Was wissen wir über guten Unterricht?

Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem »Kerngeschäft« der Schule

II. Folge

Andreas Helmke

Evaluation – und was dann?

10 Jahre Leistungsvergleichsstudien – begonnen mit TIMSS, gefolgt von PISA, IGLU, und DESI – liegen hinter uns. Dazu kommen Lernstandserhebungen, Vergleichs- und Orientierungsarbeiten, von LAU über MARKUS, KESS, ELEMENT bis hin zu VERA. Wir wissen immer besser Bescheid über fachliche Schwächen und Stärken von Schülern. Wenn es dagegen darum geht, aus den Ergebnissen der großen Evaluationsstudien unterrichtliche Konsequenzen für die systematische Verbesserung des Lehrens und Lernens, für den Ausgleich von Kompetenzdefiziten abzuleiten, sieht die Lage schlechter aus. Denn mit wenigen Ausnahmen handelt es sich bei den o.g. Studien um punktuelle Momentaufnahmen, um »System Monitoring«, bei denen Fragen des Unterrichts und der Lehrerprofessionalität – mit Ausnahme von TIMSS und MARKUS – keine oder nur eine marginale Rolle spielten. Erst mit PISA 2003 (das einen Längsschnitt und intensive Lehrerbefragungen einschließt) und DESI (desgleichen, darüber hinaus eine Videostudie des Englischunterrichts) wird sich die Erkenntnislage verbessern.

Die Frage nach dem guten Unterricht beschäftigt keineswegs nur Lehrkräfte. Vor der gleichen Frage stehen die staatlichen Institutionen, deren Aufgabe die Sicherung und Verbesserung der Qualität von Schulen ist und deren Zahl in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen ist: Qualitätsagenturen, Schulinspektoren und Evaluationsteams. Die von Land zu Land unterschiedlichen Leitbilder der Schulqualität stimmen darin überein, dass die Qualität von Unterricht einen hohen Stellenwert hat. Externe Schulevaluation schließt daher immer auch die Durchführung von Beobachtungen des Unterrichts ein. Wenn diese keine Farce sein sollen, erfordern sie als Fundament wissenschaftlich gesichertes Wissen über Schlüsselmerkmale der Unterrichtsqualität und der Wirkungsweise des Unterrichts. Das Gleiche gilt für die unterrichtsbasierten Beurteilungen, die vielfach zu den dienstlichen Aufgaben der Schulleitung zählen.

Warum die Frage nach dem guten Unterricht so schwer zu beantworten ist

Vier Gründe machen die Beantwortung der Frage »Was wissen wir über guten Unterricht?« schwierig:

- Im deutschen Sprachraum ist – vor allem bedingt durch die in der Pädagogik vorherrschende geisteswissenschaftliche Orientierung – empirische Unterrichtsforschung Mangelware. Es gibt zahlreiche Praxisberichte, theoretische Werke, Modellversuchsberichte, Ratgeber und erbauliche Schriften über Unterricht, aber nur wenige empirische Untersuchungen, deren Stichprobenplan, Design und statistische Auswertung methodischen Standards entspricht (*Wellenreuther* 2004).
- Demgegenüber hat sich auf internationaler Ebene in knapp 100 Jahren Unterrichtsforschung ein beachtlicher Korpus an gesichertem Wissen angesammelt, dessen empirische Basis weit verstreut ist und Large-Scale-Studien, Längsschnittprojekte, Trainings- und Interventionsstudien, quasi-experimentelle sowie »Best Practice«-Untersuchungen umfasst. Zusammenfassende Berichte des Forschungsstandes finden sich in Metaanalysen, Übersichtsartikeln und Monographien (*Brophy* 2000; *Clausen* 2002; *Helmke* 2004; *Meyer* 2004; *Shuell* 1996).
- Die Strukturierung des Forschungsstandes wird dadurch erschwert, dass die Begrifflichkeit oft unscharf ist: Was ist mit »gutem« Unterricht gemeint? Die Professionalität und Kompetenz der Lehrperson, die Unterrichtsprozesse, die Unterrichtseffekte – oder eine Mischung von alledem? Wenn auf die Wirkungen abgehoben wird, ist die logische Folgefrage: »Gut« für welches Zielkriterium, für welche Schülergruppe?
- Die Diskussion über die Unterrichtsqualität ist durch verbreitete Missverständnisse gekennzeichnet, beispielsweise die unangebrachte Gleichsetzung von Quantität (Vorkommen) und Qualität (Güte): Die Realisierung bestimmter »innovativer« Unterrichtsmethoden (z.B. Projektunterricht, Kleingruppenarbeit oder anderer Formen des offenen Unterrichts) ist nicht per se bereits guter Unterricht, ebenso wie lehrerzentrierter und frontaler Unterricht keineswegs automatisch »schlecht« ist: Man kann das eine wie das andere dilettantisch oder vorzüglich tun. Dass und unter welchen Bedingungen auch Frontalunterricht ein legitimer Teil der Unterrichts-Orchestrierung sein kann, darauf hat *Gudjons* (2003) nachdrücklich hingewiesen.

