

Guter Unterricht und der Weg dorthin

Unterrichtsentwicklung durch sich systematisch verändernde Schüler- und Lehrerrollen

Dr. Kerstin Tschekan, Hamburg

Inhalt

1. Die Ziele von gutem Unterricht

- 1.1. Die Gründe für diese Ziele
- 1.2. Die im Unterricht zu erreichende Qualität

2. Ein Weg zum guten Unterricht

- 2.1. Lehrgesteuerter Unterricht - die Schülerinnen und Schüler arbeiten
- 2.2. Unterricht der geteilten Steuerung - die Schülerinnen und Schüler lernen
- 2.3. Unterricht des selbständigen Lernens - die Schülerinnen und Schüler lernen selbstverantwortlich und selbstreguliert

Den Unterricht systematisch zu verbessern und einen Unterrichtsentwicklungsprozess zu initiieren, zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, setzt eine in der Schule gemeinsame Vorstellung davon voraus, was das Ziel dieses Unterrichts sein soll, was dann optimaler Unterricht zum Erreichen dieses Ziels ist und über welche Etappen der Entwicklungsprozess vom lehrergesteuerten Unterricht zum Unterricht des selbständigen Lernens gehen kann.

Nachdem das, was eine "gute Schule" sein soll, seit Anfang der 90-er Jahre vor allem mit Kriterien versehen wurde, wird dieses „Kriterisieren“ nun für den Kern von Schulentwicklung - die Entwicklung des Unterrichts vorgenommen. Ganze Kriterienkataloge werden von einzelnen Personen, im Diskurs, in empirischen Untersuchungen erarbeitet. Meistens stellen diese Kriterien kategorisierte Sammlungen dar.

Für die Schulentwicklung sind den reinen Kriterien Strategien der Schulentwicklung gefolgt, z.B. „die fünf Basisprozesse der Unterrichtsentwicklung in einer Schule“¹. Ein Ziel wird in den Mittelpunkt für Schulentwicklung gestellt - die Verbesserung des Unterrichts. Und damit stellen wir die Fragen, die wir in ähnlicher Form auch für die Organisationsentwicklung gestellt haben – jetzt auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung: Was ist das Ziel von Unterrichtsentwicklung, was ist das, was „guten Unterricht“ ausmacht und welche Entwicklungsstrategien für die Verbesserung des Unterrichts mit einer Lernergruppe können Lehrerinnen und Lehrern Orientierung bieten?

Die nachfolgende Darstellung einer Konzeption zur Unterrichtsentwicklung geht von der Überzeugung aus, dass abgestimmte Konzepte zur Entwicklung von Unterricht und Schule auf verschiedenen Ebenen die Effizienz gesteuerter Entwicklungsprozesse erhöht:

Der Unterrichtsentwicklung als schulinternes gemeinsames Entwicklungsziel liegt eine im Kern gemeinsame Vorstellung von gutem Unterricht und Unterrichtsentwicklung zu Grunde.

Innerhalb eines Kollegiums sind die Vorstellungen von dem, was als Messlatte für guten Unterricht angelegt wird, sehr vielfältig, zum Teil sind sie widersprüchlich. Ausschließlich individualisiertes Lehren und Lernen (der einzelne Lehrer, die einzelne Lehrerin und seine bzw. ihre Klasse) brauchte kein abgestimmtes Konzept von dem, was guter Unterricht sein soll. Verschiedene Lehrkräfte unterrichten die selben Schüler. Eine zwischen

diesen Lehrerinnen und Lehrern vereinbarte Unterrichts- und Unterrichtsentwicklungsstrategie (einschließlich der dem einzelnen Pädagogen eingeräumten Freiräume), führt erwiesenermaßen zu Synergieeffekten im Klassenraum. Im Zusammenhang mit der abgestimmten Entwicklungsstrategie steht die Vereinbarung von Zielen und Maßnahmen. Diese sollten nicht nur von den offenbar wahrgenommen Problemen ausgehen, sondern sie folgen auch einem gemeinsamen Leitbild vom Lehren und Lernen, vom angestrebten Zustand im Klassenraum und von den Etappen, die in diese Richtung gegangen werden müssen. Systematische Schulentwicklungsprozesse - ohne die gemeinsame Vorstellungen von Unterrichtsentwicklung im Klassenraum - sind absurd.

1. Die Ziele von gutem Unterricht

Unterricht rechtfertigt sich nur dann, wenn die Schüler auch etwas lernen – das ist die Grundanforderung. Unterricht soll auch so gestaltet sein, dass nicht die Lehrerinnen und Lehrer diejenigen sind, die in einer Unterrichtsstunde durch die permanente Darstellung des Lehrstoffes am meisten lernen.

Kernziele von gutem Unterricht sind **die Entwicklung von Kompetenzen der Schüler zum selbstverantwortlichen Lernen, zum kooperativen Lernen und zum effizienten Lernen.**

Kompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler über die für selbstverantwortliches, kooperatives und effizientes Lernen bedeutsamen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. Im Gegensatz zum Können beinhaltet Kompetenzentwicklung auch Aspekte der Einstellung und der Bereitschaft.

