

Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität

Andreas Helmke
Friedrich-Wilhelm Schrader

Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen

Das allgemeine Lehrerbild und das Selbstverständnis vieler Lehrerinnen und Lehrer sind nicht deckungsgleich. Dabei ist es wichtig, dass sich Lehrkräfte auf die Kernkompetenz ihres Berufes besinnen: einen qualitativ guten Unterricht zu planen und durchzuführen. Nun hängt die Qualität von Unterricht von vielen Variablen ab und kann nicht monokausal auf die unterrichtende Lehrkraft zurückgeführt werden. Dennoch gibt es einige Merkmale eines qualitativ guten Unterrichts, die durch die Lehrkraft unmittelbar beeinflusst werden können. Nicht zuletzt kann die Unterrichtsqualität dadurch erheblich verbessert werden, dass Lehrkräfte sich selbst besser beobachten lernen bzw. sich gegenseitig beobachten und über den Unterricht austauschen. Videografierte Unterrichtsstunden sind bei dieser Evaluation des Unterrichts ein besonders hilfreiches Mittel.

Lehrkräfte und ihr Ruf

Lehrerprofessionalität aus alltags-theoretischer Sicht

In Deutschland geht es den Lehrkräften oft wie den Fußballspielern: Ihre Professionalität wird mit Tugenden in Verbindung gebracht, die mitunter durchaus als respektinflößend, aber nicht immer als schmeichelhaft empfunden werden, wie ein Ausflug in die Belletristik verdeutlicht (Abb. 1).

Wie jedes Stereotyp hat auch das Negativstereotyp des »lehrerhaften Verhaltens« einen wahren Kern. Das Belehren, das Einfordern von Aufmerksamkeit und Disziplin und die zielgerichtete Organisation von Lehr-Lern-Situationen und Unterrichtsabläufen sind konstitutiver Bestandteil der Lehrertätigkeit und ihrer Professionalität.

Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte

Wie sieht es dabei aber mit der Selbstwahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer aus? Wenn man einen Lehrer ärgern will, dann muss man ihm nur vorwerfen, er sei lehrerhaft. Es ist schon erstaunlich, dass ein von der Profession »Lehrer« abgeleitetes Adjektiv eine derartig negative Konnotation besitzt! Würde man einem Maurer mitteilen, er sei maurerhaft, oder einen Arzt wissen lassen, man halte ihn für arzthaft oder gar oberarzthaft, dann würde man auf Un-

verständnis stoßen – ganz im Gegensatz zum Vorwurf, jemand sei lehrerhaft oder – das ist die Steigerung – oberlehrerhaft. Hierzu Schirlbauer (1996): »Es gehört zur Pathologie des Lehrers, dass er nicht lehrerhaft sein will. Keinem Anwalt oder Richter fiele es ein, sein An-

walt- oder Richtersein zu verleugnen oder zu kaschieren. Keinem Arzt käme es in den Sinn, den Habitus des Mediziners zu vertuschen. Auch der Ingenieur hat mit seiner Berufsrolle kaum nennenswerte Probleme – der Lehrer schon. Vor allem möchte er nicht lehrerhaft erscheinen. Nicht in der Öffentlichkeit, aber – und das macht stutzig – auch nicht am Ort seiner Profession« (S. 71).

Interessanterweise gibt es in anderen Kulturen keine ähnlichen, negativ belasteten Begriffe wie das deutsche »lehrerhaft«. Im konfuzianisch geprägten Südostasien ist es beispielsweise im Gegenteil so, dass das Wort »wie-ein-Lehrer« Ausdruck von Wertschätzung, Kompetenz und Respekt ist.

Ingrid Noll: »... und dazu kam ihre typische Lehrerinnenart, bei jeder sich bietenden Gelegenheit erhöhte Konzentration einzufordern, ihn zu unterbrechen und lautstark das Wort an sich zu reißen: Jetzt sei doch endlich einmal still! Nun pass einmal gut auf! Aber hör doch einmal richtig zu!« (Noll 2005).

Axel Hacke: »... Aber neulich, ich weiß nicht, warum, ging ich doch in den Bäckerladen und sagte: »Ein Panino, bitte.« »Des san Panini«, sagte die Verkäuferin, eine rundlichfreundliche Dame. »Ein Panino, zwei Panini«, sagte ich und hasste mich für meine Beserwisselei. Aber ich konnte nicht anders, es ist der Lehrer in mir, der deutsche besserwiserische Lehrer. So oft bin ich in Italien wegen meines grauenhaften Italienisch gemüht worden, endlich wollte ich einmal Recht haben. Im Übrigen hatte ich ja nicht damit angefangen, sondern die Verkäuferin. »Einzahl, Mehrzahl, wissen Sie«, fügte ich hinzu. »Ein Cappuccino, zwei Cappuccini.« »Na, na, des is a Panini, bei uns is des a Panini«, sagte sie und warf eine von den großen Semmeln in eine Tüte. »Hier hoas'n s' Panini.« (Hacke 2005).

Markus Orth: »Nichts habe er in dieser Zeit dem Zufall überlassen, gewissenhaft sei er zu ihr ins Schlafzimmer gegangen, in jeden der von ihnen vollzogenen Akte habe er drei, wenn nicht gar vier Methodenwechsel eingebaut. Er habe meist als Einstieg ein Lied verwendet und sich zu seiner Frau gesetzt, dann aber, ehe es hätte langweilig werden können, den Rekorder ausgestellt, um im fragend-entwickelnden Gespräch ihrer Lust auf den Grund zu gehen. Er habe anschließend oft einen klassischen Übungsteil eingebaut, noch ehe aber die Übungsphase sich zu lang hätte hinziehen können, habe er seiner Frau aus einem entsprechenden Buch verschiedene Passagen vorgelesen, um die schon im Entstehen begriffene Stimmung zu verstärken. Nie habe er in jenen Stunden auch die Stillarbeitsphase vergessen, während der er seine mit sich selbst beschäftigte Frau beobachtet habe. Jedes ihrer Koseworte habe er ergebnissichernd an der statt des Spiegels überm Bett hängenden Tafel festgehalten ...« (Orth 2003).

