

Hans-Peter Gottein

## Dem Lernen eine (Voraus-)Struktur geben: Arbeiten mit dem Advance Organizer im (GW-)Unterricht

hanspeter.gottein@phsalzburg.at, Pädagogische Hochschule Salzburg, 5020 Salzburg

eingereicht am: 20.12.2013, akzeptiert am: 02.06.2014

Um vernetztes und anwendungsfähiges Wissen und Können zu erreichen, muss u. a. auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen, dieses bewusst gemacht und somit aktiviert werden. Auch die Berücksichtigung motivationstheoretischer Erkenntnisse ist dabei von Bedeutung. Ein wichtiges Instrument zur Aktivierung des Vorwissens und zur Vernetzung von vorhandenem mit neu hinzukommendem Wissen ist der „Advance Organizer“, welcher aus theoretischer Perspektive begründet und mit einem praktischen Beispiel veranschaulicht wird.

Keywords: Kompetenz, Motivationstheorie, Selbstbestimmungstheorie, Advance Organizer

### (Pre-)structuring the learning process: using an advance organizer in Geography and Economics

In order to develop connected and usable knowledge and skills, it is necessary to take students' prior knowledge into consideration, to make them aware of it and so activate it. It is also helpful to consider the findings of motivation theory. An important tool to activate prior knowledge as well as connect new to prior knowledge is the „advance organizer“, which will be explained from a theoretical point of view and illustrated with a practical example.

Keywords: competence, theory of motivation, self-determination theory, advance organizer

„*The future of children is always today. Tomorrow will be too late.*“ (Mistral o. J., zit. n. De Boer Buquicchio, 2006)

### 1 Vorbemerkungen

Die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung von Unterricht im Sinne der Erkenntnisse der Lehr- und Lernpsychologie sowie der in letzter Zeit immer präsenteren Neurobiologie ist nicht erst seit den PISA-Testungen, der Einführung der Neuen Mittelschule sowie der Einführung der Bildungsstandards unbestritten. Wie aus verschiedenen Untersuchungen bekannt, ist ein auf den Aufbau von Kompetenzen fokussierter Unterricht unbedingte Voraussetzung für ein erfolgreiches Bestehen in einer sich immer schneller wandelnden Welt (z. B. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2010).

Unter Kompetenz versteht man ein gelungenes Zusammenspiel von Wissen, Können und Disposition (Ziener 2008, 22). Kompetenzorientierter Un-

terricht im Sinne dieser Definition findet sich in der Praxis nach wie vor nicht sonderlich häufig, dies ist keineswegs eine neue Erkenntnis. Der fragend-entwickelnde Unterricht ist immer noch häufig anzutreffen (Astleitner 2007, 137). Bohl (2005, 35) berichtet von einer Untersuchung von Hage et al., die den Anteil von Klassenunterricht mit mehr als 75 % der Gesamtunterrichtszeit angibt. Yair (2000, zit. n. Hattie 2012, 72) stellt in einer Untersuchung in den Jahrgangsstufen 6–12 Sprechanteils-Werte der Lehrerinnen und Lehrer von 70–80 % der Unterrichtszeit fest, wobei diese Werte mit höher werdenden Jahrgangsstufen weiter ansteigen. Burns und Myhill (2004, zit. n. Hattie, 2012, 73) berichten auf Basis einer britischen Grundschul-Studie einen Sprechanteil von Lehrerinnen und Lehrern von 84 % (entweder Vortrag oder Fragen). Der Unterricht folgt dabei dem „IRE“-Schema (initiate – evaluate – respond), wobei als besonders problematisch hervorgehoben wird, dass dieses Frage-Antwort-Spiel überwiegend geschlossene Fragen und Abruf von Faktenwissen auf einem niedrigen taxonomischen Niveau beinhaltet (Hardman

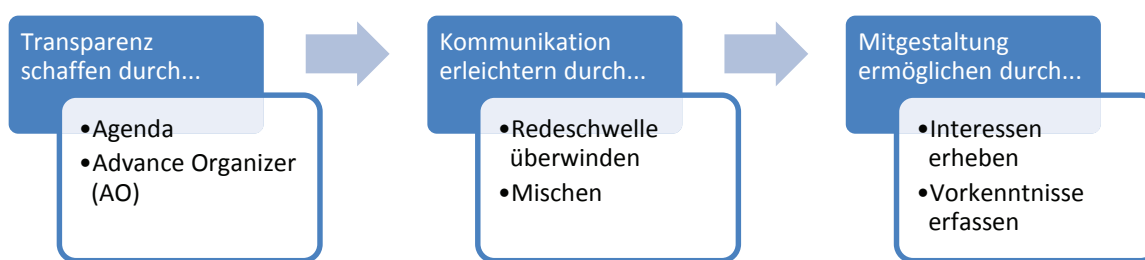


Abb. 1: Elemente von Einstiegssituationen (Quelle: eigene Darstellung, nach Wahl, 2005, 121ff)

et al. 2003, zit. n. Hattie, 2012, 73). Brualdi, (1998 zit. n. Hattie, 2012, 75) zählte an typischen Unterrichtstagen 200–300 Fragen von Lehrpersonen, wobei mehr als 60 % davon auf Fakten und Wiedergabe von Informationen beruhten. Bastian (2007, 104) stellt den Überhang eines Unterrichtskonzeptes fest, das er als „instruierendes Unterrichtsgespräch“ bezeichnet. Dadurch laufen Schülerinnen und Schüler Gefahr, den Unterrichtsstoff lediglich oberflächlich aufzunehmen, oder – wie Klippert es ausdrückt – Schülerinnen und Schüler praktizieren mit dem Lernstoff lediglich „Konsumismus“ (Klippert 2008, 17).

