

Was wissen wir über guten Unterricht?

Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung
und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung¹

Andreas Helmke, Landau/Pfalz

1. Einleitung

Was macht den guten Lehrer, was erfolgreichen Unterricht aus? Wie oft ist diese Frage in der Vergangenheit bereits gestellt und diskutiert worden - insbesondere aus dem Blickwinkel der Allgemeinen Pädagogik und der Schulpädagogik. Seit langem bildet sie einen zentralen Gegenstand der empirischen Unterrichtsforschung und der Lehr-Lern-Forschung. Um dieses Thema geht es auch in diesem Artikel. Nach einer (1) Einführung zur Bedeutsamkeit der Unterrichtsforschung und (2) der Vorstellung eines theoretischen Rahmenmodells (Angebots-Nutzungs-Modell) zur Wirkungsweise des Unterrichts werde ich (3) zehn fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität skizzieren und (4) auf die Notwendigkeit einer fundierten Diagnose des Unterrichts als einer notwendigen Voraussetzung für die Verbesserung des Unterrichts eingehen. Abschließend möchte ich (5) einen Blick auf die Bedingungen des Gelingens oder Misslingens von Prozessen der Unterrichtsentwicklung werfen.

Es liegt nahe, zunächst einen Blick auf den Forschungsstand zur Frage nach dem guten Unterricht zu werfen. In deutlichem Gegensatz zum angloamerikanischen Sprachraum, aber etwa auch zur Lage in Skandinavien oder den Niederlanden sind Forschungsklima und Diskussionsstand im deutschen Sprachraum durch eine Reihe von Eigentümlichkeiten charakterisiert, die eine fundierte Beschäftigung mit Fragen des Unterrichts erschweren und die ich andernorts bereits einmal angesprochen habe (Helmke, 2006b; Helmke & Schrader, 2006):

Mangelnde empirische Orientierung. Hierzulande dominierte - und dominiert noch immer - in der Pädagogik eine geisteswissenschaftliche Denkrichtung, die empirische Forschung, insbesondere diejenige quantitativer Art, wenig schätzt und ihr mit Reserviertheit, gelegentlich sogar mit offener Ablehnung begegnet. Ich überspitze jetzt etwas, wenn ich sage: Sympathie wird in großen Teilen der Pädagogik lediglich hermeneutisch orientierten Einzelfallstudien und Spielarten der so genannten "Aktionsforschung" entgegengebracht, einer Mischung aus Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung. Es ist keineswegs so, dass sich die "empirische Wende" der Bildungspolitik (Lange, 1999) bereits in entsprechender Weise in der Pädagogik oder in den Schulen durchgesetzt hat.

Verwechslung von "innovativem" mit "gutem" Unterricht. Ebenso verbreitet - übrigens nicht nur im deutschen Sprachraum - ist das Missverständnis, bestimmte "innovative" Methoden seien von Natur aus "besser". Unter "innovativ" lässt sich vieles subsumieren; zumeist werden darunter Methoden gefasst, die andere Sozialformen als den Plenumsunterricht voraussetzen, und Lehr-Lern-Szenarien, die wenig oder gar nicht lehrergelenkt sind. Die Gleichsetzung von "innovativ" mit "gut" ist ebenso naiv wie falsch. Wir wissen aus der Forschung wie aus der Schulpraxis, dass es brillanten und

¹ Dieser Artikel ist die erweiterte Fassung eines Vortrages, den ich auf Einladung der Bertelsmann-Stiftung und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW bei der Veranstaltung "Lehren und Lernen für die Zukunft" zur flächendeckenden Einführung des Projektes "Selbstständige Schule" am 28. Oktober 2006 in Essen gehalten habe.

anregenden lehrerzentrierten Frontalunterricht ebenso gibt wie dilettantischen Gruppen- oder Projektunterricht – und vice versa.

Die allgemeine Kulturinflation. Ich habe an anderer Stelle bereits einmal beklagt, dass - mit zunehmender Tendenz - in der Diskussion über Schule, Unterricht und Erziehung eine allgemeine Inflationierung des Suffix "-kultur" festzustellen ist. Kaum ein Begriff, der nicht durch diese Ergänzung scheinbar veredelt wird, ohne dass damit ein Erkenntnis- oder Erklärungsgewinn verbunden wäre: Aufgabenkultur, Evaluationskultur, Gesprächskultur, Kooperationskultur, Unterrichtskultur, Lehrkultur, Lernkultur - bis hin zu so markanten Wortschöpfungen wie "Empörungskultur" (Steinbrück, ehem. NRW-Ministerpräsident). Das Gemeinsame an allen diesen Konzepten ist: Sie erheischen Respekt und Zustimmung, tragen jedoch nichts, wirklich gar nichts zu der Frage bei, *welche* Komponenten oder Faktoren z.B. des Lehrens *warum*, d.h. infolge welcher theoretisch ableitbarer und verständlicher Mechanismen wirksam sind.

2. Ein Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit

Die Einbettung des Unterrichts in vielfache Kontexte und mögliche Mechanismen seiner Wirksamkeit lassen sich am besten durch ein Angebots-Nutzungsmodell repräsentieren. Es war Helmut Fend, der diese aus der Wirtschaft stammende Denkfigur erstmals in die Pädagogik einbrachte (Fend, 1981); in der Folgezeit habe ich dieses Modell gemeinsam mit F.E. Weinert (Helmke & Weinert, 1997) als Ausgangspunkt für ein darauf basierendes eigenes Modell verwendet (Helmke, 2006a), das in der folgenden Abbildung dargestellt ist:

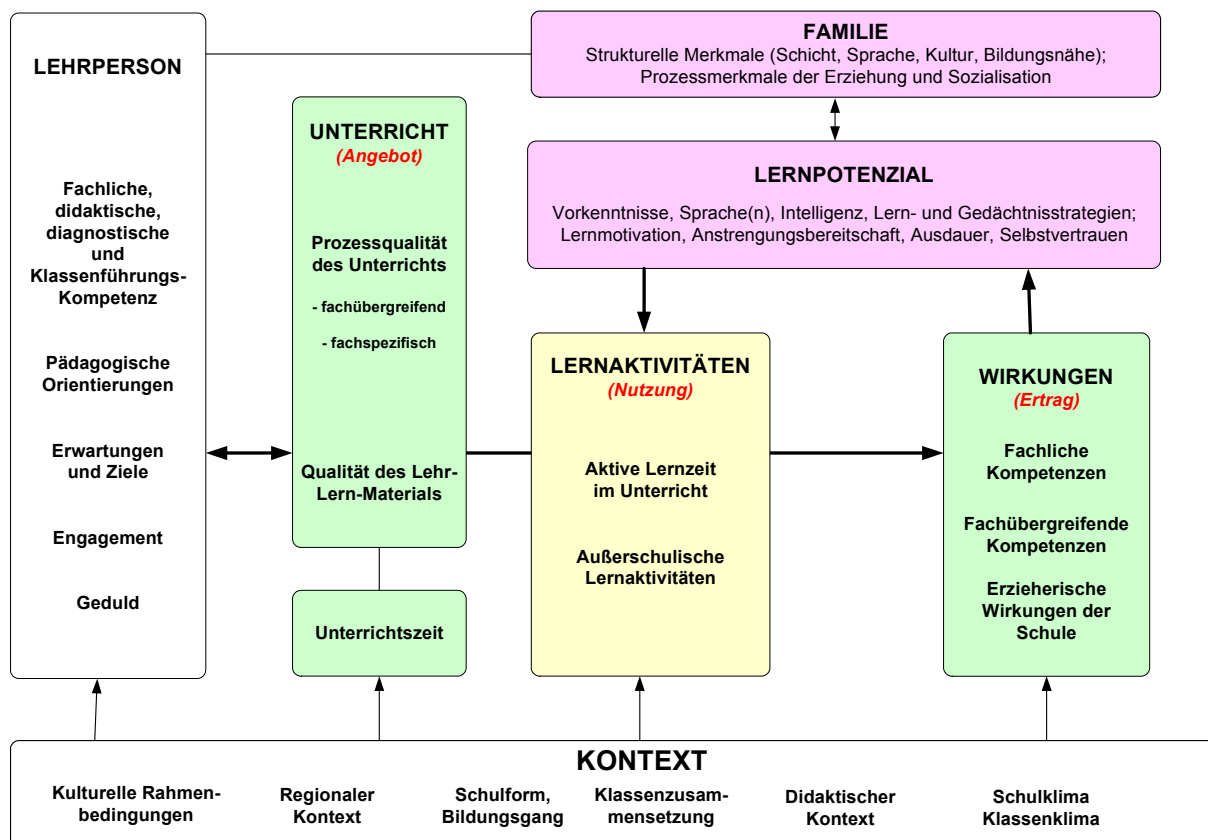


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit

Es gibt zwei Perspektiven, aus denen man die Qualität des Unterrichts betrachten kann: die Prozessebene und die Produktebene.

Auf der *Prozessebene* geht es um die im Unterricht stattfindenden Lehr-Lern- und Interaktionsprozesse. Die Qualität des Unterrichts bemisst sich danach, ob er bestimmten sachlichen Kriterien (wie Strukturiertheit, Motivierung etc.) genügt. Dies ist eine variablenorientierte Sichtweise, die in der Forschung üblich und dominierend, in der Unterrichtspraxis jedoch neu und nicht immer leicht zu vermitteln ist.

Auf der *Produktebene* geht es darum, wie erfolgreich der jeweilige Unterricht ist, gemessen an Zielkriterien wie Leistungs- oder Motivationsentwicklung, wobei selbstverständlich der soziale Kontext in Rechnung gestellt werden muss. Unterricht ist dieser Sichtweise zufolge so gut oder so schlecht wie die nachweislichen Wirkungen, die er erzielt hat. Dies ist die Denkweise, die seit der empirischen Wende und den Aktivitäten der Qualitätssicherung und -verbesserung zunehmend in den Vordergrund gerückt ist.

Eine verbreitete, intuitiv unmittelbar plausible Analysestrategie, die unter Labels wie "Expertenstudie" oder "Best Practice" läuft, geht so vor, dass in einem ersten Schritt besonders erfolgreiche (gemessen an Kriterien wie Leistungszuwachs oder Angstabbau) Lehrpersonen identifiziert werden. In einem zweiten Schritt wird dann geprüft: Wie ist der Unterricht dieser Lehrkräfte beschaffen? Was machen sie im Unterricht anders als andere (der Durchschnitt), so dass es als Erklärung für ihre Erfolge herhalten könnte? Mit dieser Sichtweise ist die *personenzentrierte* Analysestrategie angesprochen - im Gegensatz zur variablenzentrierten Strategie.

Aus dem Modell lassen sich einige wichtige Konsequenzen ableiten:

Komplexe Determination schulischer Leistungen. Schulische Leistungen und andere Zielkriterien des Unterrichts - etwa im Bereich sozialer, methodischer und selbstbezogener Kompetenzen - sind das Ergebnis des Zusammenspiels eine Reihe von Faktoren, von denen der Unterricht einer, aber quantitativ nicht der wichtigste ist. Insofern ist Helmut Fends Metapher von Schülerleistungen als "Coproduktion" von Lehrern und Schülern treffend. In ähnlicher Weise treffen die Aufsätze von Weinert & Helmke (1987) und später noch mal von Weinert (2001) diesen Punkt: Schulleistungen sind immer das Ergebnis des Wechselspiels vieler beteiligter Faktoren.

Reziproke Sichtweise von "Angebot" und "Nutzung". Auf den ersten Blick ist das, was die Lehrperson den Schülern "anbietet" - Material, Fragen, Texte, Aufforderungen - das Angebot, und die Nutzung betrifft das, was die Schülerinnen und Schüler daraus machen. Es wäre jedoch kurzschlüssig, die Angebots-Nutzungs-Metapher nur eindirektional zu sehen. Selbstverständlich machen auch die Schülerinnen und Schüler - während des Unterrichts, aber auch davor und danach - ständig Angebote. Dies kann, etwa im Rahmen von Lehr-Lern-Szenarien, wie wir sie aus dem "reciprocal teaching" kennen, ein regelrechtes Lernangebot sein (Schüler nehmen Funktionen des Lehrers / Mentors / Tutors ein). Man kann den an die Lehrperson gerichteten "Input" der Schülerinnen und Schüler aber ebenfalls als Angebot betrachten, das die Lehrperson mehr oder weniger effizient nutzen oder auch ignorieren kann. Das lässt sich gut am Lernen aus Schülerfehlern zeigen: Sie sind ja nicht nur Hinweise auf fehlgeschlagene Lernprozesse, sondern können auch als Angebot an die Lehrperson verstanden werden, Inhalte und Methoden ihrer Lehre zu überdenken und verbessern. Es gibt noch einen weiteren, empirisch gut belegten Gesichtspunkt, der in der Diskussion oft zu kurz kommt: Auch *zwischen* den Schülern gibt es ein beträchtliches Maß verschiedenster Angebote

und Nutzungsarten: vom gemeinsamen Lernen in Gruppen über das Zurufen, Vorsagen bis hin zum Hausaufgabenabschreiben – dies wird gelegentlich übersehen.

Rolle der Lehrperson. Die Suche nach "Charaktereigenschaften" erfolgreicher Lehrer charakterisiert die Frühzeit der pädagogisch-psychologischen Forschung. Diese Forschungsstrategie erwies sich als Sackgasse, weil man ohne Einblick in die Lehr-Lern-Situation der Schulklasse keine guten Vorhersagen des Leistungserfolges der Schülerinnen und Schüler machen kann. In der Folgezeit, die durch das Prozess-Produkt-Paradigma gekennzeichnet war, wurden Merkmale der Lehrerpersönlichkeit unberechtigt fast vollkommen ausgeblendet. Erst in neuerer Zeit ist die Lehrerpersönlichkeit im Rahmen einer umfassenderen Sichtweise wieder ins Spiel gekommen, wenngleich unter verändertem Vorzeichen: Zunächst interessierte man sich aus dem Blickwinkel der Expertiseforschung für Lehrerkognitionen (Vorstellungen, intuitive Theorien, Planungen etc.) und auf das Professionswissen von Lehrpersonen. Erst mit Weinert wurde der Blick wieder verstärkt auf die vier grundlegenden Kompetenzen des Lehrerberufs gelenkt: fachliche, didaktische, diagnostische und Klassenführungscompetenz. Insbesondere die diagnostische Kompetenz (Schrader, Helmke, Hosenfeld, Halt & Hochweber, 2006) und die Fachkompetenz. Für den Bereich der Grundschule gibt hierzu Lipowsky (2006) einen ausführlichen Überblick.

