



Diethelm Wahl

# Wirkungsvoll unterrichten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung

Von der Organisation der Vorkenntnisse  
bis zur Anbahnung professionellen Handelns

**k** linkhardt

# Leseprobe aus Kapitel 1

## **Was man heute über wirkungsvolles Lehren und Lernen weiß.**

### **1. Was ist hoch wirksam und wie kann man das herausfinden?**

In Sachen Weiterbildung bin ich viel unterwegs. Vor mir sitzen Professorinnen und Professoren, Erwachsenenbildner von Deutsch als Zweitsprache bis zum Yoga-Kurs, Moderatoren und Multiplikatoren aller Schularten, natürlich auch die Lehrkräfte selbst aus Berufskollegs, Gymnasien, weiteren Sekundarschultypen, Primarschulen und zuweilen auch solche aus der vorschulischen Elementarbildung. In allen Fällen geht es um die Frage, wie man „gut“ lehrt, „erfolgreich“ weiterbildet und „wirkungsvoll“ unterrichtet. Naiv betrachtet könnten dies Veranstaltungen sein, in denen rational und reflexiv argumentiert wird. Mittlerweile gibt es ja eine hohe Anzahl an empirischen Untersuchungen, umfangreichen Forschungsprojekten und beeindruckenden Meta – Analysen, über die in bekannt gewordenen Büchern berichtet wird. Man denke dabei beispielsweise an Hattie (2009), Helmke (2012), Schubiger (2013), Gold (2015), Meyer (2016), Traub (2016) und andere. Die Botschaft lautet allenthalben: Wer etwas im Bereich der Unterrichtsqualität zu verkünden hat, der sollte dies unbedingt evidenzbasiert tun, also auf der Basis gesicherter empirischer Befunde.

Mit „empirisch“ ist Erfahrungswissen gemeint, das auf einer systematischen und zugleich methodischen Sammlung von Daten beruht. Der Begriff „Evidenz“ ist der Bedeutung nach mit dem englischen Wort „evidence“ gleichzusetzen, was „Beleg“ oder „Beweis“ heißt im Sinne eines Nachweises für die Wirksamkeit einer Maßnahme. Dieser Nachweis sollte mit einem besonderen Wahrheitsanspruch verbunden sein. Er sollte auf Wissen beruhen, das hohen Standards genügt und das durch wissenschaftlich bestätigte Erfahrungen fundiert ist. Und so, wie im Bereich der Naturwissenschaften nur wenige religiöse Fanatiker auf die Idee kommen, Forschungsergebnisse durch Glaubensüberzeugungen zu ersetzen, so sollten auch im Bereich des Lehrens und Lernens wissenschaftliche Ergebnisse die wichtigsten Leitlinien für die Gestaltung des unterrichtlichen Handelns sein. Das ist eine der zentralen Botschaften dieses Buches. Die meisten Lehrkräfte, die sich mit hoher Motivation daranmachen, die Qualität des eigenen Unterrichts zu überdenken und zu optimieren, sind einer evidenzbasierten Argumentation aufgeschlossen. Sie hören sich aufmerksam die vorgetragenen Forschungsergebnisse an und gleichen diese mit ihrem eigenen Erfahrungswissen ab. Sie sehen auch die Grenzen

wissenschaftlicher Forschung, was in kritischen Rückfragen zu den von mir vorgetragenen Untersuchungen deutlich wird. Umgekehrt erkennen sie gleichermaßen die Subjektivität ihrer persönlichen Sichtweise und sind in der Lage, auch diese zu reflektieren. Dennoch kommt es ab und zu vor, dass ich in manchen Situationen hilflos bin, weil nicht weiß, wie ich mit der enormen Stabilität und der damit verknüpften hohen Emotionalität mancher subjektiven Sichtweisen umgehen soll.

