

1. 2020

31. Jg., SchVw NRW

ISSN 0937-7239 · B 10529

Art.-Nr. 69387 001



SchVw

Nordrhein-Westfalen

SchulVerwaltung

Fachzeitschrift für Schulentwicklung
und Schulmanagement



**ONLINE-
AUSGABE**

auf
www.schulverwaltung.de

KOSTENLOS

für
Premium-Mitglieder

Näheres zu Ihrem
persönlichen Freischaltcode finden
Sie im Produkt!

IM BLICKPUNKT

Die deutsche Grundschule

Jürgen Oelkers

MANAGEMENT

Schulpsychologisches Krisenmanagement in Nordrhein-Westfalen

Michael Berens

SCHUL- & UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Das Abitur, die KMK und das IQB

Ewald Terhart

Carl Link

www.schulverwaltung.de

Direkte Instruktion

Kompetenzen wirksam vermitteln

Wer die Schüler zu früh in die Selbstständigkeit entlässt, lässt sie allein. Nur wer klar erklärt, geduldig fördert und zum Üben anhält, schafft die Basis für eigenverantwortliches Lernen. Für diesen Weg ist die Direkte Instruktion ideal. Denn wenn es gilt, neue Kompetenzen einzuführen, ist diese Unterrichtsform das Mittel der Wahl.



Ludger Brüning

Lehrer für Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Lehrerfortbildner



Tobias Saum

Lehrer für Deutsch und Philosophie an der Gesamtschule Haspe in Hagen und Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Hagen (Gymnasium/Gesamtschule)

Wenn man Schülerinnen und Schüler fragt, was einen guten Lehrer ausmacht, dann sagen sie »Er kann gut erklären«, »Er hilft einem beim Lernen« »Er zeigt einem Dinge«. Wenn Lehrer aus der Ausbildung kommen, dann denken sie dagegen häufig, dass es wichtig sei, dass sie sich während des Unterrichts möglichst zurückhalten müssen und lediglich den Rahmen schaffen sollen, in dem die Schüler dann möglichst alles selbst machen. So geben sie den Schülern dann nach einer Einstiegsphase Aufgaben, die sie bearbeiten und anschließend präsentieren sollen. Die Aufgabe des Lehrers soll sich auf die Begleitung der Lernenden und die Moderation beschränken. Aber wann und wie erwerben die Schüler die Kompetenzen, die sie brauchen, um die Aufgaben bewältigen zu können?

Die Direkte Instruktion dagegen enthält die Elemente, die die Schüler von einem Lehrer erwarten: Am Anfang erklärt der Lehrer die Kompetenz, die die Schüler anwenden sollen, so lange, bis sie jeder verstanden hat. Und im Lernprozess gibt

er jedem Schüler die Hilfe, die er braucht. Lehrer, die beginnen, die Direkte Instruktion in ihrem Unterricht umzusetzen, empfinden es oft als befreiend, dass sie jetzt diese aktive Rolle einnehmen »dürfen« und sie keine Sorge mehr haben brauchen, dass dies als lehrerzentrierter Frontalunterricht gebrandmarkt wird.

» **Direkte Instruktion ist etwas ganz anderes als ein Frontalunterricht, in dem das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch die zentrale Rolle einnimmt oder es lange Lehrervorträge gibt.**«

Denn Direkte Instruktion ist etwas ganz anderes als ein Frontalunterricht, in dem das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch die zentrale Rolle einnimmt oder es lange Lehrervorträge gibt. Aber wie groß die Vorurteile gegenüber der Direkten Instruktion sind, beschreibt John Hattie in seiner Meta-Analyse *Visible Learning* (Hattie, 2013): »Jedes Jahr halte ich Vorträge vor angehenden Lehrpersonen und sehe, dass sie bereits mit dem Mantra 'Konstruktivismus ist gut, Direkte Instruktion ist schlecht' indoktriniert sind. Wenn ich ihnen die Resultate dieser Meta-Analysen zeige, sind sie erstaunt und werden oft wütend, dass man ihnen bislang eine Reihe von Wahrheiten und Geboten vorsetzt, die gegen die Direkte Instruktion sprechen. Was Kritiker allzu oft mit Direkter Instruktion assoziieren, ist didaktisches, von der Lehrperson geleitetes

Sprechen vom Levertisch aus. Dies darf jedoch *nicht* mit der sehr erfolgreichen Methode der *Direkten Instruktion* verwechselt werden ...«.

