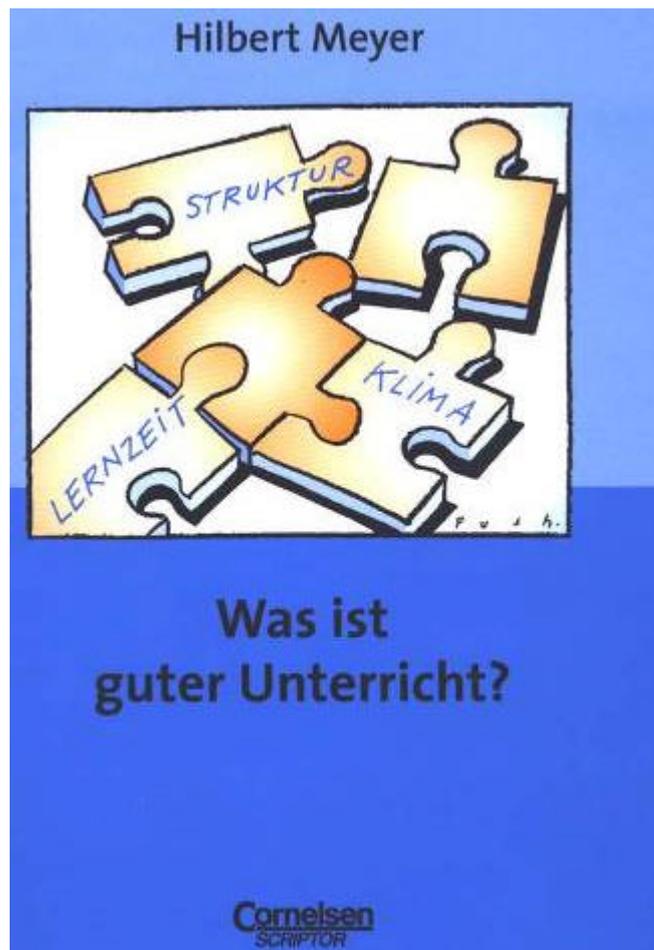


„In seinem neuesten Buch stellt Hilbert Meyer sich der Grundfrage: "Was ist guter Unterricht?" Bei der Beantwortung stützt er sich auf zehn empirisch abgesicherte Gütekriterien – Ergebnisse der aktuellen Unterrichtsforschung. Mithilfe der von Meyer vorgestellten Kriterien lassen sich die Lernleistungen und die sozialen Kompetenzen der Schüler verbessern. Patentrezepte liefert Hilbert Meyer nicht. Aber die Auseinandersetzung mit den Gütekriterien kann Berufsanfängern wie Profis dabei helfen, ihren Unterricht zu überprüfen und gezielt weiterzuentwickeln.“¹



Meyer, H.: Was ist guter Unterricht?. Berlin, Cornelsen Verlag, 2004, ISBN 3-589-22047-3. Daraus im Folgenden zitiert: S.25-38.

Wiedergabe mit freundlicher Genehmigung des Cornelsen Verlag, www.cornelsen.de.

2.1 Klare Strukturierung des Unterrichts²

(1) Definition und Erläuterungen

Klarheit als Qualitätsmaßstab von Unterricht kann sich auf alle sechs grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns beziehen, also auf die Ziel-, die Inhalts-, die Sozial-, die Prozess-, die Handlungs- und die Raumstruktur des Unterrichts.³ Die zehn Gütekriterien lassen sich problemlos den sechs Ecken zuordnen, auch wenn klar ist, dass sie jeweils in mehrere andere Ecken „ausstrahlen“. Als Nr. 1 des Kri-

¹ Übernommen aus: www.cornelsen.de [25.11.2004]

² Am Teilkapitel 2.1 haben Frank Hellmich, Jürgen Hölscher und Jens-Henner Görtemaker mitgearbeitet.

³ Vgl. Jank/Meyer 2002, S. 62; die sechste Strukturdimension, der Raum, fehlt dort noch.

terienmix wird nun das für alle sechs Ecken wichtige Kriterium Klarheit speziell auf die Klarheit der *Prozessstruktur* des Unterrichts ausgelegt.

