

2. Grundlagen des Unterrichtens und der Unterrichtsforschung

„To better understand, and ultimately improve, students' learning, one must examine what happens in the classroom“

(Hiebert et al., 2003, S. 2)

In diesem Kapitel wird zunächst die Grundvorstellung von Unterricht als Angebot an die Schülerinnen und Schüler, das von diesen unterschiedlich genutzt werden kann, dargestellt (2.1). Anschließend wird die Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität thematisiert (2.2), um das methodische Vorgehen der Arbeit hier einordnen zu können. Abschnitt 2.3 beschäftigt sich mit Merkmalen guten Unterrichts, wobei hier sowohl auf die Ableitung von Merkmalen guten Unterrichts aus Modellen des Lernens eingegangen wird als auch auf Merkmalsansammlungen aus der Didaktik und der empirischen Unterrichtsforschung. Anschließend wird die Bedeutsamkeit des Fachbezugs bei der Unterrichtsforschung diskutiert (2.4), bevor aus den dargestellten theoretischen Grundlagen ein Fazit für die eigene empirische Studie abgeleitet wird (2.5).

2.1. Unterricht als Zusammenspiel von Angebot und Nutzung

In Abgrenzung zu früheren Verständnissen von Unterricht, in deren Rahmen eine direkte Beeinflussung der Schülerleistungen durch einzelne Unterrichtsmerkmale (**Prozess-Produkt-Paradigma**) oder durch Charakteristika der Lehrperson (**Persönlichkeitsparadigma**) angenommen wurde (zsf. Bromme & Haag, 2008; Brophy, 2009; Einsiedler, 2000; Gruehn, 2000; Niegemann, 2010), wird Unterricht in der aktuellen Sichtweise als Angebot aufgefasst, welches seinerseits durch bestimmte Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Dieses Angebot wird von den Lernenden unterschiedlich genutzt, was wiederum in Abhängigkeit von deren Merkmalen, Dispositionen und Hintergrundvariablen steht (z. B. Pauli & Reusser, 2006; Waldis, Gautschi, Hodel & Reusser, 2006). Damit wird die Bedeutsamkeit von Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler und Mediationsprozessen, „die zwischen dem Unterrichtsangebot und dem Lernerfolg vermitteln“ (Helmke, A., Helmke T. & Schrader, 2007, S. 529), betont. Der Lehr-Lernprozess wird also aus einer konstruktivistischen Perspektive betrachtet (Helmke, 2009). Dadurch bietet das Angebots-Nutzungs-Modell einen Ordnungsrahmen für die wechselseitige Verknüpfung verschiedener Variablenblöcke, um die Wirksamkeit von Unterricht zu erklären (Helmke et al., 2007a). Nach Fend (1981, 2008) sowie nachfolgend vor allem durch Helmke und Weinert (z. B. 1997a; vgl. auch Helmke, 2009 sowie Helmke et al., 2007b) wird Unterricht also als Gelegenheitsstruktur verstanden: „Lehrerhandeln ‚verursacht‘ daher nicht Schülerlernen, sondern

erschafft eine Lernumgebung als Raum von Gelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots je individuell genutzt werden“ (Klieme, 2006, S. 765). Diese Auffassung von Unterricht und dessen Wirkungen wird auch als **erweitertes Prozess-Mediations-Produkt-Modell** bezeichnet: „In diesem Sinn wird Bildungsqualität letztlich im Unterricht von der Lehrperson und den Lernenden gemeinsam ko-konstruiert und ko-produziert“ (Pauli & Reusser, 2006, S. 789).

