

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt

Markus Rehm

Markus Wilhelm

Wirksamer Unterricht für Lebensführung

**Kirsten Schlegel-Matthies & Claudia Wespi
(Hrsg.)**

Band

12





Kirsten Schlegel-Matthies

Claudia Wespi

(Hrsg.)

Wirksamer Unterricht für Lebensführung

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt

Markus Rehm

Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band 12



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Beat Haas,
PH Luzern, kommunikation und Marketing

Heidehof
Stiftung

Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-2031-4

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2021
Printed in Germany – Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT

VORWORT 9

MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT

QUALITÄTSMÖGLICHSTER FACHUNTERRICHT 11

KIRSTEN SCHLEGEL-MATTHIES / CLAUDIA WESPI

WIRKSAMER UNTERRICHT FÜR „LEBENSFÜHRUNG“
EINE EINFÜHRUNG 19

CLAUDIA ANGELE

REFLEXIONS-, BEWERTUNGS- UND
ENTSCHEIDUNGSKOMPETENZEN ANBAHNEN 27

UTE BENDER

ZU FRAGEN ANIMIEREN UND ZU PROBLEMLÖSUNGEN
MOTIVIEREN DURCH ALLTAGSNAHE SITUATIONEN 38

WERNER BRANDL

DIE SCHLECHTE MEINUNG ÜBER DIE THEORIE (UND DAZU
KOMPLEMENTÄR DIE GUTE ÜBER DIE PRAXIS) IST NICHT
ANGEBRACHT 51

URSULA BUCHNER

KOGNITIV ANSPRUCHSVOLLEN UNTERRICHT IM BEWUSST-
SEIN PLANEN, WELCHES DENKEN DEM TUN INNEWOHNT . . . 57

ANTOINETTE BÜRGI

NICHT DIE „RICHTIGE“, SONDERN DIE BESTE ENTSCHEIDUNG
FÜR DIE SITUATION TREFFEN KÖNNEN 67

IRMGARD EICHENSEHER

„WESENTLICH IM LERNPROZESS IST AUCH DIE PHASE DER
REFLEXION“ 74

FELICITAS FÄSSLER

„LERNUMGEBUNGEN SIND TOOLS, DIE ICH AUF MEINE
LERNGRUPPE ZUSCHNEIDEN MUSS“ 86

HEIDRUN FORSTMAIER

LERNENDE ZU SELBSTVERANTWORTLICHEM LERNEN
FÜHREN 92

LUZIA FREI

RESSOURCEN DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER BEHUTSAM
UND WERTSCHÄTZEND IM UNTERRICHT INTEGRIEREN 100

ANGELA HÄUSSLER / KATJA SCHNEIDER

SOZIAL UND KULTURELL DIFFERENZIERTER LEBENSWELTEN
VON KINDERN UND JUGENDLICHEN BERÜCKSICHTIGEN 108

SUSANNA URSULA HOLLIGER

„SEIEN SIE NEUGIERIG, WIE IHRE SCHÜLERINNEN UND
SCHÜLER DIE WELT SEHEN“ 120

JUDITH HÜSKEN

LIEBE AM BERUF UND FREUDE AM FACH, KOMBINIERT
MIT UMFANGREICHEN FACHKOMPETENZEN 133

ULRIKE JOHANNSEN / BIRGIT PEUKER

KOMPLEXE AUFGABENSTELLUNGEN EINSETZEN 142

GABRIELA LEITNER

BEREITSCHAFT DER LEHRPERSON ZUM DIALOG UND
ZUM AUSHALTEN VON AMBIGUITÄT ODER
WIDERSPRÜCHLICHKEIT 154

EVA MARIA MACHO

VIELFÄLTIG PRAKTISCH ARBEITEN 166

SUSANNE MARTI

MUT ZUR LÜCKE UND REDUKTION AUF WESENTLICHES . . . 174

STEFANIE NOLTE

DIE FRAGE, WAS LERNENDE WISSEN MÜSSEN, UM IHRE
ALLTÄGLICHE LEBENSFÜHRUNG ZU BEWÄLTIGEN, IST
IMMER WIEDER NEU ZU BEANTWORTEN 182

MARKUS RESINEK

SICH AN DER ALLTAGSRELEVANZ FÜR DIE LERNENDEN
ORIENTIEREN 194

CORINNE SENN

EINE AKTIVE DENKLEISTUNG IN GANG BRINGEN 204

MICHAEL WUKOWITSCH

SICH INTERESSIERT MIT DEM UMFELD SEINER
SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER AUSEINANDERSETZEN 215

KIRSTEN SCHLEGEL-MATTHIES / CLAUDIA WESPI

WAS IST DENN NUN WIRKSAMER UNTERRICHT FÜR
„LEBENSFÜHRUNG“? VERSUCH EINER ZUSAMMENSCHAU 226

DIE REIHENHERAUSGEBER 245

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT

VORWORT

Der Begriff „Wirksamkeit“ ist in den letzten Jahren zu einem Kampfbegriff geworden: Keine bildungspolitische Maßnahme darf mehr ohne Wirksamkeitsgarantie ins Bildungssystem entlassen werden. Jede Schule muss zeigen, wie gut sie ist, d. h. ihren Wirksamkeitsbeweis antreten. So reden alle von Wirksamkeit. Wenn man aber fragt, was denn eigentlich unter Wirksamkeit im Schulalltag verstanden wird, bekommt man sehr unterschiedliche Antworten. Sehr oft wird dabei auf die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien zurückgegriffen. Dies verweist auf die grundsätzlich zu begrüßende Entwicklung, dass man in Fragen der Unterrichts- und Schulqualität heute nur noch schwerlich mit Hinweisen auf „gefühlte“ oder bloß „behauptete“ Wirkungen davon kommt.

