

Direkte Instruktion in frontalen Unterrichtsphasen

Ein Plädoyer für die aktiv steuernde Lehrkraft

Von Josef Leisen

THEMEN:	alle
METHODE:	direkte Instruktion (für Inputphasen im Lehr-Lern-Prozess)
SOZIALFORM:	Klassengespräch
WEITERE MATERIALIEN:	ausführliche Erläuterungen zum Modell des Lehr-Lern-Prozesses in [3]

In seiner vielzitierten Studie aus dem Jahre 2009 (s. [1]) spricht sich Hattie dagegen aus, die Rolle der Lehrpersonen ausschließlich in der von Lernbegleitern (*facilitator*) zu sehen. Er plädiert im Gegenteil dafür, dass Lehrpersonen eine aktive Rolle als Unterrichtsgestalter (*activator*) einnehmen, wie dies bei der sog. „direkten Instruktion“ vorgesehen ist (s. dazu auch die Ausführungen zur Hattie-Studie auf S. 13–16).

Was versteht man unter direkter Instruktion?

Direkte Instruktion ist nicht mit einem lehrerzentrierten oder gar „fragend-entwickelnden“ Frontalunterricht gleichzusetzen. Sie ist gekennzeichnet durch ein schrittweises Vorgehen:

1. Klare Zielsetzungen und Erfolgskriterien, die für die Lernenden transparent sind.
2. Aktive Einbeziehung der Lerner in die Lernprozesse.
3. Genaues Verständnis der Lehrperson, wie die Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären sind.
4. Permanente Überprüfung im Unterrichtsprozess, ob die Lerner das Gelernte richtig verstanden haben.

5. Angeleitetes Üben unter der Aufsicht der Lehrperson.
6. Bilanzierung des Gelernten unter Einbindung der Gedanken in einen größeren Zusammenhang.
7. Wiederkehrende praktische Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten.

Potenziale und Grenzen direkter Instruktion

Direkte Instruktion ist sehr geeignet (s. a. die Ergebnisse von [1])

- zur Inhaltsvermittlung (Fachwissenskompetenz),
- zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten,
- zur Sicherung und Bildung von Routinen.

Die direkte Instruktion kann aber nicht das „ganze Lernen“ ausmachen; sie darf also nicht die alleinige Vorgehensweise und die einzige Lehrform sein. Lernen benötigt darüber hinaus u. a. auch

- Phasen der intensiven eigenen Auseinandersetzung,

- Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Lernprodukte zulassen,
- den handelnden Umgang mit Fachwissen.

So werden alle Kompetenzen (Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation, Bewertung) gefördert. Lernen braucht also sowohl „Inputphasen“, in denen Lernende neues Wissen erhalten, als auch im Anschluss daran Phasen, in denen sie sich mit dem neuen Wissen eigenständig intensiv auseinandersetzen und dabei Lernprodukte erstellen.

Ein Input kann erfolgen durch Lehrervortrag, Erklärungen, Texte, Infomaterialien, Videos, Webseiten, ... Im Gegensatz zum lehrerzentrierten Frontalunterricht sind derartige Inputphasen zeitlich begrenzt auf etwa zehn Minuten.

Wechselnde Phasen des Lernens

Lehrkräfte, die durchgängig einen lehrerzentrierten Frontalunterricht pfe-

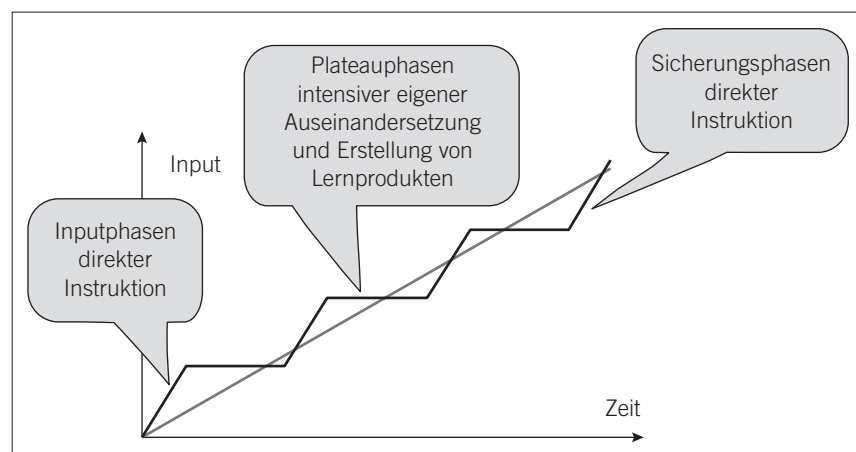


Abb. 1: Unterschiedliche Sichtweisen auf den Input in Lernprozessen: graue Linie: kontinuierlicher Input; schwarze Linie: Wechsel zwischen Instruktion- und Konstruktionsphasen

gen, haben meist eine Vorstellung von gleichförmig dosiertem Input über den gesamten Lehrprozess hinweg (s. graue Linie in **Abb. 1**). Ein viel passenderes Bild für den Lehr-Lern-Prozess besteht jedoch aus abwechselnden Steilphasen (*Instruktion*) und Plateauphasen (*Konstruktion*), wie es die schwarze Linie in **Abbildung 1** schematisch visualisiert.¹⁾

