

Was ist guter Unterricht?

von Hilbert Meyer

Wer wünscht sich das nicht, guten Unterricht zu machen. Gerade bei Anfängern und Anfängerinnen existiert häufig Unsicherheit darüber, was einen guten Unterricht ausmacht. Der Wunsch nach einer abgesicherten Liste oder Katalog, wie denn dann erfolgreicher bzw. guter Unterricht aussieht, ist nachvollziehbar. Der folgende Beitrag entwickelt nicht nur solche Merkmale, sondern beschreibt auch Indikatoren, die für einen guten Unterricht sprechen. Darüber hinaus finden sich konkrete Hinweise für die methodische Umsetzung.

Eine Arbeitsdefinition für „guten Unterricht“

Arbeitsdefinition:

Guter Unterricht ist ein Unterricht, *in dem*

- (1) im Rahmen einer **demokratischen Unterrichtskultur**
- (2) auf der Grundlage des **Erziehungsauftrags**
- (3) und mit dem Ziel eines gelingenden **Arbeitsbündnisses**
- (4) die **Persönlichkeitsentwicklung** aller Schülerinnen und Schüler unterstützt wird und **sinnstiftende Orientierungen** geschaffen werden,
so dass
- (5) ein Beitrag zur nachhaltigen **Kompetenzentwicklung** geleistet wird
- (6) und auch die Lehrerinnen und Lehrer einen humanen und **nicht krankmachenden Arbeitsplatz** vorfinden.

Die wichtigsten Begriffe der Definition:

Demokratische Unterrichtskultur: Unterricht soll die Mündigkeit und die Solidaritätsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entwickeln helfen und so einen Beitrag zum Bestand, aber auch zur Weiterentwicklung unserer Gesellschaft leisten. Das vermag der Unterricht aber nur, wenn er – so schwierig das auch in der konkreten Umsetzung ist – selbst nach demokratischen Spielregeln abläuft.

Erziehungsauftrag: Unterrichten und Erziehen sind, wie dies seit Herbarts Zeiten immer wieder neu festgestellt wird, unlösbar miteinander verknüpft. Dabei werden die Erziehungsaufgaben der Schule offensichtlich immer größer, weil immer mehr Eltern einen Teil ihrer Pflichten an die Lehrerinnen und Lehrer delegieren. Das ist ärgerlich, aber nur begrenzt von der Lehrerschaft zu beeinflussen.

Ein **Arbeitsbündnis** ist ein didaktisch-sozialer Vertrag zwischen den Lehrenden und Lernenden (Meyer 2007, S. 90). Die Lehrperson sagt den Schülern deutlich, was sie erwartet, sie macht aber ein ebenso deutliches und klares Angebot, was sie selbst zu leisten bereit ist.²

Persönlichkeitsbildung und sinnstiftende Orientierung gehört zusammen. Guter Unterricht hilft den Schülern, durch Auseinandersetzung mit den vereinbarten Aufgabenstellungen ihr Selbstvertrauen zu entwickeln und Wertorientierungen aufzubauen, um sich in der zunehmend komplizierter werdenden Welt zurecht zu finden und sich einen eigenen Standpunkt zu den Schlüsselproblemen der Welt zu erarbeiten. Das kann man – mit Klafki, Blankertz oder Klingberg – auch schlicht als „Bildung“ bezeichnen.

Kompetenzentwicklung: Schülerinnen und Schüler sollen durch Unterricht breitgefächerte Kompetenzen erwerben. Und damit ist neben dem Aufbau von Fachwissen immer auch die Entwicklung der Sozial- und der Methodenkompetenz gemeint.

Ansprüche der Lehrerinnen und Lehrer: Unterricht, bei dem die Lehrenden durch Überforderung, durch zu große Klassengrößen oder was auch immer in ihrer Arbeit behindert und demotiviert werden, kann nicht gut sein – ein Aspekt, der in der gängigen Literatur zum guten Unterricht weitgehend ausgeblendet wird und auch in meiner Veröffentlichung (Meyer 2004, S. 13) noch fehlte.

Fazit: Wer beim Stichwort „guter Unterricht“ nur an Wissens- und Könnensvermittlung denkt, greift zu kurz.

² Wie Arbeitsbündnisse im Schulalltag gestaltet werden oder auch misslingen können, haben Werner Helsper u.a. (2009) in einer empirischen Studie zur Schul- und Unterrichtskultur eindrucksvoll belegt. Die Autoren können sogar zeigen, dass hier und dort die Schüler die Initiative ergreifen, um die Lehrperson dazu zu bringen, ein anspruchsvoller Arbeitsbündnis anzubieten als zunächst vorgesehen.

Zehn Merkmale guten Unterrichts

Ein erstaunlicher Konsens ist zu vermelden: Die Mehrzahl der in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelten Kriterienkataloge zum guten Unterricht sehen recht ähnlich aus. Das ist kein Zufall, sondern eine Folge der Orientierung am internationalen Forschungsstand. Ich habe diesen Forschungsstand im Wege von Meta-Analysen studiert, ihn bildungstheoretisch gewichtet, inhaltlich erweitert und dann zu zehn Einzelmerkmalen komprimiert, um einen überschaubaren Satz von Kriterien zu haben, der auch im Schulalltag und bei der Ausbildung von Lehrpersonen genutzt werden kann (Meyer, 2004).

ZEHNERKATALOG

Meyer:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt und Methodentiefe
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung
11. Joker (z. B. für fachdidaktische Merkmale)

Es handelt sich um **abstrakte Kriterien** – nicht um Rezepte. Kriterien sind die *Messlatten*, mit deren Hilfe Unterrichtsqualität bestimmt werden kann, nicht die Sache selbst. (Deshalb steht vor der Mehrzahl der Kriterien ein qualifizierendes Adjektiv.) Demgegenüber ist der Unterricht selbst vielfältig, bunt und einladend, manchmal auch monoton und grau. Die Kriterien müssen also mit Phantasie und Fachverstand für die Beurteilung konkreter Unterrichtsarrangements *kleingearbeitet* werden.