Zwar geben solche Leistungsvergleiche wichtige Rückmeldungen zu den jeweiligen Lernständen in den getesteten Fächern, können aber nicht die fachliche und überfachliche Breite der Bildungs- und Erziehungsziele in den Lehrplänen abdecken. Um die Wirkungsfrage umfassender und vertiefter anzugehen, versuchen die Herausgeber der Reihe „Wirksamer Fachunterricht“ die Spezifik der unterschiedlichen Unterrichtsfächer in den Fokus zu nehmen. Dabei gehen sie nicht von einem metatheoretischen Verständnis fachlicher Instruktion aus, sondern die jeweiligen Fachverantwortlichen formulieren gemeinsam die – für alle Fächer identischen – Fragen, die sie jeweils von Vertreterinnen und Vertretern aus Ausbildung, Wissenschaft und Praxis beantworten lassen.

In der Vielfalt der Beiträge zu den einzelnen Bänden zeigt sich das Bemühen der Autorinnen und Autoren, nicht nur ihre fachliche Meinung zur Sprache zu bringen, sondern sowohl erfahrungsbezogen zu argumentieren als auch empirisch und theoretisch begründete Aussagen zu zentralen Aspekten des Fachunterrichts zu machen. Dabei legen die Beitragenden den Schwerpunkt mehr auf den Unterricht als auf das Fach, wenn es um die Passung zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern geht.

Hinter den einzelnen Antworten zeigt sich immer auch, welches Menschenbild den fachlich-didaktischen Ansatz prägt und damit auch, welcher

Umgang mit Menschen vorausgesetzt wird, welche pädagogische Haltung den Individuen und der Klasse gegenüber eingenommen wird und welches Verständnis von Erziehung und Bildung zugrunde liegt. Bildung ist mehrdimensional und daher mehr als die Wirksamkeit von Fachlichkeit. Aus diesem Grund haben die jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgeber der Bände in der abschließenden Zusammenschau ein Fazit aus den Stellungnahmen der einzelnen Interviewten aus Wissenschaft, Ausbildung und Praxis in einer Verdichtung der Erkenntnisse erstellt.

Aus Sicht der Schulentwicklung stellt sich abschließend die Frage, welchen Beitrag die Fächer zu einer wirksamen Schule leisten können, da jede Schule ihren eigenen Erfolgsweg finden muss. Im Sinne mehrdimensionaler Bildung gehören dazu nicht nur überfachliche Kompetenzen, sondern über ein wirksames Methodencurriculum hinaus auch das Zusammenspiel der Fachcurricula als Rückgrat der Schul- und Unterrichtsqualität. Fachgruppen oder Fachschaften tragen dazu die geteilte Verantwortung, um über die Fächer hinweg Anschlussmöglichkeiten und Verbindungen aufzuzeigen. Schuleigene Curricula sollten die einzelnen Facharbeitspläne auf der Grundlage durchgängiger gemeinsamer Planungskriterien in einen schuleigenen Sinnzusammenhang stellen, den die Schulen jeweils in eigenen Zielen und Schwerpunkten formulieren, festlegen und schließlich gemeinsam reflektieren und evaluieren. Dann besteht eine gute Chance auf nachhaltige Wirkungen und qualitätsbewusste Schulentwicklung. Die Buchbände zum „Wirksamen Fachunterricht“ leisten hierzu einen wichtigen Beitrag.

Dr. Michael Schratz lehrt als Professor am Institut für Lehrer/-innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Gesellschaft und Lernen, Leadership und Schulentwicklung. Er ist Mitglied zahlreicher internationaler Kommissionen, unter anderem Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Dr. Hans Anand Pant ist Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie und Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bis 2015 war er Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). In seiner Forschung befasst er sich mit Fragen datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie des Transfers von Bildungsinnovationen.

MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT

QUALITÄTSMÖGLICHKEITEN FACHUNTERRICHT

Es gibt im angelsächsischen Sprachraum eine auf George Bernard Shaw zurückgehende Redewendung: „Those who can, do; those who can't, teach.“ Diesem Sprichwort können wir heute einiges entgegensetzen: Die jüngste empirische Forschung im Bereich der Lehrerbildung stellt sowohl für den deutschen Sprachraum als auch weltweit ein anderes, ein differenziertes Bild dar. Lehrkräfte gestalten aufgrund ihrer professionellen, fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen einen effektiven und wirksamen Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler und sind damit Experten für wirksamen Unterricht (Bromme, 2014).

Viele empirische Studien zeichnen ein eindeutiges Bild über die Merkmale, die einen wirksamen Unterricht ausmachen (z.B. Ihme & Möller, 2015; Klieme & Rakoczy, 2008), damit geben diese Studien auch Auskunft darüber, was Lehrkräfte *können* müssen, um einen solchen Unterricht zu gestalten: So kann beispielsweise gezeigt werden, dass eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, verbunden mit einer gezielten kognitiven Aktivierung und einer entsprechend konstruktiven Unterstützung, aber auch der Enthusiasmus einer Lehrkraft, zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler führt und damit wirksam ist.

