

2 Vier Grundformen und zwei Varianten

Ich erläutere nun die vier Grundformen der Reihe nach und nehme beim Individualisierenden und beim Kooperativen Unterricht eine zusätzliche Differenzierung vor. Für jede Grundform werden ein Steckbrief, ein Ablaufschema, typische Arbeitsformen, Entwicklungsbedarfe und Lesehinweise formuliert. Zusätzlich wird bei jeder Grundform auf „Lerngerüste“ verwiesen. Der Aufbau von Lerngerüsten wird in der englischsprachigen Unterrichtsforschung mit dem ursprünglich konstruktivistisch geprägten, heute aber generalisierten Begriff „scaffolding“ (Gerüstbau) umschrieben; ausführliche Erläuterungen finden sich bei Dubs (2009: 172 ff.).

2.1 Gemeinsamer Unterricht

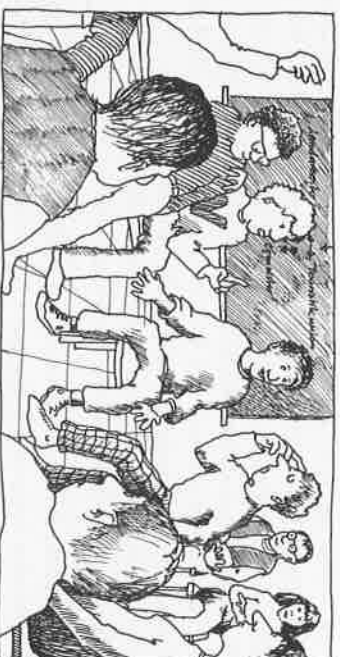
Gemeinsamer Unterricht ist ein nicht differenzierender Klassenunterricht ohne Fachbezug. Nicht gemeint ist der inklusive Unterricht, der in allen vier Grundformen zu realisieren ist. (Ich habe vergeblich versucht, eine nicht zu Missverständnissen verleitende Bezeichnung für die erste Grundform zu finden.)

Gemeinsamer Unterricht findet zumeist im Wochenrhythmus zu festen Zeiten statt: Stuhlkreis am Montagmorgen, Klassenkonferenz, Klassenlehrerstage, Wochenabschluss, Klassenlehrertag. Manchmal wird er aus gegebenem Anlass, z. B. bei einem Disziplininkonflikt, ad hoc ange setzt. Das kann dann auch während einer Fachstunde sein.

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

Steckbrief: Gemeinsamer Unterricht

- (1) In Grundform 1 wird die Arbeitsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler hergestellt und der Lernverband zu einer sozialen Gemeinschaft geformt. Spielregeln, Rechte und Pflichten der Arbeit in allen vier Grundformen werden besprochen.
- (2) Der Gemeinsame Unterricht wird so zur „Bühne“ für die Konflikt-schlichtung unter den Schülern, aber auch zwischen der Lehrperson und den Schülern.
- (3) Absprachen für die Arbeit in den anderen Grundformen können getroffen, Zeitpläne abgestimmt und Arbeitsüberlastungen besprochen werden.
- (4) Gespräche und Diskussionen können genutzt werden, um den Sinn



- des „Unternehmens Schule“ zu diskutieren und persönliche Interessen und Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung einzubringen. Schüler können gelobt und ermutigt („Warme Dusche“) oder auf Leistungserwartungen hingewiesen werden.
- (6) Gemeinsamer Unterricht kann auch genutzt werden, um den Klassenraum herzurichten und in Ordnung zu halten.

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

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

Lerngerüste: Viele Verfahren und Instrumente zur Stärkung der Erziehungsfunktion des Unterrichts (von der geschichtl inszenierten „Standpauke“ bis zum Klassenrat) sind über Jahrhunderte entwickelt worden. Eine Reihe neuer Instrumente ist in den letzten Jahren hinzugekommen:

„**Runder Tisch**“: Unter dieser Überschrift hat Fritz Oser sein Konzept zur Lösung von Konflikten durch ethische Diskurse veröffentlicht (s. u., S. 189). Ein Beispiel: Ein Schüler wird wegen einer fehlerhaften Antwort ausgelacht. Der Lehrer unterbricht die inhaltliche Arbeit und klärt im Runden Tisch, warum dies nicht sein soll. Er belässt es aber nicht bei seinem Votum, sondern klärt mit den Schülern in einem mehr oder weniger vollständigen „realistischen Diskurs“,



Fritz Oser



wie der Vorfall aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen ist und welche Regeln in Zukunft in dieser Klasse beachtet werden sollen (Oser 1998: 81–88).

Weitere Lernertüste:

- **Streitschlichter- und Konfliktlotsenprogramme:** Hagedorn (2005).
- **Sozialtrainingsprogramme:** „Fit for life“ (Jugert u. a. 2014); Anti-Mobbing-Training; Präventionsprogramme für die Internet-Nutzung.
- **Trainingsraum-Methode:** Bründel & Simon (2007).
- **Klassenrat:** eine Anleitung von Friedrichs (2009).

Forschungsstand: Zur Klassenführung (Classroom-Management) gibt es sehr viel empirische Forschung, beginnend mit dem Klassiker „Techniken der Klassenführung“ von Jacob Kounin (2006). Einen Überblick zum deutschsprachigen Forschungsstand liefert Helmke (2012: 172–190). Die Mehrzahl aller Studien sagt aus, dass eine effiziente Klassenführung den Lernerfolg in den anderen Grundformen deutlich erhöht. Zu den Effekten der Demokratieverziehung gibt es aber nur wenige empirische Forschungsergebnisse. In Hatties Übersicht taucht diese Variable nicht einmal auf. Eine löbliche Ausnahme: Ekholm (2012).

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



Lesermpfehlungen: Wolfgang Edelstein hat ein beeindruckendes Lebenswerk zur Förderung der Demokratieverziehung vorgelegt; Anleitungen für die schulp praktische Arbeit: Edelstein/Frank & Sliwka (2009) und Eikel & de Haan (2007). Gute Ratgeber-Bücher zur Klassenführung für alle Stufen: Lohmann (2003) und Klafke (2013); für die Grundschule: Lohmann (2013). Klassenrat, Konfliktmediation und „demokratisches Sprechen“ werden praxistauglich dargestellt in Edelstein u. a. (2009). Ein wegen seiner Einseitigkeiten von mir nicht empfohlenes Buch: Bernhard Buebs „Lob der Disziplin“ (2006).

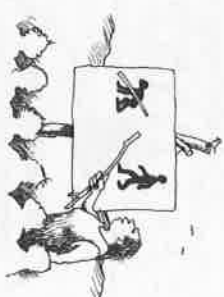
2.2 Direkte Instruktion

Vorweg: In diesem und in den nächsten Abschnitten werden wiederholt *Effektstärken* nach John Hattie (2013; 2014) angegeben. Was damit gemeint ist, wird auf Seite 165 erläutert.

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

Steckbrief: Direkte Instruktion

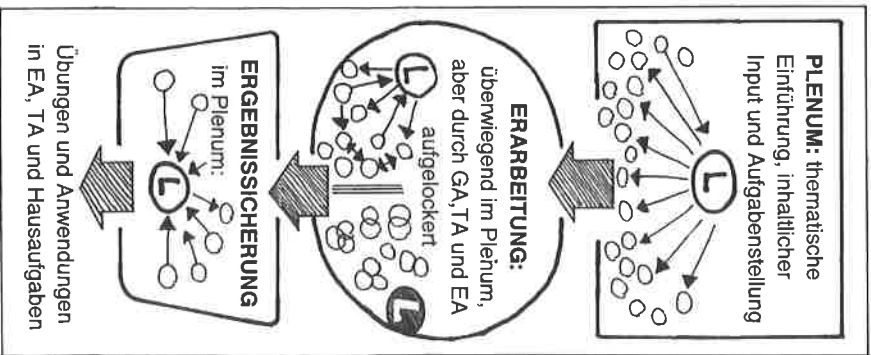
- (1) Die Lehrperson vermittelt den Lehrstoff. Sie informiert die Lernenden über die Aufgabenstellung. Sie strukturiert, erläutert und problematisiert den Lehrstoff. Sie sorgt für Zwischenreflexionen und Auswertungen.
- (2) Der Plenumsunterricht dominiert – genauso wie beim Gemeinsamen Unterricht.
-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



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

Ablaufschema: Der typische Ablauf einer Stunde nach dem Muster der Direkten Instruktion wird in der Grafik auf Seite 50 abgebildet. Der Buchstabe (L) im weißen Feld steht für eine führende Rolle der Lehrperson; der schraffierte Buchstabe (L) steht für eine moderierende oder „nur“ beobachtende Rolle. Die Pfeilspitze bei den kleinen Pfeilen gibt an, wer initiativ ist. GA steht für Gruppenarbeit, TA für Tandemarbeit, EA für Einzelarbeit.

