

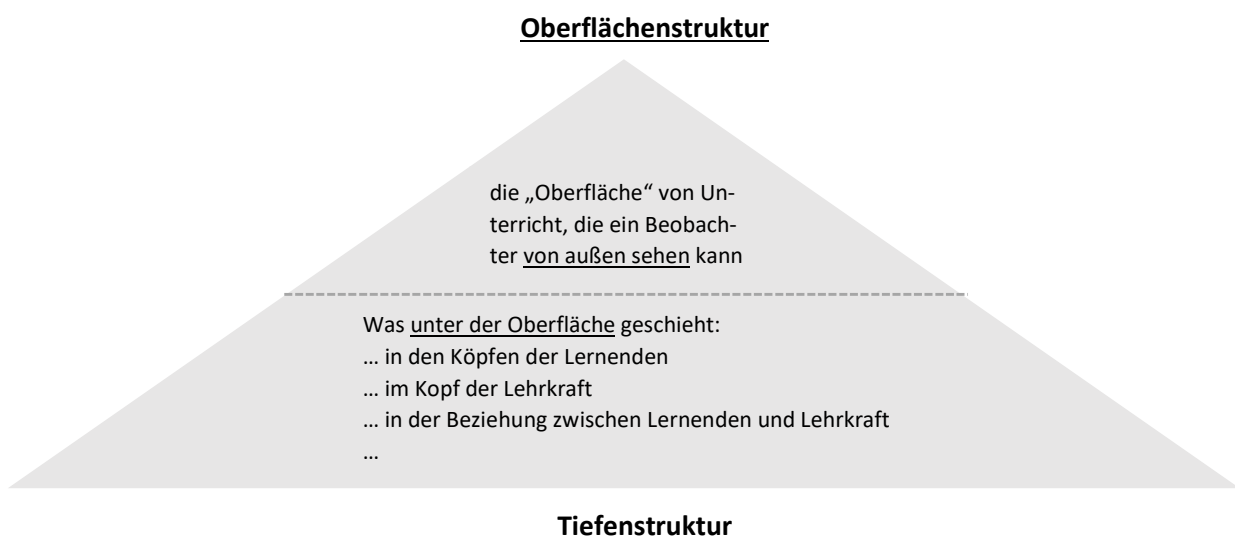
Merkmale lernwirksamen Unterrichts

(Gemeinsames Verständnis am Studienseminar Verden LA Gym)

Die Frage nach **Qualitätsmerkmalen für „guten Unterricht“** beschäftigt uns als Auszubildende in der Lehrkräfteausbildung nahezu zwangsläufig – stellt sie sich doch im Ausbildungsverlauf immer wieder, bzw. *wird* sie uns gestellt von Ihnen als unseren Auszubildenden, die ein berechtigtes Interesse daran haben zu erfahren, „worauf es eigentlich ankommt“. Unser Bemühen um eine möglichst umfassende, gleichzeitig aber auch „fassbare“ Antwort hat uns zu folgenden Überlegungen geführt:

Unter Berufung auf Helmke gehen wir davon aus, dass „[j]ede Klassifikation von Merkmalen der Unterrichtsqualität [...] eine individuelle Konstruktion [ist]“¹, so dass es naturgemäß nicht *den* Katalog oder *die* Übersicht von Qualitätsmerkmalen gibt, durch deren konsequente und umfassende Realisierung jeder Unterricht quasi „automatisch“ gelingt. Vielmehr möchten wir versuchen, die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet des erfolgreichen Unterrichtens mit unseren konkreten Erfahrungen als Ausbilderinnen und Ausbilder so zu verknüpfen, dass eine auf wesentliche Punkte reduzierte gemeinsame Grundlage entsteht, die dann fachspezifisch konkretisiert werden kann. Wir legen dabei als Prämisse zugrunde, dass die **Lernwirksamkeit und Nachhaltigkeit** des Unterrichts gemäß Kompetenzkatalog der APVOLehr der Ausgangs- und Angelpunkt für die Reflexion von Unterrichtsqualität ist.

