

Beiträge zur Schulentwicklung

Ulrich Steffens, Rudolf Messner (Hrsg.)

Unterrichtsqualität

Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens

Grundlagen der Qualität von Schule 3

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von
der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des
Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Ulrich Steffens, Rudolf Messner (Hrsg.)

Unterrichtsqualität

Konzepte und Bilanzen
gelingenden Lehrens und Lernens

Grundlagen der Qualität von Schule 3



Waxmann 2019
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Beiträge zur Schulentwicklung

herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen
(QUA-LiS NRW)

Print-ISBN 978-3-8309-3937-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8937-0

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Redaktion der Publikationsreihe: Peter Dobbstein, Bernd Groot-Wilken,
Dr. Veronika Manitius, Hermann Mauser
Redaktion: Sabine Schindler (Frankfurt/M.)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.....7

Ulrich Steffens & Rudolf Messner

Unterrichtsqualität – Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens9

Teil 1: Entwicklungen

Rudolf Messner

„Tiefen-Didaktik“ – zur praktischen Wende
der Lehr-Lernforschung29

Rudolf Messner & Werner Blum

Der Mythos des offenen Unterrichts – unter Einbeziehung von
Befunden aus dem DISUM-Projekt57

Helmut Fend

Erklärungen von Unterrichtserträgen im Rahmen des
Angebot-Nutzungs-Modells91

Peter Posch

Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen.....105

Teil 2: Entwürfe

Kurt Reusser

Unterricht als Kulturwerkstatt in
bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht.....129

Christine Pauli & Mirjam Schmid

Zur Didaktik guten Unterrichts:
Qualitätvollen Unterricht gestalten lernen.....167

Werner Blum

Unterrichtsqualität aus fachdidaktischer Perspektive –
Beispiele aus der Mathematik183

Rudolf Messner

Bausteine eines kognitiv aktivierenden Fachunterrichts.....201

Teil 3: Bilanzen

Frank Lipowsky & Victoria Bleck
 Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update.....219

Ulrich Steffens
 Was ist das Wichtigste beim Lernen? –
 Zu Ertrag und Grenzen der Hattie-Studie „Visible Learning“251

Ulrich Steffens & Hans Haenisch
 Gut unterrichten – erfolgreich lernen
 Versuch einer Forschungsbilanz unter unterrichtspraktischer Perspektive279

Teil 4: Antizipationen

Michael Schratz
 Erkundung von Qualität lernseits von Unterricht313

Nora Haberzettl
 Vom Diagnostizieren zum Fördern im Mathematikunterricht
 der Grundschule – Handlungsleitende Diagnostik mit Kompetenzrastern.....329

Catrin Siedenbiedel
 Inklusive Bildung in der Sekundarstufe343

*Frank Lipowsky, Miriam Hess, Julia Arend, Anne Böhnert, Ann-Katrin Denn,
 Anastasia Hirstein & Daniela Rzejak*
 Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen – Ein Forschungsüberblick
 zu wirkmächtigen Prinzipien eines verständnisorientierten und
 kognitiv aktivierenden Unterrichts.....373

Dorit Bosse & Julian Kempf
 Argumentationskompetenz im Deutschunterricht der Oberstufe
 und deren Förderung durch digitales Lernen403

Autorinnen und Autoren.....419

Übersicht der Beiträge zu den Bänden 1 und 2
Grundlagen der Qualität von Schule.....423

Vorwort

Die Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern der Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern, wie z. B. der inklusiven Bildung in der Schule, das gemeinsame längere Lernen im Ganztage oder der interkulturellen Schulentwicklung. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung die entsprechenden Unterstützungsangebote bereitzustellen.

Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar. Dieses Publikationsformat greift zum einen aktuelle fachliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung. Zum anderen richtet sich das Publikationsformat unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Der vorliegende Band versteht sich als eine wissenschaftsnahe Publikation, die ein informatives Angebot für die Diskussionen der Akteure aus Schule, Bildungsadministration, Bildungsforschung und für andere interessierte Leserinnen und Leser zur Unterrichtsqualität darstellt. Dabei stehen gleichermaßen Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens im Mittelpunkt der Betrachtungen. Damit ergänzt dieser Band die bereits vorliegenden ersten beiden Veröffentlichungen zu den „Grundlagen der Qualität von Schule“ um einen – wenn nicht gar den – zentralen Aspekt von Schulqualität.

Mit den wissenschaftsnahen Bänden der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachlichen Debatten um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Frage nach gelingender Qualitätssicherung und Qualitäts-

entwicklung in Schule und Unterricht bereichern. Mein Dank gilt dabei allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, die uns mit ihrer Mitwirkung am vorliegenden Band in diesem Vorhaben unterstützt haben.

Eugen L. Egyptien
Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Ulrich Steffens & Rudolf Messner

Unterrichtsqualität – Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens

Einleitung

Es gibt einfachere Aufgaben, als gegenwärtig einen Sammelband über die Theorie und Praxis des Unterrichts zu präsentieren. Eben dies unternimmt der dritte Band der Reihe „Grundlagen der Qualität von Schule“. Band 1 hatte relevante Entwicklungen zur empirischen Erschließung von Schulqualität zum Thema, Band 2 aktuelle Befunde und Perspektiven zur Schulgestaltung. Das Arbeitsgebiet der Didaktik, der Gegenstand des vorliegenden Bandes, befindet sich in einem doppelten Umbruch. Spätestens seit dem Jahr 2000 wird die wissenschaftliche Reflexion über Unterricht von einem Paradigmenwechsel bestimmt. Er hat sich vor allem unter dem maßgeblichen Einfluss der internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA vollzogen, in den letzten Jahren auch befördert durch die großangelegte Bilanz des empirischen Forschungswissens über Schule und Unterricht in der Hattie-Studie. Der Umbruch betrifft den für den deutschen Sprachraum folgenreichen Übergang von einer vorwiegend hermeneutisch orientierten geisteswissenschaftlichen Disziplin, die in ihren Grundlagen auf qualitatives Erfahrungswissen und ergänzend herangezogene Erkenntnisse der Lern- und Kognitionspsychologie gestützt war, zu einer empirisch begründeten bildungswissenschaftlichen Didaktik. Diese wird von der spezifisch quantitativ arbeitenden psychologischen Lehr-Lernforschung geprägt.

Kaum hat diese grundlegende Strukturänderung des Wissenschaftsverständnisses der Didaktik den Mainstream der Betroffenen erreicht, kündigt sich für die nähere Zukunft ein zweiter dramatischer Szenenwechsel für die bildungswissenschaftlich gewendete Didaktik an. Ausgelöst wird dieser unter anderem durch eine weltweit Kindern, insbesondere Jugendlichen zugesprochene und von ihnen beanspruchte Verstärkung ihrer Eigenrechte und Autonomie. Sie kommt nicht nur in deren selbstständiger Verfügung über moderne Kommunikationsmedien zum Ausdruck, sondern auch in ihrer unabweisbaren Bedeutung als Koproduzenten des schulischen Lernerfolgs. Parallel dazu haben sich die Ansprüche an einen individuell differenzierenden Unterricht, der alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern versucht, gesteigert. Inklusion wurde zu einem zentralen pädagogischen Ziel erklärt. Zudem gilt es, die Herausforderungen der digitalen Bildung zu bewältigen, ohne die personale Beziehungsbasis des Unterrichts zu gefährden. Im Gefolge dieser Entwicklungen kündigt sich ein epochaler Wandel der lange Zeit für unveränderbar gehaltenen Grundstruk-

tur unterrichtlichen Lernens in der Schule an. All dies hat erhebliche Auswirkungen für die Umsetzung der durch Schul- und Unterrichtsforschung erneuerten bildungswissenschaftlichen Konzeptionen in der didaktischen Praxis. Es zeichnet sich ab, dass mit einer neuen Generation von Schülerinnen und Schülern eine sich fundamental wandelnde professionelle Berufsausübung von Lehrerinnen und Lehrern in veränderten Lernumgebungen und neuen Kooperationsformen erforderlich wird. Während die letztgenannten Herausforderungen Gegenstand des in Arbeit befindlichen Bandes 4 zur Lehrerprofessionalität sein werden, widmet sich der vorliegende Band in dieser Reihe dem angesprochenen doppelten Szenenwechsel, wobei die einzelnen Beiträge darauf in unterschiedlicher Weise eingehen:

Im ersten Teil „**Entwicklungen**“ wird der Übergang von der traditionellen zur bildungswissenschaftlichen Didaktik – mit vielfachem Bezug zur traditionellen Geschichte der Disziplin – selbst zum Thema. Einleitend wird gezeigt, wie sich Theorie und Praxis des Unterrichts verstärkt auf empirisch begründbare lehr-lerntheoretische Konzepte stützen, welche zunehmend um die Rekonstruktion der erwünschten „Tiefenprozesse“ des Lernens bemüht sind. Aus ihnen können Strategien für das praktische Handeln von Lehrpersonen abgeleitet werden, durch welche die Schülerinnen und Schüler zum eigenaktiven, auf Verstehen gerichteten Kompetenzerwerb instandgesetzt werden. In weiteren Beiträgen werden die mit dem disziplinären Wandel zur empirisch begründeten Unterrichtsforschung verknüpften *neuen* Lösungen für didaktische Kernprobleme erläutert. Im Einzelnen wird die Überwindung des lange Zeit für unaufhebbar gehaltenen Gegensatzes von direktiven und offenen Unterrichtsformen in der sorgfältig austarierten Balance zwischen Lehreranleitung und Schüler selbstständigkeit beschrieben. In weiteren Beiträgen werden die modellartig und praktisch vollzogene leistungsrelevante Mitkonstruktion des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler erläutert sowie die differenzierte Berücksichtigung der Bedürfnisse der Lernenden in Konzepten der Individualisierung des Unterrichts.