Eine Frage bleibt allerdings offen, die durch die Bildungswissenschaften wegen ihrer häufig fachunspezifischen Herangehensweise nicht beantwortet werden kann: Was führt zu einem guten und effektiven Unterricht in einem bestimmten Schulfach? Hier sind die Fachdidaktiken aufgerufen, die generische Unterrichtsforschung zu ergänzen und zu komplettieren. In dieser Buchreihe werden die Schulfächer auf die Frage hin analysiert, wie wirksamer Fachunterricht gelingen kann. Der Fokus liegt auf den bestmöglichen Gelegenheiten, fachliche Lernaktivitäten wirksam werden zu lassen (Seidel & Reiss, 2014). Kurzum, es wird gefragt: *Was wirkt in einem konkreten Schulfach?*

In der jüngsten Vergangenheit näherte man sich solch komplexen Fragen nach einem guten und wirksamen Unterricht zumeist im Rahmen von Metaanalysen (Hattie, 2012; Meyer, 2004; Helmke, 2012). Die Buchreihe geht einen anderen Weg; sie bezieht möglichst viel Expertise aus den Fachdidaktiken

und der Fachpraxis einzelner Fächer ein. Mit Hilfe von strukturierten Interviews werden Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Schulfächer nach den Kriterien eines wirksamen Fachunterrichts befragt. Hierbei geht es um deren fachliche Expertise, die angelehnt ist an die wichtigsten Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus dem jeweiligen (Schul-)Fach. Die Zusammenschau aller Beiträge der Expertinnen und Experten des jeweiligen Faches wird zu einer verdichteten Beantwortung der Frage führen, was einen wirksamen Fachunterricht ausmacht.

Die Frage nach einem guten, effektiven und also wirksamen Unterricht steht seit einigen Jahren im Fokus der bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und in jüngster Zeit auch fachdidaktischen Unterrichtsforschung. In einer ersten Phase der Unterrichtsforschung konzentrierte man sich auf das sogenannte Persönlichkeits-Paradigma, also der Suche nach dem „guten Lehrer“. Nachdem man in einem weiteren Schritt den Prozess des Lernens und den entsprechenden Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in den Blick nahm, wurde das Persönlichkeits-Paradigma vom so genannten Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Es wurde nach Kriterien gesucht, mit denen Effekte des Unterrichtsprozesses erfasst werden können. Das Experten-Paradigma, das ursprünglich – ausgehend vom Persönlichkeits-Paradigma – die professionelle Expertise der Lehrpersonen zu erfassen versuchte, geht heute über in den Experten- und Prozess-Produkt-Ansatz.

Es wurden systemische Rahmenmodelle von Unterrichtswirksamkeit, sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle aufgenommen (Fend, 2001; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010). Sie modellieren die Einflüsse auf die Wirksamkeit von Unterricht auf der Makroebene des Bildungssystems (vgl. Abbildung 1), wie auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Unterrichts (Kohler & Wacker, 2013). Ein Angebots-Nutzungs-Modell, auf dessen Mikroebene wir uns hier beziehen, stellt – im Sinne einer Vereinfachung – einem Unterrichtsangebot dessen jeweilige Unterrichtsnutzung gegenüber. Die Wirksamkeit des Angebots auf der Seite der Nutzung kann empirisch – im Sinne der Erhebung des Ertrags – untersucht werden. Auf der Seite des Angebots wirken hauptsächlich die Persönlichkeit und die Kompetenz der Lehrkraft sowie die allgemeinen, fachspezifischen und kontextuellen Bedingungen. Auf der Seite der Nutzung wirken hauptsächlich die Lernenden selbst, das Unterrichtsangebot und wiederum die kontextuellen Bedingungen. Beide Seiten – Angebot und Nutzung – stellen in ihrer Wechselwirkung die Wirksamkeit des Unterrichts dar (vgl. Abbildung 1). In beiden Bereichen interessiert uns wiederum der fachspezifische Anteil in besonderem Maß, im Modell mit einem * versehen (vgl. Abbildung 1). Da die Entkopplung einzelner Komponenten aus dem Angebots-Nutzungsmodell zu

Fehlinterpretationen führen würde, sind wir darauf bedacht, immer die jeweiligen Bezüge zum Rahmenmodell aufzuzeigen.