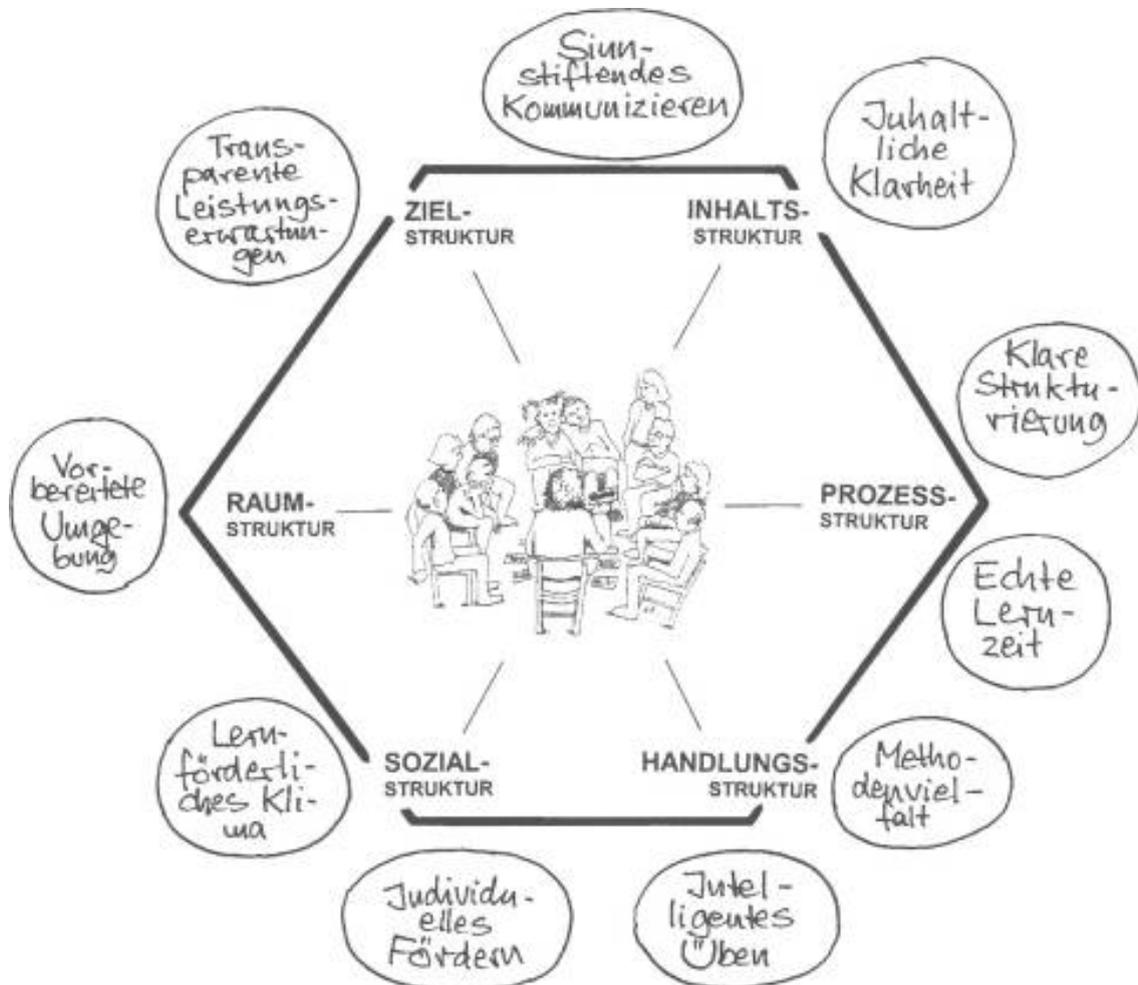


Abb. 2.1: Didaktisches Sechseck

Klarheit der Prozessstruktur hat eine äußere Seite; damit meine ich das Unterrichtsmanagement – und eine innere Seite; damit meine ich die didaktisch-methodischen Linienführungen.

Definition 6: Unterricht ist dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer „roter Faden“ durch die Stunde zieht.

Ich erläutere zunächst, was mit dem „roten Faden“ gemeint ist. Die Metapher stammt übrigens von Goethe. Er verwendet sie in seinen „Wahlverwandtschaften“ und erklärt sie auch gleich selbst im zweiten Kapitel des zweiten Teils:

„Wir hören von einer besonderen Einrichtung bei der englischen Marine. Sämtliche Tauwerke der königlichen Flotte, vom stärksten bis zum schwächsten, sind dergestalt gesponnen, dass ein roter Faden durch das Ganze durchgeht, den man nicht herauswinden kann ohne alles aufzulösen, und woran auch die kleinsten Stücke kenntlich sind, dass sie der Krone gehören. Eben so zieht sich durch Ottiliens Tagebuch ein Faden der Neigung und Anhänglichkeit, der alles verbindet und das Ganze bezeichnet.“

Der rote Faden des Unterrichts bezieht sich weder aufs Militär noch auf das Tagebuchschreiben, sondern auf die didaktisch-methodischen Linienführungen des Unterrichts. Ich erläutere sie in aller Kürze. – Profis mögen diesen Abschnitt überspringen.

Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden: Zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichts bestehen Wechselwirkungen. Sie rühren daher, dass nicht nur in den – von wem auch immer festgelegten - Zielen, sondern auch in den ausgewählten Inhalten und den Methoden ein eigener „Drive“ steckt, den ich als „innere Zielgerichtetheit“ bezeichne (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 55-60).