In den Steilphasen schreitet Unterricht inhaltlich zügig voran. In den Plateauphasen findet die intensive Auseinandersetzung im handelnden Umgang mit den Inhalten statt, zzgl. des Erwerbs neuen Fachwissens. Diese Plateauphasen brauchen Zeit, weil Lernen Zeit braucht. Diese Abfolge von Steil- und Plateauphasen muss in die „Lernlinie“ passend eingebaut werden, also sinnvoll an unterschiedliche Phasen des Lernprozesses angepasst werden. Dazu ist es sinnvoll, die einzelnen Elemente einer „Lernlinie“ sowie des Lernprozesses insgesamt genauer zu betrachten.

Lernen entlang einer „Lernlinie“

Eine Lernlinie ist eine abgeschlossene Folge von Lernschritten, die lernpsychologisch und fachdidaktisch abgesichert sein muss. Unverzichtbare Stationen einer Lernlinie sind:

Aktivierung von Vorwissen

Lernen findet immer auf der Basis des jeweiligen Vorwissens und Vorkönnens statt. Bereitschaft zum Lernen entwickeln die Lernenden dadurch, dass sie darauf vertrauen können, dass sich das Lernen lohnen wird, dass ein aufmerksames Dabei-Sein Könnenserleben verspricht und dass das im Zentrum stehende Problem Sinn ausstrahlt.

Input neuen Wissens

Kompetenzerwerb findet immer an und mit Inhalten durch geeignete Aufgabenstellungen mit Materialien und Methoden statt. Dazu muss neues Wissen eingespeist werden als Basis zur intensiven eigentätigen Auseinandersetzung.

Intensive eigentätige Auseinandersetzung

In dieser Phase konstruiert der Lernende auf der Basis des Vorwissens und des neu eingespeisten Wissens neues Wissen, erprobt sich im handelnden Umgang mit dem Wissen und stellt dabei – angeleitet

durch passende Aufgabenstellungen – Lernprodukte her. Diese werden oft in kooperativen Sozialformen erstellt, fördern also die Auseinandersetzung untereinander und erhöhen den Intensitäts- und Beschäftigungsgrad.

Diskurs über Lernprodukte

In den in einer Phase eigenständiger Auseinandersetzung (Konstruktionsphase) erstellten Lernprodukten steckt ein didaktischer Mehrwert, der durch eine diskursive Verhandlung im Plenum lernwirksam verdeutlicht und bewusst gemacht werden muss.

Sicherung und Vernetzung des Gelernten

Das neu Gelernte muss unbedingt in zeitlicher Nähe zum Lernvorgang gesichert werden. Das heißt, dass das neu Gelernte bewusst gemacht wird, indem der Lerner selbst seinen Lernzugewinn definiert. Ihm wird bewusst, was er jetzt mehr und besser kann als vorher (Könnenserleben schaffen).

Sichern bedeutet auch, dass das neue Wissen mit dem Bekannten vernetzt werden muss, beispielsweise über Begriffsnetze. Die Dekontextualisierung ist ein wichtiges Instrument der Sicherung, indem das neue Wissen in einen sachstrukturellen Zusammenhang gebracht wird.

Transfer und Festigung des Gelernten

Gerade neu Gelerntes zu sichern, unterscheidet sich vom Festigen und Transferieren. Die Sicherung sollte in zeitlicher Nähe zum Lernakt liegen, die Festigung und der Transfer hingegen sollten vom Lernakt zeitlich getrennt sein (durch Schlafphasen), um Interferenzen zu vermeiden. Denn der „Weg in das Gehirn“ (Abspeichern) ist gehirneurophysiologisch ein anderer als der „Weg aus dem Gehirn“ (Abrufen). Der Transfer auf einen neuen Nachweiskontext des Gelernten ist sehr anspruchsvoll. Das Festigen erfordert eine Routinebildung und Übung.