- Eine Eigentümlichkeit der Diskussion im deutschsprachigen Raum ist die Tendenz – man könnte auch von »Marotte« sprechen –, zur Vernebelung von Aussagen durch die Bildung von Bindestrichwörtern mit dem Suffix »-kultur«. Kaum ein Konzept, das nicht von dieser »Kulturinflation« erfasst wurde: Unterrichtskultur, Fehlerkultur, Lernkultur, Aufgabenkultur, Kooperationskultur, Streitkultur – bis hin zu so schwachsinnigen Begriffen wie »Empörungskultur«. Das Problem dieser Floskeln ist ihre Verschwommenheit und Beliebigkeit: Sie lassen sich mit sehr unterschiedlichen Inhalten füllen und suggerieren eine konzeptuelle Klarheit, von der wir in Wirklichkeit weit entfernt sind.

Um der Gefahr der Banalisierung und Trivialisierung des Wissens über den guten Unterricht zu entgehen, stelle ich an den Beginn ein Rahmenmodell, das die Einbettung des Unterrichts, seiner Bedingungen und Folgen veranschaulicht.

Ein Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts

Dieses Modell ist Ausdruck unseres gegenwärtigen Wissens über Bedingungen, Vernetztheit und Konsequenzen des Unterrichts und soll verhindern, das Thema »guter Unterricht« kurzschlüssig auf nur wenige Elemente im gesamten Wirkungsprozess zu beschränken. Es geht von der Grundüberlegung aus, Unterricht als Angebot zu betrachten. Ob dieses ertragreich ist, hängt von seiner Nutzung ab.

Die Abbildung (vgl. Abb. 1) erscheint auf den ersten Blick reichlich komplex, obwohl sie aus didaktischen Gründen bereits radikal vereinfacht ist. Denn eigentlich umfasst das unterrichtliche Geschehen drei Analyseebenen – Schüler, Klasse/Lehrperson und Schule – sowie vielfache Feedbackschleifen.

Drei Sichtweisen auf guten Unterricht: Lehrerkompetenzen, Prozess- und Ergebnisqualität

Die Frage nach dem guten Unterricht lässt sich aus drei Perspektiven angehen: aus dem der Lehrperson, der Qualität der Unterrichtsprozesse und der unterrichtlichen Effekte (»Output«). Dies entspricht in der Abbildung den drei Blöcken »Lehrperson«, »Unterricht« und »Wirkungen«. Die auf die Lehrperson gerichtete Sichtweise betrifft vor allem Aspekte der Lehrerprofessionalität. Gefragt wird, welche Kompetenzen, Orientierungen, Einstellungen und Erwartungen von Lehrpersonen für den Unterrichtserfolg maßgeblich sind und wie ihr Wissen organisiert ist. Mit prozessorientierter Sichtweise ist der Unterricht als Inszenierung gemeint, also das, was man im Klassenzimmer sehen und beurteilen kann. Diese Perspektive hat eine lange Tradition und ist den meisten Lehrern noch von ihrer Ausbildung her (»Lehrprobe«) vertraut. Es geht z.B. um beobachtbare Merkmale der Lehrer-Schüler-Interaktion, des fachdidaktischen Vorgehens, des Unterrichtsklimas, der Lehrer- und Schülersprache sowie der nonverbalen Kommunikation. Die wirkungsorientierte Sichtweise ist eine aus heutiger Sicht unabdingbare Ergänzung des Prozessaspektes: Die Qualität des Unterrichts bestimmt sich danach, welche Bildungsziele tatsächlich erreicht wurden. Eine angemessene Beurteilung der Unterrichtsqualität muss alle drei Perspektiven integrieren.