Der zweite Teil „**Entwürfe**“ liefert in seinem einleitenden Beitrag eine umfassende, geschichtlich reflektierte Gesamtkonzeption der pädagogisch-konstruktivistischen Neuorientierung der Didaktik im Geist der interdisziplinären modernen Unterrichtsforschung. Diese wird bis zur anschaulichen Beschreibung modellhaft charakterisierter Unterrichtsformen fortgeführt, mit denen dem neuerdings akut werdenden Gestaltwandel von Schule und Unterricht entsprochen werden kann. Im anschließenden Text wird gezeigt, wie im Sinne der beschriebenen didaktischen Neuausrichtung mit Blick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ein tiefenstrukturell ergiebiger guter Unterricht methodisch und mit spezifischen Formen der Lernunterstützung gestaltet werden kann. Am weitesten gediehen sind, wie der folgende Beitrag demonstriert, aufgrund der Ausarbeitung kompetenzorientierter Bildungsstandards und einer an ihnen orientierten bildungswissenschaftlich qualifizierten fachdidaktischen Unterrichtsforschung derzeit empirisch begründete Entwürfe für den Mathematikunterricht. Aus der kognitiven Aktivierung der Lernenden lassen sich, wie der abschließende Text des zweiten Teils u.a. an konkreten Unterrichtsentwürfen demonstriert, vielfältige Impulse für die Verstärkung der selbstgesteuerten Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Fächern gewinnen.

Im dritten Teil werden drei **„Bilanzen“** vorgelegt: Die zentralen Befunde der internationalen Lehr-Lernforschung werden in Form von drei „Basisdimensionen lernförderlichen Unterrichts“ resümiert, ergänzt durch die notwendige Berücksichtigung „fachlicher Unterrichtsqualität“, und im Hinblick auf die Wirkung professionellen Handelns von Lehrpersonen im Unterricht erläutert. In einer zusammenfassenden Würdigung wird die sonst kaum überschaubare Kompilation der Hattie-Studie von vielen tausend englischsprachigen Untersuchungen über Einflussgrößen auf Unterricht durch den Bericht über fünf für Hattie zentrale Bereiche des Handelns von Lehrpersonen und der daraus folgenden Perspektiven zugänglich gemacht. Da der Beitrag die kritische Analyse von Hatties methodologischem Vorgehen einschließt, werden in der bilanzierenden Darstellung nicht nur die wissenserweiternden Vorzüge der Studie sichtbar, sondern auch ihre methodologischen Schwächen und ihr bildungstheoretisch unbegründeter, oft suggestiv vorgetragener normativer Gehalt. Zusammengefasst wird schließlich in einem systematischen Beitrag im Hinblick auf sieben Dimensionen der Anforderungen an das professionelle Unterrichtshandeln von Lehrpersonen das empirisch-didaktische Forschungswissen über Unterricht einer repräsentativen Auswahl von Vertretern der aktuellen Lehr-Lernforschung. Entwickelt wird daraus ein reichhaltiges Angebot von Praxisvorschlägen – eine wahre Fundgrube für qualitativ volles unterrichtliches Handeln. Dadurch, dass jeweils die kurz skizzierten Hattie-Ergebnisse einbezogen werden, liefert die Bilanz deren Integration in den Theorie- und Praxiszusammenhang der aktuellen Bildungswissenschaften.

Der vierte Teil **„Antizipationen“** greift unter der Perspektive des grundlegenden Szenenwechsels des lange Zeit für veränderungsresistent gehaltenen Grundmusters von Unterricht zukunftsrelevante Einzelaspekte auf. Im vorliegenden Band muss es bei den im Folgenden genannten exemplarischen Vorgriffen bleiben. In seinem Rahmen ist keine systematische Erörterung der konzeptuellen, gegenständlichen und sozial-kooperativen Veränderungen angesichts des anstehenden mehr oder weniger radikalen Schul- und Unterrichtswandels möglich. Folgende Beiträge dazu finden sich im vierten Teil:

Michael Schratz erkundet in der von ihm kreierten „lernseitigen“ Didaktik Unterrichtsweisen, die Lernende mit ihren Eigenerfahrungen, Widerständen und Brüchigkeiten ernst nehmen. Nora Haberzettl nimmt einen elementaren Mathematik-Unterricht vorweg, in dem Lehrpersonen die vorhandenen Fähigkeiten von Kindern diagnostizieren, ehe sie mittels eines Profils der gewünschten Kompetenzen („Kompetenzraster“) unter Einsatz zielgerichteter Kreativität Fördermaßnahmen ergreifen. Karin Siedenbiedel zeigt programmatisch die ethische Begründung und die praktischen Gelingensbedingungen der Verwirklichung inklusiver Bildung in der Sekundarstufe I auf. Frank Lipowsky und seine sechs Mitautorinnen geben am Beispiel der Erforschung der Prinzipien verständnisorientierten kognitiven Lernens einen Vorblick auf die aspektreiche Vielfalt und Diffizilität, welche vonnöten sind, um empirisch mit der Klärung der Bedingungen erfolgreichen Unterrichts voranzukommen. Dorit Bosse & Julian Kempf demonstrieren am Argumentieren-Lernen in der gymnasialen Oberstufe, wie in der künftigen gymnasialen Bildung unterrichtliche Praktiken durch den verstärkten Einsatz digitaler Lernumgebungen intensiviert werden können.

Im Folgenden sollen die Beiträge des Bandes kurz vorgestellt werden.

Teil 1: Entwicklungen

(1) Rudolf Messner:

„Tiefen-Didaktik“ – zur praktischen Wende der Lehr-Lernforschung

Rudolf Messner beschäftigt sich in seinem Beitrag zur „Tiefen-Didaktik“ mit einem zentralen Thema gelingenden Unterrichts, und zwar mit dem produktiven Umgang mit dem sogenannten „Lehr-Lern-Kurzschluss“. Es handelt sich dabei um eine bereits 1961 von Hans Aebli aufgezeigte Problematik, dass Lehren nicht notwendig Lernen bewirkt. Messner sieht den entscheidenden Erkenntnisgewinn zur Diskrepanz zwischen Lehrerbemühungen und Lerneffekten bei Schülerinnen und Schülern in der Konfrontation der didaktischen Probleme mit jener empirischen Lehr-Lernforschung, die sich verstärkt den „Tiefenprozessen“ des Lernens widmet. Auch wenn sich der Lehr-Lern-Kurzschluss nicht auflösen lässt, so Messner, müssen im Interesse anspruchsvoller Lernprozesse Formen eines produktiven Umgangs mit ihm gefunden werden. Dazu untersucht er empirisch relevante Ansätze, die ihm geeignet erscheinen, für diese Ausrichtung neue, der Lehr-Lernforschung gemäße Lösungswege von sich steigernder Bedeutung aufzuzeigen.

Messner beginnt seine Analyse mit einer elaborierten Darstellung des Problems (Abschnitt 1), ausgehend von Klaus Holzkamp, der das Konzept des Lehr-Lern-Kurzschlusses als erster detailliert beschrieben hat. Dem schließt sich in Abschnitt 2 ein historischer Abriss zur Geschichte der Didaktik an. In ihm geht es – ausgehend von der „Großen Didaktik“ des Johann Amos Comenius – um die Blickveränderungen, welche im Nacheinander der wesentlichen Traditionslinien die unterschiedlichen Lösungen der didaktischen Grundprobleme charakterisieren. In Abschnitt 3 werden sechs Ansätze daraufhin untersucht, welchen Beitrag sie für die Lösung des Problems des Lehr-Lern-Kurzschlusses leisten können; Messner nennt sie „Szenarios“. Entsprechend seinem Anliegen, steht dabei die Bedeutung für die Erforschung der Tiefenprozesse des Schülerlernens im Vordergrund. Ausgangspunkt für seine Analysen ist Weinerts lerntheoretische Neukonzeptualisierung der Didaktik, welche „die Tiefenprozesse der Lernenden ausdrücklich zum Thema“ hat. Dem schließt sich eine Auseinandersetzung mit Aebli's „kognitionszentriertem Tiefenmodell unterrichtlichen Handelns“ an. Im dritten Szenario geht es um „Choreographien unterrichtlichen Lernens“ von Oser & Patry. Viertens folgt eine Analyse von Helmkes „fachübergreifenden Merkmalen erfolgreichen Unterrichts und ihre Nutzung durch die Lernenden“. Im fünften Szenario geht es um den Ansatz von Friedrich & Mandl zu „Lernumgebungen für selbstgesteuertes Lernen und ihre kognitivistisch-problemorientierte Weiterführung“. Den Abschluss der Szenarios bildet die „Meisterlehre und problemorientierte ko-konstruktive Lernsteuerung“ von Collins et al. und Reusser.

Die sechs Szenarios werden abschließend (in Abschnitt 4) daraufhin bilanziert, welche Folgerungen daraus für die Förderung eines anspruchsvollen Lernens mit

nachhaltiger Tiefenwirkung zu ziehen sind. Messner führt dazu sieben Punkte an, deren verbindendes Element die Balance von lehrergeleitetem und schüleraktivem Handeln darstellt.

(2) Rudolf Messner & Werner Blum: Der Mythos offenen Unterrichts – unter Einbeziehung von Befunden aus dem DISUM-Projekt

Die Kontroverse um offenen Unterricht und frontaler Instruktion beherrschte sowohl in der Didaktik als auch in der Lehr-Lernforschung mehrere Jahrzehnte lang die Diskussionen um angemessene Unterrichtskonzeptionen. Die Überwindung dieser Konfrontation ist im Beitrag von Rudolf Messner und Werner Blum der Ausgangspunkt für eine Neubetrachtung vorliegender Studien und für eine eigene Untersuchung. In ihrem Beitrag stellen sie diese Ergebnisse vor, die die bisherigen fachlichen Diskussionen um neue aufschlussreiche Sichtweisen ergänzen und die alte Kontroverse als obsolet erscheinen lassen.

Sie beginnen ihre Ausführungen mit einer Rekonstruktion der Diskussion um offenen Unterricht, die ihren Ausgangspunkt bereits Anfang der 1970er Jahre nahm und durch ein Gutachten des Deutschen Bildungsrats zur praxisnahen Curriculumentwicklung eine entscheidende Schubkraft erfahren hatte. Messner & Blum erinnern dabei an die Kernidee, unter dem Leitgedanken einer „Einbeziehung der Betroffenen“ den Schülerinnen und Schülern größere Handlungsmöglichkeiten für ein eigenständiges Lernen zu gewähren. Sie arbeiten dabei die verschiedenen Entstehungsmomente auf, die zur Verbreitung der Idee maßgeblich beigetragen haben. In einem weiteren Arbeitsschritt analysieren sie die vorliegenden Studien für den Grundschulbereich und zeigen auf, dass es bei wirksamem offenen Unterricht auf seine spezifischen Realisierungsformen ankommt. Sie folgern daraus, dass der vermeintliche Gegensatz von „geschlossenen“ und „offenem“ Unterricht ein „Mythos“ ist.

Im Rahmen ihres Forschungsprojekts „DISUM“ konzipieren Messner & Blum unter Berücksichtigung lehr-lerntheoretischer Konzepte einen „Lehr-Lernzyklus“ für offene Unterrichtssettings für die Sekundarstufe I. Dabei werden die bislang vorherrschenden Probleme offener Unterrichtsarrangements vermieden und der exemplarische Versuch unternommen, „den lehrergeleiteten Unterricht mithilfe von dessen entscheidender Ausrichtung auf problembezogenes, selbstständigkeitsförderndes und eigenverantwortliches Lernen der Schülerinnen und Schüler auf der Basis einer veränderten Aufgabenkultur [...] didaktisch neu zu orientieren“. Einen zentralen Stellenwert erhält dabei die selbstständige Bearbeitung von „Modellierungsaufgaben“ mit motivierenden Lebens- und Erfahrungsbezügen und unterschiedlichen Lösungswegen unter der Regie eines komplexen Lehr-Lernverfahrens.

Die Umsetzung dieser Unterrichtskonzeption untersuchen die Autoren in einer quasi-experimentellen Wirkungsstudie. Deren Ergebnisse werden im abschließenden Kapitel dargestellt und ausführlich erörtert. Dabei beziehen Messner & Blum aktuelle didaktische Studien mit ein und kommen nach deren Analyse zu dem Schluss, dass es

sich bei der Kontroverse um Frontalunterricht und offene Unterrichtsformen nur um eine scheinbare Alternative handelt; vielmehr bedarf es einer „Synthese von lehrergeleitetem Unterricht und selbstständigem Lernen der Schülerinnen und Schüler“. Fazit: Offenheit wird erst durch instruktive Impulse für das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler nach dem Prinzip „Hilf mir, es selbst zu tun“ ermöglicht. Der oft postulierte Gegensatz von geschlossenem und offenem Unterricht ist ein korrekturbedürftiger Mythos.

(3) Helmut Fend: Erklärungen von Unterrichtserträgen im Rahmen des Angebot-Nutzungs-Modells

Helmut Fend rekonstruiert in seinem Beitrag die Entwicklung des Angebot-Nutzungs-Modells – ausgehend von ersten Erklärungsmodellen von Schulleistungen bis hin zu seinem elaborierten Konzept, wie er es in der vorliegenden Arbeit darlegt. Ausgangspunkt für diese Entwicklung waren für Fend die in den 1970er Jahren aufkommenden Leistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Systems und die damit verbundene Frage, welche Faktoren die Leistungsfähigkeit von Schulen beeinflussen. Während eine Richtung vorrangig von der Schülerzusammensetzung einer Schule ausging, betonte eine andere Richtung die Strukturvorgaben durch die verantwortlichen Ministerien. Eine dritte Position hob die Bedeutung von Lehrpersonen hervor.

Der Autor versucht, die in diesen Positionen zum Ausdruck kommenden Entwicklungslinien unter den Gesichtspunkten von Angebot und Nutzung zusammenzuführen und damit zum Ausdruck zu bringen, dass die verschiedenen Faktoren jeweils ihre Bedeutung haben und nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Diese „Kernidee“ führte zum Angebot-Nutzungs-Modell, das Fend erstmals 1982 in seiner Bilanz „Gesamtschule im Vergleich“ entfaltet hat. Im weiteren Entwicklungsverlauf erfuhr das Modell mehrfache Erweiterungen: zuerst eine immanente Systematisierung und Formalisierung, ferner eine handlungstheoretische Interpretation und schließlich die Erweiterung zu einem Mehrebenen-Modell.

Helmut Fend beschreibt in seinem Beitrag die spezifischen Erweiterungen, die für die einzelnen Phasen konstitutiv sind – bis hin zur Mehrebenenstruktur des schulischen Lernangebots, die eine „einsichtige Ordnung der Gestaltungsebenen“ erlaubt, die nicht unverbunden unter- bzw. übereinanderstehen: „Ihr Zusammenwirken ist wiederum ein handlungstheoretisch zu interpretierendes Unternehmen“, wofür er den Begriff der „Rekontextualisierung“ geprägt hat. Die besondere Leistung seines mehrebenentheoretischen Modells ist darin zu sehen, dass es die verschiedenen Ansätze in einem Gesamtmodell des schulischen Unterrichts zu integrieren und die „Relationen zwischen Angebotsstrukturen und Nutzungsformen zu spezifizieren“ vermag.

(4) Peter Posch: Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen

Im Zusammenhang einer immer unterschiedlicher werdenden Schülerschaft stellt der angemessene Umgang mit Heterogenität eine große Herausforderung dar. Eine mögliche Lösung des Problems wird dabei in der Individualisierung von Lehr- und Lernprozessen gesehen. Peter Posch setzt sich deshalb in seinem Beitrag mit dem Konzept der Individualisierung auseinander und beschreibt Möglichkeiten seiner praktischen Umsetzung.

Nach einer Aufarbeitung der Gründe, die zu der herausgehobenen Bedeutung von Individualisierung geführt haben, entwirft Posch – in Anlehnung an Anthony Giddens – eine „Modellvorstellung“ zur Ordnung von Aspekten des Individualisierungskonzepts, zu dem er darauf aufbauend „methodische Ansätze“ der Umsetzung näher ausführt. Dabei sind für ihn vier Voraussetzungen leitend:

- 1) strukturelle Voraussetzungen, die zum Lernen anregen (Normen und Werte),
- 2) strukturelle Voraussetzungen, die das Lernen erleichtern und ihm gleichzeitig Grenzen setzen (Ressourcen),
- 3) individuelle Voraussetzungen, die zum Lernen anregen (Normen und Werte),
- 4) individuelle Voraussetzungen, die das Lernen erleichtern bzw. erst ermöglichen (Ressourcen).

Zu diesen Voraussetzungen werden von Posch jeweils die zentrale Fragestellung umrissen und die Möglichkeiten ihrer Realisierung aufgezeigt. Im Mittelpunkt stehen dabei strukturelle Voraussetzungen, die den Lernenden beim Erwerb von Wissen und Kompetenzen Spielräume ermöglichen und für entsprechende Lernaktivitäten herausfordernden Charakter besitzen. Dabei wird u.a. ein Schema vorgestellt, das zunehmende Möglichkeiten eigenverantwortlichen Lernens stufenweise erfassen kann, und auf ein „Individualisierungsnetz“ eingegangen, das als Planungsinstrument die unterschiedlichen Handlungsspielräume für Lernende aufzuzeigen vermag.

Wegen deren Bedeutung schließt sich ein eigenes Kapitel zur formativen Leistungsbeurteilung an, in dem „Schlüsselstrategien“ für geeignete Lernsituationen beschrieben und dazu passende Methoden wirksamer Leistungsbeurteilungen aufgezeigt werden. Abschließend werden in komprimierter Weise Empfehlungen für eine Ausweitung individualisierender Lernformen in der Schule ausgesprochen.

Teil 2: Entwürfe

(5) Kurt Reusser:

Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht

Der Beitrag von Kurt Reusser „Unterricht als Kulturwerkstatt in bildungswissenschaftlich-psychologischer Sicht“ bilanziert eine jahrzehntelange wissenschaftliche Bemühung, elaborierte interdisziplinäre Theoriearbeit und unterrichtliches Gestaltungsinteresse miteinander zu verbinden. Die Intention besteht darin, den Handlungs- und Reflexionsrahmen von Unterrichtstheorie und Praxisgestaltung systematisch zu entwerfen. Ausgegangen wird davon, dass die traditionelle Didaktik auf der Basis der Lehr-Lern-Theorie bzw. der Bildungswissenschaften erneuert werden müsse. Der Text stellt dies aus Sicht der aktuellen subjektwissenschaftlichen Forschung unter Einbezug richtungweisender früherer Ansätze, z.B. von Aebli und dem Autor selbst, aus einer erweiterten kognitiv-konstruktivistischen Perspektive dar. Indem die klassischen Ziele und Lösungsversuche der allgemeinen Didaktik in Gegenwart und wichtigen Stationen ihrer Geschichte bewusst gehalten werden, liefert der Text eine Skizze der neu zu bestimmenden Bildungsziele und der daraus folgenden Prozessqualitäten von Unterricht. In mehreren Anläufen wird die zentrale praktische Rolle der Lehrpersonen bestimmt, die ihnen bei der Herausforderung und Begleitung des eigenaktiv-selbstständigen Lernens der Schülerinnen und Schüler zukommt. Die aktuellen Entwicklungsaufgaben werden mit Blick auf den didaktischen Gestaltwandel von Schule beschrieben.