Abb. 2.2: Allgemeine Zielorientierung didaktischen Handelns

Drei Beispiele für diesen „Drive“: Wer eine Frage stellt, muss auch für die Antwort sorgen. Wer im Religionsunterricht die Weihnachtsgeschichte durchnimmt, sollte später auch auf Ostern zu sprechen kommen. Wer mit seinen Schülern ein Projekt machen will, muss sich auch um die Teamfähigkeit der Schüler kümmern. Daraus folgt, dass es zwar gewisse Spielräume in der Ziel-, Inhalts- und Methodenwahl gibt, aber keine Beliebigkeit.

Die Stimmigkeit kann durch gute Planung, didaktisch-methodisches Geschick des Lehrers und durch die konstruktive Mitarbeit der Schüler eingelöst, sie kann aber auch verfehlt werden. Wird Stimmigkeit erreicht, so hat der Lehrer oder ein Beobachter das Gefühl, die Stunde sei „rund“ und „aus einem Guss“ gewesen. Wenn versucht wurde, einander widersprechende Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen in ein und derselben Stunde zu realisieren, so sagen wir, die Stunde sei „aus den Fugen geraten“.

Folgerichtigkeit des methodischen Gangs: Mit dem Fachbegriff „methodischer Gang“ wird die Folgerichtigkeit beschrieben, mit der sich der zweite Unterrichtsschritt aus dem ersten, der dritte aus dem zweiten usw. ergibt (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 88-92). Schaut man sich eine beliebige Stunde etwas genauer an, so wird man allerdings rasch feststellen, dass es den einen methodischen Gang gar nicht gibt. In jeder Unterrichtsstunde lassen sich vielmehr mehrere ineinander verwobene Linien finden. Ich spreche deshalb von den „methodischen Linienführungen“ einer Stunde (s. S. 28). Es gibt keine gesetzmäßigen Vorschriften, welche Linienführung wann zu wählen sei. Dies ist und bleibt eine Frage der Ziel- und Inhaltsstruktur sowie der methodischen Phantasie des Lehrers und der Schüler.

Methodischer Grundrhythmus: Es gibt hochgradig verschachtelte, mit vielen Schleifen versehene methodische Schrittfolgen, aber in den meisten Fällen lässt sich der methodische Gang auf den Dreischritt „Einstieg / Erarbeitung / Ergebnissicherung“ zurückführen. Ich bezeichne ihn deshalb als methodischen Grundrhythmus des Unterrichts und empfehle allen, die neu in den Lehrerberuf einsteigen, sich bei der Detailplanung von herkömmlichem Unterricht, der am Modell der Direkten Instruktion orientiert ist, daran zu halten.

Aufgabenklarheit: Sie zeigt sich darin, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, „was angesagt ist“. Das können sie aber nur, wenn sie den Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenwahl zumindest ansatzweise kapiert haben. Also kann die Aufgabenklarheit vor allem dadurch gesichert werden, dass der Lehrer die Schüler an seinen didaktischen Überlegungen teilhaben lässt. (Mehr dazu im Abschnitt 2.4)

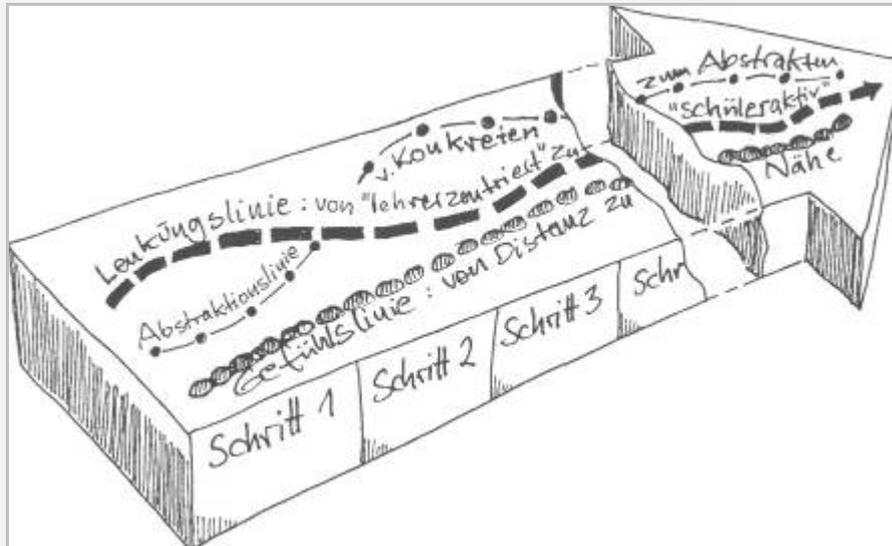
Regelklarheit: Sie schafft Verlässlichkeit der Arbeitsbeziehungen. Der Lehrer hat die Hauptverantwortung dafür, dass Regeln vereinbart und eingehalten werden. Dies heißt aber nicht, dass er für alles die alleinige Verantwortung trägt. Wünschenswert ist vielmehr die schrittweise Verantwortungsübernahme der Schüler.

