

Kriterien guten Unterrichts – eine Synopse

Lehren als Profession

Das Wissen über guten, bildenden, lernförderlichen Unterricht ist in den vergangenen Jahrzehnten stark angewachsen und auch leichter zugänglich geworden. Es gibt weiterhin teils emotional verhärtete Debatten, bis hinein in die Tagespresse, was denn guten Unterricht ausmacht. Es scheint grundsätzlich schwer zu sein, konsensfähige Antworten auf die Frage nach den Kriterien guten Unterrichts zu geben. Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf einer synoptischen Auswertung der Forschungsergebnisse dreier breit rezipierter Autoren.

Es besteht ein Grunddissens, welchen übergeordneten Zwecken guter Unterricht / gute Lehre vorrangig dienen soll. Sollen wesentlich

kognitive, auch anspruchsvolle Lernleistungen erreicht werden, wie sie in der beruflichen und auch in der allgemeinen (Weiter-)Bildung zunehmend als „Kompetenzen“ eingefordert und mit operationalisierten Kompetenzstufen hinterlegt sind? Oder geht es primär um „Bildung“, stark in der deutschen beziehungsweise deutschsprachigen oder mitteleuropäischen geistes- und erziehungswissenschaftlichen mehrhundertjährigen Tradition stehend, mit Aufklärung, Humanismus oder kritischer Theorie verbunden, ein Ideal, welches die Möglichkeit zur selbstbestimmten Distanzierung gegenüber Ansprüchen der Gesellschaft umfasst? Und wie verhalten sich beide Globalziele zueinander? Wie weit ergänzen sie sich (zum Beispiel Kompetenzerwerb als Voraussetzung für Bildung), oder konkurrieren sie (vgl. auch den Beitrag von Sulser in diesem Heft)?

Dieser Text bescheidet sich auf Antworten zum guten Unterricht für gute Lernleistungen. Auch wir wollen betonen – wie die drei weiter unten aufgeführten Autoren – dass für uns die Bildung in einem umfassenden Sinne zentral ist. Doch scheint es uns nicht möglich, diesen Anspruch mit Kriterien guten Unterrichts zu verbinden. Die Reichweite unserer Aussagen ist somit begrenzt.

Eine zweite Einschränkung betrifft die grundsätzliche Unmöglichkeit, für den komplexen Koproduktionsprozess des Lehrens und Lernens für jeden Einzelfall gültige Aussagen zu machen. Jede lernende und jede lehrende Person bringt ihre Einmaligkeit in diesen Prozess ein, und

im allgemeinen förderliche Lehr-/Lernstrategien können im Einzelfall ungeeignet sein. Michael Scriven (1991) unterscheidet daher bei der Bewertung von (pädagogischen) Programmen zwei fundamental verschiedene Dimensionen:

- Güte (merit), im Sinne der logischen Stringenz und aktuellen fachwissenschaftlichen Abstützung des Unterrichts-Konzepts. Sie meint Übereinstimmung mit relativ stabilen, das heißt räumlich und zeitlich allgemein gültigen Kriterien guten Unterrichts.
- Tauglichkeit (worth) im Sinne von Förderlichkeit für konkrete Zielgruppen/Individuen in bestimmten Situationen und Kontexten sowie zu spezifischen und singulären Zeitpunkten (Herbarts „pädagogischer Takt“).

Unterricht, der forschungsbasierte Güte-Kriterien voll erfüllt, mag oft „gut“ sein. Es gibt andere Situationen, in denen strikt nach diesen Kriterien verfahrenender Unterricht dysfunktional wäre. Oft sind dies „krisenhafte“ Situationen (typisch für Bildungsprozesse), in denen die erfahrenen Lehrenden improvisieren müssen, um erfolgreich zu sein (vgl. Oevermann 1996).

