

■ Was kommt nach dem Erklären?

Üben: Hilfestellungen – Progression – Differenzierung

Unterrichtsreihen haben meistens zum Ziel, dass die Schüler mit den darin erworbenen Kompetenzen selbstständig komplexe Probleme lösen können. Aber häufig wird dieses Ziel verfehlt, weil diese Kompetenzen nicht systematisch eingeübt werden. Dieses Einüben benötigt Zeit und muss sorgfältig strukturiert werden. Was ist dabei zu beachten? Welche Stufen des Übens sind sinnvoll?

Ludger Brüning und Tobias Saum

Es ist keine Seltenheit, dass Schüler – meist nach einer einleitenden Erklärung – selbstständig komplexe Aufgaben lösen sollen, das aber nicht können. Wie ist das zu erklären? Herkömmlicher Unterricht ist meist so aufgebaut, dass der Lehrer etwas Neues erklärt, was die Schüler anschließend selbst anwenden sollen. Er erläutert beispielsweise, wie der Konjunktiv I gebildet wird. Nach der Erklärung bekommen die Schüler die Aufgabe, jetzt selbst den Konjunktiv I zu bilden. In der sich anschließenden Plenumsphase melden sich dann Schüler, die ihre Ergebnisse vorstellen. Damit der Unterrichtsfluss nicht zum Erliegen kommt, arbeitet der Lehrer mit den Schülern weiter, die die Aufgabe gelöst haben. Anschließend werden meist weitere Übungsaufgaben bearbeitet, die wiederum von denen vorgestellt werden, die sie bewältigen konnten. Für die anderen Schüler bleiben die eigentlichen Übungsphasen so weitgehend unwirksam. Erst bei Tests, Klassenarbeiten oder im weiteren Unterrichtsverlauf zeigt sich, wer Schwierigkeiten hat(te). Schüler, die in diesem Prozess zurückbleiben, hätten mehr und andere Übungsphasen gebraucht. Die Unterrichtsforschung bestätigt: In den meisten Klassenzimmern wird zu wenig ge-

übt. Lehrer, die Wert darauflegen, dass möglichst alle Schüler den Anschluss im Lernprozess behalten, sollten mehr Zeit für Übungsaufgaben einplanen; außerdem ist es wichtig, diese Aufgaben intelligent zu konstruieren, damit sie wirksam sind (vgl. Wellenreuther 2018, S. 96 f.). Wie dies umgesetzt werden kann, soll im Folgenden gezeigt werden.

Ein Blick ins Klassenzimmer

Schauen wir uns die Phasen des Übens und ihre Einbindung in den Unterricht einmal in einer Unterrichtsstunde an: Im Deutschunterricht von Frau Brinkmann (Name geändert) in einer 7. Klasse geht es darum, die Schüler mit dem schriftlichen Argumentieren vertraut zu machen. Dazu hat sie eine Unterrichtsreihe entwickelt, in der simuliert wird, dass die Schüler einen Online-Blog betreiben, in dem sie Mitschüler in alterstypischen Problemfragen beraten. Ähnlich wie bei anderen Online-Foren, zum Beispiel »Gutefrage.net«, bekommen die Schüler unterschiedliche Anfragen, auf die sie mit einem begründeten Ratschlag antworten sollen. Die Fragen sind alterstypisch, z. B.: »WhatsApp bis in die Nacht?«, »Mutproben als Eintrittskarte in eine Clique?«, »Muss ich Markenklei-

dung tragen?« Frau Brinkmann hat den Unterricht so angelegt, dass jede neue Teilkompetenz des schriftlichen Argumentierens Schritt für Schritt eingeführt und übend angeeignet wird. Dazu stellt sie jeweils einen Inhalt in einem kurzen Vortrag vor, und anschließend folgen Phasen des angeleiteten und des selbstständigen Übens. Der Unterricht folgt also dem Muster der Direkten Instruktion (vgl. Brüning/Saum 2019). Blicken Sie mit uns in die Doppelstunde, in der die Schüler die Aussagetypen *Meinung – Begründung– Erläuterung – Beispiel* erlernen.