Als Wissenschaftler bin ich davon überzeugt, dass man zur Beantwortung der Frage, wie man wirkungsvoll unterrichten kann, zunächst einmal alle Ergebnisse und Befunde der Lehr-Lern-Forschung heranziehen sollte. Diese sind zwar weder einheitlich noch widerspruchsfrei. Doch sie lassen sich als erste Leitlinien nützen, um wirkungsvollen Unterricht zu konzipieren. In einem zweiten Schritt ist es dann sinnvoll, für als tragfähig erachtete Konzepte und Modelle über Jahre hinweg in allen Schularten, in der Hochschuldidaktik und in der Erwachsenenbildung ganz praktisch auszuprobieren und die Effekte systematisch zu überprüfen. Das ist in den von mir geleiteten Forschungsprojekten ebenso geschehen wie in von mir betreuten Dissertationen und Habilitationen. Im Laufe der letzten zwanzig Jahre hat sich dabei immer deutlicher eine gut realisierbare Vorstellung von wirkungsvollem Unterrichten herauskristallisiert. Diese hat sich in der Praxis bestens bewährt. Um es einmal mit dem Rindfleisch zu vergleichen: Was ich nachfolgend skizziere, das ist gut abgehangen, lange gereift. Die in den nächsten Kapiteln vorgeschlagenen Möglichkeiten funktionieren tatsächlich.

### **Was können Sie davon profitieren?**

Unterrichten ist eine anstrengende Tätigkeit. Lehrkräfte können zwar den Unterricht gut vorbereiten, sie können das eigene Handeln planen, überwachen und bewerten. Also alles tun, um professionell vorzugehen. Doch sie haben es nicht in der Hand, wie die Lernenden darauf reagieren. Wie Lernende das Angebot nutzen, das ist häufig intransparent. Und so kommt es vor, dass exzellent ausgearbeitete Unterrichtsstunden völlig danebengehen, sei es wegen mangelnden Interesses, geringer Aufmerksamkeit, ständiger Unruhe oder anderer Ursachen. Umgekehrt kommt es vor, dass aus dem Handgelenk geschüttelte Lektionen überraschend positiv aufgenommen werden. Die nichtlineare Beziehung zwischen dem Kräfteinsatz der Lehrenden und dem erkennbaren Lernzuwachs der Lernenden führt bei einem beträchtlichen Teil der Lehrpersonen zum Erleben von Kontrollverlust. Folgen sind Unsicherheit und Unzufriedenheit. Natürlich wirkt sich das auch auf die Gesundheit aus. Denn zahlreiche Studien zeigen (vgl. z.B. Vandenberghe & Hubermann 1999, Schaarschmidt 2004, Nübling et al. 2005), dass im Vergleich mit anderen Berufsgruppen die psychische Belastung von Lehrkräften sehr hoch ist. Man kann davon ausgehen, dass über 20 Prozent

der Lehrkräfte im Laufe ihrer Dienstzeit erhebliche Einschränkungen ihrer Gesundheit und Leistungsfähigkeit aufweisen (Barth 1992; Krause & Dorsewagen, 2011).

Deshalb ist es enorm wichtig zu erkennen, welche Formen des Lehrens und Lernens in besonderem Maße wirkungsvoll sind. Und es ist von größter Bedeutung, Lehrkräften Lehr-Architekturen und Lern-Arrangements an die Hand zu geben, die auch bei begrenzter Vorbereitungszeit und schwierigen schulischen Verhältnissen die angestrebten Effekte hervorrufen. Gelingt dies – und das ist ein Anspruch dieses Buches – dann trägt das zum Berufserfolg, zur Berufszufriedenheit und nicht zuletzt zu eigenen beruflichen Gesundheit bei.

Wie kann man herausfinden, was hoch wirksam ist? - Früher schien das ganz einfach. Man hat sich an den eigenen Erfahrungen beim Unterrichten orientiert und sich auf die Meinungen seiner Kolleginnen und Kollegen verlassen. Hinzu kamen die Botschaften der jeweiligen Fachdidaktiken, die man studiert hatte. Wie diese Aussagen begründet waren, wurde wenig hinterfragt. Es genügte in der Regel, dass sie einem Fachbuch entstammten oder von Professoren gelehrt wurden. Dies jedenfalls sind Erfahrungen aus meinem eigenen, länger zurückliegenden Lehramtsstudium und dem sich daran anschließenden Referendariat.

