

Fachtheoretische Abschlussarbeit im
Rahmen der Ausbildung zur
Theaterpädagogin BuT®

TP 16-2 Eva Desoi

Mit Dramapädagogik besser lernen

Wie können dramapädagogische Methoden das Lernen in der
Schule effizienter und wirkungsvoller gestalten?



Theaterpädagogische Akademie
der Theaterwerkstatt Heidelberg
Vollzeitausbildung zur
Theaterpädagogin BuT®

eingereicht bei Wolfgang G.
Schmidt (Ausbildungsleitung) am:
01.08.2017

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
1. Einleitung	2
2. Dramapädagogik – Fächerübergreifendes Potenzial	4
2.1 Möglichkeiten der Dramapädagogik.....	4
2.2 Wozu Dramapädagogik in der Schule?	5
3. Lernen – Was bedeutet das und wie funktioniert es?.....	6
3.1 Neurobiologische Grundlagen	7
3.2 Lerntheorien	9
3.2.1 Behavioristische Lerntheorien.....	10
3.2.2 Kognitivistische Lerntheorien	11
3.2.3 Konstruktivistische Lerntheorien.....	11
4. Lernförderliche und -hinderliche Faktoren.....	12
4.1 Erkenntnisse aus der Neurobiologie und den Lerntheorien	12
4.2 Erkenntnisse aus empirischen Bildungsstudien.....	13
4.3 Lernförderliche Faktoren.....	20
5. Wo und wie kann die Dramapädagogik fördern und unterstützen?	23
5.1 Lernklima	23
5.2 Unterrichtsgestaltung.....	26
5.3 Lehrer	30
6. Schlussbetrachtung	31
Literaturverzeichnis	33
Eidesstattliche Erklärung	35
Anhang	36

Vorwort

Liebe Kinder,

da sitzt ihr nun, alphabetisch oder nach der Größe sortiert, zum ersten Mal auf diesen harten Bänken, und hoffentlich liegt es nur an der Jahreszeit, wenn ihr mich an braune und blonde, zum Dörren aufgefädelte Steinpilze erinnert. Statt an Glückspilze wie sich's eigentlich gehörte. Manche von euch rutschen unruhig hin und her, als säßen sie auf Herdplatten. Andre hocken wie angeleimt auf ihren Plätzen. Einige kichern blöde und der Rotschopf in der dritten Reihe starrt, Gänsehaut im Blick, auf die schwarze Wandtafel, als sähe er in eine sehr düstere Zukunft. Euch ist bänglich zumute, und man kann nicht sagen, daß euer Instinkt tröge. Eure Stunde X hat geschlagen. Die Familie gibt euch zögernd her und weiht euch dem Staate. Das Leben nach der Uhr beginnt, und es wird erst mit dem Leben selber aufhören. Das aus Ziffern und Paragraphen, Rangordnung und Stundenplan eng und enger sich spinnende Netz umgarnt nun auch euch. Seit ihr hier sitzt, gehört ihr zur einer bestimmten Klasse. Noch dazu zur untersten. Der Klassenkampf und ihre Jahre der Prüfungen stehen bevor. Früchtchen seid ihr, und Spalierobst müßt ihr werden! Aufgeweckt wart ihr bis heute, und einwecken wird man euch ab morgen! So, wie man's mit uns getan hat. Vom Baum des Lebens in die Konservenfabrik der Zivilisation, – das ist der Weg, der vor euch liegt.

Kein Wunder, daß eure Verlegenheit größer ist als eure Neugierde.

Erich Kästner: Ansprache zum Schulbeginn

1972

1. Einleitung

Erich Kästners Ansprache aus dem Jahre 1972 mutet angesichts ihrer sprachlichen Feinheiten, die uns heute selten in Reden im Schulkontext begegnen, etwas altmodisch an. Ihr Inhalt ist jedoch noch immer höchst aktuell: Sehr treffend beschreibt Kästner genau das, was ich auch heute noch vorfinde, wenn ich vom Lehrerpult aus meinen Blick schweifen lasse.

Da wundert es mich, dass wir immer noch verduzt dreinblicken bei Ergebnissen von internationalen „Schulleistungsuntersuchungen“ wie Pisa und Co. Worüber wird gesprochen, um dies zu ändern? Der Grundsatz für Hatties umfassende Bildungsstudie, deren Ergebnisse einen immensen Einfluss auf die Bildungslandschaft hatten und haben, soll der meinige für diese Arbeit sein und als Grundlage für interdisziplinäre Überlegungen bezüglich Theater- beziehungsweise Dramapädagogik und Unterricht dienen:

Ich rede über Lernen, nicht über Lehren¹

In dieser fachtheoretischen Arbeit soll es um die Überlegung gehen, ob und inwieweit dramapädagogische Methoden Lernprozesse in der Schule effektiver und nachhaltiger gestalten können. Dabei soll nicht die Anwendung solcher Methoden in dafür ausgelegtem Theaterunterricht oder Arbeitsgemeinschaften Gegenstand sein, sondern die Anwendung in jeglichem regulären Fachunterricht. Im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem Thema ergab sich noch eine Erweiterung auf die Anwendung in Lehrerfortbildungsmaßnahmen und Curricularen Maßnahmen wie schulischen Ausflügen.

Da ich beide Bereiche kennenlernen konnte und mich mein weiterer Weg zunächst zurück an die Schule bringt, ist es für mich von großem Interesse, herauszufinden, auf welche Weise und an welchen Anknüpfungspunkten ich (und hoffentlich in der Zukunft viele weitere Kollegen) meine in der theaterpädagogischen Ausbildung erworbenen Kompetenzen, Methodiken und Ansätze in meinem Schulalltag als Lehrerin bestmöglich und gewinnbringend integrieren kann. Weitergedacht: Wie wichtig oder bereichernd wäre es, wenn auch nicht-theaterpädagogisch voll ausgebildete Kollegen mehr in diesen Bereichen geschult und sensibilisiert würden?

Als Ausgangslage dienen Erkenntnisse und Ergebnisse aus der Neurobiologie und der Psychologie. Anhand dieser Erkenntnisse habe ich Faktoren abgeleitet, die für ein ef-

¹ In: Zierer, Klaus: Hättie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. 2. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2016, 13. (Quelle: Magazin Zeit:: Schule & Familie. Zeitverlag.)

fektives und nachhaltiges Lernen relevant sind. Da der Forschungsgegenstand Lernen in beiden Fachgebieten sehr umfangreich untersucht wurde, nimmt auch das Herleiten der lernrelevanten Faktoren einen großen Teil der Arbeit ein.

Beginnen werde ich mit der Thematisierung des Begriffs der Dramapädagogik in Abgrenzung zur Theaterpädagogik, und damit verbunden auf den Gegenstand der Dramapädagogik und die Möglichkeiten eingehen, die sie für den schulischen Einsatz bietet. Im Anschluss daran werde ich ausführlicher eine Kernfrage für diese Arbeit beantworten, nämlich wozu Dramapädagogik in der Schule und im Kontext des schulischen Lernens überhaupt hilfreich bzw. sinnvoll sein kann.

Im darauf folgenden zweiten Inhaltsteil werde ich mich, wie bereits angekündigt, mit dem Lernprozess beschäftigen. Dazu gehe ich zunächst auf Lernen als Begriff ein, auf die verschiedenen Forschungsgebiete, die mit unterschiedlichen Methoden versuchen herauszufinden, wie Lernen funktioniert und wie es entsprechend bestmöglich gefördert werden kann, und ihr Verhältnis zueinander. Der Forschungsbereich Psychologie wird zweigeteilt behandelt: Erstens anhand der drei großen Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, und zweitens anhand empirischer Bildungsstudien, darunter maßgeblich die Studie von John Hattie.

Darauf folgend werden die Erkenntnisse aus der Neurobiologie, der Psychologie, sowie der Bildungsstudien zusammengefasst und lernrelevante Faktoren hergeleitet. Diese habe ich übersichtshalber drei übergeordneten makrostrukturellen Bereichen zugeordnet und damit sinnvoll gegliedert. Anschließend werde ich anhand der vorgenommenen Gliederung darstellen, wo ich Ansatz- und Anknüpfungspunkte an den lernrelevanten Faktoren für die Dramapädagogik sehe und anhand exemplarischer Konkretisierungen methodische fächerübergreifende und fachspezifische Beispiele geben.

2. Dramapädagogik – Fächerübergreifendes Potenzial

2.1 Möglichkeiten der Dramapädagogik

Wieso Dramapädagogik und nicht Theaterpädagogik? Das ist die erste Frage, der ich mich stellen musste, als mir klar wurde, welches Thema ich dieser Arbeit widmen wollte. Beide Begriffe scheinen zunächst etwas ganz Ähnliches zu bezeichnen, schließlich hängen Drama und Theater doch eng zusammen. Dem ist zweifellos auch so – nichts desto trotz verfolgen sie unterschiedliche Schwerpunkt- beziehungsweise Zielsetzungen, die in Bezug auf mein Thema relevant sind.

Die Theaterpädagogik hat so gesehen zwei Ziele: Zum einen ist sie prozessorientiert und möchte positiv in pädagogischer Hinsicht auf die Menschen einwirken, zum Anderen ist sie aber dennoch auch zielorientiert, ästhetische Prinzipien zu vermitteln und auf der Bühne in Form einer Aufführung umzusetzen. Der für mich entscheidende Punkt ist, dass der Aspekt der ästhetischen Bildung auch bei einem sehr pädagogisch-zentrierten theaterpädagogischen Projekt nie vollkommen vernachlässigt wird.² Die dramapädagogische Herangehensweise jedoch dient zu 100 Prozent den pädagogischen Zielen ohne zwangsläufig ästhetische Ziele zu haben. Sie bedient sich aber dabei theatraler Mittel.³ Durch diese Unterscheidung und die entsprechende Bezeichnung stellt sich die Frage einer Zweckentfremdung oder Instrumentalisierung der Theaterpädagogik keineswegs. Diese Bedenken bestanden zwar zunächst, bevor ich auf den Begriff der Dramapädagogik gestoßen bin – jedoch unterliegt die Dramapädagogik durch das Vorwegnehmen der Unterscheidung nicht der Einschränkung – wenn man es so nennen möchte – ästhetische Mittel zu verwenden oder ästhetische Ziele zu verfolgen, kann aber mit allen Vorteilen, die theatrale Mittel bieten, für pädagogische Zwecke eingesetzt werden. Genau diese konzise Zuspitzung entspricht in dieser Arbeit meinem Anliegen. Ich möchte zeigen, auf welche Weise man die eben erwähnten Mittel, die ich in meiner Ausbildung kennenlernen konnte, wirksam und fördernd in den Unterricht einbetten kann, und weshalb dies nicht nur rein pädagogisch sondern auch dienlich bezüglich des Aspektes Lernen von Vorteil ist.

Die Dramapädagogik hat durch die Loslösung vom ästhetischen Anspruch auch die Möglichkeit, weit über ein Fach hinaus zu wirken und in allen Formen in jedem Fachunterricht Anwendung zu finden. Die Vorzüge von Theater und Theaterpädagogik mit dem Gesamtpaket für die Förderung vieler so genannter Soft-Skills, der freiheitlicheren

² Siehe hierzu auch: Monyer, Yvonne: Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Lernen durch Spielen. Eine Fachtheoretische Arbeit im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogin BuT an der Theaterwerkstatt Heidelberg, 5.

³ Vgl. ebd.

Unterrichtsatmosphäre, der langersehnten Persönlichkeitsentwicklung und Möglichkeiten der Entfaltung, sind mittlerweile weitestgehend bekannt und von vielen Seiten ausführlich beleuchtet worden. Die Entwicklungen des Unterrichtsfaches Darstellendes Spiel oder Literatur und Theater im nahezu gesamten Bundesgebiet bestätigen dies auf imponierende Art und Weise. Auch die Entwicklung des „Schulfaches Glück“ durch Ernst Fritz Schubert und der Gründung des Fritz-Schubert-Instituts für Persönlichkeitsentwicklung zeigen die Dringlichkeit und sind Zeugnis der Erkenntnis eines bestehenden Bedürfnisses danach.⁴ Das alles sind unerlässliche Entwicklungen, die ich für sehr gut halte. Dennoch glaube ich, dass diese Entwicklungen nicht ausreichen, beziehungsweise wir bei der Entwicklung eines einzigen Unterrichtsfachs, das bestenfalls zwei Mal die Woche – und sicherlich nicht für jede Jahrgangsstufe – unterrichtet wird, aufhören dürfen. Was ist mit dem ganzen anderen Unterricht, der einen viel größeren Teil des Schulalltags und des Lernpensums ausmacht? Ich glaube, dass dort viele bisher ungenutzte Möglichkeiten liegen, die uns die Dramapädagogik bieten kann. Konkret ist damit eine selbstbestimmte, lernfreudige Atmosphäre gemeint, in der auch ein wenig „Glück“ Bestandteil ist.