2.2. Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität

Die **Unterrichtsqualitätsforschung** kann als Teilbereich der Schul(effektivitäts)forschung aufgefasst werden (z. B. Sammons, Hilman & Mortimore, 1995; Scheerens & Bosker, 1997; Teddlie & Reynolds, 2000), wobei die Unterrichtsqualität als wichtigste schulische Einflussgröße gilt (z. B. Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004; Hattie, 2003; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Das Konzept der Unterrichtsqualität wurde durch Carroll (1973) und Bloom (1973) eingeführt. Nach Carrolls Modell benötigen die Schülerinnen und Schüler bei schlechter Unterrichtsqualität mehr Lernzeit, wobei als Merkmale der Unterrichtsqualität Verständlichkeit, Sequenzierung und Adaptivität genannt werden (z. B. Carroll, 1985a, b). Auf Basis verfügbarer Korrelationsmaße schätzt Bloom (1973) den Einfluss der Unterrichtsqualität auf 25 % Varianzaufklärung und zählt dazu Hinweise, Beteiligung, Bestärkung, Rückkoppelung und Berichtigungen. Nach Walbergs Produktivitätsmodell (1986, 1991) erklären die Quantität und Qualität des Unterrichts je 15 % der Varianz in den Schulleistungen (vgl. auch Wang, Haertel & Walberg, 1990, 1993). „It is teachers that make the difference“ stellt auch Hattie (1999, S. 11) fest und belegt dies mit seiner Synthese von Metaanalysen und Einzelstudien zu Einflüssen auf Schülerleistungen. Hier zeigt sich, dass die Lehrer- und Unterrichtsvariablen mit 30 % zusammengekommen einen großen Anteil an Varianz erklären und damit neben den Schülervoraussetzungen bedeutungsvoller sind als Einflüsse der Peers und des familiären Umfelds (Hattie, 2003, 2009). Selbst wenn kognitiven Eingangsvoraussetzungen insgesamt eine höhere Varianzaufklärung zukommt, so ist die Qualität des Unterrichts deshalb besonders bedeutsam, weil sie eine der Variablen ist, die bewusst beeinflusst werden können.

Die gängigste **Definition des Begriffs Unterrichtsqualität** stammt von Weinert, Schrader und Helmke (1989), die darunter Folgendes verstehen: „every stable pattern of instructional behavior which (as a whole or using single components) allow for substantive prediction and/or explanations of the achievement of educational goals by students“ (S. 899). Diese eher enge Konzeptualisierung fokussiert darauf, welche Wirkung der Unterricht auf die Schulleistung hat und versteht Unterrichtsqualität damit rein funktional (Einsiedler, 2001; Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006). Wird die Qualität des Unterrichts anhand seines Outputs gemessen,

können grundsätzlich verschiedene Ziele fokussiert werden (z. B. Divergenzminderung, Förderung des Selbstkonzepts oder des sozialen Lernens), die auch miteinander konkurrieren können (z. B. Clausen, 2002; Einsiedler, 2001; Gruehn, 1995; Schrader, Helmke & Dotzler, 1997; Weinert, 2000). Unterricht kann aber auch anhand normativ-theoretischer Vorstellungen an sich in seiner Güte beurteilt werden (z. B. Berliner, 1987; Ditton, 2006, 2008; Helmke, 2009, 2010; Oser, Dick & Patry, 1992). Nach Helmke (2009) erfordern „angemessene und ausgewogene Aussagen über die Qualität des Unterrichts [...] eine Sichtweise, die sowohl die Qualität der Prozesse als auch der Produkte berücksichtigt“ (S. 24). Auch Einsiedler (2002) integriert beide Perspektiven und definiert Unterrichtsqualität daher als „Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als ‚Bedingungsseite‘ (oder Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsziele (‚Kriterienseite‘ oder Produktqualität) positiv auswirken, wobei die Kriterienseite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt ist und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen geleitet ist“ (S. 195). Er schlüsselt das Konstrukt noch einmal in verschiedene Teilkomponenten auf: Makromethoden des Unterrichts, Mikroverhaltensweisen der Lernsteuerung, Klassenmanagement, Sozialformen und Sozialklima (Einsiedler, 1997b). In einer zusammenfassenden Einschätzung zum Qualitätsbegriff weist Klieme (2013) darauf hin, dass „Qualitätsfeststellungen einer normativen Grundlage bedürfen, das heißt einer zumindest impliziten Setzung von Gütekriterien, die nicht wahr oder falsch, sondern nur unterschiedlich gut legitimierbar oder nützlich sein kann“ (S. 437). Er betont aber gleichzeitig, dass es in „der bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Forschung [...] nicht darum gehen (kann), Werturteile abzugeben, sondern nur darum, ausgewählte Erfolgskriterien zu operationalisieren (d. h. möglichst objektiv, reliabel und valide zu messen) und theoriebasiert zu erklären, unter welchen Bedingungen (d. h. durch welche Eigenschaften von Kontexten, Inputs und Prozessen) diese Kriterien in welchem Ausmaß eingelöst werden können“ (S. 439). Insgesamt können damit bei der Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität grundsätzlich sehr unterschiedliche Aspekte im Vordergrund stehen, sodass sich die Qualität von Unterricht aus einem Zusammenspiel einer Vielzahl unterschiedlicher Merkmale ergibt, die sich sowohl wechselseitig ergänzen, aber auch widersprechen können.

Neben der Frage nach Normativität und Wirksamkeit können bei der **Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität** verschiedene Perspektiven berücksichtigt werden, sodass bei deren Erfassung eine Reihe von Entscheidungen getroffen werden müssen. Die wichtigsten konzeptuellen Unterscheidungen werden im Folgenden skizziert. Wird Unterricht beurteilt, so kann der Fokus entweder auf das Lehrangebot durch die Lehrperson (z. B. sprachliche Korrektheit der Lehreräußerungen), auf dessen Nutzung durch die Lernenden (z. B. zeitliche Anteile von *Time on Task*) oder auf eine Kombination beider Aspekte gelegt werden (z. B. Helmke & Schrader, 2008). Zudem kann entweder das konkrete Lehrerhandeln, das heißt „konkret beobacht-

bare Lehreraktivitäten und Unterrichtspraktiken" (Lipowsky 2006, S. 55), analysiert werden oder aber es werden Merkmale des Unterrichts, also „eher verdichtete und komplexere Kennzeichen des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens“ (Lipowsky 2006, S. 55), beurteilt. Eine damit in Zusammenhang stehende Klassifikation unterscheidet zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts (z. B. Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013; Pauli, 2012a; Oser & Baeriswyl, 2001; Seidel, 2003a). Während Sichtstrukturen methodische Elemente des Unterrichts – wie die Sozialformen oder bestimmte Rahmenbedingungen – umfassen, beschreiben Tiefenstrukturen unmittelbar den Lehr-Lern-Prozess und die Lehrer-Schüler-Interaktion (z. B. Kunter & Voss, 2011). Verschiedene Studien konnten zeigen, dass auch bei ähnlicher Sichtstruktur die Tiefenstruktur des Unterrichts deutlich variieren kann (zsf. Kunter & Voss, 2011; Lipowsky, 2002), wobei die Merkmale auf Ebene der Tiefenstruktur meist als geeigneter eingeschätzt werden, um Lernzuwächse von Schülerinnen und Schülern zu erklären (Clausen, 2002; Clausen, Reusser & Klieme, 2003; Hattie, 2009; Reyer, 2004; Seidel & Shavelson, 2007; Wang et al., 1993). Oberflächenstrukturen des Unterrichts sind meist leicht zu beobachtende Aspekte der Unterrichtsgestaltung und -organisation, wie beispielsweise die Auswahl und Aufeinanderfolge verschiedener Sozialformen oder die konkreten Unterrichtsmethoden. Tiefenstrukturen hingegen beschreiben diejenigen Aspekte der Unterrichtsgestaltung und -qualität, bei denen davon auszugehen ist, dass sie einen Einfluss auf das Lernen und den Verstehensaufbau der Schülerinnen und Schüler haben (z. B. Reyer, 2004; Reusser & Pauli, 2013). Sie lassen sich oftmals nicht so direkt/einfach beobachten. Während in der Didaktik der Schwerpunkt oft auf die eingesetzten Unterrichtsmethoden gelegt wird, fokussiert die empirische Unterrichtsforschung eher übergeordnete Qualitätsmerkmale und damit eher die Tiefenstruktur des Unterrichts (Helmke, 2009).

Helmke und Schrader (2008) diskutieren des Weiteren, dass guter bzw. erfolgreicher Unterricht nicht unbedingt mit einer maximalen Ausprägung der einzelnen Qualitätsmerkmale einhergehen muss (vgl. auch Helmke, 2009; Lipowsky, 2009). Dass unterschiedliche Wege zum Erfolg führen können, wurde beispielsweise im Rahmen der SCHOLASTIK-Studie nachgewiesen (Weinert & Helmke, 1997). Die optimale Ausprägung einzelner Unterrichtsmerkmale ist daher eine Frage der Adaptivität und muss in Zusammenhang mit der Klassenkomposition gesehen werden, welche ihrerseits auch die Gestaltung des Unterrichts beeinflusst (z. B. Helmke, 2000). Dies ist eine der zentralen Annahmen des Prozess-Mediations-Produkt-Paradigmas der Unterrichtsforschung (Lipowsky, Rakoczy, Klieme, Reusser & Pauli, 2005; Reusser & Pauli, 2010).

Weiterhin muss darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Merkmale der Unterrichtsqualität zwingend positiv miteinander zusammenhängen. Einige Merkmale können aus inhaltlichen Gründen eher negativ zusammenhängen (z. B. Strukturiertheit und selbstständiges Lernen; vgl. Helmke & Schrader, 2008) oder sich wechselseitig kompensieren (Helmke, 2000;

Lipowsky, 2009). Zudem ist zu beachten, dass eine Lehrperson in jeder Unterrichtsstunde inhaltliche wie didaktische Schwerpunkte setzen muss und allein aufgrund zeitlicher Ressourcen oftmals nicht alle Merkmale die jeweils höchste Ausprägung aufweisen können (Helmke & Schrader, 2008; Kleinbub, 2010). „Analysen zu möglichen Substitutions- und Kompensationsmechanismen im Verhältnis einzelner Unterrichtselemente“ (Ditton, 2006, S. 239) fehlen allerdings noch weitgehend.

Der Großteil der Studien zur Unterrichtsqualität verfolgt einen variablenzentrierten Ansatz, indem verschiedene Merkmale guten Unterrichts identifiziert werden und mit Erfolgskriterien in Beziehung gesetzt werden (Helmke, 2010, 2011). Personenzentrierte Ansätze ermöglichen hingegen eine „umfassende Beschreibung von Unterrichtspraxis und Unterrichtssituationen“ (Martschinke, Kammermeyer & Kopp, 2008, S. 249/250). Hier werden beispielsweise erfolgreiche Lehrpersonen („Best Practice“) anhand bestimmter Kriterien ausgewählt, um im Anschluss genau zu beschreiben, was deren Unterricht auszeichnet (Helmke, 2009, 2011; Martschinke et al., 2008).

Zusammenfassend gelten nach Helmke, Schneider und Weinert (1986) als kritische Aspekte bei der Unterrichtsqualitätsforschung die Auswahl repräsentativer Konstrukte, die Spezifizierung hypothetischer Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten und die Auswahl der passenden Indikatoren und deren Operationalisierung. Auf die Auswahl und Definition von Konstrukten der Unterrichtsqualität wird im folgenden Abschnitt eingegangen, in dem verschiedene Merkmalssammlungen guten Unterrichts vorgestellt werden.

2.3. Merkmale guten Unterrichts

Helmke (2002) unterscheidet bei der Beschäftigung mit Merkmalen der Unterrichtsqualität lehr- bzw. kompetenzorientierte von lernorientierten Perspektiven, bei denen aus Lernmodellen abgeleitet wird, wie der Unterricht aussehen müsste, um lernförderlich zu sein. Der vorliegende Abschnitt listet zunächst einige Merkmale guten Unterrichts auf, die sich aus Lernmodellen ableiten lassen (2.3.1), bevor auf die klassischen Merkmalskataloge guten Unterrichts eingegangen wird, die in der Didaktik oder im Rahmen der Lehr-Lernforschung entwickelt wurden (2.3.2).

2.3.1. Ableitung von Merkmalen guten Unterrichts aus Modellen des Lernens

Im Unterricht sind auf der einen Seite Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler zu beobachten, auf der anderen Seite aber auch Lehrhandlungen, also „alle Aktivitäten der Lehrperson im Unterricht, die darauf zielen, Lernaktivitäten beim Lernenden anzuregen oder zu unterstützen“ (Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009, S. 145). „Lernen unter kognitivem Aspekt be-

zeichnet das Insgesamt der Prozesse zur Aufnahme, Kodierung und Speicherung von Information" (Huber & Rost 1980, S. 38). „Als Lehren (engl. teaching) wird das didaktisch geplante und damit auf systematischen Wissens- und Könnenserwerb von Schülern gerichtete Handeln einer Lehrperson im Unterricht bezeichnet“ (Arnold, 2006, S. 39). Als Voraussetzung für wirkungsvollen Unterricht wird eine passgenaue Interaktion von Lehrperson und Lernenden, von Lern- und Lehraktivitäten, angesehen (Tulodziecki et al., 2009). Sogenannte Instruktionstheorien leiten ausgehend von Theorien des Lernens Annahmen über effektive Lehre bzw. guten Unterricht ab (Leutner, 2010) und verstehen damit „Lehren als Lernförderung“ (Gold, 2008, S. 245). Verschiedene Autoren haben Ansätze zum Lernen und Lehren systematisiert und daraus Rahmentheorien zu deren Strukturierung entwickelt (Niegemann, 2010), von denen hier nur ausgewählte Ansätze vorgestellt werden können.

Beispielsweise können nach **Shuell (1996)** zwölf Lernfunktionen identifiziert werden, die für den Lernerfolg entscheidend sind und vom Lerner vollzogen bzw. durch dessen Umgebung angeregt werden müssen: das Generieren von Erwartungen, Motivation, die Aktivierung von Vorwissen, Aufmerksamkeit, Enkodieren, Vergleichen, die Generierung von Hypothesen, Wiederholung, Rückmeldung, Bewertung, Überprüfung sowie die Kombination, Integration und Synthese des Gelernten.

Auch **Hasselhorn und Gold (2009)** fassen drei wichtige Bedingungen der Informationsverarbeitung beim Wissenserwerb zusammen. Demnach muss der Lernende zunächst dazu angeregt werden, die Aufmerksamkeit auf den Lerninhalt zu richten. Weiterhin muss eine hinreichende Wiederholung und Übung der relevanten Information stattfinden und schließlich sollten neue Wissens Elemente mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden.

Renkl (2009) stellt eine „Taxonomie lernbezogener Funktionen der Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis“ (S. 10) vor. Nach dieser sollen die Verarbeitungsprozesse für den effektiven Wissenserwerb vor allem die folgenden Funktionen erfüllen: Eingehende Informationen werden interpretiert, wobei die Lehrperson die Qualität dieser Interpretation beispielsweise durch die bewusste Aktivierung von Vorwissen beeinflussen kann (vgl. auch Krause & Stark, 2006). Des Weiteren müssen relevante Informationen selektiert werden und die Zusammenhänge sollten bewusst gemacht und organisiert werden. Außerdem sollte Elaboration, also die Integration in vorhandene Wissensstrukturen, erfolgen und Gedächtnisinhalte und deren Verknüpfungen sollten beispielsweise durch Wiederholung und Übung gestärkt und automatisiert werden. Schließlich sollten auch neue Informationen generiert werden, indem beispielsweise Schlüsse gezogen werden oder mehrere einzelne Aspekte zu Schemata verdichtet werden. Neben diesen direkt auf den Wissenserwerb bezogenen Funktionen, sollte auch metakognitives Planen, Überwachen und Regulieren stattfinden. Auch diese Aspekte sollten also von

der Lehrperson beachtet werden, um effektives Lernen zu ermöglichen (vgl. auch Renkl, 2008; Weinstein & Mayer; 1986).

Rosenshine (1995), vgl. auch **Rosenshine & Stevens, 1986**) leitet aus elementaren Annahmen zum Lernprozess Schlussfolgerungen für guten Unterricht ab, wobei er insbesondere die Bedeutung von gut verknüpften Wissensstrukturen betont. Daher sollten Schülerinnen und Schüler vor allem darin unterstützt werden, Hintergrundwissen aufzubauen, indem beispielsweise gelesen, diskutiert und geübt wird. Außerdem sollten tiefergehende Verarbeitungsprozesse angeregt werden. Als Beispiel nennt **Rosenshine (1995)** hier, dass die Qualität der Wissensspeicherung vermutlich höher ist, wenn Lernende einen Text zusammenfassen als wenn ein Text einfach nur gelesen wird. Weiterhin sollten die Schülerinnen und Schüler darin unterstützt werden, das erworbene Wissen sinnvoll zu organisieren.

Klauer und Leutner (2007); vgl. auch **Leutner, 2010**) systematisieren Lehr-Lernprozesse präskriptiv in ihrem Modell der Lehrfunktionen in Anlehnung an **Gagnés** neun Lehr-Lernschritte (*instructional events*; **Gagné, Briggs & Wager, 1992**). Sie verstehen dabei Lehrfunktionen als „diejenigen Effekte von Lehrtätigkeiten, die notwendig sind, um das Lerngeschehen in Gang zu setzen, in Gang zu halten und auf ein bestimmtes Lehrziel hin auszurichten“ (**Leutner, 2010, S 293**). Um zielorientiertes Lehren und Lernen zu ermöglichen, sollten folgende Lehrfunktionen realisiert sein: Die Schülerinnen und Schüler sollten grundlegend motiviert sein und die Informationen müssen verfügbar sein, damit sie aufgenommen, verarbeitet, verstanden, gespeichert, abgerufen und angewendet werden können. Dieser Prozess sollte zusätzlich metakognitiv überwacht und gesteuert werden (**Klauer & Leutner, 2007; Leutner, 2010**). Daraus leitet **Leutner (2010)** folgende Empfehlungen für den Unterricht ab: Die Lehrperson sollte „(1) die Aufmerksamkeit der Lernenden gewinnen; (2) die Lernenden über das Ziel der Unterrichts- oder Ausbildungseinheit informieren; (3) relevantes Vorwissen aktivieren; (4) den Lehrstoff mit Hinweis auf bedeutsame Eigenschaften präsentieren; (5) den Lernprozess anleiten; (6) den Lernenden das im Lehrziel geforderte Verhalten ausführen lassen; (7) den Lernenden über die Richtigkeit des Verhaltens informieren und ggf. die Schritte (4) bis (6) wiederholen; (8) die Leistung des Lernenden abschließend beurteilen; (9) das Behalten und den Transfer des Gelernten unterstützen durch weiteres Üben, insbesondere auch in wechselnden Kontexten“ (**S 293**).

Einsiedler (2005) und **Weinert (1996)** bemerken zu solchen Instruktionstheorien allerdings einschränkend, dass Lehrtheorien nicht einfach aus Lerntheorien ableitbar seien, da Lerntheorien aus Deskriptionen, Lehrtheorien aber aus Präskriptionen bestünden. Dennoch betont **Leutner (2010)**, dass Instruktionstheorien als Rahmentheorien verstanden und genutzt werden können (vgl. auch **Klauer & Leutner, 2007**). Im Folgenden werden als sinnvolle Ergänzung zu den Instruktionstheorien Merkmale guten Unterrichts aus Sicht der Didaktik und Unterrichtsforschung beschrieben.

2.3.2. Merkmalssammlungen guten Unterrichts

Ditton (2008) beschreibt den Forschungsstand zur Unterrichtsqualität zwar als nicht sehr übersichtlich, betont aber gleichzeitig, dass „dennoch eine ganze Reihe stabiler Befunde zur Qualität des Unterrichts“ (S. 59) existieren. Denn es ist „deutlich zu erkennen, dass zwar Terminologie und Auflösungs niveau differieren, die wesentlichen Konstrukte jedoch Überschneidungen aufweisen“ (Kleinbub, 2010, S. 84). Der **Vergleich der einzelnen Merkmalskataloge**, die oft auf Metaanalysen (z. B. Seidel & Shavelson, 2007; Wang et al., 1993) basieren, wird dadurch erschwert, dass sie einen unterschiedlichen Auflösungsgrad besitzen und einerseits spezifische Lehrerverhaltensweisen, andererseits Stile oder Muster (wie Direkte Instruktion oder offenen Unterricht) fokussieren (Helmke, 2010, 2011). Einsiedler (1997b) kritisiert zudem an vielen Forschungsarbeiten, dass sie sich auf unzureichende Theorieansätze beziehen würden oder dass die Merkmalssammlungen sogar überwiegend theorielos zusammengestellt seien. Auch Clausen (2002) bemängelt, dass die „theoretischen Rahmenmodelle der Forschung zur Unterrichtsqualität [...] wenig Vorgaben hinsichtlich der Frage (liefern), welche Unterrichtsaspekte sich in welcher Art und Weise auf das schulische Lernen auswirken sollen, oder auf welchem Auflösungs niveau mit welchen Methoden diese Unterrichtsmerkmale zu erfassen sind“ (S. 24), weshalb ein Vergleich von Forschungsergebnissen erschwert wird.