Güte-Kriterien für Unterricht

Recherchierte man Forschungsberichte, Zeitschriftenartikel, Qualitätsrahmen von Schulministerien und Leitbilder von Schulen, rezeptartigen Leitfäden oder Erfahrungsberichte von Lehrpersonen, Traktate zeitgenössischer Philosophen und so weiter, die Merkmale für guten Unter-



Autoren |

Prof. Dr. Wolfgang Beywl, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, Leiter der Professur für Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung, Brugg-Windisch (Schweiz)

wolfgang.beywl@fhnw.ch

Philipp Schmid, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, Brugg-Windisch (Schweiz)

philipp.schmid@fhnw.ch

richt vorstellen, begründen und diskutieren, käme man mindestens in den fünfstelligen Bereich. Über Online-Portale wie eric.ed.gov, das Web of Science, den Deutschen Bildungsserver oder sein schweizerisches (www.educa.ch) beziehungsweise österreichisches Pendant (www.schule.at) ist ein Großteil dieser Quellen zugänglich.

Angesichts dieses Überflusses an Informationen (und dahinter stehender Wertkonflikte) wählen wir eine Verlegenheitslösung. Wir stellen die Befunde von drei besonders stark rezipierten Autoren synoptisch gegenüber, mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

- Hilbert Meyer veröffentlicht seit den 1970er-Jahren zum Themenbereich „guter Unterricht“. Er ist der in der deutschsprachigen Bildungspraxis sicher am stärksten rezipierte Autor. 2004 hat er „Was ist guter Unterricht“ veröffentlicht mit einer Verdichtung auf „10 Merkmale guten Unterrichts“ plus „Joker“.
- Andreas Helmke untersucht seit Mitte der 1980er-Jahre, was zu Lernleistungen beiträgt. Er hat dutzendfach zum Thema „Unterrichtsqualität“ veröffentlicht und 2014 die 5. Auflage seines Standardwerkes herausgebracht. Er erörtert darin auf 100 Seiten Merkmale der Unterrichtsqualität (siehe auch in der Literaturschau dieses Heftes).
- John Hattie forscht seit den 1980-ern zu Schul- und Unterrichtsqualität. Er wertet die englischsprachige Forschung meta-analytisch aus. 2009 hat er sein weltweit rezipiertes „Visible Learning“ veröffentlicht. Darin verdichtet er circa 800 Meta-Analysen zu 138 Einflussfaktoren auf Lernergebnisse, ranggeordnet gemäß ihrer statistischen „Effektstärke“ (vgl. Beywl/Schmid in Weiterbildung 03/2013). 2012 hat er die Befunde in seinem didaktischen Werk „Visible Learning for Teachers“ (siehe zur deutschsprachigen Ausgabe die Bücherschau in diesem Heft) auf 150 Faktoren aktualisiert.

Alle drei Autoren nutzen eine ähnliche Forschungsbasis, doch auf verschiedene Art, und sie verfassen Bücher unterschiedlichen Charakters. Meyer nutzt die Forschungsbasis selektiv, um seine in zahlreichen reformpädagogischen Projekten „hermeneutisch“ (2010, S.28) verdichteten Erfahrungen zu ergänzen. Sein „Praxisbuch“ ist didaktisch aufbereitet und reich mit Bildern und Metaphern versehen, um auch forschungsdistanzierteren Lehrpersonen die intensive Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Basis guten Unterrichts nahezubringen. Helmke wertet relevante englisch- und auch deutschsprachige

Literatur aus und stellt ein systematisch gegliedertes, mit Quellenangaben gespicktes, nüchtern geschriebenes Studienbuch zur Verfügung. Hatties erstes Buch ist ein Forschungsalmanach mit einigen Tausend statistischen Kennzahlen, der wenig Rücksicht nimmt auf die Rezeptionsgewohnheit der Praxis. Neben einer Skizze des Vorgehens und einem über 50-seitigen Verzeichnis der genutzten Meta-Analysen und Publikationen erläutert es die 138 Faktoren (im Schnitt auf je zwei Seiten) samt jeweiligen Forschungsbefunden. Sein zweites Buch enthält die daraus entwickelte allgemeine Didaktik, also eine Anleitung, wie guter Unterricht – in die Schule eingebettet – geplant und umgesetzt werden kann. Es ist mit großer Leidenschaft für das Unterrichten geschrieben, komprimiert wiederzufinden in den abschließenden neun wünschbaren „Geisteshaltungen“ (mind sets).