Wozu sind solche Kataloge zu gebrauchen?

- Der ZEHNERKATALOG formuliert die „ganze Aufgabe“, die eine Lehrperson Tag für Tag beim Unterricht bewältigen muss.
- Man kann mit Hilfe des ZEHNER-KATALOGS eine persönliche Stärken-Schwächen-Analyse machen, indem Sie klären, bei welchen der 10 Merkmale Sie schon stark sind und wo Sie noch Entwicklungsbedarf sehen.
- Sie können den KATALOG als Richtschnur für die Unterrichtsentwicklung nehmen.
- Sie können den KATALOG benutzen, um Schüler-Feedback einzuholen. (Wie das geht, wird bei Meyer 2004, S. 149) beschrieben.

Konstruktionsregeln

Ich habe die folgenden Konstruktionsregeln angewandt. Sie können sie nutzen, wenn Sie zusätzliche Kriterien formulieren wollen:

- Alle zehn Merkmale sind so ausgewählt und definiert worden, dass sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden dazu beitragen können, dass die Merkmalsausprägungen im Unterricht stark gemacht werden.
- Keines der zehn Kriterien ist ausschließlich lehrerzentriert, keines ausschließlich schülerzentriert gemeint.
- Die Merkmale sind nicht hierarchisch geordnet. Die Reihenfolge kann also im Blick auf Ihre persönliche Theorie guten Unterrichts variiert werden.
- Die Merkmale sind fachdidaktisch gesehen neutral. Sie können also fachdidaktisch spezifiziert und/oder ergänzt werden. Deshalb habe ich als elftes Merkmal den Joker platziert.
- „Hoher Lernerfolg“ ist kein Kriterium eines guten Unterrichts, sondern eine Wirkung guten Unterrichts. Deshalb wird für alle 10 Merkmale postuliert, dass ihre Lernwirksamkeit empirisch belegt ist.

Vielleicht vermissen Sie einige Variablen guten Unterrichts, die Sie persönlich für das wichtigste Merkmal guten Unterrichts halten, z. B. die Lernbereitschaft der Schüler oder die Persönlichkeitsstruktur der Erzieherin/der Lehrperson.

Beides ist sehr wichtig. Aber es sind in meiner Systematik keine Kriterien von Unterrichtsqualität, sondern personale Voraussetzungen, um Unterrichtsqualität herzustellen.

Kurzfassung des Zehnerkatalogs

Im Buch Hilbert Meyer (2004): „Was ist guter Unterricht?“ finden Sie auf jeweils 8 bis 10 Seiten eine Definition jedes Merkmals, eine Liste mit Indikatoren („Anzeigern“), einen knappen Bericht zum Forschungsstand und einige Ratsschläge zum Starkmachen dieses Merkmals im Unterricht.

Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozessklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)

Im Kriterium Nr. 1 des Merkmalkatalogs wird das insgesamt wichtige Merkmal Klarheit speziell auf die Klarheit der Prozessstruktur des Unterrichts ausgelegt. Klarheit des Unterrichts hat eine äußere Seite; damit meine ich das Classroom- oder Unterrichtsmanagement – und eine innere Seite; damit meine ich die didaktisch-methodische Linienführung einer Unterrichtsstunde.

These: Guter Unterricht ist mehr als die Addition von 10 Einzelmerkmalen!

Definition: Unterricht ist dann klar strukturiert, wenn das Unterrichtsmanagement funktioniert und wenn sich ein für Lehrer und Schüler gleichermaßen gut erkennbarer „roter Faden“ durch die Stunde zieht.

In der Abbildung 1 habe ich wichtige „Bausteine“ für klare Strukturierung aufgelistet und zugleich markiert, welche Wirkungen sie haben können. Die Formulierung „dies führt zu“ in der Zeichnung muss natürlich mit Vorsicht interpretiert werden. Die Empiriker weisen ja immer nur statistische Durchschnittswerte aus.

Zunächst zur **äußeren Seite**, also zum Classroom-Management:



Abb. 1 Klare Strukturierung

Verständlichkeit der Aufgabenstellung: Eine klare Aufgabenstellung ist ein didaktisches Kunstwerk. In ihr findet eine Bündelung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen statt. Diese Bündelung muss erstens in sich stimmig sein und zweitens auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. Das nennen die psychologisch orientierten Unterrichtsforscher „Passung der Lernaufgaben“ oder „Adaptivität“.

Regelklarheit: Sie schafft Verlässlichkeit der Arbeitsbeziehungen. Der Lehrer hat die Hauptverantwortung dafür, dass Regeln vereinbart und eingehalten werden. Dies heißt aber nicht, dass er für alles die alleinige Verantwortung trägt. Wünschenswert ist die schrittweise Verantwortungsübernahme der Schüler.

Rollenklarheit bedeutet, dass die im Verlauf einer Unterrichtseinheit notwendigen Rollendifferenzierungen von beiden Parteien, dem Lehrer und den Schülern erkannt, akzeptiert und durchgehalten werden. Lehrer und Schüler können, je nach Aufgabenstellung, folgende Rollen einnehmen:

- die (traditionelle) Rolle des Unterrichtenden,

- die (traditionelle) Rolle des Lernenden,
- die Moderationsrolle (z.B. bei der Projektbegleitung und in der Freiarbeit)
- die Organisatorenrolle,
- die Rolle einer kritischen Freundin/ eines kritischen Freunds (z.B. bei der Beratung).

Kooperative Klassenführung: Gerd Lohmann hat auf der Grundlage ei-

ner gründlichen Analyse der amerikanischen Klassenmanagement-Literatur ein für deutsche Schulverhältnisse geeignetes Modell des kooperativen Klassenmanagements entwickelt, in dem die Schülerinnen und Schüler schrittweise Verantwortung für die Unterrichtsführung übernehmen (Lohmann 2003, S. 75).

Und nun zur **inneren Seite**: Die Existenz eines roten Fadens ist u.a. an folgenden Punkten zu erkennen:

Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden: Zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden bestehen Wechselwirkungen. Sie röhren daher, dass nicht nur in den – von wem auch immer festgelegten – Zielen, sondern auch in den ausgewählten Inhalten und den Methoden ein eigener „drive“ steckt, den ich als „innere Zielgerichtetetheit“ bezeichne (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 55–60).

Folgerichtigkeit des methodischen Gangs: Mit dem Fachbegriff „methodischer Gang“ wird die Folgerichtigkeit beschrieben, mit der sich der zweite Unterrichtsschritt aus dem ersten, der dritte aus dem zweiten usw. ergibt (vgl. Jank & Meyer 2002, S. 88–92).

Schaut man sich eine beliebige Stunde etwas genauer an, so wird man allerdings rasch feststellen, dass es den einen methodischen Gang gar nicht gibt. In jeder Unterrichtsstunde lassen sich vielmehr mehrere ineinander verwobene Linien finden. Ich spreche deshalb von den „methodischen Linienführungen“ einer Stunde.

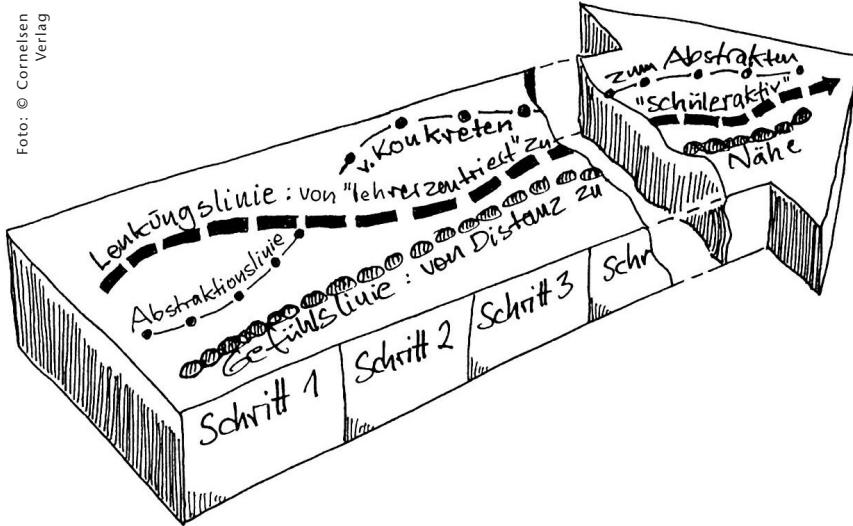


Abb. 2 Methodische Linienführung einer Stunde

- **Lenkungslinie:** Der Unterricht kann mit einer hohen Lehrerdominanz beginnen und mit einer entsprechend hohen Schüleraktivität enden; er kann umgekehrt von der Selbstdidaktik der Schüler zur lehrerzentrierten Ergebnissicherung führen.
- **Vertrautheitslinie:** Die Linienführung kann vom Vertrauten zum Fremden verlaufen oder umgekehrt.
- **Gefühlslinie:** Sie kann von einer gefühlvollen, ganzheitlichen Einbindung der Schülerinnen und Schüler in das Thema zu einer rational-begrifflichen Klärung vorschreiten oder umgekehrt.
- **Abstraktionslinie:** Die Linienführung kann vom Abstrakten zum Konkreten oder umgekehrt vom Konkreten zum Abstrakten führen.
- **Komplexitätslinie:** Die Linienführung kann vom Einfachen zum Komplizierten oder umgekehrt verlaufen (wobei das logisch Einfache nicht unbedingt das psychologisch Einfache ist).

Es gibt keine gesetzmäßigen Vorschriften, welche Linienführung wann zu wählen sei. Dies ist und bleibt eine Frage der Ziel- und Inhaltsstruktur sowie der methodischen Fantasie des Lehrers und der Schülerinnen und Schüler. Empirisch gut belegt ist aber, dass „Sprunghaftigkeit“ in der Linienführung stark leistungsmindernd ist (Gruhn 2000, S. 130).

Hoher Anteil echter Lernzeit (time on task): Durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Auslagerung von Organisationskram

Das Merkmal „hoher Anteil echter Lernzeit“ ist empirisch sehr gut bestätigt. „Zeit-Killer“ sollten erkannt und vermieden werden.

Zeit-Killer

- unpünktlicher Stundenbeginn und verfrühtes Ende
- Abwicklung von Organisationsaufgaben während des Unterrichts
- Hausaufgabenkontrolle während des Unterrichts
- unterschiedliche Lerntempo der Schüler (insbesondere im lehrerzentrierten Unterricht, nicht so sehr im geöffneten Unterricht)
- Disziplinprobleme

Kostenbewusstsein: Eine Unterrichtsstunde kostet heute in Deutschland circa 75 Euro. Ein Studienrat mit A 13, der täglich drei von fünf Stunden mit 5 Minuten Verspätung beginnt, verplempert also jeden Tag circa 25 Euro aus der Staatskasse. – Eine Gymnasiastin kostet den Staat knapp 5000 Euro pro Jahr. Wenn sie einen Vormittag schwänzt, prellt sie den Staat – bei 200 Schultagen – ebenfalls um circa 25 Euro. An Berufsbildenden Schulen kostet eine Unterrichtsstunde den Staat bzw. die Kommune nach einer aktuellen Studie an der Uni Kiel 95 Euro.²

Einige Ratschläge

Pünktlichkeit: Guter Unterricht fängt pünktlich an und endet pünktlich. Das gilt für Lehrer und Schüler gleichermaßen. Zu spät kommende Schüler müssen sich entschuldigen – dann sollten es die Lehrer auch tun.

Auslagerung von „non-instructional activities“ aus dem Unterricht: Jeder Praktiker weiß, was die Zeitdiebe sind: Klassenbucheintragungen, Geld einsammeln, Entschuldigungen zur Kenntnis nehmen, vergessenes Material ersetzen usw. Möglichst viel davon sollte aus dem Unterricht herausverlagert werden. Ich weiß, dass dies insbesondere für Klassenlehrer sehr schwierig ist. Dennoch behaupte ich: Hier gibt's fast

in jeder Schulklasse Rationalisierungsreserven.

Langsamkeits- und Schnelligkeits-toleranz: Gute Lehrer akzeptieren die unterschiedlichen Arbeitstempo ihrer Schüler und reagieren darauf mit innerer Differenzierung sowie mit gezielter Förderung der Lernstrategien langsamer Schülerinnen und Schüler.

Rhythmisierung des Unterrichtsverlaufs: Sie zielt darauf ab, die Biorythmen der Schülerinnen und Schüler (Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit), das Niveau und die Reihung der Aufgabenstellungen und die institutionellen Gegebenheiten der Schule so gut es geht in Einklang miteinander zu bringen. Dazu muss der herkömmliche 45-Minuten-Takt der Schulstunden aufgebrochen werden.

Eine Warnung zum Schluss: Die „echte Lernzeit“ soll erhöht werden. Das heißt aber nicht, dass der Lehrer immer und überall den Zeitmeister spielen und „durchbrettern“ soll. Wenn die Zeit knapp wird (und das ist im Schulalltag fast immer der Fall), muss sogar besonders gründlich gearbeitet werden. Denn es bringt ja nichts, wenn der Lehrer mit dem Stoff durchgekommen ist, dieser aber nicht bei den Schülern angekommen ist.³

Lernförderliches Klima

Mit dem Begriff Klima bzw. Unterrichtsklima wird die humane Qualität der Lehrer-Schüler- und der Schüler-Schüler-Beziehungen beschrieben. Es geht nicht um Wellness, auch nicht um Kuschelpädagogik, sondern um die empirisch zu beantwortende Frage, welches Klima am besten beim Lernen hilft.

Katalysatorwirkung des Faktors Klima: Ein positives Unterrichtsklima macht keinen Schüler klüger, aber es hat eine katalysierende Wirkung und deshalb einen indirekten Einfluss auf den Lernerfolg: Die Schüler können ihre Fähigkeiten und Interessen im lernfreundlichen Klima besser entfalten; der Anteil echter Lernzeit wird erhöht; es ist einfacher, ein kooperatives Unterrichtsmanagement zu realisieren. Außerdem kann fest damit gerechnet werden, dass ein gutes Klima die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen

² 82 Prozent davon sind Personalkosten; 1 Prozent davon sind Kopierkosten; 0,5 Prozent Schulbuchkosten.

³ Wer will, kann sich von mir ein Vortragsmanuskript „Lob der Langsamkeit“ schicken lassen.

Definition: Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:

1. gegenseitigen Respekt,
2. verlässlich eingehaltene Regeln,
3. gemeinsam geteilte Verantwortung,
4. Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem einzelnen und dem Lernverband insgesamt und
5. Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander.

und Lehrer erhöht und dadurch positive Effekte an anderer Stelle auslöst.

Widersprüchlichkeit: Die fünf Dimensionen eines positiven Klimas, also der Respekt, die Regelklarheit, die Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge, können im Unterrichtsalltag leicht in Widerspruch zueinander geraten. Diese Widersprüchlichkeit ist nicht aufhebbar. Sie kann nur ausbalanciert werden. Eben dies hinzubekommen, sagt Fritz Oser (1998), macht die Professionalität von Lehrpersonen aus.

Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)

Indikation: Die inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn ein fremder Besucher zu jeder beliebigen Minute ins Klassenzimmer kommen, einen Schüler fragen kann, was er gerade tut und warum, und dann eine befriedigende Antwort erhält.

Verständlichkeit der Aufgabenstellung: Eine klare Aufgabenstellung ist ein didaktisches Kunstwerk. In ihr findet eine Bündelung von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen statt. Diese Bündelung muss erstens in sich stimmig sein und zweitens auch die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessen berücksichtigen. Das nennen die psychologisch orientierten Unterrichtsforscher „Passung der Lernaufgaben“ oder „Adaptivität“.

Verbindlichkeit der Ergebnissicherung: besteht darin, dass sich Lehrer und Schüler darauf verstündigen, was als ge-

meinsamer Wissens- und Könnensbesitz der Klasse gelten kann, worauf in späteren Unterrichtsphasen zurückgegriffen und was gegebenenfalls auch zum Gegenstand von Leistungsüberprüfungen gemacht werden kann. Hier sehe ich in der alltäglichen Unterrichtspraxis besonders häufig Defizite.

Aufbau vernetzten Wissens: Forschungen (z.B. am Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften in Kiel) zeigen, dass neues Wissen vor allem dann gelernt und dauerhaft behalten wird, wenn die Schüler die Chance haben, die (sachlogische) Struktur bzw. den inneren Zusammenhang des neuen Lernstoffs zu verstehen und wenn darüber hinaus die einzelnen Unterrichtsinhalte in einen größeren Zusammenhang eingeordnet werden. So entsteht vernetztes Wissen, das den Transfer in benachbarte Wissens- und Könnensgebiete stärkt. Dabei ist es üblich, zwischen sogenanntem horizontalen und vertikalen Transfer zu unterscheiden:

- **Vertikaler Transfer** liegt vor, wenn von basalen Kenntnissen aus „hochgestiegen“ wird zu anspruchsvollerer Fragen und zu Vorgriffen in der Ordnung des Lehrplans.
 - **Horizontaler Transfer** liegt vor, wenn erworbene Wissen und Können aus dem einen in den anderen Bereich „hinübergeschaufelt“ und dort sinnvoll angewandt wird.
- Elsbeth Stern (2012; mit M. Felten) von der ETH Zürich hat den für mich überraschenden Forschungsstand zu dieser Frage zusammengefasst:

These: Ein gut strukturiertes Vorwissen ist für den Lernerfolg wichtiger als ein hoher IQ.

Das macht erneut die hohe Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer deutlich!

Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen und Schülerfeedback)

Dieses Merkmal ist schwer zu definieren und schwer empirisch nachzuweisen. Dennoch ist dies für mich das wichtigste aller 10 Merkmale (vgl. dazu auch meine

Arbeitsdefinition für guten Unterricht). Sinnstiftungen sind sehr zerbrechlich. Es gibt viele Agenten außerhalb des Unterrichts, die bei der Sinnstiftung mitwirken (Eltern, Peers, Medien) und es gibt häufig lange nach gehabtem Unterricht deutliche Umwidmungen des Sinns. Das lässt sich besonders gut am Mathe- matikunterricht zeigen, dessen große Bedeutung oft erst nach Verlassen der Schule erfasst wird.

Gute Lehrer sind deshalb die gesamte Unterrichtszeit damit beschäftigt, Sinn zu stiften. Sie erläutern geduldig, was mit einer Aufgabe gemeint ist, sie verknüpfen die Aufgabenstellungen mit dem Lebens- alltag der Schüler oder mit zukünftigen Berufsbezügen. Sinnstiftung findet auch nonverbal statt. Viele Lehrer verstehen es, durch ihre Körpersprache bestimmten Inhalten besondere Bedeutung zu geben.

Methodenvielfalt (Reichtum an Inszenierungstechniken, Vielfalt der Handlungsmuster, Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der Grundformen des Unterrichts)

Forschungsstand: Viele Fragen zu Einzelmethoden sind noch wenig erforscht. Aber an einigen Stellen sieht's recht gut aus:

- Gut bestätigt ist, dass das Lernen in Kleingruppen den durchschnittlichen Lernerfolg erhöht
- Wir wissen, dass das „Lernen durch Lehren“ gut funktioniert.
- Wir wissen, dass sich die regelmäßige Arbeit mit Mindmaps und Conceptmaps auf das Behalten von Sachinformationen auswirkt.
- Wir wissen, dass regelmäßig veranstalteter Schülerfeedback den Lernerfolg erhöht.
- Wir wissen, dass das Nachdenken über den eigenen Lernprozess – auch als Metakognition bezeichnet – den Lernerfolg erholt.

Methodenvielfalt: Es herrscht kein Mangel an Methoden-Koffern, Trainingskursen und Leitfäden, die Ihnen helfen, Methodenvielfalt zu sichern.⁴ Vielfalt ist

⁴ Klippert (1994); Wiechmann (1999); Endres (2001); Matthes (2011) – durchweg mit einem Sek-I-Schwerpunkt!

fachlicher Lernerfolg

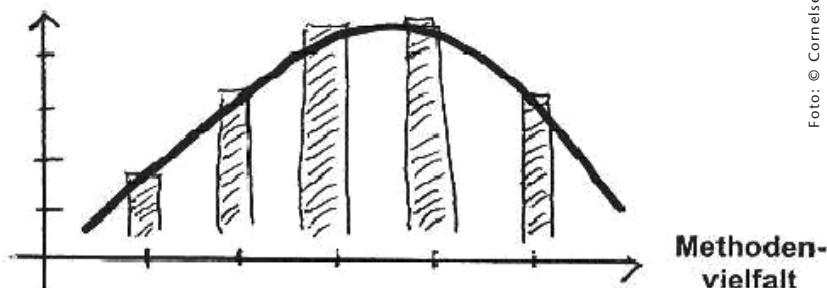


Abb. 3 Methodenvielfalt und Lernerfolg

wichtig, aber sie hat keinen Wert an sich. In Abbildung 4 finden Sie eine DIDAKTISCHE LANDKARTE mit mehreren Dutzend Handlungsmustern.

Ein Methoden-Feuerwerk, von dem sich die Teilnehmer/innen eher erschlagen als bereichert fühlen, bringt aber nicht viel. Das ist auch empirisch gut belegt. Dort, wo ein breites Methodenangebot vorliegt, lernen die Schüler mehr. Es gibt aber keine lineare Lern-

erfolgssteigerung durch ein Mehr an Methodenvielfalt. Schneller als gedacht kippt die Kurve wieder um (Helmke 2009, S. 266, s. Abb. 3).

Allerdings wissen wir aus anderen empirischen Untersuchungen zur alltäglichen Methodenpraxis (Hage, Bischoff u.a. 1985; Helmke 2009, S. 265), dass an den meisten Schulen und sicherlich auch an den Hochschulen keinerlei Anlass besteht, vor zu viel

Methodenvielfalt zu warnen. Bei der Methodenfrage ist's wie beim ostfriesischen Tee: Die Mischung macht's.

