

Wann ist Unterricht gut?

Antworten der internationalen empirischen Unterrichtsforschung

Prof. Dr. Rainer Dollase

Universität Bielefeld, Abt. Psychologie

SINUS an Grundschulen

Apolda, den 22. September 2011

- 1970 -2011 in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung tätig
- ca.4000 LA Prüfungen

- **Biographische Vorbemerkungen...**

Otto Coenen

ausschließlich Frontalunterricht

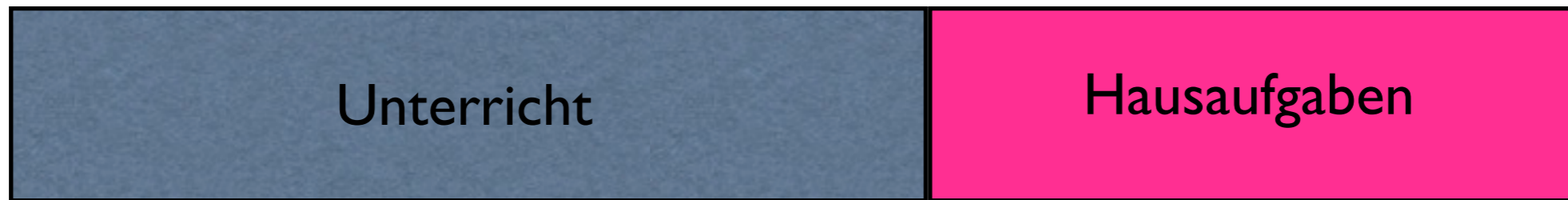


Günther Tannwitz

Ausschließlich Frontalunterricht



Haben wir früher nur Vorträge konsumiert?



Feedback: Hausaufgaben jedes mal nachgesehen

Feedback: Lange Rückmeldungen nach Klassenarbeiten

- **Prinzipien**

- **Jede** Alltagserfahrung muss mit einer richtigen Theorie erklärt werden können - alles andere wäre „Schwäche“ der Theorie

- **Empirische Wissenschaft erklärt nicht alles-**
Notwendigkeit des praktischen Handelns

- Aber auch:
- Fälschungen müssen entlarvt werden

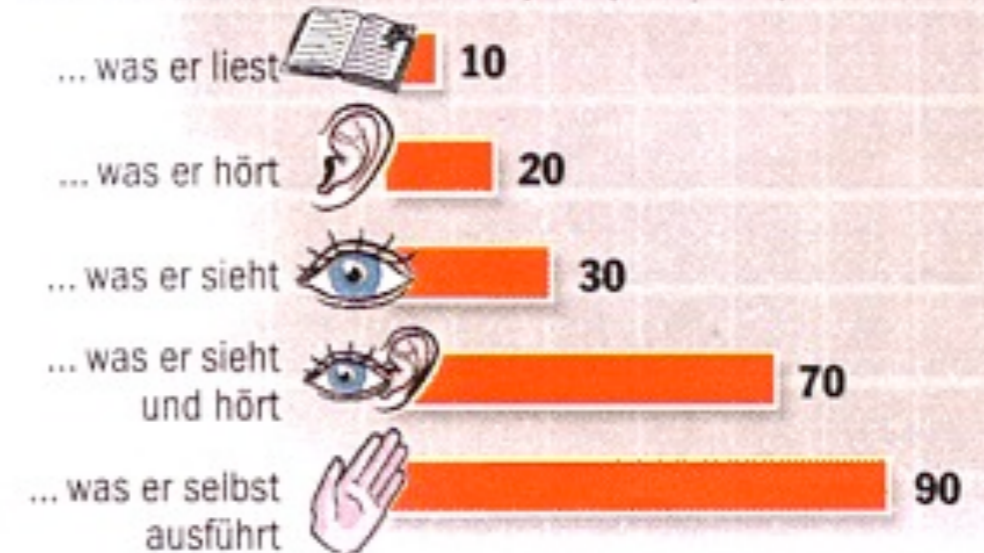
Wir nehmen auf und behalten...

10 %	was wir lesen
20 %	was wir hören
30%	was wir sehen
50 %	was wir hören und sehen
70 %	was wir selbst sagen
90 %	was wir selber tun

WEG INS GEDÄCHTNIS

Die Wahrnehmungsart beeinflusst das Erinnern.

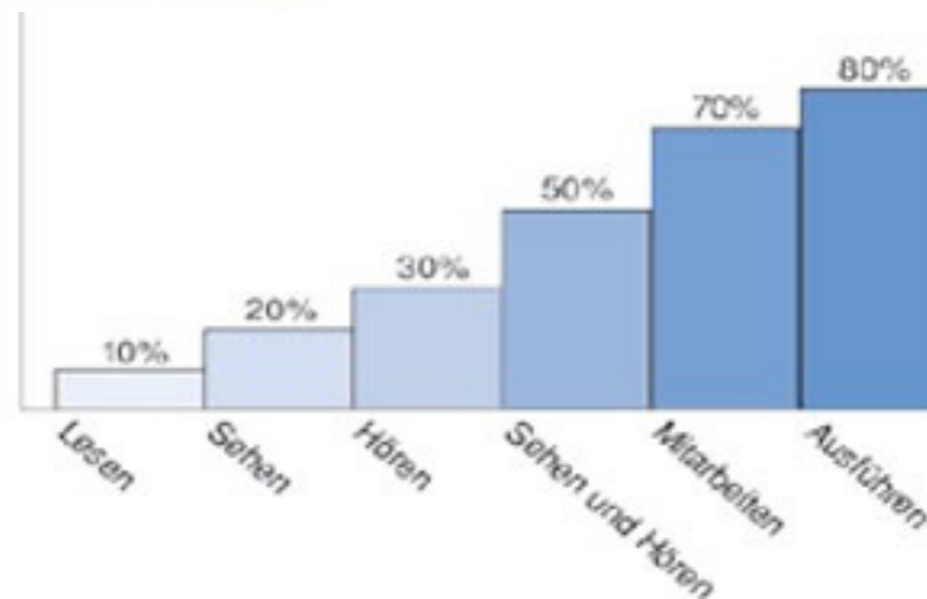
Der Mensch behält von dem, ... (in Prozent)



Lern- ergebnis

(Lernerfolg)

Grafik
Forrester Reserch



Die Originale Chi u.a. 1983 bzw. Dale

DOCUMENT RESUME

ED 296 291 CS 009 198

AUTHOR Chi, Michelene T. H.; And Others
TITLE Self-Explanations: How Students Study and Use Examples in Learning To Solve Problems. Technical Report No. 9.

INSTITUTION Pittsburgh Univ., Pa. Learning Research and Development Center.

SPONS AGENCY Office of Naval Research, Washington, D.C. Psychological Sciences Div.

PUB DATE Nov 87
CONTRACT N0001-84-K-0542
NOTE 61p.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143)

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS Artificial Intelligence; *Cognitive Style; College Students; Higher Education; *Learning Strategies; Physics; *Problem Solving; *Protocol Analysis Students as Subjects

IDENTIFIERS

ABSTRACT A study examined in detail the initial encoding of worked-out examples of mechanics problems by "good" and "poor" students, and their subsequent reliance on examples during problem solving. The subjects, three males and five females, were selected from responses to a university campus advertisement. Six of them were working towards bachelor's degrees with varying majors. Two of the eight students had additional post-graduate training in psychology and none had a college physics course, although seven of the eight had taken physics in high school. Students with a range of grade-point averages were chosen so that learner differences could be examined. Subjects were given instruction in physics and required to demonstrate mastery of basic physical principles. Talk-aloud protocols were employed to examine the way the subjects learned and understood the examples, and then used their understanding to solve problems. The subjects were split into two groups post hoc using a median split on their problem solving success. Results indicated that "good" students tend to study examples and exercises by explaining and providing justifications for each action and relate their explanations to the principles and concepts in the text. "Poor" students do not often explain the examples or exercises to themselves, and when they do, their explanations do not seem to connect their understanding with the principles and concepts in the text. The results provide, at a gross level, empirical evidence to support existing artificial intelligence models of explanation-based generalizations. (Seven figures and seven tables of data are included and 27 references are appended.) (RS)

 * Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

Where the Numbers Came From

Although we at Work-Learning Research have not concluded our investigation of this hoax--you can provide us with more information below--it appears that those percentages were probably generated by an employee of Mobil Oil Company in 1967, writing in the magazine *Film and Audio-Visual Communications*. D. G. Treichler didn't cite any research, but our field has unfortunately accepted his/her percentages ever since.

Michael Molenda, a professor at Indiana University, is currently working to track down the origination of the bogus numbers. His efforts have uncovered some evidence that the numbers may have been developed as early as the 1940's by Paul John Phillips who worked at University of Texas at Austin and who developed training classes for the petroleum industry. During World War Two Phillips taught Visual Aids at the U. S. Army's Ordnance School at the Aberdeen (Maryland) Proving Grounds, where the numbers have also appeared and where they may have been developed.