Der vorliegende Beitrag nimmt den Faden einer kognitiv-konstruktivistischen Didaktik auf psychologischer Basis auf und führt ihn in *vier Schritten* aus: Im ersten Abschnitt („Unterricht zwischen Wissensbildung und Lernen lernen“) werden die Bildungsziele und das handlungstheoretische Grundverständnis eines kulturfachlich und persönlichkeitsbildend ausgerichteten Unterrichts vor dem Hintergrund eines kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnisses skizziert. Anschließend wird auf die Handlungsformen und Prozessqualitäten eines kognitionspädagogisch ertragreichen Unterrichts eingegangen („Grundpfeiler eines kognitiv- und sozial-konstruktivistischen Lernverständnisses“): Die forschungsorientierten Kernaussagen und zehn Merkmale des Lernverständnisses werden explizit formuliert. Der dritte Abschnitt („Unterricht als professionelles Handlungsfeld...“) beschäftigt sich mit der aus dem entwickelten Lehr-Lernverständnis erwachsenden Rolle von Lehrpersonen. Im vierten Abschnitt („Inszenierungsformen und Tiefenqualitäten von Unterricht“) werden die didaktischen Perspektiven des entwickelten Lernverständnisses ausgeführt und pointiert zusammengefasst. Darauf basierend werden im Schlussabschnitt („Zur pädagogischen Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in einer sich dramatisch verändernden Schule“) Entwicklungsaufgaben für die sich in einem didaktischen Gestaltwandel befindliche Schule erörtert.

Den gesamten Beitrag durchzieht die in einem Exkurs begründete Einsicht, dass materiale und formale Bildung aus lehr-lerntheoretischer Perspektive keine getrennten Bereiche sind. Im selben Unterrichtsgeschehen muss sich simultan das Bildungsziel der Vermittlung von fachlichem Wissen und überfachlichen Kompetenzen verwirklichen, basierend auf der konstruktiven Eigenaktivität der lernenden Individuen. Ausführlich werden aus Lehrer- und Schülerperspektive die Kernelemente des dem Beitrag zugrundeliegenden bildungswissenschaftlichen Verständnisses von Unterricht und ihre praktischen Konsequenzen erläutert. Motto: Weltwissen wird erworben im dialogisch-sozialen Kontext, auch über die Widerständigkeit der von den Schülerinnen und Schülern auf der Basis der vorhandenen geistigen Strukturen zu bearbeitenden Aufgaben. Der Gedanke einer modernen, vielfach noch zu entwickelnden Schulkultur bestimmt die Interpretation der Aufgaben sowie der Lehr-Lern- und Beziehungsformen des Unterrichts. Mit den Modellen KAFKA und SAMBA werden dazu für Lernen und Lehren Ansätze geliefert. Sie folgen der in einem weiteren Exkurs beschriebenen, von Herbart, Aebli und dem Autor selbst verfolgten Suche nach den Ursprüngen erfolgreichen Unterrichts in den Tiefenprozessen der Lernenden. Der Autor kann dazu aus seiner eigenen, in Teamarbeit durchgeführten videobasierten Unterrichtsforschung über grundlegende empirische Ergebnisse berichten. Sie belegen die überragende Bedeutung der in einem attraktiven Unterrichtsetting aktivierten sowie durch Lehrerunterstützung und Sozialklima positiv herausgeforderten Eigenprozesse der Lernenden für einen umfassenden Bildungserfolg.

Die Lehrpersonen stehen vor dem Problem, im sich anbahnenden radikalen Wandel von Schule die Spannung zu bewältigen zwischen einer im Umgang mit Heterogenität, Inklusion und Digitalität neu zu entwickelnden subjektfreundlichen Unterrichtskultur und den öffentlich nach wie vor eingeforderten Standards. Dies kann Schule leisten, wenn sie im Kern ihrer Praxis zur Kulturwerkstatt wird. Der Autor liefert dazu – mit detaillierten Anregungen zur Aufgabenkultur, den Methoden und Unterstützungsformen eines die Veränderungen von Schule mitgestaltenden Unterrichts – ein *inspirierendes Handlungsmodell*.

(6) Christine Pauli & Mirjam Schmid: Zur Didaktik guten Unterrichts: Qualitätsvollen Unterricht gestalten lernen

Pauli & Schmid gehen in ihrer Arbeit der Frage nach, wie die zentralen Erkenntnisse der Unterrichtsforschung und Pädagogischen Psychologie in die Ausbildung von angehenden Lehrpersonen einfließen können. Ihr Ausgangspunkt dabei sind drei generische Qualitätsdimensionen (effiziente Klassenführung, kognitive Aktivierung und unterstützendes Unterrichtsklima), die als theoretisch gut begründet und empirisch gut belegt gelten. Allerdings eignen sich diese drei Dimensionen – so die Autorinnen – nur bedingt, um angehenden Lehrpersonen als Leitlinien zu dienen, guten Unterricht zu gestalten. Um eine hohe „tiefenstrukturelle Qualität“ des Unterrichts erreichen zu können, bedarf es vielmehr der Ergänzung um eine pädagogisch-didaktische Konzeption, mit der sich sinnvolle Lernaktivitäten (durch Anwendung geeigneter Methoden,

Sozialformen und Medien) beschreiben lassen. Dabei verweisen sie auf entsprechende Konzepte, wie insbesondere das „Didaktische Dreieck“ nach Reusser, und plädieren für eine Verbindung normativer Prinzipien und lernwirksamer Komponenten, die es für den Aufbau professioneller Kompetenz zu beachten gilt.

Vor diesem Hintergrund erläutern Pauli & Schmid im zweiten Abschnitt ihrer Arbeit, wie eine solche Konzeption im Hinblick auf die Gestaltung qualitätsvollen Unterrichts handlungsleitend werden kann. Für entsprechende psychologisch-didaktische Grundvorstellungen stellen sie das PADUA-Modell von Aebli vor, der vier didaktische Funktionen bzw. „Formalstufen“ des Lehr- und Lernprozesses beschreibt, um Unterricht von seiner „Tiefenstruktur“ her zu planen. Nach einer Kritik dieses Modells gehen sie auf eine Weiterentwicklung ein, und zwar auf das KAFKA-Modell von Reusser. Sie betrachten die Modelle wie PADUA und KAFKA als hilfreiche Grundlage für eine prozessorientierte, auf die tiefenstrukturelle Qualität ausgerichtete Planung von Unterricht. Sie machen deutlich, dass dabei die Lehrfunktionen nicht überflüssig werden.

In ihrem abschließenden Abschnitt widmen sich die Autorinnen dem Anliegen, wie – aufbauend auf die kognitive Aktivierung und Lernunterstützung – eine methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts erfolgen kann („von der Tiefen- zur Oberflächenstruktur“). Dabei beziehen sie sich auf ein Modell, das zwischen kognitiver Autonomie einerseits sowie organisatorischer und prozeduraler Autonomie andererseits unterscheidet. Auf diese Weise wird es möglich, so wird dargelegt, verschiedene Unterrichtsmethoden („Lehr-Lern-Arrangements“) je nach Ausmaß der intendierten Autonomie abzugrenzen. Vor diesem Hintergrund kann dann mit spezifischen Formen der Lernunterstützung reagiert werden, „da viele oder gar die meisten Lernenden nicht ohne weiteres über die notwendigen Kompetenzen des selbstregulierten Lernens verfügen“.

(7) Werner Blum:

Unterrichtsqualität aus fachdidaktischer Perspektive – Beispiele aus der Mathematik

Das Besondere des vorliegenden Beitrags ist darin zu sehen, dass die Frage nach Unterrichtsqualität fachspezifisch für das Fach Mathematik beantwortet wird. Dabei beschreibt Werner Blum in Anknüpfung an kompetenzorientierte Bildungsstandards und unter Bezugnahme auf zentrale Befunde aus der Lehr- und Lernforschung fünf Qualitätskriterien für gelingenden Unterricht: (1) fachlich gehaltvolle Unterrichtsgestaltung, (2) kognitive Aktivierung der Lernenden, (3) metakognitive Aktivierung, (4) schülerorientierte Unterrichtsführung und (5) effektive Klassenführung. Diese Kriterien erläutert er vor dem Hintergrund des Unterrichtsablaufs einer Doppelstunde in einer 8. Realschulklasse zur Aufgabe „Kanutour“. Dafür stellt er zuerst den Phasenablauf des Unterrichts dar, analysiert die entstandenen Aufgabenbearbeitungen und arbeitet in idealtypischer Weise den Ertrag für die Lernenden heraus.