Persönliches Methodenrepertoire:

Für Ihre persönliche Entwicklung ist es wichtig, sich ein reiches Methodenrepertoire zuzulegen. Damit ist ein Satz sicher beherrschter Inszenierungstechniken, Handlungsmuster, Verlaufsformen und unterrichtlicher Grundformen gemeint, den Sie emotional bejahen und deshalb auch immer wieder im Schulalltag einsetzen.

Methodentraining: Die Lernenden benötigen ebenfalls einen Grundstock an sicher beherrschten Methoden, die möglichst im Kollegium/im Fachbereich abgesprochen sind, um Synergieeffekte zu erzielen. Isoliertes Training, wie es zum Teil in Anschluss an Heinz Klippert (1994) propagiert wird, klappt nämlich nicht und macht deshalb allenfalls in kurzen Einführungsphasen Sinn. Entscheidend für den Erfolg ist die Integration der Arbeit am Methodenrepertoire in den Fachunterricht, in die Projekte und die Praktika.

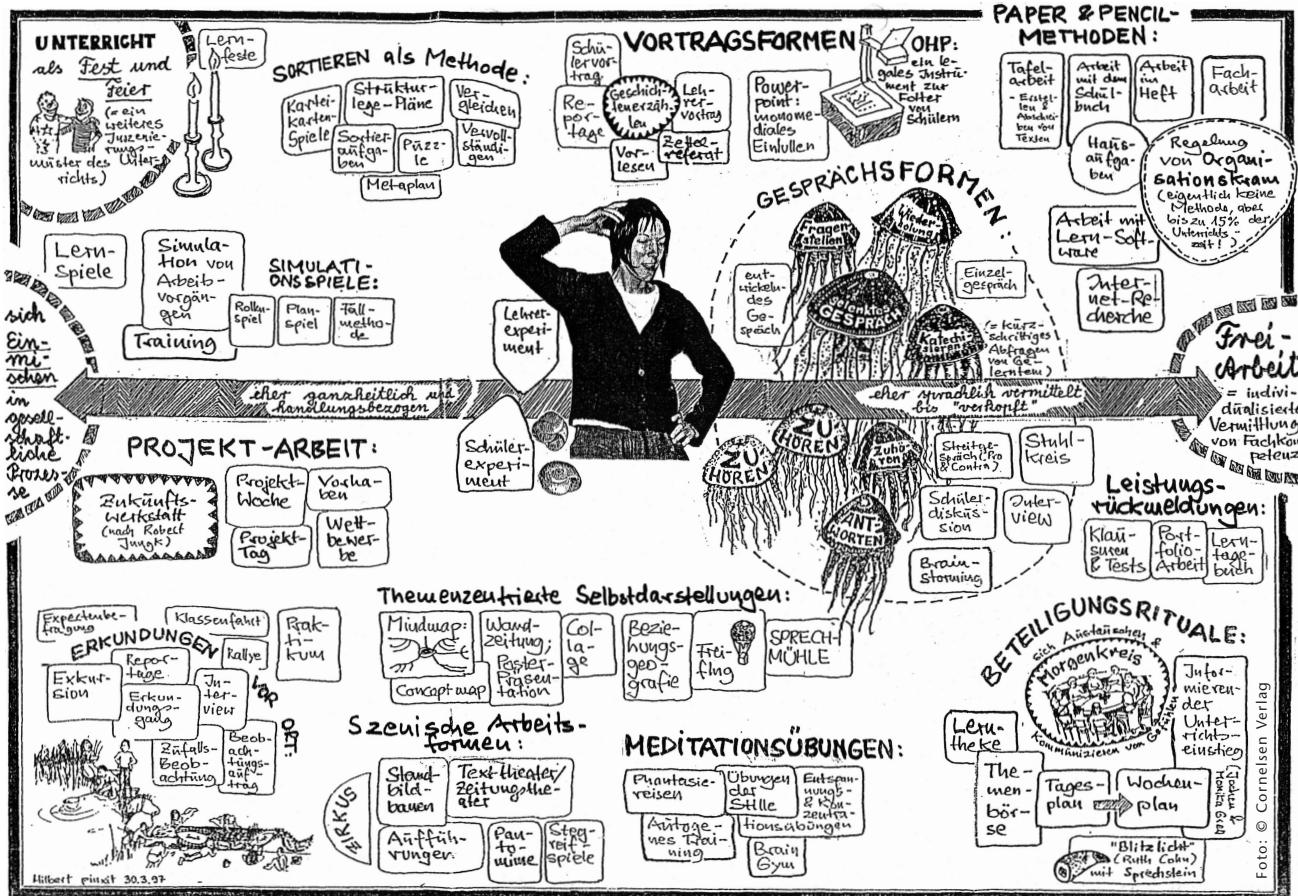


Abb. 4 Methodenvielfalt im Unterrichtsprozess

Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)

In Deutschland wird die Forderung nach mehr Individualisierung des Lernens immer lauter. Man kann ironisch anmerken, dass die KMK dies zur „Staatsdoktrin“ ausgerufen hat. Aber die Umsetzung ist langwierig und mühsam. Die Mehrzahl der deutschen Lehrer orientieren sich in ihrem eher lehrerzentrierten Unterricht an einem fiktiven „Durchschnittsschüler“. Aber diese Strategie funktioniert angesichts der immer größer gewordenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler und angesichts der immer stärkeren Beachtung persönlicher Interessen immer weniger.

Definition: Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler

1. die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln,
2. und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lernmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz).

Wer individuell fördern will, muss klären, welche Diagnose- und Förderkompetenzen dafür erforderlich sind und woher sie kommen können, wenn man sie selbst (noch) nicht besitzt. Er muss sich Förderregeln oder -prinzipien erarbeiten und eine diesen Regeln entsprechende „Didaktik der Vielfalt“ (Prengel 1993) anstreben.

Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen)

Die Wissenschaftler sind sich seit einigen Jahren einig: Die Übungsphasen in deutschen Klassenzimmern sind erstens zu kurz und zweitens methodisch zu fantasios. Viele Lehrpersonen denken, das Üben sei mit den Hausaufgaben abgetan; viele Lehrpersonen setzen auch insgeheim darauf, dass ihre Schüler Nachhilfeunterricht erhalten, in dem dann das Üben nachgeholt wird. Ich definiere:

Übungsphasen des Unterrichts sind intelligent gestaltet,

- wenn ausreichend oft und im richtigen zeitlichen Abstand geübt wird,
- wenn individuelles und gemeinsames Üben kombiniert werden und wenn sich die Schüler gegenseitig helfen.
- wenn die Aufgabenstellungen für das Üben differenziert gestellt werden, so dass sie „passgenau“ zum erreichten Lernstand formuliert sind,
- wenn sich die Schüler ihre Lernstrategien beim Üben bewusst machen und sie gezielt einsetzen
- und wenn sie lernen, schrittweise die Verantwortung für ihr Üben zu übernehmen.

Indikatoren für intelligentes Üben:

- Es wird oft, aber kurz geübt. Dafür steht ausreichend Zeit zur Verfügung.
- Es gibt gemeinsam vereinbarte, vom Lehrer und den Schülern eingehaltene Regeln (z.B. zum Zugriff auf knappe Materialien, zur Lautstärke, zum Herumlaufen usw.).
- Die Schüler haben verstanden, was sie üben sollen; und wenn doch etwas unklar ist, wenden sie sich an Mitschüler oder den Lehrer.
- Es gibt Innere Differenzierung beim Üben.
- Es gibt ansprechende, sich selbst erklärende Übungsmaterialien.
- Die Schüler haben ihre Übe-Utensilien dabei.
- Die Materialien erlauben eine Kontrolle des Lernerfolgs – allein oder im Tandem.
- Die Lehrerin/der Lehrer beobachtet die Übungsversuche und gibt einzel-

nen Schülern, wo dies notwendig ist, fachliche Hilfestellungen.

- Die Übungsleistungen der Schüler werden anerkannt.
- Die Hausaufgaben werden kontrolliert und gewürdigt.

Lernstrategien:

Sie spielen eine besondere Rolle: Schüler, die ihre Lernstrategien bewusst auswählen und weiterentwickeln, kommen – wie auch empirisch gut belegt ist – zu besseren kognitiven Lernerfolgen. Sie haben es auch sehr viel leichter, sich von ihren Lehrern und von den Mitschülern helfen zu lassen.

(1) Kognitive Strategien dienen

- der Entfaltung (= Elaboration) des Lernpensums,
- der Reduktion und Vereinfachung des Lernstoffs,
- der Selbstkontrolle des Lernprozesses und
- dem Ressourcenmanagement, also dem Herrichten des Arbeitsplatzes, dem Bereithalten von Lernwerkzeug, Herrichten des Arbeitsplatzes, der Aufrechterhalten der Motivation usw.

(2) Elaborationsstrategien helfen den Schülerinnen und Schülern bei der Ausarbeitung und Anreicherung neu erworbenen Wissens,

- indem sie sich ein Beispiel zu einem abstrakten Sachverhalt hinzudenken,
- indem sie sich ein Bild, ein Analogon oder eine Metapher von einem Sachverhalt machen,
- indem sie den Sachverhalt in eigenen Worten formulieren,
- indem sie den Sachverhalt durch Ausformulierung seines Gegenteils/eines Widerspruchs klarer machen
- und vor allem: indem sie den neuen Inhalt an alte Wissensbestände andecken, also das vernetzende Lernen praktizieren.

(3) Reduktions- und Organisationsstrategien dienen dazu, Bezüge innerhalb des neu zu lernenden Inhalts herzustellen. Dies hilft zu kapieren, worum es überhaupt geht. Dies hilft darüber hinaus, den Lernstoff zu komprimieren und Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Die wichtigste Teilstrategie besteht darin, Oberbegriffe oder Kategorien zu bilden, unter die dann Teilespekte untergeordnet werden können. Schülerinnen und Schüler arbeiten mit Reduktions- und Organisationsstrategien,

- wenn sie das Lernpensum in kleinere Portionen aufteilen,
- wenn sie einen langen Text auf einige Schlüssesätze oder -fragen komprimieren (= Arbeit mit Leitfragen)
- wenn sie sich eine Mindmap anlegen, auf der sie ihre Kurzfassung des Textes visualisieren.

(4) **Kontrollstrategien** dienen den Schülern dazu, sich Klarheit zu verschaffen, ob sie auf dem richtigen Lern-Weg sind oder nicht,

- indem sie überprüfen, ob die Reduktionsstrategie zu plausiblen Ergebnissen führt,
- indem sie sich Kontrollfragen ausdenken, anhand derer sie die Plausibilität des eigenen Konstrukts prüfen,
- indem sie selbst Fehler herausfinden und korrigieren,
- indem sie ihre Lernplanung nochmals überdenken und gegebenenfalls eine Korrektur vornehmen.