Was Lehrende bewegen können

Die nachfolgende Aufbereitung wird dadurch möglich, dass alle drei die Komplexität des Wissens zu gutem Unterricht stark reduzieren (was mit einigen Risiken verbunden ist): Meyer durch seine Merkmalsliste, Helmke durch die 10er-Untergliederung seines Kapitels zur Unterrichtsqualität, Hattie durch seine Rangliste der Faktoren und die Gruppierung zu sechs Domänen. Einig sind sich die drei mit ihrer Konzentration auf das, was die einzelne Lehrperson, wo immer möglich und nötig, in Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen, bewegen kann (natürlich um kein Jota ohne die aktive Mitwirkung der Lernenden):

Die Abbildung vereinfacht noch einmal, indem sie alle Merkmale von Meyer und Helmke sowie zu diesen passende Faktoren von Hattie drei Hauptkategorien zuordnet:

- I. Zu schaffende beziehungsweise aufrechtzuerhaltende affektive Grundlagen für das Lernen der Individuen und ihrer sozialen Beziehungen in der Lerngruppe/Klasse.
- II. Externe (Bildungsstandards et cetera), extrinsische (durch Lehrererwartungen) Motivierung und intrinsische Motivation für das Lernen, im Spannungsfeld zwischen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden sowie Anforderungen von Bildungssystem und Gesellschaft.
- III. Adaptive – das heißt je auf die Lerngruppe und ihre Mitglieder zuzuschneidende – Strukturierungs- und Methodenkompetenzen der Lehrenden.

Schwerpunkt | Guter Unterricht

Abb. 1: Gegenüberstellung lernwirksamer Unterrichtsmerkmale Meyer – Helmke – Hattie