Methodischer Grundrhythmus: Das Ablaufschema folgt – ebenso wie das der übrigen Grundformen – dem methodischen Grundrhythmus von Einstieg,



DIREKTE INSTRUKTION

ist mir nicht bekannt.



Lerngerüste: Für die Direkte Instruktion liegen viele alte und auch neue, zumeist empirisch überprüfte Lerngerüste vor:

Mit einem „advance organizer“ einsteigen. Der amerikanische Kognitionspychologe David P. Ausubel fordert dazu auf, den Schülern beim Start eines neuen Themas „Anker-Ideen“ zu präsentieren. Das sind Begriffe und Konzepte höherer Ordnung, die im neuen Thema eine Rolle spielen und sich gut mit dem schon vorhandenen Wissen der Schülerinnen und Schüler verknüpfen lassen (Hattie 2013: 199).

Kognitiv aktivierende Aufgaben stellen: Der Begriff „kognitive Aktivierung“ ist von der Forschergruppe COACTIV in Deutschland bekannt gemacht worden



Auf der CD-ROM:
ein Workshop zum
Thema „Kognitive
und soziale Akti-
vierung“

(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. Kognitiv aktivierende Aufgaben erhöhen den Lernerfolg (Kunter & Voss 2011: 89). Im Schulltag 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 – Diskussions-, Übungs- und Anwendungsphasen realisiert wird. Deshalb sind inzwischen in vielen Fachdidaktiken differenzierte Vorschläge zur kognitiven Aktivierung vorgelegt worden. Es lohnt sich, sie in den Fachkonferenzen vorzustellen. Ein Kapitel zur Struktur der kognitiven Aktivierung in Kunter & Trautwein (2013: 94–102); Beispiele aus dem Mathematikunterricht: Blum u. a. (2006), aus den Naturwissenschaften: Groppengießer u. a. (2006); für den Deutschunterricht: Müller-Hartmann u. a. (2004).

Sozial aktivierende Aufgaben stellen: Die Aufgabenstellungen sollten auch sozial aktivierend sein – schon deshalb, weil Lernen immer auch ein sozialer Prozess ist (Kunter & Trautwein 2013: 36–42). Dazu gibt es im Konzept des Kooperativen Lernens (s. u.) 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 Groeben Buch „Verschiedenheit nutzen“ (2013).

Leistungsrückmeldungen schon im Arbeitsprozess geben: Leistungsrückmeldungen durch Tests und Klassenarbeiten zum Abschluss einer Unterrichtseinheit sind wichtig, aber sie helfen nur wenig beim Lernen selbst. Hilfreich ist es, wenn die Schüler im Arbeitsprozess Rückmeldungen erhalten und wenn die Lehrperson die Rückmeldungen mit individuellen und gemeinsamem Fördern verbindet. Dem dient die „formative Leistungsdiagnostik“ (Maier u. a. 2012), für die Hattie die sehr hohe Effektstärke von $d = 0,90$ errechnet hat.

Das Lernen mit Metakunterricht begleiten: Das klingt komplizierter als es ist. Es geht schlicht darum, die Schüler dazu anzuleiten, über das eigene Lernen nachzudenken und daraus Konsequenzen zu ziehen. Zwei kleine, von mir selbst beobachtete Beispiele:

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

Deutsche Schule Washington im Oktober 2013: Im Geschichtsunterricht, Klasse 9, wird der Versailer Vertrag (1918) durchgenommen. Die Schüler erhalten den Auftrag, zu den sieben 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.“

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

Lernstrategien bewusst machen: Metakognition ist auch eine wesentliche Voraussetzung, um die intuitiv von jedem Schüler eingesetzten Lernstrategien bewusst zu machen, sie auszubauen und gezielt zu verwenden. Die Lernstrategienutzung ist gut erforscht (Meyer 2004: 108; Hattie 2013: 226).

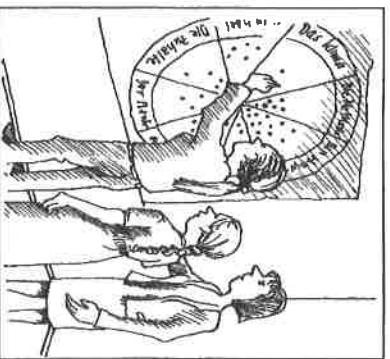
Konstruktiv mit Fehlern umgehen: Professionelle Lehrpersonen rechnen damit, dass Schüler Fehler machen, und sie bereiten sich darauf vor, daraus anregende Lernsituationen zu schaffen. Sie achten darauf, dass dies in einer lernförderlichen Atmosphäre geschieht, in der niemand bei Leistungsversagen diskreditiert wird. Fritz Oser und Maria Spychiger (2005) haben in 15 Jahren Forschungsarbeit ein empirisch abgesichertes Konzept zur Fehlerkultur auf Grundlage der „Theorie des negativen Wissens“ vorgelegt und praktisch erprobt.

Feedbackkultur aufbauen: Feedback der Schüler an die Lehrer erhöht den Lernertfolg 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 Zensurierung des Lehrers oder der Schülerinnen und Schüler. Wörtlich übersetzt heißt Feedback ja „Rückführung“.

Die Lehrperson soll davon satt werden, also genau jene Informationen erhalten, die sie braucht, um den Unterricht zu verbessern. Ein hin und wieder angesetztes Gespräch über den Unterrichtsverlauf oder eine Stuhlkreis-Runde stellen noch keine Feedbackkultur dar. Eine grafische Darstellung der komplexen Struktur von Feedback bei Hattie (2013: 209); eine praktische Anleitung zur Gestaltung von Schülerfeedback: Bastian u. a. (2003).

Das Gemeinsame dieser neuen Lerngerüste: Sie stärken die Reflexivität im Lernprozess.

Entwicklungsbedarf: In den Effektivitätsstudien schneidet die Direkte Instruktion mit einer Effektstärke



Ein Workshop zum Thema „Entwicklung einer Feedbackkultur“ auf der CD-ROM.



von $d = 0,59$ (Hattie 2013: 242) überraschend gut ab, und dies sowohl bei eher schlichten wie auch bei hoch anspruchsvollen Aufgabenstellungen. Deshalb ist es an der Zeit, die Direkte Instruktion vom Schmuddel-Image zu befreien. Sie bleibt das „Schwarzbrof“ des Unterrichtsangebots. Ich sehe aber drei neuartige Punkte und eine Mammutaufgabe, die durch Unterrichtsentwicklung bearbeitet werden können:

- Der *Redanteil* der Lehrpersonen ist im Plenumsunterricht fast immer zu hoch. Es gilt immer noch das vor 40 Jahren von Ned A. Flanders formulierte „Gesetz der zwei Drittel“ – zwei Drittel redet die Lehrperson, ein Drittel Sprechanteil bleibt für die Schüler (Meyer 1987, Bd. 2: 203). Das Problem wird dadurch vergrößert, dass die meisten Lehrpersonen den Umfang der eigenen Sprechanteile zu niedrig einschätzen (Helmske 2012: 139).
- *Gelenktes Unterrichtsgespräch:* Der Anteil des gelenkten Unterrichtsgesprächs ist überraschend hoch. Bei Hage u. a. (1985) sind es 49 Prozent insgesamt und damit zwei Drittel des Plenumsunterrichts. Sein Umfang sollte gesenkt werden. Die gewonnene Zeit könnte genutzt werden, um schüleraktivierende Unterrichtsmethoden häufiger einzusetzen (s. u., S. 138 f.).
- *Arbeitsblätter* sind ein in der Direkten Instruktion und im Individualisierenden Unterricht sehr häufig eingesetztes Medium. Die Empfehlung des weltbekannten Unterrichtsforschers Jere Brophy (siehe www.ibe.unesco.org): „Vermeiden Sie den Einsatz von Arbeitsblättern wo immer möglich.“ Interessante Alternativen samt Kopiervorlagen zur Gestaltung von Arbeitspapieren bringt Guegel (2011: 89–112).
- *Fachbezogene Entwicklungsarbeit* wird in der Literatur zur Unterrichtsentwicklung nur selten konzipiert. Dabei ist dies die wichtigste Arbeit von allen (STANDARD 4).