Rolle des Vorkenntnisniveaus. Schulleistungen und andere Zielkriterien sind jedoch, wenn man die Situation zu Anfang eines Schuljahres bedenkt (insbesondere bei der Einschulung und immer dann, wenn die Klasse eine neue Lehrkraft erhält) zugleich Eingangsbedingungen für den folgenden Unterricht. Dieser adaptive Aspekt des Unterrichts ist oft nicht bedacht worden, und in empirischen Studien kann er erst dann zu Tage gefördert werden, wenn zumindest die Zielvariable (meist: die Schülerleistungen) mindestens zweifach gemessen werden: am Anfang und am Ende des Schuljahres. Die Münchner Studie hat beispielsweise belegen können, dass das bereichsspezifische Vorkenntnisniveau einer Schulklasse im Fach Mathematik nicht nur die Klassenleistung am Ende des Schuljahres maßgeblich beeinflusst, sondern auch die Qualität des Unterrichts selbst. Dies zeigt die folgende Abbildung:

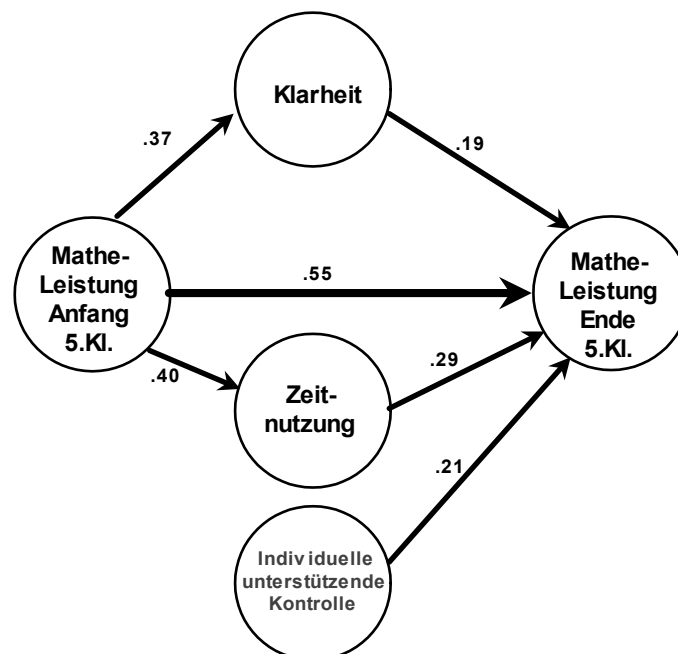


Abbildung 2: Die Rolle des Vorkenntnisniveaus zu Beginn der 5. Klasse für die Unterrichtsqualität und das Leistungsniveau am Ende der 5. Klasse (Helmke & Weinert, 1997)

Wechselseitige Kompensierbarkeit von Merkmalen der Unterrichtsqualität. Jede Auflistung von Qualitätsmerkmalen oder Gütekriterien, wie ich sie hier vorschlage, trägt die Gefahr von Missverständnissen und Fehlinterpretationen in sich. Eine besonders verbreitete Fehlinterpretation möchte ich durch eine Erfahrung belegen, die ich kürzlich gemacht habe, als ich auf Einladung zum Pädagogischen Tag eines Gymnasiums in NRW einen solchen Kanon von Qualitätskriterien skizzierte. Aus einer Ecke des Auditoriums vernahm ich eine Art Raunen und bekam den Satzfetzen "... ist doch alles nur Theorie" mit. Dies war für mich Anlass, meinen Vortrag zu unterbrechen, um zu klären, was es mit diesem Einwand auf sich haben könnte. Diese Unterbrechung stellte sich als außerordentlich wichtig und nützlich heraus, denn die Funktion der Gütekriterien war wie folgt missverstanden worden: Um gut zu sein, müsse ein Unterricht alle Kriterien in maximaler Ausprägung erfüllen, und dies sei doch praktisch unmöglich. Dies konnte ich bestätigen: Allein die Vorstellung eines Unterrichts, der auf allen zehn Dimensionen durch die optimale Ausprägung (nicht immer gleich bedeutend mit der maximalen Ausprägung!) erhält, ist einigermaßen weltfremd. Wichtig erscheinen mir in diesem Zusammenhang folgende Anmerkungen:

- Die Merkmale "guten" Unterrichts sind Leitlinien oder Prinzipien, die man bei der Planung und Realisierung des Unterrichts berücksichtigen kann - nicht im Sinne von rezepthafter Anwendung, sondern eher als *Orientierungspunkte*.
- Es handelt sich bei den Qualitätsmerkmalen um so genannte "Variablen". Dieser in der empirischen Sozialforschung und der Bildungsforschung geläufige Begriff wird in der Pädagogik und in der Schulpraxis gelegentlich missverstanden (nicht zuletzt deshalb, weil er von den Empirikern nicht oder unzureichend erklärt wird). Der Erläuterung soll eine Passage aus einem Handbuch dienen, die von Bildungsforschern und Fachdidaktikerinnen mit Schulpraxiserfahrung gemeinsam geschrieben wurde (Helmke, Helmke, Heyne, Nordheider & Schrader, 2006):

" In der *Empirischen Unterrichtsforschung* charakterisiert man Unterricht im Hinblick auf bestimmte Qualitätsdimensionen (z.B. Strukturiertheit, Verständlichkeit, Motivierung), die nachweislich (belegt durch vorangegangene Untersuchungen) eine Rolle für den Lernerfolg spielen. Es handelt sich um eine „variablenorientierte“ Betrachtungsweise, die davon ausgeht, dass sich der Unterricht verschiedener Lehrpersonen hinsichtlich bestimmter Merkmale (Variablen), die von Lehrkraft zu Lehrkraft, aber auch bei der gleichen Lehrkraft in verschiedenen Situationen (Fächer, Klassen, Zeitpunkte) variieren können (z.B. hohe Ausprägung der Variable ‚Verständlichkeit‘ bei Lehrperson A, niedrige Ausprägung dieser Variable bei Lehrperson B). Die empirische Unterrichtsforschung untersucht, ob unterschiedliche Ausprägungen solcher Variablen mit Unterschieden im Lernerfolg (z.B. Leistungszuwachs, Verbesserung der Lernfreude) einhergehen - eine Perspektive, die auch in der „output“-Orientierung der neuen Kernlehrpläne ihren Niederschlag findet."

- Bei je mehr Merkmalen sich eine positive Ausprägung findet, desto wahrscheinlicher ist der Lernerfolg. Die Expertise- und Best Practice-Forschung zeigt indes, dass das Unterrichtsprofil nachweislich sehr erfolgreicher Lehrpersonen keineswegs durchweg im Maximalbereich liegt, sondern gemischt ist: Offenbar können Schwächen und Defizite bei *einem* Qualitätsmerkmal durch Stärken bei einem *anderen* Merkmal kompensiert werden.

- Je nach dem, welches Zielkriterium man vor Augen hat, sind keineswegs alle Qualitätsmerkmale gleich wichtig. In unserer eigenen Forschung zu den unterrichtlichen Bedingungen der Kompetenzentwicklung in Mathematik beispielsweise (Helmke & Schrader, 1993) erwiesen sich zwei Merkmale des Unterrichts als so wichtig, dass keine der Klassen mit hoher Leistungssteigerung unterdurchschnittliche Werte aufwies: die Effizienz der Klassenführung sowie die Klarheit, Strukturiertheit und Verständlichkeit des Unterrichts.

3. Fachübergreifende Merkmale der Unterrichtsqualität

Zwar gibt es - darüber besteht inzwischen weitgehender Konsens - nicht die optimale Unterrichtsmethode, wohl aber gibt es eine Reihe von Qualitätsmerkmalen guten Unterrichts. Ich habe kürzlich die aus meiner Sicht wichtigsten Qualitätsmerkmale skizziert (Helmke, 2006b) und möchte dies im Folgenden aufgreifen.

Zur Vermeidung von Missverständnissen möchte ich vorab betonen, dass die Zahl und semantische Bestimmung solcher Qualitätsbereiche in gewisser Weise arbiträr ist. Je nach dem, ob man ein schwächeres oder stärkeres Auflösungsvermögen anpeilt, ob man sich auf fachübergreifende Bereiche beschränkt oder auch fachspezifische Themen einschließt, ob man sich auf Prozessmerkmale beschränkt oder ausdrücklich auch die Förderung von Zielkriterien einschließt, lassen sich ganz unterschiedliche Zusammenstellungen von Qualitätsbereichen denken. Auf der einen Seite des Kontinuums steht das Bemühen um eine möglichst sparsame Darstellung sehr weniger, voneinander unabhängiger Faktoren, so wie es beispielsweise aus der familiären Erziehungsstilforschung bekannt ist. Aus den beiden als unabhängig voneinander gedachten Dimensionen "Lenkung/Kontrolle" und "Wärme/Zuwendung" ergeben sich durch die Kombination von jeweils niedriger und hoher Ausprägung vier Felder, die verschiedenen Erziehungsstilen entsprechen:

- Lenkung hoch, Zuwendung hoch: autoritativer Erziehungsstil
- Lenkung hoch, Zuwendung niedrig: autoritärer Erziehungsstil
- Lenkung niedrig, Zuwendung hoch: permissiver Erziehungsstil
- Lenkung niedrig, Zuwendung niedrig: vernachlässigender Erziehungsstil

Übertragungen dieses Modells aus der familiären Erziehungsstilforschung in die Schule sind beispielsweise von Tausch versucht worden. Das Modell zielt vor allem auf den Bereich der nicht-kognitiven Wirkungen ab (Persönlichkeitsentwicklung), ist für ein erweitertes, an Bildungszielen orientiertes Verständnis von Zielkriterien und die Vorhersage der Kompetenzentwicklung jedoch zu eng.

Auch in der Unterrichtsforschung gibt es Versuche einer Reduzierung der Vielfalt auf einige wenige Dimensionen. So schlägt Klieme (Klieme & Rakoczy, 2003) basierend auf der TIMS-Studie (Mathematik) folgende Dimensionen vor: Kognitive Aktivierung, Zeitnutzung/Klassenführung und Schülerorientierung.

Auf der anderen Seite stehen Versuche, der Vielfalt an Unterrichtsqualitätsmerkmalen durch enorme Checklisten von Diesem und Jenem gerecht zu werden, ohne dass eine klare theoretische Basis oder eine empirische Überprüfung vorhanden wäre. Solche Zusammenstellungen vom Typ des Potpourris finden sich vor allem in praxeologischen und rezepthaften Publikationen vom Typ "Lehrer sollten ...", wie sie beispielsweise in der 2. Phase der Lehrerbildung verbreitet sind. Sie sind auf der Oberfläche angesiedelt und

beanspruchen auch gar nicht, eine Tiefenstruktur abzubilden. Oser und Patry äußern hierzu kritisch: "Die didaktischen Kompendien zu Anweisungen an Lehrer ... stellen ein besonderes Problem dar, wenn sie sich - wie dies üblich ist - auf die Sichtstruktur beschränken. Die Gefahr ist groß, dass die Anweisungen die Form einer Rezeptsammlung annehmen, ohne dass Informationen auf theoretischer Ebene und unter Berücksichtigung ganzheitlicher Prinzipien vermittelt werden" (Oser & Patry, 1990, S. 48).

Auch die Kataloge zu den für den Berufsalltag von Lehrpersonen unabdingbaren Kompetenzen sind teilweise enorm umfangreich, wenn man beispielsweise an die Zusammenstellung der 90 Lehrerkompetenzen von Oser (2001) denkt.

Für den Zweck einer Diagnose der Unterrichtsqualität mit dem Ziel der Verbesserung des Unterrichts, scheinen mir Zusammenstellungen wie sie etwa von Meyer, der Qualitätsagentur im ISB Bayern oder mir selbst geleistet wurden, zweckmäßiger zu sein. Sie beanspruchen nicht, dass die Merkmale im strengen Sinne voneinander statistisch unabhängig sind. Die folgenden zehn Merkmale repräsentieren ein breites Spektrum von Qualitätsbereichen, die mehr oder weniger miteinander zusammenhängen, aber auch ihre spezifischen Eigenschaften haben, was die zugrunde liegende Forschungstradition, die Begrifflichkeit oder die verfügbaren Messinstrumente anbelangt. Es handelt sich - mit der Ausnahme der Kompetenzorientierung, einem Merkmal, das erst seit kurzem auf der Agenda der Unterrichtsqualität steht - um empirisch fundierte Merkmale. Das heißt, sie basieren auf soliden empirischen Studien, die die Wirksamkeit dieser Unterrichtsmerkmale für die Kompetenzentwicklung, für die Entwicklung lern- und leistungsrelevanter Orientierungen und Motive (oder von beidem) nachgewiesen haben.

Diese Überlegung lässt sich grafisch wie folgt veranschaulichen:

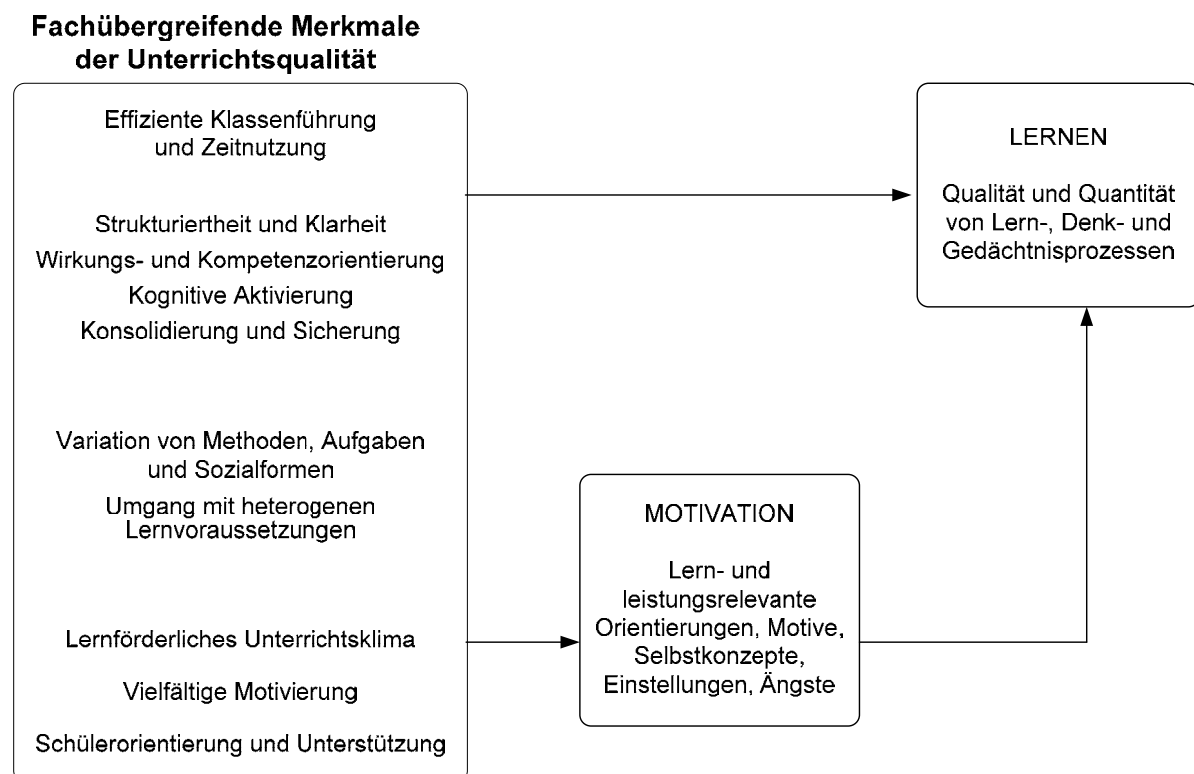


Abbildung 3: Zwei Wirkmechanismen von Merkmalen der Prozessqualität des Unterrichts

Die Grafik soll verdeutlichen, dass sich Merkmale der Prozessqualität auf unterschiedliche Weise auf die Kompetenzentwicklung auswirken können:

- Auf der einen Seite geht es um Merkmale, die *direkte* Auswirkungen auf die Erleichterung oder Erschwerung von Lernprozessen haben, wie beispielsweise die Strukturiertheit.
- Eine zweite Wirkrichtung besteht darin, dass der Unterricht einen direkten Effekt auf die Motivation hat - etwa ein positives, entspanntes Lernklima auf die Lernfreude. Wir wissen aus der Forschung, dass Merkmale wie Lernfreude, Selbstvertrauen oder Ursachenzuschreibungen für eigenen Erfolg und Misserfolg ihrerseits das Lernverhalten und damit die Kompetenzentwicklung beeinflussen. Diese Unterrichtsmerkmale üben demnach einen *indirekten* Einfluss auf die Kompetenzentwicklung aus, indem sie wichtige motivationale Lernvoraussetzungen beeinflussen.
- Viele der hier betrachteten Prozessmerkmale des Unterrichts können sich sowohl auf die Motivation als auch auf Lernprozesse auswirken. Eine geschickte, nicht übertriebene Variation von Sozialformen, Aufgaben, Fragen, Sinnesmodalitäten bis hin zur Veränderung von Tonhöhe, Lautstärke und Modulation beispielsweise kann einerseits die *Neugier* anregen und damit indirekt lernförderlich sein; andererseits kann sich die Nutzung mehrerer Sinneskanäle für das Lernen (z.B. sprachliche und bildliche Darstellung) direkt auf die Art und Weise der Speicherung im *Langzeitgedächtnis* auswirken.

Die aus meiner Sicht wichtigsten Qualitätsbereiche des Unterrichts lassen sich wie folgt charakterisieren² (siehe hierzu auch Helmke & Schrader, im Druck):

Klassenführung

Eine effiziente Klassenführung umfasst drei Aspekte: (a) die frühzeitige Etablierung und konsequent-konsistente Realisierung verbindlicher sozialer und akademischer Normen und Regeln mit dem Ziel der Prävention von Störungen und Zeitverlust, (b) ein erfolgreiches unterrichtsbezogenes Zeitmanagement, das keine Vergeudung von Lernzeit (Unpünktlichkeit, schleppende Übergänge, unnötige Wartezeiten, Umgang mit Technik und Medien) zulässt und (c) den wirksamen Umgang mit - unmittelbar bevorstehenden oder bereits eingetretenen - Störungen. Alle drei Aspekte lassen sich durch eingeschliffene Routinen, Prozeduren und Rituale festigen.

Lernförderliches Klima

Ein zentraler Aspekt des Lernklimas ist die Art und Weise, wie mit Fehlern umgegangen wird, wobei naturgemäß Schülerfehler im Mittelpunkt stehen. Die Nutzung von Fehlern als Lernchance und ein durch wechselseitige Unterstützung gekennzeichnetes Klima der Kooperation gelten als besonders förderlich für die Entwicklung der Lernmotivation und damit indirekt für die Kompetenzentwicklung. Weitere Aspekte sind eine entspannte Unterrichtsatmosphäre, die auch mal durch Scherze und Lachen aufgelockert wird, und Respektierung der Schüler/innen, der etwa dadurch zum Ausdruck kommt, dass Schüler/innen

² Ein entsprechendes Instrumentarium mit jeweils 6 Items pro Qualitätsbereich wird auf der Website IQES (Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation an Schulen; www.IQES-online.net) erhältlich sein, die im Frühjahr 2007 online geschaltet wird. Die folgende Skizzierung der zehn Qualitätsbereiche ist ein Ausschnitt aus der Beschreibung dieses Instrumente auf der genannten Website.

ausreden können ohne unterbrochen zu werden und dass ihre Vorschläge ernst genommen werden.

Motivierung

Diese Fragen decken verschiedene Facetten der Motivierung ab: (a) die Förderung der Lern- und Anstrengungsbereitschaft durch hohe Leistungserwartungen, (b) Interesse weckende Auswahl und Gestaltung des Unterrichtsstoffs (thematische Motivierung), (c) Akzentuierung der Wichtigkeit und Nützlichkeit des Lernstoff, beispielsweise für andere Fächer, für den Alltag, für den Beruf (instrumentelle Motivierung) sowie (d) die Fähigkeit der Lehrkraft, die Schülerinnen und Schüler für den Unterrichtsstoff zu begeistern, wobei vor allem die Vorbildwirkung der Lehrperson ("enthusiasm", Schwung, Engagement, Freude am Unterrichten) ins Spiel kommt.

Klarheit und Strukturiertheit

Damit ist zum einen das Ausmaß der Strukturiertheit, die sich etwa durch Voranstellung der Lernziele der Stunde, Previews, Zusammenfassungen oder durch aufmerksamkeitssteuernde und lernerleichternde Hinweise (etwa in Form von "advance organizers") ergibt. Diese Aspekte sind vor allem in Klassen mit hohem Anteil leistungsschwacher und wenig sprachkompetenter Schülerinnen und Schüler von Bedeutung. Zum anderen geht es um die Klarheit und Verständlichkeit von Lehreräußerungen, wie sie sich etwa in Aufgabenstellungen und durch Verwendung anschaulicher Beispiele äußert. Ebenfalls hierhin gehört die ausdrückliche Aktivierung notwendigen Vorwissens sowie die Integration der Hausaufgaben mit dem Unterrichtsstoff.

Schülerorientierung

Dieser Bereich thematisiert den affektiven Aspekt der Lehrer-Schüler-Beziehung und ist vor allem für die Entwicklung der Lernbereitschaft und des Selbstvertrauens von großer Wichtigkeit. Dass eine positive Lernatmosphäre die Einstellung zum Lernen fördert und Lernprozesse erleichtert, wissen wir seit langem aus der Angst- und Stressforschung und neuerdings auch aus der Hirnforschung. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Schüler sich persönlich ernst genommen fühlen und die Lehrperson ihnen das Gefühl vermittelt, gemocht zu werden, jederzeit Ansprechpartner/in zu sein und sich persönlich für sie, ihre Stärken und Schwächen zu interessieren.

Aktivierung

Hierunter fallen alle Aktivitäten und Szenarien, die das Ziel verfolgen, das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern: Ermutigung zu eigenen Lösungswegen und zur Äußerung eigener Meinungen, zum Nachdenken auffordernde Fragen und Einforderung von Begründungen. Aktivierung umfasst ebenfalls das Bemühen dafür zu sorgen, dass möglichst alle Schüler/innen der Klasse während des Unterrichts einmal etwas zu tun oder sagen haben sowie die nicht-linguistische Anreicherung rein sprachlichen Inputs, z.B. durch grafisch-visuelle Darstellungen oder kinästhetische Aktivitäten (Bewegung, Motorik).

Sicherung

Dieser Bereich deckt die aus der Lernforschung bekannte - in letzter Zeit zu Unrecht etwas in Vergessenheit und Misskredit geratene - Vorstellung ab, dass Stoff erst dann dauerhaft gelernt wird, wenn er ausreichend oft und in angemessener Weise (d.h. nicht mechanisch, sondern „intelligent“, das heißt mit Transferangeboten) geübt, wiederholt, konsolidiert und vertieft worden ist, sei es in der Unterrichtsstunde selbst oder durch Hausaufgaben.

Wirkungsorientierung

Dieser Kompetenzbereich umfasst alle Lehreraktivitäten, die die Bereitschaft erkennen lassen, sich an den Wirkungen des Unterrichts zu orientieren. Er beinhaltet eine diagnostische Komponente, beispielsweise in Form des Einholens von unterrichtsbezogenem Feedback durch die Schüler/innen oder durch die Nutzung von Leistungsergebnissen der Klasse zur Standortbestimmung für den eigenen Unterricht, und eine empirisch-experimentelle Orientierung, die sich in der Bereitschaft äußert, ungewohnte, innovative, alternative Methoden des Lehrens und Lernens praktisch auszuprobieren.