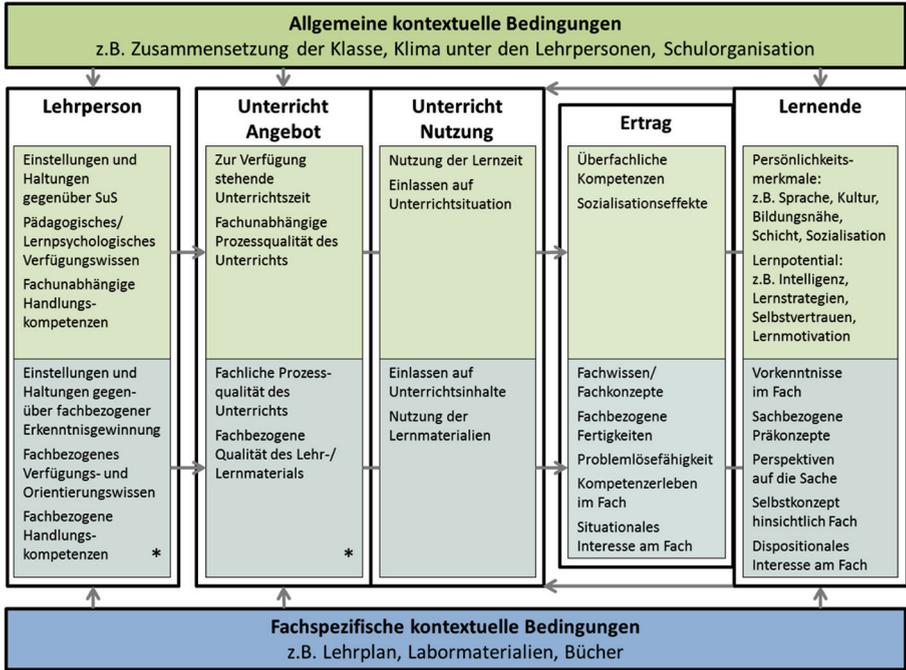


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Helmke (2012) sowie Reusser und Pauli (2010).

Angebots-Nutzungs-Modelle integrieren zwei Paradigmen der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, das Struktur- und das Prozessparadigma (Seidel, 2014). In beiden Fällen wird versucht, bestimmte Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, die eine moderierende Funktion hin zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern haben. Dabei geht das *Struktur-Paradigma* von theoretischen Annahmen zum *Lehren* aus, das *Prozess-Paradigma* untersucht auf einem ähnlichen Weg die Wirksamkeit von Unterricht, dies aber ausgehend von theoretischen Annahmen zum *Lernen* (Seidel, 2014, S. 851). Laut Seidel wirken in Angebots-Nutzungs-Modellen diese beiden Paradigmen integrierend zusammen: Das *Struktur-Paradigma* hat dazu beigetragen, die *Kompetenzstrukturen von Lehrkräften* zu identifizieren und wird auf der Seite des Angebots integriert. In einem gängigen Modell, das aus dem Forschungsprojekt COACTIV stammt, werden vier Kompetenzfacetten einer Lehrkraft unterschieden, das so genannte Professionswissen (fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen), die Motivation einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation

sowie ihre Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Auf der Seite der Nutzung wurde das so genannte Prozessparadigma integriert, um vor allem kognitive Lernprozesse auf einer tiefenstrukturellen Ebene des Unterrichts und deren Ergebnisse zu beschreiben (Seidel, 2014, S. 860). Daher wird Unterricht – auf der Grundlage des Ansatzes „Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning“ (Oser & Baeriswyl, 2001) – oft in zwei verschiedene Ebenen unterschieden: in die Ebene der Sichtstrukturen, dem sog. „planning and processing of teaching“ und in die Ebene der Tiefenstrukturen dem sog. „planning and processing of the learning process“. Unter den Sichtstrukturen des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, zum Beispiel wechselnder Methodeneinsatz oder andere Inszenierungsmuster. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, zum Beispiel in welchem Maße Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts tatsächlich kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützt fühlen. Beide Paradigmen fokussieren Qualitätsmerkmale eines wirksamen Unterrichts mit dem Ziel, über deren moderierende Funktion den Ertrag der Lernprozesse zu optimieren. Da Angebots-Nutzungs-Modelle aus einer generischen pädagogisch-psychologischen Perspektive entwickelt wurden, enthalten sie bislang weder von Seiten des Strukturparadigmas, noch von Seiten des Prozessparadigmas konkrete fachliche bzw. fachdidaktische Bezüge, obwohl auf beiden Seiten mittlerweile viele fachdidaktische Forschungsarbeiten vorliegen: Von Seiten des Strukturparadigmas existieren inzwischen fachdidaktische Arbeiten vor dem Hintergrund des oben beschriebenen COACTIV Modells und auf der Seite des Prozessparadigmas hat die fachdidaktische Lehr-Lernforschung eine ausgeprägte Tradition. Dennoch findet in Arbeiten zu einem guten und wirksamen Unterricht fachdidaktische Forschung kaum Berücksichtigung, was wir im Folgenden an vier Beispielen schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Arbeiten verdeutlichen möchten. Wir vergleichen im folgenden Abschnitt die vier einschlägigen Arbeiten von Meyer (2004), Helmke (2012), Hattie (2012) sowie von Oser und Baeriswyl (2001).

Der gute und wirksame Unterricht ohne Fach und ohne Fachdidaktik?

In der folgenden Tabelle vergleichen wir Kriterien guten und effizienten Unterrichts anhand von vier Dimensionen: Gütekriterien (Meyer, 2004), Fächerübergreifende Qualitätsbereiche (Helmke, 2012), unterrichtsbezogene Einflüsse auf die Lernleistung (Hattie, 2012), Sicht- und Tiefenstrukturen von

Unterricht (Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001). Diese vier Dimensionen gehen auf einschlägige Publikationen zur Unterrichtsqualität zurück und markieren den derzeitigen Stand der Diskussion:

Gütekriterien	Fächerübergreifende Qualitätsbereiche	Unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernleistung hoher Effektstärke ($d > 0.6$)	Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen
Meyer (2004) Grundlage: vorwiegend theoretisch begründet	Helmke (2012) Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Hattie (2012) Grundlage: Metastudie empirischer Metaanalysen	Oser & Baeriswyl (2001) Kunter & Trautwein (2013) Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen
Hoher Anteil echter Lernzeit	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung (Classroom Management) Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen
Vorbereitete Umgebung			Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien
Klare Strukturierung des Unterrichts	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	
Inhaltliche Klarheit	Aktivierung		Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B. Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen
	Schülerorientierung	Kognitive Entwicklungsstufe berücksichtigen Klassendiskussion	Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift
	Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung	Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen
Intelligentes Üben	Konsolidierung und Sicherheit	Nachdenken über das eigene Lernen Lerntechniken	
Transparente Leistungserwartungen		Schülererwartungen/ Schüler-Selbstbeurteilung Formative Beurteilungen	
Lernförderndes Klima	Lernförderliches Klima	Positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden Regelmäßiges Feedback	strukturelle Unterstützung z. B. Geduld und ein angemessenes Tempo
Sinnstiftendes Kommunizieren	Motivierung	Lernende nicht etikettieren Glaubwürdigkeit der Lehrperson	Konstruktiver Umgang mit Fehlern
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung	Freundliche, respektvolle Beziehung

Abb. 2: Vergleich der aktuell häufig diskutierten Kriterien für effektiven Unterricht

Was ist guter Unterricht, fragt (Meyer, 2004) im gleichnamigen Buch. Er nennt unter dem Begriff Kriterienmix zehn Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen (vgl. Abbildung 2). Den Kriterienmix gewinnt Meyer in Absprache mit Kolleginnen und Praktikern als Mischung didaktischer und empirischer Merkmale auf Grundlage einer eigenen normativen Orientierung (vgl. Meyer, 2004, S. 16–17). Der Kriterienmix konzentriert sich auf den überfachlichen Bereich des Unterrichts und zeigt keine Bezüge zu fachlichen bzw. fachdidaktischen Merkmalen des Unterrichts. Am Beispiel des

Merkmals „Inhaltliche Klarheit“ wird dies deutlich: „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer, 2004, S. 55).

Helmke (2012) orientiert sich an 10 Merkmalen effektiven Unterrichts (vgl. Abbildung 2), die er aus entsprechenden empirischen Studien gewinnt. Zahlreiche seiner Kriterien sind vergleichbar mit Meyer (2004). Neu können aber drei Kriterien auch der Fachdidaktik zugeordnet werden: *Aktivierung, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung*.

Hattie (2012) legt eine Metaanalyse vor und zeigt für Untersuchungen zur Sprache Einflüsse auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler mit relativ hoher Effektstärke ($d > 0.6$). Hierzu zählen *Vokabel- und Wortschatzförderung, wiederholendes Lesen, Lese-Verständnis-Förderung*. Aufgrund mangelnder Daten, also aufgrund des gewählten Designs der Hattie-Studie (Metastudie von Metaanalysen) konnten kaum weitere fachliche und fachdidaktische Einflussfaktoren aufgearbeitet werden.

Aktuelle empirische Studien lassen den vermeintlichen Schluss zu, die diskutierten Kriterien eines wirksamen Unterrichts seien unabhängig voneinander auf den oben beschriebenen sicht- und tiefenstrukturellen Ebenen zu analysieren (vgl. Abbildung 2). Da uns die Unterscheidung dieser beiden unterrichtlichen Ebenen aus fachdidaktischer Sicht sehr wichtig erscheint, kommen wir noch einmal darauf zurück: Die Sichtstrukturen liefern den von der Lehrkraft auch fachmethodisch inszenierten und von außen beobachtbaren Rahmen des Unterrichts, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schülervorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

Gerade hinsichtlich der Fachabhängigkeit zeigen aber aktuelle Forschungsergebnisse, dass durch den Einbezug domänenspezifischer Merkmale noch bedeutsamere Effekte des Unterrichts zu erwarten wären (Baumert & Kunter, 2006; Schroeders, Hecht, Heitmann, Jansen & Kampa, 2013; Törner & Törner, 2010). Seidel und Shavelson (2007) wünschen sich deshalb vermehrte domänenspezifische Forschung: „Researchers might consider investigating the effects of domain-specific teaching on learning processes and motivatio-

nal-affective outcomes in more depth than is currently practiced.“ Die vorliegende Studienbuchreihe will gerade dieses Desiderat aufnehmen und das bestehende Wissen zu einem wirksamen Fachunterricht, also der Domänenspezifität der Unterrichtsqualität, zusammentragen. Hierfür wichtig sind vor allem auch erlernbare Lehrkompetenzen, die eine Lehrkraft in die Lage versetzen, ihre beruflichen Anforderungen professionell zu erfüllen.

Resümee

Aus den vorangehenden Abbildungen (1 und 2) entsteht nun ein Überblick über unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven: Das Angebots-Nutzungs-Modell stellt die Akteure des Unterrichts im Sinne einer angebotsgebenden und einer nutzenden Seite sich ergänzend gegenüber und macht die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit eines „guten“ Unterrichts deutlich. In Abbildung 2 werden unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität nebeneinander gestellt, um die Vielfalt der normativen und evidenzbasierten Dimensionen von Unterrichtsqualität aufzuzeigen. Mit dem vorliegenden Band wird nun der Blick auf das Unterrichtsfach Lebensführung gerichtet, und es werden domänenspezifisch Expertenmeinungen als Antworten auf zehn grundlegende Fragen zur Unterrichtsqualität verdichtet.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Reprint in der Reihe Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik* (Reprints, Band 7). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. bereinigte Aufl.). Juventa-Paperback. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Ihme, T. A. & Möller, J. (2015). „He who can, does; he who cannot, teaches?“: Stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107, 300–308.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.

- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15–20). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M. & Kampa, N. (2013). Der Ländervergleich in naturwissenschaftlichen Fächern. In: H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 828–844.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In: A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 253–276). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 454–499.
- Törner, G. & Törner, A. (2010). Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld. *MDMV*, 18, 244–251.

KIRSTEN SCHLEGEL-MATTHIES / CLAUDIA WESPI

WIRKSAMER UNTERRICHT FÜR „LEBENSFÜHRUNG“ EINE EINFÜHRUNG

„Lebensführung“ als Bezeichnung für ein Unterrichtsfach ist bislang weder in Deutschland noch in der Schweiz oder Österreich zu finden, obwohl Lebensführung eine der zentralen Voraussetzungen menschlichen Lebens ist, denn Menschen als „instinktarme und weltoffene Wesen“ sind zur „Welt- und Lebensgestaltung regelrecht gezwungen“ (Müller, 2017, S. 32; Schlegel-Matthies, 2019).

Bildung für „Lebensführung“ bezieht sich also auf einen zentralen Bildungsbereich, der allerdings bislang nur unzureichend vertreten ist und je nach Staat, Bundesland und Schulform unterschiedlich benannt wird. So wurde in der Schweiz mit dem Lehrplan 21 aus dem bisherigen Unterrichtsfach „Hauswirtschaft“ das Fach „Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (WAH)“, in Österreich wird das Unterrichtsfach „Ernährung und Haushalt“ genannt. In Deutschland sind die Bezeichnungen je nach Bundesland und Schulform unterschiedlich. So lautet der Name des Unterrichtsfachs in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen z. B. „Hauswirtschaft“, in Baden-Württemberg heißt das Fach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES)“, in Berlin und Brandenburg wird das Fach „Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT)“ genannt und in Sachsen „Wirtschaft / Technik – Haushalt / Soziales“, in Schleswig-Holstein lautet der Name des Unterrichtsfachs „Ernährungs- und Verbraucherbildung“.¹

Die Zielsetzungen der Bildung für „Lebensführung“ haben sich im Zeitverlauf stark geändert, wenngleich vornehmlich die schulischen Curricula bis in die 1990er Jahre und teilweise darüber hinaus einem Bildungsverständnis verhaftet blieben, das vor allem auf die Vermittlung des Wissens für die

¹ Daneben gibt es weitere Bezeichnungen des Faches sowie eine Reihe von Rahmenlehrplänen, Leitperspektiven oder Rahmenvorgaben, die sich mit den inhaltlichen Schwerpunkten des Bildungsbereichs befassen (z. B. Leitperspektive Verbraucherbildung Baden-Württemberg; Rahmenvorgabe Verbraucherbildung Nordrhein-Westfalen; Richtlinie Verbraucherbildung Rheinland-Pfalz).

»richtige« Lebensführung zielte (vgl. Schlegel-Matthies, 2016). Angestoßen durch das Modellprojekt REVIS (Heseker, Beer, Heindl, Methfessel, Oepping, Schlegel-Matthies & Vohmann, 2005) wird die fachdidaktische Diskussion in Deutschland um eine Neuorientierung des Faches „Hauswirtschaft“ in Richtung Ernährungs- und Verbraucherbildung geführt (vgl. Schlegel-Matthies, Bartsch, Brandl & Methfessel, Druck i. Vorb.), in Österreich liegt der Schwerpunkt der Diskussion auf der Ernährung (vgl. thematischesnetzwerkernaehrung.at) und in der Schweiz hat mit der Einführung des Lehrplans 21 eine Weiterentwicklung mit Fokus auf die Zusammenhänge von Wirtschaft, Arbeit und Haushalt im Fach WAH eingesetzt (Senn & Wespi, 2016).

Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen innerhalb der fachdidaktischen Auseinandersetzung und der unterschiedlichen Bezeichnungen haben alle Unterrichtsfächer einen gemeinsamen Kern, der in den Gegenständen, der Zielsetzung und der Aufgabe der Fächer im Rahmen der Allgemeinbildung zu finden ist: Es geht um Bildung für „Lebensführung“, also um die Befähigung das alltägliche Leben mit seinen vielfältigen Handlungsfeldern und Aufgaben selbstbestimmt und verantwortlich zu gestalten. Die historischen Wurzeln aller oben genannten Unterrichtsfächer liegen in den 1880er Jahren, als aus sozialpolitischen Gründen in zahlreichen europäischen Ländern zunächst für Mädchen aus der Arbeiterschaft das Unterrichtsfach „Hauswirtschaft“ installiert wurde (vgl. Schlegel-Matthies, 1995, 2016; Tornieporth, 1979). Die Genese des Unterrichts für „Lebensführung“ liegt also in dieser lebensweltorientierten »volkstümlichen Bildung«. Im Zuge der Entwicklung der jeweiligen Bildungssysteme wurde der Unterricht für „Lebensführung“ als Bildung, die Grundlagen für die Bewältigung des Alltags legen sollte und sich auf die Lebenswelt bezog, von einer »höheren«, also »richtigen« Bildung getrennt und nur zögerlich in nicht-gymnasialen Schulformen eingerichtet (vgl. Schlegel-Matthies et al., Druck i. Vorb.). So ist auch zu verstehen, dass in allen drei Ländern das Unterrichtsfach – unabhängig von den jeweiligen Bezeichnungen – bis heute überwiegend in der Sekundarstufe I, zunächst in den Volksschulen und später in den Hauptschulen verortet ist. Bis heute ist ein solches Unterrichtsfach kein Bestandteil des Bildungsangebots *aller* Schulformen. Mit der einhergehenden Unterscheidung von »höheren« und »niederen« Schulen verbunden war die Trennung von »wissenschaftlicher« und »seminaristischer« Lehrpersonenbildung – inklusive des damit gekoppelten Status- und Besoldungsgefälles zumindest in Deutschland (vgl. Zymek, 2008, S. 43).