Abb. 1: Lehrerbild in der Belletristik

Wenn man Lehrerinnen und Lehrer fragt, was denn aus ihrer Sicht
 a) die »gute Lehrkraft« ausmacht,
 c) was sie selbst unter »lehrerhaft« verstehen und
 d) was aus ihrer Sicht das Gegenteil von »lehrerhaft« darstellt,
 dann zeigen sich interessante Hinweise auf subjektive (oder Alltags-)Theorien. Werden zum Beispiel als Antwort auf die Frage »Was ist aus Ihrer Sicht das Gegenteil von lehrerhaft?« Adjektive wie partnerschaftlich, flexibel, kreativ, großzügig und zurückhaltend angeboten, dann kann man aus diesen Mosaiksteinen ein *subjektives Zerrbild* eines Lehrers entwerfen, wie man selbst eher nicht sein möchte: Hierarchie betonend, rigide, pedantisch und dominant.

Wahrnehmung durch Bildungspolitiker

Wir wissen aus der pädagogisch-psychologischen Forschung, dass subjektive Theorien oder Alltagstheorien zum Lehren und Lernen das berufliche Handeln in hohem Maße leiten und steuern können. Deshalb ist es interessant, diesen Sichtweisen guten Unterrichts einmal Äußerungen maßgeblicher Bildungspolitiker gegenüberzustellen. Eine solche Chance, einen Einblick in die intuitiven Theorien der Professionalität zu gewinnen, ergab sich im Rahmen einer Fernsehsendung (»Schulmeisterreport« in der Serie »Unter deutschen Dächern«, Erstausstrahlung am 03.09.2002 in der ARD; Autoren: A. Neumann und G. Widmer), als am Rande einer KMK-Sitzung verschiedene Kultusministerinnen und -minister gebeten wurden, doch einmal spontan den Satz »Ein guter Lehrer ist ...« fortzusetzen. Hier das Ergebnis: Ein guter Lehrer ist ein Mensch, der ...

Menschen mag ... [*Nachfrage: das reicht?*] ... das ist die wichtigste Voraussetzung. (Schavan)

Freude an seinem Beruf hat und den Schülern diese Freude weitergibt. (Böger)

sich Zeit nimmt für Kinder, der die Kinder seine Liebe, seine Ausdauer, seine Zuneigung für sie spüren lässt und der auch für sie ein Vorbild ist. (Reiche)

seinen Beruf liebt und sich für die Schüler und deren Förderung engagiert. (Ahnen)

gut vorbereitet in jede Unterrichtsstunde geht, der gut ausgebildet ist, der sich regelmäßig fortbildet und ... ausgeschlafen ist. (Erdsiek-Rave)



Wie sieht ein guter Lehrer aus?

Insgesamt gesehen zeichnen die Antworten der Bildungspolitiker, übersetzt man sie in Fachtermini, ein markantes Bild vom guten Lehrer, das insbesondere den *affektiv-emotional-klimatischen Aspekt* in den Vordergrund rückt: Freude am Beruf, Wertschätzung von Schülern, aber auch die Professionalität anspricht: Förderung, Ausbildung und fachliches Engagement. Es sind dies durchwegs Punkte, die zeitlos wichtig sind (und in teilweise anderen Begriffen noch heute unstrittig relevant sind).

Interessant ist: Was fehlt eigentlich aus *Sicht der Schulforschung* bei den Charakterisierungen? Aus unserer Sicht vor allem die fachliche und fachdidaktische Komponente und die Wirkungsorientierung: gute Lehrkräfte als Personen, denen die Förderung der Schülerinnen und Schüler gelingt. Die inzwischen dominante »Output«-Orientierung (Verpflichtung zur Rechenschaftslegung über unterrichtliche Wirkungen) wird

von den Politikeräußerungen nicht wiedergespiegelt.

Genug mit impliziten Alltagstheorien der guten Lehrkraft – was wissen wir aus der Forschung über die gute Lehrkraft und ihre berufliche Professionalität? Darum soll es im Folgenden gehen.

Rückbesinnung auf den Unterricht als »Kerngeschäft der Schule«

Nach der großen und anhaltenden Welle von Leistungsvergleichen, Lernstandserhebungen, Orientierungs- und Vergleichsarbeiten zeichnet sich allmählich ein klarer Trend ab: die Rückbesinnung auf den Unterricht, seine Diagnose und Verbesserung. Dies lässt sich an mehreren Indikatoren ablesen:

Aufschwung der Unterrichtsforschung
 Dieser ist insbesondere an die großen Studien zum »System Monitoring« gekoppelt. So wurden bei PISA 2003 – im Unterschied zum vorangegangenen Zy-

klus PISA 2000 – komplette Schulklassen in die Untersuchung einbezogen und es fanden begleitend vertiefende Analysen zur Expertise von Mathematiklehrern statt, etwa das Projekt COAKTIV (Krauss u. a. 2004). DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) setzte die Forschungen zu diesem Paradigma fort und realisierte die bisher größte Untersuchung zum Unterricht in Deutschland (Kurzzusammenfassung unter www.dipf.de/desi).

Zunehmende Zahl videobasierter Forschungsvorhaben

Die Dreiländer-Videostudie des Mathematikunterrichts im Rahmen von TIMSS 1995 hat gezeigt, wie fruchtbar die Videografie des Unterrichts sein kann – für die Forschung wie auch für die Lehrerfortbildung, die von solchen gut dokumentierten Aufzeichnungen profitieren kann. In den letzten Jahren ist ein starker Aufschwung videobasierter Unterrichtsforschung zu verzeichnen (Wild 2003). Dies gilt erst recht für die Nutzung von Videos für die Lehrerbildung (Helmke/Helmke 2004; Fischer/Schratz 2005; Welzel/Stadler 2005).

Verfahren zur Beobachtung und Bewertung des Unterrichts

Solche Instrumente werden beispielsweise von der externen Schulevaluation verwendet und in den derzeit im Aufbau befindlichen oder bereits errichteten Qualitätsagenturen eingesetzt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2005).