Die Frage danach, **wo** und **wie** wir die Lernwirksamkeit von Unterricht feststellen können, beantwortet Leisen anhand des „**Eisbergmodells**“ zur Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts², an dem auch wir uns orientieren:

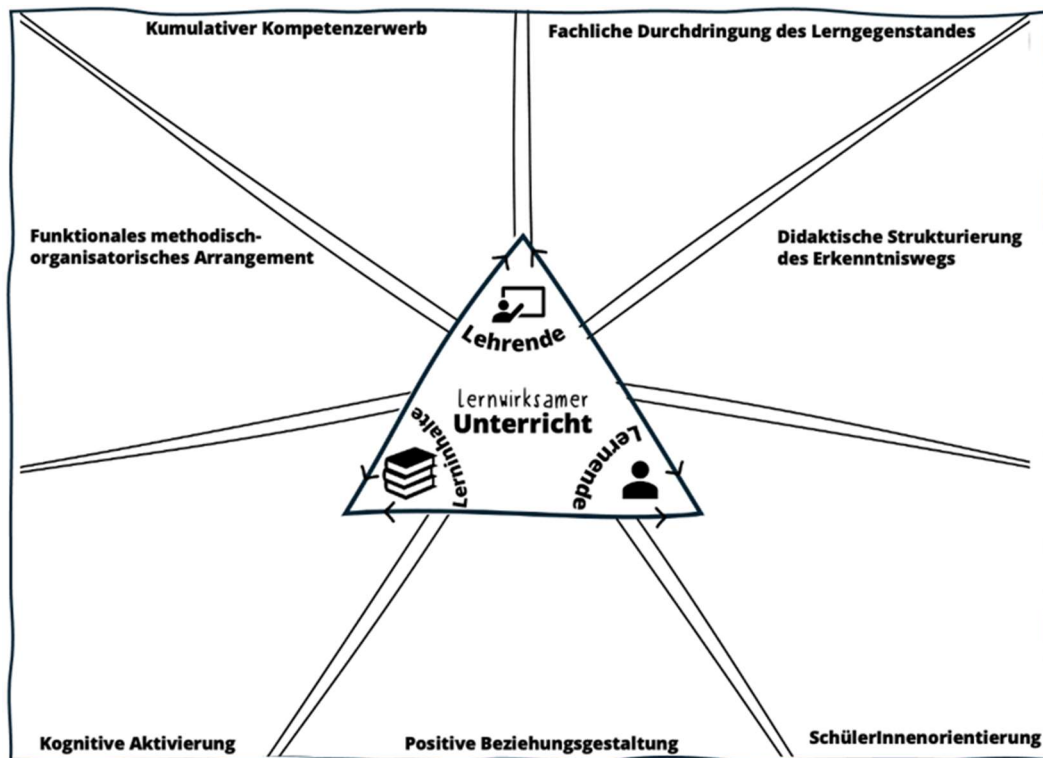


Um **Lernwirksamkeit** zu erkennen, muss man also „unter die Oberfläche“, auf die Ebene der Tiefenstruktur schauen, auf der sich „Lernen“ ereignet. Hier geht es darum, **dass** und **was** gelernt wird.

Das sichtbare Geschehen an der Oberfläche – z.B. im Bereich der Unterrichtsorganisation, Sozialformen, Methoden und Materialien – ist dabei nicht entscheidend. Es ist allerdings auch nicht gleichgültig, sondern unterstützt (oder behindert) durch seine Anlage die intendierten Lernprozesse. Hier geht es darum, **wie** gelernt wird.

Vor diesem Hintergrund gehen wir vom **Primat der Didaktik** als grundlegend für einen kompetenzorientierten Unterricht aus. Die Frage, **was** im Lernprozess erreicht werden soll, muss immer zuerst beantwortet werden, bevor man sich der Frage widmen kann, **wie** man dieses Lernziel am besten erreicht.