Rollenklarheit bedeutet, dass die im Verlauf einer Unterrichtseinheit notwendigen Rollendifferenzierungen von beiden Parteien, dem Lehrer und den Schülern, erkannt, akzeptiert und durchgehalten werden. Lehrer und Schüler können, je nach Aufgabenstellung, folgende Rollen einnehmen:

- die (traditionelle) Rolle des Unterrichtenden
- die (traditionelle) Rolle des Lernenden
- die Moderatorenrolle (z. B. bei der Projektbegleitung und in der Freiarbeit)
- die Organisatorenrolle

- die Rolle einer kritischen Freundin/eines kritischen Freundes (z. B. bei der Beratung)

Methodische Linienführungen



- *Lenkungslinie*: Der Unterricht kann mit einer hohen Lehrerdominanz beginnen und mit einer entsprechend hohen Schüleraktivität enden; er kann umgekehrt von der Selbsttätigkeit der Schüler zur lehrerzentrierten Ergebnissicherung führen.
- *Vertrautheitslinie*: Die Linienführung kann vom Vertrauten zum Fremden verlaufen oder umgekehrt.
- *Gefühlslinie*: Sie kann von einer gefühlvollen, ganzheitlichen Einbindung der Schüler in das Thema zu einer rational-begrifflichen Klärung voranschreiten oder umgekehrt.
- *Abstraktionslinie*: Die Linienführung kann vom Abstrakten zum Konkreten oder umgekehrt vom Konkreten zum Abstrakten führen.
- *Komplexitätslinie*: Die Linienführung kann vom Einfachen zum Komplizierten oder umgekehrt verlaufen (wobei das logisch Einfache nicht unbedingt das psychologisch Einfache ist).
- usw.

Rollenunklarheiten entstehen vor allem dann, wenn der Lehrer Aktivitäten entfaltet, die nicht zum Unterrichtsziel und zu der gewählten Unterrichtsmethode passen, was beispielsweise dann der Fall ist, wenn er wiederholt in die Gruppenarbeit

eingreift oder wenn er während eines Lehrervortrags immer wieder zum gelenkten Unterrichtsgespräch wechselt.

„Lehrer stört den Unterricht“

In meinem ersten Schulpraktikum vor 38 Jahren an der Volksschule Arle/ Ostfriesland wurde ich von der Mentorin Ellen Riggert betreut, die jede Stunde pingelig genau protokollierte und beim nachmittäglichen Auswertungstee mit uns Praktikanten durchsprach. Regelmäßig schrieb sie in ihr Protokoll: „Lehrer stört den Unterricht.“ Sie dürfte Recht gehabt haben. Ich war ungeschickt beim Formulieren von Fragen, ungeduldig beim Drannehmen, anfängerhaft in der Zeitregie. Das ist durch Erfahrung zu korrigieren. Schwieriger wird's, wenn Lehrer durch ihr Unvermögen, klar zu denken, durch schlechte Laune oder durch ungerechte Zensuren stören.

(2) Indikatoren

Woran ist zu erkennen, ob eine klare Strukturierung des Unterrichts zustande gekommen ist? Ich unterscheide zwischen den direkt beobachtbaren Indikatoren einerseits und den durch Klarheit ausgelösten Effekten andererseits. Letztere könnte man auch sekundäre Indikatoren nennen. Die direkt beobachtbare Klarheit der Strukturierung des Unterrichts zeigt sich z. B.

- in der verständlichen Lehrer- und Schülersprache;
- in der klaren Definition der Rollen der Beteiligten;
- in der Konsequenz, mit der sich der Lehrer an die eigenen Ankündigungen hält;
- in der Klarheit der Aufgabenstellung;
- in der deutlichen Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte;
- in der klaren Unterscheidung von lehreraktiven und schüleraktiven Unterrichtsphasen;
- in der geschickten Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs und dem Einhalten von Pausen;
- am Einhalten von Regeln und dem Einsatz von Ritualen;
- in einer zum Ziel, zum Inhalt und zu den Methoden passenden Raumregie.

Die durch Klarheit bei den Schülern ausgelösten Effekte bzw. sekundären Indikatoren können sein:

- Die Schüler sind jederzeit in der Lage zu erläutern, was sie tun und welches Ziel sie dabei verfolgen.
- Es fällt ihnen leicht, sich an getroffene Absprachen zu halten und Grenzen zu respektieren.
- Sie sind erkennbar bereit, sich vom Lehrer beim Lernen helfen zu lassen und ein Arbeitsbündnis mit Ihnen einzugehen.
- Der Umfang der Störungen ist gering.
- Der Lärmpegel entspricht der Arbeitsform.
- Der Anteil echter Lernzeit ist hoch.
- Es geht ruhig zu und nicht hektisch.
- Es gibt nur wenige, plausibel erläuterte Planungskorrekturen.