Unterrichtsqualität aus wissenschaftlicher Sicht

Um die Frage nach dem guten Unterricht zufrieden stellend beantworten zu können, bedarf es zunächst einmal eines theoretischen und begrifflichen Rahmens (Helmke 2004). Dabei muss man drei Orientierungen unterscheiden:

1. *Personorientierung*: Identifikation von Schlüsselkompetenzen und Orientierungen von Lehrpersonen. Damit hat die Forschung zum »guten Lehrer« vor 100 Jahren begonnen. Seinerzeit ging es um die Suche nach Persönlichkeitsmerkmalen erfolgreicher Lehrer. Diese Suche war letztendlich erfolglos, weil man den Unterricht komplett ausgeblendet hatte. In veränderter Gestalt ist der Personansatz inzwischen wieder auf der Agenda der

Bildungsforschung. Es geht nun nicht mehr um allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (wie Temperament, Geduld, Extraversion etc.), sondern um berufliche Kompetenzen, pädagogische Expertise und professionelles Wissen.

2. *Prozessorientierung*: Bestimmung der Qualität des Unterrichts durch Merkmale der Lehr- und Lernprozesse: Gegenstand ist das unterrichtliche Handeln, die Lehrer-Schüler-Interaktion und die sich darin manifestierenden Prozessmerkmale. Diese Sichtweise beherrscht die Lehreraus- und -fortbildung und steht traditionell im Mittelpunkt der Diskussion von Unterrichtsqualität.
3. *Produktorientierung*: Bestimmung der Qualität des Unterrichts durch seine nachweislichen Wirkungen, die vor allem an den von den Schülerinnen und Schülern erreichten Leistungen festgemacht werden: Dieser Ansatz ist in letzter Zeit durch die Formulierung zentraler Bildungsziele maßgeblich vorangetrieben worden.

Ein facettenreiches und ausgewogenes Bild der Unterrichtsqualität erhält man nur, wenn alle drei genannten Orientierungen berücksichtigt werden.

Wirkungsweise des Unterrichts

Das Angebots-Nutzungs-Modell

Dieses Modell ist Ausdruck unseres gegenwärtigen Wissens über Bedingungen und Konsequenzen des Unterrichts und

der Vernetztheit der dabei berücksichtigten Faktoren (Abb. 2). Es soll verhindern, das Thema »guter Unterricht« kurzschlüssig auf nur wenige Elemente im gesamten Wirkungsprozess zu beschränken.

Dieses Modell soll mehrere Grundprinzipien der Wirkungsweise des Unterrichts, seiner Bedingungen und Folgen deutlich machen und zugleich eine Reihe typischer und verbreiteter Missverständnisse aufklären helfen.

Unterricht als Angebot

Eine von Fend (1998) eingeführte Denkfigur skizziert den Unterricht als ein Angebot, das von der Zielgruppe – den Schülerinnen und Schülern – genutzt werden kann. Ob, wie intensiv und wie nachhaltig unterrichtliche Angebote genutzt werden, hängt von mehreren Faktoren ab: zunächst natürlich von der Qualität und Quantität des Unterrichts sowie des Lehr-Lern-Materials. Daneben spielen aber auch die Lernvoraussetzungen der Schüler eine herausragende Rolle, und zwar sowohl kognitive (wie Vorkenntnisniveau, kognitive Grundfähigkeiten und Lernstrategien) als auch motivationale, volitionale und soziale Merkmale und Kompetenzen wie z. B. Lernfreude, Selbstvertrauen, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer. Diese individuellen Schülermerkmale werden wiederum von Merkmalen der Familie und des häuslichen Umfelds beeinflusst und wirken auf diese zurück.

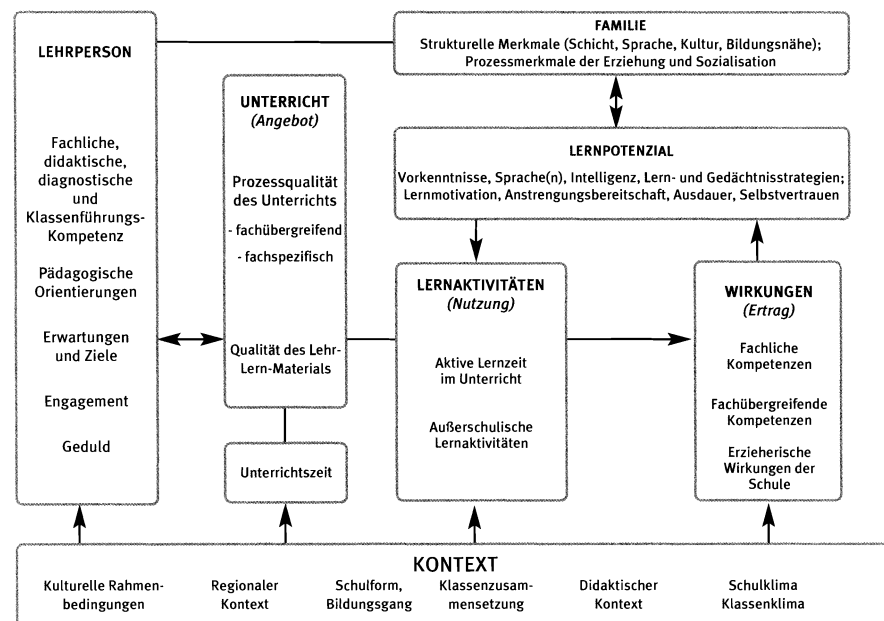


Abb. 2: Ein Angebots-Nutzungs-Modell des Unterrichts

Kontextabhängigkeit der Unterrichtsqualität

Dieser eigentlich selbstverständliche Punkt wird vielfach nicht ausreichend bedacht: Wie gut, wie anspruchsvoll und wie effizient Unterricht ist, hängt zwar auch, aber keineswegs nur, von der Expertise und der Kompetenz der Lehrperson ab. In einer »schwierigen« Klasse mit einer ungünstigen Zusammensetzung kann es, ohne dass die Lehrkraft dafür verantwortlich wäre, häufiger als in »einfachen« Klassen nötig werden, Unterrichtszeit anstatt für das Vorschreiten im Stoff für die Thematisierung von Regeln, sozialpädagogische Aktivitäten oder die Beseitigung von Störungen aufzuwenden. Ein Beispiel aus DESI: Je geringer zu Beginn des 9. Schuljahres das Leistungsniveau der Klasse im Hörverstehen der englischen Sprache ist, desto häufiger ist es für die Lehrkräfte notwendig, als Unterrichtssprache Deutsch statt Englisch einzusetzen (Helmke u. a. in Druck).

