

Die Schulleitung fordert und fördert die Unterrichtsentwicklung als Aufgabe der Lehrkräfte

STEPHAN G. HUBER/ADOLF BARTZ

Unterricht ist die Kernaufgabe der Schule und Unterrichtsentwicklung ist als Zieltätigkeit der Schule von zentraler Bedeutung für die Schulentwicklung. Deshalb ist Unterrichtsentwicklung auch eine der wesentlichen Aufgaben von Schulleitung. Jedoch ist das Unterrichten selbst Aufgabe der Lehrkräfte, und es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die den Unterricht weiterentwickeln.

Was aber ist dann die Aufgabe der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung?

Wie kann sie für Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule sorgen? Und was braucht sie, um die Unterrichtsentwicklung zu unterstützen und zu fördern?

Schulleitung hat bei der Unterrichtsentwicklung kommunikative und kooperative Aufgaben.

Sie betreffen das Anstoßen von Unterrichtsentwicklungsprozessen (kollegialer Dialog), das Fördern der Unterrichtsentwicklungsarbeit, das Vermitteln bei Spannungen, das Unterstützen und Beraten bei der Umsetzung, die Rückmeldung von Ergebnissen, aber auch das Sichern von Erfolgen, die Koordination der Zeitressourcen und das Herstellen einer Balance zwischen Beibehalten von Bewährtem und Integrieren von Neuem.

Inhaltsverzeichnis

- 1 Basiswissen
 - 1.1 Qualitätsansprüche an Unterricht: Was ist guter Unterricht?
 - 1.2 Die Unterrichtsentwicklung an der Schule anstoßen
 - 1.3 Kooperative Unterrichtsentwicklung
 - 1.4 Bei Unterricht und Unterrichtsentwicklung beraten
 - 1.5 Bei der Unterrichtsentwicklung für einen Abgleich mit den normativen Vorgaben sorgen
 - 1.6 Neben innovativer Unterrichtsentwicklung auch bewährten Unterricht beibehalten
- 2 Weiterführende Literatur
- 3 Arbeitshilfen
 - 3.1 Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung: Was ist guter Unterricht?
 - 3.2 Zehn Merkmale guten Unterrichts
 - 3.3 Kollegiale Unterrichtshospitation und Qualitätszirkel
 - 3.4 Unterrichtsbeobachtung
 - 3.5 Die Unterrichtsnachbesprechung als Mittel der Verständigung über Unterricht und Unterrichtsqualität
 - 3.6 Wissen über Unterricht zur Verfügung stellen
 - 3.7 Unterricht an den normativen Vorgaben spiegeln
 - 3.8 Stärken-Schwächen-Analyse und Formulierung einer Entwicklungsaufgabe

1 Basiswissen

1.1 Qualitätsansprüche an Unterricht: Was ist guter Unterricht?

Den Unterricht zu entwickeln ist Aufgabe der Lehrkräfte; Aufgabe der Schulleitung ist, die Unterrichtsentwicklung in einer Schule an einer gemeinsamen Zielrichtung und gemeinsamen Qualitätsstandards zu orientieren. Wie für alle Prozesse organisatorischer (Weiter-)Entwicklung bieten sich für die Schulleitung verschiedene Strategien an:

- Auf Vorgaben verweisen: Die Unterrichtsentwicklung an einer Schule muss sich an den normativen Vorgaben des Landes und des jeweiligen Schulministeriums, insbesondere an den Richtlinien und Lehrplänen orientieren, die als Auftragsvorgabe nicht verhandelbar sind und verbindlich umgesetzt werden müssen. Dafür zu sorgen ist die Aufgabe und die Verpflichtung der Schulleitung und dafür steht ihr ihre Positionsmacht als (Dienst-)Vorgesetzte der Lehrkräfte zur Verfügung.
- Sich auf Forschungsergebnisse stützen: Lehrkräfte nicht nur auf die normativen Vorgaben zu den Zielen und Qualitätsstandards von Unterricht zu verpflichten, sondern sie auch von deren Sinn zu überzeugen, erfordert rationale Argumente. Dabei kann sich die Schulleitung insbesondere auf die empirische Unterrichtsforschung und ihren Konsens darüber stützen, welche Aspekte von Unterrichtsführung und -gestaltung nachweisbar positive Effekte auf die Schülerleistungen

haben, wie sie in Schulleistungstests nachgewiesen worden sind.



Arbeitshilfe 31 11 01:

Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung: Was ist guter Unterricht?

- Durch professionellen Dialog überzeugen: Beim Unterricht geht es um den Kernbereich der Lehrertätigkeit und damit um die professionelle Identität, die nicht nur kognitiv bestimmt ist, sondern weitaus tief gehender durch bewährte Routinen und mentale Bilder davon, was erfolgreichen Unterricht ausmacht, geprägt ist. Es geht also um weit mehr als rationale Argumente und rationale Überzeugung. Die deutsche Schul- und Unterrichtskultur ist insbesondere dadurch geprägt, dass die Lehrkraft in der Regel mit der ganzen Klasse arbeitet, für sie die gleichen Aufgaben vorieht und ein Problem fragend-entwickelnd so lange klein arbeitet, bis einzelne Schülerinnen und Schüler die Lehrerfragen korrekt beantworten können. Ein solches Unterrichtsskript ist – wie die empirische Unterrichtsforschung zeigt – für eine effektive Lernförderung und eine Nutzung der individuellen Kompetenzen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler für sich alleine genommen nicht ausreichend. Unterrichtsentwicklung im Sinne der normativen Vorgaben und Standards erfordert deshalb, die überkommenen Routinen zu irritieren und für eine Revision und Weiterentwicklung der mentalen Bilder von Unterricht zu sorgen. Dies ist nicht durch Anweisung zu erreichen, sondern fordert den professionellen Dialog, für den die Schulleitung in zweifacher Weise verantwortlich ist: Sie führt selbst den Dialog mit den Lehrkräften zu Unterricht und Unterrichtsentwicklung und sie fördert den fachbezogenen wie fächerübergreifenden Dialog der Lehrkräfte untereinander.



Arbeitshilfe 31 11 02:

Zehn Merkmale guten Unterrichts

1.2 Die Unterrichtsentwicklung an der Schule anstoßen

Der kollegiale Dialog zu Unterricht und Unterrichtsentwicklung dient nicht nur dazu, die individuellen mentalen Bilder von Unterricht zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren sowie die individuellen Unterrichtskompetenzen weiterzuentwickeln, sondern auch dazu, die individuellen Bilder abzugleichen und sich auf ein gemeinsames Bild von Unterricht zu verständigen. Dabei darf

Konsens nicht aufgezwungen und Dissens nicht unterdrückt werden. Wenn ein gemeinsames Verständnis von Unterrichtsentwicklung erreicht werden soll, erfordert dies, den Dissens zu klären und mit dem Dissens so umzugehen, dass die Verbindlichkeit des gemeinsamen Bildes und der gemeinsamen Ziele von Unterricht gewährleistet bleibt.

Diese Prozesse – wo nicht vorhanden – anzustoßen, sie zu fördern und bei Spannungen zu vermitteln, ist die kommunikative und kooperative Aufgabe der Schulleitung.

1.3 Kooperative Unterrichtsentwicklung

Die Verständigung auf ein gemeinsames Bild von Unterricht und der Prozess schulinterner Unterrichtsentwicklung erfordern Lehrerkoooperation, die sich nicht nur auf Konferenzen und pädagogische Tage beschränken kann, sondern im schulischen Alltag verankert sein muss.

Aufgabe der Schulleitung ist es hier, Lehrerkoooperation zu ermöglichen. Das wesentliche Instrument dafür ist die Unterrichtsverteilung beziehungsweise Stundenplangestaltung; denn mit ihr entscheidet die Schulleitung darüber, ob und gegebenenfalls welche Arbeitszusammenhänge an der Schule entstehen und welche Lehrkräfte gemeinsame Planungszeiten haben. Schulleiterinnen und Schulleiter im Ausland, wo die Anwesenheit der Lehrerschaft sich auf den gesamten Arbeitstag erstreckt, haben es hier leichter. Allerdings gibt es auch im deutschsprachigen Raum Konzepte wie „Jours fixes“ oder die Planung von gemeinsamen Absprachen oder Planungszeiten, natürlich auch am Nachmittag.



Arbeitshilfe 60 11 02:

Modelle der Unterrichtsurteilung und ihre Folgewirkungen

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, Eigeninitiative von Lehrkräften zu erkennen und zu fördern, Teamarbeit anzuregen sowie organisatorische Hindernisse zu beseitigen oder zumindest zu verringern.



Arbeitshilfe 31 11 03:

Kollegiale Unterrichtshospitation und Qualitätszirkel

Zur Anregung von Teamarbeit sind folgende Beispiele denkbar:

- Alle Lehrkräfte holen Schülerfeedback zu ihrem Unterricht ein. Die Jahrgangsfachgruppen oder

die Jahrgangsteams sprechen die Gestaltung des Schülerfeedbacks ab.

- Jahrgangsfachgruppen verständigen sich anhand von Vergleichsarbeiten über Aufgabenstellungen und Leistungsanforderungen und sprechen Standards und Indikatoren für die Leistungsbewertung ab.
- Die Lehrkräfte einer Jahrgangsfachgruppe bewerten unabhängig voneinander einzelne Schülerarbeiten und tauschen sich dann über ihre Bewertungsmaßstäbe, die Diagnose des Lernstandes und die erforderliche Förderung der Schülerinnen und Schüler aus.
- Fachkonferenzen erstellen eine Unterrichtsdokumentation als Sammlung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmodellen für die einzelnen Jahrgangsstufen. Sie schreiben die Dokumentation durch Erprobungsberichte über die Anwendung im Unterricht fort und ergänzen sie.
- Einzelne Lehrerinnen und Lehrer, die in einer Klasse unterrichten, entwickeln Projekte zu eigenverantwortlichem Lernen, führen sie durch und evaluieren sie.
- Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf der Grundlage wechselseitiger Unterrichtshospitationen oder aufgrund von Fallberichten über ihren Unterricht kollegial beraten wollen, erhalten dafür durch eine entsprechende Stundenplangestaltung die zeitlichen Möglichkeiten.
- Die Versetzungs- und Halbjahreskonferenzen werden so gestaltet, dass die Jahrgangsteams den Lernstand und die Verhaltensentwicklung der Schülerinnen und Schüler klären und dass die Klassen- und Fachlehrerinnen und -lehrer auf dieser Grundlage individuelle Förderpläne erstellen und mit den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern vereinbaren.

Die Aufgabe der Schulleitung ist hier, ein Augenmerk auf die Ergebnisse im Hinblick auf Effektivität zu haben. Daneben sollte die Schulleitung vor allem auch auf die Effizienz achten, sodass die von den Lehrkräften investierte Zeit in einem ausgewogenen Verhältnis zu den Ergebnissen steht. Schulleitung muss unter Personalmanagementgesichtspunkten die aufgewendete Zeit der Lehrkräfte im Auge behalten, vor allem, wenn einzelne Hauptakteure sehr aktiv und engagiert sind, damit es nicht zu Überbelastungen kommt. Diese Ressourcenorientierung, was Personal und Zeit betrifft, gehört zu den zentralen Aufgaben von Schulleitung bei Unterrichtsentwicklungsprozessen.

1.4 Bei Unterricht und Unterrichtsentwicklung beraten

Eine kollegiale Beratungskultur erweitert die Möglichkeiten der Schulleitung, Unterricht an der Schule zu analysieren, zu beraten und zu beurteilen. Zugleich sind die Unterrichtsanalyse und das Feedback zum Unterricht durch die Schulleiterin oder den Schulleiter ein Modell für die kollegiale Beratung. Deshalb sollte die Schulleitung Unterrichtshospitationen nicht nur aus Anlass einer dienstlichen Beurteilung, sondern als systematische Erkundung der Unterrichtskultur an der Schule nutzen und vorsehen. Wichtig ist bei Unterrichtsbesuchen, ein professionelles, förderndes Feedback zu geben, das die Leistung der Lehrkraft würdigt. Die Anerkennung der Arbeit der Lehrkraft ist von zentraler Bedeutung.



Arbeitshilfe 31 11 04:

Unterrichtsbeobachtung

In der Unterrichtsnachbesprechung kann es um folgende Aspekte gehen:

- Aus der Beobachtung das Konzept des Unterrichts erschließen,
- sich über das Konzept des Unterrichts verständigen,
- das Konzept des Unterrichts mit den Ergebnissen empirischer Unterrichtsforschung abgleichen,
- die Stimmigkeit von Unterrichtskonzept und Umsetzung im Unterricht klären,
- gegebenenfalls ein klares Änderungsverlangen im Hinblick auf das Unterrichtskonzept äußern sowie Unterstützung und Beratung anbieten oder vermitteln, wenn sie von der Lehrkraft angefordert werden,
- gegebenenfalls auf unterrichtliche Kunstfehler aufmerksam machen, die unabhängig vom Unterrichtskonzept und der Stimmigkeit seiner Umsetzung als Fehler zu korrigieren sind.



Arbeitshilfe 31 11 05:

Die Unterrichtsnachbesprechung als Mittel der Verständigung über Unterricht und Unterrichtsqualität

Voraussetzung für die Analyse, die Beratung und die Beurteilung von Unterricht, aber auch für die Unterstützung der Unterrichtsentwicklung an der Schule durch die Schulleitung ist eine Wissensbasis, die sich auf die relevanten Bezugswissenschaften bezieht. Dabei geht es vor allem um Wissen und Wissensvermittlung zu

- Lernpsychologie, Neurowissenschaft, Diagnostik von Lernstand und Lernblockaden,
- Lehr- und Lernprozessgestaltung mit der Aufgabe, das Lernen durch Unterricht zu fördern,
- Unterrichtsmethodik mit dem Ziel einer Erweiterung des Repertoires an Lehr- und Lernmethoden, die das Lernen wirksam fördern und nachhaltig unterstützen,
- Unterrichtsevaluation als Selbstvergewisserung, inwieweit der Unterricht lernfördernd wirkt, und als Grundlage für eine systematische Optimierung der Unterrichtsentwicklung.



Arbeitshilfe 31 11 06:

Wissen über Unterricht zur Verfügung stellen

Die Aufgabe der Schulleitung ist hier, Lehrkräfte bei der Umsetzung von neuen Unterrichtskonzepten oder innovativen Unterrichtsverfahren zu unterstützen, Rückmeldung zu geben und Erfolge zu sichern.

1.5 Bei der Unterrichtsentwicklung für einen Abgleich mit den normativen Vorgaben sorgen

Eine weitere Aufgabe für die Schulleitung besteht darin, den Unterricht beziehungsweise die Unter-

richtsentwicklung mit den normativen Vorgaben wie Richtlinien, Lehrplänen oder Rahmenkonzepten abzugleichen. Das in der Literatur als klassische Führungsaufgabe beschriebene „Monitoring“ ist eben auch zentrale Aufgabe der Schulleitung. Allerdings scheinen die zu Beginn dieses Beitrags beschriebenen Aufgaben der Initiierung von Unterrichtsentwicklungsprozessen wie die beratende und unterstützende Funktion der Schulleitung besonders förderungswürdig, um zu innovativen und kreativen Verfahren der Unterrichtsentwicklung und deren Umsetzung zu kommen, da ohnehin die normativen Grundlagen bei vielen Lehrkräften im Vordergrund stehen. Jedoch ist bei fortgeschrittener Unterrichtsentwicklungsarbeit an den Einzelschulen durch die Schulleitung wiederum darauf zu achten, dass das innerschulisch entwickelte Gesamtkonzept mit den Vorgaben so synchronisiert wird, dass in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess ein zunehmender Grad der Realisierung zentraler Vorgaben unter den konkreten Bedingungen vor Ort erreicht wird (Horster/Rolff 2000, S. 41), siehe Abb. 1.



Arbeitshilfe 31 11 07:

Unterricht an den normativen Vorgaben spiegeln

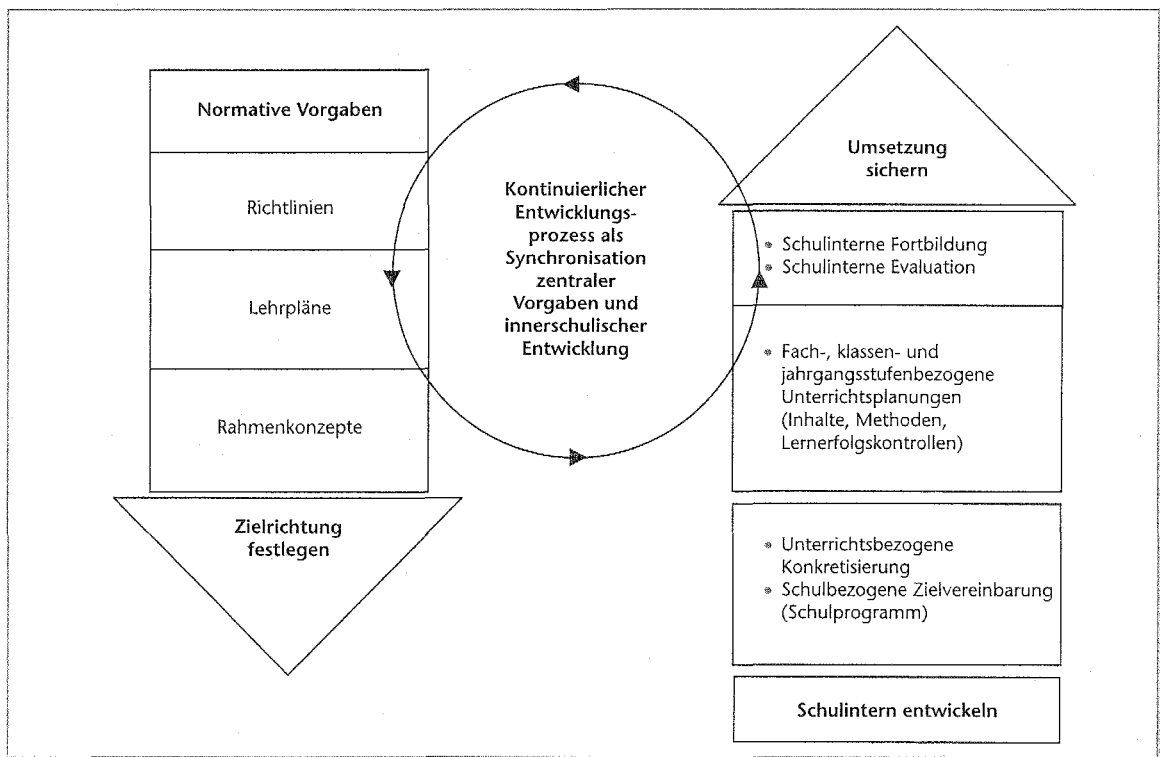


Abb. 1: Kontinuierlicher Entwicklungsprozess

1.6 Neben innovativer Unterrichtsentwicklung auch bewährten Unterricht beibehalten

Wie für alle Veränderungsprozesse in Organisationen gilt auch bei der Unterrichtsentwicklung der Grundsatz, als gut und erfolgreich bewährte Konzepte und Verfahren beizubehalten und gleichzeitig verbesserungswürdige Aspekte innovativ zu verändern. Werden Innovation und Veränderungsprozessen zu sehr betont, besteht die Gefahr, das Bewährte aus den Augen zu verlieren oder so viel Veränderung vorzunehmen, dass Erfolgreiches eben nicht bewahrt wird, sondern verloren geht. Eine Stärken-Schwächen-Analyse kann helfen zu klären, was in der Weiterentwicklung des Unterrichts bewahrt und was verbessert werden sollte.



Arbeitshilfe 31 11 08:

Stärken-Schwächen-Analyse und Formulierung einer Entwicklungsaufgabe

Die Aufgabe der Schulleitung ist hier, für die Balance von Fortsetzen des Bewährten und Integrieren des Neuen zu sorgen.

2 Weiterführende Literatur

- Bartz, A., Organisationsgestaltung von Schule, Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Schulleitungsfortbildung NRW Bd. 9, Bönen: DruckVerlag Kettler, 2004

Kap. 5 macht deutlich, dass die Unterrichtsverteilung für die Möglichkeit von Lehrerkooperation als Voraussetzung der (Weiter-)Entwicklung von Schule von zentraler Bedeutung ist.

- Dubs, R., Qualitätsmanagement in Schule. Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Schulleitungsfortbildung NRW Bd. 7, Bönen: DruckVerlag Kettler, 2004

Im Rahmen einer umfassenden Darstellung des Qualitätsmanagements in Schule geht der Autor in Kap. 8 auf empirische Erkenntnisse zu gutem Unterricht ein.

- Haenisch, H., Was wir über guten Unterricht wissen. Zusammenfassung von Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung, in: Schulverwaltung NRW 5/2002, S. 139–142

Auf der Grundlage von drei UNESCO-Studien, die den Stand der empirischen Unterrichtsforschung zusammenfassen, erläutert der Autor, wie Unter-

richt gestaltet sein muss, um Lernen wirksam zu fördern und zu unterstützen.

- Helmke, A., Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2003

Der Autor stellt Theorien und Konzepte zur Unterrichtsqualität dar und macht deutlich, wie Unterrichtsqualität erfasst und bewertet werden kann. Auf dieser Grundlage erläutert er die Bedingungen und Methoden von Unterrichtsentwicklung und -verbesserung.

- Horster, L./Rolff, H.-G., Unterrichtsentwicklung. Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Fortbildung für Leitungsmitglieder in Schule und Studienseminar. Bd. B 10, Soest, 2000 (Veröffentlichung: Horster, L./Rolff, H.-G., Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse, Weinheim, Basel: Beltz 2001)

Die Autoren stellen das Wissen über Lernen und Unterricht dar und erläutern, wie die Unterrichtsentwicklung als Kern der pädagogischen Qualitätsentwicklung praktisch realisiert werden kann. Kap. 4 geht ausführlich auf die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung ein.

- Horster, L., Unterricht analysieren, beurteilen, planen, Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Schulleitungsfortbildung NRW Bd. 9, Bönen: DruckVerlag Kettler, 2004

Der Autor entwickelt ein Konzept der Unterrichtsnachbesprechung als Rekonstruktion und Evaluation von Unterricht und macht deutlich, dass und wie Kriterien der Unterrichtsbeurteilung auf der Grundlage einer Verständigung über ein gemeinsames Bild von Unterricht entwickelt werden können.

3 Arbeitshilfen

Folgende Arbeitshilfen finden Sie in unserem Online-Angebot unter www.praxiswissen-schulleitung.de (in Klammern finden Sie die jeweilige Nummer der Arbeitshilfe):

- 3.1 Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung: Was ist guter Unterricht? (Nr. 31 11 01)
- 3.2 Zehn Merkmale guten Unterrichts (Nr. 31 11 02)
- 3.3 Kollegiale Unterrichtshospitation und Qualitätszirkel (Nr. 31 11 03) → *abgedruckt*

- 3.4 Unterrichtsbeobachtung (Nr. 31 11 04)
- 3.5 Die Unterrichtsnachbesprechung als Mittel der Verständigung über Unterricht und Unterrichtsqualität (Nr. 31 11 05) → *abgedruckt*
- 3.6 Wissen über Unterricht zur Verfügung stellen (Nr. 31 11 06)
- 3.7 Unterricht an den normativen Vorgaben spiegeln (Nr. 31 11 07)
- 3.8 Stärken-Schwächen-Analyse und Formulierung einer Entwicklungsaufgabe (Nr. 31 11 08)

Adolf Bartz,
wissenschaftlicher Referent für Schulleitungs- und
Schulaufsichtsbildung, Landesinstitut für Schule,
Soest

Stephan G. Huber,
Leiter der Selbstständigen Nachwuchsforschergruppe,
Stellvertretender Direktor des Zentrums für Lehr-,
Lern- und Bildungsforschung, Universität Erfurt



Arbeitshilfe 31 11 03: Kollegiale Unterrichtshospitation und Qualitätszirkel

Stephan G. Huber/Adolf Bartz, Die Schulleitung fordert und fördert die Unterrichtsentwicklung als Aufgabe der Lehrkräfte, 31.11

Kollegiale Unterrichtshospitation und Qualitätszirkel

In schulischen Qualitätszirkeln verständigen sich Lehrpersonen eines Faches oder mehrerer Fächer über ihren Unterricht, die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse und die Wirkungen und Ergebnisse. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten:

1. Die kollegiale Fallberatung

In der Gruppe stellt eine Lehrperson eine Situation aus ihrem Unterricht als Fall zur Verfügung.

Verfahren:

- Fallberichterzählung – Die anderen Gruppenmitglieder hören zu.
- Klärung: Die anderen Gruppenmitglieder stellen ggf. Verständnisfragen – Der Falleinbringer gibt dazu Auskunft (keine Diskussion!)
- Die Gruppenmitglieder beraten den Fall (die Situation, das Problem) – Der Falleinbringer hört zu.
- Der Falleinbringer kommentiert, welche Ideen und Vorschläge aus der Beratung er aufgreifen will und fragt ggf. nach.
- Die Gruppenmitglieder stellen auf seine Fragen hin weitere Anregungen und Vorschläge zur Verfügung.

2. Die kollegiale Unterrichtshospitation

Bei der kollegialen Unterrichtshospitation legt die Lehrperson, deren Unterricht besucht wird, fest, zu

welchen Aspekten sie Beobachtung und Rückmeldung wünscht. Die Unterrichtsnachbesprechung hat dann folgende Struktur:

Die Lehrperson, die den Unterricht hospitiert, stellt ihre Beobachtungen (ohne Bewertung) zur Verfügung.

Die unterrichtende Lehrperson gleicht die Beobachtungen mit ihrer Selbstwahrnehmung ab und klärt, welchen Bedarf an Weiterentwicklung sie im Hinblick auf den ausgewählten Unterrichtsaspekt sieht.

Die Lehrperson, die den Unterricht hospitiert, stellt diagnostische Klärungsfragen zur Verfügung. Die unterrichtende Lehrperson vertieft ihre Problemsicht und legt fest, wozu sie Ideen und Vorschläge für eine Problemlösung und ihre professionelle Weiterentwicklung braucht.

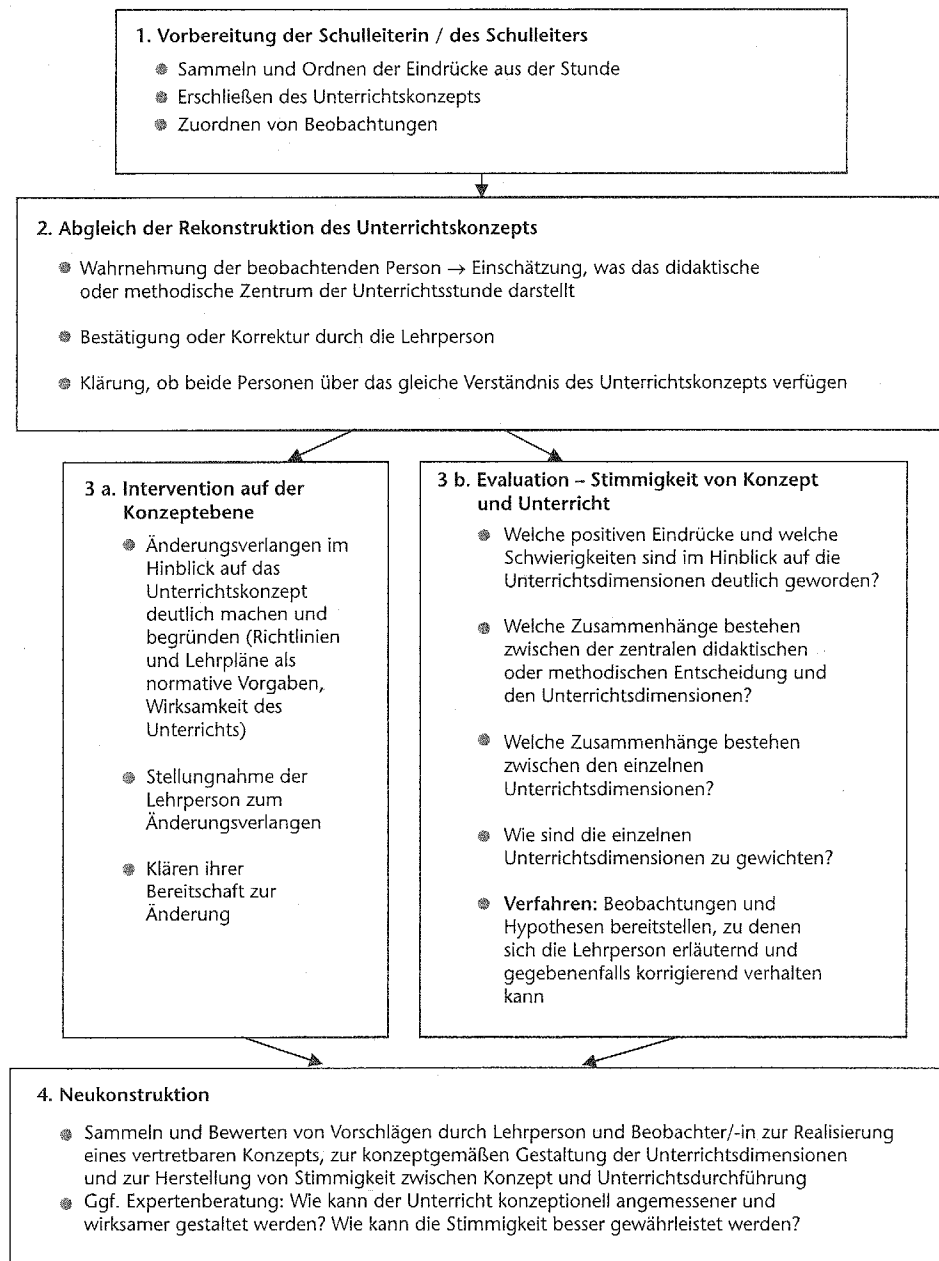
Beide tragen nun (ohne Bewertung) Ideen und Vorschläge zusammen: Was kann die Lehrperson tun, um ihren Unterricht zu verbessern und Unterrichtsprobleme zu lösen?

Die unterrichtende Lehrperson legt fest, was ihre nächsten Schritte sind, bis wann sie diese Schritte umsetzen will und wie sie die Wirkung und den Erfolg dieser Schritte überprüfen will. Diese Selbstverpflichtung wird durch den Kontrakt mit der hospitierenden Lehrperson unterstützt.

Arbeitshilfe 31 11 05: Die Unterrichtsnachbesprechung als Mittel der Verständigung über Unterricht und Unterrichtsqualität

Stephan G. Huber/Adolf Bartz, Die Schulleitung fordert und fördert die Unterrichtsentwicklung als Aufgabe der Lehrkräfte, 31.11

Die Unterrichtsnachbesprechung als Mittel der Verständigung über Unterricht und Unterrichtsqualität



(Nach: Horster, L., *Unterricht analysieren, beurteilen, planen*, Landesinstitut für Schule (Hrsg.), Schulleitungsfortbildung NRW Bd. 9, Bönen: DruckVerlag Kettler 2004, S. 26 ff.)

Unterrichtsbeobachtung

Merkmal	Lehreranteil	Schüleranteil
1. Klare Strukturierung		
2. Hoher Anteil echter Lernzeit		
3. Lernförderliches Klima		
4. Inhaltliche Klarheit		
5. Sinnstiftendes Kommunizieren		
6. Methodenvielfalt		
7. Individuelles Fördern		
8. Intelligentes Üben		
9. Transparente Leistungserwartungen		
10. Vorbereitete Umgebung		

Aus: Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen, S. 142–144

Die zehn Merkmale guten Unterrichts sind ganz bewusst so definiert worden, dass sie allesamt eine äußere, direkter Beobachtung zugängliche Seite haben.

Ziele: Schulung der Beobachtungskompetenz; übende Aneignung des Merkmalkatalogs

Zeit: Eine Unterrichtsstunde plus Nachbesprechungszeit

Material: Tabelle (s. u.) (oder eine vergrößerte Kopie davon)

Machen Sie sich während einer Unterrichtsstunde zu jedem Merkmal kurze Notizen über Stärken oder Schwächen, Auffälligkeiten usw. Sie können die Spalten auch variieren oder ergänzen.

Nicht in jeder Stunde ist jedes der zehn Merkmale von gleich großem Gewicht. Es gibt eben hin und wieder Stunden, in denen nicht geübt wird oder in denen ganz bewusst auf Methodenvielfalt verzichtet wird. Wir sind uns aber sicher, dass mindestens die Merkmale 1 bis 5 und 10 in jeder Stunde eine Rolle spielen.

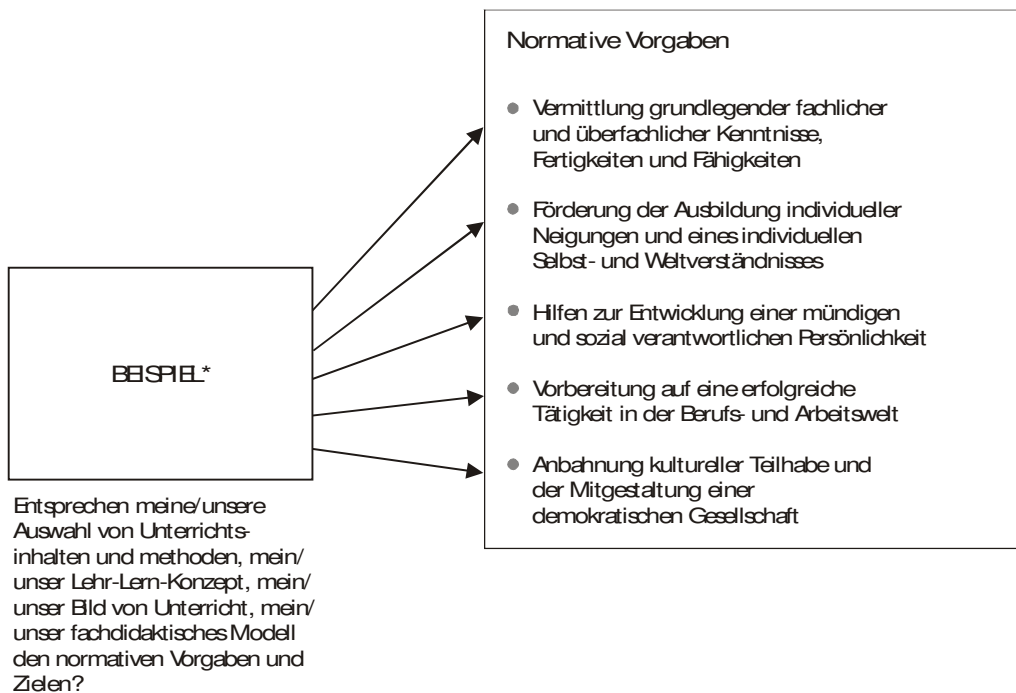


Unterricht an den normativen Vorgaben spiegeln

Die Inhalte, das Lernkonzept und die Gestaltung des Lernprozesses, die Fachdidaktik und die Unterrichtsmethodik lassen sich auf normative Vorgaben beziehen und an ihnen überprüfen: Was ist der Beitrag des Unterrichts und des Unterrichtsfaches für das Erreichen der in den normativen Vorgaben implizierten Ziele?

Passen die Inhalte und die Gestaltung des Unterrichts mit den normativen Vorgaben zusammen?

Für eine solche Überprüfung eignet sich das Instrument „Unterricht spiegeln“. In der Skizze wird auf normative Vorgaben aus Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen.



* In den Kästen sind jeweils konkrete Entscheidungen, Verfahren und Bilder von Unterricht einzusetzen, die dann an den normativen Vorgaben in der rechten Spalte gespiegelt werden sollen.



Wissen über Unterricht zur Verfügung stellen

Will die Schulleitung über Unterricht kommunizieren, Unterrichtsentwicklung im Kollegium initiieren und unterstützen, einen professionellen Austausch und Feedback zum Unterricht anregen und Unterricht beobachten und beurteilen, muss sie über ein entsprechendes Basis- und Orientierungswissen verfügen. Nur wer selbst orientiert ist, kann auch den Lehrkräften in seinem Kollegium Orientierung geben.

Ein solches Wissen stellen die Autoren L. Horster und H.-G. Rolff (Unterrichtsentwicklung. Landesinstitut für Schule, Hrsg., Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Fortbildung für Leitungsmitglieder in Schule und Studienseminar. Bd. B 10. Soest. 2000 sowie: Horster, L./Rolff, H.-G., Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse, Weinheim – Basel. Beltz. 2001) zur Verfügung.

Daraus als Wissensbasis die folgenden Auszüge:

Lernen

Grundvoraussetzung erfolgreichen Unterrichts ist zu wissen, wie Menschen lernen. Erkenntnisse über das Lernen werden aus einer großen Bandbreite von Quellen gewonnen, die von der Neurobiologie, Psychologie, Philosophie bis zur Psychiatrie reichen.

Ertrag der neueren Hirnforschung

1. Ergebnis: Das Hirn ändert seine Physiognomie als Ergebnis von Erfahrung. Die Umwelt, in welcher das Gehirn arbeitet, determiniert zu einem hohen Grad die Funktionsgewohnheiten dieses Gehirns:

- Das Gehirn entwickelt sich nicht, indem es bedeutungslose Fakten aufnimmt.
- Das Gehirn entwickelt sich mit der Zeit und in einer sich ergänzenden Art und Weise: Eine anregende Lernumgebung richtet also zahlreiche Entwicklungsimpulse gleichzeitig an das Gehirn.
- Das Gehirn ist darauf angelegt, fortwährend Beziehungen zwischen neuen und bekannten Dingen herzustellen: Lernen ist also ein aktiver Prozess des Lernenden.

2. Ergebnis: Der IQ wird nicht mit der Geburt fixiert.

3. Ergebnis: Einige Fähigkeiten entwickeln sich besser während spezifischer „sensibler Phasen“ oder „Fenster der Möglichkeiten“.

5. Ergebnis: Lernen ist stark beeinflusst von Emotion: Es ist biologisch unmöglich, etwas zu lernen und zu behalten, dem man keine Aufmerksamkeit schenkt. So ist es wichtig, Emotionen in die Schule zu bringen. Sie spielen beim Lernen eine duale Rolle: Je stärker eine Erfahrung mit Emotionen verbunden ist, desto stärker ist die Erinnerung an die Erfahrung. Bei zu starken Emotionen wiederum nimmt das Lernen ab.

Intelligenzforschung

Aus der neurobiologischen Hirnforschung geht hervor, dass Intelligenz aus der Interaktion von Anlagen und Umweltreizen entsteht. Darüber hinaus verdanken wir ihr die Erkenntnis, dass die Intelligenzentwicklung nie abgeschlossen ist, sondern die „Plastizität“ fast über die gesamte Lebensspanne erhalten bleibt.

Konstruktivismus/Metakognition

Für unser Verständnis von Lernen macht der Konstruktivismus klar:

- Lernen kann kein anderer für uns erledigen. Lernen ist ein persönlicher, aktiver und kreativer Akt der Lernenden.
- Lernen bedeutet weit mehr als das Aneignen neuer Informationen, die zu bereits bestehenden Kenntnissen hinzugefügt werden. Es bezieht uns mit ein, indem wir neuen Informationen Sinn geben. Dies geschieht durch Anwendung unseres bestehenden Wissens und die Modifikation, Aktualisierung und das erneute Überdenken unserer eigenen Vorstellungen im Licht der neuen Informationen.
- Lernen ereignet sich meistens nicht zufällig. Es verlangt bewusste und manchmal beträchtliche Anstrengungen vonseiten der Lernenden. Es kann fordernd und schwierig sein.
- Lehren ist die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen oder zu bestätigen.

Metakognition meint das bewusste Nachdenken über die eigenen Denktechniken und Lernstrategien und umfasst die Fähigkeit zur

- Planung, Überwachung und Regulation von Handlungen,

- Analyse des eigenen Wissens und der eigenen Fertigkeiten,
- Formulierung eigener Lernziele und Lernaktivitäten,
- Benennung eigener Qualitätskriterien für erfolgreiches Lernen,
- rückwirkenden Bewertung eigener Leistungen sowie Denk- und Handlungsstrategien anhand selbstgesetzter Qualitätskriterien.

Schülerinnen und Schüler, die Metakognition entwickelt haben, sind eher in der Lage, neue Informationen in ihr bereits vorhandenes Wissen einzufügen sowie ihren eigenen Denk- und Handlungsprozess zu planen, zu beobachten und zu evaluieren. Da Metakognition Schülerinnen und Schüler zu einer größeren Kontrolle über ihre Informationsaufnahme und ihre Denkstrategien befähigt, ist sie eine der Voraussetzungen für die Entwicklung von nachhaltiger Lernfähigkeit.

Unterrichtsforschung

Positive Wirkungen des Unterrichts auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler lassen sich auf folgende Faktoren zurückführen:

- Klassenführung
- Motivierungsqualität
- Strukturiertheit des Lehrvortrages
- Klarheit
- Individuelle fachliche Unterstützung
- Variabilität der Unterrichtsformen
- Soziales Klima

Wissen, Verstehen, Können – Was gelernt werden sollte

Man kann das, was gelernt werden soll, in drei große Bereiche aufteilen, in Wissen, Verstehen und Können:

Breites *Orientierungswissen* ist vonnöten, weil Spezialwissen immer schneller veraltet. Die Wissensbasis muss sich auf die wichtigsten Wissensbereiche beziehen, die Beherrschung der Muttersprache, dazu Englisch und eine beliebig zu wählende dritte Sprache, die Grundlagen der politischen, ökonomischen, technischen, rechtlichen und ideologischen Entwicklungsgeschichte der eigenen wie fremder Kulturen, ein Grundverständnis der gesamten Naturwissenschaften

und Kenntnisse in Kunst, Musik, Sport, Religion oder Philosophie. Die bereichsspezifische Wissensbasis ist auch Grundvoraussetzung für den Erwerb neuen Wissens.

Verstehen hat nicht nur eine kognitive, sondern auch eine emotionale Dimension und verweist auf die Lebenswelt, auf andere Menschen und deren Lebensweisen, Interessen, Haltungen und Beweggründe.

Können bezieht sich auf Kompetenzen: Die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen, fachliche Kompetenzen und fachübergreifende bzw. nichtfachliche Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Selbstregulierung des Lernens, zur Kommunikation, zur Anpassungsfähigkeit, zur Flexibilität, zum Problemlösen und zum Gebrauch der Informationstechnologien.

Bildungstheorie

Bildung wird als Lern- und Entwicklungsprozess verstanden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens- und Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für das Gestalten der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare Relation zu bringen.

Erziehung

Für das Gelingen erziehenden Unterrichts hängt vieles vom Klima der Schule als ganzer und von der Atmosphäre ab, die die Lehrkräfte im Klassenzimmer herstellen. Es ist nötig, sich auf Verhaltensstandards zu einigen, die in der gesamten Schule bekannt sind und auch eingehalten werden. Wo ein erfolgswirksames Klima aufgebaut wurde, wird der Schwerpunkt auf Lernförderung liegen und es wird wenig tote Zeit geben, die auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der Ordnung verwendet werden muss.



Arbeitshilfe 31 1104: Unterrichtsbeobachtung

Stephan G. Huber/Adolf Bartz, *Die Schulleitung fordert und fördert die Unterrichtsentwicklung als Aufgabe der Lehrkräfte*. 31.11

Unterrichtsbeobachtung

*(Aus: Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht?
Berlin: Cornelsen, S. 142–144)*

Die zehn Merkmale guten Unterrichts sind ganz bewusst so definiert worden, dass sie allesamt eine äußere, direkter Beobachtung zugängliche Seite haben.

Ziele: Schulung der Beobachtungskompetenz;
übende Aneignung des Merkmalkatalogs

Zeit: Eine Unterrichtsstunde plus Nachbesprechungszeit

Material: Tabelle (s. Arbeitshilfe 31 11 02)

Machen Sie sich während einer Unterrichtsstunde zu jedem Merkmal kurze Notizen über Stärken oder Schwächen, Auffälligkeiten usw. Sie können die Spalten auch variieren oder ergänzen.

Nicht in jeder Stunde ist jedes der zehn Merkmale von gleich großem Gewicht. Es gibt eben hin und wieder Stunden, in denen nicht geübt wird oder in denen ganz bewusst auf Methodenvielfalt verzichtet wird. Wir sind uns aber sicher, dass mindestens die Merkmale 1 bis 5 und 10 in jeder Stunde eine Rolle spielen.



Zehn Merkmale guten Unterrichts

- 1. Klare Strukturierung des Unterrichts**
(Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- 2. Hoher Anteil echter Lernzeit**
(durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
- 3. Lernförderliches Klima**
(durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
- 4. Inhaltliche Klarheit**
(durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
- 5. Sinn stiftendes Kommunizieren**
(durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
- 6. Methodenvielfalt**
(Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
- 7. Individuelles Fördern**
(durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
- 8. Intelligentes Üben**
(durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)
- 9. Transparente Leistungserwartungen**
(durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schülerentsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
- 10. Vorbereitete Umgebung**
(durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Aus: Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen, S. 17 f.



Hans Haenisch

Was wir über guten Unterricht wissen

Zusammenfassung von Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung

Mit der Publikation der PISA-Ergebnisse ist auch die Diskussion um die Verbesserung von Unterricht neu entbrannt. Dabei wird allzu leicht vergessen, dass in den vergangenen fünf Jahrzehnten die Unterrichtsforschung bereits eine Fülle von Ergebnissen erbracht hat, die sich auf mehrere tausend Untersuchungen stützen können. Bisher war es allerdings recht schwierig, einen Zugang zu diesen Ergebnissen zu erlangen. Die Ergebnisse waren über viele Fachpublikationen hinweg verstreut und selbst Fachleuten waren viele dieser Untersuchungen nicht bekannt. Seit gut einem Jahr nun liegen die wichtigsten Forschungsergebnisse zum Lehren und Lernen in überschaubarer und verständlicher Form vor. Insgesamt sind es drei Broschüren, die eine Synthese des Wissens über effektive Wege des Lehrens und Lernens präsentieren (vgl. Brophy 1999, Vosniadeu 2001, Walberg/Paik 2000).

Der vorliegende Artikel versucht die Erkenntnisse aus diesen Broschüren zusammenzufassen und neu zu strukturieren. Insgesamt wurden neun Basisergebnisse herausgearbeitet. Zu jedem Basisergebnis gibt es eine kurze Einführung sowie eine Auflistung konkreter Handlungsansätze für die Unterrichtspraxis, die zum größten Teil direkt aus den Broschüren übernommen wurden.

Wie die Autoren der Broschüren selbst vermerken, beziehen sich die Ergebnisse auf übergreifende Aspekte von Lehren und Lernen, die alle Jahrgänge und Fächer betreffen. Sie bedürfen sowohl der Adaptation auf die lokale Situation als auch der Ergänzung durch die spezifischen Prinzipien des Lehrens und Lernens in den einzelnen Fächern. Wichtig zu vermerken ist auch, dass die Ergebnisse sich auf Studien beziehen, die den Zusammenhang zwischen Unterrichtsprozessen und -maßnahmen auf der einen sowie Schülerleistungen in Form von Testergebnissen auf der anderen Seite untersucht haben.

Den Unterricht curricular klar ausrichten

Bereits bei der curricularen Planung der Lehrkräfte entscheidet sich viel darüber, ob die Schülerinnen und Schüler später im Unterricht viel oder wenig von dem intendierten Lehrstoff verstehen. Inhalte werden leichter gelernt, wenn sie in einem Zusammenhang stehen. Deshalb ist es wichtig, dass die Lehrkräfte die Inhalte einer Unterrichtssequenz so organisieren, dass Sinnzusammenhänge entstehen.

Unterricht an übergreifenden Zielen orientieren

Die Lehrkräfte richten ihre curricularen Planungen an übergreifenden Zielen aus, statt sie in unzusammenhängenden Stoffelementen anzulegen.

Netzwerke schaffen

Inhalte werden zusammenhängend organisiert, das heißt Lehrkräfte konzentrieren sich jeweils auf eine Sequenz von Inhalten, die in einem Sinnzusammenhang stehen und schaffen zum Beispiel Netzwerke zusammenhängenden Wissens um wichtige Themen beziehungsweise Begriffe.

Die Schülerinnen und Schüler lernen die Anwendungen der Inhalte mit, sodass das Wissen in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann.

Sie lernen die übergreifenden Strukturen und Beziehungen, die in den Inhalten stecken.

Orientierung geben

Schülerinnen und Schüler sollten über die zu behandelnden Inhalte und deren Bedeutung nicht im Unklaren gelassen werden. Der Lehrstoff ist kein Selbstzweck; es muss immer im Blick bleiben, dass das zu Lernende den Schülerinnen und Schülern für ihr Leben hilfreich sein muss. Die Schülerinnen und Schüler sollten zu Beginn des Unterrichts wissen, was und warum sie etwas lernen, warum es für sie wichtig ist und was es mit dem bisher Gelernten zu tun hat. Eine Vorschau auf das zu Lernende und dessen Struktur hilft ihnen, sich auf die wesentlichen Dinge zu konzentrieren, sensibilisiert sie für wichtige Punkte und Fragen, mit denen sie während des Unterrichts konfrontiert werden und gibt ihnen Orientierung für die Gestaltung ihres eigenen Lernweges.

Struktur des zu Lernenden aufzeigen

Es wird der Zusammenhang zwischen dem zu Lernenden und den Inhalten früherer Stunden dargestellt. Sie zeigen wichtige Gedanken und Beziehungen in den Inhalten auf.

Überblick über die Stunde geben

Die Schülerinnen und Schüler auf Schlüsselstellen der Unterrichtsstunde aufmerksam machen. Die Lehrkräfte geben einen Überblick über wichtige Aktivitäten und Schritte der Stunde.

Bedeutung der Inhalte transparent machen

Die Lehrkräfte sagen, was in der jeweiligen Stunde besonders wichtig ist. Sie legen den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Inhalte für das Alltagsleben dar, zeigen ihnen, wie das, was gelernt wird, hilft, Probleme außerhalb der Schule zu lösen. Sie erläutern den Zweck der Ziele und Inhalte, die erreicht werden sollen, und geben relevante Hintergrundinformationen zu den Inhalten.

Auf die Aufgabenbearbeitung vorbereiten

Die Lehrkräfte gehen mit den Schülerinnen und Schülern erst ein Beispiel durch, bevor diese allein zu arbeiten beginnen.

Verstehensprozesse unterstützen

Die Lehrkräfte geben Veranschaulichungen, halten zum Beispiel Modelle, Erklärungen bereit und präsentieren in kleinen Schritten.

Die aktive Beteiligung verstärken und Lerngelegenheiten bewusst gestalten

Nachhaltiges Lernen erfordert das aktive und konstruktive Involviertsein der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte müssen immer wieder versuchen, für die Schülerinnen und Schüler interessante und herausfordernde Lernumgebungen zu gestalten, in denen diese aktiv lernend tätig sein können. Unterrichtsaktivitäten können vor allem bedeutungsvoll gemacht werden, wenn sie in einen authentischen Zusammenhang gebracht und als nützlich für das zukünftige Leben angesehen werden. Lehrkräfte müssen vor allem auch solche Situationen vermeiden, in denen die Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum hinweg nur passive Zuhörer sind.

Lernumgebungen möglichst vielfältig gestalten

Eine breite Palette von Lernaufgaben und Materialien bereithalten.

Interessante Themen in einem Diskurs bearbeiten

Diskussionen im Klassenzimmer ermöglichen, bei denen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam Erklärungen für bestimmte Sachverhalte entwickeln oder alternative Problemlösungen diskutieren.

In lebensnahen Kontexten lernen

Die Lehrkräfte schaffen Verbindungen zu alltäglichen Situationen und planen Besuche in außerschulischen Einrichtungen, Museen, Technikparks, bei denen die

Schülerinnen und Schüler konkrete Aufträge bearbeiten (z. B. Verbesserung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse durch Teilnahme an einem Umweltprojekt der Gemeinde). Sie ermöglichen Aktivitäten, in denen die Schülerinnen und Schüler beobachten oder experimentieren können.

„Entscheidungszwänge“ provozieren

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich Ziele, die zu ihren Interessen passen, und entscheiden häufiger auch selbst über Wege, aber auch über Inhalte des Lernens.

Antworten immer auch begründen lassen

Der Lehrer bittet die Schülerinnen und Schüler, ihre Antworten/Behauptungen zu erläutern und näher zu begründen.

Mit Fragen die Wissenskonstruktionen anregen

Die Lehrkräfte planen Sequenzen von Fragen, um Inhalte systematisch zu entwickeln, und benutzen Fragen, um die Schülerinnen und Schüler auf das Erkennen von Zusammenhängen hinzuweisen. Mit offenen Fragen fordern sie die Schülerinnen und Schüler auf, das zu analysieren oder zu bewerten, was sie gelernt haben.

Durch Hausaufgaben die Lerngelegenheiten erweitern

Hausaufgaben werden bereits während der Stunde eingeleitet, damit die Schülerinnen und Schüler den Auftrag verstehen und wissen, was sie zu tun haben. Es gibt ein Hausaufgabenkonzept mit täglicher Dokumentation der verlangten Aufgaben. Hausaufgaben werden von den Lehrkräften immer nachgesehen und Probleme und Lösungen werden mit den Schülerinnen und Schülern besprochen.

Das bisherige Wissen berücksichtigen und entsprechend umstrukturieren

Es scheint nur schwer möglich, dass Schülerinnen und Schüler etwas verstehen, was ihnen gänzlich unbekannt ist. Deshalb ist es wichtig, das vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt für Lernprozesse aufzunehmen. Das Ignorieren vorhandenen Wissens, aber auch bisher gelernter Überzeugungen und Vorstellungen kann dazu führen, dass fehlerhafte Konzepte aufgebaut werden.

Auf den bestehenden Vorstellungs- und Wissensstrukturen aufbauen

Die Lehrkräfte erkunden das vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler und zeigen Verbindungslinien zu früheren Inhalten auf. Die Schülerinnen und Schüler nehmen vorbereitende Arbeiten für die neuen Inhalte in Angriff.

Lernen durch Umstrukturieren vorhandenen Wissens

Die Lehrkräfte schaffen Lernarrangements, in denen sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem vorhandenen Wissen auseinandersetzen müssen und in denen alternative Vorstellungen und Erklärungen geäußert werden können.

Lernstrategien zeigen

Effektives Lernen benötigt Planung, Zuteilung von Zeit, Steuerung, Kontrolle und Rückblick. Es ist dabei wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler selbst darauf achten, was beim Lernen passiert, dass sie also ihr eigenes Lernen ständig im Auge haben, „überwachen“, evaluieren, reflektieren und auch Revue passieren lassen – kurzum „managen“. Dies alles müssen die Schülerinnen und Schüler aber erst einmal lernen. Dazu brauchen sie Strategien, brauchen sie Hinweise und Tipps von ihren Lehrkräften.

Den Lernprozess planen und strukturieren

Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Arbeit zu planen und vorzubereiten. Sie lernen Strategien, wie man zum Beispiel

- die wichtigen Punkte bei einem Text findet,
- mit anderen zusammenarbeitet und wie ein produktives Gespräch mit Mitschülerinnen und Mitschülern abläuft,
- bei Problemlösungen vorgeht,
- Experimente anlegt,
- ohne Schwierigkeiten von einer Lernaktivität zur nächsten gelangt und
- die gestellten Anforderungen bearbeitet, damit man rechtzeitig fertig wird.

Den eigenen Lernprozess reflektieren

Fragen an sich selbst stellen, um das Verstehen zu erhöhen, und die eigene Meinung mit den Meinungen der anderen Schülerinnen und Schüler vergleichen.

Das bisher Gelernte kurz umreißen, um sich seine Struktur zu vergegenwärtigen und zu dem früher Gelernten in Beziehung zu bringen.

Sich Überblick über das Gelernte verschaffen

Die wichtigen Punkte der gelernten Inhalte noch einmal mit eigenen Worten zusammenfassen.

Hypothesen und Schlussfolgerungen aus dem Gelernten ziehen.

Bericht über die Ergebnisse des Gelernten abfassen.

Mentale Landkarten erstellen: Was habe ich schon erreicht, wo stehe ich, was kommt als Nächstes?

Wöchentliche oder monatliche Rückblicke durchführen.

Gelegenheit bieten, das Gelernte zu üben und anzuwenden

Übung ist eine der wichtigsten, aber auch eine der am wenigsten geliebten Aspekte des Lernens. Übung bedeutet das Modellieren und Ausschärfen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zwar durch den Unterricht rudimentär angelegt, die aber noch nicht flexibel „verfügbar“ sind. Im Unterrichtsalltag mangelt es häufig an Ideen und Know-how, wie man für die Schülerinnen und Schüler intelligente und interessante Übungskontexte schafft.

Übungen in variierender Form wiederholen

Übungen zu einem Inhalt über die Zeit verteilen, immer wieder einstreuen bei späteren Aufgaben, das heißt die Übungen in eine Vielfalt von Aufgabenkontexten bringen.

Das Gelernte in anderen Fächern anwenden.

Übungen mit konkreten Anwendungen verbinden

Übungen nicht als „platte“ Wiederholungen einsetzen, denn das lässt das Interesse der Schülerinnen und Schüler erlahmen, sondern in Anwendungskontexte einbauen.

Aktivitäten und Lernfortschritte sorgfältig beobachten, kontrollieren, analysieren und Rückmeldungen geben

Leistungsüberprüfung ist ein integraler Bestandteil der Lehr-Lern-Aktivitäten. Ohne eine regelmäßige Beobachtung und Überprüfung der Lernprozesse und Lernfortschritte, aber auch ohne regelmäßige Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler ist nachhaltiges Lernen kaum möglich. Die Beobachtung und Erfassung der Lernfortschritte bezieht sich jedoch nicht nur auf die Kernbereiche von Schule, also die fachlichen Leistungen, sondern auch auf die personalen und sozialen Kompetenzen.

Lernfortschritte beobachten und erfassen

Die Lehrkräfte beobachten die Lernfortschritte, um gegebenenfalls für einzelne Schülerinnen und Schüler zusätzliche Zeit einzuplanen. Sie stellen durch sorgfältige Beobachtung sicher, dass insbesondere die Anfangsschritte beim Einstieg in Unterrichtssequenzen erfolgreich bewältigt werden.

Lernerfolge und Lernschwierigkeiten diagnostizieren

Lehrkräfte stellen fest, woran es liegt, wenn Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben.

Lehrkräfte dokumentieren nicht nur Leistungsergebnisse, sondern kümmern sich auch um die Lernprozesse, das heißt sie beobachten zum Beispiel, wie die Schülerinnen und Schüler argumentieren oder wie sie sich beim Problemlösen verhalten.

Zur Leistungsüberprüfung benutzen die Lehrkräfte Informationen aus verschiedenen Quellen.

Sie benutzen Leistungskontrollen in erster Linie, um Informationen zu erhalten, nicht um Noten zu geben und setzen Beobachtungsbögen, Portfolios unter anderem ein, um Lernfortschritte zu untersuchen und zu dokumentieren.

Regelmäßig Rückmeldungen über Lernfortschritte geben
Lehrkräfte geben den Schülerinnen und Schülern Hinweise, wie sie sich verbessern können, und geben als Rückmeldung Kommentare und Fragen, die ihnen helfen, ihr Lernen zu reflektieren und Fehler besser zu verstehen.

Rückmeldungen erfolgen auch während der Übungsphasen und beziehen Vergleiche vor allem auf die früheren Leistungen und weniger auf den Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern ein.

Auch Hausaufgaben als Diagnoseinstrument nutzen
Hausaufgaben werden korrigiert und mit spezifischen Kommentaren versehen. Lehrkräfte geben Rückmeldungen zu den Hausaufgaben: Sie sagen, was bereits korrekt ist und was noch verbessert werden muss.

Phasen kooperativen Lernens systematisch in die Lernsequenzen einbauen

Lernen – das darf nicht vergessen werden – ist auch eine soziale Aktivität. Dieser Tatsache muss selbstverständlich im Unterricht in adäquater Weise Rechnung getragen werden. Schülerinnen und Schüler – so Ergebnisse der Forschung – arbeiten intensiver und engagierter, wenn sie mit anderen zusammenarbeiten, weil sie ihre Aktivitäten offenbar freier planen, durchführen und evaluieren können.

Sie haben dabei das Empfinden, dass sie näher an die zu lernenden Inhalte herankommen, mehr verstehen und ihren Lernprozess besser im Griff haben. Sie haben häufiger Gelegenheit, selbst zu sprechen, kommen häufiger zum Zuge und haben dadurch mehr Chancen, ihre Kompetenzen zu erproben. Ängstliche Schülerinnen und Schüler fühlen sich in der Gruppe wohler, ihre Meinung auszusprechen. Entscheidend ist wohl, dass in der Gruppenarbeit die Kräfte vereint und somit die Ziele besser erreicht werden können. Allerdings müssen für eine wirksame Gruppenarbeit die Schülerinnen und Schüler vorher lernen, wie in einer Gruppe adäquat gearbeitet wird. Sie müssen dabei unter anderem lernen, wie man zuhört, wie man Meinungen austauscht und integriert und wie man zum Beispiel mit Unstimmigkeiten umgeht.

Die Arbeit in der Gruppe vorbereiten

Einzel- und Gruppenverantwortlichkeiten klären und über den Mix an Fähigkeiten in der Gruppe nachdenken.

Die Arbeit in der Gruppe organisieren

Die Schülerinnen und Schüler teilen die Aufgaben untereinander auf und werden so zu „Spezialisten“ für einen Teilbereich.

Sie tauschen ihre Meinungen in der Gruppe aus und legen ihre Lösungsstrategien anderen gegenüber offen.

Sie geben Rückmeldungen auf die Meinungen anderer und helfen sich gegenseitig, geben sich gegenseitig Feedback und tutorielle Hilfe.

Für einen lernförderlichen Unterrichtskontext sorgen

Durch ihre Äußerungen und ihr Verhalten können Lehrkräfte sehr viel tun, dass die Schülerinnen und Schüler an den unterrichtlichen Dingen Interesse zeigen, motiviert lernen und ihre Fähigkeiten nutzen und weiterentwickeln. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, immer zu versuchen, ein positives Lernklima zu schaffen und Anteilnahme zu zeigen, das heißt sich zum Beispiel für die Wünsche und Probleme der Schülerinnen und Schüler zu interessieren.

Lehrkräfte zeigen Offenheit und Fehlertoleranz

Fehler werden als natürliche Gegebenheiten behandelt und konstruktiv für das Lernen genutzt.

Die Schülerinnen und Schüler können, ohne Angst zu haben, Fragen stellen und Beiträge geben.

Lehrkräfte nehmen Anteil am Lernen

Die Lehrerinnen und Lehrer sorgen sich, wenn Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten haben und machen ermutigende Äußerungen.

Sie geben Anerkennung bezogen auf die Fähigkeiten und Hinweise, wie sich die Schülerinnen und Schüler verbessern können.

Sie zeigen, dass sie an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler glauben („Du hast gute Ideen“) und übernehmen die Verantwortung dafür, dass die Schülerinnen und Schüler zu guten Leistungen geführt werden

Lehrkräfte fördern die Neugierde

Lehrkräfte suchen nach interessanten Aufgabenstellungen.

Freundlich, aufrichtig und geduldig sein

Lehrkräfte entwickeln eigenes Material, wenn die vorhandenen Materialien ihr Ziel nicht erreichen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler etwas nicht verstanden haben, geben die Lehrkräfte ihnen Gelegenheit zur Wiederholung auf unterschiedlichen Wegen.

Für reibungslosen Ablauf des Unterrichts sorgen

Die Lehrkräfte

- beginnen und enden pünktlich,
- halten Übergänge zwischen den Lernaktivitäten kurz,
- reagieren, bevor Probleme auftauchen,
- geben den Schülerinnen und Schülern Hinweise, wie sie konzentriert arbeiten können, und
- vermeiden Abschweifungen, die die Kontinuität stören.

*Dr. Hans Haenisch,
Ltd. Regierungsdirektor,
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung,
Soest*

2 Weiterführende Literatur

- Brophy, J.: Teaching, Brüssel/Genf 1999.
- Vosniadou, S.: How children learn, Brüssel/Genf 2001.
- Walberg, H. J./Paik, S. J.: Effective educational practices, Brüssel/Genf 2000.

Alle drei Broschüren sind erschienen in der Reihe „Educational Practices Series“, herausgegeben von der „International Academy of Education“ und dem „International Bureau of Education“ der UNESCO.

Quelle: Schulverwaltung NRW 5/2002, S. 139–142; vgl. auch die Arbeitshilfe 5 zum Beitrag 20.11 (Qualitätsmanagement) (Arbeitshilfe 201105)



Stärken-Schwächen-Analyse und Formulierung einer Entwicklungsaufgabe

(Nach: Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin: Scriptor 2004, S. 144 ff.)

Eine Entwicklungsaufgabe ist eine (berufs-)biografisch bedeutsame und persönlich als notwendig empfundene Herausforderung zum Aufbau schulpädagogischer Handlungskompetenz. Sie stellt immer einen Balanceakt zwischen persönlichen Stärken, Schwächen und Wünschen einerseits und objektiven Ansprüchen an professionelle Lehrarbeit andererseits dar.

Übung:

Ziele: (1) Bewusstmachen persönlicher Stärken und Schwächen; (2) Formulieren einer Entwicklungsaufgabe für die Qualitätssicherung des Unterrichts

Teilnehmer/innen: 9 bis 90 oder noch mehr (die Anzahl spielt keine Rolle) Zeit: knapp kalkuliert 80 Minuten (1. Schritt 15 Minuten; 2. Schritt: 5 Minuten; 3., 4. und 5. Schritt je 20 Minuten)

Raum: ein Stuhl- oder Stehkreis; ein Arbeitsplatz zum Schreiben für jede/n Teilnehmer/in

Material: (1) Zehn DIN-A4-Blätter, auf denen jeweils eines der zehn Merkmale guten Unterrichts notiert ist – ohne die Erläuterungen (so groß geschrieben, dass sie im Stuhlkreis von allen Plätzen aus gut zu lesen sind); (2) DIN-A8-Zettel mit den einzelnen Merkmalen in der Anzahl der Teilnehmer (also z. B. 30-mal „Klare Strukturierung“ usw.); (3) DIN-A4-Blätter und Stifte für das Notieren der Entwicklungsaufgabe (alternativ: Posterblätter in der Anzahl der Teilnehmer)

Ablauf

1. **Auslegen der Gütemerkmale:** Die Moderatorin oder der Moderator legt die zehn DIN-A4-Blätter mit den Merkmalen guten Unterrichts im Stuhler oder Stehkreis auf dem Fußboden aus und erläutert sie kurz.
2. **Identifikationsübung:** Die Moderatorin oder der Moderator erteilt den zweiteiligen Arbeitsauftrag:
 - (a) Wählen Sie aus den aufgelisteten zehn Merkmalen guten Unterrichts **zwei** aus, bei denen Sie nach Ihrer persönlichen Einschätzung stark sind (Stärken-Karten),

- (b) Wählen Sie **zwei** weitere Merkmale aus, bei denen Sie nach Ihrer persönlichen Einschätzung Entwicklungsbedarf haben (Schwächen-Karten). Die Teilnehmer/innen sollten diese Zettel mit nach Hause nehmen können.



3. **Gruppenarbeit 1:** Bilden Sie eine Dreier- oder Vierergruppe. Zeigen Sie den anderen Gruppenmitgliedern, welche Karten Sie gewählt haben, und erläutern Sie, warum Sie gerade diese gewählt haben.
4. **Einzelarbeit:** Gehen Sie an Ihren Arbeitsplatz zurück und formulieren Sie zu einer der vier Karten schriftlich eine persönliche Entwicklungsaufgabe, die die Qualität Ihres Unterrichts steigern würde. (Alternativ: Gestalten Sie Ihre Entwicklungsaufgabe grafisch als Poster.)
5. **Gruppenarbeit 2:** Kommen Sie erneut mit Ihrer Dreier- bzw. Vierergruppe zusammen und präsentieren Sie Ihre ersten Ideen für die Entwicklungsaufgabe.

Wenn Sie diese Übung in Einzelarbeit absolvieren wollen bzw. müssen, sollten Sie den Schwerpunkt auf die Formulierung einer persönlichen Entwicklungsaufgabe legen: Was könnten Sie tun, um Ihre ausgewählten Stärken weiter zu stärken bzw. Ihre Schwächen zu schwächen?

