

Sabrina Schude/ Klaus Moegling

## Unterrichtsreiheneinstiege unter dem Aspekt ‚Transparenz‘ aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

### Zusammenfassung:

Zwei verschiedene Unterrichtseinstiege zum Thema „Sozialstruktur und sozioökonomischer Wandel“ im Fach Politik und Wirtschaft werden in Bezug auf die Transparenzwahrnehmung mit N=224 Schülerinnen und Schüler in elf Lerngruppen der Sekundarstufe II vergleichend evaluiert. Es stellt sich u.a. die Frage, inwieweit die Visualisierung der Gegenstandsstruktur in Form einer Concept Map und eines Advance Organizers aus der Sicht der Lernenden mehr Transparenz herstellt als die Beschäftigung mit dem Lehrplan.

Schlüsselwörter: Transparenz, Evaluation, Advance Organizer, Concept Map, Curriculum

### Pupils' Perceptions of Transparency in Introductory Lessons

**Abstract:** This article evaluates two different approaches to introductory lessons in "Social structure and socio-economic transformation" in the framework of the school subject "Politics and Economy". Pupils' perceptions of teaching contents' transparency have been evaluated with 224 pupils on a comparative basis, involving eleven groups. The article explores to which extent the use of visualizations in the form of a Concept Map and an Advance Organizer contribute to improved transparency perception, as opposed to only working according to the syllabus.

Keywords: Transparency, evaluation, advance organizer, concept map, curriculum

## 1 Die Bedeutung eines transparenten Unterrichtseinstiegs

Das Wort Transparenz ist in seiner sprachlichen Bedeutung, je nach Kontext, gleichzusetzen mit Durchsichtigkeit, Durchschaubarkeit oder Nachvollziehbarkeit (vgl. Duden online, abgerufen am 29.06.15). Dies gilt auch im schulpädagogischen Kontext.<sup>1</sup> Insbesondere Unterrichtseinstiege haben eine wichtige Bedeutung hinsichtlich Motivation und Transparenz, da sie dazu dienen, neue Unterrichtsinhalte „durchschaubar“ zu machen. Misslingt ein Unterrichtseinstieg, so sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass eine Unterrichtsstunde – vielleicht sogar wesentliche Phasen einer Unterrichtsreihe – schülerorientiert durchgeführt werden kann und die Lernenden erreicht. Rabe (2014) benutzt für den Unterrichtseinstieg die Metapher eines Zuges – es muss dafür gesorgt werden, dass alle einsteigen und wissen, wohin die Reise geht – trotz möglicher Unterschiede in der Motivation der Mitreisenden.

Ein Unterrichtseinstieg in eine Unterrichtsstunde bzw. Doppelstunde oder in eine Unterrichtsreihe muss das pädagogische Vorhaben und die zu bearbeitende Thematik bzw. Problematik transparent machen, hat man vor, die Lernenden im Lernprozess – auch mit dem Blick auf selbstständige Lernformen – mitzunehmen:

<sup>1</sup> vgl. z.B. Interview mit Hilbert Meyer; Moegling/ Schude, beide Texte in der vorliegenden Ausgabe

„So ist der Lehrer der Anwalt des klaren Aufbaus, der Bewusstwerdung der Beziehung innerhalb der Operation. Es ist eine große Leistung, wenn er erreicht, dass in 20 oder 30 kleinen Köpfen Klarheit einzieht und Einsicht in die grundlegenden Beziehungen innerhalb einer Operation gewonnen wird“

(Aebli, 1994, 233)

Klafki fordert dementsprechend im beginnenden Lernprozess einer Unterrichtsreihe von Anfang an Transparenz ein, hinsichtlich

„Entscheidungen, Entscheidungsbegründungen und Entscheidungsprozessen

- über allgemeine und/oder besondere Ziele des ‚Lehrens‘ und ‚Lernens‘;
- die an Zielen orientierte Auswahl der Inhalte bzw. Themen des ‚Lehrens und Lernens‘;
- auf die Methoden (Verfahren) des ‚Lehrens‘ und ‚Lernens‘ (einschließlich der sozialen Organisationsformen);
- auf die Medien des ‚Lehrens‘ und ‚Lernens‘, in denen die jeweilige, zielorientierte Thematik perspektivisch repräsentiert sein soll und die auf die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Lernenden abzustimmen sind;
- auf die Kontroll-, Beurteilungs- und Sanktionsmaßnahmen, die direkt oder indirekt ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘ beeinflussen.“

(Klafki 1996, 92 f.<sup>2</sup>)

Insbesondere über die Metaanalyse von Metaanalysen durch Hattie ist das Thema ‚Transparenz‘ wieder in den schulpädagogischen Fokus gerückt. Auch wenn Hattie die didaktische Bedeutung von Transparenz in pädagogischen Zusammenhängen nicht im erforderlichen Maß bildungstheoretisch fundiert<sup>3</sup>, ist ihm die besondere Bedeutung des Unterrichtseinstiegs – auch in seiner diagnostischen Funktion – sehr bewusst:

„Jede Unterrichtsplanung muss daher mit einem tiefen Verständnis dessen beginnen, was die Lernenden bereits wissen, wozu sie in der Lage sind und wie der Unterricht helfen kann, den Lernfortschritt und die Leistungsniveaus der Lernenden zu verbessern. Die Hauptsorge besteht darin, einen Lernfortschritt für alle Schülerinnen und Schüler zu schaffen, egal, von wo aus sie beginnen, und *alle* Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, die Ziel-Outcomes zu erreichen.“

(Hattie 2014, 42)

Unterrichtsreiheneinstiege haben kognitive Lernausgangslagen und Lernprogressionen im Blickpunkt, müssen aber auch soziales bzw. psychosoziales Lernen als Bezugspunkt haben. So sind auch unterschiedliche soziale Lernformen in Bezug auf ihre Wirksamkeit aus der Sicht der Lernenden im beginnenden Unterrichtsprozess einer Unterrichtsreihe zu befragen. Hierbei wird ein Augenmerk auch auf die Verbindung von selbstständigem Lernen und unterschiedlichen Sozialformen gerichtet sein müssen.