Um das zuvor beschriebene Konsumieren und Replizieren von Inhalten hintan zu halten, gibt es verschiedene Zugänge und Strategien. Vorliegender Artikel stellt eine dieser Strategien vor, das seit längerer Zeit bekannte – und dennoch wenig beachtete – Element des Advance Organizer, das der Einstiegsphase zuzuordnen ist. Im Sandwichmodell von Unterricht nach Wahl (2005) findet sich der Advance Organizer neben anderen Elementen explizit in der Einstiegsphase sowie – als Post Organizer – in der Ausstiegsphase. Das Sandwichmodell beschreibt eine handlungspsychologisch begründete Vorgehensweise bei der Gestaltung von Lernumgebungen. Aus Platzgründen kann darauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden (zu den Details siehe u. a. Wahl 2005), das im Fokus dieser Ausführungen stehende Element des Advance Organizers ist im Rahmen dieses Modells eines der Kernelemente der Einstiegsphase.

## 2 Theoretische Einordnungen

„We think in generalities, but we live in details.“  
(Whitehead 1943, zit. n. Hattie, 2009, 22)

Im Zuge der Untersuchungen im Rahmen des Forschungsprogrammes Subjektive Theorien von Groeben et al. wurde nachgewiesen, dass subjektive Theorien, Begriffsverständnisse, Vorwissen und Einstellungen interindividuell einzigartig sind (Groeben et al. 1988; Wahl 1991). Aus diesem Grund ist es unerlässlich, Lernenden aller Altersgruppen Anknüpfungspunkte an ihre individuell einzigartigen Wissensstrukturen zu

ermöglichen. Darin liegt die wesentliche, aber nicht einzige Aufgabe einer Einstiegssituation.

Vollständige Einstiegssituationen weisen zumindest drei Abschnitte mit jeweils zwei Elementen auf. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die drei Phasen mit jeweils zwei Elementen eines vollständigen Einstiegs (Wahl 2005, 121ff.). Im Zuge dieses Beitrages wird auf das erste Element fokussiert (Transparenz schaffen durch Agenda und Advance Organizer), die anderen beiden Elemente können aus Platzgründen hier nicht näher erläutert werden. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass vollständige und handlungspsychologisch begründete Einstiegsphasen alle drei Elemente aufweisen müssen, insbesondere auch, um den Ansprüchen der weiter unten näher beschriebenen motivationstheoretischen Grundlagen zu genügen.

Die erste Phase des Einstieges dient einerseits dem Transparentmachen des Ablaufes, andererseits der überblicksartigen und mehrfachcodierten Darstellung des Inhaltes bzw. der Zusammenhänge. Diese Vorgehensweise lässt sich einerseits paradigmatisch mit der Menschenbildannahme des epistemologischen Subjektmodells begründen, welche u. a. besagt, dass der Mensch autonomiefähig ist und auch sein will (vgl. z. B. Groeben et al. 1988), andererseits ist effektives Lernen nur dann möglich, wenn die gewählte Vorgehensweise motivationstheoretischen Grundlagen nicht widerspricht. Dabei geht man u. a. davon aus, dass Menschen umso motivierter an Lernsituationen herangehen, je mehr Selbstbestimmungsmöglichkeiten sie darin erkennen können. Gleichzeitig ist jedoch zu beachten, dass dies in einem nicht zu engem Rahmen geschehen soll. Dies ist empirisch durch die Erkenntnisse aus der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (z. B. Deci & Ryan 2002, 2003; Reeve et al. 2004) gut belegt. Motivationen können dabei lediglich auf Basis physiologischer, psychologischer oder emotionaler Bedürfnisse entstehen.

Diese Makrotheorie nach Deci und Ryan (2002) unterscheidet vier wesentliche Theoriekomponenten, wobei für (schulischen) Unterricht vorrangig die Causality Orientations Theory (COT) maßgeblich ist. Diese erklärt die Zusammenhänge zwischen Autonomie und Kontrolle. Die Autoren konnten nachweisen,