Die genannten Kriterien wurden im Rahmen des DISUM-Projekts in Form einer zehnstündigen kompetenzorientierten Unterrichtseinheit konkretisiert und in einer empirischen Studie näher untersucht. Dabei wurden vier Unterrichtsvarianten unterschieden und miteinander verglichen: ein „methoden-integratives“, ein „operativ-strategisches“, ein „direktives“ Vorgehen sowie Schüler-Alleinarbeit ohne Lehrperson. Die entsprechenden Untersuchungsergebnisse zeigen nicht nur, dass sich kompetenzorientierter Unterricht realisieren lässt, sondern darüber hinaus, dass ein Unterricht, der auf die beschriebenen Qualitätskriterien ausgerichtet ist, sowohl die fachlichen Leistungen als auch die fachbezogenen Einstellungen (wie Lernfreude und fachliches Interesse) – teilweise sehr deutlich – zu verbessern vermag.

Daran anknüpfend wird der Frage nachgegangen, wie sich ein solcher Unterricht in der Breite realisieren lässt. Werner Blum nimmt dabei Bezug auf aktuelle Studien und stellt dar, dass es auf die Qualifikationen der Lehrpersonen, insbesondere auf deren fachdidaktische Kompetenz ankommt. Der Autor bilanziert dazu: „Entscheidend für guten Unterricht ist die Lehrkraft.“

(8) Rudolf Messner:

Bausteine eines kognitiv aktivierenden Fachunterrichts

In einem weiteren Beitrag geht es Rudolf Messner um Handlungsvorschläge für eine Unterrichtsgestaltung zur kognitiven Aktivierung von Schülerinnen und Schülern, die – so Messner – nach dem Stand der didaktischen Forschung im gegenwärtigen Unterricht oft zu kurz kommt. Grundlage der Messnerschen „Handlungsvorstellungen“ bilden zentrale Forschungsbefunde über Lehren und Lernen, die gerade durch die PISA- und TIMSS-Ergebnisse nochmals an Aktualität gewonnen haben.

Für Messner sind es v.a. folgende „Akzente“, die er aufgrund des aktuellen Standes der Unterrichtsforschung setzt: Die führende und steuernde Tätigkeit von Lehrpersonen, die es durch die Herausforderung eigenständiger und selbstgesteuerter Aktivitäten der Lernenden zu ergänzen gilt, sowie eine wirksame lernunterstützende Begleitung durch die Lehrpersonen, wobei dabei die „Kunst des Individualisierens“ (wie sie bereits im 19. Jahrhundert gefordert wurde) nicht vernachlässigt werden darf, damit die „Adaptivität des Lernens“ gelingen kann. In diesem Zusammenhang plädiert Messner für eine Synthese von stärker ausdifferenzierten traditionellen Lehrformen mit einer Verstärkung selbstgesteuerten Lernens durch die Schülerinnen und Schüler.

Gerade auf die Erweiterung der selbstständigen Schülerarbeit kommt es an, wenn kognitive Aktivierung gefördert werden soll. Unter diesem Gesichtspunkt beschreibt Messner „neun Bausteine zur Weiterentwicklung kompetenzorientierten schulischen Lernens“, wobei er die ersten sechs Bausteine wegen ihrer Relevanz für das vorstehende Anliegen ausführlicher darlegt und die weiteren drei (auch aus Platzgründen) nur skizziert: (1) „Lernen durch aktive Konstruktion“, (2) „Problemorientierung des Unterrichts“, (3) „neue Aufgabenkultur“, (4) „erprobendes Handeln ermöglichen“, (5) „Meisterlehre“ – ein Rahmenkonzept für professionelles Handeln von Lehrkräften“, (6) „Ko-Konstruktion in der Gruppe“, (7) „Kompetenzstufen“, (8) „Metakogni-

tion“ und (9) „Üben als Durcharbeiten“. Im Interesse einer Veranschaulichung seiner „Handlungsvorstellungen“ liefert Messner zu mehreren seiner Bausteine illustrierende Beispiele, die Lehrpersonen in ihrem Fachunterricht übernehmen können.

Mit diesen neun Bausteinen möchte Messner Akzente für eine verstärkte Herausforderung der Lernenden zu produktiver und selbstständiger Denk- und Lernarbeit in der Unterrichtsgestaltung setzen. „In einer solchen Offenheit für neue Impulse im Dienste eines für Schülerinnen und Schüler motivierenden und Erfolg versprechenden Lernens zeigen sich Unterrichts- und Schulkultur.“

Teil 3: Bilanzen

(9) Frank Lipowsky & Victoria Bleck:

Was wissen wir über guten Unterricht? Ein Update

In den letzten Jahren hat die Lehr-Lernforschung zahlreiche neue Erkenntnisse über guten Unterricht zu Tage gefördert, die in zentralen Aspekten zu einer weiteren Konsolidierung des Wissens geführt haben. Im vorliegenden Beitrag von Frank Lipowsky und Victoria Bleck werden diese Forschungsbefunde nationaler und internationaler Studien unter den drei „Basisdimensionen“ lernförderlichen Unterrichts (1) „effektive Klassenführung“, (2) „unterstützendes Unterrichtsklima“ und (3) „kognitive Aktivierung“ zusammengefasst und deren Wirkungen theoretisch zu erklären versucht.

Auch wenn dieses „Dreisäulen-Modell der Unterrichtsqualität“ als unstrittig gilt, so wird es zunehmend als ergänzungsbedürftig angesehen. Frank Lipowsky und Victoria Bleck befassen sich deshalb in einem weiteren Kapitel mit der Entfaltung einer vierten Basisdimension, welche aus einer stärker fachdidaktischen Sicht notwendig erscheint. Die „fachliche Unterrichtsqualität“ umfasst einerseits eine verständnisorientierte Behandlung zentraler inhaltlicher Elemente und deren Verknüpfung. Andererseits werden der Dimension auch Aspekte von inhaltlicher Klarheit im Unterricht zugeordnet. Eine Fundierung erfolgt sowohl aus theoretischer Sicht als auch anhand empirischer Befunde zu den Auswirkungen auf die Leistung und Motivation der Lernenden.

Weitere Überlegungen widmen Lipowsky und Bleck der professionellen Handlungskompetenz und befassen sich dabei mit den empirischen Zusammenhängen zwischen Kompetenzfacetten von Lehrpersonen und dem Lehrerhandeln im Unterricht. Sie orientieren sich hierbei am Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter, erläutern es in seinen wesentlichen Komponenten und skizzieren die Auswirkungen der einzelnen Aspekte auf die Qualität des Unterrichts und die Leistungen der Lernenden.

Aus Aktualitätsgründen wird abschließend noch dargelegt, dass die „Basisdimensionen“ gelingenden Unterrichts auch die Antwort auf eine große pädagogische Herausforderung sein können, nämlich einen erfolgreichen Umgang mit zunehmend heterogener werdenden Schulklassen.

(10) Ulrich Steffens:**Was ist das Wichtigste beim Lernen?****Zu Ertrag und Grenzen der Hattie-Studie „Visible Learning“**

Ulrich Steffens zeigt in seinem Bericht über „Visible Learning“, inwiefern John Hatties Studie eine einzigartige Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse von tausenden Untersuchungen über Einflussgrößen auf Unterricht darstellt. Zugleich macht er Hatties methodologisches Vorgehen sowie die Struktur seiner Ergebnisse in einer differenzierenden Analyse transparent. Dadurch werden die Vorzüge von Hatties vieljähriger Arbeit sichtbar, aber auch deren problematische Seiten. Bei der Erörterung des inhaltlichen Ertrags der Hattie-Studie konzentriert sich Steffens auf die Darstellung der „Hauptlinien“ der Ergebnisse und der daraus folgenden Handlungsperspektiven.

Gemäß Hattie steht der professionelle Niederschlag erfolgreicher Lehrpersonen im praktischen Unterrichtshandeln im Mittelpunkt. Steffens berichtet detailliert über fünf Einflussfaktoren und deren unterrichtspraktische Folgerungen: Diagnose, wechselseitiges Lehrer-Schüler-Feedback und Evaluation; fachdidaktische Qualität unterrichtlichen Lehrens und Lernens; Primat „direkter Instruktion“ (schließt bei Hattie die gezielte Aktivierung der Schülerinnen und Schüler ein); lernförderliches Klassenklima sowie Fähigkeit von Lehrpersonen, Lehren aus der Optik der Lernenden wahrzunehmen. Im vorletzten Abschnitt liefert der Beitrag eine Auseinandersetzung mit der vielschichtigen Diskussion der Hattie-Studie im deutschen Sprachraum. Er schließt mit einer aspektreichen Bilanz der Kritik an der Hattie-Studie. Die Positionen namhafter Bildungswissenschaftler werden durch gewichtige Argumente des Autors ergänzt. Moniert wird insbesondere Hatties methodologischer Umgang mit Metaanalysen sowie der bildungstheoretisch unzureichend begründete Übergang von einer oft nicht unproblematischen empirischen Forschungsbilanz zu einer suggestiv vorgetragenen normativen pädagogischen Handlungslehre. Die kritische Auseinandersetzung mit dem großangelegten Werk Hatties mündet in das Neudurchdenken des Problems einer gelungenen unterrichtlichen Synthese zwischen lehrerzentrierter Lehre und eines auf die Schülerinnen und Schüler zentrierten Lernens.