Instruktionsphase

Frau Brinkmann erläutert jeden Aussagetyp zunächst an einem einfachen Beispiel und weist in ihren Erklärungen auf mögliche Schwierigkeiten hin. Nach jeder Erklärung fordert sie die Schüler auf, die Informationen zu verarbeiten und zu memorieren, indem sie nacheinander Folien mit kurzen Fragen zur vorherigen Erklärung auflegt und die Schüler diese in schneller Folge in einem Wechsel aus Einzelarbeit, Kooperation und Plenumsphase beantworten. Sie wählt die Schüler meist zufällig aus, miteinander werden aber auch einzelne gezielt aufgefordert, eine Frage zu beantworten.

Wenn sie sicher ist, dass die Schüler die Aussagetypen richtig verstanden haben, leitet sie noch zwei weitere Übungen an, sodass die neu gewonnenen Fähigkeiten wirklich verankert werden. Dazu hat sie Beispielformulierungen unterschiedlicher Aussagen vorbereitet. Diese Aussagen ordnen die Schüler den Begriffen *Meinung – Begründung – Erläuterung – Beispiel* zu. Anschließend müssen sie weitere Beispielformulierungen gemäß dem erläuterten Argumentationsmuster anordnen. Die Phase der Instruktion endet mit einer Plenumsphase, in der Frau Brinkmann durch gezielte Fragen prüft, ob alles verstanden worden ist.

Das anschließende Üben gliedert sich in die Phasen des angeleiteten und des selbstständigen Übens. Dabei sind in der angeleiteten Übungsphase abnehmende Hilfestellungen (Scaffolding) und der Einsatz von Modellen oder Musterlösungen sehr wirksam.

Angeleitetes Üben

Die Schüler erhalten nun mehrere Lernaufgaben, in denen sie die neuen Kenntnisse anwenden. Diese Aufgaben sind nach dem Prinzip der zunehmenden Komplexität aufgebaut: Die Schüler bekommen in jeder Aufgabe etwas weniger Hilfe. In der ersten Aufgabe ordnen sie lediglich vorgegebene Argumentationsbausteine. In der nächsten Aufgabe fehlt der Aussagetyp »Beispiel« und muss ergänzt werden, während die anderen vorgegeben sind. In der dritten Aufgabe müssen »Beispiel« und »Erläuterung« ergänzt werden, in der vierten Aufgabe ist nur noch eine Meinungsäußerung vorgegeben, alles andere müssen sie selbst schreiben. Und am Ende verfasst jeder selbst eine Argumentation. Wer noch Schwierigkeiten hat, kann auf Hilfekarten zurückgreifen, die bereitliegen; denn für Frau Brinkmann ist es bedeutsam, dass in dieser Phase alle Schüler erfolgreich sind. Methodisch greift Frau Brinkmann auf das Lerntempoduett zurück (vgl. Brüning/Saum 2006, S. 68). Nach etwa 25 Minuten beginnt sie die Plenumsphase. Nacheinander werden die Lösungen vorgestellt. Dazu wählt Frau Brinkmann immer einen Schüler für jede

Aufgabe per Zufall aus. Er stellt seine Lösung vor. Die Mitschüler sind aufgefordert, sich zu melden, wenn sie abweichende Lösungen entwickelt haben. Die Lehrerin bekommt so eine Rückmeldung, ob die Schüler die Aussagetypen einer Argumentation beherrschen. Wer jetzt noch Erklärungen oder Hilfen benötigt, wird in der nächsten Stunde in einer Kleingruppe unterrichtet; die anderen Schüler üben schon selbstständig.

Beim angeleiteten Üben ist eine ganz hohe Erfolgsrate notwendig.

Beim angeleiteten Üben ist eine ganz hohe Erfolgsrate notwendig. Es geht noch nicht darum, Herausforderungen zu schaffen, sondern die Basiskompetenz zu vermitteln und die soeben erst eingeführten Grundfertigkeiten zu sichern. Daher gestaltet Frau Brinkmann die Lernaufgaben so, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit von allen Schülern erfolgreich bearbeitet werden können. Auch die Lernpsychologie geht davon aus, dass in dieser Phase 80 bis 100 Prozent der Schülerergebnisse richtig sein sollten (vgl. Brüning/Saum 2019, S. 26).

