

Vorwort

Das vorliegende Buch beschränkt sich auf das Wesentliche, entsprechend der ‚didaktischen Reduktion‘ (Hering 1958). Dabei richtet es das Augenmerk auf den eigentlichen Zweck der Schule — den real stattfindenden Unterricht, mit dem Ziel, die Komplexität so zu reduzieren, dass die Inhalte für die Lernenden begreiflich und verwendbar werden. Komplexe Sachverhalte werden demnach auf ihren Kern zurückgeführt und so für die Leser/innen überschaubar und begreifbar, ohne Anspruch auf Vollständigkeit der ganzen, umfassenden Wirklichkeit mit all ihren Details. Im Gegenteil: Weniger ist mehr!

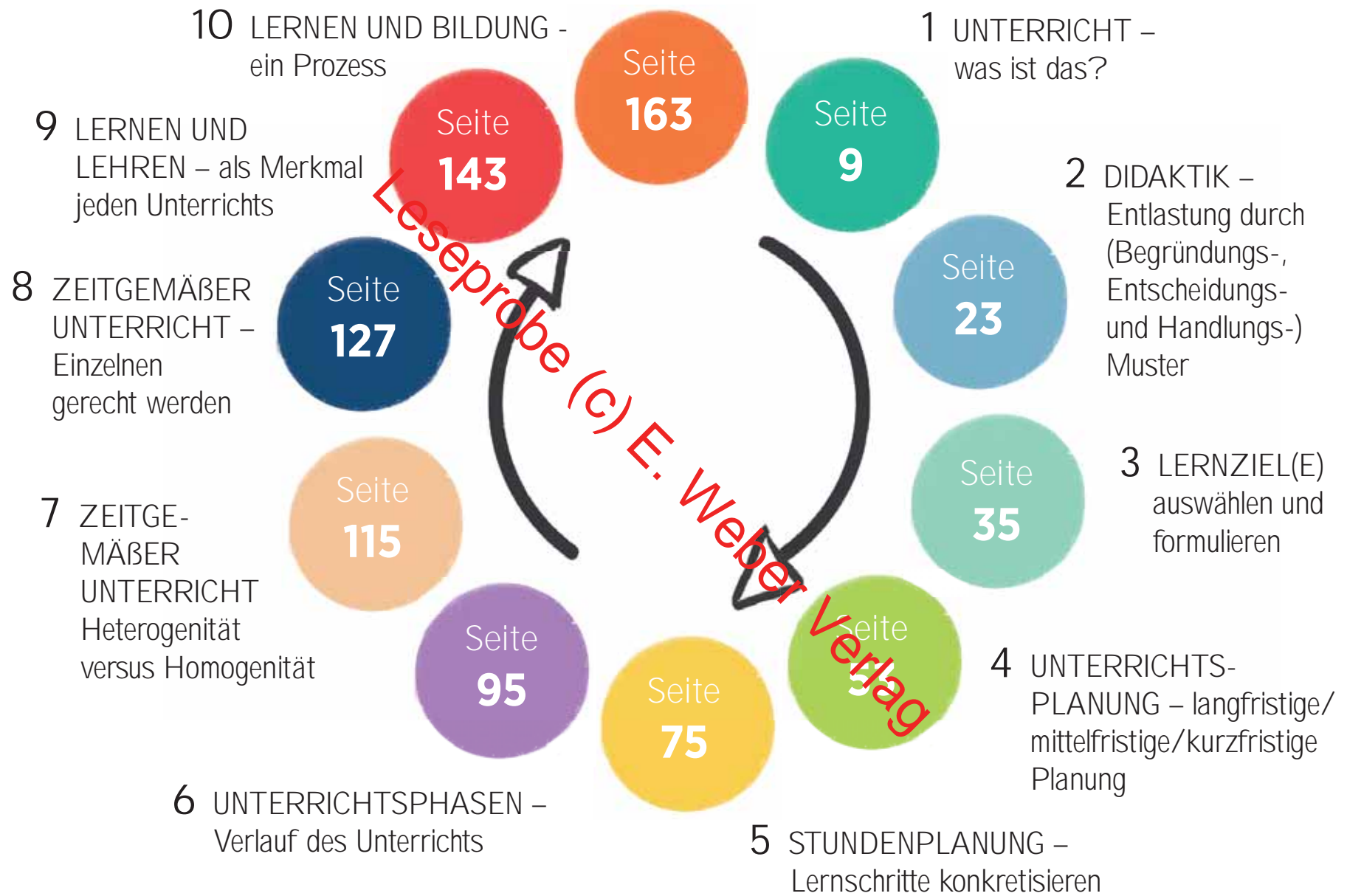
‚Unterricht auf den Punkt gebracht‘ dient demnach in seiner bewussten Einfachheit und im positiven Sinne einfachen Bildersprache als theoretische Grundlage für das praktische Tun. Die Theorie hilft, die Wirklichkeit dessen, WAS im Unterricht geschieht (= die Praxis) zu verstehen! Das ‚WAS heißt das?‘ (= theoretisches Wissen) bestimmt das ‚WIE geht das?/tue ich?‘ (= praktische Umsetzung) und umgekehrt!

Das vorliegende Buch, dessen Inhalte mit Bildern (Zeichnungen) veranschaulicht sind (auf diesen Aspekt bezog sich schon Comenius (1592-1670) in seinem ‚Orbis sensualium pictus‘), entstand aus der Überlegung heraus, angehende Lehrer/innen, Berufsanfänger/innen und bereits im Beruf stehende Lehrpersonen aller Schularten in ihrer Unterrichtsarbeit und auf der Suche nach einer Antwort zu der Frage ‚Was ist guter Unterricht?‘ zu unterstützen.