(11) Ulrich Steffens & Hans Haenisch:**Gut unterrichten – erfolgreich lernen.****Versuch einer Forschungsbilanz unter unterrichtspraktischer Perspektive**

Im Beitrag werden die Ergebnisse der Hattie-Studie durch ihre Verknüpfung mit einer repräsentativen Auswahl der im aktuellen bildungswissenschaftlichen Traditionszusammenhang geläufigen empirischen und didaktischen Forschungsliteratur unter Konzentration auf deren unterrichtspraktischen Gehalt systematisiert und ergänzt. Durch das gewählte Verfahren wird der Herausforderung, welche die Erkenntnisse der einzigartigen Totalerfassung der englischsprachigen Unterrichts- und Schulforschung durch Hattie für das Nachdenken über die Gestaltung einer gelungenen Unterrichts- und Schulpraxis im hiesigen Sprach- und Handlungsraum bedeutet, niveaull voll ent-

sprochen. Die Hauptergebnisse Hatties werden in sieben Dimensionen im erweiternden Kontext der gängigen Bildungsforschung reflektiert. In ihnen lässt sich aus Sicht von Ulrich Steffens und Hans Haenisch das Insgesamt der unterrichtsbezogenen Anforderungen an das professionell ausgeübte Können von Lehrerinnen und Lehrern adäquat zusammenfassen:

- 1) Unterricht mit den Vorerfahrungen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbinden,
- 2) Unterricht inhaltlich strukturieren sowie für Transparenz und Erklärungen sorgen,
- 3) Gelerntes anwenden und für eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen sorgen,
- 4) Lerndiagnosen durchführen, Feedback geben und Gelerntes regelmäßig bilanzieren,
- 5) Differenzierte Zugänge zum Lernen ermöglichen,
- 6) Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler haben und für ein positives Lernklima in der Klasse sorgen,
- 7) Ordnungsstrukturen für den Unterricht aufbauen.

Die einzelnen Dimensionen werden weiter differenziert. Insgesamt werden ihnen 22 spezifizierende Tätigkeitsfelder bzw. Handlungssegmente zugeordnet. Dazu werden von den Autoren kreierte, impulsartige unterrichtspraktische Anregungen für das Vorgehen im Unterricht gegeben. Diese sind den jeweils in Listen zusammengefassten unterrichtsrelevanten Forschungsarbeiten meist führender Vertreter der aktuellen empirisch relevanten Didaktik und Lehr-Lernforschung entnommen.

Aufs Gesamte gesehen entsteht daraus ein eindrucksvolles Handlungsrepertoire für einen in seinen Einzelheiten plastisch beschriebenen, empirisch abgesicherten „guten Unterricht“ von hohem pädagogischen Ethos. Höhepunkte der reichhaltigen Praxisvorschläge stellen u.a. die Passagen über die Förderung der Eigenaktivität der Lernenden dar sowie die reichhaltige Beschreibung von Formen des Feedbacks und die Auseinandersetzung mit der Vergabe von Schulnoten. Auch die Anregungen zur selbstreflexiven Rückschau und Bilanzierung des eigenen Lernens durch die Schülerinnen und Schüler sowie das Plädoyer für einen abwechslungsreichen, rhythmisch ausbalancierten, in seinen Anforderungen auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden und deren unterschiedliche Leistungsfähigkeit abgestimmten Unterricht sind wahre Fundgruben von praktischen Handlungsanregungen für Lehrende. Sie schöpfen die jedem Versuch eines solchen Kompendiums gesetzten Grenzen an Repräsentativität, Gültigkeit und überfordernder Handlungskomplexität bis weit ins realistisch Mögliche aus.

Dadurch, dass die Hauptergebnisse Hatties vor der vergleichenden Rezeption und Ergänzung jeweils knapp skizziert werden, kann ihre bisher unterbliebene Einordnung in den Forschungs-, Theorie- und Praxiszusammenhang der aktuellen Bildungswissenschaften entscheidend vorangebracht werden. Hattie wird gleichsam, über seine bisherige Alleinstellung hinausgehend, im Kontext der aktuellen Bildungsforschung und der darin gewonnenen unterrichtspraktischen Erkenntnisse „beheimatet“.

Der Beitrag von Steffens & Haenisch leistet insofern einen wichtigen, bisher unterbliebenen Schritt zur kritisch-konstruktiven Einordnung der Hattie-Studie in die bildungswissenschaftliche Diskussion. Vor allem aber bietet er, unter reflektiertem Einbezug der inhaltlichen Kernaussagen der Hattie-Studie, aber weit über sie und ihren oft einlinigen Charakter hinausgehend, einen im Zweierteam entwickelten inhaltsreichen Versuch einer Bilanz zum aktuellen Stand des evidenzbasierten fachübergreifenden Wissens über erfolgreichen Unterricht, jeweils durch eine Fülle höchst anregender unterrichtlicher Handlungsvorschläge veranschaulicht.

Teil 4: Antizipationen

(12) Michael Schratz:

Erkundung von Qualität lernseits von Unterricht

Mithilfe einer Systematik der Bedingungen des Bildungssystems und dessen gesellschaftlichem Kontext wird die Komplexität des Wirkungszusammenhanges einer Unterrichtsreform unter Einbeziehung wenig rezipierter englischsprachiger Literatur aufgezeigt. Im Bemühen um eine verbesserte Wirksamkeit des Lehrens auf das Lernen wird im Anschluss an die in der neueren Didaktik-Geschichte gängige evidenzbasierte Verlagerung der Aufmerksamkeit auf die Aktivitäten der Lernenden nach Ansatzpunkten für eine zielführende Veränderung der „deep structures“ der herrschenden Unterrichtskultur gesucht. Angeknüpft wird an das Comenius-Zitat, nach dem das „erste und letzte Ziel der Didaktik“ in der Suche nach der Unterrichtsweise bestehe, „bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen und dennoch die Schüler mehr lernen“. Eine zentrale Rolle spielen für den Autor der von Holzkamp aufgedeckte „Lehr-Lern-Kurzschluss“ sowie der von ihm selbst im Anschluss daran formulierte „Methoden-Lernkurzschluss“. Dieser bezieht sich kritisch auf die Ansicht, dass durch die zielbewusste Erweiterung und Differenzierung der methodischen Organisation des Unterrichts durch die Lehrpersonen das Lernen der Schülerinnen und Schüler adäquat gefördert werden könne.

Es gelte, so Schratz, die entscheidende Schwachstelle einer solchen schülerorientierten „Lehrseits“-Position, die er „Erzeugungsdidaktik“ nennt, zu überwinden. Gemeint ist der Sachverhalt, dass die Übertragung der Lernsteuerung von der Lehrperson auf die Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler nicht mit Notwendigkeit zur Intensivierung autonomer Bildungsprozesse führe. Dies deshalb, weil auch bei den Positionen, die vom Lernen der Schülerinnen und Schüler aus das Lehren entwerfen, nach wie vor die „lehrseitige Steuerung“ dominiere, jedoch die „ungewollten und ungeplanten Effekte auf Seiten der Lernenden (Lernblockaden, Abwehr, Indifferenz, Motivationslosigkeit, Disziplinlosigkeit, Aggression)“ als „blinder Fleck“ aus dem Blick gerieten. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler als entscheidendes Aktionszentrum für das Erreichen der Ziele des Lehrens werde – Comenius lässt grüßen – durch die fortschreitende Lehr-Intensivierung in seiner zielerfüllenden subsidiären Eigenaktivität geschwächt.

Die Vignettenforschung wird als Mittel konzipiert, um dieser Kurzschlüssigkeit der Didaktik entgegenzuwirken. Das Beispiel von Lennys Scheitern am Laufdiktat soll helfen, der vollen Bildungsverantwortung der Lehrerinnen und Lehrer in einer auf die Lernseite des Unterrichts gewendeten Didaktik gerecht zu werden. Im Anschluss an Biesta wird von der „Lernifizierung von Bildung“ gesprochen. Darunter wird neben der Betonung der inhaltlich-kompetenzvermittelnden auch der Einbezug der stets mit zu bedenkenden sozialisierenden und der auf die befreiende Subjektwerdung der Lernenden gerichteten Aspekte des Unterrichts verstanden. Um näheren Aufschluss über die Bedingungen der praktischen Verwirklichung einer auf das „Lernseits“ ausgerichteten Lehrerprofessionalität zu erhalten, wurden bei der Einführung der „Neuen Mittelschule“ in Österreich im Forschungsprojekt „Personale Bildungsprozesse in heterogenen Lerngruppen“ je zwei Schülerrinnen und Schüler an 24 Standorten über ein ganzes Schuljahr beobachtet. Im Mittelpunkt stand das Bemühen, „nahe an die Lernerfahrungen der ausgewählten Mädchen und Jungen heranzukommen“.

Im Schlussabschnitt wird detailreich beschrieben, wie Lehrerinnen und Lehrer in einer Didaktik „lernseits von Unterricht“ verantwortlich handeln können, indem sie „hinspüren, was im Entstehen begriffen ist“. Die Lernseitigkeit von Unterricht sei für Lehrende und Lernende wechselseitig ein „Akt zutiefst menschlicher Entfaltung und persönlicher Entwicklung“. Dies wird im Weiteren in den skizzierten didaktischen Lösungen greifbar, besonders durch den Verweis auf Bubers Rede „Über das Erzieherische“ (1925). In ihr wird die dialogische Verantwortung des Unterrichtens in ihrer bildend-erzieherischen Tiefendimension in berührender Weise angesprochen. Die Quintessenz der von Schratz vorgenommenen Neuakzentuierung einer bildenden Didaktik lautet: „Nicht das didaktische Konstrukt eines schülerorientierten (Fach-)Unterrichts steht im Mittelpunkt einer lernseitigen Orientierung von Unterricht, sondern die Begegnung fachlicher Erfahrungen mit der Welt, in die die jungen Menschen hineinwachsen“.