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

Literaturhinweise: Metakognition wird erläutert bei Artelt & Moschner (2005). Die Ethik pädagogischer Führung erörtert Prange (2010: 69 ff.). Ein kurzer Gesamtüberblick zu aktuellen Entwicklungen des Fachunterrichts an allgemeinbildenden Schulen: Demuth & Meyer (2010).

Lesempfehlungen: Immer noch gut geeignet für die praktische Arbeit: Gudjons' Buch „Frontalunterricht – neu entdeckt“ (2003). Immer noch lesenswert: die „Unterrichtsrezepte“ von Grell & Grell (1980). Auch zu dem uralten Kapitel „Frontalunterricht“ in Meyer: „Unterrichtsmethoden“ (1987 Bd. 2: 182–235) siehe ich.

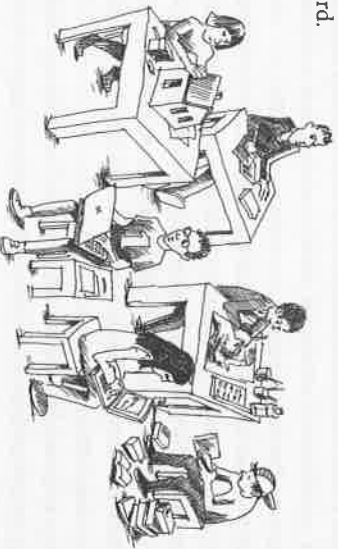


2.3 Radikal Individualisierender Unterricht

Der Begriff „Individualisierender Unterricht“ ist zu einem Regenschirm-Begriff geworden, der viele unterschiedliche Konzepte unter sich vereint und deshalb dringend präzisiert werden muss. Ich unterscheide zwei Hauptformen, den radikal und den moderat Individualisierenden Unterricht. Der radikal Individualisierende Unterricht stellt in wichtigen Punkten das Gegenmodell zur Direkten Instruktion dar. Er wird dann zum zentralen Bezugs- und Startpunkt für das insgesamt vorgehaltene Unterrichtsangebot der Schule gemacht (s. u., S. 69).

Steckbrief: Radikal Individualisierender Unterricht

- (1) Es gibt für jeden Schüler /jede Schülerin ein individuell zurechtgeschittenes Curriculum, das vom Klassenlehrer und den Fachlehrern auf Grundlage der hausinternen Lehrpläne gemeinsam mit dem Schüler /der Schülerin erstellt und schriftlich dokumentiert wird.



- (2) Die Lehrperson versucht, für jeden Schüler /jede Schülerin in den verschiedenen Fachgebieten die „Zone der nächsten Entwicklung“ zu ermitteln, um gezielt und ohne Überforderung helfen zu können.
- (3) Die Schüler bestimmen ihr Lerntempo selbst. Sie arbeiten in wachsendem Umfang selbstgesteuert.
- (4) Die dominierende Arbeitsform ist die Planarbeit. Werkstatt- und Stationenlernen kommen hinzu.
- (5) Die Schüler werden angehalten, über ihre Lernwege nachzudenken (Metanunterricht).
- (6) Sie geben der Lehrperson in regelmäßigen Abständen Rückmeldung zu ihrem Lernfortschritt.
- (7) Die herkömmliche frontale Sitzordnung entfällt. Die Schüler arbeiten an ihren Plätzen, aber auch an Lernstationen und im schulischen und außerschulischen Lernernetz.

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

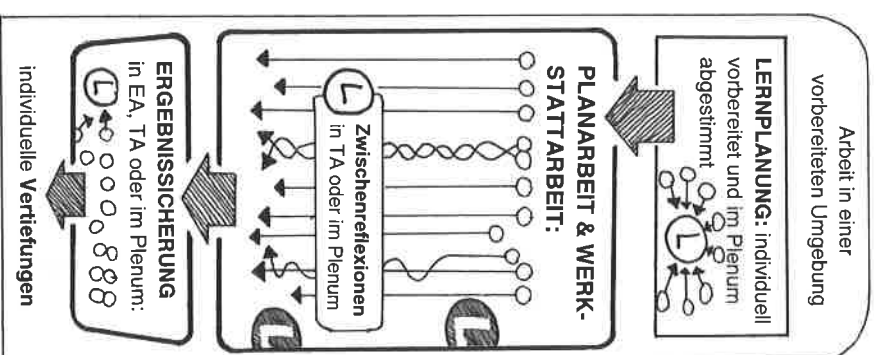
Einführungen in die Aufgaben der Prozessberatung und des Lerncoachings: Eschehmüller (2007); Pallasch & Hameyer (2008); Liedtke-Schöbel u. a. (2013). Eine Anleitung zum Dokumentieren und Beurteilen von Lernprozessen: Gläser-Zikuda & Hascher (2007).

Vorbereitete Umgebung: Sie ist in allen Grundformen wichtig, aber im Individualisierenden Unterricht unverzichtbar. Dabei geht es um präzise abgesprochene Regeln, geschlossene und offene Aufgabenstellungen, nach verschiedenen Anspruchsniveaus gestaltete Arbeitsmaterialien, Materialien und Instrumente zur Selbstkontrolle des Lernfortschritts, Hilfs- und Beratungsangebote und zusätzliche Medien, Computer und Internetanschluss. Eine praktische Anleitung auf Basis der Montessoripädagogik: Klein-Landeck u. a. (2010).

Teamentaching: Oft sind zwei, manchmal drei Lehrerpersonen, pädagogische Mitarbeiter und Integrationshelfer im Klassenraum anwesend. Sie sollten dann Teamentaching machen und nicht nur zeitgleich anwesend sein. Die Zusammenarbeit muss oftmals neu gelernt werden. Die Teamentarbeit schafft verbesserte Arbeitsbedingungen, ist aber auch entsprechend personalintensiv und teuer. Verschiedene Teamentaching-Modelle beschreibt Lütje-Klose (2014).

Ablaufschema: Es ist erneut nach dem EBE-Grundrhythmus (S. 31) aufgebaut. Zwischenreflexionen helfen, die metakognitiven Kompetenzen der Schüler zu stärken. Die Ergebnisicherung sollte nicht vollständig „privatisiert“, sondern immer wieder auch im Klassenplenum geleistet werden.

Zone der nächsten Entwicklung: Ein immer mehr empfohlenes Denkmotiv für das individuelle Fördern (das auch für die anderen Grundformen Gültigkeit hat) stammt von dem Hauptautor der Tätigkeitstheorie, Lew S. Vygotski (2002). Er fordert auf, für jeden Lernenden eine genaue inhaltspezifische Lernstandsanalyse zu machen, dann die Zone der nächsten Entwicklung zu bestimmen und danach geeignete Hilfestellungen anzuarbeiten.



Radikal Individualisierender Unterricht

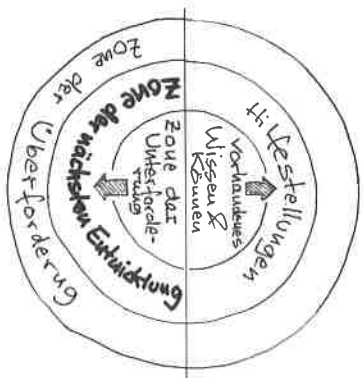


Abb. 2.3: Vygotski-Schema

Das Vygotski-Schema ist eigentlich nichts Neues. Das kann man schon bei Herbart und Piaget nachlesen. Es ist aber eine wichtige theoretische Grundlage für den kompetenzorientierten und auch für den inklusiven Unterricht.