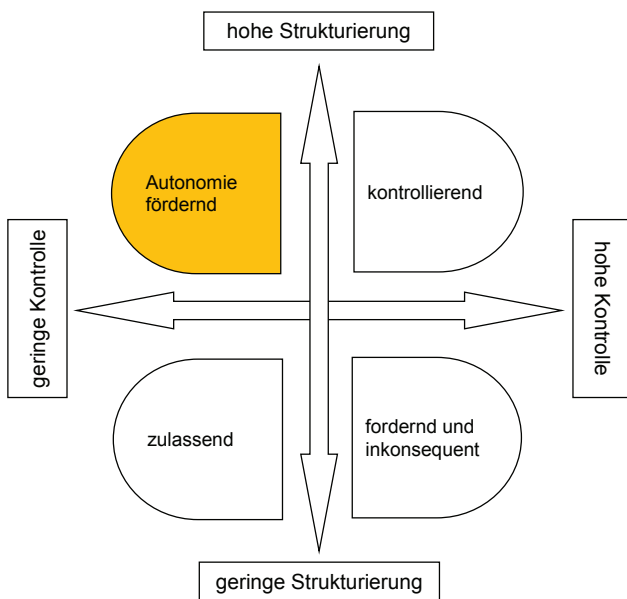


Abb. 2: Zusammenhänge zwischen Autonomieförderung, Struktur und Kontrolle (Quelle: eigene Abbildung, in Anlehnung an Reeve et. al. 2004 bzw. Martinek 2007).

dass autonomieförderndes Verhalten von Lehrpersonen in besonderer Weise motivationsfördernd ist. Unterricht wird in diesem Zusammenhang dann als autonomiefördernd erlebt, wenn dieser mit möglichst wenig Kontrolle, gleichzeitig aber mit hohem Strukturierungsgrad abläuft (siehe gelbes Feld in Abbildung 2), die Kombination „gering strukturiert“ und „geringe Kontrolle“ – im Sinne eines „laissez faire“ wird von den Lernenden allerdings nicht als autonomiefördernd erlebt. Hattie (2009, 243) argumentiert in Anlehnung an die Arbeiten von Kirschner und Kollegen ähnlich und stellt fest: „[...] providing only minimal guidance during instruction does not work“.

Die möglichen Varianten mitsamt ihren Ausprägungen zwischen diesen Polen werden in Anlehnung an Reeve et. al. (2004, 51) in den Quadranten in Abbildung 2 dargestellt.

Unumgänglich ist daher, dass Schülerinnen und Schülern ihre Lehrerinnen und Lehrer als autonomie-

fördernd erleben. Klieme et al. (2006, 131) weisen drei Basisdimensionen qualitativ hochwertigen Unterrichts aus, wobei eine dieser drei Dimensionen unterstützendes, schülerinnen- und schülerorientiertes Sozialklima ist. Eine konsequente Schülerinnen- und Schülerorientierung zeichnet sich für die Autoren (ebda.) u. a. durch eine hohe Autonomieförderung aus, was sie wiederum mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan theoretisch untermauern.

Abbildung 3 stellt in Anlehnung an Reeve und Jang (2006) bzw. Martinek (2012, 32) autonomiefördernde Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern dar (Martinek 2007).

### 3 Von der Agenda zum Advance Organizer

Autonomiefördernde Maßnahmen müssen in jeder Phase des Unterrichts bewusst gesetzt werden. Im

autonomieförderndes Verhalten von Lehrpersonen	kontrollierendes Verhalten von Lehrpersonen
<ul style="list-style-type: none"> <li>•widmet dem aktiven Zuhören viel Zeit</li> <li>•gibt Schülerinnen und Schülern vielfältige Sprechmöglichkeiten</li> <li>•gibt Zeit für eigenständiges Arbeiten</li> <li>•fördert Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft</li> <li>•ermutigt</li> <li>•lobt Leistung und Fortschritt</li> <li>•fragt Interessen von Schülerinnen und Schülern ab</li> <li>•geht auf Fragen ein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•spricht häufig und viel</li> <li>•verwendet kontrollierende Sprache (müssen, sollen, nicht dürfen etc.)</li> <li>•zeigt Lösungen bzw. Lösungswege vor</li> <li>•gibt richtige Antworten vor</li> <li>•gibt Lernmaterialien und deren Handhabung vor</li> <li>•verwendet kontrollierende Fragen (z.B. "Kannst du das nachmachen?")</li> <li>•lobt erwünschtes Verhalten (Verstärkung)</li> <li>•kritisiert Fehler und Lernumwege ("So geht das nicht, du musst das so machen.")</li> </ul>

Abb. 3: Gegenüberstellung autonomiefördernder und kontrollierender Verhaltensweisen

Rahmen der Einstiegsphase kann man Autonomieförderung zunächst dadurch erreichen, dass der Ablauf einer Einheit in Form einer **Agenda** (zeitliche Struktur) transparent gemacht wird. Gudjons (2011, 160; Hervorhebung im Original) fordert als ein wesentliches Element des Unterrichtseinstieges im Rahmen des Frontalunterrichts, dass den Schülerinnen und Schülern zu Beginn „ein möglichst einsichtiger und klarer *Orientierungsrahmen* gegeben“ wird. Dies wird, je nach Länge der Einheit, in unterschiedlicher Präsentationsform geschehen. Bei kurzen Einheiten kann man unter Umständen mit einer rein mündlichen Form das Auslangen finden, bei längeren Einheiten ist eine Visualisierung indiziert (Wahl 2005, 123). Die Agenda dient aber nicht nur zur Transparenz am Beginn, sie unterstützt auch im Laufe der Einheit die Strukturierung, indem immer wieder darauf verwiesen werden kann. Nicht nur aus diesem Grund ist jedoch grundsätzlich (zusätzlich zur mündlichen Form) eine visualisierte Form zu präferieren. Abschließend soll noch erwähnt werden, dass den Schülerinnen und Schülern klar gemacht wird, dass der Agenda nicht apodiktisch gefolgt wird, sondern beim Eintreten unvorhergesehener Sachverhalte (Verständnisprobleme, unvorhersehbare Ereignisse oder Störungen etc.) die Agenda laufend angepasst wird, ganz nach dem Motto „Störungen haben Vorrang“.