Selbstständiges Lernen zielt auf die Kompetenzen der Schüler, die notwendig sind, den gesamten Lernprozess einschließlich der Vorbereitung (Ziele setzen, planen, Material auswählen) und der Bewertung (Reflexion, Entwicklungsschritte festlegen) selbst, selbstverantwortlich und selbstreguliert zu vollziehen. Selbstständiges Lernen schließt ein, dass die Schüler über die notwendigen Kompetenzen verfügen, komplexe Probleme zu lösen und dabei Schlussfolgerungen für ihr Handeln zu ziehen.

Kooperatives Lernen hat den Anspruch, dass gemeinsames Lernen einen Mehrwert gegenüber individuellem Lernen hat. Das Lernen in Gruppen hat eine Qualität, bei der jeder einzelne in der Gruppe mehr lernt, als er allein lernen würde. Kooperatives Lernen steht im engen Zusammenhang mit individuellem Lernen. Individuelles Lernen geht kooperativem Lernen voraus und bereitet dieses wiederum vor.

Effizientes Lernen: Es geht nicht nur darum, überhaupt zu lernen, sondern mit dem Lernen stellt sich auch die Frage nach der Qualität des Lernproduktes. Damit verbunden sind effiziente Lernprozesse. Effizient ist Lernen dann, wenn anwendungsbereites Können in einer angemessenen Zeit erworben wird. Methodenkompetenz von Lernern und kooperatives Lernen soll dem Erreichen dieses Zieles dienen.

1.1 Gründe für diese Ziele

Wirkliches Lernen findet nur dann statt, wenn es dem Lerner gelingt, die für ihn neuen Informationen mit individuellen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen (als Teil der subjektiven Theorie des Lerners) zu verknüpfen. Die Qualität der Verknüpfung hängt im starken Maße von der Wechselbeziehung der Information bzw. der praktischen Handlungen und der subjektiver Theorie des Lerners ab. Das schließt auch z.B. Denkstrategien, Handlungsmuster, Lernmotive ein. Jeder Lerner konstruiert sich Kenntnisse und Fähigkeiten auf seine Art und Weise, entsprechend seiner subjektiven Theorie. Die Konstruktionen stimmen nicht mit der Wirklichkeit überein – im Unterricht ist die Konstruktion nicht unbedingt mit der vorgegebenen Information konform. Diese Erkenntnis, die maßgeblich in der Theorie des Konstruktivismus diskutiert wird, macht ein Dilemma des unterrichtlichen, zielorientierten Lernens deutlich: Einerseits bestimmen die Schülerinnen und Schüler selbst, was sie in welche Art und Weise „konstruieren“, andererseits sollen im Unterricht Standards erreicht werden, die für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse die selben sind. Dieses Dilemma kann im Unterricht durch das selbstständige Lernen der Schüler „geglättet“ werden. Verbunden sind damit die folgenden Gelingensbedingungen:

- 1) Der Unterricht ist so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler einerseits überhaupt die Möglichkeit haben, sich auf ihre individuelle Art und Weise - und mit der ihren Vorkenntnissen entsprechenden Schwerpunktsetzung - Kenntnisse und Fähigkeiten anzueignen (*Sicherheit*), dass sie andererseits aber auch gezwungen sind, sich dem Lernprozess zu widmen (*Verbindlichkeit*).
- 2) Der Unterricht ist auf die systematische Aneignung von Methoden und Lernstrategien gerichtet, die den Schülerinnen und Schülern behilflich sein können, sich Informationen effizient anzueignen. Die Qualität der Rekonstruktion von Kenntnissen und Fähigkeiten (an der die Lernergebnisse erst deutlich werden) ist abhängig von der Qualität der vorangegangenen Konstruktion .
- 3) Die Aufgaben sind so gestellt, bzw. so offen, dass jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler einen Sinn in deren Bearbeitung finden kann. Es reicht nicht , wenn die Lehrerin oder der Lehrer diesen Sinn kennt und sagt.
Die Motivation zum Lernen drückt sich in der persönlichen Sinngebung aus.

1.2 Die im Unterricht zu erreichende Qualität -

Schülerinnen und Schüler, die komplexe Aufgaben gemeinsam und individuell, von der selbst vorgenommenen Planung bis zur persönlichen Reflexion und mit hohem Niveau erfüllen.

Konkreter heißt das für die Schülerinnen und Schüler:

- Sie sind in der Lage, komplexe Problemstellungen auf effiziente Art und Weise zu lösen. Komplexe Probleme enthalten keine zusätzlichen Hinweise auf den Lösungsweg. Es gibt immer verschiedene Wege zur Lösung.
- Sie verfügen über ein ausreichende Repertoire an Strategien und Methoden zur Bearbeitung der komplexen Aufgabenstellungen.

- Die Schülerinnen und Schüler können den damit verbundenen Lernprozess vorbereiten und die gegangenen Wege reflektieren und ggf. korrigieren.
- Die Schülerinnen und Schüler lösen die Probleme individuell, können aber auch im Team unter Nutzung eines Synergieeffektes auf gute Art und Weise lernen. Auch die Zusammenarbeit können und wollen sie vorbereiten und reflektieren.
- Sie erreichen in angemessener Zeit ein optimales Ergebnis.