Arbeitsformen: Für das individualisierende Lernen sind in den letzten 30 Jahren besonders viele neue Arbeitsformen ausgedacht und auch erfolgreich im Schullalltag implementiert worden. Dabei lassen sich die Grenzen zwischen der radikalen und der moderaten Form und auch zum kooperativen Unterricht nicht immer sauber ziehen:

Planarbeit: Ein zwischen der Lehrperson und den Schülern vereinbartes Lernpensum wird in einem abgesteckten Zeitrahmen, aber mit individuellen Lerntempi erarbeitet. Die Schüler können in wachsendem Umfang selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge, mit welchen Partnern und mit welchen Arbeitsmethoden sie die Lernaufgaben bearbeiten. Das vereinbarte Lernpensum kann durch freiwillige oder Wahlpflichtaufgaben ergänzt werden. Der Umfang der Aufgabenerfüllung wird durch Selbst- und/oder Fremdkontrollen überprüft. Eine Anleitung zur Wochenplanarbeit in der Grundschule: Ferrarj (2012); in der Sek I: Yaupel (2013).



Maria Montessori

Freiarbeit ist eine das erste Mal von Maria Montessori (1870–1952) propagierte Form der inneren Wahldifferenzierung, in der die Schüler das Thema, die Methode und den zeitlichen Umfang ihrer Lernarbeit selbst bestimmen. Diese Arbeitsform kann gut an die Planarbeit angedockt werden. Zwei Anleitungen: Bartnitzky & Christiani (1998) und Klein-Landeck u. a. (2010); eine kritische Analyse: Jürgens (1994).



„Käse-Igel“: Wenn der Unterricht so stark individualisiert wird, dass es keine inhaltliche Zusammenarbeit mehr zwischen den Schülern gibt, folgt er dem, was ich ohne ironischen Unterton als „Käse-Igel“ (Meyer 1997, Bd. 2: 184) bezeichne, z. B. dann, wenn ein „Forschertisch“ aufgebaut wird, auf dem viele verschiedene Arbeitsangebote präsentiert werden, die dann nach eigenem Geschmack ausgewählt und in Einzel- oder Tandemarbeit bearbeitet werden. Bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse geht es dann nicht mehr darum, alle Schüler der Klasse auf den gleichen Kenntnis- und Könnensstand zu bringen, sondern um Anerkennung, Lob und Kritik der Individualleistung.

Stationenlernen: Thematisch zusammengehörige Aufgabenstellungen werden an mehreren Stationen/Arbeitsstationen in Kleingruppen oder in Einzelarbeit erarbeitet. Die Stationen können systematisch aufeinander aufbauen; dann müssen sie in der vorgesehenen Reihenfolge durchlaufen werden. Sie können sich

thematisch ergänzen; dann ist die Reihenfolge der Bearbeitung freigestellt. Es bietet sich an, den Schülern einen Laufzettel mitzugeben, der sie zur Selbstkontrolle ermuntert. Eine Anleitung für die Grundschule: Bauer (1997a), für die Sek I: Bauer (1997b).

Werkstattarbeit ist ein materialgestütztes Lernen, bei dem die Lernenden durch sinnliches Begreifen und Erkennen von Lernaufgaben „Werke“ nach handwerklichen Regeln herstellen. Die vor 100 Jahren von Célestin Freinet erfundenen „Ateliers“ sind eine Variante der Werkstattarbeit. Anleitungen zur Werkstattarbeit: Palasch & Reimers (1990), Klein-Landeck u. a. (2010).

Facharbeiten sind inzwischen in der Sek I und Sek II zum Standard geworden.

Silentium, Studienzeit, Arbeits- und Übungsstunden werden an immer mehr Ganztagschulen eingeführt, um einen geregelten Rahmen für das individuelle Üben und Vertiefen zu schaffen. Es ist wichtig, die Spielregeln genau zu definieren und für eine fachkompetente Betreuung zu sorgen.

„Schüler helfen Schülern“ – ein insbesondere an Gymnasien genutztes Konzept zur individualisierten Förderung. Eine Anleitung: Feldmann & Wendeborg (2009); überzeugende Praxis: Halepighen-Gymnasium Buxtehude.

Nachhilfenunterricht: Er stellt einen problematischen Ersatz für die eigentlich in der Schule zu leistende individuelle Förderung dar. Struktur, Umfang und Umsätze werden beschrieben bei Jäger (2014).

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

Themenpläne erschließen das neue Thema durch die Formulierung von Lernaufgaben, durch die Bereitstellung von methodischen Hilfen und Angeboten zur Selbstkontrolle. Sie differenzieren zumeist zwischen Pflicht- und Wahlaufgaben.

Lernlandkarten werden von den Schülern vor Beginn einer neuen Unterrichtseinheit selbst hergestellt und dann schrittweise ergänzt. Das Beispiel der Schülerin Ida dokumentiert die in Deutsch erworbenen Kompetenzen. Eine mehrjährige Praxis mit diesem Instrument hat die Wartburg-Schule Münster. Ob und wie auch bei komplexeren Themen der Sek I und II die Arbeit mit Lernlandkarten funktioniert, sollte erprobt werden.



Auf der CD-ROM: ein Forschungsbericht von Kristin Will zu Arbeits- und Übungsstunden.



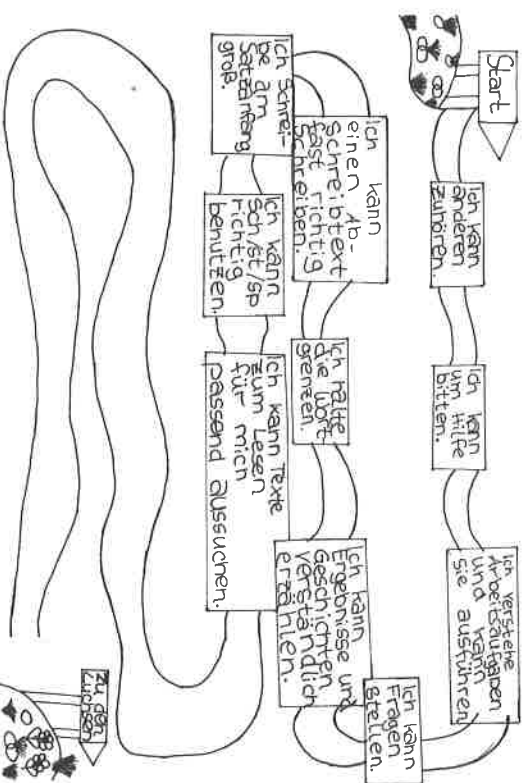


Abb. 2.4: Lernlandkarte (Iida Löchel, Wartburg-Grundschule Münster)

Kompetenzraster und Selbstbeurteilungsbogen sind ein Baustein zur Erhöhung der Metakognition. Sie helfen den Lehrpersonen bei der Diagnose des Lernstands. An vielen Sek-I-Schulen gehört die Arbeit mit diesen Rastern inzwischen zum Standard. Eine Anleitung bei Ziener (2006: 102 ff.). Man muss aber aufpassen, dass die gute Idee nicht durch massenhaften Einsatz zu stumpfer Routine verkommt. (Dann bezeichne ich die Bogen spöttisch als Obama-Bogen: „Yes I can!“)

Lerntagebücher: Die Schüler führen ein Tagebuch, in dem sie ihren Lernfortschritt reflektieren. Die Lehrperson sammelt die Tagebücher von Zeit zu Zeit auf freiwilliger Basis ein, wertet sie aus und bespricht mit den Schülern, was die Konsequenzen für die Weiterarbeit sind. Einführungen: Bastian u. a. (2003: 128–131); Gläser-Zikuda & Hascher (2007); Merzinger (2007).



