GBW Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.
Forum für Schule, Ausbildung und Studium

3 GBW FLUGSCHRIFTEN

2022

„MIT DEM GANZEN HAUFEN?“

LOB DES KLASSENUNTERRICHTS

MICHAEL FELTEN

„MIT DEM GANZEN HAUFEN?“
LOB DES KLASSENUNTERRICHTS

MICHAEL FELTEN

2022

GBW. Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.
Forum für Schule, Ausbildung Studium

PROLOG –

oder: der ungläubige Thomas

Der Interessierte: Wie jetzt: Mit dem ganzen Haufen lernen? Das ist doch sowas von überholt!

Der Kundige: Warum fragen Sie denn so aufgeregt, ist etwas passiert?

Der Interessierte: Na ja, jedes Kind ist doch ‚was Besonderes' – da kann man doch nicht mit allen Schülern eines Jahrgangs den gleichen Stoff behandeln, zur gleichen Zeit, im gleichen Raum!

Der Kundige: Ist nicht gerade wegen der Verschiedenheit das Verbindende im Unterricht so wichtig?

Der Interessierte: Aber Sie wollen doch nicht im Ernst zurück zum Frontalunterricht?

Der Kundige: Frontalunterricht, davon spricht ja auch niemand – ich jedenfalls nicht.

Der Interessierte: Überhaupt, diese großen Klassen heutzutage – halb so groß wäre doch ideal!

Der Kundige: Sicher wäre das besser – aber es blieben doch immer noch 15 Individuen!? Aus anderen Ländern weiß man übrigens, dass Schüler sogar in Lerngruppen à 40 gut lernen.

Der Interessierte: Aber wie soll das denn gehen, ein solches Rudel vernünftig zu unterrichten?

Der Kundige: Für diese Frage bräuchten wir allerdings ein wenig Zeit.

...

Als der französische Schriftsteller Albert Camus für sein erzählerisches, dramaturgisches, philosophisches und publizistisches Gesamtwerk den Literaturnobelpreis zugesprochen bekam, musste er unwillkürlich an seinen ersten Lehrer in der algerischen Volksschule zurückdenken – und schrieb ihm kurze Zeit später in einem Brief:

»Ohne Sie, ohne Ihre liebevolle Hand, die Sie dem armen kleinen Kind, das ich war, gereicht haben, ohne Ihre Unterweisung und Ihr Beispiel wäre nichts von alledem geschehen. Ich mache um diese Art Ehrung nicht viel Aufhebens. Aber diese ist zumindest eine Gelegenheit, Ihnen zu sagen, was Sie für mich waren und noch immer sind, und um Ihnen zu versichern, dass Ihre Mühen, die Arbeit und die Großherzigkeit, die Sie eingesetzt haben, immer lebendig sind bei Ihrem kleinen Zöglinge, der trotz seines Alters nicht aufgehört hat, Ihr dankbarer Schüler zu sein. Ich umarme Sie von ganzem Herzen.«

Was mag das für ein Lehrer gewesen sein, den der berühmt Gewordene derart ehrte? Camus stark autobiografisch geprägter, unvollendet gebliebene Roman „Der erste Mensch“ gibt dazu einige Anhaltspunkte. Demnach war Monsieur Bernard (so nennt Camus den Lehrer hier) ein Mann, den die Schüler zugleich fürchteten und verehrten. Wenn er mit fester Stimme „In Zweierreihen aufstellen!“ gebot, dann hatte das Durcheinander der Pause bald ein Ende; ebenso gutgelaunt wie streng überwachte er den anschließenden Marsch in die Klasse. Die Stunden bei ihm waren ständig interessant, „aus dem einfachen Grund, dass er seinen Beruf leidenschaftlich liebte“. Seine Methode habe darin bestanden, „im Betragen nichts durchgehen zu lassen, seinen Unterricht hingegen lebendig und amüsant zu machen“. Ein überraschender Griff ins Herbarium, geografische Vorführungen, Rechenwettbewerbe; dann wieder das offizielle Lesebuch, mit faszinierenden Erzählungen aus einem Land, in dem Wasser hart werden konnte und weiße Flocken vom Himmel fielen. So konnte der Lehrer sogar über die

Fliegen triumphieren, die die Schüler bei Gewitterschwüle heftig ablenkten – weil sie sie so gern in ihren Tintenfässern versenkten.

Schule bei Monsieur Bernard, das bot dem kleinen Albert nicht nur ein Entkommen aus der Enge des Familienlebens, es nährte in den Jungen auch den Hunger nach Entdeckung der Welt – und das in einer Atmosphäre bislang nicht erlebten Respekts: Hier „fühlten sie zum ersten Mal, dass sie existierten und Gegenstand höchster Achtung waren“. Der Lehrer beschränkte sich auch nicht auf den vorgeschriebenen Stoffkanon, er ließ sie an seinem Privatleben Anteil nehmen, ja er debattierte mit ihnen durchaus auch seine Vorstellungen über öffentliche Moral. Und hatten Schüler sich einmal zu viele Verfehlungen zu Schulden kommen lassen, so nahmen sie seine Strafen ohne Bitterkeit hin. Sie wussten genau, dass Monsieur Bernard nicht im Affekt handelte, sondern vollkommen unparteilich – „der Urteilsspruch traf mit herzhafter Gleichheit die Besten wie die Schlechtesten“.

