

Wem und was nützt Werkstattunterricht – Kurzer Einblick in die empirische Forschung zur Öffnung von Unterricht



Dr. Dirk Menzel
Grundschullehrer
Wissenschaftlicher Assistent am
Lehrstuhl für
Schulpädagogik
der Universität
Augsburg
Leiter der Augsburger
Lernwerkstatt
(seit 2004)

Kontakt
dirk.menzel@phil.
uni-augsburg.de
www.lernwerkstatt-
augsburg.de

Materialgesteuerter, geöffneter Unterricht ist für Lehrkräfte aufwändig in der Vorbereitung und verlangt starkes Vertrauen in die Kinder, mit der übertragenen Verantwortung für ihr eigenes Lernen angemessen umzugehen. Nur ca. 10–15 % der Grundschullehrkräfte gewähren ihren Schülerinnen und Schülern zumindest einmal am Tag Möglichkeiten der inhaltlichen Selbstbestimmung und Mitverantwortung, immerhin 15–45 % lassen ihnen einmal täglich Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Methoden (Lernweg, Materialverwendung) und Organisationsformen (Sozialform, Arbeitsplatz) (Brügelmann 2000, 139). Aufschluss über die Gründe für die eher geringe Verbreitung von Formen offenen Unterrichts geben z. B. die Ergebnisse von Ganser (2005, 137 ff.), der in einer repräsentativen Erhebung in Bayern nach Contra-Argumenten zu Sozialformen und dem Projektunterricht gefragt hat: Gegen Gruppenarbeit sprechen vor allem ungünstige Sitzordnungen in den Klassen, zu hoher Geräuschpegel, zu große Klassen und das Nichtstun einzelner Schüler/-innen. Da Formen wie der Werkstattunterricht kooperatives Arbeiten anregen möchten, gehen die Befürchtungen vieler Lehrkräfte hier sicher ebenfalls in diese Richtung. Ähnliches gilt für die Vorbehalte gegen Projektunterricht. Schwierigkeiten werden vor allem gesehen im Mangel an geeignetem Material, zu großem Lehrplandruck, zu viel Vorbereitung/Planung, zu seltener Durchführung durch Kollegen/-innen, mangelnder Vertrautheit der Klassen mit der Methode und schließlich zu großen Klassen. Gefragt nach der Bedeutung bzw. der Produktivität einzelner Methoden für bestimmte Lernziele, werteten dieselben Lehrkräfte auf einer Skala von 0 (ungeeignet) bis 10 (hervorragend geeignet) folgendermaßen (die jeweiligen Spitzenreiter sind eingekreist):

Lernziele	Unerrichtsmethoden				
	FU	GA	PA	EA	PU
Kenntniserwerb	7,24 (2,34)	5,53 (2,28)	5,88 (2,24)	5,85 (2,64)	5,82 (2,58)
Intellektuelle Fähigkeiten/Fertigkeiten	5,11 (2,68)	5,85 (2,30)	6,04 (2,15)	6,22 (2,47)	6,32 (2,60)
Motorische Fertigkeiten	1,84 (2,33)	5,15 (2,64)	5,18 (2,75)	5,80 (3,31)	6,81 (3,00)
Werthaltung	4,44 (2,76)	6,47 (2,35)	5,85 (2,39)	3,17 (2,53)	6,65 (2,61)
Soziale Verhaltensweisen	2,50 (2,22)	8,17 (2,11)	7,02 (2,40)	1,77 (2,12)	7,96 (2,51)

FU = Frontalunterricht;
 GA / PA / EA = Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit;
 PU = Projektunterricht;

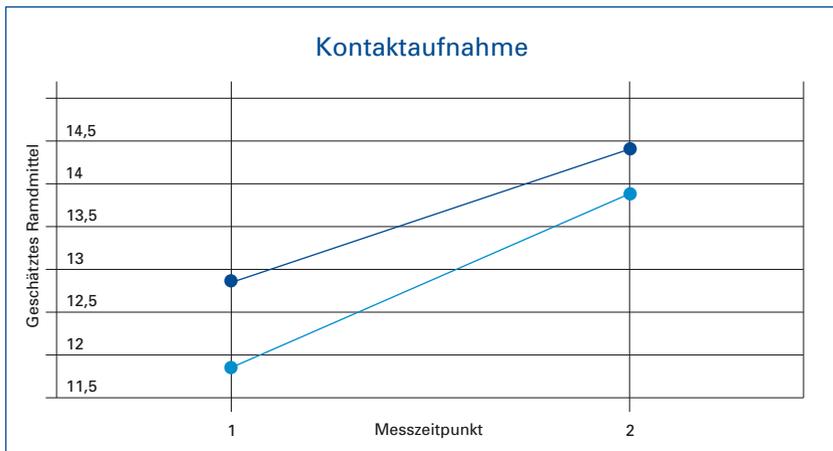
Lehrkräfte erhoffen sich aus den Ergebnissen empirischer Forschung Aufschluss darüber, welche Art von Unterricht nun effektiver ist. Weil es aber nicht den Unterricht, die Lehrkraft und die Kinder gibt, kommt es bei jedem Unterricht vor allem auf die konkreten individuellen und situativen Bedingungen an. Als Orientierung und Erweis, wo die Grenzen des breiten Raumes guten Unterrichts liegen, können jedoch Forschungsergebnisse dienen. Zahlreiche ältere Studien, die inzwischen immer wieder bestätigt wurden, sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst (aus Brügelmann 1998, 11):