Instruktions- und Konstruktionsphasen im Lernprozess

Diese unverzichtbaren Stationen einer Lernlinie müssen nun in einen zeitlichen Ablauf in Form eines Lehr-Lern-Prozesses gebracht werden. Ausgangspunkt dafür ist das in **Abbildung 2** auf S. 24 vorgestellte Modell vom Lehr-Lern-Prozess.

In diesem Modell treten Lerner mit Vorwissen, Vorerfahrungen und einem Bestand an Kompetenzen in die Lernumgebung des Unterrichts ein und verlassen diese Lernumgebung mit mehr Wissen, mehr Können und ausgeprägteren Kompetenzen. Das Lernen findet in einer Folge von Lernschritten in der Zeit statt, entlang der oben beschriebenen „Lernlinie“. Die Lernschritte können fach-, themen- und kompetenzspezifisch sein. Jedoch findet in jeder Lerneinheit an passender Stelle eine Arbeit an den vom Lehrer bereitgestellten Lernmaterialien statt (linke Seite in **Abb. 2**), denn Lerner bearbeiten Aufgabenstellungen, werten Informationen aus, setzen sich mit den fachlichen Inhalten auseinander und entwickeln dabei Kompetenzen. Meist entsteht dabei ein Lernprodukt materieller Art (z. B. Tabelle, Mindmap, Text, Skizze, Bild, Diagramm, Experiment, ...) oder auch immaterieller (geistiger) Art in Form von Erkenntnissen. Dieser Lernschritt ist der zentrale, alle vorangegangenen führen darauf hin, alle nachfolgenden bauen darauf auf. Die erstellten Lernprodukte werden oft im Plenum diskutiert und verhandelt. Ein Lernschritt, in dem vernetzt und transferiert wird, schließt die Lernsequenz häufig ab.

Steuerung des Wechsels von Lernphasen durch die Lehrkraft

Ein lernwirksamer und verantwortungsvoller Umgang mit dem knappen Gut „Zeit“ im Unterricht erfordert einen passenden Wechsel von „Steil- und Plateauphasen“ des Inputs (s. **Abb. 1**), also einen Wechsel zwischen Phasen der Instruktion und solchen der Konstruktion (s. dazu **Abb. 3** auf S. 24).

Die Lehrerleistungen im Lehr-Lern-Prozess bestehen in einer entsprechenden Steuerung der Lernprozesse. Dabei handelt es sich bei den im folgenden vorgestellten *Steuerungen 1 und 2* meist um „Schreibtischprodukte“ der Lehrkraft, diese sind vorbereitet und haben materialen Charakter. Die *Steuerungen 3 und 4* dagegen sind immer situativ und haben personalen Charakter (s. dazu auch **Abb. 2** und **3** mit einer Einordnung in den Lehr-Lern-Prozess).

