



Georgia Koutsianikouli



Stephanie Lutz

Direkte Instruktion in offenen Unterrichtsformaten – ein Unterrichtsbeispiel

Zusammenfassung

Unter Direkter Instruktion versteht man eine Unterrichtsmethode, bei der Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler beim Erwerb konkreter Fähigkeiten oder Strategien strukturiert unterstützen. Die Lehrkraft leitet dabei die Schülerinnen und Schüler kleinschrittig und explizit an. Obwohl die Direkte Instruktion seit den 1960er Jahren im englischsprachigen Raum bekannt und als Unterrichtsmodell anerkannt ist, wurde sie in Deutschland oft missverstanden und fälschlicherweise mit dem Frontalunterricht gleichgesetzt. Der Ansatz hat sich jedoch insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten als förderlich erwiesen. In diesem Beitrag wird die lernwirksame Methode der Direkten Instruktion in inklusiven Settings erläutert. Es wird ein konkretes Unterrichtsbeispiel aus der Praxis vorgestellt, um die Umsetzung der Direkten Instruktion in Kombination mit offenen Unterrichtsformaten und individuellen Arbeitsplänen zu verdeutlichen.

Die Direkte Instruktion (direct instruction, Engelmann, 1980) oder auch explizite Instruktion (Archer & Hughes, 2011) wurde in den 1960er Jahren von Wesley Becker und Siegfried Engelmann entwickelt (Engelmann, 1980). In ihren Unterrichtsgrundsätzen betonen sie, dass eine korrekte Anwendung der Direkten Instruktion sowohl die Schulleistungen als auch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler verbessern kann. Engelmann vertrat die Meinung, dass Schülerinnen und Schüler bei der Vermittlung von Lerninhalten absolute Klarheit benötigen. Dieser damals neue Ansatz setzt eine durchdachte Planung des Unterrichts voraus, insbesondere in der Vermittlungsphase. Die Lerninhalte müssen so vermittelt werden, dass die Wahrscheinlichkeit falscher Vorstellungen minimiert wird (Engelmann, 1980).

Obwohl sich die Ansätze der Direkten Instruktion als förderlich für den Erwerb von Strategien und konkreten Fertigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten erwiesen haben (Archer & Hughes 2011; Grünke, 2006; Lebens & Lauth, 2014), werden sie in Deutschland in der täglichen Unterrichtspraxis kaum umgesetzt. Die Direkte Instruktion wird oft mit Frontalunterricht gleichgesetzt und in Zeiten, in denen offene Unterrichtsformate blühen, als altmodisch und unpassend bezeichnet. In den letzten Jahren haben jedoch immer mehr Lehrkräfte festgestellt, dass ein Unterricht im Gleichschritt in den vorherrschenden heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht mehr passend ist. Die Notwendigkeit eines individualisierten Unterrichts für Schülerinnen und Schüler in allen Schulformen wird zunehmend anerkannt. Auch wenn die Direkte Instruktion in der Theorie explizit beschrieben wird, scheitert ihre Anwendung in der Praxis vielfach am konkreten Einsatz im Unterricht.

Archer und Hughes (2011) charakterisieren Direkte Instruktion folgendermaßen, wobei sie den Begriff der expliziten Instruktion wählen:

„It is called explicit because it is an unambiguous and direct approach to teaching that includes both instructional design and delivery procedures. Explicit instruction is characterized by a series

Zeitschrift für Heilpädagogik
75., 2024
Seite 347– 356

**Direkte Instruktion –
Was ist das?**

of supports or scaffolds, whereby students are guided through the learning process with clear statements and demonstrations of the instructional target, and supported practice with feedback until independent mastery has been achieved” (ebd., 2011, S.1).

Wellenreuther (2009) beschreibt die Direkte Instruktion als die Präsentation von Informationen durch die Lehrkraft und die aktive Steuerung des Lernprozesses bis zur Festigung und Verankerung von Lerninhalten im Langzeitgedächtnis. Die Direkte Instruktion ist eine stark lehrerinnen-zentrierte und kleinschrittige Methode und besonders effektiv, wenn eine bestimmte Fertigkeit vermittelt werden soll. Sie basiert auf klar formulierten und erklärten Lernschritten und Lehraufgaben. Unterricht nach der Direkten Instruktion verhindert Fehlinterpretationen durch klare Anweisungen, was den Lernprozess erheblich verbessern und beschleunigen kann. Die Umsetzung im (inkluisiven) Unterricht ist vielfältig, da sie an keine bestimmte Sozialform gebunden ist.

Die Direkte Instruktion basiert auf der cognitive load theory (Sweller et al., 2011), die von einer begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ausgeht. Die Belastung des Arbeitsgedächtnisses erfolgt durch parallel ablaufende Teilprozesse. Die Aufnahme von neuen Informationen bzw. Lerninhalten wird erschwert. Beispielsweise können Methoden, die nicht im Langzeitgedächtnis verankert sind, das Erlernen von neuen Inhalten deutlich beeinträchtigen (Sweller, 1994).