Das ‚Lese-Buch‘ basiert auf den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Thema Unterricht. Die einzelnen Punkte des Buches setzen sich aus den wesentlichen Inhalten der gängigen Literatur zusammen und geben dadurch dem Leser/der Leserin einen Überblick — ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Dabei folgen die einzelnen Punkte einem gegliederten Aufbau: Jeder Punkt beinhaltet Merkkästen, Quellenverweise, sowie Verweise zu anderen Punkten des Buches und endet mit einer dementsprechenden Bibliothek (verwendete Literatur) zum Vertiefen. Dabei versucht es, dem Grundproblem der Didaktik (Verhältnis von Stoffmenge und Zeitbudget) gerecht zu werden, in dem die Inhalte in einfacher und praxisnaher Form dargestellt werden. Die verspielten Elemente des Buches sind bewusst gesetzt, um der Ernsthaftigkeit des Themas eine Leichtigkeit zu geben.

Das kreisförmig angeordnete Inhaltsverzeichnis drückt das Ineinandergreifen aller Punkte aus.

Charlotte Lang



1

UNTERRICHT — was ist das?

Leseprobe (c) E. Weber Verlag

„Unterricht
ist eine **geniale**
kulturelle
Erfindung.“
(Giesecke 1998)

Unterricht ist neben Erziehung, Bildung, Schule, Lehren und Lernen einer der wichtigsten Begriffe der Erziehungswissenschaft (Pädagogik). Er ist für die Institution Schule geradezu konstitutiv: Hier (nämlich in der Schule) hat sich (der) Unterricht ein Haus gebaut. Es gibt aber durchaus auch unterrichtliche Vollzüge, die ohne besondere Institutionalisierung auskommen, z.B. der Privatunterricht. Wenn es ganz allgemein die Aufgabe der Schule ist, die Lernenden auf das Leben vorzubereiten, so partizipiert der Schulunterricht in einem hohen Maße an diesem Auftrag. Da Kenntnisse und Fertigkeiten beim Menschen nicht vererbt werden, muss alles richtige Verhalten, das nicht durch Instinkte gesteuert wird, in jedem Leben neu erworben, d.h. gelernt werden. Das anfängliche Lernen ist in Lebenssituationen eingebunden und erfolgt ohne direkte Instruktion. Erst, wenn das natürliche Lehren und Lernen nicht ausreicht, tritt die kunstgemäße Unterweisung unterstützend und ergänzend hinzu. Die Kunstform des Unterrichts wird immer erst zu einem gewissen Zeitpunkt der kulturellen Entfaltung der Menschheit notwendig. (Steindorf 2000)

Das Leben selbst lehrt zwar Vieles und Wichtiges, aber es unterrichtet nicht. So gesehen ist Unterricht eine geniale kulturelle Erfindung, weil sie uns ermöglicht, die Unmittelbarkeit unserer Existenz zu überschreiten und noch für unbekanntere spätere Verwendungssituationen gleichsam auf Vorrat zu lernen. Unterricht ist daher eine künstliche, auf systematischer Lehre aufbauende Sonderform des Lernens. Trotz vielfältiger Kritik an dieser Tatsache könne auch in Zukunft nicht darauf verzichtet werden, die Schüler/innen zu unterrichten. (Giesecke 1998)



Unterricht ist demnach

- ➔ eine geniale Erfindung zur Vereinheitlichung, Verkürzung und Effektivierung gesellschaftlich notwendiger Lernprozesse und
- ➔ ein Sammelbegriff für alle Arten BEWUSSTER Einflussnahme auf andere Personen, mit dem Ziel, bei diesen Personen LERNEN zu bewirken. (Meyer 2007)

Unterricht ist

- die planmäßige Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden;
- an selbst- oder fremdgestellten Aufgaben;
- zum Zwecke der Persönlichkeitsbildung;
- und zum Aufbau von Sach-, Methoden- und Sozialkompetenzen.

Unterricht

- ist zielorientiert;
- ist inhaltsbezogen;
- hat seinen eigenen zeitlichen Rhythmus;
- findet in verschiedenen Sozialformen statt;
- wird durch das didaktisch-methodische Handeln der Lehrenden und der Lernenden inszeniert;
- bedarf einer vorbereitenden Umgebung.

(Meyer 2007)

Unterricht will den Lernenden absichtlich und planmäßig vom (relativen) Nichtwissen zum Wissen, vom Nichtkönnen zum Können führen. Alles von Lehrenden im Unterricht Arrangierte ist auf den Zweck der Erlernung durch Schüler/innen hin angelegt. (Steindorf 2000)

Die vielfältigen Antworten der Lehrenden auf die Frage ‚Was ist guter Unterricht?‘ machen deutlich, dass es unterschiedliche Kriterien gibt, mit deren Hilfe Unterricht beurteilt und bewertet wird. Demnach kann guter Unterricht auf sehr verschiedene, aber keineswegs beliebige Weise verwirklicht werden. Guter Unterricht führt dazu, dass Schüler/innen mehr und besser LERNEN und dazu, dass Lehrer/innen sich dauerhaft in ihrem Beruf wohlfühlen! Also ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. Wesentliche Gütekriterien sind dabei, dass Unterricht zugleich motivierend, leistungswirksam und entwicklungs-förderlich ist. (Weinert 1998)

Den guten Unterricht...