Individuelle und gemeinsame Portfolioarbeit: Portfolios dokumentieren individuelle Lernwege – zumeist in Form einer Mappe, in die dann Praktikumsberichte, Fotos und Videoaufnahmen, Tests und Klausuren oder unangefordert-frei-

willing gestaltete Eigenleistungen eingelegt werden. Vom gemeinsamen oder Klassen-Portfolio kann man sprechen, sobald die ganze Lerngruppe ein gemeinsames Portfolio anlegt, das dann als „kollektives Gedächtnis“ für die vielfältigen Arbeitsergebnisse der Gruppe dient und in späteren Arbeitsphasen genutzt werden kann. Ein Handbuch zum Thema von Brunner/Häcker & Winter (2006); ein Überblick zum Forschungsstand und zur Praxis: Gläser-Zikuda & Hascher (2007); eine Anleitung zur Unterrichtsentwicklung mit Portfolio: Bräuer/Keller & Winter (2012); Ergänzungen mit Sek-I-Schwerpunkt bei Paradies/Wester & Grewing (2010: 124 ff.).

Bilanz- und Lernentwicklungsgespräche sind nach schweidischem Vorbild inzwischen in einigen Schulformen Pflicht. Sie dienen dazu, den Lernstand zu erheben und Lernvereinbarungen mit den Schülern zu treffen (Liedtke-Schöbel u. a. 2013: 5–63). Daran können neben dem Klassenlehrer und den Fachlehrern auch die Erziehungsberechtigten teilnehmen. In Lernverträgen kann das Ergebnis der Gespräche festgehalten werden (Blombach 2010).

Arbeit in der Schulbibliothek: Eine Einführung: Holderried & Lücke (2012).

Insgesamt gilt: Für den Lernerfolg ist entscheidend, dass die Schülerinnen und Schüler „instrumentelle Überzeugungen“ aufbauen, also wissen, was wirkt, und dazu „Selbstwirksamkeitserfahrungen“ machen, also ihr Wissen über kluges Lernen auch tatsächlich auf sich selbst anwenden (Köller & Möller 2010). Diese Feststellung gilt für den Individualisierenden Unterricht ebenso wie für den Unterricht in den anderen Grundformen.

Entwicklungsbedarf: Er ist fast überall sehr hoch.

- Die Entwicklung einer fachspezifischen Diagnosekompetenz hat zentrale Bedeutung. Dafür sind breit gefächerte fachdidaktische Fortbildungsangebote und umfangreiche fachdidaktische Forschungen erforderlich, die noch lange nicht abgeschlossen sind. Ein Rahmenkonzept bei Helmke (2012: 119–140).
- In der Praxis findet sich häufig eine Kümmerform von Wochenplanarbeit, bei der die Lernpensen ausschließlich von der Lehrperson festgelegt werden. Das ist besser als ein völliger Verzicht auf innere Differenzierung, aber „ausbaufähig“.
- Es gibt aufgrund der leichteren Handhabbarkeit eine problematische Tendenz zur Verschriftlichung der Unterrichtsarbeit: Arbeitsblätter, Kompetenzkontrollbogen usw. Deshalb sollten stärker handlungsorientierte Arbeitsformen gepflegt werden.
- Die Privatisierung des Lernens im Unterricht sollte vermieden (STANDARD 7), der Umfang des Nachhilfeunterrichts sollte verringert werden. Deshalb sind Planungsgespräche, Zwischenreflexionen und gemeinsame Ergebnissicherungen wichtig.

In den Sekundarstufen I und II ist der radikal Individualisierende Unterricht noch eher selten. Ein breit dokumentiertes Beispiel für die Grundschule: Falke Peschel (2010) mit seinem Konzept des Offenen Grundschulunterrichts, das er an seiner eigenen Schule in Harzberg/Niedersachsen realisiert hat. Mit welchen Problemen Sek-I-Lehrpersonen zu kämpfen haben, wenn sie ans Individualisieren gehen, hat Hellrung (2011) untersucht. Eine qualitative empirische Untersuchung zur Arbeit mit Lerntagebüchern und Kompetenzrastern: Merziger (2007).



Lesempfehlungen: Eine Einführung und theoretische Einordnung mit Grundschulschwerpunkt: Bohl & Kucharz (2010); Einführungen mit Sek-I-Schwerpunkt: Paradies u. a. (2010); von der Groeben & Kaiser (2012); ein „Handbuch Förderung“: Arnold u. a. (2008).

2.4 Moderat Individualisierender Unterricht

Sehr viel häufiger finden sich im deutschsprachigen Raum die moderaten Formen der Individualisierung. Die Übergänge zwischen dem moderat Individualisierenden und dem Kooperativen Unterricht sind fließend.

Steckbrief: Moderat Individualisierender Unterricht

- (1) Die Direkte Instruktion bleibt der Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit, aber mehr oder weniger lange Phasen Individualisierenden Unterrichts werden eingeschoben.
- (2) Während dieser Phasen ist die Lehrperson Lernprozessberaterin.
- (3) Leistungs- und Interessendifferenzierung sind gut zu realisieren. Ziel-, Inhalts- und Methodendifferenzierung sind möglich.
- (4) Der Arbeitsmittel- und Medieneinsatz ist erheblich.
- (5) Die Ergebnissicherung findet in der Regel im Plenum statt. Sie stellt eine besondere Herausforderung dar, weil unterschiedliche Lern-tempi und Niveaustufen beachtet werden müssen.

Der Steckbrief dürfte deutlich machen: Der moderat Individualisierende Unterricht kommt dem, was seit jeher als innere Differenzierung des Unterrichts beschrieben wurde, nahe (Trautmann & Wischer 2011; Bohl u. a. 2012).

Lehrer- und Schülerrollen: Die Lehrperson organisiert den Unterricht. Bei der Festlegung der Arbeitsvorhaben und während der individualisierten Arbeitsphasen macht sie Lernprozessberatung. Sie sorgt für die vorbereitete Umgebung, für Medien und kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen. Von den Schülern wird erwartet, dass sie ihre eigenen Interessen artikulieren, dass sie sich beim Lernen helfen lassen und ihre Arbeit in wachsendem Umfang selbst planen und kontrollieren.

Ablaufschema: Der Lernverband wird in zwei, drei oder höchstens vier Lerngruppen aufgeteilt – mehr ist aufgrund der begrenzten Vorbereitungszeit nur selten zu schaffen. Das Niveau der Selbststeuerung kann hoch sein, wenn die Aufgabenstellungen entsprechend formuliert sind und die Lernprozessbegleitung entsprechend gestaltet wird. Die Lehrperson achtet darauf, dass Zwischen- und Schlussreflexionen zum Lernfortschritt stattfinden.

Arbeitsformen: An vielen Schulen sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten neue Arbeitsformen entwickelt worden, die das Schulprofil schärfen und gern für die Außendarstellung genutzt werden (s. u., S. 114). Die Übergänge zum Kooperativen Unterricht sind, wie oben angemerkt, fließend.

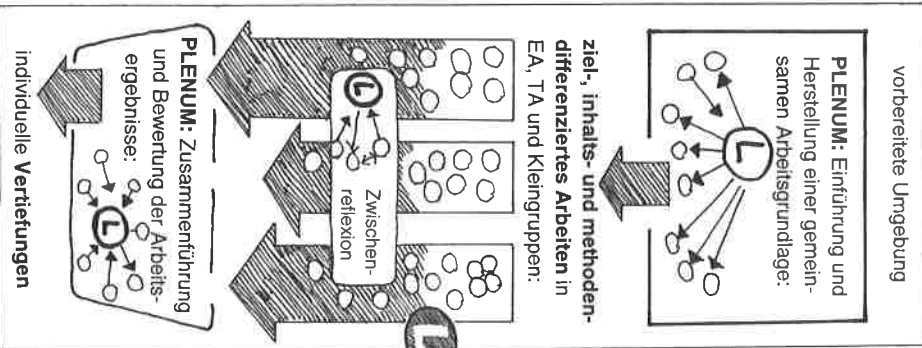
Tandemarbeit und Einzelarbeit (dazu keine weiteren Erläuterungen).

Lernwerkstatt/Lernbüro: Diese Arbeitsform ist das erste Mal vor 120 Jahren an kaufmännischen Schulen erprobt worden. Inzwischen findet man sie auch an allgemeinbildenden Schulen. Erforderlich ist ein fester Raum, der mit Internetanschluss und vielen Arbeitsmaterialien ausgestattet ist. Die Arbeitsaufträge können vom Fachlehrer kommen. Gezielt ausgebildete Tutoren können helfen. Eine Einführung bei Paradies u. a. (2010: 26) und Klei-Landeck u. a. (2010: 12ff).