Aufgrund dieser Vorurteile wird die Direkte Instruktion auch in der Lehrerbildung vernachlässigt. Andreas Helmke (Helmke, 2019), einer der führenden deutschen Unterrichtsforscher, hat diese Diskrepanz auf den Punkt gebracht: »Es gibt wenige Konzepte, bei denen der Kontrast zwischen nachweislicher Wirksamkeit in der Schulpraxis und Berücksichtigung in der Lehreraus- und -fortbildung so groß ist wie bei der Direkten Instruktion (DI).« Dabei schneidet nicht nur die Direkte Instruktion als Unterrichtskonzeption bei empirischen Studien ausgezeichnet ab, sondern auch ihre einzelnen Elemente wie »Klarheit der Lehrkraft«, »Lautes Denken« und »Scaffolding«. Ein Überblick über die Ergebnisse der empirischen Forschung wird in Brüning & Saum (2019) gegeben.

Es ist an der Zeit, dass die Direkte Instruktion auch in deutschen Klassenzimmern umgesetzt wird, so dass die Schüler davon profitieren können. Sie werden dann nicht mehr so früh allein oder in der Gruppe Aufgaben bearbeiten. Aber sie werden doch am Ende in der Lage sein, sich selbständig Wissen zu erarbeiten. Denn auch in der Direkten Instruktion wird Selbstständigkeit als Ziel von Unterricht gesehen. Bis die Schüler aber diese erreicht haben, ist es ein langer Weg; auf diesem brauchen sie genügend Erklärung, Anleitung und Hilfe. »Selbständig wird man

nämlich nicht, indem man allein gelassen wird«, betonen Elsbeth Stern und Michael Felten (Felten & Stern, 2014). Ansonsten wird der Weg zur Selbständigkeit mit dem Ziel verwechselt. Daher nimmt der Lehrer bei der Direkten Instruktion erst dann die Rolle des Lernbegleiters ein, wenn die Schüler wirklich in der Lage sind, selbständig zu arbeiten. Davor hat er dagegen eine in hohem Maße aktive Rolle und der Erfolg des Unterrichts hängt zu einem großen Teil von seiner Kompetenz ab.

Die Phasen der Direkten Instruktion

In der ersten Phase, der Instruktionsphase, präsentiert der Lehrer, was die Schüler lernen sollen. Dies darf nicht einfach mit einem herkömmlichen Lehrervortrag verwechselt werden. Denn der Unterrichtende erklärt lebendig, klar, strukturiert, anschaulich, lebendig, mit Mustern und Modellen, indem er etwas visualisiert, demonstriert und laut denkend zeigt, was in seinem Kopf vorgeht. So bekommen die Schüler ein lebendiges Bild dessen, was sie lernen sollen, und können sich an diesen Modellen orientieren. Dabei beachtet er die begrenzte Aufmerksamkeitsspanne der Schüler und legt immer wieder Phasen der Verarbeitung ein. Immer wieder prüft er, ob die Schüler auch wirklich verstehen, was er erklärt und wiederholt es – wenn nötig – geduldig. Wie auch andere Didaktiker betont Hilbert Meyer (Meyer, 1995) die Bedeutung des Vormachens des Lehrers: »Eigentlich handelt es sich um das ›natürlichste‹ methodische Gestaltungsmittel, das man sich denken kann. Die Schüler sollen etwas Neues lernen – also macht ihnen der Lehrer vor, wie's geht.«

