

# Rheinland-Pfalz



**Kommission „Anwalt des Kindes“**

**Empfehlung 18**

**Was ist guter Unterricht?**

# Inhalt

Empfehlung 18

## Was ist guter Unterricht?

|  | Seite |
|--|-------|
| 1. Wer bestimmt die Maßstäbe für guten Unterricht?               | 3     |
| 2. Was sind die Intentionen von gutem Unterricht?                | 4     |
| 3. Welche Methoden fördern guten Unterricht?                     | 8     |
| 4. Was kennzeichnet eine gute Unterrichtsatmosphäre?             | 12    |
| 5. Welche Bedingungen sind für einen guten Unterricht hilfreich? | 16    |

### Was ist guter Unterricht?

Die Diskussionen zum Thema Schule beschränken sich gegenwärtig nur allzu häufig auf Organisationsformen oder fiskalische Überlegungen.

Die zentralen pädagogischen Fragen und nicht zuletzt die des Unterrichts selbst werden dagegen oft mit Deklamationen zum Schulleben, mit generalisierenden Feststellungen zur unterrichtlichen Alltagsarbeit oder mit allerlei Modernismen beantwortet. Hier wird auf die Faszination des Neuen als Wert an sich spekuliert, ohne hinreichende Überprüfung, ob es taugt, ob es gar Rückschritt, längst überholt ist und welcher Stellenwert ihm zukommt.

Dabei wird guter Unterricht bereits gleichgesetzt mit „Freude und Spaß“ im Unterricht, mit „Action“, mit „entschiedener Parteinahme für das Kind“, mit Individualisierung und Differenzierung oder mit Abkehr von der „Schmusepädagogik“, und von „pädagogischem Schnickschnack“, mit „voller Lehrplanerfüllung“, mit nachdrücklichem Computereinsatz, mit Disziplin in der Klasse, mit „fahrplanmäßigem Funktionieren“ usw.

Ebenso bei seriösen wie bei unseriösen Forderungen, Angeboten, Methoden, Akzentuierungen fällt die Einseitigkeit der Standpunkte und Vorschläge auf, die Globalisierung eines mehr oder minder bedeutenden Moments.

Will man nicht kurzschlüssig jedem Pendelschlag folgen, bedarf es der Besinnung auf das, was einen guten Unterricht ausmacht, auf die Kriterien, an denen neue ebenso wie traditionelle Angebote zu messen sind.

#### 1. Wer bestimmt die Maßstäbe für guten Unterricht?

Wer sind nun eigentlich die Beurteiler von Unterricht, und wer von ihnen verfügt über die erforderliche Kompetenz?

Da melden sich zunächst die Praktiker zu Wort, die Lehrerinnen und Lehrer, die etwa den Umfang an Schüleraktivitäten

- oder die Ruhe und Geordnetheit des Unterrichts als Richtschnur der Beurteilung anlegen.

Da ist die Schulaufsicht, die nach reformpädagogischem Gesichtspunkt beurteilt

- oder formale Lehrplanerfüllung des Unterrichts als entscheidendes Kriterium ansieht.

Da erklären Schülerinnen und Schüler einen Unterricht dann für gut, wenn er unterhaltsam ist und anstrengungslos verläuft

- oder aber gerade dann, wenn er etwas abverlangt, wenn man danach „richtig geschafft“ ist.

Da sind Eltern Beurteiler des Unterrichts ihrer Kinder – etwa mit der Leistungsorientierung im Hinblick auf spätere Studien- oder Berufschancen

- oder mit menschlicher Zuwendung zum Kinde als zentralem Kriterium.

Da machen sich auch Ärzte, Psychologen, pädagogische Berufsverbände oder andere gesellschaftliche Gruppen stark, indem sie bestimmte Themen oder Methoden zu zentralen Merkmalen „guten Unterrichts“ erklären.

Von welcher Seite auch Stellung zum Unterricht in der Schule genommen wird: der angelegte Maßstab wird im Allgemeinen diskussionslos als richtig, einleuchtend, selbstverständlich angesehen, so nachdrücklich dem nicht selten auch von anderer Seite widersprochen wird.

Angesichts der angedeuteten Positionsvielfalt wäre es töricht, danach zu fahnden, wem nun denn die eigentliche Kompetenz der Beurteilung, was „guter Unterricht“ sei, zuzusprechen wäre. Jeder Beurteiler hat – von seinem Standpunkt, von seiner Interessenlage aus gesehen – mehr oder minder recht, sodass es zwischen den verschiedenen Positionen abzuwägen gilt.

Die Kommission will daher den verschiedenen Standpunkten nicht einfach einen weiteren hinzufügen, sondern stattdessen Kriterien für solch ein Abwägen ermitteln und mit Argumenten absichern, damit bloße Meinungen, Standpunkte und Betrachtungen nur einer Perspektive durch Sichtweisen abgelöst werden, die verschiedene wichtige Gegebenheiten berücksichtigen.

Die Grundüberlegung hierbei muss der Frage gelten, welchen Intentionen der Unterricht dienen soll. Denn erst wenn dies hinreichend geklärt ist, lässt sich ein Unterricht als gut oder weniger gut qualifizieren.