Passung /Umgang mit Heteronität

Hier geht es um die Bemühung, das Unterrichtsangebot der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Geschlecht, Sprachherkunft und Fähigkeitsniveau in Gestalt unterschiedlicher Aufgaben, Projekte, Fragen und Unterrichtsthemen anzupassen. Zugleich bedeutet Passung, dass sich Unterrichtstempo und -anforderungen in einer günstigen Zone zwischen Unterforderung und Überforderung bewegen.

Methodenvielfalt

Die Methodenvielfalt ist kein Selbstzweck, sondern je nach Fachkontext und angestrebten Lernzielen sind unterschiedliche Methoden angemessen. Für die Methodenvielfalt gilt - wie für viele andere Qualitätsmerkmale - , dass Maximum und Optimum nicht immer identisch sind. Die empirische Forschung hat hierzu gezeigt, dass sowohl eine Monokultur des Frontalunterrichts (Methoden"einfalt") als auch eine zu große Vielfalt unterschiedlicher Methoden suboptimal sind. Die Methodenvielfalt hat einen quantitativen und einen qualitativen Aspekt. Quantitativ: Kommen neben Frontalunterricht überhaupt alternative Lehr-Lern-Formen vor, und ist für ein ausreichendes Maß an Abwechslung gesorgt, z.B. auch durch Einschub von Phasen körperlicher Aktivitäten oder Entspannungsübungen? Qualitativ: Hier geht es um die Realisierungsqualität dieser Lehr-Lern-Formen, im Falle des Kleingruppenunterrichts beispielsweise um Kriterien wie Vorbereitung, Atmosphäre autonomen Arbeitens, Regelklarheit, gruppeninterne Fairness und Ergebnissicherung.

4. Diagnose der Unterrichtsqualität

Eine der Kernbotschaften der empirischen Wende ist inzwischen weitgehend, wenn auch vielleicht nicht von allen und hundertprozentig akzeptiert: Ohne eine fundierte Diagnose des Lernstandes, wie er erstmals in Form der TIMS-Studie erfolgte, gefolgt von PISA, IGLU und DESI, stoßen Maßnahmen der Leistungsförderung ins Leere, weil sie auf bloßen Spekulationen basieren. Die Zeit der populär-populistischen Floskeln vom Typ "Das Schwein wird vom Wiegen nicht fetter" oder "Nicht vermessen, sondern entwickeln!" ist vorbei; man

hat erkannt, dass man das eine ("Wiegen" = Bestandsaufnahme, Verortung, Evaluation) tun muss, ohne das andere ("Ernähren" = Therapie, Intervention, Entwicklung, Förderung) zu lassen.

Was den Unterricht anbelangt, so liegen die Dinge jedoch völlig anders. Unterricht gilt auch heute vielfach noch als ein unantastbares Feld der freien Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit; die Klassenzimmertüren sind - symbolisch wie wortwörtlich - geschlossen. Lehrerkooperation ist ohnehin selten, wie erneut die DESI-Studie zeigte (Helmke, Schrader, Wagner, Klieme, Nold & Schröder, in Druck), und im Bereich des Unterrichts - seiner Vorbereitung oder gar Durchführung - ein extrem seltenes Ereignis. Die Vorstellung, dass man den eigenen Unterricht gelegentlich ebenso einer Bestandsaufnahme unterziehen sollte wie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, ist vielen Lehrpersonen unvertraut, und einigen sicher auch ein Grauen, weil es im Widerspruch zu langjährigen Gewohnheiten steht und weil es riskant ist.

Aber auch hier haben sich die Zeiten in den letzten Jahren geändert: Die KMK hat mit ihrem Beschluss zu den *Standards der Lehrerbildung* vom Dezember 2000 ein denkwürdiges Leitbild der für den Lehrerberuf, insbesondere das Unterrichten, zentralen Kompetenzen geschaffen, an dem sich einzelne Bundesländer in ihren Qualitätsrahmen sowie in den Vorschriften zur Lehreraus- und -weiterbildung orientieren. Ich habe es oft erlebt, dass diese folgenreichen Beschlüsse weitgehend unbekannt sind. Die KMK beschreibt Schlüsselkompetenzen auf der Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns im Rahmen der Lehrertätigkeit in vier Bereichen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Dabei wird zwischen Anforderungen einerseits in theoretischen und in praktischen Ausbildungsabschnitten unterschieden. Ich zitiere im Folgenden die Standards im Kompetenzbereich "Unterrichten", die unter der Prämisse "Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen" laufen:

Tabelle 1: Auszug aus den KMK-Standards für die Lehrerbildung: Bereich "Unterrichten"

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. - kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. - kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. - kennen Konzepte der Medienpädagogik und – psychologie sowie Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht. - kennen Verfahren für die Beurteilung von	Die Absolventinnen und Absolventen... - verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht. - wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus. - integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. - überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.

Lehrleistung und Unterrichtsqualität.	
Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. - wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. - kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden.	Die Absolventinnen und Absolventen... - regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. - gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. - wecken und stärken bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft. - führen und begleiten Lerngruppen.
Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.	
Die Absolventinnen und Absolventen... - kennen Lern- und Selbstmotivationsstrategien, die sich positiv auf Lernerfolg und Arbeitsergebnisse auswirken. - kennen Methoden der Förderung selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens. - wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln.	Die Absolventinnen und Absolventen... - vermitteln und fördern Lern- und Arbeitsstrategien. - vermitteln den Schülerinnen und Schülern Methoden des selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens und Arbeitens.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, sich zu vergegenwärtigen, dass die Qualität der Lehrerbildung und -fortbildung keinen Selbstzweck darstellt, "sondern darauf abgestellt ist, solche Kompetenzen und schließlich ein solches Lehrerhandeln anzubahnen, zu befördern und möglichst weitgehend sicherzustellen, welches dann auf Seiten der Schüler zu den allgemein gewünschten Wirkungen in kognitiver, sozial-moralischer und ästhetisch-expressiver Hinsicht führt (Terhart, 2002, S. 11). Dieser Vorstellung liegt eine Wirkungskette zugrunde (Lehrerbildung - Lehrerhandeln - Schülerlernen), deren empirische Prüfung noch aussteht.

Die meisten Bundesländer haben inzwischen Qualitätsagenturen oder vergleichbare Einrichtungen geschaffen, deren Aufgabe es ist, die Qualität von Schulen umfassend, systematisch und regelmäßig zu überprüfen und gegebenenfalls - durch Zielvereinbarungen und andere Werkzeuge - Verbesserungen anzustoßen. Obwohl die Konzepte und Methoden der externen Evaluation von Bundesland zu Bundesland und in der Schweiz von Kanton zu Kanton sehr unterschiedlich sind, eines ist ihnen gemeinsam: der Beurteilung des Unterrichts, dem so gern zitierten "Kerngeschäft der Schule", wird immer ein zentraler Stellenwert eingeräumt. Dabei werden sowohl Schüler- und Lehrerfragebögen eingesetzt als auch der Unterricht beobachtet. Als Beispiel für einen Unterrichtsbeobachtungsbogen sei auf die Entwurfsfassung des Bogens "Einblick in die Lehr-Lern-Situation" verwiesen (Helmke, in Druck), den ich in Kooperation mit der Qualitätsagentur beim Institut für Qualitätssicherung des Landes Schleswig-Holstein (IQSH) entwickelt habe und der in modifizierter Form auch in

Rheinland-Pfalz von der Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS) für die Externe Evaluation eingesetzt wird.