Nach einigen Schuljahren hatte sich Albert als geeignet für das Lycee erwiesen, das französische Gymnasium. Der Lehrer überredete Mutter und Großmutter persönlich und eindringlich, einer höheren Schulbildung zuzustimmen – die Familie hatte nämlich eigentlich darauf gesetzt, dass der Junge nun mitverdienen würde. Monsieur Bernard gab nun dem Jungen und einigen Klassenkameraden kostenlose Zusatzstunden und er begleitete die Schüler zur Aufnahmeprüfung – die ihnen gelang. Schweren Herzens musste Albert schließlich Abschied von seinem Lehrer nehmen: Denn dieser „hatte in einem bestimmten Moment sein ganzes Gewicht eingesetzt, um das Schicksal dieses Kindes zu ändern, und er hatte es tatsachlich geändert.“

Camus Schulzeit liegt jetzt fast 100 Jahre zurück, aber sein erster Lehrer kann uns heutige Pädagogen[1] immer noch faszinieren – manche indes erschreckt sie auch ein wenig. Diese Zugewandtheit und Fürsorge, aber auch die personale Bestimmtheit und methodische Unbekümmertheit – und dann seine Strenge! Man erinnert sich unwillkürlich an die Filmdoku „Rhythm is it!“. Dort konnte man erleben, wie Berliner Hauptschüler – ein zunächst schlaffer, aber umso schwatzhafterer Haufen – eine Choreografie zu Strawinskys Ballett „Sacre du printemps“ einstudierten, für eine gemeinsame Aufführung mit den Berliner Philharmonikern. Man erlebte in Interviews und Probenszenen mit, wie die Jugendlichen sich nicht nur äußerlich aufrichteten; es keimten auch Ansätze zu einem neuen Selbstbewusstsein. Diese konstruktive Grenzüberschreitung hatten sie aber weniger der Musik zu verdanken als der Arbeit mit einem Tanzpädagogen, der gleichermaßen ermutigend wie streng auftrat. Und das beeindruckte gerade auch ‚lockere‘ Lehrer: Viele besuchten den Film nämlich gemeinsam mit ihren Klassen – angeblich zwecks Begegnung mit klassischer Musik, als Anregung zu kreativem Tun. Vielleicht aber auch als Legitimation wiedererweckter eigener Führungswünsche.

Die freundliche Bestimmtheit, die man bei Monsieur Bernard und Royston Maldoom als pädagogische Grundhaltung mit unwillkürlicher Zustimmung beobachtet, ist vielen Lehrern unserer Tage abhanden gekommen. Hat man nicht oft schon Skrupel, auf dem Anfertigen der Hausaufgaben auch tatsachlich zu bestehen – vielleicht muss das arme Kind ja familiäre Wirren verkraften? Scheut man sich nicht selten, klar und unmissverständlich für Ruhe im Klassenzimmer zu sorgen – das pubertäre Austauschbedürfnis verdient doch schließlich auch Verständnis?! Widerstrebt es einem nicht manchmal, eindeutig Position zu beziehen gegen Gewalt als Mittel pubertärer Konfliktlosung – die Kontrahenten müssten ihren Streit doch selbst in den Griff bekommen?! Und zögert man nicht häufig, Schüler auch die eigene Meinung zum Thema wissen zu lassen – man könnte ihnen ja eine Sichtweise aufdrängen?! Allzu oft erscheinen Lehrer heutzutage regelrecht verunsichert in ihrer Rolle, sind eine nur flackernde Kerze, ein lediglich schwankender Wegweiser, bleiben weit unter ihren Möglichkeiten.

1. Begriffe wie Lehrer und Schüler werden in diesem Text funktional verwendet, gemeint sind stets Angehörige aller Identitäten.

Schüler schätzen es sehr, wenn sie zu Stundenbeginn möglichst genau erfahren, welchen Inhalt der Lehrer mit ihnen erarbeiten möchte. Natürlich falle ich nicht roboterhaft mit der Tür ins Haus – ich habe es ja nicht mit Lernautomaten zu tun. Zunächst unternehme ich irgendetwas, um Beziehung mit den Schülern herzustellen und eine gute Anfangsstimmung in der Klasse, eine gewisse Wärme zwischen uns erzeugen: Ein spontaner Scherz, eine launig erzählte Anekdote, die Erinnerung an eine wichtige Bemerkung von ihnen gestern.

Bevor wir nun das Thema des Tages in Angriff nehmen, versuche ich, das dafür nötige Vorwissen möglichst breit zu aktivieren und zu homogenisieren – etwa per Miniselbsttest.

- Ich schreibe zunächst drei bis fünf kleine Fragen bzw. Aufgaben an die Tafel, die Schüler beantworten bzw. lösen diese sofort auf einem separaten Blättchen (aus meinem bunten DIN-A6-Papierstoß).
- Danach tauschen die Schüler diese Zettel aus und prüfen die Antworten des Nachbarn zunächst still, nach bestem Wissen: „r = scheint mir richtig“, „f = finde ich falsch“ oder „? = kann ich nicht lesen“.
- Nun diskutieren beide über ihre Einschätzungen, aber immer noch ohne offizielles Ergebnis. Jetzt erst präsentiere ich eine Musterlösung, nach einiger Zeit beantworte ich auch Fragen; zuvor hatte ich umherwandelnd, typische Missverständnisse einzelner Schüler registrieren können.

Nach etwa 10 Minuten sind alle Schüler bereits tief in die Materie verstrickt: Sie haben ihre inneren Wochenend- oder Pausenhofsphären verlassen, haben verschüttete Kompetenzsplitter gesichtet und gerichtet. Gekonntes hat sie unmittelbar ermuntert, Unklarheiten wurden ohne Beschämung deutlich und bereinigt. Und der Lehrer ist nicht der verbreiteten „alltäglichen Verständnisillusion“ (Wellenreuther) erlegen – dem Eindruck, der Stoff von letzter Woche oder letztem Jahr sei allgemein verfügbar, nur weil drei Leistungsstarke seine Kontrollfrage richtig beantwortet hatten.

Nun teile ich ihnen aber ohne Umschweife mit, womit wir uns heute beschäftigen werden; ich notiere das Thema, die Leitfrage vielleicht an der Tafel, groß und gut sichtbar, verweise auf ein selbstgefertigtes Wandbild, das den bisherigen und noch kommenden Lernweg veranschaulicht. Dabei kommt es natürlich sehr auf das Problem an, das ich gewählt habe. Können sich die Schüler den zu erarbeitenden Sachverhalt vorstellen, kann ich ihre Gedanken durch ein Anschauungsobjekt anregen, haben sie eine spontane Meinung? Manchmal bitte ich sie, das vermutete Ergebnis mit Tinte auf eine Fingerspitze zu notieren („mein Tipp“). Dann muss sich nämlich jeder für eine erste Überlegung entscheiden – und kann die folgende gemeinsame Lösung später damit vergleichen. Ich kann auch umhergehen und mir schnell einen Überblick über alle Ideen verschaffen. Oder ich führe eine Kurzumfrage durch („deine Meinung, bitte“): Eine Frage, drei Möglichkeiten – und dann die Daumen aufwärts, abwärts oder seitlich. In Japan bezeichnet man übrigens alles, was das Lernen für die Schüler irgendwie persönlicher macht, als „wet learning“ – ein schöner Gegenbegriff zu „trockener Stoff“.