## **2. Was sind die Intentionen von gutem Unterricht?**

*„Ich weiß, ich halte einen exzellenten Unterricht! Sie brauchen gar nichts zu sagen“, so äußert sich ein Lehrer nach einem Unterrichtsbesuch des Schulleiters, der etwas verwundert und hilflos aufblickt. Denn in der Tat, der Lehrer war gut in Form, hatte im Unterricht brillante Formulierungen parat; an der Tafel stand ein klar gegliedertes Tafelbild. Die Vorführung des Lehrers war perfekt. Nur die Schüler hatten nichts gesagt – nichts! Nur mitgeschrieben! Und einige hatten mit großen Augen verständnislos-fasziniert an den Lippen des Lehrers gehangen.*

*War das wirklich ein exzellenter Unterricht, wie ihn die Schülerinnen und Schüler brauchten? Entsprach die Stunde nicht viel eher dem Bedürfnis nach Selbstdarstellung des Lehrers?*

Unterricht sollte nicht in erster Linie dem Befinden des Lehrers/der Lehrerin dienen, bloße Betriebsamkeit oder formale Erfüllung eines Planes intendieren, sondern einen Gewinn für die Schülerinnen und Schüler – verstanden als Entwicklung ihrer Erlebens- und Verhaltensdisposition – erbringen, da Schule und Unterricht um ihretwillen veranstaltet werden.

Der Gewinn, um den es also geht, hängt zum einen

- von der Bedeutung der Unterrichtsinhalte und Ziele für die Schülerinnen und Schüler ab und zum anderen
- von der Art der Unterrichtsgestaltung, der Methode, sodann
- von der Unterrichtsatmosphäre und schließlich
- von den Unterrichtsbedingungen.

Wenn auch eine Festlegung der Unterrichtsinhalte und -ziele durch die Lehrpläne erfolgt, bedarf es doch zur konkreten Durchführung der Auswahl, der Akzentuierung und der Ergänzung in verantwortlichen Entscheidungsprozessen der Lehrkräfte.

### **Inhaltliche Aspekte**

Der Unterrichtsgewinn für die Schülerinnen und Schüler hängt nun aus pädagogischen, psychologischen und gesellschaftlichen Gründen in starkem Maße davon ab, inwieweit – neben dem Erfahrungs- und Interessenbereich der Schülerinnen und Schüler – folgende zentralen Fragen beachtet werden:

- Welches Wissen über die Vergangenheit ist zum Verständnis der Gegenwart und zum Dialog der Generationen wichtig?
- Was ist vordringlich für das Verstehen und Bewältigen gegenwärtiger Fragen und Aufgaben und für die Persönlichkeitsentwicklung?
- Was ist notwendig zur Lösung grundlegender zukünftiger Aufgaben in privaten und öffentlichen Lebenswelten?
- Was erfordert die Fachsystematik, die Sachlogik der betreffenden Unterrichtsbereiche bezüglich Rang- und Reihenfolge der inhaltlichen Entscheidungen?
- Was ist unter den gegebenen räumlichen, zeitlichen, personellen und sächlichen Bedingungen realisierbar?

Angesichts der begrenzten Zeit, die für den Unterricht zur Verfügung steht, muss notwendigerweise eine Konzentration auf Wesentliches erfolgen.

Da die genannten Gesichtspunkte stark individuumbezogen sind, bedürfen die inhaltlichen Entscheidungen der Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler.

Soll Unterricht Geschichte, Gegenwart und Zukunft sowie Individuum und Gesellschaft angemessen berücksichtigen, darf aufs Ganze gesehen keiner der genannten Gesichtspunkte zu kurz kommen. Guter Unterricht findet nur dann statt, wenn die verschiedenen Aspekte ausreichend angesprochen und Einseitigkeiten vermieden werden.

### **Zielaspekte**

Trotz der Bedeutung der Entscheidungen hinsichtlich der Unterrichtsinhalte muss die gleich wichtige Frage im Auge behalten werden, welche Kompetenzen, welche konkreten Ziele für den Einzelnen in diesen Bereichen angestrebt werden sollen, d. h. es gilt, den jeweiligen Stellenwert

- von Kenntnissen, von Wissensbeständen,
- von komplexen Einsichten,
- von Sach- und Werturteilen,
- von geistigen oder praktischen Fertigkeiten,
- von allgemeinen Fähigkeiten des Denkens, Urteilens, der Verantwortungsbereitschaft o. Ä.,
- von Erlebnisgehalten sozialer, ästhetischer o. a. Art als Zielkomponenten abzuwägen.

So lässt sich ein Verständnis der Gegenwart nicht ohne grundlegendes Faktenwissen über die Vergangenheit und ohne Urteilsfähigkeit gewinnen, die Bewältigung von Gegenwartsaufgaben nicht ohne begriffliche Klärungen, analytische Fähigkeiten und komplexe Einsichten erreichen, die Gestaltung der Zukunft nicht ohne emotionale Impulse, konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten leisten.

Obschon nicht jeder der genannten Zielaspekte in jeder Unterrichtsstunde im Mittelpunkt stehen kann, so wird doch aber aufs Ganze gesehen guter Unterricht keine der genannten Zielkomponenten zu kurz kommen lassen – und etwa vorwiegend nur auf Wissensansammlung oder auf Erlebnisgehalte oder auf Fertigkeiten ohne die jeweils anderen Komponenten ausgerichtet sein.

Besonderer Stellenwert kommt allerdings durchgängig der Gewinnung weitmöglicher Eigenständigkeit, der Gewinnung eigener Standpunkte, differenzierter Wertentscheidungen und neuer Perspektiven und Wege zu. Dabei geht es um Unterstützung der Schüler und Schülerinnen zu persönlicher und gesellschaftlicher Entfaltung.

Guter Unterricht ist demgemäß nicht einseitig lehrerbestimmt, sondern auch ein Dialog, ein gemeinsamer Prozess von Lehrerschaft und Schülerschaft.