Neben solchen Bögen für die Unterrichtsbeobachtung gibt es inzwischen eine große Vielzahl von Instrumenten mit dem Ziel einer Standortbestimmung der Schul- und Unterrichtsqualität, die man in drei Gruppen aufteilen kann:

Breitbandinstrumente. Hier ist natürlich vor allem der insbesondere in Deutschland verbreitete SEIS zu nennen, der ausdrücklich das Ziel einer detaillierten Bestandsaufnahme der Schulqualität mit Hilfe eines umfassenden Inventars verfolgt (Höfer & Madelung, 2006). Auch das Schulbarometer des IFS Dortmund (Institut für Schulentwicklungsforschung, 1999) ist ein solches Breitbandinstrument.

Inhaltsspezifische Module. Hier ist die Schweizer Website IQES (Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation von Schulen) zu nennen, die modular aufgebaut ist und für sehr unterschiedliche Aspekte der Unterrichtsqualität (aber auch der Schulgesundheit) Angebote macht, die teils offline, teils online genutzt werden können. Lehrpersonen und Schulen können relativ unkompliziert und unaufwändig Feedbacks zum Unterricht, zu den Wirkungen des Unterrichts und zur Qualität der Schule erhalten. Die Daten werden graphisch zu Qualitätsprofilen aufbereitet und enthalten Hinweise für Verbesserungspotenziale. Dabei handelt es sich um

- Instrumente für das Individualfeedback für Lehrpersonen mit Excel-Eingabemasken für eine schnelle Auswertung der Ergebnisse auf dem eigenen PC
- Instrumente für die Schulevaluation, die online durchgeführt werden können
- Instrumente für Schulbehörden und Verwaltungen
- Handreichungen und Beispiele guter Praxis zu verschiedensten Q-Bereichen

Bildungsserver. Inzwischen gibt es auch auf den Bildungsservern nahezu aller deutschen Bundesländer eine große Zahl von Instrumenten, insbesondere zur Erfassung verschiedener Aspekte der Unterrichtsqualität. Neben den Landesinstituten bieten auch die Abteilungen oder Agenturen für Qualitätssicherung entsprechende Instrumente an. Als Referenz sei auf die aus meiner Sicht vorzügliche Darstellung der Qualitätsagentur am ISB Bayern hingewiesen (<http://www.isb.bayern.de/isb>). Ähnliches gilt für die Bildungsdirektionen der Schweiz; die ergiebigste Fundstelle ist mit Sicherheit diejenige der ARGEV (Arbeitsgemeinschaft für Evaluation in den Kantonen der deutschsprachigen Schweiz; <http://www.argev.ch/>), und in Österreich die Website Q.I.S. (<http://www.qis.at/start.htm>).

5. Vom Wissen über guten Unterricht zur erfolgreichen Unterrichtsentwicklung

Von der Unterrichtsforschung und dem Wissen über guten Unterricht zur erfolgreichen Verbesserung des Unterrichts: Dies ist ein weiter Weg und zugleich ein weites Feld. Ein weiter Weg deshalb, weil wir aus der Forschung und ebenso aus der Praxis der Lehreraus- und -fortbildung wissen, dass Information darüber, was guten Unterricht ausmacht, zwar eine notwendige, keineswegs aber eine hinreichende Bedingung dafür ist, dieses Wissen in erfolgreiche Handlungen zu übersetzen. Ein weites Feld insofern, als hier ein großer Bedarf an empirischer Forschung besteht, um ein solides Fundament zu haben. Es gibt zur Zeit zwar eine Reihe ausgezeichneter Schriften zur Unterrichtsentwicklung (Bastian & Combe, 2002; Horster & Rolff, 2001), im Gegensatz dazu jedoch leider (noch) kaum empirische Forschung. Schade - dies ist ein ertragreiches Feld, das von der empirisch orientierten Bildungsforschung Hand in Hand mit Experten der Schulentwicklung bearbeitet werden muss. So genannte "Aktionsforschung" vor Ort ist kann den Schulen eine gute Hilfe sein, ist jedoch keinesfalls

ein Ersatz für eine solide empirische Forschung, die theoriegeleitet ist und in methodischer Hinsicht den "state of the art" repräsentiert.

Das Wirkungsgeflecht von der Information (über Unterricht) bis hin zu dessen Verbesserung und letztendlich den angestrebten Folgen (Unterrichtsentwicklung ist kein Selbstzweck) für die Schülerinnen und Schüler ist nicht weniger komplex als dasjenige der Wirkungsweise des Unterrichts, wie ich es im Angebots-Nutzungs-Modell beschrieben habe.

Auch für die Unterrichtsentwicklung kann die Grundidee des Angebots-Nutzungs-Modells fruchtbar gemacht werden. Dies möchte ich in der folgenden Abbildung veranschaulichen. Ich gehe dabei davon aus, dass Informationen über den Unterricht in der eigenen Schule bzw. in der selbst unterrichteten Klasse vorliegen - beispielsweise in Form von Ergebnissen einer Unterrichtsbeobachtung mit einem Urteilsbogen (vgl. Helmke, in Druck) oder durch unterrichtsbezogene Angaben der Schülerinnen und Schüler ("Schülerfeedback").

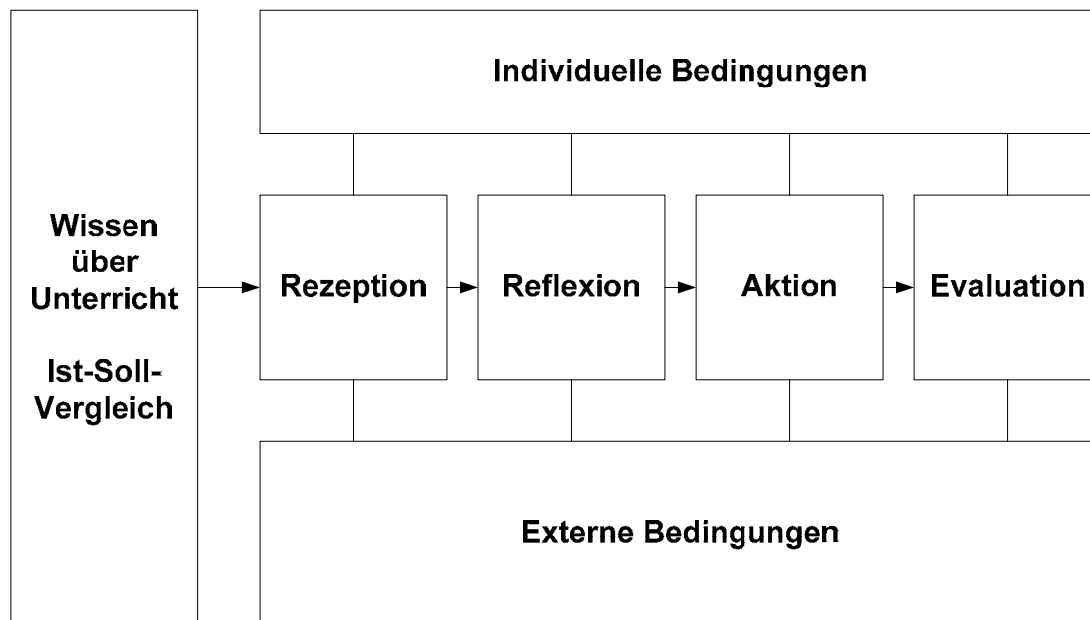


Abbildung 4: Ein Zyklenmodell des Verlaufs und der Bedingungen erfolgreicher Unterrichtsentwicklung (nach Helmke, 2006a)

Die Abbildung besagt, dass im Idealfall Informationen über den Unterricht (sei es über Prinzipien der Unterrichtsqualität, sei es über die Qualität des eigenen Unterrichts) zunächst einmal (1) verstanden und (2) reflektiert werden und anschließend (3) zu konkreten Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung führen müssen, deren (4) Wirksamkeit schulintern evaluiert werden muss. Es ist leicht zu erkennen, dass dieser Zyklus fragil ist, dass es verschiedene Ausstiegsmöglichkeiten gibt, die letztendlich zu Misserfolg führen:

Verständnis. Wie wir aus der Rezeption der PISA-Schulrückmeldungen wissen und ebenso aus den Rückmeldungen im Projekt MARKUS (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz), ist die Kluft zwischen Ergebnissrückmeldung - so wie sie aus Sicht der Forschung gemeint ist - und der Sichtweise des Empfängers oft größer als angenommen. Diese Kluft zu verringern, ist eine bildungspolitisch wichtige und wissenschaftlich vorrangige Aufgabe und erfordert gemeinsame Anstrengungen der Bildungsforschung und der Schulpraxis.