ABER: Es gibt messbare Merkmalsausprägungen — wie z.B. klare Strukturierung, hoher Anteil echter Lernzeit, inhaltliche Klarheit — für guten und weniger guten Unterricht, d.h. mit dauerhaft hohem/geringem Einfluss auf den Lernerfolg!

Merkmale guten Unterrichts sind empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht, die zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schüler/innen beitragen. (Helmke 2009)

Als Leitlinien für guten Unterricht nennt Franz E. Weinert (1998) drei grundlegende Formen des Lernens und Lehrens:

Aktives Lernen durch motivierenden Unterricht

Gelernt wird, was aufmerksam wahrgenommen wird und womit man sich intensiv auseinandersetzt. Die Motivation der Lernenden sollte dabei nach Möglichkeit intrinsisch gesteuert sein – also aus den inneren Lernanreizen und persönlichen Lernbedürfnissen der Lernenden erwachsen. Aber auch auf extrinsische Motivation – die aus der Erwartung von Anerkennung und Lob oder der Vermeidung von Kritik resultiert – kann nicht verzichtet werden, wenn die spontane intrinsische Motivation fehlt oder gestört ist.

Systematisches Lernen durch direkten Unterricht

Darunter wird nicht bornierter Pauk- oder Frontalunterricht verstanden, der Schüler/innen zu mehr oder minder blinden, passiven und mechanisch sich verhaltenden Reaktionen macht, vielmehr handelt es sich bei der direkten Unterweisung um eine sehr anspruchsvolle Lehrmethode. Dabei werden klare Ziele festgelegt, der Lernstoff in sinnvolle Lerneinheiten zerlegt und die Vorkenntnisse der Schüler/innen berücksichtigt. Der Lernstoff wird im Lehrvortrag verständlich dargestellt oder im Unterrichtsgespräch/Lehrgespräch gezielt erarbeitet. Das Gelernte wird variabel und ausreichend geübt und angewendet, der individuelle Lernfortschritt kontrolliert und differenzierte Hilfe beim schnellen Überwinden von Leistungsschwierigkeiten gegeben.

Implizites Lernen durch variablen Unterricht

Im Unterricht muss vieles gelernt werden, was nicht direkt gelehrt werden kann. In diesem Fall handelt es sich um implizites Lernen und Lehren: Der Erwerb von Kompetenzen im Bereich des ‚Lernen lernens‘ und der ‚Anwendung des Gelernten‘, auf ‚soziale Kompetenzen‘ sowie auf personales Lernen, wie etwa den ‚Aufbau eines positiv-realistischen Selbstwertgefühls‘. Diese Kompetenzen – Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz – entwickeln sich ‚implizit‘ im Rahmen eines methodisch variabel gestalteten Unterrichts, worunter Formen des ‚offenen Unterrichts‘, des Projektunterrichts oder des entdeckenden Lernens fallen. Allgemeine Bildungsziele werden vor allem durch implizites Lernen gefördert, also gleichsam ‚nebenbei‘ durch die Art des Unterrichts und des Lernklimas erworben.

Leseprobe
Franz E. Weinert
Weber Verlag



Andreas Helmke (2009) hingegen nennt zehn Merkmale der Unterrichtsqualität, die den Kern des ‚guten‘ Unterrichts ausmachen (Friedrich Jahresheft 2007):

1.
Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung:
Verhaltenswirksame Regeln etablieren und deren Einhaltung einfordern; Störungen vorbeugen durch Strategien der Aufmerksamkeitslenkung; falls Störungen auftreten, diese diskret-undramatisch und Zeit sparend beheben.

2.
Lernförderliches Unterrichtsklima:
So viele nicht mit Leistungsbewertungen verbundene Lernsituationen wie möglich schaffen, so viele Leistungssituationen wie nötig; freundlicher Umgangston und wechselseitiger Respekt; Herzlichkeit und Wärme, entspannte Atmosphäre. Es wird auch mal gelacht! (Humor); konstruktiver Umgang mit Fehlern.

3.
Vielfältige Motivierung:
Verschiedene Zugänge eröffnen, indem unterschiedliche lernrelevante Motive thematisiert werden: zum einen intrinsische Lernmotivation — Sach- und Tätigkeitsinteresse, zum anderen extrinsische Motivation — Akzentuierung der Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lernstoffes und Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler/innen; das Neugier- und das Leistungsmotiv anregen; Motivierung durch Lernen am Modell: als Lehrer/in zum Vorbild werden, indem ich engagiert bin, Freude am Fach und am Unterrichten habe.

4.
Strukturiertheit und Klarheit:
Die Sprache (Wortschatz, Fachsprache) ist angemessen; das Lernen wird durch strukturierende Hinweise erleichtert (Vorschau, Zusammenfassung, advance organizer); die Inhalte werden fachlich-inhaltlich korrekt erläutert; die Sprache ist prägnant: klare Diktion, angemessene Rhetorik, korrekte Grammatik, überschaubare Sätze; akustische Verstehbarkeit: angemessene Artikulation und Modulation, Lautstärke.

5.
Wirkungs- und Kompetenzorientierung:
Fokus auf den Erwerb fachlicher, überfachlicher und nichtfachlicher Kompetenzen als primäres Bildungsziel (Fach-, Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen); empirische Orientierung: Fokus auf nachweisliche und nachhaltige Wirkungen (künftig: Orientierung an den Bildungsstandards); alle diagnostischen Möglichkeiten nutzen für regelmäßige Bestimmungen des Lernstandes von Schüler/innen.