Phasen der Direkten Instruktion

Nach Rosenshine (2008) besteht die Direkte Instruktion aus drei Phasen: Instruktion (Vermittlung neuer Inhalte), angeleitetem Üben und selbstständigem Üben. Bei der Umsetzung der Direkten in der sonderpädagogischen Praxis hat es sich bewährt, dieses vereinfachte Drei-Phasen-Schema der Direkten Instruktion um zwei weitere Phasen zu ergänzen. Diese Erweiterung ist aus der Annahme entstanden, dass Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen große Schwierigkeiten beim Abrufen von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis haben (Fischbach et al., 2010). Daher muss der Fokus zu Unterrichtsbeginn verstärkt auf die Aktivierung des Vorwissens und in der Reflexionsphase auf die Verknüpfung des neuen Lerninhalts mit bereits Erlerntem gelegt werden. Die Direkte Instruktion besteht aus folgenden fünf Phasen:

- Vorwissensaktivierung
- Instruktion
- Angeleitetes Üben
- Selbstständiges Üben
- Reflexion (Zusammenfassung)

Vorwissensaktivierung

In der ersten Phase beginnt die Lehrkraft den Unterricht mit einer Vorwissensaktivierung (Krause & Stark, 2005) und einer Wiederholung der bisherigen Lerninhalte. Diese Phase ist für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten wichtig zur kognitiven Entlastung (Fischbach et al., 2010). Die Schülerinnen und Schüler können ihr Vorwissen durch die Lernumgebung, Hefteinträge oder Lernnotizen aktivieren. Wesentlich ist, dass kein Vorwissen vorausgesetzt wird. Die Umsetzung in einer Think-Pair-Share-Struktur kann in dieser Phase dazu beitragen, alle Schülerinnen und Schüler zu motivieren.

Instruktion

Nach der Vorwissensaktivierung erfolgt die Hinführung zum Unterrichtsthema. Um Klarheit und Zieltransparenz zu schaffen, wird in der Instruktionsphase das Thema der Unterrichtseinheit explizit genannt. Bei der Vermittlung der neuen Lerninhalte gibt die Lehrkraft gezielte Lernimpulse. Die Form der Inhaltsdarbietung ist lehrerinnenzentriert und kleinschrittig. Die Schülerinnen und Schüler hören aufmerksam zu, stellen keine Fragen und unterbrechen die Lehrkraft nicht. Die Instruktion sollte nicht länger als 15 Minuten dauern, da die Konzentrationsspanne der Schülerinnen und Schüler, insbesondere derjenigen mit Lernschwierigkeiten, sehr kurz sein kann (Fischbach et al., 2010). Ziel dieser speziellen Darbietungsform ist es, die Schülerinnen und Schüler zum Denken anzuregen und sie so zur Erschließung von Zusammenhängen zu führen. In dieser Phase wird eine erste Anwendung der neuen Inhalte angeregt.

Angeleitetes Üben

Die dritte Phase der Direkten Instruktion ist das angeleitete Üben. Hierbei handelt es sich um eine Übungsphase, in der das neu erworbene Wissen mit zusätzlicher Hilfe und Unterstützung vermittelt wird (sogenanntes Scaffolding, Rosenshine, 2002). Diese Phase kann direkt im Anschluss an die Instruktion im Klassenverband oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Dabei ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Vorgehensweise laut verbalisieren und die Lehrkraft die Schritte bei Bedarf wiederholt vormacht. Während des angeleiteten Übens unterbricht die Lehrkraft die Phase zweimal, um Rückmeldungen zu geben und Korrekturen vorzunehmen. In dieser Phase ist unmittelbares Feedback entscheidend, damit die Schülerinnen und Schüler zeitnah Rückmeldung erhalten und Fehler schnell korrigiert werden können (Archer & Hughes, 2011; Brüning & Saum, 2019). Nach dem angeleiteten Üben überprüft die Lehrkraft das Verständnis und den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler, bevor diese eigenständig weiterarbeiten. Es erfolgt eine Bestimmung des Lernstands. Erwähnenswert ist, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oft keine oder geringe Kompetenzen beim selbstständigen Arbeiten zeigen. Daher haben sie in der Allgemeinen Schule oft Schwierigkeiten (Werning & Wischer, 2002). Das angeleitete Üben ist daher eine wichtige Phase der Direkten Instruktion für Schülerinnen und Schüler, die noch nicht selbstständig arbeiten können.