Jetzt gebe ich den Schülern einige Informationen und wir erarbeiten gemeinsam die Grundproblematik – das Lösen einer Gleichung, den Umgang mit einer Textaufgabe, die Interpretation graphischer Darstellungen. Nun eröffne ich eine erste Übungsphase: Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade bearbeiten – vielleicht zunächst nur eine Musterlösung studieren, dann einfache Fragestellungen bearbeiten, schließlich komplexere Transferfragen selbstständiger angehen. „Intelligentes Üben“ fordert die Mathe-

matikdidaktik zu Recht: nicht nur stupides Päckchen-Rechnen, sondern auch den inversen Aufgabentyp, dann Verallgemeinerungen, später offenere Problemstellungen.

Diejenigen übrigens, die anfangs auch von der einfachsten Aufgabensorte überfordert wären, versammle ich für einige Minuten um einen Gruppentisch; wir klären ihre Fragen in kleiner Runde oder studieren die Musterlösung eben gemeinsam. Umgekehrt habe ich für diejenigen, die das Übungsprogramm schnell absolvieren, immer ein anspruchsvolles Zusatzproblem in petto – und nehme mir auch ab und zu Zeit, ihre Spezialarbeit zu würdigen. Aber ich sorge auch dafür, dass die Starken sich nicht immer mehr vom Durchschnitt entfernen – „gegenseitige Hilfe“ leisten, „little experts“ sein ist auch ein wichtiges Bildungsziel.

Rechtzeitig vor Stundenende ziehe ich im Klassenverband Bilanz – die gefundenen Lösungswege, die aufgetretenen Probleme. Dabei achte ich sehr darauf, dass möglichst viele Kinder zu Wort kommen – ich verlocke auch die eher scheuen, eine Idee beizusteuern oder sich mit einer Frage zu beteiligen. Und natürlich geht es immer darum, in fachlicher Hinsicht den Horizont möglichst aller zu weiten.

In manchen Stunden diktiere ich noch das neu Gelernte allen in unser Merkheft (eine Art penibel geführtes persönliches Mathelexikon): die gefundene Regel, einige typische Beispiele, wichtige Hinweise, schön übersichtlich, mit Pfeilen und Farben, und vor allem: in unserer Sprache. Abschließend gebe ich noch eine Hausaufgabe – von überschaubarem Ausmaß, mit variiertem Schwierigkeitsgrad. Diese Übungsmühen wollen aber auch gewürdigt sein, möglichst in der nächsten Stunde, zu deren Beginn oder auch am Ende. Sie sind jedenfalls eine lernpsychologisch unumgängliche Festigung neuer Wissenselemente – und ein eigentliches Test- und Tummelfeld für wirkliche Selbständigkeit.

Apropos Selbstständigkeit – war das alles? Nun, das Selbst der Schüler war (hoffentlich) bei allen (fast) die ganze Zeit im Spiel: beim Zuhören und Zusehen, beim eigenständigen Probieren und Üben, beim Formulieren von Fragen und Antworten in der Klassendebatte. Ansonsten ist Selbstständigkeit doch weniger Weg als Ziel! Dieses Ziel aber erreichen Schüler am ehesten, wenn sie sich in intensiver Auseinandersetzung viel gut verstandenes und vernetztes Wissen aneignen – ob das in Einzelarbeit, Gruppenprozessen, beim Lehrervortrag oder im Klassengespräch geschieht, ist zweitrangig.

Natürlich verlaufen bei mir nicht alle Stunden gleich. Manchmal wird auch nur geübt, manchmal betreiben wir Geometrie im Freien, bisweilen gehen wir auch ins Museum („Mathe und Kunst“). Gleichwohl folgt die geschilderte, auf den ersten Blick stinknormale Stunde einem zweifachen Imperativ, der alle Forderungen aktueller Bildungsforschung integriert:

1. Beschränke Dich methodisch auf Wesentliches!

Das Vorwissen ist die halbe Miete – sonst lassen sich neue Informationen und Prozeduren nicht vernetzen. Differenzierung ist angesichts wachsender Heterogenität unumgänglich – aber nur in behutsamem Ausmaß auch wirkungsvoll. Und konzentrierte Übungszeit muss regelmäßig sein – bei der Stillarbeit, in schulischen Silentien oder zu Hause. Außerdem: Individuelles Feedback kann man nie genug geben und einholen.

2. Sei ein ermutigender, sensibler, souveräner Anführer!

Selbstlerneuphorie ist fehl am Platz – zu viel und zu frühe Eigenverantwortlichkeit belastet vor allem schwächere Lerner. Souveräne Klassenführung entlastet Kinder bei ihren Lernmühen. Eine lernförderliche Lehrer-Schüler-Beziehung ist enorm wirkungsmächtig – sie erfordert auf Seiten des Lehrers personale Präsenz, Interesse und Wohlwollen, gute Laune, Fehlerfreundlichkeit, Zumutungsbereitschaft, Unwissensempathie, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, Entwicklungsoptimismus und Förderlust.

PLENUMSUNTERRICHT
IM LICHT DER UNTERRICHTSFORSCHUNG

Dem, was Lehrer spontan eigentlich gerne praktizieren – unterrichtliches Arbeiten mit dem ganzen Haufen –, was aber seitens zunächst reformpädagogischer, dann auch neoliberal inspirierter Kreise in der Kritik stand, attestiert die neuere empirische Forschung eine bemerkenswert hohe Lernwirksamkeit – wenn es gut gemacht wird.

