufbau einer neuen Unterrichtskultur hat sich ein regelmäßiges Feedback über den gelaufenen Unterricht erwiesen. Dazu gibt es inzwischen auch empirische Belege, wie eine Untersuchung der Hamburger Universität an verschiedenen Schulen zeigt. (Bastian/Combe/Langer 2003) Statt des gelegentlichen „Na, wie war's denn so?“ sind methodisch kontrollierte Verfahren sinnvoller, bei denen drei Fragen im Mittelpunkt stehen:

1. Was geschieht im Unterricht?
2. Wie können wir den Unterricht verbessern?
3. Was können Lehrer, was Schüler dazu beitragen?

Feedback ist keine Verurteilung, sondern eine gemeinsame Suchbewegung und damit ein wichtiger Bestandteil der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Feedback bedarf unterschiedlicher Sender und unterschiedlicher Empfänger, ist also keine Einbahnstraße:

- Feedback kann *unter Schülern* erfolgen, d.h. die Lehrkraft hat Instrumente bereit gestellt, mit denen sich Schüler untereinander Feedback geben können (siehe Beitrag über Feedback-Techniken in diesem Buch);
- Feedback kann aber auch *vom Lehrer zu Schülern* erfolgen. Auch dafür gibt es inzwischen eine Fülle bewährter Techniken: einen Brief an einen Schüler schreiben; kurze verbale Rückmeldungen, die nicht einfach nur Lob enthalten („was ja bekanntlich anhängig macht!), sondern sich auf die Sache bezieht („Jens, ohne deine Idee für das Experiment wären wir überhaupt nicht weiter gekommen!“). Vor allem müssen solche Feedbacks auch fachbezogen sein und dem Schüler Informationen über seine Lernergebnisse und Sachleistungen geben, z. B. in der Form von „Rubrics“, die das Erreichen vorgegebener Kriterien rückmelden. Rubrics sind eine hervorragende Technik, um Schüler auch metakognitiv zu beraten und das selbstgesteuerte Lernen zu fördern. (Schrempf 2002)
- Feedback ist auch wichtig *von Schülern zum Lehrer* über den gelaufenen Unterricht. Lehrer fragen sich viel zu selten: Bin ich überhaupt mit meinem Unterricht „angekommen“? Dafür gibt es inzwischen eine Fülle bewährter Techniken und praxiserprobter Verfahren, z. B. situativ einstreubare kleine Techniken wie der *Daumenprobe* („Spreche ich verständlich?“ – Daumen hoch = ja, Daumen waagrecht = geht so; Daumen nach unten = Ich komme nicht mit), *Klebepunkte*

oder einfache *Kreidestriche* zu den einzelnen Phasen einer Unterrichtsstunde oder –einheit, die vorher ausgehängt wurden: „Wo habe ich mich am meisten angestrengt, was war das Interessanteste, wo habe ich mich am meisten an die geltenden Regeln gehalten, wo habe ich am meisten gelernt“ u.a.m.). Ausführlicher sind visualisiert Rückmeldungen wie „Zielscheibe“, auf der Punktabgaben für einzelne Fragedimensionen der Lehrkraft Informationen über ihren Unterricht in der Wahrnehmung der Schüler/innen geben, bis hin zu ausführlicheren Fragebögen, die von der Lehrkraft ausgewertet werden und gemeinsamen Reflexionen über den Unterricht mit Verbesserungsvorschlägen.

Absichtlich verwende ich den Begriff *Feedback-Kultur*: Nur regelmäßiges Feedback als selbstverständlicher Bestandteil von Unterricht kann zu einem zentralen Steuerungsinstrument beim Aufbau der neuen Lernkultur werden.

Feedback der Lehrkraft an einzelne Schüler und Schülerinnen im Hinblick auf deren Lernstil, ihre Arbeitsmethoden, ihre Lern- und Arbeitsstrategien, aber auch über inhaltliche Fortschritte und ggf. Lücken/Defizite ist ferner die Grundlage für die Entfaltung der Meta-Kognition der Schüler, also des Bewusstseins und der Reflexionsfähigkeit über das eigene Lernen, vor allem über das „Wie“ des eigenen Lernens.

2.2 Lernsteuerung durch Metakognition

Dieses in der neueren Lernpsychologie stark betonte Konzept bezeichnet das Wissen über das eigene kognitive System, also ein Bewusstsein von den eigenen Fähigkeiten und Stärken beim Lernen, – aber auch von den Lücken und Schwächen. Metakognitive Fertigkeiten sind trainierte Fertigkeiten zur Selbstüberwachung, die während des Lern- und Unterrichtsprozesses durch die Schüler/innen aktiviert werden. (Gage/Berliner 1996, 321)

Schüler und Schülerinnen verfügen z. B. über die Fähigkeit, sich z. B. folgende Fragen zu stellen:

- Was weiß ich bereits über ein Thema?
- Wie viel Zeit werde ich brauchen, um diesen Stoff zu lernen?
- Gibt es einen brauchbaren Plan, nach dem ich vorgehen kann?
- Wie kann ich feststellen, ob ich erfolgreich war?
- Wie und wodurch sollte ich meine Vorgehensweisen ändern (z. B. während des Arbeitsprozesses)?
- Wie entdecke ich einen Fehler (wenn ich einen mache)?
- Habe ich das gerade Gelesene auch verstanden?