In den letzten 30 Jahren hat sich diese Sichtweise radikal verändert. Erkenntnisse aus nationalen wie internationalen Schulleistungsstudien haben die subjektiven Theorien über „guten Unterricht“ ganz erheblich in Frage gestellt (vgl. hierzu z.B. die Zusammenstellungen von Hasselhorn & Gold 2017, S. 18 f. und Helmke 2012, S. 171). Schon 1987 wollten Weinert und Helmke in der sog. „Münchner Studie“ wissen, ob Schulleistungen eher Leistungen der Schule oder Leistungen der Kinder seien. Doch vor allem sind mittlerweile die PISA Untersuchungen in aller Munde (Programme for International Student Assessment), die seit dem Jahr 2000 in dreijährlichem Turnus durchgeführt werden und die es sich zum Ziel gesetzt haben, Kenntnisse und Kompetenzen Fünfzehnjähriger in Mitgliedstaaten der OECD und weiteren Ländern zu messen. Für den Primarschulbereich wurde die Leseleistung bislang vier Mal erfasst unter dem Akronym IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung). In den seit 1993 laufenden TIMSS-Studien (Trends in International Mathematics and Science Study, früher Third International Mathematics and Science Study) wurden bei 9- bis 15-jährigen die Kompetenzbereiche Mathematik, Naturwissenschaften und Lesen untersucht. Weitere Studien wie etwa DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) oder VERA (Vergleichsarbeiten in der Schule) runden das mit

großem Aufwand systematisch gewonnene, auf breiter empirischer Basis ruhende Bild jenes Unterrichts ab, der in der Jetztzeit in vielen Ländern gang und gäbe ist.

In besonderem Maße wird die Wende eher weg von subjektiven Erfahrungswerten und eher hin zu empirisch gestützten, evidenzbasierten Erkenntnissen durch die beeindruckende, jedoch keinesfalls unumstrittene „Mega-Analyse“ von John Hattie (2009 und 2017) charakterisiert. Dieser hat 930 Meta – Analysen (Hattie 2017, S. 216 – 275) einer weiteren, noch globaleren Analyse unterzogen. Die einzelnen Meta-Studien beziehen sich auf mehr als 50 000 wissenschaftliche Veröffentlichungen, in denen über 240 Millionen Schülerinnen und Schüler empirisch untersucht wurden. Das ist einerseits ein großes Verdienst, weil diese Herkules-Arbeit nachdrücklich darauf hinweist, wie entscheidend es für die Beurteilung wirkungsvoller Lehr-Lern-Faktoren ist, dass man möglichst zahlreiche wissenschaftliche Befunde dafür heranzieht. Von der hohen „Verdichtung der vorgefundenen empirischen Evidenz zur Wirksamkeit bzw. Wirkung von Interventionen, Maßnahmen und Programmen“ (Pant 2014, S. 83) verspricht man sich klare und eindeutige Ergebnisse, die belastbarer sind als die aus dem Strom höchst zufälliger biografischer Episoden einer einzelnen Lehrkraft hervorgehenden Erkenntnisse über „guten Unterricht“.

Doch leider ist es nicht so einfach. Bewegt man sich auf dieser Meta-Meta-Ebene, wird dadurch die Sicht nicht unbedingt klarer. Andreas Gold ist sogar der Meinung, dass Meta-Analysen auch die Sicht verstellen können (Gold 2014). Dies liegt erstens daran, dass in Hatties Datenmaterial Studien mit ganz unterschiedlichen methodischen Standards eingehen. Zweitens überfordert die Anzahl der extrahierten Einflussfaktoren, beginnend bei Faktor 1 „Lernende: Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus“ und endend bei Faktor 150 „Schule: Schulwechsel“ jeden ordnenden Geist. So geht „der Blick für die großen Linien und die inneren Zusammenhänge in der Kleinteiligkeit der Empirie verloren“ (Gold 2015, S. 51).

