

Auf den nächsten Seiten finden Sie einen Auszug aus dem folgenden Text:

Drechsel, B. & Schindler, A.-K. (2019). Unterrichtsqualität. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrkraftberuf* (S. 353–372). Springer.

Der Auszug ist in Blöcke aufgeteilt.

1. Lesen Sie **allein** den gesamten Auszug.
2. Extrahieren Sie anschließend **gemeinsam** die Hauptaussage für jeden Block und schreiben Sie diese Hauptaussage rechts neben den jeweiligen Block.
3. Diskutieren Sie gemeinsam: Inwieweit hat sich nach dem Lesen des Auszugs Ihre Meinung aus der ersten Aufgabe geändert oder erweitert? Schreiben Sie konkret (mindestens) drei für Sie wichtige Punkte auf.

Sie haben für diese Aufgabe insgesamt **40 Minuten** Zeit.

<p>David Berliner (1987; 2005) unterscheidet Unterrichtsqualität in die beiden Aspekte „gutes“ und „effektives“ Unterrichten – eine für die Praxis nützliche Unterscheidung, die hilft, Qualitätskriterien anzulegen. „Gutes“ Unterrichten ist darauf bedacht, die „üblichen“ Standards zu erfüllen, die für Unterricht existieren: In einer guten Unterrichtsstunde werden beispielsweise festgelegte Phasen eingehalten und abgewechselt, unterschiedliche Medien zum Einsatz gebracht und verschiedene Sozialformen genutzt. Guter Unterricht in diesem normativen Sinne sieht vor, dass als angemessen geltende Methoden und Strategien im Unterricht umgesetzt werden. Anders ausgedrückt bedeutet normativ, dass es bestimmte etablierte Sichtweisen darüber gibt, welche Methoden in einem „guten Unterricht“ vorkommen. Beispielsweise werden kooperative Lernformen als wichtig erachtet, um Lernende in ihrer Teamfähigkeit zu schulen, die als ein wünschenswertes Lernergebnis betrachtet wird. Arbeiten Schülerinnen und Schüler im Unterricht also häufig in Gruppen, so ist dies als guter Unterricht zu bezeichnen.</p>	<p>Gutes und Effektives Unterrichten sind nicht das gleiche. „Gutes“ Unterrichten ist mehr normativ.</p>
<p>Dennoch ist bei dieser Betrachtungsweise Vorsicht geboten: die Realisierung bestimmter „innovativer“ Unterrichtsmethoden (z. B. Projektunterricht, Kleingruppenarbeit oder anderer Formen des offenen Unterrichts) ist nicht per se bereits guter Unterricht, ebenso wie lehrerzentrierter und frontaler Unterricht keineswegs automatisch „schlecht“ ist. Qualität entsteht genau dann, wenn die Unterrichtsmethoden auch effektiv sind, also ihre Lehrziele erreichen. „Effektives“ Unterrichten ist an der Frage orientiert, ob bestimmte (Leistungs-)Ziele durch den Unterricht erreicht werden, also Schülerinnen und Schüler in Folge des Unterrichts erwünschte Ergebnisse erreichen. Qualität entsteht nach Berliner (1987), indem die beschriebene normative und die ertragsorientierte Perspektive miteinander verschränkt werden. Neben den im Unterricht realisierten Input-Faktoren, also bestimmten Strukturen und Bestandteilen, die als konstitutiv für Unterricht angesehen werden, ist es ebenso wichtig, die Output-Faktoren, also die Wirksamkeit und Effektivität von Unterricht im Auge zu behalten.</p>	<p>„Guter“ Unterricht kann am Input gemessen werden, aber erst der Output (Erreichen von Zielen) sagt aus, ob der Unterricht auch effektiv ist.</p>
<p>Die ertragsorientierte Perspektive nimmt die Wirkungen von Unterricht in den Blick. Die unmittelbare Folgefrage nach der Qualität, die hier zu stellen ist, lautet: „Gut wofür?“ Je nachdem, welches Zielkriterium verfolgt wird, stehen unterschiedliche Aspekte von Unterricht im Vordergrund und unterschiedliche Erträge von Unterricht werden als Erfolg betrachtet. Ein wesentliches Ziel unterrichtlichen Lernens ist der Erwerb von Faktenwissen und konzeptueller Verstehensprozesse, also das Erreichen kognitiver Lernziele. Daneben hat Unterricht aber auch eine Vielzahl motivationaler, volitionaler und sozialer Ziele, die neben dem fachlichen Lernen auch Persönlichkeitsbildung und fachübergreifendes Lernen implizieren (Kunter 2005), z. B. Motivation, Lernfreude und Interessenentwicklung (Knogler, Harackiewicz, Gegenfurtner & Lewalter 2015), ein positives Fähigkeitsselbstkonzept (Huber, Häusler, Jurik & Seidel 2015) oder die Förderung von Kooperation oder Fairness.</p>	<p>Guter Output („effektiver Unterricht“) besteht nicht nur inhaltlichen Erkenntnissen, sondern auch aus der Vermittlung von Kompetenzen wie Kooperation oder Fairness.</p>

<p>Diese Ziele stehen nicht von vornherein automatisch alle im Einklang miteinander. Ein bekanntes Beispiel dafür, dass es im Unterricht solche Zielkonflikte gibt, erläutert die SCHOLASTIK-Studie (Helmke & Weinert 1997). Es wurde gezeigt, dass in vielen Schulklassen zwar die Bedingungen für den Kompetenzerwerb sehr gut sind, dass die Umsetzung dieser Bedingungen aber möglicherweise auf Kosten der Möglichkeiten geht, Lernfreude oder ein positives fachspezifisches Selbstkonzept zu entwickeln und umgekehrt (Schrader, Helmke & Dotzler 1997). Darüber hinaus erbrachte die Studie, dass es Lehrpersonen gibt, denen es gelingt, gute Bedingungen für beide Aspekte (Kompetenzerwerb und Lernfreude) zu schaffen, aber auch Lehrpersonen, die für beide Facetten nur unzureichende Bedingungen bieten. Ein weiteres Ergebnismuster hat sich in vielen weiteren Studien immer wieder bestätigt (vgl. Seidel & Shavelson 2007): Die Lehrpersonen, die gut darin waren, sowohl das Dazulernen in Mathematik als auch die Lernfreude in diesem Fach bei ihren Schülern anzuregen, erreichten dies auf sehr unterschiedlichen Wegen. Als erstes Fazit lässt sich demnach festhalten: „Unterrichtsqualität“ lässt sich nicht als ein richtiger Weg zum Ziel beschreiben.</p>	<p>Oft findet Qualität (“gut”) auf Kosten von Effizienz (“effektiv”) oder andersherum statt: Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs Vs. Erlangung positives fachspezifisches Selbstkonzept ?</p>
<p>Für die Beschreibung und Planung von Unterricht ist die Unterscheidung zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts wichtig (Oser & Baeriswyl 2001).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sichtstrukturen (auch: Oberflächenstrukturen) können „direkt“ durch das Betrachten der Unterrichtssituation erkannt werden. Dazu zählen z. B. die Sozialform (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsunterricht), der Medieneinsatz (z. B. Tafel, Buch, digitale Medien) oder Redeanteile von Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern. • Zur Identifikation der Tiefenstrukturen ist es notwendig, das Unterrichtsgeschehen stärker zu interpretieren. Fragen, die sich dem Betrachter hier stellen sind z. B.: Wie kognitiv anregend ist der Unterricht? Gibt es eine „Fehlervermeidungskultur“ (Oser & Baeriswyl 2001), die dazu führt, dass die Lernenden sich lieber nicht mit Fragen oder Vermutungen zu Wort melden, um nicht in die Gefahr zu geraten, einen (unerwünschten) Fehler zu machen? Wie wertschätzend ist der Umgang miteinander? 	<p>Die Analyse von Unterricht kann in Oberflächenstrukturen, die von außen sichtbar sind, und Tiefenstrukturen, die erst durch Interpretation des Geschehens sichtbar werden, eingeteilt werden.</p>
<p>Es wäre naheliegend zu denken, dass das eine das andere bedingt: Lehrende, die auf der Sichtebeine guten Unterricht halten (also beispielsweise vielfältige Sozialformen einsetzen), sind auch hinsichtlich der Tiefenstruktur erfolgreich (z. B. anregen, aus Fehlern zu lernen). Dies hat sich aber in mehreren Studien als Fehlschluss erwiesen, wie das Beispiel „Freiarbeit“ zeigt: Lipowsky (2002) erläutert für die Grundschule, dass offene Lernsituationen nicht generell, sondern in Abhängigkeit von den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften, den Kontexten und den Inhalten wirken. Freiarbeit ist auf Ebene der Sichtstruktur vermutlich leicht zu erkennen, da sie durch bestimmte Verhaltensweisen charakterisiert ist. Wichtig ist die Ebene der darunterliegenden Prozesse (Tiefenstruktur) bei der</p>	<p>Oberflächenstrukturen sind auch alleingestellt möglich, aber für effektiven Unterricht müssen die Oberflächenstrukturen</p>

<p>Freiarbeit und damit die Qualität der Lern- und Arbeitsprozesse: Werden Fragen gestellt, die kognitive Prozesse auslösen? Wird zum Elaborieren, Organisieren und Zusammenfassen angeregt? Bietet sich das Lernmaterial an, um bestimmte Fertigkeiten zu routinisieren? Gibt es auch in dem offenen Setting genügend Zielklarheit und Struktur, damit alle Lernenden wissen, was sie zu tun haben? All diese Aspekte können unter dem Begriff „Freiarbeit“ zusammengefasst werden – hier kann es große Unterschiede geben, obwohl sich die Freiarbeit womöglich auf der Sichtebeine für außenstehende Betrachter sehr ähnlich darstellt.</p>	<p>auf Tiefenstrukturen ausbauen.</p>
<p>Wir sehen also: Sichtstrukturen und Tiefenstrukturen des Unterrichts variieren oft unabhängig voneinander. In einer Reihe von Studien gehen die Autorinnen und Autoren noch einen Schritt weiter und schlussfolgern, dass es weniger von Merkmalen der Sicht- als von Merkmalen der Tiefenstrukturen abhängt, ob Unterricht erfolgreich ist (z. B. Hattie 2008; Seidel & Shavelson 2007). Für erfolgreichen Unterricht im beschriebenen Sinne ist es deshalb wichtig, die Prozesse zu benennen, die bestimmen, welche kognitiven und motivational-affektiven Prozesse im Unterricht ausgelöst und vorangetrieben werden. Welches sind also die Tiefenstrukturen, die erfolgreichen Unterricht ausmachen? Eine wichtige Einteilung, die sich in den letzten Jahren in der Forschung etabliert hat, haben Klieme, Lipowsky, Rakoczy und Ratzka (2006) in einem Projekt zum Mathematikunterricht vorgeschlagen.</p>	<p>Was sind gute Anreize für eine erfolgreichen Tiefenstruktur?</p>
<p>Nach umfangreichen theoretischen Vorarbeiten und der Konsultation der Ergebnisse einer Vielzahl von Studien kommen Klieme et al. (2006) zu dem Schluss, dass vor allem drei Bereiche eine wichtige Rolle für die gut organisierte und konstruktive Gestaltung einer unterrichtlichen Lernumgebung spielt: Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung werden als „Basisdimensionen guten Unterrichts“ verstanden, die wir im Folgenden erläutern wollen.</p> <p>1. Klassenführung</p> <p><i>Die Basisdimension Klassenführung beschreibt, inwiefern die Lehrperson für einen strukturierten, klaren und störungspräventiven Unterricht sorgt, um maximal mögliche Unterrichtszeit zur Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu gewährleisten (Weinert 1996).</i></p> <p>Gelingende Klassenführung ist ein zentrales Element für die Berufszufriedenheit von Lehrpersonen (Dicke et al. 2015). In der Vorstellung von Lehramtsstudierenden ist Klassenführung in den ersten schulpraktischen Erfahrungen häufig entscheidend für erlebte Erfolge und Misserfolge. Dabei fällt auf, dass Studierende Klassenführung häufig gleichsetzen mit Disziplinierung oder gekonntem Bestrafen. Im Folgenden möchten wir diese eingeschränkte Sicht auf Klassenführung genauer beleuchten und aufzeigen, warum Disziplinierungsmaßnahmen im Unterrichtsgeschehen nur dann eingesetzt werden sollten, wenn das normale unterrichtliche Handwerkszeug, das wir</p>	<p>Klassenführung als Fähigkeit der Lehrkraft ist ein wichtiger, aber komplexer Vorgang.</p>

<p>in diesem Abschnitt vorstellen werden, nicht mehr ausreicht. Klassenführung ist eine komplexe Tätigkeit, die Lernsituationen rahmt und viel mehr ist als nur Disziplinierung. Sie ist als eine integrative und präventive Dimension zu verstehen, beinhaltet den Blick auf viele Aspekte des Unterrichts und ist viel mehr als nur das Disziplinieren von Störverhalten.</p>	
<p>2. Kognitive Aktivierung</p> <p><i>Kognitive Aktivierung bezeichnet all diejenigen Maßnahmen, welche die Lehrperson unternimmt, um die Schülerinnen und Schüler zur aktiven und tiefergehenden Auseinandersetzung mit Lernmaterialien anzuregen (Klieme et al. 2006).</i></p> <p>Im Rahmen eines kognitiv aktivierenden Unterrichts können Schülerinnen und Schüler neues Wissen an Vorwissen anknüpfen (organisierende Prozesse), Lerninhalte tiefgehend verarbeiten (elaborierende Prozesse) und dargebotene Inhalte durch eine hohe Strukturierung nachvollziehen (nachvollziehende Prozesse; Bransford & Donovan 2005). Mayer (2004) postuliert, dass die Qualität von Aktivitäten im Unterricht danach beurteilt werden sollte, in welchem Umfang sie kognitive Verarbeitungsprozesse anstoßen und zulassen. Im Sinne des Angebots-Nutzungs-Modells gilt auch hier: Die Lehrkraft macht ein bestimmtes Angebot, was bei entsprechender Qualität die Schülerinnen und Schüler wahrscheinlicher dazu anregt, kognitiv aktiv zu werden. Im Folgenden stellen wir einige Qualitätsmerkmale vor, die im Zusammenhang kognitiver Aktivierung diskutiert werden.</p>	<p>Kognitive Aktivierung bedeutet, die SuS auch über die spezifische Unterrichtsstunde hinaus mit dem Thema zu verbinden. Durch Anknüpfung an älteres Wissen oder tiefer gehende Beschäftigung.</p>
<p>3. Konstruktive Unterstützung</p> <p><i>Die Basisdimension Konstruktive Unterstützung fasst zusammen, inwiefern Strukturen im Klassenzimmer implementiert sind, welche Schülerinnen und Schülern für ihr Lernen Hinweise, Begleitung und Hilfestellungen geben (Klieme et al. 2006).</i></p> <p>Im Unterricht stehen der Lehrperson unterschiedliche Organisationsformen zur Verfügung, im Rahmen derer Schülerinnen und Schüler miteinander agieren und sich gegenseitig unterstützen können sowie von der Lehrkraft Unterstützung erfahren. Dabei herrscht Konsens in der internationalen Forschung, dass Schülerinnen und Schüler in den beiden wichtigsten Organisationsformen (Plenum und Schülerarbeitsphasen) erfolgreich lernen, wenn die darin eingebetteten Interaktionen von hoher lernförderlicher Qualität sind (Furtak 2006; Webb 2009). Das ist dann der Fall, wenn jeweils systematisch und gut strukturiert, mit klaren Lernzielen, eindeutig formulierten Arbeitsanweisungen und intensiver kognitiver Aktivierung gearbeitet wird. Dazu kann insbesondere eine angemessene Gruppenzusammensetzung beitragen. Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen ist eine für viele Lerninhalte</p>	<p>Kontinuität des einmal aktivierten kognitiven Lernens. Bedingung u.a. Lernatmosphäre</p>

günstige Arbeitsform, die alle Mitglieder in ihrem Lernen voranbringt. Vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren hier von der Unterstützung durch leistungsstärkere, aber auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler weisen tendenziell positivere Lernentwicklungen auf als in homogenen Gruppen (Gillies 2007).	
---	--