Konkreter heißt das für die Lehrerinnen und Lehrer:

- Sie stellen komplexe, möglichst bedeutsame Aufgaben bzw. sie sorgen dafür, dass entsprechende Problemstellungen von den Schülerinnen und Schülern formuliert werden.
- Sie sichern, dass alle Schülerinnen und Schüler an die Arbeit gehen (können).
- Die Lehrerinnen und Lehrer formulieren die Anforderungen an das Ergebnis und die Qualität des Lernprozesses (eindeutige Bewertungskriterien).
- Die Lehrerinnen und Lehrer setzen die Rahmen für die Aufgabenbearbeitung (Maximalzeit, Raum)
- Sie stehen für Fragen zur Verfügung, falls sonst der Lernprozesse einer Gruppe, oder einzelner Schülerinnen und Schüler nicht fortgeführt werden können.
- Sie coachen einzelne Schülerinnen und Schüler, damit diese einen Weg finden, ihr Lernen zu effektivieren. Sie geben diesen in keinem Fall vor, sondern unterstützen die einzelnen Schülerinnen und Schüler durch „die guten“ Fragen.

Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen die **begleitende und coachende Rolle** ein (vgl. Abb.1)

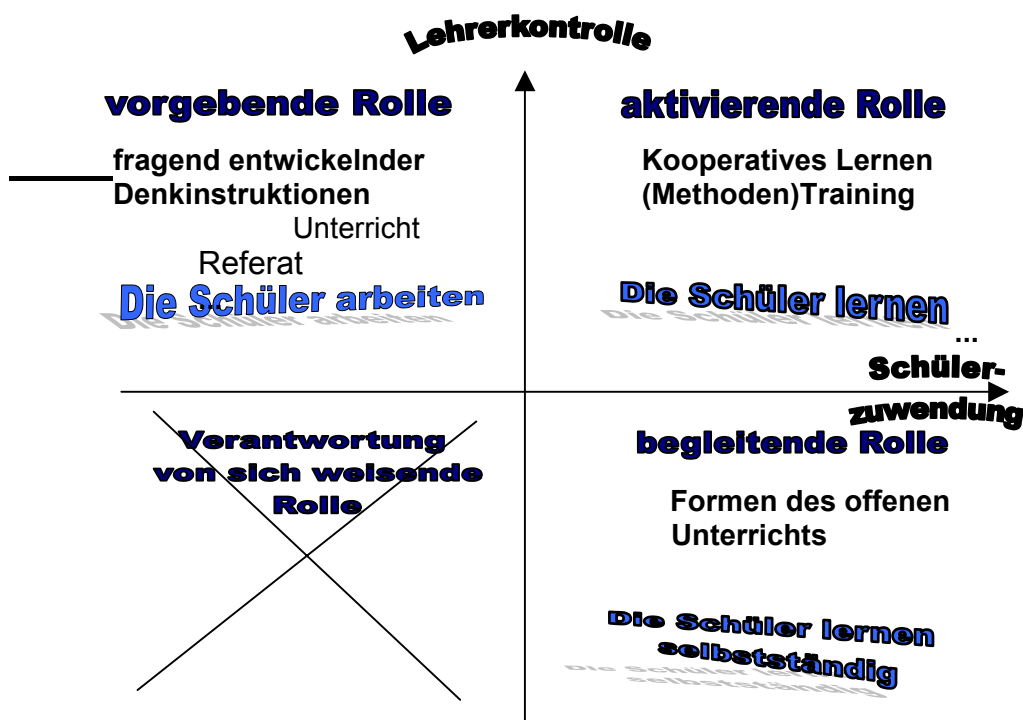


Abbildung 1

Unterricht, in dem ein großer Teil der Unterrichtszeit von selbstverantwortlichem, kooperativem und effizientem Lernen geprägt ist, in dem der Lehrer die Schüler begleitet, ist das Ziel der Unterrichtsentwicklung für eine Lerngruppe (Klasse, Klassenstufe). Methodisiert ist diese Art von Unterricht, der Unterricht des selbstständigen und somit auch selbstregulierten und selbstverantwortlichen Lernens, durch Formen des offenen Unterrichts (Projektunterricht, Freiarbeit). Doch nicht jeder so genannte Projektunterricht folgt diesen Ansprüchen. Es reicht auch nicht, wenn Lehrerinnen und Lehrer diese Rolle einfach einnehmen, wenn sie die genannten Anforderungen einfach an die Schüler stellen. Die Lernprodukte, die Leistungen wären in diesem Fall nicht ausreichend. Unterricht, in dem das Lernen auf die geschilderte Art und Weise erfolgt, ist das Ergebnis eines bewusst vollzogenen Entwicklungsprozesses.

2. Ein Weg zum guten Unterricht

2.1 Lehrgesteuerter Unterricht - die Schülerinnen und Schüler arbeiten

Die erste Etappe zum guten Unterricht ist dann erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler arbeiten – sie tun etwas, was im direkten Zusammenhang mit dem Unterricht steht. Sie hören zu, sie schreiben ab, sie können wiederholen, sie können darstellen, was von anderen (im Lehrbuch, vom Lehrer) bereits dargestellt wurde. Sie erwerben Grundkenntnisse.