Ernie Rothkopf, professor emeritus of Columbia University, one of the world's leading applied research psychologists on learning, reported to me that the bogus percentages have been widely discredited, yet they keep rearing their ugly head in one form or another every few years.

Many people now associate the bogus percentages with Dale's "Cone of Experience," developed in 1946 by Edgar Dale. It provided an intuitive model of the concreteness of various audio-visual media. Dale included no numbers in his model and there was no research used to generate it. In fact, Dale warned his readers not to take the model too literally. Dale's Cone, copied without changes from the 3rd and final edition of his book, is presented below:

The diagram is a cone divided into 11 horizontal layers. From top to bottom, the layers are labeled: 1. Verbal Symbols, 2. Visual Symbols, 3. Pictures, 4. Motion Pictures, 5. Educational Television, 6. Field Trips, 7. Direct Experiences, 8. Simulations, 9. Structured Experiences, 10. Experiences, 11. Direct Experiences.

Dale's Cone of Experience (Dale, 1969, p. 107)

Somewhere along the way, someone unnaturally fused Dale's Cone and Treichler's dubious percentages. One common example is represented below.

-2-

- Praxisbeobachtungen wichtig
- auch das „pädagogisch Wertvolle“, z.B. Gruppenarbeit und Experimente können misslingen...

PISA E 2009

Doch nicht nur der Anteil der Unterrichtsstunden spielt eine Rolle für den Erfolg, sondern vor allem die Unterrichtsform, die in dieser Erhebung mit untersucht wurde. Wo Schüler im Unterricht die Gelegenheit haben zu experimentieren, eigene Ideen zu erklären oder naturwissenschaftliche Konzepte auf die Welt außerhalb der Schule zu übertragen („globale Aktivitäten“), sind die Leistungen am schlechtesten. Wo Schüler seltener experimentieren und naturwissenschaftliches Denken üben, erreichen sie höhere Leistungswerte – die nahezu zwei Schuljahren entsprechen.

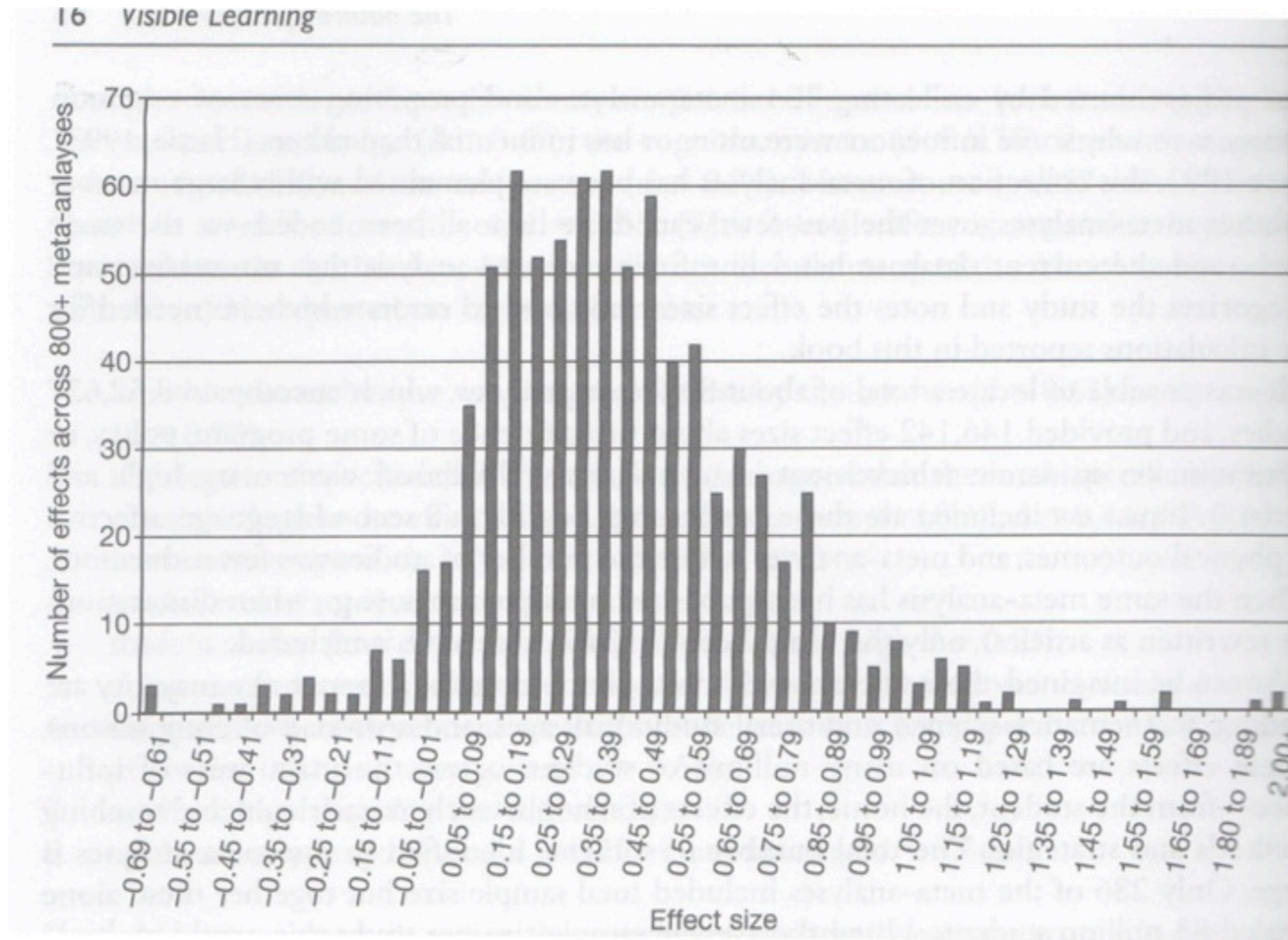
Die besten Leistungen allerdings zeigen Schüler dort, wo das Experimentieren und Forschen nicht im Zentrum des Unterrichts stehen, sondern ein lehrergeleiteter Unterricht mit hohen kognitiven Anforderungen vorherrscht. Allerdings gelingt es dabei weniger gut, das Interesse der Schüler zu wecken. In Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen kommt häufiger traditioneller Unterricht vor, ihr Vorsprung liegt zwischen 20 und 50 Punkten. In allen Ländern mit Aus-

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen sind in Tabelle 7.8 dargestellt. Sie zeigen, dass in sämtlichen Ländern Deutschlands jene Schülerinnen und Schüler, die in fast allen Unterrichtsstunden Gelegenheit haben, eigene Untersuchungen zu planen, Experimente durchzuführen, Schlüsse zu ziehen, eigene Ideen zu erklären und naturwissenschaftliche Konzepte auf die Welt außerhalb der Schule zu übertragen (*globale Aktivitäten*), die geringsten Kompetenzwerte aufweisen. Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Unterricht zwar seltener Gelegenheit haben, eigene Experimente zu planen und durchzuführen, dafür aber häufiger Schlussfolgerungen ziehen, eigene Ideen erklären und die Unterrichtsinhalte auf ihren Alltag übertragen (*kognitiv fokussierte Aktivitäten*), erreichen in allen Ländern eine deutlich höhere naturwissenschaftliche Kompetenz. Der Kompetenzwert dieser Schülerinnen und Schüler liegt in Deutschland rund 50 Punkte über dem Kompetenzwert der Schülerinnen und Schüler mit einem Unterricht, in dem überwiegend *globale Aktivitäten* stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler, in deren Unterricht naturwissenschaftliches Experimentieren und Forschen nicht im Mittelpunkt stehen (*traditioneller Unterricht*), erreichen in allen Ländern mit Ausnahme des Saarlands Kompetenzwerte, die signifikant höher sind als die Kompetenzwerte der Schülerinnen und Schüler, deren Unterricht durch *globale Aktivitäten* gekennzeichnet ist. Hierbei ergibt sich in Deutschland insgesamt ein Kompetenzvorsprung von rund

- Bsp. trockene Destillation...
- Spiritusbrenner, Reagenzglas mit organischem Material, Halter für Reagenzglas

- **Anspruchsniveau erhöhen:**
- **What works? oder What works best?**

Hattie, (2009)



Gliederung

1. Guter Unterricht im Spiegel der internationalen empirischen Unterrichtsforschung - classroom management und der Lehrer als Aktivator
2. Praxis des Lerngruppenmanagements: Beobachtungen - Probleme-
Perspektiven der Optimierung
3. Wie bringt man Menschen zur Veränderung ihres Verhaltens?

I. Guter Unterricht im Spiegel der internationalen empirischen Unterrichtsforschung - classroom management und der Lehrer als Aktivator

Was ist empirische Unterrichtsforschung?