Lange Zeit gehörte es im deutschsprachigen Raum zum guten Ton, die Frage nach der besten Unterrichtsmethode in Form von Glaubenskriegen auszutragen. „Ist es die da, die da oder die da?“, dieser Refrain der Fantastischen Vier stand in der Schulpädagogik für ausdauernde Grabenkämpfe, zwischen eher traditionsorientierten Praktikern und reformeuphorischen Theoretikern. Für das Entwicklungswohl von Schülern war das Schwarz-Weiß-Denken jener Jahre äußerst unergiebig – die einen hielten reflexhaft an Frontalunterricht jedweder Couleur fest, den anderen schien alles sakrosankt, was die Schüler freier und den Unterricht offener machen würde. Gemeinsam war beiden Lagern, dass sie selten empirische Daten zu Rate zogen. Man berief sich entweder auf liebgewordene Gewohnheiten („Das hat doch bisher auch geklappt!“), würdige bis schillernde Autoritäten („Das hat aber der und der gesagt!“) oder diffuse Heilversprechen („humanes Lernen“). Befunde der Unterrichtsforschung hingegen wurden entweder nur selektiv genutzt oder gleich ganz ignoriert – sie lagen bis zur Jahrtausendwende ja im Wesentlichen auch nur englischsprachig vor (Ausnahme etwa: Günther 1996).

2013 erschien – Rache der Forschung an solcher Ignoranz? – die deutsche Übersetzung der Metastudie von John Hattie. Dem neuseeländischen Unterrichtsforscher war aufgefallen, auf welch' dünnem argumentativem Eis sich schulpädagogische Debatten oft bewegten. Versammle man fünf Vertreter unterschiedlicher Positionen um einen Tisch, so führe jeder als Begründung seiner Auffassung irgendeine Untersuchung an. Es könne aber doch nicht sein, dass jeder dieser Kontrahenten gleichermaßen recht habe. Müsste man sich nicht all' diese Studien einmal genauer ansehen – insbesondere die Stärke vergleichen, die sie dieser oder jener unterrichtlichen Maßnahme attestierten? Und so begann Hattie zu sammeln, weltweit, vorwiegend im englischsprachigen Raum. Über 80 000 Einzelstudien kamen zunächst zusammen, in rund 1 000 Metastudien gebündelt und bereits vorbilanziert – an ihnen hatten mindestens mehrere Hundert Millionen Lernende teilgenommen. Hattie sortierte die Befunde zunächst in 6 Hauptbereiche („Domänen“) und dort nach 138 Faktoren (mittlerweile erweitert auf über 250), die den Unterrichtserfolg in Muttersprache und Mathematik beeinflussen könnten, und verglich deren Effektstärke.

Effektstärke ist dabei ein Maß für den Unterschied an kognitiver Leistungsfähigkeit, der bei einer bestimmten Maßnahme beobachtet wird, zwischen der Untersuchungsgruppe und einer Kontrollgruppe, oder auch nur zu Beginn und am Ende der Maßnahme. Hattie verdeutlicht mithilfe eines Barometers, welche Bedeutung einer bestimmten Effektstärke zukommt: Durchschnittlicher Unterricht etwa erzielt Kennwerte von 0,2 bis 0,4 („gewöhnliche Schulbesuchseffekte“) – und auch ohne Schule lernen Kinder bekanntlich dazu, die Wirksamkeit liegt dann bei bis zu 0,15 („Entwicklungseffekte“). Als mittlere Effektstärke aller einbezogenen Studien ergab sich ein Wert von 0,4. Hattie nahm dies als eine Art Umschlagpunkt, als Benchmark: Unterrichtliche Maßnahmen mit höherer Effektstärke wären demnach (sofern im Alltag praktikabel) besonders erstrebenswert, solche mit geringeren Werten müsste man genauer prüfen (oder gar einen Bogen um sie machen).

Hatties Befunde ergaben ein Bild schulischer Lernwirksamkeit, das Praktiker wenig überraschte, viele Theoretiker aber gehörig beunruhigte. Wegen der ungeheuren Komplexität schulischen Lehr-

Lern-Geschehens verbietet es sich zwar, daraus allzu einfach, quasi linear schulische Normativität abzuleiten – aber eine gewisse Groborientierung in der Frage „What works?“ lässt sich nicht von der Hand weisen.

→ *Zentralbotschaft I: Auf die Lehrer kommt es an*

Wie gut ein Schüler heute lernt, das lässt sich am stärksten (nämlich zu 60%) darüber beeinflussen, wie seine Lehrpersonen („teachers“) ihr Fach beherrschen, über Schüler denken, welche unterrichtlichen Methoden sie praktizieren, etc.. Weitaus geringerer Einfluss (jeweils 5 % bis 10 %) kommt den anderen schulischen „Instanzen“ zu: den Gleichaltrigen („peers“ – neben wem man sitzt, zu welcher Clique man zählt etc.), den Eltern („home“ – ob sie sich heute für das Schulische interessieren, worüber sie sich beim Abendessen mit dem Kind unterhalten etc.), der Schulorganisation („school“ – ob gegliedert oder integriert, mit Kreidetafeln oder Smartboards ausgestattet, verkommen oder gepflegt, mit Schulprogramm oder ohne etc.), der Schulleitung („principal“ – ob sie sich nur als Manager betätigt, ob sie hohe Erwartungen hat, ob sie Experte für Unterrichtsqualität ist etc.).

Ein Großteil von dem, was heute an Zeit, Geld und Personal in Schulentwicklung investiert wird (Leitbilder, Schulprogramme, Steuergruppen), ist also weitgehend wirkungslos in Bezug auf das Lernen der Schüler – eine riesige Energieverschwendung (vgl. Schlee 2014).

Das Agieren und die Emotionen der Lehrperson sind hingegen weitaus effektstärker als alle anderen schulischen Einflussfaktoren. Nur: Was davon ist lernförderlich, und was eher wirkungsschwach oder gar kontraproduktiv?

→ *Zentralbotschaft II: Methodisch gibt es keinen Königsweg!*

Im Gegensatz zum Schwärmen, ja dem Anspruch des Alleinseligmachens der Selbststeuerung von Schülern erwiesen sich in der Forschungsumschau zahlreiche Unterrichtsmethoden als lernwirksam. Mit anderen Worten: Viele Wege führen offenbar nach Rom – wenn auch keineswegs alle.