(13) Nora Haberzettl:

Vom Diagnostizieren zum Fördern im Mathematikunterricht der Grundschule – Handlungsleitende Diagnostik mit Kompetenzrastern

Vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen und aktuellen Entwicklungen der letzten Jahre hat sich die Einsicht in die Notwendigkeit einer Förderung aller Schülerinnen und Schüler durchgesetzt. Dieser Anspruch zieht die Frage nach sich, wie eine solche Förderung konkret zu gestalten sei. Dabei geht es um geeignete Vorgehensweisen, die im Schulalltag noch keine selbstverständliche Praxis darstellen. Mit dieser Herausforderung befasst sich Nora Haberzettl, die in ihrem Beitrag die Prinzipien einer passgenauen Förderung am Beispiel des Faches Mathematik in der Grundschule beschreibt und sie an Hand eines Förderplans für einen Schüler der vierten Klasse illustriert. Dabei spannt sie einen Bogen von der Diagnose zu den daraus abgeleiteten Fördermaßnahmen bis hin zu einer Evaluation des Vorgehens und der Wirkungen.

Nora Haberzettl beschreibt zunächst das prinzipielle Vorgehen anhand von fünf Arbeitsschritten: Handlungsgeleitete Diagnose (1.) und Auseinandersetzung mit den Ergebnissen (2.), Ableiten von Förderbedarf und Förderzielen (3.), Planen und Durchführen der Fördermaßnahme (4.) und ihre Evaluation (5.). Dabei ist für sie ein kompetenzorientierter Unterricht maßgebend, bei dem es die jeweiligen Fähigkeiten eines Kindes zu entdecken gilt (wie beispielsweise eine Aufgabe gelöst wird oder bestimmte Strategien beim Rechnen angewendet werden), die dann in entsprechenden Förderzielen ihren pädagogischen Niederschlag finden.

Am Beispiel eines Kindes wird das fünfschrittige Vorgehen näher vorgestellt. Dabei wird u.a. gezeigt, wie die Entwicklung der Fördermaßnahme mit einem Kompetenzraster von statten geht, wie dazu passend Aufgaben für eine zielbezogene Förderung zum Einsatz kommen, wie der betreffende Schüler damit arbeitet und welche Lernfortschritte bei ihm festzustellen sind. Der Beitrag von Nora Haberzettl schließt mit einer Bilanz zur Lernentwicklung im Mathematikunterricht mit Hilfe von Kompetenzrastern.

(14) Catrin Siedenbiedel: Inklusive Bildung in der Sekundarstufe

Inklusion ist ein Anliegen, das im deutschen Bildungswesen kontrovers definiert, diskutiert und realisiert wird. Catrin Siedenbiedel beschreibt in ihrem Beitrag zunächst die unterschiedlichen Definitionen und die damit verbundenen Anliegen und Auffassungen. Dabei wird auch „ein Paradigmenwechsel in der Betrachtung dessen, was Behinderung ausmacht“ deutlich. In einem nächsten Arbeitsschritt rekonstruiert sie die unterschiedlichen Begründungszusammenhänge, ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006. Einen zentralen Stellenwert nehmen dabei die Vermeidung institutioneller Diskriminierung und sozialer Exklusion ein. Sodann präzisiert Siedenbiedel das Inklusionskonzept für Schulen – auch in Abgrenzung zum Integrationskonzept – und setzt sich mit den unterschiedlichen Berufsgruppen auseinander, die mit Inklusion in der Schule befasst sind.

Im Zentrum des Beitrags steht die Umsetzung von Inklusion in der Sekundarstufe, wobei u.a. ausgeführt wird, dass die Mehrgliedrigkeit, die frühe Selektion und das ausdifferenzierte Förderschulsystem in Deutschland diese erschwert. Ein Problem sieht Siedenbiedel auch darin, dass wegen des Elternwahlrechts Schulen mit inklusivem und mit segregiertem Ansatz parallel bereitgestellt werden müssen, was zur Folge haben könnte, dass „die inklusiven Schulen unterfinanziert seien“ und deshalb „nicht mit den kostenintensiven Betreuungs- und Förderangeboten der Förderschulen konkurrieren könnten“.

Ein gesondertes Kapitel befasst sich mit Sekundarschulen, die bereits erfolgreich inklusiv arbeiten und von der Autorin als „Leuchtturmschulen“ begriffen werden. Nach Siedenbiedel könnte für eine größere Durchmischung der Schülerschaft auch von den Erfahrungen der amerikanischen „Magnet-Schools“ profitiert werden. Sie schließt das Kapitel mit der Beschreibung spezifischer Gelingensbedingungen für ei-

nen Unterricht in inklusiven Klassen. Dabei geht es u.a. um „mehr innere, weniger äußere Differenzierung“ oder um „mehr Wertschätzung, weniger Beschämung“. Daran anknüpfend ist es konsequent, wenn Siedenbiedel in ihrem Fazit dafür plädiert, dass sich nicht nur die Schulstruktur, sondern auch die Schulkultur entsprechend zu verändern habe.

(15) F. Lipowsky, M. Hess, A. Böhnert, A.-K. Denn, A. Hirstein, D. Rzejak & J. Schwabe:

Lernen durch Kontrastieren und Vergleichen – Ein Forschungsüberblick zu wirkmächtigen Prinzipien eines verständnisorientierten und kognitiv aktivierenden Unterrichts

Der Beitrag beschreibt, welche Bedeutung Kontrastieren und Vergleichen beim Bilden von Begriffen und Operationen im fachlichen Unterricht für eine auf Verstehen zielende kognitive Aktivierung von Schülerinnen und Schülern haben. Kontrastieren wird als Handeln von Lehrpersonen verstanden, das Lernende zu Vergleichen provozieren soll, die ein tieferes Verständnis von Lerngegenständen fördern können. Hin gewiesen wird – im gesamten Beitrag mit internationalem Bezug – auf Konzepte und Theorien wie die Structure-Mapping-Theorie und andere Verfahren, z.B. das induktive Denken, das verschachtelte Lernen, die Provokation der Lernenden durch „negatives Wissen“ oder die Variationstheorie.

Im umfangreichen Hauptkapitel des Beitrags wird, mit präzisen Angaben zu den ermittelten Effektstärken, das gesamte Spektrum aktueller Forschungsbefunde zur empirischen Wirksamkeit von Kontrastieren und Vergleichen referiert. Zunächst werden die in Metaanalysen untersuchten kontrastiven Lernumgebungen im Hinblick auf ihre positiven Effekte diskutiert. Im Folgenden werden die einschlägigen Einzelstudien und deren Befunde dargestellt. Diese beschäftigen sich mit dem Kontrastieren und Vergleichen von Lösungswegen sowie von korrekten und falschen Lösungen (Lernen aus Fehlern), der Wirkung einer Einbeziehung von Abbildungen sowie dem Verfahren, Unterschiede durch Gemeinsamkeiten zu erkennen. Ebenso sind in den referierten Einzelstudien die Rolle des Vergleichens beim Erlernen von Kategorien, das analoge Schlussfolgern, das verschachtelte Lernen sowie die Steigerung der Wirkung von Lernumgebungen durch die Verknüpfung mit Instruktionsphasen Thema der referierten Untersuchungen.

Die im Hauptkapitel berichteten Forschungsansätze und -befunde liefern, bezogen auf die von Lehrpersonen zu schaffenden Kontraste bei der effektiven Einführung von Begriffen und beim nachhaltig wirksamen Operieren mit ihnen, eine in ihrer Vollständigkeit und Differenziertheit bisher nicht erreichte singuläre Zusammenstellung empirischer „Findings“ aus internationaler Perspektive. Mit ihnen werden wertvolle Anregungen gegeben, z.B. darüber, welche Merkmale und Relationen bei der Behandlung der Unterrichtsgegenstände im Fachunterricht konstant gehalten und welche variiert werden sollen, um bei den Lernenden kognitionsförderndes Vergleichen anzuregen. Dabei liegt der Fokus im Sinne einer „Schule kontrastiven fachlichen Lernens“

stets auf der Förderung des konzeptuellen Verständnisses der Lernenden beim Lösen von Problemen sowie des Transfers der Lernergebnisse.

Abschließend wird mithilfe der Zusammenfassung der berichteten Forschungen und einer Systematisierung der unterrichtlichen Vergleiche gezeigt, wie Lehrkräfte durch eine adäquate didaktische Einbettung des Kontrastierens und Vergleichens die Schülerinnen und Schüler im Unterricht sinnvoll kognitiv unterstützen können. Daraus ergeben sich auch inhaltliche Anforderungen an die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer.

In ihrem Beitrag erschließen Lipowsky und Mitarbeiterinnen, bilanzierend auf den internationalen Forschungsstand ausgreifend, in pionierhafter Weise bisher wenig beachtete Dimensionen zur besseren Wirksamkeit insbesondere des problemlösenden Unterrichts, wie er durch den konstruktiven Umgang mit kognitiven Konflikten ermöglicht wird.

(16) Dorit Bosse & Julian Kempf: Argumentationskompetenz im Deutschunterricht der Oberstufe und deren Förderung durch digitales Lernen

Dorit Bosse und Julian Kempf befassen sich in ihrem Beitrag mit einer „Schlüsselkompetenz“ für ein demokratisches Zusammenleben, dem Argumentieren. Im Mittelpunkt ihrer Arbeit stehen Möglichkeiten der Förderung argumentativer Fähigkeiten, die sie am Beispiel des Deutschunterrichts der Gymnasialen Oberstufe aufzeigen. Ausgehend von Belegen über Zusammenhänge zwischen argumentativen Fähigkeiten, logischem Denken, Problemlösen und nachhaltigem Wissenserwerb einerseits sowie unter Berücksichtigung der Bildungsziele der Oberstufe andererseits beschreiben sie die Erfordernisse einer Argumentationskompetenz im Kontext wissenschaftspropädeutischen Arbeitens.