- experimentelle Überprüfung der Effekte von Unterrichtsmethoden - Versuchs- und Kontrollgruppe nötig (Bsp. Rechtschreibwerkstatt) oder Vergleichsgruppe (Bsp. Puhani und Weber)
- Längsschnittliche Überprüfung der Effekte von Unterrichtsmethoden (Bsp. PISA Längsschnitt, 2006)
- „One shot“ Messungen - z.B. PISA, Vergleichsarbeiten (keine sicheren Kausalitäten ermittelbar)
- Korrelative Studien - „one shot“ und Zusammenhänge (Bsp. Volkswirtschaftliche Daten der Länder und PISA Mittelwert; sog. „Bildungsforschung“) (keine sicheren Kausalitäten ermittelbar)

Überinformation - Hits in Datenbanken zu Unterrichtsthemen (2007) (ERIC, Psycinfo, PsycBOOKS, PSYINDEX)

- education = 1.042.376
- aggression = 34.293
- prejudice = 9.359
- heterogeneous groups = 561
- learning = 487.543
- teaching = 311.349
- instruction = 268.349
- class = 114.490
- tuition = 5.945

Von Metaanalysen lernen....

... die Zusammenfassung möglichst vieler Untersuchungen, auch solcher, die keine sicheren kausalen Schlüsse erlauben -
Ergebniswiederholungen an verschiedenen Stichproben (Replikationen) machen aber kausale Schlussfolgerungen etwas sicherer..

WANG

1993 * 2388

Review of Educational Research
Fall 1993, Vol. 63, No. 3, pp. 249-294

Toward a Knowledge Base for School Learning

Margaret C. Wang

Geneva D. Haertel

Temple University

Herbert J. Walberg

University of Illinois at Chicago

The purpose of this article is to identify and estimate the influence of educational, psychological, and social factors on learning. Using evidence accumulated from 61 research experts, 91 meta-analyses, and 179 handbook chapters and narrative reviews, the data for analysis represent over 11,000 relationships. Three methods—content analyses, expert ratings, and results from meta-analyses—are used to quantify the importance and consistency of variables that influence learning. Regardless of which method is employed, there is moderate to substantial agreement on the categories exerting the greatest influence on school learning as well as those that have less influence. The results suggest an emergent knowledge base for school learning. Generally, proximal variables (e.g., psychological, instructional, and home environment) exert more influence than distal variables (e.g., demographic, policy, and organizational). The robustness and consistency of the findings suggest they can be used to inform educational policies and practices.

Wang, Haertel, Walberg 1993

oberer Teil der Tabelle

TABLE 4

T scores, average T scores, and number of sources and statistical relationships by category for the content analyses, expert ratings, and meta-analyses (ordered from greatest to least average T scores)

Category	Content ratings	Expert ratings ^a	Meta-Analyses	Average	Number of sources in content ratings	Number of statistical relationships in meta-analyses
Classroom Management	59.5	64.9	70.0 2	64.8	42	15
Metacognitive	60.0	68.0	61.1 4	63.0	76	186
Cognitive	55.5	58.1	70.2 1	61.3	101	825
Home Environment and Parental Support	51.9	62.1	61.3 3	58.4	47	92
Student and Teacher Social Interactions	57.3	56.1	—	56.7	44	—
Social and Behavioral	55.5	55.0	—	55.2	35	—
Motivation and Affective	53.3	64.9	46.2 14	54.8	81	899
Peer Group	56.4	56.1	49.3 12	53.9	18	122
Quantity of Instruction	57.3	50.2	53.7 7	53.7	69	168
School Culture	49.2	57.7	52.8 8	53.3	49	185
Classroom Climate	56.8	54.2	45.9 15	52.3	75	734
Classroom Instructional	49.7	59.3	47.2 13	52.1	156	4095

Wang, Haertel, Walberg 1993

unterer Teil der Tabelle

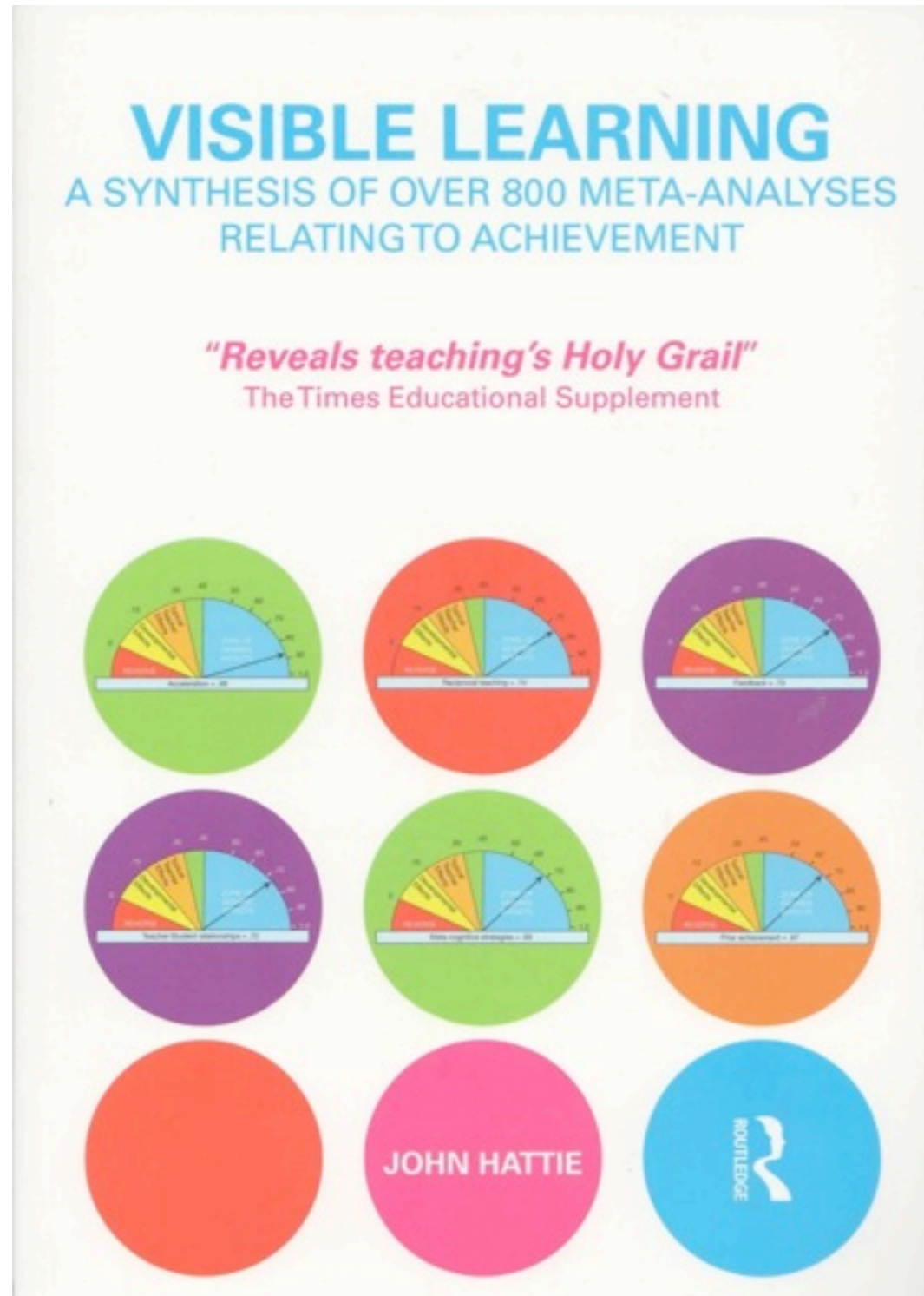
Curriculum Design	51.0	51.0	52.0 ¹⁰	51.3	97	752
Student and Teacher Academic Interactions	51.5	41.9	59.3 ⁵	50.9	29	14
Classroom Assessment	51.5	52.6	47.3 ¹³	50.4	61	45
Community	47.4	50.6	—	49.0	15	—
Psychomotor	71.2	36.3	39.3 ²	48.9	6	637
Teacher/Administrator Decision Making	40.7	56.1	—	48.4	21	—
Curriculum and Instruction	52.8	44.3	46.0 ¹⁴	47.7	108	1001
Parental Involvement Policy	41.6	43.1	52.6 ⁹	45.8	23	1
Classroom Implementation Support	49.2	48.6	39.3 ⁷	45.7	66	27
Student Demographics	43.0	41.1	50.4 ¹¹	44.8	90	904
Student Use of Out-of-School Time	53.7	46.6	32.6 ¹⁸	44.3	17	274
Program Demographics	55.1	39.5	33.9 ²	42.8	23	725
School Demographics	44.8	36.3	43.0 ¹⁵	41.4	25	491
State and District Policies	22.4	32.8	56.0 ⁶	37.0	19	22
School Policy and Organization	29.5	39.1	40.8 ¹⁷	36.5	74	120
District Demographics	32.2	33.6	—	32.9	14	—
Accessibility	*	*	*	*	*	*
History of Educational Placement	*	*	*	*	*	*

*There were 61 respondents who rated each of the 30 categories.