Dies führt dazu, dass es keine eindeutigen Ergebnisse dazu gibt, was guten Unterricht wirklich ausmacht. Die Anzahl und Bezeichnung der Merkmale unterscheiden sich zum Teil stark zwischen den einzelnen Merkmalslisten (z. B. Helmke, 2009) und es wird immer wieder betont, dass sich erfolgreicher Unterricht auf verschiedene Art verwirklichen lässt (z. B. Bremerich-Vos, 2000; Ditton, 2008; Weinert, 1998a). Außerdem gibt es „eine Vielzahl an Kombinations- und Variationsmöglichkeiten von Methoden für guten und schlechten Unterricht gibt“ (Ditton, 2002, S. 197). Dies ist insbesondere relevant, wenn man bedenkt, dass zusätzlich jeweils eine Adaption an die spezifischen Kontexte – z. B. das Unterrichtsfach oder die Klassenstufe – notwendig sein kann (vgl. auch 2.4).

Dennoch sollen im Folgenden zentrale Merkmalskataloge dargestellt werden. Dabei werden zunächst Merkmalssammlungen vorgestellt, die auf Zusammenfassungen des Forschungsstands und/oder auf didaktischen Theorien basieren (2.3.2.1). Anschließend werden Studien beschrieben, in denen versucht wurde, aus der Vielzahl an einzelnen Qualitätsmerkmalen durch dimensionsreduzierende Verfahren Basisdimensionen guten Unterrichts zu generieren (2.3.2.2). Im Anschluss wird eine neuere Konzeptualisierung von Unterrichtsqualität vorgestellt, die aufeinander aufbauende Qualitätsstufen nachweisen konnte (2.3.2.3). Zuletzt wird auf die Ergebnisse der Metaanalyse von Hattie (2009; vgl. auch Hattie, Beywl & Zierer, 2013) eingegangen, in der Merkmale guten Unterrichts und guter Lehrpersonen in ihrer Effektivität verglichen wurden (2.3.2.4).

2.3.2.1. *Empirisch basierte Merkmalskataloge*

In der didaktisch orientierten Literatur benennt **Brunnhuber** bereits 1971 folgende sechs **Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung**, also „Grundsätze der Steuerung jener ‚Bedingungsfaktoren für Lernleistungen‘, die es zu erkennen und anzuwenden gilt, um ein möglichst wirkungsvolles Zusammenwirken aller Faktoren zu erreichen“ (S. 14): Zielorientierung, Motivierung, Strukturierung, Aktivierung (Selbsttätigkeit), Angemessenheit (optimale Passung) sowie Leistungssicherung und -kontrolle.

Im deutschsprachigen Raum viel rezipiert werden außerdem die **Merkmalskataloge von Helmke (z. B. 2009, 2010) und Meyer (z. B. 2004, 2007, 2010)**. Helmkes Katalog umfasst folgende Merkmale: Effiziente Klassenführung und Zeitznutzung, lernförderliches Unterrichtsklima, vielfältige Motivierung, Strukturiertheit und Klarheit, Wirkungs- und Kompetenzorientierung, Schülerorientierung und Unterstützung, Aktivierung, Variation von Aufgaben, Methoden und Sozialformen, Konsolidierung und Sicherung sowie den Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen. Die einzelnen Merkmale basieren dabei auf verschiedenen empirischen Studien, in denen deren Wirksamkeit nachgewiesen wurde (Helmke, A., Helmke, T. & Schrader, 2007a). Auch Meyer (z. B. 2004, 2007, 2010) orientiert sich an empirischen Studien, integriert aber auch normative Vorstellungen zu gutem Unterricht in der Auflistung seiner zehn Merkmale, die er als „abstrakte Zusammenführung mehrerer Teilaspekte“ (Meyer, 2007, S. 174) ansieht. Folgende Merkmale überschneiden sich mit den Merkmalen, die Helmke nennt: klare Strukturierung des Unterrichts, hoher Anteil echter Lernzeit, lernförderliches Klima, inhaltliche Klarheit, Methodenvielfalt sowie individuelles Fördern. Vier Merkmale von Meyer entsprechen nicht unmittelbar denen von Helmke: sinnstiftendes Kommunizieren, intelligentes Üben, transparente Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung. Alle zehn Merkmale sind grundsätzlich fachübergreifend konzeptualisiert, können aber fachdidaktisch konkretisiert werden (Meyer, 2007).

Für den angloamerikanischen Raum stammt eine frühe Zusammenstellung von Unterrichtsmerkmalen, die Relevanz für das Lernen der Schülerinnen und Schüler besitzen, von **Brophy und Good (1986)**. Diese beruht auf einer umfassenden Zusammenfassung des damaligen Forschungsstands und ordnet die einzelnen Merkmale übergeordneten Unterrichtsphasen oder -funktionen zu: „quantity and pacing of instruction“ (z. B. Lerngelegenheiten, effiziente Klassenführung und anspruchsvolle Ziele), „whole-class versus small-group versus individualized instruction“, „giving information“ (z. B. Strukturiertheit, Klarheit, Wiederholungen), „questioning the students“ (z. B. Mischung von verschiedenen Schwierigkeitsgraden und Fragearten, ausreichende Wartezeit), „reacting to student responses“ (sorgfältige Dosierung von Lob, Verbesserungshinweise) und „handling seatwork and homework assignments“ (S. 360-364). Zu einem späteren Zeitpunkt zählt Brophy (2002) folgende zwölf Merkmale der Unterrichtsqualität auf,

die auf Ergebnisse der Unterrichtsforschung zurückgehen: unterstützendes Klassenklima, Lerngelegenheiten und Unterrichtszeit, Orientierung am Lehrplan, Herstellung einer Lern- und Aufgabenorientierung, inhaltliche Kohärenz und roter Faden, anregende Unterrichtsgespräche, Anwendung, Übung und Sicherung, aktivierende Gespräche, Unterstützung der Lerntätigkeit, Lehren von Lernstrategien, kooperatives Lernen, kriteriumsorientierte Beurteilung und hohe Leistungserwartungen (Übersetzungen größtenteils übernommen von Helmke & Schrader, 2008, 2010). Insbesondere die Merkmale anregende Unterrichtsgespräche (*thoughtful discourse*), Herstellung einer Lern- und Aufgabenorientierung (*establishing learning orientations*), die Unterstützung der Lerntätigkeit (*scaffolding students' task engagement*), das Lehren von Lernstrategien (*strategy teaching*) und hohe Leistungserwartungen (*achievement expectations*) korrespondieren stark mit Merkmalen eines kognitiv aktivierenden Unterrichts (vgl. 3.1).

In seinem bekannt gewordenen **QUAIT-Modell** unterscheidet Slavin (1994) vier übergeordnete Faktoren der Unterrichtsqualität, die aus einer Zusammenführung und Gewichtung unterschiedlicher Studien resultieren: Unter (1) *quality of instruction* versteht er eine lernerleichternde Präsentation des Stoffs. (2) *Appropriateness* meint die Angemessenheit von Schwierigkeit und Tempo. Mit (3) *incentive(s)* wird die Anregung und Motivation der Lernenden beschrieben und mit (4) *time* ein möglichst hohes Ausmaß an effektiv genutzter Lernzeit. Darauf aufbauend ordnet Ditton (2000) diesen vier übergeordneten Aspekten bedeutsame unterrichtliche Merkmale zu und macht damit das QUAIT-Modell leichter operationalisierbar.

Das **Classroom Assessment Scoring System (CLASS)**, ein Beobachtungssystem für den Vorschul- und Elementarbereich mit Fokus auf der Lehrer-Schüler-Interaktion, basiert zum einen auf umfassenden Literaturrecherchen und zum anderen auf bestehenden und etablierten Beobachtungssystemen (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Es unterscheidet als übergeordnete Bereiche der Unterrichtsqualität *emotionale Unterstützung* (Klima, Sensibilität der Lehrperson, Berücksichtigen der Schülerperspektive), *Klassenmanagement* (Verhaltensmanagement, Produktivität, Lernformate) und *instruktionale Unterstützung* (Konzeptentwicklung, Qualität des Feedbacks, sprachliche Anregung). Hamre und Pianta (2005) konnten in einer Studie mit 910 Schülerinnen und Schülern nachweisen, dass instruktionale und emotionale Unterstützung die Gefahr des Schulversagens bei Risikoschülerinnen und -schülern verhindern können.

Merkmalskataloge zur Unterrichtsqualität, die auf einer Zusammenfassung theoretischer und/oder empirischer Befunde basieren, gehen meist nicht davon aus, dass die einzelnen Merkmale voneinander unabhängig sind (Helmke et al., 2007a). Der Versuch, voneinander abgrenzbare Dimensionen der Unterrichtsqualität zu finden, wird aber in verschiedenen Studien unternommen, von denen im folgenden Abschnitt zentrale Arbeiten beschrieben werden.

Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule
Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von
Leseübungen im ersten Schuljahr

Lotz, M.

2016, XVI, 549 S. 29 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10435-1