Schülerfirma: Ein umfassender Überblick bei König/Hilbert u. a. (2013).

Praktikum, Berufsfelderkundung, Praxisunterricht ermöglichen biographisch bedeutsames Lernen. Diese Arbeitsformen bekommen im Sek-I- und Sek-II-Unterricht immer größeres Gewicht. Ein anspruchsvolles empirisch basiertes Konzept zur Gestaltung der „Praktika in der Lehrerbildung“ haben Arnold/Hascher u. a. (2011) vorgelegt. Die dort entwickelten Kriterien gelten auch für Praktika von Schülern: (1) klar definierte Rollenabsprachen; (2) eine Diagnostik des individuellen Lernbedarfs des Praktikanten; (3) die Beachtung der Emotionen, die durch die ersten Praxiserfahrungen ausgelöst werden und (4) die Optimierung des Praktikums durch Feedbackschleifen zu den Lehrenden.

Seminarkurs/Seminarfach ist ein in der gymnasialen Oberstufe zumeist vier Halbjahre lang im Kursverbund angebotenes Fach mit hohem Individualisierungspotenzial. Im zweiten Halbjahr wird in der Regel die Seminararbeit



Moderat INDIVIDUALISIERENDER UNTERRICHT

Die dort entwickelten Kriterien gelten auch für Praktika von Schülern: (1) klar definierte Rollenabsprachen; (2) eine Diagnostik des individuellen Lernbedarfs des Praktikanten; (3) die Beachtung der Emotionen, die durch die ersten Praxiserfahrungen ausgelöst werden und (4) die Optimierung des Praktikums durch Feedbackschleifen zu den Lehrenden.

geschrieben. Vorbereitend hat eine Einführung in wissenschaftliches Arbeiten stattgefunden; Exkursionen können hinzukommen. Veröffentlichungen dazu sind überrückig.

Silentium, Studienzzeit, Arbeits- und Übungsstunden (s. o., S. 57)

Förderunterricht ist ein in vielen Schulen fest etablierter Baustein zur individuellen Förderung; die aber zumeist in Kleingruppen realisiert wird. Eine Anleitung: Sandfuchs (1990).

Helfersystem (Peer Tutoring): Es ermöglicht Erklärungen „auf Augenhöhe“. Es gibt allen (nicht nur den leistungsstarken) Schülern die Möglichkeit, ihr Wissen zu vertiefen und anzuwenden. Es stärkt die sozialen Kompetenzen. Es entlastet die Lehrperson und gibt ihr mehr Zeit für die Beobachtung der Schüler und das individuelle Fördern. Peer Tutoring hat in Harttes Effektivitäts-Analysen (2013: 221) den respektablen Wert von $d = 0,55$. Es bewirkt am meisten, wenn es als Ergänzung der Lehrarbeit und nicht als Ersatz dafür genutzt wird. Auch für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat sich dieses Instrument als effektiv erwiesen.

Entwicklungsbedarf: Trotz 40-jähriger Anstrengungen, insbesondere an integrierten Gesamtschulen, ist das Differenzierungsproblem bis heute weitgehend ungelöst. Die meisten Lehrpersonen sagen: „Ja, mehr Differenzierung ist notwendig, aber leider sind an meiner Schule die Verhältnisse so, dass ich es beim besten Willen nicht schaffe.“ Der Forschungsstand wird bei Trautmann & Wischer (2011) und Bohl/Bönsch u. a. (2012) zusammengefasst.

2.5 Kooperativer Unterricht im engeren Sinne

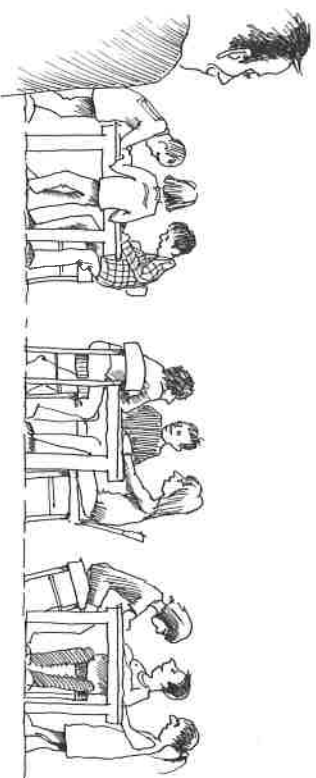
Der Begriff „kooperatives Lernen“ wird seit einigen Jahren inflationär gebraucht und ist dabei unscharf geworden. Deshalb nehme ich auch für Grundform 4 eine Differenzierung vor. Die Zielsetzung ist in beiden Varianten identisch: Alle Lernenden sollen sich aktiv beteiligen. Die sozialen Anteile der Lernprozesse sollen thematisiert werden. Der Kooperationsprozess (einschließlich der wechselseitigen Abhängigkeit in der Gruppe) soll positiv erlebt werden können. Die Verantwortung jedes einzelnen Schülers sowohl für sich selbst als auch für den Lernfortschritt des gesamten Lernverbands wird betont (Mietzel 2007: 394–405).

Die US-Amerikaner Johnson und Johnson (2008) haben fünf Prinzipien kooperativen Arbeitens formuliert, durch die der Lernprozess effizient und effektiv zugleich gestaltet werden kann. Die Autoren konkretisieren ihr Konzept durch Methoden wie „strukturierte Kontroverse“ oder „Think-Pair-Share“ (Huber 2004: 80–84). Dazu geben sie überraschend straffe Anweisungen, wie diese Methoden im regelmäßigen Wechsel von individualisierenden und kooperativen Phasen einzusetzen sind.

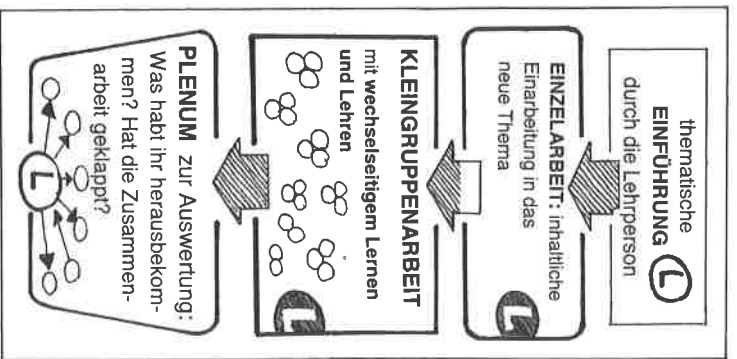
- 1 Gegenseitige Abhängigkeit
- 2 Individuelle Verantwortung übernehmen
- 3 Gegenseitig helfen
- 4 Soziale Kompetenzen weiterentwickeln
- 5 Die Gruppenprozesse reflektieren

Steckbrief: Kooperativer Unterricht im engeren Sinne

- (1) Der Kooperative Unterricht kann fachgebunden, aber auch fächerübergreifend sein.
- (2) In Einzel- oder Teamarbeit findet eine Einarbeitung in das vorgegebene oder gemeinsam festgelegte Thema statt.
- (3) Danach arbeiten zwei oder drei, höchstens vier bis fünf Schülerinnen und Schüler zusammen an der Aufgabenstellung. Sie sind gleichberechtigte Interaktionspartner und helfen sich gegenseitig.
- (4) Häufig eingesetzte Methoden sind Think-Pair-Share, Lerntempo-Duett, Partner- und Gruppeninterview, Gruppenpuzzle, Gruppenrallye, Schreibgespräch (z. B. Placemat).
- (5) Nach der inhaltlichen Einarbeitung sind die Schüler in ihren Kleingruppen auch als Lehrende tätig.
- (6) Das Niveau der Selbststeuerung kann je nach Vorgaben der Lehrperson hoch, aber auch niedrig sein.



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



Ablaufschema: Typisch für diese Grundform ist der Dreischritt Einzel-, Kleingruppen- und Plenumsarbeit, wie er in „Think-Pair-Share“ realisiert wird.