Während die Agenda zum Transparentmachen der zeitlichen Struktur dient, eignet sich nachfolgend beschriebene Methode für die überblicksartige Darstellung der Inhalte samt ihrer Zusammenhänge und Vernetzungen. In Anlehnung an den Psychologen David Ausubel (1974, zit. n. Wahl 2005, 33 und 139) wird dafür der mittlerweile weit verbreitete Begriff des **Advance Organizer** (Wahl 2011; Slavin 2003, 208; Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich o. J.) verwendet. Darunter versteht man im Wesentlichen eine überblicksartige und vernetzte Darstellung der Zusammenhänge eines Themas, noch bevor der eigentliche Lernprozess begonnen hat. Zentral ist dabei, dass fachliche Zusammenhänge in Kurzform dargestellt werden. Das bedeutet, dass dem zum Advance Organizer gesprochenen Text eine besondere Bedeutung zukommt, was einer genauen Vorbereitung durch die Lehrperson bedarf. Der Advance Organizer kann seine Wirkung dann nicht entfalten, wenn es sich lediglich um ein bloßes Nennen von Teil- bzw. Unterthemen handelt.

Bei der Präsentation des Advance Organizers wird in einer kurzen Zeitspanne (wenige Minuten bis maximal 15 Minuten) ein Überblick über wesentliche Begriffe und Zusammenhänge in verbaler und visueller Form gegeben. In diesem Sinne ist ein Advance Organizer demnach „eine vorbereitende Organisationshilfe für selbstorganisierte Lernprozesse, eine der eigent-

lichen Stoffverarbeitung vorausgehende (advance) Lernhilfe, also im Grunde ein ‚organizer in advance‘“ (Herold & Landherr 2003b, 62) und ist dadurch der Gegenpol zu der im deutschsprachigen Schulwesen noch immer weit verbreiteten „Osterhasenpädagogik“ (Wahl 2005, 13 und 140). Der Begriff der Osterhasenpädagogik soll auf ironische Weise das – zumindest, aber nicht nur im deutschsprachigen Raum – noch immer vorherrschende Unterrichtsskript des fragend-entwickelnden Unterrichts andeuten. So wie der Osterhase seine Eier versteckt und die Kinder diese suchen, „versteckt“ die Lehrerin/der Lehrer ihr/sein Wissen, die Schülerinnen und Schüler müssen dieses dann in einer Art Frage-Antwort-Spiel gleichsam suchen. Dadurch wird Reproduktion gefördert, Problemlöseprozesse aber werden effektiv verhindert (Wahl 2006, 1). Das vielfach zitierte, vergleichsweise schlechte Abschneiden deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichstests (PISA etc.) kann u.a. auf eine mangelhaft ausgeprägte Kultur von Problemlösungsaufgaben rückgeführt werden.

Wie Wahl (2005, 139) anmerkt, besteht eine gewisse Gefahr, den Begriff des Advance Organizer falsch zu verstehen, da man im deutschsprachigen Raum eher das englische Wort „advanced“ kennt und verwendet. „Advanced“ bedeutet in etwa „ausgeklügelt“, „fortschrittlich“ oder „fortgeschritten“; im Bildungsbereich wird es u. a. in der Wortkombination „advanced studies“ verwendet. Die in der deutschen Entsprechung eher unübliche Verwendung des Wortstammes „advance“ führt daher oft zu Missverständnissen.

Die verschiedentlich verwendeten deutschen Entsprechungen (Vogelperspektive, Organisationshilfe für das Lernen etc.) sind jedoch ebenfalls nicht sehr aussagekräftig, ebenso wenig wie manchmal verwendete Anglizismen, wie z. B. „mental maps“. Letztgenannter Begriff wird insbesondere für Geografinnen und Geografen in diesem Verwendungszusammenhang für Verwunderung sorgen, da für diese Personengruppe der Begriff – vor allem in Anschluss an die Arbeiten von Toleman und Lynch – als „Wissen über unsere räumliche Umgebung“ (Horn & Schweizer 2013, 11) konnotiert ist. Etwas aussagekräftiger erscheint der Begriff **Lernlandkarte**, vor allem in Hinblick auf die weiterführende Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Der Begriff der Landkarte ist in diesem Zusammenhang nicht in einem geografischen, sondern vielmehr in einem übertragenen Sinne zu betrachten.

Anzumerken ist in diesem Zusammenhang noch, dass die Vorbereitung und Darbietung eines Advance Organizers sehr anspruchsvoll ist, denn nur eine klare und verständliche Erläuterung der wesentlichen Begriffe, Strukturen und Zusammenhänge des neuen Themas kann die möglichen und beabsichtigten Wir-



Abb. 4: Advance Organizer (verändert nach Mitterbauer et al. 2013)

kungen eines Advance Organizers bei den Lernenden zur Entfaltung bringen.