Nach der Einführung der neuen Kompetenzen arbeiten die Schüler noch nicht selbständig. Sie bekommen in der zweiten Phase zunächst Lernaufgaben, die sie Schritt für

Schritt dahinführen, die Kompetenzen selbständig anwenden zu können. Zu den Lernaufgaben gehören viele Hilfen. Diese werden in dem Maße weniger, wie es den Schülern gelingt, die Kompetenzen anzuwenden. Hier wird differenziert, weil die Schüler in unterschiedlichem Maße Hilfe brauchen und für leistungsstärkere Schüler auch Herausforderungen bereitgestellt werden müssen.

Erst in der Phase des selbständigen Übens hält sich der Lehrer zurück. Die Schüler wählen ihre Aufgaben aus, legen das Arbeitstempo fest und 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.

Die Grundstruktur der Direkten Instruktion besteht also aus drei Phasen:

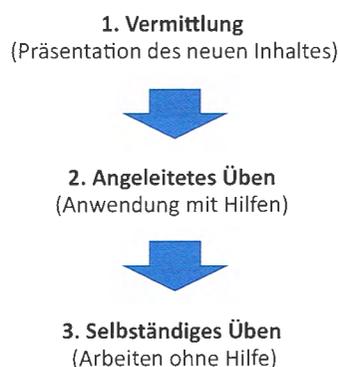


Abb. 1: Phasen der Direkten Instruktion.

Die Umsetzung im Unterricht

Werden in Mathematik proportionale und antiproportionale Zuordnungen thematisiert, legt der Lehrer in der Instruktionsphase zunächst explizit alle Lösungsschritte dar und erläutert sie an Beispielen. Um zu überprüfen, ob die Schüler ihn verstanden haben, gibt er ihnen dann einige vollständig gelöste Aufgaben, an denen sie das Muster nachvollziehen können. Anschließend erklären sie die Lösungsschritte dieser gelösten Aufgaben im Plenum, so dass der Lehrer sieht, dass sie auch wirklich alles verstanden haben. In der an-

schließenden Übungsphase bekommen die Schüler Aufgabenserien, die nach dem Prinzip des Scaffolding aufgebaut sind: Die erste Aufgabe ist vollständig gelöst, bei der nächsten fehlt nur der letzte Schritt, bei der übernächsten fehlen die beiden letzten Schritte – und so wird bei jeder Aufgabe ein Schritt weniger vorgegeben und muss selbst geleistet werden. Erst in der dritten Phase bekommen die Schüler Aufgaben, die sie ganz selbst lösen müssen. So nähern sich die Schüler der selbständigen Bearbeitung Schritt für Schritt an und internalisieren das Muster.

Wenn im Fach Deutsch die Interpretation von Gedichten Thema ist, dann haben Schüler nicht selten Schwierigkeiten, die sprachlichen Mittel auch in ihrer Funktion zu verstehen und das Gedicht zu deuten. Eine große Hilfe ist es für sie nach unserer Erfahrung, wenn der Lehrer ein Gedicht an die Wand projiziert und dann laut denkend zeigt, wie er selbst es interpretiert. Dabei nähert er sich dem Gedicht an, macht Verständnisschwierigkeiten oder alternative Wege des Verstehens deutlich, wechselt hermeneutisch immer wieder zwischen einer Gesamtdeutung und der Deutung einzelner Stellen, korrigiert Vermutungen und vieles mehr. Dabei wechselt er nicht in die Lehrerrolle und erklärt, sondern bleibt einfach einer, der ein Gedicht verstehen möchte. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass dies für Schüler eine große Hilfe beim Erlernen der Kompetenz, ein Gedicht zu interpretieren, ist.