Fausser/ Madelung (1996) weisen des Weiteren auf die Bedeutung der anschaulichen und sinnesbezogenen Vorstellungsbildung im Lernen hin und analysieren diesen Prozess als einen bedeutungshaltigen Vorgang, der sich von einer reinen Reproduktion der Wirklichkeit deutlich unterscheidet. In diesem Sinne formulieren Fausser/ Irmert-Müller (1996, 213 f.),

„daß Vorstellungen nicht nur sinnlich gefüllt sind wie bloße Wahrnehmungen, sondern zugleich auch kategorial geordnet, wie das begrifflich-abstrakte Denken. Die äußere Welt fällt nicht in

<sup>2</sup> 1. Auflage: 1985

<sup>3</sup> Vgl. hierzu das Interview mit Hilbert Meyer in der vorliegenden Ausgabe von Schulpädagogik-heute

unser Gehirn wie ein Lichtstrahl in die Lochkamera, sondern die aufgenommenen Sinnesdaten sind ‚organisiert‘.“

Dies bedeutet, dass die Transparenz von Unterrichtseinstiegen auch hinsichtlich der Möglichkeiten zur sinnesbezogenen Vorstellungsbildung, z.B. der visuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten und damit einhergehenden Bedeutungsbildungen, zu konzipieren und zu evaluieren sind.

## 2 Untersuchungsaufbau und Fragestellung

Im Rahmen dieses Beitrags sollen unter dem Aspekt der Transparenz<sup>4</sup> zwei unterschiedliche methodische Einstiege in eine Unterrichtsreihe bei elf Lerngruppen im Fach Politik und Wirtschaft vergleichend evaluiert werden. Hierbei werden Formen kognitiver Strukturierung als Möglichkeiten des Einstiegs einbezogen:

- Im Modell 1 soll ein textbasierter Unterrichtseinstieg anhand des Lehrplans und klassischen Zuordnungs- und Fragen generierenden Verfahren, die in Partnerarbeit zu bearbeiten sind, angewendet werden.
- Im Modell 2 wird ein auf Visualisierung setzender Unterrichtseinstieg angewendet: Die Concept Map, bei der in einem grafischen Modell unterschiedliche umrahmte und themenbezogene Begriffe mit beschrifteten Pfeilen zueinander in Beziehung gesetzt und hierdurch im Rahmen einer Grafik miteinander vernetzt werden<sup>5</sup>, und der Advance Organizer, eine spezifische Form professioneller grafischer Vorstrukturierung eines Themengebiets mit Hilfe von grafischen Symbolen und Begriffen<sup>6</sup>.

Es ist zu erwarten, dass das Modell des Unterrichtseinstiegs über die Concept Map und den Advance Organizer (Modell 2) durch seine Möglichkeiten zur Visualisierung hinsichtlich seines wahrgenommenen Transparenzeffekts aus der Sicht der Lernenden positiver bewertet wird als das Modell des rein textbasierten Unterrichtseinstiegs (Modell 1). Begründet wird dies mit der Annahme, dass Mehrfachkodierungen dazu beitragen das Verstehen auf Seiten der Lernenden zu erhöhen. Wahl (2011) fasst unter Mehrfachkodierung zum einen das zusätzliche Aufzeigen durch Beispiele, Episoden (kurze Geschichten) oder Analogien und zum anderen die gleichzeitige Nutzung von Farben, Grafiken und Bildern bei Anwendung des Advance Organizers. Im Rahmen der Concept Map haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich graphisch modellierend – über in eine eigene Anordnung zu bringende Codes, wie z.B. Kreise, Dreiecke, Pfeile, Farben sowie Beschriftungen – mit der Thematik der Unterrichtsreihe strukturierend auseinanderzusetzen. Hierzu wird ihnen die Chance gegeben, neben dem üblichen Textverstehen und –verarbeiten auch ihre Imaginationsfähigkeit und Kreativität einzusetzen und damit auch zu entwickeln. Der Vergleich von Concept Map der Lernenden, also der subjektiven Theorie der Lernenden vom zukünftigen Unterrichtsgegenstand<sup>7</sup>, in Kombination mit dem Advance Organizer des Lehrenden eröffnet den Schülerinnen und Schülern einen zweifach visualisierten Zugang zur Thematik der Unterrichtsreihe. *Entsprechend ist zu vermuten (und zu überprüfen), dass die*

<sup>4</sup> Transparenz auf der unterrichtlichen Ebene soll hier als Durchschaubarkeit von Zielen, Entscheidungen, Inhalten, Methoden und Ergebnissen für die Lernenden angesehen werden (vgl. Moegling/ Schude 2015).

<sup>5</sup> Vgl. zur Begründung und Konstruktion von Concept Maps <http://cmap.ihmc.us/docs/conceptmap.html>, 29.3.15

<sup>6</sup> Vgl. Wahl (2006, 139 ff.), vgl. auch das Kapitel zum Advanced Organizer im Basisartikel von Moegling/ Schude (2015) in der vorliegenden Themenausgabe von Schulpädagogik-heute.

<sup>7</sup> Vgl. Wahl (2006, 9 ff.)

*Lernenden dies als positiver im Vergleich zu ausschließlich textbasierten Unterrichtsreiheneinstiegen empfinden.*

Hierbei ist mit Fauser/ Madelung/ Irmert-Müller (1996, 8) von der Wichtigkeit von Imaginationsfähigkeit und Kreativität in schulischen und unterrichtlichen Prozessen als Gegengewicht zu einer verengten Vorstellungsbildung auszugehen, so dass es durchaus interessant ist, wie Lernende auf dieses Angebot im Vergleich zu üblichen textbasierten Verfahren reagieren. Dies könnte dann auch einen Einfluss auf die unterrichtliche Entscheidung des Lehrenden haben, welcher Unterrichtsreiheneinstieg bei vergleichbaren Lerngruppen und Situationen zukünftig gewählt wird.