Trotz aller Einwände gegen die Hattie-Studie und trotz aller Kritik an PISA, TIMMS, IGLU, DESI und anderen empirisch orientierten Großprojekten ist es sinnvoll, die gewonnenen Forschungsergebnisse zu berücksichtigen. Nicht als neue, unhinterfragte Glaubenssätze im Sinne von: „Hattie sagt, dass ...und deshalb ...“, oder „PISA hat nachgewiesen, dass ... und deshalb ...“. Vielmehr erscheint es angezeigt, die Befunde systematischer wissenschaftlicher Forschung als Ausgangspunkte evidenzbasierter Reflexionen zu nutzen. Effektstärken und Korrelationskoeffizienten nehmen uns weder das Denken noch die zu treffenden Entscheidungen ab. Aber wenn methodisch anspruchsvoll gewonnene Forschungsergebnisse mit den alltäglichen, aufmerksam wahrgenommenen

## **Leseprobe aus Kapitel 8, Selbstanalyse**

In Form einer Selbstanalyse können Sie einschätzen, wie gut Ihre eigene Art der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen mit einigen wichtigen Merkmalen des Sandwich-Prinzips übereinstimmt.

### **Dauer der Plenumsphasen.**

Maximale Länge 15 bis 20 Minuten (bei dichter Darbietung nur etwa 10 Minuten). Danach Wechsel in eine möglichst kleine Sozialform wie Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Dreiergruppen.

**so gut wie immer - häufig – selten**

### **Ausmaß aktiven Lernens.**

Alle aktivierenden Phasen in Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppen zusammen machen mindestens 50% der gesamten Unterrichtszeit aus.

**so gut wie immer - häufig – selten**

### **Ich lege besonderen Wert auf die Vorwissensorganisation.**

Ich setze Methoden ein, durch die das aktiviert wird, was die Lernenden an Wissen, Kompetenzen und Strategien mitbringen. Spezielle Aufgabenformate können dabei hilfreich sein wie etwa Sortieraufgabe, Vergewisserungsphase, Think-Pair-Share, Strukturlegetechnik, Mindmapping, Ampelmethode usw. bis hin zu spielerischen Formen wie Quiz.

**so gut wie immer - häufig – selten**

### **Ich lege besonderen Wert auf nachhaltige Vertiefung und Verankerung.**

Ich setze Methoden ein, durch die Gelerntes vertieft und verankert werden kann, so dass es nachhaltig verfügbar ist. Ganz entscheidend ist variantenreiches Üben. Spezielle Aufgabenformate können hilfreich sein wie Vergewisserungsphase, Think-Pair-Share, Multiinterview, Partnerinterview, Lerntempoduett, Strukturlegetechnik usw.

**so gut wie immer - häufig – selten**

### **Arbeitsanweisungen.**

Meine Arbeitsanweisungen sind kurz (max. 1 – 2 Min.) und bei umfangreichen Aufgaben werden sie schriftlich fixiert (Tafel, Arbeitsblatt, Beamer usw.).

**so gut wie immer - häufig – selten**

## **Verhalten während der Aufgabenbearbeitung.**

Sollte es die Situation erlauben, dann nutze ich die Zeit, um einzelne Lernende genau zu beobachten, ihnen Feedback zu geben und sie zu beraten. Nicht gemeint ist einfaches Umhergehen und allgemeines Beobachten. Damit ich alle Lernenden während der Aufgabenbearbeitung gleichmäßig beobachte und berate, halte ich meine Kontakte auf einer Liste fest.

**so gut wie immer - häufig – selten**

## **Enthusiasmus / Begeisterung.**

Man merkt mir an, dass mir das Thema/das Fach/mein Beruf wichtig ist.

**so gut wie immer - häufig – selten**

## **Strukturierung und Verständlichkeit.**

Ich hebe das Wesentliche deutlich hervor.

**so gut wie immer - häufig – selten**

Ich erläutere Fachbegriffe in einfachen Worten.