6.
Schüler/innen-Orientierung, Unterstützung:
Lehrpersonen stehen als fachliche und persönliche Ansprechpartner zur Verfügung; die Schüler/innen werden als ‚Experten für das Lernen‘ ernst genommen: sie werden zum Unterricht befragt, zur gemeinsamen Reflexion über das Lernen eingeladen („Schüler/innen-Feedback“) und sie können in angemessenem Rahmen mitbestimmen.

7.
Förderung aktiven, selbstständigen Lernens:
„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird.“ (Franz E. Weinert); unterrichtliche Angebote ermöglichen und fördern selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen; es gibt vielfältige Sprech- und Lerngelegenheiten für möglichst alle Schüler/innen einer Klasse; Spielräume statt Engführung; authentische statt Pseudo-Fragen.

8.
Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen:
Die Unterrichtsmethoden und Sozialformen werden so variiert, dass sie den Schüler/innen, dem Fach und den Lernzielen angemessen sind. Zu geringe („Monokultur“) wie auch zu starke Variationen werden vermieden.

9.
Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben:
Es gibt eine Vielfalt von Aufgaben, die nicht bloß mechanisch, sondern ‚intelligent‘ geübt werden; unterschiedliche Transfermöglichkeiten werden bereitgestellt; Schüler/innen-Trainings von Lernstrategien und Lernmethoden — aber auch: Beherrschung von basic skills, automatisierten Grundfertigkeiten (Grundwortschatz, Grundrechenarten) als gedächtnispsychologische Voraussetzung für die Beschäftigung mit anspruchsvollen Aufgabenstellungen.

10.
Passung — Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen:
Die fachlichen und überfachlichen Inhalte werden variiert: Schwierigkeitsgrad und Tempo werden an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler(gruppen) angepasst; sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Merkmalen von Schüler/innen, besonders im Hinblick auf Unterschiede hinsichtlich Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten und Lerninteressen.

Einen weiteren Merkmalskatalog (Merkmale erfolgreichen Unterrichts) findet man bei Hans Haenisch (1999; Friedrich Jahresheft 2007):

Selbstgesteuertes Lernen zulassen und unterstützen

Erfolgreicher Unterricht enthält immer auch größere Anteile selbstverantworteten und selbstgesteuerten Lernens der Schüler/innen. Es trägt dazu bei, dass das Vertrauen in die Selbstwirksamkeit gesteigert und die Motivation, selbstständig weiter zu lernen, gefördert wird. Solche offenen Lernsituationen benötigen jedoch häufig die pädagogische Beratung und die Lehrenden – vor allem bei komplexeren Problemen und Anforderungen – Begleitung, Strukturierung oder Anleitung durch die Lehrkraft kann dabei als eine Art ‚Auffangnetz‘ begriffen werden, um die Lernzeit besser zu nutzen, aber auch um Misserfolgserlebnissen und damit möglichen Lerndefiziten vorzubeugen. Auf Seiten der Schüler/innen bedarf es spezifischer Kompetenzen, um in offenen, selbstgesteuerten Unterrichtsphasen wirksam arbeiten zu können. Strategien der Selbststeuerung – wie etwa die Kontrolle des eigenen Fortschritts – müssen von den Schüler/innen zunächst einmal gelernt werden, wobei dies nicht in isolierten Trainingsprogrammen, sondern integrativ bei der Erarbeitung inhaltlicher Wissens Elemente erfolgen sollte.

Grundformen des Unterrichts gut ausbalancieren

Für verschiedene Ziele innerhalb des Settings ‚Schule‘ werden unterschiedliche Methoden benötigt. Erst die ausbalancierte Mischung verschiedener methodischer Grundformen von Unterricht gewährleistet adäquate Lernerfolge, erhöhte Leistungsbereitschaft und damit die Möglichkeit zu kumulativem Lernen. Ein guter Unterricht enthält deshalb sowohl Formen der direkten Instruktion und von Projektarbeit als auch Formen des selbstständigen Lernens sowie erlebnisorientierte Methoden. Das Balanceprinzip trägt auch zur Optimierung sonstiger Lernhandlungen und -aktivitäten bei. In erfolgreichen Lehr-/Lernsettings gibt es demnach sowohl passiv ausgerichtete Formen des Lernens als auch aktive. Lernen erfolgt rezeptiv aber auch konstruktiv, systematisches und situiertes Lernen finden gleichermaßen statt. Lernen geschieht sowohl in individueller als auch in kooperativer Form. Lehrer- und schülergeleitetes Lernen sind abwechselnd vertreten, es gibt stark lehrmethodenorientierte Phasen wie auch offen ausgerichtete.

Lern- und Arbeitsformen variabel gestalten

Ein regelmäßiger Wechsel der Lern- und Arbeitsformen – etwa zwischen Gruppenarbeit und Ergebnisdiskussion mit der ganzen Klasse – hält die Aufmerksamkeit der Schüler/innen aufrecht und verhindert, dass ein schematisches Arbeiten begünstigt wird. Lehrer/innen müssen verstehen, dass es nicht möglich ist, Wissen an die Lernenden zu übergeben, sondern dass das Wissen und seine Bedeutungen von den Lernenden selbst aufgebaut werden muss. Durch das Bereitstellen einer vielfältigen und vielstrukturierten Lernumgebung können die Lehrenden dazu beitragen, dass Schüler/innen motiviert und aktiv lernen und dabei ihren subjektiven Zugang finden können.