Das angeleitete Üben sollte in der täglichen Praxis genügend Zeit einnehmen. Obwohl seine Effektivität nachgewiesen ist, wird im Unterricht bislang oft kein großer Wert auf angeleitetes Üben gelegt, das einen starken Fokus auf die Leitung des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler hat (Kirschner et al., 2006). Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist es wichtig, ausreichend Zeit zur Verfügung zu haben, um sich mit den neuen Inhalten auseinanderzusetzen, und Hilfestellungen nicht zu schnell vorwegzunehmen. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten benötigen viel Zeit, um sich Vorgehensweisen und Handlungsschritte einzuprägen und neue Kompetenzen mit ihrem Vorwissen zu verknüpfen. Daher kann das angeleitete Üben mehrere Unterrichtseinheiten in Anspruch nehmen.

Selbstständiges Üben

In der vierten Phase der Direkten Instruktion üben die Schülerinnen und Schüler selbstständig und ohne Unterstützung die neuen Lerninhalte. Es besteht die Möglichkeit, die Phase des angeleiteten Übens zu verkürzen oder sogar zu überspringen, wenn Schülerinnen und Schüler wenig oder keine Hilfe benötigen. Die Lehrkraft nimmt in dieser Phase eine eher passive Rolle ein und unterstützt die Schülerinnen und Schüler als Lernbegleitung beim Lernprozess. Auch während des selbstständigen Übens sind Pausen eingeplant. Die Lehrkraft schafft diese Unterbrechungen bewusst, um Fragen zu beantworten oder Rückmeldungen zu geben.

Reflexion und Zusammenfassung

Die letzte Phase der Direkten Instruktion ist die Reflexion, in der eine Zusammenfassung des Gelernten erfolgt. Die Lehrkraft plant dafür mindestens fünf Minuten ein. Die Schülerinnen und Schüler fassen die neuen Lerninhalte in Form einer schriftlichen Lernnotiz oder mündlicher Äußerungen zusammen. Dabei ist es wichtig, dass die Reflexion und die Zielerreichung von den Schülerinnen und Schülern und nicht von der Lehrkraft durchgeführt werden.

Es gibt acht wesentliche Prinzipien der Direkten Instruktion (Brüning & Saum, 2019), die es beim Einsatz zu beachten gilt:

- Im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, in dem oft Vorwissen vorausgesetzt und dieses nicht aktiv wiederholt wird, stellt die erste Phase der Direkten Instruktion die Vorwissensaktivierung in den Mittelpunkt. Zu Beginn jeder Unterrichtsstunde werden bereits erlernte Inhalte wiederholt und alle Schülerinnen und Schüler somit kognitiv aktiviert.
- Die Lehrkraft präsentiert den Lernstoff kleinschrittig, erklärt die Vorgehensweise detailliert und veranschaulicht sie anhand mehrerer Beispiele. Statt die richtige Lösung und Regeln vorzugeben, werden im Unterricht nach dem Ansatz der Direkten Instruktion verschiedene Lösungs-

Prinzipien wirksamer Instruktion

wege diskutiert und von den Schülerinnen und Schülern frei gewählt, um Lernschwierigkeiten und Missverständnisse zu vermeiden.

- Ein weiteres Prinzip ist die Unterbrechung der Übungsphase, um Rückfragen zu stellen bzw. Feedback zu geben.
- Die Lehrkraft fungiert als Lernbegleitung.
- Sie bietet Hilfestellungen bei schwierigen Aufgaben.
- Dabei beobachtet sie gezielt den Lernprozess, dokumentiert den Lernerfolg oder mögliche Missverständnisse und überprüft das Verständnis der Schülerinnen und Schüler.
- Die Aufgabenstellungen sind so gestaltet, dass alle Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse haben können. Es liegt in der Verantwortung der Lehrkraft, das selbstständige Üben zu planen. Die Instruktionen sollten kurzgehalten werden, damit die Schülerinnen und Schüler ausreichend Zeit haben, um die neuen Lerninhalte zu üben.
- Wiederholungen von bereits erlernten Inhalten sollten wöchentlich und monatlich im Unterricht nach der Direkten Instruktion stattfinden. Die Lerninhalte können dabei beispielsweise in der Lernumgebung präsent sein und von den Schülerinnen und Schülern gezielt während der Wochenplanarbeit oder Freiarbeitszeiten geübt werden.

Methoden der Direkten Instruktion

Die Direkte Instruktion bietet eine Vielfalt an Methoden, die nachhaltiges Lernen ermöglichen. Nachfolgend werden sieben Methoden erläutert, die sich in der Praxis bewährt haben:

Lautes Denken/kognitives Modellieren als Instruktionsstrategie nach White (2017)

