WAS GEHÖRT ZU GUTEM UNTERRICHT?

Zentrale Merkmale erfolgreichen Unterrichtens aus der Sicht der Unterrichtsforschung

Die Unterrichtsforschung kennt eine ganze Reihe von relativ einfachen Prinzipien, mit denen nachweislich guter Unterricht gestaltet werden kann. Die wichtigsten werden in diesem Kapitel in knapper Form dargestellt – mit Bezug zu den Befunden renommierter Unterrichtsforschenden wie John Hattie und Andreas Helmke oder bekannter Didaktiker wie Hilbert Meyer. Indem wir die als lernwirksam herausgestellten Unterrichtsmerkmale zu einer Gesamtschau zusammenführen, wird ein breit akzeptierter pädagogischer Konsens abgebildet, der sowohl der deutschsprachigen als auch der internationalen Diskussion gerecht wird.

Dass es *den* guten Unterricht in einem absoluten Sinn nicht geben kann, wird sofort klar, wenn man sich die naheliegenden Fragen dazu stellt: gut wofür, gut bei welchen Startbedingungen, gut für wen, gut für wann? Guter Unterricht kann nur für einen bestimmten Kontext und im Zusammenhang mit einer gegebenen Situation beschrieben werden, die von den Unterrichtenden selbst immer wieder neu definiert werden müssen – und zwar unter Einbezug der Perspektiven aller Beteiligten. Eine solche Relativierung soll jedoch nicht zum Missverständnis führen, dass es für Unterricht keine Qualitätsmerkmale gibt. «Nein, es gibt zwar nicht die *richtige* Unterrichtsmethode», sagt Andreas Helmke, «aber es gibt sehr wohl Qualitätsprinzipien des Unterrichts, die unbedingt und fraglos gültig sind, es gibt wohlbegründbare Standards des Lehrerverhaltens, und es gibt wichtige Merkmale der Expertise von Lehrkräften, über die man sich weitgehend einig ist.»[1] Diese Merkmale beziehen sich wiederum auf drei Themenkreise: zum einen auf die *Lernatmosphäre,* zum anderen auf die *Motivation* der Lernenden, schliesslich und vor allem auf *didaktisch-methodische Verfahren.* Diese letzte Merkmalsgruppe wird von uns im Folgenden etwas breiter thematisiert, weil sie im engeren Sinn allgemeindidaktisch ist. Dennoch wäre es nicht richtig, ihr eine grössere Bedeutung für gelingenden Unterricht beizumessen. Erfolgreiches Unterrichten ist das Resultat einer *ausgewogenen Mischung* aus förderlicher Lernatmosphäre, angemessener Motivierung und methodisch-didaktischem Know-how.

Es sind insgesamt zwölf wichtige Merkmale der Expertise von Lehrpersonen, die in den folgenden Kapiteln aufgegriffen und vertieft werden. Wer an einer intensiveren Auseinandersetzung interessiert ist, findet im Text immer wieder Hinweise für ein weiterführendes Selbststudium. Des Weiteren erfolgen in diesem Kapitel kurze Anmerkungen zu den in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung omnipräsenten Begriffen *Lernziele* und *Kompetenzen* – als Bindeglied zur Fachdidaktik sollten sie auch Teil allgemeindidaktischer Erwägungen sein.

[illegible] HRE AUFGABE

Aufgabe 1.3

Erinnern Sie sich an Unterricht, den Sie mit dem Prädikat «sehr gut» oder mindestens «gut» kennzeichnen würden? Füllen Sie die unten stehende Tabelle aus und notieren Sie stichwortartig Eigenschaften der Lehrperson sowie Erinnerungen an die Art des Unterrichts!

[illegible]	Eigenschaften der Lehrperson	Art des Unterrichts

Aufgabe 1.2	Erstellen Sie aus Ihrer persönlichen Perspektive eine Mindmap mit Kriterien für guten Unterricht. Unterstreichen Sie die drei für Sie wichtigsten Kriterien und halten Sie diese in der folgenden Tabelle kurz fest.

guter Unterricht

Merkmal	genauere Beschreibung
1.	
2.	
3.	

Aufgabe 1.3	Nennen Sie drei No-Gos beim guten Unterrichten, also drei Dinge, die man Ihrer Meinung nach unbedingt vermeiden sollte.

1.

2.

3.

Aufgabe 1.4	Betrachten Sie die beiden Illustrationen eines Klassenzimmers. In welchem Zimmer findet Ihrer Meinung nach guter Unterricht statt? Wenn Sie sich nicht festlegen wollen, können Sie für beide Seiten Argumente nennen, die *für* oder *gegen* guten Unterricht sprechen. Begründen Sie Ihre Positionen.
Abbildung 5	Unterschiedliche Formen von Unterricht

Aufgabe 1.4	

DAS MÜSSEN SIE WISSEN

Die zwölf Merkmale guten Unterrichts lassen sich drei Themenkreisen zuordnen: Lernatmosphäre, Motivation und didaktisch-methodisches Know-how. Damit lehnen wir uns an einen Vorschlag von Wolfgang Beywl an.[2] Dieser hat eine Gesamtschau zu den Positionen von drei Autoren vorgelegt, die wir als besonders hilfreich erachten: Die folgenden Merkmale sind den Publikationen *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* von John Hattie,[3] *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität* von Andreas Helmke[4] und *Was ist guter Unterricht?* von Hilbert Meyer[5] entnommen.

Jedes Merkmal wird jeweils nur mit ein paar wenigen Stichworten charakterisiert – unsere knappen Ausführungen können die Differenziertheit der Originalpublikationen nicht vollumfänglich wiedergeben. Trotz der vereinfachenden Kürze bietet die Gesamtheit der Darstellung zu den zwölf Merkmalen eine sehr gute Orientierung für die Unterrichtsgestaltung, und es lassen sich daraus brauchbare Hinweise und Handlungsmöglichkeiten für die Praxis ableiten. Bei sehr breiten und für einen erfolgreichen Unterricht besonders relevanten Themen empfehlen wir aber ein intensiveres Studium; deshalb geben wir bei einzelnen Merkmalen entsprechende Literaturhinweise. Nach unserer Erfahrung hat eine ernsthafte und andauernde Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit den nachfolgend besprochenen Merkmalen äusserst positive Auswirkungen auf den Unterricht – und damit auch auf die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern.

Zur besseren Orientierung werden die zwölf Merkmale guten Unterrichts vorab in einer Tabelle dargestellt und gleichzeitig den übergeordneten Themenkreisen zugeordnet. Zudem wird in der Tabelle auch auf die Anmerkungen zu *Lernzielen* und *Kompetenzen* verwiesen.

Abbildung 6 Die zwölf Merkmale guten Unterrichts

Merkmal	Themenkreis
1. Unterrichtsklima	Lernatmosphäre
2. Klassenführung	
3. Echte Lernzeit	
4. Motivierung	Motivation
5. Leistungserwartung	
6. Klarheit in Inhalt und Struktur	Didaktisch-methodisches Know-how
7. Rhythmisieren und Artikulationen	
8. Angebotsvariation und Methodenvielfalt	
9. Schülerorientierung und Unterstützung	
10. Heterogenität und individuelle Förderung	
11. Konsolidierung und intelligentes Üben	
12. Selbsttätigkeit und Lernaufgaben	
Ergänzende Anmerkungen: Lernziele und Kompetenzen	

Da wir grösstmögliche Transparenz bezüglich der Herkunft der Gedanken, **Ideen** und Befunde anstreben, werden wir bei jedem der zwölf Merkmale **auf** wichtige Beiträge einzelner Autorinnen und Autoren und auf Befun**de** aus Hatties bekannten Metaanalysen hinweisen. Wir nennen die Auto**ren** jedoch nur dann, wenn wir der Auffassung sind, dass sie zu einem **Me**rkmal einen spezifischen Beitrag leisten können, der eine Hervorhe**bung** rechtfertigt.