**so gut wie immer - häufig – selten**

Ich reduziere das Ausmaß fragend-entwickelnden Vorgehens. Wenn ich Fragen stelle, dann achte ich darauf, dass es vorwiegend Fragen zum Nachdenken und dass es weniger Fragen zum Zusammentragen von Wissen sind. Dabei gewähre ich den Lernenden ausreichend Zeit zum Nachdenken. Ich setze einfache Formen wie Vergewisserungsphasen und Think-Pair-Share ein, um angemessene Bedenkzeiten zu garantieren.

**so gut wie immer - häufig – selten**

## **Meine Erklärungen sind mehrfachcodiert**

Ich verwende Bilder und Grafiken.

**so gut wie immer - häufig – selten**

Ich mache Beispiele.

**so gut wie immer - häufig – selten**

Ich ziehe Vergleiche.

**so gut wie immer - häufig – selten**

Ich berichte Episoden, Erlebnisse, Vorfälle.

**so gut wie immer - häufig – selten**

## Leseprobe aus Teil IV

### **1. Handeln kann man nur handelnd erlernen!**

Menschliches Handeln als Zusammenspiel zahlreicher Komponenten beruht letztendlich auf jahrelangen Erfahrungen, in denen das eigene Agieren zu den daraus entstandenen Konsequenzen in Beziehung gesetzt wird. Daraus speist sich dessen Realitätsangemessenheit, subjektiv erlebt als Gewissheit, sich an der Wirklichkeit zu orientieren. Wenn der Mensch sein Handeln verändert, dann verliert er ein Stück dieser grundlegenden Sicherheit. Denn es fehlen ihm jetzt belastbare Informationen darüber, welche Folgen seine Aktionen haben werden. Darüber hinaus kann er sich auch nicht sicher sein, ob und wie gut ihm Planung und Ausführung der neuen Handlungsweisen gelingen, also wie kompetent er ein bisher noch nicht gezeigtes Agieren zu realisieren vermag. Und wenn der Mensch weder das eigene Können noch dessen Konsequenzen verlässlich einschätzen kann, dann schreckt er vor Experimenten zurück.

Wird die Notwendigkeit einer Veränderung von außen an den Menschen herangetragen, so reagiert er gerne mit Reaktanz (Brehm 1966; Dickenberger, Gniech & Grabitz 1998). Hat beispielsweise eine Schulleitung die grandiose Idee, dem kompletten Kollegium eine Weiterbildung zu verordnen, um die in einer Qualitätsanalyse bemängelten Missstände zu korrigieren, dann löst dies zuweilen wenig Begeisterung aus. Da ich mich schon mehrfach in der höchst unangenehmen Situation befunden habe, als Referent ohne Wissen um derart ungünstige Voraussetzungen einen Pädagogischen Tag gestalten zu dürfen, kann ich aus eigener Erfahrung berichten, wie sich Reaktanz in der Praxis anfühlt. Zu beobachten sind deutliche nonverbale Zeichen von Missbilligung und Ärger, die erkennen lassen, dass starke negative Emotionen am Werk sind. Der innerliche Widerstand äußert sich in kritischen Bemerkungen zu Inhalten und zur didaktisch-methodischen Gestaltung. Während der Aktivitätsphasen entfernen sich ab und zu einige Kolleginnen und Kollegen – diese können meist irgendwo im Haus beim Kaffeetrinken aufgespürt werden. Andere wiederum weigern sich ganz offen oder machen die vorgesehenen Übungen nur zum Schein. Dritte kommen bewusst zu spät oder bleiben ganz weg. Vierte gehen demonstrativ früher. Die diesem widerspenstigen Handeln zugrundeliegenden Einstellungen richten sich gegen die aufgezwungene Weiterbildung, denn sie wird als Einschränkung der Handlungsfreiheit verbunden mit Kritik an der Leistungsfähigkeit des Kollegiums interpretiert. Aber da es leichter ist, den Referenten zu bestrafen als sich gegen die Schulleitung aufzulehnen, wird dieser zuweilen stellvertretend attackiert.