Die Frage stellt sich, ob all’ diese zielführenden Wege etwas Gemeinsames haben, ob es eine Art Himmelsrichtung des guten Unterrichts gibt. Hattie hatte mit dem Titel seiner Studie *(visible learning*, Lernen sichtbar machen) bereits selbst eine grundsätzliche Perspektive formuliert: Lernerfolg hänge vorrangig davon ab, dass den Schülern klar genug ist, was der Lehrer von ihnen will, und dass dem Lehrer möglichst deutlich ist, was bei den Schülern von seinen Erklärungen und Aufträgen ankommt – und dass sich beide Seiten darüber in einem ständigen Dialog befinden, sei es im Gespräch, sei es in Form von Überlegung oder Beobachtung.

Folgt man Bildungsforschern wie Andreas Helmke oder Olaf Köller, die Hatties Befunde für den deutschsprachigen Raum resümiert haben, so sind es vor allem fünf Aspekte, die für lernwirksamen Unterricht charakteristisch sind:

- störungsarmes, lehrergeleitetes Unterrichtsgeschehen (effiziente Klassenführung)
- hochgradige kognitive Aktivierung der Schüler
- angemessen strukturierte Lehr-Lern-Prozesse
- lernförderliches Unterrichtsklima
- vielfältiges Feedback.

Besonders prägnant resümierte Ewald Terhart (2011) die Neuakzentuierung des Lehrerbildes, die durch die Hattie-Studie nahegelegt wird: Die Befunde von „visible learning“ bedeuten ihm zufolge die „Absage an eine naiv- oder pseudokonstruktivistische Ausrichtung des Lehrerbewusstseins, das sich eher in der Beobachter- als in der Aktivatorrolle gefällt. Durch dieses aktive, herausfordernde Lehrerbild rehabilitiert Hattie den dominanten, redenden Lehrer – der aber ebenso auch genau weiß, wann er zurücktreten und schweigen muss. Die Perspektive auf den Unterricht ist: lehrerzentriert. Im Zentrum steht ein Lehrer, für den allerdings seine Schüler im

Zentrum stehen. Er muss ihr Lernen sehen können, um sein Lehren daran orientieren zu können“.

Die modische Predigt vom lehrerarmen Lernen, das Hohelied der Eigenverantwortlichkeit von Kindern und Jugendlichen – sie lassen sich vor diesem Hintergrund nicht aufrechterhalten. Lehrersteuerung und Schülerorientierung haben sich nicht als Widerspruch erwiesen, sondern bedingen sich offenbar geradezu gegenseitig. Die Hattie-Befunde rehabilitieren den Lehrer als sorgsame und sachkundige Führungsinstanz.

Zentralbotschaft III: Die Beziehung macht's!

Am genannt hohen Pädagogenfaktor ist – was Wunder – die Lehrer-Schüler-Beziehung, die emotionale Ebene des pädagogischen Verhältnisses wiederum überdurchschnittlich beteiligt. Gemessen am mittleren Effekt aller möglichen Einflüsse auf die Lernleistung (d = 0,4) ergab sich für die Lehrer-Schüler-Beziehung der überdurchschnittliche Wert d = 0,61. Das ist auch deshalb bedeutsam, weil Lehrkräfte selbst ihre Beziehungswirkung in der Regel geringschätzen – anders als die Lernenden und Eltern. Besonders hohe Teilwerte erzielten lt. Hattie die affektiven Aspekte Feinfühligkeit, Warmherzigkeit und Ermutigung.

Dass die Effektstärke der Beziehungsqualität – entgegen der Alltagsevidenz – nicht noch höher ausfällt, könnte daran liegen, dass für die diesbezügliche Kategorie nur eine einzige Metastudie herangezogen wurde – und Beziehungsmäßiges einer Messbarkeit eben erschwert zugänglich ist. Bemerkenswert ist deshalb die hohe Effektstärke anderer Faktoren, bei denen dialogisch-personale Momente eine tragende Rolle spielen: Feedback (0,70), Unterstützung Schwächerer (0,77), Klassendiskussionen (0,88), Glaubwürdigkeit der Lehrkraft (0,90), Wertschätzung von Leistung (1,29).

Plenumsunterricht

Es hat sich ein wenig eingebürgert, das Unterrichten einer Lerngruppe als Ganzer als Frontalpaukerei zu schelten, ja zu diffamieren. Dabei stellen monotone Belehrungen oder die feindselige Konfrontation von Lehrern und Schülern ja nur verarmte bzw. eskalierte Formen von Klassenunterricht dar. Unterrichtsforscher Hattie konnte hingegen zeigen, dass der lehrerzentrierten Methode „direkte Instruktion“ (d = 0,60) enorme Lernwirksamkeit innewohnt. Es handelt sich dabei um eine abwechslungsreiche Unterrichtsform mit dem Plenum, die hochgradig aktivierend und adaptiv ist – man kann sie sich etwa so vorstellen (vgl. Themenheft „Pädagogik“ 1/2014):

- Lehrperson erklärt den neuen Lerninhalt bzw. erschließt ihn gemeinsam mit der Klasse;
- Schüler erproben individuell erste Aufgabenstellungen;
- Austausch und Debatte der Erfahrungen im lehrermoderierten Klassengespräch;
- Schüler festigen und vertiefen ihr Wissen bzw. Können an vielfältigen Übungen, Anwendungen und Transferproblemen (einzeln, als Tandems oder in Gruppen).

Auch andere Aspekte von Plenumsarbeit erzielen hohe Effektstärken. So erzielen „fachliche Klassendiskussionen“ einen Wert von d = 0,82. Solch überdurchschnittliche Lernwirksamkeit verwundert aber nicht, wenn man sich vor Augen führt, was in einem qualitätvoll lehrermoderierten Klassengespräch geschieht: Alle können die höchst unterschiedlichen Erfahrungen und Fragen aller hören und sie reflektieren – eine multiple kognitiv-affektive Vernetzung. Dabei spielen auch Feedback-Aspekte (insgesamt d = 0,70) eine große Rolle: Laufend wird kommentiert, anerkannt, kritisiert, ergänzt – seitens des Lehrers wie auch durch die Mitschüler.