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

Gruppenpuzzle: Diese kooperative Lernform wird im deutschsprachigen Raum seit mehreren Jahren gern und häufig eingesetzt. Dabei findet ein mehrfacher Wechsel zwischen der Arbeit in den „Stammgruppen“ (drei oder vier Schüler) und den „Expertengruppen“ (eine zu jedem Teilthema) statt. In der Expertengruppe erwirbt der einzelne Schüler anhand eines Expertenblattes vertieftes Wissen zu einem Teilbereich des Unterrichtsthemas; in der Stammgruppe gibt er dieses Wissen möglichst geschickt weiter an die anderen Stammgruppenmitglieder, die an einem anderen Teilthema gearbeitet haben. Danach kann eine Leistungskontrolle stattfinden, in der nicht der einzelne Schüler, sondern immer die ganze Stammgruppe bewertet wird. Eine kurze Beschreibung: Mattes (2011: 80 f.); ein Workshop zur Einführung in diese Lernform auf der CD-ROM.

KOOPERATIVER UNTER- RICHT im engeren Sinne

Deutschland weisen auf eine hohe Effektivität des „Lernens durch Lehren“ hin (Gruehn 2000: 48 ff.; Hattie 2013: 250 ff.; siehe auch Kapitel 7, S. 166). Einen deutschsprachigen Überblick zum Forschungsstand liefern z. B. Krause (2007: 15 ff.) und Brüning & Saum (2009: 150 ff.).



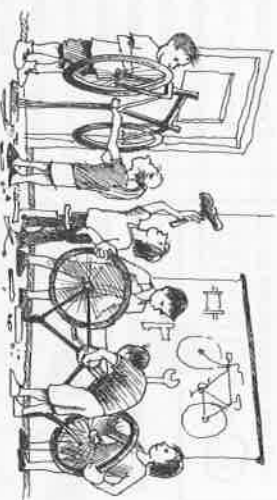
Lesempfehlungen: Im deutschsprachigen Raum vielfach rezipiert ist das Trainingsbuch zum kooperativen Lernen von Norm und Kathy Green (2005). Einen gelungenen Überblick bietet das Friedrich Jahresheft 2008 „Individuell lernen – kooperativ arbeiten“. Praxisnah geschriebene Einführungen kommen von Weidner (2001), Traub (2004) und Brüning & Saum (2007). Einen guten Überblick über verschiedene Umsetzungs-möglichkeiten dieser Grundform liefert Mattes (2011) mit Lehrer- und Schülertypen zu den Einzelmethoden.

2.6 Kooperativer Unterricht im weiteren Sinne

Er führt die Tradition fort, die in den 1980er-Jahren mit dem Handlungsorientierten Unterricht und der Projektarbeit gestartet wurde (Jank & Meyer 2002: 314–334).

Steckbrief: Kooperativer Unterricht im weiteren Sinne

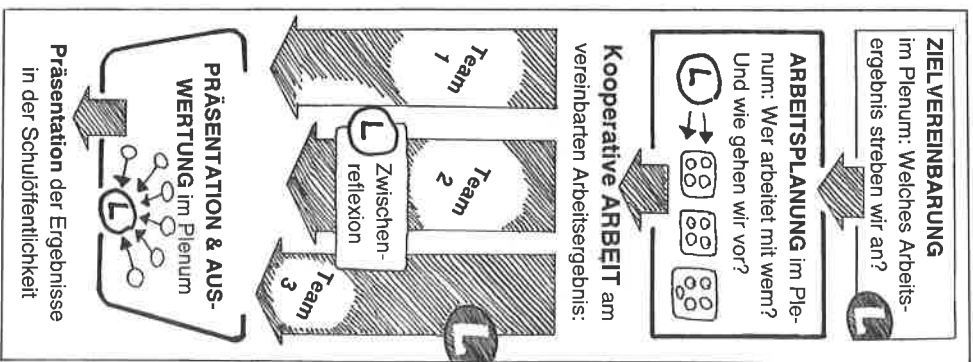
- (1) Die Aufgabenstellungen sind produktbezogen und an den Interessen der Schüler ausgerichtet.
- (2) Es wird versucht, Kopf- und Handarbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.
- (3) Der Unterrichtsablauf orientiert sich an der Herstellung des angestrebten Handlungsprodukts.
- (4) Die Handlungsprodukte können materieller oder immaterieller Art sein.
- (5) Die Arbeit erfolgt in Kleingruppen, die zu einem Team werden sollen.
- (6) Eine vorbereitete Umgebung sichert die Effektivität der Arbeit.
- (7) Das Niveau der Selbststeuerung ist hoch, aber in die Teamprozesse eingebunden.
- (8) Regelmäßiger Metaunterricht mit Zwischenreflexionen und Auswertungsgesprächen ist wichtig.
- (9) Die Arbeitsergebnisse können auf Foren, Marktplätzen, im Internet usw. präsentiert und der Kritik ausgesetzt werden.



Kooperative Arbeitsformen haben einen eingebauten „drive“, die Arbeit aus dem Klassenzimmer herauszulagern, die Flure und die ganze Schule in Beschlag zu nehmen und bis in außerschulische Lernorte-Netze vorzudringen.

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

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



Arbeitsformen: Die Vielfalt der zumeist in reformpädagogischer Tradition entwickelten Arbeitsformen ist groß, die Umsetzung oft beeindruckend. Das Engagement der Schülerinnen und Schüler ist zumeist hoch.

Projektarbeit ist gut geeignet, um komplexe Lernziele zu verfolgen. Sie lehrt das interdisziplinäre Arbeiten und fördert das vernetzende Denken. Dabei gelten folgende Kriterien (Meyer 1987 Bd. 2: 336): Die Gruppenzuordnung sollte freiwillig sein. Die Schüler sollen die Auswahl der Projektthemen selbst bestimmen oder zumindest stark daran beteiligt werden. Die Themenstellung soll fächerübergreifend sein und zum interdisziplinären Arbeiten herausfordern. Ein ausgewogenes Verhältnis von Kopf- und Handarbeit wird angestrebt. Dem Anspruch dieser radikalen Definition genügen viele Projekttage und -wochen nicht. Dennoch schätzen die meisten Schüler die Projektarbeit sehr. Bis heute gut zu nutzende Anleitungen zur Projektarbeit sind in den 1990er-Jahren erschienen: Frey (2010); Hänsel (1997).

Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, sodass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können. Die entstandenen Produkte können auf dem „Schul-Marktplatz“ präsentiert und Lob und Kritik ausgesetzt werden (Gudjons 2001; Jank & Meyer 2002: 314–334).

Exkursionen dienen der originalen Begegnung mit Menschen, Institutionen und Landschaften. Sie erlauben Perspektivwechsel durch die Auseinandersetzung mit der natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sie sollen immer gründlich vor- und nachbereitet werden.

Herausforderungen: Diese an der Reformschule Winterhude entwickelte Arbeitsform (Burt 2014; www.sts-winterhude.de) wurde inzwischen von anderen Schulen adaptiert. Die Schüler haben zwei oder drei Wochen Zeit, um eine „Herausforderung“ zu meistern, z. B. mit dem Fahrrad durch alle 16 Bundesländer zu fahren und die Strecke so geschickt planen, dass sie in 14 Tagen absolviert werden kann. Vergleichbare Aktivitäten gibt es an vielen anderen Schulen, z. B. das Projekt „High Seas High School“ der Hermann-Lietz-Schule Spiekeroog.

Lerngerüster: Auch hier gibt es eine Reihe alter und neuer Verfahren und Instrumente zur Qualitätssicherung für beide Formen des Kooperativen Unterrichts. Wichtig ist dabei, die reflexiven Anteile der Arbeit stark zu machen. Das Problem: Oft sind die Schüler so begeistert von der konkreten Arbeit, dass sie nur ungern zu Reflexionsphasen übergehen.

Reflexionsgespräche: Die Lehrperson sollte immer wieder an geeigneten Schärnstellen dafür sorgen, dass die Teamarbeit unterbrochen wird, um in kurzen Reflexionsphasen über den Arbeits- und den Lernfortschritt nachzudenken.

Präsentationspflicht: Das Präsentieren der Arbeitsergebnisse muss zu einer Selbstverständlichkeit werden. In der Grundschule tun die Schüler mit Stolz – in der Sekundarstufe muss man hin und wieder sachten Druck ausüben. Das bezeichne ich auch als „Marktplatzarbeit“ (Meyer 2007: 63), in der die Schüler ihre Arbeitsergebnisse der Schulförlichkeit vorstellen, um aus Lob und Kritik Impulse für das Weiterlernen zu ziehen (siehe auch das Leitbild T.E.A.M.-Schule von Seite 116f.).