Noch in anderer Hinsicht ist der Sinn von Unterricht zu sehen:

### **Soziale Aspekte**

Für viele Schülerinnen und Schüler besteht die Attraktivität der Schule darin, hier Freundinnen und Freunde zu treffen. Schule ist in diesem Sinne ein soziales Ereignis – namentlich auf Grund der verbreiteten Einzelkindsituation und der Zentralisierung von Schulen in großen Einzugsbereichen. So ist es verständlich, dass der sozialen Begegnung in der Schule große Bedeutung zukommt, die jedoch im Schulalltag oft zu wenig Berücksichtigung findet.

Neben der Chance des mitmenschlichen Angenommenseins durch die Mitschülerschaft ist die Möglichkeit gemeinsamen Lernens, wechselseitiger Anregung und Kritik und sozialer Bewährung und Bestätigung sowie die Entwicklung von Teamfähigkeit ein wesentliches Merkmal von gutem Unterricht.

Demgegenüber führt übertriebene Individualisierung im Unterricht in vielen Fällen dazu, dass Leistung überwiegend nicht durch gemeinschaftliches Arbeiten, sondern durch isoliertes Lernen angestrebt wird. Mit den daraus erwachsenden Problemen und deren Verarbeitung bleiben Schülerinnen und Schüler meist allein.

Da für Schülerinnen und Schüler Schule zwar nicht die einzige, jedoch eine besonders wichtige Lebenswelt darstellt und demgemäß eine Stätte ist, an der soziales Lernen im Umgang miteinander stattfindet, muss guter Unterricht dem auch Rechnung tragen. Dabei stellt die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler nur einen Teil der Möglichkeiten dar. Bedeutender sind Gelegenheiten, die soziales Lernen durch gemeinsame Arbeiten, Feiern und Spiele festigen und in denen Streit und Gewalt durch Alternativen in Denken und Handeln ersetzt werden.

Ein geeignetes Feld zu sozialer Begegnung und zur Entwicklung sozialer Verhaltensweisen bietet sich innerhalb der Schule bevorzugt jedoch im Unterricht. Voraussetzung ist allerdings, dass Lehrerinnen bzw. Lehrer aus der Rolle der Wissensvermittlung heraus treten und selbst zum Partner

sozialen Handelns werden. Dies bedeutet, dass sie in den sozialen Prozess der Klasse einbezogen sind, zum Faktor dieses Prozesses werden und dabei wesentlich dazu beitragen, welches Unterrichtsklima entsteht.

So gesehen ist die Entwicklung eines Wir-Gefühls, von Aufgeschlossenheit, Aufrichtigkeit und wechselseitigem Respekt von allen Beteiligten und die Überwindung oder Vermeidung von Konflikten und Störungen ein wichtiges Moment von gutem Unterricht, bei dem die Lehrkräfte also keineswegs nur Lehrende oder Beurteilende sind.

Zusammenfassend lässt sich guter Unterricht hinsichtlich der Intentionen kennzeichnen durch

- Konzentration auf Wesentliches gemäß fundamentalen pädagogischen und sozialen Kriterien,
- Vermeidung von Einseitigkeiten hinsichtlich der Inhalte bzw. Themenakzentuierungen bezüglich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft,
- Berücksichtigung verschiedener Kompetenzen als Zielkomponenten, d. h. neben Wissen und Fertigkeiten ebenso Fähigkeiten, Einsichten und Erlebnisgehalte,
- Ermöglichung der Gewinnung von Eigenständigkeit, eigenen Standpunkten, kritischen Sichtweisen und kreativen Ansätzen – insbesondere durch weitmögliche Mitwirkung der Schülerschaft bei Unterrichtsplanung und -gestaltung,
- angemessene Berücksichtigung der sozialen Aspekte in emotionaler, kognitiver und praktischer Hinsicht

unter kritischer Berücksichtigung von Außeneinflüssen sowie der räumlichen, zeitlichen, personellen und sächlichen Bedingungen.

### **3. Welche Methoden fördern guten Unterricht?**

*Isabelle, gegen Ende des 6. Schuljahres, war sehr stolz, als sie von der Schule nach Hause kam. Sie brauchte nämlich keine Hausaufgaben zu machen wie die anderen Kinder, stattdessen ein „Referat“ über Enten. Bei einem Unterrichtsgang entlang eines Baches hatte sie so viel nach Enten gefragt, dass die Lehrerin sich spontan entschloss, ihr ein Buch über Enten aus der Schülerbücherei mit dem Auftrag zu geben, ein kleines Referat über Enten zu halten. – Am kommenden Tag stand sie vor der Klasse – gut vorbereitet. Noch etwas verlegen erzählte sie. Die anderen Kinder hörten zunächst gespannt zu, dann fragten sie, erzählten ihrerseits über Enten . . . Die Lehrerin wurde bedrängt, auch anderen solche Aufgaben zu geben. Und das geschah in der Folgezeit regelmäßig.*

*Eine pädagogische Erfolgsgeschichte! Leider nein! Bei den Pinguinen ging es noch gut. Beim Fischotter gerade noch so. Nicht mehr beim Tiger! Das, obwohl die Lehrerin noch einen Videofilm, zur Verstärkung eingesetzt hatte.*

Offenbar gibt es nicht „die“ richtige Methode für alle Fälle, die durchgängig einsetzbar wäre; denn keine Methode ist richtig und gut an sich. Das gilt für Gruppenunterricht wie für Lehrerdarbietung, für Projektunterricht wie für fragend-entwickelnde Verfahren, für Rollenspiel wie für Freiarbeit, für computergestützten Unterricht usw.

Wenn sich gegenwärtig hier und da auch Begeisterung für entdeckende oder offene Unterrichtsformen zeigt, so beherrschen doch frontale Vorgehensweisen noch immer die Alltagspraxis.