Verschiedene Bildungsziele erfordern unterschiedliche Unterrichtsmethoden

Schule und Unterricht verfolgen unterschiedliche Ziele: neben inhaltlichem Basiswissen auch Allgemeinbildung, Schlüsselqualifikationen, formale Lernkompetenzen, Sozialkompetenzen und Wertorientierungen. *Weinert* hat immer wieder mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass unterschiedliche Bildungsziele ganz unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements erfordern. Jegliche Monokultur, jede Verabsolutierung eines be-

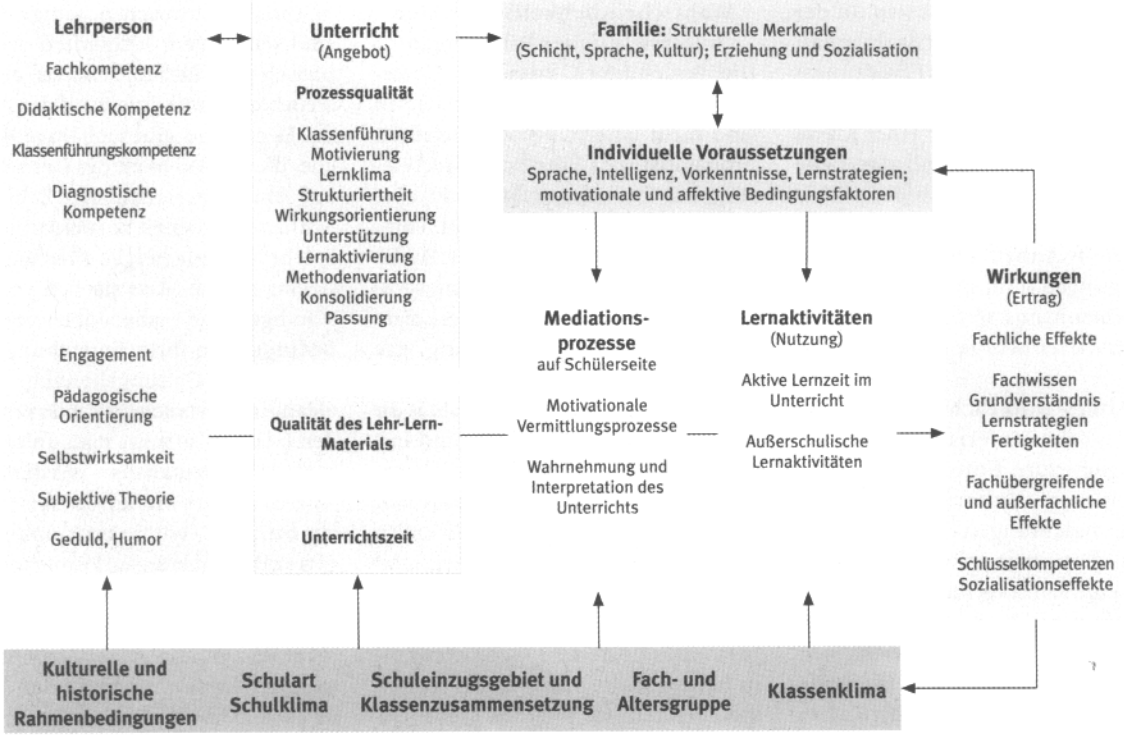

Abb. 1: Ein Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts

stimmten Unterrichtsstils ist deshalb unangemessen.

Rolle der individuellen Eingangsvoraussetzungen

Unterricht ist lediglich ein Angebot, das nicht direkt und linear wirkt, sondern nur dadurch, dass es von Schülerinnen und Schülern in geeigneter Weise genutzt wird. Unterrichtsangebote können verpuffen oder versickern, wenn sie nicht motivationale und kognitive Prozesse auf Schülerseite anstoßen, zu Lernaktivitäten führen. Diese können sowohl im Unterricht als auch außerschulisch angesiedelt sein. Ob, wie intensiv und wie nachhaltig Unterricht Lernaktivitäten anstößt und aufrechterhält, dies hängt in entscheidendem Maße von den sprachlichen, intellektuellen und motivationalen Eingangsvoraussetzungen auf Seiten der Schüler ab.