Variablenzentrierte Sichtweise

In der empirischen Unterrichtsforschung charakterisiert man Unterricht und Unterrichtsqualität nicht durch normative Vorstellungen über bestimmte Abläufe, sondern durch Variablen, hinsichtlich derer sich verschiedene Unterrichtsstunden unterscheiden. Untersucht wird, welchen Beitrag diese Variablen für das Zustandekommen von Lernerfolgs spielen, d. h. in welchem Maße sie mit hohen Leistungen oder Leistungszuwächsen (oder anderen Zielkriterien wie

z. B. Lernfreude oder Selbstvertrauen) bei den Schülerinnen und Schülern einhergehen. Die in Tabelle 1 aufgeführten einzelnen Merkmale lassen – wenn sie in hoher Ausprägung bei einer Lehrkraft vorhanden sind – einen erfolgreichen Unterricht erwarten, garantieren ihn aber nicht notwendigerweise.

Harmonisierung oder Konkurrenz unterschiedlicher Zielkriterien

Schule und Unterricht streben die Erreichung vielfältiger Ziele an. Fachliche Leistungen stehen meist im Mittelpunkt des Interesses, aber es besteht inzwischen Konsens, dass die Schule darüber hinaus überfachliche Kompetenzen fördern (z. B. die sog. Schlüsselkompetenzen) und erzieherische Ziele (Steigerung der Lernfreude, des Selbstvertrauens usw.) erreichen muss. Ein Problem dabei ist, dass unterschiedliche Ziele nicht unbedingt miteinander harmonisieren müssen. Sofern zu ihrer Förderung unterschiedliche Lehr-Lern-Szenarien notwendig sind, schließen sich verschiedene Unterrichtsziele angesichts der nur begrenzt verfügbaren Unterrichtszeit sogar wechselseitig aus.

Wahrscheinlichkeitscharakter unterschiedlicher Wirkungen

Bestimmte Formen des Unterrichts führen nicht zwangsläufig zu bestimmten Wirkungen, sondern immer nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit. Ob in einem komplexen Lebensbereich wie dem Unterricht einzelne Maßnahmen erfolgreich sind, hängt von einer

Vielzahl von Bedingungen ab. Nur wenn alle diese Bedingungen erfüllt sind, kann man mit einiger Sicherheit davon ausgehen, dass die erwarteten Wirkungen auch eintreten.

Wechselseitige Kompensierbarkeit und Substituierbarkeit von Unterrichtsmerkmalen

Unterrichtserfolg kann durch ganz unterschiedliche Konstellationen oder »Dosierungen« förderlicher Bedingungen zustande kommen. So hängt es oft auch von den Merkmalen der Schülerinnen und Schüler ab, ob ein bestimmter Unterricht erfolgreich ist oder nicht. Ein stark lenkender und strukturierender Unterricht kann etwa für leistungsschwächere (und übrigens auch für leistungsängstliche) Schüler günstig sein, während geringe Lenkung und Strukturierung das aktive, selbstständige Lernen bei leistungsstarken Schülern begünstigen kann. Ein hochgradig gelenkter und strukturierter Unterricht kann so kognitive und/oder motivationale Defizite auf Schülerseite kompensieren. Im umgekehrten Fall können hohe Lernkompetenzen von Schülern nicht nur eine stärkere Lenkung überflüssig machen, sondern bis zu einem gewissen Grade sogar Schwächen im Unterricht ausgleichen.

Fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität

In zahlreichen Monografien, Aufsätzen, Überblicks- und Reviewartikeln werden Merkmale der Unterrichtsqualität in Form kommentierter Kataloge aufge-

Helmke (2004, 2006)	Meyer (2004)	ISB Bayern (2005)
Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit	Klare Strukturierung des Unterrichts	Strukturiertheit
Effiziente Klassenführung	Hoher Anteil echter Lernzeit	Klassenführung
Lernförderliches Unterrichtsklima	Lernförderliches Klima	Unterrichtsklima
Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung	Inhaltliche Klarheit	Zielorientierung
Schülerorientierung, Unterstützung	Sinnstiftendes Kommunizieren	Individuelle Unterstützung / Fördermaßnahmen
Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen	Methodenvielfalt	Variabilität der Unterrichtsformen
Förderung aktiven, selbstständigen Lernens	Individuelles Fördern	Selbstständiges Lernen
Konsolidierung, Sicherung, Intelligentes Üben	Intelligentes Üben	Lernerfolgssicherung
Vielfältige Motivierung	Vorbereitete Umgebung	Motivierung
Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen	Transparente Leistungserwartungen	Leistungserhebungen: Klarheit, Transparenz, Lehrstoffbezug

Tab. 1: Fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität

führt. Je nach beabsichtigtem Auflösungsvermögen und wissenschaftlichem Hintergrund des Autors resultieren dabei unterschiedliche Ergebnisse. Wenn dann aber einmal verschiedene Autoren – obwohl sie aus unterschiedlichen Disziplinen stammen und unterschiedlichen Forschungstraditionen verpflichtet sind – zu sehr ähnlichen Ergebnissen kommen, dann ist dies schon der Rede wert, weil solche Konvergenzen darauf hindeuten, dass man sich über verschiedene Ansätze hinweg in wesentlichen Fragen einig ist. Tabelle 1 berichtet die Klassifikation fachübergreifender Merkmale des Unterrichts von Meyer (2004) und Helmke (2004; 2006) sowie die Kategorien des Unterrichtsbeobachtungsbogens, wie er von der Bayerischen Qualitätsagentur im Rahmen der externen Evaluation eingesetzt wird. Von der Verwendung teilweise unterschiedlicher Begriffe einmal abgesehen, zeigt sich hier über die unterschiedlichen Perspektiven hinweg doch ein recht homogenes Bild.