Auch wenn die Ziele des Unterrichts sorgfältig bedacht worden sind, ist die Frage nach der Methode, die einen guten Unterricht fördert (Methode hier wörtlich als Weg verstanden, was die Aktion, die unterrichtliche Vorgehensweise einschließt – ebenso wie spezielle Verfahren und Formen) zu stellen; denn – Methoden ergeben sich nur sehr begrenzt aus Zielen. Es gibt nicht nur in der Regel mehrere geeignete Vorgehensweisen, ein Ziel zu erreichen, unter denen es abzuwägen gilt. Andererseits ist aber auch zu bedenken, dass manche Methoden der Unterrichtsintention direkt zuwider laufen können.

Neben den Unterrichtsinhalten und Zielen sind es insbesondere die Ausgangslage, die Disposition der Schülerschaft und nicht zuletzt die äußeren Unterrichtsbedingungen einschließlich situativer Momente, die es bei der Methodenwahl ins Auge zu fassen gilt.

### **Methodische Differenzierung gemäß den Unterrichtszielen**

Die Unterrichtsziele erfordern teils lineare Lernprozesse (z. B. Vokabellernen), teils Denkprozesse analytischer, kritischer, komplexer Art (z. B. zur Gewinnung historischer Einsichten), teils sorgfältige Aufnahme (z. B. bei biologischen Forschungsergebnissen), teils selbständige Urteilsbildung (z. B. bei Auseinandersetzung mit politischen, sozialen oder anderen Tagesfragen), teils wissenschaftliche Nachforschung (z. B. im Rahmen von Untersuchungsprojekten), teils kursmäßiges Voranschreiten (z. B. bei bestimmten mathematischen Sachverhalten), teils gemeinsame Prozesse (z. B. bei der Begegnung mit Kunstwerken, Sportwettkämpfen), teils individuelle Auseinandersetzung (z. B. bei ethischen Fragen).

Auch hinsichtlich der verschiedenen Unterrichtsphasen der Hinführung, der Vorbereitung, der Erarbeitung, der Vertiefung, der Befestigung und Gestaltung können sich manche Vorgehensweisen geradezu verbieten – andere dagegen besonders empfehlen.

Das gilt grundsätzlich hinsichtlich der angestrebten Kompetenzen. Geht es z. B. um die Förderung eigenständiger Denkprozesse oder demokratischer Lebensformen, ist ein darbietend-vorschreibender Unterricht alles andere als geeignet.

Bereits angesichts der unterschiedlichen Unterrichtsziele und -phasen bedarf es also einer differenzierten Auswahl der Methoden.

### **Methodische Differenzierung gemäß der Schülerschaft**

Es ist stets mit unterschiedlichen Interessenlagen, besonderen Stärken und Schwächen zu rechnen, mit bestimmten bevorzugten Möglichkeiten der visuellen oder der auditiven Aufnahme, mit bestimmten alterstypischen, geschlechtstypischen, lebensweltbezogenen Bedarfslagen und Lernweisen, Erfahrungsvorgaben oder -mängeln. Während z. B. bei der einen Gruppe Abstraktionsvorgänge hinsichtlich vorliegender Erlebnisse angezeigt sind, kann bei der anderen konkrete Sachbegegnung vordringlich sein.

Guter Unterricht wird diesen Gegebenheiten Rechnung tragen – teils durch innere, gelegentlich auch durch äußere Differenzierung oder durch offenen Unterricht im Sinne von Freiarbeit, Wochenplanarbeit o. Ä. Er wird dabei jedoch nicht durch Einseitigkeiten die Chancen gemeinsamen Tuns und Erlebens, der Integration unterschiedlich entwickelter Schülerpersönlichkeiten vernachlässigen, wie es durch einseitig individualisierenden Unterricht unversehens geschehen kann (z. B. bei einem Unterricht nach Art von Sprachlabors oder durch bestimmte isolierende Unterrichtsmaterialien, Lernkarteien usw.). Vergleichbares kann sich ergeben bei einseitiger Faszination von der selbständige Denk- und Arbeitsprozesse fordernden Projektmethode – unter Vernachlässigung bestimmter lehrgangsmäßiger Erfordernisse (z. B. im Bereich der Arbeitslehre oder der Mathematik). Auch im Hinblick auf Vielfalt und Unterschiedlichkeiten der Schülerschaft bedarf es statt Einseitigkeiten der Differenzierung gemäß dem breiten Spektrum entsprechender methodischer Angebote.

### **Methodische Differenzierung gemäß den äußeren Bedingungen**

Schließlich verlangen die äußeren Bedingungen und die situativen Gegebenheiten des Unterrichts einer Berücksichtigung bei den methodischen Überlegungen.

So können die Größe eine Klasse (etwa durch Zuteilung einer Gruppe wegen fehlender Lehrkraft) ein vorgesehene Vorgehen (z. B. in eingeübter Kleingruppenarbeit) verhindern, fehlendes Anschauungsmaterial für entdeckendes

Lernen eine Filmvorführung erforderlich machen. Eine unglückliche Stundenplangestaltung kann projektartige Unterrichtsformen erschweren, andererseits aber z. B. der Besuch eines Gastes aus einem fernen Partnerland der Schule einen fesselnden Vortrag ermöglichen anstelle fleißiger Erarbeitung mit Hilfe von Lexiken der Schulbücherei.

Methoden eines guten Unterrichts sind also gekennzeichnet durch ihre Passung gemäß den Bezugsgrößen Unterrichtsziele, Schülerschaft und Unterrichtsbedingungen. Wegen dieses Bezugsverhältnisses lassen sich Methoden auch nicht – wie es in manchen Schul- und Vorbereitungsbüchern geschieht – von vornherein festschreiben oder gar behördlich vorschreiben. Hier sind allenfalls Handreichungen oder Vorschläge angezeigt.