Fairnessprinzip, Schul- und Klassenkontext

Wie »gut«, wie »erfolgreich« ein Unterricht ist, sowohl im Sinne seiner Inszenierung (Prozesse) als auch seiner Ergebnisse (Produkte), muss aus Gründen der Fairness immer im Hinblick auf die vorgefundenen Rahmenbedingungen relativiert werden. Fachunterricht in einer Schule im »sozialen Brennpunkt« und in Klassen mit geringem Vorkenntnisniveau ist schwieriger; schon kleinste Erfolge in solchen Klassen können ein Indiz für guten Unterricht sein. In der Forschung wird diesem Sachverhalt durch die Denkfigur des Erwartungswertes Rechnung getragen: Für die Beurteilung des Erfolges einer Klasse kommt es darauf an, ob das Leistungsniveau (oder ein anderes Zielkriterium) in dieser Klasse höher ist, als man in Anbetracht der Rahmenbedingungen (und in Kenntnis ihres Zusammenhangs mit den Zielkriterien) erwarten würde.

Alters- und Fachspezifität des Unterrichts

Aussagen zur Unterrichtsqualität hängen vom Unterrichtsfach und vom Entwicklungsstand ab. Eigentlich ist dies – man spricht von Spezifität – eine Selbstverständlichkeit: Ergebnisse zur Rolle des Unterrichts in sprachlichen Fächern lassen sich nicht ohne Weiteres auf musische oder naturwissenschaftliche Fächer übertragen, und was für die Förderung des Lernens im Grundschulalter gilt, lässt sich ebenfalls nur eingeschränkt auf die Lernsituation von Schülern in der Oberstufe übertragen. Dies macht es gelegentlich schwer, wissenschaftlich fundierte – aber in nur einem Sektor gefundene – Ergebnisse der Öffentlichkeit, insbesondere den Lehrern zu vermitteln: Die Behauptung ihrer allgemeinen Gültigkeit wäre methodisch falsch und unverantwortlich, die Betonung der Spezifität (Achtung, dies gilt nur für das Fach A in der Altersstufe B) dagegen erschwert die »Abnahme« und Akzeptanz der Ergebnisse in der Praxis.

Lehrerpersönlichkeit

Schließlich kommt der Lehrperson selbst eine überragende Wichtigkeit zu, ohne dass dies hier (siehe den Beitrag von *Terhart* in dieser Reihe) thematisiert werden kann. Wichtig sind insbesondere Wechselwirkungen, wie sie z.B. für das Zusammenwirken von diagnostischer Kompetenz (als einem Personmerkmal: Genauigkeit, mit der Fähigkeitsunterschiede von Schülern diagnostiziert werden) und Strukturiertheit des Mathematikunterrichts gefunden wurden: Demnach ist eine hohe Diagnosegenauigkeit für sich genommen kein Personmerkmal, das mit Leistungssteigerung der Klasse zusammenhängt – erst das Zusammenwirken von Diagnosegenauigkeit und Strukturiertheit erklärt die Leistungssteigerung.

Wahrscheinlichkeitscharakter unterrichtlicher Wirkungen

Die Beziehungen zwischen Unterrichtsmerkmalen und Zielkriterien sind nicht deterministisch, sondern probabilistisch: Eine hohe Motivierung z.B. bewirkt nicht direkt eine hohe Leistung, sondern erhöht lediglich deren Wahrscheinlichkeit. Da die empirisch gefundenen Wirkungsgrade einzelner Unterrichtsmerkmale meist niedrig sind, ist es nötig, das Gesamtprofil anstatt isolierte Einzelmerkmale der Unterrichtsqualität zu betrachten. »Best Practice«- und Expertenstudien (*Weinert/Helmke*, 1996) haben zeigen können, dass sich nachweislich erfolgreiche Lehrkräfte (dies gilt für sehr unterschiedliche Zielkriterien) hinsichtlich ihres Unterrichts (sowie wichtiger Lehrpersonmerkmale und -kompetenzen) in hohem Maße voneinander unterscheiden. Daraus folgt: Es gibt nicht das »richtige« Profil, das zu erreichen man sich als Lehrperson bemühen sollte, sondern es führen sehr unterschiedliche Wege zum Erfolg. Mit anderen Worten: Je nach Talent und Neigung gibt es viele Möglichkeiten, erfolgreich zu unterrichten; Schwächen oder Defizite bei einem Merkmal lassen sich auf vielfache – aber nicht beliebige Weise – durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren oder substituieren. Die Vorstellung, um ein »guter Lehrer« zu sein, müsse man Maximalausprägungen auf allen Merkmalen der Unterrichtsqualität aufweisen, ist weltfremd und auch empirisch nicht basiert.

