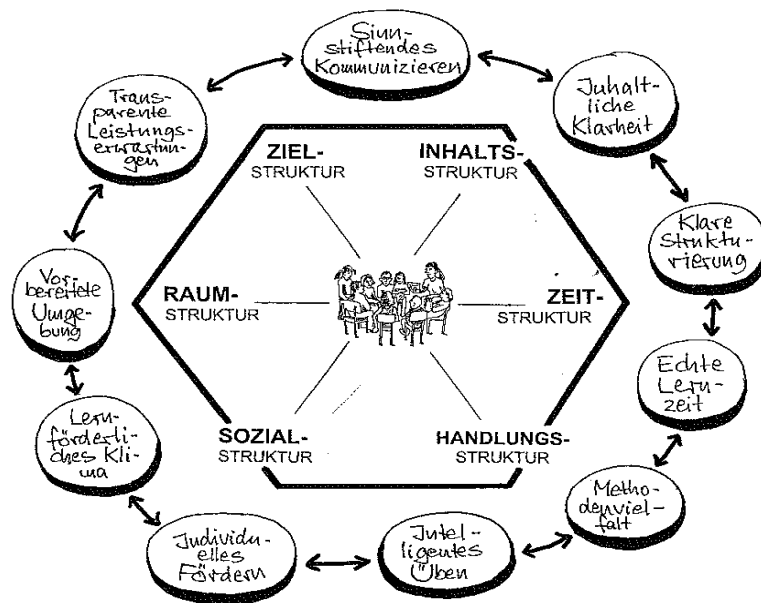


Münchener Zentrum für Lehrerbildung
März 2012
Hilbert Meyer,
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

5.

Einführungsvortrag auf dem FORTBILDUNGSFORUM für
Lehrerinnen und Lehrer:

Was ist guter Unterricht?



Empirische Befunde und didaktische Ratschläge

Inhalt:

Vorweg:	Qualitätsansprüche an digitale Unterrichtsmedien aus allgemeindidaktischer Sicht
Punkt 1:	Meine Hauptbotschaft: ZEHNERKATALOG
Punkt 2:	Persönliche Theorien guten Unterrichts
Punkt 3:	Definitionsprobleme von Unterrichtsqualität oder: „Von China lernen heißt siegen lernen“ (?)
Punkt 4:	Blick in die Forschungswerkstätten
Punkt 5:	Vergessene Einsichten der Bildungstheorie
Punkt 6:	Zehn Kennzeichen guter Lehrpersonen
Punkt 7:	Was tun?

Vorweg: Qualitätsansprüche an digitale Unterrichtsmedien aus allgemeindidaktischer Sicht

„**Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle**“: Ich bin Allgemeindidaktiker – und deshalb fällt meine Einführung in dieses Forum auch generell aus. Ich will versuchen, vier komplex miteinander verknüpfte Fragen zu beantworten:

- Was ist guter Unterricht?
- Warum ist es so schwierig, Unterrichtsqualität zu erforschen?
Welche in der aktuellen Unterrichtsforschung gern vergessenen Einsichten können die verstaubten Bildungstheoretiker beisteuern?
- Und woran sind gute Lehrpersonen zu erkennen, die dafür sorgen, dass der Unterricht gelingt?

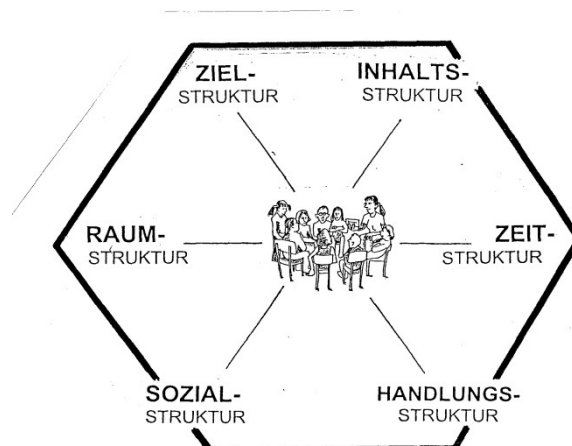
Medienmuffel: Ich oute mich auf meiner HOMEPAGE als Medienmuffel. Dabei bin ich in Wirklichkeit ein Medien-Fan. Ich liebe Tafel und Kreide, ich bringe immer wieder Bilder, Gegenstände u.a. in die Seminare mit; keine Seminarsitzung, ohne dass ein liebevoll hergestelltes Skript an alle verteilt würde. Nur mit den *digitalen* Medien hapert es. Daraus mache ich aber nicht – wie z.B. Hartmut von Hentig es getan hat – eine feindselige Ideologie gegen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Medien sind Teil unserer Lebenswelt, sie sind die vierte Kulturtechnik – und deshalb gehören sie auch in den Unterricht.

Medien können, klug eingesetzt, den Unterricht lebendig machen und die Selbstregulationskräfte der Schüler stärken – aber nicht automatisch, sondern nur dann, wenn es eine vorbereitete Umgebung gibt, die den vernünftigen Medieneinsatz fördert.

Die „ganze Aufgabe“ im Blick: Unterrichtsforscher haben es bei den oben genannten vier Fragen leicht. Sie können Teilaspekte der Unterrichtsarbeit herausgreifen und fragen: Welchen Einfluss hat diese Variable auf den Lernerfolg? Und welchen jene? Lehrer können das nicht. Sie müssen auf Gedeih und Verderb die ganze Aufgabe des Unterrichtens in den Blick nehmen und dann auch bewältigen.

Aber was ist diese „ganze Aufgabe“? Für die Beantwortung dieser Frage benutze ich mein DIDAKTISCHES SECHSECK (aus Meyer (2007, S. 175 ff.). Es erfasst jene **Grunddimensionen** des Unterrichts, die beim Unterrichten immer gegeben sind, die also in jeder Sekunde, in der man selbst unterrichtet oder eine Schulklasse bei der Arbeit beobachtet, in dieser oder jener Weise vorhanden sind.

Die sechs Grunddimensionen „konstituieren“ den Unterricht und „strukturieren“ ihn dabei. Das klingt nicht nur kompliziert, das ist es auch. Grunddimensionen sind ja nicht einfach da - sie werden von Menschen hergestellt. Die beteiligten Personen sind deshalb in der Zeichnung in der Bildmitte platziert.



Jede Grunddimension des SECHSECKS hat ihre *eigene Logik*, die nicht ungestraft unbeachtet gelassen werden kann: Die Ziele bauen aufeinander auf, sie können nicht beliebig angesetzt werden. Die Inhalte haben bestimmte thematische Zuschnitte, die nicht zerstört werden sollten. Der Unterrichtsverlauf folgt einer Prozesslogik, die etwas anderes als die Sachlogik ist. Die eingesetzten Methoden (= Handlungsmuster) sind in sich zielorientiert. Die Sozialformen bestimmen die Kommunikations- und Beziehungsstrukturen – sie müssen zu den Zielen passen. Die Lernumgebung muss auf die Ziele und die Arbeitsabläufe ausgerichtet sein. Meine erste These:

These: Guter Unterricht ist daran zu erkennen, dass eine hohe Stimmigkeit zwischen den in jeder Dimension des Sechsecks getroffenen Entscheidungen erreicht worden ist.

Wo bleiben die Medien? Vielleicht vermissen Sie eine siebte Ecke für den Medieneinsatz. Es wäre durchaus denkbar gewesen, aus dem SECHSECK ein SIEBENECK zu machen.¹ Ich habe die Medien aus zwei Gründen *nicht* in den Rang einer Grunddimension des Unterrichts erhoben: Erstens spielen sie nicht in jeder Sekunde Unterrichts eine Rolle. Zum Zweiten habe ich immer noch theoretische Bauchschmerzen mit dem Medienbegriff. Bis heute habe ich keine überzeugende Theorie gefunden, die begründet, wo die Grenzziehungen zwischen Inhalten und Medien einerseits, zwischen „toten“ und lebenden Medien andererseits verlaufen. Schon die Frage, ob der Körper des Lehrers/der Lehrerin theoretisch als ein Medium zu betrachten ist, ist völlig offen (Meyer 1993): Wenn ich definiere, dass ein Medium den Inhalt „vermittelt“, so gehören die Stimme und die Körpersprache der Lehrperson mit zu den Medien.

Die Mediendidaktiker haben andere Sorgen als die Allgemeindidaktiker; sie dürften meine Frage für spitzfindig halten. Sie ist es auch. Aber wegen dieser offenen Fragen definiere ich die „Medien“ lieber in einer Metapher und handlungsorientiert:

Definition: Medien sind *tiefgefrorene* Inhaltsentscheidungen.

Sie müssen im Unterrichtsprozess durch das didaktisch-methodische Handeln der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler *aufgetaut* werden. Für dieses Auftauen gibt es inzwischen viele kleine und große didaktisch-methodische Erfindungen, die ja auch Gegenstand dieses Münchener FORUMs sind.

Qualitätsansprüche: Welche Ansprüche sollten an den Einsatz digitaler Medien gestellt werden? M.E. gibt es *keine exklusiven* Qualitätskriterien, die nur für den Medieneinsatz gelten. Alles, was auch sonst den Lehr-Lernprozess befördern kann, gilt auch für die digitalen Medien.

Es ist schick geworden, eine Output-Orientierung zu fordern, also die tatsächlich eingetretenen Lernerfolge der Schüler zu messen und dann zu analysieren, welchen Anteil die Neuen Medien an diesem Erfolg haben könnten. Das ist aber ein sehr schwieriges Geschäft und zur Zeit praktisch noch nicht zu leisten. Warum?

- Was zum Schluss bei den Schülern herauskommt, wird nicht nur durch den Medieneinsatz, sondern durch eine Fülle weiterer Variablen verursacht (s.u., Abschnitt 3).
- Deshalb sage ich: Es macht keinen Sinn, den Medieneinsatz *nur* im Blick auf die Verbesserung der Schüler-Lernergebnisse zu beurteilen.

Ein integratives Konzept, in dem nicht nur die Mediennutzung, sondern die gesamte Unterrichtsqualität in den Blick genommen wird und in der auch auf die Arbeitsplatzbedingungen und die Motivation der Lehrer geachtet wird, halte ich für sinnvoller. Für diese an jeder Schule zu leistende Reflexionsarbeit schlage ich folgende Kriterien vor:

¹ In der Lerntheoretischen Didaktik von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunter Otto (1965) waren die Medien ja auch eine der vier Ecken ihres Rasters.

Qualitätskriterien für den Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsalltag

für die Schülerinnen & Schüler:

- (1) **Umgang mit Heterogenität:** Helfen die digitalen Medien bei der Individualisierung des Lernens (auch bei den Leistungsschwächeren)?
- (2) **Meta-Unterricht:** Wird prozessbegleitend über Sinn und Unsinn, Stärken und Gefahren der neuen Medien nachgedacht?
- (3) **Selbstregulation:** Wird das Potenzial der neuen Medien für die Förderung selbstregulierter Lernprozesse genutzt oder findet de facto eine Rückwärtsbewegung hin zu mehr lehrerzentriertem Unterricht statt?
- (4) **Ethische Verträglichkeit:** Ist sichergestellt, dass durch den Einsatz der digitalen Medien keine religiösen Gefühle, keine politischen, sozialen und sexuellen Überzeugungen der Beteiligten verletzt werden?

Für die einzelnen Lehrerinnen & Lehrer:

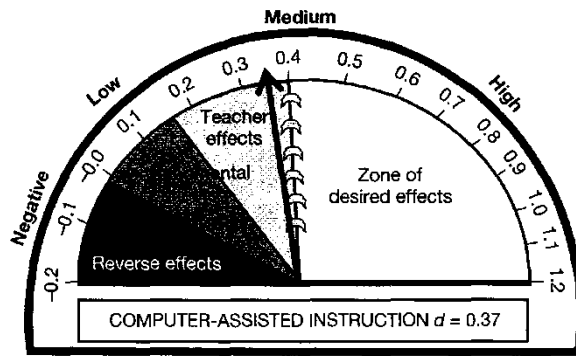
- (5) **„personal benefit“:** Wird die Arbeit als persönliche Bereicherung wahrgenommen? Sind die im Unterricht eingesetzten Medien benutzerfreundlich? Hält sich die Arbeitsbelastung in Grenzen?
- (6) **Professionalisierung:** Werden die didaktisch-methodischen Möglichkeiten angemessen genutzt? Trägt das neue Medium zur didaktisch-methodischen Kompetenzentwicklung bei?

im Blick auf die Unterrichtsentwicklung der ganzen Schule:

- (7) **Kooperationsniveau:** Wird der Medieneinsatz genutzt, um die Kooperation im Kollegium und mit den Eltern zu stärken?
- (8) **Akzeptanz:** Wird die durch den Einsatz der digitalen Medien hervorgebrachte neue Unterrichtskultur von allen Lehrkräften akzeptiert oder nur von den Medien-Fans im Kollegium? Gelingt es, auch die Medienmuffel einzubinden?
- (9) **Nachhaltigkeit der Nutzung:** Bewähren sich die eingesetzten Medien im Unterrichtsalltag? Gelingt es, die neuen Bausteine der Unterrichtskultur auf Dauer in den alltäglichen Schulbetrieb einzufädeln oder nicht?

Was sagen die Unterrichtsforscher? Der Neuseeländer John Hattie hat im Jahr 2009 eine riesige Meta-Metaanalyse vorgelegt, in der Tausende einzelner Unterrichtsvariablen auf ihren Einfluss auf den Lernerfolg berechnet worden sind.² Dabei arbeitet er mit einem BAROMETER-Modell, in dem die tatsächlich nachgewiesenen Effekte mit der „zone of desired effects“ (also dem, was man mit Fug und Recht erwarten könnte) verglichen werden. Insgesamt kommt zu eher ernüchternden Ergebnissen. Insgesamt bleiben die empirisch nachgewiesenen Effekte (siehe den Pfeil im Barometer) hinter dem, was mit Fug und Recht erwartet werden könnte, zurück. Bei 138 insgesamt erfassten Einflussvariablen landeten die digitalen Medien im Blick auf die **Einflussstärke auf Rang 71:**

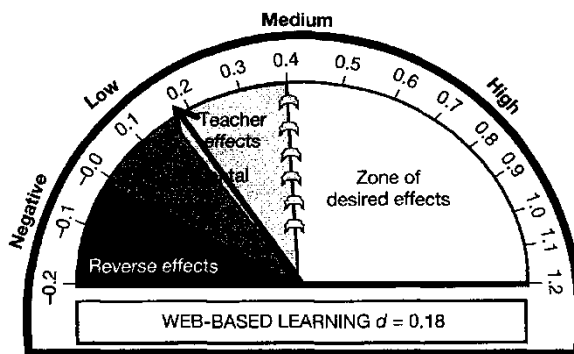
² Diese Forschungsergebnisse sind mit Vorsicht zu genießen. Hattie hat nur englischsprachige quantifizierende Literatur erfasst und sich um die methodologische Qualität dieser Studien nicht groß gekümmert (Terhart 2011).



KEY	
Standard error	0.059 (Medium)
Rank	71st
Number of meta-analyses	81
Number of studies	4,875
Number of effects	8,886
Number of people (18)	3,990,028

Implementations using technologies

Noch bescheidener sehen die Forschungsergebnisse im Blick auf **Web-basiertes Lernen** aus. Aber Hattie (2009, S. 227) merkt an, dass dies ein ganz junges Forschungsfeld ist, in dem noch keine ausreichende Anzahl von Einzelstudien vorliegt.

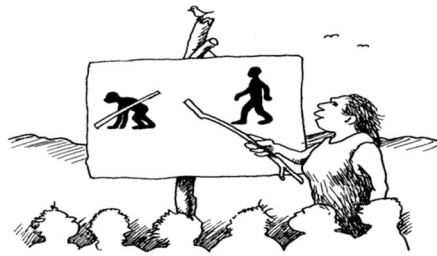


KEY	
Standard error	0.124 (High)
Rank	112th
Number of meta-analyses	3
Number of studies	45
Number of effects	136
Number of people (2)	22,554

Die Einzelstudien zusammenfassend formuliert Hattie mehrere Gelingensbedingungen für die Arbeit im Klassenzimmer (2009, S. 222ff.):

Gelingensbedingungen

- (1) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn insgesamt **Methodenvielfalt** praktiziert wird.
- (2) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn vorher ein **Lehrertraining** stattgefunden hat.
- (3) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn es vielfältige Lernangebote und einen **hohen Anteil an echter Lernzeit** gibt.
- (4) Der Lernerfolg erhöht sich, wenn **die Schüler die Kontrolle über ihren Lernprozess** haben.
- (5) **Kooperatives Lernen** (peer learning) verstärkt die positiven Effekte.



Ich fasse zusammen: Die digitalen Medien haben keinen berauschend hohen, aber doch einen nachweisbaren positiven Effekt auf den Lernerfolg der Schüler. Weitere Bausteine (wie Schüler-Feedback, kooperatives Lernen und Methodenvielfalt) müssen hinzukommen, um den Einsatz digitaler Medien lohnend zu machen. Wichtiger als die intensive Nutzung eines ganz bestimmten einzelnen digitalen Mediums ist die Nutzung von Kumulationseffekten, die durch einen vielfältigen Einsatz verschiedener Medien entstehen. Deshalb eine eigentlich selbstverständliche Feststellung:

These: Digitale Medien *allein* machen noch keinen guten Unterricht.

Weiterer Forschungsbedarf: Trotz der boomenden Forschungen zum Medieneinsatz im Unterricht bleiben noch viele Fragen offen. Ich habe mein persönliches brainstorming gemacht und mir überlegt, welche kleinen und großen Forschungsstudien im deutschsprachigen Raum ich für lohnenswert halte, z.B.:

- Wie können die *Nutzungskompetenzen von Grundschulern* beim Umgang mit dem Computer, dem Drucker und dem Internet in der Wochenplanarbeit gestärkt werden? (vgl. Borowski, Diethelm & Mesaroş 2010)
- Wie kann die Internet-Nutzung mit dem Grundschul-*Frühenglisch* verknüpft werden?
- Was müssen ältere Schüler können, wenn sie den auch in den Schulen immer häufiger eingesetzten Powerpoint-Vorträgen lauschen? Ich stelle mir vor, das dazu ein *Kompetenzstufenmodell* erarbeitet wird (vgl. Meyer 2007, S. 155ff.).
- Erhöhen *Whiteboards* die Lehrerzentriertheit des Unterrichts oder nicht? Ich habe eine Vermutung, was dabei herauskommen wird: Man wird feststellen, dass es bei der einen Lehrperson so ist, bei der anderen nicht. Aber genau da müsste man weiter forschen: Welche Typenbildungen gibt es unter den Lehrpersonen? Und wie müsste Lehrerfortbildung gestaltet werden, die diesen ganz unterschiedlichen Typen gerecht wird? Ich glaube nicht, dass diese Frage damit zusammenhängt, ob die Lehrperson digital native ist oder nicht.
- Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler davon, was das *Internet* ist und wie es funktioniert?³ Und welche Ideen haben die Lehrpersonen davon, was sich die Schüler vorstellen? (Ich betreue eine Dissertation von Ana-Maria Mesaros, Fakultät II der Uni Oldenburg zu diesem Thema – vgl. Mesaros & Diethelm 2011).
- Welche Ressourcen aktivieren Lehrpersonen, wenn sie *fachfremd* Informatik-Unterricht geben müssen?
- Stimmt die auf jeder Medienmesse von den Herstellern behauptete *Erleichterung der Lehrarbeit* durch digitale Medien, z.B. bei der Arbeit mit Whiteboards und Laptop-Klassen?
- Ist es denkbar, ein nationales digitales *Frühwarnsystems* aufzubauen, mit dem *Internet-Mobbing* zwischen Schülern schneller entdeckt werden kann?

³ Ein Schüler, Sek-I: „Das wäre auch noch eine Idee, dass da ein Riesenrouter ist, der das Internet ist. Zum Beispiel die ganze Welt hat auf einmal kein Internet mehr, die Frage ist warum denn. Entweder der Router den ich mir jetzt vorstelle der ist kaputt oder der ist zu warm gelaufen und der braucht mal eine Pause. Oder einer hat ausversehen die Steckdose rausgezogen das passiert glaube ich eher nicht irgendwo.“

Ich vermute, dass Sie alle hier im Saal eine eigene Wunschliste mitgebracht haben. Ich fände es lohnend, wenn dieses Münchener FORUM genutzt wird, um diese Wünsche zu sammeln, zu systematisieren und den Schulforschern und Lehrerbildnern zu überreichen.

1. Meine Hauptbotschaft: ZEHNERKATALOG

Ein erstaunlicher Konsens ist zu vermelden: Die Mehrzahl der in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelten Kriterienkataloge zum guten Unterricht sieht recht ähnlich aus. Das ist kein Zufall, sondern eine Folge der Orientierung am internationalen Forschungsstand. Ich habe diesen Forschungsstand im Wege von Meta-Analysen studiert, ihn bildungstheoretisch gewichtet, ergänzt und dann zu zehn Einzelmerkmalen komprimiert, um einen überschaubaren Satz von Kriterien zu haben, der auch im Schul- und Ausbildungsalltag genutzt werden kann (Meyer 2004):

ZEHNERKATALOG

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram)
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 und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt und Methodentiefe** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen; Aufbau von Methodenkompetenz)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)
11. **Joker** (z.B. für mediendidaktische und fachdidaktische weitere Merkmale)

Es handelt sich um **abstrakte Kriterien** – nicht um Rezepte. Kriterien sind die Messlatten, mit deren Hilfe Unterrichtsqualität bestimmt werden kann. Sie bilden nicht den Unterricht ab. Er ist vielfältig, bunt und einladend, manchmal auch monoton und grau. Die Kriterien müssen also mit Phantasie und Fachverstand für die Beurteilung konkreter Unterrichtsarrangements oder -planungen kleingearbeitet werden. Deshalb gelten sie mit geringfügigen Veränderungen auch *für*

alle Schulstufen und –formen und darüber hinaus auch für angeleitete Aktivitäten in der Kindergartenarbeit, für die Uni, für eine Orchesterprobe, für die Gestaltung einer Gesamtkonferenz u.a.m.

Konstruktionsregeln für die Überprüfung des KATALOGS und für die Formulierung weiterer Kriterien:

- (1) Alle zehn Merkmale sind so ausgewählt und definiert worden, dass *sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden* dazu beitragen können, dass die Merkmalsausprägungen *im Unterricht stark gemacht* werden. Keines der zehn Kriterien ist ausschließlich lehrerzentriert, keines ausschließlich schülerzentriert gemeint.
- (2) Die Merkmale sind *nicht hierarchisch geordnet*. Sie können die Reihenfolge im Blick auf Ihre persönliche Theorie guten Unterrichts variieren. Sie können auch Ergänzungen vornehmen.
- (4) Die Merkmale sind *fachdidaktisch gesehen neutral*. Sie können also fachdidaktisch spezifiziert und/oder ergänzt werden. Deshalb habe ich als elftes Merkmal den Joker platziert.
- (6) „Hoher Lernerfolg“ ist kein Kriterium eines guten Unterrichts, sondern eine *Wirkung* guten Unterrichts. Deshalb wird für alle 10 Merkmale postuliert, dass ihre Lernwirksamkeit empirisch belegt ist.

Vielleicht vermissen Sie einige Variablen guten Unterrichts, die Sie persönlich für das wichtigste Merkmal guten Unterrichts halten, z.B. die Lernbereitschaft der Schüler oder die Persönlichkeitsstruktur der Erzieherin/der Lehrperson. Beides ist sehr wichtig. Aber es sind in meiner Systematik keine Kriterien von Unterrichtsqualität, sondern personale Voraussetzungen, um Unterrichtsqualität herzustellen.

Andreas Helmke (2006) hat ebenfalls einen Zehnerkatalog formuliert. Der wesentliche Unterschied zum Meyerschen Katalog liegt darin, dass mehrere seiner Merkmale aus der *Lehrerperspektive* formuliert sind.

ZEHNERKATALOG Helmke:

1. Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
2. Effiziente Klassenführung und Zeitnutzung
3. Lernförderliches Unterrichtsklima
4. Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
5. Schülerorientierte Unterstützung
6. Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
7. Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
8. Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
9. Vielfältige Motivierung
10. Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Funktionen: Sie können die zwei ZEHNERKATALOGE nutzen, um blinde Flecken in Ihrer persönlichen Theorie guten Unterrichts zu identifizieren. Sie können damit eine Stärken-Schwächen-Analyse machen, indem Sie analysieren, bei welchen der 10 Merkmale Sie schon stark sind und wo Sie Entwicklungsbedarf haben. Sie können den KATALOG als Richtschnur für die kollegiale Hospitation verwenden. Dann empfehlen ich Ihnen aber, nicht sofort alle 10 Merkmale in den Blick zu nehmen, sondern dem Hospitierenden ein oder zwei Merkmale zu nennen, auf die dieser besonders achten soll. Sie können den KATALOG auch benutzen, um Schüler- bzw. Studierenden-Feedback einzuholen.

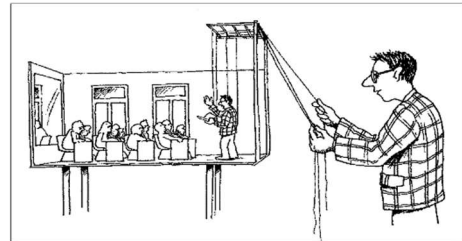
Überarbeitungsbedarf: Wenn ich heute eine Überarbeitung meines KATALOGS einschließlich seiner Erläuterungen zu machen hätte, würde ich mindestens an drei Stellen Änderungen vornehmen:

- Ich würde erstens ein Kriterium aufnehmen, das stärker auf die Erziehungsaufgaben fokussiert. Sie werden ansatzweise in den Merkmalen 3 und 5 angesprochen, bleiben dort aber undeutlich.
- Ich würde stärker betonen, dass es im guten Unterricht um den Aufbau einer demokratischen Unterrichtskultur geht.
- Ich würde das Merkmal Nr. 6 „Methodenvielfalt“ umbenennen in „Methodentiefe“. Damit meine ich das Kompetenzniveau, das die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit einem festen und dadurch überschaubaren Methodenrepertoire erreichen. (Da aber im Blick auf alltäglichen Unterricht keinerlei Anlass besteht, vor zuviel Methodenvielfalt zu warnen, ist Merkmal 7 keineswegs überflüssig geworden.)

2. Persönliche Theorien guten Unterrichts

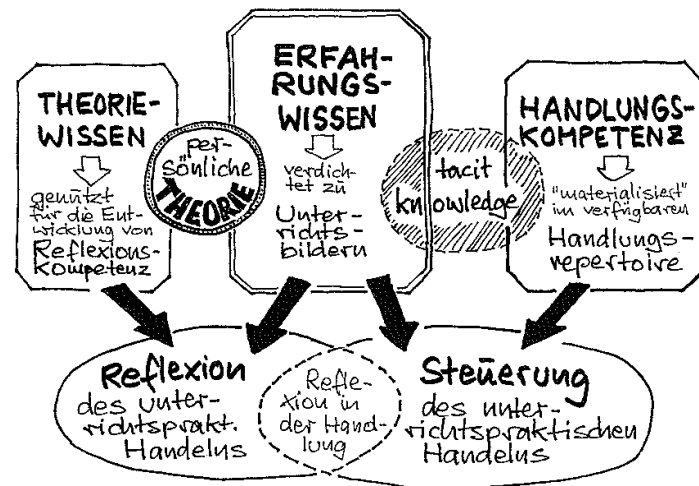
Ich habe nicht vor, Ihnen meine im ZEHNERKATALOG zusammengefasste Theorie guten Unterrichts überzustülpen. Das geht nämlich gar nicht. Unsere Vorstellungen über guten und schlechten Unterricht sitzen ja sehr fest. Sie lassen sich nicht wie ein dreckig gewordenes Hemd ablegen. Ich bin zufrieden, wenn Sie meinen Vortrag zum Anlass nehmen, Ihre in vielen Jahren oder Jahrzehnten verinnerlichten Vorstellungen vom guten Unterricht bewusst zu durchdenken und hier und dort daran zu schnitzen und zu feilen.

Das ist eine Reflexionsleistung, die hin und wieder auch im Unterricht selbst stattfinden kann: Sie können sich, wie die erste Zeichnung deutlich machen soll, beim Unterrichten selbst über die Schultern schauen, genau beobachten, was sie da tun, und an den richtigen Strippen ziehen.



Je bewusster Sie eine bestimmte Strippe ziehen, umso leichter ist es auch, deren Effekte im Klassenzimmer zu beobachten. Das nenne ich den Aufbau einer **"forschenden Haltung"** (s.u.). Sie sollten aber daran denken, dass auch jede Schülerin und jeder Schüler ihr bzw. sein "alter ego" in den Unterricht mitbringt und bewusst oder unbewusst entscheiden kann, an welcher Strippe sie bzw. er ziehen oder nicht ziehen will.

Wer sich selbst beim Unterrichten beobachtet, kann ein Stück weit „reflexive Distanz“ zum eigenen Handeln herstellen. Was im Cartoon halbironisch dargestellt worden ist, lässt sich auch wissenschaftlich seriös ausdrücken (ausführlich erläutert in Jank/Meyer 2002, 143-152). Immer geht es darum, das eigene Handeln zu reflektieren und, so gut es geht, für die Steuerung des Unterrichtsverlaufs zu nutzen:



Eine differenzierte persönliche Theorie guten Unterrichts entsteht und wächst also durch das wiederholte und kontrollierte Wechseln zwischen Unterrichts-Aktionen einerseits, dem gründlichen Reflektieren über Erfolg und Misserfolg dieser Aktionen andererseits. Das wird in der Professionalisierungsforschung als Aktions-Reflexionsspirale beschrieben (Schön 1983; vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 17).

Gerade beim Medieneinsatz im eigenen Klassenzimmer ist es sehr gut möglich, Aktions-Reflexions-Spiralen zu durchlaufen. Sie können immer wieder neu experimentieren. Das hatte Célestin Freinet „tastendes Versuchen“ genannt und dabei an die Schüler gedacht, die sich in ein neues Wissens- und Könnensgebiet einarbeiten. Aber das gilt natürlich für die Lehrerinnen und Lehrer in gleicher Weise.

Zumeist sind diese persönlichen Theorien noch nicht so gründlich abgesichert wie die Theoretiker-Theorien. Aber im Prinzip müssen und können sie den gleichen Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens genügen wie die im Wissenschaftsbetrieb produzierten Theorien:

- Sie enthalten bewusst formulierte Hypothesen über Korrelationen und Ursache-Wirkungszusammenhänge („Wenn ich x tue, dann müsste y die Folge sein!“; „Weil sich Schüler x auf Kompetenzstufe y bewegt, kriegt er z nicht gebacken!“; „Weil die kollegialen Absprachen über die Arbeit mit Whiteboards, mit dem Internet u.a. nicht eingehalten werden, komme ich bei Aufgaben mit hoher Selbstregulation nicht voran.“).
- Sie gelten auf Widerruf, werden also an der Praxis überprüft und gegebenenfalls verworfen oder überarbeitet.
- Sie sind eingebettet in ein tiefes Verständnis des Faches und in einen ethischen Kode, also in einen Satz von Werten und Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs und der pädagogischen Orientierung.

Die persönlichen Theorien leiten unser Handeln bei der Unterrichtsarbeit stärker als jede Theoretiker-Theorie. Deshalb sprechen britische Aktionsforscherinnen wie Jean McKniff auch von der „living theory“, die Lehrpersonen immerfort mit sich herumschleppen.

Die persönlichen Theorien sind sehr viel mächtiger als die Theoretiker-Theorien. Das ist kein Malheur, sondern funktional. Denn Lehrpersonen müssen oft in Sekundenschnelle Entscheidungen treffen und handeln. Da wäre es überhaupt nicht möglich, erst das Problem zu definieren, dann in die Theorie hochzurechnen, dort die Antwort zu suchen und dann wieder zu einer Einzelentscheidung kleinzuarbeiten. Berufspraktiker müssen zügig zwischen ihrem Theoriewissen und der jeweils wieder neuen unterrichtspraktischen Herausforderung vermitteln. Das hat der Aufklärungspädagoge Herbart treffend als „pädagogischen Takt“ bezeichnet (s.u.).

These: Die in mehr oder weniger langen Jahren berufspraktischer Erfahrung aufgebauten persönlichen Theorien guten und schlechten Unterrichts steuern unser Denken, Fühlen und Handeln im Klassenzimmer und Seminarraum effizienter als jede Theoretikertheorie.

Und das ist gut so.

3. Definitionsprobleme von Unterrichtsqualität oder: „Von China lernen heißt siegen lernen“ (?)

3.1 Drei Annäherungen an Unterrichtsqualität

Es gibt unendlich viele Publikationen zum Thema Unterrichtsqualität. Aber die wenigsten Forscher ringen sich dazu durch, klar zu sagen, was für sie guter Unterricht sei. Die genannten Gründe: Das sei viel zu komplex, es hänge vom Fach ab, von den Schülern, von den Kerncurricula und anderem mehr. Das reichte mir nicht, als ich vor 7 Jahren mein Buch zum guten Unterricht schreiben wollte. Deshalb habe ich Schüler und Lehrer befragt, was sie unter gutem Unterricht verstehen.

Markus ist Zwöftklässler an einem Hamburger Gymnasium und besucht einen Leistungskurs Geschichte. Markus gehört zur Gattung der "Minimax-Lerner" und realisiert damit eine Haltung, ohne die gerade erfolgreiche Lerner kaum bis zum Abitur kämen.

Bei einer Befragung durch Wissenschaftler erklärt er: „Unterricht ist dann gut, wenn ich mit minimalem Aufwand einen maximalen Ertrag erziele.“

Auf die Nachfrage, was er damit meine, sagt Markus: "Ich bin zu Beginn des letzten Leistungskurses zu Herrn XY gegangen und habe ihm gesagt: ‚Herr ..., Sie können tun, was Sie wollen, aber ich bin an Geschichte nicht interessiert. Was muss ich tun, damit ich die Mindestpunktzahl bekomme?‘ Antwort des Lehrers: "... nicht stören und die Klausur mit der Mindestpunktzahl bestehen."

Markus zum Forscher: "Das ist ein guter Lehrer!"

Ich stimme Markus zu, und zwar deshalb, weil dieser Lehrer - wenn auch auf dem niedrigst denkbaren Niveau - ein Arbeitsbündnis mit seinem Schüler geschlossen hat. Und der Lehrer hat sogar, wenn er attraktiven Geschichtsunterricht anbietet, die Chance, den Schüler Markus von seiner Geschichtsabneigung zu kurieren. Gute Lehrpersonen versuchen „auf Teufel komm heraus“ ein Arbeitsbündnis zu schmieden, weil sie wissen, dass sie gegen die Interessen der Schüler kaum etwas ausrichten können.

Ein **Arbeitsbündnis** ist ein didaktisch-sozialer Vertrag zwischen den Lehrenden und Lernenden (Meyer 2007, S. 90).⁴ Die Lehrperson sagt den Schülern/ den Studierenden deutlich, was sie erwartet, sie macht aber ein ebenso deutliches und klares Angebot, was sie selbst zu leisten bereit ist. Ein Arbeitsbündnis kann sehr unterschiedliche Formen annehmen:

- Das Arbeitsbündnis kann am ersten Schultag förmlich vereinbart worden sein, nachdem Sie Ihre Planung erläutert, mit den Schülern diskutiert und dann einen Konsens gefunden haben.

⁴ Wie Arbeitsbündnisse im Schulalltag gestaltet werden oder auch misslingen können, haben Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer u.a. (2009) in einer empirischen Studie zur Schul- und Unterrichtskultur eindrucksvoll belegt. Die Autoren können sogar zeigen, dass hier und dort die Schüler die Initiative ergreifen, um die Lehrperson dazu zu bringen, ein anspruchsvolleres Arbeitsbündnis anzubieten als zunächst vorgesehen.

- Es kann auch auf leisen Sohlen daher kommen. Die Klasse akzeptiert Sie sofort, weil Sie Fachkompetenz ausstrahlen und weil Sie freundlich und gut vorbereitet wirken. Dann brauchen Sie gar nicht lange zu verhandeln. Sie fangen einfach mit der Arbeit an.
- In manchen Klassen/Kursen ist es erforderlich, das Arbeitsbündnis ganz deutlich und explizit zu vereinbaren, gern auch schriftlich – das kann insbesondere dort sinnvoll sein, wo die Schüler mit erheblichen Lernproblemen zu kämpfen haben, oder auch dort, wo sie aus ihrer vorherigen Schulzeit keinerlei Erfahrungen mit expliziten Arbeitsbündnissen mitbringen.

Damit die Schüler das eingegangene Arbeitsbündnis tatsächlich umsetzen können, benötigen sie **didaktische Kompetenz**. Damit ist mehr gemeint als die Fähigkeit, den persönlichen Lernweg bewusst zu gestalten. Gemeint ist die Fähigkeit und Bereitschaft, den Lern- und Arbeitsprozess der ganzen Klasse in den Blick zu nehmen, Inhalts- und Methodenvorschläge zu machen, Teile der Lehre zu übernehmen und den Lernfortschritt der ganzen Klasse zu reflektieren (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 258).

Ich vermute, dass in gut eingespielten Klassen die Schülerinnen und Schüler hohe didaktische Kompetenz gerade im Umgang mit digitalen Medien einbringen können, wenn die Lehrpersonen dies zulassen. Sie zeigen dem Lehrer, wie er lehren könnte und sie übernehmen auch zu erheblichen Anteilen Lehrfunktionen.

Mariah ist Grundschülerin in der dritten Klasse. Ihre Lehrerin hatte die ganze Klasse gebeten aufzuschreiben, was für sie guter Unterricht ist. Mariah schreibt:

Mariah 3a 27.1 Sach

Am Sachunterricht z.B. finde ich einfach toll das wir eine so tolle Lehrerin bekommen haben, sie ist so super nett! Und die Themen sind auch so spannend das ich mich einfach daran beteiligen muss. Ich sag euch Sachunterricht ist das beste Fach des ganzen Universum

Mariah

Ein solche Antwort geht zu Herzen. Und sie macht zweierlei deutlich: Gerade jüngere Schüler reden und denken selten pauschal über die Güte des Unterrichts nach. Sie denken in Fächern. Und sie definieren die Attraktivität eines Faches auf der Folie der Wertschätzung oder Ablehnung des Lehrers, der dieses Fach unterrichtet. Das deckt sich mit vielen Forschungsergebnissen:

These: Die entscheidende "Variable" für hohen Lernerfolg ist – neben den Schülern selbst – eine „starke“⁵ Lehrerpersönlichkeitsstruktur.

3.2 Von China lernen heißt siegen lernen (?)

Als ich vor vier Jahren von der East China Normal University in Shanghai zu Vorträgen eingeladen war, habe ich auch in sieben verschiedenen Schulen in Shanghai, Hangzhou und Wuhu am Unterricht teilgenommen. Die chinesischen Gastgeber haben uns ausschließlich in Vorgeeschulen geschickt (wie wir dies in Deutschland nicht anders getan hätten). Deshalb können wir folgern: Das, was wir dort gesehen habe, war für die Chinesen guter Unterricht. Er ist stock-konservativ, aber extrem erfolgreich. In der PISA-IV-Vergleichsstudie aus dem Jahr 2010 belegten die Chinesen in sämtlichen Sparten den Spitzenplatz. Bleibt anzumerken, dass die PISA-Studien nicht Wissen, sondern Kompetenzen testen. Das Beispiel China verstört. Es lehrt: Man kann auch ohne Kompetenzorientierung des Unterrichts in kompetenzorientierten Leistungstests zum Sieger werden.

Der chinesische Unterricht ist extrem lehrerzentriert. Dennoch saßen die Schüler nicht geknechtet in ihren Bänken. Sie waren froh und munter bei der Sache. Der Medieneinsatz war vom Feinsten:

⁵ Damit ist natürlich kein Rambo-Lehrer gemeint, sondern ein Mensch, der sein Fach versteht und dem es immer wieder gelingt, in die Perspektive seiner Schülerinnen und Schüler zu wechseln.

Powerpoint-Einsatz in jeder Klasse, selbst im Musikunterricht der Erstklässler. Es gab auch viel Ermutigung bei klugen Antworten, aber keinerlei sichtbares individuelles Fördern⁶, keine Planungsbeteiligung der Schüler, keine Aufforderung zur Selbstregulation des Lernens.

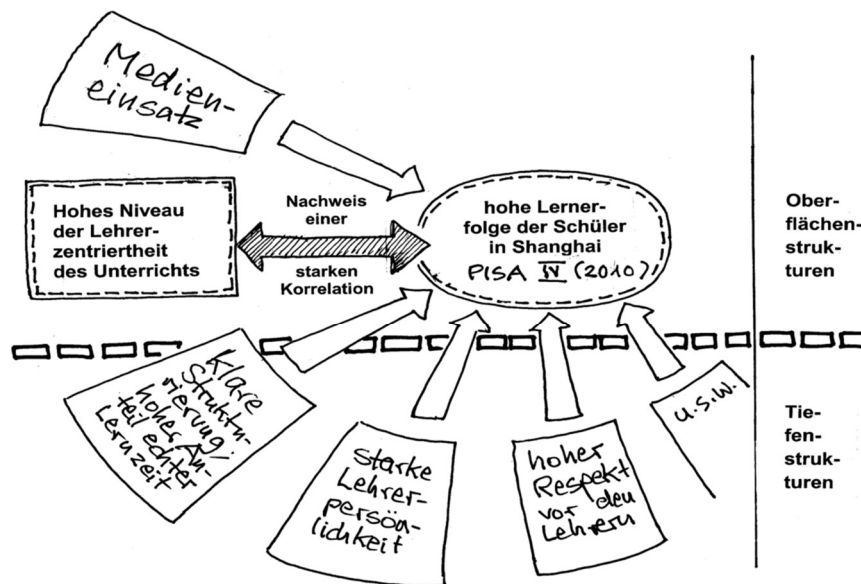
Wieder zu Hause, las ich in den Medien, dass das Kollegium der **Rüetli-Schule** aus Berlin einen öffentlichen Protest formuliert hatte, dass der reguläre Unterrichtsbetrieb aufgrund der Disziplinlosigkeit der Schüler zusammengebrochen sei und dass es so nicht weiter gehen könne. Ich fragte mich: "*Machen wir in Deutschland etwas grundsätzlich falsch? Müssen wir zu dem stärker lehrerzentrierten direktiven Unterricht zurückkehren, um endlich wieder Boden unter die Füße zu bekommen?*"

Kurze Zeit später war **Andreas Helmke** zu einem Vortrag in Oldenburg und ich erzählte ihm, dem Südostasien-Spezialisten, von meinen Erfahrungen. Darauf Andreas Helmke:

"Herr Meyer: Sie machen einen Denkfehler. Wir wissen doch gar nicht, ob die Schülerleistungen in China nicht noch besser würden, wenn in China mehr offener Unterricht nach europäischem Muster gemacht würde. Meine Meinung: **Ja, dann wären sie noch besser!** Dass die chinesischen Schüler so gut sind, liegt nicht am lehrerzentrierten Unterricht, sondern vorrangig an der konfuzianischen Tradition, das Lernen sehr, sehr wichtig zu nehmen und den Lehrern mit hohem Respekt zu begegnen."

Helmke hat Recht. Ich habe vor vier Jahren nicht nur einen, sondern gleich **zwei Denkfehler** gemacht habe:

- Der erste Denkfehler besteht darin, dass man aus dem empirischen Nachweis einer *Korrelation* (in diesem Falle: der starken Lehrerzentriertheit des Unterrichts mit hohem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler) nicht vorschnell folgern darf, dass das eine *ursächlich* für das andere sei. Um einen solchen Kausalnachweis zu führen, sind umfangreiche Langzeitstudien mit Kontrollgruppen-Design erforderlich. Und fast immer kommt dabei heraus, dass nicht nur eine Variable, sondern ein ganzes Bündel von Variablen ursächlich für hohe Lernerfolge ist.



Der **zweite Denkfehler** bestand darin, unbedarft aus einem empirischen Sachverhalt („hoher chinesischer Lernerfolg korreliert mit hoher Lehrerzentriertheit“) eine normative Entscheidung

⁶ Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass an vielen chinesischen Schulen außerhalb des regulären Unterrichts individuelle Förderung von Lehrern praktiziert wird, die ja die ganze Woche Präsenzpflicht in der Schule haben.

abzuleiten („genauso möchten wir es in Deutschland auch haben“). So einfach geht das nicht. Wer aus empirischen Befunden 1 zu 1 ableitet, was sein soll, macht einen logischen Denkfehler. Erforderlich ist die Einbettung in eine Bildungstheorie, durch die geklärt wird, ob unser Bild vom guten Unterricht unseren persönlichen und gesellschaftlichen Vorstellungen von „Güte“ gerecht wird oder nicht.

These: Was guter Unterricht ist, kann nicht aus empirischen Forschungsergebnissen abgeleitet werden.

Die Richtigkeit der These wird beim Vergleich unserer Vorstellungen mit dem chinesischen Konzept guten Unterrichts deutlich. Dort fehlte völlig, was wir als demokratische Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsgestaltung in Deutschland einfordern. Kein Wunder: China ist eine Diktatur.

Ich fasse den Ertrag der drei Annäherungen an das Definitionsproblematik guten Unterrichts zusammen:

- (1) Wenn man guten Unterricht geben will, ist es klug, ein Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern zu schmieden!
- (2) Die Lehrerpersönlichkeit spielt immer eine zentrale Rolle!
- (3) Die Definition guten Unterrichts erfolgt in Abhängigkeit zum gesellschaftlich-politischen Entwicklungsstand einer Nation!
- (4) Es geht nicht ohne eine Bildungstheorie.

3.3 Arbeitsdefinition „guter Unterricht“

Was *guter* Unterricht ist und sein soll, wird **normativ gesetzt**. In der folgenden Arbeitsdefinition habe ich dies im Anschluss an die deutschsprachige Didaktikdiskussion (Klafki, Blankertz, Klingberg) in meinen Worten getan:

Arbeitsdefinition:

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) die **Persönlichkeitsentwicklung** aller Schülerinnen und Schüler unterstützt wird und **sinnstiftende Orientierungen** geschaffen werden,

so dass

- (5) ein Beitrag zur nachhaltigen **Kompetenzentwicklung** geleistet wird
- (6) und auch die Lehrerinnen und Lehrer einen humanen und **nicht krankmachenden Arbeitsplatz** vorfinden.

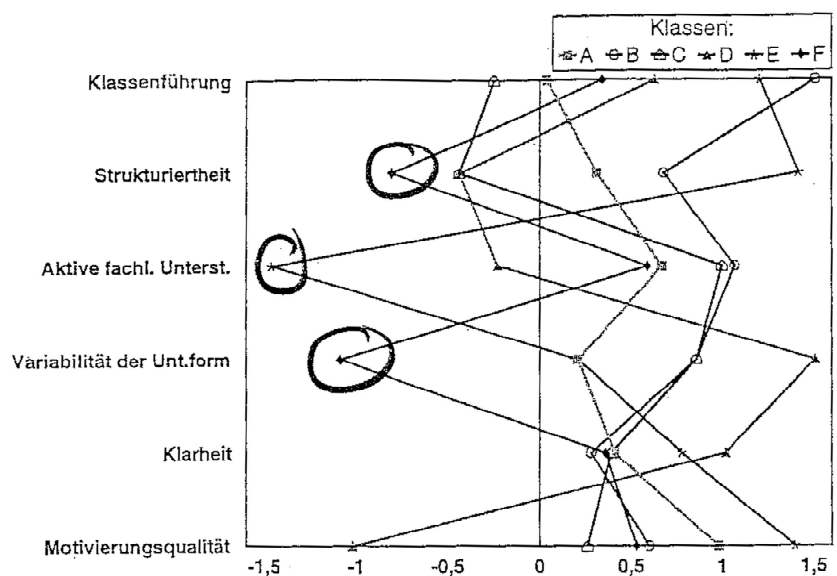


Gerade der sechste Punkt wird in den Forschungen zur Unterrichtsqualität gern übersehen. Er ist aber extrem wichtig.

4. Blick in die Forschungswerkstätten

4.1 SCHOLASTIK-Studie

Wir wissen aus der didaktischen Theorie, aus der empirischen Unterrichtsforschung und aus der Professionalisierungsforschung, dass es keinen Königsweg zur hohen Unterrichtsqualität gibt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die berühmte SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke (1997, S. 250). In dieser Studie wurden 54 Grundschulklassen zwei Jahre lang begleitet. Die Eingangs- und Schlussleistungen wurden gemessen und mit Unterrichtsmerkmalen korreliert. Die "Merkmale" guten Unterrichts sind in dieser Studie nur sechs, und sie sind etwas anders geschnitten als in meinem ZEHNERKATALOG, sie bleiben aber gut vergleichbar. „Aktive fachliche Unterstützung“ entspricht meinem „individuellen Fördern“, „Strukturiertheit“ und „Klassenführung“ sind bei mir zu Merkmal 1 fusioniert.



Das überraschende Ergebnis: Gerade in den sechs „best practice“-Klassen gab es eine erhebliche Streuung im Ausprägungsgrad einzelner Merkmale und einige sehr deutliche "Ausrutscher". Einzelne Klassen zeigten sehr schlechte Werte bei den von mir in der Abbildung eingekreisten Variablen - sie zählten dennoch zu den sechs besten. Allerdings wissen wir nicht, ob diese Schulklassen vielleicht noch bessere Leistungen gezeigt hätten, wenn auch die „Ausrutscher-Variablen“ stark gemacht worden wären:

Ich folgere daraus:

These: Gerade Lehrpersonen mit hohem Leistungsvermögen entwickeln ein je eigenes Profil ihres Unterrichts. Sie können Schwächen in einen Bereich durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

Deshalb wäre es grundverkehrt, bei der Qualitätssicherung und –steigerung alle Lehrpersonen „über einen und denselben Leisten“ spannen zu wollen. Ein Kollegium ist wie ein bunter Blumenstrauß. Da gibt es diese und jene Farben und hin und wieder auch eine leicht angetrocknete Blume.

Das hat Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Es macht keinen Sinn, Qualitätsverbesserung nach dem Gießkannenprinzip betreiben zu wollen. Was für den einen

Lehrer ein authentisch vertretbares Konzept ist, kann für den anderen zur Qual werden. Was für Mathematikunterricht förderlich, ja unverzichtbar ist, kann im Fremdsprachenunterricht stören. Was ängstlichen Schülern hilft, kann aktive Schüler bremsen. Das ist aber keine Freikarte für Beliebigkeit. Ein professioneller Lehrer ist immer darauf bedacht, auch seine Schwächen zu reflektieren und auszugleichen.

4.2 John Hatties Torte

Wie hoch ist der Anteil der Lehrpersonen am unterrichtlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler?

Vor vierzig Jahren schockten die empirischen Unterrichtsforscher Christopher Jencks und Mitarbeiter (1972) die Öffentlichkeit mit der vermeintlich empirisch gut belegten These, dass nur 2 bis 4 Prozent des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler durch die Qualität des Lehrerhandelns ausgelöst würden. „Teachers make no difference“ lautete damals der Slogan gesellschaftskritisch eingestellter Bildungsforscher. Heute kommen die Empiriker aufgrund sehr viel umfangreicherer und genauerer Studien allerdings zu deutlich positiveren Ergebnissen, auch wenn gerade in Deutschland die sogenannte soziale Kopplung des Lernerfolgs immer noch sehr hoch ist.

Der eingangs bereits zitierte Neuseeländer John Hattie (2009; 2012) hat sich getraut, auf der Grundlage von 800 sogenannten Metaanalysen, in denen über 50.000 einzelne quantitative Studien miteinander verglichen worden sind, eine Meta-Meta-Analyse durchzuführen und so zu generalisierten quantifizierten Aussagen zu kommen. Hattie hat die Effektstärken von 138 Einzelvariablen gemessen, sie zu sechs Faktorenbündeln zusammengefasst und nochmals statistisch berechnet. Hier einige seiner Ergebnisse:

Effektstärken

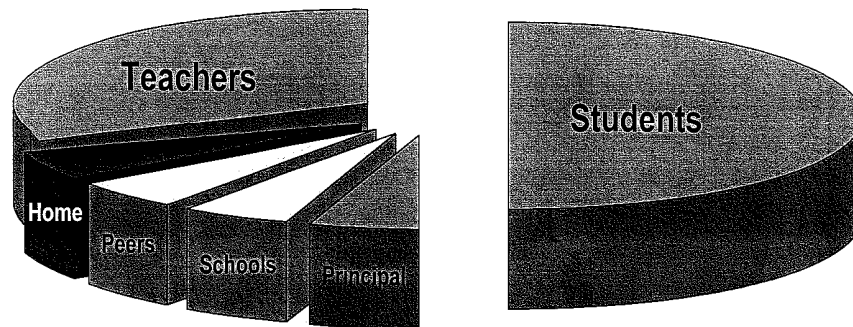
- 1) Von den sechs genannten Faktorengruppen ist die Variable „Lehrer“ – abgesehen von der Variable Schüler - die effektstärkste.
- 2) *Die drei effektstärksten Einzelfaktoren sind:* Selbsteinschätzung des Leistungsstandes durch Schüler, b) die Fundierung des Unterrichts auf dem Piagetschen Ansatz der Kompetenzstufen, c) die ständige Erhebung und Bereitstellung von Informationen zum individuellen Lernfortschritt der Schüler an den Lehrer und an die Schüler.⁷
- 3) *Die schwächsten i.S.v. wirkungslosesten Faktoren sind* a) jahrgangsübergreifender Unterricht, b) die Verfügung der Schüler über ihr eigenes Lernen sowie c) die feindliche Gegenüberstellung von offenem und traditionellem Unterricht.
- 4) *Die negativsten, d. h. am stärksten den Lernerfolg behindernden Faktoren sind* a) Sitzen bleiben, b) Fernsehen und c) hohe familiäre Mobilität (z.B. durch Umzug).

Aus: Terhart (2011b, S. 277f.).

In einer Vorstudie hat John Hattie (2003) aus seinen vielen Einzelberechnungen ein Kreisdiagramm gemacht:

⁷ Das ist dasjenige, was landläufig als Feedback bezeichnet wird.

Percentage of Achievement Variance



Die Grafik erfasst wohlgerne nur die statistisch ermittelten *durchschnittlichen* Einflussstärken. Bei einzelnen Lehrpersonen und Schülern können die Prozentwerte stark variieren. Zusätzlich ist zu beachten, dass kein Einflussfaktor für sich allein wirkt. Wir können festhalten:

These: Durchschnittlich 30 Prozent des unterrichtlichen Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler werden durch die Qualität des Unterrichts und die Professionalität des Lehrerhandelns herbeigeführt.

Das ist eine ganze Menge! Keine andere Variable – abgesehen von den Schülern selbst – hat einen stärkeren Einfluss. Dass das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlich 50 Prozent angegeben ist, darf eigentlich niemanden überraschen. Wäre dieser Prozentsatz niedriger, so wären alle unsere Hoffnungen auf selbstgesteuertes Lernen in den Wind geschrieben.

Man kann die vielen Einzelergebnisse zu einer **Faustregel** zusammenfassen: Den größten Einfluss auf den Lernerfolg hat der Lernende selbst; den zweitgrößten die Lehrperson; erst an dritter Stelle steht die Strukturqualität, also die Frage, wie gut die Schulen eingerichtet sind, ob sie mehrgliedrig oder integriert sind usw.

5. Vergessene Einsichten: Der Beitrag der Bildungstheorie

Mein ZEHNERKATALOG aus Abschnitt 3 beschreibt den aktuellen empirischen Forschungsstand zur Unterrichtsqualität. Er hat den Vorteil, dass es handfeste empirische Belege dafür gibt, dass dies relevante Bausteine von Unterrichtsqualität sind. Aber er hat den Nachteil, deutlich hinter das zurückzufallen, was die Klassiker der Didaktik (Humboldt, Herbart, Klafki, Blankertz, Klingberg) in 200 Jahren an klugen Einsichten zum guten Unterricht formuliert haben. Ich stelle fest:

These: Guter Unterricht ist mehr als die Addition der zehn Merkmale des ZEHNERKATALOGS.

Kein Mensch wäre heute in der Lage, alle Erträge dieses langen Nachdenkens zusammen zu führen. Deshalb werde ich im folgenden nur wenige Stichworte benennen, die mir für die

Konstruktbildung zum guten Unterricht und damit auch zur guten Lehrperson wichtig zu sein scheinen.

5.1 Johann Friedrich Herbart: Pädagogischer Takt

Der pädagogische Takt ist in Herbarts Theorie das "missing link" zwischen Theorie und Praxis (vgl. Klingberg 1993). Er beschreibt das Vermögen, theoretisch für richtig gehaltene Positionen in Alltagshandeln umzusetzen und umgekehrt, sich durch praktische Erfahrungen zur Theoriebildung anregen zu lassen:

"Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt,...zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf,die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen" (aus den "Ersten pädagogischen Vorlesungen" von 1802, Nachdruck in Herbart 1964, Bd.1, S. 126).

Ich stelle die naheliegende Frage, welche **Kompetenzen** Berufseinsteiger haben sollten, die sich vornehmen, pädagogisch taktvoll im definierten Herbartschen Sinne zu arbeiten. Die Forschungsbefunde zu dieser Frage sind bescheiden (vgl. Fichten & Meyer 2006). Ich plädiere deshalb für eine pragmatische Strategie der Arbeit mit selbst "gebastelten" Kompetenzstufenmodellen.

Das folgende Kompetenzmodell bezieht sich auf den Umgang mit meinem ZEHNERKATALOG in Studium und Referendariat. Mein Stufungskriterium für die Abfolge der einzelnen Stufen ist die wachsende Selbstregulation im Umgang mit Theoriewissen.

Kompetenzstufenmodell zum Umgang mit didaktischem Theoriewissen

	Definition	Tätigkeiten	Ziel
Stufe 0	Orientierung an den eigenen Schülererfahrungen	Handeln und Entscheiden nach Bauchgefühl	„Teachers teach as they have been taught.“ (Dan Lortie 1975)
Stufe 1	Denken und Handeln nach Vorschriften und Schemata	Anpassung an ein vorgegebenes Regelwerk (aus freien Stücken oder aufgrund von Ausbildungsvorschriften)	"Ich mache mir die vorgegebenen Maßstäbe guten Unterrichts bewusst und versuche, danach zu handeln."
Stufe 2	Denken und Handeln nach Einsicht	Überarbeitung: kritisches Durchdenken und Relativieren des Regelwerks in Aktions-Reflexions-Spiralen	"Ich lerne, mich frei in einer Rezeptur zu bewegen und beim Unterrichten individuelle Schwerpunkte zu setzen."
Stufe 3	Selbstständige Theoriebildung	Selbstbestimmung: Aufbau einer biografisch reflektierten persönlichen Theorie guten Unterrichts	"Ich entwickle eine dauerhafte forschende Haltung gegenüber meinem Unterrichtshandeln."

Ich fasse zu einer These zusammen:

These: Eine gute Lehrerin hat kein naiv-lineares Theorie-Praxis-Verständnis, sondern ein vertieftes Wissen um die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis.

5.2 Lothar Klingberg: Der Lehrer als Zeitgenosse seiner Schüler

Im letzten von Lothar Klingberg veröffentlichten Aufsatz "Zeit und Raum im Unterricht" beschreibt er ein Phänomen, dem sich die empirisch-analytisch orientierten Unterrichtsforschung bisher vollständig verweigert hat. Es geht um die theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Unterrichtsprozess. Lothar Klingberg schreibt (1998, S. 28):

"Lehrende und Lernende sind zwar Zeitgenossen, sie leben und agieren aber auch in differenten Zeiten, Zeitvorstellungen und -maßen. Lernende und Lehrende erleben sich, andere und die Welt gleichzeitig und ungleichzeitig als Zeitgenossen, nicht selten aber auch als Wesen anderer Zeitregionen, ja Welten. Ungleichzeitigkeit wird im Wissen des Nicht-Wissens/Nicht-Könnens erfahren und kann zum starken Lernmotiv werden. Lehren legitimiert sich durch den Anspruch, Ungleichzeitigkeit zu reduzieren und Gleichzeitigkeit temporär immer wieder herzustellen. Das Spezifikum des Unterrichts ist eine didaktische Lehrer-Schüler-Beziehung, also eine soziale, kommunikative Konstellation der Differenz von Zeit.

Indem ein Lehrender diesen Prozess vermittelt, hebt er seinen Vorsprung auf, "gibt er von seiner Zeit ab", während Lernende Zeit "aufholen", Zeit "gewinnen"; und so entstehen immer wieder Zeitgleichheit und Zeitgenossenschaft."

An anderer Stelle schreibt Klingberg: Lernen ist - mit Hegel - die "Abkürzung des Geistes" (Klingberg 1986). So werden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einer dialektischen Einheit verbunden, die Erich Weniger als erfüllte "Vorwegnahme" der Zukunft der Schüler im Bildungsprozess definiert hat (vgl. Meyer 2001, S. 63). Auch zu dieser Frage findet sich in der Lehr-Lern-Forschung so gut wie nichts: Lernen wird kognitionspsychologisch als Informationsverarbeitung erforscht oder konstruktivistisch als autopoietisch deklariert - die Frage nach der bildenden Qualität der Inhalte wird dabei ausgeklammert (vgl. den umfassenden Überblick bei Helmke 2009).

5.3 Wolfgang Klafki: Demokratiegebot

Ein guter Lehrer ist für einen Bildungstheoretiker ein Mensch, der seinen Schülern zur Mündigkeit verhilft. Das kann er nur, wenn er selbst mündig ist und immer wieder den Aufrechten Gang probt. Daraus erwächst eine nicht bei allen, aber doch bei vielen Bildungstheoretikern zu beobachtende implizite, zumeist auch explizite politische Deutung des Lehrerberufs. Das ist gut an der Weiterentwicklung der Klafkischen Bildungstheoretischen Didaktik von 1957 hin zur Kritisch-konstruktiven Didaktik der 70er Jahre abzulesen. Sie versteht sich als ein politisches Programm zur Demokratisierung von Bildung und Schule.

- "*Kritisch*" ist die Position, weil Klafki nun dem Unterricht grundlegende Zielstellungen aufgibt, die seinem aufklärerischen, humanistischen Menschenbild entsprechen, aber in der Gesellschaft insgesamt keineswegs erreicht sind: Die Lehrer sollen die Selbstbestimmungsfähigkeit, die Mitbestimmungsfähigkeit und die Solidaritätsfähigkeit ihrer Schüler fördern.
- "*Konstruktiv*" ist die neue Position, weil Klafki sich nicht mehr damit zufrieden gibt, innerhalb der vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu formulieren, sondern so etwas wie eine konkrete Utopie entwerfen will.

Der Sprengkraft dieses Programms ist sich Klafki bewusst, und er betont sie noch: Ein Allgemeinbildungskonzept für die Weiterentwicklung unseres Bildungswesens könne, so formuliert er, "nur als ein umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft" begründet werden (Klafki 1995, S. 10).

Dies hat Konsequenzen für das Selbstverständnis der Lehrer: Sie sollen den Schülern Autonomie und Solidarität vorleben. Sie sollen im Team arbeiten. Sie sollen den verstaubten Fächerkanon verabschieden. Sie sollen Selbsttätigkeit fördern, aber auch führen und auf die Einhaltung von Regeln und Leistungsansprüchen achten - ein Widerspruch, der nach Auffassung der führenden Bildungstheoretiker nur durch eine dialektische Denkfigur aufgehoben werden kann.

Ich fasse zusammen: Die Bildungstheoretiker der vergangenen zwei Jahrhunderte haben eine Reihe von Einsichten formuliert, die in der weitgehend dialektik-freien empirischen Unterrichtsforschung des 21. Jahrhunderts (noch) keine Rolle spielen, die m.E. aber unverzichtbar sind, um aufgabenspezifisch zu definieren, was guter Unterricht und was eine gute Lehrperson sind. Diese Einsichten fließen stark in den nachfolgenden KATALOG ein.

6. Was ist eine gute Lehrerin, was ein guter Lehrer?

Ich könnte es mir leicht machen und sagen: Eine gute Lehrperson ist ein Mensch, der den in Punkt 1 vorgestellten ZEHNERKATALOG in die Tat umzusetzen versteht. Eine solche Lehrperson sorgt mithin dafür:

- dass der Unterricht bzw. die Hochschullehre für die Elementarpädagoginnen klar strukturiert wird,
- dass ein hoher Anteil echter Lernzeit realisiert wird,
- dass ein lernförderliches Klima herrscht,
- dass eine gut vorbereitete Umgebung geschaffen worden ist, in der sich die Schüler lustvoll in der Arbeit an mit den neuen Medien üben können.

Aber woraus besteht dieses "Er/sie sorgt dafür, dass ..."? Die Antwort auf diese Frage ergibt sich nicht aus Kriterienkatalogen guten Unterrichts selbst! Dazu muss ausgelotet werden, was gute Lehrpersonen *tun* sollen und welches *Rüstzeug* sie für ihre Entscheidungen und ihr Tun benötigen.

Was sollen Lehrpersonen tun? Schlicht formuliert: Sie sollen die Lernenden in Lernprozesse verwickeln. Aber wie machen sie das? Darauf gibt es in der Allgemeinen Didaktik, in der empirischen Unterrichtsforschung (Helmke 2009, S. 105ff.), in der Professionalisierungsforschung (Oser 2001) und in den zahlreichen Ratgeberbüchern⁸ viele und höchst unterschiedliche Antworten. Ich orientiere mich an der dialektischen Prozesstheorie des Unterrichts von Lothar Klingberg.

Die Kernaussage Klingbergs lautet: „Der Widerspruch von Führung und Selbsttätigkeit treibt den Unterrichtsprozess voran.“ In einem Brief aus dem Jahre 1986 erläutert Klingberg (abgedruckt in Jank & Meyer 2002, S. 247):

„Dialektisches Denken ist Prozessdenken. Es ist die Anerkennung des Prinzips der Entwicklung. ... Widersprüche - dialektische, nicht logische! - 'treiben' auch den Unterrichtsprozess an:

- zwischen dem kollektiven Charakter der Institution Schule und dem überwiegend individuellen Charakter der Aneignungsprozesse auf Seiten der Schüler,
- zwischen der 'inneren' Entwicklung der jungen Menschen und der 'äußeren' Einwirkung auf sie durch Unterricht,
- zwischen dem eher konservativen Blickpunkt des Lehrens auf die Vermittlung von tradierten Inhalten und der 'revolutionären' Notwendigkeit, die Schüler auf ein Leben 'heute und morgen' vorzubereiten,
- zwischen dem Altersunterschied, dem Informationsgefälle und der sozialen Position von Lehrern einerseits, von Schülern andererseits,

⁸ Wir empfehlen: Miller (2011) und Whitaker (2011).

- zwischen Erzieherintentionen, -strategien und -taktiken und Schülerintentionen, -strategien und -taktiken etc.

Auch im Unterricht gibt es 'Kampf' - Lehrende und Lernende liegen einander nicht ständig gerührt in den Armen (was langweilig wäre), sondern 'kämpfen' auch mit- und gegeneinander. Dieser 'Kampf' ist nötig, produktiv, ohne ihn gibt es keine Entwicklung.“

Es gibt also eine Lehrlogik, die eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, aber auch eine Lernlogik, die ebenfalls eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. Die Kunst der guten Lehrperson besteht darin, die Lehrlogik der Lernlogik anzunähern, ohne die Unterschiede zu verwischen. Dann entsteht ein Spannungsbogen von Lehr-Angeboten, Hilfestellungen und selbstgesteuertem Lernen.

These: Gute Lehrpersonen verstehen es, im Unterrichtsprozess einen Spannungsbogen aufzubauen, der sich aus dem geschickten Wechselspiel von Führung und Selbsttätigkeit entwickelt.

Ich fasse nun meine Vorstellungen zur guten Lehrperson zu einem letzten Katalog zusammen. Es ist erneut ein ZEHNERKATALOG. Er modelliert in einem abstrakten Kriteriensatz Lehrpersonen-Merkmale, die geeignet sind, die Unterrichts- bzw. Seminarqualität zu erhöhen.⁹ Die Merkmale werden nur ganz kurz erläutert, weil sie mehrheitlich in den vorhergehenden Abschnitten dieses Vortrags behandelt worden sind.

Zehn Merkmale guter Lehrpersonen

Respekt: Eine gute Lehrperson begegnet ihren Lernenden mit Respekt. Sie bringt sich mit ihrer ganzen Person ein. Sie ist gerecht. Sie arbeitet daran, verlässliche und belastbare Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden aufzubauen. Sie nimmt sie nicht nur in der Schüler-Rolle, sondern als "ganze Menschen" wahr.

Arbeitsbündnis: Eine gute Lehrperson versteht es, ein Arbeitsbündnis mit den Lernenden herzustellen, in dem beiderseitige Rechte und Pflichten geregelt werden.

Berufs- und Fachkompetenz: Eine gute Lehrperson kennt das Berufsfeld. Sie hat ein differenziertes und tiefes Fachwissen, das fortwährend aktualisiert wird. Sie versteht es, ihre Begeisterung für Beruf und Fach auf die Schülerinnen und Studierenden überspringen zu lassen.

Kooperative Klassenführung: Eine gute Lehrperson kann die Arbeit im Klassenzimmer/im Seminar gut organisieren. Sie betreibt ein effizientes Zeitmanagement und sorgt für eine vorbereitete Umgebung. Sie beteiligt die Schülerinnen an der Regelfindung. Sie informiert ihre Schüler über die Unterrichtsplanung und beteiligt sie daran. Sie entfaltet eine Feedbackkultur. Dies trägt dazu bei, eine demokratische Unterrichtskultur aufzubauen.

Pädagogischer Takt: Eine gute Lehrperson „hat“ nicht nur professionelles Wissen – sie weiß auch, wie sie ihr Theoriewissen situationsangemessen einsetzen und Lösungen variieren kann.

Umgang mit Widersprüchen: Eine gute Lehrperson weiß, dass einige ihrer Aufgaben in sich und zueinander in Widerspruch geraten können. Sie weiß, dass diese Widersprüche nicht aufzuheben sind. Und sie spricht mit ihren Schülerinnen und Schülern darüber. Deshalb leidet sie nicht daran. Aber sie versteht es, sie ein Stück weit auszubalancieren, indem sie dort, wo dies geboten ist, deutlich „Kante zeigt“, aber auch einmal „die Fünfe grade sein lässt“.

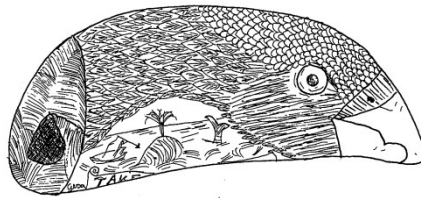
⁹ Es handelt sich um eine Baustelle, die noch weiterer Klärungen bedarf (siehe Meyer & Wendt 2011).

Didaktisch-methodisches Handwerkszeug: Eine gute Lehrperson beherrscht ihr Handwerkszeug. Sie hat ein reiches Repertoire an Handlungs- und Reflexionsroutinen aufgebaut, die sie situationsangemessen einsetzt. Sie kann Unterricht planen und auswerten. Sie diagnostiziert die Lernstände ihrer Schüler. Sie entwickelt eine Fehlerkultur. Sie nutzt die Heterogenität der Schüler und sorgt für eine Mischung von gemeinsamen und individualisierten Lehr-Lernprozessen.

Teamarbeit: Eine gute Lehrperson arbeitet gern im Team und versteht sich als Mitglied einer professionellen Lerngemeinschaft. Sie weiß aber auch, wo Einzelarbeit effektiver ist. Sie öffnet ihren Unterricht für Kollegen, Eltern und andere. Sie beteiligt sich an der Unterrichtsentwicklung.

Entwicklungsaufgaben: Eine gute Lehrperson setzt sich selbst Aufgaben zur beruflichen Weiterentwicklung. Sie geht regelmäßig zu Fortbildungen.

Gesunderhaltung im Beruf: Eine gute Lehrperson ist offen für neue Erfahrungen, aber sie achtet darauf, sich nicht zu überfordern. Sie holt sich dort, wo dies erforderlich ist, professionelle Hilfen.



Vielleicht sagt diese oder jene von Ihnen: Der Katalog ist eine Zumutung! Das alles kann man in einem langen Lehrerleben nur ansatzweise erreichen. Wer so reagiert, hat die Funktion von Kriterienkatalogen missverstanden. Gerade sehr gute Lehrpersonen haben ja ein je individuelles Profil (s.o.). Defizite in einen Merkmalsbereich können sie durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

7. Was tun?

Das ganze Kollegium ist gefragt, wenn die digitalen Medien sinnvoll in den alltäglichen Unterricht integriert werden sollen. Aber auch jede(r) einzelne ist gefragt. Dazu habe ich vier allgemeine Ratschläge formuliert.

(1) Neugierig sein!

Gute Lehrpersonen sind bis zum Tage ihrer Pensionierung neugierig auf das, was die Schüler an neuen Ideen, Erfahrungen und Heterogenitäten mitbringen. Sie klauen kluge Ideen zur Unterrichtsgestaltung wo immer sie welche finden. Und sie lassen sich von ihren Schülern belehren. Das besagt auch die Lehrer-Persönlichkeitsforschung. „Offenheit“ ist eine der 5 Grunddimensionen der Persönlichkeitsstruktur aus dem BIG-FIVE-Modell.

(2) Das eigene Leben reich machen!

Stefania Wilczynska, die vergessene Mitarbeiterin des polnischen Reformpädagogen Janusz Korczak, hat regelmäßig die Lerntagebücher ihrer Praktikantinnen im Jüdischen Waisenhaus im Warschauer Ghetto gelesen und schriftlich kommentiert. Einmal hat sie am Rande angemerkt:

"Wenn Du die Kinder erziehen willst, musst Du dein eigenes Leben reich gestalten. Lies, gehe ins Theater, liebe die Natur, versuche dich selbst zu fühlen, soweit und so viel Du nur kannst.

Alles, was in dir selbst geschieht, was in dir selbst lebendig werden kann, kommt schließlich der Pädagogik zugute." (vgl. Güffens 1995)

(3) Sich selbst Entwicklungsaufgaben setzen!

Die Idee, dass sich Lernende - seien es Schüler, Referendare oder Lehrer - dadurch weiter entwickeln, dass sie sich selbstständig Entwicklungsaufgaben setzen, ist die Kernidee der von Herwig Blankertz angestoßenen, dann aber insbesondere an der Uni Hamburg weiter entwickelten sogenannten **Bildungsgangdidaktik** (Trautmann 2004; Hericks 2006; Keller-Schneider 2010). Wer sich selbst Entwicklungsaufgaben setzt, arbeitet an seiner „persönlichen Didaktik“. Er macht sich seine eigene Lernbiografie bewusst und kann so das eigene Weiterlernen bewusster steuern und sich dadurch ein Stück weit von seinen Ausbildern und Vorgesetzten emanzipieren.

(4) Den eigenen Unterricht erforschen

Ein herausgehobenes Kennzeichen von Professionalität ist reflexive Distanz zum eigenen Handeln. Ein Konzept, mit dem reflexive Distanz der Studierenden und Referendare tatsächlich gefördert werden kann, ist die **Aktions-, Lehrer- oder Praxisforschung** (Hollenbach/Tillmann 2009) - ein aus der internationalen Aktionsforschung hergeleiteter Forschungsansatz, mit dessen Hilfe Praktiker wichtige Fragen ihres Berufsalltags eigenständig, methodisch kontrolliert und im Rahmen einer Professionellen Gemeinschaft mit dem Ziel erforschen, die eigene Berufspraxis kritisch zu durchleuchten, "lokales", wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes Wissen zu produzieren und die Untersuchungsergebnisse für die persönliche Weiterbildung und die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen.

Es gibt interessante Vorstellungen zur Umsetzung dieser Idee, z.B. den von Herbert Altrichter und Peter Posch (2007) entwickelten Ansatz der Aktionsforschung oder den an der Universität Oldenburg entwickelten Ansatz der Teamforschung (Fichten/ Meyer 2009). Gemeinsam ist diesen Lösungsversuchen, dass "Strukturorte der Reflexivität" in die Lehrerbildung und die Ausbildungspraxis integriert werden. So kann eine „professionelle Gemeinschaft“ wachsen, die dazu beiträgt, dass Forschungskompetenzen aufgebaut, Feedbacksituationen organisiert und Öffentlichkeit hergestellt wird.

Gerade im Umgang mit den neuen Medien ist es sehr gut möglich, den eigenen Unterricht zu erforschen – am besten gemeinsam mit den Schülern, die dann nicht nur Objekte der Forschung sind, sondern selbst aktiv bei der Planung, Datenerhebung und –auswertung mitwirken. So kann man z.B. gemeinsam mit den Schülern erforschen, wie alle Fachkollgen, die in einer Laptop-Klasse unterrichten, mit diesem Instrument umgehen.

Fazit

Was guter Unterricht ist, wird immer umstritten bleiben. Und das ist gut so. Daraus die Konsequenz zu ziehen, auf das Definieren von Gütekriterien ganz zu verzichten, halte ich jedoch für unangemessen. Es ist allemal besser, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihre immer schon vorhandenen persönlichen Theorien guten Unterrichts (s.o.) in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem akademischen Stand der Diskussion weiterentwickeln, als dass sie "aus dem Bauch heraus" definieren, was richtig ist. Dieses Justieren der persönlichen Theorie ist ein komplexer, manchmal anstrengender, aber hier und dort auch Spaß machender Prozess, der am besten in einem wiederholten Wechsel von Aktion und Reflexion durchgeführt wird. Das „Durchbrettern“ stört nur.

8. Literatur

Nicht alle in diesem Handout zitierten Autoren sind erfasst. Sie finden vollständige Listen in meinen Büchern "Was ist guter Unterricht?" und „Leitfaden Unterrichtsvorbereitung“ (2007).

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blossing, Ulf/Ekholm, Mats (2005): Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden. In: journal für schulentwicklung, Jg. 9, Heft 4/2005, S. 43-52.
- Borowski, Christian, Diethelm Ira, Mesaroş, Ana-Maria (2011): Informatische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 15, Oktober 2010.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim-Basel (Beltz), S. 267-282.
- FRIEDRICH Jahresheft XXV (2007): Guter Unterricht. Seelze. *(Dieses Jahresheft empfehle ich für jeden, der sich einen schnellen, die fachdidaktische Diskussion einbeziehenden Überblick zum Thema „guter Unterricht“ verschaffen will.)*
- Güffens, Friederike (1995): Die Pädagogin Stefania Wilczynska. Nachforschungen zu Janusz Korczaks vergessener Mitarbeiterin. Oldenburg: Oldenburger Vordrucke, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Hattie, John (2003): Teachers make a difference. What is the research evidence? University of Auckland, New Zealand, October 2003. Verfügbar unter: www.acer.edu.au/workshops/documents/Teachers_Make_a_Difference_Hattie.pdf.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. London: Routledge.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK, H. 2/2006, S. 42-45. *(Hier finden Sie Helmkes Zehnerkatalog, der große Übereinstimmungen zum Meyerschen hat)*
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität erfassen, bewerten, verbessern. Klett Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung Seelze.
- Herbart, Johann Friedrich (1964); Pädagogische Schriften, Bd.1, Düsseldorf.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hollenbach, Nicole/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.)(2009): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Keller-Schneider Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klingberg, Lothar (1972): Einführung in die Allgemeine Didaktik. 7. überarb. Aufl. 1989 Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin: Volk und Wissen GmbH.

- Klingberg, Lothar (1998): Zeit und Raum des Unterrichts. In: Seminar, H. 4, 1998, S. 27-34.
- Mesaroş, Ana-Maria; Diethelm Ira (2011): Exploring Computer Science Teachers' Subjective Theories on Designing their Lessons: In: Proceedings of 5th International Conference ISSEP 2011 - Informatics in Schools: Contributing to 21st Century Education. 26-29 October, 2011. Bratislava, Slovakia.
- Meyer, Hilbert & Wendt, Volker (2011): Was ist eine gute Lehrerin/was ein guter Lehrer? In: SEMINAR, 17. Jg.H. 1, S. 59-85.
- Meyer, Hilbert (1993): "Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers". In: Friedrich Jahresheft XI "Unterrichtsmedien", S. 36/37.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Terhart Ewald (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? In: Edwin Keiner, Klaus-Peter Horn u. a. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277 – 292.
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Einen genüsslich vorgetragenen klugen Verriss von Meyers Buch (2004) liefert:

Gruschka, Andreas: „Was ist guter Unterricht?“ In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 36, Frühjahr 2007, S. 10-36. *(Gruschka hat zwei zentrale Kritikpunkte: Meyer nimmt dem Leser das eigene didaktische Denken ab, indem er die Lösungen vorkaut. Und: Meyer hat keine konsistente Unterrichtstheorie. Er liefert nur einen Kriterienmix.)*

*Ich wünsche Ihnen Erfolg und
auch ein wenig Spaß bei der Ein-
führung digitaler Medien in
Ihre Unterrichtspraxis!*

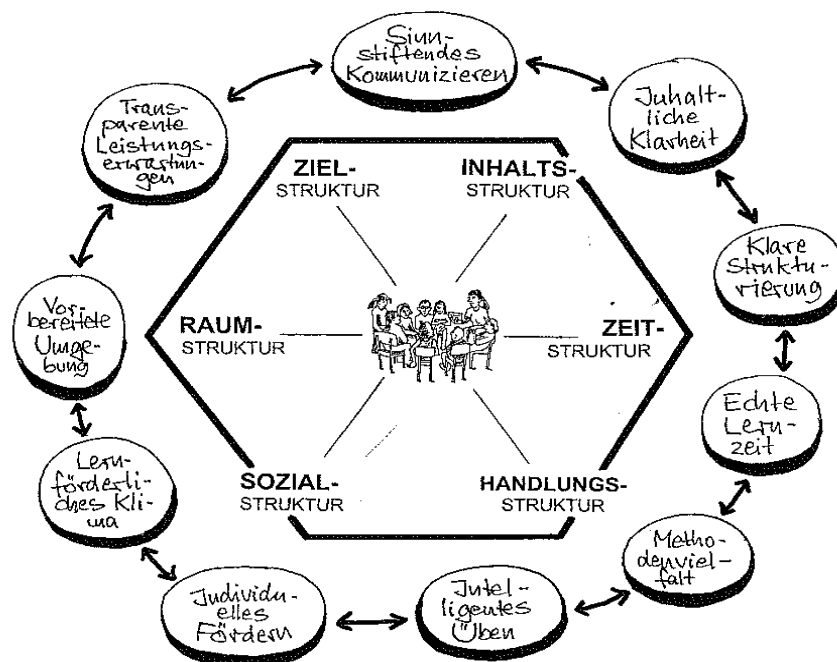
*Ihr Hilbert
Meyer*

Münchener Zentrum für Lehrerbildung
März 2012
Hilbert Meyer,
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

5.

Einführungsvortrag auf dem FORTBILDUNGSFORUM für
Lehrerinnen und Lehrer:

Was ist guter Unterricht?



Empirische Befunde und didaktische Ratschläge

Inhalt:

Vorweg: Qualitätsansprüche an digitale Unterrichtsmedien aus allgemeindidaktischer Sicht

Punkt 1: Meine Hauptbotschaft: ZEHNERKATALOG

Punkt 2: Persönliche Theorien guten Unterrichts

Punkt 3: Definitionsprobleme von Unterrichtsqualität oder: „Von China lernen heißt siegen lernen“ (?)

Punkt 4: Blick in die Forschungswerkstätten

Punkt 5: Vergessene Einsichten der Bildungstheorie

Punkt 6: Zehn Kennzeichen guter Lehrpersonen

Punkt 7: Was tun?

Vorweg: Qualitätsansprüche an digitale Unterrichtsmedien aus allgemeindidaktischer Sicht

„Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle“: Ich bin Allgemeindidaktiker – und deshalb fällt meine Einführung in dieses Forum auch generell aus. Ich will versuchen, vier komplex miteinander verknüpfte Fragen zu beantworten:

- Was ist guter Unterricht?
- Warum ist es so schwierig, Unterrichtsqualität zu erforschen?

Welche in der aktuellen Unterrichtsforschung gern vergessenen Einsichten können die verstaubten Bildungstheoretiker beisteuern?

- Und woran sind gute Lehrpersonen zu erkennen, die dafür sorgen, dass der Unterricht gelingt?

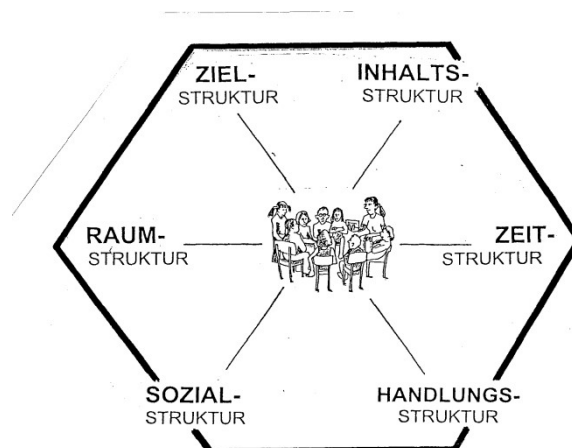
Medienmuffel: Ich oute mich auf meiner HOMEPAGE als Medienmuffel. Dabei bin ich in Wirklichkeit ein Medien-Fan. Ich liebe Tafel und Kreide, ich bringe immer wieder Bilder, Gegenstände u.a. in die Seminare mit; keine Seminarsitzung, ohne dass ein liebevoll hergestelltes Skript an alle verteilt würde. Nur mit den *digitalen* Medien hapert es. Daraus mache ich aber nicht – wie z.B. Hartmut von Hentig es getan hat – eine feindselige Ideologie gegen den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Medien sind Teil unserer Lebenswelt, sie sind die vierte Kulturtechnik – und deshalb gehören sie auch in den Unterricht.

Medien können, klug eingesetzt, den Unterricht lebendig machen und die Selbstregulationskräfte der Schüler stärken – aber nicht automatisch, sondern nur dann, wenn es eine vorbereitete Umgebung gibt, die den vernünftigen Medieneinsatz fördert.

Die „ganze Aufgabe“ im Blick: Unterrichtsforscher haben es bei den oben genannten vier Fragen leicht. Sie können Teilaspekte der Unterrichtsarbeit herausgreifen und fragen: Welchen Einfluss hat diese Variable auf den Lernerfolg? Und welchen jene? Lehrer können das nicht. Sie müssen auf Gedeih und Verderb die ganze Aufgabe des Unterrichtens in den Blick nehmen und dann auch bewältigen.

Aber was ist diese „ganze Aufgabe“? Für die Beantwortung dieser Frage benutze ich mein DIDAKTISCHES SECHSECK (aus Meyer (2007, S. 175 ff.)). Es erfasst jene **Grunddimensionen** des Unterrichts, die beim Unterrichten immer gegeben sind, die also in jeder Sekunde, in der man selbst unterrichtet oder eine Schulklasse bei der Arbeit beobachtet, in dieser oder jener Weise vorhanden sind.

Die sechs Grunddimensionen „konstituieren“ den Unterricht und „strukturieren“ ihn dabei. Das klingt nicht nur kompliziert, das ist es auch. Grunddimensionen sind ja nicht einfach da - sie werden von Menschen hergestellt. Die beteiligten Personen sind deshalb in der Zeichnung in der Bildmitte platziert.



Jede Grunddimension des SECHSECKS hat ihre *eigene Logik*, die nicht ungestraft unbeachtet gelassen werden kann: Die Ziele bauen aufeinander auf, sie können nicht beliebig angesetzt werden. Die Inhalte haben bestimmte thematische Zuschnitte, die nicht zerstört werden sollten. Der Unterrichtsverlauf folgt einer Prozesslogik, die etwas anderes als die Sachlogik ist. Die eingesetzten Methoden (= Handlungsmuster) sind in sich zielorientiert. Die Sozialformen bestimmen die Kommunikations- und Beziehungsstrukturen – sie müssen zu den Zielen passen. Die Lernumgebung muss auf die Ziele und die Arbeitsabläufe ausgerichtet sein. Meine erste These:

These: Guter Unterricht ist daran zu erkennen, dass eine hohe Stimmigkeit zwischen den in jeder Dimension des Sechsecks getroffenen Entscheidungen erreicht worden ist.

Wo bleiben die Medien? Vielleicht vermissen Sie eine siebte Ecke für den Medieneinsatz. Es wäre durchaus denkbar gewesen, aus dem SECHSECK ein SIEBENECK zu machen.¹⁰ Ich habe die Medien aus zwei Gründen *nicht* in den Rang einer Grunddimension des Unterrichts erhoben: Erstens spielen sie nicht in jeder Sekunde Unterrichts eine Rolle. Zum Zweiten habe ich immer noch theoretische Bauchschmerzen mit dem Medienbegriff. Bis heute habe ich keine überzeugende Theorie gefunden, die begründet, wo die Grenzziehungen zwischen Inhalten und Medien einerseits, zwischen „toten“ und lebenden Medien andererseits verlaufen. Schon die Frage, ob der Körper des Lehrers/der Lehrerin theoretisch als ein Medium zu betrachten ist, ist völlig offen (Meyer 1993): Wenn ich definiere, dass ein Medium den Inhalt „vermittelt“, so gehören die Stimme und die Körpersprache der Lehrperson mit zu den Medien.

Die Mediendidaktiker haben andere Sorgen als die Allgemeindidaktiker; sie dürften meine Frage für spitzfindig halten. Sie ist es auch. Aber wegen dieser offenen Fragen definiere ich die „Medien“ lieber in einer Metapher und handlungsorientiert:

Definition: Medien sind *tiefgefrorene* Inhaltsentscheidungen.

Sie müssen im Unterrichtsprozess durch das didaktisch-methodische Handeln der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler *aufgetaut* werden. Für dieses Auftauen gibt es inzwischen viele kleine und große didaktisch-methodische Erfindungen, die ja auch Gegenstand dieses Münchener FORUMs sind.

Qualitätsansprüche: Welche Ansprüche sollten an den Einsatz digitaler Medien gestellt werden? M.E. gibt es *keine exklusiven* Qualitätskriterien, die nur für den Medieneinsatz gelten. Alles, was auch sonst den Lehr-Lernprozess befördern kann, gilt auch für die digitalen Medien.

Es ist schick geworden, eine Output-Orientierung zu fordern, also die tatsächlich eingetretenen Lernerfolge der Schüler zu messen und dann zu analysieren, welchen Anteil die Neuen Medien an diesem Erfolg haben könnten. Das ist aber ein sehr schwieriges Geschäft und zur Zeit praktisch noch nicht zu leisten. Warum?

- Was zum Schluss bei den Schülern herauskommt, wird nicht nur durch den Medieneinsatz, sondern durch eine Fülle weiterer Variablen verursacht (s.u., Abschnitt 3).
- Deshalb sage ich: Es macht keinen Sinn, den Medieneinsatz *nur* im Blick auf die Verbesserung der Schüler-Lernergebnisse zu beurteilen.

Ein integratives Konzept, in dem nicht nur die Mediennutzung, sondern die gesamte Unterrichtsqualität in den Blick genommen wird und in der auch auf die Arbeitsplatzbedingungen und die Motivation der Lehrer geachtet wird, halte ich für sinnvoller. Für diese an jeder Schule zu leistende Reflexionsarbeit schlage ich folgende Kriterien vor:

Qualitätskriterien für den Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsalltag

für die Schülerinnen & Schüler:

- (1) **Umgang mit Heterogenität:** Helfen die digitalen Medien bei der Individualisierung des Lernens (auch bei den Leistungsschwächeren)?
- (2) **Meta-Unterricht:** Wird prozessbegleitend über Sinn und Unsinn, Stärken und Gefahren der neuen Medien nachgedacht?

¹⁰ In der Lerntheoretischen Didaktik von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunter Otto (1965) waren die Medien ja auch eine der vier Ecken ihres Rasters.

- (3) **Selbstregulation:** Wird das Potenzial der neuen Medien für die Förderung selbstregulierter Lernprozesse genutzt oder findet de facto eine Rückwärtsbewegung hin zu mehr lehrerzentriertem Unterricht statt?
- (4) **Ethische Verträglichkeit:** Ist sichergestellt, dass durch den Einsatz der digitalen Medien keine religiösen Gefühle, keine politischen, sozialen und sexuellen Überzeugungen der Beteiligten verletzt werden?

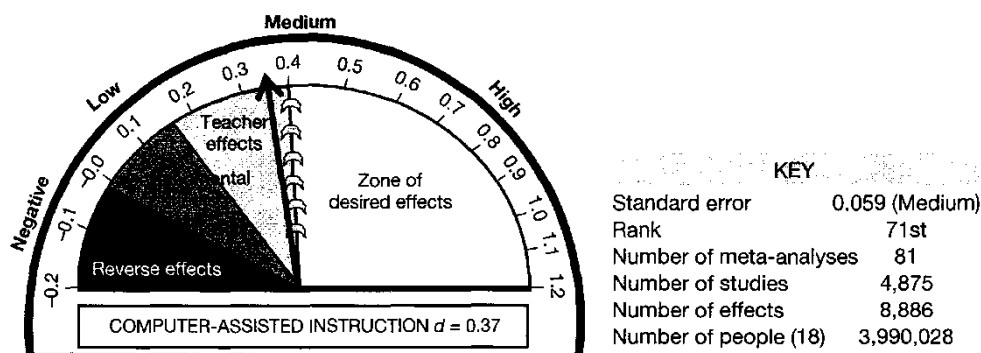
Für die einzelnen Lehrerinnen & Lehrer:

- (5) **„personal benefit“:** Wird die Arbeit als persönliche Bereicherung wahrgenommen? Sind die im Unterricht eingesetzten Medien benutzerfreundlich? Hält sich die Arbeitsbelastung in Grenzen?
- (6) **Professionalisierung:** Werden die didaktisch-methodischen Möglichkeiten angemessen genutzt? Trägt das neue Medium zur didaktisch-methodischen Kompetenzentwicklung bei?

im Blick auf die Unterrichtsentwicklung der ganzen Schule:

- (7) **Kooperationsniveau:** Wird der Medieneinsatz genutzt, um die Kooperation im Kollegium und mit den Eltern zu stärken?
- (8) **Akzeptanz:** Wird die durch den Einsatz der digitalen Medien hervorgebrachte neue Unterrichtskultur von allen Lehrkräften akzeptiert oder nur von den Medien-Fans im Kollegium? Gelingt es, auch die Medienmuffel einzubinden?
- (9) **Nachhaltigkeit der Nutzung:** Bewähren sich die eingesetzten Medien im Unterrichtsalltag? Gelingt es, die neuen Bausteine der Unterrichtskultur auf Dauer in den alltäglichen Schulbetrieb einzufädeln oder nicht?

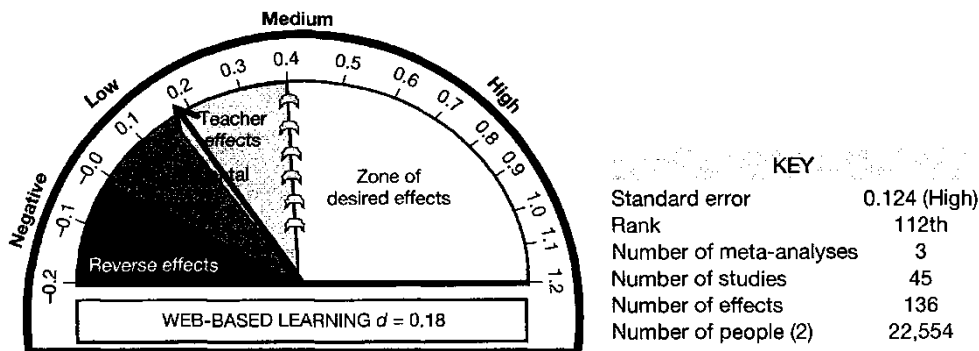
Was sagen die Unterrichtsforscher? Der Neuseeländer John Hattie hat im Jahr 2009 eine riesige Meta-Metaanalyse vorgelegt, in der Tausende einzelner Unterrichtsvariablen auf ihren Einfluss auf den Lernerfolg berechnet worden sind.¹¹ Dabei arbeitet er mit einem BAROMETER-Modell, in dem die tatsächlich nachgewiesenen Effekte mit der „zone of desired effects“ (also dem, was man mit Fug und Recht erwarten könnte) verglichen werden. Insgesamt kommt zu eher ernüchternden Ergebnissen. Insgesamt bleiben die empirisch nachgewiesenen Effekte (siehe den Pfeil im Barometer) hinter dem, was mit Fug und Recht erwartet werden könnte, zurück. Bei 138 insgesamt erfassten Einflussvariablen landeten die digitalen Medien im Blick auf die **Einflussstärke auf Rang 71:**



Implementations using technologies

¹¹ Diese Forschungsergebnisse sind mit Vorsicht zu genießen. Hattie hat nur englischsprachige quantifizierende Literatur erfasst und sich um die methodologische Qualität dieser Studien nicht groß gekümmert (Terhart 2011).

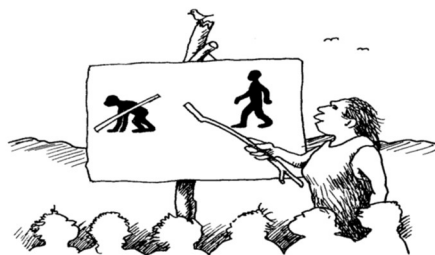
Noch bescheidener sehen die Forschungsergebnisse im Blick auf **Web-basiertes Lernen** aus. Aber Hattie (2009, S. 227) merkt an, dass dies ein ganz junges Forschungsfeld ist, in dem noch keine ausreichende Anzahl von Einzelstudien vorliegt.



Die Einzelstudien zusammenfassend formuliert Hattie mehrere Gelingensbedingungen für die Arbeit im Klassenzimmer (2009, S. 222ff.):

Gelingensbedingungen

- (1) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn insgesamt **Methodenvielfalt** praktiziert wird.
- (2) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn vorher ein **Lehrertraining** stattgefunden hat.
- (3) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn es vielfältige Lernangebote und einen **hohen Anteil an echter Lernzeit** gibt.
- (4) Der Lernerfolg erhöht sich, wenn **die Schüler die Kontrolle über ihren Lernprozess** haben.
- (5) **Kooperatives Lernen** (peer learning) verstärkt die positiven Effekte.



Ich fasse zusammen: Die digitalen Medien haben keinen berauschend hohen, aber doch einen nachweisbaren positiven Effekt auf den Lernerfolg der Schüler. Weitere Bausteine (wie Schüler-Feedback, kooperatives Lernen und Methodenvielfalt) müssen hinzukommen, um den Einsatz digitaler Medien lohnend zu machen. Wichtiger als die intensive Nutzung eines ganz bestimmten einzelnen digitalen Mediums ist die Nutzung von Kumulationseffekten, die durch einen vielfältigen Einsatz verschiedener Medien entstehen. Deshalb eine eigentlich selbstverständliche Feststellung:

These: Digitale Medien *allein* machen noch keinen guten Unterricht.

Weiterer Forschungsbedarf: Trotz der boomenden Forschungen zum Medieneinsatz im Unterricht bleiben noch viele Fragen offen. Ich habe mein persönliches brainstorming gemacht und

mir überlegt, welche kleinen und großen Forschungsstudien im deutschsprachigen Raum ich für lohnenswert halte, z.B.:

- Wie können die *Nutzungskompetenzen von Grundschulern* beim Umgang mit dem Computer, dem Drucker und dem Internet in der Wochenplanarbeit gestärkt werden? (vgl. Borowski, Diethelm & Mesaros 2010)
- Wie kann die Internet-Nutzung mit dem Grundschul-*Frühenglisch* verknüpft werden?
- Was müssen ältere Schüler können, wenn sie den auch in den Schulen immer häufiger eingesetzten Powerpoint-Vorträgen lauschen? Ich stelle mir vor, dass dazu ein *Kompetenzstufenmodell* erarbeitet wird (vgl. Meyer 2007, S. 155ff.).
- Erhöhen *Whiteboards* die Lehrerzentriertheit des Unterrichts oder nicht? Ich habe eine Vermutung, was dabei herauskommen wird: Man wird feststellen, dass es bei der einen Lehrperson so ist, bei der anderen nicht. Aber genau da müsste man weiter forschen: Welche Typenbildungen gibt es unter den Lehrpersonen? Und wie müsste Lehrerfortbildung gestaltet werden, die diesen ganz unterschiedlichen Typen gerecht wird? Ich glaube nicht, dass diese Frage damit zusammenhängt, ob die Lehrperson digital native ist oder nicht.
- Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler davon, was das *Internet* ist und wie es funktioniert?¹² Und welche Ideen haben die Lehrpersonen davon, was sich die Schüler vorstellen? (Ich betreue eine Dissertation von Ana-Maria Mesaros, Fakultät II der Uni Oldenburg zu diesem Thema – vgl. Mesaros & Diethelm 2011).
- Welche Ressourcen aktivieren Lehrpersonen, wenn sie *fachfremd* Informatik-Unterricht geben müssen?
- Stimmt die auf jeder Medienmesse von den Herstellern behauptete *Erleichterung der Lehrerarbeit* durch digitale Medien, z.B. bei der Arbeit mit Whiteboards und Laptop-Klassen?
- Ist es denkbar, ein nationales digitales *Frühwarnsystems* aufzubauen, mit dem *Internet-Mobbing* zwischen Schülern schneller entdeckt werden kann?

Ich vermute, dass Sie alle hier im Saal eine eigene Wunschliste mitgebracht haben. Ich fände es lohnend, wenn dieses Münchener FORUM genutzt wird, um diese Wünsche zu sammeln, zu systematisieren und den Schulforschern und Lehrerbildnern zu überreichen.

1. Meine Hauptbotschaft: ZEHNERKATALOG

Ein erstaunlicher Konsens ist zu vermelden: Die Mehrzahl der in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelten Kriterienkataloge zum guten Unterricht sieht recht ähnlich aus. Das ist kein Zufall, sondern eine Folge der Orientierung am internationalen Forschungsstand. Ich habe diesen Forschungsstand im Wege von Meta-Analysen studiert, ihn bildungstheoretisch gewichtet, ergänzt und dann zu zehn Einzelmerkmalen komprimiert, um einen überschaubaren Satz von Kriterien zu haben, der auch im Schul- und Ausbildungsalltag genutzt werden kann (Meyer 2004):

¹² Ein Schüler, Sek-I: „Das wäre auch noch eine Idee, dass da ein Riesenrouter ist, der das Internet ist. Zum Beispiel die ganze Welt hat auf einmal kein Internet mehr, die Frage ist warum denn. Entweder der Router den ich mir jetzt vorstelle der ist kaputt oder der ist zu warm gelaufen und der braucht mal eine Pause. Oder einer hat ausversehen die Steckdose rausgezogen das passiert glaube ich eher nicht irgendwo.“

ZEHNERKATALOG

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram)
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 und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt und Methodentiefe** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen; Aufbau von Methodenkompetenz)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)
11. **Joker** (z.B. für mediendidaktische und fachdidaktische weitere Merkmale)

Es handelt sich um **abstrakte Kriterien** – nicht um Rezepte. Kriterien sind die Messlatten, mit deren Hilfe Unterrichtsqualität bestimmt werden kann. Sie bilden nicht den Unterricht ab. Er ist vielfältig, bunt und einladend, manchmal auch monoton und grau. Die Kriterien müssen also mit Phantasie und Fachverstand für die Beurteilung konkreter Unterrichtsarrangements oder -planungen kleingearbeitet werden. Deshalb gelten sie mit geringfügigen Veränderungen auch *für alle Schulstufen und -formen* und darüber hinaus auch für angeleitete Aktivitäten in der Kindergartenarbeit, für die Uni, für eine Orchesterprobe, für die Gestaltung einer Gesamtkonferenz u.a.m.

Konstruktionsregeln für die Überprüfung des KATALOGS und für die Formulierung weiterer Kriterien:

- (1) Alle zehn Merkmale sind so ausgewählt und definiert worden, dass *sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden* dazu beitragen können, dass die Merkmalsausprägungen *im Unterricht stark gemacht* werden. Keines der zehn Kriterien ist ausschließlich lehrerzentriert, keines ausschließlich schülerzentriert gemeint.
- (2) Die Merkmale sind *nicht hierarchisch geordnet*. Sie können die Reihenfolge im Blick auf Ihre persönliche Theorie guten Unterrichts variieren. Sie können auch Ergänzungen vornehmen.
- (4) Die Merkmale sind *fachdidaktisch gesehen neutral*. Sie können also fachdidaktisch spezifiziert und/oder ergänzt werden. Deshalb habe ich als elftes Merkmal den Joker platziert.

- (6) „Hoher Lernerfolg“ ist kein Kriterium eines guten Unterrichts, sondern eine *Wirkung* guten Unterrichts. Deshalb wird für alle 10 Merkmale postuliert, dass ihre Lernwirksamkeit empirisch belegt ist.

Vielleicht vermissen Sie einige Variablen guten Unterrichts, die Sie persönlich für das wichtigste Merkmal guten Unterrichts halten, z.B. die Lernbereitschaft der Schüler oder die Persönlichkeitsstruktur der Erzieherin/der Lehrperson. Beides ist sehr wichtig. Aber es sind in meiner Systematik keine Kriterien von Unterrichtsqualität, sondern personale Voraussetzungen, um Unterrichtsqualität herzustellen.

Andreas Helmke (2006) hat ebenfalls einen Zehnerkatalog formuliert. Der wesentliche Unterschied zum Meyerschen Katalog liegt darin, dass mehrere seiner Merkmale aus der *Lehrerperspektive* formuliert sind.

ZEHNERKATALOG Helmke:

11. Strukturiertheit, Klarheit, Verständlichkeit
12. Effiziente Klassenführung und Zeitznutzung
13. Lernförderliches Unterrichtsklima
14. Ziel-, Wirkungs- und Kompetenzorientierung
15. Schülerorientierte Unterstützung
16. Angemessene Variation von Methoden und Sozialformen
17. Aktivierung: Förderung aktiven, selbstständigen Lernens
18. Konsolidierung, Sicherung, intelligentes Üben
19. Vielfältige Motivierung
20. Passung: Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen

Funktionen: Sie können die zwei ZEHNKATALOGE nutzen, um blinde Flecken in Ihrer persönlichen Theorie guten Unterrichts zu identifizieren. Sie können damit eine Stärken-Schwächen-Analyse machen, indem Sie analysieren, bei welchen der 10 Merkmale Sie schon stark sind und wo Sie Entwicklungsbedarf haben. Sie können den KATALOG als Richtschnur für die kollegiale Hospitation verwenden. Dann empfehlen ich Ihnen aber, nicht sofort alle 10 Merkmale in den Blick zu nehmen, sondern dem Hospitierenden ein oder zwei Merkmale zu nennen, auf die dieser besonders achten soll. Sie können den KATALOG auch benutzen, um Schüler- bzw. Studierenden-Feedback einzuholen.

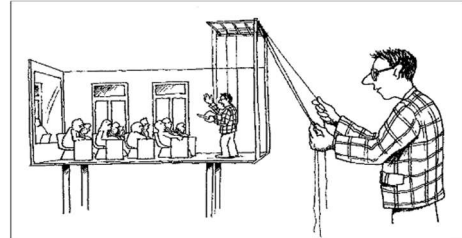
Überarbeitungsbedarf: Wenn ich heute eine Überarbeitung meines KATALOGS einschließlich seiner Erläuterungen zu machen hätte, würde ich mindestens an drei Stellen Änderungen vornehmen:

- Ich würde erstens ein Kriterium aufnehmen, das stärker auf die Erziehungsaufgaben fokussiert. Sie werden ansatzweise in den Merkmalen 3 und 5 angesprochen, bleiben dort aber undeutlich.
- Ich würde stärker betonen, dass es im guten Unterricht um den Aufbau einer demokratischen Unterrichtskultur geht.
- Ich würde das Merkmal Nr. 6 „Methodenvielfalt“ umbenennen in „Methodentiefe“. Damit meine ich das Kompetenzniveau, das die Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit mit einem festen und dadurch überschaubaren Methodenrepertoire erreichen. (Da aber im Blick auf alltäglichen Unterricht keinerlei Anlass besteht, vor zuviel Methodenvielfalt zu warnen, ist Merkmal 7 keineswegs überflüssig geworden.)

2. Persönliche Theorien guten Unterrichts

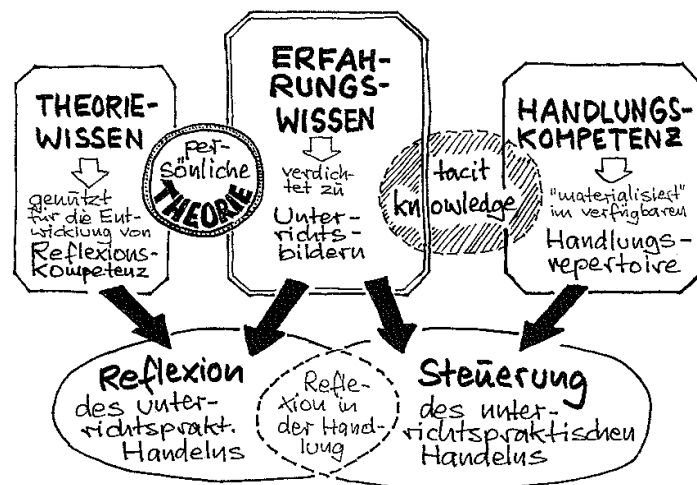
Ich habe nicht vor, Ihnen meine im ZEHNERKATALOG zusammengefasste Theorie guten Unterrichts überzustülpen. Das geht nämlich gar nicht. Unsere Vorstellungen über guten und schlechten Unterricht sitzen ja sehr fest. Sie lassen sich nicht wie ein dreckig gewordenes Hemd ablegen. Ich bin zufrieden, wenn Sie meinen Vortrag zum Anlass nehmen, Ihre in vielen Jahren oder Jahrzehnten verinnerlichten Vorstellungen vom guten Unterricht bewusst zu durchdenken und hier und dort daran zu schnitzen und zu feilen.

Das ist eine Reflexionsleistung, die hin und wieder auch im Unterricht selbst stattfinden kann: Sie können sich, wie die erste Zeichnung deutlich machen soll, beim Unterrichten selbst über die Schultern schauen, genau beobachten, was sie da tun, und an den richtigen Strippen ziehen.



Je bewusster Sie eine bestimmte Strippe ziehen, umso leichter ist es auch, deren Effekte im Klassenzimmer zu beobachten. Das nenne ich den Aufbau einer **"forschenden Haltung"** (s.u.). Sie sollten aber daran denken, dass auch jede Schülerin und jeder Schüler ihr bzw. sein "alter ego" in den Unterricht mitbringt und bewusst oder unbewusst entscheiden kann, an welcher Strippe sie bzw. er ziehen oder nicht ziehen will.

Wer sich selbst beim Unterrichten beobachtet, kann ein Stück weit „reflexive Distanz“ zum eigenen Handeln herstellen. Was im Cartoon halbironisch dargestellt worden ist, lässt sich auch wissenschaftlich seriös ausdrücken (ausführlich erläutert in Jank/Meyer 2002, 143-152). Immer geht es darum, das eigene Handeln zu reflektieren und, so gut es geht, für die Steuerung des Unterrichtsverlaufs zu nutzen:



Eine differenzierte persönliche Theorie guten Unterrichts entsteht und wächst also durch das wiederholte und kontrollierte Wechseln zwischen Unterrichts-Aktionen einerseits, dem gründlichen Reflektieren über Erfolg und Misserfolg dieser Aktionen andererseits. Das wird in der Professionalisierungsforschung als Aktions-Reflexionsspirale beschrieben (Schön 1983; vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 17).

Gerade beim Medieneinsatz im eigenen Klassenzimmer ist es sehr gut möglich, Aktions-Reflexions-Spiralen zu durchlaufen. Sie können immer wieder neu experimentieren. Das hatte Célestin Freinet „tastendes Versuchen“ genannt und dabei an die Schüler gedacht, die sich in ein neues Wissens- und Könnensgebiet einarbeiten. Aber das gilt natürlich für die Lehrerinnen und Lehrer in gleicher Weise.

Zumeist sind diese persönlichen Theorien noch nicht so gründlich abgesichert wie die Theoretiker-Theorien. Aber im Prinzip müssen und können sie den gleichen Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens genügen wie die im Wissenschaftsbetrieb produzierten Theorien:

- Sie enthalten bewusst formulierte Hypothesen über Korrelationen und Ursache-Wirkungszusammenhänge („Wenn ich x tue, dann müsste y die Folge sein!“; „Weil sich Schüler x auf Kompetenzstufe y bewegt, kriegt er z nicht gebacken!“; „Weil die kollegialen Absprachen über die Arbeit mit Whiteboards, mit dem Internet u.a. nicht eingehalten werden, komme ich bei Aufgaben mit hoher Selbstregulation nicht voran.“).
- Sie gelten auf Widerruf, werden also an der Praxis überprüft und gegebenenfalls verworfen oder überarbeitet.
- Sie sind eingebettet in ein tiefes Verständnis des Faches und in einen ethischen Kode, also in einen Satz von Werten und Regeln des zwischenmenschlichen Umgangs und der pädagogischen Orientierung.

Die persönlichen Theorien leiten unser Handeln bei der Unterrichtsarbeit stärker als jede Theoretiker-Theorie. Deshalb sprechen britische Aktionsforscherinnen wie Jean McKniff auch von der „living theory“, die Lehrpersonen immerfort mit sich herumschleppen.

Die persönlichen Theorien sind sehr viel mächtiger als die Theoretiker-Theorien. Das ist kein Malheur, sondern funktional. Denn Lehrpersonen müssen oft in Sekundenschnelle Entscheidungen treffen und handeln. Da wäre es überhaupt nicht möglich, erst das Problem zu definieren, dann in die Theorie hochzurechnen, dort die Antwort zu suchen und dann wieder zu einer Einzelentscheidung kleinzuarbeiten. Berufspraktiker müssen zügig zwischen ihrem Theoriewissen und der jeweils wieder neuen unterrichtspraktischen Herausforderung vermitteln. Das hat der Aufklärungspädagoge Herbart treffend als „pädagogischen Takt“ bezeichnet (s.u.).

These: Die in mehr oder weniger langen Jahren berufspraktischer Erfahrung aufgebauten persönlichen Theorien guten und schlechten Unterrichts steuern unser Denken, Fühlen und Handeln im Klassenzimmer und Seminarraum effizienter als jede Theoretikertheorie.

Und das ist gut so.

3. Definitionsprobleme von Unterrichtsqualität oder: „Von China lernen heißt siegen lernen“ (?)

3.1 Drei Annäherungen an Unterrichtsqualität

Es gibt unendlich viele Publikationen zum Thema Unterrichtsqualität. Aber die wenigsten Forscher ringen sich dazu durch, klar zu sagen, was für sie guter Unterricht sei. Die genannten Gründe: Das sei viel zu komplex, es hänge vom Fach ab, von den Schülern, von den Kerncurricula und anderem mehr. Das reichte mir nicht, als ich vor 7 Jahren mein Buch zum guten Unterricht schreiben wollte. Deshalb habe ich Schüler und Lehrer befragt, was sie unter gutem Unterricht verstehen.

Markus ist Zwölftklässler an einem Hamburger Gymnasium und besucht einen Leistungskurs Geschichte. Markus gehört zur Gattung der "Minimax-Lerner" und realisiert damit eine Haltung, ohne die gerade erfolgreiche Lerner kaum bis zum Abitur kämen.

Bei einer Befragung durch Wissenschaftler erklärt er: „Unterricht ist dann gut, wenn ich mit minimalem Aufwand einen maximalen Ertrag erziele.“

Auf die Nachfrage, was er damit meine, sagt Markus: "Ich bin zu Beginn des letzten Leistungskurses zu Herrn XY gegangen und habe ihm gesagt: ‚Herr ..., Sie können tun, was Sie wollen, aber ich bin an Geschichte nicht interessiert. Was muss ich tun, damit ich die Mindestpunktzahl bekomme?‘ Antwort des Lehrers: "... nicht stören und die Klausur mit der Mindestpunktzahl bestehen."

Markus zum Forscher: "Das ist ein guter Lehrer!"

Ich stimme Markus zu, und zwar deshalb, weil dieser Lehrer - wenn auch auf dem niedrigst denkbaren Niveau - ein Arbeitsbündnis mit seinem Schüler geschlossen hat. Und der Lehrer hat sogar, wenn er attraktiven Geschichtsunterricht anbietet, die Chance, den Schüler Markus von seiner Geschichtsabneigung zu kurieren. Gute Lehrpersonen versuchen „auf Teufel komm heraus“ ein Arbeitsbündnis zu schmieden, weil sie wissen, dass sie gegen die Interessen der Schüler kaum etwas ausrichten können.

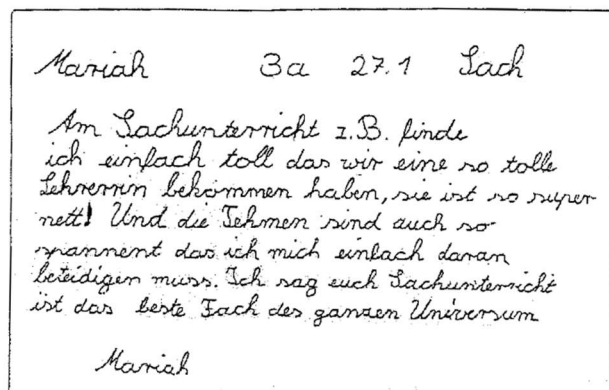
Ein **Arbeitsbündnis** ist ein didaktisch-sozialer Vertrag zwischen den Lehrenden und Lernenden (Meyer 2007, S. 90).¹³ Die Lehrperson sagt den Schülern/ den Studierenden deutlich, was sie erwartet, sie macht aber ein ebenso deutliches und klares Angebot, was sie selbst zu leisten bereit ist. Ein Arbeitsbündnis kann sehr unterschiedliche Formen annehmen:

- Das Arbeitsbündnis kann am ersten Schultag förmlich vereinbart worden sein, nachdem Sie Ihre Planung erläutert, mit den Schülern diskutiert und dann einen Konsens gefunden haben.
- Es kann auch auf leisen Sohlen daher kommen. Die Klasse akzeptiert Sie sofort, weil Sie Fachkompetenz ausstrahlen und weil Sie freundlich und gut vorbereitet wirken. Dann brauchen Sie gar nicht lange zu verhandeln. Sie fangen einfach mit der Arbeit an.
- In manchen Klassen/Kursen ist es erforderlich, das Arbeitsbündnis ganz deutlich und explizit zu vereinbaren, gern auch schriftlich – das kann insbesondere dort sinnvoll sein, wo die Schüler mit erheblichen Lernproblemen zu kämpfen haben, oder auch dort, wo sie aus ihrer vorherigen Schulzeit keinerlei Erfahrungen mit expliziten Arbeitsbündnissen mitbringen.

Damit die Schüler das eingegangene Arbeitsbündnis tatsächlich umsetzen können, benötigen sie **didaktische Kompetenz**. Damit ist mehr gemeint als die Fähigkeit, den persönlichen Lernweg bewusst zu gestalten. Gemeint ist die Fähigkeit und Bereitschaft, den Lern- und Arbeitsprozess der ganzen Klasse in den Blick zu nehmen, Inhalts- und Methodenvorschläge zu machen, Teile der Lehre zu übernehmen und den Lernfortschritt der ganzen Klasse zu reflektieren (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 258).

Ich vermute, dass in gut eingespielten Klassen die Schülerinnen und Schüler hohe didaktische Kompetenz gerade im Umgang mit digitalen Medien einbringen können, wenn die Lehrpersonen dies zulassen. Sie zeigen dem Lehrer, wie er lehren könnte und sie übernehmen auch zu erheblichen Anteilen Lehrfunktionen.

Mariah ist Grundschülerin in der dritten Klasse. Ihre Lehrerin hatte die ganze Klasse gebeten aufzuschreiben, was für sie guter Unterricht ist. Mariah schreibt:



Handwritten note by Mariah, a third-grade student, enclosed in a rectangular border. The text is written in cursive and reads: 'Mariah 3a 27.1 Sach. Am Sachunterricht z.B. finde ich einfach toll das wir eine so tolle Lehrerin bekommen haben, sie ist so super nett! Und die Themen sind auch so spannend das ich mich einfach daran betätigen muss. Ich sag auch Sachunterricht ist das beste Fach des ganzen Universum. Mariah'.

Ein solche Antwort geht zu Herzen. Und sie macht zweierlei deutlich: Gerade jüngere Schüler reden und denken selten pauschal über die Güte des Unterrichts nach. Sie denken in Fächern. Und sie definieren die Attraktivität eines Faches auf der Folie der Wertschätzung oder Ablehnung des Lehrers, der dieses Fach unterrichtet. Das deckt sich mit vielen Forschungsergebnissen:

¹³ Wie Arbeitsbündnisse im Schulalltag gestaltet werden oder auch misslingen können, haben Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer u.a. (2009) in einer empirischen Studie zur Schul- und Unterrichtskultur eindrucksvoll belegt. Die Autoren können sogar zeigen, dass hier und dort die Schüler die Initiative ergreifen, um die Lehrperson dazu zu bringen, ein anspruchsvolleres Arbeitsbündnis anzubieten als zunächst vorgesehen.

These: Die entscheidende "Variable" für hohen Lernerfolg ist – neben den Schülern selbst – eine „starke“¹⁴ Lehrerpersönlichkeitsstruktur.

3.2 Von China lernen heißt siegen lernen (?)

Als ich vor vier Jahren von der East China Normal University in Shanghai zu Vorträgen eingeladen war, habe ich auch in sieben verschiedenen Schulen in Shanghai, Hangzhou und Wuhu am Unterricht teilgenommen. Die chinesischen Gastgeber haben uns ausschließlich in Vorzeigeschulen geschickt (wie wir dies in Deutschland nicht anders getan hätten). Deshalb können wir folgern: Das, was wir dort gesehen haben, war *für die Chinesen guter Unterricht*. Er ist stock-konservativ, aber extrem erfolgreich. In der PISA-IV-Vergleichsstudie aus dem Jahr 2010 belegten die Chinesen in sämtlichen Sparten den Spitzenplatz. Bleibt anzumerken, dass die PISA-Studien nicht Wissen, sondern Kompetenzen testen. Das Beispiel China verstört. Es lehrt: Man kann auch ohne Kompetenzorientierung des Unterrichts in kompetenzorientierten Leistungstests zum Sieger werden.

Der chinesische Unterricht ist extrem lehrerzentriert. Dennoch saßen die Schüler nicht geknechtet in ihren Bänken. Sie waren froh und munter bei der Sache. Der Medieneinsatz war vom Feinsten: Powerpoint-Einsatz in jeder Klasse, selbst im Musikunterricht der Erstklässler. Es gab auch viel Ermutigung bei klugen Antworten, aber keinerlei sichtbares individuelles Fördern¹⁵, keine Planungsbeteiligung der Schüler, keine Aufforderung zur Selbstregulation des Lernens.

Wieder zu Hause, las ich in den Medien, dass das Kollegium der **Rüetli-Schule** aus Berlin einen öffentlichen Protest formuliert hatte, dass der reguläre Unterrichtsbetrieb aufgrund der Disziplinlosigkeit der Schüler zusammengebrochen sei und dass es so nicht weiter gehen könne. Ich fragte mich: *"Machen wir in Deutschland etwas grundsätzlich falsch?"* Müssen wir zu dem stärker lehrerzentrierten direktiven Unterricht zurückkehren, um endlich wieder Boden unter die Füße zu bekommen?"