Aus Sicht des epistemologischen Subjektmodells, also der mir wichtigen Menschenbildannahmen, ist Reaktanz grundsätzlich positiv zu bewerten. Der

Mensch ist ein autonomes Wesen, das reflexiv und kommunikativ nach Sinn und Bedeutung sucht. Die Erhaltung der eigenen Autonomie ist somit eines der zentralen Motive. Widerstand und Revolution waren und sind wichtige Triebfedern der Menschheitsgeschichte. Doch in Zusammenhang mit Aus- Fort- und Weiterbildung lieben wir Reaktanzphänomene nicht sonderlich. Deshalb fragen sich Altrichter und Eder (2004), ob nicht das Streben nach Autonomie als „Innovationsbarriere“ bezeichnet werden kann. Dem Wortsinn nach (autos = selbst, nomos = Gesetz) sind unter Autonomie Eigengesetzlichkeit, Souveränität, Selbständigkeit und Handlungsfreiheit zu verstehen. Der Mensch möchte gerne frei entscheiden, wie er handelt. Das konfliktiert mit den Absichten jener Personen, die ausbilden, fortbilden und weiterbilden. Wir Lehrenden haben in der Regel klare Ziele, in welche Richtung wir das Handeln der Lernenden verändern möchten. Das ist in Lehrplänen, Studienplänen oder Kompetenzbeschreibungen niedergelegt. Demgegenüber streben die Lernenden oder Teilnehmenden jedoch an, ihre wertvolle, biografisch erworbene Handlungssicherheit zu erhalten. Beim Aufeinandertreffen beider Perspektiven kommt es deshalb zwangsläufig zu emotionalen Spannungen, die je nach Sichtweise als negativer Widerstand oder als positive Selbstbehauptung erlebt werden. Wie auch immer – menschliches Handeln ist recht stabil und das aus gutem Grunde. Deshalb bedarf es entsprechend langer Zeiträume, um es nachhaltig zu verändern.

Salutogenetisch betrachtet ist die enorme Stabilität menschlichen Handelns nicht schädlich, sondern eine wesentliche Voraussetzung der psychischen Gesundheit. Bei der „Gesundheitsentstehung“ (Salutogenese) geht es um jene Ressourcen, die zur Bewältigung von Belastungssituationen herangezogen werden (Antonovsky 1997). Menschen werden als „resilient“ bezeichnet (resilio = zurückspringen, abprallen), wenn sie über persönliche und soziale Ressourcen verfügen, die es ihnen ermöglichen, Stresssituationen, Krisen oder Eingriffe von außen zu überstehen (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse 2015, S. 9 - 14). Resilienz ist bereichs- und situationsspezifisch. Sie ist kein stabiles und schon gar kein genetisch determiniertes Merkmal, sondern ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess. In unserem Zusammenhang sind Schülerinnen und Schüler, Studierende und Teilnehmende in der Erwachsenenbildung dann im konstruktiven Sinne resilient und nicht etwa im destruktiven Sinne vulnerabel (= verwundbar, verletzlich, anfällig für Störungen), wenn sie die Bemühungen von Erwachsenenbildnern, Hochschullehrern und Lehrkräften gekonnt an sich abperlen lassen können und damit ihre Handlungssicherheit bewahren. Das ist aus ihrer Perspektive gesund. Uns Lehrende macht das krank!

Mit Resilienz werde ich ständig konfrontiert. Emotional ist sie weniger belastend, weil das Element des offenen Widerstands (wie etwa bei Reaktanz) deutlich weniger ausgeprägt ist. Frei nach dem Motto „Wer will, sucht Wege. Wer nicht

will, findet Gründe!“ werden mir gegenüber Argumente präsentiert, die Änderungen des bisher praktizierten Agierens als überflüssig erscheinen lassen. Typische Aussagen sind: „Das machen wir alles schon.“ „Das ist doch nichts Neues.“ „Bei uns ist das nicht umsetzbar.“ „Das brauchen wir alles nicht.“ „Wir haben so viele Aufgaben, dafür fehlt uns die Zeit.“ Und dann stehe ich ratlos vorne in der sicheren Erkenntnis, dass sich die vor mir sitzenden Personen nicht nach meinen weltbesten Ideen sehnen und nicht nach meinen nobelpreiswürdigen Anregungen verzehren. Das ist bitter, denn eigentlich möchte ich etwas bewirken.

