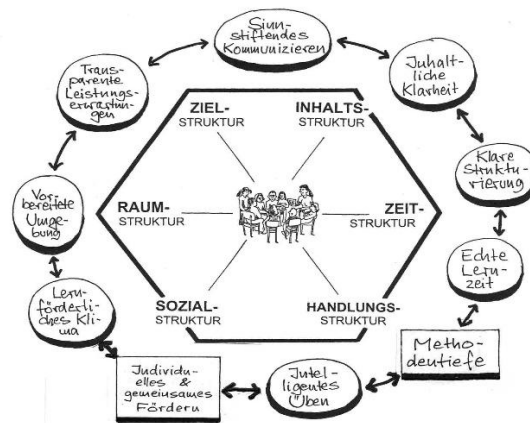


Was versteht man in Deutschland unter gutem Unterricht?

(Vortrag beim Arbeitskreis Lehramtsstudium für Asylantragsteller mit abgeschlossener Lehramtsausbildung)



Inhalt:

1. **Der erste Schritt: die „persönliche Theorie“ guten Unterrichts bewusst machen**
2. **Was ist Qualität?**
 - 2.1 Was ist ein Qualitätsurteil?
 - 2.2 Bauchurteile und persönliche Theorien guten Unterrichts
 - 2.3 Drei Dimensionen: Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität
 - 2.4 Arbeitsdefinition: „Guter Unterricht“
3. **ZEHNERKATALOG „Guter Unterricht“**
 - 3.1 Grafik
 - 3.2 Zehn Einzelmerkmale
4. **Reflexionsübung: Stärken-Schwächen-Analyse**
5. **Blick in die Forschungswerkstätten**
 - 5.1 Von China lernen heißt siegen lernen?
 - 5.2 Andreas Helmke: Viele Wege führen nach Rom!
 - 5.3 John Hattie: Auf die Lehrerin/auf den Lehrer kommt es an!
6. **Was tun?**

1. Der erste Schritt: die „persönliche Theorie“ guten Unterrichts bewusst machen

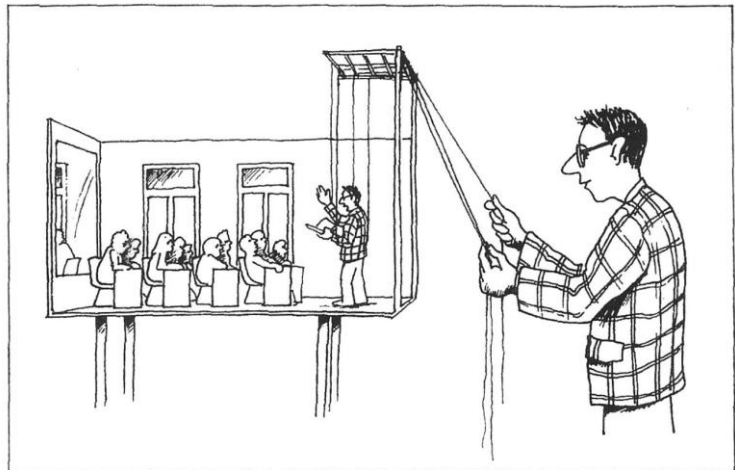
Jeder und jede, der bzw. die unterrichtet oder der/die sich auf den Lehrerberuf vorbereitet, besitzt bereits eine hoch ausdifferenzierte persönliche Theorie vom Unterricht und von seinen Gesetzmäßigkeiten. Deshalb versuche ich gar nicht erst, Ihnen meine Theorie guten Unterrichts überzustülpen. Das geht gar nicht. Warum nicht? Unsere Vorstellungen über guten und schlechten Unterricht sitzen ja sehr fest. Und sie stammen zu großen Teilen aus der eigenen Schülerzeit. Sie werden in der Lehrerausbildung weiterentwickelt, aber gerade in Stress-Situationen und wenn die Zeit knapp ist, fällt man/fällt die Frau regelmäßig in die zuerst erlernten Handlungsmuster zurück. Deshalb schrieb der US-Amerikaner Dan Lortie (1975) schon vor 40 Jahren auf Grundlage seiner empirischen Untersuchungen:

„Teachers teach as they have been taught - they don't teach as they have been taught to teach.“

Diese erfahrungsbasierten Überzeugungen lassen sich nicht wie ein dreckig gewordenes Hemd ablegen. Deshalb bin ich schon zufrieden, wenn Sie meinen Vortrag und die Reflexionsübung dazu zum Anlass nehmen, Ihre lange verinnerlichten Vorstellungen vom guten Unterricht bewusst zu durchdenken und hier und dort daran zu schnitzen und zu feilen.

Das ist eine Reflexionsleistung, die manchmal auch beim Unterrichten selbst stattfinden kann:

Sie können sich, wie die erste Zeichnung deutlich machen soll, *beim Unterrichten selbst über die Schultern schauen*, genau beobachten, was Sie da tun und lassen, und dann genau im richtigen



Moment an der richtigen Strippe ziehen. Je bewusster man eine bestimmte Strippe zieht, umso leichter ist es auch, deren Effekte im Klassenzimmer zu beobachten.

2. Was ist Qualität?

2.1 Was ist ein Qualitätsurteil?

Ein weit verbreitetes Missverständnis besteht darin anzunehmen, dass „Qualität“ eine *Eigenschaft eines Objekts* sei. Das ist falsch! Qualität gibt es nicht an sich. Sie ist immer ein Ergebnis einer Beurteilung. Der Regensburger Erziehungswissenschaftler Helmut Heid, der sich gründlich mit der Analyse des Qualitätsbegriffs befasst hat, schreibt:



„Qualität ist kein Objekt der Beurteilung, sondern das Resultat der Beurteilung eines Objekts. **Qualität kann man nicht sehen, und alles, was man sehen kann, ist nicht Qualität.**“ (Heid, 2013, S. 405)

Es geht also immer um Beurteilungen bzw. Bewertungen, die Menschen – in unserem Falle Lehrpersonen, Schüler:innen, Schulverwaltungsbeamte, Wissenschaftler – vornehmen.

2.2 Bauchurteile und persönliche Theorien guten Unterrichts

Teacher beliefs: Die Forscher:innen bezeichnen die mehr oder weniger gut begründeten Vorstellungen vom guten und schlechten Unterricht als „Überzeugungen“ (*teacher beliefs*). Ich bezeichne sie auch als Bauchurteile. Sie können unvollständig sein. Manchmal sind sie auch in sich widersprüchlich. Sie bestehen eher aus ganzheitlichen Bildern als aus wohlgeformten Sätzen. Sie haben fast immer eine emotionale Basis. Die US-Amerikanerinnen Fives & Buehl (2012) haben die Forschungsergebnisse zu diesem Thema zusammengefasst und drei Hauptfunktionen identifiziert:

- *Teacher beliefs* wirken wie ein *Filter*, durch den bestimmte Informationen, die nicht zu den eigenen Vorstellungen passen, ausgeblendet werden.
- Sie wirken als *Rahmen* (frame), innerhalb dessen Probleme definiert und Aufgaben im Unterricht eingeordnet und bewertet werden.
- Sie wirken als *Richtschnur* (guide) für das Handeln im Klassenzimmer.

Die in den Bauchurteilen enthaltenen Überzeugungen filtern also die Wahrnehmung der Unterrichtswirklichkeit und bestimmen, wie konkrete Ereignisse interpretiert werden. Salopp formuliert, aber empirisch bestätigt: Man glaubt nicht, was man sieht, sondern man sieht, was man glaubt!

Urteile auf Grundlage einer persönlichen Theorie guten Unterrichts: Sie sind mehr als Bauchurteile. Grundlage jeder persönlichen Theorie guten Unterrichts sind die selbstgemachten Unterrichtserfahrungen, die schon in der eigenen Schülerzeit aufgebaut wurden, dann aber in Studium, Referendariat und Berufseinstieg mit der gezielten Aneignung von Theoriewissen verknüpft werden.

Definition: Eine persönliche Theorie guten Unterrichts besteht aus kritisch reflektierten Überzeugungen und in der Praxis überprüften Annahmen über Qualitätsmaßstäbe, Grundlagen, Wirkungen und gesetzmäßige Zusammenhänge unterrichtlichen Handelns.

Die persönlichen Theorien sind viel wirkmächtiger als die Theoretiker-Theorien. Das ist kein Malheur, sondern funktional. Denn Lehrpersonen müssen oft in Sekundenschnelle Entscheidungen treffen und handeln. Da wäre es überhaupt nicht möglich, erst das Problem zu definieren, dann in die Theorie hinein hochzurechnen, dort die Antwort zu suchen und dann wieder zu einer Einzelentscheidung für den eigenen Unterricht kleinzuarbeiten.

Aktions-Reflexions-Spirale: Eine differenzierte persönliche Theorie guten Unterrichts entsteht und wächst durch das wiederholte und kontrollierte Wechseln zwischen Unterrichts-Aktionen einerseits, dem gründlichen Reflektieren über Erfolg und Misserfolg dieser Aktionen andererseits. Das wird in der Professionalisierungsforschung als Aktions-Reflexionsspirale beschrieben (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 17).

Man kann persönliche Theorien auch zeichnen. Ein Beispiel von Ulrike Kudrass aus La Paz/Bolivien für eine gezeichnete persönliche Theorie: Unterricht als Billard-Spiel:

- Die *Strukturqualität* erfasst Urteile über die Angemessenheit der organisatorischen und materiellen Rahmenbedingungen des Unterrichts.
- Die *Prozessqualität* erfasst Urteile über die Angemessenheit der im Unterricht ablaufenden pädagogischen Prozesse. Dabei wird der Prozessbegriff ganz weit verstanden. Er schließt Urteile über die Ziel-, Inhalts- und Methodenqualität des Unterrichts und über die Professionalität der Lehrpersonen ein.
- Die *Produkt- oder Ergebnisqualität* erfasst Urteile über das, was bei der Unterrichts- und der Unterrichtsentwicklungsarbeit herausgekommen ist. Diese Urteile können sich auf den Lernerfolg der Schüler, aber auch auf die Verbesserung oder Verschlechterung Arbeitsplatzstruktur der Kolleginnen und Kollegenbeziehungen. Diese Beurteilungen werden durch gesellschaftliche Normen und Nützlichkeitsersparungen mitbestimmt.

Eine wichtige „Spielregel“: Wer die Unterrichtsqualität einer ganzen Schule beurteilen will, darf sich nicht damit begnügen, hohe Ergebnisqualität zu messen. Er bzw. sie muss klären, wie hoch *der Lernfortschritt der Schüler* gemessen an ihren Startbedingungen gewesen ist.

These: Ohne eine bildungstheoretische Grundlegung lässt sich Unterrichtsqualität nicht bestimmen.

2.4 Arbeitsdefinition „Guter Unterricht“

Bildungstheorie: Seit den Zeiten des Johann Amos Comenius (1592-1670) wird darüber nachgedacht, wie eine bildungstheoretische Begründung für guten Unterricht aussehen kann.



Comenius



Klafki



Blankertz



Klingberg

In dieser hier nur mit vier wichtigen Didaktikern angedeuteten Traditionslinie ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die Güte des Unterrichts nicht nur im Blick auf den Umfang des gelernten Wissens und der erworbenen Kompetenzen bestimmt wird. Auch die Erziehungsaufgaben, die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und die Ausbildung einer demokratischen Unterrichtskultur spielen eine gewichtige Rolle.

Definition: Es ist naheliegend, dieses Buch mit einer Definition für guten Unterricht zu eröffnen. Als ich 2004 an der ersten Auflage dieses Buches saß, war ich überrascht, nirgendwo in der Fachliteratur eine Definition vorzufinden, an der ich mich hätte orientieren können. Das ist auch bis heute so geblieben. Die Autor:innen erläutern, warum der Begriff vielschichtig und komplex sei, aber sie definieren ihn nicht. Für diese Zurückhaltung gibt es triftige Gründe. Es ist schwierig, eine Formel zu finden, die für alle Sozial- und Alterslagen der Schüler:innen, für alle Fächer, für alle Unterrichtsformen und schulischen Rahmenbedingungen gleichermaßen gilt. Dennoch habe ich nach gemeinsamen Merkmalen guten Unterrichts gefahndet und bin auch recht schnell fündig

geworden. Ich spreche aber vorsichtshalber von einer „Arbeitsdefinition“. Sie liefert keine überhistorisch gültigen Wahrheiten, wohl aber eine Orientierungsgrundlage:

Arbeitsdefinition:

Guter Unterricht ist ein schüler:innenorientierter Unterricht, in dem

- (1) im Rahmen einer **demokratischen Unterrichtskultur**
- (2) auf der Grundlage des **Erziehungsauftrags**
- (3) mit dem Ziel eines gelingenden **Arbeitsbündnisses**
- (4) die **Persönlichkeitsbildung** aller Schüler:innen unterstützt und ein Beitrag zu ihrer fachlichen **Kompetenzentwicklung** geleistet wird, so dass
- (5) der Unterricht **effizient** und **lernwirksam** gestaltet werden kann
- (6) und auch den Lehrpersonen einen humanen und nicht krankmachenden **Arbeitsplatz** haben.



Alle in der Definition verwandten Begriffe sind erläuterungsbedürftig:

(1) Demokratische Unterrichtskultur: Unterricht soll einen Beitrag zum Bestand und zur Weiterentwicklung unserer demokratisch verfassten Gesellschaft leisten.¹ Damit die Schüler:innen das dafür erforderliche Wissen und Können erwerben und die dafür notwendige demokratische Grundhaltung aufbauen können, müssen sie schon in ihrer Schulzeit leibhaftig erfahren, was demokratische Teilhabe ist und wie sie ihre schulische Lebenswelt mitgestalten können. Das nennt man mit John Dewey (1859-1952) *learning by doing*. Professionelle Lehrer:innen wissen, dass Grundlage der demokratischen Unterrichtskultur achtsames Zuhören, Ausreden lassen und Widerspruch erdulden sind. Sie haben auch ein sicheres Gespür dafür, welche Fragen Gegenstand demokratischer Aushandlung sein können und welche nicht. Fachfragen müssen sachlich geklärt und nicht durch Abstimmungen beliebig gemacht werden.

Verteidigung der Demokratie: In Zeiten, in denen Rechtsradikalismus und populistische Verschwörungserzählungen Raum greifen und Demokratien zu sterben drohen, werden positive Schulerfahrungen immer wichtiger. Sie können aber nur gemacht werden, wenn der Unterricht selbst nach demokratischen Spielregeln abläuft, wenn im Unterricht die gewünschten Haltungen eingeübt und *null Toleranz gegenüber Mobbing, Gewalt, Rassismus und Rechtsradikalismus* gezeigt wird. Dafür sind in den letzten Jahrzehnten viele Instrumente entwickelt worden: der Runde Tisch nach Fritz Oser (1998), Service Learning nach Frank et al. (2009),

¹ Das ist in den meisten Ländern Europas unbestritten, gilt aber nicht für alle Nationen. Wenig überrascht, dass in Schuldokumenten der VR China von demokratischer Unterrichtskultur keine Rede ist. Stattdessen wird in konfuzianistischer Tradition Harmonie zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen gefordert und die Befähigung zum solidarischen Handeln groß geschrieben.

Schülerlotsenprogramme, Schüler-helfen-Schülern-Programme, Streitschlichter-Programme, Klassen- und Schulkonferenzen und anderes mehr.²

Kurzfristig betrachtet kostet der Aufbau einer demokratischen Unterrichtskultur Zeit und Kraft. Mittelfristig – da bin ich mir sicher – erhöht sich dadurch der fachliche Lernerfolg, weil höhere Niveaus von Fachkompetenz ohne lernförderliches Klima und ohne sinnstiftendes Kommunizieren nicht erworben werden können. Eine demokratische Unterrichtskultur hilft auch, effizient und effektiv mit Unterrichtsstörungen umzugehen – und davon profitiert dann der Fachunterricht.

Forschungsstand: Zur Lernwirksamkeit demokratisch gestalteten Unterrichts gibt es leider nur wenige empirische Studien.³ In John Hatties Meta-Analysen (2013) taucht Demokratieerziehung überhaupt nicht auf. Das darf aber nicht dem Autor angelastet werden. Er hat einfach nichts gefunden. Aber selbst wenn in den nächsten Jahren Studien erscheinen sollten, die zum Ergebnis haben, dass die Etablierung einer demokratischen Unterrichtskultur fachliche Lernerfolge reduziert, weil sie Zeit kostet, die vom Fachunterricht im engeren Sinne freigegeben werden muss, plädiere ich für die Beibehaltung. Unterricht muss mehr als die stromlinienförmige Steigerung fachlichen Wissens und Könnens bewirken. Wegen der unbefriedigenden Forschungslage habe ich allerdings darauf verzichtet, im ZEHNERKATALOG aus der Variable „demokratische Unterrichtskultur“ ein eigenes elftes Merkmal zu machen.

(2) Erziehungsauftrag: Die Erziehungsaufgaben der Schule werden größer, weil immer mehr Schüler:innen mit erheblichen Erziehungsdefiziten in die Schule kommen und den Unterrichtsablauf mehr oder weniger stark stören. Deshalb haben die Lehrpersonen keine andere Wahl, als daran zu arbeiten, die Unterrichtsfähigkeit und -bereitschaft *aller* Schüler:innen herzustellen. Der Vorschlag von Hermann Giesecke (1932-2021), der Schule das Recht einzuräumen, jene Schüler:innen, die „nicht unterrichtsfähig“ sind, vor die Tür zu setzen und in Erziehungsheime zu schicken (Giesecke 1996, S. 204), ist nicht nur unvernünftig und teuer, sondern auch inhuman. Er ist, mit Verlaub, eine Aufkündigung des pädagogischen Grundkonsenses unserer Gesellschaft, dass Bildung ein Bürgerrecht ist. Damit der Grundkonsens erhalten bleibt, muss aber sehr viel mehr in die schulische Erziehungsarbeit investiert werden. Wir brauchen mehr Zeit und Geld und multiprofessionelle Teams, die an der Behebung von Erziehungsdefiziten arbeiten.

(3) Arbeitsbündnis: Lehrer:innen sollten sich immer wieder neu darum bemühen, ein Arbeitsbündnis mit ihren Schüler:innen zu schließen. Die Idee ist uralte, sie findet sich schon in dem im Jahr 1762 veröffentlichten Erziehungsroman „Émile“ von Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

<p>Definition: Ein Arbeitsbündnis ist ein didaktisch-sozialer Vertrag zwischen der Lehrperson und ihren Schüler:innen über die im Unterricht geltenden Rechte und Pflichten und die zu erbringenden Leistungen.</p>
--

² Eine überzeugende Anleitung zum Umgang mit rechtsradikalen Schülerhaltungen liefern Behrens, Besand & Breuer (2021). Eine gute Anleitung: das von Wolfgang Edelstein, Susanne Frank und Anne Sliwka herausgegebene „Praxisbuch Demokratiepädagogik“ (2009).

³ Eine löbliche Ausnahme: Mats Ekholms Untersuchung des Demokratisierungsprozesses schwedischer Schulen (Ekholm 2012).

Es handelt sich um einen didaktischen Vertrag, weil in seinem Zentrum das Lehren und Lernen steht. Es ist ein sozialer Vertrag, weil er ohne gegenseitiges Vertrauen nicht funktionieren kann (Sjuts 2003). Arbeitsbündnisse können im Schulalltag sehr unterschiedliche Formen annehmen:

- *Implizites Arbeitsbündnis*: Lehrer:innen und Schüler:innen wissen, dass Unterricht erfunden wurde, um zu lernen. Sie gehen jeden Morgen frohgemut und ohne langes Lamentieren an die Arbeit.
- *Strittige Verhandlung*: Lehrer:innen und Schüler:innen müssen sich erst noch zusammenraufen. Der Lehrer erläutert, was er vorbereitet hat und was die Lehrpläne vorsehen. Die Schüler:innen lassen sich „auf Probe“ auf das Lernangebot ein, aber sie sind jederzeit auf dem Sprung, um aus dem Kontrakt auszusteigen.
- *Explizites Arbeitsbündnis*: Lehrer:innen und Schüler:innen treffen zu Beginn des Schuljahrs/des Kurses eine verbindliche Absprache über die gegenseitigen Leistungen und Erwartungen und sie halten sich, so gut es geht, daran. (Dies wird oft in Leistungskursen der gymnasialen Oberstufe praktiziert.)
- *Förmlicher Vertrag*: Lehrer:innen und Schüler:innen legen schriftlich fest, wer was wann zu leisten hat. (In der Schule eher selten; bei der Fahrschule, in Musikschulen usw. die Regel)
- *So-tun-als-ob-Arbeitsbündnis*: Es liegt dann vor, wenn Schüler:innen Interesse und Aufmerksamkeit nur heucheln oder wenn mit der Lehrperson ein Pakt geschlossen wird, der nach der Maxime handelt: „Sie lassen mich in Ruhe – und ich störe Sie nicht bei der Arbeit mit den anderen.“
- *Lernverweigerung der Schüler:innen*: Ein Arbeitsbündnis kommt nicht zustande.

Ob und welche Form eines Arbeitsbündnisses zustande kommt, hängt von einer ganzen Reihe einzelner Faktoren ab: vom Unterrichtsklima, von der Lernmotivation, von fachlichen Interessen, von der verfügbaren Zeit, aber natürlich vor allem anderen von der Lehrerpersönlichkeit und ihrem Geschick in der Gestaltung der Lehrer-Schülerbeziehung. Deshalb ist die Strategie eines „So-tun-als-ob-Arbeitsbündnisses“ gar nicht so falsch. Denn die Lehrperson kann die begründete Hoffnung haben, dass auch bei jenen Schüler:innen, die in seinem Unterricht in die „innere Emigration“ gegangen sind, durch vorgetäuschte Teilnahme (*mock participation*) noch geringe Lerneffekte und Motivationsschübe ausgelöst werden.

(4) Persönlichkeitsbildung und fachliche Kompetenzentwicklung gehören zusammen:

Bildung entfaltet sich in drei Dimensionen: in der Stärkung der Persönlichkeit, dem fachlichen Kompetenzaufbau und der Bereitschaft, soziale Verantwortung zu übernehmen. Guter Unterricht hilft den Schüler:innen, durch Bewältigung der vereinbarten Aufgabenstellungen ihr Selbstvertrauen zu entwickeln und Wertorientierungen aufzubauen, mit denen sie sich in der zunehmend komplizierter werdenden Welt zurecht finden und einen eigenen Standpunkt zu den Schlüsselproblemen der Welt erarbeiten können. Die Schüler:innen eignen sich die Lehrinhalte aber nicht eins zu eins und zumeist auch nicht so an, wie es sich die Lehrer:innen erhoffen, sondern auf eigenen Wegen, die manchmal krumm und wunderlich, manchmal klar und elegant, hin und wieder auch krisenhaft sind.

Seit 2005 sind alle Lehrer:innen in Deutschland per Staatsdoktrin verpflichtet, kompetenzorientiert zu unterrichten. In Österreich und der Schweiz gelten vergleichbare Vorschriften.

(5) Effizienz und Effektivität der Kompetenzvermittlung: Die beiden Begriffe werden gerne verwechselt oder unzulässig fusioniert. *Effizienz* meint, dass ein Arbeitsprozess halbwegs zügig und ohne allzu großen Kraftaufwand vollzogen wird. Bei hoher Effizienz spricht man dann auch

davon, dass die Unterrichtsführung „elegant“ gewesen sei. *Effektivität* bezeichnet etwas völlig anderes, nämlich die Frage, ob der Unterricht lernwirksam gewesen ist, also die angestrebte Kompetenzentwicklung tatsächlich unterstützt hat.

(6) Ein nicht krankmachender Arbeitsplatz: Unterrichtsqualität kann und darf nicht nur im Blick auf die Schüler:innen definiert werden. Auch für die Lehrer:innen muss ein humaner, nicht krankmachender Arbeitsplatz geschaffen werden, der ihnen erlaubt, nach eigenen Professionsstandards zu arbeiten. Das wird eine immer wichtigere Aufgabe, weil die Ansprüche an die Unterrichtsführung in den letzten drei Jahrzehnten – spätestens seit dem PISA-Schock – stark angewachsen, aber die bereitgestellten Ressourcen nicht mitgewachsen sind: Der Unterricht soll kompetenzorientiert gestaltet werden; trotz deutlich gestiegener Heterogenität der Schülerschaft soll inklusiv unterrichtet werden; Schülerfeedback soll zu einem festen Bestandteil werden; rechtsradikale Haltungen sollen bekämpft, schulpflichtige Geflüchtete sollen integriert, es soll sprach- und gendersensibel unterrichtet werden.

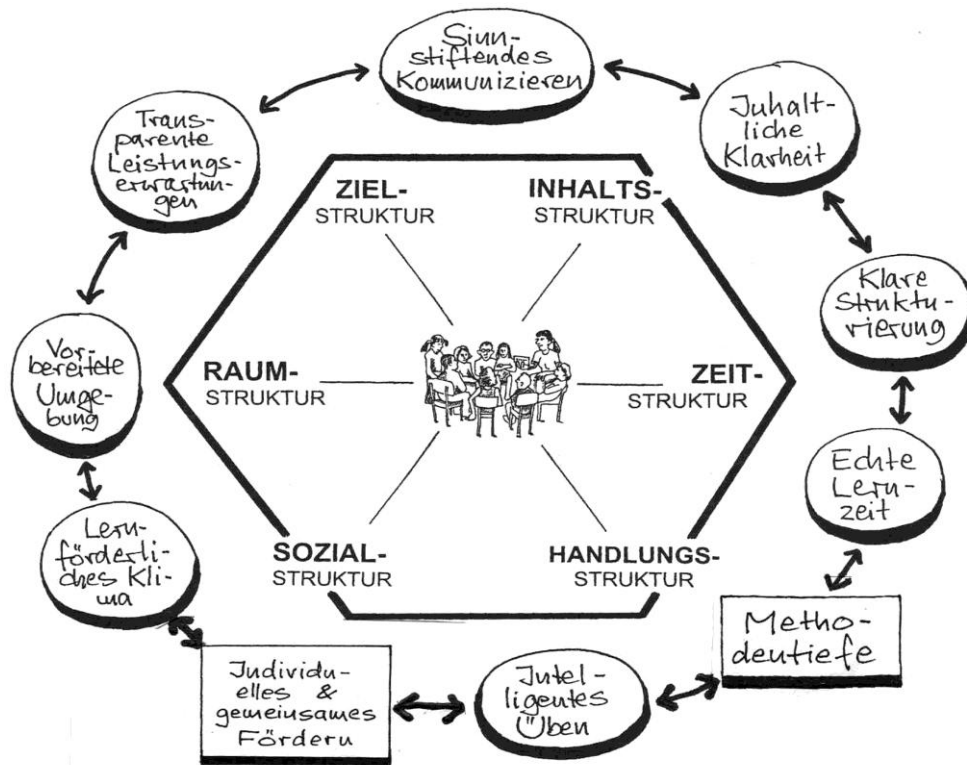
Um diese Aufgaben auch nur ansatzweise zu lösen, brauchen die Lehrer:innen eine gründliche Ausbildung, einen ethischen Kode professioneller Arbeit und ausreichende Handlungsspielräume. Es wäre ein Widerspruch in sich, die Schüler:innen zur Mündigkeit erziehen zu wollen, aber die Lehrer:innen unselbstständig arbeiten zu lassen. Allerdings ist die Gefahr groß, dass wir uns selbst damit überfordern. Dass viele Lehrpersonen nicht bis zum offiziellen Pensionierungsdatum durchhalten, unterscheidet den Lehrer:innenberuf von den meisten anderen akademischen Berufen. Ein deutliches Warnzeichen, das von der Bildungspolitik zur Kenntnis genommen, aber nicht in konsequentes Handeln umgesetzt worden ist.

3. ZEHNERKATALOG „Guter Unterricht“

3.1 Grafik und Begriffsbestimmungen

Ein erstaunlicher Konsens ist zu vermelden: Die Mehrzahl der in den letzten dreißig Jahren auf internationaler Ebene und auch im deutschsprachigen Raum entwickelten Kriterienkataloge zum guten Unterricht sieht recht ähnlich aus (z.B. von Jere Brophy, Kurt Reusser oder Andreas Helmke). Das ist kein Zufall, sondern eine Folge der Orientierung am weltweiten Forschungsstand. Ich habe diesen Forschungsstand, den niemand mehr vollständig überblicken kann, mit Hilfe von Metaanalysen zur Kenntnis genommen, ihn bildungstheoretisch gewichtet und dann zu zehn Einzelmerkmalen komprimiert. Diese radikale Komprimierung war beim Schreiben für mich die größte Herausforderung. Es wäre einfacher gewesen, wie John Hattie (2013) eine lange Liste mit 300 oder 400 Einzelvariablen lernwirksamen Unterrichts herzustellen. Aber ich wollte einen überschaubaren Satz von Qualitätsmerkmalen definieren, der bildungstheoretisch begründet und im Ausbildungs- und Fortbildungsalltag praktikabel ist. Ich habe dann so lange an den vorliegenden Daten geschnitzt und gefeilt, bis aus den 300 Einzelmerkmalen von Unterrichtsqualität der ZEHNERKATALOG geworden ist.

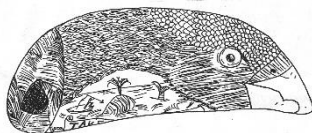
Die Merkmale sind wie ein Kranz um das DIDAKTISCHE SECHSECK herumgelegt. Das SECHSECK erfasst Grunddimensionen des Unterrichts, die in jeder Sekunde Unterrichts gegeben sind. (Weil das bei den Medien nicht der Fall ist, fehlen sie im denkmöglichen Siebeneck.)



Merkmale guten Unterrichts

- 1. Klare Strukturierung des Unterrichtsverlaufs.** *Äußere Seite:* geschickte Klassenführung/classroom management, Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen. *Innere Seite:* Herstellung einer Arbeitsbeziehung und eines plausiblen methodischen Gangs.
- 2. Hoher Anteil echter Lernzeit.** *Äußere Seite:* gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Vermeidung bzw. Reduzierung der „Zeitkiller“. *Innere Seite:* Klarheit der Aufgabenstellungen, Konzentration, Motivation und Lerneifer.
- 3. Lernförderliches Klima.** *Äußere Seite:* verlässlich eingehaltene Regeln und Rituale; respektvolle Sprache. *Innere Seite:* Arbeitsbündnis, Lehrer:innenglaubwürdigkeit, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge; Gendersensibilität der Sprache.
- 4. Inhaltliche Klarheit.** *Äußere Seite:* Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Verbindlichkeit der Ergebnissicherung. *Innere Seite:* Passung von Inhaltsstruktur und Methodenwahl.
- 5. Sinnstiftendes Kommunizieren.** *Äußere Seite:* Planungsbeteiligung, Schülerfeedback und Metaunterricht. *Innere Seite:* intergenerationeller Austausch; Verständigung über Arbeitsziele, Vermittlung von Werten und Überzeugungen, Austausch auf Augenhöhe.

6. **Methodenvielfalt und tiefe.** *Äußere Seite:* Aufbau eines teils fächerspezifischen, teils fächerübergreifenden Methodenrepertoires. *Innere Seite:* Entwicklung von Methodenkompetenz, Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Selbstregulationsfähigkeit.
7. **Individuelles Fördern im gemeinsamen Unterricht.** *Äußere Seite:* individuelle Analysen der Lernausgangslage, Bestimmung der nächsten Zone der Entwicklung, abgestimmte Förderpläne, besondere Förderung von Schüler:innen aus Risikogruppen und von Hochbegabten. *Innere Seite:* Zuwendung, Freiräume, Geduld und Zeit.
8. **Intelligentes Üben.** *Äußere Seite:* dem Kompetenzstand angepasste Übungsaufträge; gezielte Hilfestellungen; gegenseitiges Helfen. *Innere Seite:* Aufbau von Lernstrategien; Stärkung von Selbstwirksamkeitserwartungen; Ermutigung; Ausdauer.
9. **Transparente Leistungserwartungen und -rückmeldungen.** *Äußere Seite:* ein an den Curricula und Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schüler:innen entsprechendes Lernangebot; formative, d.h. im Prozess gegebene Rückmeldungen zum Lernfortschritt; summative Rückmeldungen. *Innere Seite:* sinnstiftendes Kommunizieren über die Leistungserwartungen und -ergebnisse.
10. **Vorbereitete Umgebung.** *Äußere Seite:* ausreichend Platz und brauchbares Lernwerkzeug (analog und digital). *Innere Seite:* gute Ordnung und funktionale Einrichtung.
11. **Joker** (für weitere, insbesondere fachdidaktische und/oder schulformspezifische Merkmale von Unterrichtsqualität)



Jedes Einzelmerkmal hat eine äußere und eine innere Seite. Die äußere Seite erfasst das, was unten als Sichtstruktur des Unterrichts beschrieben wird, die innere Seite erfasst die Tiefenstrukturen von Lehr- und Lernprozessen.

Überforderung? Wenn Sie die hier formulierten Ansprüche als Zumutung empfinden, weil es kaum eine Lehrperson geben dürfte, die alle zehn Merkmale in ihrem Unterricht stark zu machen versteht, dann haben Sie mit dieser Feststellung Recht, aber auch die Funktion solcher Qualitätskataloge missverstanden: Kein Mensch erwartet von Ihnen, überall Spitze zu sein. Noch einmal: Der Katalog beschreibt nicht den Unterricht und er ersetzt auch keine Didaktik! Er formuliert „nur“ die Maßstäbe, mit denen ganz unterschiedliche Formen der Unterrichtsgestaltung beurteilt werden können.

3.2 Zehn Einzelmerkmale

3.2.1 Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses

Im Kriterium Nr. 1 des Merkmalkatalogs wird das insgesamt wichtige Merkmal Klarheit speziell auf die Klarheit der Prozessstruktur des Unterrichts ausgelegt. Klarheit des Unterrichts hat eine

äußere Seite; damit meine ich das Classroom- oder Unterrichtsmanagement - und eine innere Seite; damit meine ich die didaktisch-methodische Linienführung einer Unterrichtsstunde.

Definition: Unterricht ist dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert (äußere Seite des Merkmals) und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer "roter Faden" durch die Stunde zieht (innere Seite des Merkmals).

In der Abbildung habe ich wichtige „Bausteine“ für klare Strukturierung aufgelistet und zugleich markiert, welche Wirkungen sie haben können. Die Formulierung „dies führt zu“ in der Zeichnung muss natürlich mit Vorsicht interpretiert werden. Die Empiriker weisen ja immer nur statistische Durchschnittswerte aus.



Zunächst zur **äußeren Seite**, also zum Classroom-Management:

Verständlichkeit der Aufgabenstellung: Eine klare Aufgabenstellung ist ein didaktisches Kunstwerk. In ihr findet eine Bündelung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen statt. Diese Bündelung muss erstens in sich stimmig sein und zweitens auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. Das nennen die psychologisch orientierten Unterrichtsforscher „**Passung** der Lernaufgaben“ oder „Adaptivität“.

Regelklarheit: Sie schafft Verlässlichkeit der Arbeitsbeziehungen. Der Lehrer hat die Hauptverantwortung dafür, dass Regeln vereinbart und eingehalten werden. Dies heißt aber nicht, dass er für alles die alleinige Verantwortung trägt. Wünschenswert ist die schrittweise Verantwortungsübernahme der Schüler.

Rollenklarheit bedeutet, dass die im Verlauf einer Unterrichtseinheit notwendigen Rollendifferenzierungen von beiden Parteien, dem Lehrer und den Schülern erkannt, akzeptiert und durchgehalten werden. Lehrer und Schüler können, je nach Aufgabenstellung, folgende Rollen einnehmen:

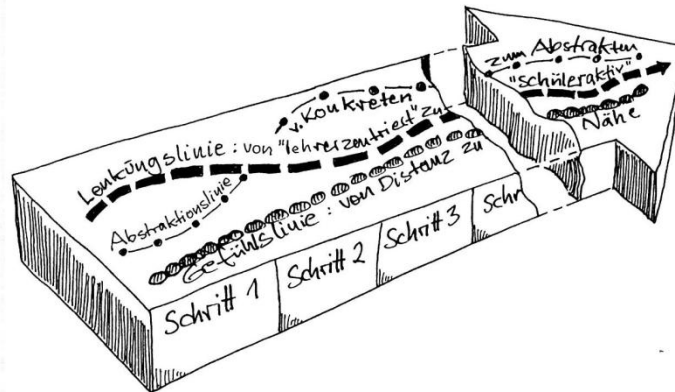
- die (traditionelle) Rolle des Unterrichtenden,

- die (traditionelle) Rolle des Lernenden,
- die Moderationsrolle (z.B. bei der Projektbegleitung und in der Freiarbeit)
- die Organisatorenrolle,
- die Rolle einer kritischen Freundin/eines kritischen Freundes (z.B. bei der Beratung).

Und nun zur **inneren Seite**: Die Existenz eines roten Fadens ist u.a. an folgenden Punkten zu erkennen:

Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden: Zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden bestehen Wechselwirkungen. Sie rühren daher, dass nicht nur in den - von wem auch immer festgelegten - Zielen, sondern auch in den ausgewählten Inhalten und den Methoden ein eigener „drive“ steckt, den ich als „innere Zielgerichtetheit“ bezeichne (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 55-60).

Folgerichtigkeit des methodischen Gangs: Mit dem Fachbegriff „methodischer Gang“ wird die Folgerichtigkeit beschrieben, mit der sich der zweite Unterrichtsschritt aus dem ersten, der dritte aus dem zweiten usw. ergibt (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 88-92).



Schaut man sich eine beliebige Stunde etwas genauer an, so wird man allerdings rasch feststellen, dass es *den einen* methodischen Gang gar nicht gibt. In jeder Unterrichtsstunde lassen sich vielmehr mehrere ineinander verwobene Linien finden. Ich spreche deshalb von den „methodischen Linienführungen“ einer Stunde:

- *Lenkungslineie*: Der Unterricht kann mit einer hohen Lehrendominanz beginnen und mit einer entsprechend hohen Schüleraktivität enden; er kann umgekehrt von der Selbsttätigkeit der Schüler zur lehrerzentrierten Ergebnissicherung führen.
- *Vertrautheitslineie*: Die Linienführung kann vom Vertrauten zum Fremden verlaufen oder umgekehrt.
- *Gefühlslineie*: Sie kann von einer gefühlvollen, ganzheitlichen Einbindung der Schülerinnen und Schüler in das Thema zu einer rational-begrifflichen Klärung voranschreiten oder umgekehrt.
- *Abstraktionslineie*: Die Linienführung kann vom Abstrakten zum Konkreten oder umgekehrt vom Konkreten zum Abstrakten führen.
- *Komplexitätslineie*: Die Linienführung kann vom Einfachen zum Komplizierten oder umgekehrt verlaufen (wobei das logisch Einfache nicht unbedingt das psychologisch Einfache ist).

Es gibt keine gesetzmäßigen Vorschriften, welche Linienführung wann zu wählen sei. Dies ist und bleibt eine Frage der Ziel- und Inhaltsstruktur sowie der methodischen Fantasie des Lehrers

und der Schülerinnen und Schüler. Empirisch gut belegt ist aber, dass „Sprunghaftigkeit“ in der Linienführung stark leistungsmindernd ist (Gruehn 2000, S. 130).

Indikatoren: Woran ist zu erkennen, ob eine klare Strukturierung des Unterrichts zustande gekommen ist? Ich unterscheide zwischen den direkt beobachtbaren Indikatoren einerseits und den durch Klarheit ausgelösten Folgen andererseits. Letztere könnte man auch sekundäre Indikatoren nennen. Die direkt beobachtbare Klarheit der Strukturierung des Unterrichts zeigt sich z.B.:

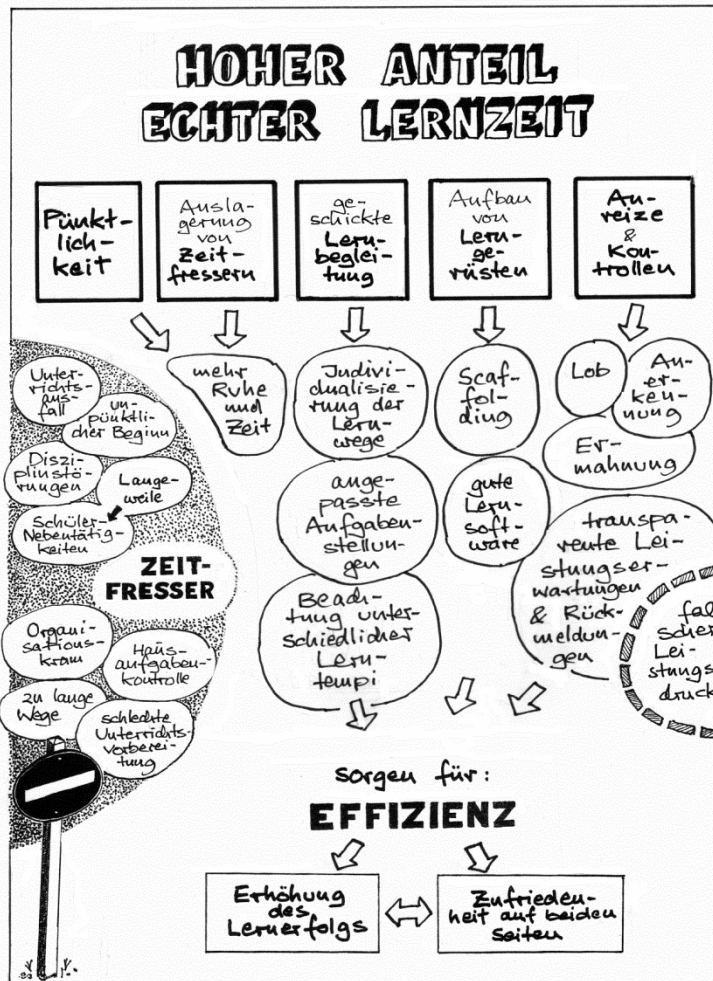
- in der verständlichen Lehrer- und Schülersprache;
- in der klaren Definition der Rollen der Beteiligten;
- in der Konsequenz, mit der sich die Lehrerin an die eigenen Ankündigungen hält;
- in der Klarheit der Aufgabenstellung;
- in der plausiblen Aufteilung des Unterrichtsinhalts in Einzelpartien bzw. Einzelprobleme, -impulse und -fragen;
- in der deutlichen Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte;
- in der klaren Unterscheidung lehreraktiver von schüleraktiven Unterrichtsphasen;
- in der geschickten Rhythmisierung des Unterrichtsablaufs und dem Einhalten von Pausen;
- am Einhalten von Regeln und dem Einsatz von Ritualen;
- in einer zum Ziel, zum Inhalt und zu den Methoden passenden Raumregie.

Die durch Klarheit ausgelösten **Effekte** können sein:

- Sie sind jederzeit in der Lage zu erläutern, was sie tun und welches Ziel sie dabei verfolgen.
- Es fällt ihnen leicht, sich an getroffene Absprachen zu halten und Grenzen zu respektieren.
- Die Schüler sind erkennbar bereit, sich vom Lehrer beim Lernen helfen zu lassen und ein Arbeitsbündnis mit ihm einzugehen.
- Der Umfang der Störungen ist gering.
- Der Lärmpegel entspricht der Arbeitsform.
- Der Anteil echter Lernzeit ist hoch.
- Es geht ruhig zu und nicht hektisch.
- Es gibt nur wenige, plausibel erläuterte Planungskorrekturen.

3.2.2 Hoher Anteil echter Lernzeit (time on task)

Das Merkmal "hoher Anteil echter Lernzeit" ist empirisch sehr gut bestätigt. Es umfasst:



Was sind die „Zeit-Killer“?

Zeit-Killer

- unpünktlicher Stundenbeginn und verfrühtes Ende
- Abwicklung von Organisationsaufgaben während des Unterrichts
- Hausaufgabenkontrolle während des Unterrichts
- unterschiedliche Lerntempi der Schüler (insbesondere im lehrerzentrierten Unterricht, nicht so sehr im geöffneten Unterricht)
- Disziplinprobleme

Ich formuliere einige Ratschläge:

Pünktlichkeit: Guter Unterricht fängt pünktlich an und endet pünktlich. Das gilt für Lehrer und Schüler gleichermaßen. Zu spät kommende Schüler müssen sich entschuldigen – dann sollten es die Lehrer auch tun.

Auslagerung von "non-instructional activities" aus dem Unterricht: Jeder Praktiker weiß, was die Zeitdiebe sind: Klassenbucheintragungen, Geld einsammeln, Entschuldigungen zur Kenntnis nehmen, vergessenes Material ersetzen usw. Möglichst viel davon sollte aus dem Unterricht herausverlagert werden. Ich weiß, dass dies insbesondere für Klassenlehrer sehr schwierig ist. Dennoch behaupte ich: Hier gibt's fast in jeder Schulklasse Rationalisierungsreserven.

Langsamkeits- und Schnelligkeitstoleranz: Gute Lehrer akzeptieren die unterschiedlichen Arbeitstempi ihrer Schüler und reagieren darauf mit innerer Differenzierung sowie mit gezielter Förderung der Lernstrategien langsamer Schülerinnen und Schüler.

Rhythmisierung des Unterrichtsverlaufs: Sie zielt darauf ab, die Biorhythmen der Schülerinnen und Schüler (Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit), das Niveau und die Reihung der Aufgabenstellungen und die institutionellen Gegebenheiten der Schule so gut es geht in Einklang miteinander zu bringen. Dazu muss der herkömmliche 45-Minuten-Takt der Schulstunden aufgebrochen werden.

Eine Warnung zum Schluss: Die „echte Lernzeit“ soll erhöht werden. Das heißt aber nicht, dass der Lehrer immer und überall den Zeitmeister spielen und „durchbrettern“ soll. Wenn die Zeit knapp wird (und das ist im Schulalltag fast immer der Fall), muss sogar besonders gründlich gearbeitet werden. Denn es bringt ja nichts, wenn der Lehrer mit dem Stoff *durchgekommen* ist, dieser aber nicht bei den Schülern *angekommen* ist.

3.2.3 Lernförderliches Klima

Mit dem Begriff Klima bzw. Unterrichtsklima wird die *humane* Qualität der Lehrer- Schüler- und der Schüler- Schüler-Beziehungen beschrieben. Es geht nicht um Wellness, auch nicht um Kuschelpädagogik, sondern um die empirisch zu beantwortende Frage, welches Klima am besten beim Lernen hilft.

Definition: Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:

- (1) gegenseitigen Respekt,
- (2) verlässlich eingehaltene Regeln,
- (3) gemeinsam geteilte Verantwortung,
- (4) Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem einzelnen und dem Lernverband insgesamt
- (5) Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander.

Respekt: Dies ist keine wünschenswerte Zugabe zur professionellen Berufsarbeit, sondern zwingende Notwendigkeit. Der den Schülern gezeigte Respekt erleichtert ihnen, die Übermacht der Lehrperson zu akzeptieren und hilft ihnen, sich als autonom wahrzunehmen (Sennett 2004, S. 150). Gegenseitiger Respekt ist auch die entscheidende Voraussetzung, ein Arbeitsbündnis einzugehen. Respektloser Umgang löst Wut oder Angst aus. Wer aber wütend ist oder Angst hat, kann nicht um Hilfe bitten (Sennett 2004, S. 148). Dies bedeutet, dass eine respektlose Lehrperson ihre Einwirkungsmöglichkeiten auf die Schüler massiv beschneidet.



Eine irritierende Erfahrung: „Respekt erarbeiten“ am Polytechnical College in Alavanyo (Ghana, 2013).

Katalysatorwirkung des Faktors Klima: Ein positives Unterrichtsklima macht keinen Schüler klüger, aber es hat eine katalysierende Wirkung und deshalb einen indirekten Einfluss auf den Lernerfolg: Die Schüler können ihre Fähigkeiten und Interessen im lernfreundlichen Klima besser entfalten; der Anteil echter Lernzeit wird erhöht; es ist einfacher, ein kooperatives Unterrichtsmanagement zu realisieren. Außerdem kann fest damit gerechnet werden, dass ein gutes Klima die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und Lehrer erhöht und dadurch positive Effekte an anderer Stelle auslöst.

Widersprüchlichkeit: Die fünf Dimensionen eines positiven Klimas, also der Respekt, die Regelklarheit, die Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge, können im Unterrichtsalltag leicht in Widerspruch zueinander geraten. Diese Widersprüchlichkeit ist nicht aufhebbar. Sie kann nur ausbalanciert werden. Eben dies hinzubekommen, sagt Fritz Oser (1998), macht die Professionalität von Lehrpersonen aus.

3.2.4 Inhaltliche Klarheit

Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn ein fremder Besucher zu jeder beliebigen Minute ins Klassenzimmer kommen, einen Schüler fragen kann, was er gerade tut und warum, und dann eine befriedigende Antwort erhält.



Verständlichkeit der Aufgabenstellung: Eine klare Aufgabenstellung ist ein didaktisches Kunstwerk. In ihr findet eine Bündelung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen statt. Diese Bündelung muss erstens in sich stimmig sein und zweitens auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. Das nennen die psychologisch orientierten Unterrichtsforscher „Passung der Lernaufgaben“ oder „Adaptivität“.

Verbindlichkeit der Ergebnissicherung besteht darin, dass sich Lehrer und Schüler darauf verständigen, was als gemeinsamer Wissens- und Könnensbesitz der Klasse gelten kann, worauf in späteren Unterrichtsphasen zurückgegriffen und was gegebenenfalls auch zum Gegenstand von Leistungsüberprüfungen gemacht werden kann. Hier sehe ich in der alltäglichen Unterrichtspraxis besonders häufig Defizite.

Elsbeth Stern (2012; mit Michael Felten) von der ETH Zürich hat den für mich überraschenden Forschungsstand zu dieser Frage zusammengefasst:

These: Ein gut strukturiertes Vorwissen ist für den Lernerfolg wichtiger als ein hoher IQ.

3.2.5 Sinnstiftendes Kommunizieren (*sense construction*)

Dieses Merkmal ist schwer zu definieren und schwer empirisch nachzuweisen. *Dennoch ist dies für mich das wichtigste aller 10 Merkmale* (vgl. dazu auch meine Arbeitsdefinition für guten Unterricht). Sinnstiftungen sind sehr zerbrechlich. Es gibt viele Agenten außerhalb des Unterrichts, die bei der Sinnstiftung mitwirken (Eltern, Peers, Medien) und es gibt häufig lange nach gehabtem Unterricht deutliche Umwidmungen des Sinns. Das lässt sich besonders gut am Mathematikunterricht zeigen, dessen große Bedeutung oft erst nach Verlassen der Schule erfasst wird.

Sinnstiftungsprozesse können den gesamten Unterrichtsprozess wie ein roter Faden durchziehen und dabei in sehr unterschiedlichen – kleinen und großen, verdeckten und offen artikulierten Formen auftauchen:

- Eine kurze Wiederholung, ein aufmunternder Blick kann Sinn stiften oder verwirren.
- Eine zweistündige Grundsatzdebatte über den Sinn und Zweck eines Leistungskursinhalts kann vielleicht, aber keineswegs automatisch weiterhelfen.

Die folgende Indikatorenliste deutet diese Vielfalt nur an:

- Die Schüler sind bei der Sache.
- Sie erleben das Lernen als lustvoll.
- Es gelingt ihnen, ihre fachlichen und überfachlichen Interessen einzubringen und weiterzuentwickeln.
- Sie greifen von sich aus auf vorherige Unterrichtsthemen zurück und bauen sie in das neue Unterrichtsthema ein.
- Sie geben Rückmeldungen zum Lernfortschritt und zu Lernschwierigkeiten.
- Sie vertrauen den Ausführungen des Lehrers und lassen sich auf seine inhaltlichen Vorwegnahmen ein.
- Sie beziehen persönlich Stellung.
- Sie stellen kritische und weiterführende Fragen.
- Sie reflektieren über ihren Lernprozess.
- Sie beurteilen die Qualität ihrer Arbeitsergebnisse in angemessener Art und Weise.

Gute Lehrpersonen sind deshalb die gesamte Unterrichtszeit damit beschäftigt, Sinn zu stiften. Sie erläutern geduldig, was mit einer Aufgabe gemeint ist, sie verknüpfen die Aufgabenstellungen mit dem Lebensalltag der Schüler oder mit zukünftigen Berufsbezügen. Sinnstiftung findet auch nonverbal statt. Viele Lehrerverstehen es, durch ihre Körpersprache bestimmten Inhalten besondere Bedeutung zu geben.

3.2.6 Methodenvielfalt und Methodentiefe

Die wichtigste Leistung der Unterrichtsmethoden besteht darin, dem gemeinsamen Lehr-Lernprozess der Klasse eine *feste Struktur* zu geben und die teils anarchischen Lernbewegungen der Schüler in gemeinsame Bahnen zu lenken. Der Nebeneffekt ist aber langfristig gesehen die Hauptsache: Die Schülerinnen und Schüler entwickeln bei der Nutzung vorgegebener Methoden eigene Methodenkompetenzen, so dass sie sich selbstständig in neue Inhalts- und

gedacht kippt die Kurve wieder um (Helmke 2009, S. 266). Allerdings wissen wir aus anderen empirischen Untersuchungen zur alltäglichen Methodenpraxis (Hage, Bischoff u.a. 1985; Helmke 2009, S. 265), dass an den meisten Schulen und sicherlich auch an den Hochschulen keinerlei Anlass besteht, vor zu viel Methodenvielfalt zu warnen. Bei der Methodenfrage ist's wie beim ostfriesischen Tee: Die Mischung macht's.

3.2.7 Individuelles Fördern

In Deutschland wird die Forderung nach mehr Individualisierung des Lernens immer lauter. Man kann ironisch anmerken, dass die KMK dies zur „Staatsdoktrin“ ausgerufen hat. Aber die Umsetzung ist langwierig und mühsam. Die Mehrzahl der Lehrpersonen orientiert sich in ihrem eher lehrerzentrierten Unterricht an einem fiktiven „Durchschnittsschüler“. Aber diese Strategie funktioniert angesichts der immer größer gewordenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und angesichts der immer stärkeren Beachtung persönlicher Interessen immer weniger.

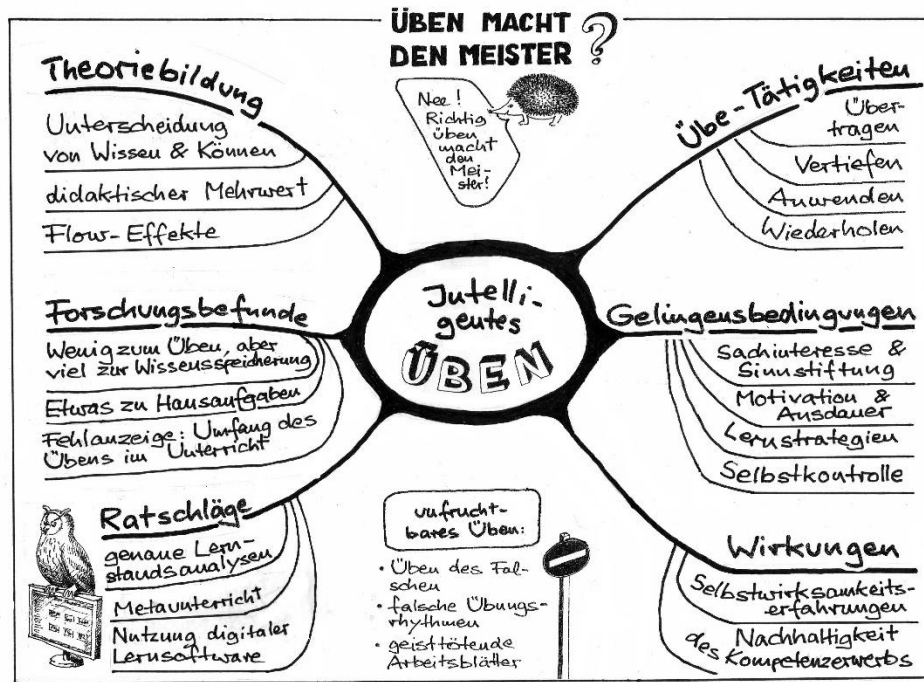
Definition: Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler

- (1) die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln
- (2) und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz).

Wer individuell fördern will, muss klären, welche Diagnose- und Förderkompetenzen dafür erforderlich sind und woher sie kommen können, wenn man sie selbst (noch) nicht besitzt. Er muss sich Förderregeln oder -prinzipien erarbeiten und eine diesen Regeln entsprechende „Didaktik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) anstreben.

3.2.8 Intelligentes Üben

Die Wissenschaftler sind sich seit einigen Jahren einig: Die Übungsphasen in deutschen Klassenzimmern sind erstens zu kurz und zweitens methodisch zu fantasielos. Viele Lehrpersonen denken, das Üben sei mit den Hausaufgaben abgetan; viele Lehrpersonen setzen auch insgeheim darauf, dass ihre Schüler Nachhilfeunterricht erhalten, in dem dann das Üben nachgeholt wird. Ich definiere:



Indikatoren für intelligentes Üben:

- Es wird oft, aber kurz geübt. Dafür steht ausreichend Zeit zur Verfügung.
- Es gibt gemeinsam vereinbarte, vom Lehrer und den Schülern eingehaltene Regeln (z.B. zum Zugriff auf knappe Materialien, zur Lautstärke, zum Herumlaufen usw.).
- Die Schüler haben verstanden, was sie üben sollen; und wenn doch etwas unklar ist, wenden sie sich an Mitschüler oder den Lehrer.
- Es gibt Innere Differenzierung beim Üben.
- Es gibt ansprechende, sich selbst erklärende Übungsmaterialien.
- Die Schüler haben ihre Übe-Utensilien dabei.
- Die Materialien erlauben eine Kontrolle des Lernerfolgs – allein oder im Tandem.
- Die Lehrerin/der Lehrer beobachtet die Übungsversuche und gibt einzelnen Schülern, wo dies notwendig ist, fachliche Hilfestellungen.
- Die Übungsleistungen der Schüler werden anerkannt.
- Die Hausaufgaben werden kontrolliert und gewürdigt.

3.2.9 Transparente Leistungserwartungen

Den Schülern muss immer klar sein, was sie lernen, warum sie lernen und wie sie lernen. Klarheit der Leistungserwartungen ist das Gegenteil zu Leistungsdruck. Leistungsstarke Menschen haben nicht so große Probleme mit dem Leistungsdruck, aber die gering motivierten und die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler sehr wohl.

3.2.10 Vorbereitete Umgebung

Es gibt eine äußere Seite dieses Merkmals. Das sind z.B. gutes Licht, gute Luft, gute Akustik, aufgeräumte Klassenzimmer, kurze Wege, gute Medien und Materialien. Es gibt eine innere Seite

dieses Merkmals, die viel mit den Merkmalen 1 und 3 zu tun hat und die ich als „gute Ordnung“ im Klassenzimmer bezeichne, über die die Rechte und Pflichten der Schüler definiert werden.

Punkt 4: Reflexionsübung: Stärken-Schwächen-Analyse zu meiner Unterrichtspraxis



5. Blick in die Forschungswerkstätten

5.1 „Von China lernen heißt siegen lernen“ (?)

Wie kommen die Unterrichtsforscher zu ihren Ergebnissen? Ich starte die Beantwortung dieser wie immer komplexen Frage mit einer paradoxen Intervention. Ich zeige Ihnen, was man tun und lassen muss, um zu falschen Schlussfolgerungen zu gelangen.

Ich war wiederholt in China im Unterricht. Die chinesischen Gastgeber haben uns sicherlich in Vorzeigeschulen geschickt (wie wir dies in Deutschland nicht anders getan hätten). Deshalb können wir folgern: Das, was wir dort gesehen haben, war für die Chinesen guter Unterricht. Der chinesische Unterricht ist stock-konservativ, aber dies auf hohem Niveau. Darüber hinaus ist er extrem erfolgreich. (Das wissen wir aus der PISA-IV-Leistungstudie des Jahres 2009, in der die Schülerinnen und Schüler aus Schanghai in sämtlichen Lernzielbereichen die Spitzenplätze erreicht haben – weit vor Finnland und Korea.)

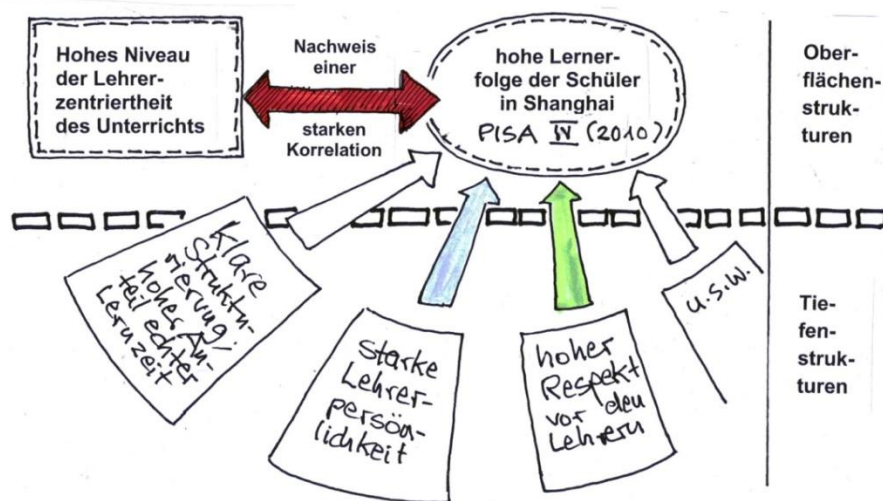
Dennoch saßen die Schüler nicht geknechtet in ihren Bänken. Sie waren froh und munter bei der Sache. Es gab auch viel Ermutigung bei klugen Antworten, aber keinerlei sichtbares individuelles Fördern, keine Planungsbeteiligung der Schüler, keine Aufforderung zur Selbstregulation des Lernens.



Wieder zu Hause, las ich in den Medien, dass das Kollegium der **Rüetli-Schule** aus Berlin einen öffentlichen Protest formuliert hatte, dass der reguläre Unterrichtsbetrieb aufgrund der Disziplinlosigkeit der Schüler zusammengebrochen sei und dass es so nicht weiter gehen könne. Ich fragte mich: "*Machen wir in Deutschland etwas grundsätzlich falsch? Müssen wir zu dem stärker lehrerzentrierten direktiven Unterricht zurückkehren, um endlich wieder Boden unter die Füße zu bekommen?*" Kurze Zeit später war **Andreas Helmke** zu einem Vortrag in Oldenburg und ich erzählte ihm, dem Südostasien-Spezialisten, von meinen Erfahrungen. Darauf Andreas Helmke:

"Herr Meyer: Sie machen einen Denkfehler. Wir wissen doch gar nicht, ob die Schülerleistungen in China nicht noch besser würden, wenn in China mehr offener Unterricht nach europäischem Muster gemacht würde. Meine Meinung: **Ja, dann wären sie noch besser!** Dass die chinesischen Schüler so gut sind, liegt nicht am lehrerzentrierten Unterricht, sondern vorrangig an der konfuzianischen Tradition, das Lernen sehr, sehr wichtig zu nehmen und den Lehrern mit hohem Respekt zu begegnen."

Helmke hat Recht. Ich habe vor vier Jahren nicht nur einen, sondern gleich zwei Denkfehler gemacht habe:



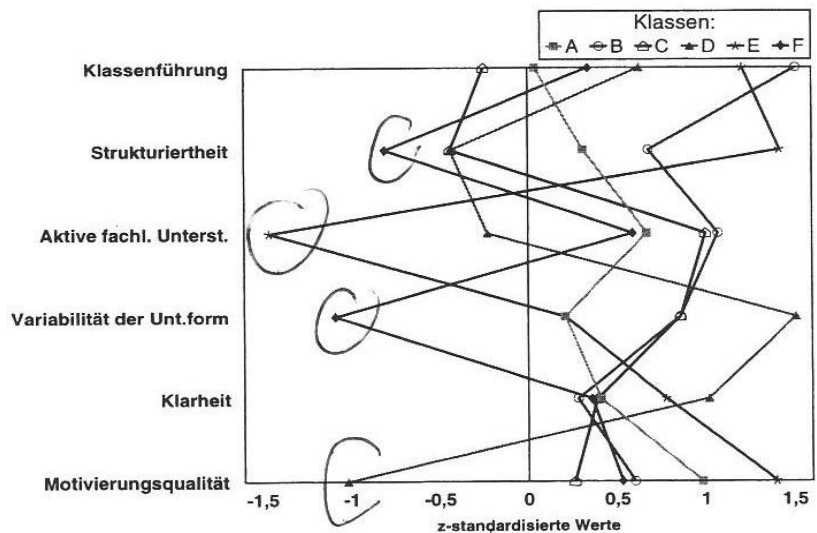
Der **erste Denkfehler** bestand darin, dass man aus dem empirischen Nachweis einer *Korrelation* (in diesem Falle: der starken Lehrerzentriertheit des Unterrichts mit hohem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler) nicht vorschnell folgern darf, dass das eine *ursächlich* für das andere sei.

Der **zweite Denkfehler** bestand darin, unbedarft aus einem empirischen Sachverhalt („hoher chinesischer Lernerfolg korreliert mit hoher Lehrerzentriertheit“) eine normative Entscheidung abzuleiten („genauso möchten wir es in Deutschland auch haben“). Bevor solche Empfehlungen ausgesprochen werden, muss geklärt werden, ob sie zu legitimieren sind und ob sie den in Deutschland vorherrschenden Rahmenbedingungen entsprechen. Die Unbedarftheit meiner Schlussfolgerung wird deutlich, sobald ein wenig grundsätzlicher überlegt wird, was für uns im Gegensatz zu China guter Unterricht ist. Dort fehlte weitgehend das, was wir als selbstbestimmte Persönlichkeitsbildung und als demokratische Teilhabe der Schüler:innen an der Unterrichtsgestaltung einfordern. Hinzu kommt, dass zwei wichtige Rahmenbedingungen des chinesischen Erfolgs, der große Respekt vor der Lehrperson und der Lerneifer, im deutschsprachigen Raum so nicht gegeben sind.

Ich ziehe den Schluss: Wer aus empirischen Befunden 1 zu 1 ableitet, was gemacht werden soll, macht einen logischen Fehler. „Einfach so“ empirische Daten als Argumentationshilfe für die Gestaltung des Unterrichts zu nehmen, ist gefährlich! Man muss die Daten in einen Theorierahmen einbetten, aus dem heraus sie angemessen interpretiert werden können. Dazu der nächste Abschnitt.

5.2 Andreas Helmke: „Viele Wege führen nach Rom“

Wir wissen aus der didaktischen Theorie, aus der empirischen Unterrichtsforschung und aus der Professionalisierungsforschung, dass es keinen Königsweg zur hohen Unterrichtsqualität gibt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die berühmte SCHOLASTIK-Studie von Weinert & Helmke (1997, S. 250). In dieser Studie wurden 54 Grundschulklassen zwei Jahre lang begleitet. Die Eingangs- und Schlussleistungen wurden gemessen und mit Unterrichtsmerkmalen korreliert. Die Merkmale guten Unterrichts sind in dieser Studie nur sechs, und sie sind etwas anders geschnitten als in meinem ZEHNERKATALOG, sie bleiben aber gut vergleichbar. „Aktive fachliche Unterstützung“ entspricht meinem „individuellen Fördern“; „Strukturiertheit“ und „Klassenführung“ sind bei mir zu Merkmal 1 fusioniert. Das überraschende Ergebnis der SCHOLASTIK-Studie:



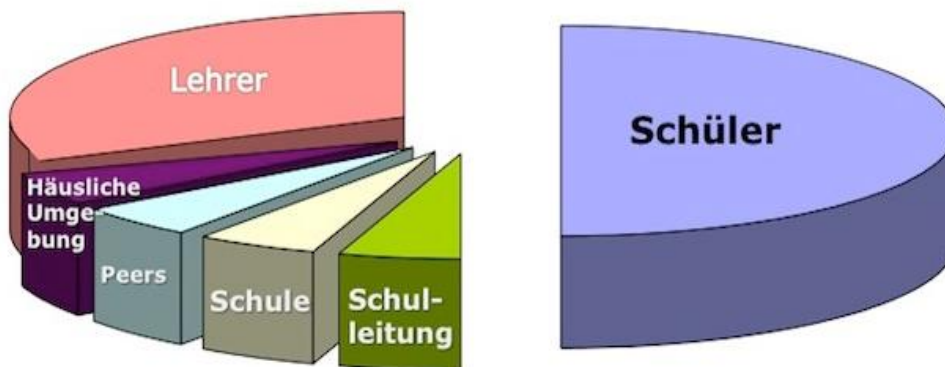
Gerade in den sechs „best practice“-Klassen gab es eine **erhebliche Streuung** im Ausprägungsgrad einzelner Merkmale und einige sehr deutliche "Ausrutscher". Einzelne Klassen zeigten sehr schlechte Werte bei den von mir in der Abbildung eingekreisten Variablen - sie zählten dennoch zu den sechs besten. Ich folgere daraus:

These: Gerade Lehrpersonen mit hohem Leistungsvermögen entwickeln ein je eigenes Profil ihres Unterrichts. Sie können Schwächen in einen Bereich durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

Allerdings wissen wir nicht, ob diese Schulklassen vielleicht noch bessere Leistungen gezeigt hätten, wenn auch die „Ausrutscher-Variablen“ stark gemacht worden wären.

5.3 John Hattie: „Auf die Lehrerin/auf den Lehrer kommt es an“

Wie hoch ist der durchschnittliche Anteil der Lehrpersonen am unterrichtlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler? Der Neuseeländer John Hattie (2013) hat sich getraut, auf der Grundlage von 800 sogenannten Metaanalysen eine Meta-Meta-Analyse durchzuführen und so zu generalisierten quantifizierten Aussagen über jene Variablen zu kommen, die den Lernprozess der Schüler positiv beeinflussen können. In einer Vorstudie (Hattie 2003) hat er aus seinen vielen Einzelberechnungen ein Kreisdiagramm gemacht.



Die Grafik erfasst wohlgerneht nur die statistisch ermittelten *durchschnittlichen* Einflussstärken. Bei einzelnen Lehrpersonen und Schülern können die Prozentwerte stark variieren. Zusätzlich ist zu beachten, dass kein Einflussfaktor für sich allein wirkt. Wir können festhalten:

These: Durchschnittlich 30 Prozent des unterrichtlichen Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler werden durch die Qualität des Unterrichts und die Professionalität des Lehrerhandelns herbeigeführt.

Das ist eine ganze Menge! Dass das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlich 50 Prozent angegeben ist, darf eigentlich niemanden überraschen. Wäre dieser Prozentsatz niedriger, so wären alle unsere Hoffnungen auf selbstgesteuertes Lernen in den Wind geschrieben.

Der Schüler-Wert zeigt zugleich die Grenzen des John Hattie zugeschriebenen Slogans „Auf den Lehrer kommt es an“ auf. Eigentlich müsste der Slogan doch aufgrund seiner Daten heißen: „Auf die Schülerin/den Schüler kommt es an“. Das ist trivial – das ändert aber nichts an der Gültigkeit der Feststellung.

6. Was tun?

Die folgenden Ratschläge folgen alle der von John Hattie formulierten Maxime: KNOW THY IMPACT – Wissen, was Du selbst bewirken kannst! Aber sie bleiben nicht bei Hattie stehen, sondern beziehen sich auch auf wichtige Befunde der aktuellen Professionalisierungsforschung.

6.1 Lernen, das Lernen der Schüler:innen zu verstehen

Gute Lehrpersonen verstehen es, das Lernen der Schüler:innen aus der Perspektive der Schüler zu betrachten und dann mit den fachlichen und überfachlichen Aufgaben zu verknüpfen. Aber wie macht man das? Drei Ratschläge, die leider allesamt mit Arbeit verbunden sind:

- (1) *Genau beobachten*: Sie müssen Ihre Schüler:innen bei der Arbeit genau beobachten. Das geht kaum während der Direkten Instruktion. Das geht sehr gut im Individualisierenden und im Kooperativen Unterricht.
- (2) *Feedback einholen und zurückgeben*: Sie sollten regelmäßig und nicht nur hin und wieder Feedback von den Schüler:innen einholen. Dann können Sie auch gut Feedback zurückgeben – am besten während des Unterrichtsprozesses und nicht erst am Ende.
- (3) *Fachdidaktik studieren*: Es tut mir leid wegen der vielen Arbeit, aber anders geht es nicht: Sie sollten sich für jedes Ihrer studierten Fächer auf dem Laufenden halten und neue Bücher lesen, in denen vorgeführt wird, wie man das Lernen der Schüler verstehen kann.

6.2 Sich selbst Entwicklungsaufgaben setzen!

Die Idee, dass sich Lernende dadurch qualifizieren, dass sie sich selbstständig Entwicklungsaufgaben setzen, ist die Kernidee der von Herwig Blankertz angestoßenen, dann aber insbesondere an der Universität Hamburg weiter entwickelten Bildungsgangdidaktik (Meinert Meyer 2016). Wer sich selbst Entwicklungsaufgaben setzt, arbeitet an seiner „persönlichen Didaktik“. Er macht sich seine eigene Lernbiografie bewusst und kann so das eigene Weiterlernen bewusster steuern und sich dadurch ein Stück weit von seinen Ausbildern und Vorgesetzten emanzipieren.

Welche Entwicklungsaufgaben sich Berufseinsteiger *tatsächlich* setzen, haben Uwe Hericks (2006, S. 94) und Manuela Keller-Schneider (2010) erforscht und dabei vier Aufgabenfelder gefunden:

- *Vermittlung*: Berufseinsteiger:innen müssen lernen, zwischen Vermittlung und Aneignung zu unterscheiden und Vorstellungen zum fachlichen Lernen entwickeln.
- *Kompetenzentwicklung*: Berufseinsteiger:innen müssen lernen, die eigene Praxis zu reflektieren und sie gezielt weiter zu entwickeln.
- *Anerkennung*: Berufseinsteiger:innen müssen lernen, die Schüler:innen in ihrer Eigenart anzuerkennen und verlässliche Beziehungsarbeit zu machen.
- *Einfinden in der Institution Schule*: Berufseinsteiger:innen müssen lernen, die institutionellen Rahmenbedingungen zu akzeptieren und sich an der kooperativen Schul- und Unterrichtsentwicklung zu beteiligen.

6.3 Sein eigenes Leben reich machen!

Vielleicht überrascht Sie dieser Ratschlag – aber er ist empirisch gut belegt (siehe Jank/Meyer 2002, S. 168). Stefania Wilczynska, die vergessene Mitarbeiterin von Janusz Korczak im Jüdischen Waisenhaus in Warschau, schrieb dazu:

"Wenn Du die Kinder erziehen willst, musst Du dein eigenes Leben reich gestalten. Lies, gehe ins Theater, liebe die Natur, versuche dich selbst zu fühlen, soweit und so viel Du nur kannst. Alles, was in dir selbst geschieht, was in dir selbst lebendig werden kann, kommt schließlich der Pädagogik zugute."

Wer es versteht, auch noch anderes als die Schule zur Kenntnis zu nehmen, ist auch besser gegen die Burnout-Gefahren des Lehrerberufs gewappnet.

Fazit: Was guter Unterricht ist, wird immer umstritten bleiben. Und das ist gut so. Daraus die Konsequenz zu ziehen, auf das Definieren von Gütekriterien ganz zu verzichten, halte ich jedoch für unangemessen. Es ist allemal besser, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihre immer schon vorhandenen persönlichen Theorien guten Unterrichts (s.o.) in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem akademischen Stand der Diskussion weiterentwickeln, als dass sie "aus dem Bauch heraus" definieren, was richtig und wichtig ist.

Dieses Justieren der persönlichen Theorie ist ein komplexer, manchmal anstrengender, aber hier und dort auch Spaß machender Prozess, der am besten in einem wiederholten Wechsel von Aktion und Reflexion durchgeführt wird. Alles „Durchbrettern“ stört nur.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Kinkhardt.
- Behrens, R., Besand, A. & Breuer, S. (2021). *Politische Bildung in reaktionären Zeiten*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.)(2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ekholm, Mats (2012): Learning Democracy in Swedish Schools – Insights from longitudinal studies. In: *journal für schulentwicklung*, Jg. 16, H. 3, S. 50-55.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim-München: Juventa
- Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012): Spring Cleaning for the „Messy“ Construct of Teacher Beliefs. In: Harris, K. R./Graham, S. & Urdan, T. (Eds.): *Educational Psychology Handbook, Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*, American Psychology Association, pp. 471-499.
- Frank, S, Seifert, A., Sliwka, A. & Zentner, A. (2009). Service Learning – Lernen durch Engagement. In: Edelstein, W., Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.)(2009). *Praxisbuch Demokratiepädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 151-192.
- Giesecke, Hermann (1996): *Wozu ist die Schule da?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gold, Andreas (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, John (2003): *Teachers make a difference. What is the research evidence?* University of Auckland, New Zealand, October 2003.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heid, Helmut (2013). Logik, Struktur und Prozess der Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 16, Heft 2, S. 405-431.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung. Seelze: 4. Aufl. Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Humrich, Merle & Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Junghans, C. (2022). *Seminardidaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung*. Berlin: Cornelsen.
- Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In: Harring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik*. (2. Aufl.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 411-426.
- Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2024): Was ist guter Unterricht? (Neubearbeitung) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden – Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. & Junghans, C. (2022). *Unterrichtsmethoden – Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Oser, Fritz (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Riecke-Baulecke, Thomas (2004): SchulePlus. Managementmodell für wirksame Qualitätsentwicklung. München 2004.
- Rolf, Hans-Günter (2013): Schulentwicklung kompakt. Weinheim, Basel: Beltz.
- Sennet, R. (2004). *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berlin Verlag.
- Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz.