Wissen- und Kompetenzerwerb leiten und organisieren

Schüler/innen sind nicht immer zum Lernen motiviert und benötigen deshalb immer auch extrinsisch organisierte Lernimpulse durch die Lehrenden. Externe Bekräftigungen durch Lehrer/innen haben vor allem dann eine positive Auswirkung, wenn sie die aktive Auseinandersetzung der Schüler/innen mit Lerninhalten stimulieren. Zur Steuerfunktion der Lehrenden gehört es auch, dass sie während des Unterrichts die Lernepisoden nicht zu lange ausdehnen, sondern häufiger neu rahmen, um den Schüler/innen neue Chancen der individuellen Betroffenheit und Auseinandersetzung zu bieten und damit die Motivation für das Lernen aufrecht zu erhalten. Bei lehrergeleiteten Phasen des Unterrichts ist es jedoch auch wichtig, dass die Aufgaben- und Problemstellungen nicht zu stark gestückelt und nicht mit zu simplen Fragen kleingearbeitet werden. Ein solch stark fragend-entwickelnder Unterricht schränkt die Selbsttätigkeit der Schüler/innen ein und lässt damit keine Vielfalt von Lösungswegen zu.

Unterricht struktur geben und Klarheit über Ziele herstellen

Die Art und Weise wie das Lernen der Schüler/innen durch die Lehrenden vorbereitet wird und wie die Lerninhalte präsentiert und bearbeitet werden, entscheidet in starkem Maße darüber, ob Schüler/innen etwas leicht lernen oder ob sie sich schwer dabei tun. Als wirksam haben sich hier vor allem Merkmale wie Strukturiertheit, Klarheit und Verständlichkeit erwiesen. So ist es z.B. wichtig, dass die Schüler/innen über die Ziele der Lernhandlungen orientiert sind und ihnen die Bedeutung der Ziele deutlich gemacht wird. Auch Situationen selbstständigen Lernens müssen gut geplant und meist auch vorstrukturiert sein. Schüler/innen müssen wissen, was auf sie persönlich zukommt: eigene Aufgabenanteile und die Arbeitsteilung in der Gruppe müssen ihnen transparent sein.

Lernen in sinnstiftende Kontexte einbinden

Schüler/innen sind aufmerksam und konzentriert, wenn sie sich mit Lernaufgaben beschäftigen, die persönlich bedeutungsvoll für sie sind oder eine sinnvolle Erfahrung erlebbar machen. Aufgabe der Lehrenden ist es also, Betroffenheit herzustellen, d.h. eine möglichst enge Verbindung zwischen den Zielen von Schule und den Interessen der Lerner/innen herbeizuführen. Dies kann z.B. durch anregende problemhaltige Situationen geschehen, die subjektive Zugangsweisen für die Konstruktion der Schüler/innen anbieten.

Um möglichst viele Schüler/innen erreichen zu können, müssen vielfältige Einstiegsmöglichkeiten, aber auch vielstrukturierte Lernumgebungen bereitgestellt werden, die an den verschiedenen Vorverständnisstapeln anknüpfen und die spezifischen Qualitäten des Vorwissens respektieren.

Variationsreich Üben und Wiederholen

Da — wie Forschungsbefunde zeigen — immer nur Gesamtzustände des Gelernten abgespeichert werden, ist es wichtig, dass gelerntes Wissen in verschiedenen Kontexten angewendet und mit verschiedenen Inhalten verknüpft wird. Erst auf diese Weise wird Wissen auf verschiedene Lebensbereiche übertragbar und kann dort auch zum Problemlösen genutzt werden. Vor allem das Üben und Wiederholen sollte deshalb vielfältig und an stets wechselnden Inhalten erfolgen. Die Anwendung des Gelernten in verschiedenen Zusammenhängen fördert verstehendes Lernen und ist vor allem dann erfolgreich, wenn die jeweiligen Situationen von den Schüler/innen als bedeutungsvoll erlebt werden.

Lern- und Leistungssituationen trennen

Unterricht tendiert häufig dazu, Lehr- und Lernsituationen sofort als Leistungssituationen auszurichten: Jede Frage, jede Antwort wird sofort bewertet, Fehler werden zu vermeiden gesucht und die Zeit zum Nachdenken wird eingeschränkt. Damit Schüler/innen erfolgreich lernen, ist es jedoch wichtig, dass Lernen für sie auch erlebbar wird. Sie müssen die Möglichkeit haben, sich ‚gefahrlos‘ in Lernsituationen zu begeben, in denen sie ohne Bewertung und Konkurrenzdruck problemzentriert und entdeckend lernen und auch notwendige Umwege gehen können. Lernen sollte also in einer Umgebung stattfinden, die den Schüler/innen Fehler gestattet und die darauf eingestellt ist, dass Schüler/innen auch aus Fehlern lernen können.

Erfahrung von Kompetenzzuwachs ermöglichen

Es ist eine wichtige Aufgabe, bei der Gestaltung des Unterrichts dafür zu sorgen, dass den Schüler/innen das Erleben eigenen Kompetenzzuwachses ermöglicht wird. Die Schüler/innen müssen möglichst oft die Gelegenheit haben, ihr Können zu zeigen und zu erleben und daran auch ‚Vergnügen‘ haben. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn persönliche Erfolgserlebnisse vorhanden sind. Damit wird nicht nur das Interesse an der Sache gefördert, sondern es wird dadurch die Kumulativität des Lernens verstärkt und eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen, dass überhaupt weitergelernt wird. Die Erfahrungen zeigen, dass zu solchen Erfolgserlebnissen insbesondere Entdeckungsaufgaben, von Schüler/innen selbst erarbeitete Vorträge und Dokumentationen oder Präsentationen in der Öffentlichkeit beitragen.