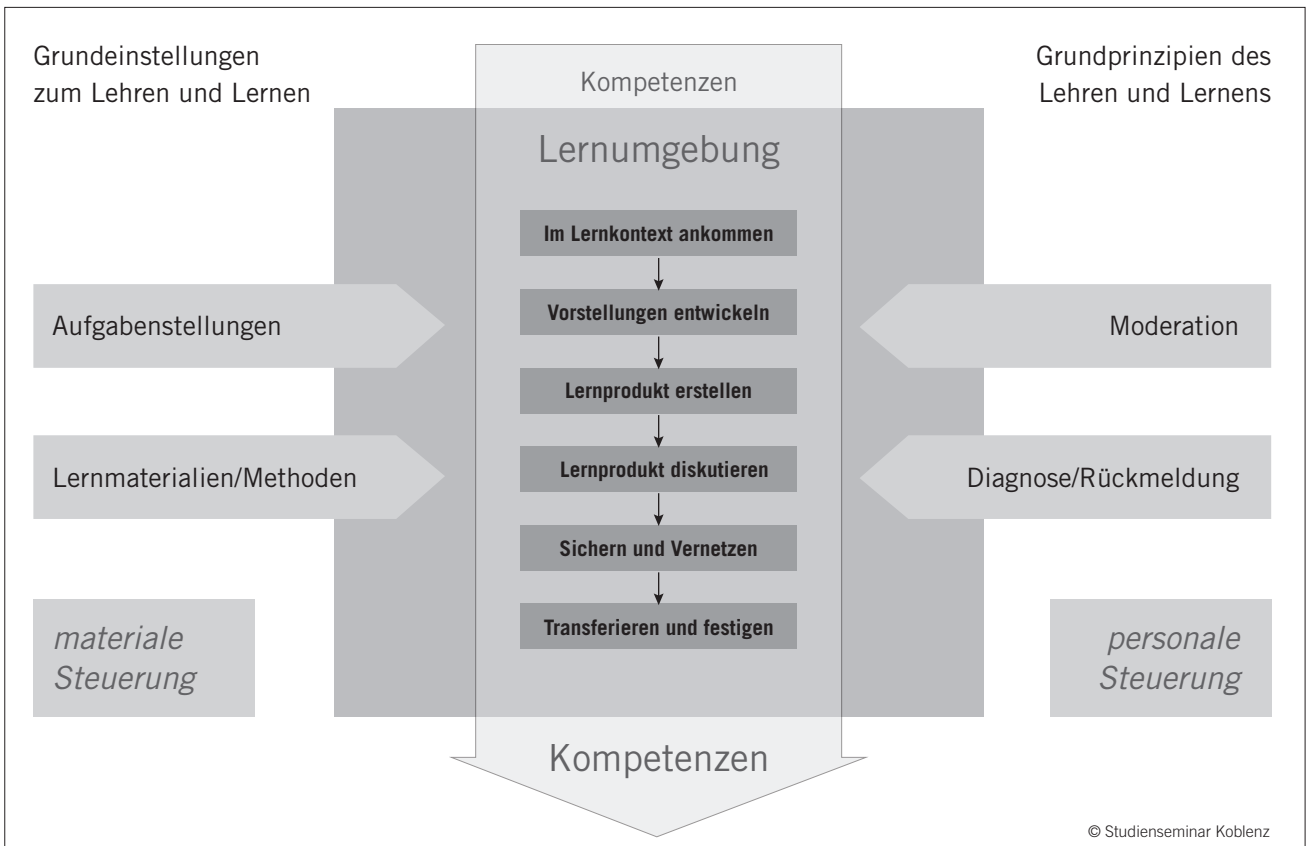


Abb. 2: Modell des Lehr-Lern-Prozesses mit den einzelnen Schritten des Lernprozesses und den Steuerungen durch die Lehrkraft