Diese allgemein für zentral gehaltenen Merkmale der Unterrichtsqualität und der Klassenführung sind es denn auch, die den Fundus der Unterrichtsbeobachtungsbögen repräsentieren, wie sie zunehmend häufiger im Rahmen interner oder externer Schulevaluation anlässlich von Unterrichtsbesuchen von Evaluationsteams oder Schulinspektoren eingesetzt werden.

Fachspezifische Merkmale der Unterrichtsqualität

Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts

Zu den großen Fortschritten der Unterrichtsforschung im letzten Jahrzehnt gehört es, dass die früher dominierende allgemein-pädagogische Sichtweise auf die Qualität des Unterrichts zunehmend durch fachspezifische Gesichtspunkte ergänzt wird. Hauptmotor dieser überfälligen Entwicklung sind die großen Leistungsstudien: TIMSS, PISA, IGLU, VERA und DESI. Die letztgenannte Studie ist die erste und einzige, die über Leseverstehen hinaus ein breites Spektrum muttersprachlicher und fremdsprachlicher Kompetenzen (im Fach Englisch) untersucht hat. Für die Frage nach der Unterrichtsqualität und Professionalität speziell im Fremdsprachenunterricht erbringt DESI vor allem deshalb neue Erkenntnisse, weil das Projekt neben der



Der geborene Lehrer und seine Fähigkeiten

Testung und Befragung (wie dies auch bei PISA der Fall war) eine umfassende Videostudie des Englischunterrichts in 105 Klassen der 9. Jahrgangsstufe in allen Bundesländern umfasste. Die videobasierte Erhebung »harter« Daten (wie Zeiten und Häufigkeiten) erwies sich als besonders fruchtbar. Die folgenden Ergebnisse vereinigen sowohl fachübergreifende als auch fachspezifische Ergebnisse.

Erfolgreicher Englischunterricht aus Schülersicht

Erfolgreicher Englischunterricht lässt sich aus Schülersicht (Fragebogen) wie folgt beschreiben:

- Effiziente Klassenführung
- Hohes Anspruchsniveau: Wichtigkeit von Korrektheit und Flüssigkeit der Sprache
- Integration der Hausaufgaben in den Unterricht
- Konstruktiver Umgang mit Schülerfehlern

- Thematische Motivierung (durch Auswahl anregender Themen, Texte, Situationen, Materialien)
- Instrumentelle Motivierung (durch Akzentuierung der Nützlichkeit, Wichtigkeit, Bedeutsamkeit)
- Positives Lehrer-Schüler-Verhältnis
- Klarheit und Verständlichkeit

Diese Auflistung bestätigt in mancher Hinsicht den traditionellen Katalog von Merkmalen der Unterrichtsqualität. Es zeichnen sich jedoch auch charakteristische Abweichungen ab, etwa was die Rolle der Hausaufgaben sowie das Anspruchsniveau des Unterrichts anbelangt. Umgekehrt gibt es auch »klassische« Merkmale der Unterrichtsqualität, die für den Englischunterricht belanglos sind, etwa das Ausmaß der *Strukturiertheit*. Diese ist offenbar vor allem und nur dann leistungsförderlich, wenn es sich um den Erwerb eines gut organisierten und vernetzten Wissens, insbesondere in hierarchisch strukturiertem

rierten Inhaltsgebieten handelt. Im Englischunterricht dagegen ist das zentrale Lernziel nicht »tiefes Verständnis« bestimmter Inhaltsbereiche (wie Literatur und Grammatik), sondern primär die *Kommunikation* in der zu lernenden Sprache.

Erfolgreicher Englischunterricht auf der Basis der Videostudie

Hier zeichnet sich ein Bild erfolgreichen (vor allem das Hörverstehen fördernden) Englischunterrichts ab, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Verwendung der englischen Sprache im Unterrichtsgespräch
- Hohe Sprechanteile für Schülerinnen und Schüler
- Viele Gelegenheiten zur Selbstkorrektur von Fehlern durch Schülerinnen und Schüler
- Ausreichende Wartezeit nach Fragen
- Wenige »Ein-Wort-Sätze«
- Lehrer-Schüler-Dialoge über mehrere Stationen

Beobachtung und Beurteilung von Unterricht

Um Ergebnisse der Unterrichtsforschung für die Praxis nutzen zu können, sind Instrumente zur Beschreibung des Unterrichts nötig. Im Folgenden stellen wir eine vom Erstautor auf der Basis von Erkenntnissen der Unterrichtsforschung entwickelte Kurzfassung eines Beobachtungsbogens (LAUB = Landauer Unterrichtsbeobachtungsbogen) dar, der zurzeit in mehreren Bundesländern bei Unterrichtsbesuchen im Rahmen der externen Evaluation von Schulen erprobt und eingesetzt wird.

Dieser Bogen eignet sich – dies sei ausdrücklich gesagt – *nicht* dazu, die Lehrqualität einer einzelnen Lehrperson zu bewerten, und zwar aus mehreren Gründen: Erstens hängt die Qualität des Unterrichts, wie in Abbildung 2 skizziert, eben nicht nur vom Können der Lehrkraft, sondern auch vom Kontext ab; *zweitens* ist die Mitschau einer einzigen Unterrichtsstunde, also eine »Momentaufnahme«, nicht geeignet, verallgemeinernde Schlüsse über die Qualität des Unterrichts einer Person zu ziehen; und *drittens* lassen sich viele Merkmale des Unterrichts ohne Kenntnis der Lernvoraussetzungen der beteiligten Schülerinnen und Schüler, der stundenübergreifenden Lernziele und des Kontextes

der jeweiligen Unterrichtseinheit nicht angemessen beurteilen.