Zur Darstellung der Qualitätsmerkmale, die einen auf Ebene der Tiefenstruktur lernwirksamen Unterricht auszeichnen, bedienen wir uns des „**Didaktischen Dreiecks**“ als didaktisches Grundmodell für die Erfassung und Kategorisierung des Unterrichtsgeschehens.³ Dieses Modell zeigt die Beziehung zwischen Lehrendem, Lernendem und dem Lerngegenstand auf, die in gegenseitigem Abhängigkeitsverhältnis bzw. in Wechselbeziehungen zueinanderstehen. Die auf diese Weise sichtbar gemachten Beziehungsebenen im Unterrichtsgeschehen nutzen wir, um das gemeinsame Grundverständnis des Kollegiums am Studienseminar Verden von gutem Unterricht in **sieben zentralen Merkmalen** zu entfalten und zu verorten:



Diese Merkmale werden in den einzelnen Fächern und Aufgabenfeldern durch ggf. fachspezifisch begründete Aspekte weiter so konkretisiert, dass die für das Fach zentralen unterrichtlichen Handlungsfelder in ihrer jeweiligen Gewichtung eröffnet werden.

Glossar:

- **fachliche Durchdringung des Lerngegenstands**

Sach- und Fachkompetenz als „die Beherrschung der zu vermittelnden Lehrinhalte, sowohl in ihrem wissenschaftlichen Gehalt als auch in ihrer didaktischen Strukturierbarkeit“⁴ ist eine notwendige Voraussetzung für die Planung, Durchführung und Reflexion von entsprechend fach- und sachgerechten Lernprozessen, für die ein konkreter Lerngegenstand präzise analysiert und auf dieser Basis im Sinne des kumulativen Kompetenzerwerbs in sinnvoll aufeinander aufbauende, für die Lerngruppe passende Lernschritte gegliedert, ggf. reduziert werden muss.

- **kumulativer Kompetenzerwerb**

Die Lehrkraft fördert bewusst und geplant die Weiterentwicklung inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen, indem sie überlegt, „wie der Kompetenzaufbau einer Lerngruppe über einen längeren Zeitraum hinweg [...] geplant werden kann“⁵, und welche didaktischen Prinzipien ggf. für die gesamte Einheit relevant sind, so dass der unterrichtliche Gang in der Einheit und Sequenz stimmig ist und einen eindeutigen Kompetenzzuwachs beschreibt.⁶ Dabei liegt der Fokus auf dem langfristigen Aufbau von Lernergebnissen, indem Lerninhalte systematisiert und miteinander vernetzt werden.⁷ Die einzelnen Unterrichtsstunden bauen somit aufeinander auf und stellen jeweils Teilbeiträge bzw. „Bausteine“ zum kumulativen Kompetenzaufbau dar.

- **didaktische Strukturierung des Erkenntniswegs**

Aus der Langzeitplanung ergibt sich für jede einzelne Stunde ein konkreter Inhalt bzw. ein spezifisches Thema sowie ein Unterrichtsziel. Die Inhalte, Themen und Informationen müssen nun - auf Basis der fachlichen Klärung

- didaktisch „so klar präsentiert und strukturiert werden, dass sie auf Schülerseite verstanden werden“⁸. Dabei muss die Lehrkraft darauf achten, die geplanten Erkenntnisschritte aus Perspektive der Lernenden „mitzudenken“, um einerseits genügend Raum zu geben zur Entwicklung eigener Ansätze, und andererseits die „Denklinien“ der Lernenden im Verlauf so bündeln und strukturieren zu können, dass möglichst viele zu einem Lernertrag geführt werden⁹, d.h. dass möglichst vielen Lernenden die geplante Kompetenzentwicklung ermöglicht wird. Diese einzelnen, möglichst präzise didaktisch strukturierten Lernschritte bilden gemeinsam den Erkenntnisweg der Stunde hin zum kompetenzorientierten Unterrichtsziel.