Abbildung 4 zeigt beispielhaft einen einfachen Advance Organizer aus dem Unterricht für Geografie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufe I, 7. Schulstufe (Mitterbauer et al. 2013). Dieser wird – entsprechend den vorangegangenen Ausführungen – zum Einstieg in einen neuen Themenbereich den Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Wichtig anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass dies nicht in Form einer vorgefertigten Mindmap geschehen (wie dies durch Abbildung 4 vermutet werden könnte), sondern im Unterricht entwickelt und somit gleichsam vor den Augen der Schülerinnen und Schüler entstehen sollte. Dazu ist es notwendig, die einzelnen Elemente z. B. auf Kärtchen vorbereitet in die Klasse mitzubringen.

Weitgehende Einigkeit herrscht im Bereich der Unterrichtsforschung über die Tatsache, dass Zielklarheit auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer, aber auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als Kernmerkmal erfolgreichen Unterrichts angesehen wird (z. B. Meyer 2004; Helmke 2009; Hattie 2009, 2012). Im Rahmen der Sandwichstruktur von Unterricht trägt Wahl (2005) dieser Forderung durch den consequen-

ten Einsatz von Advance Organizern (in Verbindung mit anderen Elementen, wie z. B. einer Agenda) Rechnung. Aus diesem Grund sind auch die Handlungsziele in einem Advance Organizer enthalten, um den Schülerinnen und Schülern von Beginn an die Ziele der thematischen Einheit zu vergegenwärtigen.

Ein weiteres Element sind die Schlüsselbegriffe, welche die Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Themenbereich nicht nur kennen, sondern auch erklären und ggf. anwenden können sollen.

#### 4 Wirkungen eines Advance Organizers

Schon seit längerer Zeit sind die potentiell positiven Wirkungen eines Advance Organizers bekannt. Seit den 1960er Jahren gibt es bereits Forschungsergebnisse, die dessen Wirksamkeit, z. B. hinsichtlich eines höheren Lernerfolges oder höherer Motivation nachweisen konnten (als Überblick zur Forschungslage vgl. z. B. Wahl 2005, 142f., 2011; Helmke 2009, 198).

Im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Forschung werden Wirkungen meist mit sog. Effektstärken angegeben. Frey (1989, zit. n. Gudjons 2001, 54) versteht unter einer Effektstärke „die Differenz zwischen Expe-

rimentalgruppe und Kontrollgruppe, dividiert durch die Standardabweichung der Kontrollgruppe“. Dabei können sich Werte zwischen 0 (keine Wirkung) und 1 (perfekte Wirkung, perfekter Zusammenhang) ergeben. Nach Gudjons (ebda.) gelten Werte ab 0,4 bzw. 0,5 als „beachtlich“, nach Bortz und Döring (2006, 606) gelten Werte ab 0,20 als kleine, ab 0,50 als mittlere und ab 0,80 als große Effekte.

In Anlehnung an Frey nennt Gudjons (ebda.) Effektstärken eines Advance Organizer von 0,45 (als Durchschnittswert von 29 empirischen Untersuchungen), wenn Schülerinnen und Schülern im Sinne eines „Bridging“ Anknüpfungsmöglichkeiten an unmittelbar vorher Gelerntes angeboten werden, ergeben sich Effektstärken von 0,75.

Slavin (2003, 222) erwähnt den Advance Organizer nicht direkt, stellt aber fest, dass „state learning objectives and orient students to the lesson“ eines von sieben wesentlichen Elementen effektiven Unterrichts ist. Helmke (2009, 197) stellt ebenfalls die Wichtigkeit dieses Instruments fest und bezeichnet es als „vorangeordnete Orientierungshilfe“. Brophy (2000, 15; Hervorhebungen durch den Autor) misst dem Advance Organizer ebenfalls große Bedeutung zu und merkt diesbezüglich an: „Advance organizers orient students to what they will be learning *before the instruction starts*. [...]. Therefore, before beginning any lesson or activity, the teacher should ensure that students know what they will be learning and why it is important for them to learn it.“

In Anlehnung an ein bekanntes Sprichwort („Oft sieht man den Wald vor lauter Bäumen nicht.“) bezeichnet Whitehead (1967, 18) die Lehrerin bzw. den Lehrer als diejenige Person, die Schülerinnen und Schüler unterstützt und sie dahingehend befähigt, den Wald (= das Ganze, die Zusammenhänge) trotz der vielen Bäume (= der vielen Details) zu sehen. Um dies zu ermöglichen, ist eine immer wiederkehrende Arbeit an Details nötig, jedoch auch immer mit Blick auf das Ganze (ebda.). In diesem Zusammenhang ist die Kritik Whiteheads an isolierten Schulfächern zu sehen. Er stellt fest, dass isolierte Fächer der Tod jedes modernen Curriculums sind. Die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers in diesem Zusammenhang ist es demnach vor allem, den Blick auf das Ganze zu ermöglichen.

Im Zusammenhang mit Selbstregulationsprozessen und dem selbstregulierten Lernen wird die Notwendigkeit der Sandwicharchitektur von Unterricht sowie der Advance Organizer ebenfalls als wesentlicher Bestandteil aufgefasst (Herold & Landherr 2003a, 2003b).