An Lehrkräfte wird der Anspruch erhoben, dass sie den Stoff gut darstellen können (anschaulich und korrekt), dass sie Fragen zu den Inhalten des Lernstoffes stellen. Lehrerinnen und Lehrer bauen eine Unterrichtseinheit sachlogisch bzw. für sie logisch auf. Sie wählen die dafür wesentlichen Fachinhalte aus, stellen sie dar und lassen Schüler diese sachlogischen Gedankengänge ergänzen, in dem sie „entwickelnde Fragen“ dazu stellen. Es erfolgt eine Art Unterrichtsgespräch, in dem es darauf ankommt, dass der von der Lehrkraft gewünschte Unterrichtsstoff durch Fragen an die Klasse nach und nach, für alle Schüler nachvollziehbar, planar entwickelt wird. Die Lehrerin bzw. der Lehrer geht fragend oder ergänzend weiter, wenn die richtige Antwort von einer Schülerin bzw. einem Schüler der Klasse gegeben wurde. Für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler, die bzw. der zuhört und mitdenkt, werden auf diese Weise komplexe Inhalte in eine Ordnung gebracht. Die eigenen Gedankengänge der Schülerinnen und Schüler werden dadurch allerdings eingeengt und erfolgen meist eher auf einer nachvollziehenden Ebene. In dieser Art von Unterricht gelingt es Schülerinnen und Schülern kaum, eigene Lernstrategien zu entwickeln. Der Unterricht ist lehrerzentriert, die Lehrerinnen und Lehrer nehmen die Verantwortung für sämtliche Inhalte und gehen davon aus, dass die Schülerinnen und Schüler Referate, Texte, Übungen und Unterrichtsgespräche nachvollziehen, und die Informationen verarbeiten. Lehrerinnen und Lehrer übernehmen die Verantwortung dafür, dass die vorgegebenen Inhalte genau in der gewünschten Art und Weise von den Schülern verarbeitet und später reaktiviert werden. Damit übernehmen sie eine Aufgabe, die nicht zu erfüllen ist. Lehrkräfte erleben so häufig Stress und Unzufriedenheit. Die Lehrer nehmen in diesem Fall die vorgegebene Rolle ein (vgl. Abb. 2)

2.2 Unterricht der geteilten Steuerung - die Schülerinnen und Schüler lernen

Die zweite Etappe zum guten Unterricht ist aus meiner Sicht die für die Lehrkräfte anspruchsvollste. Die Lehrerinnen und Lehrer nehmen nicht nur die Verantwortung für die Inhalte und fordern die Lernprozesse der Schüler ein, sondern sie nehmen in größerem Maße die Verantwortung für die Aktivierung der Lernprozesse, die Verantwortung für Art und Weise des Lernens wird nach und nach an die Schüler gegeben.

Die Initiierung von Denkprozessen im unterrichtlichen Umfeld erfolgt in einer Lernatmosphäre, die gleichermaßen von Sicherheit und Verbindlichkeit geprägt ist:

Sicherheit:

Verantwortung für die Aktivierung der Lernprozesse nehmen, bedeutet, das Unterrichtsgeschehen so zu gestalten, dass alle Schüler überhaupt die Möglichkeit haben zu lernen. Dies wird mit dem Kriterium der Sicherheit beschrieben. Sicherheit können Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, in dem Sie z.B. angemessene Denkzeit geben (kein Lernen ohne Denken). Die Wartezeit nach komplexen Fragen an die Schüler ist häufig viel zu kurz. Oft wird Denkzeit mit der Wortmeldung der ersten – schnellen – Schülerinnen und Schüler oder mit Denkhilfen durch die Lehrer in Form von Zusatzfragen oder Denkhinweisen verkürzt. Sicherheit kann auch durch die gemeinsame Arbeit mit anderen Schülern erreicht werden. Die Nutzung angemessener Hilfsmittel kann Lernen sicher machen. Vor allem ist es sicher für die Schülerinnen und Schüler, wenn die Anforderungen möglichst in der „Zone ihrer nächsten Entwicklung“ liegen.

Sicherheit bedeutet, die Schülerinnen und Schüler verfügen generell über die Kompetenzen und die Bedingungen, die an sie gerichtete Anforderung zu erfüllen. Wenn hier Sicherheit eingefordert wird, so ist immer die Sicherheit für alle Schüler einer Lerngruppe gemeint.

Verbindlichkeit:

Wenn Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung für die Aktivierung der Lernprozesse übernehmen, bedeutet das, Unterrichtssituationen so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler in gewisser Weise gezwungen sind zu arbeiten. Sicher gibt es einige, die immer aufmerksam sind. Für einige Schülerinnen und Schüler in der Klasse ist das Setzen von Verbindlichkeiten allerdings wichtig, um deren Aufmerksamkeit auf wesentliche Aufgabenstellungen zu lenken. Verbindlichkeit setzen heißt, dass jede Schülerin und jeder Schüler in der Lernergruppe das Gefühl hat, es ist nicht egal ob sie bzw. er arbeitet, das Produkt des Lernprozesses kann eingefordert werden. Verbindlichkeit im Unterricht schließt ein, dass es zunächst der Entscheidung der Lehrerin bzw. des Lehrers obliegt, welche Schülerinnen und Schüler bzw. welche Gruppe die Lernergebnisse vorlegen/darstellen sollen.