## **2.1 Verlaufspläne Unterrichtseinstiege Modell 1 und 2:**

Zunächst soll ein Einblick in die Struktur der beiden Modelle unterrichtlicher Einstiege in die Unterrichtsreihen im Fach Politik und Wirtschaft gegeben werden. Geleitet wurden diese von 11 Referendarinnen und Referendaren in der Einführungsphase der Sekundarstufe II an nordhessischen Gymnasien<sup>8</sup>. Die Unterrichtseinstiege wurden in der Seminarsitzung gemeinsam geplant, fixiert und für alle beteiligten Referendare vervielfältigt. Auch in einer 2. Sitzung wurden noch einmal offene Fragen geklärt und weitere Festlegungen vorgenommen um die Vergleichbarkeit der Unterrichtsstunden in ihrer Durchführung zu gewährleisten. Die beiden Unterrichtseinstiege in das Halbjahr „Sozialstruktur und sozioökonomischer Wandel“ beginnen mit einem gemeinsamen, also gleichen Abschnitt und differieren dann im Laufe der 2. Doppelstunde des Halbjahres. Beide Modelle wurden schülerorientiert und mit Anteilen selbstständigen Lernens in Form von Partner- bzw. Gruppenarbeit angelegt:

### **Verlaufspläne Unterrichtseinstiege Modell 1 und 2:**

#### **1. Doppelstunde (gemeinsam)**

- Sich kennenlernen und vorstellen
- Eingangsdagnostik: Welche Themen sind in der letzten Jahrgangsstufe der Sek. I in PoWi bearbeitet worden?
- Mit welchen Unterrichtsmethoden wurde gearbeitet?
- Nennung des Halbjahresthemas „Sozialstruktur und sozioökonomischer Wandel“. Ankündigung der thematischen Einführung in der nächsten Stunde

#### **2. Doppelstunde (zunächst gemeinsam)**

##### **Zunächst für alle Lerngruppen identisch:**

- Tafel: „Sozialstruktur und sozioökonomischer Wandel“
- Kurze Diskussion zunächst in Partnerarbeit (5 Min.) und dann im Plenum der Lerngruppe (Unterrichtsgespräch max. 10 Min.):  
Was ist der Unterschied zwischen Sozialstruktur und sozioökonomischem Wandel?
- Tafel: Definitionen:

##### **Sozialstruktur:**

- Bei der Sozialstruktur geht es um die modellhafte Einteilung und Anordnung von Gruppen von Menschen in der Gesellschaft nach bestimmten Kriterien, wie z.B. Einkommen oder Bildung. Hierbei werden häufig Unter- und Überordnungen gesellschaftlicher Gruppen vorgenommen, wie z.B. Unter-, Mittel- und Oberschicht.

<sup>8</sup> Die Unterrichtseinstiege und Evaluationen wurden zu Beginn des 2. Halbjahres 2014 vorgenommen.

**Sozioökonomischer Wandel**

- Der sozioökonomische Wandel beinhaltet die Veränderung einer Gesellschaft in gesellschaftspolitischer, sozialer und ökonomischer Hinsicht, z.B. Entwicklung neuer Technologien, Veränderung der Lebensstile, Veränderung der Beschäftigungsquote oder des Wohlstands.

Ab hier getrennt nach Modell 1 und 2:

| Modell 1<br>(Lehrplan/ Fragen)  | Modell 2<br>(Concept-Map/ Advance Organizer)  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbindliche und fakultative Themenbereiche plus Stichworte des Lehrplans in Kopie für alle SuS (Lehrplan PoWi Sek. II, S. 33), Lesen (Einzelarbeit) (5 -10 Min.)</li> <li>• Zuordnung der Themenstichworte zu Tabelle (Spalte 1 „Sozialstruktur“, Spalte 2 „Sozioökonomischer Wandel“ (Partnerarbeit) (10 Min.) (hierbei bekommen zwei Partnergruppen eine Overheadfolie, auf der sie die Tabelle ausfüllen, die anderen notieren im Heft)</li> <li>• Präsentation der beiden OH-Folien durch SuS, Frage an Lerngruppe: Ist die Zuordnung der Themenstichworte zu den Oberthemen korrekt? (Unterrichtsgespräch)</li> <li>• Entwickelt in Partnerarbeit 5-7 zentrale Fragestellungen zum Halbjahresthema, die euch interessieren (Zettel). Unterstreicht hierbei die zwei Fragen, die euch am wichtigsten sind (10 Min.)</li> <li>• Verlesen der beiden wichtigsten Fragen durch die Partnergruppen</li> <li>• Einsammeln der Zettel mit den Fragen. Ankündigung: Zusammenstellung der Fragen zur nächsten Stunde durch Lehrperson<br/>Ausfüllen des Evaluationsfragebogens (ca. 10 Min.)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruktion zur Concept-Map „Sozialstruktur und Sozioökonomischer Wandel“:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wichtigste Oberthemen und Unterthemen des Halbjahres in Kästen darstellen</li> <li>- Verbindungen schaffen mit Linien und Pfeilen</li> <li>- Die Verbindungen beschriften, z.B. hängt zusammen mit, verursacht, ist abhängig von (Poster DIN A 2, Gruppenarbeit, 3-4 Personen, 20 Min.)</li> </ul> </li> <li>• Plakate aufhängen und bei Rundgang Ansehen der Plakate, erste Gespräche dezentral vor den Plakaten, wenn sich dies ergibt (5-10 Min.)</li> <li>• Lehrerpräsentation powerpoint Advance Organizer „Sozialstruktur und Sozioökonomischer Wandel“ (max. 15 Min.) (Laptop/ Beamer)</li> <li>• Unterrichtsgespräch: Was müsste aus eurer Sicht noch im Advance Organizer ergänzt werden? Was fehlt bei euch in den Concept Maps im Vergleich zum Advance Organizer?</li> <li>• Ausfüllen des Evaluationsfragebogens (ca. 10 Min.)</li> </ul> |

Der nach dem Einsatz der Concept Map in den betreffenden Lerngruppen vorgestellte Advance Organizer lässt sich wie folgt abbilden:

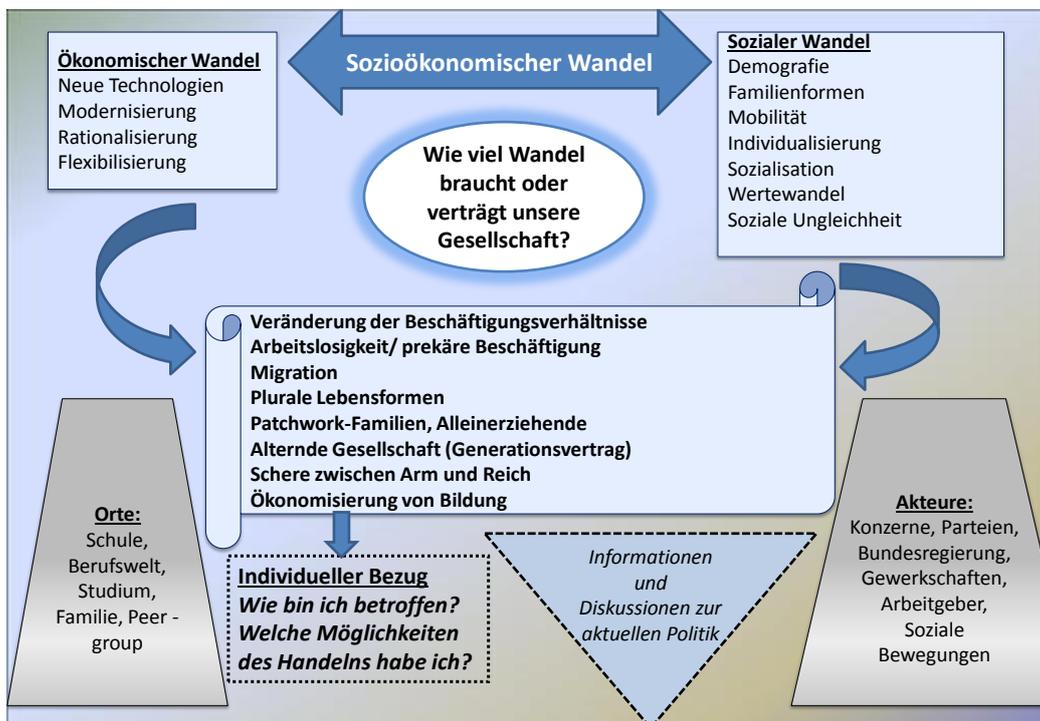


Abb. 1: Advance Organizer ,Soziale Strukturen und sozioökonomischer Wandel'<sup>9</sup>

<sup>9</sup> An der Konzipierung des Advance Organizers und des gesamten Unterrichtsreiheneinstiegs sowie der Durchführung und dezentralen Evaluation waren folgende Referendare und Referendarinnen des Hauptsemesters 1 und 2 für das Fach Politik und Wirtschaft im Studienseminar für Gymnasien Kassel beteiligt: Nikolai Barth, Alexander Berg, Meike Hoffmann, Larissa Krauel, Jan-Hendrik Scharke, Leonardo Zlotos, Thomas Dittschar, Theresia Niesing, Hana Hahne, Lukas Lemoine, Lana Muster

## 2.2 Hypothesen

Aufgrund der eingangs vorgenommenen Überlegungen zur Akzeptanz verschiedener Methoden von Unterrichtseinstiegen bei den Lernenden, sollen folgende Hypothesen formuliert werden:

### Hypothese 1

*Beide Unterrichtseinstiege werden im Durchschnitt positiv von den Lernenden hinsichtlich der thematischen Transparenz eingeschätzt werden.*

**Begründung:** Beide Einstiegsmethoden enthalten Formen selbstständigen Lernens und signalisieren den Lernenden, dass sie im Hinblick auf ihre Transparenzerfahrung ernst genommen werden.

### Hypothese 2

*Im Vergleich der Modelle 1 und 2 wird in der Selbstwahrnehmung der Lernenden das Modell 2 (Concept Map/ Advance Organizer) signifikant positiver in Bezug auf die Transparenz des Unterrichtseinstiegs als im Modell 1 (Lehrplanorientierung/ Fragen) bewertet werden.*

**Begründung:** mehr Abstraktionsfähigkeit erfordernde kognitive Anforderung und fehlende Visualisierungsmöglichkeit im Modell 1. Das Modell 2 enthält entgegen eine zweifache Visualisierung der Unterrichtsreihenplanung und ein höheres Maß an Selbstständigkeit in der thematischen Konstruktion.

Hinsichtlich der verschiedenen im Unterrichtsreiheneinstieg eingesetzten Sozialformen ist zu vermuten, dass im Rahmen zusätzlicher qualitativer Items (Satzergänzungstests) ein Feedback der Lernenden erfolgen wird, da hier mit wenigen Worten die Betroffenheit durch die eingesetzten Methoden geäußert werden kann. Hierbei wird der Auswertungsfokus auf den Äußerungen zur Partner- bzw. Gruppenarbeit und zum unterschiedlichen Ausmaß der Selbstständigkeit liegen. Es ist zu vermuten, dass die in den Modellen eingesetzte Partner- und Gruppenarbeit positiv hervorgehoben werden.

## 3 Untersuchungsmethode

### 3.1 Stichprobe

Es wurden insgesamt 224 Schülerinnen und Schüler (11 Lerngruppen) in Bezug auf den Einstieg in das Halbjahr des Kurses Politik und Wirtschaft für die Klassenstufe 10/ 11<sup>10</sup> evaluiert. Von den 224 Teilnehmern waren 117 Probanden weiblich und 98 männlich bei 9 fehlenden Angaben zum Geschlecht. Die Einteilung in zwei Gruppen erfolgte gemäß der in Kapitel 3 dargestellten Teilung in Modell 1 (Lehrplan/ Fragen) und Modell 2 (Concept Map/ Advance Organizer). An Modell 1 nahmen 95 SuS (davon 49 weiblich und 45 männlich, eine fehlende Geschlechtsangabe) und an Modell 2 129 SuS (davon 68 weiblich und 53 männlich, 8 fehlende Geschlechtsangaben) teil.

<sup>10</sup> Es handelt sich hierbei um die E-Phase der gymnasialen Oberstufe (Schuljahr 2014/ 15), bei der die G8-Schüler in der Regel neun Jahre und die G9-Schüler zehn Jahre Unterricht absolviert hatten.