In zahlreichen, bei PISA aufgegriffenen Untersuchungen, zeigte sich, dass gerade für das Lesen von Texten eine solche strategische Steuerung des Lern- und Leseprozesses ungemein hilfreich und sogar unabdingbar ist. Es besteht bei deutschen Schülern erheblicher Förderbedarf. Denn: Gute Leser z. B., aber überhaupt gute

Lerner, gehen strategisch vor, sie ziehen den Kontext heran, um sich eine Bedeutung zu erschließen, sie kramen in ihrem Gedächtnis nach relevantem Vorwissen, sie stellen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Textstellen her u.a.m. Das bedeutet: Sie haben ein Bewusstsein davon, wie man sinnvoll mit einem Text umgeht, wie man lernt. Nichts anderes meint Metakognition.

Empirisch eindeutig nachgewiesen wurde die hohe Bedeutung einer praktizierten Meta-Kognition für den persönlichen Lernfortschritt. (Ebd. 322) Schüler und Schülerinnen konnten ihre Leistungen im Unterricht von 20 % auf 46 % steigern. Lernende zeigten in solchen *lerner*kontrollierten Umgebungen mehr Engagement, lernten eher intrinsisch motiviert (praktizierten also Tiefenstrategien des Lernens statt Aneignung des Lernstoffes nur in seinen Oberflächenmerkmalen), während umgekehrt ein hohes Maß an *Lehrer*kontrolle die Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenz negativ beeinflusste. Neue Unterrichtskultur ist also ohne den Aufbau metakognitiver Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen nicht zu haben.

2.3 Innovative Methodenkultur im Unterricht

Eine neue, innovative Methodenkultur setzt einen grundlegenden Bewusstseinswandel der Lehrkräfte voraus. Man muss schon den Mut aufbringen, sich vom didaktischen Gewohnheitstier zum Unterrichtsinnovator weiter zu entwickeln. Subjektive Theorien der Lehrkräfte müssen sich wandeln, denn sie helfen bekanntlich als relativ stabile kognitive Strukturen im Lehrerkopf zu Situationsdefinitionen, Handlungsentwürfen, Erklärungen, Vermeidungen, bestimmten Erwartungen usw., sind also handlungsleitend. Im Kopf des Lehrers muss eine entscheidende Veränderung passieren: Lehren heißt nicht mehr „beibringen“, sondern Lernumgebungen arrangieren, in denen die Schüler und Schülerinnen mit eigener Verantwortung arbeiten und lernen. Welche praktischen Konsequenzen dies für die neue Rolle von Lehrkräften hat, kann nicht mit wenigen Sätzen dargestellt werden, sondern ist durchgehendes Thema aller Beiträge dieses Buches.

Um vom Frontalunterricht als dominierender Sozialform des Unterrichtes schrittweise wegzukommen und vorsichtig das selbstgesteuerte Lernen anzubahnen, gibt es eine Fülle von methodischen Möglichkeiten zur Aktivierung der Schüler und Schülerinnen, die im Beitrag „Methoden im Wandel“ in diesem Buch beschrieben sind.

Neue Unterrichtskultur? Allemaal mehr als ein Schlagwort! Ein lohnendes Ziel, das nach anfänglicher Mehrbelastung der Lehrkraft bei einiger Praxis dann doch zu erheblicher Entlastung führt. Die Lehrkraft kann sich (wie unsere Hamburger Studien zur Schulentwicklung z. B. in der Max-Brauer-Schule belegen) mehr auf Beratung konzentrieren, muss nicht ständig den ungemein belastenden Stress des Frontalunterrichtes aushalten, ja kann sich auch mal zurücklehnen und ist – empirisch belegt – gesunder und mit mehr Freude dabei. (Bauer 2002)

Literatur

- Bastian, J./Combe, A./Langer, R.: Feedback-Methoden. Weinheim 2003
- Bauer, O.: Unterrichtsentwicklung, pädagogischer Optimismus und Lehrergesundheit. In: PÄDAGOGIK H. 1/2002, S. 48-50
- Bauer, R.: Offenes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Berlin 2003
- Bohl, T.: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim 2004
- Gage, N. L./Berliner, D. C. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 1996, 5. Aufl.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2004, 3. Aufl.
- Hepting, R.: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht. Bad Heilbrunn 2004
- Schrempf, R. M.: Rubrics. Ein Instrument zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Unterricht und Schule. In: PÄDAGOGIK H. 9/2002, S. 40-42
- Traub, S.: Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Bad Heilbrunn 2000



klassisches Methodentraining

Der *erste Teil* behandelt die Themen:

- Neue Unterrichtskultur und veränderte Lehrerrolle
- Methoden des Unterrichts im Wandel
- Wege zum selbstgesteuerten Lernen
- Merkmale effektiven Unterrichts, empirisch abgesichert
- Offener Unterricht – nicht nur naiv durchgeführt
- Handlungsorientierter Unterricht – nur ein Begriffskürzel mit Theoriedefizit?
- Freie Arbeit und Projektunterricht – eine Annäherung in kleinen Schritten
- In Gruppen lernen – warum nicht?
- Was wird aus dem Frontalunterricht? Ein neues Konzept
- Wie können Präsentationen von Schülern gut gestaltet werden?
- Feedback-Techniken als Hilfe zur Entwicklung einer neuen Unterrichtskultur
- Intelligentes Üben – wie geht das?
- Wie können Lehrkräfte helfen, wenn Schüler unter Prüfungsangst leiden?

Im *zweiten Teil*:

- Das Lehrerbild im Wandel der Zeit
- Wie können Lehrer Kräfte sparen und Stress abbauen?
- Am Ende des Berufes: Ein lohnender Rückblick und ein optimistischer Ausblick in das Alter

Prof. Dr. Herbert Gudjons, Jahrgang 1940,
Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik,
Universität Hamburg.



KLINKHARDT

3-7815-1457-9



9 783781 514577