Wenn man den Schülern im naturwissenschaftlichen Unterricht vermittelt, wie man eine Versuchsbeschreibung anfertigt, kann man ihnen ein selbst geschriebenes Modell geben und daran die Kriterien einer guten Versuchsbeschreibung erklären. Wenn man den Schülern vermittelt, wie man im Internet recherchiert und Quellen auf ihre Seriosität hin prüft,

kann man dazu ein Modell geben, wenn man sprachliche Kompetenzen einführt ... – es gibt keine Kompetenz, die man nicht mithilfe der Direkten Instruktion einführen kann.

Intelligent unterrichten

Wir plädieren nicht dafür, nur noch die Direkte Instruktion als Lehrmethode einzusetzen. Je nach Lernziel kann man diese mit anderen Formen ergänzen oder auch nur andere Lehrformen einsetzen. Als Ergänzung eignet sich zum Beispiel sehr gut das Kooperative Lernen. Die Schüler werden stärker aktiviert, wenn in allen Phasen die kooperative Grundstruktur *Denken-Austauschen-Vorstellen* angewendet wird. Dies regt die Schüler auch stärker zur Verarbeitung des Gelernten an und es öffnet sich zudem der Raum für die notwendige soziale Dimension des Lernens. Und in der zweiten und dritten Phase bieten sich auch andere Methoden des Koopera-

tiven Lernens wie das Lerntempoduet an. John Hattie und Klaus Zierer (Hattie & Zierer, 2018) betonen, dass gerade die Kombination von Kooperativem Lernen und Direkter Instruktion enorm lernwirksam ist.

Es gibt auch Lernziele oder Unterrichtsinhalte, die andere Unterrichtsformen erfordern. Wenn die Schüler aus Texten Schaubildern oder Karten selbständig Informationen entnehmen sollen, dann können sie dies – wenn die entsprechenden Kompetenzen eingeübt sind – sehr gut selbständig tun. Wenn die Schüler Probleme lösen und etwas selbst entdecken sollen, stellen sie Hypothesen auf und prüfen diese selbständig. Hierfür eignet sich nicht die Direkte Instruktion – allerdings kann die Direkte Instruktion gut genutzt werden, um vorzumachen und einzuüben, wie man gute Hypothesen aufstellt. Wenn es um allgemeinen Bildungsziele wie den Aufbau der Kompetenz zur Mitgestaltung einer demo-

kratischen Gesellschaft, wenn es um die Entwicklung von an der Vernunft orientierter Autonomie, wenn es um Werteeziehung oder Identitätsentwicklung geht, dann werden andere Unterrichtsformen den Raum öffnen, in dem diese Ziele angestrebt werden können. Das aber ist kein Grund, die Direkte Instruktion nicht dann anzuwenden, wenn sie den größten Erfolg verspricht und allen Schülern entgegenkommt: bei der Anbahnung einer neuen Kompetenz. Schon der bedeutende Unterrichtsforscher Franz E. Weinert stellte fest: »Die zweckmäßigste Lehrstrategie zur Steuerung des systematischen Lernens ist die direkte Instruktion.« (Weinert, 1999) ■

Literatur

Eine Literaturliste kann über die Redaktion (nicole.pohl@wolterskluwer.com) bezogen werden.

Impressum

Schulverwaltung

Zeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement
Ausgabe für Nordrhein-Westfalen
SchVw NRW, 31. Jg., 1 | 2020
ISSN 0937-7239
Art.-Nr. 69387001

Herausgeber:

Joachim Febrmann, Leitender Ministerialrat,
Ministerium für Schule und Bildung NRW,
Düsseldorf;
Gerd Möller, Leitender Ministerialrat a.D.,
Waldkirchen;
Werner van den Hövel, Ministerialdirigent a.D.,
Oberhausen;
Burkhard Jungkamp, Staatssekretär a.D.

Fachliche Beratung:

Bernd Groot-Wilken, Ministerium für Schule und Bildung NRW, Düsseldorf.