Selbstständiges Üben

Wenn die Schüler die neue Fähigkeit sicher beherrschen, können sie sie selbstständig – ohne weitere Hilfestellung – anwenden. Dazu stellt Frau Brinkmann mehrere Aufgaben bereit, aus denen die Schüler wählen können, zum Beispiel:

- Formuliere zu einem persönlichen Anliegen eine Argumentation, mit der du deine Eltern überzeugen kannst!
- Entwickle eine Übung, in der deine Mitschüler erkennen müssen, was deine Meinung, die Begründung, die vertiefende Erläuterung und das Beispiel sind!
- Schreibe eine E-Mail, in der du ein Problem darlegst und abschließend um einen Ratschlag bittest!

Die Beispiele zeigen, dass auch in der Phase des selbstständigen Übens differenziert wird; denn die Aufga-

ben fordern unterschiedlich heraus: Eine Übung für die Mitschüler zu entwickeln, ist anspruchsvoller, als ein Problem darzulegen und um einen Ratschlag zu bitten. Damit den Schülern das unterschiedliche Anspruchsniveau der Aufgaben deutlich wird, sind sie durch Sternchen gekennzeichnet. So wird die gezielte Auswahl für die Schüler möglich.

Kriterien guter Lernaufgaben in den Übungsphasen

Der Erfolg des Übens hängt in hohem Maße von den Lernaufgaben ab, die die Schüler bekommen. Damit sie wirksam sind, sollten bestimmte Kriterien erfüllt sein:

Progression: Die Lernaufgaben müssen von einfacheren Aufgaben hin zu komplexeren Aufgaben aufgebaut sein. Der Schwierigkeitsgrad sollte langsam ansteigen. So können die Schüler ihre Fertigkeiten Schritt für Schritt aufbauen und machen Kompetenzerfahrungen, die sie motivieren, weitere Aufgaben zu bearbeiten.

Abnehmende Hilfestellungen: In dem Maße, wie die Schüler die Kompetenz beherrschen, nehmen die Hilfestellungen ab. Wie auch in unserem Beispiel bekommen die Schüler anfangs Aufgaben, die schon weitgehend gelöst sind. In jeder weiteren Aufgabe müssen die Schüler dann immer einen weiteren Schritt zusätzlich bearbeiten. Den Abschluss der Progression bilden dann Lernaufgaben, bei denen die Schüler die Lösung vollständig selbst erarbeiten müssen.

Aufgabenformat: Die Komplexität der Aufgaben kann auch über das Aufgabenformat gesteigert werden: Zunächst werden geschlossene Aufgaben gestellt, dann halb offene und erst danach offene Aufgaben:

- Geschlossene Aufgaben: Am bekanntesten ist hier die Multiple-Choice-Aufgabe. Unter einer Auswahl von möglichen Antworten ist nur ein Teil richtig. Geschlossene Aufgaben können auch Operationen des Zuordnens, Ergänzens, Ersetzens oder Umordnens erfordern.
- Halb offene Aufgaben: Zu den halb offenen Aufgaben zählen Ergänzungsaufgaben, z. B. Lückentext-

te oder Skizzen, in denen Begriffe eingetragen werden müssen. Aber auch Arrangements, bei denen vorgegebene Aussagen, Rechenwege oder Lösungen unvollständig sind und durch den Schüler erweitert werden müssen, gehören dazu. – Halb offene Aufgaben schränken die Eigenständigkeit ein. Doch ihr Vorteil ist, dass sie auf bestimmte Aspekte fokussieren. Dies entlastet zunächst den kognitiven Arbeitsspeicher der Schüler, da sie nicht sofort alle Aspekte einer Aufgabe in den Blick nehmen müssen. Auch kann der Lehrer so den Blick auf besondere Herausforderungen lenken, die die Schüler sonst nicht als solche erkennen.

- Offene Aufgaben: Offene Aufgaben bieten den Schülern die Möglichkeit, ihre Selbstständigkeit unter Beweis zu stellen. Sie sind offen für verschiedene Lösungen. Offene Aufgaben verlangen freie Formulierungen oder vollständige Lösungsskizzen und -wege. In der Regel werden sie mit Hilfe von Operatoren gebildet. Wenn offene Aufgaben bereits in der Phase des angeleiteten Übens gestellt werden, dann sollte es für die Schüler möglichst Hilfsangebote geben, auf die sie zugreifen können.