Methodenfreiheit der Lehrenden ist nicht ein auf bloßer Tradition beruhendes, gleichsam feudalistisches Vorrecht – sondern das Offenhalten eines Spielraumes zur verantwortungsvollen, unerlässlichen Berücksichtigung der jeweiligen personellen, sächlichen und örtlichen Besonderheiten. Sie ist zugleich die Chance zur Weiterentwicklung gemäß der praktisch unbegrenzten methodischen Phantasie. Ohne diese wären entscheidende unterrichtliche Fortschritte, die Förderung schwer beeinträchtigter Kinder oder die fruchtbare Vielseitigkeit pädagogischen Lebens nicht denkbar.

Dies gilt nicht zuletzt auch hinsichtlich des Sachverhaltes, dass die methodische Gestaltung des Unterrichts als interaktionaler Prozess zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft die Chance wechselseitiger Anregung ausschöpfen kann.

## **Akzentuierungen**

Trotz der erforderlichen Entsprechung der Unterrichtsmethode hinsichtlich ihrer Bezugsgrößen und der entsprechenden Relativität lassen sich angesichts des gegenwärtigen Schulunterrichts doch einige Fragen hervorheben, die aufs Ganze gesehen tendenziell stärkerer Berücksichtigung bedürfen:

- Steht die Förderung der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund des Unterrichts – oder allzu sehr die Beurteilung?
- Werden Schülerinnen und Schüler mit besonderer Ausgangslage (Begabung, Lebenswelt usw.) im Unterricht hinreichend integriert oder eher ausgegrenzt?
- Regt der Unterricht zu sozialer Kooperation zwischen Schülerinnen und Schülern an – oder isoliert er sie eher?

- Differenziert Unterricht hinreichend angesichts der unterschiedlichen Bedarfslagen – oder geht er in fragwürdiger Weise generalisierend über die einzelnen Schülerinnen und Schüler hinweg?
- Ist der Unterricht hinreichend aktivierend und anstrengend – oder zu sehr auf Bildungskonsumangebote ausgerichtet und dementsprechend abwechslungslos und langweilig?
- Fördert der Unterricht die Selbständigkeit und Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler und die gestalterische Mitwirkung beim Unterricht oder gängelt er durch starre Vorplanung und Steuerung der Lehrkräfte?
- Ist der Unterricht entschieden auf Ergebnisse im Sinn von persönlichen Fortschritten der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet – oder begnügt er sich mit bloßem Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen?

#### **4. Was kennzeichnet eine gute Unterrichtsatmosphäre?**

*Lehrerin X kommt in die Klasse. Eine Klasse wie so viele ist es, ein paar Poster hängen an den krankenhausrünen Wänden herum, den Blumentöpfen fehlt Wasser nach dem langen heißen Wochenende. Die Tische stehen in Hufeisenform, davor das Pult... Die Lehrerin in ihrer Wochenanfangsbefindlichkeit, startklar zur Arbeit, gut vorbereitet. Die Schüler und Schülerinnen sollten zur letzte Woche vorbereiteten Erzählung eine Rahmenerzählung schreiben.*

*24 Jungen und Mädchen des 8. Schuljahres mit ihren 24 Montagmorgenbefindlichkeiten, wohlgermt nach einem langen Wochenende: kein Krach, keine Turbulenzen, hinter den Tischen hängen die meisten müde auf Stühlen, Arbeitsmaterial ist nicht ausgepackt, manche gähnen, eine müde Erwiderung des Morgengrußes von einigen – das registriert die Lehrerin.*

*Dass die drei Handballstars der Klasse mit ihrem Verein zu einem Turnier mit Nebenwirkungen in Holland waren, dass eines der Mädchen übers Wochenende mit der Mutter ins Haus des neuen Freundes gezogen ist, der Vater mit dem Bruder bleiben zurück, dass die blonde quirlige Schülerin am liebsten von der Traumhochzeit ihrer Reitlehrerin erzählen möchte, dass fünf auf einer Party waren, wo es nicht nur Alkohol, sondern auch spezielle Videos zu sehen gab... das weiß die Lehrerin nicht, aber sie müsste darauf eingehen. Bei kleinen Schülern und Schülerinnen lässt man zum Wochenanfang häufig noch vom Wochenende erzählen...*

*Die Lehrerin fordert auf, die Hausaufgaben herauszunehmen. Unwilliges Kramen, einige heben die Hand, sie weiß schon, diese haben nichts gemacht, immer dieselben.*

*Schon der zweite Zug in fünf Minuten donnert draußen vorüber, sie hält mitten im Satz inne, spricht erst weiter, als der Lärm vorüber ist. Da kommt eine Schülerin aus der Nachbarklasse. Sie fragt nach dem Tageslichtprojektor und bekommt ihn, quietschend rollt das Gerät aus der Klasse.*

*„Jetzt wird es aber Zeit, dass wir mit der Arbeit anfangen“, meint die Lehrerin. Die Schüler räuspern sich, blättern in den Heften. Wieder ein Zug...*

*Soll sie die Stunde einfach so herumgehen lassen? Sie könnte dozieren, einige fleißige würden schon mitmachen... Soll sie weitere Aufmunterungsversuche starten, vielleicht etwas nachdrücklicher: „Ihr wisst doch, nächste Woche schreiben wir die Klassenarbeit.. Wenn ihr jetzt nicht spurt, schreiben wir eine Hausaufgabenüberprüfung...“*

*Aber sie hat noch eine Alternative im Koffer, eigentlich die Unterrichtsvorbereitung für morgen! Zwei Schülerinnen hatten in der letzten Stunde ihre Erzählung auf Band gesprochen und mit Musik unterlegt. Die Lehrerin hat übers Wochenende eine Rahmenerzählung dazugesprochen, auch mit Musik unterlegt.*

*Sie legt die Cassette ein, das Band läuft, die Musik ertönt, die Schüler und Schülerinnen hören... sie analysieren das Band, einige lesen ihre Beispiele vor... die Stunde läuft.*

### **Attraktive Unterrichtsthemen**

Guter Unterricht bedarf sorgfältiger Vorarbeit.