2.2 Wozu Dramapädagogik in der Schule?

Dramapädagogik liefert viele Einsatzmöglichkeiten in der Schule, weil sie teilweise stark von herkömmlichen (Unterrichts-)Methoden abweicht und zusätzlich den Vorteil hat, noch recht unverbraucht zu sein – sehen wir von Standbildern, dem Klassiker aller Deutschlehrer, einmal ab. Jeder, der schon einmal mit theatralen Mitteln, in welchem Kontext auch immer, gearbeitet hat, wird bestätigen können, dass die (Lern-)Atmosphäre dabei wenig gemein hat mit der Lernatmosphäre, die für gewöhnlich in der Schule herrscht. Darin liegt eine große Chance: Durch den unkonventionelleren Charakter können eventuell alte Strukturen und auch festgefahrene Situationen auf Beziehungs- oder Fachebene neu angegangen und bestenfalls ausgeräumt werden. Man kann sie nutzen, um neuen Wind und neuen Schwung in den Fachunterricht zu bringen und die Lernenden damit neu einzufangen. Da theatrales Arbeiten auch viel mit Körperarbeit zu tun hat, ist es ein wunderbares Mittel um der geistigen Trägheit durch permanentes Sitzen und passives Zuhören, gerade im Nachmittagsunterricht nach der Mittagspause oder der ersten Stunde am Morgen, entgegenzuwirken. Durch die Vielfältigkeit und Modellierbarkeit der Methoden ist sie mit unterschiedlichen Ziel-

⁴ Vgl. Burrow, Olaf-Alex: Glück als Unterrichtsgegenstand. Perspektiven der positiven Pädagogik. In: Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. (Hg.) Harald Lange. Baltmannsweiler: Schneider 2014, 190ff.

setzungen und Schwerpunkten im gesamten schulischen Bereich anwendbar: Sei es in regulären Fachstunden, spontanen Vertretungsstunden, auf Klassenfahrten, in pädagogischen Krisenmomenten oder im Lehrerkollegium in Supervisionen, Reflexionen oder Kollegenausflügen. Durch ihre Andersartigkeit ergeben sich weitere Vorteile auf der Kompetenz- und Geltungsebene. Mithilfe der neuen Methoden werden andere Kompetenzen benötigt und ausgebildet. Dies hat zur Folge, dass durch diese Erweiterung ein größerer Teil der Lernenden Möglichkeiten erhält, seine Fähigkeiten und Stärken kennenzulernen, auszutesten und präsentieren zu können, nämlich auch diejenigen, die die Möglichkeit bei bisher gängigen schulpraktischen Methoden nicht hatten. Es ergeben sich mehr Freiräume, durch den erweiterten Raum für kreatives Schaffen. Die Dramapädagogik birgt auch tieferliegende Möglichkeiten, gruppenspezifische Prozesse zu unterstützen und ggf. zu steuern. Beispielsweise bietet sie problemlos Möglichkeiten, dem Wettbewerbsgeist und der damit verbundenen Spiellust Raum zu geben. Überhaupt schätze ich die Chance, wieder mehr Spaß am Unterricht und Lernen zu wecken, durch Dramapädagogik als überdurchschnittlich groß ein.

Stellt sich nur noch die Frage, wieso sie bisher – einmal abgesehen vom Schulfach Literatur und Theater – noch nicht so stark Einbindung in den Schulalltag gefunden hat. Sie würde doch eine große Palette an Vorteilen mit sich bringen. Als angehende Lehrerin habe ich im Zuge meiner bisherigen Unterrichtserlebnisse die Erfahrung gemacht, dass der Fokus aller an der Institution Schule Beteiligten immer vorrangig auf Faktoren liegt, die unmittelbaren Einfluss auf den Lernprozess und dessen Optimierung haben. Prinzipiell ist diese Optimierung eine gute Sache, die jedoch dazu verleitet, die zunächst als Umweg erscheinenden Möglichkeiten – die gar kein wirklicher Umweg sind – gar nicht erst in Erwägung zu ziehen. Daher ist mein Ansatzpunkt, genau dies zu zeigen: Wie die Dramapädagogik unmittelbaren positiven Einfluss auf zahlreiche lernrelevante Faktoren hat.

3. Lernen – Was bedeutet das und wie funktioniert es?

Was unter Lernen und den damit einhergehenden Untersuchungsansätzen und Methoden verstanden wird, hängt vom jeweiligen lerntheoretischen Hintergrund bzw. dem jeweiligen Forschungsbereich ab. Eine einheitliche Definition gibt und kann es deshalb nicht geben.⁵ Bereiche, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, sind die Bildungspsychologien Erziehungswissenschaft und pädagogische/kognitive Psychologie, sowie die Neurobiologie.

⁵ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lernen, 2012, 1.

Unter dem kognitiven Aspekt betrachtet, bezieht sich Lernen auf „die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotenzial eines Organismus in einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht“.⁶ Es wird von einem Potenzial gesprochen, „weil das Lernergebnis nicht unmittelbar an ein konkret beobachtbares Verhalten gebunden sein muss.“⁷ Das Lernen ist von weiteren Veränderungsprozessen, wie beispielsweise der Reifung, zu unterscheiden, da bei dieser keine Erfahrungsprozesse erforderlich sind.⁸ Uneinigkeit herrscht bei den Fragen: Was soll als Lernziel angesehen werden, welche Erfahrungen können einen Lernprozess auslösen⁹ und wie läuft der Prozess des „Behaltens“ genau ab? Einigkeit herrscht bezüglich der Relevanz und dem Vorhandensein eines Gedächtnisses.¹⁰

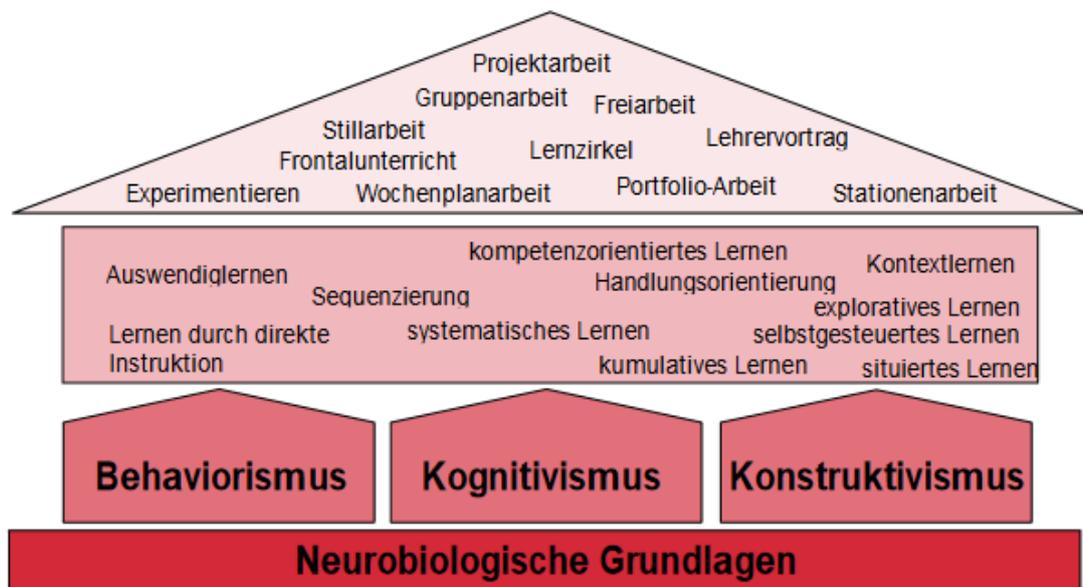


Abbildung 1: Schematische Darstellung der Zusammenhänge von Neurobiologie, Lerntheorien, Lehr-Lern-Modellen und Unterrichtsmethoden

3.1 Neurobiologische Grundlagen

Die in 3.2 behandelten Lerntheorien haben, wie es in der oben gezeigten Abbildung deutlich wird, ein gemeinsames Fundament, welches die neurobiologischen Grundlagen und Erkenntnisse bilden. Daher wird es bei den Erläuterungen der Lerntheorien hin und wieder Bezüge zu den unter diesem Punkt dargestellten Inhalten geben.

⁶ Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 11. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2012, 219.

⁷ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2012, 1.

⁸ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 1.

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Vgl. ebd.

Vorweg ein treffendes Zitat von Emerson Pugh Trost, welches in vielen Varianten auch schon von anderen ähnlich formuliert wurde, da es die Problematik der Neurobiologie und der Erforschung des Lernens per se treffend zusammenfasst und darstellt: „Wäre unser Gehirn so einfach, dass wir es uns erklären könnten, dann wäre es wahrscheinlich nicht in der Lage, genau dieses zu tun.“ Dennoch schreitet die Forschung durch technologische Errungenschaften weiter voran und kann schon einige Ergebnisse liefern.

Die Neurobiologie geht vom Lernprozess als eine „Wissensaneignung, aufgrund derer sich das Gehirn ein Modell der Umwelt aufbaut“¹¹, aus. Der Lernprozess beginnt mit notwendigen Rezeptoren, unseren Sinnesorganen, die Input von außen erhalten und an das Gehirn senden. Die neuronalen Erregungen werden über chemische und elektronische Prozesse an die Synapsen übertragen.¹² Eine zentrale Rolle im Lernprozess nehmen die limbischen Zentren (Amygdala, Hippocampus, mesolimbisches System, limbischer Kortex) ein, die das Bewertungssystem der eingehenden Informationen darstellen.¹³ Das Gedächtnis und die Bewertungsschemata hängen untrennbar zusammen.¹⁴ Unser Gehirn arbeitet grundsätzlich nach den Kategorien: Sinn – Relevanz – Bedeutsamkeit.¹⁵ Bei jedem Lernprozess wird innerhalb des Bewertungssystems die Frage gestellt: Was spricht dafür, das zu lernen? Lohnt sich das? Die Bejahung genau dieser Fragen sind dabei ausschlaggebend für den Lernerfolg.¹⁶ Die emotionalen Zugänge laufen messbar schneller ab als kognitive-reflektierende. Das bedeutet, dass die neuronalen Strukturen, die für Emotionen zuständig sind, bereits die Situation bewertet und entsprechende Aktionspotenziale freigesetzt haben, bevor wir uns bewusst dafür „entscheiden“.¹⁷

Den Hippocampus kann man als Organisator des deklarativen (bewusstseinsfähigen) Gedächtnisses bezeichnen. Hier wird festgelegt, in welche Netzwerke oder Module der Großhirnrinde (z.B. episodisches oder semantisches Gedächtnis), in welche Kontexte und auf welche Weise die neue Information „abgespeichert“ wird.¹⁸ Er sorgt überhaupt

¹¹Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 2.

¹² Vgl. Gudjons 2012, 15.

¹³ Vgl. Roth, Gerhard: Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissens-erwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung In: Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Ralf Caspary (Hg.) Freiburg: Herder 2007, 59.

¹⁴ Vgl. Gudjons 2012, 227.

¹⁵ Vgl. Schirp, Heinz. Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Ralf Caspary (Hg.) Freiburg: Herder 2007, 111.

¹⁶ Vgl. Roth 2007, 59.

¹⁷ Vgl. Schirp 2007, 118.

¹⁸ Vgl. Roth 2007, 58.

erst dafür, dass Zusammenhänge, Ereignisse etc. bewusst wahrgenommen werden.¹⁹ Neuromodulatorische Systeme steuern über Neurotransmitterausschüttung Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse und damit die Lernfähigkeit.²⁰ Interesse und Motivation hängen mit der Aktivierung des noradrenergen Systems zusammen, welches die Aufmerksamkeit erhöht und einen leichten Erwartungsstress auslöst. Das dopaminergene System hängt mit der Neugier und Belohnungserwartungen zusammen und das cholinergene System mit der Konzentration.²¹ Die Aktivierung dieser Systeme macht das Gehirn zum Lernen bereit und fördert eine Verankerung in tieferliegenden und längerfristigen Gedächtnisstrukturen.²² Bei allem, was gelernt wird, wird der Kontext, also die Frage wer am Lernprozess beteiligt (z.B. Lehrperson) war, wann und wo gelernt wurde, mitgelernt.²³ Eben solche Erfahrungen werden im emotionalen Erfahrungsgedächtnis niedergelegt und in jeder Situation geprüft, ob ähnliche Erfahrungen bereits gemacht wurden.²⁴ Jeder Lerner bewertet individuell, basierend auf eigenen Erfahrungen, Interessen etc. anders und hat strukturell-neurologisch auch andere Stärken und Schwächen, was den Lernprozess zu einem höchst individuellen Prozess macht.²⁵

3.2 Lerntheorien

Bei den aus der Psychologie stammenden Lerntheorien handelt es sich um Konstrukte, die versuchen, den Prozess des Lernens psychologisch zu beschreiben und erklärlich zu machen.²⁶ Die Untersuchungen und Beobachtungen basieren auf empirischen Studien und teilweise auf Laboruntersuchungen und Experimenten. Für Lehrpraxis hat sich jedoch die Adaption daraus resultierender Forschungsergebnisse oftmals als schwierig erwiesen, da in vielen Experimenten einige, die Lehr-Lern-Praxis bestimmende, Faktoren nicht berücksichtigt wurden. Daher ist wichtig zu bedenken, dass es sich bei den Lerntheorien nicht um die Beschreibung gesicherter Fakten handelt, sondern vielmehr um Ideengebung, Bewertungsmaßstab und um Leitlinien für praktisches Handeln.²⁷

¹⁹ Vgl. Schirp 2007, 111.

²⁰ Vgl. Roth 2007, 59.

²¹ Vgl. Roth 2007, 65.

²² Vgl. Schirp 2007, 112.

²³ Vgl. Roth 2007, 67.

²⁴ Vgl. ebd., 59.