Hinsichtlich der Wirkungen eines Advance Organizer kann zusammenfassend (z. B. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich o. J.;

Herold & Landherr 2003b; Wahl 2005, 2006, 2011) festgehalten werden, dass dieser – vorbehaltlich einer guten Planung und Durchführung – folgende Wirkungen entfalten kann:

- Ein Advance Organizer erzeugt höheres Interesse, da die Bedeutung der Inhalte und deren Zusammenhänge von Anfang an klar sind.
- Die Aufmerksamkeit kann bewusst auf Teilbereiche fokussiert werden, die für die einzelnen Lernenden von besonderem Interesse bzw. besonderer Relevanz sind.
- In Anlehnung an das Selbstwirksamkeitskonstrukt nach Al Bandura (Heckhausen & Heckhausen 2010b, 2, 2010a, 444) sowie in Kombination mit der modernen Motivationspsychologie (ebda.) geht man davon aus, dass Menschen dann motiviert an Aufgaben herangehen, wenn sie von ihrer eigenen Selbstwirksamkeit, d. h. von den „subjektiven Theorien über die eigenen Fähigkeiten“ (Wahl 2005, 141) überzeugt sind. Anders ausgedrückt kann man sagen, dass ein Advance Organizer Zusammenhänge und Wirkmöglichkeiten von Anfang an klar macht und somit in der Lage ist, den Menschen diese möglichen Wirkungen bewusst zu machen und somit ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen steigern zu können.
- Bei umfangreicheren Themen gibt der Advance Organizer eine ständig verfügbare Orientierungshilfe, man kann sozusagen auf der Lernlandkarte nachschauen, wo man sich gerade befindet.
- Vernetzteres Lernen ist nachhaltigeres Lernen; Inhalte werden langfristiger behalten und besser verstanden (deep approach learning).
- Missverständnisse und Irrtümer über Zusammenhänge können vermindert werden.
- Bei keinen bzw. wenigen Vorkenntnissen des jeweiligen Themenbereiches sowie bei niedriger Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler sind Advance Organizer besonders wichtig.
- Advance Organizer sind umso wichtiger, je komplexer und weniger verständlich der jeweilige Themenbereich ist.
- Vorgenannte Wirkungen können eine Basis für einen besseren Transfer des neuen Wissens auf andere Inhalte sein.

Für Lehrerinnen und Lehrer kann der Advance Organizer noch eine andere Funktion übernehmen. Im Zusammenhang mit der Entwicklung kompetenzorientierter Aufgabenstellungen kann der Advance Organizer als Basis für die Entwicklung von erwarteten bzw. intendierten Lernergebnissen herangezogen werden. Dazu wird der Organizer in eine Darstellung möglicher Lernergebnisse abgeändert (Richter 2010, 20).

## 5 Gestaltungsprinzipien

Wie oben erwähnt, stellt die Konstruktion und Präsentation eines Advance Organizers hohe Anforderungen an die Lehrperson. Abschließend zu den Ausführungen zum Advance Organizer werden daher nachstehend die grundlegenden Prinzipien in Anlehnung an Wahl (2005, 143f.) angeführt:

- Wie die Expertenforschung belegen konnte (z. B. Bromme 2004), sehen Expertinnen und Experten aufgrund des hohen „Verdichtungsgrades“ (Wahl 2005, 144) ihres Wissens Lösungen und Vorgehensweisen, vielfach ohne sich dezidiert darüber bewusst zu sein, sie können daher nicht automatisch erkennen was sie wissen. Aus diesem Grund ist eine bewusste Auseinandersetzung mit der Expertenstruktur unumgänglich, um im Anschluss daran einen Advance Organizer erstellen zu können. Die Vorgehensweise kann sehr unterschiedlich gestaltet werden, beispielsweise in Form einer Mind Map, oder vorzugsweise – da diese Methode wesentlich mehr Flexibilität ermöglicht – mittels der Struktur-Lege-Technik (Wahl 2001; Hepting 2008, 56 und 141ff).
- Advance Organizer sollen nicht nur einen Überblick über das Thema geben und so die kognitiven Strukturen ansprechen, es sollen auch motivationale Elemente enthalten sein, die Aufmerksamkeit und Interesse wecken sollen. Dies kann beispielsweise durch motivierende Fragestellungen, erstaunliche Phänomene bzw. Teilaspekte des Themas oder provokante Äußerungen geschehen.
- Die Präsentation soll mehrkanalig erfolgen, d. h. eine mündliche Präsentation wird visuell unterstützt. Dabei ist es wichtig – um eine möglichst nachhaltige Verankerung im Gedächtnis zu erzielen – dass der mündliche und visuelle Input möglichst gleichzeitig erfolgen soll.
- Der Advance Organizer soll vor den Augen der Lernenden entwickelt werden, und nicht in seiner vollständigen Form von Beginn an sichtbar sein. Besonders einfach zu bewerkstelligen ist dies natürlich mit Computer und Beamer, aber auch mittels Kärtchen und Pinnwand oder der sog. „Striptease-Methode“. Bei letztgenannter Methode ist der Advance Organizer zwar vollständig vorhanden, die einzelnen Teile sind aber abgedeckt und werden im Zuge der Erklärung nach und nach aufgedeckt.
- Je nach Komplexität und Umfang des Themas soll die Präsentationsdauer ca. 5–15 Minuten umfassen. Zu kurze Präsentationen unterliegen der Gefahr der Übersimplifizierung, zu lange Präsentationen laufen Gefahr, zu komplex und

unübersichtlich zu werden, und somit die Intentionen des Advance Organizer zu konterkarieren.