Nr.	Meyer	Helmke	Hattie (Beispiele)
I. Affektiv-soziale Basis für das Lernen			
M1	3. Lernförderliches Klima durch gegenseitigen Respekt	6. Lernförderliches Klima konstruktiver Umgang mit Fehlern, entspannte Lernatmosphäre, keine Leistungsangst, angemessenes Tempo/Wartezeiten	Angstarmut (d=0,40): emotionaler Zustand, in dem sich Lernende idealerweise befinden sollen, S. 59f.
M2	3. Lernförderliches Klima durch Gerechtigkeit gegenüber allen SuS sowie Fürsorge 5. Sinnstiftendes Kommunizieren , so dass Lernprozess/-ergebnisse persönliche Bedeutung erlangen (Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Schüler-Feedback ->Arbeitsbündnis)	7. Schülerorientierung U.a. affektiver Aspekt der Lehrer-SuS-Beziehung, SuS-Wohlbefinden (hier auch Schüler-Feedback und Unterrichtsbeteiligung (Mitgestaltung))	Lehrer-Schüler-Beziehung (d=0,72): Art des Umgangs der Lehrperson mit den Lernenden, S. 278 Klassenzusammenhalt (d=0,53) S. 123
M3	3. Lernförderliches Klima durch verlässlich eingehaltene Regeln und gemeinsam geteilte Verantwortung	1. Klassenführung Basiskompetenz des Lehrberufs, unabdingbar für anspruchsvollen Unterricht, schafft geordneten Rahmen für Lehr- und Lernaktivitäten, aktive Lernzeit	Klassenführung (d=0,52): Lehrerhandlungen, um Störungen/Ablenkungen des Lernprozesses zu minimieren S. 122 Reduzieren von Unterrichtsstörungen (d=0,34) S. 138 Beeinflussen von Verhalten in der Klasse (d=0,80): Reduzierung von Verhaltensproblemen im Unterricht, S. 123
M4	10. Vorbereitete Umgebung durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug		
M5	2. Echte Lernzeit durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Auslagerung von Organisationstätigkeiten	(Überschneidung mit 4. Aktivierung)	Aktive Lernzeit (d=0,38): Zeit, in der sich die Lernenden mit bewusster Anstrengung mit Unterrichtsaktivitäten beschäftigen, S. 218
II. Fremd- und Selbstmotivierung/Leistungserwartungen			
M6		5. Motivierung Motivationale Fremdsteuerung durch LP so weit wie möglich durch motivationale Selbststeuerung der SuS ergänzen bzw. ersetzen	Lehrererwartungen (d=0,43): Vorwegnahme der Lehrperson zur (künftigen) Fähigkeit und Fertigkeit der Lernenden aufgrund von Informationen, S. 145 Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus (d=1,44) S. 52 Qualität der LP (aus SuS-Sicht) (d=0,48): hoch, u.a. wenn herausfordernde Erwartungen formuliert werden sowie Engagement in Bezug auf das Fach sichtbar sind, S. 137f
M7	9. Transparente Leistungserwartung durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der SuS entsprechendes Lernangebot und zügige Rückmeldungen zum Lernfortschritt	8. Kompetenzorientierung Orientierung an Bildungsstandards Leistungsmessung/Vergleichsarbeiten	Klarheit der Lehrperson (d=0,75): in Bezug auf Ziele und Kriterien, S. 150
III. Adaptive Strukturierungs- und Methodenkompetenz			
M8	1. Klare Strukturierung Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden Folgerichtigkeit des methodischen Gangs, Angemessenheit des methodischen Grundrhythmus, Regel- und Rollenklarheit	2. Klarheit und Strukturiertheit didaktisch strukturierter Unterricht, um einen gedächtnispsychologisch guten Wissensaufbau zu unterstützen	Klarheit der Lehrperson (d=0,75): ... bezüglich Organisation Erläuterung, Beispiel geben, angeleitete Übung, Bewertung des Lernverhaltens Klare Sprache als Voraussetzung, S. 150
M9	4. Inhaltliche Klarheit durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnis-sicherung	2. Klarheit und Strukturiertheit eher im Sinne von Klarheit der Lehrperson Merkmale der Sprache und des Sprechens	Klarheit der Lehrperson (d=0,75): in Bezug auf Ziele und Kriterien, S. 150 Advance Organizers (d=0,41): Kognitive Lernhilfe, die im Vorhinein („in advance“) gegeben wird, werden den Lernenden zu einem frühen Zeitpunkt des einzuleitenden Lernprozesses vorgestellt, S. 199
M10	5. Sinnstiftendes Kommunizieren durch demokratische Planungsbeteiligung	4. Aktivierung kognitiv, sozial SuS an der Planung des Unterrichts beteiligen surface vs. deep learning	Metakognitive Strategien (d=0,69): Strategien zur Problemlösung, die auf die Auswahl und Kontrolle der Problemlösestrategie fokussiert, S. 276 Lerntechniken (d=0,59) S. 224 Reziprokes Lehren (d=0,74) S. 276 Kreativitätsförderung (d=0,65) S. 185
M11	8. Intelligentes Üben durch Bewusstmachen von Lernstrategien passgenaue Übungsaufträge und gezielte Hilfestellungen	3. Konsolidierung und Sicherung sowohl mechanisches (z. B. Auswendiglernen) als auch elaboriertes Üben (bewusst eingesetzte Strategien mit dem Ziel einer Transferleistung)	Rhythmisiertes vs. geballtes Üben (d=0,71) S. 220 Direkte Instruktion (d=0,59): darin spielt Üben eine wichtige Rolle, S. 227
M12	7. Individuelles Fördern durch Freiräume, Geduld und Zeit innere Differenzierung individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne, besonderer Förderung von SuS aus Risikogruppen	9. Umgang mit Heterogenität gezielte Förderung der einzelnen SuS durch adaptive Gestaltung des Unterrichts	Mastery Learning (d=0,58) Kellers personalisiertes Instruktionssystem (d=0,53) Akzeleration (d=0,68): Interventionen für hochbegabte Lernende
M13	6. Methodenvielfalt und -tiefe Reichtum an Inszenierungstechniken Vielfalt der Handlungsmuster Variabilität der Verlaufsformen Aufbau von Methodenkompetenz	10. Angebotsvariation zuzüglich zu Meyers Methodenvielfalt (=Kern): Medien, Aufgabentypen, Lernorte, Textsorten u. a.; Variation von Unterrichtsmethoden nach Sozialform/Grad der Steuerung	
M14	11. Joker für Fachdidaktik (gesetzt, weil alle zehn Merkmale fachdidaktisch neutral sind)		

Wie aus der Abbildung ersichtlich, gibt es zwischen Meyers und Helmkes Merkmalen viele Überschneidungen (dabei auch einige Doppelzuordnungen/Aufteilungen). Diesen 14 vorgeschlagenen Merkmalen guten Unterrichts (Merkmal M1 bis M14) ordnen wir exemplarisch 22 stärkere oder starke Hattie-Faktoren (teils mehrfach) zu.