Hinsichtlich des Unterrichtsinhalts ist die Lehrerin im Beispiel vorbereitet, sie hat ihre „Hausaufgaben“ gemacht, sogar schon über die aktuelle Unterrichtsstunde hinaus. Sie hält damit tragfähige Angebote, die Grundlage einer guten Unterrichts Atmosphäre, bereit.

Es ist unabdingbar, dass Lehrer/Lehrerinnen unter weitmöglicher Beteiligung der Schüler und Schülerinnen die Unterrichtsinhalte attraktiv vorbereiten, die Unterrichtsintention, die angestrebten Ziele klar sehen und angemessene Methoden erwägen, ohne sich unflexibel darauf festzulegen. Dieser Teil der Unterrichtsvorbereitung ist im Wesentlichen noch einschätzbar.

### **Vertrauensvolle Beziehungen**

Anders steht es mit den Schülerinnen und Schülern, vor allem dann, wenn Lehrkräfte und Klasse sich noch wenig kennen, also wenig Gelegenheit hatten, sich aufeinander einzustellen. Schülerinnen und Schüler sind dabei immer im Bezug zur Lehrkraft zu sehen, zumal diese auch Störfaktor sein kann, was ihr ohne Hilfe von außen jedoch nur schwer deutlich zu werden

pfl egt. Unterricht vollzieht sich in einem Geschehen, bei dem die Beteiligten untereinander in Beziehung treten. Die gegenseitige Einschätzung innerhalb dieses Beziehungsgeflechts schafft Unterrichts Atmosphäre, wobei alle Nuancen denkbar sind: vergiftet, gleichgültig bis hin zu wohl tuend, das Miteinander fördernd. Rückt dieser Faktor nicht hinreichend ins Bewusstsein der Lehrenden, bleibt die Unterrichts Atmosphäre Zufälligkeiten in starkem Maße ausgesetzt. Lehrende sollten deshalb vor allem um den Aufbau einer tragenden Beziehung bemüht sein. Dies zu erreichen, verlangt von den Lehrkräften Vorgaben, die nicht allein beim Unterrichtsgeschehen menschliche Beziehung erleichtern:

- Aufgeschlossenheit,
- Verständnis ohne Anbiederung,
- Vertrauensvorschuss,
- emotionale Anteilnahme,
- persönliche Achtung.

Begegnung auf dieser Grundlage fördert eine gute Unterrichts Atmosphäre.

Erleben Schülerinnen und Schüler ihre Lehrerinnen und Lehrer als Personen, die vor allem Hilfestellung geben, die gerecht sind, so erwächst ihnen daraus Sicherheit. Die Lernenden können sich im Interaktionsfeld des Unterrichts auf das Lernen konzentrieren, wenn die Verhaltensweisen der Lehrenden positiv und verlässlich sind.

Gelingen Schritte auf diesem Wege nicht, fehlt eine wesentliche, zu einer guten Unterrichts Atmosphäre beitragende Komponente. Denn die aus guter Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden erwachsende Unterrichts Atmosphäre macht auch unvermeidliche Belastungen im Unterricht eher verkraftbar, lässt Misslingen, das Nichterreichen von Zielen weder bei Schülern und Schülerinnen noch bei Lehrkräften zu lähmenden Frustrationen werden.

### **Entlastende Rituale**

Entwickelt die Lerngruppe miteinander verlässliche Umgangs- und Unterrichtsregeln, werden, was gerade für jüngere Schüler wichtig ist, Verhaltensweisen eingeübt, die zugleich Sicherheit vermitteln und Zusammenleben erleichtern. Dazu gehören auch Signale, die ein gewünschtes Verhalten wortlos erzeugen, und Rituale in den besonderen Phasen des Unterrichts. Die Lernenden bekommen so für ihre Arbeit verlässliche Rahmenbedingungen, sie wissen, „was läuft“, wohingegen ein Unterricht, der von ständigen Änderungen und Zufälligkeiten lebt, kaum eine förderliche Arbeits Atmosphäre entstehen lässt.

Solche positive Unterrichtsatmosphäre ist nicht mit einer fragwürdigen Harmoniestimmung zu verwechseln. Die Darstellung und das Austragen von Konflikten sollen nicht verhindert werden. Das Erlernen und Einüben einer „Streitkultur“, die es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Konflikte auf faire Weise auszutragen, ist sicher Teil eines guten Unterrichts; denn wenn Konflikte bearbeitet werden, bauen sich Spannungen ab, was wiederum der Atmosphäre zugute kommt. Die Modellwirkung der Lehrkräfte ist dabei von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

### **Anregende Umgebung**

Auf ein angenehmes kommunikationsoffenes, lernförderndes Ambiente, das die Unterrichtsatmosphäre mit beeinflusst, lässt sich in jedem Klassenraum hinwirken. Manchmal brauchen Schüler und Schülerinnen Anstöße dazu; wenn sie selbst die Anstöße geben, sollte die Schule die Durchführung fördern.

Die gemeinsame Gestaltung des Klassenraumes durch Schüler- und Lehrerschaft kann erfahrungsgemäß den bedeutsamen Nebeneffekt der Verbesserung der Beziehungen zeitigen.

Vieles, was zur Bildung einer guten Unterrichtsatmosphäre beiträgt, lässt sich arrangieren – von der Gestaltung des Unterrichts über den Anregungscharakter des Klassenraumes bis hin zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülerschaft.