- **kognitive Aktivierung**

Der Unterricht soll „zum Denken und zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Lernstoff [i.S. des Unterrichtsinhalts bzw. Lerngegenstands] führen“¹⁰. Er eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, „Probleme zu analysieren, Entscheidungen zu treffen, Informationen zu beschaffen und sie sinnerfassend zu verarbeiten“¹¹, um auf diese Weise Herausforderungen diskursiv zu bearbeiten und zu bewältigen, eigenständige Lernprodukte zu erarbeiten und Inhalte selbständig zu reflektieren, strukturieren, systematisieren und zu vernetzen.

- **Schüler/innenorientierung (i.S. der Passung)**

Die Lehrkraft denkt bei Planung und Durchführung des Unterrichts „konsequent vom Lernenden und seinen Lernbedürfnissen her“¹², so dass sie das Vorwissen ebenso wie mögliche Fehlvorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt nimmt, und deren Interessen und Aktivierung in den Mittelpunkt ihres unterrichtlichen Handelns stellt. Ebenfalls geht es hier um „die Bemühung, das Unterrichtsangebot der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf Geschlecht, Sprachherkunft und Fähigkeitsniveau [...] anzupassen“¹³ und kognitive Unterstützung durch passende Strukturierung zu bieten.¹⁴ Die Lernenden sollen sowohl gefördert als auch auf passendem Anspruchsniveau gefordert werden.

- **funktionales methodisch-organisatorisches Arrangement**

Die Lehrkraft unterstützt die Vermittlung von Kompetenzen durch „eine schüler-, fach- und kompetenzangemessene Variation von Unterrichtsmethoden, Medien, Material und Sozialformen“¹⁵. Diese werden in Abhängigkeit von den zu vermittelnden Inhalten so gewählt, dass eine möglichst optimale Lernwirksamkeit erzielt wird.

- **positive Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Lerngruppe**

Die positive Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden ist nach aktueller Studienlage eminent wichtig für das Gelingen von Unterricht.¹⁶ Neben der fachlichen, didaktischen und methodischen Konzeption des Unterrichts beeinflussen demnach die Persönlichkeit und Vorbildwirkung der Lehrkraft, die Effizienz der Klassenführung, die Motivation der Lernenden sowie das allgemeine Unterrichtsklima maßgeblich die Qualität bzw. den Erfolg des Unterrichts.¹⁷

Endnoten / Quellenangaben:

¹ Helmke, A., Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierter Unterrichts-entwicklung, aktual. Neuauflage, Hannover: Klett Kallmeyer 2022, 142.

² Vgl. Leisen, Josef, Erfolgreich unterrichten für dummies, Weinheim 2022, S. 61f.

³ Vgl. Jank, W. & Meyer, H.: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag. 2005, S. 55.

⁴ Helmke, Unterrichtsqualität, 110.

⁵ Land Rheinland-Pfalz, Staatliches Studienseminar für das Lehramt an BBS (SemBBS), Leitfaden: Kriteriengeleitet über Unterricht sprechen, auf: https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-sp/Downloadbereich/leitf/Leitfaden_Kriteriengeleitet_ueber_Unterricht_sprechen_2.0-Stand_18.01.20.pdf (Zugriff am 23.10.2025), 9f.

⁶ Vgl. SemBBS, Leitfaden, 9ff.

⁷ Vgl. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, München: Luchterhand 2005, 16ff.

⁸ Helmke, Unterrichtsqualität, 160. Vgl. dazu ebenfalls Helmke, Unterrichtsqualität, 171f.

⁹ Vgl. Leisen, Unterrichten, 43.

¹⁰ Helmke, Unterrichtsqualität, 167.

¹¹ SemBBS, Leitfaden, 19.

¹² SemBBS, Leitfaden, 18.

¹³ Helmke, Unterricht, 10.

¹⁴ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 171f.

¹⁵ SemBBS, Leitfaden, 16.

¹⁶ Vgl. Anders, F., Das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Erfolgsfaktor (2019, aktualisiert 2023), auf: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/bildungsstudien-das-lehrer-schueler-verhaeltnis-als-erfolgsfaktor/> (Zugriff am 10.02.2025).

¹⁷ Vgl. Helmke, Unterrichtsqualität, 148 und 171. Vgl. ebenfalls Leisen, Unterrichten, 62.