—Data were unavailable for these categories; in analyses, they were coded as missing data.

*The Accessibility and History of Educational Placement categories were removed prior to computation of the *T* scores.

Relativ neu: Hattie (2009)

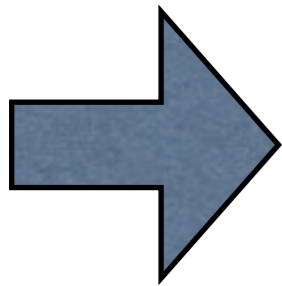


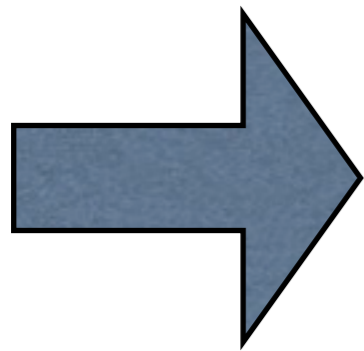
in: Keiner, Horn u.a. 2011

Ewald Terhart

**Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral
der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden?
Eine Auseinandersetzung mit *Visible Learning***

Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat mit *Visible Learning* eine Monographie (Hattie 2008) vorgelegt, die einen Meilenstein in der Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens in der Schule darstellt. Es handelt sich um eine einzigartige Leistung, denn eine derart breite Aufarbeitung der Forschung zu den Bedingungen schulischen Lernerfolgs hat es bislang noch nicht gegeben: Auf der Basis der Auswertung von mehr als 800 Metaanalysen, in die insgesamt mehr als 52.637 Einzelstudien





tant, that teaching is visible to the student, and that the learning is visible to the teacher. The more the student becomes the teacher and the more the teacher becomes the learner, than the more successful are the outcomes." Und weiter: „The model of visible teaching and learning combines rather than contrasts, teacher centred teaching and student-centred learning and knowing." (S. 26)

Diese Formulierung enthält *in nuce* Hatties Unterrichtstheorie. Sie umschließt sowohl eine Theorie des Schülerlernens als auch eine Theorie des Lehrerhandelns im Unterricht. Eine besondere Rolle spielt hierbei das *Sehen*, genauer: die Perspektive bzw. Perspektivenübernahme. Für Lehrer wie Schüler kommt es darauf an, ein auf sich selbst zentriertes Sehen, eine selbstzentrierte Perspektive zu überwinden: Lehrer müssen die Perspektive ihrer Schüler einnehmen können, und Schüler müssen sich als ihre eigenen Lehrer betrachten. Die Betonung dieser spezifischen Arten zu Sehen erklärt den Titel „visible learning“, der in knapper Form nicht sinngerecht ins Deutsche zu übertragen ist: Eine Wendung wie „sichtbares Lernen“ geht am Gemeintem vorbei. Am ehesten würde noch eine Kombination wie „explizites Unterrichten – aktives Lernen“ den inhaltlichen Kern treffen.

Hatties Theorie des schulischen Lernens wird, vermittelt über die Arbeit von Karl Bereiter (2002), an Poppers Drei-Welten-Lehre angeschlossen. Karl Popper hat bekanntlich die physischen Dinge als Welt 1 bezeichnet, unsere subjektiven Vorstellungen von allen Dingen als Welt 2, und die Ebene ob-

Hattie (2009)

Table 2.1 Average effect for each of the major contributors to learning

<i>Contribution</i>	<i>No.</i>	<i>Studies</i>	<i>People</i>	<i>Effects</i>	<i>d</i>	<i>SE</i>	<i>CLE</i>
Student	139	11,101	7,513,406	38,282	0.40	0.044	29%
Home	36	2,211	11,672,658	5,182	0.31	0.058	22%
School	101	4,150	4,416,898	13,348	0.23	0.072	16%
Teacher	31	2,225	402,325	5,559	0.49	0.049	35%
Curricula	144	7,102	6,899,428	29,220	0.45	0.076	32%
Teaching	365	25,860	52,128,719	55,143	0.42	0.071	30%
Average	816	52,649	83,033,433	146,626	0.40	0.062	28%

Table 11.2 Effect sizes from teaching or working conditions

<i>Teaching</i>	<i>d</i>	<i>Working Conditions</i>	<i>d</i>
Quality of teaching	0.77	Within-class grouping	0.28
Reciprocal teaching	0.74	Adding more finances	0.23
Teacher-student relationships	0.72	Reducing class size	0.21
Providing feedback	0.72	Ability grouping	0.11
Teaching student self-verbalization	0.67	Multi-grade/age classes	0.04
Meta-cognition strategies	0.67	Open vs. traditional classes	0.01
Direct Instruction	0.59	Summer vacation classes	-0.09
Mastery learning	0.57	Retention	-0.16
Average	0.68		0.08

Table 11.1 Effect sizes for teacher as activator and teacher as facilitator

<i>Teacher as activator</i>	<i>d</i>	<i>Teacher as facilitator</i>	<i>d</i>
Reciprocal teaching	0.74	Simulations and gaming	0.32
Feedback	0.72	Inquiry-based teaching	0.31
Teaching students self-verbalization	0.67	Smaller class sizes	0.21
Meta-cognition strategies	0.67	Individualized instruction	0.20
Direct Instruction	0.59	Problem-based learning	0.15
Mastery learning	0.57	Different teaching for boys and girls	0.12
Goals – challenging	0.56	Web-based learning	0.09
Frequent/effects of testing	0.46	Whole language – reading	0.06
Behavioral organizers	0.41	Inductive teaching	0.06
Average activator	0.60	Average facilitator	0.17

„Diese Ergebnisse zeigen, dass (vom Lehrer ausgeführte) aktive und geführte Instruktion sehr viel erfolgreicher ist als ungeführtes, ‘facilitative‘ Lernen.“ (Hattie, 2009, S.243, Übersetzung R.D.)

reciprocal teaching= Dialog L - S; e.g. summarizing, questioning, clarifying, predicting

behavioral organizers = e.g. advance organizers

Drei unabhängige Kompetenzen für erfolgreichen Unterricht

- **Fähigkeit zur Gruppenführung** (group management, Vollbeschäftigung im Unterricht, entrainment - Mc Grath, Kompensation der Nachteile der großen Zahl, Organisation von Lernprozessen bei vielen)
- **Fähigkeit zur Beeinflussung Anderer** (veranlassen, überzeugen, erziehen, verändern, zur Selbststeuerung anregen etc.)
- **Fähigkeit zum Unterrichten** (Fachkenntnisse haben und vermitteln können, Übungs- und Kontrollaufgaben stellen können, Lernarrangements und Material herstellen können, Antworten und Lösungen bewerten können etc.)

HANDBOOK OF Classroom Management

Research, Practice, and Contemporary Issues

Classroom management is a topic of enduring concern for teachers, administrators, and the public. It consistently ranks as the first or second most serious educational problem in the eyes of the general public, and beginning teachers consistently rank it as their most pressing concern during their early teaching years. Management problems continue to be a major cause of teacher burnout and job dissatisfaction. Strangely, despite this enduring concern on the part of educators and the public, few researchers have chosen to focus on classroom management or identify themselves with this critical field.

The Handbook of Classroom Management has four primary goals: (1) to clarify the term classroom management; (2) to demonstrate to scholars and practitioners that there is a distinct body of knowledge that directly addresses teachers' managerial tasks; (3) to bring together disparate lines of research and encourage conversations across different areas of inquiry; and (4) to promote a vigorous agenda for future research in this area. To this end, 47 chapters have been organized into 10 sections, each chapter written by a recognized expert in that area. Cutting across the sections and chapters are the following themes:

- First, positive teacher-student relationships are seen as the very core of effective classroom management.
- Second, classroom management is viewed as a social and moral curriculum.
- Third, external reward and punishment strategies are not seen as optimal for promoting academic and social emotional growth and self-regulated behavior.
- Fourth, to create orderly, productive environments teachers must take into account student characteristics such as age, developmental level, race, ethnicity, cultural background, socioeconomic status, and ableness.

Like other research handbooks, *The Handbook of Classroom Management* provides an indispensable reference volume for scholars, teacher educators, inservice practitioners, and the academic libraries serving these audiences. It is also appropriate for graduate-level courses wholly or partly devoted to the study of classroom management.

Edited by
Carolyn M. Evertson
Carol S. Weinstein

IEA Lawrence Erlbaum Associates
Taylor & Francis Group



www.routledge.com • an informa business

Gruppenführung

„vergrößert oder verkleinert man planmäßig Gruppen, so gelingt es einigen beobachteten Menschen, auch noch große Gruppen glänzend zu steuern, während andere, die kleinere Gruppen relativ geschickt lenken können, bei größeren Gruppen versagen“

Winnefeld, 1948, 143

„begnadete Einzelerzieher versagen als
Klassenlehrer“

Kerschensteiner, 1921

Was ist bei der Unterrichtung von mehreren
Personen anders als im Einzelunterricht?