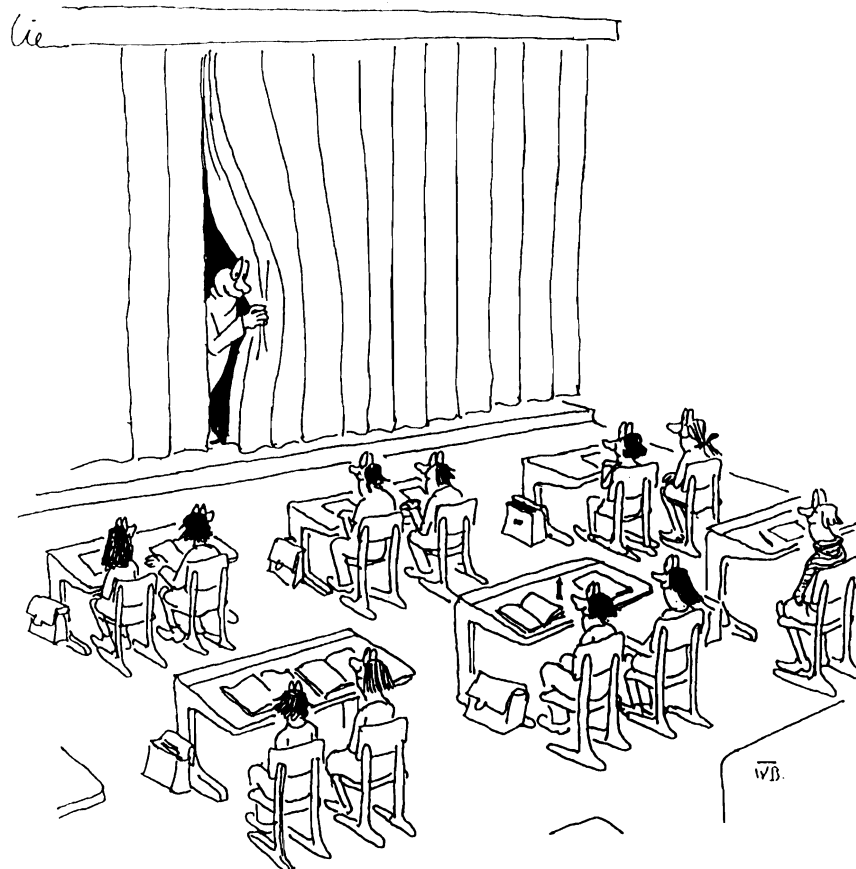
Dagegen ist die Beobachtung und Beschreibung des Unterrichts mithilfe eines standardisierten Bogens durchaus *nützlich*, wenn

- eine Vielzahl von Einzelbeobachtungen (Unterrichtsstunden in vielen Klassen einer Schule) zusammengetragen werden, um auf diese Weise ein Porträt auf Schulebene zu zeichnen;
- die Beobachtung des Unterrichts mit anderen Quellen der Unterrichtsbeschreibung, insbesondere der Sichtweise der Lehrperson und der Schüler (»Schülerfeedback«), zu einem aussagekräftigen Gesamtbild auf der Ebene der Schule zusammengefasst werden, die verwendeten Instrumente (z. B. der Unterrichtsbeobachtungsbogen) im Lichte der Erfahrungen in der Praxis und Ergebnissen der Unterrichtsforschung offen gegenüber Verbesserungen sind;
- »der beobachtete Unterricht als Aufhänger für Erkenntnisse über Unterricht an der Schule bzw. in der Fachschaft genutzt wird. Arbeiten z. B. die Schüler auffallend interessiert mit,

würde sich die Frage anschließen, ob dieser Lerner für die Mehrheit der Schüler dieser Schule zutrifft. Setzt die Lehrkraft neue Medien ein, so führt das zur Frage, ob es an der Schule / in der Fachschaft einen Konsens diesbezüglich gibt« (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2005, S. 43); diese und andere Instrumente vor allem für die *schulinterne* Arbeit und den kollegialen Diskurs über fachliche, pädagogische und fachdidaktische Fragen des Unterrichts genutzt werden.

Als fruchtbar hat sich der folgende Dreischritt herausgestellt:

1. Beobachtung des Unterrichts oder von Ausschnitten des Unterrichts, sei es durch Hospitation oder durch Aufzeichnen von Unterrichtsausschnitten mit der Videokamera (»virtuelle Hospitation«),
2. gemeinschaftliche Analyse von Stärken und Verbesserungspotenzial und darauf aufbauend schulinterne Lehrerfortbildung, Verhaltenstraining, Microteaching o. Ä. und
3. Wiederholung der Unterrichtsbeobachtung mit dem gleichen Instrument.



Der alltägliche Fall – die Schüler als Beobachter des Unterrichts

Dieses Vorgehen entspricht genau dem in Tabelle 1 genannten Qualitätsprinzip der *Wirkungsorientierung*: Planung und Realisierung von Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung nicht »auf gut Glück« oder »ins Blaue«, sondern empirische Prüfung, ob die Anstrengungen, den Unterricht zu verbessern, auch einen nachweisbaren Erfolg gehabt haben. Dies lässt sich über wiederholte Unterrichtsbeobachtungen (Prozessorientierung) ebenso leisten wie durch mehrfache Testungen der Schulleistungen bzw. Erhebungen von Schlüsselkompetenzen auf Seiten der Schüler (Produktorientierung).

Beurteilung des eigenen Unterrichts durch Lehrkräfte

Dass Lehrkräfte befangen oder voreingenommen sind, wenn es um die Bewertung des eigenen Unterrichts geht, ist unmittelbar einleuchtend. Es handelt sich erstens um ein äußerst sensibles, selbstwertrelevantes Thema und zweitens fehlt Lehrkräften oft ein Maßstab zur Bestimmung des eigenen Standortes, zumal es in Deutschland kaum unterrichtsbezogene Lehrerverkooperation gibt, weder in Form gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung noch in Form von Team Teaching oder wechselseitiger Hospitation. Das hat DESI für den Fremdsprachenunterricht belegen können: Nur zwei Prozent aller Englischlehrer kooperieren gelegentlich (d. h. mindestens ein paar Mal pro Monat) in Sachen Unterrichtsvorbereitung miteinander; im Deutschunterricht sieht es kaum anders aus. Noch seltener kommt wechselseitige Unterrichtshospitation vor.