Im Wissen um die Problematik notwendiger Sachinformationen und einer damit einhergehenden fehlenden inhaltlichen Tiefe beim Argumentieren im Deutschunterricht – dargestellt an der Aufsatzform Erörterung – greifen Bosse & Kempf zur Förderung der Argumentationskompetenz auf neue Ansätze materialgestützten Schreibens zurück und konzipieren ihre Überlegungen im neuen Medium „digitale Lernumgebungen“. Ihren Ansatz realisieren sie mit der Open-Source-Software „Etherpad“. Dieses Programm kann hinsichtlich einer Förderung argumentativer Kompetenzen genutzt werden, um gemeinsam mit Partnern strittige Themen zu diskutieren und argumentative Texte ko-konstruktiv zu verfassen sowie um das eigene argumentative Vorgehen zu analysieren. Darüber hinaus bietet „Etherpad“ Lehrpersonen die Möglichkeit, den Lernenden Feedback zu argumentativen Texten zu geben.

Anhand einer Doppelstunde zum Deutsch-Unterricht beschreibt das Autorenteam das Vorgehen zum Erwerb argumentativer Fähigkeiten mit „Etherpad“ und diskutiert mögliche Herausforderungen und Lernerfolge. Ihr Resümee fällt dabei eindeutig aus: „Das Arbeiten mit Etherpad ermöglicht Oberstufenschülerinnen und -schülern, ko-konstruktiv und kooperativ zu arbeiten und sich diskursiv schreibend mit einer Frage-

stellung auseinanderzusetzen. Zudem bietet das Tool die Möglichkeit zu Peercoaching und -Feedback.“

Zum Abschluss

Unter Bezugnahme auf den eingangs angesprochenen „doppelten Szenenwechsel“ befassen sich die in diesem Band versammelten 16 Beiträge mit aktuellen zentralen Fragen zur Unterrichtsqualität. Dabei umspannen sie ein breites Spektrum an Konzeptionen und Befunden gelingenden Lehrens und Lernens und fokussieren diese unter den Gesichtspunkten „Entwicklungen“, „Entwürfe“, „Bilanzen“ und „Antizipationen“. Damit ergänzt dieser Band die bereits vorliegenden ersten beiden Veröffentlichungen um einen – wenn nicht gar den – zentralen Aspekt von Schulqualität.

Rudolf Messner

„Tiefen-Didaktik“ – zur praktischen Wende der Lehr-Lernforschung

Mit der Metapher „Tiefen-Didaktik“ wird darauf hingewiesen, dass die Diskussion im Anschluss an TIMSS und PISA deutlich gemacht hat, dass Schule in ihrer praktischen Arbeit – und Forschung in ihren Konstrukten – zum Verständnis unterrichtlichen Lehrens Ansätze brauchen, die sich um eine größere *Verstehenstiefe des Lernens* bemühen. Nur wenn dies gelingt, lässt sich der Aufbau – wie von Baumert und anderen im SINUS-Gutachten gefordert –, eines „intelligent geordneten, in sich vernetzten, in verschiedenen Situationen erprobten und flexibel anpassbaren Wissens“ in den zentralen fachlichen Domänen des Unterrichts erreichen (BLK, 1997, S. 17). Und die Didaktik als praktische Handlungslehre des Unterrichts? Sie muss sich verstärkt auf lehrerlerntheoretische Konzepte zur Erforschung von Unterricht stützen können, welche zu den „*Tiefenprozessen*“ des *Lernens der Schülerinnen und Schüler* (SuS) empirische Zugänge finden.¹

1. Das Problem: ein produktiver Umgang mit dem „Lehr-Lern-Kurzschluss“

Theoretischer gesprochen: In der didaktischen Theorie und der empirischen Forschungspraxis muss neben der Fortführung bisher erfolgreicher Forschungsrichtungen versucht werden, Lösungsvorschläge für einen produktiveren Umgang mit dem sogenannten „Lehr-Lern-Kurzschluss“ zu finden. Gerade angesichts der mit dem Literacy-Konzept und den Bildungsstandards (vgl. Messner, 2016) verknüpften erhöhten kogni-

1 Bei dem Text handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung des Vortrags, den der Autor am 20. Juli 2007 auf Einladung von Prof. Dr. Marcus Hasselhorn zur akademischen Feier des fünfjährigen Bestehens des Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung (ZeUS) in der Aula der Georg-August-Universität Göttingen gehalten hat. Entsprechend dem Anlass steht die Entwicklung der damals erst wenige Jahre zurückliegenden Wende der traditionellen Bildungswissenschaft zur unterrichtlichen Lehr- und Lernforschung im Mittelpunkt der Darstellung. Gezeigt werden soll, dass es eine wichtige Aufgabe der sich etablierenden empirischen Unterrichtsforschung ist, ihr neues Paradigma verstärkt für die Erforschung jener Prozesse des Lernens der Schülerinnen und Schüler einzusetzen, die ein vertieftes Verstehen der Unterrichtsinhalte fördern. Für ihre Leistung dazu werden nach einem historischen Abriss zur Geschichte der Didaktik empirisch relevante Ansätze befragt, die für die Wende zur Lehr-Lernforschung repräsentativ sind. Fragestellung und Entwicklungsverlauf sind nach wie vor aktuell. Die Beiträge des vorliegenden Bandes knüpfen vielfach an sie an.

tiven Anforderungen an Schulbildung ist bewusst geworden, wie sehr im Unterricht in deutschen Schulen Lehren und Lernen oft auseinander fallen und durch die gewohnten Formen professionellen Handelns nur unzureichend überbrückt werden. Dies hat z.B. die folgenreiche Drei-Länder-Video-Studie im Anschluss an TIMSS mit ihrem auf die Schulleistungen bezogenen Vergleich deutscher und japanischer Unterrichtsskripte deutlich gemacht (Baumert, Lehmann u.a., 1997, S. 215).

Die Aufmerksamkeit für das Problem des Lehr-Lern-Kurzschlusses ist in der Didaktik nicht neu. Schon 1961 hat z.B. Hans Aebli in den „Grundformen des Lehrens“ im Hinblick auf die (damals) dominierende mündliche Vermittlung festgestellt: „Allzu leicht gibt man sich [...] der Illusion hin, dass es möglich sei, Ideen, Vorstellungen und Begriffe einem anderen zu ‚geben‘, sie ihm als solche zu übermitteln. Demgegenüber sollte man nie vergessen, dass es letzten Endes immer nur Schallwellen sind, welche man zum Ohr des Hörers zu senden vermag und dass dieser jede einzelne Vorstellung, jeden Begriff, jede Denkoperation und insbesondere jedes Gefühl und jedes Werterlebnis aus dem Grund seiner eigenen Psyche hervorrufen muss. Wo zum übermittelten Zeichen im Vorstellungsrepertoire des Hörenden nicht das Gegenstück vorhanden ist [...] findet keine Kommunikation statt. Die Resonanz bleibt aus [...].“ (Aebli 1961, S. 26f.)

Inzwischen ist der Hinweis auf diese Diskrepanz zu einem Standardargument der Unterrichtstheorie geworden. Annette Scheunpflug beschreibt in ihrer 2001 erschienenen „Evolutionären Didaktik“ das Problem der Planbarkeit von Unterricht aus systemtheoretischer Sicht wie folgt: „Unterricht stellt ein komplexes Zusammenspiel von Steuerung und Zufällen dar. – Unterricht offeriert Lernangebote – über das Lehren ist kein direkter Zu- und Durchgriff auf das Lernen möglich. – Das Lernangebot wird aufgrund der autopoietischen Grundstruktur der am Unterricht beteiligten psychischen Systeme selbstreferentiell verarbeitet.“ (Scheunpflug, 2001, S. 122)

Sowohl bei Aebli als auch bei Scheunpflug ließen sich einzelne Punkte kritisch diskutieren. In unserem Zusammenhang ist jedoch entscheidend, dass beide Positionen darin übereinstimmen, dass Lehren nicht notwendig Lernen bewirkt, auch wenn die Lehrenden aller Stufen häufig dieser Illusion erliegen. Die Lernergebnisse des Unterrichts bleiben als Eigenleistung der Lernenden der Verfügung der Lehrenden weitgehend entzogen.

Begründet und detailliert beschrieben hat das Konzept des Lehr-Lern-Kurzschlusses der Psychologe und Verhaltenstheoretiker Klaus Holzkamp schon in den 80er Jahren. Sein Kernargument lautet, dass es eine Unterstellung sei, dass Lehren gleichsam automatisch bei den Belehrteten die curricular vorgegebenen und durch didaktische und methodische Zurüstungen vorstrukturierten Lernprozesse auslösen würde. Was gelernt wird, hänge vielmehr von den persönlich bedeutsamen Gründen zu lernen ab. Holzkamp spricht von den Lebens- und Lerninteressen der Lernenden. Insofern seien diese und nicht die Lehrenden Subjekt ihrer Lernprozesse.²

2 Klaus Holzkamp (1927–1996) hat an der Freien Universität Berlin gelehrt. Seine Ansichten zum „Lehr-Lern-Kurzschluss“ lassen sich in instruktiver Weise einem Interview mit Rolf Arnold entnehmen, das in dessen Band „Lebendiges Lernen“ veröffentlicht ist (vgl. Arnold, 1996).