Reflexion. Nur allzu oft geschieht es im Schulalltag, dass Ergebnisse zwar zur Kenntnis genommen und auch mehr oder weniger verstanden, aber nicht diskutiert und reflektiert werden. Das gemeinsame, datengeleitete Nachdenken über den Unterricht, die Entwicklung von Hypothesen über mögliche Gründe für erwartete und unerwartete Ergebnismuster, die Infragestellung persönlicher impliziter und intuitiver Unterrichtstheorien ist jedoch der zentrale Ansatzpunkt für darauf aufbauende Prozesse der Unterrichtsentwicklung. Die früher einmal vorherrschende behavioristische Sichtweise der Professionalisierung ist vor allem deshalb gescheitert, weil sie diesem Gesichtspunkt, der kognitiven Verarbeitung, zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat und zu direkt und mechanisch Prozesse der Verhaltensänderung in Gang setzen wollte.

Aktion. Dies ist der eigentliche Kern des Zyklus: Bleibt es bei einer - wenngleich gut verstandenen und diskutierten - Diagnose des Unterrichts, ohne dass Konsequenzen abgeleitet werden, dann ist dies eine Sackgasse. Was "Unterrichtsentwicklung" im einzelnen heißt, hängt entscheidend von der Diagnose ab, wobei es entscheidend ist, den Blickwinkel nicht auf eine Klasse / eine Lehrperson zu verengen, sondern den gesamten Schulkontext einzubeziehen.

Die letztgenannte Überlegung führt unmittelbar zu der Frage, welches die wichtigsten Bedingungen für erfolgreiche Unterrichtsentwicklung sind. Hierzu ergibt sich aus dem Rahmenmodell, dass man individuelle und kontextuelle bzw. institutionelle Bedingungen voneinander unterscheiden muss.

Individuelle Bedingungen. Lehrpersonen, die ihren Unterricht für nicht verbesserungsbedürftig halten, oder - falls doch - sich die mit der Unterrichtsentwicklung notwendigerweise verbundenen Unsicherheiten und Risiken nicht zutrauen, werden ihren Unterricht kaum verändern. Desgleichen Lehrpersonen, denen der Aufwand (an Kosten, vor allem Zeit, beispielsweise für Teamschulungen etc.) verglichen mit dem Ertrag nicht akzeptabel erscheint.

Kontextuelle Bedingungen. Der Erfolg der Unterrichtsentwicklung hängt selbstverständlich auch von Merkmalen der Schule, des Kollegiums und anderen externen Faktoren ab. Dazu gehört mit Sicherheit das in einer Schule herrschende Klima der Kooperation und die Wertschätzung von Evaluation, verbunden mit der Bereitschaft, die eigene Praxis kontinuierlich auf den Prüfstand zu stellen und gemeinsam an der Verbesserung des Lehrens und Lernens zu arbeiten. Eine solide institutionelle Basis, wie sie beispielsweise in NRW in Gestalt der flächendeckend eingeführten Qualifizierungsoffensive "Selbstständige Schule" bevorsteht (vgl. die Gemeinsame Erklärung des Kultusministeriums NRW und der Bertelsmann-Stiftung), verbunden mit wirksamer und passgenauer Unterstützung in Form von Fortbildungs- und Trainingsangeboten, ist zwar keine Garantie für das Gelingen der Unterrichtsentwicklung, jedoch mit Sicherheit eine wichtige förderliche Bedingung.

Literatur

- Bastian, J. & Combe, A. (2002). Unterrichtsentwicklung. Entwicklungsaufgaben und Gelingensbedingungen. *Pädagogik*, 54 (3), 6-9.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Helmke, A. (2006a). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (4. Aufl.). Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Helmke, A. (2006b). Was wissen wir über guten Unterricht? *Pädagogik (Große Serie 2006: Forschung-Schule-Unterricht. Befunde und Konsequenzen)*, 2, 42-45. Nachdruck in:

- Schule heute. Zeitschrift des Christlichen Landeslehrervereines für Salzburg, Heft 2/2006, S. 3-7.
- Helmke, A. (in Druck). "Einblick in die Lehr-Lern-Situation": Ein Bogen zur Unterrichtsbeobachtung. In T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *SchulleitungPlus: Grundsätze und Verfahren wirksamer Führung*. München: Oldenbourg.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Nordheider, I. & Schrader, F.-W. (2006). Analyse und Bewertung von Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von standardisierten Erhebungsinstrumenten. In U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4. vollst. neu bearb. Aufl., S. 537-541). Frankfurt am Main: Lang.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1993). Was macht erfolgreichen Unterricht aus? Ergebnisse der Münchner Studie. *Praxis Schule*, 5-10 (1), 11-13.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin 5 - 10*, 9, 5-12.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (im Druck). Qualitätsmerkmale "guten" Unterrichts. In W. Plöger, St. Hellekamps & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Handbuch Schule*. Paderborn: Schöningh-Verlag.
- Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Klieme, E., Nold, G. & Schröder, K. (in Druck). Alltagspraxis des Englischunterrichts. In E. Klieme, W. Eichler, A. Helmke, R. H. Lehmann, G. Nold, H.-G. Rolff, K. Schröder, G. Thomé & H. Willenberg (Hrsg.), *Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Leistungsverteilungen und Bedingungsfaktoren*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Vol. 3, S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Höfer, C. & Madelung, P. (2006). *Lehren und Lernen für die Zukunft. Unterrichtsentwicklung in selbstständigen Schulen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Horster, L. & Rolff, H. G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Institut für Schulentwicklungsforschung. (1999). *IFS - Schulbarometer. Ein mehrperspektivisches Instrument zur Erfassung der Schulwirklichkeit*. Dortmund: IFS-Verlag.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In Deutsches PISA - Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 333-360). Opladen: Leske + Budrich.
- Lange, H. (1999). Qualitätssicherung in Schulen. *Die Deutsche Schule*, 91, 144-159.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik* (51. Beiheft "Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf"), 47-70.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 215-342). Zürich: Ruediger.
- Oser, F. & Patry, J. L. (1990). *Choreographien unterrichtlichen Lernens. Basismodell des Unterrichts*. Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Schrader, F.-W., Helmke, A., Hosenfeld, I., Halt, A. C. & Hochweber, J. (2006). Komponenten der Diagnosefähigkeit von Lehrkräften: Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten. In F. Eder, A. Gastager & F. Hofmann (Hrsg.), *Qualität durch*

- Standards? Beiträge zur 67. AEPF-Tagung (Arbeitsgruppe der Empirischen Bildungsforschung) in Salzburg* (S. 265-278). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung.
- Weinert, F. E. (2001). Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Schüler. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 73-86). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1987). Schulleistungen - Leistungen der Schule oder der Kinder? *Bild der Wissenschaft*, 24, 62-73.