Internet: Die technischen Möglichkeiten des Internets unterstützen die Arbeit im Kooperativen Unterricht. Arbeitsaufträge, Texte und Ergebnisse können auf der Arbeitsplattform eingestellt, Chatrooms können eingerichtet werden. Die Lehrperson kann regelmäßigen E-Mail-Kontakt halten.

Schüler als Experten: Es hat sich bewährt, einzelne Schülerinnen und Schüler zu Fachleuten für bestimmte Themenbereiche heranzubilden. Sie kommen dann immer wieder mit demselben Spezialgebiet dran. Sie sind auch die Ansprechpartner während der Einzel- oder Tandemarbeit und unterstützen so den Aufbau eines Helfersystems.

Bestandsaufnahme: Der Anteil projektformiger Arbeit am gesamten Unterrichtsangebot ist überraschend niedrig. Eine empirische Erhebung bei Sek-I-Lehrern in Hessen hat ergeben (Vollstädt 1996: 20): Von 972 befragten Lehrpersonen haben nur 5 Prozent angegeben, dass sie häufig Projektarbeit machen, 58 Prozent tun das selten und 37 Prozent nie. Zum nahezu gleichen Ergebnis kommt die DESI-Studie (siehe Helmke 2012: 269): Nur 5 Prozent der Deutschlehrer und 8 Prozent der Englischlehrer machen regelmäßige Projektarbeit.

Forschungsstand: Empirische Untersuchungen zu den Lerneffekten des Handlungsorientierten Unterrichts und der Projektarbeit sind selten. Offensichtlich wird das Lernpotenzial, das im Kooperativen Unterricht im weiteren Sinne steckt, in vielen Fällen nur ungenügend ausgeschöpft. Das gilt vor allem dann, wenn die Lehrperson versucht, so weit wie möglich in den Hintergrund zu treten. Das hat eine Metaanalyse von Kirschner u. a. (2006) mit dem Titel „Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work“ ergeben: Wenn die Schüler im projektformigen Unterricht einfach nur sich selbst überlassen



werden, haben sie zwar gute Arbeitsergebnisse – aber sie haben nichts oder nur wenig hinzugelern, weil sie bei der Arbeit überwiegend nur das gemacht haben, was sie schon gut konnten.

Entwicklungsbedarf: (1) Der Anteil der Projektarbeit sollte deutlich erhöht werden. Dafür sollten feste Stunden und Wochentage eingeführt werden, damit Projekte bei Schülern und Fachkollegen das Schmutzdel-Image verlieren, erst nach der Zeugiskonferenz vor den großen Ferien sinnvoll zu sein, „weil dann sowieso nicht mehr richtig gearbeitet wird“. (2) Es sollte genau hingeschaut werden, ob die Schüler tatsächlich etwas hinzugelern haben. (3) Projektarbeit sollte auch regelmäßige Übungs- und Wiederholungsphasen einschließen. (4) Im Kooperativen Unterricht haben es die stillen, leisen, nachdenklichen oder zögerlichen Schüler manchmal schwer. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, dafür zu sorgen, dass sie zu ihrem Recht kommen.

3 Entwicklungsarbeit mit dem Drei-Säulen-Modell

Wenn sich eine Schule auf den Weg macht, ihren Unterricht nach dem Drei-Säulen-Modell oder nach einem vergleichbaren Konzept umzustrukturieren, werden die Organisationsaufgaben und Arbeitsprozesse deutlich komplexer. Der Abstimmungsbedarf unter den Kollegen erhöht sich. Und die Schüler müssen aufpassen, nicht die Orientierung zu verlieren. Dabei gilt ein didaktisches „Grundgesetz“:

These: Je offener der Unterricht, desto wichtiger die klare Strukturierung!

Man braucht aber keine Angst zu haben. Die Schüler von Schulen, in denen Drittelparität zwischen den Säulen hergestellt worden ist – z. B. von der Laborschule Bielefeld, der IGS Hagen-Haspe oder der Reformschule Winterhude – haben keinerlei Orientierungsprobleme und auch hohe Lernerfolge.

3.1 Bestandsaufnahme und Zielsetzung

Vor der Entscheidung, wie Unterrichtsentwicklung nach dem Drei-Säulen-Modell gestartet werden kann, ist eine Bestandsaufnahme zu dem an Ihrer Schule vorgehaltenen Unterrichtsangebot sinnvoll. Dabei helfen die folgenden zwei Analyseschritte und die beiden Bewertungs- und Entscheidungsschritte:¹⁶

(1) **Begriffsklärung.** Die Begriffe, mit denen einzelne Bausteine im Säulen-Modell bezeichnet werden, sind sehr uneinheitlich. Manchmal wechseln sie von Schule zu Schule und von Fach zu Fach. Deshalb muss als Erstes geklärt werden,

mit welchen gleichlautenden oder auch von Abschnitt 2 dieses Kapitels abweichenden Fachbegriffen einzelne Bausteine an Ihrer Schule bezeichnet werden.

(2) **Quantitative Erfassung.** Machen Sie eine Überschlagerrechnung zum Ist-Stand der Verteilung der Grundformen an Ihrer Schule (bei größeren Schulen: in Ihrer Abteilung/in der von Ihnen unterrichteten Schulform). Es gibt keine aktuelle empirische Studie mit Durchschnittswerten zu dieser Frage, wohl aber einige Hinweise. Eine grobe Schätzung auf der Grundlage älterer Studien besagt, dass immer noch ungefähr 75 Prozent des Sek-I-Unterrichts in Deutschland als Direkte Instruktion gegeben wird (siehe Meyer 2007: 69). Manche Schulen schreiben in ihren Schulprogrammen, dass sie möglichst ganz auf die Direkte Instruktion verzichten wollen. Aber das ist bei genauerem Hinsehen nicht korrekt. Nirgendwo auf der Welt wird der Unterricht ausschließlich in einer der drei Säulen organisiert.

(3) **Qualitative Bewertung.** Überlegen Sie, ob die an Ihrer Schule realisierte quantitative Verteilung der Grundformen Ihrem Unterrichtsleitbild, dem spezifischen Bildungsauftrag Ihrer Schule und der Zusammensetzung der Schülerschaft gerecht wird oder nicht.

(4) **Entwicklungsziel.** Auf der Grundlage dieser Vorüberlegungen kann ein möglichst konkret ausformuliertes Entwicklungsziel für die Unterrichtsentwicklung an Ihrer Schule formuliert werden. Was dabei zu beachten ist, wird in Kapitel 4 verhandelt.

3.2 Konkurrierende Entwicklungsstrategien

Zwei unterschiedlich anspruchsvolle Entwicklungsstrategien sind denkbar:

Muster 1: Man kann das gesamte Unterrichtsangebot von der Direkten Instruktion aus denken und organisieren. Das war für Jahrhunderte das einzig verfügbare Denkmuster. Auch heute dürfte sich die Mehrzahl der Schulen daran orientieren. Dann dominiert weiterhin der Fach- oder Klassenunterricht, er wird aber schrittweise durch einzelne Bausteine aus den Grundformen 3 und 4 ergänzt.

Muster 2: Man kann das gesamte Unterrichtsangebot vom Individualisierenden Unterricht aus organisieren. Das wird seit den Zeiten der Reformpädagogik erfolgreich praktiziert. Es ist aber anspruchsvoll und nicht auf die Schnelle zu verwirklichen.

Im Prinzip müsste es möglich sein, eine dritte Entwicklungsstrategie zu verfolgen, in der die Projektarbeit den Kristallisationskern für das Unterrichtsangebot bildet. Mit diesem Konzept hat die dänische Tyind-Schule vor 40 Jahren Aufsehen erregt. Aber ich kenne keine Schule im deutschsprachigen Raum, die nach diesem Muster arbeitet.



Auf der CD-ROM:
eine Reflektions-
übung zum Thema
dieses Abschnitts.

¹⁶ Dass und warum auch andere Schrittfolgen möglich sind, wird in Kapitel 4 erläutert.