I. Affektiv-soziale Basis für das Lernen: Zum einen gilt es (M1 und M2), durch wertschätzende, konstruktive sowie die Beziehungs- und die Sachebene bewusst gestaltende Kommunikation, auch Fürsorge, eine emotional tragfähige Lernatmosphäre zu schaffen. Hierbei sollen die Lernenden möglichst viel Verantwortung durch Mitgestaltung übernehmen. Zum anderen (M3) wird betont, dass Regeln der Interaktion in und mit der Lerngruppe erforderlich sind, deren Schutz Eingriffe erforderlich machen kann. Alle drei Autoren unterstreichen diesen auch „Klassenmanagement“ genannten Aspekt. Helmke spricht es als „Basiskompetenz des Lehrberufs“ an. Hattie ordnet interessanterweise die Faktoren dieser Unterkategorie der Domäne „Schule“ zu (und nicht der Domäne „Lehrperson“ oder „Unterrichten“) und verweist damit auf die Zuständigkeit der Schule als ganzer (Leitung, Lehrerschaft als Kollektiv ...). Mit „vorbereitete Umgebung“ (M4) steht Meyer allein (nach eigener Aussage auch nicht forschungs- sondern rein erfahrungsbasiert). Echte oder aktive Lernzeit (M5) kommt zwar auch bei Hattie vor, doch weniger prominent als bei Meyer.

II. Motivierung und Motivation für das Lernen: Hier finden sich ausgeprägte Spannungen, die nach Lebensalter der Lernenden (Kinder/Jugendliche/Erwachsene) unterschiedlich ausfallen. Helmke hält die motivationale Fremdsteuerung durch die Lehrpersonen (M6) für oft unerlässlich, wenngleich nicht ideal; Hattie legt den Lehrenden die Rolle des „Regisseurs“ nahe, der für jede lernende Person angemessen hohe Erwartungen formuliert; von Meyer wird dieses Merkmal nicht herausgehoben. Hattie weist auf den engen Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus hin (Spiralen nicht nur nach oben, sondern auch nach unten!). Deutlich und transparent von der Lehrperson geäußerte Leistungserwartungen (M7) finden alle drei wichtig. Allerdings verbinden dies Meyer und Helmke – im Spiegel nationaler Bildungsstandards in den deutschsprachigen Ländern – expliziter mit der staatlichen Bildungspolitik. Hattie hingegen verortet dies als zentrale Verantwortung der Lehrperson (er steht zentralen Tests als Mittel der Unterrichtsentwicklung skeptisch gegenüber). Wo Hattie

den Lernzuwachs als motivationsförderlich fokussiert, drängen die beiden Deutschen – im Aufkommen der vergleichenden Messaktivitäten im Bildungsbereich – auch darauf, die Abstände zu den jeweiligen (Mindest-)Standards im Auge zu behalten. Helmke setzt dabei explizit auf die in neueren Lehrplänen eingeforderte „Kompetenzorientierung“.