Lehrkräfte planen und bereiten den Unterricht vor. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass sie die Vorgehensweise bei der Problem- bzw. Fragestellung nachvollziehbar machen. Zusätzlich ist zu beachten, dass viele Prozesse bei Erwachsenen automatisiert sind. Bei Kindern und Jugendlichen sollten neue Informationen und Inhalte nicht zu schnell und zu abstrakt vermittelt werden, da dies zu Verwirrung, Unklarheit und Überforderung führen kann. Für die Schülerinnen und Schüler bleibt oft unklar, was von ihnen erwartet wird, was zu Problemen führen kann. Es kommt häufig vor, dass Schülerinnen und Schüler Fehler machen und die Lehrkraft nicht nachvollziehen kann, wie das Kind vorgegangen ist. Oft können Schülerinnen und Schüler, vor allem diejenigen mit Lernschwierigkeiten, ihre Vorgehensweise nicht verbalisieren. Die Methode des lauten Denkens oder des kognitiven Modellierens können dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler kognitive Prozesse besser verstehen. Dabei präsentiert die Lehrkraft die Lösung und formuliert ihre Gedanken zur Vorgehensweise laut. Es geht dabei nicht um Erklärungen, sondern um die Äußerung von Gedanken (Huber et al., 2005).

Praxistipp!

Die Klasse soll einen Text lesen und dabei Schlüsselwörter markieren. In der Instruktionsphase liest die Lehrkraft einen Textabschnitt vor. Dabei stoppt sie bewusst das Vorlesen, wenn sie selbst eine Lesestrategie anwenden würde. Wird im Text beispielsweise beschrieben, warum ein Flugzeug fliegt, kann dies wie folgt formuliert werden:

„In diesem Abschnitt wird beschrieben, warum ein Flugzeug fliegt. Vier physikalische Kräfte wirken auf das Flugzeug. Ich markiere „vier physikalische Kräfte“. Diese vier Kräfte erklären, warum das Flugzeug fliegt. Ich lese weiter. Die vier Kräfte werden sicherlich als Nächstes vorkommen.“

Die Lehrkraft setzt das Lesen fort und stoppt bei der nächsten wichtigen Information:

„Die erste Kraft ist der Auftrieb. Ich markiere das Wort Auftrieb. Ich lese weiter. Die zweite Kraft wird jetzt vorkommen.“ usw.

Visualisierungen

Die Visualisierung von Lerninhalten kann zur kognitiven Entlastung führen. Informationen können durch visuelle Kanäle besser aufgenommen (Fühner, 2022). Zudem haben sie eine Stützfunktion beim Verstehen von abstrakten Informationen. Es ist jedoch zu beachten, dass die Visualisierung allein nicht ausreicht, um Lerninhalte vollständig zu vermitteln.

Praxistipp!

Im Unterricht werden Visualisierungen beispielsweise in Form von Tafel- oder Bodenbildern erstellt, um Lerninhalte zu vermitteln. Wenn die Lehrkraft erklärt und gleichzeitig Bilder und/oder Wortkarten auslegt oder Merksymbole zeichnet, verlangsamt sich automatisch ihre Sprechgeschwindigkeit. Zusätzlich werden die wesentlichen Informationen für die Schülerinnen und Schüler dauerhaft sichtbar. Visualisierungen können als Stütze genutzt werden, um Zusammenfassungen am Ende der Stunde zu erstellen oder die Lernumgebung in der Phase der Vorwissensaktivierung zu bereichern.

Sprachliche Klarheit

Die Bildungssprache setzt sich aus der Alltagssprache, der Wissenschaftssprache, der Fachsprache und der Schulsprache zusammen. Im Unterricht verwenden Lehrkräfte die Unterrichtssprache. Diese beinhaltet Wörter, die im Alltag nicht unbedingt gebräuchlich sind und nicht allen Schülerinnen und Schülern bekannt sein dürften. Die noch unbekannten Wörter werden unter Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingesetzt, damit sie von allen verstanden, behalten und selbst angewendet werden können (Meyer, 2018). Ziel der Unterrichtssprache ist es, diese in die Bildungssprache zu übersetzen (z. B. „Wir zählen die Zahlen zusammen. Wir addieren die Zahlen.“). Bei der Vermittlung neuer Informationen ist es wichtig, auf wesentliche Details einzugehen. Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Sprachkenntnisse zu vertiefen und um weitere Informationen zu ergänzen.

Praxistipp!

- Einsatz von kurzen und prägnanten Sätzen, kein Gebrauch von Nebensätzen
- Verwendung von Fachbegriffen von Anfang an
- Vermeidung von Synonymen für den gleichen Gegenstand
- Verwendung von anschaulichen Wörtern und Beschreibungen
- Sprachlich reduzierte Erklärungen

Think-Pair-Share

Eine der bekanntesten Methoden des kooperativen Lernens ist das „Think-Pair-Share“-Konzept (Denken-Austauschen-Vorstellen) (Mattes, 2018; Brüning & Saum, 2019). Es führt zu einer intensiveren Informationsverarbeitung und kognitiven Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler. Diese Methode lässt sich bei allen Unterrichtsformaten einsetzen (Mattes, 2018). Der Erfolg und die Lernwirksamkeit dieser Methode basieren einerseits auf der inneren Aktivierung jeder einzelnen Person in der „Think“-Phase und andererseits auf der Sicherheit, die durch den Austausch für schwächere oder stillere Schülerinnen und Schüler in der „Pair“-Phase geschaffen wird. Zudem weist die Lernpsychologie darauf hin, dass der Lernzuwachs durch die Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern verstärkt wird (Steindorf, 2000).