In Abbildung 2.3 [s. folgende Seite] habe ich den Zusammenhang von primären und sekundären Indikatoren grafisch dargestellt. Die in der Abbildung enthaltene Formulierung „führt zu“ muss allerdings mit einem Dutzend Vorbehalten gelesen werden. Die Empiriker weisen, wie oben schon gesagt, zumeist nur Korrelationen nach, also statistisch messbare Zusammenhänge. Was Henne und was Ei ist, ist damit noch nicht entschieden.

Klar strukturierter Unterricht erleichtert es insbesondere den lernschwächeren Schülerinnen und Schülern, ein hohes Maß an Aufmerksamkeit durchzuhalten (Brophy 2002).

(3) Forschungsergebnisse

In den USA wird Forschung zum Stichwort „klare Strukturierung“ zumeist unter der Überschrift „classroom management“ betrieben. Das Klassen- oder Unterrichtsmanagement soll helfen, mit den Schülern klarzukommen, Störungen und Disziplin-konflikte zu begrenzen, die echte Lernzeit zu erhöhen und das Unterrichtsklima zu verbessern.

Die Studie „Techniken der Klassenführung“ des US-Amerikaners Jacob Kounin (1970; deutsch 1976) gilt als Klassiker dieser Forschungsrichtung. Zunächst wollte

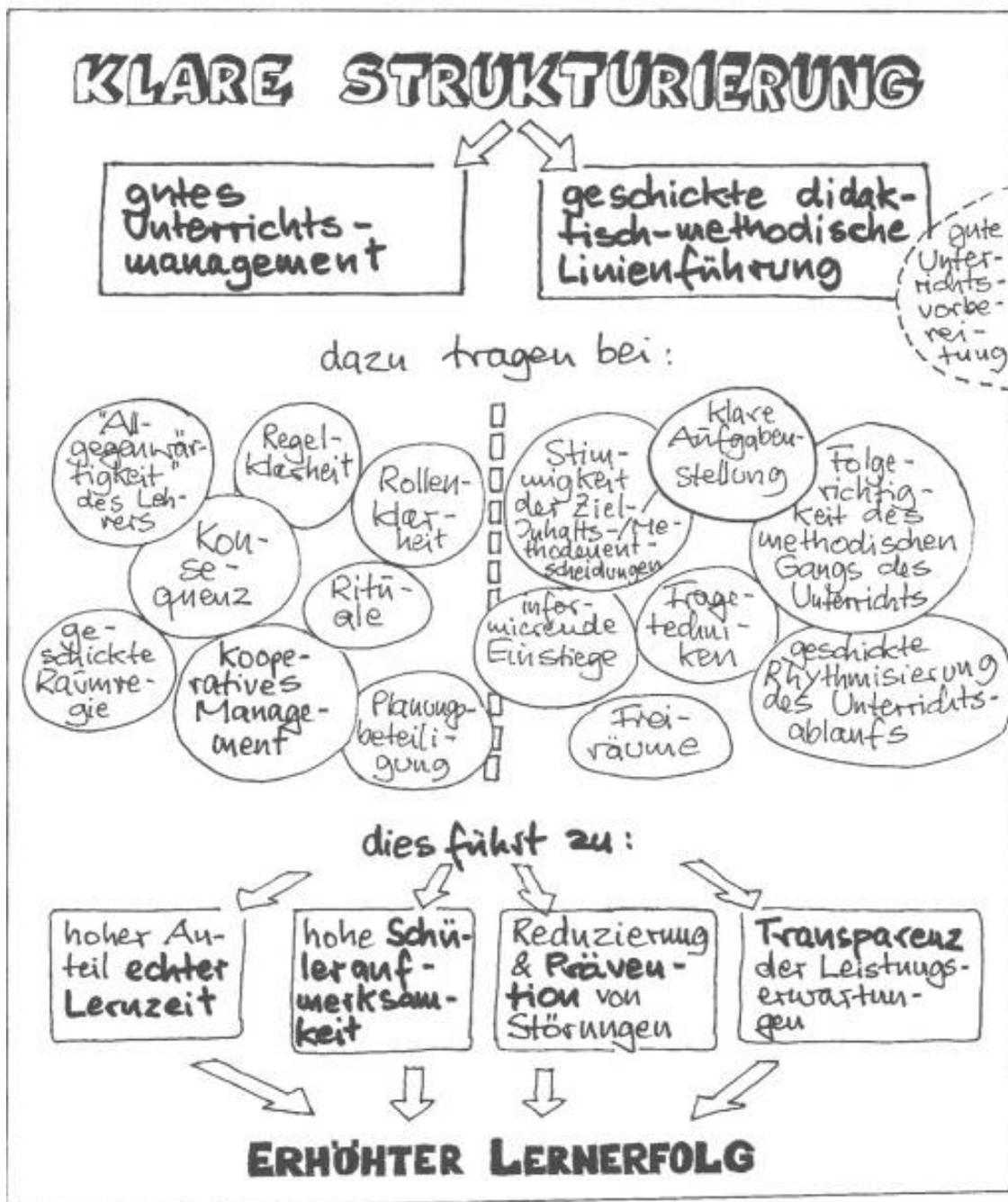


Abb. 2.3: Klare Strukturierung

Die Studie „Techniken der Klassenführung“ des US-Amerikaners Jacob Kounin (1970; deutsch 1976) gilt als Klassiker dieser Forschungsrichtung. Zunächst wollte Kounin „nur“ untersuchen, wie Profi-Lehrer effektiv mit Unterrichtsstörungen umgehen. Im Verlauf seiner Forschung kam er immer mehr zu der Einsicht, dass Störungsprävention viel sinnvoller ist, als am Fehlverhalten der Schüler herumzudoktern. Deshalb hat er seine Fragestellung ausgeweitet. Nach mehrjährigen gründli-

chen Untersuchungen hat er Prinzipien effizienter Klassenführung identifiziert, die sich wie ein früher Katalog von Gütekriterien des Unterrichts lesen.⁴

Prinzipien effektiver Klassenführung

nach Jacob Kounin

Allgegenwärtigkeit des Lehrers (withitness): Erfolgreicher Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schüler das Gefühl haben, dass der Lehrer nahezu alles registriert und kontrolliert, auch wenn er nicht sofort auf alles reagiert. Die Schüler wissen dies und akzeptieren seinen Führungsanspruch.

Reibungslosigkeit und Schwung (momentum): Der erfolgreiche Lehrer ist ganz bei der Sache. Er sorgt für einen gleichmäßigen Unterrichtsfluss. Er vermeidet unnötige Unterbrechungen (wie sie durch langwierige Gruppeneinteilungen oder umständliche Disziplinierungen entstehen). Es gibt wenig Leerlauf (etwa durch das umständliche Sortieren unsortiert mitgebrachter Overheadfolien) und wenig Hektik (wie sie z. B. dann entsteht, wenn der Lehrer zu viel Stoff in eine einzige Stunde packt).

Geschmeidigkeit des Ablaufs (smoothness): Es gibt keine oder nur sehr wenige Brüche; der zweite Schritt ergibt sich harmonisch aus dem ersten, der dritte folgt mit Konsequenz auf den zweiten usw.⁵

Überlappung von inhaltlicher Arbeit, Regelung von Organisationskram und Störungsprävention (overlapping): Erfolgreiche Lehrer können das, was als Stärke von Frauen gilt, nämlich mehrere Dinge gleichzeitig zu tun: Das Unterrichtsgespräch wird gelenkt und ein unruhiger Schüler ganz nebenbei beruhigt. Organisationskram, Medieneinsatz, Gruppeneinteilungen usw. sind gut vorbereitet und werden zügig erledigt. Störungen werden nicht mit großem Hallo kommentiert, auch nicht durch bewusstes Wegschauen ignoriert, sondern unauffällig und so weit wie möglich nebenher behoben.

Die ganze Lerngruppe im Blick (group focus): Auch dann, wenn sich der Lehrer einem einzelnen Schüler zuwendet, behält er die ganze Gruppe im Blick und sorgt dafür, dass sie eigene Aufgaben bearbeiten oder zumindest dem Einzelgespräch folgen können. Geschicktes Management der Übergänge (managing transitions): Der Übergang vom einen zum anderen Unterrichtsschritt wird eindeutig und prä-

⁴ vgl. Helmke 2003, S. 82 f.; Kiper in: Kiper u. a. 2002, S. 179

nant organisiert. Stundenanfänge und -Schlüsse sind klar zu erkennen. Sie werden durch ritualisierte Gesten oder akustische Signale gestützt.

Abwechslungsreiche und anspruchsvolle Einzelarbeit: Guter Unterricht ist durch kurze, methodisch phantasievoll gestaltete Einzelarbeitsphasen gekennzeichnet, die passgenau formuliert sind, also ein angemessenes Anspruchsniveau haben.

Erkennen und Vermeiden vorgetäuschter Schülersaufmerksamkeit (avoiding mock participation): Manche Schüler sind Weltmeister im Vorgaukeln von Aufmerksamkeit. Erfolgreiche Lehrer durchschauen das, tolerieren es ein Stück weit, versuchen aber, den Umfang der „mock participation“ durch interessante Inhalte und geschickte Arbeitsaufträge zu reduzieren.

Kounins Untersuchung ist 35 Jahre alt. Und das merkt man ihr auch an. Die Mehrzahl der acht Prinzipien ist auf einen stark lehrerzentrierten, aus unterrichtsmethodischer Sicht konventionellen Unterricht zugeschnitten. Deshalb können die Prinzipien nicht umstandslos für die Beurteilung Offenen Unterrichts benutzt werden. Dennoch halte ich die Mehrzahl der Prinzipien nicht für überholt. Sie sollten aber durch das von Gert Lohmann entwickelte Konzept des kooperativen Managements ergänzt werden (s. u.).

