Die Suche nach den Wirkungsprinzipien

Category: Blog
geschrieben von Gastautor | 9. November 2020

Dr. Gabriel Schneuwly, PHBern Studienleiter: Entscheidend sind nicht organisatorische Massnahmen.

Aktualität der Unterrichtsentwicklung

Schulentwicklung wird in der deutschsprachigen Literatur häufig als Zusammenspiel von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung beschrieben (vgl. Buhren in diesem Band). Der Fokus hat sich dabei in den letzten Jahren leicht verschoben. Während in den
90er Jahren des letzten Jahrhunderts Schulentwicklung stark von der

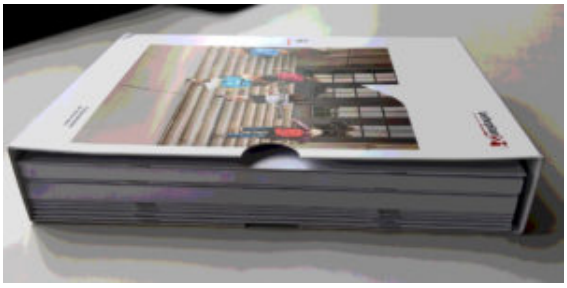
Organisationsentwicklung geprägt in der Schule Einzug hielt, gilt heute die Aufmerksamkeit stärker der Unterrichtsentwicklung: „Es besteht mittlerweile ein Konsens darüber, dass es sich bei Massnahmen, die der Weiterentwicklung des Unterrichts dienen, um den Kern der Schulentwicklung handelt.“ (Oelkers & Reusser 2008, S. 402).

Die stark rezipierte Hatte-Studie (Hattie, 2009) hat es in der ganzen Bildungslandschaft in Erinnerung gerufen: Entscheidend für gute Lernergebnisse sind nicht in erster Linie organisatorische oder schulstrukturelle Faktoren, sondern die Qualität des Unterrichts.

John Hattie: Die Unterrichtsqualität entscheidet.

Verschiedene Faktoren haben dazu beigetragen, die Unterrichtsentwicklung stärker ins Bewusstsein zu rücken: Da gab es einerseits die internationalen Vergleichsstudien zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler (z.B. Timss oder PISA), welche grosse mediale Aufmerksamkeit erhielten. Sie rückten den Fokus auf das Lehren und Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie auf deren Lernergebnisse. Sie haben viele Entwicklungsanstösse zu einer Verbesserung des Unterrichts geliefert und entsprechende Projekte ausgelöst. Sie haben aber auch Fragen der Chancengerechtigkeit ins Bewusstsein gerufen. Generell hat die Schul- und Unterrichtsforschung gezeigt und die am stärksten rezipierte Hatte-Studie (Hattie, 2009) hat es in der ganzen Bildungslandschaft in Erinnerung gerufen: Entscheidend für gute Lernergebnisse sind nicht in erster Linie organisatorische oder schulstrukturelle Faktoren, sondern die Qualität des

Unterrichts.



Lehrplan 21, Gesamtausgabe: Es kann von einem eigentlichen Projekt der Unterrichtsentwicklung gesprochen werden.

Parallel dazu fordern gesellschaftliche Entwicklungen den traditionellen Unterricht stark heraus: Einerseits wächst die Einsicht, dass ein im deutschen Sprachraum stark „homogenitätsversessener Unterricht“ (Grunder 2009, S. 115) der heutigen Zusammensetzung von Schulklassen nicht mehr gerecht wird. Andererseits schreitet die Digitalisierung der Gesellschaft voran, und die neuen Medien halten immer mehr Einzug im Unterricht. All dies ruft nach entsprechenden Konzepten.
Schliesslich beobachten wir aktuell im deutschsprachigen Sprachraum – und insbesondere in der Schweiz – an der Volksschule eine grosse Lehrplandebatte. Der Übergang von inhalts- und themenbezogenen zu kompetenzorientierten Lehrplänen lautet das Motto. Damit verbunden ist die Hinwendung zu einem stärker kompetenzorientierten Unterricht. Landauf, landab beschäftigt man sich mit der Einführung des neuen Lehrplans. Es kann dabei von einem eigentlichen Projekt der Unterrichtsentwicklung gesprochen werden.

> *Es geht also um die Frage des bei den Schülerinnen und Schülern tatsächlich ablaufenden Lernprozesses.*

Wie lernen Schülerinnen und Schüler?

Klare Vorstellungen über guten Unterricht

Spricht man über Unterricht, kann man dies auf der Ebene der Makroprozesse (Oberflächenstruktur) oder der Mikroprozesse (Tiefenstruktur) tun (Oser und Baeriswyl 2001; Pauli & Reusser, 2010; Kunter & Trautwein 2013). Merkmale der Oberflächenstruktur sind bei einem Unterrichtsbesuch direkt sichtbar. Es geht um übergeordnete Organisationsmerkmale des Unterrichts wie Lernformen, Sozialformen, Muster der Unterrichtsinszenierung oder Rahmenbedingungen wie Zeitmanagement, Raumeinrichtung usw. Tiefenstrukturen hingegen sind im Unterricht nicht direkt sichtbar. Sie liegen dem Unterricht als psychologisch-didaktische Qualitätsdimensionen zugrunde. Es geht um die eigentliche Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lernaufgaben sowie um den Austausch der Lernenden mit der Lehrperson und untereinander. Es geht also um die Frage des bei den Schülerinnen und Schülern tatsächlich ablaufenden Lernprozesses.

> *Offener Unterricht: Unterdessen zeigt die Unterrichtsforschung aber, dass die Ergebnisse teilweise ernüchternd sind.*

Was die Diskussion um Unterrichtsqualität schwierig macht, ist, dass sie nicht an der Oberflächenstruktur festgemacht werden kann. Das wäre leichter beobachtbar und beurteilbar. Frühere Unterrichtsentwicklungsprojekte wie z.B. das Projekt Erweiterte Lernformen in der Schweiz (vgl. Croci et al. 1995) oder Reformbemühungen rund um offenen Unterricht in Deutschland (vgl. z.B. Bönsch 1991 oder Peschel 2006) haben genau hier angesetzt. Unterdessen zeigt die Unterrichtsforschung aber, dass die Ergebnisse teilweise ernüchternd sind bzw. sehr differenziert betrachtet werden müssen (Bohl & Kucharz 2010,Niggli 2013,

S. 29; Pauli et al., 2003). Offener Unterricht zeigt z.B. unterschiedliche Effekte bei leistungsstärkeren oder leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern. Oder es kommt auch drauf an, welche Unterrichtsergebnisse in den Fokus genommen werden: Geht es um fachliche Leistungen oder um motivationale Faktoren wie die Einstellung zur Schule, Kreativität oder Selbstständigkeit. In seiner umfassenden Sichtung der entsprechenden Literatur kommt Niggli (2013, S. 29) zu folgender Bilanz:

Offener Unterricht führt nicht automatisch zu guter Unterrichtsqualität.

• „Offener Unterricht kann im Vergleich zu traditionellem Unterricht zu etwas schlechteren Resultaten führen.
• Im Vergleich zum traditionellen Unterricht bewirkt offener Unterricht im nicht leistungsbezogenen Bereich (Einstellungen zur Schule, Kreativität, Selbstständigkeit) etwas günstigere Ergebnisse.
• Lernschwächere Kinder und Jugendliche weisen im offenen Unterricht eine tiefere aktive Lernzeit auf.
• Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler scheinen strukturierende Lernhilfen (angepasste Materialien, klare Instruktion) unabdingbar zu sein“.

> *Dem ist aber nicht so, weil für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler oft die klare mündliche Instruktion und Unterstützung der Lehrperson fehlen.*

Offenbar führen Programme, die eine Öffnung des Unterrichts oder eine Erweiterung des Methodenrepertoires bezweckt haben, nicht per se zu guter Unterrichtsqualität. „Die Qualität entscheidet sich (…) vorrangig auf der didaktischen Ebene und in den Mikroprozessen des Unterrichts“ (Bohl und

Kucharz 2010, S. 10). Ein erstes Mal wird dies in oben erwähnter Bilanz unter Punkt 3 deutlich. Je offener der Unterricht, desto stärker nimmt sich die Lehrperson zurück und desto höher müsste die Lernzeit der Schülerinnen und Schüler sein, würde man meinen.

> *Schriftliche Lernaufgaben in einem Wochenplan können oft für solche Lernende gar nicht anschlussfähig sein und damit ein aktives Lernen verunmöglichen.*

Schwächere Schülerinnen und Schüler brauchen die direkte Instruktion mehr.
Bild: stock.adobe.com

Dem ist aber nicht so, weil für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler oft die klare mündliche Instruktion und Unterstützung der Lehrperson fehlen. Dies stellt eine Voraussetzung dafür dar, dass sie sich intensiv mit den Lernaufgaben auseinandersetzen können. Schriftliche Lernaufgaben in einem Wochenplan können oft für solche Lernende gar nicht anschlussfähig sein und damit ein aktives Lernen verunmöglichen. Unterrichtsqualität zeigt sich also an Tiefenstrukturmerkmalen des Unterrichts, den sogenannten Mikroprozessen des Unterrichts. Dies zeigt auch, dass die Beobachtung und Beurteilung von Unterrichtsqualität anspruchsvoll ist und eine gute pädagogisch-didaktische Ausbildung voraussetzt.

Zehn Merkmale

Die Suche nach den wesentlichen Wirkungsprinzipien des Unterrichts bzw. nach seinen Gütekriterien hat eine lange Tradition (Helmke 2009). Sie hat eine ganze Reihe von Katalogen mit solchen Merkmalen hervorgebracht (Helmke 2007; Helmke 2009; Meyer 2005; Meyer 2015). Diese bezeichnen eine Prozessqualität

von Unterricht, die dazu beitragen soll, gute Lernergebnisse zu erzielen. Nachfolgend werden aufgrund ihrer empirischen Grundlage und weil sie häufig die Grundlage von gängigen Unterrichtsbeobachtungsinstrumenten darstellen, die Merkmale der fächerübergreifenden Unterrichtsqualität nach Helmke (Helmke 2009, S. 168-169) wiedergegeben:

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

Helmke beschreibt die Wirkungsmechanismen so (ebd.), dass die Merkmale 2 −4 sich direkt auf den Lernerfolg, die Merkmale 5 −7 sich primär auf die Lernmotivation und indirekt auf den Lernerfolg auswirken. Bei den weiteren Merkmalen gibt es sowohl direkte Wirkungen auf den Lernerfolg als auch indirekte Wirkungen über die Lernmotivation.

Zehn Merkmale der Unterrichtsqualität sind ein breiter Katalog. Man kann sich gut vorstellen, dass eine Schule eine Auswahl trifft und für eine bestimmte Zeit eines dieser Qualitätsmerkmale zum Fokus ihrer Unterrichtsentwicklung macht. Aktuell dürfte es aus den weiter oben erwähnten Gründen so sein, dass die Kompetenzorientierung im Vordergrund steht. Dabei handelt es sich um ein Qualitätsmerkmal, das empirisch noch wenig erforscht ist. Es ist eher so, dass dieses Merkmal aktuell konzeptionell bearbeitet und immer näher bestimmt wird. Dabei zeigt sich bereits heute, dass es um ein vielschichtiges Merkmal handelt, das wiederum Bezug auf andere Merkmale nimmt, die eindeutiger als Tiefenstrukturmerkmale von Unterricht gefasst werden.

> *“Erfolgreicher Unterricht kann auf eine sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise*
> *realisiert werden.”*

In einer Phase der Problemstellung braucht es in aller Regel den Klassenunterricht.

Der Blick auf die Tiefenstrukturmerkmale oder Mikroprozesse von Unterrichtsqualität hilft zu verstehen, was die beiden bekanntesten Unterrichtsforscher im deutschen Sprachraum, Weinert und Helmke, bereits vor der Jahrtausendwende formuliert haben (1997, S. 472): “Erfolgreicher Unterricht kann auf eine sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise realisiert werden”. Man kann sowohl Klassenunterricht als auch Unterricht in offenen Lernformen gut oder weniger gut durchführen. Die Gegenüberstellung von offenem Unterricht und Klassenunterricht hilft auch nicht weiter. Wichtig ist eine didaktisch reflektierte Verknüpfung unterschiedlicher Unterrichtsformen im Hinblick auf die Verwirklichung der Tiefenstrukturmerkmale von Unterricht. Es braucht z.B. in einer Phase der Problemstellung und Problemklärung in aller Regel den Klassenunterricht, damit kognitive Aktivierung hergestellt werden kann. Es braucht aber auch Phasen des Durcharbeitens und Übens, in denen eine hohe kognitive Aktivierung viel besser durch selbstgesteuerte Unterrichtsformen erreicht wird.

Idealerweise nutzt die Lehrperson (allenfalls in Zusammenarbeit mit einer Förderlehrperson) dann solche Phasen, um im Sinne der Schülerunterstützung mit einzelnen Lernenden oder Kleingruppen zu arbeiten. Betrachtet man die geschilderten drei Tiefenstrukturmerkmale des Unterrichts vertieft, wird deutlich, dass hier das Bild einer aktiven Lehrperson gezeichnet wird, die im Unterricht eine hohe Präsenz zeigt. Auf diesem Hintergrund sind auch die viel diskutierten Aussagen von Hattie (2009) zu verstehen, der in seinem ersten bei uns breit rezipierten Buch „Visible learning“ (ebd.) sowohl die „Sichtbarkeit“ der Lehrperson als auch der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler betont. Er beschreibt seine Erfahrung, dass beim Betrachten von gutem Unterricht, Lehrer

immer aktiv und involviert aufgetreten sind (ebd., S. 25-26). Sein Buch ist kein Plädoyer gegen offene Unterrichtsformen, sondern gegen eine einseitige Interpretation der Rolle von Lehrpersonen, die vermeintlich modern nur noch als Facilitator, als Lernbegleiter oder als Lerncoach beschrieben werden.

Gabriel Schneuwly, 2015 (Vorabdruck eines Kapitels, Kurzversion)

Literatur:

Bohl, Thorsten; Kucharz, Diemut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung.
Weinheim: Beltz (Studientexte für das Lehramt, 22).
Bönsch, Manfred (1991): Offener und kommunikativer Unterricht − Freiarbeit und Beziehungsdidaktik. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
Croci, Alfons; Imgrüth, Peter; Landwehr, Norbert & Spring, Kathrin (1995): ELF. Ein Projekt macht Schule. Magazin zum Thema Erweiterte Lernformen. Littau und Buchs: Kantonale Lehrmittelverlage Luzern und Aargau.
Grunder, Hans-Ulrich (2009): Heterogenität und Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Hans-Ulrich Grunder und Adolf Gut (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 115-127.
Hattie, John (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York:Routledge.
Helmke, Andreas (2007): Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Vortrag an der Veranstaltung “Lehren und Lernen für die Zukunft” zur flächendeckenden Einführung des Projektes “Selbstständige Schule” in Essen, 28. Oktober 2006. http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-85520472-C0716157/bst/05_Vortrag_Prof_Helmke.pdf (besucht am 07.11.2012)
Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 1. Aufl., Neubearb. von “Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern”. Seelze: Kallmeyer. Kunter, Mareike; Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
Meyer, Hilbert (2005): Was ist guter Unterricht? (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Meyer, Hilbert (2015): Unterrichtsentwicklung. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
Niggli, Alois (2013): Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Theorie – Empirie – Konzepte – Praxis.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Expertise. Unter Mitarbeit von Esther Berner, Halbheer Ueli und Stolz Stefanie. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
Oser, Fritz K. & Baeriswyl, Franz J. (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Virginia Richardson (Ed.): Handbook of research on teaching (4. Aufl.). Washington, D.C: American Educational Research Association.
Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Waldis Monika & Grob, Urs (2003): "Erweiterte Lehr- und Lernformen" im Mathematikunterricht der Deutschschweiz. In: Unterrichtswissenschaft 31 (4), S. 291-320.
Peschel, Falko (2006): Offener Unterricht (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
Reusser, Kurt; Pauli, Christine (2010): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: Kurt Reusser (Hg.): Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster: Waxmann, S. 9–32.
Weinert, Franz E.; Helmke, Andreas (Hg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union.