Was behalten Schülerinnen und Schüler vom Unterricht?

Rekonstruktionen schulischer Lernerfahrungen


Dr. Michael Haider
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik, Universität Regensburg

Prof. i.R. Dr. Maria Fölling-Albers
Universität Regensburg


Untersuchung zur Rekonstruktion schulischer Lernerfahrungen

die mündlichen am Abend desselben Tages in der Wohnung der betroffenen Kinder (vgl. ausführlicher zu den Untersuchungen: Fölling-Albers, Haider, Haider 2008; Fölling-Albers, Meidenbauer 2010; Fölling-Albers, Haider, Meidenbauer 2010).»

» Nur etwa 5 Prozent beziehungsweise 8 Prozent aller Viertklässlernerinnen und Viertklässlern in Deutschland zeigen in TIMSS 2015 in Mathematik bzw. den Naturwissenschaften Leistungen auf der Kompetenzstufe V. «

Beider schriftlichen Befragung wurde u.a. erfasst, unter welchen Ge- schächpunkten den Schülerinnen und Schülern der Unterricht am besten (idealfiter) gefällt bzw. wie es ihnen an den konkreten Tagen gefallen hat. Dabei konnte zwischen den Kategorien interessengebunden (wenn der Unterricht interessant ist/war), funktional-extern (wenn gute Note, Lob o.a. erfolgt/erfolgt ist), aktional (wenn viele handlungsbegogene Tätigkeiten durchgeführt werden/wur- den), sozial (wegen der Mitschüler) und selbstbestimmten (wenn man viel selbst entscheiden darf/ durfte) gewählt werden.

Die mündlichen Befragungen begannen jeweils mit einer offenen Frage – was die Kinder vom Unterricht behalten hatten. Danach wurde jede einzelne Unterrichtsstunde nach- einander abgefragt. Wenn von den Kindern keine Äußerungen kamen, weil sie sich nicht erinnern konnten, gaben die Interviewerinnen und Interviewer Hinweise (Cues), mit deren Hilfe die Erinnerung unterstützt werden sollte. Die Hinweise hatten immer nur formalen Charakter, um inhaltlich nichts vorzu nehmen – z.B. »der Peter hat doch etwas an die Tafel geschrieben.« Die Interviewerinnen und Interviewer waren wissenschaftliche Mit- arbeiterinnen und Mitarbeiter des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik sowie geschulte Studierende, die im Unterricht am Morgen anwesend waren, damit sie die Äußerungen der Kinder am Abend auch richtig ein- schätzen konnten. Die letzte Interviewfrage lautete immer, ob es dem Kind egal gewesen wäre, wenn es an diesem Tag nicht in der Schule gewesen wäre. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden transkribiert und Kategorien zugeordnet, die sich aus den Interviews ergaben. Diese bezogen sich auf folgende Aspekte: auf inhalitliche (was gelernt wurde), auf formale (z.B. welches Heft benutzt wurde), auf funktionale (z.B. wegen der Noten, der Proben), auf soziale Gesichtspunkte (z.B. was andere Kinder gemacht haben) sowie auf Spaß gemacht.


Nachfolgend werden einige Ergeb- nisse dargestellt, in denen die Aus- sagen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lernerfahrungen besonders fokussiert zum Ausdruck kommen.

**Ergebnisse**


» Der Unterricht gefällt dann be- sonders, wenn er auf Interesse der Kinder stößt, gefolgt von der funktionalexternen Orientierung. «

Die soziale Orientierung hingegen war am Montag besonders hoch, und ihre Bedeutung nahm im Ver- lauf der Woche ab. Bei der funktional-externen Orientierung zeigte sich, dass diese bei den Viertklässlern deutlich stärker ausgeprägt war als bei den Drittklässern – und nicht zuletzt, dass sie vor den Zwischen- zeugnissen deutlich höher war als nach den Zwischenzeugnissen. Allerdings galt das vor allem für die leistungsstarke Schülergruppe. Bei den Schülerinnen und Schülern der mittleren Leistungsgruppe, bei denen jeder Test entscheidend dafür sein kann, für welche weiterführende

» Die leistungsstärksten Kinder erlebten den Unterricht signifikant als am wenigsten interessant.«


nach Hinweisen sehr oft funktioneale Aspekte des Unterrichts. Sie machten häufig ihre Rekonstruktio-
nen an Proben und Noten fest. Auffällig war zudem, dass vor allem die Schülerinnen und Schüler der vier-
ten Jahrgangsstufe und die Mädchen nach Hinweise plauen die funktionale Bedeutung des Unterrichts betonten.

» Im Vergleich geben die Mäd-
chen anteilmäßig erheblich häufiger an, der Unterricht habe Spaß gemacht.«

Bei den Interviews wurde zudem gefragt, welchen Stellenwert Schule und Unterricht am Nachmittag bzw. frühen Abend für die Schülerinnen und Schüler hatte – z.B. neben den Hausaufgaben zusätzliche Übungsaufgaben oder schulähnliche Tätigkeiten, wie z.B. lesen, aber auch Gespräche über Schule und Gedanken an Schule. Es zeigte sich, dass die Mädchen erheblich mehr in ihrer Freizeit lasen, häufiger an Schule dachten und mehr besorgt waren, ob sie auch alles richtig gemacht hatten für die Schule. Jungen hingegen – und auch die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler –, vermerkten oftmals, dass sie am liebstem zuhause geblieben wären.

Welche Konsequenzen können aus diesen Ergebnissen für den Unterricht gezogen werden?

Differenzierung ist zwar ein Anspruch, der in der Unterrichtsforschung nicht zuletzt wegen der zunehmend heterogenen Schülerenschaft als unverzichtbar für erfolgreiches Lehrerhandeln eingefordert wird. Es scheint aber, dass dies in der Praxis längst nicht hinreichend geschieht. Es gilt, sowohl für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler als auch für die leistungsfähigen Schülerinnen und Schüler gezielter zu fördern, wie die aktuelle TIMSS-Ubersuchung (Wendt et al. 2016) dies auch deutlich macht. Unsere Untersuchung bestätigte, dass zumindest ein Teil der leistungsstar-ken Schülerinnen und Schüler regelmäßig im Unterricht unterfordert ist und diese anspruchsvollere Aufgaben wünschen. Sie langweilen sich und meinen, sie hätten am Unterricht eigentlich nicht teilnehmen müssen. Für diese Schülergruppe müssten besonders herausfordernde Aufgaben bereit stehen (»Enrichment-Pro-
gramme«, Bos et al. 2016, S. 27). Aber auch Aufträge, zu bestimmten Themen selbständig (z.B. im Internet) zu recherchieren und die Ergebnisse der Klasse vorzutragen, können weiterführende Aufgaben sein. Ins-
gesamt ist für diese Schülergruppe die Aufgabenqualität entscheidend. Kriterien hierfür finden sich bei Blö- meke et al. (2006, S. 351 ff.).

» Am Ende der Unterrichtsstunde noch einmal die wichtigsten Unterrichtsinhalte zu wieder-
holen, könnte auch zu einem besseren Erinnern des relevan-
ten Unterrichtsstoffes führen.«

Bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern scheinen verschiedene Maßnahmen erforderlich zu sein. Besonders auffällig ist, dass sie den Unterricht vor allem hinsichtlich ihrer (formalen) Oberflächenmerk-
male wahrnehmen, die aber für das Verstehen von Zusammenhängen nicht hilfreich sind. Sie sind zudem vielfach nicht in der Lage, sich realis-
tische Lernziele vorzunehmen – und das führt bei ihnen dann immer wie-
der zu Enttäuschungen und Frustra-
tionen. Lehrer/innen sollten sie des-
halb darin unterstützen, erreichbare Lernziele zu setzen, die dann auch zu Erfolgserlebnissen führen. Hilfreich hierfür sind Feedbackmaßnahmen, die auf drei verschiedene Antworten zielen (feed up, feed back und feed forward) und verschiedene Feedback-
ebenen (Aufgabenebene, Prozessebe-
ne, Selbstregulierungsebene und per-
sonliche Ebene) ansprechen (Hattie, Timperley 2007, S. 87). Solche Maß-
nahmen können auch dazu führen, dass sie sich nicht mehr vornehmlich an noch schwächeren Schülerinnen und Schülern orientieren, um ihr eigenes Selbstwertgefühl »ins Lot« zu bringen. Vielmehr können sie dann ihre eigenen Lernfortschritte stärker in den Blick nehmen, somit ein realistisches akademisches Selbstkon-
zept (vgl. Rost et al. 2007) aufbauen und ein auf die eigene Person bezoge-
gen Selbstwertgefühl entwickeln. Mit diesen Schülergruppen am Ende der Unterrichtsstunde noch einmal die wichtigsten Unterrichtsinhalte zu wiederholen, könnte auch zu einem besseren Erinnern des relevanten Unterrichtsstoffes führen. Wiederholungen und Übungen sind bedeut-
same Maßnahmen für Behaltenslei-
tungen (Hasselhorn 2007). Diese Ler-

» Am Ende der Unterrichtsstunde noch einmal die wichtigsten Unterrichtsinhalte zu wiederholen, könnte auch zu einem besseren Erinnern des relevanten Unterrichtsstoffes führen.«

nergruppe verfügt meist nicht über geeignete Lernstrategien. Der gezielte Aufbau geeigneter Lernstrategien ist ein notwendiges »Handwerkzeug« für alle Schülerinnen und Schüler, doch für die leistungsschwachen Schüler in der Praxis längst nicht hinreichend geschieht. Es gilt, sowohl für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler als auch die leistungsfähigen Schüler gezielter zu fördern, wie die aktuelle TIMSS-Ubersuchung (Wendt et al. 2016) dies auch deutlich macht. Unsere Untersuchung bestätigte, dass zumindest ein Teil der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler regelmäßig im Unterricht unterfordert ist und diese anspruchsvollere Aufgaben wünschen. Sie langweilen sich und meinen, sie hätten am Unterricht eigentlich nicht teilnehmen müssen. Für diese Schülergruppe müssten besonders herausfordernde Aufgaben bereit stehen (»Enrichment-Prog-
gramme«, Bos et al. 2016, S. 27). Aber auch Aufträge, zu bestimmten Themen selbständig (z.B. im Inter-
net) zu recherchieren und die Ergebnisse der Klasse vorzutragen, können weiterführende Aufgaben sein. Insgesamt ist für diese Schülergruppe die Aufgabenqualität entscheidend. Kriterien hierfür finden sich bei Blomeke et al. (2006, S. 351 ff.).
tivierender Unterricht bei lernschwächeren Schülerinnen und Schülern zu besseren Lernleistungen als ein kognitiv weniger herausfordernder Unterricht (vgl. Hanisch 2016). Eine cognitive Aktivierung kann ebenfalls durch qualitativvolle Aufgabenstellungen erreicht werden (Kleinknecht 2010; Blömeke et al. 2006).


Die ausführliche Literaturliste zu diesem Beitrag erhalten Sie über die Redaktion: sabrina.basler@wolterskluwer.com

Fußnoten

2 Der formale Aspekt war bei der schriftlichen Befragung keine eigenständige Kategorie.

Erfolgreich gegen Mobbing – die wirksamsten Interventionen im Überblick


Dabei werden die Anti-Mobbing-Strategien so dargestellt, dass die Entscheidung für eine angemessene Strategie schnell möglich wird. Der Praxisratgeber Anti-Mobbing-Strategien für die Schule hilft Schulleitungen, Beratungslehrern, Schulpsychologen, Schulsozialarbeitern und weiteren Interessierten, eine sichere Entscheidung zu treffen, die geeigneten Instrumente zu finden und diese wirksam anzuwenden.

SHOP www.schulverwaltung.de

Wolters Kluwer Deutschland GmbH
Gutenbergstrasse 8 • 96337 Ersnauch
Telefon 0989 6644531 • Telefax 09241 9094111
www.schulverwaltung.de • schulwerteincorporated.de

Huber (Hrsg.)
Anti-Mobbing-Strategien für die Schule
Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention
Nur Printausgabe
Nur Onlineausgabe
bestellen unter www.schulverwaltung.de
Art. Nr. 66600299, 34,95 €

Artikelnummer 66600299
PREMIUM
Angebot exklusiv für PREMIUM-Mitglieder von www.schulverwaltung.de
Print- inkl. Onlineausgabe
34,95 € statt sonst 69,95 €

SchVw BY 5 | 2017