III. Adaptive Strukturierungs- und Methodenkompetenzen der Lehrperson: Die meisten Merkmale von Meyer und Helmke sind dieser Hauptkategorie zugeordnet. In fünf Fällen besteht große Einigkeit: Wichtig sind klare Strukturierung des Unterrichts im Sinne von Stimmigkeit der für jeweilige Inhalte eingesetzten Methoden sowie Nachvollziehbarkeit des Unterrichtsaufbaus (M8), verbunden mit inhaltlicher Klarheit bei Aufgabenstellungen, zum Beispiel mithilfe von Advance Organizern (M9); zudem verschiedenste Methoden zur insbesondere kognitiven Aktivierung der Lernenden (zum Beispiel Förderung der Meta-Kognition), bis dahin, sie in die Rolle der Lehrenden zu versetzen (reziprokes Lehren; M10). Während bei Meyer die Aktivierung vorrangig auf dem Hintergrund einer sozial-interaktiven „Vertragstheorie“ erfolgt, setzt Hattie deutlich auf den (meta-)kognitiven Umgang mit Lerninhalten, wobei die zwei (wie auch Helmke) beide Ressourcen ansprechen. Auch in Bezug auf die Rolle des zunächst angeleiteten, dann selbständigen Übens (M11) stimmen sie überein. Die Notwendigkeit, Unterrichtsmethoden immer wieder an die heterogenen Lernvoraussetzungen anzupassen, führt zu Ansätzen der Differenzierung (respektive Individualisierung oder Personalisierung; M12). Die hier zugeordneten starken Faktoren Hatties ließen sich durch weitere aus seinem Fundus ergänzen, die mit diesem Adaptationsprinzip arbeiten (zum Beispiel das für ihn herausragend wichtige Feedback der Lehrperson an die Lernenden; vgl. den Beitrag von Pirani in diesem Heft). Hinsichtlich Methoden-/Angebotsvielfalt (M13) – in den letzten 20 Jahren eines der Mantras der Schule und Hochschule, gerne durch Items abgefragt – sind sich Meyer und Helmke einig, während Hattie dies nicht teilt. M14 – Fachdidaktik – hat Meyer spät als „Joker“ in das Kartendeck eingefügt. Dies nimmt die Auseinandersetzung zwischen allgemeiner und Fachdidaktik der letzten Jahre auf und damit auch die Frage, wie zentral das disziplinäre Fachwissen für guten Unterricht ist (nach Bildungsstufen differenziert zu beantworten). Helmke und Hattie heben die Fachdidaktik nicht so hervor, unterstreichen jedoch, dass exzellentes Fach-

Literatur |

- Beywl, W.:** Mit Taten zu Daten. Der Ansatz der unterrichtsintegrierten Selbstevaluation. In: Journal für Schulentwicklung – Themenheft: Mit Daten zu Taten – Wenn Schulen Wissen nutzen, Jg. 17, 2013
- Beywl, W./Schmid, Ph.:** Lernen sichtbar machen. Die Meta-Studie John Hatties. In: Weiterbildung, Jg. 24. 03/2013
- Hattie, J. A. C.:** Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler 2013
- Hattie, J. A. C.:** Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler 2014
- Helmke, A.:** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Auflage. Seelze-Velber 2014

wissen durch fachdidaktische Kompetenz begleitet sein muss, um lernwirksam zu sein.

Anwendbarkeit auf die Weiterbildung

Die Synopse ergibt große Einigkeit der drei Autoren bezüglich fachübergreifend relevanter Güte-Kriterien für guten Unterricht. Eine systematische Prüfung der Übertragbarkeit auf die Weiterbildung oder das Lernen Erwachsener steht aus. Hierzu einige Überlegungen:

Vieles in der Hauptkategorie „affektiv-soziale Basis für das Lernen“ Genannte gilt weniger für die Erwachsenenbildung, als für die obligatorische formale Bildung, bis in die Sekundarstufe II. Hier erfolgt die Bildungsteilnahme nicht freiwillig; mit den Prüfungen sind oft hohe Einsätze (high stakes) für den weiteren Bildungs- und Lebensweg verbunden. Allein aufgrund der vielen Stunden, die Schülerinnen und Schüler mit Lehrpersonen verbringen, und deren Sozialisationsfunktion, gewinnt die Beziehungsqualität hier sehr große Bedeutung.

Eine Differenz Schul- zu Weiterbildung zeigt sich auch in der zweiten Hauptkategorie: Weiterbildung ist zumeist stark mit intrinsischen Motiven verbunden. Selbst dort, wo Weiterbildung für Erwachsene „verordnet“ ist, beispielsweise im Kontext der Arbeitsmarkintegration, können viele Erwachsene zwischen dem Verfolgen selbst gesetzter Ziele (die auch von den offiziellen abweichen können) oder dem Anpassen an fremdmotivierte Ziele wählen, sich entweder einfügen oder sich (gegebenenfalls auch verdeckt) abweichend verhalten und dennoch für ihr Lernen gewinnen. Eine neue, in der vorliegenden Literatur noch nicht breit und tief analysierte Gemeinsamkeit ergibt sich mit der Kompetenzorientierung (inklusive Kompetenzstufen), die sich von der beruflichen (Weiter-)Bildung in die allgemeinbildend schulische ausbreitet. Sie ist in diesem neuen Anwendungsfeld jedoch deutlich umstrittener (bei Hattie mehr als bei Meyer und Helmke erkennbar).