These 2.1: Allgegenwärtigkeit, Reibungslosigkeit und Schwung helfen dem Lehrer, unruhige Klassen zum Lernen zu bringen.

Auch in deutschen Studien zur Unterrichtsqualität finden sich immer wieder Hinweise, dass die klare Strukturierung des Unterrichts einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat.

- In der SCHOLASTIK-Längsschnitt-Studie (s. u., S. 159) konnten Weinert und Helmke nachweisen, dass der kognitive Lernerfolg deutlich ansteigt, wenn der Unterricht kontinuierlich abläuft; wenn die Übergänge zwischen den Unterrichtsphasen kurz, reibungslos und regelhaft gestaltet werden; wenn das nötige Lernmaterial zur Verfügung steht; wenn der Lehrer zügig zur Sache kommt und nicht abschweift und wenn die Lehrervorträge gut strukturiert sind.
- Sabine Gruehn (2000) konnte im Rahmen einer Längsschnittstudie zeigen,

⁵ Das bezeichne ich als „methodischen Gang“ des Unterrichts; s. o., S. 27.

dass im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe I Qualitätsmerkmale wie „Regelklarheit“ und „konstruktivistischer Unterricht“⁶ deutliche positive Auswirkungen auf den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern hatten, während Unterrichtsmerkmale wie „Sprunghaftigkeit“ und „repetitives Üben“ das Lernen deutlich negativ beeinflussten.

- In einer Untersuchung zum naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule konnten Möller, Jonen, Hardy und Stern (2002) zeigen, dass Unterricht dann besser gelingt, wenn er inhaltlich klar in Sequenzen unterteilt ist und durch eine geeignete Gesprächsführung strukturiert wird. Die Befunde zeigten darüber hinaus, dass gut strukturierter lehrerzentrierter Unterricht offenen Unterrichtsarrangements in Bezug auf das kognitive Lernen überlegen war (Möller u. a. 2002, S. 185; vgl. auch Hellmich/Hartmann 2002).

Kooperatives Management: Gert Lohmann hat auf der Grundlage einer gründlichen Analyse der amerikanischen Klassenmanagement-Literatur ein für deutsche Schulverhältnisse geeignetes Modell des kooperativen Klassenmanagements entwickelt, in dem die Schülerinnen und Schüler schrittweise Verantwortung für die Unterrichtsführung übernehmen (Lohmann 2003, S. 75).

Effektstärke des Merkmals „Klare Strukturierung“: Die Empiriker sind sich einig: *Kein anderes Merkmal guten Unterrichts hat einen stärkeren Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern als Gütekriterium Nr. 1.*⁷ Dies zeigen Metaanalysen (nochmalige Interpretationen vorliegender Einzelstudien), in denen ganz unterschiedliche Faktoren von Lernerfolg erfasst wurden. Die bekannteste dieser Tabellen stammt von den US-Amerikanern Wang, Haertel und Walberg (1993).⁸ Sie ist *von stark bis schwach in abnehmender Reihenfolge* geordnet:

⁶ vgl. dazu Gruehn 2000, S. 27-29, und Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001

⁷ Scheerens 1992; Weinert/Helmke 1997

⁸ Hier zitiert nach Helmke/Weinert 1997, S. 74; vgl. auch Bromme 1997, S. 189, und Helmke 2003, S. 78.

Rangfolge des Einflusses auf den Lernerfolg (Effektstärke)

1. Kognitive Kompetenzen der Schüler
- 2. Klassenführung durch den Lehrer**
3. Häusliche Umwelt der Schüler und Unterstützung durch die Eltern
4. Metakognitive Kompetenzen der Schüler
5. Lernbezogene Lehrer-Schüler-Interaktion
6. Politik des Staates und der Bezirke (bezogen auf die USA!)
7. Quantität des Unterrichts
8. Schulkultur
9. Elterliches Engagement in Schulfragen
10. Organisation des Lehrplans
11. Herkunft der Schüler
12. Einbettung der Schüler in die Gruppe der Gleichaltrigen
13. Qualität des Unterrichts
14. Motivationale und affektive Faktoren
15. Klassenklima
16. Demographische Situation im Einzugsgebiet der Schüler
17. Schuladministrative Entscheidungen
18. Freizeitverhalten der Schüler

(4) Ratschläge

Was tun, um mehr Klarheit in den Unterricht zu bringen? Ich empfehle Ihnen:

Intelligente Unterrichtsvorbereitung: Davon spreche ich, wenn die Vorbereitung a) die zu lösenden Aufgaben in den Mittelpunkt rückt, b) auf einem mittleren Abstraktionsniveau bleibt, c) nicht alles verregelt, sondern nur die Scharnierstellen der Stunde und die Arbeitsaufträge präzise macht, d) Sollbruchstellen vorsieht, bei denen der Lehr-Lern-Prozess geschickt abgebrochen werden kann.⁹ Merke: Wer zu gründlich plant, irrt nur präziser.