Ich fasse in einer Mindmap zusammen:

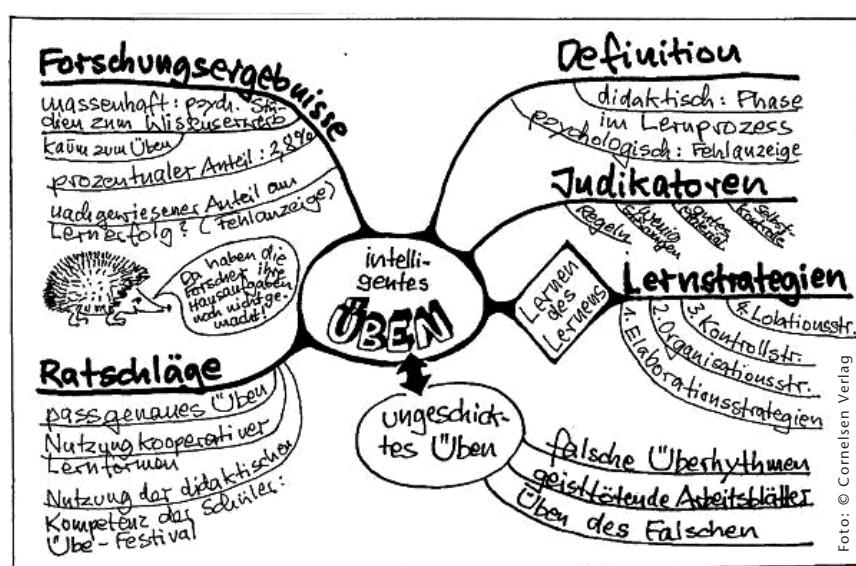


Abb. 5 Mindmap Intelligentes Üben

Transparente Leistungserwartungen (durch ein an den Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt)

Den Schülern muss immer klar sein, was sie lernen, warum sie lernen und wie

sie lernen. Klarheit der Leistungserwartungen ist das Gegenteil zu Leistungsdruck. Leistungsstarke Menschen haben nicht so große Probleme mit dem Leistungsdruck, aber die gering motivierten und die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler sehr wohl.

Vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Es gibt eine äußere Seite dieses Merkmals. Das sind z.B. gutes Licht, gute Luft, gute Akustik, aufgeräumte Klassenzimmer, kurze Wege, gute Medien und Materialien. Es gibt eine innere Seite dieses Merkmals, die viel mit den Merkmalen 1 und 3 zu tun hat und die ich als „gute Ordnung“ im Klassenzimmer bezeichne, über die die Rechte und Pflichten der Schüler definiert werden.

Fazit

Was guter Unterricht ist, wird immer umstritten bleiben. Und das ist gut so. Daraus die Konsequenz zu ziehen, auf das Definieren von Gütekriterien ganz zu verzichten, halte ich jedoch für unangemessen.

Es ist allemal besser, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihre immer schon vorhandenen persönlichen Theorien guten Unterrichts (s.o.) in einer inten-

Foto: © Cornelsen Verlag

„Die Engel fliegen in Spiralen,



die Teufel nur geradeaus.“

(Hildegard von Bingen, um 1150 – Zeichnung: „cooler“ Engel mit Sonnenbrille, Haus 1 der Laborschule)

Abb. 6 Die Engel fliegen

siven Auseinandersetzung mit dem akademischen Stand der Diskussion weiterentwickeln, als dass sie „aus dem Bauch heraus“ definieren, was richtig ist. Dieses Justieren der persönlichen Theorie ist ein komplexer, manchmal anstrengender, aber hier und dort auch Spaß machender Prozess, der am besten in einem wiederholten Wechsel von Aktion und Reflexion durchgeführt wird. Alles „Durchbrettern“ stört nur.

Literatur

- Altrichter H., Posch P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck E., Guldmann T., Zutavern M. (Hrsg.) (1995): Eigenständig lernen. St. Gallen: UVK Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Blankertz H. (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.
- Blankertz H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brunner I., Häcker T., Winter F. (Hrsg.) (2004): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze: Kallmeyer.
- Clausen M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Felten M., Stern E. (2012): Lernwirksam unterrichten. Berlin: Cornelsen.
- Fichten W., Meyer H. (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In: Hollenbach N., Tillmann K. (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 119–145.
- FRIEDRICH Jahrestheft XXV (2007): Guter Unterricht. Seelze: Friedrich Verlag.
- Hattie J. (2003): Teachers make a difference. What is the research evidence? University of Auckland, New Zealand. 10.

- Hattie J. (2009): *Visible Learning*. London, London: Routledge (dt. Übersetzung in Vorbereitung – Schneider Verlag 2013).
- Hattie J. (2012) *Visible Learning for Teachers*. London: Routledge.
- Helmke A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: *PÄDAGOGIK*. 58, 2: 42–45.
- Helmke A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helsper W., Kramer R. T., Hummrich M., Busse S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jank W., Meyer H. (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klafki W. (1985/1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. erw. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- Klingberg L. (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozess. Berlin: Volk und Wissen GmbH.
- Mattes W. (2011): Methoden für den Unterricht. Braunschweig, Paderborn u. a.: Schöningh.
- Meyer H., Walter-Laager C. (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Meyer H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer H. (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer H. (2011): Mischwald ist besser als Monokultur – Plädoyer für Vielfalt in der Unterrichtsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. Schule NRW 06/11.
- Meyer H., Walter-Laager C. (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik. Cornelsen.
- Mietzel G. (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 8. erw. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Neubauer A., Stern E. (2007): Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Neuweg G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Münster, New York u. a.: Waxmann.
- Oser F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich.
- Paradies L., Wester F., Greving J. (2010): Individualisieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wahl D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. 2. erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weidner M. (2003): Kooperatives Lernen im Unterricht. Seelze: Kallmeyer.
- Weinert F. E., Helmke A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz.



**Prof. em. Dr.
Hilbert Meyer**
Seit 1975 Professor an
der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg/
Niedersachsen für Schul-
pädagogik; emeritiert
zum Wintersemester
2009/10.
[hilbert.meyer@
uni-oldenburg.de](mailto:hilbert.meyer@uni-oldenburg.de)