

Karl-Oswald Bauer
Andreas Bohn
Pierre Kemna
Niels Logemann

Pädagogische Qualität messen

Ein Handbuch



WAXMANN

Pädagogische Qualität messen
Ein Handbuch

Karl-Oswald Bauer
Andreas Bohn
Pierre Kemna
Niels Logemann

Pädagogische Qualität messen

Ein Handbuch



Waxmann 2010
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8309-2415-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2010
Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen
Titelbild: © istockphoto.com – ranplett
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	7
Professionelles Selbst und Qualität – eine sehr kurze Einführung	9
1 Erklärung und Vorhersage pädagogischer Qualität	12
1.1 Definitionen pädagogischer Qualität	12
1.1.1 Unterrichtsqualität	13
1.1.2 Qualität in pädagogischen Beratungsprozessen	15
1.1.3 Schulqualität	22
1.2 Modelle	29
1.2.1 Prozess-Produkt-Modelle	29
1.2.2 Alternative Modelle	32
1.3 Fazit	41
2 Indikatoren und Messinstrumente	42
2.1 Gütekriterien und Testmodelle	43
2.2 Instrumente zur Messung der Prozessqualität	56
2.2.1 Fächerübergreifende Qualitätsindikatoren	57
2.2.2 Fachspezifische Qualitätsindikatoren	62
2.3 Instrumente zur Messung der Ergebnisqualität	66
2.3.1 Fächerübergreifende Kompetenzen und erzieherische Effekte	68
2.3.2 Fachspezifische Kompetenzen und Interessen	75
2.4 Indikatoren für Schulqualität	83
3 Hinweise zur Auswertung – ein Beispiel	89
4 Ein Leitfaden zur Überprüfung der Unterrichtsqualität	105
4.1 Interessant, strukturiert, adaptiv – ein einfaches Modell der Unterrichtsqualität für den Anfang	105
4.2 Anwendung der Skala	109
4.2.1 Zusammenstellung des Instruments	110
4.2.2 Erhebung	114
4.2.3 Auswertung	115
4.3 Kritische Anmerkungen und Ausblick	125

5	Pädagogische Qualität und professionelles Selbst	129
5.1	Technologie und Professionalität.....	129
5.2	Selbstentwicklung im Beruf.....	134
5.3	Arbeitsbezogenes Erleben und pädagogische Qualität	138
5.4	Zufriedenheit und Glück im Beruf – eine Utopie?	149
5.5	Krisen und Schwellen	160
6	Ausblick	169
	Glossar	170
	Literatur.....	174
	Autoren	181

Vorwort

Dieses Buch soll eine breite und tief reichende Lücke zwischen Forschung und Anwendung schließen helfen. Die Erforschung der Qualität von Bildungseinrichtungen und Lehrerhandeln hat in den letzten fünfzehn Jahren rasante Fortschritte gemacht. Inzwischen stehen Messverfahren zur Verfügung, die es ermöglichen, nicht nur Ergebnisse pädagogischen Handelns (Bildung als „Produkt“), sondern auch Lehr-Lern-Prozesse (Bildung als „Prozess“) präzise abzubilden und im Hinblick auf pädagogische Ziele zu bewerten. Vieles, was bis vor kurzem als unmessbar und kaum fassbar galt, lässt sich heute präzise definieren und empirisch erfassen. Und fast jede Woche kommen weitere Messverfahren und immer ausgefeiltere theoretische Modelle hinzu.

Obwohl inzwischen in den Lehramtsstudiengängen an vielen Universitäten Messverfahren und Methoden der Qualitätssicherung bereits im Bachelorstudium in den Pflichtmodulen angeboten werden, dürfte es noch viele Jahre dauern, bis entsprechende Kompetenzen unter Lehrerinnen und Lehrern allgemein verbreitet sein werden. Deshalb haben wir dieses Buch geschrieben, das es auch Quereinsteigern mit bescheidenen Vorkenntnissen erlauben wird, sich aktiv an der pädagogischen Qualitätssicherung zu beteiligen und die Wirksamkeit ihrer eigenen Arbeit anhand von transparenten Kriterien zu überprüfen.