Der Komplexitätsaspekt

Der Zuschaueraspekt

Der Strukturaspekt

Winnefeld

- Komplexkapazität
 - Wahrnehmungskapazität
 - Kontaktkapazität
 - personale Geräumigkeit

Bahnbrechende Studie von Kounin

Kounin, 1970, Classroom management

- **Bescheidwissen** (möglichst viele Vorgänge in der Gruppe richtig wahrnehmen, Zeit- und Objektfehler vermeiden)
- **Überlappung** (zwei und mehr Abläufe gleichzeitig steuern können)
- **Reibungslosigkeit** (Vermeiden von Sprunghaftigkeit, Abbruch, thematische Inkonsequenz, Unentschlossenheit, Unvermitteltheiten, Reizabhängigkeit)
- **Schwung** (Verzögerungen vermeiden, z.B. Überproblematisierungen, Zerlegen von Verhaltenseinheiten)
- **Aufrechterhaltung des Gruppenfokus** (Gruppenmobilisierung, Beschäftigungsradius, Rechenschaftsprinzip)

„psychologische Verkleinerung“

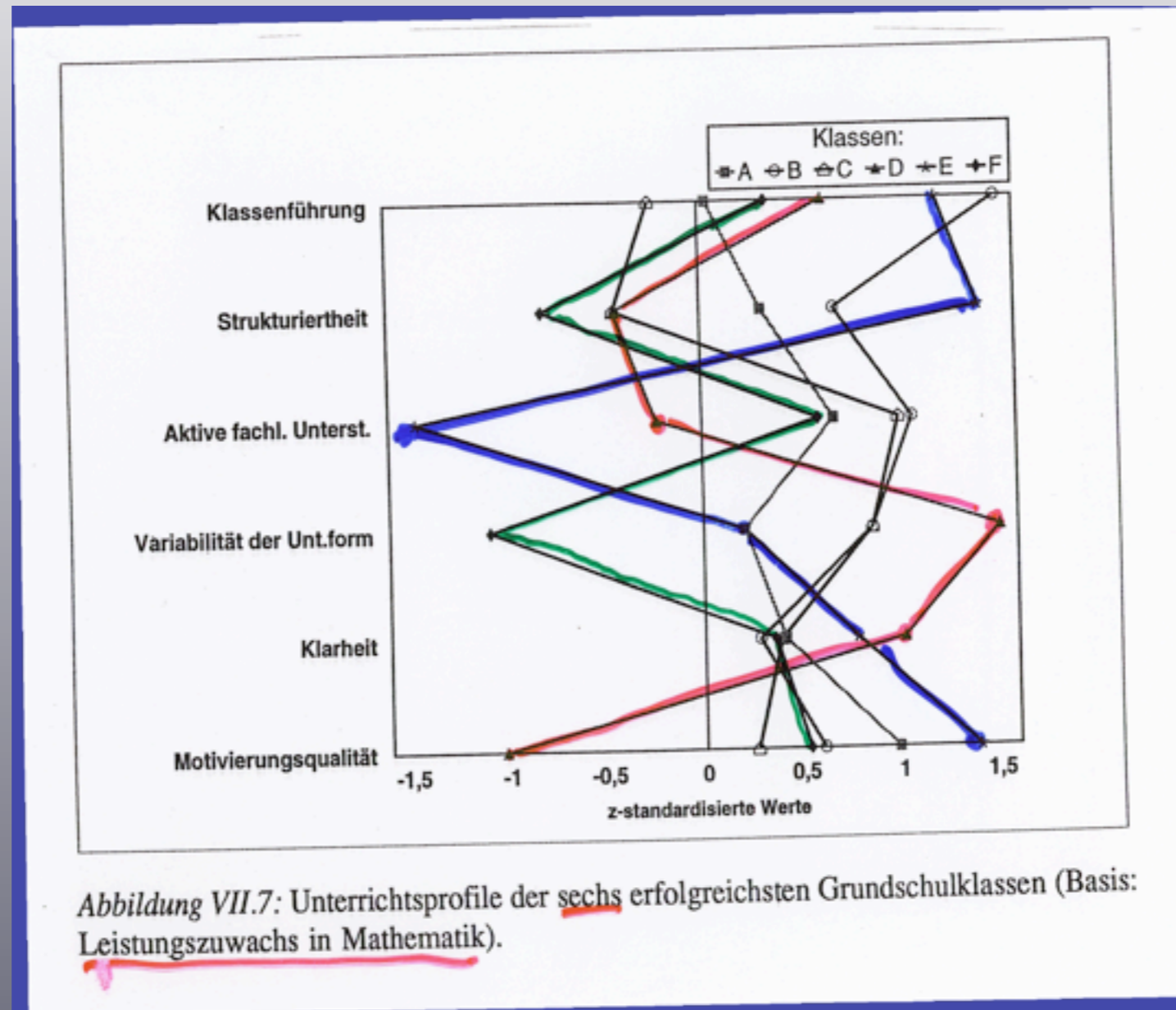
- „gefühlte“ Verkleinerung
- jeder Schüler hat das Gefühl, mehr von der Lehrkraft zu haben (Bescheidwissen, Überlappung, Aufrechterhaltung des Gruppenfokus)
- und das Gefühl, dass die große Zahl nicht stört

Logische Folge: Es muss funktionale Äquivalente zu den Kounin Techniken geben..

- Die psychologische Reduzierung der Schulklassengröße kann erreicht werden...
- durch straffes Regelsystem (alle brav)
- durch hohe Attraktivität (alle gebannt)
- durch innere Differenzierung, Individualisierung (jeder beschäftigt)
- peer tutoring
- durch Hilfslehrer, multiprofessionelle Teams.. etc.
- jeder lernt alleine, „Selbständigkeit“

Viele Unterrichtsformen sind gut

Weinert/Helmke 1997, 250



- Zitat Helmke (2006):
- „Es gibt nicht das ‚richtige‘ Profil, das zu erreichen man sich als Lehrperson bemühen sollte, sondern es führen sehr unterschiedliche Wege zum Erfolg. Mit anderen Worten: Je nach Talent und Neigung gibt es viele Möglichkeiten zu unterrichten: Schwächen oder Defizite bei einem Merkmal lassen sich auf vielfache - aber nicht beliebige Weise - durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren oder substituieren.“ (S.44, Pädagogik,2/06)

Meine Interpretation:

Optimierung der jeweiligen Methode in Richtung **Vollbeschäftigung** im Unterricht bzw. Optimierung der psychologischen Reduzierung der Gruppengröße

d.h. gefühlter individueller Rapport

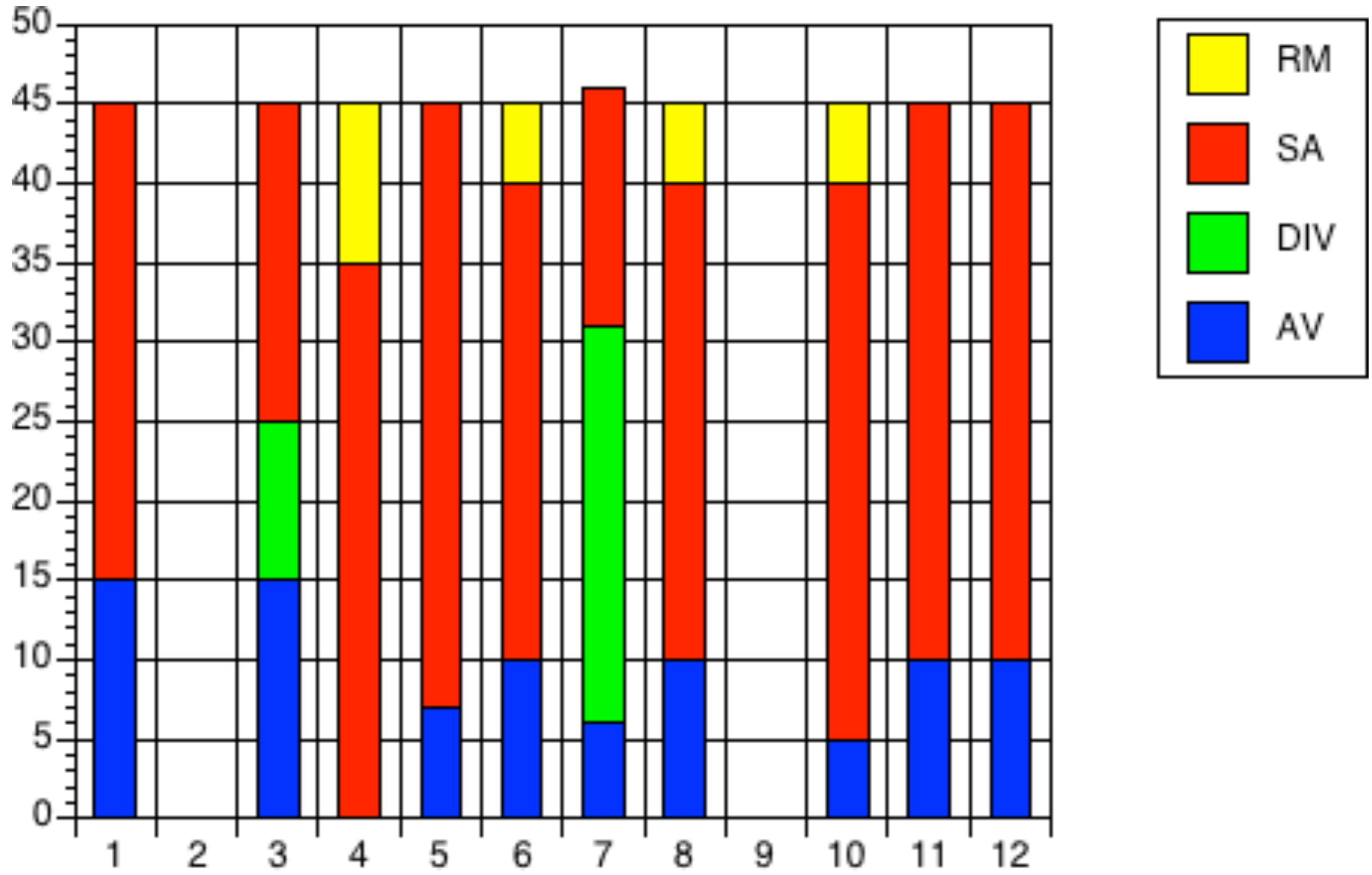
2. Praxis des Lerngruppenmanagements: Beobachtungen - Probleme- Perspektiven der Optimierung