Systematisch Gelerntes in lebenspraktischen Situationen anwenden

Inhaltsspezifische Vorgehensgänge und inhaltsübergreifende Projekte sind keine Gegensätze — im Gegenteil. Erst wenn beim systematischen Wissen die Situationen seiner möglichen Anwendung mitgelernt werden — z.B. durch Projektarbeit oder Erkundungen in authentischen Kontexten — besteht die Chance, dass das angeeignete Wissen auch in lebenspraktischen Bereichen angewandt werden kann. Systematisches Lernen und Lernen in ‚Echtsituationen‘ gehören deshalb immer zusammen, weil nur so die Relevanz der Inhalte für die Lernenden deutlich wird. Durch die lebenspraktischen Bezüge erhält das Wissen für die Schüler/innen eine sinnvolle Ordnung, wird mit Anwendungssituationen vernetzt und ist dadurch für die Lernenden in neuen Problemsituationen flexibler und leichter nutzbar.

Vertrauen in die Fähigkeit von Schüler/innen zeigen

Um motiviert zu lernen, benötigen die Schüler/innen das Gefühl, dass die Lehrkräfte ernsthaft Interesse an ihrem Weiterkommen haben, sie als Partner ernst nehmen und Vertrauen in ihre Fähigkeiten zeigen. Dies kann z.B. dadurch geschehen, dass die Schüler/innen – etwa durch den Einsatz entdeckender Formen des Lernens – häufiger ihren Lernprozess selbst steuern und damit selbst Verantwortung für die Gestaltung ihres Lernens übernehmen können. Auch das Zulassen von mehr Mitbestimmung im Unterricht wird als wichtiges Zeichen angesehen, dass die Lehrkräfte den Schüler/innen etwas zutrauen. Eine Form von Wertschätzung besteht auch darin, wenn Lehrkräfte das Bemühen um Lösungen individuell würdigen. Auf diese Weise fördern sie das Engagement der Schüler/innen für ihren weiteren Lernprozess.

Lernstoffe vertikal vernetzen

In erfolgreichem Unterricht hat fächerübergreifendes Arbeiten einen hohen Stellenwert, werden die Lernstoffe vertikal vernetzt. Die ganzheitliche und interdisziplinäre Organisation des Lernens in solchen Settings führt die Lernenden an vernetztes Denken heran und begünstigt den Aufbau kumulativen Wissens. Fächerübergreifender Unterricht kann sich dabei sehr gut auch aus dem jeweiligen Fach heraus entwickeln.

Zeit zum Lernen lassen

Forschungsbefunde zeigen, dass in erfolgreichen Klassen einerseits deutlich aufgabenorientiert gearbeitet und die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit intensiv und konsequent für die Arbeit am Lernstoff genutzt wird, andererseits erfolgt aber auch eine deutliche Orientierung an den Schüler/innen. Die Lehrkräfte schauen genau darauf, welche individuellen Voraussetzungen die Schüler/innen mitbringen und sind bestrebt, dementsprechend die Anforderungen und Unterrichtsmethoden zu variieren. Außerdem zeigen die Lehrer/innen in erfolgreichen Klassen überdurchschnittlich viel und häufig ‚Langsamkeitstoleranz‘. Gemeint ist damit, dass der Unterricht nicht über die Köpfe der Schüler/innen hinweghastet, sondern dass er ihnen genügend Zeit zum Überlegen und Antworten lässt.

Lösungswege gemeinsam diskutieren

Nachbesprechungen und die Diskussion bereits gelöster Aufgaben im Klassenverband sind besonders effektiv im Hinblick auf das Lernen und Verstehen neuer Erkenntnisse. Sie ermöglichen eine reflektierende Besinnung, schaffen Kontraste und lassen eigene Fehler erkennen. Lehrer/innen haben dabei die Rolle als Moderator/innen, die die Aufgabendiskussion organisieren und strukturieren.

Lernhandlungen auswerten und glaubwürdige Rückmeldung geben

Für erfolgreiche Lernprozesse benötigen die Schüler/innen kontinuierliche Rückmeldungen darüber, wo sie stehen, was sie bereits erreicht haben und in welchen Bereichen noch besondere Anstrengungen erforderlich sind. Feedback ist vor allem dann wirkungsvoll, wenn es in eine soziale Situation eingebettet ist, sich glaubwürdig darstellt und für die individuellen Gedanken und Haltungen der Schüler/innen relevant ist. Um Grundlagen für ein angemessenes Feedback zu haben, müssen die Lehrenden das Lernen der Schüler/innen im Blick haben, Lernhandlungen auswerten und Lernergebnisse analysieren. Besonders günstige Wirkungen auf den Lernerfolg und die Motivation sind dann zu verzeichnen, wenn die Schüler/innen häufiger ihre Arbeiten selbst kontrollieren können. Dadurch wird u.a. die Einstellung gefördert, sich selbst als Verursacher von Lernergebnissen zu sehen.