Mit Blick auf die rasante Entwicklung in diesem Bereich haben wir gleichzeitig mit dem Erscheinen des Buches ein Internetportal eingerichtet, von dem aus der Zugang zu wissenschaftlich überprüften und sparsamen Instrumenten der Qualitätsmessung in pädagogischen Kontexten kostenfrei ermöglicht wird. Diese Website wird fortlaufend vom Zentrum für Empirische Bildungsforschung und Fachdidaktik der Universität Vechta (ZEBiD) gepflegt und in kurzen Zeitabständen aktualisiert. Das vorliegende Handbuch enthält deswegen nur exemplarisch vollständig abgedruckte Testinstrumente, weil hierfür ja ein eigener benutzerfreundlicher Downloadbereich geschaffen wurde.

Die hier beschriebenen Verfahren eignen sich im Allgemeinen nicht zur Individualdiagnostik und Leistungsbewertung, jedenfalls nicht ohne dass weitere Verfahren zusätzlich eingesetzt werden. Trotzdem können sie sicherlich auch dabei helfen, die Lernvoraussetzungen einzelner Schüler festzustellen. Das gilt insbesondere für die dargestellten Kompetenztests.

Das Buch baut auf unseren Arbeiten zum professionellen Selbst der Lehrkräfte, zu den pädagogischen Basiskompetenzen und zur Evaluation auf. Aus diesem Grund widmen wir der Entwicklung des professionellen Selbst durch systematische Wirksamkeitsüberprüfungen anhand objektiver Kriterien ein eigenes Kapitel.

Vechta, im Juli 2010

Prof. Dr. Karl-Oswald Bauer

Leiter des Zentrums für Empirische Bildungsforschung und Fachdidaktik (ZEBiD)

Professionelles Selbst und Qualität – eine sehr kurze Einführung

Wenn Sie dieses Buch zur Hand nehmen, werden Sie sich fragen, was es Ihnen nützt und wofür es gut ist. Schließlich handelt es sich um einen Text, der Sie bei Ihrer beruflichen Arbeit fördern und unterstützen soll. Wenn Sie mit dem Buch arbeiten, gibt es verschiedene Möglichkeiten: Sie können feststellen, dass es Ihnen hilft, Ihre eigene Arbeit zu überprüfen und zu verbessern. Oder Sie können bemerken, dass es Sie dabei unterstützt, das eigene Kompetenzprofil zu erkennen und zu entwickeln. Oder Sie merken, dass Prozesse der Selbstklärung angeregt werden. In diesem Fall wird Ihr „Professionelles Selbst“ angesprochen und aktiviert. Vielleicht legen Sie das Buch auch erst einmal beiseite, weil Ihnen der Ansatz doch nicht zusagt. „Zu technokratisch“, mögen Sie vielleicht denken. Sollten Sie sich auf dieser Spur befinden, raten wir Ihnen dazu, das fünfte Kapitel zuerst zu lesen. Dann wird hoffentlich klar, dass wir nicht bestimmte Methoden und Techniken in den Mittelpunkt stellen, sondern das Selbst der Menschen, denen diese Techniken (hoffentlich) helfen.

Wenn Sie sich dann tatsächlich intensiv auf die Arbeit mit diesem Handbuch einlassen, wird das möglicherweise kleinere oder größere Krisen nach sich ziehen. Sie bemerken, dass Sie die Qualität Ihrer Arbeit in manchen Punkten überschätzen und in anderen Bereichen eher unterschätzen. Oder Sie bemerken, dass Ihre Wahrnehmungen und die Ihrer Schüler oder Vorgesetzten deutlich voneinander abweichen. Solche kleinen und größeren Krisen sind durchaus erwünscht. Das Buch allein kann Ihnen bei deren Bewältigung aber nur wenig helfen. Lösungen müssen nach Ansicht der Autorengruppe sehr individuell gefunden werden, und Unterstützung dafür muss aktiv aufgesucht werden. Wir bieten also keine Rezepte für guten Unterricht und gute Beratung, sondern empirisch gültige Messverfahren, mit denen die Güte pädagogischen Handelns überprüft werden kann. Diese Verfahren werden von uns auch nach dem Kriterium der Sparsamkeit ausgewählt, das heißt, sie müssen sich mit geringem Aufwand einsetzen lassen.