Praxistipp!

Das „Think-Pair-Share“-Konzept ist eine Methode, die ohne Vorbereitung umgesetzt werden kann und für alle Phasen und Formate des Unterrichts geeignet ist.

- Think (Denken): Alle Schülerinnen und Schüler arbeiten alleine.
- Pair (Austauschen): Die Überlegungen werden mit einer Partnerin oder einem Partner diskutiert und die Arbeitsergebnisse werden verglichen und ergänzt.
- Share (Vorstellen): Die Ergebnisse der Austauschphase werden in der Klasse vorgestellt, besprochen, reflektiert und korrigiert.

Scaffolding

Das sogenannte „Scaffolding“ (engl. „Gerüst“, Archer & Hughes, 2011; Gibbons, 2002) ist eine Methode, die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, Aufgaben zu bewältigen, die sie noch nicht eigenständig lösen können. Mit zunehmender Kompetenz der Schülerinnen und Schüler wird das Scaffolding durch die Lehrkraft reduziert, um die Entfaltung der Methode und das selbstständige Arbeiten zu fördern. Es besteht aus vier Elementen:

- Bedarfsanalyse (Zielsetzung),
- Lernstandsanalyse (Bestimmung der Lernausgangslage),
- Unterrichtsplanung (vom Einfachen zum Komplexen, von der Alltagssprache zur Fachsprache, vom Mündlichen zum Schriftlichen),
- Unterrichtsinteraktion (Aktives Zuhören bei Äußerungen von Schülerinnen und Schülern, Kooperative Lernmethoden) (Gibbons, 2002).

Das Konzept von Pauline Gibbons aus dem Jahr 2002 basiert auf der soziokulturellen Theorie des Psychologen Lev Vygotskij und seiner Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 1978).

Praxistipp!

Jamie McKenzie (2002) präsentierte acht Kriterien für ein gelungenes Scaffolding. Die Lehrkraft...

- ...gibt eine klare Richtung sowie klare Anweisungen vor.
- ...verdeutlicht das Ziel.
- ...hält die Schülerinnen und Schüler konzentriert beim Thema.
- ...kommuniziert transparent ihre Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler.
- ...zeigt den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Unterstützung auf.
- ...minimiert Unsicherheit und Enttäuschungen.
- ...sorgt für effizientes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler.
- ...motiviert.

Wiederholungen

Wellenreuther (2009) beschreibt die Wiederholung als Bestandteil effektiver Direkter Instruktion. Diese sollte in Form von täglichen, wöchentlichen und monatlichen Wiederholungen stattfinden und das Gelernte festigen. Zudem sollen Zusammenhänge zwischen Lerninhalten aufgedeckt und Vernetzungen der Lerninhalte entwickelt werden. Hierfür können Wochenplan- oder Freiarbeitsmaterialien genutzt werden, die in der Lernumgebung zur Verfügung stehen.

Praxistipp!

Umsetzung der Wiederholung im Unterricht:

- Wiederholung bereits gelernter Lerninhalte am Anfang jeder Stunde
- Wiederholung der Inhalte der neuen Lektion durch die Schülerinnen und Schüler am Ende der Stunde
- Wiederholung während des Schuljahrs, damit bereits erlernte Inhalte nicht vergessen werden
- Arbeit mit Wiederholungsplänen, die bereits erlernte Lerninhalte beinhalten und die die Schülerinnen und Schüler selbstständig in Form einer Checkliste während des Schuljahrs erledigen.
- Nutzung von Hefteinträgen und Regelheften für Wiederholung
- Wiederholung mit Hilfe der Lernumgebung
- Statt „Was hast du heute gelernt?“, probiere „Schreibe auf, was du heute gelernt hast.“

Feedback

Im Hinblick auf Unterricht gibt es zwei Arten von Feedback: Feedback, das die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern gibt, und Feedback, das die Schülerinnen und Schüler der Lehrkraft geben. Die Lehrkraft kann auf vier Ebenen Rückmeldung geben (Hattie & Timperley, 2007):

- auf der Ebene der Aufgabe,
- auf der Ebene des Prozesses,
- auf der Ebene der Selbstregulation
- und auf der Ebene des Selbst.

Auf der ersten Ebene wird die Qualität der Leistung überprüft, während auf der Ebene des Prozesses das Arbeitsverhalten reflektiert wird. Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Rückmeldung zur Art und Weise ihrer Arbeit. Die Ebene der Selbstregulation bezieht sich auf die Bewältigung der Aufgabe und die Steuerung des eigenen Verhaltens. Schließlich folgt die Ebene des Selbst. Dabei werden personenbezogene Rückmeldungen wie Lob oder Verbesserungsmöglichkeiten gegeben. Die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler trägt einerseits zur Verbesserung der Unterrichtsqualität bei und andererseits zur Verbalisierung des eigenen Lernens.