Etwas anderes ist die bloße Beschreibung des eigenen Unterrichts hinsichtlich der Häufigkeit markanter Merkmale der Lehrer-Schüler-Aktion. Hier ist eigentlich nicht mit den oben genannten Verzerrungen zu rechnen. Zu solchen Merkmalen wurden die Lehrkräfte im Rahmen der DESI-Videostudie (unmittelbar nach der videografierten Unterrichtsstunde) gefragt, u. a.

- a) wie viel Prozent der gesamten Sprechzeit der vergangenen Stunde in etwa auf sie selbst entfallen seien und
- b) wie viele Fragen sie in etwa gestellt hätten.

Diese Selbsteinschätzungen wurden mit den objektiven Daten der Videografie verglichen (Abb. 3).

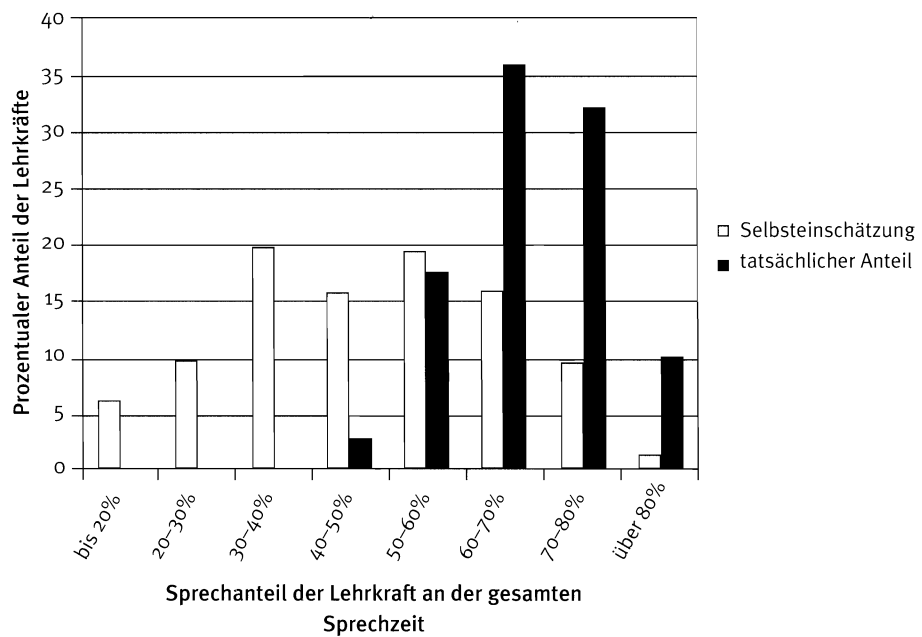


Abb. 3: Lehrersprechzeit im Englischunterricht: Selbsteinschätzung und videobasierte Ergebnisse im Vergleich

Es zeigt sich, dass sich Lehrkräfte wichtiger Aspekte ihres unterrichtlichen Handelns nicht bewusst sind. Lehrkräfte schätzen sich als wesentlich zurückhaltender, weniger dominant und schweigsamer ein, als es der Wirklichkeit entspricht. Anders lässt sich die Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung und realen Daten nicht interpretieren. Ein ähnliches Ergebnis (siehe Abb. 4) zeigte sich bei der, ebenfalls unmittelbar nach der videografierten Unterrichtsstunde gestellten Frage: »Was schätzen Sie, wie viele Fragen Sie in der vorangegangenen Stunde in etwa gestellt haben?« Jeder Balken entspricht einer Klasse und stellt die Schätzung der Sprechzeit dar. Die durchgezogenen Rauten stehen für die tatsächliche (gezählte) Anzahl der Fragen.

Auch hier zeigt es sich, dass Lehrkräfte das Ausmaß ihrer fragenden Aktivität eher unterschätzen. Dies geht in einem Fall so weit, dass lehrerseits geschätzten zwölf Fragen real 62 gestellte Fragen gegenüberstehen. Was das tatsächliche Unterrichtsverhalten betrifft, scheint sich also die eingangs geschilderte und häufig zum Stereotyp überzeichnete Sicht der Lehrkraft als dominierender Instanz zu bestätigen, aber auch das davon abweichende Selbstbild der Lehrkraft. Könnten solche Diskrepanzen, wenn sie bewusst gemacht werden, nicht ein Motor sein, um Veränderungen voranzubringen?

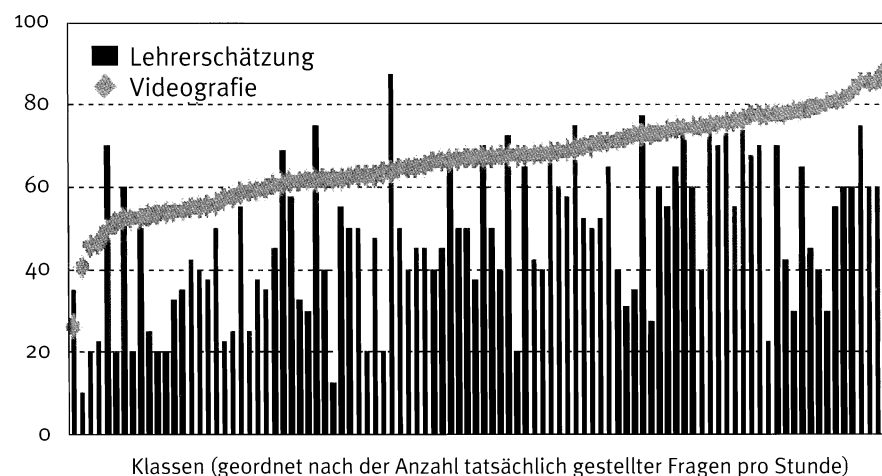


Abb. 4: Geschätzte und tatsächliche Anzahl von Lehrerfragen in einer videografierten Englischstunde

Fazit

Lehrkräfte als Diagnostiker ihres eigenen Unterrichts

Gemäß dem Motto »Erkenntnis ist der erste Weg zur Besserung« ist die angemessene und unverzerrte Einschätzung und Wahrnehmung des eigenen Unterrichts und seiner Wirkungen ein Schlüssel für die erfolgreiche Unterrichtsentwicklung (Helmke u. a. in Druck). Diagnostische Kompetenz, also die zutreffende Beurteilung von Schülermerkmalen und anderen lern- und leistungsrelevanten Sachverhalten, gilt als bedeutsamer Bestandteil der Lehrerkompetenz und -professionalität. Während es zur Genauigkeit der *Schülerbeurteilung* mittlerweile eine Reihe von wissenschaftlichen Erkenntnissen gibt (siehe etwa Schrader 2001), ist über die *Diagnose des eigenen Unterrichts* bislang aber noch kaum etwas bekannt. Diese zu untersuchen und zu fördern muss daher ein Anliegen künftiger Forschung und Praxis sein. Hierbei hat die Unterrichtsvideografie einen wesentlichen Stellenwert. Unseres Erachtens bietet die Videotechnologie keineswegs nur für die Unterrichtsforschung interessante und wissenschaftlich fruchtbare Perspektiven, sondern die *videobasierte Unterrichtsreflexion* stellt auch für eine anspruchsvolle, empirisch fundierte Unterrichtsentwicklung ein hervorragendes, bislang noch kaum genutztes Potenzial dar (Helmke/Helmke 2004; Fischer/Schratz 2005).

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Externe Evaluation an Bayerns Schulen. München 2005

Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Weinheim 1998

Fischer, D./Schratz, M.: Videos in der LehrerInnenbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5 (2) 2005, 4–7

Hacke, A.: Das Beste aus meinem Leben. München 2005

Helmke, A.: Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze 2004

Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik* 2/2006, 42–45

Helmke, A./Helmke, T.: Videobasierte Unterrichtsreflexion. *Seminar*, 10 (4) 2004, 48–66

Helmke, A. u. a.: Analyse und Bewertung von Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von standardisierten Erhebungsinstrumenten. In: Jung, U. O. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt (in Druck)

Helmke, A. u. a.: Die Videostudie des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.):

Die Qualität des Deutsch- und Englischunterrichts in der Sekundarstufe I. DESI-Ergebnisse Band II. Weinheim (in Druck)

Krauss, S. u. a.: COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31–53). Münster 2004

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

Noll, I.: Rabenbrüder. Zürich 2005

Orth, M.: Lehrerzimmer. Frankfurt 2003

Schirlbauer, A.: Im Schatten des pädagogischen Eros. Wien 1996

Schrader, F.-W.: Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In: Rost, D. H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 68–71). Weinheim 2001

Welzel, M./Stadler, H. (Hrsg.): *Nimm doch mal die Kamera!* Münster 2005

Wild, K.-P.: Videoanalysen als neue Impulsgeber für eine praxisnahe prozessorientierte empirische Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2) 2003, 98–101

Prof. Dr. Andreas Helmke
 Lehrstuhl für Päd. Psychologie und
 Entwicklungspsychologie an der Uni Landau
 Fortstraße 7
 76829 Landau

Dr. Dipl. Psych. Friedrich-Wilhelm Schrader
 Akademischer Direktor an der Uni Landau,
 Fachbereich Psychologie
 Fortstraße 7
 76829 Landau

			trifft klar zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Fachliche Qualität	1	Der Unterricht entspricht fachlichen Standards (es werden keine fachlichen Mängel beobachtet).				
	2	Es gibt Verknüpfungen mit Inhalten und Lernerfahrungen außerhalb des Faches (fächerübergreifende, lebensweltliche Aspekte).				
	3	Der Unterricht enthält angemessene Angebote für selbstreguliertes Lernen (Arbeitstechniken, Denk-, Lern- und Gedächtnisstrategien).				
Struktur	4	Der Verlauf des Unterrichts ist inhaltlich kohärent (schlüssig, sachlogisch, sinnvolle Verknüpfung, roter Faden).				
	5	Die Schülerinnen und Schüler wissen, was sie zu tun haben, welche Materialien/Hilfsmittel genutzt werden.				
	6	Die Lehrkraft drückt sich prägnant und präzise aus.				
Schüleraktivierung	7	Die Schüler stellen von sich aus Fragen, machen Vorschläge, äußern Interesse, gestalten den Unterricht mit.				
	8	Die Lehrkraft gibt differenzierte Rückmeldung.				
	9	Die Aufgaben sind abwechslungsreich.				
	10	Medien und Material sprechen mehrere Sinne an.				
	11	Die Lehrkraft zeigt sich persönlich an Unterrichtsinhalten interessiert.				
Zeitnutzung	12	Geschätzter zeitlicher Sprechanteil von Schülern (in %)	76–100	50–75	26–50	0–25
	13	Die Unterrichtszeit wird effektiv genutzt (Pünktlichkeit, kein Leerlauf, gleitende Übergänge).				
	14	Die Lehrkraft hat den Überblick über Schüleraktivitäten.				
Klima	15	Der Unterricht ist störungsfrei.				
	16	Der Umgangston zwischen Lehrkraft und Schüler ist wertschätzend und respektvoll.				
	17	Die Lernatmosphäre ist entspannt und angstfrei (es wird auch mal gelacht).				
	18	Die Lehrkraft geht mit Schülerfehlern konstruktiv um (positive Fehlerkultur, keine Beschämung).				
Methode	19	Es werden unterschiedliche Sozialformen eingesetzt.				
	20	Die realisierten Sozialformen sind den Zielsetzungen der Unterrichtsphase entsprechend funktional.				
	21	Die Lehrkraft gibt den Schülern die Möglichkeit, selbstständig zu arbeiten.				
	22	Die Lernangebote berücksichtigen die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler (Differenzierung).				
	23	Der Unterricht eröffnet Spielräume (ist nicht engführend, kurzschrittig, auf nur eine richtige Antwort oder Lösung fokussiert).				
	24	Das Unterrichtstempo ist angemessen (genügend Zeit zum Überlegen, Geduld bei Langsamkeit).				

Tab. 2: Landauer Unterrichtsbeobachtungsbogen (LAUB, Helmke, 2005)