Manchmal gibt es im Unterricht einige Rituale, die dazu führen, dass Verbindlichkeit aufgehoben wird: Weiterarbeit mit „hineingerufenen“ Beiträgen (besonders in kleinen Lerngruppen), bevorzugtes Drannehmen von „Meldern“, (widerwilliges) akzeptieren, wenn auf Fragen nicht oder nur sehr oberflächlich geantwortet wird (das Unterrichtsgespräch wird mit einem anderen Schüler fortgesetzt).

Die Verbindlichkeit bezieht sich nicht nur auf die allgemeine Aktivität im Unterricht, sondern verbindlich wird das Denken über Sachverhalte eingefordert.

Die Anforderungen sind entsprechend des Leistungsvermögens der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich. Verbindlichkeit bedeutet, bei Schülerinnen und Schülern werden die für sie möglichen maximalen Leistungen eingefordert. Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler mit Begabungen.

Beide Kriterien - Sicherheit und Verbindlichkeit - sind bedeutsam für einen vom Lehrer gesteuerten Lernprozess. Es sind aber auch Gegensätze. Dazu einige Beispiele: Für die Schülerinnen und Schüler, die sich nicht melden, ist das Lernen sehr sicher, wenn sie wissen, dass vor allem die aufgefordert werden, die sich melden. Oder dass sie, falls sie doch aufgefordert werden, nur ein wenig murmeln müssen, damit der Lehrer die nächsten Schüler fragt. Solch eine Unterrichtssituation ist aber wenig verbindlich. Wenn im Rahmen einer wenig strukturierten Gruppenarbeit z.B. bekannt ist, dass die Gruppe selbst diejenige bzw. denjenigen bestimmen kann, die oder der präsentiert, ist es für eine oder einen sehr verbindlich, aber wenig sicher, für die anderen ist es sehr sicher, es kommt nicht darauf an, dass es wirklich alle Gruppenmitglieder verstanden haben.

Es ist zu beobachten, dass in Lerngruppen, in denen das Kriterium der Verbindlichkeit wenig oder nicht erfüllt wird, oder in denen Schülerinnen oder Schüler mit Schwierigkeiten nicht genügend Sicherheit haben (z.B. in Form von Denkzeit), die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Lernergruppe enorm groß werden. Lerner, die sich selbst fordern, und an die ein schnelles Unterrichtstempo angepasst ist, lernen immer mehr. Schüler, die sich nicht gezwungen fühlen mitzuarbeiten oder die nicht dazu in der Lage sind (zu schnell, zu wenig Hilfe) werden immer schlechter.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer die Verantwortung für das Lernen der Schüler nehmen, in dem Sie eine Atmosphäre gleichermaßen von Verbindlichkeit und Sicherheit setzen, dann nehmen Sie die zum Denken aktivierende Rolle ein (siehe Abb. 2). Lernen in diesem Sinne bedeutet nicht nur - sagen können, was andere schon gedacht haben, sondern Schüler machen eigene Verbindungen, sie verarbeiten Informationen (sie analysieren, synthetisieren...) und bewerten diese (sie spekulieren, stellen Hypothesen auf...).

Unterrichtssituationen, in denen die Lehrerin oder der Lehrer diese Rolle einnimmt werden in die aktivierende Didaktik eingeordnet. Dazu gehören zum Beispiel:

- die Kombination offener Fragen mit Instruktionen, die sowohl Denkzeit, als auch Hilfe anbieten, gleichzeitig aber auch das Denkergebnis verbindlich einfordern,
- wirkliche Unterrichtslerngespräche, die einem Lernziel folgen, die aber mit jeder weiterführenden Fragen die Kriterien der Sicherheit und Verbindlichkeit für alle Schüler einer Lerngruppe erfüllen
- kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen – eine besondere Qualität des Lernens in einer Gruppe

Kooperatives Lernen ist keine Form des offenen Unterrichts, sondern wird der aktivierenden Didaktik zugeordnet. Der Sinn des Kooperativen Lernens liegt einerseits darin, dass Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für das Erwerben von Kenntnissen und Fähigkeiten selbst übernehmen. Sie entwickeln ihre eigene Lernlogik und folgen nicht nur den Lernschritten, die von den Lehrern vorgegeben und lediglich von ihnen als logisch empfunden werden. Der Unterricht ist zum Teil gesteuert vom Lehrer, die Verantwortung für die Erarbeitung der Sachinhalte wird an die Schüler gegeben. Die Lernprozesse sind stark strukturiert. Dies wird meist durch verschiedene von den Lehrerinnen und Lehrern vorgegebene Formen der Zusammenarbeit erreicht.