Kurze Zeit später war **Andreas Helmke** zu einem Vortrag in Oldenburg und ich erzählte ihm, dem Südostasien-Spezialisten, von meinen Erfahrungen. Darauf Andreas Helmke:

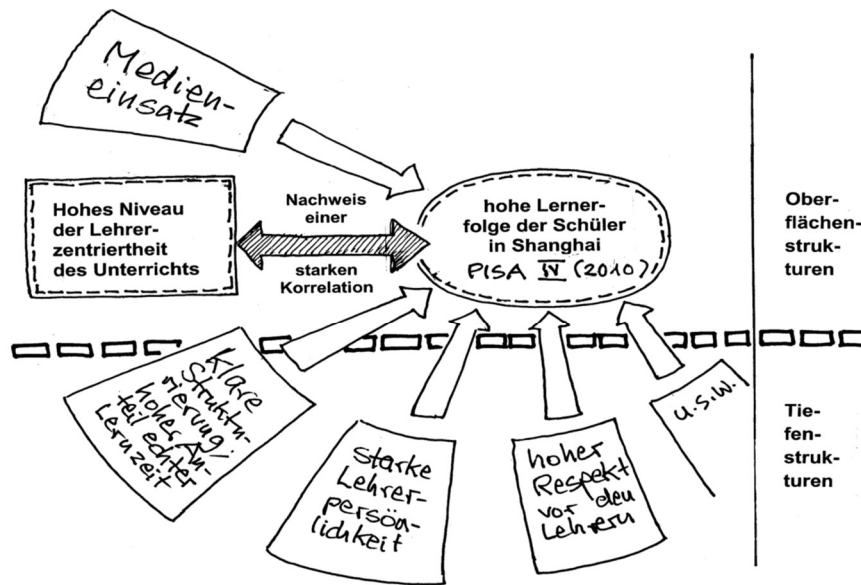
"Herr Meyer: Sie machen einen Denkfehler. Wir wissen doch gar nicht, ob die Schülerleistungen in China nicht noch besser würden, wenn in China mehr offener Unterricht nach europäischem Muster gemacht würde. Meine Meinung: **Ja, dann wären sie noch besser!** Dass die chinesischen Schüler so gut sind, liegt nicht am lehrerzentrierten Unterricht, sondern vorrangig an der konfuzianischen Tradition, das Lernen sehr, sehr wichtig zu nehmen und den Lehrern mit hohem Respekt zu begegnen."

Helmke hat Recht. Ich habe vor vier Jahren nicht nur einen, sondern gleich **zwei Denkfehler** gemacht habe:

- Der erste Denkfehler besteht darin, dass man aus dem empirischen Nachweis einer *Korrelation* (in diesem Falle: der starken Lehrerzentriertheit des Unterrichts mit hohem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler) nicht vorschnell folgern darf, dass das eine *ursächlich* für das andere sei. Um einen solchen Kausalnachweis zu führen, sind umfangreiche Langzeitstudien mit Kontrollgruppen-Design erforderlich. Und fast immer kommt dabei heraus, dass nicht nur eine Variable, sondern ein ganzes Bündel von Variablen ursächlich für hohe Lernerfolge ist.

¹⁴ Damit ist natürlich kein Rambo-Lehrer gemeint, sondern ein Mensch, der sein Fach versteht und dem es immer wieder gelingt, in die Perspektive seiner Schülerinnen und Schüler zu wechseln.

¹⁵ Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass an vielen chinesischen Schulen außerhalb des regulären Unterrichts individuelle Förderung von Lehrern praktiziert wird, die ja die ganze Woche Präsenzpfligt in der Schule haben.



Der **zweite Denkfehler** bestand darin, unbedarft aus einem empirischen Sachverhalt („hoher chinesischer Lernerfolg korreliert mit hoher Lehrerzentriertheit“) eine normative Entscheidung abzuleiten („genauso möchten wir es in Deutschland auch haben“). So einfach geht das nicht. Wer aus empirischen Befunden 1 zu 1 ableitet, was sein soll, macht einen logischen Denkfehler. Erforderlich ist die Einbettung in eine Bildungstheorie, durch die geklärt wird, ob unser Bild vom guten Unterricht unseren persönlichen und gesellschaftlichen Vorstellungen von „Güte“ gerecht wird oder nicht.

These: Was guter Unterricht ist, kann nicht aus empirischen Forschungsergebnissen abgeleitet werden.

Die Richtigkeit der These wird beim Vergleich unserer Vorstellungen mit dem chinesischen Konzept guten Unterrichts deutlich. Dort fehlte völlig, was wir als demokratische Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsgestaltung in Deutschland einfordern. Kein Wunder: China ist eine Diktatur.

Ich fasse den Ertrag der drei Annäherungen an das Definitionsproblematik guten Unterrichts zusammen:

- (1) Wenn man guten Unterricht geben will, ist es klug, ein Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern zu schmieden!
- (2) Die Lehrerpersönlichkeit spielt immer eine zentrale Rolle!
- (3) Die Definition guten Unterrichts erfolgt in Abhängigkeit zum gesellschaftlich-politischen Entwicklungsstand einer Nation!
- (4) Es geht nicht ohne eine Bildungstheorie.

3.3 Arbeitsdefinition „guter Unterricht“

Was *guter* Unterricht ist und sein soll, wird **normativ gesetzt**. In der folgenden Arbeitsdefinition habe ich dies im Anschluss an die deutschsprachige Didaktikdiskussion (Klafki, Blankertz, Klingberg) in meinen Worten getan:

Arbeitsdefinition:

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) die **Persönlichkeitsentwicklung** aller Schülerinnen und Schüler unterstützt wird und **sinnstiftende Orientierungen** geschaffen werden,

so dass

- (5) ein Beitrag zur nachhaltigen **Kompetenzentwicklung** geleistet wird
- (6) und auch die Lehrerinnen und Lehrer einen humanen und **nicht krankmachenden Arbeitsplatz** vorfinden.

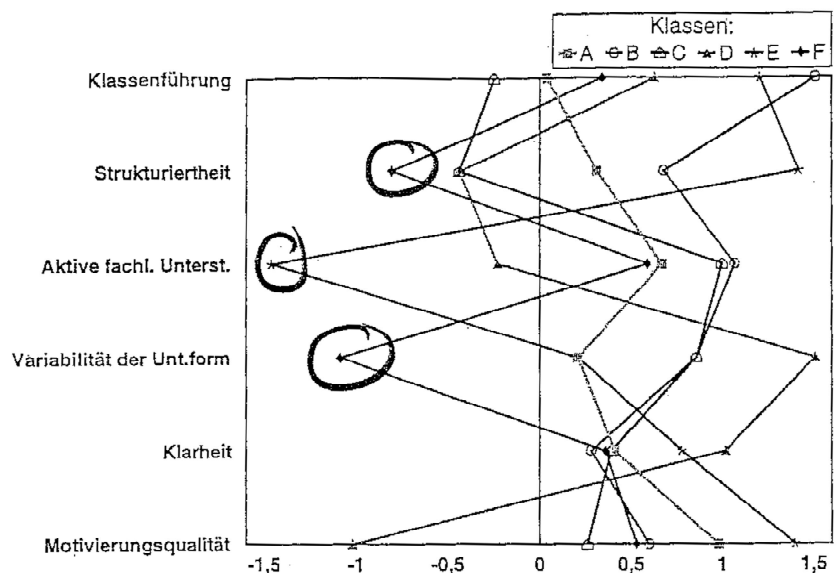


Gerade der sechste Punkt wird in den Forschungen zur Unterrichtsqualität gern übersehen. Er ist aber extrem wichtig.

4. Blick in die Forschungswerkstätten

4.1 SCHOLASTIK-Studie

Wir wissen aus der didaktischen Theorie, aus der empirischen Unterrichtsforschung und aus der Professionalisierungsforschung, dass es keinen Königsweg zur hohen Unterrichtsqualität gibt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die berühmte SCHOLASTIK-Studie von Weinert und Helmke (1997, S. 250). In dieser Studie wurden 54 Grundschulklassen zwei Jahre lang begleitet. Die Eingangs- und Schlussleistungen wurden gemessen und mit Unterrichtsmerkmalen korreliert. Die "Merkmale" guten Unterrichts sind in dieser Studie nur sechs, und sie sind etwas anders geschnitten als in meinem ZEHNERKATALOG, sie bleiben aber gut vergleichbar. „Aktive fachliche Unterstützung“ entspricht meinem „individuellen Fördern“, „Strukturiertheit“ und „Klassenführung“ sind bei mir zu Merkmal 1 fusioniert.



Das überraschende Ergebnis: Gerade in den sechs „best practice“-Klassen gab es eine erhebliche Streuung im Ausprägungsgrad einzelner Merkmale und einige sehr deutliche „Ausrutscher“. Einzelne Klassen zeigten sehr schlechte Werte bei den von mir in der Abbildung eingekreisten Variablen - sie zählten dennoch zu den sechs besten. Allerdings wissen wir nicht, ob diese Schulklassen vielleicht noch bessere Leistungen gezeigt hätten, wenn auch die „Ausrutscher-Variablen“ stark gemacht worden wären:

Ich folgere daraus:

These: Gerade Lehrpersonen mit hohem Leistungsvermögen entwickeln ein je eigenes Profil ihres Unterrichts. Sie können Schwächen in einen Bereich durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

Deshalb wäre es grundverkehrt, bei der Qualitätssicherung und –steigerung alle Lehrpersonen „über einen und denselben Leisten“ spannen zu wollen. Ein Kollegium ist wie ein bunter Blumenstrauß. Da gibt es diese und jene Farben und hin und wieder auch eine leicht angetrocknete Blume.

Das hat Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Es macht keinen Sinn, Qualitätsverbesserung nach dem Gießkannenprinzip betreiben zu wollen. Was für den einen Lehrer ein authentisch vertretbares Konzept ist, kann für den anderen zur Qual werden. Was für Mathematikunterricht förderlich, ja unverzichtbar ist, kann im Fremdsprachenunterricht stören. Was ängstlichen Schülern hilft, kann aktive Schüler bremsen. Das ist aber keine Freikarte für Beliebigkeit. Ein professioneller Lehrer ist immer darauf bedacht, auch seine Schwächen zu reflektieren und auszugleichen.

4.2 John Hatties Torte

Wie hoch ist der Anteil der Lehrpersonen am unterrichtlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler?

Vor vierzig Jahren schockten die empirischen Unterrichtsforscher Christopher Jencks und Mitarbeiter (1972) die Öffentlichkeit mit der vermeintlich empirisch gut belegten These, dass nur 2 bis 4 Prozent des Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler durch die Qualität des Lehrerhandelns ausgelöst würden. „Teachers make no difference“ lautete damals der Slogan gesellschaftskritisch eingestellter Bildungsforscher. Heute kommen die Empiriker aufgrund sehr viel umfangreicherer und genauerer Studien allerdings zu deutlich positiveren Ergebnissen, auch wenn gerade in Deutschland die sogenannte soziale Kopplung des Lernerfolgs immer noch sehr hoch ist.

Der eingangs bereits zitierte Neuseeländer John Hattie (2009; 2012) hat sich getraut, auf der Grundlage von 800 sogenannten Metaanalysen, in denen über 50.000 einzelne quantitative Studien miteinander verglichen worden sind, eine Meta-Meta-Analyse durchzuführen und so zu generalisierten quantifizierten Aussagen zu kommen. Hattie hat die Effektstärken von 138 Einzelvariablen gemessen, sie zu sechs Faktorenbündeln zusammengefasst und nochmals statistisch berechnet. Hier einige seiner Ergebnisse:

Effektstärken

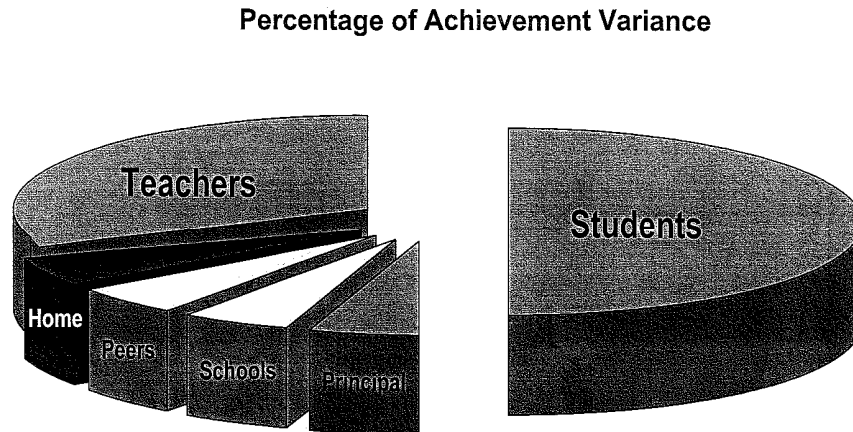
- 5) Von den sechs genannten Faktoren**gruppen** ist die Variable „Lehrer“ – abgesehen von der Variable Schüler - die effektstärkste.
- 6) *Die drei effektstärksten Einzelfaktoren sind:* Selbsteinschätzung des Leistungsstandes durch Schüler, b) die Fundierung des Unterrichts auf dem Piagetschen Ansatz der Kompetenzstufen, c) die ständige Erhebung und Bereitstellung von Informationen zum individuellen Lernfortschritt der Schüler an den Lehrer und an die Schüler.¹⁶

¹⁶ Das ist dasjenige, was landläufig als Feedback bezeichnet wird.

- 7) *Die schwächsten i.S.v. wirkungslosesten Faktoren sind* a) jahrgangsübergreifender Unterricht, b) die Verfügung der Schüler über ihr eigenes Lernen sowie c) die feindliche Gegenüberstellung von offenem und traditionellem Unterricht.
- 8) *Die negativsten, d. h. am stärksten den Lernerfolg behindernden Faktoren sind* a) Sitzen bleiben, b) Fernsehen und c) hohe familiäre Mobilität (z.B. durch Umzug).

Aus: Terhart (2011b, S. 277f.).

In einer Vorstudie hat John Hattie (2003) aus seinen vielen Einzelberechnungen ein Kreisdiagramm gemacht:



Die Grafik erfasst wohlgermerkt nur die statistisch ermittelten *durchschnittlichen* Einflussstärken. Bei einzelnen Lehrpersonen und Schülern können die Prozentwerte stark variieren. Zusätzlich ist zu beachten, dass kein Einflussfaktor für sich allein wirkt. Wir können festhalten:

These: Durchschnittlich 30 Prozent des unterrichtlichen Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler werden durch die Qualität des Unterrichts und die Professionalität des Lehrerhandelns herbeigeführt.

Das ist eine ganze Menge! Keine andere Variable – abgesehen von den Schülern selbst – hat einen stärkeren Einfluss. Dass das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlich 50 Prozent angegeben ist, darf eigentlich niemanden überraschen. Wäre dieser Prozentsatz niedriger, so wären alle unsere Hoffnungen auf selbstgesteuertes Lernen in den Wind geschrieben.

Man kann die vielen Einzelergebnisse zu einer **Faustregel** zusammenfassen: Den größten Einfluss auf den Lernerfolg hat der Lernende selbst; den zweitgrößten die Lehrperson; erst an dritter Stelle steht die Strukturqualität, also die Frage, wie gut die Schulen eingerichtet sind, ob sie mehrgliedrig oder integriert sind usw.

5. Vergessene Einsichten: Der Beitrag der Bildungstheorie

Mein ZEHNERKATALOG aus Abschnitt 3 beschreibt den aktuellen empirischen Forschungsstand zur Unterrichtsqualität. Er hat den Vorteil, dass es handfeste empirische Belege dafür gibt, dass dies relevante Bausteine von Unterrichtsqualität sind. Aber er hat den Nachteil, deutlich hinter das zurückzufallen, was die Klassiker der Didaktik (Humboldt, Herbart, Klakfi, Blankertz, Klingberg) in 200 Jahren an klugen Einsichten zum guten Unterricht formuliert haben. Ich stelle fest:

These: Guter Unterricht ist mehr als die Addition der zehn Merkmale des ZEHNERKATALOGS.

Kein Mensch wäre heute in der Lage, alle Erträge dieses langen Nachdenkens zusammen zu führen. Deshalb werde ich im folgenden nur wenige Stichworte benennen, die mir für die Konstruktion zum guten Unterricht und damit auch zur guten Lehrperson wichtig zu sein scheinen.

5.1 Johann Friedrich Herbart: Pädagogischer Takt

Der pädagogische Takt ist in Herbarts Theorie das "missing link" zwischen Theorie und Praxis (vgl. Klingberg 1993). Er beschreibt das Vermögen, theoretisch für richtig gehaltene Positionen in Alltagshandeln umzusetzen und umgekehrt, sich durch praktische Erfahrungen zur Theoriebildung anregen zu lassen:

"Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt,...zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens *sollte*, sich rühmen darf,die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen" (aus den "Ersten pädagogischen Vorlesungen" von 1802, Nachdruck in Herbart 1964, Bd.1, S. 126).

Ich stelle die naheliegende Frage, welche **Kompetenzen** Berufseinsteiger haben sollten, die sich vornehmen, pädagogisch taktvoll im definierten Herbartschen Sinne zu arbeiten. Die Forschungsbefunde zu dieser Frage sind bescheiden (vgl. Fichten & Meyer 2006). Ich plädiere deshalb für eine pragmatische Strategie der Arbeit mit selbst "gebastelten" Kompetenzstufenmodellen.

Das folgende Kompetenzmodell bezieht sich auf den Umgang mit meinem ZEHNERKATALOG in Studium und Referendariat. Mein Stufungskriterium für die Abfolge der einzelnen Stufen ist die wachsende Selbstregulation im Umgang mit Theoriewissen.

Kompetenzstufenmodell zum Umgang mit didaktischem Theoriewissen

	Definition	Tätigkeiten	Ziel
Stufe 0	Orientierung an den eigenen Schülererfahrungen	Handeln und Entscheiden nach Bauchgefühl	„Teachers teach as they have been taught.“ (Dan Lortie 1975)
Stufe 1	Denken und Handeln nach Vorschriften und Schemata	Anpassung an ein vorgegebenes Regelwerk (aus freien Stücken oder aufgrund von Ausbildungsvorschriften)	"Ich mache mir die vorgegebenen Maßstäbe guten Unterrichts bewusst und versuche, danach zu handeln."

Stufe 2	Denken und Handeln nach Einsicht	Überarbeitung: kritisches Durchdenken und Relativieren des Regelwerks in Aktions-Reflexions-Spiralen	"Ich lerne, mich frei in einer Rezeptur zu bewegen und beim Unterrichten individuelle Schwerpunkte zu setzen."
Stufe 3	Selbstständige Theoriebildung	Selbstbestimmung: Aufbau einer biografisch reflektierten persönlichen Theorie guten Unterrichts	"Ich entwickle eine dauerhafte forschende Haltung gegenüber meinem Unterrichtshandeln."

Ich fasse zu einer These zusammen:

These: Eine gute Lehrerin hat kein naiv-lineares Theorie-Praxis-Verständnis, sondern ein vertieftes Wissen um die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis.

5.2 Lothar Klingberg: Der Lehrer als Zeitgenosse seiner Schüler

Im letzten von Lothar Klingberg veröffentlichten Aufsatz "Zeit und Raum im Unterricht" beschreibt er ein Phänomen, dem sich die empirisch-analytisch orientierten Unterrichtsforschung bisher vollständig verweigert hat. Es geht um die theoretische Bestimmung des Verhältnisses von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Unterrichtsprozess. Lothar Klingberg schreibt (1998, S. 28):

"Lehrende und Lernende sind zwar Zeitgenossen, sie leben und agieren aber auch in differenten Zeiten, Zeitvorstellungen und -maßen. Lernende und Lehrende erleben sich, andere und die Welt gleichzeitig und ungleichzeitig als Zeitgenossen, nicht selten aber auch als Wesen anderer Zeitregionen, ja Welten. Ungleichzeitigkeit wird im Wissen des Nicht-Wissens/Nicht-Könnens erfahren und kann zum starken Lernmotiv werden. Lehren legitimiert sich durch den Anspruch, Ungleichzeitigkeit zu reduzieren und Gleichzeitigkeit temporär immer wieder herzustellen. Das Spezifikum des Unterrichts ist eine didaktische Lehrer-Schüler-Beziehung, also eine soziale, kommunikative Konstellation der Differenz von Zeit.

Indem ein Lehrender diesen Prozess vermittelt, hebt er seinen Vorsprung auf, "gibt er von seiner Zeit ab", während Lernende Zeit "aufholen", Zeit "gewinnen"; und so entstehen immer wieder Zeitgleichheit und Zeitgenossenschaft."

An anderer Stelle schreibt Klingberg: Lernen ist - mit Hegel - die "Abkürzung des Geistes" (Klingberg 1986). So werden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einer dialektischen Einheit verbunden, die Erich Weniger als erfüllte "Vorwegnahme" der Zukunft der Schüler im Bildungsprozess definiert hat (vgl. Meyer 2001, S. 63). Auch zu dieser Frage findet sich in der Lehr-Lern-Forschung so gut wie nichts: Lernen wird kognitionspsychologisch als Informationsverarbeitung erforscht oder konstruktivistisch als autopoietisch deklariert - die Frage nach der bildenden Qualität der Inhalte wird dabei ausgeklammert (vgl. den umfassenden Überblick bei Helmke 2009).

5.3 Wolfgang Klafki: Demokratiegebot

Ein guter Lehrer ist für einen Bildungstheoretiker ein Mensch, der seinen Schülern zur Mündigkeit verhilft. Das kann er nur, wenn er selbst mündig ist und immer wieder den Aufrechten Gang probt. Daraus erwächst eine nicht bei allen, aber doch bei vielen Bildungstheoretikern zu beobachtende implizite, zumeist auch explizite politische Deutung des Lehrerberufs. Das ist gut an der Weiterentwicklung der Klafkischen Bildungstheoretischen Didaktik von 1957 hin zur Kritisch-konstruktiven Didaktik der 70er Jahre abzulesen. Sie versteht sich als ein politisches Programm zur Demokratisierung von Bildung und Schule.

- *"Kritisch"* ist die Position, weil Klafki nun dem Unterricht grundlegende Zielstellungen aufgibt, die seinem aufklärerischen, humanistischen Menschenbild entsprechen, aber in der Gesellschaft insgesamt keineswegs erreicht sind: Die Lehrer sollen die Selbstbestimmungsfähigkeit, die Mitbestimmungsfähigkeit und die Solidaritätsfähigkeit ihrer Schüler fördern.
- *"Konstruktiv"* ist die neue Position, weil Klafki sich nicht mehr damit zufrieden gibt, innerhalb der vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu formulieren, sondern so etwas wie eine konkrete Utopie entwerfen will.

Der Sprengkraft dieses Programms ist sich Klafki bewusst, und er betont sie noch: Ein Allgemeinbildungskonzept für die Weiterentwicklung unseres Bildungswesens könne, so formuliert er, "nur als ein umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft" begründet werden (Klafki 1995, S. 10).

Dies hat Konsequenzen für das Selbstverständnis der Lehrer: Sie sollen den Schülern Autonomie und Solidarität vorleben. Sie sollen im Team arbeiten. Sie sollen den verstaubten Fächerkanon verabschieden. Sie sollen Selbsttätigkeit fördern, aber auch führen und auf die Einhaltung von Regeln und Leistungsansprüchen achten - ein Widerspruch, der nach Auffassung der führenden Bildungstheoretiker nur durch eine dialektische Denkfigur aufgehoben werden kann.

Ich fasse zusammen: Die Bildungstheoretiker der vergangenen zwei Jahrhunderte haben eine Reihe von Einsichten formuliert, die in der weitgehend dialektik-freien empirischen Unterrichtsforschung des 21. Jahrhunderts (noch) keine Rolle spielen, die m.E. aber unverzichtbar sind, um aufgabenspezifisch zu definieren, was guter Unterricht und was eine gute Lehrperson sind. Diese Einsichten fließen stark in den nachfolgenden KATALOG ein.

6. Was ist eine gute Lehrerin, was ein guter Lehrer?

Ich könnte es mir leicht machen und sagen: Eine gute Lehrperson ist ein Mensch, der den in Punkt 1 vorgestellten ZEHNERKATALOG in die Tat umzusetzen versteht. Eine solche Lehrperson sorgt mithin dafür:

- dass der Unterricht bzw. die Hochschullehre für die Elementarpädagoginnen klar strukturiert wird,
- dass ein hoher Anteil echter Lernzeit realisiert wird,
- dass ein lernförderliches Klima herrscht,
- dass eine gut vorbereitete Umgebung geschaffen worden ist, in der sich die Schüler lustvoll in der Arbeit an mit den neuen Medien üben können.

Aber woraus besteht dieses "Er/sie sorgt dafür, dass ..."? Die Antwort auf diese Frage ergibt sich nicht aus Kriterienkatalogen guten Unterrichts selbst! Dazu muss ausgelotet werden, was gute Lehrpersonen *tun* sollen und welches *Rüstzeug* sie für ihre Entscheidungen und ihr Tun benötigen.

Was sollen Lehrpersonen tun? Schlicht formuliert: Sie sollen die Lernenden in Lernprozesse verwickeln. Aber wie machen sie das? Darauf gibt es in der Allgemeinen Didaktik, in der empirischen Unterrichtsforschung (Helmke 2009, S. 105ff.), in der Professionalisierungsforschung (Oser 2001) und in den zahlreichen Ratgeberbüchern¹⁷ viele und höchst unterschiedliche Antworten. Ich orientiere mich an der dialektischen Prozesstheorie des Unterrichts von Lothar Klingberg.

Die Kernaussage Klingbergs lautet: „Der Widerspruch von Führung und Selbsttätigkeit treibt den Unterrichtsprozess voran.“ In einem Brief aus dem Jahre 1986 erläutert Klingberg (abgedruckt in Jank & Meyer 2002, S. 247):

¹⁷ Wir empfehlen: Miller (2011) und Whitaker (2011).

„Dialektisches Denken ist Prozessdenken. Es ist die Anerkennung des Prinzips der Entwicklung. ... Widersprüche - dialektische, nicht logische! - 'treiben' auch den Unterrichtsprozess an:

- zwischen dem kollektiven Charakter der Institution Schule und dem überwiegend individuellen Charakter der Aneignungsprozesse auf Seiten der Schüler,
- zwischen der 'inneren' Entwicklung der jungen Menschen und der 'äußeren' Einwirkung auf sie durch Unterricht,
- zwischen dem eher konservativen Blickpunkt des Lehrens auf die Vermittlung von tradierten Inhalten und der 'revolutionären' Notwendigkeit, die Schüler auf ein Leben 'heute und morgen' vorzubereiten,
- zwischen dem Altersunterschied, dem Informationsgefälle und der sozialen Position von Lehrern einerseits, von Schülern andererseits,
- zwischen Erzieherintentionen, -strategien und -taktiken und Schülerintentionen, -strategien und -taktiken etc.

Auch im Unterricht gibt es 'Kampf' - Lehrende und Lernende liegen einander nicht ständig gerührt in den Armen (was langweilig wäre), sondern 'kämpfen' auch mit- und gegeneinander. Dieser 'Kampf' ist nötig, produktiv, ohne ihn gibt es keine Entwicklung.“

Es gibt also eine Lehrlogik, die eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt, aber auch eine Lernlogik, die ebenfalls eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. Die Kunst der guten Lehrperson besteht darin, die Lehrlogik der Lernlogik anzunähern, ohne die Unterschiede zu verwischen. Dann entsteht ein Spannungsbogen von Lehr-Angeboten, Hilfestellungen und selbstgesteuertem Lernen.

These: Gute Lehrpersonen verstehen es, im Unterrichtsprozess einen Spannungsbogen aufzubauen, der sich aus dem geschickten Wechselspiel von Führung und Selbsttätigkeit entwickelt.

Ich fasse nun meine Vorstellungen zur guten Lehrperson zu einem letzten Katalog zusammen. Es ist erneut ein ZEHNERKATALOG. Er modelliert in einem abstrakten Kriteriensatz Lehrpersonen-Merkmale, die geeignet sind, die Unterrichts- bzw. Seminarqualität zu erhöhen.¹⁸ Die Merkmale werden nur ganz kurz erläutert, weil sie mehrheitlich in den vorhergehenden Abschnitten dieses Vortrags behandelt worden sind.

Zehn Merkmale guter Lehrpersonen

Respekt: Eine gute Lehrperson begegnet ihren Lernenden mit Respekt. Sie bringt sich mit ihrer ganzen Person ein. Sie ist gerecht. Sie arbeitet daran, verlässliche und belastbare Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden aufzubauen. Sie nimmt sie nicht nur in der Schüler-Rolle, sondern als "ganze Menschen" wahr.

Arbeitsbündnis: Eine gute Lehrperson versteht es, ein Arbeitsbündnis mit den Lernenden herzustellen, in dem beiderseitige Rechte und Pflichten geregelt werden.

Berufs- und Fachkompetenz: Eine gute Lehrperson kennt das Berufsfeld. Sie hat ein differenziertes und tiefes Fachwissen, das fortwährend aktualisiert wird. Sie versteht es, ihre Begeisterung für Beruf und Fach auf die Schülerinnen und Studierenden überspringen zu lassen.

Kooperative Klassenführung: Eine gute Lehrperson kann die Arbeit im Klassenzimmer/im Seminar gut organisieren. Sie betreibt ein effizientes Zeitmanagement und sorgt für eine

¹⁸ Es handelt sich um eine Baustelle, die noch weiterer Klärungen bedarf (siehe Meyer & Wendt 2011).

vorbereitete Umgebung. Sie beteiligt die Schülerinnen an der Regelfindung. Sie informiert ihre Schüler über die Unterrichtsplanung und beteiligt sie daran. Sie entfaltet eine Feedbackkultur. Dies trägt dazu bei, eine demokratische Unterrichtskultur aufzubauen.

Pädagogischer Takt: Eine gute Lehrperson „hat“ nicht nur professionelles Wissen – sie weiß auch, wie sie ihr Theoriewissen situationsangemessen einsetzen und Lösungen variieren kann.

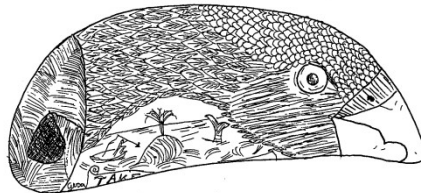
Umgang mit Widersprüchen: Eine gute Lehrperson weiß, dass einige ihrer Aufgaben in sich und zueinander in Widerspruch geraten können. Sie weiß, dass diese Widersprüche nicht aufzuheben sind. Und sie spricht mit ihren Schülerinnen und Schülern darüber. Deshalb leidet sie nicht daran. Aber sie versteht es, sie ein Stück weit auszubalancieren, indem sie dort, wo dies geboten ist, deutlich „Kante zeigt“, aber auch einmal „die Fünfe grade sein lässt“.

Didaktisch-methodisches Handwerkszeug: Eine gute Lehrperson beherrscht ihr Handwerkszeug. Sie hat ein reiches Repertoire an Handlungs- und Reflexionsroutinen aufgebaut, die sie situationsangemessen einsetzt. Sie kann Unterricht planen und auswerten. Sie diagnostiziert die Lernstände ihrer Schüler. Sie entwickelt eine Fehlerkultur. Sie nutzt die Heterogenität der Schüler und sorgt für eine Mischung von gemeinsamen und individualisierten Lehr-Lernprozessen.

Teamarbeit: Eine gute Lehrperson arbeitet gern im Team und versteht sich als Mitglied einer professionellen Lerngemeinschaft. Sie weiß aber auch, wo Einzelarbeit effektiver ist. Sie öffnet ihren Unterricht für Kollegen, Eltern und andere. Sie beteiligt sich an der Unterrichtsentwicklung.

Entwicklungsaufgaben: Eine gute Lehrperson setzt sich selbst Aufgaben zur beruflichen Weiterentwicklung. Sie geht regelmäßig zu Fortbildungen.

Gesunderhaltung im Beruf: Eine gute Lehrperson ist offen für neue Erfahrungen, aber sie achtet darauf, sich nicht zu überfordern. Sie holt sich dort, wo dies erforderlich ist, professionelle Hilfen.



Vielleicht sagt diese oder jene von Ihnen: Der Katalog ist eine Zumutung! Das alles kann man in einem langen Lehrerleben nur ansatzweise erreichen. Wer so reagiert, hat die Funktion von Kriterienkatalogen missverstanden. Gerade sehr gute Lehrpersonen haben ja ein je individuelles Profil (s.o.). Defizite in einen Merkmalsbereich können sie durch Stärken in anderen Bereichen kompensieren.

7. Was tun?

Das ganze Kollegium ist gefragt, wenn die digitalen Medien sinnvoll in den alltäglichen Unterricht integriert werden sollen. Aber auch jede(r) einzelne ist gefragt. Dazu habe ich vier allgemeine Ratschläge formuliert.

(1) Neugierig sein!

Gute Lehrpersonen sind bis zum Tage ihrer Pensionierung neugierig auf das, was die Schüler an neuen Ideen, Erfahrungen und Heterogenitäten mitbringen. Sie klauen kluge Ideen zur Unterrichtsgestaltung wo immer sie welche finden. Und sie lassen sich von ihren Schülern

belehren. Das besagt auch die Lehrer-Persönlichkeitsforschung. „Offenheit“ ist eine der 5 Grunddimensionen der Persönlichkeitsstruktur aus dem BIG-FIVE-Modell.

(2) Das eigene Leben reich machen!

Stefania Wilczynska, die vergessene Mitarbeiterin des polnischen Reformpädagogen Janusz Korczak, hat regelmäßig die Lerntagebücher ihrer Praktikantinnen im Jüdischen Waisenhaus im Warschauer Ghetto gelesen und schriftlich kommentiert. Einmal hat sie am Rande angemerkt:

"Wenn Du die Kinder erziehen willst, musst Du dein eigenes Leben reich gestalten. Lies, gehe ins Theater, liebe die Natur, versuche dich selbst zu fühlen, soweit und so viel Du nur kannst.

Alles, was in dir selbst geschieht, was in dir selbst lebendig werden kann, kommt schließlich der Pädagogik zugute." (vgl. Güffens 1995)

(3) Sich selbst Entwicklungsaufgaben setzen!

Die Idee, dass sich Lernende - seien es Schüler, Referendare oder Lehrer - dadurch weiter entwickeln, dass sie sich selbstständig Entwicklungsaufgaben setzen, ist die Kernidee der von Herwig Blankertz angestoßenen, dann aber insbesondere an der Uni Hamburg weiter entwickelten sogenannten **Bildungsgangdidaktik** (Trautmann 2004; Hericks 2006; Keller-Schneider 2010). Wer sich selbst Entwicklungsaufgaben setzt, arbeitet an seiner „persönlichen Didaktik“. Er macht sich seine eigene Lernbiografie bewusst und kann so das eigene Weiterlernen bewusster steuern und sich dadurch ein Stück weit von seinen Ausbildern und Vorgesetzten emanzipieren.

(4) Den eigenen Unterricht erforschen

Ein herausgehobenes Kennzeichen von Professionalität ist reflexive Distanz zum eigenen Handeln. Ein Konzept, mit dem reflexive Distanz der Studierenden und Referendare tatsächlich gefördert werden kann, ist die **Aktions-, Lehrer- oder Praxisforschung** (Hollenbach/Tillmann 2009) - ein aus der internationalen Aktionsforschung hergeleiteter Forschungsansatz, mit dessen Hilfe Praktiker wichtige Fragen ihres Berufsalltags eigenständig, methodisch kontrolliert und im Rahmen einer Professionellen Gemeinschaft mit dem Ziel erforschen, die eigene Berufspraxis kritisch zu durchleuchten, "lokales", wissenschaftlichen Gütekriterien genügendes Wissen zu produzieren und die Untersuchungsergebnisse für die persönliche Weiterbildung und die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen.

Es gibt interessante Vorstellungen zur Umsetzung dieser Idee, z.B. den von Herbert Altrichter und Peter Posch (2007) entwickelten Ansatz der Aktionsforschung oder den an der Universität Oldenburg entwickelten Ansatz der Teamforschung (Fichten/ Meyer 2009). Gemeinsam ist diesen Lösungsversuchen, dass "Strukturorte der Reflexivität" in die Lehrerbildung und die Ausbildungspraxis integriert werden. So kann eine „professionelle Gemeinschaft“ wachsen, die dazu beiträgt, dass Forschungskompetenzen aufgebaut, Feedbacksituationen organisiert und Öffentlichkeit hergestellt wird.

Gerade im Umgang mit den neuen Medien ist es sehr gut möglich, den eigenen Unterricht zu erforschen – am besten gemeinsam mit den Schülern, die dann nicht nur Objekte der Forschung sind, sondern selbst aktiv bei der Planung, Datenerhebung und –auswertung mitwirken. So kann man z.B. gemeinsam mit den Schülern erforschen, wie alle Fachkollagen, die in einer Laptop-Klasse unterrichten, mit diesem Instrument umgehen.

Fazit

Was guter Unterricht ist, wird immer umstritten bleiben. Und das ist gut so. Daraus die Konsequenz zu ziehen, auf das Definieren von Gütekriterien ganz zu verzichten, halte ich jedoch für unangemessen. Es ist allemal besser, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihre immer schon vorhandenen persönlichen Theorien guten Unterrichts (s.o.) in einer intensiven Auseinandersetzung mit dem akademischen Stand der Diskussion weiterentwickeln, als dass sie "aus dem Bauch heraus" definieren, was richtig ist. Dieses Justieren der persönlichen Theorie ist ein komplexer, manchmal anstrengender, aber hier und dort auch Spaß machender Prozess, der am besten in einem wiederholten Wechsel von Aktion und Reflexion durchgeführt wird. Das „Durchbrettern“ stört nur.

8. Literatur

Nicht alle in diesem Handout zitierten Autoren sind erfasst. Sie finden vollständige Listen in meinen Büchern "Was ist guter Unterricht?" und „Leitfaden Unterrichtsvorbereitung“ (2007).

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blossing, Ulf/Ekholm, Mats (2005): Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden. In: journal für schulentwicklung, Jg. 9, Heft 4/2005, S. 43-52.
- Borowski, Christian, Diethelm Ira, Mesaroş, Ana-Maria (2011): Informatische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 15, Oktober 2010.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim-Basel (Beltz), S. 267-282.
- FRIEDRICH Jahresheft XXV (2007): Guter Unterricht. Seelze. *(Dieses Jahresheft empfehle ich für jeden, der sich einen schnellen, die fachdidaktische Diskussion einbeziehenden Überblick zum Thema „guter Unterricht“ verschaffen will.)*
- Güffens, Friederike (1995): Die Pädagogin Stefania Wilczynska. Nachforschungen zu Janusz Korczaks vergessener Mitarbeiterin. Oldenburg: Oldenburger Vordrucke, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Hattie, John (2003): Teachers make a difference. What is the research evidence? University of Auckland, New Zealand, October 2003. Verfügbar unter: www.acer.edu.au/workshops/documents/Teachers_Make_a_Difference_Hattie.pdf.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. London: Routledge.
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: PÄDAGOGIK, H. 2/2006, S. 42-45. *(Hier finden Sie Helmkes Zehnerkatalog, der große Übereinstimmungen zum Meyerschen hat)*
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität erfassen, bewerten, verbessern. Klett Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung Seelze.
- Herbart, Johann Friedrich (1964); Pädagogische Schriften, Bd.1, Düsseldorf.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hollenbach, Nicole/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.)(2009): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Keller-Schneider Manuela (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klingberg, Lothar (1972): Einführung in die Allgemeine Didaktik. 7. überarb. Aufl. 1989 Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin: Volk und Wissen GmbH.
- Klingberg, Lothar (1998): Zeit und Raum des Unterrichts. In: Seminar, H. 4, 1998, S. 27-34.
- Mesaroş, Ana-Maria; Diethelm Ira (2011): Exploring Computer Science Teachers' Subjective Theories on Designing their Lessons: In: Proceedings of 5th International Conference ISSEP 2011 - Informatics in Schools: Contributing to 21st Century Education. 26-29 October, 2011. Bratislava, Slovakia.
- Meyer, Hilbert & Wendt, Volker (2011): Was ist eine gute Lehrerin/was ein guter Lehrer? In: SEMINAR, 17. Jg.H. 1, S. 59-85.
- Meyer, Hilbert (1993): "Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers". In: Friedrich Jahresheft XI "Unterrichtsmedien", S. 36/37.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Terhart Ewald (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? In: Edwin Keiner, Klaus-Peter Horn u. a. (Hrsg.): Metamorphosen der Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277 – 292.
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Einen genüsslich vorgetragenen klugen Verriss von Meyers Buch (2004) liefert:

Gruschka, Andreas: „Was ist guter Unterricht?“ In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 36, Frühjahr 2007, S. 10-36. (*Gruschka hat zwei zentrale Kritikpunkte: Meyer nimmt dem Leser das eigene didaktische Denken ab, indem er die Lösungen vorkaut. Und: Meyer hat keine konsistente Unterrichtstheorie. Er liefert nur einen Kriterienmix.*)

*Ich wünsche Ihnen Erfolg und
auch ein wenig Spaß bei der Ein-
führung digitaler Medien in
Ihre Unterrichtspraxis!*

*Ihr Hilbert
Meyer*

v