Allerdings gilt es zu sehen, dass die Unterrichtsatmosphäre auch durch von außen kommende Zufallsfaktoren mitbeeinflusst wird. Auch hinsichtlich der Unterrichtsatmosphäre ist nicht alles durch Lehrer und Lehrerinnen steuerbar. Gerade darum bedarf das Steuerbare besonderer Aufmerksamkeit, da ohne eine gute Unterrichtsatmosphäre kein guter Unterricht möglich ist.

Umso mehr bedürfen die gestaltbaren Komponenten einer guten Unterrichts-  
atmosphäre sorgfältiger Aufmerksamkeit:

- Attraktive Arbeitsangebote, Themen, Aktivitäten,
- vertrauensvolle Beziehungen, stützende Erwartungen,
- entlastende Rituale, Sicherheit gebende Bedingungen und
- eine anregende Umgebung

Einseitige Konzentration nur auf eine der Komponenten erweist sich als unzureichend.

## 5. Welche Bedingungen sind für einen guten Unterricht hilfreich?

Wenn auch Intentionen, Inhalte, Methoden und Atmosphäre von zentraler Bedeutung für guten Unterricht sind, so darf jedoch der Stellenwert der personalen und sächlichen Unterrichtsbedingungen für das Gelingen eines guten Unterrichts nicht unterschätzt werden.

### Personale Bedingungen

Guter Unterricht im hier dargelegten Sinne setzt ein bestimmtes Selbstverständnis und entsprechende Aus- und Fortbildung von Lehrern und Lehrerinnen voraus: Nur Wissenschaftler zu sein, genügt ebenso wenig, wie sich hauptsächlich als Wächter gesellschaftlicher Ansprüche zu verstehen. Wer nur auf Fachwissenschaftlichkeit setzt, versteht nichts von Pädagogik.

Es geht vielmehr um die Stiftung sinnvoller Beziehungen zwischen Schülern/Schülerinnen einerseits und Wissensbeständen, Erfahrungen und Ansprüchen andererseits. Lehrerberuf ist nicht zuletzt Mittlerberuf und nicht einseitige Parteinahme für Sache oder Schülerschaft.

Eine unzureichende Wahrnehmung beider Positionen und ihrer Beziehung scheint nicht zuletzt der Grund für unbefriedigende Unterrichtsergebnisse, für Schulunlust und für Unzufriedenheit von Lehrkräften zu sein.

Ein angemessenes berufliches Selbstverständnis bedarf nach Auffassung der Kommission einer ausdrücklichen Berücksichtigung in Studium und Ausbildung der Lehrkräfte unter Vermeidung einseitigen Vorherrschens der Fachwissenschaften im Sinne der Unterrichtsfächer. Insbesondere erscheint eine stärkere Berücksichtigung folgender Themenbereiche angezeigt:

- Lebenswelt der Schüler/Schülerinnen in ihrer Realität – einschließlich Medieneinfluss, Konsumverhalten, Drogen-, Gewaltproblematik, emotionaler Belastungen in Elternhaus und Schule.
- Komplexität des Bildungsbedarfs hinsichtlich motorischer, technischer, emotionaler, ästhetischer und kognitiver Gegebenheiten.
- Aufgaben, Methoden und Chancen einer differenzierten Wahrnehmung sozialer Aspekte des Unterrichts, der Kooperation und weitmöglicher Integration.
- Bedeutung, Formen und Praxis eines differenzierten Unterrichts gemäß den unterschiedlichen Ausgangslagen der Schülerschaft.

- Förderung von selbstverantwortlichen Aktivitäten der Schülerschaft, Überwindung verbreiteter Konsumentenhaltung und Außengelenktheit.
- Stellenwert und Anbahnungsformen einer förderlichen Unterrichtsatmosphäre und insbesondere von unterrichts- und entwicklungsförderlichen Bezugsverhältnissen zwischen Lehrerschaft und Schülern/ Schülerinnen.
- Grundlagen und Techniken der Konfliktlösung.

Neben entsprechenden Inhalten der Studienordnungen erscheint hier eine praxisorientierte Vertiefung in der zweiten Phase der Lehrerbildung und in der Fortbildung angezeigt, wobei sich angesichts der unterschiedlichen Gegebenheiten in einzelnen Schulen problemorientierte schulinterne Veranstaltungen besonders empfehlen.

### **Sächliche Bedingungen**

Ebenso wenig wie mit einer Verbesserung von Unterricht gewartet werden muß, bis Aus- und Fortbildungsmaßnahmen der genannten Art eingeleitet sind und zu greifen beginnen, ist es angeraten zu warten, bis alle sächlichen Unterrichtsbedingungen voll erfüllt sind.

Trotzdem muss die Abhängigkeit der Unterrichtsqualität von der Sicherstellung unverzichtbarer sächlicher Bedingungen gesehen werden.

Die Kommission hält in dieser Hinsicht folgende Gegebenheiten für besonders bedenkenswert:

- Begrenzung der Schul- und Klassengrößen auf ein sinnvolles Schulleben förderndes und positives Schulklima ermöglichendes Maß,
- Bereitstellung von Räumen, die eine Differenzierung der Arbeit ermöglichen,
- ausreichende Entspannungs-, Spiel- und Sporträume,
- Ausstattung mit angemessenen Unterrichtsmitteln hinsichtlich Zahl und Qualität,
- Entschärfung rigider Studententafeln und Pausenzeiten zugunsten fächerübergreifender, offener, sachbezogener und damit flexibler Unterrichtsgestaltung,

- Stärkung des Klassenleiterprinzips zur Ermöglichung umfänglicher Sozialkontakte,
- kritische Auseinandersetzung mit der Vielzahl andrängender, von außen kommender Einwirkungen und Ansprüche.