²⁵ Vgl. Dollase, Rainer: Was ist guter Unterricht? Antworten der internationalen empirischen Unterrichtsforschung. In: Zukunft des Lernens. Neurobiologie und Neue Medien. (Hg.) Gerhard Roth. Paderborn: Schöningh 2015, 29.

²⁶ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 2.

²⁷ Vgl. ebd.

3.2.1 Behavioristische Lerntheorien

Die behavioristische Lerntheorie hat ihre Anfänge im 19. Jahrhundert und basiert auf der Untersuchung des konkret wahrnehmbaren Verhaltens eines Organismus. Sie erfasst den Organismus als Reiz-Reaktions-Verknüpfungscomputer, für den die Außensteuerung des Lernens durch Reize ausschlaggebend ist. Interne Prozesse werden bei diesen Lerntheorien nicht berücksichtigt, stattdessen wird von einem auf Belohnung und Bestrafung basierenden Lernprozess ausgegangen.²⁸ Neuronal gesehen basiert die Lerntheorie auf der Grundlage, dass es bei einer wiederholten gleichzeitigen Aktivierung zweier verschalteter Neuronen zu einer Stabilisierung und Verstärkung dieser synaptischen Verbindung kommt und dadurch Informationen gespeichert werden.²⁹

Der Lernende nimmt dabei eine passive Rolle ein.³⁰ Wichtige Vertreter dieser Lerntheorien sind unter Anderem Pawlow für die klassische Konditionierung und Skinner auf dem Gebiet der operanten Konditionierung. Die klassische Konditionierung geht von dem Prinzip der Kopplung von Reizen aus. Das bedeutet, dass viele Reize in der Umgebung erst dadurch zu Signalen werden, dass sie eine bestimmte Reaktion hervorrufen. Die operante Konditionierung dagegen geht davon aus, dass der Reiz erst dann präsent wird, wenn ein Organismus eine bestimmte Reaktion zeigt. Dadurch lernt der Organismus, dass bestimmtes Verhalten einen bestimmten Effekt auslöst.³¹

Diese Lerntheorien sind prägend für die Entwicklung in der pädagogischen Psychologie und weiteren Forschungsbereichen, sie haben jedoch wissenschaftlich gesehen auch einige Schwachstellen. Der Untersuchungsgegenstand wird auf das beobachtbare Verhalten beschränkt und weitestgehend unter eingeschränkten Laborbedingungen untersucht.³² Daraus folgt eine Überbewertung des reaktiven und eine gleichzeitige „Vernachlässigung des aktiven Momentes im menschlichen Verhalten.“³³ Parameter des individuellen Lernprozesses wie Sinn, Wille und Motiv werden vernachlässigt und nicht als Faktoren im Lernprozess berücksichtigt.³⁴ Außerdem wird sich dabei auf eine sehr kleinteilige Wissensvermittlung (bzw. Faktenwissen) beschränkt.³⁵

²⁸ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 3.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. ebd.

³¹ Vgl. Gudjons ebd., 222.

³² Vgl. Gudjons 2012, 224 und Bednorz 2002, 15.

³³ Ebd.

³⁴ Vgl. ebd.

³⁵ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 3.

3.2.2 Kognitivistische Lerntheorien

In den 1950er-Jahren kam es mit einer kognitivistischen Gegenbewegung zum Behaviorismus zur Wende im Bereich der Lerntheorie. Der Kognitivismus beschäftigt sich bei der Erforschung des Lernprozesses mit den internen Abläufen im Lernerhirn und geht von einem Lernprozess als Informationsverarbeitung sowie einem aktiven, individuellen und selbstständig verarbeitenden Lerner aus.³⁶ Das Prinzip der Informationsverarbeitung basiert auf der Grundannahme, dass mit dem sensorischen Register Informationen aufgenommen und gefiltert werden. Die ausgewählten (ins Bewusstsein gedungenen) Informationen gelangen ins Kurzzeitgedächtnis, welches Inhalte, die es mit bereits vorhandenem Wissen in Zusammenhang setzen kann, ins Langzeitgedächtnis überführt. Dabei werden mentale Modelle bzw. Schemata beim Lernen im Gehirn aufgebaut.³⁷ Entscheidend für das Lernen ist hier nicht das mechanische Auswendiglernen sondern der Aufbau solcher kognitiven Strukturen.³⁸ Die Lehrperson wird als Input-Geber und Überbrückungshelfer des aktiven Lerners gesehen. Das heißt, die Aufgabe des Lehrers ist es, Möglichkeiten und Hilfestellung geben und darüber hinaus Lernvoraussetzungen für einen aktiven und individuellen Lernprozess zu schaffen.³⁹ Es fehlen jedoch auch hierbei weitestgehend Elemente eines selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernprozesses.⁴⁰ Als wichtige Vertreter des kognitivistischen Ansatzes gelten unter Anderem Robert Gagné und Albert Bandura.

3.2.3 Konstruktivistische Lerntheorien

Zu einer ähnlichen Zeit wie die kognitivistische Lerntheorie kristallisierten sich die Anfänge eines konstruktivistischen lerntheoretischen Ansatzes heraus. Die Theorie geht auf Arbeiten des Entwicklungspsychologen Jean Piaget zurück.⁴¹ Weitere Vertreter sind beispielsweise Hans Aebli, John Dewey und Paul Watzlawick. Es gibt unterschiedliche Formen des Konstruktivismus: pragmatischer, sozialer, radikaler und gemäßiger Konstruktivismus. Der Wissenserwerb wird auch wie beim Kognitivismus als individueller, aufbauender Prozess verstanden.⁴² Der Lernende nimmt eine zielgerichtete und

³⁶ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 5.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Vgl. Gudjons 2012, 233.

³⁹ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 6.

⁴⁰ Vgl. ebd.

⁴¹ Vgl. ebd., 7.

⁴² Vgl. ebd., 8.

handelnde, nach Informationen suchende Rolle ein.⁴³ Unter Lernen wird dabei der Prozess als Informationsinterpretation, auf Vorwissen basierend und als daraus ableitende Konzeptbildung von der Wirklichkeit, verstanden. Eine vermeintlich objektive Wirklichkeit wird subjektiv vom jedem einzelnen Lerner konstruiert.⁴⁴ Die Lehrperson wird als Coach gesehen, der vorstrukturierte Lerngelegenheiten und eine förderliche Lernatmosphäre für das selbstgesteuerte Lernen schafft. Das Prinzip fußt auf einer zunehmenden Eigenverantwortung der Lernenden in Form von beispielsweise selbstgesteuertem Lernen.⁴⁵

4. Lernförderliche und -hinderliche Faktoren

Aus den unterschiedlichen Theorien und Ergebnisse ergeben sich zahlreiche Faktoren, die Lernen fördern, unterstützen und effektiver machen können. Diese sollen als Ausgangsgrundlage für meine Überlegungen zur methodischen Anreicherung des Fachunterrichts durch dramapädagogische Mittel dienen.

4.1 Erkenntnisse aus der Neurobiologie und den Lerntheorien

Da die Lerntheorien teilweise auch basierend auf neurobiologischen Untersuchungen und Annahmen konstituiert sind, werden die Erkenntnisse nicht noch einmal gesondert den einzelnen Bereichen zugeordnet, sondern zusammengefasst und thesenartig dargestellt.

Erkenntnisse:

- ✓ Stress und Angst hemmen den Lernprozess.⁴⁶
- ✓ Aufmerksamkeit steuert die Lernbereitschaft. → Interesse und Motivation sind ausschlaggebend dafür, worauf ich meine Aufmerksamkeit lenke.⁴⁷
- ✓ In je mehr „Gedächtnismodulen“ ein Inhalt angelegt ist, desto besser ist die Erinnerbarkeit. → Lerngegenstände werden besser behalten, wenn sie über kognitive und emotive Zugänge vermittelt werden und somit beide Verarbeitungsformen verbunden werden können.⁴⁸

⁴³ Vgl. ebd.

⁴⁴ Vgl. ebd.

⁴⁵ Vgl. ebd.

⁴⁶ Vgl. Roth 2007, 64 sowie Schirp 2007, 120.

⁴⁷ Vgl. Roth 2007, 64.

⁴⁸ Vgl. ebd. 65 sowie Schirp 2007, 115.

- ✓ Je mehr Wissensinhalte einer bestimmten Kategorie bereits vorhanden sind, desto besser ist die Anschlussfähigkeit.⁴⁹
- ✓ Lernen läuft individuell verschieden ab. → Variationsreiche Formen von Üben, Förderung und Darstellungsmöglichkeiten ermöglichen allen, ihren Neigungen gemäß und somit tatsächlich effektiv zu lernen.⁵⁰
- ✓ Der Lernkontext ist lernrelevant, d.h. er wird mitgelernt. Er kann entsprechend lernförderlich oder lernhinderlich sein. Dazu zählt auch Lernklima/-atmosphäre, Glaubhaftigkeit des Lehrenden etc.⁵¹
- ✓ Durch neue überraschende Formen (Lernort, -situation, -bedingungen, -anreize, -aufgaben, -darstellung) wird die Aufmerksamkeit gesteigert.⁵²
- ✓ Es braucht Ruhephasen, um das Gehirn Inhalte vernetzen und einsinken zu lassen.⁵³
- ✓ Emotionale Erregungszustände sind lernrelevant und haben direkten Einfluss auf die Aufmerksamkeit und die Erinnerbarkeit. → Es ist förderlich, wenn Lernende auch im Unterricht den Umgang, die Kontrolle und die Wahrnehmung ihrer Gefühle erlernen. → Das Erlernen tragfähiger Selbstkonzepte wie beispielsweise Entspannungsformen ist sinnvoll und lernförderlich.⁵⁴
- ✓ Kognitive Entwicklung ist auf engste mit emotionaler und motivationaler Entwicklung verbunden.⁵⁵
- ✓ Je öfter ein Sachverhalt dem Lernenden präsentiert wird (beispielsweise durch wiederholtes Üben), desto intensiver wird die Synapsenverbindung und die Repräsentation im Gedächtnis.⁵⁶

4.2 Erkenntnisse aus empirischen Bildungsstudien

Die empirischen Bildungsstudien sind, wie bei den Lerntheorien bereits angesprochen, eine Methode, der sich die Bildungspsychologie bedient, um ihre Theorien und Modelle zu überprüfen und neue Erkenntnisse über Mittel eines „guten“, das heißt effektiven, Unterrichts zu gewinnen.

⁴⁹ Vgl. Roth 2007, 66; Schirp 2007, 114 sowie Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 5.

⁵⁰ Vgl. Roth 2007, 61.

⁵¹ Vgl. Roth 2007, 67; Roth 2015, 96 sowie Schirp 2007, 120.

⁵² Vgl. Schirp 2007, 116.

⁵³ Vgl. ebd., 122.

⁵⁴ Vgl. Schirp 2007, 120ff, sowie Gudjons 2012, 227f.

⁵⁵ Vgl. Roth 2015, 30.

⁵⁶ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2012, 5.

An dieser Stelle soll es noch einmal um ein paar Faktoren gehen, die sich anhand empirischer Studien herauskristallisiert haben und nicht zwangsläufig einer konkreten Lerntheorie zuzuordnen sind. Im Zentrum soll die mittlerweile sehr bekannte Meta-Metastudie von John Hattie stehen, die 2009 unter dem Titel „Visible Learning“ veröffentlicht wurde. Die Studie bringt in Umfang und Ausarbeitung einige Neuerungen mit sich: Bis dahin gab es keine Forschungsarbeit, die in ihrem Umfang das Spektrum von 138 Einflussfaktoren zum Lernerfolg vorgelegt und auf eine Datenbasis von 50 000 Einzelstudien zurückgegriffen hat.⁵⁷ Die Auswertung fand durch die Anwendung eines statistischen Verfahrens statt, welches die zentralen Ergebnisse einzelner Studien zu einem Untersuchungsbereich erfasst und miteinander in Beziehung setzt.⁵⁸ Auf der Basis von neun Metastudien wurden die 138 Einflussfaktoren zentralen Untersuchungsbereichen zugeordnet:

⁵⁷ Vgl. Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter: Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim und Basel: Beltz 2016, 11.

⁵⁸ Vgl. ebd.

	Faktoren	Meta-Analysen	Studien
Lernende	19	139	11 101
Elternhaus	7	36	2 211
Schule	28	101	4 150
Lehrperson	10	31	2 225
Curricula	25	144	7 102
Unterrichten	49	365	25 860

Durch ein statistisches Verfahren zur Berechnung der Wirksamkeit von Einflussfaktoren, bei dem es eine Versuchs- und eine Kontrollgruppe gibt und das Ausmaß der Testunterschiede beider Gruppen ermittelt wird, wird ein so genanntes Effektmaß d bestimmt.⁵⁹ Ab $d = 0,4$ tritt der gewünschte (positive) Effekt ein, der über reguläre Schulbesuchseffekte hinausgehen und angestrebt werden sollte.