### 3.2 Fragebogen

Für die Überprüfung der genannten Hypothesen wurde ein Fragebogen entwickelt, der mittels eines Pre-Tests<sup>11</sup> überprüft und verfeinert wurde. Die weitere Fragebogenentwicklung wurde ebenfalls in der Studienseminargruppe mit den Referendaren vorgenommen. Der Fragebogen besteht aus 13 Items. Bei 8 dieser Items handelt es sich um Statements, die auf einer Likert-Skala von 1-7 zu beantworten sind. Die restlichen 4 Items sind Satzanfänge, die durch die Schülerinnen und Schüler vervollständigt werden sollen.

**Liebe Schüler\_innen,**  
 dies ist ein kurzer (anonymer) Fragebogen, um die soeben zu Ende gegangene Einführungsstunde auszuwerten.  
 Bitte beantwortet alle Fragestellungen der Reihe nach.  
 (1 = größte Zustimmung, 7 = größte Ablehnung, bitte jeweils nur 1 Zahl pro Kästchen ankreuzen)

A Die soeben zu Ende gegangene Stunde hat mir einen guten Einblick in unser Halbjahresthema gegeben.

|            |   |   |   |   |   |   |   |           |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------|
| Zustimmung | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | Ablehnung |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|-----------|

B Ich hätte mir in dieser Stunde von der Lehrkraft mehr Detailinformationen zu einzelnen Themen gewünscht.

C Wenn ich weiß, wie ein Themenbereich gegliedert ist, hilft dies mir beim Lernen.

D Das Thema ‚Sozialstruktur und sozioökonomischer Wandel‘ interessiert mich nach dem heutigen Einstieg in die Unterrichtsreihe.

E Mir ist noch unklar, was das zentrale Ziel der Unterrichtsreihe ist.

F Mir ist deutlich geworden, wie der Themenbereich aussieht, den wir in diesem Halbjahr bearbeiten werden.

G Ich empfinde die heutige Einführung der Lehrkraft als hilfreich für mich, um eine Übersicht über den geplanten Unterricht zu erlangen.

H Ich interessiere mich für das Fach ‚Politik und Wirtschaft‘.

**Mein Kommentar zur soeben zu Ende gegangenen Einführungsstunde (bitte ergänze die Sätze):**

I Ich fand es gut an der Unterrichtsstunde, dass wir .....

J Ich fand es gut an der Unterrichtsstunde, dass wir .....

K Ich fand es nicht gut an der Unterrichtsstunde, dass wir .....

L Ich fand es nicht gut an der Unterrichtsstunde, dass wir .....

M **Geschlecht:**  weiblich  männlich

### 3.3 Auswertung

Im ersten Schritt werden Korrelationsberechnungen (Pearson Korrelation mit listenweisem Fallausschluss) der Items A-H durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen den quantitativen Items zu analysieren. Da alle Items außer dem Item C (Gliederung allgemein hilfreich), D (Interesse Themenbereich) und H (Fachinteresse) die Transparenz der Ziele und Inhalte des Themenbereiches unter verschiedenen Aspekten erfragen, wird anhand einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation) überprüft, ob diese einen gemeinsamen Faktor abbilden. Eine Reliabilitätstestung findet durch Berechnung von Cronbachs Alpha statt.

Zur Überprüfung der Hypothesen wird eine univariate Kovarianzanalyse anhand des sich ergebenden Faktors – der als Transparenzzustimmung bezeichnet werden kann – durchgeführt. Als Kovariate wird das Item H (Interesse) einbezogen.

<sup>11</sup> Wir bedanken uns bei der Kollegin Ann-Christin Petersen für die Durchführung des Pre-Tests in ihrer Lerngruppe (Abschlussklasse Sekundarstufe I)

Zumindest in Ansätzen erfolgt zudem bei der Datenauswertung eine methodentriangulative Vorgehensweise im Sinne von Flick (2009). Durch die Triangulation soll der Zusammenhang zu den qualitativen Aussagen zwischen den Items in Ansätzen analysiert werden.

## 4 Untersuchungsergebnisse

### 4.1 Korrelationen und Faktorenanalyse

Die folgende Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen der Items.

Tab. 1: Korrelationen der Items A - H

|              |                 | Korrelationen |         |         |        |        |   |
|--------------|-----------------|---------------|---------|---------|--------|--------|---|
|              |                 | A             | B       | E       | F      | G      | H |
| A_Einblick   | Korrelation     | 1             |         |         |        |        |   |
|              | Sig. (2-seitig) |               |         |         |        |        |   |
| B_Detailfehl | Korrelation     | -.326**       | 1       |         |        |        |   |
|              | Sig. (2-seitig) | .000          |         |         |        |        |   |
| E_Zielunklar | Korrelation     | -.312**       |         | 1       |        |        |   |
|              | Sig. (2-seitig) | .000          | .000    |         |        |        |   |
| F_Themaklar  | Korrelation     | .451**        | -.285** | -.226** | 1      |        |   |
|              | Sig. (2-seitig) | .000          | .000    | .001    |        |        |   |
| G_Hilfreich  | Korrelation     | .549**        | -.264** | -.299** | .475** | 1      |   |
|              | Sig. (2-seitig) | .000          | .000    | .000    | .000   |        |   |
| H_Fachint    | Korrelation     | .195**        | -.085   | -.201** | .188** | .204** | 1 |
|              | Sig. (2-seitig) | .004          | .211    | .003    | .006   | .003   |   |

\*\* . Korrelation ist bei Niveau .01 signifikant (zweiseitig).

\* . Korrelation ist bei Niveau .05 signifikant (zweiseitig).

N=217

Erwartungsgemäß zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem Item A (Guter Einblick in das Thema) und F (Themenbereich ist deutlich geworden) ( $r = .45$ ), A und G (Einführung hilfreich für das Thema) ( $r = .55$ ) sowie zwischen F und G ( $r = .48$ ).