Zweitens liegt die Funktion des Kooperativen Lernens darin, dass Schülerinnen und Schüler miteinander mehr lernen als allein. Das setzt voraus, dass es sich bei der Kooperativen Lerngruppe nicht um eine Pseudogruppe handelt, bei der die individuelle Lernergebnisse nur zusammengetragen werden. Erreicht werden muss ein höherer Lerneffekt für jeden einzelnen Schüler und für jede einzelne Schülerin, entstanden durch den wechselseitigen Austausch.

Drittens liegt die Funktion des Kooperativen Lernens in der Aneignung methodischer und sozial kommunikativer Kompetenzen, die wiederum die Voraussetzung für Kooperatives Lernen sind.

Diese Qualität des Kooperativen Lernens wurde von David und Roger Johnson an die folgenden kurz aufgeführten fünf Basiselemente gebunden:

A) Positive Abhängigkeit (Positive Interdependence)

Die Zusammenarbeit ist so organisiert, dass im Falle nur ein Schüler würde nicht mitarbeiten, das gesamte Ergebnis schlechter wird.

B) Individuelle Verantwortung (Individual Accountability)

In heterogenen Gruppe bringt nicht jeder den gleichen Anteil, sondern jeder den größtmöglichen Anteil, den er in der Lage ist, beizusteuern. Jedes Mitglied der Gruppe hat zwei Verantwortungen:

- die vorgegebene Aufgabe zu erfüllen,
- dafür zu sorgen, dass die anderen die vorgegebene Aufgabe erfüllen können.

C) Direkte fördernde Interaktion (Face -to-Face Promotive Interaction)

Die Bedingungen, die die tatsächliche Zusammenarbeit der Gruppe sichern, sind gegeben.

D) Soziale Fähigkeiten (Interpersonal and Small Group Skills)

Die sozialen Fähigkeiten zur qualitätsvollen Zusammenarbeit werden in besonderer Weise erlernt.

E) Evaluation (Group Processing)

Die Gruppenmitglieder reflektieren und erhalten Feedback zum Erfolg der Gruppe und des Einzelnen (Produkt) und zur Art und Weise des Lernens in der Gruppe sowie zum Beitrag des Einzelnen.

Methodisiert wurden diese Basiselemente durch zahlreiche Formen der Zusammenarbeit, die z.B. von Spencer Kagan, Bellanca, De Bono entwickelt wurden. Für die Entwicklung des Unterrichts ist es nicht ausreichend, die Methoden von Kooperativen Lernen einfach aneinander zu reihen. Langfristig weiterentwickelt wird das kooperative Lernen im Unterricht dann, wenn Schüler und Lehrer den Sinn, die Funktionen der Basiselemente und die Rolle des Kooperativen Lernens für die Entwicklung des selbstständigen Lernens kennen und Schlussfolgerungen für das Lehren und Lernen ziehen. Lehrerinnen und Lehrer, die die Funktionen der fünf Basiselemente verinnerlicht haben, sind in der Lage, auch eigene strukturierte Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln, die dem Anspruch der fünf Elemente entsprechen.

Ein erster großer Schritt ist also erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht nur arbeiten, um sich den Lernstoff mit der von den Lehrern vorgegebenen Sachlogik anzueignen, sondern wenn sie lernen, in dem sie eigene Lernwege verfolgen. Auf dem Weg zum selbstständigen Lernen in der oben dargestellten Qualität absolvieren Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte noch eine weitere wesentliche Etappe - das Methodenlernen:

Damit Lernen effizient wird, müssen die Schülerinnen und Schüler eine Reihe von Lerntechniken beherrschen, die sie funktionell anwenden können. Das heißt, sie meistern nicht nur die reine Technik, sondern sie sind auch in der Lage, in der Anwendungssituation die effizienteste Methode zu nutzen. (Zum Beispiel können sie nicht nur VERGLEICHEN sondern sie wissen auch, dass, bevor sie eine ENTSCHEIDUNG TREFFEN, häufig zunächst verglichen werden muss). Die Lerntechnik ist Teil der Methode, Methodenkompetenz entsteht erst mit der Fähigkeit der effizienten Anwendung und der Einsicht in die Funktionalität.

Zur Entwicklung der Methodenkompetenz ist es für einige v.a. komplexe Lernstrategien und –methoden notwendig, dem Erlernen dieser im besonderem Maße Beachtung zu schenken. Für die Aneignung von Methoden im Unterricht gibt es vier Ansätze:

a) der Ansatz des Erkennens aus den Inhalten:²

Die Methode wird im Unterricht häufig genutzt. Es wird nicht speziell auf die Methode bzw. Strategie reflektiert. Es wird erwartet, dass Schülerinnen und Schüler mit der häufigen Anwendung auch die Erarbeitungsmethode mitbekommen.

b) der Ansatz des Einbaus in einzelne Fächer

Die Methoden werden im Unterricht genutzt. Nach der Anwendung werden jedoch die Art und Weise der Anwendung und die Anwendungsmöglichkeiten bewusst gemacht.

c) der allgemeine Ansatz

Die Methoden werden in speziellen Trainings an Inhalten geübt, die für den Fachunterricht nicht unmittelbar relevant sind. Es wird vorausgesetzt, dass den Schülerinnen und Schüler der Transfer für die Anwendung im Zusammenhang mit kontextreichen Fachinhalten, gelingt.

d) der gemischte Ansatz

Mit diesem Ansatz werden Elemente des generellen Ansatzes und des Ansatzes des Einbaus in die Fächer miteinander verbunden.

