

4.2 ‚Guter‘ Unterricht

Denkt man an Auflistungen von Merkmalen guten Unterrichts – ich beziehe mich zunächst exemplarisch auf die Ausführungen Hilbert Meyer (2004, ⁸2011) – sowie entsprechende Ratschläge für die Unterrichtspraxis, ergibt sich eine Reihe von Fragen. Meyer ist sich dessen selbstverständlich bewusst. Für ihn geht es um die Beantwortung von vier entscheidenden Fragen:

- (1) Gut für wen? Die Gütekriterien sollen für alle Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen gelten,
- (2) Gut für welche Fächer? Die Gütekriterien sollen dem Anspruch nach für alle Schulfächer, für alle Schulstufen und alle Schulformen gelten.
- (3) Gut für welche Ziele? Die Kriterien sollen helfen, einen Unterricht hinzubekommen, in dem sowohl das kognitive wie auch das affektive und soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert wird [sic].
- (4) Nützlich wofür? Die Kriterien sollen der Analyse und Beurteilung alltäglichen Unterrichts dienen. (MEYER ⁸2011: 11f.)

Die wichtigste Frage stellt sich Meyer nicht: Wie legt er seine Gütekriterien fest? Er stützt sich zwar auf einige ältere empirische Untersuchungen, räumt aber ein, dass er eigentlich kein Empiriker ist und sich in die entsprechende Forschung erst einarbeiten musste. Im Rahmen seines „Kriterienmix“ (ibid.: 15). nennt er lediglich eine einschlägige empirisch-experimentelle Studie und eine Meta-Analyse. Den Begriff ‚Effektstärke‘ erwähnt er an drei Stellen eher beiläufig (ibid.: 35, 53, 128), freilich ohne sie konkret zu beziffern.

Im Abschnitt ‚Klare Strukturierung‘ geht er auf die Effektstärke dieses Merkmals ein und präsentiert eine Tabelle von Wang und Mitautoren (WANG ET AL. 1993): „Rangfolge des Einflusses auf den Lernerfolg (Effektstärke)“ (ibid.: 35). Diese Auflistung ist in abnehmender Reihenfolge von stark bis schwach geordnet (ohne konkrete Angaben zu den einzelnen Effektstärken). Hilbert Meyer zitiert die Tabelle nach Helmke & Weinert (1997: 74), auf deren Untersuchungen er sich auch sonst häufig beruft (ibid.: 158–162). Auf die Qualitätskriterien von Helmke (2009, ⁴2012) geht Meyer freilich nicht ein. Das holen wir weiter unten nach, zumal Helmkes Kriterien empirisch gut fundiert sind.

Meyer legt aufgrund seiner subjektiven Erfahrung und der Durchsicht geisteswissenschaftlicher Studien sowie qualitativer und (in geringem Maß) quantitativer Forschungsarbeiten zehn Gütekriterien fest, ohne eine besondere Gewichtung vorzunehmen, d.h.: „Die Merkmale sind zwar durchnummeriert, aber dies bedeutet nicht, dass die Reihenfolge eine Rangfolge wäre“ (ibid.: 18). Rufen wir uns seine Auflistung ins Gedächtnis zurück:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit

3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung

Dass Meyers Vorschläge von evidenzbasiertem Lehren und Lernen weit entfernt sind, braucht nicht weiter erläutert zu werden. Bezeichnend ist folgende Unterscheidung:

Merkmale guten Unterrichts sind empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und/oder sozialen Lernergebnissen beitragen.

Gütekriterien bzw. Kriterien guten Unterrichts sind theoretisch begründete und in Kenntnis empirischer Forschungsergebnisse formulierte Maßstäbe zur Beurteilung der Unterrichtsqualität. (MEYER⁸2011: 20)

Diese Unterscheidung ist aus meiner Sicht fragwürdig: Durch den Begriff ‚Gütekriterien‘ suggeriert Meyer eine Nähe zu den Gütekriterien empirischer Forschung. Dieser „Scheinobjektivität“ steht jedoch die „bewusste, wertende Entscheidung“ des Autors (ibid.: 20) gegenüber.