KLASSENUNTERRICHT – VOM ALTEN HUT ZUM LERNPSYCHOLOGISCHEN HIT

Bereits 1985 hatte der Bielefelder Psychologe und Pädagoge Karl Aschersleben unter dem Titel „Moderner Frontalunterricht“ versucht, „jenseits aller Vorlieben und Tabuierungen Vorteile und Nachteile dieser umstrittenen Unterrichtsmethode“ abzuwägen und anhand von Beispielen aus der Schulpraxis vorzustellen. 2007 warf dann der Hamburger Erziehungswissenschaftler Herbert Gudjons in „Frontalunterricht neu entdeckt – Integration in offene Unterrichtsformen“ die Frage „Warum ist Frontalunterricht so schön?“ auf – und beantwortete sie wie folgt: Diese Unterrichtsform sei von hoher Effizienz und Planbarkeit, sie erlaube lebendige Interaktion und den Aufbau von Gesprächskultur und sozialer Kohäsion, biete vielfältige Rückkopplungsmöglichkeiten und breites Methodenarsenal, und sie ermögliche die Nutzung des Potentials der gesamten Klasse. Gudjons war übrigens auch der derjenige, dem die innere Widersprüchlichkeit des Offenen Unterrichts schon früh geschwant hatte: „Die Schüler sollen doch nur das wollen, was sie schon längst gesollt haben.“

Reformpädagogisch gesinnten Kräften erschienen solch pragmatische Wendungen indes noch lange als Sündenfall (etwa „Frontalbeladung“, Füller 2011 in der taz). Erst durch die hohe Effektstärke des Prinzips *direct instruction* in den Befunden John Hatties brach der Bann ein Stück weit. Hattie hatte die verbreitete Aversion gegenüber dem Instruktionsunterricht gewundert, zeigten doch alle Daten, dass diese Methode insbesondere schwächeren oder bildungsferner sozialisierten Schülern nützte.

Für ihn waren es 7 Hauptaspekte, die erfolgreichen Unterricht im Plenum ausmachen:

- Klarheit über die Lernziele
- transparente Leistungserwartung
- Aufbau von Lernengagement
- Input, Beispiele, Überprüfung
- angeleitetes Üben
- zusammenfassender Abschluss
- vertiefendes Üben

2014 dann widmete die Zeitschrift „Pädagogik“ ein ganzes Themenheft dem Prinzip direkte Instruktion. Martin Wellenreuther untersuchte dort genauer, warum das direkte Vorgehen so wirkungsmächtig ist:

- Die Darbietungskompetenz des Lehrers kann vollumfänglich wirksam werden.
- Das Vorgehen passt sich präzise, flexibel und abwechslungsreich an Lernstand und Motivation der Schüler an.
- Das Verfahren bietet Raum für Feedback und formatives Testen (Lernstandschecks).
- Der Kern des Sachverhalts wird mehrfach elaboriert.
- In den Arbeitsphasen lassen sich homogene Teilgruppen bilden, den Schülern wird eine kalkulierte Selbständigkeit eingeräumt.

Dass in Studium und Referendariat allzu oft noch das Hohelied des selbstgesteuerten Lernens, des eigenverantwortlichen Arbeitens erklingt, dass offizielle „Referenzrahmen Schulqualität“ (etwa NRW) die Bedeutung von Plenumsunterricht nur sehr zögerlich anerkennen, spricht keineswegs gegen diesen, sondern dokumentiert höchstens die Langsamkeit behördlicher Prozesse – und womöglich die Forschungsaversion der dort Arbeitenden. Die Bildungsin-

dustrie jedenfalls hat bereits verstanden: Brüning & Saum legten 2019 eine Handreichung vor, die ganz pragmatisch dazu anleitet, effektive Lehr-Lern-Sequenzen zu entwerfen:

Vermittlung

- Hinführung (Konzentration, Sinnstiftung/Erwartungen, Vorwissensaktivierung)
- Neues vorstellen (Instruktion, erste Verarbeitung, Rückmeldung, Überprüfung)
- erste Anwendung

angeleitetes Üben

- (Anwendung mit Hilfen und mit Zwischenecho)

selbständiges Üben

- (Arbeiten ohne Hilfe, aber mit Echo bzw. Selbstkontrolle)

Im Vorwort zu diesem Band unterstreicht Andreas Helmke noch einmal, dass man Unterricht heute – neben inhaltlichen und normativen Aspekten – nicht mehr nach Oberflächenmerkmalen beurteile, sondern nach seiner Tiefenwirksamkeit. Direkte Instruktion (DI) sei in diesem Zusammenhang zwar keine Allzweckwaffe – es handele sich aber auch keineswegs um ein hässliches Entlein. DI beinhalte vielmehr eine ausgesprochen günstige Kopplung von Lehrersteuerung und Schülerorientierung, das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion sei besonders geschickt ausbalanciert. Beim Neuerwerb fachlichen Wissens könne man gar von der Methode der Wahl sprechen, weil in dieser Phase hochgradige Lehrersteuerung besonders bedeutsam sei. Jüngere und leistungsschwächere Schüler profitierten von solchem Vorgehen in spezifischem Maße.

Nicht nur empirische Bildungsforscher, auch moderne Kognitionspsychologen wie Elsbeth Stern sehen den Lehrer keineswegs im Abseits, sondern fordern sein Lenkungshandeln geradezu heraus. Praktisch nutzbares Wissen wie automatisierte Handlungen entwickle sich vor allem durch Wiederholung, Erfolg, Steuerung und Fehlerkorrektur. Ohne eine personale Wissens- und Gestaltungsinstanz sei das nur schwer denkbar.

Plenumsbezogene Unterrichtssequenzen sind übrigens auch ein wichtiger Teil dessen, was neuerdings als *deeper learning* diskutiert wird. Das ‚neue' Motto meint ja die alte (und stets neu einzulösende) Forderung, Schule müsse „bildungswirksame, tiefgehende, sinnstiftende und individuell bedeutsame Lernerfahrungen" organisieren (so Wikipedia dazu). Dies aber ist auch dem „Heidelberger Modell" zufolge (etwa Sliwka 2018) undenkbar ohne eine initiale Phase „Instruktion und Anleitung": Durch instruktive Prozesse und die Expertise der Lehrkraft eignen sich Lernende zunächst zentrale fachliche Begriffe und fundamentale Wissensgrundlagen an. Anschließend könnten Schüler dann mit dem erworbenen Grundwissen problemlösend und kreativ arbeiten (Phase der „Ko-Konstruktion bzw. Ko-Kreation"), schließlich lasse sich das Verstandene als „authentische Leistung" präsentieren – in Form einer Aufführung, einer Publikation, einer Ausstellung für ein echtes Publikum. Möglicherweise zu kurz kommt bei diesem Modell das dialogische Durcharbeiten der Inhalte im Rahmen von (lehrermoderierten) Plenumsgesprächen.