- **Arbeitsformen und Vollbeschäftigung..**

- AV=Arbeitsvorbereitung (Regularien, Arbeit erklären, Methoden erklären)
- DIV = Wechselnde Arbeitsformen (frontale Phasen, Sprechen mit verteilten Rollen, Chorsprechen, Unterrichtsgespräch, Informationen und Fehler suchen)
- SA=selbständige Schülerarbeit (Stillarbeit, gemeinschaftliche Schularbeit bzw. Einzelarbeit, Freiwillige Zusammenarbeit, Abschreibsymbiosen, kooperatives Arbeiten)
- RM = Rückmeldung (Leistungsabfrage, Verbesserung, Rückmeldung, was gemacht, „habe oft Fehler gesehen...“)

ohne Lehrer

Test

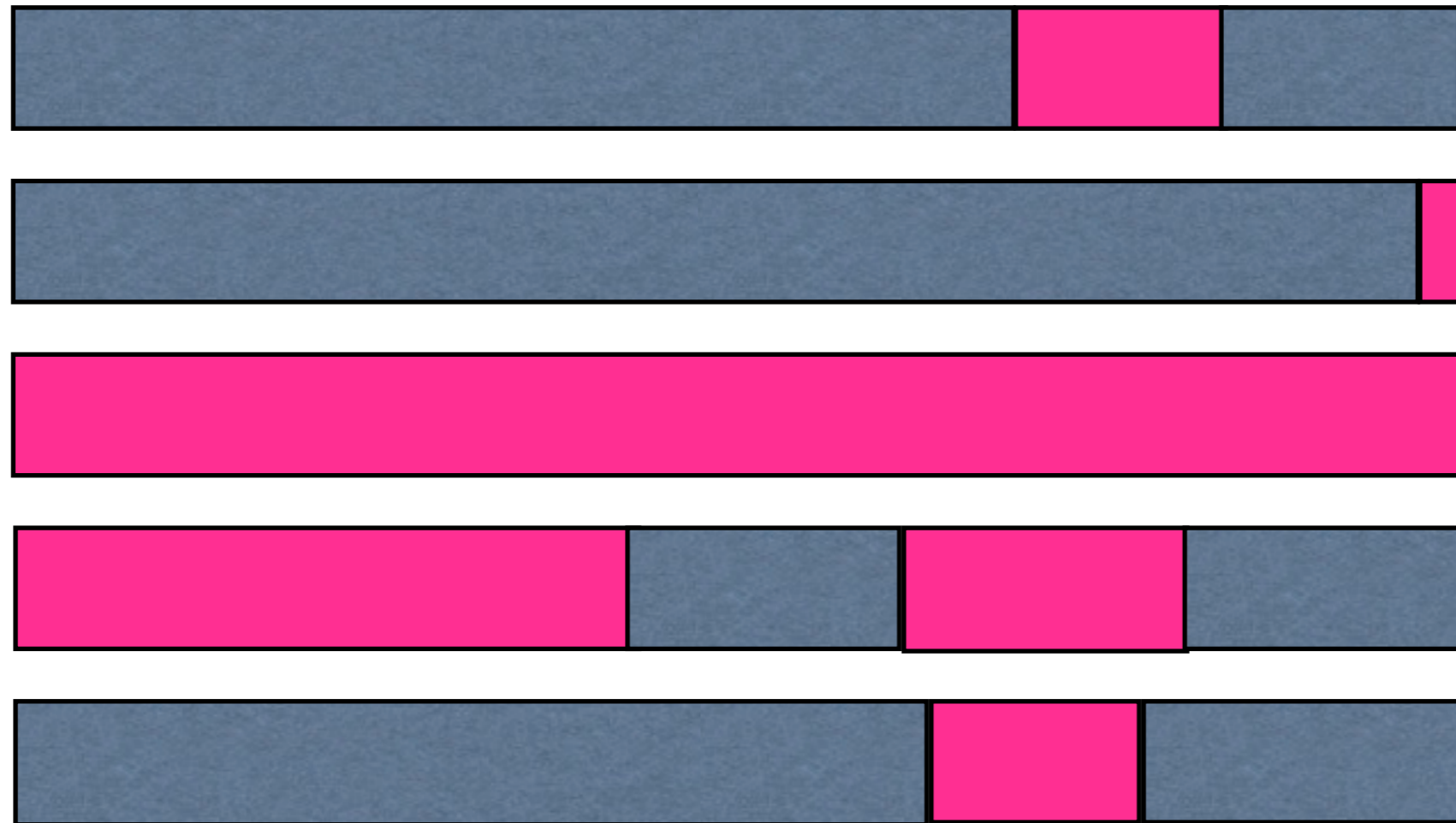


Extreme Gegensätze

Klasse ohne Lehrer: 4SUS arbeiten gelegentlich - 20 nicht

Test: alle arbeiten Vollzeit

„Gruppenarbeit“ 5 SuS (Beschäftigungsgrad)



wesentliche Arbeitsform

- freiwillige Zusammenarbeit
- gemeinsame Einzelarbeit
- Abschreibesymbiosen
- Einzelarbeit an einem Tisch
- Stillarbeit
- Ist das Gruppenarbeit? Koaktiv oder interaktiv?

- „Programmierte Überdrussvermeidung“ (Kounin)
- Oder: Sind die Arbeitsblätter selbstinstruktiv? Motivierend genug?

- „Valenz und Herausforderung“ (Kounin) - wie bei langweiligen Ab's?

- Autodidaxie oder Mitschüler-Didaktik oder Lehrerdidaktik?
- alles alleine machen oder sich etwas beibringen lassen?

Innere Differenzierung ohne öffentliche Etikettierung?!

- Gruppeneinteilung durch Lehrkraft (mind. 1 starker, mind. 1 schwacher)
- Tagesplan individuell erstellt (für vergl. Gruppen von Schülern) - Differenzierungsweg liegt für jeden S fest (festgelegt)
- Arbeitsblätter differenziert erstellt, jeder muss sich das Blatt vorne bei der L holen (festgelegt)
- Weitere Aufgaben auf selbem Zettel (private Selbstentscheidung)
- Weitere Aufgaben kann man sich holen (liegen aus)(öffentliche Selbstentscheidung)
- „Wer schon fertig ist, kann weitere Aufgaben bekommen“ (Differenzierung nach oben) (öffentliche Selbstentscheidung)

Hilfe bei „selbstständiger Arbeit“ schnell, ohne Redundanz, ohne Etikettierung?!

- Helferliste an die Tafel schreiben, SuS schreiben ihren Namen selbst an, L geht hin
- Aufzeigen, L geht hin, hilft
- S kommt zum Lehrerplatz (S geht nach vorne)
- L geht überall hin (Lehrerrundgang)
- man kann sich richtige Lösungen holen (eher nur Kontrolle)

Probleme bei Hilfeleistung

- **Rückmeldeproblem** bei S Selbstmeldung (Wer traut sich? Melden sich die, die es nötig haben?)
- **diagnostisches Problem** - Bekomme ich mit, wer welche Probleme hat?
- **Redundanzproblem** - Wie oft muss ich dasselbe sagen?
- **Kontrollbogenproblem** - Ist die Mitteilung der richtigen Lösung instruktiv?