Die Metastudie von Black und William (1998) zu Leistungsbewertung und Feedback zeigt, dass kontinuierliches Feedback während des Lernprozesses stärker wirkt als andere Interventionen wie beispielsweise verbesserte Lernmaterialien oder alternative Unterrichtsmethoden. Außerdem hat sich ein positiver Einfluss auf die Lernleistung aller Schülerinnen und Schüler gezeigt, unabhängig vom Leistungsniveau. Bei der Planung des Unterrichts sollten Lehrkräfte die Schwächen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, damit das Feedback fruchtbar ist. Rückmeldungen sollten mit Hinweisen zur Förderung und Hilfestellungen verbunden werden. Ein gutes und erfolgreiches Feedback zeichnet sich durch transparente und herausfordernde Ziele aus. Es ist außerdem differenziert und klar formuliert, wird zeitnah gegeben und bezieht sich auf konkrete Lernprozesse.

Praxistipp!

In der Praxis hat sich die Nutzung von Kriterienrastern bewährt, um erfolgreiches Feedback zu geben. Kriterienraster präsentieren die Kompetenzerwartungen und die erwartete Leistung. Sie schaffen Zieltransparenz und Klarheit und können während des gesamten Unterrichtsprozesses eingesetzt werden.

Das Konzept des offenen Unterrichts ist ein Sammelbegriff für verschiedene Reformansätze und beschreibt eine Vielzahl von pädagogischen Möglichkeiten auch für den sonderpädagogischen Bereich. Der offene Unterricht entwickelte sich in den 1970er Jahren als alternative Konzeption zum Frontalunterricht. Wallrabenstein hat 1994 das Konzept der Öffnung konkretisiert und in drei Dimensionen erklärt: die inhaltliche, die methodische und die organisatorische Öffnung (Wallrabenstein, 1994). Peschel ergänzte diese drei Dimensionen der Öffnung um die soziale und die persönliche Offenheit (Peschel, 2006).

Es gibt verschiedene Arbeitsformen des offenen Unterrichts, wie zum Beispiel Projektunterricht, Stationenarbeit, Freiarbeit, handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen, Wochenplanarbeit und vieles mehr. Das Ziel ist, den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeiten zu vermitteln, Inhalte und Lernintentionen eigenständig auszuwählen, Aktivitäten zu gestalten und durch die Nutzung der eigenen Kreativität weiterzuentwickeln.

Es ist zu berücksichtigen, dass offene Unterrichtsformate sehr hohe Anforderungen an die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler stellen. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten haben keine oder häufig nicht ausreichende Kompetenzen in diesem Bereich erworben und können daher durch offene Unterrichtskonzeptionen überfordert sein (Hartke, 2000). Wember (2020) schlägt als Handlungsmaxime vor: Für eine Optimierung der Lernzeit sowie eine transparente Leistungserwartung und -belohnung ist es wichtig, direkten und aktivierenden Unterricht anzubieten und die Unterrichtsformen und -methoden zu variieren. Gerade Schülerinnen und Schüler mit

Offener Unterricht

Schlüsselwörter

Direkte Instruktion, offener Unterricht, sonderpädagogischer Unterricht, Individualisierung, inklusive Didaktik

Abstract

Direct Instruction is an instruction method whereby teachers support students in acquiring certain abilities or strategies in a structured manner. The teacher guides the students explicitly (and) in small steps. Whereas Direct Instruction has been known and recognized as an instructional model in English-speaking countries since the 1960s, it has often been misunderstood and misinterpreted as front-of-class teaching in Germany. However, the approach has proven beneficial especially for students with learning difficulties.

In this article, we exemplify the learning effectiveness of the method of Direct Instruction by introducing a concrete practical example to illustrate the implementation of Direct Instruction in combination with explicit instruction formats and individualized work plans.

Keywords

Direct Instruction, explicit instruction, special education instruction, individualization, inclusive teaching

Direkte Instruktion im Offenen Unterricht am Beispiel des Deutschunterrichts zum Thema „Verfassen eines persönlichen Briefs“

Lernschwierigkeiten benötigen daher direkte Instruktionen sowie angeleitete Übungen, um Kompetenzen zu erwerben.

Beschreibung des Klassenraums (offenes Klassenraumkonzept):

In der Klasse sind die Arbeitsplätze der Schülerinnen und Schüler im Raum verteilt. Die Schülerinnen und Schüler haben keinen festen Sitzplatz, sondern wählen diesen je nach Arbeits- und Sozialform frei. Es wurden Regeln für die Nutzung der flexiblen Sitzordnung besprochen. Ein fester Stuhlkreis in der Mitte des Raums dient als Treffpunkt für die gesamte Klasse. Dort werden neue Lerninhalte vermittelt oder Zusammenfassungen am Ende der Unterrichtseinheit gegeben.