Bereich	Effektstärke in den Analysen		Richtung und Ausmaß der Unterschiede über alle Studien hinweg
	Peterson 45 Studien	Hedges u. a. 153 Studien	
Allgemeine Schulleistung	-.12		
Mathematik	-.14	-.04	
Lesen	-.13	-.08	
Sprache		-.07	
Verschiedenes		-.15	
Denkfähigkeit allgemein		+.18	
Kreativität	+.18	+.29	
Unabhängigkeit	+.30	+.28	
Neugier	+.14		
Angst	-.07		
Selbstkonzept	+.16	+.07	
„locus of control“	+.03		
Kooperation		+.23	
Einstellung zu Schule	+.12	+.17	
Einstellung zur Lehrerin	+.42		

Blöcke, die von Nullpunkt nach rechts zeigen, veranschaulichen einen Vorteil offener Ansätze, Blöcke nach links verweisen auf Vorteile traditionellen Unterrichts (jeder Block steht für eine Effektstärke von etwa .05)

„Im fachlichen Bereich sind die Leistungen offener Ansätze im Mittel etwas niedriger, zugleich streuen die Leistungen oft breiter.“ (Ebd., 12)
 Dieses Ergebnis wurde auch in unserem Augsburgener Forschungsprojekt bestätigt (vgl. Menzel 2008):

- Werkstattunterricht
- Direkte Instruktion



Wie in anderen Studien gab es bei uns auch unterhalb dieser Mittelwerte Klassen, die überdurchschnittlich im Werkstattunterricht dazulernten und solche in der Direkten Instruktion, die unter dem Durchschnitt blieben. Die ohnehin nur geringen Vorteile des lehrergesteuerten Unterrichts hängen natürlich ebenso wie der Erfolg des offenen Unterrichts von Faktoren der Unterrichtsqualität (vgl. Helmke 2004; Meyer 2004) sowie auf Seiten der Kinder von Aspekten wie der Routine in und dem Vorhandensein notwendiger Kompetenzen für selbstgesteuertes Lernen ab. Besonders für Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen wurde hierbei deutlich, dass sie besonderer Strukturierungen, Hilfen und Stützmaßnahmen bedürfen, um in Offenheit konstruktiv zu lernen (Lipowsky 2002, 133). Gleichzeitig kommt gerade ihnen wiederum zugute, dass die Lehrerin hier Zeit und Kapazitäten hat, sich intensiver um sie zu kümmern (Lähnemann 2007, 400).

Zugunsten offener Ansätze fallen die Ergebnisse empirischer Studien zu Grundqualifikationen, Einstellungen und Persönlichkeitsentwicklung aus. Was in der Übersicht von Brügelmann schon deutlich zu erkennen ist, konnte in weiteren Studien bestätigt werden. „Unterricht, der handlungsorientiert und autonomieunterstützend“ angelegt ist, fördert die Interessen besser als eher lehrergesteuerter Unterricht (Harterter 1997, 220). „Eine Lernmotivation, die nicht den Prinzipien des individuellen Selbst entspricht, z. B. weil sie von außen aufkotroyiert wird, beeinträchtigt die Effektivität des Lernens und behindert zugleich die Entwicklung des kindlichen Selbst.“ (Deci/Ryan 1993, 235 f.)

Mit empirischen Studien ist die letztlich normative Entscheidung über die eine oder andere Ausrichtung von Pädagogik und Didaktik jedoch nicht zu entscheiden (vgl. Brügelmann 2005, 42 ff.). „Wer Kindern aus normativen Gründen mehr Selbständigkeit zutrauen und ihnen mehr Verantwortung für ihr Lernen zumuten will, hat keine empirischen Befunde zu fürchten, die grundsätzlich dagegen sprechen ... braucht generell keine Sorgen zu tragen, dass eine Öffnung des Unterrichts auf Kosten der fachlichen Leistungen geht ... muss allerdings mit anderen Lernkurven rechnen, als sie ihm oder ihr aus dem zentral gesteuerten Lehrgangunterricht vertraut sind“ (Brügelmann 1998, 33 f.). Allerdings, so das Credo der offenen Unterricht unterstützenden Forscher: Auch offener Unterricht muss strukturiert sein, wenn auch anders als lehrergesteuerter Unterricht und deswegen nicht immer vergleichbar mit diesem. Vor allem die Materialien und der Ablauf des selbstbestimmten Lernens bedürfen hier besonderer Berücksichtigung (vgl. Hartinger/Hawelka 2005 sowie Menzel in diesem Band). Wer sich zum eigenen Einstieg in (eventuell auch noch mehr) offenen Unterricht weitere empirisch abgesicherte Hilfen und zugleich ein sehr persönliches und mitreißendes Beispiel einer sehr weiten Öffnung ansehen möchte, dem sei – neben den Möglichkeiten der Hospitation – die Dissertation von Falko Peschel anempfohlen (2003).

Literatur:

- Brügelmann, Hans (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung, in: Ders. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule I, Seelze: Fiedrich Verlag, S. 8-42
- Brügelmann, Hans (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung, Bad Heilbrunn/Obb., S. 133-143
- Brügelmann, Hans (2005): Schule verstehen und gestalten, Konstanz: Libelle
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223-238
- Ganser, Bernd (2005): Kooperative Sozialformen im Unterricht. Diss. Phil. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Hartinger, Andreas (1997): Interessenförderung, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
- Hartinger, Andreas/Hawelka, Birgit (2005): Öffnung und Strukturierung von Unterricht, in: Die Deutsche Schule 97, S. 329-341
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze
- Lähmann, Christiane (2007): Freiarbeit aus SchülerInnenansicht. Diss. Phil. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Menzel, Dirk (2008): Wirkungen und Wirksamkeit von Werkstattunterricht – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: Cech, Diethard/Wiesemann, Karin (Hrsg.): Kind und Wissenschaft (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts Bd. 18), Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin
- Peschel, Falko (2003): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation (2 Bände), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren