

Hilbert Meyer

# Was ist guter Unterricht?



Hilbert Meyer

# Was ist guter Unterricht?

**Cornelsen**

Die Links zu externen Webseiten Dritter wurden vor Drucklegung sorgfältig auf ihre Aktualität geprüft. Der Verlag übernimmt keine Gewähr für die Aktualität und den Inhalt dieser Seiten oder solcher, die mit ihnen verlinkt sind.

Die Zeichnungen in diesem Buch stammen von Dörte Meyer (S. 122), Gesa Meyer, Berlin (S. 18), Kathrin Straßburg-Mulder, Ibbenbüren (S. 16, 85) und Hilbert Meyer (S. 24, 39, 133, 174); alle übrigen von Karsten Friedrichs-Tuchenhagen, Oldenburg. Die Grafiken stammen vom Autor.

[www.cornelsen.de](http://www.cornelsen.de)

10. Auflage 2014

© 2004 Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin  
© 2013 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Hinweis zu den §§ 46, 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Redaktion: Maria Bley, Baldham  
Herstellung und Satz: Julia Walch, Bad Soden  
Umschlaggestaltung: Torsten Lemme, Berlin

Druck: CPI – Clausen & Bosse, Leck

ISBN 978-3-589-22047-2



Inhalt gedruckt auf säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

## Inhalt

### **Kapitel 1: Einleitung 7**

- 1.1 Zielstellung und Aufbau des Buches 7
- 1.2 Nachdenk-Minute 10
- 1.3 Arbeitsdefinition „Guter Unterricht“ 11
- 1.4 Zehn Merkmale im Überblick (KRITERIENMIX) 15
- 1.5 Weitere Arbeitsdefinitionen 19

### **Kapitel 2: Zehn Merkmale guten Unterrichts 23**

- 2.1 Klare Strukturierung des Unterrichts 25
- 2.2 Hoher Anteil echter Lernzeit 39
- 2.3 Lernförderliches Klima 47
- 2.4 Inhaltliche Klarheit 55
- 2.5 Sinnstiftendes Kommunizieren 67
- 2.6 Methodenvielfalt 74
- 2.7 Individuelles Fördern (*Ela Eckert*) 86
- 2.8 Intelligentes Üben 104
- 2.9 Transparente Leistungserwartungen 113
- 2.10 Vorbereitete Umgebung 120
- Fazit: Einschränkungen – Qualitätsnetz – Arbeitsbündnis 127

### **Kapitel 3: Reflexionsübungen 133**

- Einleitung oder: Sich selbst beim Unterrichten über die Schulter schauen 134
- 3.1 Spitzenreiter und Flops 139
- 3.2 Eine SPRECHMÜHLE zum Thema Gütekriterien 141
- 3.3 Unterrichtsbeobachtung 142
- 3.4 Stärken-Schwächen-Analyse und Formulierung einer Entwicklungsaufgabe 144
- 3.5 Strukturierte Stundennachbesprechung im Referendariat (*Carola Junghans*) 146

- 3.6 Mit Schülerinnen und Schülern über guten Unterricht reden  
*(Christina Sczesny)* 149
- 3.7 Sortierübung oder: Sich frei in einer Rezeptur bewegen  
*(Carola Junghans)* 151

**Kapitel 4: Theorierahmen** 153  
*(gemeinsam mit Andreas Feindt)*

- 4.1 Ein Brief aus Finnland 154
- 4.2 Eine offene Frage: Der Zusammenhang von Unterricht  
und Lernerfolg 155
- 4.3 Ein Blick in die Forschungswerkstätten 158
- 4.4 Ein Ordnungsangebot: DIDAKTISCHE LANDKARTE 162
- 4.5 Balancierungsaufgaben der Lehrerinnen und Lehrer 166
- 4.6 Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler 168

**Literaturverzeichnis** 174

**Sach- und Personenregister** 190

# Kapitel 1: Einleitung

## 1.1 Zielstellung und Aufbau des Buches

Alle Welt redet von der notwendigen Qualitätssicherung im Unterricht – aber niemand sagt genau, wie sie vonstatten gehen soll. Dabei sind wir seit knapp zehn Jahren nicht mehr auf bloße Mutmaßungen angewiesen. Die internationale und auch die deutschsprachige Unterrichtsforschung hat in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte gemacht. Wir können nun deutlich genauer als früher angeben, welche Merkmale von Unterrichtskultur das kognitiv-fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern und umgekehrt, welche anderen Merkmale diese Lernprozesse stören. Auch für das soziale Lernen und den Aufbau von Methodenkompetenz gibt es erste Ergebnisse. Im Mittelpunkt dieses Buches steht deshalb der Versuch, anhand von zehn empirisch abgesicherten und in eine verständliche Sprache übersetzten Gütekriterien realistische Ansprüche an guten Unterricht auszuformulieren und daraus einige Ratschläge zur Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Zusätzlich beschreibt das Buch Haltungen und Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer haben und Schülerinnen und Schüler entwickeln sollten, um gemeinsam guten Unterricht zu machen.

Die Gütekriterien sind keine Rezepte. Vielmehr gilt der Grundsatz „Viele Wege führen nach Rom“. Aber das Nachdenken über diese Kriterien kann helfen, die in langen Schüler- und Ausbildungsjahren verinnerlichten persönlichen Theorien guten Unterrichts anhand empirischer Forschungsbefunde zu hinterfragen, an ihnen zu arbeiten und den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln.

Bei der Einarbeitung in diese neueren Forschungsbefunde war ich überrascht, eine ganze Reihe lieb gewordener Vorurteile über die Merkmale guten Unterrichts aufgeben zu müssen, und erfreut, einige alte Schulmeisterweisheiten bestätigt zu finden:

- Einen nachweisbar starken Einfluss auf den Lernerfolg haben Merkmale wie „klare Strukturierung des Unterrichtsverlaufs“, „Quantität des Unterrichts“, „Reibungslosigkeit der Lehrerinterventionen“, „klare Leistungserwartungen“ usw.
- Einen nachweisbar geringen Einfluss haben die Klassengröße, das Unterrichtsmaterial und der Zustand der Gebäude. Auch das Unterrichtsklima spielt eine deutlich geringere Rolle, als ich immer gedacht hatte.
- Über die positiven Effekte von Handlungsorientiertem Unterricht, von Freiarbeit oder Offenem Unterricht findet sich in diesen Studien eher wenig. Und das Wenige führt zu keinen eindeutigen Ergebnissen (s. u., Kapitel 4.2).
- Die Forscher konnten zur Überraschung vieler Praktiker und Theoretiker nachweisen, dass ein hohes Niveau der Schülerbeteiligung am Unterricht nicht automatisch zu besseren Lernerfolgen führt. Eine klare Lehrersprache, gute Strukturierung und geschickte Steuerung des Lerntempos müssen hinzukommen.

Noch wichtiger als solche Einzeldaten sind Forschungsergebnisse zu Unterrichtskonzepten. Dabei ist es üblich, die bunte Palette unterschiedlicher Konzepte<sup>1</sup> auf zwei Modelle zu reduzieren:

- Als **Direkte Instruktion** (direct instruction) wird ein eher lehrerzentrierter, überwiegend frontal organisierter Unterricht bezeichnet.
- Als **Offener Unterricht** (open education, progressive education) werden alle Varianten eines ziel-, inhalts- und methodendifferenzierten Unterrichts mit einer Betonung der Selbstregulation und mit hohen Anteilen an Projekt-, Gruppen- und Freiarbeit bezeichnet.

Ich folge in diesem Buch diesem Sprachgebrauch und stelle fest: Ich muss auf meine alten Tage umlernen. Die Über- oder Unterlegenheit bestimmter Unterrichtskonzepte lässt sich zurzeit empirisch nicht nachweisen. Deshalb halte ich es für sinnvoller, den Streit um das „richtige Konzept“ ein Stück weit zurücktreten zu lassen und stattdessen zu fragen, wie sowohl der herkömmliche, eher lehrerzentrierte, als auch der eher offene oder schülerzentrierte Unterricht verbessert werden können. Deshalb sind die

---

1 „Unterrichtskonzepte“ sind ganzheitliche Entwürfe zur Unterrichtsgestaltung, die Lehrerinnen und Lehrern helfen sollen, guten Unterricht zu geben. Sie verzichten – anders als die theorieorientierten Allgemein- und fachdidaktischen Modelle – zumeist auf langatmige wissenschaftstheoretische Rechtfertigungen und liefern stattdessen „Didaktik aus Fleisch und Blut“ (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 305).

## 1.1 Zielstellung und Aufbau des Buches 9

zehn Kriterien dieses Buches *konzeptneutral* formuliert worden. Sie gelten für alle möglichen Unterrichtskonzeptionen. Und sie folgen einer Maxime, die durch die empirische Unterrichtsforschung gestützt wird (vgl. Gruehn 2000, S. 58; Helmke 2003, S. 123):

**These 1.1:** Mischwald ist besser als Monokultur!

Diese Feststellung bedeutet nicht, dass ich nun den Idealen eines schülerorientierten, das Selbstvertrauen und die Selbstständigkeit stärkenden Unterrichts abschwören würde. Im Gegenteil. Wir wissen ja aus vielen Einzelstudien, zu welch großartigen Lernergebnissen ein solcher Unterricht führen kann.<sup>2</sup> Die Feststellung besagt nur, dass im Blick auf die statistisch ermittelten Durchschnittserfolge schulischen Lernens in Deutschland zurzeit keine klare Überlegenheit der von mir vertretenen Konzepte des Offenen oder Handlungsorientierten Unterrichts nachzuweisen ist. Ich folgere daraus: So wie der Frontalunterricht nicht von Natur aus schlecht und der Gruppenunterricht nicht von Natur aus gut sind, führt auch ein eher konservativer lehrerzentrierter Unterricht nicht automatisch zu schlechteren und ein geöffneter Unterricht nicht automatisch zu besseren Ergebnissen. Es kommt immer darauf an, was man in der Praxis daraus macht.

Aus diesen Einstiegsüberlegungen ergibt sich der Aufbau dieses Buches:

- **Kapitel 1** enthält die notwendigen Zielklärungen und Begriffsbildungen sowie einen ersten Überblick über die Gütekriterien.
- In **Kapitel 2** werden zehn Merkmale guten Unterrichts definiert, zu Kriterien umformuliert, ausführlich erläutert und mit kurzen Beispielen illustriert.

Die wichtigste Botschaft von Kapitel 2 lautet: Wer versucht, die den zehn Gütekriterien zugrunde liegenden Merkmalsbereiche in seinem Unterricht stark zu machen, erarbeitet für sich und seine Schüler ein „Qualitätsnetzwerk“, das sich wechselseitig stabilisiert.

---

<sup>2</sup> Das belegen z. B. die autobiografischen Berichte von Ute Andresen (1985), Iris Mann (1981) oder Beate Grabbe (2003), aber auch die „harten Daten“, die entstanden sind, als sich die Bielefelder Laborschule und die Wiesbadener Helene-Lange-Schule getraut haben, alle Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs beim PISA-Test mitmachen zu lassen. Die Tests haben gezeigt, dass auch jene Schulen, die einen zieldifferenzierenden, Heterogenität nutzenden und stark projektformig organisierten Unterricht anbieten, zu sehr guten, mit den PISA-Siegerländern allemal vergleichbaren kognitiven Lernergebnissen kommen können.

- In **Kapitel 3** haben Sie die Möglichkeit, Ihre persönliche Theorie guten Unterrichts, die jeder von Ihnen seit seiner Kindheit mit sich herumschleppt, im Lichte der forschungsbasierten Gütekriterien aus Kapitel 2 zu überdenken und so eine kritische Distanz zum eigenen Unterrichtsverständnis herzustellen. Da die Verbesserung des Unterrichts leichter fällt, wenn sie aus der Teamarbeit erwächst, sind alle sieben Reflexionsübungen so gestaltet, dass sie mit geringen Variationen auch in einem Kollegium, im Studienseminar oder an der Universität durchgeführt werden können.

Die Hauptbotschaft von Kapitel 3 lautet: Reflexive Distanz zu den eigenen Denk- und Handlungsrouninen ist der erste Schritt zur Unterrichtsentwicklung.

- **Kapitel 4** liefert den Theorierahmen für die Formulierung der zehn Gütekriterien. Dabei bemühe ich mich wiederum, Sie an meinem eigenen Lernprozess zu beteiligen. Ich bin selbst kein Empiriker, hatte also meine liebe Mühe und Not, die vorliegenden empirischen Befunde zu lesen und zu verstehen. Deshalb enthält Kapitel 4 neben dem zur DIDAKTISCHEN LANDKARTE verdichteten theoretischen Rahmen auch einige Hinweise zur Theorie und Praxis der empirischen Forschungen.

Die Hauptbotschaft von Kapitel 4 lautet: Die Lernerfolge der Schüler haben vielfältige Ursachen. Wer den Unterricht „lernfreundlich“ steuern und verändern will, muss zwischen der Oberflächenstruktur des Unterrichts und der Tiefenstruktur des Lernens unterscheiden und dann darauf achten, dass die Lernkompetenzen der Schüler gesteigert werden.

## 1.2 Nachdenk-Minute

Ich bitte Sie, bevor Sie mit der Lektüre fortfahren, sich eine Minute lang auf die folgenden Fragen zu konzentrieren und sie zu beantworten:

Frage 1: Was sind für mich persönlich die zwei wichtigsten Merkmale guten Unterrichts?

1.

2.

### 1.3 Arbeitsdefinition „Guter Unterricht“

11

Frage 2: Der Unterrichtserfolg wird nach meiner Auffassung am meisten gefährdet durch:

Frage 3: Welche zwei Merkmale eines langfristig erfolgreichen Unterrichts könnten die empirischen Unterrichtsforscher als „Spitzenreiter“ (Merkmale größter Einflussstärke) ermittelt haben?

Merkmal 1:

Merkmal 2:

Überspringen Sie diese Aufgabe nicht! Erstens verschenken Sie damit die Chance auf ein oder zwei Aha-Erlebnisse bei der weiteren Lektüre dieses Buches. Zweitens hätten Sie ein Reflexionsdefizit bei der Erledigung der Übungsaufgabe von Seite 139.

### 1.3 Arbeitsdefinition „Guter Unterricht“

Es gibt keinen Unterricht der Welt, der „an sich“ gut ist. Vielmehr müssen die vier Fragen beantwortet werden, *für wen* der Unterricht gut sein soll, *für welche Fächer* und *für welche Zielstellungen* die Kriterien gelten sollen und schließlich, *wofür sie taugen* sollen, also welche Funktion ihnen bei der Qualitätssicherung zukommen kann.

Meine Antworten auf die selbst gestellten Fragen lauten:

**(1) Gut für wen?** Die Gütekriterien sollen für *alle* Schüler an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen gelten, also für Mädchen und Jungen, für Hochbegabte und weniger stark Begabte, für die Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache ebenso wie für Sachsen und Ostfriesen, für schnelle Lerner ebenso wie für langsame, für Schüler mit ADS ebenso wie

für die pflegeleichten Kinder, über die alle sagen, sie seien zum Knuddeln. Der Anspruch, Kriterien für *alle* Schülerinnen und Schüler öffentlicher Schulen zu formulieren, ist hoch. Man könnte sich daran überheben. Deshalb bitte ich Sie, die Kriterien nicht als Rezepte misszuverstehen. (Dazu sind sie ja auch viel zu abstrakt.) Vielmehr kommt es darauf an, sie jeweils kreativ auf die eigene Unterrichtssituation zu übertragen, sie zuzuspitzen und gegebenenfalls zu ergänzen.

**(2) Gut für welche Fächer?** Die Gütekriterien sollen dem Anspruch nach für alle Schulfächer, für alle Schulstufen und alle Schulformen gelten. Dies schließt nicht aus, sondern legt nahe, für bestimmte Fächer, Stufen und Schulformen zusätzliche Kriterien einzuführen. Die empirische Absicherung solcher fachdidaktischen oder auch fächerübergreifenden Gütekriterien scheint aber besonders schwierig zu sein.

**(3) Gut für welche Ziele?** Die Kriterien sollen helfen, einen Unterricht hinzubekommen, in dem sowohl das kognitive wie auch das affektive und soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert wird. Nun sind die meisten Studien, auf die ich mich beziehen werde, eher im Blick auf kognitive Lernerfolge durchgeführt worden. Eine Reduzierung der Aufmerksamkeit auf das kognitive Lernen ist aber in der täglichen Unterrichtsarbeit wenig sinnvoll und auch ethisch nicht vertretbar. Deshalb habe ich bei der Ausformulierung der zehn Gütekriterien ganz gezielt auch jene Aspekte berücksichtigt, die sich nicht auf kognitives Wissen reduzieren lassen.

**(4) Nützlich wofür?** Die Kriterien sollen der Analyse und der Beurteilung alltäglichen Unterrichts dienen. Sie können also sowohl für das individuelle Nachdenken über Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichts genutzt wie auch für gemeinsame Bewertungsprozesse im Kollegium, im Studiensseminar oder an der Universität benutzt werden. Für Forschungszwecke sind sie eher nicht geeignet, weil noch zu viele nichtoperationalisierte (noch nicht kleingearbeitete) Elemente darin stecken.



Was guter Unterricht ist und sein soll, kann grundsätzlich nicht aus den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet werden. Es wird vielmehr normativ (also auf der Grundlage einer Bildungstheorie) gesetzt. In der Arbeitsdefinition Nr. 1 habe ich dies in meinen Worten getan:

### 1.3 Arbeitsdefinition „Guter Unterricht“

13

**Definition 1: Guter Unterricht** ist ein Unterricht, in dem

- (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur
- (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags
- (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses
- (4) eine sinnstiftende Orientierung
- (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.

Alle in der Definition verwendeten Begriffe sind erläuterungsbedürftig:

**(1) Demokratische Unterrichtskultur:** Unterricht soll die Mündigkeit und die Solidarität der Schülerinnen und Schüler entwickeln helfen und so einen Beitrag zum Bestand und zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft leisten. Das vermag der Unterricht aber nur, wenn er selbst nach demokratischen Spielregeln abläuft, also die Schwächeren bewusst stärkt, ohne die Leistungsstärkeren zu behindern, wenn er die gewünschten Tugenden einübt und null Toleranz gegenüber Mobbing und Gewalt zeigt. Dort, wo der Lehrer diese Spielregeln – aus welchen Gründen auch immer – befristet außer Kraft setzen muss, sollte dies deutlich angemerkt und als Verlust (und nicht als Zeichen der Lehrerstärke) gekennzeichnet werden.

**(2) Erziehungsauftrag:** Es gibt keinen Unterricht, der nicht zugleich erzieht – zum Guten oder zum Schlechten. Die Stärke schulischen Unterrichts liegt ja gerade darin, dass das fachliche Lernen mit dem Erziehen verknüpft wird – und dies nicht nur in der Grundschule, sondern bis hin zum Abitur!<sup>3</sup> Die Erziehungsaufgaben der Schule werden seit Jahren sogar immer größer, weil immer mehr Eltern einen Teil ihrer Pflichten an die Lehrerinnen und Lehrer delegieren. Das ist ärgerlich, aber nur begrenzt von der Lehrerschaft zu beeinflussen. Deshalb gibt es m. E. – auch wenn Hermann Giesecke dies leugnet<sup>4</sup> – keine Alternative zum erziehenden Unterricht. Die unterrichtsbezogene Erziehungsarbeit ist dann zum vorläufigen Abschluss gebracht, wenn Lehrende und Lernende gemeinsam die Verant-

3 Die Untersuchung der Effektivität schulischer Erziehungskonzepte ist aber noch nicht so weit gediehen wie die Erforschung der Faktoren, die das kognitive Lernen fördern. Allenfalls zu Einzelfragen (z. B. zur Effektivität von Streitschlichterprogrammen) gibt es Studien. Erziehungsprobleme werden aber in meinem KRITERIENMIX (s. u.) an mehreren Stellen direkt (Gütekriterien Nr. 1, 3, 5, 7 und 10) und an weiteren Stellen indirekt angesprochen. Insbesondere im Kriterium 3 geht es überwiegend um Erziehungsfragen.

4 Giesecke 1996, S. 204; vgl. dagegen Meyer 1997, Bd. 2, S. 92

wortung für den Lehr-Lern-Prozess übernehmen. Dass die Lehrer Verantwortung haben, ist klar. Dass auch die Schüler Verantwortung haben, wird manchmal aus den Augen verloren. Ich spitze deshalb im Sinne der Didaktik Lothar Klingbergs zu: Die Lehrer tragen Verantwortung für die Könnenserfahrungen ihrer Schüler. Die Schüler tragen Verantwortung für die Erfolgserlebnisse ihrer Lehrer (Klingberg 1990).

**(3) Arbeitsbündnis:** Die Forderung, ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrer und Schülern herbeizuführen, hat eine lange, bis auf Jean Jacques Rousseau zurück weisende Tradition. Die Forderung ist am grünen Tisch leicht erhoben, in der Praxis aber umso schwerer umzusetzen. Ein Arbeitsbündnis kann aus dem stillschweigenden Einverständnis zwischen Lehrer und Schülern bestehen, sich jeden Morgen neu an die Arbeit zu machen. Es kann Gegenstand langwieriger und strittiger Verhandlungen zwischen dem Lehrer und seinen Schülern sein. Es kann auch scheitern. Mehr dazu im Fazit zu Kapitel 2 (S. 130).

**(4) Sinnstiftende Orientierung:** Unterricht soll die Urteilskraft wecken, den Geschmack bilden und zum Aufrechten Gang befähigen. Es geht also nicht nur darum, nach gehabtem Unterricht diese oder jene Fähigkeit und Kenntnis erworben zu haben. Es geht immer auch darum, die Persönlichkeit des Schülers zu stärken und ihm ein Identifikationsangebot für die Bewältigung seiner persönlichen Entwicklungsaufgaben zu machen. Deshalb wird in der Arbeitsdefinition von „sinnstiftender Orientierung“ gesprochen – eine Kategorie, die ich in die Tradition der bildungstheoretischen Didaktiken einordne (Klafki 1991).

**(5) Nachhaltige Kompetenzentwicklung:** In der Schule sollte genau dasjenige stattfinden, wozu die Schulen erfunden wurden und was bis heute ihre Stärke ist, nämlich den Schülerinnen und Schülern Hilfen für den systematischen Wissens- und Könnensaufbau zu geben – und dies nicht isoliert im Kämmerlein, sondern in der stützenden und fordernden Unterrichtsgemeinschaft. Dafür müssen Freiräume, Zeit und Muße für Übung, Anwendung und Vertiefung des Gelernten zur Verfügung gestellt werden. Dafür ist auch ein schützender Rahmen erforderlich, der das Lernen in der Gemeinschaft reguliert.

**(6) Lehrerorientierung:** Die Güte des Unterrichts kann und darf nicht nur im Blick auf die Schülerinnen und Schüler definiert werden. Auch für die Lehrer muss ein humaner Arbeitsplatz geschaffen werden. Ich bin mir sicher, dass das Starkmachen der zehn Gütekriterien dieses Buches nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrern gut tut. Ihre Berufszufriedenheit wächst und die Burn-out-Gefährdung sinkt.

## 1.4 Zehn Merkmale im Überblick (KRITERIENMIX)

Die empirische Unterrichtsforschung hat, wie eingangs bereits angemerkt, in den letzten zehn, fünfzehn Jahren erhebliche Fortschritte gemacht. Die Wissenschaftler (überwiegend Psychologen) haben mithilfe aufwendiger Langzeitstudien und Kontrollgruppen-Forschung verschiedene Merkmale guten Unterrichts isoliert, die in jenen Klassen, die dauerhaft hohe Lernerfolge zeigten, besonders ausgeprägt waren.<sup>5</sup> Ich denke dabei insbesondere an folgende Veröffentlichungen:

- die klassischen Untersuchungen von John Carroll zum Einfluss des Faktors Zeit auf den Lernerfolg und das daraus abgeleitete normative Konzept des „Learning for mastery“ (Carroll 1963; Bloom 1976);
- die schon über 30 Jahre alte Studie von Jacob Kounin über Techniken effektiver Klassenführung (1970; deutsch 1976);
- die 24 Jahre alte Studie des britischen Unterrichtsforschers Michael Rutter über die Effekte verschiedener Unterrichtsmerkmale einer Reihe von Sek-I-Schulen aus dem Großraum London (Rutter u. a. 1979; deutsch 1980);
- eine Zusammenführung und Gewichtung verschiedener empirischer Studien zu einem neuen Prozess-Produkt-Modell (QuAIT) von Robert E. Slavin (1994) und seine Weiterführung bei Hartmut Ditton (2000);
- mehrere Untersuchungen der Unterrichtsforscher Franz E. Weinert, Andreas Helmke und Wolfgang Einsiedler – insbesondere die SCHOLASTIK- und die MARKUS-Studie (Weinert/Helmke 1997; Helmke/Jäger 2002);
- genaue Studien zu Einflussfaktoren guten Unterrichts und zur guten Schule von Helmut Fend (zusammengeführt in Fend 1998);
- Rainer Brommes Studien zum Expertenstatus und zur Kompetenzentwicklung von Lehrern (Bromme 1992; 1997);
- den Handbuchartikel „Unterrichten und Lernumgebungen gestalten“ von Gabi Reinmann-Rothmeier und Heinz Mandl im Handbuch „Pädagogische Psychologie“ (in: Krapp/Weidenmann 2001, S. 601–646);
- die von mir betreute Oldenburger Dissertation von Sylvia Jahnke-Klein zum Thema „Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht“ (2001);
- die gründliche Gesamtdarstellung des Forschungsstandes durch Franz E. Weinert und Andreas Helmke (in: Helmke/Weinert 1997, S. 71–176).

<sup>5</sup> Wie das genau vonstatten geht, wird in Kapitel 4 auf den Seiten 158–162 erläutert.

Vier Texte, die sich durch gute Verständlichkeit und Theorieanspruch gleichermaßen auszeichnen, möchte ich Ihnen als erste zur Lektüre empfehlen, wenn Sie sich gründlicher einarbeiten wollen:

- *Jere E. Brophy (2000): Teaching.* In diesem Text, der in der vom International Bureau of Education (IBE) in Genf herausgegebenen Schriftenreihe „Educational Practices Series“ erschienen ist, formuliert Brophy zwölf Merkmale guten Unterrichts, an denen ich mich beim Schreiben dieses Buchs ein Stück weit orientiert habe (s. [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)).<sup>6</sup>
- *Andreas Helmke (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern.* Dieses Buch liefert einen hervorragenden Überblick über den aktuellen Stand der Erforschung von Qualitätsindikatoren für Unterricht; es bietet kluge Reflexionsaufgaben und im Anhang eine umfangreiche Bibliografie. Ich werde im Kapitel 4.2 auf dieses Buch zurückkommen und Helmkes „Angebots-Nutzungs-Modell“ darstellen.
- *Sabine Gruehn (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung.*
- *Karl-Heinz Arnold, Uwe Sandfuchs, Jürgen Wiechmann (2006): Handbuch Unterricht.* Das empfehlenswerte Handbuch enthält einen aktuellen Überblick über den Forschungsstand.



In all diesen Studien und in vielen weiteren werden Merkmale guten Unterrichts angesprochen und z. T. auch in Gütekriterien übersetzt. Ich habe sie gelesen und aus den verschiedenen Studien ein **Kriterien-Mischmodell** gemacht. Diese Freiheit nehme ich mir, weil die Forscher der Einzelstudien auch nichts anderes getan haben.<sup>7</sup> Dabei musste ich einen Balanceakt vollführen. Einerseits wollte ich möglichst alle Kriterien gut durch empirische Forschungsergebnisse abgesichert sehen. Andererseits wollte ich nicht einfach alles so übernehmen, wie es die Unterrichtsforscher vorformuliert

6 Der Text wurde von den Schülern des gymnasialen Leistungskurses Pädagogik des Conrad-von-Soest-Gymnasiums in Soest unter der Leitung von Gerd Eikenbusch übersetzt und im Landesinstitut Soest veröffentlicht (Brophy 2002); vgl. auch Helmke 2003, S. 122 f.

7 Wolfgang Einsiedler (1997, S. 226–240) und Sabine Gruehn (2000, S. 5–62) liefern jeweils einen Überblick über die „Forschungsgeschichte“ dieser Merkmale. Mehr dazu im Abschnitt 4.2.

## 1.4 Zehn Merkmale im Überblick

17

liert haben, sondern als Didaktiker eine eigene normative Orientierung liefern.<sup>8</sup>

Nach gründlichen Absprachen mit Theoretikern und Praktikern<sup>9</sup> sind die folgenden zehn Merkmale übrig geblieben, die ich im Folgenden KRITERIENMIX nenne. Damit will ich deutlich machen, dass die Forschung noch im Fluss ist und dass es sicherlich schon bald zu weiteren Kriterienkatalogen kommen wird, die den KRITERIENMIX ergänzen und korrigieren werden.

### Zehn Merkmale guten Unterrichts

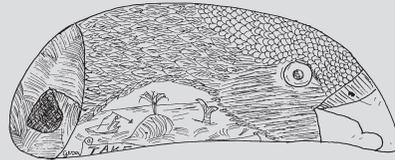
#### (KRITERIENMIX)

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)

8 Allgemeine Didaktik und empirische Lehr-Lern-Forschung sind „fremde Schwestern“ (Terhart 2002). Sie handeln vom selben Gegenstand, haben aber ihre eigenen Logiken. Eine schlichte Übernahme der empirischen Forschungsergebnisse ist schon deshalb unangebracht, weil die Forscher ja immer die Einschränkung machen, nur das untersuchen zu können, was methodologisch greifbar ist. Daher sind bestimmte Teilaspekte guten Unterrichts empirisch weniger präzise abgesichert, als mir lieb wäre.

9 Dafür danke ich Claudia von Aufschnaiter, Hans Brügelmann, Hartwig Dohnke, Andreas Feindt, Wolfgang Fichten, Ulf Gebken, Frank Hellmich, Carola Junghans, Hanna Kiper, Hartmut Lenhard, Anke Lindemann, Hans Jürgen Linser, Barbara Moschner, Liane Paradies, Heinz Rosenbusch, Wolfgang Schulz, Christina Sczesny und Christel Wopp.

7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung**  
(durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)



Bei der Formulierung der zehn Kriterien habe ich darauf geachtet, dass die folgenden fünf **Konstruktionsregeln** eingehalten wurden:

- (1) Alle zehn Merkmale haben eine äußere, der direkten Beobachtung zugängliche, und eine innere, hermeneutisch zu erschließende Seite.
- (2) Alle zehn Merkmale sind so ausgewählt und definiert worden, dass sowohl die Lehrerinnen und Lehrer als auch die Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können, dass die Merkmalsausprägungen im Unterricht stark gemacht werden. Keines der zehn Kriterien ist ausschließlich lehrerzentriert, keines ausschließlich schülerzentriert gemeint.
- (3) Die Merkmale sind so definiert, dass damit sowohl die Direkte Instruktion als auch Offener Unterricht und eine konstruktivistische Lernumgebung analysiert und bewertet werden können.
- (4) Die Merkmale sind fachdidaktisch gesehen neutral. Sie können aber fachdidaktisch konkretisiert oder durch weitere fachdidaktische Kriterien ergänzt werden (vgl. Klieme/Bos 2000).
- (5) Die Merkmale sind zwar durchnummeriert, aber dies bedeutet nicht, dass die Reihenfolge eine Rangfolge wäre. Vielmehr handelt es sich um so etwas wie ein Puzzle aus einzelnen Bausteinen, die erst zusammengefügt ein Ganzes ergeben.

## 1.5 Weitere Arbeitsdefinitionen

19

### 1.5 Weitere Arbeitsdefinitionen

Sicherlich ist Ihnen schon aufgefallen, dass ich abwechselnd das eine Mal von „Merkmalen“ und dann wieder von „Gütekriterien“ oder kurz von „Kriterien“ spreche. Dies hat seinen Grund:

- Die empirischen Unterrichtsforscher sprechen in ihren Studien so gut wie nie von „Gütekriterien“ des Unterrichts, sondern von „Merkmalen“, „Variablen“ oder „Einflussfaktoren“ sowie von den durch diese Merkmale ausgelösten „Effekten“, „Wirkungen“ und „abhängigen Variablen“. Sie formulieren „nur“ Korrelationshypothesen, die sie aus der komplexen Unterrichtswirklichkeit herausgefiltert haben. Aber sie weigern sich, daraus abzuleiten, was die Lehrerinnen und Lehrer tun und lassen sollen.

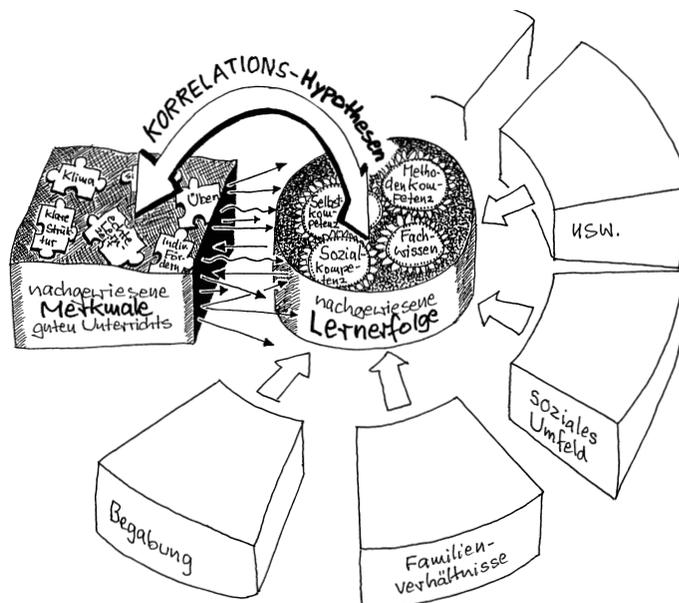


Abb. 1.1: Einflussfaktoren des Lernerfolgs

- Die Empiriker üben diese Zurückhaltung, weil sie nie sicher sein können, ob sie schon gründlich genug geforscht haben, und weil sie von ihrem Wissenschaftsverständnis aus nur Tatsachenfeststellungen, aber keine *normativen* Aussagen treffen wollen. An dieser Zurückhaltung ist richtig, dass zwischen empirischen Befunden und didaktischen Ratschlägen komplizierte Übersetzungsleistungen liegen.

- Die Theoretiker (Schulpädagogen, Allgemein- und Fachdidaktiker) sprechen häufiger von „Gütekriterien“ oder „Prinzipien“ oder auch schlicht vom „guten Unterricht“.<sup>10</sup> Für sie ist es selbstverständlich, dass in theoretischen Diskursen auch Wertaussagen getroffen und begründet werden können (vgl. Heid 2002).

Ich übernehme diesen differenzierenden Sprachgebrauch. Von Merkmalen spreche ich immer dann, wenn es um die Beschreibung beobachtbarer Unterrichtsphänomene und ihrer messbaren Effekte geht.

**Definition 2: Merkmale guten Unterrichts** sind empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und/oder sozialen Lernergebnissen beitragen.

Von Gütekriterien<sup>11</sup> spreche ich immer dann, wenn eine bewusste, wertende Entscheidung für ein empirisch mehr oder weniger genau abgesichertes, aber für wichtig gehaltenes Merkmal gemeint ist.

**Definition 3: Gütekriterien bzw. Kriterien guten Unterrichts** sind theoretisch begründete und in Kenntnis empirischer Forschungsergebnisse formulierte Maßstäbe zur Beurteilung der Unterrichtsqualität.

Vermutlich fehlt einigen von Ihnen noch dieses oder jenes weitere Gütekriterium, das Sie auf Seite 10 als Ihren persönlichen Spitzenreiter definiert hatten, z. B. die Lehrerpersönlichkeit, die Disziplin, die Begabung oder die Motivation. Sie fehlen hier, weil es sich dabei nicht um Gütekriterien des Unterrichts, sondern um personale Voraussetzungen handelt.<sup>12</sup>

10 z. B. Seibert/Serve 1992; Freund u. a. 1998; Haenisch 2000; Gräsel/Mandl 2002; Unruh/Petersen 2003

11 Der Begriff „Gütekriterium“ stammt ursprünglich aus der Wissenschaftstheorie und bezeichnet dort die Kriterien, anhand derer die Qualität empirischer Forschung bestimmt wird. Dies sind insbesondere drei Kriterien: Reliabilität, Validität und Objektivität. Der Begriff ist dann generalisiert und auch auf andere Phänomene übertragen worden.

12 Würde man „Begabung“ oder „Motivation“ zum Gütekriterium erheben, müsste ja der Unterricht an Sonderschulen für Lernhilfe per definitionem schlecht und der an Gymnasien per definitionem gut sein. Das Gegenteil ist wahrscheinlicher: Denn je leistungsschwächer die Schüler, umso mehr sind sie auf guten Unterricht angewiesen.