Fachbeirat:

Susanne Blasberg-Bense, Abteilungsleiterin,
Ministerium für Schule und Bildung NRW,
Düsseldorf;
Eugen-Ludwig Egyptian, Direktor, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule, Soest;
Ralph Fleischbauer, Abteilungsleiter, Ministerium für Schule und Bildung NRW, Düsseldorf;
Claus Hamacher, Beigeordneter, Städte- und Gemeindebund NRW, Düsseldorf;
Thomas Hartmann, Abteilungsleiter,
Bezirksregierung Düsseldorf;
Klaus Hebborn, Beigeordneter, Deutscher Städtetag,
Köln;
Christa Kühle, Abteilungsleiterin, Bezirksregierung
Köln;

Monika Nienaber-Willaredt, Abteilungsleiterin,
Bezirksregierung Arnsberg;

Menge, Beatrix, Regierungsschuldirektorin, Leiterin
Aufgabenbereich „Qualitätssicherung- und Qualitätsentwicklung“, Landesprüfungsamt für Lehrämter an
Schulen, Dortmund.

Dr. Wolfram von Moritz, Landeskirchenamt der
Evangelischen Kirche von Westfalen, Bielefeld;

Michael Ublich, Abteilungsleiter, Bezirksregierung
Detmold;

Martin Schenkelberg, Beigeordneter Landkreistag
NRW;

Ute von Waldthausen, Leitende Direktorin,
Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung, Neuss;

Wolfgang Weber, Abteilungsleiter,
Bezirksregierung Münster.

Redaktion:

Nicole Pohl (verantwortlich),
Telefon: 0221 94 373-7174
E-Mail: nicole.pohl@wolterskluwer.com

Wolters Kluwer Deutschland GmbH

Carl Link
Luxemburger Str. 449, 50939 Köln
www.schulverwaltung.de
© Carl Link ist eine Marke von
Wolters Kluwer Deutschland.
Deutsche Bank Neuwied
IBAN: DE91 5747 0047 0202 8850 00
BIC: DEUTDE5M574

Anzeigenleitung:

Dr. Klaus Schörner

Anzeigendisposition:

Lea Linder

Telefon: 0221 94373-7338
anzeigen-schulmanagement@wolterskluwer.com
Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 27 vom 1.1.2020

Kundenservice:

Telefon: 02631 801-2211
Telefax: 02631 801-2223
E-Mail: info-wkd@wolterskluwer.com

Satz:

Newgen Knowledge Works (P) Ltd., Chennai

Druck:

Williams Lea Tag GmbH, München

Bildnachweise:

Titel: © / Jacob Lund stock.adobe.com
Seite: 5 © elena / stock.adobe.com

Veröffentlichung gem. Art. 8 Abs. 3 BayPrG:

Wolters Kluwer Deutschland GmbH

Sitz der Gesellschaft

Luxemburger Straße 449

50939 Köln

Geschäftsführer:

Martina Bruder

Michael Gloss

Christian Lindemann

Nick Schlattmann

Ralph Vonderstein

Stephanie Walter

Telefon: +49 (0) 221 94373-7000

Fax: +49 (0) 221 94373-7201

E-Mail: info-wkd@wolterskluwer.com

Handelsregister Amtsgericht Köln HRB 58843

USt-ID: DE 188836808

Literatur

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Von Beywl, W. und Zierer, K., überarbeitete deutsche Ausgabe von „Visible learning“. Baltmannsweiler, S. 242.

Helmke, Andreas (2019): Vorwort in: Brüning, Ludger, Saum, Tobias: Direkte Instruktion. Kompetenzen effektiv vermitteln. Essen, S. 4.

Brüning, Ludger/ Saum, Tobias (2019): Direkte Instruktion. Kompetenzen effektiv vermitteln. Essen

Felten, Michael/Stern, Elsbeth (2014): Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Berlin, S. 38

Meyer, Hilbert. (1995): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin, S. 212.

Hattie, John/ Zierer, Klaus (2018): Visible Learning – Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler, S. 114.

Weinert, Franz E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Welche Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? In: Psychologie heute, H. 7, S. 33.