Über die Wahl des Ansatzes im Unterricht entscheiden die drei Kriterien:

- die Erfahrungen der Schüler mit der Nutzung der Methoden
- die Komplexität der Methode bzw. der Strategie selbst
- die Bedeutsamkeit der Methode für die Aneignung des Lernstoffes

Für die Entwicklung des Methodentrainings für Schüler an einer Schule hat sich folgende Verfahrensweise bewährt:

A) Die Kollegen einigen sich zunächst, welche Schülermethoden entsprechend der drei Kriterien in welcher Klassenstufe besondere Beachtung geschenkt werden sollen.

Die folgende Kategorisierung von Schülermethoden kann z.B. zugrunde gelegt werden:

1. kognitive Methoden (Methoden zum Lernen)

Dazu gehören Methoden, die der direkten Arbeit mit Informationen dienen. Man kann innerhalb dieser Kategorie wiederum gliedern:

- a) Methoden zum Erfassen von Informationen (z.B. nennen, nacherzählen, beobachten)
- b) Methoden zum Verarbeiten von Informationen (z.B. vergleichen, systematisieren, kategorisieren)
- c) Methoden zum Bewerten und Anwenden von Informationen (z.B. Hypothesen aufstellen, erörtern, spekulieren)

2. metakognitive Methoden (Methoden zum Lernen lernen)

Dazu gehören Methoden zur Effektivierung der allgemeinen Lernqualität.

In diese Kategorie sind Methoden zur Effektivierung des Lernprozesses vor der eigentlichen Aneignung, während der Aneignung und nach der Aneignung einzuordnen:

vor (z.B. Planen, Material finden, Ziele setzen)

während (z.B. globales Lesen von Texten, Lernen von Vokabeln)

nach (sich weitere Lernziele setzen, das Lernen reflektieren)

3. Sozial- kommunikative Methoden

Dazu gehören Methoden zur Effektivierung des gemeinsamen Lernens und der Kommunikation über Lerngegenstände - einschließlich des Lernens selbst (z.B. argumentieren, präsentieren, jmd. um Hilfe bitten).

Der Sinn einer Kategorisierung besteht darin, dass sich die Lehrkräfte einer Schule bewusst für eine Art der Kategorisierung entscheiden und Methoden aus allen Kategorien wählen.

Teilweise ist zu beobachten, dass sich Kollegien systematisch der Entwicklung des sogenannten Lernen Lernens widmen, dabei allerdings die kognitiven Methoden außer acht lassen - wohl auf Grund der Annahme, dass diese traditionellen „Operatoren“ schon irgendwie genügend Aufmerksamkeit im Fachunterricht erhalten.

Aus meiner Sicht ist die bewusste Aneignung von Methoden sowohl zum Lernen als auch zum Lernen Lernen und zum miteinander Lernen Voraussetzung für größere Lernerfolge .

B) Die Lehrkräfte einigen auf den inhaltlichen Kern der jeweiligen Methoden für jedes Fach .

Wann ist die Anwendung der Methode korrekt? Was ist der Lehr- und Lernstoff bezüglich der Methode, der fächerübergreifend ist.

Für die meisten Methoden, kann ein Kerninhalt - bestehend aus der Funktion der Methode, Schrittfolgen und Regeln gefunden werden, der in allen Fächern in verschiedenen Varianten angewendet wird.

C) Die Kollegen einigen sich darauf, in welchem Fach die Methoden wann eingeführt werden sollen, in welchem Fach sie verstärkt angewendet werden.

Eine Kollegin oder ein Kollege übernimmt die Einführung, in anderen Fächern werden die Methoden angewendet, wobei auf die Anwendung des vereinbarten Kerninhalts in der fachmethodischen Variante geachtet wird. Die Lehrkräfte reflektieren gemeinsam die Erfolge bei der Anwendung der Methoden durch die Schüler im Fachunterricht. Sie vereinbaren die „Pflege“. Die Entwicklung eines schulinternen Methodencurriculums kann dabei ein hilfreiches Instrument sein.

2.3. Unterricht des selbstständigen Lernens - die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstverantwortlich und selbstreguliert

Dieser Unterricht wurde als Zielbeschreibung mit der begleitenden und coachenden Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers dargestellt. Methodenlernen der Schüler, kooperatives Lernen ist v.a. dann sinnvoll, wenn die Schüler auch die Möglichkeit haben, ihre Fähigkeiten bei der Lösung von für sie bedeutsamen und komplexen Aufgaben anzuwenden und zu erweitern. Wird den Schüler die Verantwortung für die Lernprozesse gleich im vollen Umfang gegeben, ohne dass sie die Gelegenheit hatten, die Kompetenzen dafür systematisch zu entwickeln, sind die Lernergebnisse flach, nicht effizient, die Zusammenarbeit der Schüler führt nicht zu Synergieeffekten. In diesem Fall kann die Lehrerin bzw. der Lehrer die das selbstständige Lernen begleitende Rolle nicht einnehmen. Verantwortungsvolle Lehrerinnen und Lehrer gehen im Fall des uneffizienten Lernens der Schülerinnen und Schüler in die vorgebende oder aktivierende Rolle. Tun sie das in diesem Fall nicht, nehmen sie eine eher Verantwortung von sich weisende Rolle ein. Ursache für geringen Lernerfolg haben dann vermeintlich ausschließlich die Schülerinnen und Schüler.