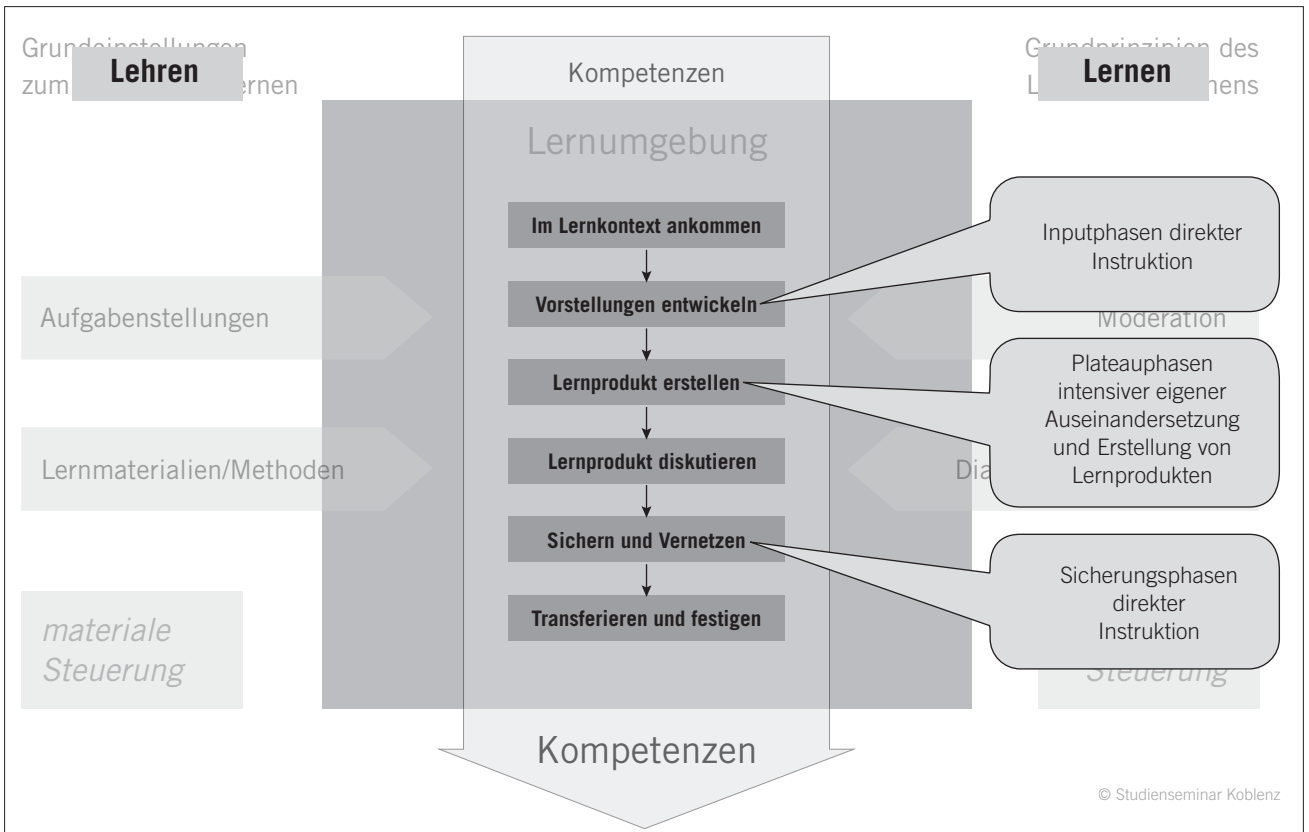


Abb. 3: Phasen von Input mit direkter Instruktion durch die Lehrkraft und von eigenständiger Wissenskonstruktion durch die Schülerinnen und Schüler im Lehr-Lern-Modell aus **Abbildung 2**

Steuerung 1: Aufgabenstellungen

Gute Aufgabenstellungen sind der Motor förderlicher Lernumgebungen. Aufgabenstellungen beinhalten Arbeitsaufträge, Lernmaterialien und Methoden. Letztere steuern maßgeblich den Lernvorgang und materialisieren die Lernumgebungen.

Steuerung 2: Lernmaterialien und Medien

In der Mitte des Lernens bearbeiten die Lernenden Lernmaterialien, stellen Lernprodukte her und diskutieren dieselben (dies entspricht den Plateau- bzw. Konstruktionsphasen in den **Abb. 1** und **3**). Die auf diese Weise entstehenden Lernprodukte sind das Herzstück des Lernens, denn sie

- entstehen im handelnden Umgang mit Wissen,
- werden auf Plateauphasen (Konstruktionsphasen; s. **Abb. 1** und **3**) entwickelt,
- sind individuell bzw. gruppenspezifisch und vielfältig,

- sind „diskursfähig“ und
- zeigen den Kompetenzstand der Lerner.

Mit den Lernmaterialien (z. B. Gegenstände, Experimentiermaterialien, Bilder, Zeichnungen, Texte, Hörtexte, Filme, Comics, Sprechblasen, Berichte, ...), die von Methoden und Medien (z. B. Lehrervortrag, Experiment, Film, Sachtext, Unterrichtsgespräch, multimediale Lernumgebung, Animation, Internetrecherche, Podcast, Experteninterview, ...) begleitet sind, steuert die Lehrkraft die Lernprozesse während dieses Lernschritts material.

Steuerung 3: Moderation

Der Lernprozess wird von der Lehrkraft verbal begleitet und personal gesteuert. Ihrem professionellen Geschick obliegt es, die Lernmaterialien moderierend in den Lernprozess einzubinden und im Diskurs zu verhandeln. Die Moderation ist immer persönlich geprägt, muss aber unabhängig von der Lehrerpersönlichkeit professionellen Standards genügen.

Steuerung 4: Rückmeldung und Reflexion

Von der Lehrkraft angeleitete Reflexionen über die Lernvorgänge (Metareflexionen) und individuelle qualifizierte Rückmeldungen durch die Lehrkraft sind im Lernprozess wichtig, um Könnensbewusstsein, Lernerpersönlichkeit und Selbstvertrauen zu entwickeln.

Fazit

Lerner schätzen aktiv steuernde Lehrkräfte, die mit den wechselnden Anforderungen des Lernens in Phasen der Instruktion wie der Konstruktion professionell umgehen. Das heißt, dass sie Denk- und Handlungsräume geben und lassen, in denen sich Lernende intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen. Das bedeutet aber auch, diese Denk- und Handlungsräume inhaltlich in Instruktionsphasen „anzufüttern“.

Anmerkung

- 1) Dieses „Bild“ basiert auf einer konstruktivistischen Sicht vom Lehren und Lernen, wie sie z. B. von Gerstenmair und Mandl [2] entwickelt worden ist.

Literatur

- [1] Köller, O.; Möller, J.: Was wirklich wirkt: John Hattie resumiert die Forschungsergebnisse zu schulischem Lernen. In: Schulmanagement-online.de (2012), Nr. 4, S. 34–37.
- [2] Gerstenmair, J.; Mandl, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik (1995), S. 867–888.
- [3] Leisen, J. (Hrsg.): Kompetenzorientiert unterrichten. NiU Physik 12 (2011), Nr. 123/124.