Vernetztheit der Wirkfaktoren des Unterrichts

Bedingungs- und Wirkfaktoren des Unterrichts sind vielfach vernetzt – Ausdruck des systemischen Charakters unterrichtlicher Prozesse. So sind unterrichtliche Verhaltensweisen oft in subjektive und Alltagstheorien der Lehrpersonen eingebunden, mit stabilen Routinen und Gewohnheiten verknüpft. Daraus folgt für die Unterrichtsentwicklung, dass Veränderungen an einer einzelnen Stellschraube des gesamten Wirkungsgeflechtes kaum geeignet sind, den »Output« des Systems deutlich und nachhaltig zu beeinflussen.

Was ist Unterrichtsqualität?

Jetzt komme ich zum Kern des »guten« Unterrichts, nämlich zu fachübergreifenden Merkmalen, die seine Qualität ausmachen. Einige davon sind seit langem Bestandteil des empirisch gesicherten Wissens, andere stehen erst seit kurzem auf der Agenda. Es gab und gibt vielfältige Versuche, die Wirksamkeit des Unterrichts auf eine überschaubare Zahl von Schlüsselvariablen zurückzuführen. Solche »Listen« bergen allerdings die Gefahr in sich, dass sie sich verselbständigen und – abgehoben von den Bedingungen ihrer Entstehung und von ihrem Geltungsbereich – als »Handlungsvorschrift« missverstanden (»Genau so muss man unterrichten!«) und banalisiert werden. Die Anzahl solcher Merkmale ist im Prinzip beliebig – würde man ein niedrigeres oder höheres Auflösungsniveau wählen, wären es entsprechend weniger oder mehr. Es handelt sich also nicht darum, die »richtigen« Merkmale zu finden, sondern um Konstruktionsleistungen unter Bewertung des Forschungsstandes. In diese Bewertung geht natürlich die eigene

wissenschaftliche Position ein. Auf diesem Hintergrund möchte ich zehn fachübergreifende Merkmale guten Unterrichts stichworthaft skizzieren; für Details vgl. *Helmke* (2004):

1. Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung: Notwendige Voraussetzung für erfolgreiches und anspruchsvolles Unterrichten; Etablierung und Einhaltung verhaltenswirksamer Regeln; Prävention von Störungen durch Strategien der Aufmerksamkeitslenkung; im Falle von Störungen: diskret-undramatische, Zeit sparende Behebung.
2. Lernförderliches Unterrichtsklima: So viele nicht mit Leistungsbewertungen verbundene Lernsituationen wie möglich, so viele Leistungssituationen wie nötig; freundlicher Umgangston und wechselseitiger Respekt; Herzlichkeit und Wärme; entspannte Atmosphäre, es wird auch mal gelacht; Humor; Toleranz gegenüber Langsamkeit; angemessene Wartezeit auf Schülerantworten; konstruktiver Umgang mit Fehlern.
3. Vielfältige Motivierung: Thematisierung unterschiedlicher lernrelevanter Motive (intrinsische Lernmotivation: Sach- und Tätigkeitsinteresse; extrinsische Lernmotivation: Akzentuierung der Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lernstoffs und Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler); Anregung des Neugier- und Leistungsmotivs; Motivierung durch Lernen am Modell: Engagement, Freude am Fach und am Unterrichten (»enthusiasm«) der Lehrkraft.
4. Strukturiertheit und Klarheit: Angemessenheit der Sprache (Wortschatz, Fachsprache); Lernerleichterung durch strukturierende Hinweise (Vorschau, Zusammenfassung, »advance organizer«); fachlich-inhaltliche Korrektheit; sprachliche Prägnanz: klare Diktion, angemessene Rhetorik, korrekte Grammatik, überschaubare Sätze; akustische Verstehbarkeit: angemessene Artikulation und Modulation, Lautstärke, Dialekt.
5. Wirkungs- und Kompetenzorientierung: Fokus auf den Erwerb fachlicher, überfachlicher und nichtfachlicher Kompetenzen als primäres Bildungsziel; empirische Orientierung: Fokus auf nachweisliche und nachhaltige Wirkungen (künftig: Orientierung an den Bildungsstandards); Nutzung aller diagnostischen Möglichkeiten für regelmäßige Standortbestimmung.
6. Schülerorientierung, Unterstützung: Lehrkräfte als fachliche und persönliche Ansprechpartner; die »Kundschaft« wird ernst genommen: Sie kann in angemessenem Rahmen mitbestimmen, wird zum Unterricht befragt (»Schülerfeedback«).
7. Förderung aktiven, selbstständigen Lernens: »Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird.« (*Franz E. Weinert*); unterrichtliche Angebote für selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen; vielfältige Sprech- und Lerngelegenheiten für möglichst alle Schüler einer Klasse; Spielräume statt Engführung, authentische statt Pseudofragen.
8. Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen: Schüler-, fach- und lernzielangemessene Variation von Unterrichtsmethoden und Sozialformen; sowohl zu geringe (»Monokultur«) als auch zu starke Variation sind problematisch.
9. Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben: Vielfalt an Aufgaben, die nicht bloß mechanisch, sondern »intelligent« geübt werden; Bereitstellung unterschiedlicher Transfermöglicheiten; aber auch: Beherrschung von basic skills, automatisierten Fertigkeiten (Grundwortschatz, Grundrechenarten) als gedächtnispsychologische Voraussetzung für die Beschäftigung mit anspruchsvollen Aufgabenstellungen.
10. Passung: Variation der fachlichen und überfachlichen Inhalte, Anpassung der Schwierigkeit und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler(gruppen); sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Schülermerkmalen, besonders im Hinblick auf Unterschiede im sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie im Leistungsniveau.

Passung ist aus meiner Sicht das Schlüsselmerkmal. Es stellt die Grundlage für Konzepte der Differenzierung und Indvidualisierung dar. Man kann Passung auch als Metaprinzip bezeichnen, denn es handelt sich um ein Gütekriterium, das in erweitertem Sinne für alle Lehr-Lern-Prozesse gültig ist. Aus bildungspolitischer Sicht stellt das Gebot der Passung – nichts anderes meint der »Umgang mit Heterogenität« – die zentrale Herausforderung dieses Jahrzehntes dar. Wenn Evaluation keinen Selbstzweck sein, sondern etwas für die Innovation des Lehrens und Lernens bewirken will, dann ist ein solides empirisches Fundament besonders wichtig: Wie sollten Vergleichsarbeiten angelegt werden, damit ihre Ergebnisse für Zwecke der Förderung optimal genutzt werden können? Welche unterrichtlichen Methoden eignen sich, um das Potenzial der Heterogenität individueller Lernvoraussetzungen, das sich in unterschiedlicher Gestalt zeigen kann, besser als bisher auszuschöpfen?

Literatur

Brophy, J. E.: Teaching (Educational Practices Series, Vol. 1). Brussels: International Academy of Education & International Bureau of Education www.ibe.unesco.org, 2000

Clausen, M.: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster 2002

Gudjons, H. : Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn 2003

Helmke, A.: Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern (3. Aufl.). Seelze 2004

Meyer, H.: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004

Shuell, T.: Teaching and learning in a classroom context. In: D. C. Berliner/R. Calfee (Hg.), Handbook of Educational Psychology (S. 726–764). New York 1996

Weinert, F. E./Helmke, A.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky (Hg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (S. 223–233). Weinheim 1996

Wellenreuther, M.: Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler 2004

Dr. Andreas Helmke, Jg. 1945, ist Professor für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
Adresse: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fachbereich Psychologie, Fortstraße 7, 76829 Landau in der Pfalz,
E-Mail: helmke@uni-landau.de und helmke@hcm.vnn.vn