Die Korrelationen verfestigen insgesamt die Annahme, dass es sich bei den Items A, B, E, F und G um einen gemeinsamen Faktor (Transparenzzustimmung) handeln könnte. Dies wird ebenfalls durch die Faktorenanalyse bestätigt. Hierfür wurden die Items B (fehlende Detailinformationen) und E (Ziel unklar) umgepolt. Der Eigenwertverlauf beträgt 2.40; 0.83; 0.76; 0.55; 0.45. Mit Anwendung des Kaiser-Guttman-Kriterium bedeutet dies, dass nur ein Faktor beibehalten wird. Durch diesen Faktor werden 48% der Varianz aufgeklärt. Die Faktorladungen für die Items betragen .80 (A), .57 (B), .56 (E), .73 (F) und .78 (G). Der Wert für Cronbachs Alpha liegt bei  $\alpha = .69$  für die Skalenreliabilität. Der Mittelwert für den sich aus der Faktorenanalyse ergebenden Faktor beträgt  $M = 2,69$  ( $SD = 0,93$ ). Die Korrelation zwischen der Transparenzzustimmung und dem Fachinteresse (Item H) liegt bei  $r = .25$  und ist bei  $p = .01$  statistisch signifikant. Das deutet darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler,

die sich für das Fach Politik und Wirtschaft interessieren gleichermaßen eine hohe Transparenzzustimmung aufweisen.

#### 4.2 Mittelwertvergleich Modell 1 und Modell 2

Bei der univariaten Kovarianzanalyse wurden Modell 1 ( $n = 94$ ) und Modell 2 ( $n = 126$ ) anhand des Faktors Transparenzzustimmung gegenübergestellt.

Für die Gruppe Lehrplan/ Fragen (Modell 1) ergibt sich ein Mittelwert von  $M = 2,71$  ( $SD = 1,01$ ). Die Gruppe Advance Organizer/ Concept Map (Modell 2) weist einen Mittelwert von  $M = 2,68$  ( $SD = 0,87$ ) auf. Es können keine statistisch signifikanten Unterschiede für den Faktor Gruppe bei der Kovarianzanalyse verzeichnet werden ( $F(1/152,897) = 0,106$ ,  $p = .75$ ,  $\eta_p^2 < .001$ ). Die Kovariate (Interesse) weist Werte von  $F(1/152,897) = 52,779$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .196$  auf. Das bedeutet, dass rund 20% der Varianz auf das Interesse zurückzuführen sind.

Für das Interesse an sich gibt es ebenfalls keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ( $p = .94$ ) ( $M1 = 2,85$  ( $SD = 1,52$ ),  $M2 = 2,87$  ( $SD = 1,48$ )).

#### 4.3 Triangulation und qualitative Auswertung

Als relevant für das Verständnis der gezeigten Itemreaktion können die qualitativen Aussagen der SuS im Zusammenhang mit den Schlüsselitems gesehen werden. Die Tabellen 2 und 3 konkretisieren in methodentriangulativer Vorgehensweise (Itemreaktion A in Verbindung mit Aussagen bei der Satzergänzungsmethode, Items I/J u. Items K/L) an Beispielen, warum für den jeweiligen Skalenwert votiert wurde. Es sind alle Fälle dokumentiert, die negative Itembewertungen bei Item A sowie zumindest eine Aussage sowohl bei den Items I/ J und K/ L aufwiesen.<sup>12</sup> Hierbei wurden die eher ablehnenden Itemreaktionen ( $> 3$ ) für eine Konkretisierung ausgesucht, um Gründe für eine negative Bewertung zu finden (Items K/ L). Gleichzeitig wurden die positiven Anmerkungen (Items I/ J) der gleichen Probanden ausgewiesen, um einen etwas tiefergehenden Einblick in die inhaltliche Begründungsstruktur der jeweiligen Itemreaktion zu erhalten. Es geht hierbei – und das ist zu betonen – nicht um den Versuch, die statistische Relevanz der Ergebnisse zu optimieren, sondern um einen Weg inhaltlicher Vertiefung, im Versuch zu veranschaulichen, zwei unterschiedliche Unterrichtseinstiege methodentriangulativ an ausgewählten Probanden zu evaluieren.

Tabelle 2 macht deutlich, dass die wenigen negativen Bewertungen des Einstiegs bei der Gruppe 1 (Lehrplan/Fragen) vor allem mit ungenügender kognitiver Nachvollziehbarkeit der Anforderungen für die Lernenden zusammenhängen. Dem entspricht auch die positive Bewertung der gleichen Schüler, wenn es zu einer genügenden Klärung von Begriffen bzw. ‚schwierigen Wörtern‘ kam. Allerdings sind diese Tendenzen nur mit äußerster Vorsicht zu berücksichtigen, da es sich hier nur um eine sehr begrenzte Teilnehmerzahl handelte, auf die die Auswahlmerkmale zutrafen.

Bei denjenigen aus der Gruppe 2 (Concept Map/ Advance Organizer), die mit der neutralen Bewertungsmöglichkeit „4“ votiert hatten<sup>13</sup>, fällt auf, dass die negativen Aussagen vor allem eine Kritik an der methodischen Vorgehensweise beinhalteten. Die positiven Bewertungen stellen insbesondere die Arbeitsform der Gruppenarbeit heraus (Tabelle 3).

<sup>12</sup> Dadurch reduzierte sich die Anzahl der Fälle auf 4 Lernende, die in die triangulative Auswertung einbezogen werden konnten. Dies hat natürlich nur einen exemplarischen Aussagewert.

<sup>13</sup> Negativere Bewertungen bei einhergehenden qualitativen Statementreaktionen (pos./ neg.) gab es nicht. Hier sind alle Bewertungen mit dem Skalenwert 4 für das Item A dokumentiert, die sowohl bei I/J als auch bei K/A zumindest jeweils eine Aussage vorgenommen haben.

Dies stimmt übrigens auch mit positiven Bewertungen bei anderen Untersuchungsteilnehmern überein: Immer wieder wird die Partner- oder Gruppenarbeit als positives Element des jeweiligen Einstiegsmodells benannt.