Ausgangslage der Klasse:

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten im Fach Deutsch mit Lernleitern. Aktuell behandeln sie eine Lernsequenz zum Thema „Verfassen eines persönlichen Briefs“. Da jedes Kind individuell an der eigenen Lernleiter mit passenden Lernaufgaben arbeitet, wird das Beispiel bezogen auf eine Gruppe von vier Schülerinnen und Schülern mit dem gleichen Arbeitstempo erläutert. Die bisher erlernten Inhalte der Lernsequenz sind: Briefarten, die Beschriftung eines Briefumschlags, die Kriterien für persönliche und sachliche Briefe sowie der Aufbau eines persönlichen Briefs. Das heutige Stundenziel der Gruppe lautet: „Ich verfasse einen persönlichen Brief“.

Ablauf der Unterrichtseinheit

- Phase 1: Zur Vorwissensaktivierung trifft sich die gesamte Klasse im Stuhlkreis. Die Lehrkraft führt dazu ein „Think-Pair-Share“ durch, um mögliche, bereits erlernte Lerninhalte schrittweise wieder in Erinnerung zu rufen. Während der „Think“-Phase stehen die Schülerinnen und Schüler auf, sichten die Lernumgebung sowie ihre Lernnotizen und Hefteinträge. In dieser Phase wird sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiviert sind. Sie aktivieren ihr Vorwissen in Bezug auf die in den Vorstunden erarbeiteten Kriterien für einen persönlichen und sachlichen Brief. Währenddessen legt die Lehrkraft Wortkarten auf den Boden. Anschließend kommen die Schülerinnen und Schüler für die „Pair“-Phase in den Stuhlkreis. Sie besprechen mit ihrem direkten Nachbarkind eine erste Zuordnung der Kriterien. In der „Share“-Phase werden die Kriterien gemeinsam von der Klasse zugeordnet. Die Moderation der Vorwissensaktivierung kann von einer Schülerin oder einem Schüler übernommen werden. Der zweite bereits erlernte Inhalt ist der Aufbau eines persönlichen Briefs. Dazu stellt die Lehrkraft ebenfalls Legematerial zur Verfügung. Dieses beinhaltet eine leere Briefvorlage sowie beschriftete Karten mit Fachbegriffen (z. B. Datum, Anrede, Grußformel etc.). Eine Differenzierungsmöglichkeit für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler besteht darin, eigenständig die Karten mit den Fachbegriffen zu beschriften. Nun beginnt die Klasse mit der Arbeit an der Lernleiter.
- Phase 2: Die Lehrkraft demonstriert in einer Kleingruppe das Thema „Verfassen eines persönlichen Briefs“. Die Schülerinnen und Schüler treffen sie sich dazu im Kreis mit der Lehrkraft. Die Lehrkraft verwendet eine Checkliste, um den neuen Lerninhalt „Verfassen eines persönlichen Briefs“ zu vermitteln. Sie stellt das Vorgehen zunächst kleinschrittig vor. Sie schreibt einen eigenen Brief und spricht dabei ihre Gedanken aus (kognitives Modellieren). Während dieser Phase verfolgen die Schülerinnen und Schüler die Darbietung still. Um ihre Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, sollte eine Darbietung nicht länger als 12 bis 15 Minuten betragen. Nach Abschluss der Darbietung berät die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler. Hierfür erhalten diese eine Checkliste mit den Kriterien für das Verfassen eines persönlichen Briefs. Die Schülerinnen und Schüler überprüfen, ob die Kriterien vollständig erfüllt wurden. Zusätzlich werden Fragen gestellt und Unklarheiten geklärt.
- Phase 3: Das angeleitete Üben ist eine wichtige Phase der Direkten Instruktion für Schülerinnen und Schüler, die noch nicht selbstständig arbeiten können. Die Lehrkraft stellt Checklisten, Formulierungs- und Strukturierungshilfen zur Verfügung oder wiederholt die Darbietung schrittweise. Das angeleitete und später das selbstständige Üben werden regelmäßig unterbrochen, um den Schülerinnen und Schülern Feedback zu geben.

- Phase 4: Schülerinnen und Schüler, die nach der Darbietung oder nach ausreichender angeleiteter Übung selbstständig arbeiten können, verfassen mithilfe der Checkliste einen persönlichen Brief.
- Phase 5: Bevor sich die Klasse abschließend im Sitzkreis trifft, reflektieren alle Schülerinnen und Schüler ihren Lernzuwachs. Anschließend tauschen sie sich mit ihren Notizen im Plenum aus und besprechen individuelle Ziele sowie neue Erkenntnisse. Während dieser Phase werden die unterschiedlichen Lernniveaus durch die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler transparent. Die Lehrkraft kann individuelles Feedback geben und neue Ziele mit den Schülerinnen und Schülern vereinbaren.