⁹ Vgl. meinen Beitrag zur Türklinkendidaktik in: Meyer 2001, S. 119-140.

Informierende Unterrichtseinstiege:

Ich rate Ihnen, möglichst häufig den so genannten „informierenden Unterrichtseinstieg“ zu praktizieren, also zu Beginn der Stunde kurz und ohne Schnörkel zu sagen bzw. an die Tafel zu schreiben, was auf die Schüler zukommt (vgl. Meyer 1987, Bd. 2, S. 136). Diese schriftliche Fixierung des Unterrichtsablaufs hat den Vorteil, dass sich der Lehrer selbst festlegt und diszipliniert und dass auf halber Strecke oder am Schluss zügig über Planungskorrekturen verhandelt werden kann.



Entroutinisierung der Fragetechniken: Es gibt eine große Fülle von Einzeluntersuchungen, die belegen, dass sich in die Fragetechniken berufserfahrener Lehrerinnen und Lehrer *schlechte Routinen* einzuschleichen pflegen. Die Mehrzahl von ihnen zieht die Jungen den Mädchen vor. Die Mehrzahl lässt leistungsstarken Schülern mehr Zeit zum Antworten und gibt ihnen auch mehr Hilfestellungen als den leistungsschwachen, was für Lernerfolg und Motivierung der Schwächeren natürlich fatal ist.

Der Lernerfolg wird nachweisbar erhöht (Brophy/Good 1986; Helmke 2003, S. 64),

- wenn es eine ausgewogene Mischung von leichten und schwierigen Fragen gibt,
- wenn nach einer Frage mindestens drei Sekunden Zeit gelassen wird, bevor die Frage an den nächsten Schüler weitergereicht wird,
- wenn ein inhaltliches Feedback auf die Schülerantworten gegeben wird,
- wenn die Schüler bei schwierigen Fragen ermuntert werden, nachzufragen,
- wenn statt der in vielen Klassen üblichen Bevorzugung einiger weniger Leistungsträger alle Schüler in ausgewogenem Umfang aufgerufen werden.

Arbeit mit Unterrichtsritualen: Rituale sind gleichförmige „zeremonielle“ Handlungen, die durch ihre regelmäßige Wiederholung eine vom Lehrer und von den Schülern geteilte symbolische Bedeutung erhalten haben (Piper 1997; vgl. Kaiser 2000; Petersen 2001). Rituale haben immer mehrere, je nach Anlass und Gestaltung des Rituals positiv oder negativ zu bewertende didaktische Funktionen:

- Rituale schaffen Ruhe, Ordnung und Verlässlichkeit für Schüler und Lehrer.
- Sie schaffen soziale Distanz zwischen dem Lehrer und den Schülern; zugleich und nur scheinbar widersprüchlich leisten sie aber auch eine soziale Integration: Die Beziehungen werden geklärt; eine lernförderliche Arbeitsatmosphäre wird hergestellt.
- Rituale helfen, einen dramaturgisch gegliederten Unterrichtsablauf herzustellen. Sie helfen als Einstiegsrituale, die Schüler auf die Arbeit zu konzentrieren. Sie schaffen markante Zäsuren im Unterrichtsprozess. Sie helfen als Schlussrituale, das allmähliche Versickern und Zerfasern der gemeinsamen Arbeit zu verhindern.

Freiräume: Freiheit und klare Strukturierung ergänzen einander. Gerade dort, wo der Lehrer seine Schüler freigibt, damit sie lernen ihre Lernprozesse selbst zu organisieren, ist Klarheit besonders wichtig:

These 2.2: Je offener der Unterricht, umso wichtiger die klare Strukturierung.

„Sie müssen nur strenger mit uns umgehen!“ Oft passiert es, dass Schülerinnen und Schüler mehr Strenge einfordern, weil sie mit der ihnen zugemuteten Freiheit nicht recht umgehen können. Eine Metakommunikation (Unterricht über Unterricht) hilft dann manchmal, aber nicht immer, den Unterschied zwischen Strenge und klarer Strukturierung verständlich zu machen (mehr dazu beim Gütekriterium Nr. 5).

Ich fasse zusammen: Durch die klare Strukturierung des Unterrichts werden die Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen gelegt. Dabei hat der Lehrer zunächst eine führende Rolle. Mit der Zeit sollten die Schülerinnen und Schüler aber lernen, diese Aufgabe gemeinsam mit ihren Lehrern zu bewältigen.

Leseempfehlungen

Gert Lohmann (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor

Barbara Jürgens (2000): Schwierige Schüler? Konflikte in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren