

Peter May

Wie diagnostiziert man guten Unterricht?¹

Welche Faktoren innerhalb des komplexen Geschehens „Unterricht“ sind entscheidend für die Qualität desselben? Untersuchungsergebnisse und Beobachtungen helfen weiter.

Unterricht ist ein höchst komplexes Geschehen, in das meist zahlreiche Personen einbezogen sind und das in etliche Bedingungsfaktoren eingebettet ist, die nur zum Teil durch die Lehrkräfte kontrollierbar sind und die sich auch einer einfachen Inspektion widersetzen und systematische Analysen erschweren. Entsprechend aufwändig sind umfassende Untersuchungen zur Unterrichtsqualität, da sie zahlreiche Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen (u.a. Einzelschüler, Schulklasse, Fachunterricht, Lehrerpersönlichkeit, Schulorganisation, Schulumfeld) einbeziehen müssen, um die spezifischen Wirkungen von Merkmalen des Unterrichts herausfiltern zu können. Daher liegen bisher nur wenige solcher Mehrebenen-Untersuchungen im deutschsprachigen Raum vor, die nicht nur einzelne Faktoren, sondern Unterrichtsqualität im komplexen Zusammenhang der am Lernerfolg beteiligten Faktoren analysierten.

Dieses Forschungsdesiderat hatte zur Folge, dass entweder behauptet wurde, dass es überhaupt nicht erfassbar sei, was guten Unterricht ausmacht - zu kompliziert seien die Bedingungen oder zu wenig messbar seien die Faktoren. Oder es wurden vordergründig gut erfassbare, jedoch eher äußere Faktoren der Qualität von Schule und Unterricht erörtert. Zu solchen äußeren Faktoren gehören allgemeine Lehrmethoden (z.B. Fibeldebatte, offener oder frontaler Unterricht), Ausstattung der Klassen (z.B. Klassengröße, Ausmaß der Förderstunden) oder auch die Organisation der Schule (Sonderschulen oder Integration, Gesamtschule oder gegliedertes Schulwesen, interner oder externer Förderunterricht).

Die Überprüfung solcher Faktoren hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für den Lernerfolg ergab jedoch durchweg geringe Effekte (vgl. May 2001a). Zudem zeigten internationale Vergleichsstudien in jüngster Zeit (TIMSS, PISA), dass viele vergleichbare organisatorische Bedingungen für den Unterricht auch in anderen Ländern vorhanden sind, in denen die Schüler am Ende der Schulzeit über mehr oder weniger Wissen verfügen. Dies bedeutet, dass solche isolierten Faktoren zwar nicht ohne Einfluss sein müssen, dass jedoch das Ausmaß ihrer Wirksamkeit und sogar die Richtung ihrer Wirkung (hemmend oder fördernd) von weiteren Bedingungen abhängen, in die sie eingebettet sind.

¹ veröffentlicht in: Zeitschrift GRUNDSCHULE, Heft 5/2003

1 Unterrichtsqualität im Rahmen gegebener Voraussetzungen

Zwei in jüngster Zeit in Hamburg durchgeführte Studien² haben begonnen, die Lücke auf diesem Forschungsgebiet zu schließen, indem die Analysen des Unterrichts von einem umfassenden Modell ausgehen, das zwischen den Voraussetzungen des Unterrichts, den eigentlichen Lehr- und Lernprozessen und den Ergebnissen unterscheidet (siehe Abb. 1).

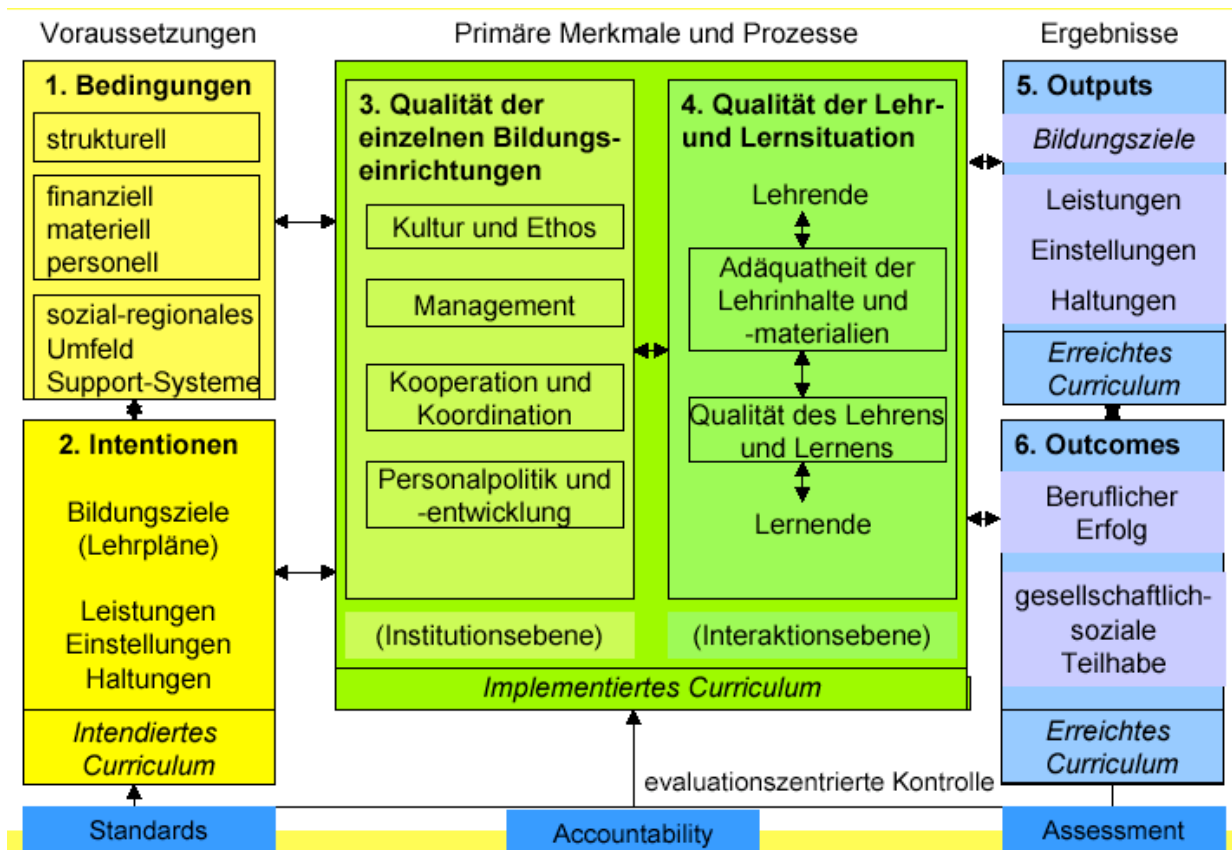


Abbildung 1: Modell zur Analyse von Schul- und Unterrichtsqualität (Ditton 2000)

Unter den *Voraussetzungen*, die nicht kurzfristig änderbar sind, jedoch bei der Analyse möglicher Potenzen zur Verbesserung des Unterrichts mitreflektiert werden sollten, gehören einerseits strukturelle und materielle Bedingungen innerhalb der Schule und im sozio-kulturellen Umfeld. Zudem gehören dazu intentionale Vorgaben wie Bildungspläne, Einstellungen und curriculare Ziele, die den Unterrichtserfolg mitbestimmen, auch wenn sie aktuell nur wenig beeinflussbar sind.

Einen zentralen Stellenwert in dem Modell nehmen die *Prozesse* in der Schule bzw. im Unterricht ein, für die die Lehrkräfte eine professionelle Verantwortung übernehmen. Auf der

² Es handelt sich um die Untersuchung zur Ermittlung lernförderlicher Merkmale des schriftsprachlichen Unterrichts und Förderunterrichts in der Grundschule (May 2001a) sowie um die Untersuchung zur Schul- und Unterrichtsqualität in der Sekundarstufe (Ditton u.a. 2002).

Schulebene sind es neben längerfristig wirkenden Faktoren wie die Personalentwicklung und die allgemeine pädagogische Kultur („Schulklima“) vor allem Fragen des Managements und der Kooperation zwischen den Lehrkräften, die die Arbeit in der Klasse mittelbar beeinflussen können. Die Qualität der im Unterricht ablaufenden Lehr- und Lernprozesse selbst wird sowohl von Merkmalen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte als auch der Schüler bestimmt.

Bei den *Ergebnissen* ist zu unterscheiden zwischen kurzfristigen Wirkungen auf Leistungen und Einstellungen und langfristigen Auswirkungen, die sich z.B. als beruflicher Erfolg oder gesellschaftliche Teilhabe zeigen.

2 Woran bemisst sich Unterrichtsqualität?

Bei der Frage, nach welchen Kriterien die Qualität des Unterrichts bewertet werden soll, gibt es unterschiedliche Auffassungen, die sich auf verschiedene Qualitätsaspekte beziehen. Geht man von den Überlegungen der potenziellen „Kunden“, nämlich zunächst der Eltern aus, die vor der Frage stehen, welche Schule oder welche Klasse für ihr Kind optimal sei, so lassen sich mindestens vier verschiedene Qualitätsaspekte unterscheiden (vgl. Maritzen, Poerschke und Scheile 2000):

- Die *strukturelle Qualität* bestimmt sich aus dem konkreten Umfeld der Klasse, der Zusammensetzung der Schülerschaft, den materiellen und personellen Ressourcen, der Qualifikation der Lehrkräfte usw.
- Die *Orientierungsqualität* bestimmt sich aus den Werten, Normen, Überzeugungen, die von den Lehrkräften und den Schülern dieser Klasse eingebracht werden und damit im Unterricht zum Tragen kommen.
- Die *Prozessqualität* bezieht sich auf das unmittelbare Geschehen im Unterricht, also auf die didaktischen und pädagogischen Prozesse, auf das Zusammenleben und -arbeiten in der Klasse.
- Die *Ergebnisqualität* umfasst die Lernleistungen, Persönlichkeitsentwicklungen und Einstellungsveränderungen, die bei den Schülern feststellbar sind.

In Folge der Diskussion um das relativ schwache Abschneiden deutscher Schüler bei internationalen Vergleichsstudien rücken zunehmend die Lernergebnisse in den Mittelpunkt der Bewertung von Schul- und Unterrichtsqualität. Entscheidend hierbei ist, dass die Ergebnisse in Form von Lernleistungen stets erst im Nachhinein ermittelt werden können, denn der Erfolg von Erziehungs- und Bildungsprozessen lässt sich nicht sicher vorhersagen.

Dies kann dazu verleiten, die didaktischen und pädagogischen Bemühungen verstärkt auf solche Aspekte zu konzentrieren, die sich in Form von beobachtbarem Verhalten (z.B. Einhalten von Ordnung und Disziplin) oder abfragbarem Wissen. Ein solches als „teaching on the

test“ bezeichnetes Unterrichtskonzept wird umso eher zu erwarten sein, je höher der Stellenwert die Leistungsermittlung für die Bewertung des Unterrichts bzw. je weit reichender die Konsequenzen für die Lehrkräfte sein können. Außerdem repräsentiert nicht jede Form leicht abfragbaren Wissens einen relevanten Ausschnitt eines Kompetenzbereiches, den die Schüler erwerben sollten.

Gerade dies spricht generell gegen die ausschließliche Orientierung der zu ermittelnden Unterrichtsqualität an den Leistungsergebnissen, denn wesentliche Bereiche der in der Schule zu erwerbenden und weiter zu entwickelnden Kompetenzen lassen sich bisher gar nicht oder nur sehr unzureichend mit Hilfe objektiver Testverfahren ermitteln. Dazu gehören beispielsweise so wichtige Bereiche wie Kommunikationsfähigkeit, Sozialkompetenz oder musische Fähigkeiten. Die meisten Schultests und Vergleichsarbeiten beziehen sich lediglich auf einen eingeschränkten Grundkanon von Fertigkeiten und Fähigkeiten, auf den sich die schulischen Lernziele keineswegs beschränken.