**Tab. 2:** Exemplarische Konkretisierung von Itemreaktionen (Gruppe 1)

| G 1: Lehrplan/<br>Fragen)<br>Geschlecht | Item A:<br>Die soeben zu Ende<br>gegangene Stunde<br>hat mir einen guten<br>Überblick in unser<br>Halbjahresthema<br>gegeben. | Item I/ J:<br>Ich fand es gut an<br>der<br>Unterrichtsreihe,<br>dass wir...       | Item K/L:<br>Ich fand es <u>nicht</u><br>gut an der<br>Unterrichtsreihe,<br>dass wir... |
|---|---|---|---|
| w                                       | 5   | ...schwierige<br>Wörter geklärt<br>haben.   | ... alles nur<br>oberflächlich<br>besprochen haben.                                     |
| m                                       | 6   | ... die Begriffe erst<br>mündlich geklärt<br>haben und erst<br>danach schriftlich | ... viel<br>Gruppenarbeit und<br>zu wenig Zeit für<br>die einzelnen<br>Aufgaben         |
| w                                       | 6   | ... Gruppenarbeit<br>gemacht haben  | ... zu schwere Texte<br>hatten.   |
| w                                       | 6   | ... locker darüber<br>reden konnten.  | ... uns zu wenig<br>Informationen von<br>der Lehrkraft<br>gegeben wurden.               |

Auswahlkriterium: Alle Itemreaktionen > 3 mit pos. u. neg, Satzergänzung

**Tab. 3:** Exemplarische Konkretisierung von Itemreaktionen (Gruppe 2)

| G 2 Concept Map/<br>Advance<br>Organizer)<br>Geschlecht | Item A:<br>Die soeben zu Ende<br>gegangene Stunde<br>hat mir einen guten<br>Überblick in unser<br>Halbjahresthema<br>gegeben. | Item I/ J:<br>Ich fand es gut an<br>der<br>Unterrichtsreihe,<br>dass wir... | Item K/L:<br>Ich fand es <u>nicht</u><br>gut an der<br>Unterrichtsreihe,<br>dass wir... |
|---|---|---|---|
| w   | 4   | ... zusammen in<br>Gruppen die<br>Ergebnisse erarbeitet<br>haben.           | ... es nicht mehr<br>geschafft haben, die<br>Ergebnisse<br>ausführlich<br>vorzustellen. |
| o.A.  | 4   | ... in Gruppen<br>gearbeitet haben.   | ... keine konkreten<br>Infos bekommen<br>haben.   |
| w   | 4   | ... etwas anhand einer<br>Präsentation gelernt<br>haben.                    | ... die Präsentation<br>etwas unübersichtlich<br>war.                                   |
| w   | 4   | ... in Gruppen<br>gearbeitet hatten.  | ... zu Beginn noch<br>nicht wirklich Ahnung<br>hatten.                                  |

Auswahlkriterium: Alle Itemreaktionen > 3 mit pos. u. neg, Satzergänzung

In Tab. 4 sind Aussagen innerhalb des vertretenen Aussagenspektrums mit exemplarischer Aussagekraft vertreten, die in dieser Form mehrfach auftraten und einen weiteren Eindruck über die Begründung hinsichtlich der auf Transparenz bezogenen Bewertungen (positiv/ negativ) bieten kann.

**Tab. 4:** Spektrum typischer Zitate bei den Satzergänzungen

| Spektrum mehrfach verwendeter Begründungen zum Thema Transparenz innerhalb der Items I/ J und K/L „Ich fand es gut/ nicht gut an der Unterrichtsreihe, dass wir ...“ |  |        |        |      |
|--|--|--------|--------|------|
| Transparenz positiv  | Transparenz negativ  | Gruppe | Fb Nr. | m/w  |
| ... einen Überblick über die Themen bekommen haben   | ... so viele Infos auf einmal bekommen haben   | G 1    | 32     | w    |
| ... schwierige Wörter geklärt haben  | ... alles nur oberflächlich besprochen haben   | G 1    | 34     | w    |
| ... einen Einblick in den Powi Unterricht bekommen haben. Nun auf das Thema vorbereitet sind und wir wissen was uns erwartet.  | ... uns eher mit der Struktur einer concept map beschäftigt haben, als mit dem eigentlichen Thema. | G 2    | 72     | o.A. |
| ... unterschiedliche Denkrichtungen gesehen haben.   | ... die Plakate nicht alle erklärt haben. Aber Zeit.....verständlich                               | G 2    | 122    | w    |
| ... offene Fragen zu Themen geklärt haben  | ... eine ganze Doppelstunde darüber geredet haben  | G 1    | 130    | m    |
| ... einen guten Einblick gekriegt haben  | ... wenig an der Tafel gemacht haben   | G 2    | 177    | m    |
| ... viel zusammen gearbeitet haben   | ... so viele neue Begriffe hatten  | G 2    | 181    | w    |
| ... Gruppen gebildet haben und das dann besprochen haben.  | ... das Thema trotz kurzer Übersicht die Stunde so durchgehetzt haben                              | G 1    | 199    | w    |

Die in Tab. 4 zusammengestellten Begründungen liegen in der Tendenz des bisherigen Eindrucks, wobei bei der Negativkritik neben den methodischen Aspekten des Weiteren der zeitliche Aspekt benannt wird („durchgehetzt“). Bei den positiven Aspekten sind neben der Gruppenarbeit auch immer wieder Aussagen zur verbesserten Transparenz der Thematik sowie die Klärung von schwierigen Begriffen genannt worden. Diese Bewertungen werden unabhängig davon vorgenommen, ob die Schüler nun am Einstiegsmodell 1 oder 2 teilgenommen haben, was der Tendenz der quantitativen Datenlage und der entsprechenden Hypothesenprüfung entspricht.

## 5 Diskussion und Fazit

Untersucht wurden zwei methodische Zugangsweisen zur Schaffung eines transparenten Unterrichtseinstiegs in ein neues Halbjahr der Einführungsphase Sek. II im Fach Politik und Wirtschaft. Es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Modellen bezüglich der Transparenzzustimmung auf Schülerebene festgestellt werden. Sowohl der methodische Einstieg ‚Lehrplan/ Fragen‘ (Modell 1) als auch der Einstieg ‚Concept Map/ Advance Organizer‘ (Modell 2) werden eindeutig von den Schülern als eine gute Transparenzhilfe für eine beginnende Unterrichtsreihe angesehen. Allerdings ist hierbei kritisch anzumerken, ob die Lernenden überhaupt in der Lage sind, gesichert den Transparenzeffekt einer methodischen Maßnahme zu beurteilen. Dennoch: Auch die Selbsteinschätzung stellt eine wichtige subjektive Einschätzung dar, die nicht ohne Relevanz für das Lernen und die Lernmotivation ist.<sup>14</sup>

Hinsichtlich der Hypothesenprüfung wird demnach deutlich, dass es bezüglich der Transparenzzustimmung der Lernenden keinen Unterschied ausmacht, ob sie hierbei stärker mit visualisierenden oder textbasierten Methoden konfrontiert werden. Wie in Hypothese 1 erwartet, wurden beide Unterrichteinstiege positiv bewertet. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass beide Methoden auf Formen selbstständigen Lernens über Partner- bzw.