Drei Lehrerrollen und drei Unterrichtsarten

Die dargestellten Lehrerrollen und die Unterrichtsarten stehen in dem folgenden Zusammenhang.

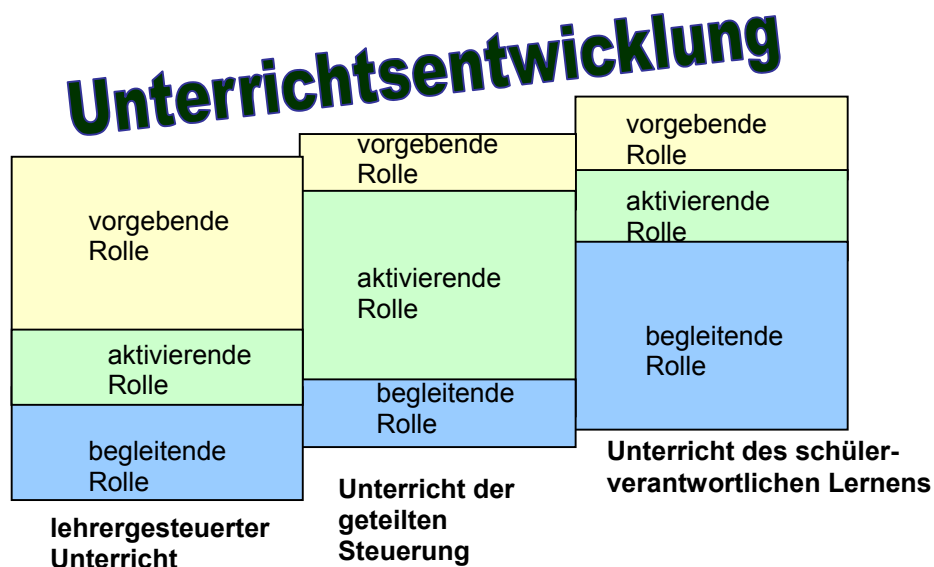


Abb. 2

Unterrichtsentwicklung umfasst das Bestreben, den Anteil des selbständigen Lernens der Schülerinnen und Schüler systematisch zu erhöhen.

Mit Sicherheit gibt die hier dargestellte Entwicklungskonzeption nur für einen Bruchteil der komplexen Unterrichtswirklichkeit Orientierung.

Diese Entwicklungsstrategie ist weiterführend im Zusammenhang mit Unterrichtsinhalten, mit Unterrichtsmethoden und mit -grundsätzen der Lehrer- Schüler- Interaktion sowie gruppenspezifischer Prozesse in der Lerngruppe zu diskutieren. Für die Reflexion der sich in diesem Zusammenhang immer verändernden Lehrer- und Schülerrollen wird damit eine orientierende Grundlage geboten.

Literaturempfehlungen:

Johnson, D.; Johnson, R.: Creative Controversy: Intellectual Challenge in the Classroom, Edina, Minnesota, 1992

Sharan, S. (Hrsg.): Handbook of Cooperative Learning Methods

Dubs, R.: Lehrerverhalten,

Nürnberger Projektgruppe: Erfolgreicher Gruppenunterricht, Stuttgart 2001

¹ vgl. Horster, L.; Rolff, H.-G.: "Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse." Weinheim und Basel 2002

² Diese Ansätze werden von DUBS als Ansätze zur Denkförderung (nach Ennis, 1998) beschrieben (vgl. S 191 ff.)

Präsentationsfolien des Vortrages:

Das Ziel von Schulentwicklung ist Unterrichtsentwicklung

nicht ohne Personal- und Teamentwicklung

nicht ohne Organisationsentwicklung

Tschekan - Präsentation Unterrichtsentwicklung

Gründe für die Ziele

Lernen:
Die Verknüpfung von Informationen und der subjektiven Theorie des Lerners

- *Dilemma: individuelles Lernen in der Lerngruppe*

Tschekan - Präsentation Unterrichtsentwicklung

Ziele der Unterrichtsentwicklung

- selbstständiges Lernen
- kooperatives Lernen
- **effizientes Lernen**

Tschekan - Präsentation Unterrichtsentwicklung

Der Weg

1. Die Schüler arbeiten

Strategien:

- fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch
- Referat

vorgebende Rolle

Tschekan - Präsentation Unterrichtsentwicklung

Der Weg

2. Die Schüler lernen

Strategien:

- Unterrichtslerngespräch
- kooperatives Lernen
- Methodentraining

aktivierende Rolle

Tschekan - Präsentation Unterrichtsentwicklung

Der Weg

3. Die Schüler lernen selbständig

Strategien:

- Projektunterricht
- Freiarbeit (offener Unterricht)

begleitende Rolle

Tschekan - Präsentation Unterrichtsentwicklung