Ein weiteres Problem für den Vergleich der Unterrichtsergebnisse stellt die bekannte Tatsache dar, dass die erbrachten Lernergebnisse von zahlreichen anderen Faktoren beeinflusst werden, auf die der Unterricht keinen Einfluss hat - beispielsweise das soziokulturelle Umfeld. Ein fairer Vergleich des Lernzuwachses setzt daher nicht nur den Vergleich von Leistungen zu mindestens zwei Zeitpunkten (vor und nach dem Vergleichszeitraum) voraus, sondern darüber hinaus die Kontrolle weiterer Faktoren, die die Leistung beeinflussen können. Dies ist umfassend nur im Rahmen wissenschaftlich geplanter Untersuchungen möglich und der erforderliche Aufwand hat zur Folge, dass solche Untersuchungen nur von Zeit zu Zeit durchgeführt werden können. Liegen die entsprechenden Vergleichswerte für die einzelne Schule jedoch einmal vor, so können diese unter der Voraussetzung, dass sich im sozialen Umfeld keine gravierenden Änderungen (z.B. größere Neubauvorhaben, Industrieansiedlung) ergeben haben, für einige Jahre als Orientierungsdaten (sog. Benchmarks) herangezogen werden.

3 Merkmale guten Unterrichts

Um nicht erst die Überprüfung des Lernerfolgs für die Beurteilung des Unterrichts abwarten zu müssen, können Lehrkräfte sich bei der Analyse der Lernwirksamkeit an solchen Merkmalen orientieren, die sich in einschlägigen Untersuchungen als lernförderlich erwiesen haben. In der internationalen Unterrichtsforschung werden vor allem die vier Dimensionen Strukturqualität, Motivierung, Angemessenheit und Zeitnutzung als bedeutsame Faktoren für den Lernerfolg erforscht (siehe Tabelle 1). In der jüngsten Untersuchung zur Unterrichtsqualität konnte ein Zusammenhang dieser Faktoren mit dem Lernzuwachs bei Schülern im achten Schuljahr bestätigt werden (Ditton u.a. 2002).

Tabelle 1: Faktoren, die den Unterrichtserfolg beeinflussen (nach Ditton 2000)

<p>Strukturqualität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strukturiertheit des Unterrichts • Klarheit, Verständlichkeit, Prägnanz • Variabilität der Unterrichtsformen • Medieneinsatz • Übungsintensität • Stoffumfang 	<p>Motivierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele • Bekannte Erwartungen und Ziele • Vermeidung von Leistungsangst • Wecken von Interesse und Neugier • Verstärkung der Lernerfolge • Positives Sozialklima in der Klasse
<p>Angemessenheit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anpassung von Schwierigkeit und Tempo • Niveau der Leistungserwartungen / Adaptivität • Diagnostische Sensibilität • Individuelle Unterstützung und Beratung • Differenzierung und Individualisierung / Förderungsorientierung 	<p>Zeitnutzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verfügbare Zeit • Lerngelegenheiten • Genutzte Lernzeit • Orientierung auf Lehrstoff und Inhalte • Klassenmanagement, Klassenführung