Ohnehin dürfte es schwer sein, Meyers Gütekriterien in dem Sinne zu nutzen, wie es sich beispielsweise Alice W., die Realschullehrerin, wünscht (vgl. Anfang Kap. 1). Das wird deutlich, wenn wir ein Gütekriterium, nämlich „1. Klare Strukturierung des Unterrichts“, näher betrachten. Wie die meisten anderen ‚Gütekriterien‘ hat dieses Unterrichtsmerkmal bei vielen Forschern (z.B. bei HATTIE, MARZANO, HELMKE, KLIEME, LIPOWSKY, G. ROTH, WELLENREUTHER) besonderes Gewicht.

Meyer stützt sich auf die ältere Untersuchung von Kounin (KOUNIN 1970; dtsh. 1976) zum *classroom management*. Unter ‚Klare Strukturierung des Unterrichts‘ subsumiert Meyer „Prinzipien effektiver Klassenführung“ (ibid.: 32f.). Hinzu kommen Merkmale aus weiteren Studien (ibid.: 34). Was kann eine Lehrperson, die nach gut belegten Alternativen zu herkömmlichen Unterrichtsverfahren sucht, mit dieser Sammlung von ca. 30 Faktoren anfangen? Wieso wird nicht zwischen Klassenführung und Strukturiertheit des Unterrichts unterschieden?

Unter den 138 Faktoren, die in der Hattie-Studie (2009; 2012: 150 Faktoren) mit Effektstärken beziffert werden, gibt es eine ganze Reihe, deren Betrachtung sich im Zusammenhang mit Meyers Kriterium ‚Klare Strukturierung des Unterrichts‘ lohnt (Auflistung in der Reihenfolge der Hattie-Studie 2009). Bei den Einflüssen der Schule sind zu nennen: *classroom management* (Klassenführung) ($d = 0.52$), *classroom behavioral* (Verhalten in der Klasse) ($d = 0.80$), *decreasing disruptive behavior* (Verminderung von Störverhalten) ($d =$

0.34). Aus dem Bereich der Einflüsse von Lehrpersonen kommen *teacher-student relationships* (Lehrer-Schüler-Verhältnis) ($d = 0.72$) in Betracht. Von besonderem Interesse sind Hatties Berechnungen und Analysen im Bereich der Unterrichtsverfahren, z.B. *spaced vs. massed practice* (verteilt vs. massiertes Üben) ($d = 0.71$), *meta-cognitive strategies* (meta-kognitive Strategien) ($d = 0.69$), *individualized instruction* (individualisiertes Lernen) ($d = 0.23$) sowie *teaching strategies* (Lehrstrategien) ($d = 0.60$).

Sehr empfehlenswert, auch aufgrund der empirischen Kontrolle, sind die umfangreichen Ausführungen von Helmke (⁴2012: 168ff.) zu Meyers erstem Gütekriterium: Klare Strukturierung des Unterrichts. Helmke differenziert zwischen der ‚Klassenführung‘ (ibid.: 170ff.) und dem Merkmal ‚Klarheit und Strukturiertheit‘ (ibid.: 190ff.). Ebenso verhält es sich bei Wellenreuther (2004, ²2010), der sich vorwiegend auf empirisch-experimentelle Forschung stützt. Wellenreuther betrachtet die Wissensstrukturierung im Zusammenhang mit den Erklärungen der Lehrperson (ibid.: 161ff.), während er an anderer Stelle auf das Klassenmanagement eingeht (ibid.: 244ff.).

Auch Helmke benennt zehn „wichtige fächerübergreifende Qualitätsbereiche“ (HELMKE ⁴2012: 168f.), nämlich:

1. Klassenführung
2. Klarheit und Strukturiertheit
3. Konsolidierung und Sicherung
4. Aktivierung
5. Motivierung
6. lernförderliches Klima
7. Schülerorientierung
8. Kompetenzorientierung
9. Umgang mit Heterogenität
10. Angebotsvielfalt

Dazu führt Helmke aus (ibid.: 169):

Den Merkmalen 2 – 4 ist gemeinsam, dass sie sich *direkt* auf die Förderung der Informationsverarbeitung beziehen, die Merkmale 5 – 7 richten sich primär auf die Förderung der Lernbereitschaft und *indirekt* auf den Lernerfolg, und die Merkmale 9 und 10 tragen dem Sachverhalt der Unterschiedlichkeit von Bildungszielen, fachlichen Inhalten und individuellen Lernvoraussetzungen Rechnung. (Hervorhebungen des Autors)

Bevor Helmke ausführlich auf die einzelnen Qualitätsbereiche eingeht (ibid.: 172–271) macht er anhand von acht Punkten deutlich, „was ein solcher ‚Katalog‘ leisten kann und was nicht“ (ibid.: 169f.). Bei diesen zehn Qualitätsmerkmalen, die auf individueller Konstruktion durch Helmke beruhen, handelt es sich um Orientierungshilfen, die bei reflektierter Nutzung und angemessener Kombination lernwirksam sein können.

In Kapitel 1 habe ich auf Einschränkungen von evidenzbasierter Forschung, insbesondere von Meta-Analysen, hingewiesen, und ich habe in Kapitel 2 mögliche Ungereimtheiten in Hattie's „Teaching's holy grail“ („Der heilige Gral des Lehrens“) angesprochen. Damit soll der unreflektierten Übernahme, die auch Helmke in Rechnung stellt, vorgebeugt werden. Auch an dieser Stelle betone ich noch einmal, dass evidenzbasiertes Lehren und Lernen gegenüber bisherigen wissenschaftlichen Studien, große Vorteile bringt, vorausgesetzt Lehrpersonen sowie Aus- und Fortbilder wissen die Schätze sinnvoll zu nutzen.

Wie können wir konkret vorgehen? Dazu ein Beispiel: Nehmen wir an, eine Lehrperson will die Gestaltung, Zahl und Verteilung von Übungsphasen in ihrem Unterricht überdenken. Dann ist sie gut beraten, die Ausführungen bei Hattie (2009) zu *spaced vs. massed practice* (verteilt vs. massiertes Üben) durchzulesen, und sie auf alle Fälle mit weiteren empirischen Belegen zu vergleichen (vgl. z.B. HELMKE ⁴2012: 201ff., WELLENREUTHER 2004, ²2010: 115ff.). Nach einer solchen Bestandsaufnahme ist die Expertise der Lehrperson oder besser noch eines Lehrerteams gefragt: Was können wir für den eigenen Lernkontext übernehmen, was müssen wir adaptieren und wie können wir unser eigenes Vorgehen am Ende evidenzbasiert evaluieren?

4.3 Lernwirksamer Unterricht

Gibt es – außer den umfangreichen, oben genannten Studien – eine Auflistung von Merkmalen lernwirksamen Unterrichts, die einen wissenschaftsorientierten Anspruch erhebt und auf der neueren empirisch-quantitativen Forschung beruht? Wie könnte eine solche evidenzbasierte Übersicht aussehen? Michael Felten, ein (Mathematik-) Lehrer und Elsbeth Stern, eine Lehr- und Lernforscherin (ETH Zürich), haben einen Ratgeber zum lernwirksamen Unterrichten veröffentlicht, durch den Lehrpersonen im Schulalltag von der Lernforschung profitieren sollen (FELTEN & STERN 2012).

Das Buch ist so strukturiert, dass Felten aus der Sicht des Unterrichtspraktikers auf ein bis zwei Seiten bestimmte Überlegungen zu Schule und Unterricht anstellt und Stern auf der Grundlage der empirischen Unterrichtsforschung dazu Stellung nimmt. Dabei verweist sie nur gelegentlich auf die einschlägigen Untersuchungen. Die Beispiele, auf die Felten und Stern sich beziehen, stammen meistens aus dem Mathematikunterricht bzw. dem Unterricht in den Naturwissenschaften. Daher sind die Darstellungen „Die Lernforscherin nimmt Stellung“ nicht für alle Lehrpersonen gleichermaßen nützlich.

Am Ende ihres Ratgebers legen die Autoren (FELTEN & STERN 2012: 144f.) einen Überblick vor, der jedoch nicht dem Unterricht von der Planung über die Durchführung bis hin zur Analyse folgt. Dennoch können Unterrichtspraktiker und sonstige, an evidenzbasiertem Lehren und Lernen interessierte Personen viel davon profitieren.

Statt Nachwort: Lernwirksam unterrichten – auf einen Blick

1. Erfolgreiche Lehrpersonen beherzigen drei wichtige Grundüberzeugungen:
 - a. Kinder wollen gerne etwas lernen und leisten.
 - b. Intelligenz kann sich nur durch Lernen entfalten.
 - c. Königswege zu Unterrichtserfolg gibt es viele – aber auch Sackgassen.
2. Das Vorwissen ist schon die halbe Miete.

Die Verankerung neuen Wissens hängt ganz wesentlich davon ab, ob das dazu nötige Wissen vorliegt und aktiviert wurde.
3. Auf die Aufgaben kommt es an.

Aufgaben sind besonders motivierend und lernförderlich,

 - a. wenn sie kognitiv herausfordernd und dennoch bewältigbar sind;
 - b. wenn sie Lösungen (also Erfolge) auf verschiedenen Niveaus zulassen;
 - c. wenn die Aufgabenkontexte den Lernenden sinnvoll erscheinen.
4. Methodenwochen sind Zeitverschwendung.

Selbstständigkeit ist nicht direkt und isoliert lehrbar, sie kann aber indirekt gefördert werden: durch Eigentexte, Selbsterklärungen, Musterlösungen oder Lerntagebücher. Metakognitives Wissen entsteht im Handeln: durch häufigen erfolgreichen Umgang mit Aufgabenstellungen, die die Anwendung bestimmter Strategien nahe legen.
5. Gute Lehrpersonen ziehen sich niemals aus dem Unterrichtsgeschehen heraus, sondern sind hochgradig steuerungsaktiv.

Lange Lehrermonologe bewirken Apathie bei Schülern, aber auch schlecht organisierte oder ausgewertete Gruppenarbeitsphasen hinterlassen kaum Lernzuwachs. Gute Lehrpersonen können abwechslungsreiche Lernsequenzen organisieren, vielfältig veranschaulichen und flexibel erklären, spannend Wissen präsentieren sowie angemessene Hilfen geben. Gruppenarbeitsformen sind nur dann sinnvoll, wenn dabei jeder Beteiligte dazu lernt.
6. Individuelle Förderung beginnt im Kopf der Lehrperson.

Das Eingehen auf Einzelne ist in allen Schulformen sinnvoll – und auch bei Arbeitsphasen im Plenum möglich. Individualisierung ist zweckmäßig nicht in ihrer extremen („Jedem stets ein eigenes Arbeitsblatt!“), sondern der behutsamen Form: gelegentliche Vertiefungen in einer Teilgruppe oder Spezialaufgaben für einzelne.
7. Stillarbeit muss sein – regelmäßig.

Ohne eigenständige, unterrichtsnahe Vertiefungs- und Übungsphasen ist die Verankerung neuen Wissens selten möglich – solche Sicherung kann in stillen Unterrichtsphasen, nachmittäglichen Silentien oder durch Hausaufgaben erfolgen.
8. Warum nicht öfter einen Test?

Tests zur Rangstufeneinordnung müssen sein (möglichst nicht zu oft!), solche mit inhaltlicher Rückmeldungsfunktion über den individuellen Lernfortschritt sollten sein (so oft wie möglich!). Miniselbsttests sind ebenso aktivierend wie diagnostisch – sie offenbaren, wie jeder die Lerninhalte aufgefasst hat, und machen keine zusätzliche Arbeit.
9. Mehr Ermutigung, bitte!

Positives Lernklima entsteht durch eine entwicklungsoptimistische und beziehungsaktive Haltung der Lehrperson – also durch grundsätzliches Zutrauen und gute Laune, konkrete Hinweise, Fehlerfreundlichkeit und Geduld – aber auch souveränen Umgang mit Störungen.
10. Aktive Elternarbeit erleichtert das Unterrichten.

Regelmäßige Gespräche mit einzelnen Eltern helfen, die Lernbiografie der unterschiedlichen Schüler besser zu verstehen. Bisweilen kann man auch verwöhnende, vernachlässigende oder überehrgeizige

Erziehungsstile günstig beeinflussen. Elternabende können als Form gestaltet werden, auf dem für das Reizvolle wie das Belastende des Lernens geworben wird.

Vergleicht man diese Darstellung mit dem bei Hattie (2009, 2012) entworfenen Unterrichtsmodell, stellt man eine große Übereinstimmung fest. Dazu schreibt Stern (2012: 141): „Als langjährige Lehr- und Lernforscherin war ich sehr beruhigt, zu sehen, dass die von John Hattie aufgeführten Befunde mit meinen Botschaften in der Aus- und Weiterbildung von Lehrern übereinstimmten.“ Zahlreiche Gemeinsamkeiten weist der obige Überblick von Felten & Stern bzw. das dahinterstehende Lehr- und Lernmodell auch mit den empirischen bzw. empirisch-experimentellen Ergebnissen von Helmke (⁴2012) und Wellenreuther (2004, ²2010, Neubearbeitung 2013) auf.