## **Fazit**

Die Kommission ist der Auffassung, dass Unterricht, der *thematisch einseitig und durchgängig*

- verkopft oder praxisbesessen,
- politisierend oder vergemütlichend,
- marktorientiert oder wirklichkeitsfern,
- vergangenheits- oder gegenwarts- oder zukunftsorientiert ist,

seine allgemein bildende Aufgabe nur unzureichend erfüllen kann, obschon jede der genannten Intentionen in bestimmten Zusammenhängen und zu bestimmten Zeiten für sich der Berücksichtigung bedarf.

Ebenso kann Unterricht, der *in methodischer Hinsicht einseitig und durchgängig*

- dozierend oder entdeckend,
- individualisierend oder frontal,
- geplant oder improvisierend,
- lehrerzentriert oder schülerorientiert,
- steuernd oder ungebunden ist,

den unterschiedlichen Ausgangsdispositionen und Bedarfslagen der Schülerinnen und Schüler, den verschiedenen Unterrichtsgebieten, den differenzierten Unterrichtsphasen nicht hinreichend gerecht werden, so angemessen jede dieser Vorgehensweisen in bestimmten Zusammenhängen auch sein kann.

Schließlich kann Unterricht, der *atmosphärisch einseitig und durchgängig* nur auf

- attraktive Unterrichtsthemen oder
- vertrauensvolle Beziehungen oder
- entlastende Rituale oder
- Sorge für eine anregende Umgebung baut,

auf die Dauer keine entwicklungsfördernde Atmosphäre gewährleisten, so vorrangig jede dieser Komponenten in bestimmten Situationen auch sein kann.

Nach Auffassung der Kommission krankt schlechter Unterricht nicht zuletzt an Einseitigkeiten in thematischer, methodischer oder atmosphärischer Hinsicht. Deren Überwindung besteht nicht in einer allseitigen Wahrnehmung, einer Addition, einer vermeintlichen Ausgewogenheit aller dargestellten Gesichtspunkte, sondern vielmehr in einer sorgfältigen Differenzierung gemäß der Sache, um die es geht, der Bedarfslage der Schülerinnen und Schüler und der atmosphärischen Akzentuierungen.

Guter Unterricht berücksichtigt unterschiedliche Aufgaben (Förderung von Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Gefühlsgehalten usw.) und ist daher nicht auf eine einseitige Intention begrenzt. Unterricht der z. B. nur auf Wissenserwerb abzielt, kann daher insgesamt nicht als guter Unterricht gelten.

Nicht minder kennzeichnend ist die Beachtung der Ausgangslage der Schüler und Schülerinnen und ihrer Lebenswelten. So knüpft guter Unterricht weitmöglich an den Interessen der Schülerinnen und Schüler an, ohne sich ihnen allein verpflichtet zu fühlen. Ein Unterricht, der an den Interessen der Schülerinnen und Schüler vorbeigeht, geht auch an den Schülerinnen und Schülern vorbei.

Guter Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass er die sachspezifischen Kompetenzen berücksichtigt. Ein Unterricht der z. B. lediglich auf praktisches Tun oder einseitig auf kognitive Prozesse ausgerichtet ist, kann insgesamt kein guter Unterricht sein.

Guter Unterricht muss von den Gegebenheiten der Schülerinnen und Schüler, d. h. von ihren jeweils vorliegenden Lerndispositionen ausgehen. Diese sind bei den verschiedenen Schülerinnen und Schülern unterschiedlich und in den verschiedenen Altersstufen verschiedenartig. Unterricht, der nicht differenziert, sondern nivellierend einseitige Vorgehensweisen praktiziert, kann demgemäß kein guter Unterricht sein.

Guter Unterricht ist stets auch von tragfähigen zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen allen am Unterricht Beteiligten abhängig. Unzureichende Beziehungen dieser Art schmälern von vornherein das mögliche Unterrichtsergebnis. Unterricht, der die zwischenmenschlichen Beziehungen nicht hinreichend berücksichtigt, kann kein guter Unterricht sein.

Guter Unterricht ist also durch unterschiedliche Unterrichtsziele bzw. Akzentuierungen der Intention und durch unterschiedliche Verfahrensweisen gekennzeichnet. In diesen Hinsichten kann undifferenzierter Unterricht kein guter Unterricht sein.

Guter Unterricht ist stets auch abhängig von den Unterrichtsbedingungen. Gute Unterrichtsbedingungen sind nicht alles, mangelnde Unterrichtsbedingungen jedoch können auch die Qualität des Unterrichts erheblich einschränken.

Eine hinreichende Rechenschaft über diese Gesichtspunkte ist Voraussetzung für die Gestaltung eines guten Unterrichts. Von ausschlaggebender Bedeutung ist dabei die Klärung, was Schülern und Schülerinnen letztlich und auf weite Sicht dient.

Trotz der Abhängigkeit guten Unterrichts von der Vermeidung von Einseitigkeiten, von der Berücksichtigung eines breiten Spektrums verschiedener Akzente, weist die Kommission darauf hin, dass im gegenwärtigen Unterrichtsgeschehen an vielen Schulen erforderlich ist

- eine Stärkung der Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler und deren Mitwirkung bei der Unterrichtsgestaltung,
- eine intensivere Berücksichtigung der Lebensweltbedingungen der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen,
- ein nachdrückliches Ernstnehmen der sozialen Erfordernisse, Chancen und Möglichkeiten im Unterricht und nicht zuletzt,
- eine deutlichere Beachtung des Stellenwertes der Unterrichts Atmosphäre für das Unterrichtsgeschehen.