Tabelle 2: Merkmale des Unterrichts in Klassen mit hohem Lernerfolg

<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht und das verwendete Material sind logisch aufgebaut und gut strukturiert, so dass insbesondere Kinder mit Lernschwierigkeiten stets wissen, was von ihnen erwartet wird und wie sie welche Lernhilfen einsetzen können; • eine differenzierte, aber dennoch übersichtliche Unterrichtsorganisation, die den Lehrkräften immer wieder auch Raum und Zeit für die Förderung einzelner Kinder schafft; • ein von Schulbeginn an durch die Lehrkräfte aufgebautes und gepflegtes unterstützendes Lernklima, in dem die Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten und Interessen voneinander lernen; • Kinder mit – vorübergehenden oder andauernden – Lernschwierigkeiten, werden nicht allein gelassen, sondern können stets Hilfen erbitten und erhalten möglichst unmittelbar individuelle Erfolgsrückmeldungen; • Lösungen und Produkte der Kinder werden beachtet und die individuelle Leistung gewürdigt, ohne dass auf kritische und weiterführende Hinweise verzichtet wird. • Lehrkräfte sind offen für neue Ideen und vielfältige Anregungen, die sie sich in Fortbildungsveranstaltungen und in der Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen holen, ohne den eigenen Stil und die gegebenen Lehr-Lern-Bedingungen vor Ort zu vernachlässigen. <p>(May u.a. 2001b)</p>
--

Auch für den Unterricht in der Grundschule konnten ähnliche Merkmale eines erfolgreichen Klassen- und Förderunterrichts im Hinblick auf den schriftsprachlichen Lernerfolg identifiziert werden (May 2001a). Nach Abschluss der Untersuchungen zum Lernfortschritt in ca. 100 Klassen vom ersten bis zum vierten Schuljahr wurden 11 besonders erfolgreiche

Grundschulklassen porträtiert. Trotz der großen Vielfalt von Bedingungen und Konzeptionen (mit oder ohne Fibel, Unterricht eher geöffnet oder lehrerzentriert, Förderunterricht integrativ oder extern, Alter, Berufserfahrung, Lehrstil usw.) zeichnen einige grundlegende Merkmale des Unterrichts solche besonders lernerfolgreichen Klassen aus (siehe Tabelle 2).

4 Verfahren zur Feststellung von Unterrichtsqualität

Ob ein Unterricht im Sinne der angestrebten Ziele erfolgreich ist oder nicht, kann zwar grundsätzlich erst im Nachhinein festgestellt werden. Dennoch können Lehrkräfte schon bei der vorausschauenden Planung und bei der Zwischenauswertung zum Zwecke der Optimierung Methoden zur Evaluation der Unterrichtsqualität anwenden, mit denen sie sich Rechenschaft darüber ablegen können, inwieweit sie die als erfolgsversprechend identifizierten Unterrichtsmerkmale realisieren. Solche Evaluationen können intern oder extern angelegt sein.

Bei der *klasseninternen Evaluation* führen die Lehrkräfte einzeln oder gemeinsam eine Überprüfung der geplanten und vereinbarten Qualitätsstandards durch. Sie legen sich selbst und ggf. der Elternschaft Rechenschaft darüber ab, inwieweit das angestrebte Unterrichtskonzept eingelöst werden konnte und welche Veränderungen sich aus der Bestandsaufnahme schlussfolgern lassen. Ein gutes Mittel dazu kann das Aufschreiben und Offenlegen der wichtigsten Ziele für den Unterricht in dieser Klasse und die kontinuierliche Reflexion in Form eines pädagogischen Tagebuchs sein. Um „blinde Flecken“ bei der Bestandsaufnahme möglichst zu vermeiden, sollten regelmäßig gegenseitige Hospitationen durch Kollegen (Teampartner, Parallelklassen) mit gezielten Beobachtungsaufträgen (z.B. gezielte Analyse der Klarheit der Anweisungen, der Rückmeldungen an Schüler usw.). Fachkundige Hilfe bieten speziell ausgebildete Beratungslehrer oder Schulpsychologen. Eine wichtige Quelle für die Analyse der Unterrichtsqualität kann die Befragung der Schüler darstellen, die sich – entgegen mancher Skeptiker – wiederholt als valides Instrument zur Einschätzung des Unterrichts erwiesen hat (Gruehn 2000, Ditton u.a. 2002).