In der täglichen Unterrichtspraxis hat sich die Direkte Instruktion als lernwirksame Methode erwiesen. Sie bietet eine gute Struktur für die Planung und Durchführung des Unterrichts und wird von den Lernenden positiv bewertet. Dennoch bedarf es weiterer Forschung und wissenschaftlicher Belege für die Effektivität dieser Methode vor allem im inklusiven Kontext. Um den Unterricht zu individualisieren und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler entsprechend ihres Potentials und ihrer Möglichkeiten zu erweitern, ist es notwendig, dass Lehrkräfte ihr Denken und ihre Perspektive ändern und ihre (inklusive) Didaktik anpassen. Lernende mit Lernschwierigkeiten benötigen intensive und häufige Anleitung, direkte Instruktionen sowie zusätzliche Lernzeit, um bestimmte Kompetenzen zu erwerben. Deshalb ist für diese Schülerinnen und Schüler nicht ein grundsätzlich neues Unterrichtskonzept erforderlich, sondern es bedarf lediglich einer Modifizierung der bereits angewendeten Didaktik.

Ausblick

- Archer, A. L.; Hughes, C. A. (2011): *Explicit instruction. Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press
- Black, P. J.; Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: Nelson
- Brüning, L.; Saum, T. (2019): *Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH
- Engelmann, S. (1980): *Direct instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications
- Fischbach, A.; Schuchardt, K.; Mähler, C.; Hasselhorn, M. (2010): Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 42 (4), 201–210
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann Educ Books
- Grünke, M. (2006). Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. In: *Kindheit und Entwicklung*, 15(4), 239–254. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.4.239>
- Hartke, B. (2000). Unterrichtsformen. In J. Borchert (Hrsg.) *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*, (S. 364–380). Göttingen: Hogrefe
- Hattie, J. & Timperley, H. S. (2007). The power of feedback. In: *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Huber, A. A., Haas, A., Schwarz-Govaers, R., Konrad, K., Gürtler, L., Mutzek, W., Traub, S., Widulle, W., Sauter, W., Bernhart, A., Hepting, R., Schmidt, E.-M., Gerbig, C., Meier, F., Bernhart, D., & Barth, A.-R. (2005). Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. In A. A. Huber (Hrsg.) *Vom Wissen zum Handeln*, (S. 38–74), Tübingen: Ingeborg Huber
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. In: *Educational Psychologist* 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Krause, U.; Stark, R. (2005). Vorwissen aktivieren. In Mandl, H., Friedrich, F. (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 38–49). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Company KG

Literatur

- Lebens, M.; Lauth, G. W. (2014). Direkte Instruktion. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. Auflage, S. 418–428). Göttingen: Hogrefe
- Mattes, W. (2018). *Methoden für den Unterricht: Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Braunschweig: Schöningh Verlag
- Meyer, B. E. (2018). *Rhetorik für Lehrerinnen und Lehrer*, 2. Auflage, Weinheim: Beltz
- Peschel, F. (2006). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. 4. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag
- Pusch, A., Fühner, L. (2022). Visualisieren – ein Muss für heterogene Lerngruppen. Optimierung von Arbeitsblättern anhand der Cognitive Load Theory. In *Naturwissenschaften im Unterricht Physik 2022(188)*, 22-25
- Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction*. Abgerufen am: 04.03.2024. <http://centerii.org/techassist/solutionfinding/resources/fivemeaningsofdi.pdf>
- Steindorf, Gerhard (2000). *Grundbegriffe des Lebens und Lernens*. 5. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. In: *Learning and Instruction* 4 (4), 295–312
- Sweller, J.; Ayres, P.; Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York, NY: Springer Science+Business Media
- Van Der Stuyf, R. R. (2002). *Scaffolding as a Teaching Strategy Adolescent Learning and Development*. Verfügbar unter <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:52232993> [04.03.2024]
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Wallrabenstein, W. (1994). *Offene Schule–offener Unterricht*. 4. Auflage, Hamburg: Rowohlt
- Wellenreuther, M. (2009). *Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Wember F.B. (2020). Direkter Unterricht. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.) *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für Studium und Praxis*, (4. Auflage, S. 181-191), Stuttgart: Kohlhammer
- Werning, R. & Wischer, B. (2002). Kindliche Lebenswelten und Planungskompetenz. In *Zeitschrift Lernchancen: alle Schüler fördern! 2002* (5), 40–45.
- White M.C. (2017). Cognitive Modeling and Self-Regulation of Learning in Instructional Settings. In *Teachers College Record* 119 (13), 1-26.

Georgia Koutsianikouli
 Universität Regensburg
 Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik
 Sedanstraße 1
 93053 Regensburg
 Georgia.Koutsianikouli@ur.de

Dr. Stephanie Lutz
 Universität Regensburg
 Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik
 Sedanstraße 1
 93053 Regensburg
 Stephanie.Lutz@ur.de