- Schließlich ist noch wichtig, dass der Advance Organizer den Lernenden während des gesamten Lernprozesses ständig zur Verfügung steht. Dies kann z. B. durch Aushändigen einer Kopie geschehen, aber auch z. B. in der Form eines Posters, das im Klassenzimmer ständig präsent und für alle sichtbar ist, sodass man immer wieder darauf Bezug nehmen kann.

Als Gegenstück zum Eingang verwendeten Advance Organizer ist ein „Abschluss-Organizer“ (Wahl 2005, 191) ein weiteres, vielversprechendes Element. Um den Zusammenhang mit dem Advance-Organizer als Vorausstruktur besser herstellen und sichtbar machen zu können, wird hier dafür der Begriff **Post Organizer** verwendet. Dieser kann in verschiedenen Variationen eingesetzt werden, einige davon sollen nachstehend kurz angedeutet werden:

- Der ursprüngliche Advance Organizer (AO) wird noch einmal herangezogen, aber in einer differenzierteren und „fachlicheren“ Sprache nochmals erläutert.
- Der ursprüngliche AO bleibt in seiner Grundstruktur bestehen, wird aber durch mehr Details, Unterthemen oder eine differenzierte Sprachverwendung komplexer gestaltet und erläutert und wird somit zum eigenständigen Post-Organizer.
- Der ursprüngliche AO dient als Basis für eine Abschluss-Gruppenarbeit, in der Schülerinnen und Schüler entweder den ganzen AO oder zugeteilte bzw. zugewiesene Teilgebiete differenzierter ausarbeiten und anschließend in verschiedenen Formen präsentieren.
- Der ursprüngliche AO oder der Post-Organizer wird für eine größere Abschlusseinheit in Form eines moderierten Netzwerks (Wahl 2005, 192f.) herangezogen.

Vorangehende Ausführungen stellen den Advance Organizer als wichtiges, aber nicht isoliert wirkendes Instrument eines Unterrichtseinstieges in einer handlungspsychologisch begründeten Lernumgebung dar. Der Advance Organizer kann jedoch einen wichtigen Beitrag zur Strukturierung des Unterrichts bzw. der Themenfelder des Unterrichts liefern. Er kann helfen, Zusammenhänge nicht aus den Augen zu verlieren und er kann die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, das oben beschriebene Autonomieerleben auch sinnvoll zu nutzen.

In Abbildung 3 wurden einige autonomiefördernde Verhaltensweisen von Lehrerinnen und Lehrern genannt. Darunter finden sich u. a. Elemente wie „Zeit zur selbsttätigen Arbeit geben“ oder „Interessen der

Schülerinnen und Schüler abfragen und berücksichtigen“. Selbsttätige Arbeit ist effektiver, wenn den Beteiligten klar ist, worum es geht und welche Zusammenhänge bestehen, ansonsten besteht die Gefahr, sich in Details zu verlieren, die Selbsttätigkeit kann dabei zu ineffektivem Aktionismus verkommen. Darüber hinaus widerspricht dies auch den Erkenntnissen der Selbstbestimmungstheorie. Wie oben beschrieben, müssen Selbstbestimmungsmöglichkeiten mit einer hohen Struktur Hand in Hand gehen, um effektiv und motivationsfördernd sein zu können.

Interessen der Schülerinnen und Schüler sollen und müssen im Unterricht berücksichtigt und gefördert werden, dies konnte im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ebenfalls klar nachgewiesen werden. Wenn sich jedoch Schülerinnen und Schüler im Unterricht mit Sachverhalten beschäftigen, einfach nur, weil sie „Spaß machen“, macht dies wenig Sinn. Tieferes Interesse entwickelt sich oft erst, wenn man gewisse Einblicke in Sachverhalte hat und Zusammenhänge erkennt; dann will man (noch) mehr erfahren. Auch in diesem Zusammenhang kann der Advance Organizer einen wertvollen Beitrag liefern.