Bei der *schulinternen Evaluation* gilt das Augenmerk einerseits den klassenübergreifenden Qualitätsfaktoren, also vor allem dem Schulklima, dem Management, der Kooperation der Lehrkräfte usw. Darüber hinaus gilt es, die Realisierung der für alle Klassen vereinbarten Qualitätsstandards (z.B. die Einhaltung bestimmter Förderkonzepte, Durchführung von Projekten, einheitliche Wertevermittlung) zu überprüfen. Für die interne Evaluation liegen bereits verschiedene Leitfäden mit praktischen Hinweisen vor, die z.T. auch über das Internet verfügbar sind (siehe Kasten). Eine wesentliche Grundlage für die interne Evaluation bildet die systematische und kontinuierliche Erfassung des Leistungsstands nach einheitlichen Maßstäben. Dies können standardisierte Leistungstests oder verbindliche Aufgabensammlungen sowie Vergleichsarbeiten sein.

Die externe Evaluation geschieht im Unterschied dazu stets durch Personen, die der Schule nicht angehören (z.B. Schulaufsicht und Schulberatung, „kritische Freunde“, Inspektions-teams) und erfolgt meist im Hinblick auf schulübergreifende und schulvergleichende Kriterien (z.B. Stand von Reformvorhaben, Umsetzung von Richtlinien). Ergänzend zur Sichtung von Unterlagen, Befragungen und Hospitationen werden meist die Ergebnisse von schulübergreifenden Vergleichsarbeiten oder überregionalen Leistungsmessungen herangezogen.

Hinweise und Materialien für die Evaluation von Unterricht:

- Behörde für Bildung und Sport (Hg.) (2000): Schulinterne Evaluation. Ein Leitfaden zur Durchführung. Hamburg.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.) (1997): Lernfall externe Evaluation. Bönen.
- Internationales Netzwerk Innovativer Schulen (INIS): www.inis.stiftung.bertelsmann.de
- Qualität in Schulen (Q.I.S.): Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien: www.qis.at/start.htm
- Berichte und Ergebnisse des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS): www.rrz.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/PLUS.htm
- Projekt „Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ludwig-Maximilian-Universität München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik: Institut für Pädagogik: Lehrstuhl Prof. Ditton: www.quassu.net

Vorläufiges Fazit

Die umfassende Erforschung der Wirksamkeit des Unterrichts steht in Deutschland noch ziemlich am Anfang, weil die systematische Evaluation in der Schule hier erst zu einer selbstverständlichen Aufgabe der beteiligten Lehrkräfte, von Schulaufsicht und pädagogischer Wissenschaft entwickelt werden muss. Die bisher vorliegenden Studien erbrachten jedoch Erfolg versprechende Ergebnisse, nach denen der schulische Unterricht deutlich wirksamer gestaltet werden kann, wenn die Lehrkräfte sich stärker an lernförderlichen Merkmalen des Unterrichts orientieren. Vorbei ist jedenfalls die Zeit, in der die Frage der Unterrichtsqualität in erster Line an globalen Faktoren wie Art des Lehrgangs, äußere Unterrichtsorganisation oder Klassengröße festzumachen versucht wurde. Wesentlich aussichtsreicher ist hingegen die Analyse solcher Aspekte des Unterrichtsgeschehens, die direkt die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und die gezielte Unterstützung des Lernverhaltens der Schüler betreffen.

Literaturangaben

- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim und Basel: Beltz, S. 73-92.
- Ditton, H., Zehme, M. & Babic, B. (2002): Hamburger Untersuchung zur Schul- und Unterrichtsqualität (HAUS). Bericht an die Hamburger Behörde für Bildung und Sport. Unveröff. Manuskript. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.
- Maritzen, N., Poerschke, J. & Scheile, B. (2000): Qualität der Schule: Verantwortung für das Gesamtsystem. In: Hamburg macht Schule, Heft 5/2000, S. 19f.
- May, P. (2001a): Lernförderlicher Unterricht. Teil 1: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- May, P. u.a. (2001b): Lernförderlicher Unterricht. Teil 2: Wege zum Lernerfolg in der Grundschule. Porträts von Klassen mit hohem Lernerfolg. Frankfurt a.M.: Peter Lang.