1 Unterrichtsklima

Helmke und Meyer sprechen bei diesem Merkmal von einem *lernförderlichen Klima*. Darunter verstehen sie, dass im Unterricht gegenseitiger Respekt wichtig ist, dass Regeln verlässlich eingehalten werden, dass alle Beteiligten Verantwortung übernehmen und dass Gerechtigkeit und Fürsorglichkeit gelebt werden. Der Umgangston soll freundlich, die Atmosphäre von Herzlichkeit und Wärme geprägt sein; Lachen und Humor sollen Platz haben. Zentral ist eine konstruktive Leistungskultur, die nicht auf ständigem Druck basiert: Es soll so viele *nicht* mit Leistungsbewertung verbundene Lernsituationen wie möglich geben und nur so viele Leistungssituationen wie nötig (vgl. Kapitel 8). Auch bezüglich des Arbeitstempos soll sich eine entspannte Atmosphäre ausbreiten: Toleranz gegenüber Langsamkeit und angemessene Zeiten des Wartens bei Schülerinnen- und Schülerantworten werden als wichtig für das Unterrichtsklima erachtet. Diese Charakterisierung eines lernförderlichen Klimas im Unterricht zeigt sich bei der Hattie-Studie in den hohen Effektstärken bei der Lehrer-Schüler-Beziehung, beim Klassenzusammenhalt und bei der Angstarmut. Spezielles Gewicht legt Hattie darauf, dass sich ein optimales Klassenklima durch eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens auszeichnet, in der es in Ordnung ist, Fehler zu machen, weil diese zum Prozess des Lernens gehören.

2 Klassenführung

Die Klassenführung – oder umfassender: das Classroom Management – wird von Lehrpersonen, aber auch von Schulleitungen und Schulbehörden oft als das entscheidende Merkmal eines gelingenden Unterrichts genannt. Helmke erachtet die funktionierende Klassenführung als notwendige Voraussetzung für erfolgreiches und anspruchsvolles Unterrichten. Die Basis einer modernen Klassenführung bilden gemeinsam mit den Lernenden erarbeitete Regeln. Sinnvoll ist es, Störungen durch Strategien der Aufmerksamkeitslenkung (das heisst durch Anweisungen und organisatorische Massnahmen, welche die Aufmerksamkeit steuern sollen) präventiv zu begegnen. Wenn Störungen auftreten, sollten sie diskret-undramatisch und zeitsparend behoben werden. Gemäss Hatties Metaanalysen hat eine effiziente Klassenführung einen hohen Effekt auf gelingende Lernprozesse. Weil Klassenführung gemeinhin als wichtig, oft aber auch als nicht immer einfach erachtet wird und weil sie viel mehr bedeutet als die Vermeidung von Störungen, soll exemplarisch auf zwei Vertiefungsmöglichkeiten aus der grossen Anzahl Publikationen hingewiesen werden: *Störungen in der Schulklasse* von Hans-Peter Nolting,[6] das auf dem eher lerntheoretisch ausgerichteten Klassiker von Jacob Kounin[7] aufbaut, ist ein weit über Kounin hinausgehender Leitfaden zur Klassenführung. Das Werk zielt auf eine optimale Verhaltenskontrolle und -lenkung ab und bietet leicht umsetzbare und trainierbare Hinweise zum Classroom Management an. *Disziplin und Selbstdisziplin*

in der Schule von Jürg Rüedi[8] hingegen ist eher tiefenpsychologisch orientiert und legt bei der Klassenführung den Akzent auf die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung. Aus unserer Sicht lohnt sich das Studium dieser Publikationen nicht nur für angehende Lehrpersonen, sondern für alle Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Klassenführung optimieren möchten.

3 Echte Lernzeit

Dass die gesamte Unterrichtszeit einen möglichst hohen Anteil an echter Lernzeit beinhaltet, ist für Meyer ein wesentliches Merkmal guten Unterrichts. Erreicht werden kann das durch gutes Zeitmanagement, durch Pünktlichkeit und vor allem durch das Auslagern von organisatorischen Fragen aus der eigentlichen Unterrichtszeit. Auch wenn die anderen Autoren keine Befunde dazu vorlegen, scheint es doch hilfreich, seinen Unterricht daraufhin zu befragen, wie viel Zeit mit Aktivitäten verloren geht, die nicht dem Lernen zuzurechnen sind.

4 Motivierung

Eine vielfältige Motivierung ist ein weiteres wichtiges Qualitätsmerkmal von Unterricht. Im Unterricht sollten nach Helmke drei unterschiedliche lernrelevante Motivgruppen beachtet werden. Zum einen gilt es, die intrinsische Lernmotivation der Lernenden, die sich in deren Sach- und Tätigkeitsinteresse manifestiert, zu berücksichtigen. Zum anderen lassen sich Möglichkeiten extrinsischer Motivierung nutzen: Die Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lernstoffs, Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Lernenden sowie auch Neugier- und Leistungsmotive. Schliesslich übertragen sich das Engagement und die Freude der Lehrperson am Fach und am Unterrichten über den Prozess des Modelllernens auf die Motivation der Lernenden.

Wie Hatties Untersuchungen interessanterweise ergeben haben, hat eine hohe Sicherheit von Schülerinnen und Schülern bezüglich ihrer eigenen Leistungsfähigkeit mit Abstand die stärkste Wirkung auf ihren Lernerfolg. Offenbar besteht ein Zusammenhang zwischen der Motivation, sich mit schulischen Inhalten zu befassen, und diesem in Hatties Studie so herausragenden Befund. Auch die sozialkognitive Lerntheorie von Albert Bandura und die ergänzenden stärker auf den deutschsprachigen Raum bezogenen Publikationen von Matthias Jerusalem mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit *(efficacy beliefs)* kommen zu sehr ähnlichen Resultaten. Guter Unterricht ist also eindeutig so zu gestalten, dass die Selbsteinschätzung, die Selbstwirksamkeit – oder umgangssprachlich: das Selbstvertrauen – der Lernenden gestärkt wird. Für ein vertiefteres Studium dieser Zusammenhänge verweisen wir auf den Klassiker von Albert Bandura *Self-efficacy*[9] und auf die *Zeitschrift für Pädagogik,* die eine Sondernummer zu diesem Thema publiziert hat; darin wird unter anderem das Konzept der Selbstwirksamkeit von Matthias Jerusalem und Ralf Schwarzer differenziert eingeführt und mit permanentem Bezug zur Schule genau diskutiert.[10]

vgl. Kugelstoßen

5 Leistungserwartung

Es besteht in der Erziehungswissenschaft ein Konsens darüber, dass hohe leistungsbezogene Erwartungen und eine optimistische Einschätzung der Zielerreichung von Eltern und auch von Lehrpersonen von grösster Wichtigkeit für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen sind. Es ist deshalb nicht erstaunlich, dass Hattie, Helmke und Meyer mit grosser Übereinstimmung auf die Bedeutung von herausfordernden und

6 Klarheit in Ir und Struktur

7 Rhythmisier Artikulation

transparenten Leistungserwartungen hinweisen. Die Erwartungen der Lehrpersonen sollen sich an Richtlinien oder Bildungsstandards orientieren und durch ein dem Leistungsvermögen der Lernenden entsprechendes Lernangebot erreicht werden. Dabei sollen nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Kompetenzen angestrebt werden. Ohne förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt sind Leistungserwartungen jedoch nur bedingt hilfreich (vgl. Kapitel 8). Helmke betont, dass dazu ein Fokus auf die nachweisliche und nachhaltige Wirkung des Unterrichts gelegt werden muss, was eine regelmässige Überprüfung des Lernfortschritts unabdingbar macht – allerdings ohne das Element «nur so viele Leistungssituationen wie nötig» aus dem Merkmal *Lernatmosphäre* zu neutralisieren. Schliesslich bleibt zu erwähnen, dass Hatties Metaanalyse zum gleichen Resultat kommt, jedoch noch das Engagement der Lehrperson für ihr Fach als wirksames Element von Leistungserwartung und auch von Motivation hinzufügt. Herausfordernde Leistungserwartungen sollen nicht zur Überforderung von Lernenden führen; aus unserer Sicht ist dieses Problem in den Schulen gut erkannt. Mittlerweile besteht sogar eher die Gefahr, dass die hohe Leistungsfähigkeit von Lernenden unterschätzt wird – und diese nicht mit Aufgaben konfrontiert werden, die ihre effektiven Möglichkeiten widerspiegeln.