- Hilfeleistungen in 10 min (bei zwei L ausgezählt)
- L1: 6 Hilfeinsätze
- L2: 15 Hilfeinsätze

Kontrolle und Feedback bei „selbstständiger Arbeit“

- Kontrollhefte, -bögen - Vergleich
- Lehrerrundgang
- Abfrage am Ende (Was habt ihr gelernt?
Was habt ihr getan?)

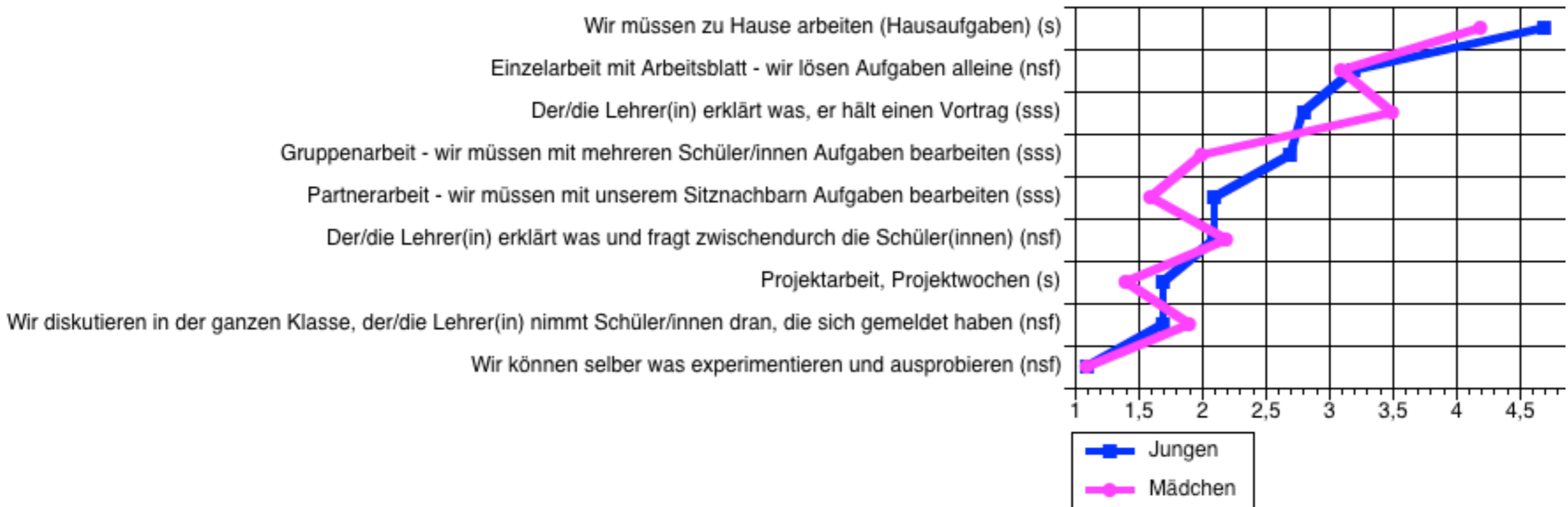
Tonfälle

- respektvoll,achtungsvoll nüchtern, höflich
- sachlich, sparsam
- herzlich
- humorvoll
- sachlich, freundlich
- akzentuiert, emphatisch, deutlich

- übrigens...

Geschlechtsspezifik der Unterrichtsmethoden

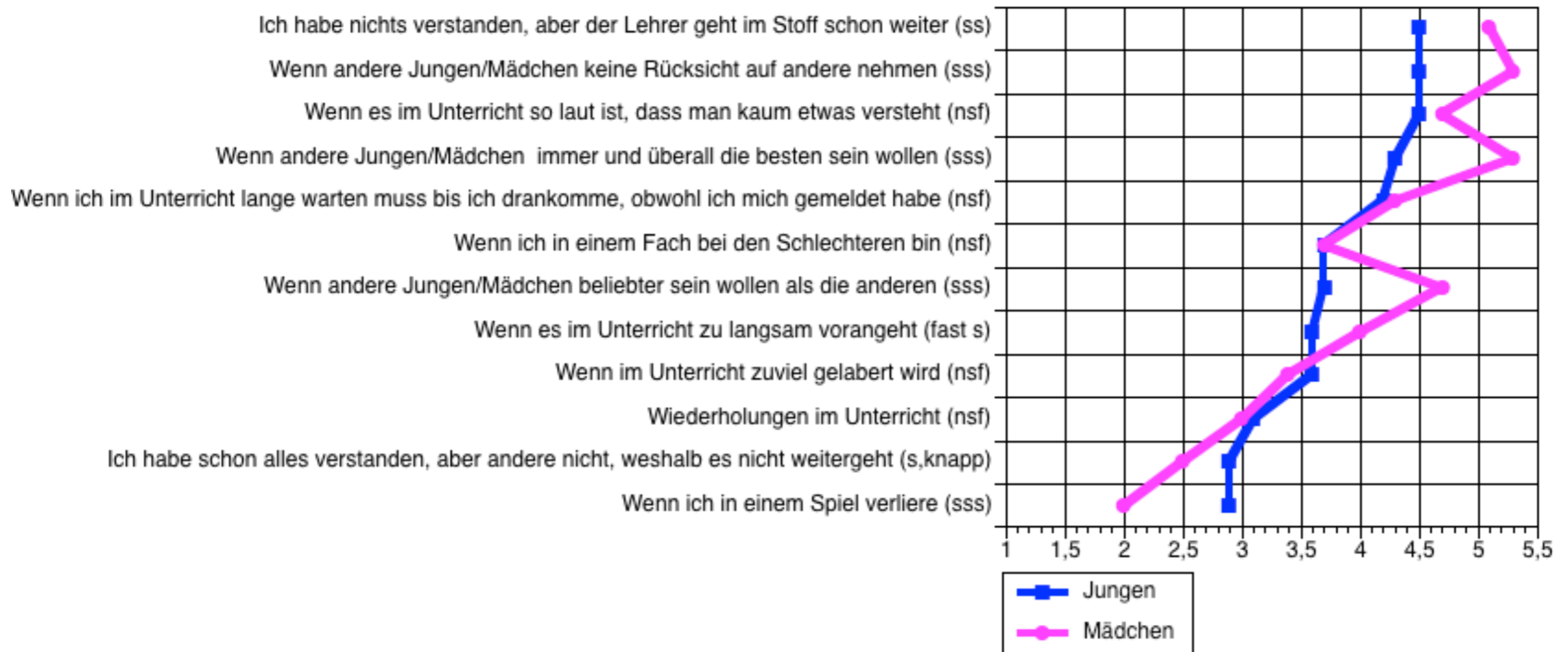
Noten von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend



Jungen beurteilen Hausaufgaben, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Projektarbeit schlechter als Mädchen - sie beurteilen Vorträge besser als Mädchen

Aufregung über Unterrichtsvorkommnisse

Noten 1 = regt nicht auf 6 = regt stark auf



Jungen regen sich über Rücksichtslosigkeit, zu schnelles Fortschreiten im Stoff, das Leistungsstreben der Mitschüler, das Beliebtheitsstreben der Mitschüler weniger stark auf als Mädchen.
 Wenn sie in einem Spiel verlieren, regen sie sich stärker auf als Mädchen.

Anregungen

I. Medieneinsatz überprüfen, Beamer, Overhead, Filmclips zur Lösung von Zeitersparnis, Synchronisierung, Führung der Aufmerksamkeit

- Wir singen **morgen** auf dem Schulhof

- Wir singen übermorgen auf dem Schulhof

2. Störung durch Durchsagen und Personen abschaffen

3. Steuerungsansagen optimieren „Mein Ziel ist es heute...“ „Ich möchte...“ „Ich wünsche mir...“ (SuS), „und Ihr macht das jetzt!...“, „es fiel mir auf...“

★ akzentuieren, Lautstärke, Klarheit

4. partnerschaftliche Kontrollen erproben!?

5. Nebenräume öfter zur
Binnendifferenzierung nutzen,
Teilungsunterricht

★ (Tennessee Studie: kleine Gruppen besser
als mit 2 L in großer Gruppe)

6. Dauer der Selbstarbeitsphasen verkürzen
(30min ist zu lang)
7. Arbeitsblätter kürzen
8. öfter frontale Kontrollphasen
medienunterstützt einfügen

9. Mobilisierung zur Selbstarbeit? Motivieren?

**10. vereinfachen und verkürzen,
Kurzschrittigkeit probieren**

II.L sind ExpertInnen für das Erklären, also
Lehren - Lehren wir genug?