Differenzierung: Zum anderen sollten die Lernaufgaben differenziert sein, damit sie den unterschiedlichen Lernständen der Schüler entsprechen. Manche brauchen vielleicht nur noch wenige Hilfen, andere dagegen haben noch größere Schwierigkeiten.

Die Rolle des Lehrers beim Üben

Die Rolle des Lehrers ändert sich im Verlauf des Lehr-Lernprozesses: In der Instruktionsphase lenkt er den Unterricht und ist in vielfältiger Weise aktiv: Er erklärt lebendig, demonstriert anschaulich, denkt mutig laut, visualisiert übersichtlich und modelliert präzise, sodass die Schüler die Inhalte, die eingeführt werden sollen, auch wirklich verstehen. Und er prüft, ob ihn wirklich alle verstanden haben, sonst steuert er geduldig nach. Beim angeleiteten Üben wird er dann stärker zum Lernbegleiter: Er geht

Literatur

- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Band 1: Strategien zur Schüleraktivierung, Essen (11. Auflage 2017).
- Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2019): Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln. Essen.
- Lipowsky, Frank (2015): Unterrichtet. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. 2. Aufl., Berlin und Heidelberg. S. 69–105.
- Moser, Urs/Tresch, Sarah (2003): Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen. 2. Aufl., Aargau (Schweiz).
- Wellenreuther, Martin (2018): Lehren und Lernen – aber wie? Ein Studienbuch für das Lehramtsstudium. (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). 9. Aufl., Baltmannsweiler.

durch die Klasse und schaut, ob alle Schüler mit der Bearbeitung der Aufgaben beginnen, steht für Fragen zur Verfügung und weist auf mögliche Hilfen hin. Wenn Probleme deutlich werden, kann er überlegen, an welcher Stelle im Unterrichtsverlauf diese thematisiert werden. Oder er gibt gleich einen kleinen Hinweis, sodass ein Schüler weiterarbeiten kann.

In der Phase des selbstständigen Übens entscheiden die Schüler selbst, ob sie die Hilfe des Lehrers in Anspruch nehmen.

In der Phase des selbstständigen Übens hält er sich noch stärker zurück. Die Schüler wählen ihre Aufgaben aus, legen das Arbeitstempo fest, wählen Austauschpartner; aber sie entscheiden auch, ob sie die Hilfe des Lehrers in Anspruch nehmen. Er kann sich den Schülern zuwenden, die weitere Unterstützung benötigen.

Engagement und Kreativität

Ganz gleich, wie die Inhalte und Kompetenzen im Unterricht eingeführt werden – direkt, entdeckend oder durch die Erschließung von Informations- oder Erklärmaterialien (vgl. Brüning/Saum 2019, S. 98 ff.) –, immer sollten sich je eine Phase aus angeleitetem und selbstständigem Üben anschließen. Und im Verlauf des Schuljahres muss darauf mithilfe von verteilten Übungen mehrmals

zurückgegriffen werden. Andernfalls würden die Schüler die neuen Inhalte vergessen und die Kompetenzen nicht nachhaltig erwerben. Das muss aber vermieden werden, will man nicht in Jahrgang 10 die Zeitformen wiederholen oder erläutern, wie Klammern aufgelöst werden oder wie ein Balkendiagramm zu lesen ist.

Moser und Tresch haben Schweizer Lehrer untersucht. Dabei wurde deutlich, dass nur solche Lehrer erfolgreich sind, die ausreichend Zeit und Engagement auf das Üben verwenden. Vor diesem Hintergrund vermuten sie: »Vielleicht wird das Üben deshalb als wenig attraktiv bezeichnet, weil es zu den zeitaufwendigsten Unterrichtstätigkeiten gehört und viel Engagement und Kreativität bei der Vorbereitung verlangt« (Moser/Tresch 2003, S. 91 f.). Wir möchten alle Lehrer ermutigen, mehr Zeit für das systematische, sorgfältig geplante Üben zu verwenden. Die Schüler sind dankbar, weil sie sich schnell als kompetent wahrnehmen.

Ludger Brüning ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen (NRW).
info@ludgerbrueining.de

Tobias Saum ist Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Hagen.
tobias.saum@gesamtschule-haspe.de