Werner Janks und Hilbert Meyers zehn Merkmale guten Unterrichts basieren auf einem ‚Kriterienmix‘: Sie haben aus Meta-Analysen zentrale didaktische Gütekriterien ermittelt. Es wurden hier zum einen die Ergebnisse vieler empirischer Studien berücksichtigt, zum anderen enthalten sie aber auch die normative Sicht der beiden Autoren auf guten Unterricht. Lehrer/innen müssen dabei nicht in allen Bereichen gleichermaßen kompetent sein. Insgesamt sollten sie aber die unterschiedlichen Ansprüche in Balance halten. (Meyer 2005)



Thomas Unruh & Susanne Petersen entwickelten Grundelemente guten Unterrichts auf der Basis der aktuellen erziehungs- und unterrichtswissenschaftlichen Literatur. Diese sollen einfach und praktikabel sein, weshalb sie sich auf nur drei Elemente beschränken, aus denen sich eine Vielzahl konkreter und differenzierter Fragen ableiten. Die Grundelemente beschreiben vor allem Haltungen und weniger Techniken, Methoden oder Verhaltensweisen (Unruh/Petersen 2009):

Erstes Grundelement: das relevante Thema	Zweites Grundelement: die konsequente Schülerorientierung	Drittes Grundelement: die konstruktive Atmosphäre
<p>Transparenz über Inhalt und Rahmen des Unterrichts:</p> <p>Was genau ist Thema des Unterrichts und der Unterrichtsphasen?</p> <p>Was kann gelernt werden?</p> <p>Warum ist das wichtig?</p>	<p>Was wissen die Schüler/innen?</p> <p>Was können die Schüler/innen?</p> <p>Was wollen sie wissen bzw. können?</p>	<p>Lehrer/in ist ‚Partner/in‘ und ‚Chef/in‘</p> <p>Lehrer/in ist verantwortlich für</p> <ul style="list-style-type: none">• gegenseitigen Respekt• Regeln• Konsequenz• Klarheit• Rücksichtnahme• Kooperation• Lachen!

Leseprobe (c) E. Weber Verlag

Erstes Grundelement: das relevante Thema

Viele Schüler/innen haben im Laufe ihrer bisherigen Schulzeit regelrecht verlernt, wozu es gut, wichtig und sinnvoll ist, etwas zu lernen. Die Frage nach der Relevanz der Lerninhalte ist (übrigens ebenso wie die Frage nach den Methoden) ‚unschicklich‘. Man hat halt zu lernen, weil etwas ‚dran‘ ist, es wird schon für irgendetwas wichtig sein, sonst käme es ja in der Schule nicht dran ...! Die allermeisten Schüler/innen fügen sich ergeben in ihr Schicksal und stellen die Frage nach der Relevanz der Lerninhalte nicht mehr. Und — das muss man leider der Ehrlichkeit halber sagen — viele Lehrer/innen hätten Mühe, die Frage zu beantworten. Deshalb brauchen wir eine Unterrichtskultur, in der es selbstverständlich ist, dass Lehrer/innen ihren Schüler/innen in jeder Unterrichtsstunde sagen, was sie in dieser Stunde lernen können; was genau das Thema des Unterrichts ist; warum das für sie wichtig ist. Das heißt, dass sich die Unterrichtenden bei der Planung ihres Unterrichts über den genauen Inhalt und die Relevanz des Themas sorgfältig Gedanken gemacht haben müssen. Ein solcher Prozess kann dann zu erstaunlichen, vielleicht sogar beängstigenden Ergebnissen führen. Würden bis eben noch vermeintliche Vorgaben bedenkenlos übernommen, kann sich plötzlich sehr drastisch die Frage stellen, ob der Unterrichtsgegenstand, der ‚eigentlich‘ dran ist, für eben diese Schüler/innen zu eben diesem Zeitpunkt wirklich relevant ist, ob er für sie wirklich ‚dran‘ ist! Mitnichten befürworten wir ein sorgloses Ignorieren von Lehrplan-Vorgaben oder Absprachen im Rahmen der Jahrgangskoordination. Nach unseren Erfahrungen bieten aber die meisten Lehrpläne sehr wohl genügend Spielräume, auch individuelle didaktische und individuell begründbare Entscheidungen zu treffen.

Zweites Grundelement: die konsequente Schülerorientierung

Konsequente Schülerorientierung heißt: Die Schüler/innen ernst zu nehmen! Ernst zu nehmen in ihren Interessen, ihren Wünschen und Vorstellungen; ihr Bedürfnis ernst zu nehmen, etwas Sinnvolles zu lernen; die Tatsache ernst zu nehmen, dass bereits jede Menge Kenntnisse und Fähigkeiten in der Klasse vorhanden sind. Anzuknüpfen an vorhandene Kompetenzen — das ist der vielleicht wichtigste Gesichtspunkt eines Unterrichts, der konsequente Schülerorientierung zum Dreh- und Angelpunkt der Unterrichtsplanung und -gestaltung macht: Was wissen die Schüler/innen bereits über die Sache, die Gegenstand des Unterrichts werden soll? Was wollen sie wissen? Wer kann welche Kompetenzen wie in den Unterricht einbringen? Konsequente Schülerorientierung bedeutet auch, die unterschiedlichen Bedürfnisse und unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen innerhalb einer Klasse ernst zu nehmen durch Angebote und Möglichkeiten der inneren Differenzierung. Konsequente Schülerorientierung heißt, deshalb auch, den — unterschiedlichen! — Lernvoraussetzungen der Schüler/innen gerecht zu werden und Konsequenzen aus der Erkenntnis zu ziehen, dass es Rahmenbedingungen gibt, unter denen alle Menschen — wir, ebenso wie die Schüler/innen — besser lernen.