Diese Unterscheidung spiegelt sich bis heute in den Strukturen der Lehr-
amtsbildung für das Unterrichtsfach „Lebensführung“² wider. Während
z.B. in Deutschland in einem Teil der Bundesländer das Lehramt für das
Unterrichtsfach neben Pädagogischen Hochschulen auch an Universitäten
studiert werden kann, ist ein entsprechendes Studienangebot in Österreich
und der Schweiz ausschließlich an Pädagogischen Hochschulen zu finden.
Der Weg von einer seminaristischen oder Fachschulausbildung hin zu einer
akademischen Lehrerbildung ist für das Unterrichtsfach „Lebensführung“
noch lange nicht endgültig abgeschlossen. Noch immer fehlen an vielen
Standorten sogar fachspezifische Professuren, ausreichender wissenschaftlicher
Nachwuchs und Möglichkeiten zu dessen Generierung. Längst nicht an
jedem Standort sind entsprechende fachdidaktische Lehrstühle mit entspre-
chender Forschungskapazität vorhanden. Noch immer prägt auch die
Geschichte des Faches dessen Image: Vorstellungen vom Fach als Anleitung
zum »Kochen« bis zu »Beschäftigung für die handwerklich Begabten« sind
auch im 21. Jahrhundert keine Seltenheit. Es fehlen bislang aber auch die Ein-
sicht in die Bedeutung dieses Bildungsbereichs und damit verbunden der
bildungspolitische Wille eine angemessene Struktur für die Lehrpersonen-
bildung im Fach zu schaffen und zu sichern.

Vor diesem Hintergrund ist also festzustellen, dass die Frage, wie Unterricht
für „Lebensführung“ tatsächlich wirksam sein kann, auch zu Beginn des 21.
Jahrhunderts nicht geklärt ist. Der vorliegende Band wendet sich dieser
Frage zu und stellt dafür das Professionswissen unterschiedlicher Experten-
gruppen vergleichend gegenüber. Dafür werden Lehrende in der ersten und
zweiten Phase der Lehrpersonenbildung sowie Lehrpersonen an Schulen
befragt. Sie alle beantworten neun Fragen zur aktuellen Situation des Unter-
richtsfachs „Lebensführung“ im deutschsprachigen Raum. Der Auswahl-
prozess für die neun Fragen zu wirksamem Unterricht im Fach „Lebensfüh-
rung“ war nicht leicht. Die Herausgeberinnen und Herausgeber aller Bände
für die verschiedenen Unterrichtsfächer einigten sich auf acht Fragen, die für
alle Bände dieser Buchreihe gleichermaßen gestellt werden. Zusätzlich
wurde von den Herausgeberinnen dieses Bandes die Frage neun fachspezi-
fisch gestellt. Erfahrungsgemäß ist es aufgrund der jeweiligen Fächertraditi-
onen nicht einfach, Fragen zu finden, die für wirksamen Unterricht in den
unterschiedlichen Fächern ähnlich relevant sind. Dafür wurden vor allem
Erkenntnisse aus bildungswissenschaftlichen Studien zu wirksamem Unter-
richt herangezogen (vgl. Rehm, Wilhelm & Reinhardt, in diesem Band), um
zentrale Ergebnisse dann fachspezifisch in Frageform zu transformieren.

² Im weiteren Text wird diese Bezeichnung gewählt, da sie die zahlreichen anderen
Benennungen und den Kern des Bildungsanliegens aus Sicht der Herausgeberinnen am
prägnantesten benennt.

Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, diese Erkenntnisse als Fragen so zu formulieren, dass alle befragten Gruppen damit auch gleichermaßen etwas anfangen konnten. Daher wurde in allen Bänden der einzelnen Unterrichtsfächer weitgehend auf bildungswissenschaftliches Fachvokabular verzichtet und vor jede Frage ein die jeweilige Frageintention präzisierender Vorspann vorangestellt. Die Interviewpartnerinnen und -partner hatten eine Höchstzahl von 25'000 Zeichen für das gesamte Interview zur Verfügung, die sie für die neun Fragen selbst einteilen und gewichten konnten. Im Folgenden werden die Interviewfragen mit den erläuternden Texten vorgestellt, die allen Expertinnen und Experten schriftlich gestellt wurden.

