

Vorurteil:

## **Schulkinder brauchen klare Strukturen – offener Unterricht ist nichts für die Schwachen**

Wenn über freies Schreiben am Schulanfang, über entdeckendes Lernen in Mathematik oder offenen Sachunterricht diskutiert wird, sind Pauschalurteile schnell bei der Hand wie: »Offener Unterricht ist leistungsfeindlich«, »Freiarbeit benachteiligt schwache Schulkinder«, »Frontalunterricht ist lerneffektiver«. Der große Forschungsüberblick von Hattie (2013) scheint solche Allgemeinaussagen zu bestätigen – zumindest auf den ersten Blick. So hat im Mittel der ausgewerteten Studien »Open Education« keine Vorteile gegenüber traditionellen Formen des Unterrichts, während systematisierte »direkte Instruktion« mit einer Effektstärke von 0.6 deutlich besser abschneidet.

### **>> Widersprüchliche Befunde der Forschung**

Schaut man aber genauer hin, zerbröckelt dieses scheinbar so klare Bild. Denn Hattie berichtet ebenfalls hohe oder sogar noch höhere Effektstärken für Merkmale wie

- kooperatives Lernen
- Kleingruppenarbeit
- Schülerdiskussionen im Unterricht
- wechselseitige Unterstützung von Schülerinnen und Schülern untereinander.

Wie passt das zusammen?

In Metaanalysen, wie Hattie sie nutzt, werden unter abstrakten Etiketten wie »entdeckendes Lernen« oder »offener Unterricht« sehr unterschiedliche Ansätze und erst recht ganz verschiedene Unterrichtspraktiken zusammengefasst. Schon in der SCHOLASTIK-Studie fanden Weinert/Helmke (1997, 472), dass die Mittelwertunterschiede zwischen verschiedenen Konzepten wenig aussagekräftig sind, weil deren Umsetzung und damit auch die Effekte sehr breit streuen. Für die sechs erfolgreichs-

ten Lehrkräfte ergaben sich entsprechend unterschiedliche, ja geradezu »bizarre Profile«.

»Offener Unterricht« ist auch bei Hattie ein Container-Begriff. Er umfasst neben offenen Raumkonzepten eine ganze Bandbreite pädagogischer Ansätze: von der selbst bestimmten Freiarbeit bis hin zu Wochenplänen, die nur zeitliche Spielräume eröffnen oder Wahlaufgaben enthalten. Ähnlich wird beim oft gerühmten »Frontalunterricht« ganz Unterschiedliches durcheinandergeworfen. Geht es darum, die Lehrperson als Sachverständige zu stärken, vielleicht (auch) als Modell, das vormacht, erklärt usw., dann gehört sie mit dieser Rolle auch in einen offenen Unterricht. Wenn aber gemeint ist, dass Lehrkräfte Ziele und Wege des Lernens der Kinder kleinschrittig steuern sollen, gibt es in der Tat einen Widerspruch. Welche Sicht in den empirischen Methodenvergleichen zu »Direct Instruction« genau untersucht wurde, variiert, sodass keine klaren Urteile möglich sind. Auch wurden von Hattie nur Studien aus den angelsächsischen Ländern einbezogen, die zudem im Wesentlichen aus den 1970er Jahren stammten. Vor allem erfassen solche Studien meist nur kurzfristige (Fach-)Effekte und nicht längerfristige Auswirkungen auf die Kinder wie die Entwicklung von Konzepten, kognitiven Strukturen und methodischen Kompetenzen.

Insofern verwundern die widersprüchlichen Befunde nicht – und das gilt auch für die Wirkung auf Schulkinder mit schwachen Leistungen. Gerade im Blick auf ihre Bedürfnisse muss man fragen:

### **>> Was heißt eigentlich »mehr Struktur«?**

Manche meinen mit »Struktur« einen fachsystematischen Aufbau des Unterrichts, z. B. in Mathematik vom Zählen über das Addieren und Subtrahieren hin zum Multiplizieren und Dividieren.

Andere denken an einen didaktisch-methodischen Lehrgang in Form kleiner Schritte, z. B. beim Schriftspracherwerb: erst nach und nach Buchstaben kennenlernen und ihnen Laute zuordnen, dann sinnlose Silben lesen, dann erst zwei-, später mehrsilbige Wörter mit Konsonant-Vokal-Wechsel, anschließend Wörter mit Konsonantenhäufungen und erst danach Sätze, deren Wörterzahl ebenfalls schrittweise gesteigert wird, ehe die Kinder mit kleinen Texten konfrontiert werden.