Drittes Grundelement: die konstruktive Atmosphäre

Guter Unterricht kann nur in einer konstruktiven Lern- und Arbeitsatmosphäre stattfinden. Verantwortlich für die konstruktive Atmosphäre im Klassenraum ist die Lehrerin/der Lehrer. Sie/Er muss bereit und in der Lage sein, die schwierige Doppelrolle von ‚Partner/in‘ und ‚Chef/in‘ einzunehmen. Wer nur Partner/in der Schüler/innen ist, läuft Gefahr, dass Regeln unverbindlich bleiben; wer nur Chef/in ist, degeneriert schnell zum Herrscher/zur Herrscherin. Einige Beispiele für sinnvolle Regeln, die zu einer konstruktiven Atmosphäre gehören:

- Lehrer/innen und Schüler/innen halten sich an verabredete Zeiten, sowohl was den Beginn, als auch was das Ende der Arbeit angeht!
- Lehrer/innen und Schüler/innen gehen respektvoll miteinander um, hören einander wirklich aufmerksam zu, unterbrechen nicht und zeigen, dass sie sich gegenseitig ernst nehmen.
- Ohne Spaß, Lachen und Pausen kann niemand gut lernen und arbeiten.
- Lebendiges Lernen in Projekten verursacht Geräusch. Und: Schüler/innen **und** Lehrer/innen (!) sprechen in Gruppen- und Partnerarbeit **leise**, um die anderen nicht zu stören.
- Schüler/innen **und** Lehrer/innen (!) sprechen in gemeinsamen Phasen **kurz** zur Sache, um möglichst vielen Gelegenheit zur Äußerung zu geben.
- Und immer wieder: Es ist **okay**, Fehler zu machen! Nur wer bereit ist, Fehler zu machen, kann lernen. Wer ängstlich versucht, Fehler zu vermeiden, kann nicht lernen. Fehler sind dazu da, um aus ihnen zu lernen.

(Unruh/Petersen 2009)

Die Frage, was gute Schulen von schlechten Schulen unterscheidet, also die Frage ‚Was ist guter Unterricht?‘ haben schon viele kluge Köpfe zu beantworten versucht. So wie auch Rolf Dubs (2003), der ebenfalls verschiedene Forschungsergebnisse zur Frage des ‚guten‘ Unterrichts zusammengetragen hat oder der sogenannte ATI-Ansatz (Aptitude-Treatment-Interaction; Huber 2000). (Lehner 2009)

Der Bildungsforscher John Hattie hat nun dazu die Ergebnisse von mehr als 800 Meta-Analysen, die auf über 50.000 Studien zum Lernerfolg mit ca. 250 Millionen Lernenden zurückgreifen, zu einer Synthese zusammengeführt. (Hattie 2009/2013) „John Hattie fasst den gesamten weltweit (in englischer Sprache) verfügbaren Wissensstand zu Bedingungen schulischer Leistungen zusammen. An diesem Meilenstein muss sich jede künftige Darstellung des empirischen Forschungsstandes orientieren.“ (Helmke in: Die Zeit, 03.01.2013)

Alle seine Daten belegen, dass sich die größten Unterschiede im Lernzuwachs nicht zwischen Schulen zeigen, sondern zwischen einzelnen Klassen, und das bedeutet: zwischen einzelnen Lehrenden. Entscheidend für guten Unterricht/die gute Schule sind also die Lehrenden. Das ist Hatties zentrale Botschaft aus der Datenmenge: Was Schüler/innen lernen, bestimmen einzelne Pädagogen. Auf gute Lehrende kommt es also an: strukturiert und disziplinbewusst, fachbezogen und stets im Mittelpunkt des Geschehens. Lehrende steuern den Unterricht von der ersten bis zur letzten Minute, wobei sie aber — das ist das Besondere — immer die Perspektive ihrer Schüler/innen einnehmen. Das beginnt mit der Haltung. Hattie predigt eine Kultur des ‚Feedbacks‘, welches stets neutral erfolgt, bezogen auf den Unterrichtsgegenstand. Fehler versteht er als die eigentlichen Treiber allen Lernens. (Die Zeit, 03.01.2013)

Lehrende müssen also im Stande sein, die Perspektive der Lernenden einzunehmen. Die den Stoff noch nie im Leben gesehen/gehört haben. Lehrende, die Art wie sie unterrichten, haben einen überragenden Einfluss auf den Lernzuwachs. Jedoch nur, wenn sie in jedem Augenblick an die Lernenden denken.



Zeichnung: Claudia Rosam

Guter Unterricht

- führt dazu, dass Schüler/innen mehr und besser LERNEN.
- führt dazu, dass Lehrer/innen sich dauerhaft in ihrem Beruf wohl fühlen!

Bibliothek

Dubs, R.: Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen. 2003

Friedrich-Jahresheft XXV 2007:
Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale. Wege & Werkzeuge. Seelze: Friedrich. 2007

Giesecke, H.: Pädagogische Illusionen: Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart: Klett-Cotta. 1998

Haenisch H.: Merkmale erfolgreichen Unterrichts. Forschungsbefunde als Grundlage für Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität. Soest. 1999

Hattie, J.: Visible Learning. 2009 (Originalausgabe) bzw. Lernen sichtbar machen. (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe). 2013

Hattie, J.: Visible Learning for teachers. London. 2011 (Die Hattie-Studie als Leitfaden für die Schulpraxis.)

Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart: Klett-Cotta. 2009

Huber, G. L.: Der Umgang mit heterogenen Zielgruppen. In: Strittmatter-Haubold (Hrsg.): Konzepte und Tools für das Training der Zukunft. Weinheim. 2000

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor, 2. Auflage 2005

Meyer, H.: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2007

Steindorf, G.: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag. 2000

Weinert, F.E.: Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: Freund, J. u.a. (Hrsg.): Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien: öbv. 1998

Unruh, T./Petersen, S.: Guter Unterricht. Handwerkszeug für Unterrichtsprofis. Buxtehude: AOL-Verlag. 2009 (www.guterunterricht.de)

Lehner, Martin: Allgemeine Didaktik. Bern u.a.: Haupt Verlag, 2009a