6 Klarheit in Inhalt und Struktur

Auch die Klarheit wird mit grosser Übereinstimmung von allen drei Autoren als äusserst wichtiges und wirksames Merkmal guten Unterrichts bezeichnet. Zum einen geht es um die Klarheit der (Lern-)Ziele und der zu behandelnden Inhalte (vgl. Kapitel 9). Zum andern sollen die Methode des Arbeitens plausibel und die Organisation des Lernprozesses nachvollziehbar sein. Die Aufgabenstellung ist einsichtig und verständlich zu formulieren, und es sollen nach Möglichkeit Lernerleichterungen mittels strukturierender Hinweise (Vorschau, Zusammenfassung, «Advance Organizer» usw., vgl. Kapitel 2, S. 64) gegeben werden. Zu diesem Merkmal zählt auch die zu verwendende Sprache. Sie soll in Wortschatz und Fachsprachlichkeit angemessen und inhaltlich korrekt sein; sprachliche Prägnanz, klare Diktion, angemessene Rhetorik, korrekte Grammatik, überschaubare Sätze und akustische Verstehbarkeit sind für die Klarheit in der Kommunikation von grosser Bedeutung. Schliesslich ist Klarheit und Verbindlichkeit auch in der Ergebnissicherung bedeutend.

7 Rhythmisieren und Artikulationen

Die Forderung abwechselnder Aktivitäten im Unterricht, die der Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit der Lernenden Rechnung tragen, der Eintönigkeit entgegenwirken und eine Angebotsvariation realisieren, scheint unbestritten. Speziell sorgfältig sollten die Stundenanfänge und -abschlüsse beachtet werden (vgl. S. 36 f.). Hattie hat vor allem darauf hingewiesen, dass rhythmisiertes gegenüber geballtem Üben einen deutlich höheren Effekt hat. Die anderen Autoren postulieren kein eigenes Merkmal für Rhythmisierung des Unterrichts und für dessen Artikulation (Artikulation = zeitliche Gliederung des Unterrichts in Phasen). Beides ist aber in anderen Merkmalen (z. B. im vorangehenden Merkmal *Klarheit*) enthalten: Neben einer eher erfahrungsbasierten Gliederung des Unterrichts, wie sie Grell und Grell vorschlagen,[11] mit der für fast jede beliebige Unterrichtsstunde ein sinnvoller Ablauf entwickelt werden kann, gibt es auch wissenschaftlich erarbeitete Konzepte, wie zum Beispiel dasjenige von Hans Aebli,[12] das mit dem Akronym PADUA

bezeichnet wird und einen Ablauf für ganze Unterrichtseinheiten vorzeichnet (vgl. S. 38). Ergänzend kann auch das AVIVA-Modell[13] hilfreich sein, das ebenfalls fünf Phasen guten Unterrichts darstellt und vor allem für ältere Schülerinnen und Schüler bis ins Berufsschulalter entwickelt wurde.

8 Angebotsvariation und Methodenvielfalt

Angebotsvariationen und Methodenvielfalt können als Ergänzung des vorangegangenen Merkmals verstanden werden. Meyer und Helmke sprechen sich für eine schüler-, fach- und lernzielangemessene Variation von Unterrichtsmethoden und Sozialformen und für eine Ausbalancierung methodischer Grossformen aus. Ein Reichtum an Inszenierungstechniken und eine Vielfalt von Handlungsmustern bei Lehrpersonen ist zu begrüssen, aber zu starke Variationen scheinen genau so problematisch zu sein wie eine didaktische «Monokultur». Aus der Sicht von Hattie ist beizufügen, dass das Konzept des reziproken Lernens einen speziell hohen Lerneffekt aufweist und dass metakognitive Strategien und Lerntechniken, also eine Berücksichtigung der Metaebene des Lernens, zusätzlich positiv wirkt: Dass im Unterricht zur Sprache kommt, wie man am besten lernt und wie man das eigene Lernen wahrnehmen, überdenken und verbessern kann, ist für den Lernerfolg wichtig (vgl. Kapitel 3 und 4).

9 Schülerorientierung und Unterstützung

Das Merkmal der Schülerinnen- und Schülerorientierung und der Unterstützung der Lernenden wird sowohl von Helmke als auch von Hattie als wirksam erachtet. Es geht darum, dass Lehrpersonen nicht nur fachliche, sondern auch persönliche Ansprechpartner für Lernende sein sollen und dass sie die Lernenden in ihren Äusserungen und Fragen ernst nehmen. Idealerweise sollen die Lernenden in angemessenem Rahmen Struktur und Inhalt des Unterrichts mitbestimmen und zum Unterricht befragt werden. Schülerinnen- und Schülerfeedback gehört aus unserer Sicht zu einer modernen Reflexionskultur von Unterricht dazu (vgl. Kapitel 10, S. 317).

„Mischwald" Vorschlägen

10 Heterogenität und individuelle Förderung

Im Zentrum dieses Merkmals steht ein sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Persönlichkeiten von Schülerinnen und Schülern, wobei es insbesondere darum geht, Unterschiede im sozialen, sprachlichen und kulturellen Bereich zu erkennen und zu respektieren. Um angemessen auf Heterogenität zu antworten, müssen der Schwierigkeitsgrad und das Tempo an die jeweiligen Voraussetzungen der Lernenden oder ganzer Schülergruppen angepasst werden. Das bedingt individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne, eine innere Differenzierung von Unterricht, Variationen der fachlichen und überfachlichen Ziele und Inhalte, insbesondere aber eine Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Risikogruppen. Im Zusammenhang dieses Merkmals spricht Helmke von Passung und Meyer von Individualisierung. In Hatties Studie kann die Wirkung von individueller Förderung nur als Teil anderer Effekte erschlossen werden – was insofern interessant ist, als Individualisierung von vielen Pädagoginnen und Pädagogen als *der* Weg zu gutem Unterricht verstanden wird.

11 Konsolidierung und intelligentes Üben

Als gedächtnispsychologische Voraussetzung für die Beschäftigung mit anspruchsvollen Aufgabenstellungen sollen durch Üben auf der einen Seite *basic skills* beherrscht und Fertigkeiten automatisiert werden. Auf

12 Selbsttätige Lernaufgabe

Ergänzende Anmerkunge Lernziele un Kompetenze

der anderen Seite geht es aber auch darum, eine Vielfalt an Aufgaben, bei denen nicht bloss mechanisch, sondern «intelligent» geübt wird, in den Unterricht einzubauen. Passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen, gute Rahmenbedingungen und eine hohe Variation von Übungsmöglichkeiten gehören zu diesem Merkmal, das von allen drei Autoren gleichermassen als bedeutend eingeschätzt wird. Für die Formulierung lernförderlicher Aufgaben in allen Schulfächern hat die Fachdidaktik zentrale Bedeutung. Hattie betont schliesslich, dass Üben die Möglichkeit erhöht, nicht nur das Können, sondern auch die Gewandtheit in einem Themengebiet zu verbessern.

12 Selbsttätigkeit und Lernaufgaben

Mit Bezug zum bekannten Unterrichtsforscher Franz Weinert bringt Helmke dieses Merkmal ganz knapp auf den Punkt: Guter Unterricht ist ein Unterricht, im dem mehr gelernt als gelehrt wird. Dazu müssen unterrichtliche Angebote für selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen gemacht werden; alle Lernenden brauchen vielfältige Sprech- und Lerngelegenheiten, wobei Spielräume statt Engführung und authentische Fragen statt Pseudofragen die Leitgedanken sein sollten. Jochen und Monika Grell liefern in ihrer Publikation *Unterrichtsrezepte*[14] mit dem Kapitel «Das Rezept Lernaufgabe» eine angemessene, praxisorientierte Vertiefung dieser Forderungen. Schliesslich eignen sich auch Hausaufgaben dazu, das selbsttätige Arbeiten zu fördern.

Ergänzende Anmerkungen: Lernziele und Kompetenzen

Lernziele

Seit vier Jahrzehnten hat die von Christine Möller entwickelte lernzielorientierte oder curriculare Didaktik[15] eine grosse Bedeutung für die Ausbildung zur Lehrperson und wirkt stark in die Unterrichtspraxis hinein. Möller fordert, dass der Zielsetzung von Unterricht, der Auswahl von Zielen und speziell auch der *Formulierung von Lernzielen* in der Unterrichtsplanung eine herausragende Rolle zukommen muss.

Gemäss der lernzielorientierten Didaktik sind richtig gesetzte Ziele unerlässlich, wenn das Lernen der Schülerinnen und Schüler in diejenige Richtung gelenkt werden soll, die der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule vorgibt. Die Ziele müssen gleichzeitig herausfordernd und erreichbar sein. Sie sollen begründet und für alle an der Schule Beteiligten transparent sein. Ausgewogene Zielsetzungen dürfen sich jedoch nicht nur auf das Erreichen gewisser Standards in den Schulfächern beziehen, sondern müssen auch überfachliche, personale und soziale Aspekte betreffen. Nur wenn auch die Vermittlung von Lernstrategien, die Förderung der Selbstwirksamkeit oder die Ermutigung zur Zusammenarbeit als Ziele formuliert werden, können wir erwarten, dass im Unterricht auch tatsächlich und planmässig darauf hingearbeitet wird. Eine lernzielorientierte Didaktik wendet sich mit der Forderung, der Formulierung von Lernzielen spezielle Beachtung zu schenken, gegen Zufälligkeit, Beliebigkeit und Planlosigkeit im Unterricht.

Mit ihren Forderungen steht die curriculare Didaktik keineswegs isoliert da. Auch andere allgemeindidaktische Theorien weisen auf die zentrale Bedeutung der Lernziele hin. Speziell zu erwähnen ist Wolfgang Klafki. Mit seinem populären Postulat der kategorialen Bildung[16] vertrat er die Auffassung, dass sich guter Unterricht durch eine ausgewogene Verbindung von materialen (inhaltlichen) und formalen (auf die Entwicklung der Person bezogenen) Zielen auszeichnen muss.

Kompetenzen

Mit Beginn des 21. Jahrhunderts rückt der Begriff des Lernziels in der schulpädagogischen Diskussion etwas in den Hintergrund und wird zusehends vom immer dominanter werdenden Begriff der Kompetenz abgelöst. Im Zuge grosser empirischer Schulleistungsstudien und im Verbund mit Standardisierungsbemühungen ist Kompetenz zum Trendbegriff und zum Slogan von Bildungsreform und Bildungspolitik geworden.

Kompetenz ist ein mehrdeutiger Begriff mit einer komplexen Geschichte. Ursprünglich wurde er in der Linguistik von Noam Chomsky im Sinne derjenigen Kenntnis verwendet, die eine Sprecherin oder Hörerin von ihrer Sprache hat. Die Aktualisierung dieser Kenntnis im Sprechakt bezeichnete Chomsky dagegen als Performanz, und erst diese machte für ihn sichtbar, was in der Kompetenz nur *latent* vorhanden ist. Auch bei Heinrich Roth, der den Kompetenzbegriff in der Pädagogik einführte, beinhalten Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz nur bedingt einen Handlungsaspekt, sondern bilden Voraussetzungen für die Selbstbestimmung, die bei Roth das zentrale Erziehungsziel ist.

In den letzten zwanzig Jahren hat sich in der Erziehungswissenschaft jedoch ein Kompetenzbegriff durchgesetzt und etabliert, der ebendiesen Handlungsaspekt deutlich einbezieht und zumeist mit Bezug auf Franz E. Weinert und Eckhard Klieme verwendet wird. Als Kompetenz bezeichnet Weinert «die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können».[17] Klieme stellt Kompetenz in einen Zusammenhang mit Bildungsstandards und hält fest, dass diese «anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind.»[18] Diese Definitionen lassen die Zielrichtung der aktuellen Kompetenzbewegung klar hervortreten: Es geht gegen «totes Wissen» und um die Frage, «wie man andere Menschen (oder sich selber) dazu bringen kann, Vorstellungen, Ideen oder eben Wissen effektiv anzuwenden bzw. in konkrete Taten umzusetzen ...».[19]

Als Kompetenz wird heute also das bezeichnet, was in der Linguistik von Chomsky als Performanz definiert wurde, nämlich die Fähigkeit, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen, oder aktuell oft formuliert, Handlungen zu erbringen, die sichtbar und messbar sind. Damit kommt der Kompetenzbegriff der gegenwärtigen Bildungsreform entgegen, welche die Leistungen der Schule nicht über den Input steuern, «sondern – wie in einem Wirtschaftsbetrieb – am tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern erreichten Lernertrag, dem Output»,[20] messen will.

! SO KÖNNEN SIE DAS ANWENDEN

Für die Anwendungshinweise zu den Merkmalen wird die gleiche Reihenfolge eingehalten wie im vorangehenden Abschnitt. Wenn in den nachfolgenden Kapiteln nochmals darauf eingegangen wird oder wenn ein Merkmal aus unserer Sicht keine spezielle Bedeutung hat, beschränken wir uns auf wenige wichtige Hinweise.

1 Schaffen Sie ein lernförderliches Unterrichtsklima!

Um ein *lernförderliches Klima* im Unterricht zu etablieren, würde es eigentlich genügen, die auf Seite 27 formulierten Regeln einzuhalten. Nur ist das leichter gesagt als getan, denn im Zentrum dieses Merkmals guten Unterrichts steht die Persönlichkeit jeder Lehrperson mit ihrer individuellen Art, den Kontakt zu den Lernenden zu gestalten. Diese Art des Kontaktaufnehmens lässt sich nicht einfach lernen im Sinne einer Technik. Vielmehr ist sie Ausdruck von eigenen Haltungen und Möglichkeiten, die einer Persönlichkeit für die Beziehungsgestaltung zur Verfügung stehen.

Möchte eine Lehrperson also an der Optimierung eines lernförderlichen Klimas arbeiten, sollte sie zwar einerseits die pädagogischen und didaktischen Anregungen in diesem Buch realisieren und zum Beispiel am Anfang einer Stunde das Prinzip der positiven reziproken Affekte befolgen (vgl. Kapitel 2, S. 63). Auch sollte sie eine dem Alter der Lernenden angepasste Balance von Nähe und Distanz wie auch eine überlegte Mischung zwischen Arbeitsatmosphäre und persönlichem Kontakt finden.

Abbildung 7 Balance von Nähe und Distanz zwischen Lernenden und Lehrperson

Andererseits scheint aber insbesondere eine Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung ratsam. Dies kann durch die *Beschäftigung mit einschlägiger Literatur* geschehen. Die schon vor gut fünfzig Jahren formulierten Empfehlungen des humanistischen Psychologen Carl Rogers sind zum Beispiel nach wie vor lesenswert. Die von ihm postulierten Haltungen – Achtung, Wärme, Rücksichtnahme; einfühlendes nicht wertendes Verstehen; Echtheit; geringe Dirigierung und Lenkung – sind auch in pädagogischen Kontexten bedeutend. Dies kann aber auch im *Austausch mit anderen Lehrpersonen* zum Tragen kommen, zum Beispiel in Gesprächs- und Intervisionsgruppen oder durch Videoanalysen, in denen eigene Haltungen und Beziehungsmuster bewusster werden und dadurch weiterentwickelt werden können.

2 —
Lernen Sie Klassenführung – sie ist nicht Ausdruck irgendeines Talents!

In der erwähnten Publikation von Nolting wird auf Kounins *Techniken der Klassenführung*[21] rekurriert. Es werden Hinweise zur Klassenführung gegeben, von denen uns die folgenden bedeutsam erscheinen:

Allgegenwärtigkeit *(Withitness)*
Die Lernenden sollen das Gefühl vermittelt bekommen, dass die Lehrkraft alle ihre Aktivitäten im Blick hat, dass sie sozusagen auch auf ihrem Rücken Augen und Ohren hat, dass störende Vorfälle nicht bewusst «übersehen» und heikle Entwicklungen nicht toleriert werden.

Überlappung *(Overlapping)*
Es geht um die Fähigkeit der Lehrperson, die Aufmerksamkeit im Unterricht simultan auf mehrere Dinge zu richten. Die Durchführung des Medieneinsatzes muss zum Beispiel gut vorbereitet sein und so routiniert (gleichsam automatisiert) erfolgen, dass die Antennen der Lehrperson weiterhin auf die Klasse gerichtet sind. Mit unvermeidbaren Disziplinproblemen soll «nebenbei» und ohne grosses «Theater» umgegangen werden, ohne den Unterrichtsfluss und die Aufmerksamkeit darauf mehr als nötig zu unterbrechen.

Zügigkeit, Reibungslosigkeit, Schwung *(Momentum)*
Um unnötige Unterbrechungen des Unterrichtsflusses zu vermeiden, ist eine angemessene Unterrichtsplanung unabdingbar, insbesondere die Vermeidung von Hektik (zu viel Stoff) und Langweile (zu wenig, zu monotoner Stoff). Ein positives Beispiel für Zügigkeit ist freies stringentes Sprechen, ein Negativbeispiel das «Kleben» an Notizen oder Zetteln oder inhaltlicher Leerlauf durch weitschweifiges Ausholen oder Überproblematisieren von Kleinigkeiten.

Gruppenaktivierung *(Group Focus)*
Auch wenn nur eine Schülerin oder ein Schüler im Zentrum steht, sollen alle Lernenden dem Unterricht folgen, das heisst, die Lehrperson behält den Fokus auf die Gruppe bzw. Klasse bei. Zum Beispiel werden der Klasse klare Aufgaben übertragen, ehe sich die Lehrperson dialogisch einem einzelnen Lernenden zuwendet.

Übergangsmanagement *(Managing Transitions)*
Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtssegmenten oder -phasen sollen durch knappe und eindeutige Überleitungen (z. B. akustische

3 —
Vergrössern Anteil echter in Ihrem Unt

4 —
Sprechen Si Ihren Lerner unterschiedl Motive an!

Signale, bestimmte Gesten) und ohne Zeitverlust vor sich gehen. Ruhe- oder Entspannungspausen (z. B. kurze Bewegungsphasen) können eingelegt werden, Rituale zur Deeskalation (z. B. Gong) eingeführt werden.

Vermeidung vorgetäuschter Teilnahme *(Avoiding Mock Participation)*
Lehrpersonen sollen sensibel für «Scheinaufmerksamkeit» sein; Lernende entwickeln bekanntlich raffinierte Rituale, Techniken und Tricks, um den Eindruck gespannter Aufmerksamkeit, verschärften Nachdenkens und lebhaften Interesses zu erwecken (heftiges Kopfnicken, konzentriert die Stirn in Falten legen usw.); man spricht hier von «school survival skills».

Neben einer Darstellung dieser sechs Prinzipien der alltäglichen Klassenführung befasst sich Noltings Publikation mit direktiven und kooperativen Interventionen bei Konflikten in der Schule. Die vorgeschlagenen Handlungsempfehlungen beziehen sich auf konkrete Situationen und sind dadurch sehr hilfreich.

In der Publikation von Rüedi, *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*,[22] geht es zentral um die Beziehungsebene im Unterricht. Deshalb stellen wir in Anlehnung an Rüedi bei den Übungen (vgl. S. 46) einen Selbsttest vor, der eine Auseinandersetzung mit Fragen einer für die Disziplin förderlichen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden anregen soll.

rgrössern Sie den eil echter Lernzeit ihrem Unterricht!

Die *echte Lernzeit* zu vergrössern und unproduktive Zeit zu reduzieren, ist ohne weitere Hinweise gut machbar. Eine genaue Planung mit einem Augenmerk auf reibungslosen Übergang ist dazu hilfreich. Dazu finden sich in den nachfolgenden Kapiteln, speziell in Kapitel 9, hilfreiche Hinweise.

rechen Sie bei nen Lernenden ganz nterschiedliche tive an!

Nicht sinnvoll ist es, die intrinsische *Lernmotivation* der Lernenden als gut, extrinsische als problematisch zu betrachten. Extrinsische Motivierung ist in einer komplexen Zivilisation unumgänglich: Nie wird man nur das tun können, wozu man Lust hat. Eher problematisch ist es jedoch, wenn ausschliesslich inhaltsfernen extrinsischen Motiven wie Belohnung, Gehorsam und Noten eine Wirkung zugeschrieben würde. Wenn Sie als Lehrperson angemessen hohe Erwartungen stellen und selbst ein Modell für Lernen sind – also zeigen, dass und wie Sie selbst lernen –, bewegen Sie sich im Bereich extrinsischer Motive. Das ist besonders der Fall, wenn Sie kognitive Konflikte erzeugen – also Situationen, in denen das vorhandene Wissen der Lernenden in Widerspruch zu neuem Wissen gerät –, wenn sich die Lernenden also ein Phänomen mit ihrem bestehenden Wissen nicht mehr erklären können.

Intrinsische Motive, die angesprochen werden können, sind vielfältig und bei den einzelnen Lernenden unterschiedlich stark vorhanden. Dennoch gibt es Motive, die bei den meisten angesprochen werden können: Freude an Herausforderung, Neugierde, Fantasie, Lebensweltbezug, aber auch Kontrollbedürfnis oder Geltung usw.

Für eine Vertiefung theoretischer Grundlagen von Motivation und Handlungsmöglichkeiten im Unterricht eignet sich die Publikation *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* von Thomas Götz.[23] Unter Moti-

vierung haben wir auch die Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen subsumiert; darunter versteht man die subjektive Überzeugung, neue Anforderungen aus eigener Kraft bewältigen zu können. Die Stärkung der Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler gehört zu den wichtigen motivierenden Aufgaben von Lehrpersonen. Dazu gibt es drei wirksame Strategien.[24] Am stärksten verbessert sich die Selbstwirksamkeit, wenn die Lernenden aus eigener Kraft Schwierigkeiten überwinden und wenn ihnen dabei bewusst ist, dass sie die Leistung selbst erbracht haben. Am zweitwichtigsten sind menschliche Modelle, zum Beispiel Klassenkameraden, die sich in erreichbarer Distanz zu den Lernenden bewegen und die Schwierigkeiten (z. B. Matheaufgaben) meistern; dieser Punkt verweist auf die Bedeutung der Peers. Am drittstärksten wirkt Ermutigung durch die Lehrperson – nicht im Sinne von «Das kannst du!», sondern im Sinne von «Probier es, ich werde dich unterstützen, wenn du nicht mehr weiterkommst!» (vgl. Kapitel 3 und 8).

5 Stellen Sie herausfordernde Leistungserwartungen an Ihre Lernenden!

Herausfordernde Leistungserwartungen müssen in der Praxis gegenüber den Lernenden explizit genannt und im persönlichen Gespräch mit den Lernenden präzise formuliert werden Im Sprachunterricht können die Anforderungen zum Beispiel heissen: deutliche und korrekte Aussprache, Nutzung treffender Wörter beim Sprechen, Halten eines Kurzreferats nach Stichworten, grammatikalische und orthografische Korrektheit beim Schreiben usw. Wenn Lernende sich etwas nicht zutrauen, ist es nicht ratsam, zu schnell von den Forderungen abzurücken; eine Rücknahme von Anforderungen beinhaltet immer auch die unausgesprochene Botschaft, dass man nicht an die Fähigkeiten der Lernenden glaubt. Grundsätzlich scheint Unterforderung problematischer als Überforderung. Im Zusammenhang mit hohen Leistungserwartungen ist es auch wichtig, die Lernenden nicht zu schnell und zu überschwänglich zu loben; nicht schon die kleinste Leistung soll mit einem «sehr gut!» quittiert werden. Nur eine den Voraussetzungen der oder des Lernenden entsprechende Leistung soll mit «gut» oder «sehr gut» quittiert werden. Zudem gibt es viele Zwischentöne wie «der Anfang ist ansprechend, probier weiter!» usw.

6 Achten Sie auf Klarheit in Inhalt und Struktur!

Klarheit in Inhalt und Struktur ergibt sich aus einer professionellen Unterrichtsplanung, die in Kapitel 9 ausführlich besprochen wird. Spezifische Hinweise dazu finden sich zudem in Kapitel 2 sowie den nachfolgenden Ausführungen zur Rhythmisierung und zur Artikulation von Unterricht.

7 Erleichtern Sie Ihren Lernenden das Lernen durch Rhythmisierung und klare Artikulation!

Ohne Zweifel haben Stundenbeginn und -ende im Zusammenhang einer *Rhythmisierung* des Unterrichts eine grosse Bedeutung.

Lektionenanfänge haben diverse Funktionen. Die Kenntnis dieser Funktionen hilft bei der Planung, einen angemessenen *Stundeneinstieg* zu finden: Es geht darum,

- den Lernenden Informationen darüber zu geben, was behandelt werden soll,
- das Interesse der Lernenden zu wecken, eine gewisse Spannung zu erzeugen,
- eine Frage aufzuwerfen,

- ein Verantwortungsgefühl für die laufende Lektion zu erzeugen,
- Aufmerksamkeit und Konzentration herzustellen,
- Elemente von vorherigen Lektionen mit dem Thema der aktuellen Stunde zu verbinden,
- das Thema in den Horizont der Lernenden zu bringen.

Der *Stundenabschluss* hat hingegen die Funktion, in einem kurzen Rückblick das Gelernte sichtbar zu machen. Stundenabschlüsse müssen vor allem so geplant sein, dass nicht erst beim Einsetzen der Pausenglocke der wichtigste Inhalt oder die Hausaufgaben noch platziert werden müssen.

Für die *Artikulation* einer ganzen Unterrichtsstunde schlagen Grell und Grell[25] neun Phasen vor, die im Normalfall in jedem Fach anwendbar sind:

- *Phase 0:* Direkte Vorbereitung: Vor dem Unterricht wird alles vorbereitet, was während des Unterrichts gebraucht wird (Material, Technik usw.).
- *Phase 1:* Lockere Atmosphäre: sogenannte «positive reziproke Affekte» sollen ausgesendet werden, also positive Impulse der Lehrperson, die von den Lernenden mit grosser Wahrscheinlichkeit auch positiv zurückgegeben werden (vgl. Kapitel 2, S. 63, 68).
- *Phase 2:* Informierender Unterrichtseinstieg: Die Lernenden werden über die Ziele und den Ablauf der Lektion informiert.
- *Phase 3:* Informationsinput: Die für den folgenden Unterrichtsverlauf wichtigen inhaltlichen Informationen werden gegeben, z. B. in Form eines Kurzreferats.
- *Phase 4:* (Anbieten von) Lernaufgaben: Die Lernenden erhalten einen präzise formulierten Auftrag mit Bezug zum vorherigen Input zur selbsttätigen Bearbeitung mit definiertem Zeitrahmen.
- *Phase 5:* Die Lernenden arbeiten selbstständig, allein oder in Gruppen an den Lernaufgaben.
- *Phase 6:* Umstellungsphase: Die Lehrperson räumt etwas Zeit ein, um die Lernaufgabe zu beenden und sich wieder auf die Arbeit in der ganzen Klasse einzustellen.
- *Phase 7:* Feedback und Weitererarbeitung: Die Resultate der Lernaufgaben werden präsentiert und/oder besprochen.
- *Phase 8:* Evaluation: Die Lehrperson macht einen Rückblick auf die Lektion und das darin Gelernte.

Wer Lernprozesse mit all den genannten Phasen plant, kann davon ausgehen, dass die Lernenden sich aktiv mit schulischen Inhalten befassen und dass der Anteil an echter Lernzeit hoch ist.

Hans Aebli hat die unter dem Akronym PADUA bekannte Artikulation entwickelt, die ebenfalls für alle Unterrichtsbereiche Anwendung finden kann und die in seinen Publikationen mit ausführlichen Beispielen belegt sind:

Abbildung 8 Das didaktische Konzept PADUA nach Aebli 2011

Problemstellung	In der ersten Phase wird ein Problem exponiert, das in sich die Aufforderung zur Lösung trägt (z. B. ein physikalisches Phänomen: Weshalb wird die Sonne rot, wenn sie untergeht?).
Aufbau	In der zweiten Phase wird der Inhalt in all seinen Aspekten aufgebaut (z. B. Regeln der Optik und der Lichtbrechung).
Durcharbeiten	In der dritten Phase wird der Inhalt in unterschiedlichsten Kombinationen beweglich und beherrschbar gemacht (z. B. Lichtbrechung in Wasser, in der Luft, in verschiedenen Breitengraden).
Ueben	In der vierten Phase wird der Inhalt an Beispielen geübt.
Anwendung	In der fünften Phase wird der Inhalt in einem neuen Zusammenhang angewandt.

8 Verbessern Sie den Lernerfolg Ihrer Lernenden durch Angebotsvariation und Methodenvielfalt!

In den folgenden Kapiteln dieses Buches werden ganz *unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements* vorgestellt, um Unterricht variationsreich zu gestalten und einer didaktischen Monokultur zu entsagen. Gemäss der Studie MARKUS,[26] einer gross angelegten deutschen Untersuchung über die Wirkung von Unterricht, ist es aber nicht ein Maximum an Methodenvielfalt, sondern ein Optimum, das die besten Resultate erzielt. Am besten schnitten in dieser Untersuchung Klassen ab, die neben direkter Instruktion (Frontalunterricht) drei weitere Lehr-Lern-Arrangements wahrnehmbar – also nicht nur punktuell – praktizierten. Sowohl reiner Frontalunterricht als auch ein Unterricht mit exzessiv vielen Unterrichtsformen war weniger erfolgreich. Eine mittlere Zahl von hauptsächlich angewendeten Methoden scheint also richtig. Dass generell eine Unterrichtsmethode einer anderen vom Lernerfolg her deutlich überlegen wäre, lässt sich empirisch nicht belegen. Neben einer grundsätzlichen Vielfalt von Methoden sollte die Wahl der Methoden auch an die Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasst sein, die für die Lernenden in ihrem späteren Leben von Bedeutung sind.