<sup>14</sup> Vgl. zur Wirksamkeit von subjektiven Theorien für das Lernen z.B. Wahl (2006, 11 ff.)

Gruppenarbeit beruhen, die von den Lernenden sehr positiv (qualitativer Teil) bewertet wurden, und dadurch möglicherweise in Richtung auf eine durchgehend positive Einschätzung beider Modelle wirkten. Der Einbezug des Fachinteresses als Kovariate hat deutlich gemacht, dass ein hoher Anteil der Varianzaufklärung hierauf zurückzuführen ist. Hier wird deutlich, dass ein doppelstündiger Einstieg in eine Unterrichtsreihe – mit dem Blick auf durchaus positiv eingeschätzte unterschiedliche methodische Einstiege – das grundsätzliche Interesse bzw. Desinteresse an einer Thematik nicht signifikant verändern kann.

Eine wiederholende Befragung am Ende des Schulhalbjahres in Bezug auf die rückblickende Einschätzung der SuS hinsichtlich der transparenten Themeneinführung könnte bei zukünftigen Forschungsvorhaben eine zusätzliche Forschungsperspektive darstellen, die noch validere Ergebnisse generieren könnte.

Deutlichere Unterschiede in der Selbstwahrnehmung verschieden konstruierter Unterrichtseinstiege sind zu erwarten, wenn z.B. das Modell 2 (Visualisierung) mit einer Einführungsmethode verglichen worden wäre, die die Lernenden in ihrer Eigenständigkeit nicht ernst nimmt sowie auf Formen selbstständigen Lernens verzichtet. Dies war allerdings aus forschungsethischen und pädagogischen Gründen nicht zu verantworten. Zudem sind die methodologischen Begrenzungen der Untersuchungsinstrumente zu berücksichtigen.<sup>15</sup>

Eine andere Nutzung des Advance Organizers zeigen Rabe et al. (2014) im Rahmen eines Praxisberichtes auf. Hier wird der Advance Organizer nicht als Einstiegshilfe genutzt, sondern als eine längerfristige Themenbearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler, mit Hilfestellung der Lehrkraft. Möglicherweise ergeben sich für diese Form der Anwendung visualisierender Methoden im Vergleich zu einer textbasierten Unterrichtsreihenplanung deutlichere Unterschiede in der Transparenzwahrnehmung.

## Literatur

- Aebli, H. (1994): Denken das Ordnen des Tuns. Stuttgart.
- Burkhard, C./ Eikenbusch G. (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin.
- Fauser, P./ Madelung, E. (Hrsg). (1996): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Seelze.
- Fauser, P./ Irmert-Müller (1996): Vorstellungen bilden. Zum Verhältnis von Imagination und Lernen. In: Fauser, P./ Madelung, E. (Hrsg). A.a.O., 211-243.
- Fauser, P./ Madelung, E./ Irmert-Müller (1996): Vorwort. In: Fauser, P./ Madelung, E. (Hrsg). (1996): a.a.O., 5-10.
- Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Grunder, H.U./ Moser/ H./ Kansteiner-Schänzlin, K. (2011): Lehrerwissen kompakt, Band 2, Perspektive 1. Baltmannsweiler.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler.
- Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel, 5. Auflage.

<sup>15</sup> Vgl. zur begrenzten Aussagekraft und damit zur Ergänzungsbedürftigkeit empirischer Daten z.B. Schlömerkemper (2010, 93 ff.)

- Meyer, H. (2015): Der kleine Schuss Anarchie, der viele Entwicklungsprojekte durchzieht, ist kein Malheur“ – Ein E-Mail-Interview mit Prof. Dr. Hilbert Meyer zum Thema ‚Transparenz in Unterricht und Schule. In: Schulpädagogik-heute, Rubrik Basis, im Erscheinen (1.9.15)
- Moegling, K./ Schude, S. (2015): Transparenz in Unterricht und Schule – eine problemorientierte Einführung. In: Schulpädagogik-heute, Rubrik Basis, im Erscheinen (1.9.15), [www.schulpaedagogik-heute.de](http://www.schulpaedagogik-heute.de)
- Rabe, T. (2014). „Bitte einsteigen“. Funktionen, Ziele und Dimensionen von Unterrichtseinstiegen. In: Naturwissenschaften im Unterricht - Physik, 25 (139), 4–9.
- Rabe, T./ Krey, O./ Wegner, C. (2014). Informiert in die Biophysik einsteigen. Drei Beispiele für informierende Unterrichtseinstiege. In: Naturwissenschaften im Unterricht - Physik, 25 (139), 39-45.
- Schlömerkemper, J. (2010): Konzepte pädagogischer Forschung. Bad Heilbrunn.
- Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn.
- Wahl, D. (2011). Der Advance Organizer: Einstieg in eine Lernumgebung. In: H.U. Grunder/ H. Moser/ K. Kansteiner-Schänzlin: Lehrerwissen kompakt, Band 2, Perspektive 1. Baltmannsweiler.

**Sabrina Schude, Dr.**



Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel, Redaktionsmitglied von Schulpädagogik-heute, bis 2011 Pädagogische Mitarbeiterin an einer Jugendbegegnungs- und Bildungsstätte, Forschungsschwerpunkte: Leistungsängstlichkeit, Forschendes Lernen, Studien- und Lernwerkstattarbeit.

**Klaus Moegling, Prof. Dr.**

Redaktionsmitglied von Schulpädagogik-heute, apl. Professur Fb Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, Studiendirektor im Studienseminar für Gymnasien in Kassel, Lehrer an der Jacob-Grimm-Schule Kassel, Habilitation in Sportwissenschaft, Habilitation in Politikdidaktik.