In meiner Berufsbiografie habe ich Jahre benötigt, um zu begreifen, dass es einerseits einen langen Atem braucht und andererseits eine erhebliche Frustrationstoleranz, wenn man es anstrebt, Menschen zu Veränderungen ihres Handelns zu animieren. Gelingen kann dies nicht durch eine begeisterte Rede oder durch einen einmaligen Auftritt. Derartige Eintagsfliegen überleben den Moment nicht. Gelingen kann dies nur dadurch, dass man über längere Zeit die einem anvertrauten Personen anregt, in kleinen Schritten kontinuierlich an sich selbst zu arbeiten, etwas Neues in der täglichen Praxis zu erproben, aufmerksam auf die Effekte zu achten und das im eigenen Handeln zu verfestigen, was sich bewährt hat. Handeln kann man nur dadurch lernen, dass man über längere Zeit in anderer Weise als bisher agiert. Handeln kann man nicht durch Wissen erwerben, denn sonst verhält sich dieses „träge“, bleibt im Kopf stecken und kommt im Handeln nicht zum Vorschein. Deshalb mein Credo: Handeln kann man nur handelnd erlernen.

Auf die Stabilität menschlichen Handelns wirkt sich zusätzlich aus, in welcher Weise sich die an einer Modifikationsmaßnahme teilnehmenden Personen wechselseitig voneinander abhängig fühlen. Sind Normen und Erwartungen innerhalb einer Gruppe stark ausgeprägt sowie die damit verbundenen Reaktionen und Sanktionen intensiv spürbar, dann orientieren sich die einzelnen Personen in erheblichem Maße am „Gruppendruck“. Dieser kann sich in mehreren Richtungen bemerkbar machen. Die Ziele der Maßnahme können als Ziele der Gruppe übernommen und mit größerer Leidenschaft verfolgt werden, als es einzelne Mitglieder ohne sozialpsychologische Effekte tun würden. Oder die Gruppendynamik läuft in die entgegengesetzte Richtung und macht es dadurch den einzelnen Personen noch schwerer als bisher, ihr Handeln in der angestrebten Weise zu verändern.

In der Lehrerbildung kann man beispielsweise zeigen, dass sich die personelle Zusammensetzung der Weiterbildungsgruppe deutlich auf den Erfolg einer Maßnahme auswirkt. Kommen die Lehrkräfte aus verschiedenen Schulen, melden sich aus eigenem Interesse an, bringen gar eine selbst ausgesuchte Person als Unterstützungspartnerin mit - wie etwa im „Arche-Noah“ Projekt meiner Doktorandin Ingrid Gimple (2014), - dann sind die nachweisbaren Änderungen

im Handeln deutlich stärker, als wenn es sich um Kolleginnen und Kollegen einer einzigen Schule handelt, die als gesamtes Kollegium angemeldet werden. Deshalb sind schulinterne Lehrerfortbildungen keinesfalls der einzuschlagende Königsweg, sondern eher problembelastet, was in Extremfällen bis zum Abbruch führen kann (vgl. Gimple 2014, S. 158 ff.). Zu diesem nicht unbedingt zu erwartenden Ergebnis kommt auch Steffen Wagner in seiner Dissertation (2014, S. 356). Nach seinen Befunden „bleibt die SCHILF-Maßnahme jedoch weit hinter den Erwartungen, welche die Theorie dieser Fortbildungsform zuweist, zurück. Die durch die Theorie vorhergesagten Stärken, wie beispielsweise die vergleichsweise größere Kooperationsbereitschaft, die verstärkte und nachhaltigere Implementierung von Innovationen und die gesteigerte Wirksamkeit hinsichtlich schulentwicklerischer Effekte, blieben weitestgehend aus. Vielmehr waren Spannungen und Dissonanzen zwischen Schulleitung und Kollegium und innerhalb des Teilnehmerkreises der SCHILF latent wahrnehmbar.“