Auch beim Unterrichtskonzept *Dialogisches Lernen* (zunächst: Ruf & Gallin; heute u.a.: lerndialoge.ch) sind Plenumsgestaltung und Lehrersteuerung Elemente, die den Erfolg wesentlich mittragen. Zum einen ist es nämlich die Lehrperson, die den Aufschlag macht für das Wechselgespräch über ein fachliches Thema – sie skizziert den Lernenden ihr Wissen von der Sache, legt ihnen die eigene Kernidee vom Gegenstand dar, erläutert was ihr interessant erscheint – eine Art personalisierter Instruktion. Zum anderen sammelt sie immer wieder die Echos der Schüler bei ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem Thema – und fokussiert diese bereichernd im Plenum bzw. der dortigen Debatte. Eine aktuelle Akzentuierung betont unter dem Stichwort „Accountable Talk" (Resnick et al., 2018) zudem die Bedeutung gemeinsamer Lernerfahrungen

in lehrergelenkten Klassendialogen: schüleraktivierend, sozialisierend, und insbesondere für leistungsschwächere Schüler enorm leistungssteigernd.

Ein großes Missverständnis wäre es übrigens, Instruktionsunterricht quasi als Selbstläufer anzusehen. Das Verfahren ist für die Lehrkraft durchaus anspruchsvoller als das Austeilen und Nachsehen von Arbeitsblättern und Wochenplänen. Und potentielle Fallstricke lauern zuhauf: zu viel Stoff auf einmal behandeln; nur wenige Schüler drannehmen; zu selten chorisch arbeiten; nur flüchtiges Üben; zu geringe Beziehungspräsenz; nur sporadisches Ermutigen; zu automatisiertes Erklären. Aber der hohe Grad an Lernwirksamkeit ist einfach bestechend.

Jochen Grell, Autor des Longsellers „Unterrichtsrezepte“, hat jedenfalls 2014 folgende „gedruckte Erlaubnis“ formuliert: „Du darfst direkt unterrichten, auch die ganze Klasse auf einmal. Du brauchst dich nicht dafür zu schämen, dass du Schüler belehren willst. Die Schule ist ja erfunden worden, damit man nicht jedes Kind einzeln unterrichten muss. Das Frontalunterricht-Tabu ist hiermit offiziell aufgehoben.“ Ehrlicherweise fügte er hinzu: „Aber dass *Direktes Unterrichten* die einzig richtige Unterrichtsmethode ist und alle anderen nichts taugen, das habe ich nicht gesagt.“

AUS FÜR EIGENVERANTWORTLICHKEIT UND GRUPPENARBEIT?

Aber was ist eigentlich mit Selbständigkeit? Gewiss bleibt sie unumstrittenes Ziel aller Bildung – es wäre eben nur naiv, sie als Königsweg dahin anzunehmen. „Gib Kindern (und Jugendlichen) eine Hütte, und sie machen Kleinholz daraus. Gib ihnen Holz, und sie bauen … eine Hütte“ – so das idyllische Bild vom Selbstlernen, das einmal ein Religionspädagoge entwarf. Aber ist nicht wahrscheinlicher, dass sich insbesondere Jungen statt der Hütte Schwerter und Schilde anfertigen und sich in Kämpfe verstricken statt in Denkprozesse? Ein anderes romantisches Bild, dieses Mal aus dem 18. Jahrhundert: „Die Kirsche, die das Kind selbst bricht, schmeckt ihm süßer als eine andere, die man ihm in den Mund steckte, und die Beobachtung, die es selbst gemacht, die Wahrheiten, die es selbst herausgebracht, die Kenntnisse, die es selbst erworben hat, machen ihm weit mehr Freude, als diejenigen, die ihm eingeflößt werden“. Was aber, wenn man in der Pubertät „kein‘ Bock“ auf „Kirschen“ hat, etwa auf binomische Formeln oder Gedichtgehalte, diese indes auf spätere Weichenstellungen des Lebens vorbereiten oder den geistigen Horizont weiten?

Eigenverantwortlichkeit beim Lernen zahlt sich nach aller Erfahrung erst in höheren Semestern, bei Leistungsstärkeren, nach gründlicher Anleitung und in angemessener Dosierung aus. Bei selbständiger Arbeit lassen viele Schüler schwerere Aufgaben zu oft links liegen, mit engerer Anleitung hätten sie die vielleicht gelöst. Und beim Stationenlernen sind die Jugendlichen zwar bestenfalls ständig beschäftigt, stellen aber ohne Klassendiskussion nur selten gedankliche Zusammenhänge zwischen den Stoffportionen auf den Arbeitsblättern her. Pubertierende verlieren bei übertriebener Individualisierung die Orientierung, und sogar Oberstufenschüler sind ohne Lehrer schnell überfordert.

Deshalb brauchen Schulanfänger, lernunlustige Pubertierende und bildungsfern Sozialisierte zur optimalen Ausschöpfung ihrer Potentiale (früher: ‚Begabung') eine Person, die motiviert und erklärt, fordert und unterstützt. Wenn Schüler – vor allem Schwächere – sich häufig „Frontalunterricht" wünschen, dann meinen sie das direkt angeleitete, übersichtliche Vorgehen des Lehrers, ohne Umwege, ohne unergiebige Methodenwechsel, mit vielen Fragephasen und Ergebniskontrollen. Schüler mögen eben keine blassen Lernbegleiter, sie fasziniert der mitreißende Leitwolf, die souveräne Kapitänin. „Der Mensch ist für andere Menschen die Motivationsdroge Nummer eins", urteilt denn auch der Freiburger Psychosomatiker Joachim Bauer.