Wieder andere verbinden mit »Struktur« Prinzipien der Arbeitsorganisation wie (inhaltlich individuelle) Wochenpläne, die nach einem vorgegebenen Schema gegliedert sind, oder Regeln für die Zusammenarbeit in der Klasse, z. B. *»Wenn du eine Frage hast, versuche sie zunächst mit den zugänglichen Hilfsmitteln zu beantworten, dann frag in deiner Tischgruppe, im nächsten Schritt die Expertin oder den Experten und erst danach häng deine Namenskarte an die Hilfeschnur und arbeite an etwas anderem weiter, bis die Lehrerin zu dir kommt.«* Es macht dann noch einmal einen Unterschied, ob diese Regeln von der Lehrperson verbindlich vorgegeben oder gemeinsam erarbeitet und aufgrund der Erfahrungen auch revidiert werden.

## »» Arbeitsformen können dem Lernen Struktur geben – ohne Rückfall in gleich- und kleinschrittigen Unterricht

Damit zeigt sich: Das Lernen der Kinder kann durch ganz unterschiedliche Strukturen unterstützt werden. Deren Art und Umfang sind zudem auf die individuellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes abzustimmen: Die sozial unsensible »Hochbegabte« braucht andere Strukturen als der »Träumer« mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Es lässt sich also nicht allgemein nach der Fachleistung bestimmen, ob Strukturen vorgegeben oder weggelassen werden sollen. Ihre Form und Stärke sind zudem am besten in Absprache unter den Beteiligten zu variieren: Wenn das eine Kind noch einen Tagesplan braucht, um seine Arbeit zu organisieren, reicht einem anderen ein Wochenplan; rechnet das eine Kind noch mit gegenständlichen Hilfen wie den Cuisinaire-Stäben, reicht einem anderen der Zahlenstrahl und ein drittes nutzt rein symbolisch die Rechenschritte eines »Normalverfahrens«.

Die folgenden Grundprinzipien erfolgreichen Lernens gelten unabhängig vom Niveau der Fachleis-

tungen und sind gerade für Kinder mit besonderen Schwierigkeiten wichtig:

- **inhaltliche Bezüge auf persönliche Interessen**, z. B. Lesen von selbst gewählten Texten
- **Anknüpfen an eigene Erfahrungen**, z. B. Mathematisieren von Situationen aus vertrauten Lebensbereichen
- **den individuell »nächsten Schritt« ermöglichen**, z. B. entwicklungsbezogene Anmerkungen zu Rechtschreibfehlern.

Die Didaktik offenen Unterrichts bietet ein breites Repertoire an Aktivitäten, die auch in dieser Hinsicht flexibel sind (Peschel 2003). Ein Beispiel sind regelmäßige Rechtschreibgespräche über schwierige Wörter mit der Lerngruppe: Die Regeln für den Ablauf der Gespräche schaffen einen sozialen Rahmen (erst jede/r für sich; dann Austausch und Klärung im Plenum); die Fachstruktur wird nicht in einer festen Abfolge, sondern durch wiederholten Bezug auf Faustregeln und Strategien erarbeitet; es gibt also keine Vorgabe »vom Einfachen zum Schweren«, sondern dieselben Rechtschreibphänomene werden an immer neuen Beispielen wiederholt (»Festigung«) und zu verschiedenen Zeitpunkten immer wieder thematisiert (»Passung« auf die unterschiedlichen Lernstände).

Es sind also solche didaktisch-methodisch ritualisierten Arbeitsformen, die dem Lernen der Kinder »Struktur« geben, ohne in einen gleich- und kleinschrittigen Unterricht zurückzufallen.

### Literatur

- Brügelmann, H. (2017): Offener Unterricht ist (k)eine erfolgreiche »Methode«. Zu den Grenzen standardisierter Wirkungsstudien in der Pädagogik. In: Grunder, H. U. (Hrsg.) (2017): Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über »das Valsche in der Pädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 201-207.
- Hattie, J. A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (engl. 2009).
- Peschel, F. (2003): Offener Unterricht - Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Phil. Diss. FB 2 der Universität: Siegen. 2 Bde. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (2. Aufl. 2006).