Betrachtet man die hohe Stabilität menschlichen Handelns, resultierend aus den bewährten, „mitgebrachten“ Prototypenstrukturen sowie aus den daraus hervorgehenden Resilienz- wie Reaktanzeffekten, und bezieht stabilisierende wie destabilisierende Einflüsse von außen mit ein, dann wird klar, dass man sich einiges einfallen lassen muss, um Menschen zu einer Veränderung ihres Handelns zu bewegen. Aus diesen Überlegungen heraus habe ich in den letzten Jahren versucht, ein wirkungsvolles Gesamtkonzept zu entwickeln und zu evaluieren. Zerlegt man es in seine einzelnen Elemente, die ich im Detail beschreiben werde, dann bemerkt man schnell, dass recht hohe Anforderungen an jeden Lehrer, Hochschullehrer oder Erwachsenenbildner gestellt werden, der es sich zum Ziel gesetzt hat, nicht nur abprüfbares Wissen zu vermitteln, sondern das Handeln zu modifizieren. Mein Konzept enthält Phasen des „langsamen Denkens“ (Kahnemann 2012), also Phasen der Reflexion oder Distanz, die als „Präsenzphasen“ bezeichnet werden, weil sich alle Lernenden bei dem oder den Lehrenden befinden, normalerweise in Räumen der jeweiligen Institution. Daneben gibt es die unverzichtbaren Phasen des „schnellen Denkens“, also Phasen der praktischen Erprobung, der konkreten Umsetzung oder nach Neuweg (2018) Phasen der „Einlassung“ auf die Wirklichkeit. Diese werden als „Transferphasen“ bezeichnet.

Mittlerweile bestens evaluierte Grundidee ist es, in einem ständigen Wechsel von Präsenzphasen und Transferphasen über möglichst lange Zeit hinweg Änderungen im Handeln anzuregen und sie in der Praxis ausprobieren zu lassen. Dadurch sollen die Lernenden bzw. Teilnehmenden ausreichend viele neue Erfahrungen sammeln, die es ihnen erlauben, zu in der Realität bewährten, modifizierten Prototypenstrukturen zu kommen. Weil dieser langwierige Prozess

zahlreiche kognitive, emotionale, motivationale und volitionale Probleme mit sich bringt, bedarf er einer systematischen Flankierung. Diese beinhaltet verbindliche Entschlüsse, um die Kluft zwischen Absicht und Handlung überbrücken zu können, die Stärkung der Veränderungsmotivation durch Social Support und Social Control in Praxistandems und Beratungs-Kleingruppen sowie die Optimierung der Selbststeuerungskompetenzen durch Handlungsunterbrechungs-Strategien bis hin zum sekundenschnellen Abstoppen unerwünscht in Gang kommender Handlungsabfolgen.

Auf diese Weise bekommen Präsenz- wie Transferphasen ein charakteristisches neues Gesicht. Die Präsenzphasen sind nicht nur sandwichartig angelegt, sondern werden zusätzlich im „Doppeldecker-Modus“, also nach dem Prinzip der Selbstanwendung „geflogen“: Die Lehrenden handeln im Prinzip so, wie die Lernenden künftig handeln sollen. Durch derartige Modelleffekte entstehen klar umrissene Vorstellungen vom auszuführenden Handeln. Noch während der Präsenzphasen werden die Handlungspläne simulierend und trainierend konkretisiert. Dagegen liegen in den Transferphasen die Schwerpunkte auf der Implementierung flankierender Maßnahmen, der Animation zu häufigen Erprobungen sowie auf der Einrichtung von Rückkopplungsschleifen. Alles zusammen soll helfen, die gewonnenen Erfahrungen systematisch zu nutzen zum Aufbau veränderter handlungsleitender Strukturen und Prozesse.