Die Kriterien der adaptiven Strukturierungs- und Methodenkompetenz dürften für die Weiterbildung ähnlich zentral sein wie für den schulischen Bereich. Heterogenität der Teilnehmenden ist in weiten Teilen der Erwachsenenbildung kennzeichnend; differenzierte Lernangebote für unterschiedliche Niveaus und Verwendungsabsichten sind ein unbestrittenes Qualitätsmerkmal (wenn auch in der Lehrpraxis oft unvollständig eingelöst); Klarheit und Strukturiertheit, zum Beispiel das Aligment zwischen selbstständiger Vorbereitung/E-Learning, Prä-

senz-Plenums- sowie Gruppenarbeitsphasen, sind sehr wichtig; Aktivierung über Lerntechniken und meta-kognitive Strategien bewähren sich auch hier.

Guter, im Sinne von tauglichem Unterricht

Die Unterscheidung zwischen Güte und Tauglichkeit vom Beginn des Beitrages aufgreifend, bleibt festzuhalten: Wir wissen viel darüber, was gute Lehre auf dem Stand des bildungswissenschaftlichen Wissens im Allgemeinen auszeichnet. Die aufgeführten Güte-Kriterien sind für zahlreiche Bildungsveranstaltungen sinnvoll anzulegen und bieten einen durch Forschung gut gestützten Orientierungsrahmen. Hingegen entsteht tauglicher Unterricht – für die jeweilige Gruppe von Lernenden in ihren biografischen Situationen und besonderen sozialen Kontexten passend – dann, wenn es professionell Lehrenden gelingt, den Unterricht genau auf diese Besonderheiten zuzuschneiden. Manche generisch gültigen Güte-Kriterien verlieren, andere gewinnen je nachdem an Bedeutsamkeit. Dies herauszufinden, erfordert über das Wissen und Können zu den Güte-Kriterien hinaus reflektierte Lehrerfahrung und einen echten Dialog mit den Lernenden über den Unterricht selbst.

Diese Kompetenz systematisch weiterzuentwickeln, ist eine berufslebenslange Lernaufgabe der in der Weiterbildung Tätigen. Im Anschluss an Hattie lautet die These, dass sie diese dann besonders gut bearbeiten, wenn sie selbst ihre Lehre systematisch – das heißt auch empirisch – auf Daten gestützt untersuchen und reflektieren (vgl. auch Beywl 2013). Diesen hohen Stellenwert der „empirischen Orientierung“ (Helmke 2014, S. 359) unterstreicht auch Meyer (2010, S. 10): „Erforderlich ist der Aufbau einer dauerhaften forschenden Haltung gegenüber der eigenen Unterrichtspraxis“. So, wie das Verfolgen der Güte-Kriterien eine Auseinandersetzung mit der je aktuellen bildungswissenschaftlicher Forschung erfordert, können Tauglichkeits-Kriterien durch eine hochgradig selbstbestimmte evaluative Haltung zur eigenen Lehre geschärft und erreicht werden. Die Orientierung an den Güte-Kriterien und das systematische Arbeiten an der Tauglichkeit ermöglichen gute Lehre und sind Ausdruck eines Verständnisses von Lehren als Profession. In ihrem Resümee stimmen die in diesem Beitrag exemplarisch herangezogenen Autoren überein: Guter Unterricht wird realisiert durch professionelle Lehrpersonen, die als lernbegeisterte Expertinnen und Experten (adaptive experts) agieren. ■

Fortsetzung Literatur |

Meyer, H.: Qualitätsmerkmale guten Unterrichts in der Diskussion. In: Fischer, Ch./Schilmöller, R. (Hrsg.): Was ist guter Unterricht? Qualitätskriterien auf dem Prüfstand. Münster 2010

Meyer, H. L.: Was ist guter Unterricht? 9. Aufl. Berlin 2013

Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M. 1996

Scriven, M.: Evaluation Thesaurus. Newbury Park 1991

Definitionen der Hattie-Faktoren finden sich im Wiki auf www.lernensichtbarmachen.net