Psychoanalytiker wie Neurobiologen kritisieren an verfrühter bzw. übertriebener Eigenverantwortlichkeit ohnehin etwas Prinzipielles: Dass es die Heranwachsenden des menschlichen Gegenübers beraube, der für sie Spiegelung und Herausforderung zugleich beinhalte. Nicht zuletzt entfällt bei atomisiertem Selbstlernen eine eminent wichtige Funktion des Schulischen, das Sozialisierende. Dieses kann ja bei kooperativen Arbeitsformen zum Tragen kommen – allerdings nur, wenn diese von der Lehrperson gut gestaltet und intensiv begleitet werden (Wellenreuther 2011).

EPILOG –
oder: der glückliche Sisyphos

Der Interessierte: Jetzt dämmert's mir. Guter Klassenunterricht, mit dem ganzen Haufen zu lernen und zu arbeiten, das funktioniert nicht nur, es birgt auch Gutes, ist so eine Art Bildungsgemeinschaft?

Der Kundige: So könnte man es tatsächlich nennen. Die Lehrperson kann dabei in hervorragender Weise Lehrkunst praktizieren, also als didaktischer „artifex" bedeutsame Inhalte unter's junge Volk bringen, sinnvoll dosiert und altersangemessen.

Der Interessierte: Aber Schule ist doch mehr als nur Stoff, also lediglich Inhaltliches?

Der Kundige: Ja, sicher! Unterricht im Plenum, das ist einfach etwas wunderbar Lebendiges. Deshalb haben ja auch Schüler wie Lehrer das Ende des Lockdowns so herbeigesehnt: nicht mehr alleine vor Mattscheiben sitzen oder Blätterstapel abarbeiten, sondern miteinander reden, denken, sein.

Der Interessierte: Hm...

Der Kundige: Und so ein Klassenunterricht ist eben auch ein idealer Ort für soziales Lernen, für werteorientierte Entwicklung. Weil Heranwachsende, da führt anthropologisch kein Weg dran vorbei, enorm auf Erwachsene ausgerichtet sind. Und weil umgekehrt Ältere Jüngeren gerne etwas beibringen. Wenn sie nicht gerade in ihrer Rolle verunsichert sind.

Der Interessierte: Aha...

Der Kundige: Ich sehe es förmlich vor mir: einander zuhören, von Älteren etwas erfahren, Verständnis für andere aufbringen, sich füreinander einsetzen – ist die Klassengemeinschaft nicht ein geradezu prototypischer Ort für den Erwerb politischer Tugenden?

Der Interessierte: Ist ja alles gut und schön – aber wo bleibt eigentlich die Digitalisierung, ändert die nicht doch wieder alles?

Der Kundige: Nur weil neues Handwerkszeug auf dem Markt ist, muss menschliches Lernen sich nicht grundlegend ändern. Man benutzt die neuen Instrumente halt – aber Anleitung, Anwendung, Anstrengung, Austausch, das steht doch weiterhin an! Auch wenn die Schule noch so digital aufgerüstet wird: Alles Inhaltliche muss in seiner Sinnhaftigkeit in pädagogischem Beziehungskontext transportiert und qua individueller Geistesaktivität angeeignet werden.

Der Interessierte: Hat dieser Hattie dazu eigentlich auch geforscht?

Gewiss. Seinen jüngsten Befunden zufolge ist *technology* im Durchschnitt nur mäßig lernwirksam (d = 0,33), bis auf Ausnahmen (Felten 2019). Sein Übersetzer, der Erziehungswissenschaftler Klaus Zierer (2019) hat jedenfalls übertriebene Hoffnungen gedämpft: „Ein schlechter Unterricht wird durch digitale Medien nicht besser, ein guter kann von ihnen profitieren."

LITERATUR

Brüning, Ludger/Saum, Tobias: Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln. 2019.

Camus, Albert: Der erste Mensch. 1995.

Dollase, Rainer: Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität. 2012.

Felten, Michael: ‚IT und Lernen' auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. In: lehrerNRW 3/2020 (https://lehrernrw.de/zeitschrift-lehrer-nrw/lehrernrw-de-dossier-28/).

Günther, Henning: Kritik des offenen Unterrichts. Bielefeld 1996.

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. 2017.

Helmke, Andreas: Individualisierung: Hintergrund, Missverständnisse, Perspektiven. 2013 (http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Paedagogik_2_13_Helmke_Individualisierung.pdf).

Klaffke, Thomas: Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management. Seelze 2013.

„Rhythm is it!" (http://www.boomtownmedia.de/btm/filme/rhythmisit.html).

Schlee, Jörg: Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer. Kohlhammer 2014.

Wellenreuther, Martin: Kooperativ lernen – aber wie? In: Schulverwaltung NRW 11+12/2011 (http://www.martin-wellenreuther.de/content/nrw1.pdf).

Zeitschrift Pädagogik. Themenheft 1/2014 Direkte Instruktion.

Zierer, Klaus: Visible Learning 2020: Zur Weiterentwicklung und Aktualität der Forschungen von John Hattie. 2020 (https://www.kas.de/documents/252038/7442725/Visible+Learning+2020.pdf/e664fc77-2b6e-bc9d-f6a1-9b8075268a50).

Zierer, Klaus: Lernen 4.0 - Pädagogik vor Technik: Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich.

ZUR PERSON

Michael Felten, geboren 1951, hat 35 Jahre Mathematik und Kunst an einem Gymnasium in Köln unterrichtet. Er arbeitet weiterhin in der Lehrerausbildung sowie als freier Lehrercoach und Schulentwicklungsberater. www.eltern-lehrer-fragen.de

Veröffentlichungen (Auswahl):

- Unterricht ist Beziehungssache. Reclam, 2020.
- Nur Lernbegleiter? Unsinn, Lehrer! Lob der Unterrichtslenkung.
- Cornelsen, 2016.
- Lernwirksam unterrichten. Cornelsen, 2014 (mit Elsbeth Stern).

Titelbild: Oskar Schlemmer. Folkwang-Zyklus I, Bild 3, Unterricht I, Staatsgalerie Stuttgart, 1925 (CCO 1.0).

Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.
Universität zu Köln
Albertus-Magnus-Platz, 50931 Köln

info@bildung-wissen.eu
http://bildung-wissen.eu