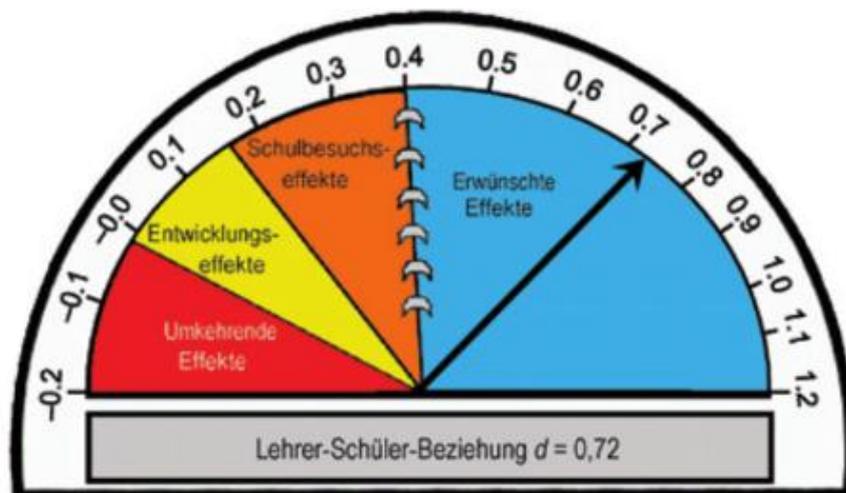


Abbildung 2: Effektmaß nach Hattie

Selbstverständlich hat auch diese Studie Schwachstellen, die teilweise zu Fehl- oder Überinterpretationen einzelner Faktoren oder deren Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis führen, weshalb ein kritischer und genauer Umgang mit den Ergebnissen und der Datengrundlage von Nöten ist. Einige der untersuchten Faktoren basieren auf sehr schwacher Datengrundlage. Viele Kompetenzen, wie das Erlernen einer motorischen,

⁵⁹ Vgl. Steffens 2016, 11.

$d = \text{ergibt sich aus: Leistungszuwachs (d. Versuchsgruppe) - Leistungszuwachs (Kontrollgruppe) / durchschnittliche Standardabweichung.}$

sozialen, moralischen Kompetenz und vieler anderer, deren Vermittlung auch Teil der Bildungsinstitution Schule ist, werden bei der Bestimmung der Effektstärke kaum oder überhaupt nicht berücksichtigt.⁶⁰ Die Datensätze stammen zudem ausschließlich aus dem englischsprachigen Raum und somit aus abweichenden Schulsystemen und -formen, was eine schlichte Übertragung in unser Bildungssystem ohne kritische Auseinandersetzung, Relativierung oder Ausklammerung unmöglich macht. Daher stütze ich mich für meine Überlegungen zur Anwendbarkeit der Ergebnisse Hatties auf eine kritische Bearbeitung der Hattie-Studie von Klaus Zierer. Er berücksichtigt die aktuelle Diskussionslage hinsichtlich der Hattie'schen Erkenntnisse und klammert das aus, was sich für Lehrende im deutschen Schulsystem irrelevant beziehungsweise nicht praktikabel erweist. Da ich mich im Zuge meines Lehramtsstudiums bereits intensiv mit der deutschen Übersetzung des Buches „Visible Learning“ von Hattie beschäftigt habe, werden die von Zierer aufgestellten Thesen von mir als triftig angesehen.

Zierer hat die wichtigsten und effektivsten Faktoren für den schulischen Lernerfolg zusammengefasst, auf deren Darstellung ich mich an dieser Stelle beschränken möchte. Eine ausführlichere Auflistung aller Faktoren und ihrer errechneten Effektstärke befindet sich im Anhang.

Elternhaus:

Der **sozioökonomische Hintergrund** oder Status hat eine Effektstärke von $d = 0,52$. Das ist verhältnismäßig viel und ist hinsichtlich einer angestrebten Bildungsgerechtigkeit bzw. Bildungsgleichheit in Deutschland ernüchternd. Studien und Erfahrungen zeigen, dass Strukturveränderungen (wie beispielsweise Gesamtschulen) kaum etwas an der Problematik ändern, da sie nicht bis in den häuslichen Bereich wirken, sondern nur das soziale Gefüge der Lernergruppe beeinflussen. Die **Selbsteinschätzung des eigenen Lernniveaus** hat eine Effektstärke von sogar $d = 1,44$. Dieser Faktor hat dann eine so hohe Wirkung, wenn die Selbsteinschätzung mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung übereinstimmt. Das heißt, der Schüler braucht ein gewisses Vertrauen in sich selbst und dass er selbst wirksam tätig werden kann. Dies hängt damit zusammen, dass Fehler als Chance für Weiterentwicklung und neue Ansätze und nicht als Manko angesehen werden sollten. Unter dem Faktor **Erkenntnisstufen**⁶¹ wurde untersucht, inwieweit Vorwissen und Vorerfahrung in Zusammenhang mit schulischer Leistung stehen. Die Untersuchungen ergaben: Je höher das Vorwissen zu einem Thema, desto besser die schulische Leistung. Dementsprechend fällt auch das Effektmaß auf $d = 1,28$ aus. Zu beachten ist jedoch, dass dieses Ergebnis nur auf einer einzelnen Meta-

⁶⁰ Vgl. Zierer, 2016, 100.

⁶¹ Die Erkenntnisstufen basieren auf Jean Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung.

studie aus dem Jahre 1981 beruht.⁶² Die **Motivation** weist eine Effektstärke von $d = 0.48$ auf. Die Selbstbestimmungstheorie von *Deci + Ryan*⁶³ berücksichtigend, ist jedoch nicht die Höhe der Motivation entscheidend, sondern ihre Qualität. Diese wird unter Berücksichtigung der Kriterien Selbstbestimmung, lohnende Ziele und soziale Einbindung am ehesten erreicht. Zu vermeiden sind Demütigung, Überforderung und Fremdsteuerung.⁶⁴ Die Lernenden bringen beeinflussbare und nicht beeinflussbare Faktoren mit, jedoch zeigen gerade die beeinflussbaren Faktoren eine hohe Korrelation mit dem schulischen Erfolg.

Curricula – Unterrichten – Lehrperson

Der Faktor **Erlebnispädagogik** umfasst Maßnahmen wie Zeltlager, Schullandheimaufenthalte, Klassenfahrten u.Ä. und hat eine Effektstärke von $d = 0,52$. Die Effekte wirken sich auf alle untersuchten Bereiche (Mathe, Naturwissenschaften, Sprachen) aus und stellen einen sogenannten Nachläufer-Effekt dar. Das bedeutet, dass sie ihren Einfluss über die Maßnahme hinaus behalten, auch wenn diese nach etwas Zeit schwächer wird.⁶⁵ Die **Direkte Instruktion** ist mit $d = 0,59$ ebenfalls ein wirksamer Faktor. Sie beinhaltet entgegen der landläufigen Meinung nicht zwingend Frontalunterricht, sondern eine Klarheit beim Lehrenden bezüglich Inhalt, Methode, Medien und Ziele und einen zielgerichteten, didaktisch gelenkten Unterricht. Das **Kooperative Lernen**, mit anderen Worten, das Lernen miteinander hat ebenfalls einen positiven Effekt von $d = 0,42$. Die Effektstärke nimmt zu, je älter die Schüler sind. Das **Feedback** schneidet mit $d = 0,75$ als wirkungsvollstes Unterrichtsmittel ab. Jedoch ist nicht jede Art von Feedback gleichsam wirkungsvoll: Weniger stark sind Rückmeldungen in Form von schlichtem Lob und Tadel, sowie ein Test nach dem anderen. Die Form der Rückmeldung, die die Effektstärke maßgeblich ergab, sind Rückmeldungen vor allem auf den Stufen Selbstregulation und Prozess. Entscheidend dabei ist eine förderliche und gesunde Fehlerkultur.⁶⁶ Lob und Tadel sind jedoch nicht per se wertlos, im Gegenteil. Sie sind in der richtigen Dosierung wichtig für die Beziehung zwischen Schüler und Lehrer. Das **Bewusste Üben** weist eine Effektstärke von $d = 0,71$ auf. Allerdings müssen für ein bewusstes Üben gewisse Kriterien erfüllt sein. Das Üben muss herausfordernd und gerade so bewältigbar, an dem bisherigen Erkenntnisstand des Lernenden anknüpfend, sein. Für ein tieferes Verständnis ist Abwechslung essentiell, aber auch zeitlich ver-

⁶² Vgl. Zierer 2016, 49.

⁶³ Ein Verweis:

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1993_DeciRyan_DieSelbstbestimmungstheorienderMotivationGerman.pdf

⁶⁴ Vgl. Zierer 2016, 51.

⁶⁵ Vgl. ebd., 58.

⁶⁶ Vgl. ebd., 66.

setzte Wiederholung und ein dosiertes Maß (Pausen) sind nicht zu vernachlässigen. Die **Bewertung von Unterrichtsprozessen**, oder auch formative Evaluation, ist mit $d = 0,90$ ein wichtiger Faktor hinsichtlich der Unterrichtsqualität, da dabei zu einem Zeitpunkt Informationen gesammelt werden, mithilfe derer die konkrete Situation verbessert werden kann. Der Faktor **Lehrerfort- und Weiterbildung** weist gegenüber dem Faktor Fachkompetenz ($d = 0,09$) einen wirkungsvollen Effekt von $d = 0,51$ auf. Als am entscheidendsten haben sich dabei Maßnahmen zur Unterrichtsbeobachtung mit anschließender Diskussion und Rückmeldung sowie eine Gruppenzusammensetzung aus Lehrern verschiedener Schularten gezeigt.⁶⁷ In punkto **Lehrer-Schüler-Beziehung** hat sich eine Atmosphäre des Vertrauens, Zutrauens und Wohlwollens als mitunter ausschlagstärkstes Kriterium für die Effektstärke von $d = 0,72$ herausgestellt. Hattie sieht den Lehrer als einen Regisseur, der durch seine Haltung und eine starke Evidenzbasierung einen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg seiner Schüler hat.⁶⁸

Ein Artikel von Jana Hauschild beschäftigt sich mit der Notwendigkeit und den Vorteilen von Bewegung im Schulalltag. Sie bezieht sich dabei auf eine umfassende Studie des Gesundheitsministeriums in den USA aus dem Jahre 2010, bei der über 50% der Studien einen positiven Effekt von Sport und Bewegung auf Denk- und Schulleisten aufwiesen.⁶⁹ Auf neurowissenschaftlicher Basis sei die Überlegung, dass körperliche Aktivität zu einer erhöhten Durchblutung und damit erhöhtem Sauerstoffgehalt im Gehirn führt und dadurch grundlegend für ein besseres Denken sein kann.⁷⁰ Weitere Studien (8 von 10 Studien an Grundschulen) zeigen auch, dass Bewegungssequenzen im Unterricht entweder zu einer Steigerung des Leistungsniveaus oder aber trotz weniger reiner Unterrichtszeit zu einem gleichbleibenden Niveau im Vergleich zur Kontrollgruppe führen.⁷¹ Daraus resultiert die berechtigte Überlegung, Bewegung nicht auf den Sportunterricht zu beschränken, sondern so bewusst wie aktiv in die Schulstunden zu integrieren und im Idealfall mit der Vermittlung von Inhalten zu kombinieren.

In den 1980er-Jahren untersuchten Forscher das Lernen von Wörtern in Verbindung mit Handlung und Gesten und fanden heraus, dass die sprachbegleitende Bewegung eben nicht redundant ist, sondern das Behalten fördern kann.⁷²

⁶⁷ Vgl. Zierer 2016, 76.

⁶⁸ Vgl. ebd., 93.

⁶⁹ Vgl. Hauschild, Jana: Schulsport. Bessere Mathenoten dank Ausdauerlauf. In: Spektrum Kompakt. Lernen. Unterricht im Wandel (2015), 22.

⁷⁰ Vgl. ebd.

⁷¹ Vgl. ebd.

⁷² Vgl. Dönges, Jan: Gesten machen das Lernen leichter. In: Spektrum Kompakt. Lernen. Unterricht im Wandel (2015), 34.

Charmaine Liebertz behandelt in ihrem Artikel „Mit Humor geht alles besser“ den lernförderlichen Aspekt des Humors und Lachens im Unterricht. Sie verweist dabei unter anderem auf den Philosophen Henri Bergson, der auf die soziale, gruppenspezifische Funktion von Lachen innerhalb von Gruppen eingeht, ebenso wie auf das Potenzial, durch Lachen einen Abstand zu Niederlagen erlangen zu können.⁷³ Der Erziehungswissenschaftler Dieter Kassner sieht im Lachen sogar die Möglichkeit, ein angstfreies Unterrichtsklima zu schaffen und eine unterstützende Maßnahme für Kinder, ihre Aggressionen abzubauen.⁷⁴ Auf neurobiologischer Ebene werden durch Lachen körpereigene Opiate ausgeschüttet, die schmerzlindernd und stimulierend wirken, und Stresshormone wie Cortisol nachweislich abbauen.⁷⁵

Die Erkenntnisse, die wir aus den herangezogenen Studien, bezüglich lernwirksamen Faktoren gewinnen konnten:

- ✓ Fördert man die Überzeugung zur Selbstwirksamkeit, kann man Selbsteinschätzung als lernwirksames Mittel aktivieren.
- ✓ Je besser es Lehrenden gelingt, ihren Unterricht an das Ausgangsniveau und den Kenntnisstand ihrer Lernenden anzupassen, desto besser kann gelernt werden.
- ✓ Bewältigbare Herausforderungen, Selbststeuerung und gutes soziales Klima fördern die qualitative Motivation.
- ✓ Curriculare Maßnahmen wie Klassenfahrten haben, vorausgesetzt sie werden vom Lehrer gut genutzt, einen nachwirkenden positiven Effekt auf die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Beziehungen.
- ✓ Zielgerichtetheit in allen Bereichen bei Lehrenden ist förderlich für den Lernerfolg.
- ✓ Prozess und Selbstregulation betreffendes Feedback ist am wirkungsvollsten → Damit dies möglich ist, ist eine „gesunde“ Fehlerkultur, d.h. ein wertschätzender und wohlwollender Umgang mit Fehlern, notwendig.
- ✓ Für einen möglichst effektiven Unterricht ist eine fortlaufende Begutachtung und Reflexion des Unterrichts unablässig.
- ✓ Lehrerfortbildungen sind wirksame Methoden zur Verbesserung der Unterrichtsqualität.
- ✓ Positive Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern sind entscheidend für den Lernerfolg.

⁷³ Vgl. Liebertz, Charmaine: Mit Humor geht alles besser. In: Spektrum Gehirn und Geist Ratgeber. Lernhilfen für Kinder (2015), 35.

⁷⁴ Vgl. ebd., 38.

⁷⁵ Vgl. ebd., 39.

- ✓ Lachen ermöglicht Distanz zu Niederlagen und schafft ein Gefühl der Gemeinsamkeit.
- ✓ Lachen bewirkt die Ausschüttung lernförderlicher Hormone und vermindert die Ausschüttung von Stresshormonen.
- ✓ Bewegung im Unterricht fördert die Denk- und Konzentrationsfähigkeit der Lernenden.

4.3 Lernförderliche Faktoren

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich die folgenden konkreten Faktoren für erfolgreiches Lernen: Für wirkungsvolles Lernen braucht es eine gute **Lernumgebung**. Das bedeutet es kommt auf das **Lernklima** und eine damit verbundene **Klassenführung** (*Classroom-Management*⁷⁶) an, die **positiven Lernerfahrungen** den Boden bereitet. Auch gute **Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern**, die unter Anderem durch eine **positive Fehlerkultur** und entsprechende **konstruktive Feedbackstrukturen** beeinflusst werden, sind wichtig für eine gute Atmosphäre. Durch **gezielte gruppendynamische Förderungen**, wie **außerschulische Aktivitäten** im Klassenverband (Klassenfahrten etc.) werden nachhaltig die sozialen Beziehungen gestärkt und Grundvoraussetzungen für gutes Lernen geschaffen.

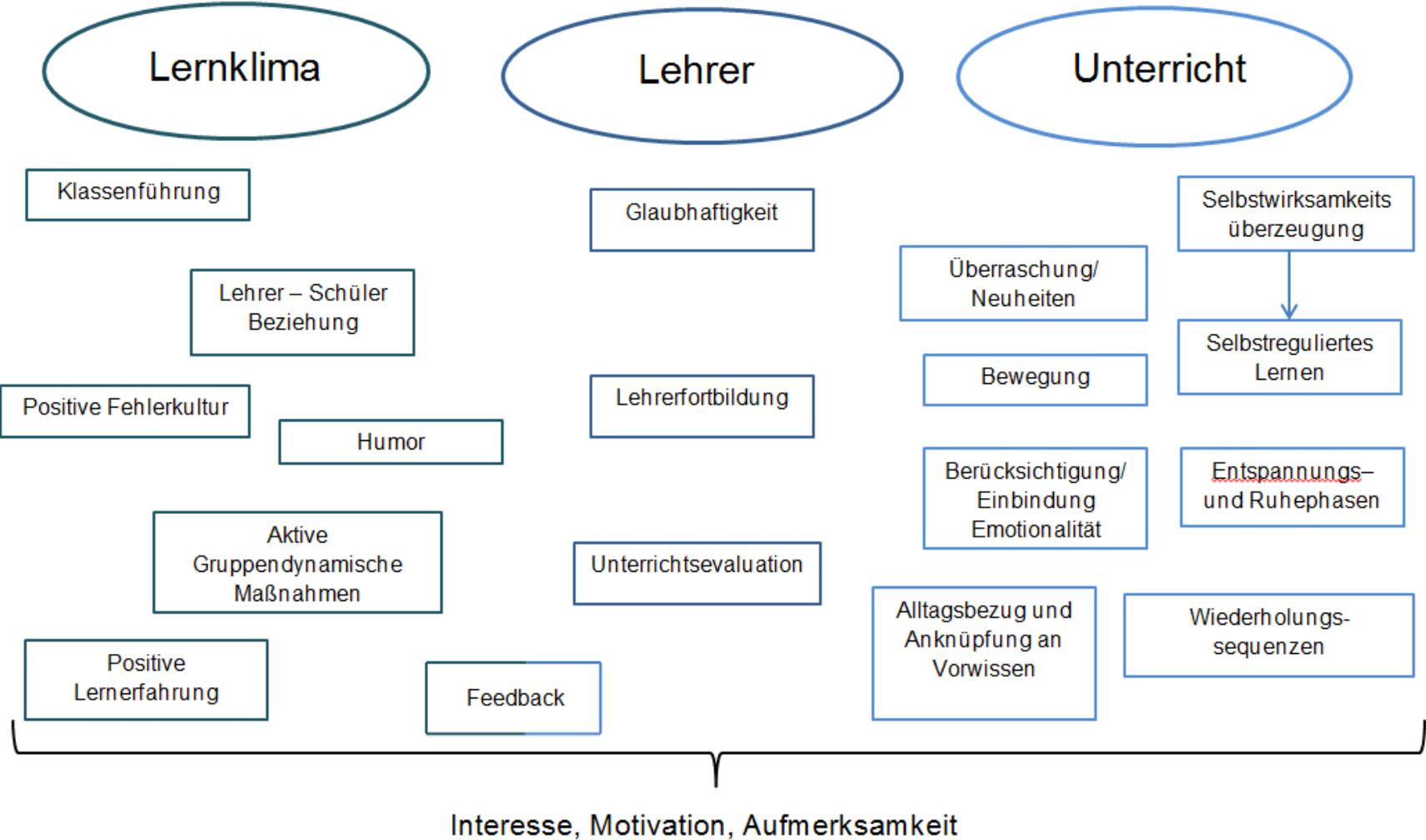
Des Weiteren erreicht man über einen großen **Variationsreichtum** in allen den Unterricht betreffenden Parametern nicht nur eine breitere Masse der Lernenden, sondern auch bei jedem Lerner mehrere Zugänge und Kanäle (beispielsweise kognitiv und emotiv). Damit verbunden sorgen **Überraschungen** und **Neuheiten** für die grundlegende Voraussetzung zum Lernen: nämlich Aufmerksamkeit. Die **Emotionalität** und eine entsprechende Berücksichtigung und Umgang damit haben Einfluss auf sämtliche Bereiche des Lernens. **Entspannungs- und Ruhephasen**, aber auch das Wissen der Lernenden, wie sie diese für sich kreieren können, sind notwendig zum Setzenlassen und Vernetzen des Gelernten. Eine ausgeprägte eigenständige **Lerner-Persönlichkeit** ermöglicht einen zunehmend selbstgesteuerten und reflektierenden, ergiebigen Lernprozess. Damit einhergehend ist eine intakte **Selbstwirksamkeitsüberzeugung** wichtig für die Selbsteinschätzung des Lernenden. Die **Lehrperson** und ihre **Glaubhaftigkeit** sind ein essentieller Bestandteil der Zuwendung von Lerner-Aufmerksamkeit. **Wiederholungssequenzen** ermöglichen auf andere Weise ein Lernen, falls Interesse und Motivation nicht intrinsisch bereits vorhanden sind. **Anknüpfungen an Vorwissen** und ein **Alltagsbezug** erleichtern Interesse, Motivation und Vernetzung der Lernge-

⁷⁶ Vgl. Reinders Heinz/Ditton, Hartmut u.A. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. überarb. Auflage. Wiesbaden: Springer 2015, 113f.

genstände. Motivation und Interesse sind wichtige Faktoren für die Aufmerksamkeit. **Bewegung** ist wirksam gegen geistige Trägheit, ermöglicht eine stärkere Versorgung des Gehirns mit Sauerstoff und fördert somit die Leistungsfähigkeit. Mit **Humor** geht es tatsächlich besser: Er schafft ein Gemeinschaftsgefühl und sorgt für die Ausschüttung lernförderlicher Hormone. Durch die **Weiterbildung** der Lehrkräfte und fortlaufende **prozessorientierte Unterrichtsevaluation** können notwendige Justierungen, Verbesserungen und Anpassungen an die Lernenden weitergegeben werden.

Im Folgenden wird ein Schaubild zu sehen sein, welches ich aus Übersichts- und Strukturierungsgründen erstellt habe. Darauf sind die lernrelevanten Faktoren drei Kategorien zugeordnet. Diese Gliederung wird auch bei den Erläuterungen der dramapädagogischen Einsatzmöglichkeiten beibehalten. Selbstverständlich ist diese Einteilung nicht strikt, die Faktoren bedingen sich alle gegenseitig und Unterrichtsgestaltung fließt unbedingt in den Punkt Lehrperson und Klassenklima ein. Es handelt sich hierbei um den Versuch, die Faktoren nach ihrer stärksten Zugehörigkeit für eine bessere Übersichtlichkeit anschaulich zu sortieren.

Überblick und Kategorisierung der lernförderlichen Faktoren:



5. Wo und wie kann die Dramapädagogik fördern und unterstützen?

Die entscheidende Frage, die sich nun stellt, ist die nach den Einsatzmöglichkeiten und -feldern für die Dramapädagogik. In Punkt 2 wurden bereits grundlegende Möglichkeiten und Chancen durch die Dramapädagogik aufgezeigt und angesprochen. An dieser Stelle werde ich einen konkreten Bezug zu den herausgearbeiteten lernrelevanten Faktoren herstellen und anhand derer Ideen für direkte Einsatzmöglichkeiten der Dramapädagogik entwickeln.

5.1 Lernklima

Da sich die einzelnen Faktoren innerhalb der Kategorie Klassenklima teilweise sehr stark untereinander bedingen, werde ich an dieser Stelle nicht noch einmal eine strikte Trennung vornehmen.

Gruppendynamik ist seit jeher wichtiger Bestandteil jeder theaterpädagogischen und dramapädagogischen Arbeit. Man ist sich dort über den Einfluss, den das unausweichliche Durchlaufen der fünf Phasen (Forming, Storming, Norming, Performing und Adjourning) hat, bewusst und sieht darin Möglichkeiten – manchmal auch die Notwendigkeit – Prozesse zu unterstützen und Hilfe zu geben beim In-Gang-Bringen oder Überwinden einzelner Phasen. Daher besteht bereits ein großer Fundus an Übungen und Spielen, die schwerpunktmäßig auf die Phasen abgestimmt und modellierbar sind. Dieser Übungen können und sollten sich Lehrer bedienen. Vielleicht ist im Fachunterricht nicht immer die Zeit dafür, aber im Rahmen meiner Untersuchung wurde deutlich, welchen großen Nutzen Klassenfahrten, Wandertage etc. haben, wenn sie „gut“ vom Lehrer genutzt werden. Einheiten mit eben solchen Spielmöglichkeiten zu füllen, fällt darunter! Ich habe einen Großteil meiner Lehrerausbildung durchlaufen und stehe mit vielen bereits ausgebildeten Lehrern in Kontakt, was mich wissen lässt, dass eine Sensibilisierung für den Faktor (Lern-)Gruppe fehlt. Schwerpunktmäßig wird lediglich die Problematik einer Leistungsheterogenität thematisiert und vor allem problematisiert. Da sich die Situation großer Lerngruppen jedoch nicht ändern wird, sollten wir beginnen, die Chancen eben solcher Gruppen zu sehen und diese in ihrem Potenzial als Gemeinschaft zu fördern. Hin und wieder einen Fokus auf gruppendynamische Prozesse zu haben, ist ein Anfang und die Theater- sowie die Dramapädagogik liefern dafür geeignete Methoden. Eine **offene und positive Fehlerkultur** ist Voraussetzung für viele

weitere lernförderliche Faktoren wie Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Feedback annehmen und auch geben zu können, positive Lernerfahrungen machen zu können, und erleichtert die sozialen Beziehungen untereinander erheblich. Während des theaterpädagogischen Arbeitens bin ich einer stets wertschätzenden und verwertungsarmen Lernatmosphäre, oftmals in Verbindung mit der symbolischen Vorstellung eines Labors, begegnet. Diese halte ich für sehr „produktionsförderlich“ und finde, sie erhöht die Risikobereitschaft in puncto Scheitern, was in der Schule zwar meistens „nur“ eine falsche Antwort bedeutet, aber nicht weniger belastend für Schüler sein muss. Nur wer Erfahrungen mit sich, seinen Stärken und Schwächen macht, kann beurteilen, wo diese tatsächlich liegen, und damit mit Hilfestellung durch seine Lehrer Wege finden, daran zu arbeiten. Die Lernwirksamkeit eines solchen Vorgehens findet sich durch mehrere Studien und Untersuchungen hinreichend belegt.

Natürlich gibt es entscheidende Unterschiede im Gegenstand des dramapädagogischen Schaffens und des schulischen Lernens, die eine problemlose 1:1-Übertragung nicht möglich machen. Beim ästhetischen Arbeiten gibt es meist kein greifbares Richtig oder Falsch, sondern eher ein Wirkungsvoll/Weniger wirkungsvoll oder Ästhetisch/Nicht ästhetisch. In der Schule hingegen gibt es bei gewissen Fragen ein definitives Richtig oder Falsch, was das Herstellen eines möglichst **wertfreien Raumes** erschwert. Wir sind mit der Verknüpfung richtig = gut, falsch = schlecht erzogen worden. Nichtsdestotrotz gibt es konkrete Möglichkeiten, möglichst nah an einen wertfreien Umgang mit Antworten heranzukommen, die ich im Folgenden kurz anreißen möchte.

Man kann bei Rückmeldungen, sei es von Schüler- oder Lehrerseite aus, von einem zunächst wertfreien Beobachtungsstandpunkt ausgehen, sei es bei Referaten, Hausaufgaben, Aufsätzen usw. Weiter ist auch das Prinzip zunächst nur wertschätzende Rückmeldungen zu geben, wichtig, um nicht immer nur den Fokus auf das fehlerhafte Schlechte zu lenken, sondern auf das Wünschenswerte, was schon da ist. Ebenfalls kann die Sichtweise aus der Dramapädagogik „Was kann noch verbessert werden und wie?“ für **konstruktives Feedback** übernommen werden. Die Aspekte, die ich hier anspreche, sind nur minimale Justierungen und Formulierungsfragen, die sich aus einer bestimmten Haltung gegenüber Lernprozessen und Fehlern ableiten. Doch darauf kommt es meiner Meinung auch an. Die Haltung der Lehrperson gegenüber Üben und Scheitern überträgt sich auf die Lernenden, denn es ist Aufgabe der Lehrperson, eine gewisse Haltung und ein Umgang damit im Unterricht zu etablieren. Um die durch die Gesellschaft entstandene Tabuisierung von Scheitern etwas zu lösen, kann auf eine Reihe von Improvisations- und Warm-up-Spielen aus der Dramapädagogik zurückgegriffen werden, die ein Scheitern auf entspannte und natürliche Art und Weise implizieren. Die Schüler können dabei spielerisch den Umgang damit einüben und machen

positive Erfahrungen in ihrem Lernumfeld. Dabei ist zu empfehlen, dass die Lehrperson nicht nur initiiert, sondern auch partizipiert, um ihre Haltung deutlich zu machen. Dies hat den Vorteil, dass eine Annäherung an die Schüler im Kontrast zu einer ständigen Erhöhung förderlich für die **Schüler-Lehrer-Beziehung** ist und „schöne“ gemeinsame Momente auch im Schulalltag und nicht nur auf Schulausflügen bzw. Klassenfahrten schafft. Bei solchen Spielen ist der Faktor **Humor** immanent und schafft ein Gemeinschaftsgefühl. Um einen respektvollen Umgang mit Mitschülern und deren Leistungen (was sie in den Unterricht einbringen) zu etablieren, bietet sich die Einführung von Grundregeln wie im Theater an: Beispielsweise bei Referaten oder kreativ umgesetzten Aufgaben die klare Abgrenzung eines Zuschauer- und Bühnenraums, Warm-up-Übungen, die den Fokus auf Akteure schulen, Applausregel nach Darbietungen usw. Eine solche Feedbackkultur zu aufzubauen und durchzusetzen erfordert zum einen die Überzeugung bzgl. ihrer Vorteile beim Lehrenden und zum anderen eine konsequente Einübung.

Dies führt zum nächsten Punkt: Classroom-Management oder **Klassenführung** ist ein weiterer wichtiger Faktor für ein lernförderliches Klima. Sie beinhaltet verschiedene Aspekte wie Allgegenwärtigkeit, Überlappung (parallele Steuerung mehrerer Prozesse), Reibungslosigkeit (Übergänge, Fluss) und damit verbunden Schwung, Umgang mit Störungen, Maximierung der Lernzeit und Aufrechterhaltung des Gruppenfokus.⁷⁷ Theaterpädagogischer bzw. dramapädagogischer Mittel kann sich bei weitem nicht für alle Aspekte bedienen, aber beispielsweise beim Gruppenfokus kann man, wie oben bereits erwähnt, Übungen und Situationen von Akteur und Zuschauer nutzen, oder aber auch Zuschauern konkrete Beobachtungsaufgaben geben. Alle bereits angesprochenen Faktoren führen zu positiven Lernerfahrungen.

Da wir bereits festgestellt haben, welchen großen Einfluss Emotionalität und Befindlichkeit auf den Lernprozess haben, ist die Festlegung dieses Faktors als ein Ziel der Lehrer-Lerner-Interaktion umso wichtiger. Ein Variationsreichtum an neuen Aufgaben und Übungen aus dem dramapädagogischen Bereich kann neue Herausforderungen für tendenziell eher unterforderte Schüler darstellen, und eine Möglichkeit für schwächere Schüler in Bezug auf schultypischen Aufgaben bieten, wie beispielsweise das Entdecken neuer Stärken, deren Präsentation und damit die Stärkung des Selbstvertrauens. Beide Fälle führen zu den gewünschten nachhaltig positiven Lernerfahrungen.

⁷⁷ Vgl. Dollase 2012, 30.

Fazit

Die Dramapädagogik kann helfen, ein fehlerfreundliches und wertschätzendes Klima beispielsweise über gezielte Feedbackmethoden und auflockernde, humorvolle Übungen zu schaffen. Dabei ist es jedoch wichtig, dass die Lehrperson eine entsprechende Haltung vertritt, die dem eines Theater- bzw. Dramapädagogen oder auch Regisseur ähnlich ist. Es ist wichtig und wird von den Schülern auch sofort bemerkt, dass ein Interesse am gemeinsamen Erfolg besteht und, ähnlich wie bei einer Produktion, jeder eine unterschiedliche Rolle und Funktion erfüllen muss, um zum Erfolg beizutragen und dass die Regie einen maßgebenden Einfluss auf die Entfaltungsmöglichkeiten der Fähigkeiten von Schauspielern und Co. hat. Eine dementsprechende Haltung äußert sich beispielsweise über das Partizipieren und einen respektvollen Umgang aller mit allen. Ein Fokus auf gruppendynamische Prozesse ist nicht nur gut, sondern unabdingbar, um eine Gruppe bestmöglich zu unterstützen und leiten zu können. Lehrende sollten Möglichkeiten wie Klassenfahrten nutzen, aber auch innerhalb des Unterrichtsalltags dafür Raum schaffen. Die Methoden aus dem drama- und theaterpädagogischen Bereich bieten dazu Möglichkeiten und die Flexibilität, mit fachlichem Input sinnvoll kombiniert zu werden und in einen Diskurs zu treten.

5.2 Unterrichtsgestaltung

Bei der Unterrichtsgestaltung gibt es vielfältige Möglichkeiten, dramapädagogische Mittel zu gewinnbringend zu integrieren. Den **Überraschungs- und Neuheitseffekt** über längere Zeit aufrechtzuerhalten ist schwierig, denn natürlich sind alle aus der Dramapädagogik stammenden Methoden nach mehrmaligem Einsetzen auch nicht mehr neu und zwingend aufregend. Ich glaube jedoch dennoch, dass das Einsetzen dieser Strategien an dafür geeigneten Stellen einen förderlichen Kontrast zum restlichen Methodenrepertoire bieten kann. Natürlich ist auch hier das richtige Maß abzuschätzen und die **Variationsmöglichkeiten** der Übungen und Spielen zu nutzen. Zum Beispiel ein bekanntes Spiel in Verbindung mit anderen Fachinhalten, oder in Verwendung zu einem anderen Zweck (beispielsweise einmal als Mittel gegen aufgekommene Trägheit durch Vorläufer-Schulstunden, ein anderes Mal zur Wiederholungssequenz vor einer Klassenarbeit) zu nutzen. Durch die Ungebundenheit an Materialien oder Raumbedingungen eines Klassenzimmers können **neue Unterrichtssituationen** und -orte problemlos erschlossen werden und wiederum ein „neues“ oder „anderes“ Lernerlebnis für die Lernenden geschaffen werden. Die Verbindung von Dramapädagogik und dem Faktor **Bewegung** liegt auf der Hand. In der Dramapädagogik ist der Körper eines der wichtigsten Ausdrucksmittel des Menschen überhaupt. Die Stimme oder auch der Verstand, um diese beiden kurz vom Körper zu trennen, zählen mit dazu, nehmen aber

keinen primären Stellenwert ein, wie das in der Schule normalerweise eindeutig der Fall ist. Was ich oft, ob an der Universität, auf Weiterbildungen oder in der Schule beobachten konnte, sind Menschen, die nahezu an den Stuhl gefesselt dasitzen und durch die passive Körperhaltung auch eine passive Geisteshaltung einnehmen. Doch dabei kommt eines der maßgeblichen Probleme auf, die Lernen verhindern: Es besteht keine Aufmerksamkeit und dadurch auch keine Aufnahme. Natürlich kann ein großes Interesse dem entgegen wirken, aber zum einem wissen wir alle, dass in der Schule einige Themen behandelt werden, die einfach für die Schüler zu diesem Zeitpunkt nicht von Interesse sind, und zum anderen muss man ja schließlich auch erst einmal kennenlernen, worum es geht, um entscheiden zu können, ob man sich dafür näher interessiert oder nicht. Daher sollte die Devise lauten: „Wenn ich merke, dass keine Aufmerksamkeitserzeugung möglich ist und auch sonst bei jeder Gelegenheit, die sich bietet: Stühle weg, aufstehen und los!“ Gerade am Morgen kann dies als „Warm-Up“ und gleichzeitig als Stoffwiederholung der vergangenen Stunde oder als freie Besprechung der Hausaufgaben genutzt werden. Das hat sogar den Vorteil, dass jeder, der diese wirklich erledigt und nicht nur abgeschrieben hat, auch etwas dazu sagen können wird – und merken die Schüler, dass sie in diesem Unterricht mit Abschreiben nicht durchkommen, erhöht sich bestenfalls der Anteil an wirklich gemachten Hausaufgaben. Durch den Einsatz des Körpers werden weitere Sinnesorgane aktiviert und beispielsweise beim Einsatz in Naturwissenschaften (Zitronensäure-Zyklus in Biologie, Periodensystem in Chemie oder geometrische Formen in Mathematik) ein räumliches Verständnis und Vorstellungsvermögen unterstützend hinzugezogen, was bei Bildern nicht zwingend der Fall ist. Man kann jegliche Formen von Verhältnissen mithilfe theatraler Prinzipien wie Nähe und Distanz, Hoch- und Tiefstatus, Ebenen oder Geschwindigkeiten darstellen und verdeutlichen – mit wirklich aktiven Schülern. Chemische Moleküle, die gewisse Eigenschaften besitzen und dadurch Handlungsoptionen vorgegeben haben, können genauso ins Spiel gebracht werden, wie literarische Helden und Figuren, die gerade in der aktuellen, trockenen Pflichtlektüre thematisiert werden. Es können beispielsweise auch Figuren über Raumläufe, imaginäre Zentren, Gangarten etc. vertiefend behandelt werden und so lästige Charakteristiken von Goethes Werther, Antigone, oder Begegnungen von Karl und Franz Moor ausprobiert und so erarbeitet werden. Durch solche Erlebnisse und Prozesse können unter Umständen mehr auch **emotional verankerte Lernerlebnisse** geschaffen und die Wahrscheinlichkeit des Behaltens damit erhöht werden. Mir geht es dabei nicht darum, die Schüler in schauspielähnliche emotionale Zustände zu versetzen, solche Angelegenheiten sollte man wenn überhaupt den Fachkollegen vom Darstellenden Spiel überlassen, die ihre Schüler entsprechend heranführen und einen Umgang damit erlernen. Nein, mir

geht es darum, dass die **Emotionen** wie Freude, Spiellust, Mut, Aufgeregtheit, Gespanntheit etc. bei den Lernenden aufkommen. Insofern man bei all diesen von „Emotionen“ sprechen kann, da dies ein umstrittener und vielseitig definierter Begriff ist.⁷⁸ Es sollen über dramapädagogische Spiele der kognitive wie der emotive Kanal angeregt und dadurch eine stärkere Vernetzung und effektiveres Lernen ermöglicht werden. Mit etwas Kreativität ist von nahezu jedem Improvisations- oder Theaterspiel eine Adaption bzw. Erweiterung zum Lernspiel möglich. Einige Beispiele wurden im Verlauf schon genannt und skizziert. Um noch ein weiteres Beispiel aus dem Bereich der Fremdsprachen zu geben: ein simpler Raumlaf, in dem man bestimmte Bewegungsabläufe integriert, deren Initiierung durch ein Stichwort erfolgt (beispielsweise bei „Haus“ springen alle), können bereits eine Aktivierung, wie ich sie vorher beschrieben habe, möglich machen. Im nächsten Schritt werden die Stichwörter in der Fremdsprache gesagt. Im dritten Schritt muss man die gegenteilige Bewegung (z.B. statt Springen in die Hocke gehen) machen. Projektarbeiten (evtl. kleine Forschungsgruppen) können angelehnt an Präsentationsformen des theatralen Forschens präsentiert werden. Dadurch wird den Schülern nicht nur eine weitere Herausforderung gestellt und damit die Förderung weiterer Kompetenzen erreicht, sondern vielleicht sogar ein neuer Ansporn geliefert, die Aufgabe zu lösen. Des Weiteren wird der Anschauungswert der Ergebnisse und damit die Aufmerksamkeitschance der Zuschauer erhöht. Daran können **Wiederholungssequenzen** angeschlossen werden, die, wie aus den Lerntheorien und Studien hervorgeht, hilfreich und wichtig sind für den Lernprozess. Damit aber eben nicht nur stupide wiederholt wird und ein passives Mitdenken passiert, helfen frische und spielerische Wiederholungseinlagen. Mit Mitteln des kreativen Schreibens oder des Erzähltheaters können historische, literarische, oder wissenschaftliche Persönlichkeiten lebendig und damit greifbarer und eventuell emotional anknüpfungsfähiger für die Schüler werden.

Auf einen maßgeblichen Faktor bin ich bisher noch nicht eingegangen: Die **Förderung der Schülerpersönlichkeit**. Bei diesem Punkt möchte ich gleich vorwegschicken, dass man nicht illusorisch werden darf. Nicht in der Hinsicht, dass man glaubt, mit ein paar dramapädagogischen Spielen allein könne man dem Anspruch, den die Eltern, das Kulturministerium und auch die Lernenden selbst an die Schule und den Unterricht in puncto Persönlichkeitsförderung haben, gerecht werden. Das halte ich für utopisch. Dafür muss es Fächererweiterungen geben wie das Schulfach Glück, Darstellendes Spiel, oder ein gut ausgearbeitetes Fach Philosophie, die sich mit solchen lehrerweiternden Formen viel intensiver befassen können. Der Schwerpunkt, und dazu zwingt

⁷⁸ Vgl. Vaas, Rüdiger: Emotion. Definition und Merkmale. In: Spektrum.de.

einen nun mal der stramme und übervolle Lehrplan, liegt im Fachunterricht auf dem Fachlichen. Dennoch ist ein positiver Effekt, den dramapädagogische Übungen im Vergleich zu beispielsweise dem Verfassen von Charakterisierungen in Einzelarbeit haben, sicherlich nicht abzutun. Wir sollten jede Möglichkeit nutzen, die Schüler zu bilden und eben nicht nur zu unterrichten. In Punkto **Selbstwirksamkeitsüberzeugung**, die einen entscheidenden Einfluss auf die Selbsteinschätzung und den Lernerfolg hat, bieten sich adaptierte Formen aus dem Forum-Theater an, wie beispielsweise Ist-, Wunsch- und Übergangsbilder. Mit Hilfe von Augusto Boals Legislativen Theater können Lernende Partizipationsformen und auch Situationen kennenlernen. Diese könnte auch in Verbindung mit der Förderung eines Demokratieverständnisses oder ganz konkret als Methode im Unterrichtsgegenstand griechische Demokratie, Weimarer Verfassung, heutige Verfassung verbaut werden. Das Einfügen einer eventuell bewegungsintensiveren oder kreativ anspruchsvolleren Übung kann auch gleichzeitig als benötigte kognitive Pause eingesetzt werden und so an intensive Übephasen anschließen. Auch die Schulung mit Hilfe theatraler Mittel bezüglich Eigen- und Fremdwahrnehmung kann die Wahrnehmung bezüglich sich selbst sensibilisieren und verbessern und damit auch grundlegend zu besseren Selbsteinschätzungen führen, die wiederum Ausgangspunkt für persönliche und fachliche Entwicklung sind.

Für den Faktor **Alltagsbezug** und **Anknüpfung an Vorwissen** liegen meiner Meinung keine ganz konkreten dramapädagogischen Methoden auf der Hand. Es können dabei alle bisherigen Formen adaptiert werden, jedoch sind an dieser Stelle auch die Kreativität des Lehrers in Bezug auf Aktualität und Alltagsbezug des Stoffes, sowie ein lange überfälliges Ausmisten des Lehrplans gefragt. Ein großes Problem besteht immer dann, wenn keine Sinnhaftigkeit für den Lernenden hergestellt werden kann und bei einigen Themen wird diese selbst mit größten Mühen schwerlich herstellbar sein. Die einzige Möglichkeit, theatrale Mittel auch hier zu nutzen ist, wie gesagt, um zumindest für Spaß und Überraschung in der Methode, wenn schon nicht für Sinnhaftigkeit im Inhalt, zu sorgen.

Fazit

Es gibt viele Möglichkeiten dramapädagogische Methoden und Mittel in die Unterrichtsgestaltung und die Vermittlung von Fachinhalten einzubeziehen. Dabei können sogar mehrere lernunterstützende Faktoren, wie beispielsweise Bewegung, neue Lernumgebung und Wiederholungssequenz, gleichzeitig gefördert werden. Zwar kann Defizit in der Ausbildung der Lernerpersönlichkeit kann in diesem Kontext nicht ausgeglichen werden, sehr wohl jedoch verringert – und diese Chance sollte wahrgenommen

und genutzt werden. Ebenfalls ist es schwierig die Lehrplanschwächen und Bequemlichkeit mancher Lehrer, Gegenwartsbezüge und Aktualität zu ihren Stoffen zu generieren, durch dramapädagogische Methoden aufzuheben. Die Dramapädagogik kann in vielfältiger Weise reguläre Lernsituationen zu erinnerungswürdigen und kreativen Lernerlebnissen werden lassen und damit zu einem effektiveren Lernen beitragen.

5.3 Lehrer

Lehrerfortbildungen könnten genutzt werden, um die bereits beschriebenen Methoden und dramapädagogischen Ansätze vorzustellen und eine gewisse Grundkompetenz im Umgang damit zu vermitteln. Die theatralen Formen aus Augusto Boals Theaterforum könnten für Supervisionen und die Auswertung und Besprechung von Unterrichtssituationen genutzt werden. Ich habe oft die Erfahrung gemacht, dass jeder Lehrer für sich genau weiß, was „guter Unterricht“ bedeutet, auch gerne unabhängig davon, was Neurowissenschaftler und Psychologen auf ausführlichem und arbeitssamen Weg herausgefunden haben. Daher ist es schwierig, anderen Unterricht pauschal zu bewerten und allgemeingültige Veränderungsvorschläge zu machen. Deshalb halte ich auch hier eine Feedbackkultur des wertfreien Beobachtens für sehr hilfreich. So würde sichergestellt, dass jeder Kollege für sich, anhand der Beobachtungsrückmeldung, entscheiden kann, was er an der Methode gut bzw. schlecht findet und weshalb. Bei Hatties Bildungsstudie kristallisierte sich stark heraus, dass ein gegenseitiges Feedback, also auch von den Schülern an die Lehrer, wichtig ist und eine regelmäßige prozessorientierte **Unterrichtsevaluation** maßgebend für die Qualitätsmaximierung ist. Auch an dieser Stelle kann ich wieder auf Boal verweisen und auch Schülern die Chance geben, in gespielten Unterrichtssituationen die Rolle des Lehrers einzunehmen und klarzumachen, was sie anders und für ihr Verständnis besser machen würden. An dem Faktor der Glaubhaftigkeit und Motiviertheit kann die Dramapädagogik meines Erachtens wenig verändern oder verbessern. Sie kann höchstens für einige mittlerweile unentworfene Lehrer eine neue Chance sein, selbst auch Spaß am Unterricht zu haben, oder diesen zumindest wieder zu entwickeln.

Fazit

Im Bereich des Lehrers direkt kann die Dramapädagogik auf der unmittelbaren Ebene als Methode in Reflexions- und Feedbacksituationen innerhalb des Kollegiums oder Schulstunde und zugleich als Inhalt von Lehrerfortbildungen dienen.

6. Schlussbetrachtung

Bereits Erich Kästner weist in seiner Ansprache auf die strukturellen und atmosphärischen Grundzüge des Schulbetriebs und dessen Folgen für den Lernerfolg und die für erfolgreiches Lernen notwendige Neugier hin.

So haben auch Studien und Untersuchungen mehrfach gezeigt, dass der oftmals unter Rahmenbedingungen abgetane Aspekt der Unterrichtsatmosphäre oder auch des Lernklimas eine wesentliche Bedingung für Lernerfolg ist. Denn davon hängt ab, ob Lernende positive oder negative Lernerfahrungen sammeln und wie ihre emotionale Einstellung zum Lernen in der Schule ist. Davon hängt ganz entscheidend ab, ob sich Motivation, Interesse und damit Aufmerksamkeit entwickeln können, oder eben nicht. Ist dies nicht vorhanden, kann nicht nachhaltig gelernt werden, also nicht so, wie wir es uns von dieser „Bildungsinvestition“ wünschen oder eigentlich sogar erwarten. Leider wird von struktureller Seite wenig diesbezüglich getan. Eben so wenig wie für den im Bildungsauftrag eigentlich enthaltenen Auftrag zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung.⁷⁹

Die Dramapädagogik kann an diesen Punkten ansetzen und Möglichkeiten bieten, die Baustellen anzugehen. Nicht durch ein weiteres Fach, was nur exemplarisch unterrichtet oder angeboten wird, sondern dort, wo es am dringendsten und naheliegendsten ist: in jeder normalen Fachstunde. Wir brauchen beides: Die Theaterpädagogik und die damit verbundene kulturelle- und ästhetische Bildung sowie Persönlichkeitsentwicklung, und die Dramapädagogik als Ergänzung dazu, und um die Chancen, die die Methoden der Theaterpädagogik liefern, noch viel stärker in den Schulalltag und damit in die Schulfächer einzubetten und wirksam zu machen.

Indem andere Verhaltens- und Feedbackstrukturen in den Unterricht integriert werden und Inhalte mit Hilfe dramapädagogischer variabler und facettenreicher Übungen, Spiele und Formate vermittelt und wiederholt werden, lässt sich die Attraktivität des zu lernenden Stoffes und des Lernprozesses selbst für die Schüler steigern und somit der Lernerfolg erhöhen. Weiter gedacht, könnten so neue Präsentations- und auch Prüfungsalternativen entstehen und eine Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit bei teilweise immens unterschiedlichen Voraussetzungen und Neigungen zumindest stärker angestrebt werden, indem noch andere Kompetenzen gefördert und gefordert werden, statt nur eine richtige oder falsche Antwort zu geben, und damit kann auch auf persönlicher und emotionaler Ebene zumindest ein Bruchteil des eigentlichen Bildungsauftrags erfüllt werden. Durch konkrete dramapädagogische Methoden, die Spaß, Neugier, Humor, Herausforderungen, Abwechslung und vieles mehr mit sich

⁷⁹ Vgl. Roth 2011, 308.

bringen können und gezielte gruppenspezifische Übungen, können Lernklima und Lernerfahrungen positiver werden. Die Theater- oder auch Dramapädagogik hat auf den Aspekt der Gruppendynamik kein Patent und deren Wichtigkeit sollte eigentlich auch schon weitläufig bekannt sein, jedoch kann sie konkrete, auf den Schulkontext adaptierbare Förder- und Interventionsübungen liefern.

Die Studien zeigen: Es braucht einen facettenreichen und variationsreichen Unterricht, um trotz lernhinderlicher Faktoren wie teilweise fehlende Sinnhaftigkeit des Lernstoffes ein Lernen zu ermöglichen. Damit ist nicht die kursierende Methoden- und Materialschlacht in den Klassenzimmern gemeint, sondern Lehrer mit einem so breiten Repertoire, dass sie für anregende Abwechslung in ihrem Unterricht sorgen und adäquat auf verschiedene Situationen und Bedürfnisse ihrer Schüler eingehen können.

Jedoch handelt es sich hierbei um Überlegungen, die auf persönlichen Erfahrungen aus dem Schulkontext und der Theaterpädagogik, sowie der Analyse neurobiologischer Untersuchungen, Lerntheorien und empirischer Studien beruhen. Es braucht nun Praxiserfahrungen und Erkenntnisse in der praktischen Umsetzung der hier begonnenen Überlegungen und vielversprechenden Ideen. Doch das ist kaum möglich, solange die Dramapädagogik nur ausgebildeten Theaterpädagogen bekannt ist und sie in keinem Maß Bestandteil der Lehrerbildung ist. Es braucht also schon viel früher eine Öffnung und Interdisziplinarität der schulischen Methodik und Didaktik hin zu angrenzenden Fachbereichen. Sei es in Aus- oder Weiterbildungsmodulen, ausgearbeiteten Fachbüchern und praxisfertigen Methodenkoffern. Wir können nicht erwarten, dass jeder Lehrer sich zu einem vollwertigen Theaterpädagogen ausbilden lässt, aber wir könnten die Theaterpädagogen viel stärker in die Lehrerbildung und Weiterbildung mit einbeziehen und zwar nicht nur in Bezug auf das Unterrichtsfach, sondern grundlegender, in Bezug auf Möglichkeiten und Ansätze „guten“, nachhaltigen und effektiven Unterricht zu gestalten.

Insofern sollten wir die Schule als einen Ort sehen, an dem nicht nur „Bulimie-Lernen“ für die nächste Klassenarbeit, sondern auch Kreativität, Überwindung, Einfallsreichtum, konstruktives Scheitern und vieles mehr gefordert und gefördert werden. Im Idealfall ist dies der Versuch einen Ort zu schaffen, an dem die Lernenden neugierig bleiben können und nicht verlegen werden müssen.

Literaturverzeichnis

Bednorz, Peter/Schuster, Martin: Einführung in die Lernpsychologie. 3. überarb. und erw. Auflage. München: Ernst Reinhardt 2002.

Burrow, Olaf-Alex: Glück als Unterrichtsgegenstand. Perspektiven der positiven Pädagogik. In: Ästhetik und Leiblichkeit. Fachdidaktik und Themenkonstitution in ästhetisch-leiblichen Fächern und Lernbereichen. (Hg.) Harald Lange. Baltmannsweiler: Schneider 2014, S. 187-204.

Dollase, Rainer: Was ist guter Unterricht? Antworten der internationalen empirischen Unterrichtsforschung. In: Zukunft des Lernens. Neurobiologie und Neue Medien. (Hg.) Gerhard Roth. Paderborn: Schöningh 2015, S. 25-34.

Dönges, Jan: Gesten machen das Lernen leichter. In: Spektrum Kompakt. Lernen. Unterricht im Wandel (2015), S. 33-34.

Fromm, Martin: Lernen und Lehrern. Psychologische Grundlagen für Lehramtsstudierende. Münster und New York: Waxmann 2017.

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 11. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2012.

Hauschild, Jana: Schulsport. Bessere Mathenoten dank Ausdauerlauf. In: Spektrum Kompakt. Lernen. Unterricht im Wandel (2015), S. 20-24.

Kästner, Erich: Ansprache zum Schulbeginn. In: Michels, V. (Hg.): Unterbrochene Schulstunde, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972, S. 233-237.

Liebertz, Charmaine: Mit Humor geht alles besser. In: Spektrum Gehirn und Geist Ratgeber. Lernhilfen für Kinder (2015), S. 34-40.

Liebertz, Charmaine: Sitzen? Nein Danke! In: In Spektrum Gehirn und Geist Ratgeber. Lernhilfen für Kinder (2015), S. 29-33.

Monyer, Yvonne: Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Lernen durch Spielen. Eine fachtheoretische Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur/m Theaterpädagogin/e an der Theaterwerkstatt Heidelberg. Heidelberg: 2010.

Rheinberg, Falko/ Vollmeyer, Regina: Motivation. 8. aktual. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer 2012.

Reinders Heinz/Ditton, Hartmut u.A. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. überarb. Auflage. Wiesbaden: Springer 2015.

Roth, Gerhard: Möglichkeiten und Grenzen von Wissensvermittlung und Wissenserwerb. Erklärungsansätze aus Lernpsychologie und Hirnforschung In: Lernen und Ge-

hirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Ralf Caspary (Hg.) Freiburg: Herder 2007, S. 54-59.

Roth, Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. 3. Auflage. Stuttgart: Klett 2011.

Roth, Gerhard: Bildung, Gehirn, Persönlichkeit – Wie Lernen gelingt. In: Zukunft des Lernens. Neurobiologie und Neue Medien. (Hg.) Gerhard Roth. Paderborn: Schöningh 2015, S. 93-100.

Schirp, Heinz. Neurowissenschaften und Lernen. Was können neurobiologische Forschungsergebnisse zur Weiterentwicklung von Lehr- und Lernprozessen beitragen? In: Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Ralf Caspary (Hg.) Freiburg: Herder 2007, S. 99-127.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lehren. In: Lerntheorien – ISB Bayern – Bayern.de. Stand: 13.06.12.

[URL: <https://www.isb.bayern.de/download/1542/flyer-lerntheorie-druckfassung.pdf>], letzter Abruf am: 26.07.17.

Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter: Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht? Weinheim und Basel: Beltz 2016.

Vaas, Rüdiger: Emotion. Definition und Merkmale. In: Spektrum.de, Stand: 25.07.2017.

[URL: <http://www.spektrum.de/lexikon/neurowissenschaft/emotionen/3405>], letzter Abruf am: 25.07.2017.

Zierer, Klaus: Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. 2. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider 2016.

Abbildungsverzeichnis/ Bildquellen

Abbildung 1: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hg.): Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lehren. In: Lerntheorien – ISB Bayern – Bayern.de. Stand: 13.06.12.

<https://www.isb.bayern.de/download/1542/flyer-lerntheorie-druckfassung.pdf>. letzter Abruf am: 26.07.17.

Abbildung 2: http://www.kas.de/wf/doc/kas_38424-544-1-30.pdf?140728131534.

Letzter Zugriff: 28.07.17

Titelbild

https://pixabay.com/de/photos/?q=schule&image_type=&cat=&min_height=&min_width=&order=popular&pagi=2. Letzter Zugriff: 17.07.2017 um 12:49. Bildrechte sind freigegeben.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

(Eva Desoi)

Ludwigshafen den 31.07.2017

Anhang

Vollständige Faktorenlisten mit errechneter Effektstärke (Visible Learning)

Rang	Bereich	Faktor	Effektstärke d
1	Lernende	Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus	1,44
2	Lernende	Erkenntnisstufen	1,28
3	Unterrichten	Reaktion auf Intervention	1,07
4	Lehrperson	Glaubwürdigkeit	0,90
4	Unterrichten	Bewertung des Unterrichtsprozesses (Formative Evaluation)	0,90
6	Lehrperson	Micro-Teaching	0,88
7	Unterrichten	Klassendiskussionen	0,82
8	Unterrichten	Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf	0,77
Rang	Bereich	Faktor	Effektstärke
9	Lehrperson	Klarheit der Lehrperson	0,75
10	Unterrichten	Rückmeldung (Feedback)	0,75
11	Unterrichten	Reziprokes Lehren	0,74
12	Lehrperson	Lehrer-Schüler-Beziehung	0,72
13	Unterrichten	Bewusstes Üben	0,71
14	Unterrichten	Meta-kognitive Strategien	0,69
15	Schule	Überspringen einer Klasse (Akzeleration)	0,68
16	Schule	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	0,68
17	Curricula	Vokabel- und Wortschatzförderung	0,67
18	Curricula	Wiederholendes Lesen	0,67
19	Curricula	Kreativitätsförderung	0,65
20	Lernende	Vorausgehendes Leistungsniveau	0,65
21	Unterrichten	Lautes Denken	0,64
22	Unterrichten	Lerntechniken	0,63
23	Unterrichten	Lehrstrategien	0,62
24	Unterrichten	Problemlösen	0,61
25	Lehrperson	Nichtetikettieren von Lernenden	0,61
26	Curricula	Lese-Verständnis-Förderung	0,60
27	Unterrichten	Concept Mapping	0,60
28	Unterrichten	Kooperatives vs. individuelles Lernen	0,59
29	Unterrichten	Direkte Instruktion	0,59
30	Curricula	Taktile Stimulation	0,58
31	Unterrichten	Mastery-Learning	0,58
32	Unterrichten	Fallbeispiele	0,57
33	Curricula	Förderung der visuellen Wahrnehmung	0,55
34	Unterrichten	Peer-Tutoring	0,55
35	Unterrichten	Kooperatives vs. kompetitives Lernen	0,54
36	Curricula	Lautier-Methode	0,54
37	Unterrichten	Schülerzentrierter Unterricht	0,54
38	Schule	Klassenzusammenhalt	0,53
39	Lernende	Geburtsgewicht	0,53

Rang	Bereich	Faktor	Effektstärke
40	Unterrichten	Kellers personalisiertes Instruktionssystem	0,53
41	Schule	Peer-Einflüsse	0,53
42	Schule	Klassenführung	0,52
43	Curricula	Erlebnispädagogik	0,52
44	Elternhaus	Häusliches Anregungsniveau	0,52
45	Elternhaus	Sozioökonomischer Status	0,52
46	Unterrichten	Interaktive Lernvideos	0,52
47	Lehrperson	Lehrerfort- und -weiterbildung	0,51
48	Unterrichten	Ziele	0,50
49	Curricula	Spielförderung	0,50
50	Curricula	Leseförderung	0,50
51	Elternhaus	Elternunterstützung beim Lernen	0,49
52	Schule	Lernen in Kleingruppen	0,49
53	Unterrichten	Fragenstellen	0,48
54	Lernende	Konzentration, Ausdauer und Engagement	0,48
55	Schule	Schuleffekte	0,48
56	Lernende	Motivation	0,48
57	Lehrperson	Qualität der Lehrperson (aus Schülersicht)	0,48
58	Lernende	Frühkindliche Förderung	0,47
59	Lernende	Selbstkonzept	0,47
60	Lernende	Vorschulprogramme	0,45
61	Curricula	Schreibförderung	0,44
62	Lehrperson	Lehrererwartungen	0,43
63	Schule	Schulgröße	0,43
64	Curricula	Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen	0,42
65	Unterrichten	Kooperatives Lernen	0,42
66	Curricula	Leseerfahrung	0,42
67	Unterrichten	Verhaltensziele/Advance Organizers	0,41
68	Curricula	Förderung mathematischer Kompetenzen	0,40
69	Lernende	Angstreduktion	0,40
70	Curricula	Förderung der Sozialkompetenz	0,39

Rang	Bereich	Faktor	Effektstärke
71	Curricula	Integrierte Curricula	0,39
72	Schule	Zusatzangebote für Hochbegabte	0,39
73	Schule	Schulleitung	0,39
74	Curricula	Berufswahlunterricht	0,38
75	Unterrichten	Aktive Lernzeit	0,38
76	Unterrichten	<i>Psychotherapeutische Programme</i>	0,38
77	Unterrichten	Computerunterstützung	0,37
78	Unterrichten	Ergänzende Materialien	0,37
79	Curricula	Bilingualer Unterricht	0,37
80	Curricula	Theater- und Kunstprogramme	0,35
81	Lernende	Kreativität	0,35
82	Lernende	Einstellung zu Mathematik/Naturwissenschaften	0,35
83	Unterrichten	Taktung von Leistungstests	0,34
84	Schule	Reduzieren von Unterrichtsstörungen	0,34
85	Unterrichten	<i>Methodenvielfalt im Bereich »kritisches Denken«</i>	0,34

86	Unterrichten	Simulationen und Simulationsspiele	0,33
87	Unterrichten	Induktives Vorgehen	0,33
88	Unterrichten	Hausaufgaben	0,33
89	Lernende	Positive Sicht auf die eigene Ethnizität	0,32
90	Lehrperson	Lehrpersonen-Effekte	0,32
91	Lernende	Medikamente	0,32
92	Unterrichten	Forschendes Lernen	0,31
93	Schule	Systemverantwortlichkeit	0,31
94	Schule	Förderklassen für Hochbegabte	0,30
95	Elternhaus	Hausbesuche durch Lehrperson	0,29
96	Lernende	Bewegung und Entspannung	0,28
97	Schule	Desegregation	0,28
98	Unterrichten	Test-Training/-Coaching	0,27
99	Curricula	Nutzung von Taschenrechnern	0,27
100	Unterrichten	Freiwillige Tutoren	0,26
101	Lernende	Fehlen chronischer Krankheiten	0,25

Rang	Bereich	Faktor	Effektstärke
102	Schule	Inklusive Beschulung	0,24
103	Curricula	Werte- und Moralerziehung	0,24
104	Unterrichten	Kompetitives vs. individuelles Lernen	0,24
105	Unterrichten	Programmierte Instruktion	0,23
106	Schule	Sommerschulen	0,23
107	Schule	Finanzielle Ausstattung	0,23
108	Schule	Konfessionsschulen	0,23
109	Unterrichten	Individualisierung	0,22
110	Unterrichten	(Neue) Medien	0,22
111	Unterrichten	Umfassende Unterrichtsreformen	0,22
112	Lehrperson	Sprachkompetenz	0,22
113	Schule	Klassengröße	0,21
114	Schule	Vertragsschulen/Charter-Schulen	0,20
115	Unterrichten	Zuschnitt von Methoden auf Schülermerkmale	0,19
116	Curricula	Außercurriculare Aktivitäten	0,19
116	Unterrichten	Lernzielhierarchisierung	0,19

118	Unterrichten	Co-Teaching/Team-Teaching	0,19
119	Lernende	Schülerpersönlichkeit	0,18
120	Schule	Interne Differenzierung	0,18
120	Unterrichten	College-Förderkurse	0,18
122	Elternhaus	Familienstruktur	0,18
123	Schule	Schulberatung	0,18
124	Schule	Webbasiertes Lernen	0,18
125	Unterrichten	Passung von Lernmethoden und Lernstilen	0,17
126	Unterrichten	Unmittelbarkeit der Rückmeldung	0,16
127	Unterrichten	Technologiegestütztes Lernen zu Hause	0,16
128	Unterrichten	Problembasiertes Lernen	0,15
129	Curricula	Sätze kombinieren	0,15
130	Unterrichten	Mentoring	0,15
131	Schule	Leistungshomogene Klassenbildung	0,12
132	Lernende	Spezielle Ernährung	0,12

Rang	Bereich	Faktor	Effektstärke d
133	Lernende	Geschlecht (Gender)	0,12
134	Lehrperson	Lehrerbildung	0,12
135	Unterrichten	Fernunterricht	0,11
136	Lehrperson	Fachkompetenz	0,09
137	Schule	Stundenplanänderung	0,09
138	Schule	Nachmittags- und Sommerkurse	0,09
139	Curricula	Bewegungserziehung	0,08
140	Curricula	Ganzheits-Methoden	0,06
141	Schule	Ethnische Vielfalt	0,05
142	Schule	Wohnheimunterbringung	0,05
143	Schule	Jahrgangsübergreifende Klassen	0,04
144	Unterrichten	Freiarbeit	0,04
145	Schule	Offene Klassenzimmer	0,01
146	Schule	Dauer der Sommerferien	-0,02
147	Elternhaus	Bezug staatlicher Transferleistungen	-0,12
148	Schule	Nicht-Versetzung	-0,13
149	Elternhaus	Fernsehen	-0,18
150	Schule	Schulwechsel	-0,34