9 Schülerorientierung und Unterstützung – nehmen Sie die Lernenden und ihre Anliegen ernst!

Das Merkmal der *Schülerorientierung und Unterstützung* der Lernenden wurde bereits bei den Merkmalen Lernatmosphäre und Klassenführung gestreift. Institutionalisierte Formen können helfen, dass die beiden Prinzipien auch tatsächlich gelebt werden: Klassenrat, Briefkasten für anonyme Fragen der Lernenden, Mitteilungsheft, Einholen von Schülerinnen- und Schülerfeedback, Sprechstunden, Fragestunden usw.

10 Berücksichtigen Sie die Heterogenität der Klasse und planen Sie individuelle Förderung!

Schulklassen sind sehr heterogen zusammengesetzt; auch wenn die Lernenden im Prinzip den gleichen Jahrgang haben, gibt es grosse Unterschiede in der Art ihres Lernens (Schnelligkeit, Auffassung, Einsatzbereitschaft, sprachliche Voraussetzungen usw.). In ihrem praktischen Ratgeber *Individualisierung und Binnendifferenzierung – aber wie?*[27] nennt

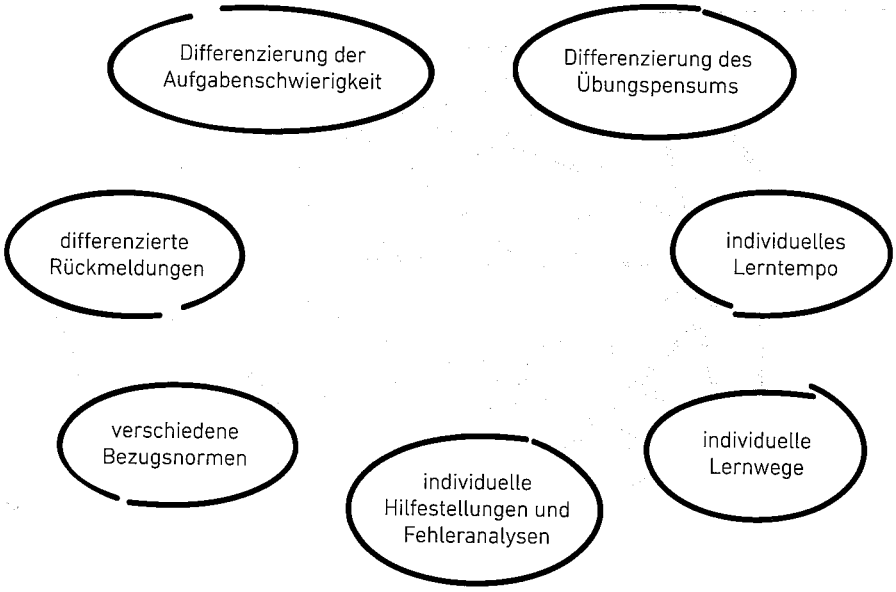
Abbildung 9

11 Kein Lernfor ohne Konsol und intellige

12 Selbsttätigk Lernaufgab Hausaufgab Ohne Schüle kein Lernen

Marianne Walt sieben Aspekte von Individualisierung, mit denen auf Heterogenität geantwortet werden kann. Diese sieben Aspekte können je nach Notwendigkeit miteinander kombiniert werden. Die nachfolgende Abbildung kann als Checkliste für Individualisierungsansätze verwendet werden. Individualisierender Unterricht soll nun aber nicht dazu führen, dass Schwächen von Lernenden zementiert werden; wenn wir die Anforderungen zurücknehmen, darf keinesfalls die Botschaft mitschwingen, dass der Schüler oder die Schülerin zu mehr nicht fähig ist.

Abbildung 9 Sieben Möglichkeiten von Individualisierung im Unterricht nach Walt 2014, S. 16



11 Kein Lernfortschritt ohne Konsolidierung und intelligentes Üben!

Geübt werden soll oft, dafür nicht allzu lange, passgenau zum Lernstand und mit Unterstützung der Lehrperson, insbesondere was die *Lern- respektive Übungstechniken* betrifft. Entgegen dem zum Teil von Lehrpersonen selbst erzeugten Image kann Üben Spass machen, vor allem wenn freiwillig geübt wird, wenn Raum für Selbstbestimmung vorhanden ist, wenn der Erfolg des Übens leicht erkannt wird und wenn ein Interesse am Übungsgegenstand besteht. Üben sollte verschiedene Ebenen betreffen: die Automatisierung (z. B. mathematische Algorithmen), die Qualitätssteigerung respektive die Vertiefung (z. B. Lesekompetenz) und die Ebene des Transfers. Wie der Erfolg des Übens überprüft werden kann, wird in Kapitel 8 dargestellt.

12 Selbsttätigkeit, Lernaufgaben und Hausaufgaben: Ohne Schüleraktivität kein Lernen!

Selbsttätigkeit bedeutet, dass Lernende für einen bestimmten Zeitraum alleine, zu zweit oder in Gruppen arbeiten, ohne dass eine unterbrechende Steuerung durch die Lehrperson erfolgt. Selbsttätigkeit ist in allen Schulfächern möglich. In den folgenden Kapiteln finden sich vielerorts wertvolle Hinweise zu dieser Form von Schüleraktivität.

Das Rezept *Lernaufgabe*[28] demonstriert, wie Selbsttätigkeit in fast jeder durchschnittlichen Unterrichtsstunde eingebaut werden kann: Nach einem einführenden Auftrag, dem je nach Notwendigkeit ein Informationsinput der Lehrperson vorausgeht, arbeiten die Lernenden während mindestens fünfzehn Minuten selbstständig. Anschliessend folgt zum Beispiel eine Präsentation der Resultate oder eine Form der Ergebnissicherung. Das Studium des entsprechenden Kapitels bei Grell und Grell ist für jede Lehrperson bereichernd und für die Praxis hilfreich.

Hausaufgaben sind wiederum eine umstrittene Form von Selbsttätigkeit. Da Lernende je nach sozialer Herkunft bei den Hausaufgaben mehr oder weniger Unterstützung erhalten, akzentuieren Hausaufgaben tendenziell die Chancenungleichheit. Ein Ausweg, den viele Schulen wählen, besteht darin, dass betreute Hausaufgabenstunden angeboten werden. Unbestritten ist, dass durch Hausaufgaben die Zeit des – selbstständigen – Lernens stark erhöht werden kann. Zu den wichtigsten Merkmalen richtig gestellter Hausaufgaben gehört, dass sie variationsreich sind, dass sie den Schulstoff verarbeiten, vorbereiten oder ergänzen – und nicht neuen Stoff behandeln. Hausaufgaben sollen klar gestellt werden und zeitlich eingegrenzt sein, sodass die Lernenden *und* ihre Eltern wissen, wie lange daran gearbeitet werden soll.[29]

Wie Sie Lernziele setzen und Kompetenzen definieren können

Lernziele

Das Setzen von Zielen gehört zur Unterrichtsvorbereitung und muss im Kontext einer umfassenden und differenzierten Unterrichtsplanung erfolgen. Ziele können also nicht isoliert von anderen Überlegungen und Planungsschritten gesetzt werden (vgl. Kapitel 9).

Robert F. Mager, ein wichtiger Vertreter der curricularen Didaktik (vgl. S. 31), hat sich in seiner Publikation *Lernziele und Unterricht*[30] eingehend mit der Formulierung von Zielen befasst. Er zeigt: Zweckmässig formulierte Ziele müssen zuerst einmal und ganz banal die Absichten des Unterrichts verständlich ausdrücken können. Dies ist wichtig, weil die Ziele sinnvollerweise den Lernenden selbst kommuniziert werden – mündlich oder schriftlich. Damit Ihre Zielformulierungen auch verstanden werden, sollten Sie präzise Begriffe verwenden. Es empfiehlt sich, Formulierungen wie «die Lernenden wissen» oder «die Lernenden verstehen» eher zu vermeiden und stattdessen konkretere Wendungen wie «die Lernenden können … unterscheiden» oder «die Lernenden können … auswendig aufzählen» zu gebrauchen. Dadurch werden Lernziele in dem Sinne operationalisierbar, dass sie überprüft werden können.

Des Weiteren lässt sich mit einer präzisen Beschreibung von Zielen der Erfolg Ihres Unterrichts besser überprüfen. Dafür sollten Sie die Tätigkeiten, die Sie von den Lernenden während des Unterrichts erwarten, in die Zielformulierung einfliessen lassen, und Sie sollten die Kriterien nennen, die Sie für ein ausreichendes Niveau dieser Tätigkeiten festgelegt haben.

Zielformulierungen schaffen idealerweise eine nachvollziehbare Verbindung von einerseits fachlichen und andererseits überfachlichen, personalen und sozialen Zielen. Zudem empfiehlt es sich, mit Blick auf eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts immer basale und erweiterte Ziele zu unterscheiden.

Kompetenzen

Wie bereits erwähnt, ist die Kompetenzorientierung ein zurzeit omnipräsentes Schlagwort in der Unterrichtsforschung wie auch der Bildungspolitik. Da aber zur «Theorie kompetenzorientierter Didaktik [...] aktuell lediglich Facetten, Bausteine und Vorüberlegungen»[31] vorliegen, ist es sinnvoll, einem vorläufigen und pragmatischen Vorschlag für einen kompetenzorientierten Unterricht zu folgen, wie ihn Andreas Feindt und Hilbert Meyer skizziert haben.

Wenn Sie kompetenzorientiert unterrichten, bedeutet das gemäss den beiden Autoren, dass Sie die Lernergebnisse der Lernenden in den Mittelpunkt stellen und mit dem Ziel unterrichten, dass diese nicht nur Wissen erwerben, sondern mit diesem Wissen auch konkrete Anforderungssituationen bewältigen können. Als Lehrperson müssen Sie sich an vorgegebenen gestuften Kompetenzmodellen orientieren, die vom neuen Lehrplan vorgegeben und in den einzelnen Schulen konkretisiert werden, und dann Lernangebote entwickeln oder übernehmen, durch die sich die Lernenden in Richtung der formulierten Kompetenzen entwickeln können. Eine genaue Beobachtung der Lernenden und ihrer Lernfortschritte sowie eine immer wieder erfolgende Überprüfung ihres Leistungsstandes ist nötig, um passende Lernangebote im Unterricht zum Einsatz bringen zu können.[32] Lernaufgaben rücken damit ins Zentrum des kompetenzorientierten Unterrichts – deren Entwicklung wird nicht nur eine Aufgabe der einzelnen Lehrperson, sondern auch der Fachdidaktiken sein. Erste Ansätze dazu werden in der von Marcel Naas herausgegebenen Publikation *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I* vorgestellt.[33]

1 Gütekriterien von Unterricht: Was gelingt Ihnen bereits gut, was wollen Sie noch verbessern?

Übung 1.1

Überlegen Sie sich, welche drei Merkmale guten Unterrichts Sie bereits realisieren und an welchen drei Merkmalen Sie in nächster Zukunft arbeiten möchten.

bereits realisierte Merkmale	zu bearbeitende Merkmale
1.	
2.	
3.	

Übung 1.2

Wählen Sie jeden Monat ein «Merkmal des Monats», auf das Sie bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts einen speziellen Fokus legen. Nennen Sie auch Teilaspekte, auf die Sie vor allem achten möchten. Als Praktikantin oder Praktikant der Lehrerinnen- und Lehrerbildung beziehen Sie die Aufgabe idealerweise auf die Praktikumswochen.

[illegible]	Merkmal und zu beachtende Teilaspekte

2. Unterrichtsklima: Was sagen Ihre Lernenden?

Übung 1.3

Fragen Sie Ihre Lernenden, ob sie sich wohlfühlen und ob ihnen die Lernatmosphäre behagt. Fragen Sie sie, was ihnen gefällt und was ihnen eher unangenehm ist usw. Leiten Sie daraus für sich Konsequenzen für das Unterrichtsklima ab und halten Sie diese schriftlich fest.

Statements von Lernenden	davon abgeleitete Konsequenzen

3. Klassenführung I: Wie gelingt Ihnen die Anwendung von Kounins Empfehlungen?

Übung 1.4

Tragen Sie in der nachfolgenden Liste nach einer Unterrichtsstunde ein, welche Strategien von Kounin Sie gut befolgt, zum Teil befolgt oder nicht befolgt haben.

	Datum Lektion	gut befolgt	zum Teil befolgt	nicht befolgt
Allgegenwärtigkeit *(Withitness)*				
Überlappung *(Overlapping)*				
Zügigkeit, Reibungslosigkeit, Schwung *(Momentum)*				
Gruppenaktivierung *(Group Focus)*				
Übergangsmanagement *(Managing Transitions)*				
Vermeidung vorgetäuschter Teilnahme *(Avoiding Mock Participation)*				

Wiederholen Sie diese Aufgabe in nachfolgenden Stunden und nehmen Sie sich dabei vor, eine Strategie von Kounin speziell zu beachten, die noch nicht gut geklappt hat.

Übung 1.5

Klassenführung II: Wie gestalten Sie die Beziehung zu Ihren Lernenden?

Diskutieren Sie die Fragen aus dem Selbsttest von Rüedi[34] mit anderen. Ergänzen Sie die Gespräche mit dem Kollegium nach Möglichkeit mit gegenseitigen Schulbesuchen, in denen Sie den Selbsttest als Checkliste für Beobachtungen verwenden, über die Sie sich nach dem Besuch unterhalten können. Machen Sie sich Notizen dazu.

Selbsttest[35]

A

Wie steht es mit meiner Beziehung zu den Lernenden? Kann ich Beziehungen zu ihnen aufbauen?

B

Kenne und berücksichtige ich die Bedürfnisse der Lernenden?

- Ermögliche ich den Lernenden Lernerfolge?
- Finde ich in meinem Unterricht einen sinnvollen Ausgleich zwischen Spontaneität, Spass, Humor, Freude, Lust und Pflichterfüllung, Unlust?
- Anerkenne und bestätige ich meine Lernenden?
- Achte ich auf deren soziale Integration in der Klasse?
- Achte ich auf Umgangsformen und Umgangston in der Klasse?
- Helfe ich beim Erarbeiten demokratischer Regeln und wertschätzender Umgangsformen?
- Erkenne ich die Selbstwertbedürfnisse der Lernenden? Ermutige und stütze ich diese?

C

Ist mein Unterricht gut vorbereitet und interessant? Erkläre ich den Stoff klar und prägnant?

D

Kenne ich die Eltern meiner Lernenden? Habe ich sie über meine Schulführung informiert? Unterstützen sie meine disziplinarischen Bemühungen?

E

Ist meine Klassenführung wirksam? Befolgen die Lernenden meine Anweisungen?

F

Kann ich auftretende Disziplinschwierigkeiten erklären und analysieren?

G

Reagiere ich bei Disziplinschwierigkeiten und Konflikten angemessen? Zeigen meine Reaktionen Wirkung? Habe ich ein gewisses Repertoire an Reaktionsmöglichkeiten?

H

Kenne ich die Möglichkeit von «Verträgen»?

I

Wie gehe ich mit Strafen um?

J

Sehe ich in meiner beruflichen Arbeit die Chancen zu persönlichem Wachstum?

K

Habe ich ein persönliches Konzept zu Disziplin und Klassenführung? Habe ich ein Konzept zur mittel- und langfristigen Beeinflussung der sozialen Entwicklung meiner Klasse?