SCHWEDEN

Selbstständiges Lernen schadet Schülern

19. Februar 2010, 12:23

Sinkende Leistungen bei PISA und TIMSS - Verlagerung der Kompetenzen auf Gemeinde-Ebene schuld

Wien/Stockholm - Freie Schulwahl, die Verlagerung der Bildungskompetenz an die Gemeinden, zu individualisierter Unterricht, selbstständiges Lernen sowie eine verfehlte Wohnungspolitik sind schuld am sinkenden Leistungslevel schwedischer Schüler. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie der Universität Göteborg.

In den vergangenen 20 Jahren haben die Leistungen schwedischer Schüler sowohl bei nationalen als auch internationalen Erhebungen wie PISA oder TIMSS abgenommen. Den Hauptgrund dafür sieht Jan-Eric Gustafsson vom Institut für Erziehungswissenschaften der Uni Göteborg im zunehmenden Ausmaß des selbstständigen Lernens der Schüler bzw. dem abnehmenden Ausmaß des vom Lehrer durchgeführten Unterrichts.

Schüler müssen mehr selbst erarbeiten

Der in den 1990er Jahren eingeführte nationale Lehrplan in Schweden schreibt nur in Grundzügen vor, was genau Kinder lernen und welche Methoden die Lehrer anwenden sollen. Die dahinterstehende Idee war, den Pädagogen Freiraum zu geben, ihren Unterricht an die jeweilige Situation anzupassen - laut Studie führte das aber dazu, dass sich Schüler mehr selbst erarbeiten mussten, während das Ausmaß des von den Lehrern durchgeführten Unterrichts sank. Als Folge davon wurde die Unterstützung durch die Eltern immer wichtiger für die Entwicklung der Kinder.

Unterschiedliche soziale Herkunft kaum ausgleichbar

Laut Studie kann die Schule die unterschiedliche soziale Herkunft der Schüler nur in geringem Ausmaß ausgleichen. Zusätzliche finanzielle Mittel sind außerdem nur schwer aufzutreiben - und das obwohl Schweden Anfang der 1990er Jahre das Schulwesen in die Gemeindezuständigkeit übertragen hat. Damals war man der Ansicht, dass die Gemeinden "ihre" Schulen und deren Bedürfnisse am besten kennen und die Ressourcen am effizientesten verteilen können. "Diese Annahme dürfte unrichtig gewesen sein", so die Studie.

Weiteres Problem des schwedischen Schulwesens: Eine verfehlte Wohnungspolitik, die zu einer Art Ghettoisierung führte, sowie das Recht auf freie Schulwahl haben zu einer weitgehend homogenen Schülerschaft geführt. Dies beeinträchtigt die Lernergebnisse negativ. (APA)

© derStandard.at GmbH 2010 -

Alle Rechte vorbehalten. Nutzung ausschließlich für den privaten Eigenbedarf.
Eine Weiterverwendung und Reproduktion über den persönlichen Gebrauch hinaus ist nicht gestattet.

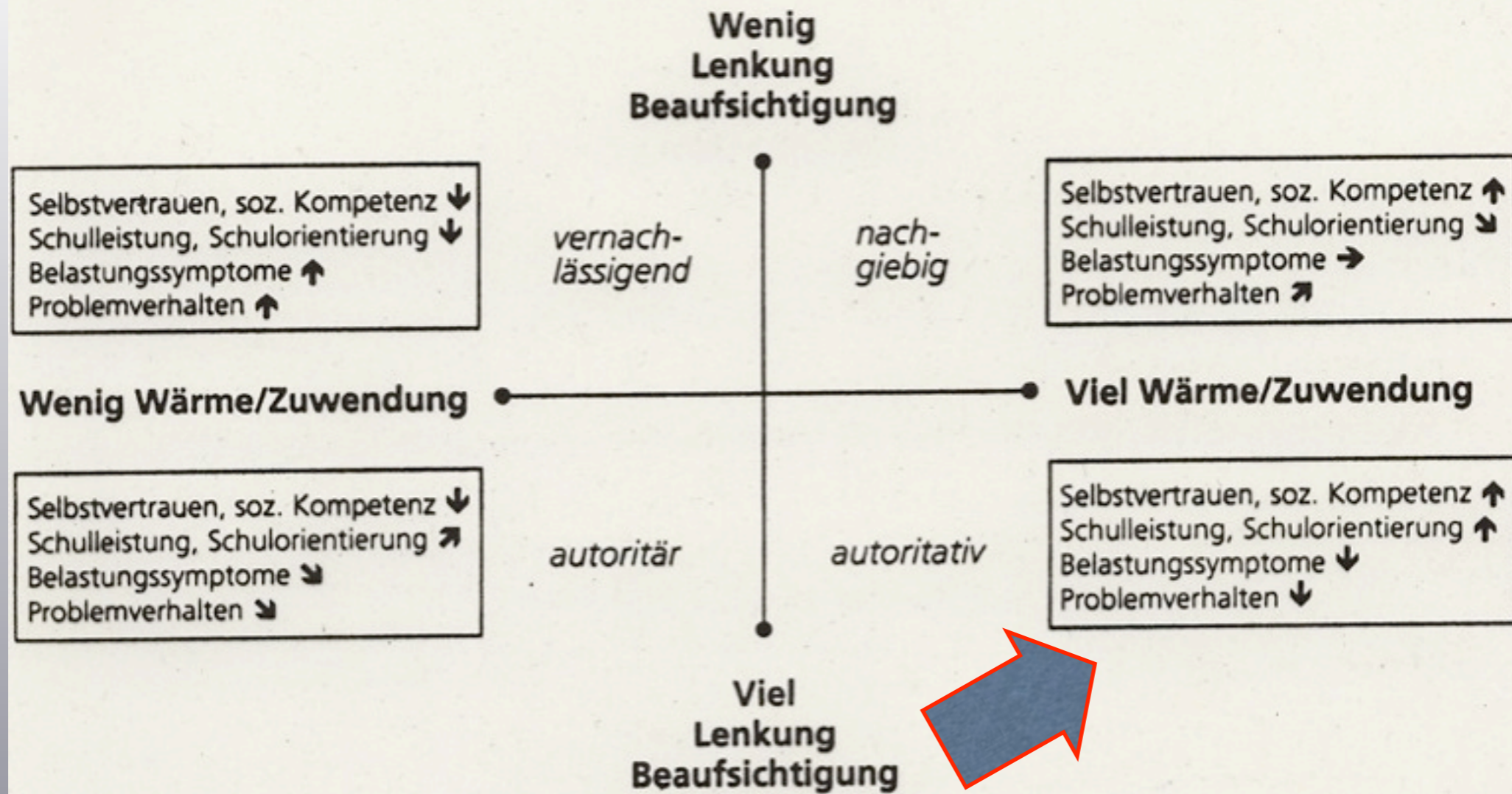
3. Wie bringt man Menschen zur Veränderung ihres Verhaltens?

Gute Führung

“concern for production” - Aufgabenorientierung

“concern for people”, Personenorientierung

(Mouton u.a. Managerial grid etc.)



Tafel 18: Erziehungsstile und korrelierte Erzeugenenmerkmale im direkten Vergleich nach vier Kriterien (grafisch dargestellt nach Daten von Lamborn et al. 1991). »Belastungssymptome« bezieht sich auf psychische und somatische Beschwerden, »Problemverhalten« bezieht sich auf Fehlverhalten in der Schule, Drogenkonsum und Delinquenz.

Neue Konzepte und Untersuchungen

- guided participation
- epistemic authorities
- consense implies correctness
- (Kruglanski u.a. 2006)
- Chan, T.W. & Koo, A. „Parenting Style and Youth Outcome in the UK“ Oxford Sociology Working Paper 6, 11/2008

Die Methoden der Überzeugung

Robert Cialdini „Die Psychologie des Überzeugens“

1. **Mit anderen im Ausgleich leben wollen:** es ist mir unangenehm, auf Kosten anderer zu leben, wer mir was gibt, dem gebe ich zurück
2. **Verpflichtungen einhalten:** wer A sagt, muß auch B sagen, wenn ich etwas versprochen habe, halte ich mich daran
3. **Tun, was sich bewährt hat:** alle tun es, alle haben es , es hat großen Erfolg, es gibt tolle Vorbilder, deswegen tue ich es auch
4. **Sympathischen Menschen folgen:** war attraktiv, hat mich gelobt, war kooperationsbereit, deswegen tue ich es auch
5. **Kompetenten Ratgebern folgen:** besaß fachliche Autorität, wußte genau Bescheid, hat alles richtig vorhergesagt, deswegen tue ich es

Wie ändert man sich?

- Rückmeldungen einholen, z.B.
 - Camcorder
 - Schülerrückmeldungen (anonym)
 - Kollegiale Supervision „Kollege besucht Kollege“
- Gute Beispiele beobachten

ENDE