## 6 Literaturverzeichnis

- Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (o. J.): Advance Organizer. Hochschuldidaktik von A-Z. [http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/A-Z\\_AdvanceOrganizer.pdf](http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/A-Z_AdvanceOrganizer.pdf) (07.08.2014).
- Astleitner, H. (2007): Das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis bei innerer Differenzierung im Unterricht: Das besondere Problem der Umsetzungshilfen. In: Gastager, A., T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.): Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis: Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext. Landau, Verlag Empirische Pädagogik (Erziehungswissenschaft), 37–146.
- Bastian, J. (2007): Einführung in die Unterrichtsentwicklung. 1. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- De Boer Buquicchio, M. (2006): „Speech by Council of Europe Deputy Secretary General at the III Intergovernmental Conference on Children in Europe and Central Asia“. In: CRIN - Children Rights International Network. <http://www.crin.org/en/library/publications/speech-council-europe-deputy-secretary-general-iii-intergovernmental-conference> (07.08.2014).
- Bohl, T. (2005): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. 3., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bortz, J. & N. Döring (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler 4., überarbeitete Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bromme, R. (2004): „Das implizite Wissen des Experten“. In: Koch-Priewe, B., F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brophy, J. (2000): „Teaching“. International Academy of Education & International Bureau of Education. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac01e.pdf) (07.08.2014).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010): bm:ukk – BM Schmied zu PISA 2009: „PISA appelliert an uns: Wir müssen den begonnenen Weg der Bildungsreform konsequent weiterführen und unsere Vorhaben entschlossen umsetzen. Lasst Worten Taten folgen!“. <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2010/20101207.html> (07.08.2014).
- Deci, E. & R. Ryan (2003): „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (2), 223–238.
- Deci, E. & R. Ryan (2002): „Overview of self-determination theory. An organismic dialectic perspective“. In: Deci, E. & R. Ryan (Eds.): Handbook of Self-Determination Research. Rochester: University of Rochester Press, 3–33.
- Groebe, N., D. Wahl, J. Schlee & B. Schleele (Hrsg.) (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Gudjons, H. (2011): Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2012): Visible learning for teachers : maximizing impact on learning. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London & New York: Routledge.
- Heckhausen, J. & H. Heckhausen (2010a): „Motivation und Entwicklung“. In: Heckhausen, H. & J. Heckhausen (Hrsg.): Motivation und Handeln mit 45 Tabellen; [+ online specials]. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Berlin; Heidelberg: Springer, 427–488.
- Heckhausen, J. & H. Heckhausen (2010b): „Motivation und Handeln: Einführung und Überblick“. In: Heckhausen, H. & J. Heckhausen (Hrsg.): Motivation und Handeln mit 45 Tabellen; [+ online specials]. 4., überarbeitete und erweiterte Aufl. Berlin; Heidelberg: Springer, 1–9.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität : Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl. Seelze-Velber, Kallmeyer.
- Hepting, R. (2008): Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht: Eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herold, M. & B. Landherr (2003a): SOL - Selbst organisiertes Lernen. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.).
- Herold, M. & B. Landherr (2003b): SOL - Selbstorganisiertes Lernen: Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Hohengehren: Schneider.



- Horn, M. & K. Schweizer (2013): Einsatz von Mental Maps im Geographieunterricht. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Geographie und Schule* 201, 11–17.
- Klieme, E., F. Lipowsky & K. Rakoczy (2006): „Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pytha-goras““. In: Prenzel, M. & L. Allolio-Näcke (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule: Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. 1. Aufl. Münster: Waxmann, 127–146.
- Klippert, H. (2008): *Besser lernen: Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im Schulalltag*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Martinek, D. (2012): *Selbstbestimmung und Kontrollreduzierung in Lehr- und Lernprozessen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Martinek, D. (2007): *Die Ungewissheit im Lehrberuf: Orientierungsstil, Motivationsstrategie und Bezugsnorm-Orientierung bei Lehrer/innen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mitterbauer, M., M. Rampitsch & J. Hauder (2013): „So viel Monat, sowenig Geld?“. (unveröffentlichte Seminararbeit). Universität Graz.
- Reeve, J., E. Deci & R. Ryan (2004): „Self-determination-theory. A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation.“. In: McInerney, D. & S. Van Etten (Eds.): *Big Theories Revisited (Vol. 4: Research on Sociocultural influences on Motivation and Learning)*. Greenwich: Information Age Publishing, 31–60.
- Reeve, J. & H. Jang (2006): „What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity“. In: *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 209–218.
- Richter, S. (2010): „SEGLER - ein Designmodell zur Gestaltung von Lernaufgaben“. In: Kiper, H., W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 19–27.
- Slavin, R.E. (2003): *Educational Psychology : Theory and Practice* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Wahl, D. (2011): „Der Advance Organizer: Einstieg in eine Lernumgebung“. <http://www.prof-diethelm-wahl.de/pdf/Perspektive.pdf> (07.08.2014).
- Wahl, D. (2006): „Ergebnisse der Lehr-Lern-Psychologie“. [http://www.dblernen.de/docs/Wahl\\_Ergebnisse-der-Lehr-Lern-Psychologie.pdf](http://www.dblernen.de/docs/Wahl_Ergebnisse-der-Lehr-Lern-Psychologie.pdf) (07.08.2014).
- Wahl, D. (2005): *Lernumgebungen Erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Wahl, D. (2001): *Wissen sichtbar machen. Nachhaltig lernen mit der „Struktur-Lege-Technik“*. In: *Praxis Schule* 5-10, Heft 5, 63–65.
- Wahl, D. (1991): *Handeln unter Druck : der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Whitehead, A.N. (1967): *The Aims of Education*. In: Whitehead, A.N. (Ed.): *The Aims of Education and Other Essays*. New York: MacMillan, 1–14.
- Riffert, F. (2008): *VÜ: Wissenschaftstheoretische Diskussion pädagogischer Themen WS 2008/09*. Salzburg: Universität Salzburg, 13–26.
- Ziener, G. (2008): *Bildungsstandards in der Praxis : kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.