Vorab noch ein genereller Lesehinweis für den Band: Das Buch kann auf verschiedene Arten und Weisen genutzt werden. Sie können die Beiträge nacheinander auf sich wirken lassen und die unterschiedlich akzentuierten Perspektiven zum wirksamen Fachunterricht dabei identifizieren. Sie können aber auch gezielt die Perspektiven einzelner Autorinnen und Autoren nebeneinander stellen, indem Sie eine oder mehrere Frage(n) herausgreifen, um die verschiedenen Sichtweisen gezielt zu kontrastieren. Das Fazit der Herausgeberinnen am Ende des Bandes soll keinesfalls die eigenständige Auseinandersetzung mit den Interviews ersetzen. Wir erhoffen uns, mit diesem Band einen gewinnbringenden Beitrag zur Diskussion um die Positionierung und Ausrichtung des Faches zu liefern.

Die Auswahl und Gewinnung der befragten Expertinnen und Experten brachte einige Absagen mit sich und war langwierig, da wir einerseits die Vielfalt des Faches im deutschsprachigen Raum abbilden wollten und sich andererseits die Gewinnung einer den anderen Bänden entsprechenden Anzahl von Expertinnen und Experten schwierig gestaltete. Erwartungsgemäß kommt die Mehrzahl der Befragten aus Deutschland (neun Personen), aber es ist uns immerhin gelungen fünf Interviewpartnerinnen und -partner aus Österreich und sechs aus der Schweiz zu gewinnen. Unser herzlichster Dank gilt diesen Expertinnen und Experten, die unsere Interviewfragen mit ihrer fachlichen und fachdidaktischen Expertise aus ihrer jeweiligen institutionellen Sichtweise beantwortet haben. Ebenso danken möchten wir Priska Aregger für ihre tatkräftige Unterstützung und kompetente Mitarbeit bei der Erstellung des Manuskripts.

Interviewfragen

Lehrpersonen müssen sich eine große Zahl von Kompetenzen aneignen. Inzwischen herrscht Konsens darüber, dass diese Kompetenzen, neben den Werthaltungen, den Fähigkeiten zur Selbstregulation und den motivationalen Fähigkeiten, vor allem in den Bereichen der jeweiligen Fachwissenschaft, der Fachdidaktik und der Pädagogik/Psychologie angesiedelt sein müssen.

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson sind aus Ihrer Sicht für die Qualität des Unterrichts für „Lebensführung“ besonders wichtig?

Im Kontext verschiedener Bildungsstudien wurden Qualitätsmerkmale von wirksamem Unterricht empirisch herausgearbeitet. Oft werden diese Qualitätsmerkmale in Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden. Unter der Sichtstruktur des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, zum Beispiel wechselnder Methodeneinsatz. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, zum Beispiel in welchem Maße Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützt fühlen.

Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Unterricht für „Lebensführung“ für essenziell?

Die Fülle an Lernumgebungen sowie Lehr-Lernformen, die in Methodenbüchern dargestellt werden, sollten eigentlich das Unterrichten erleichtern. Doch die Vielfalt der Möglichkeiten kann auch verunsichern oder zur Willkür verführen. Lehramtsstudierende und Lehrpersonen in der Praxis stehen deshalb oft vor der Frage, welche Methode oder Lernumgebung sie nun einsetzen sollen, um den Unterricht für „Lebensführung“ besonders wirksam werden zu lassen.

Welche Lernumgebungen und Lehr-Lernformen halten Sie für einen wirksamen Unterricht für „Lebensführung“ für besonders bedeutsam?

Grundlage für einen wirksamen Fachunterricht ist die optimale Passung zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern. Damit die Passung gelingt, müssen diese Lernvoraussetzungen in die Planung für einen differenzierenden / individualisierenden Unterricht einbezogen werden.

Wie sieht eine gute Differenzierung / Individualisierung Ihrer Meinung nach im Unterricht für „Lebensführung“ aus?

Standardsituationen sind im Unterricht wiederkehrende Situationen, welche die Unterrichtsqualität absichern sollen, z.B. Lesegelegenheiten, Arrangieren von Übergängen usw.

Welche immer wiederkehrenden fachspezifischen Herausforderungen im Unterrichtshandeln müssen Ihrer Meinung nach die Lehrpersonen beherrschen, um im Unterricht für „Lebensführung“ eine angemessene Unterrichtsqualität garantieren zu können?

Mit dem Übergang von der Input- zur Output-Orientierung gewinnen Lern- und Leistungsaufgaben an Bedeutung. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine bestimmte Aufgabe, also ein Problem durch die Schülerinnen und Schüler gelöst werden kann, wenn sie die entsprechende Kompetenz besitzen.

Worauf gilt es bei der Entwicklung und dem Einsatz von Aufgaben bzw. Aufgabensets im kompetenzorientierten Unterricht für „Lebensführung“ besonders zu achten?

Die Fülle an Konzepten, Untersuchungen und praktischen Umsetzungsvorstellungen von erfahrenen Fachdidaktiker/innen und Lehrer/innen überfordern manchmal die Studierenden, Referendar/innen oder Junglehrer/innen. Daher können wenige gezielte Impulse für einen wirksamen Unterricht für „Lebensführung“ hilfreich sein.

Welche Schritte empfehlen Sie aufgrund Ihrer wissenschaftlichen bzw. erfahrungsbasierten Expertise als „first steps“ für angehende Lehrpersonen im Fach, die sie für guten Unterricht für „Lebensführung“ umsetzen können?