Menschen mit einem entwickelten professionellen Selbst werden, davon gehen wir aus, von sich aus danach streben, ihre Arbeit gut zu machen. Und sie werden von sich aus die Gelegenheit beim Schopf ergreifen, die Wirksamkeit und Güte ihrer Arbeit objektiv und gültig zu erfassen. Wenn Sie das für unmöglich halten und der Meinung sind, dass pädagogisches Handeln sich grundsätzlich nicht im Hinblick auf seine Güte überprüfen lässt, können Sie dieses Buch als Herausforderung betrachten, Ihre Meinung noch einmal zu überprüfen. Wenn Sie skeptisch sind, machen Sie einen Versuch mit dem in Kapitel 4 dargestellten einfachen Modell und bilden sich daraufhin eine eigene Meinung.

Die empirische Forschung hat gezeigt, dass Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte über eine hohe objektive Wirksamkeit in ganz bestimmten Feldern verfügen. Lehrkräfte sind extrem wichtig für die Entwicklung Heranwachsender, und Schulleitungen haben einen großen Einfluss auf Kollegien und einzelne Lehrpersonen. Aber das wird nicht von allen auch so gesehen. So neigen Lehrkräfte dazu, ihre Möglichkeiten, erzieherische Wirkungen zu erzielen, eher zu unterschätzen. Schulleitungen beispielsweise schreiben sich selbst eine geringe Wirk-

samkeit im Hinblick auf die Gesundheit ihrer Lehrkräfte zu, obwohl sie einen deutlich messbaren Einfluss haben.

Dieses Buch konzentriert sich auf ausgewählte Merkmale der Güte pädagogischen Handelns, die nicht nur beeinflussbar sind, sondern ihrerseits einen großen messbaren Einfluss auf Bedingungen und Effekte pädagogischen Handelns haben. Aus der gewaltigen Komplexität der möglichen Bedingungsfaktoren wird ein übersichtliches Netzwerk von Variablen herausgelöst, das als Gesamtmodell für die einzelnen Qualitätsdimensionen dient. Dieses Gesamtmodell wird im ersten Kapitel ausführlich dargestellt.

Das zweite Kapitel behandelt sehr detailliert einzelne Messverfahren. Es wird unterstützt durch eine Online-Testothek, auf die Sie kostenlosen Zugriff haben. Im Unterschied zu vielen älteren Ansätzen in der pädagogischen Qualitätsentwicklung stellen wir uns auch der Aufgabe, fachspezifische und fachdidaktische Qualitätsindikatoren zu bestimmen und messbar zu machen. Das ist ein Prozess, der erst vor wenigen Jahren eingeleitet wurde und in den nächsten Jahren Früchte tragen wird. Auch deswegen benötigen wir die Website, um aktuelle Instrumente, die aus der Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschern und Fachdidaktikern sowie Fachwissenschaftlern entstehen, sukzessive zugänglich zu machen. Es wird also auch für die einzelnen Unterrichtsfächer spezifische Qualitätsmerkmale und Testinstrumente geben. Bereits jetzt stehen Indikatoren und Fragebögen für die Fächer Sport, Musik, Naturwissenschaften, Deutsch und Englisch zur Verfügung.

Zu welchen Ergebnissen man gelangen kann, wenn man sich zu Qualitätsmessungen in der Schule entschließt und systematisch Daten erhebt und auswertet, und wozu diese Ergebnisse verwendet werden, erfahren Sie an einem Beispiel im dritten Kapitel. Damit können Sie auch beginnen, wenn Sie jetzt schon klare Vorstellungen haben, was für Sie pädagogische Qualität bedeutet. Überhaupt sollten Sie davon ausgehen, dass ein Handbuch wie das vorliegende nicht von vorn bis hinten gelesen werden muss. Sie können sich das heraus suchen, was Sie wirklich brauchen. Und Sie können die Reihenfolge selbst bestimmen.

Im vierten Kapitel fordern wir Sie anhand eines einfachen Modells von gutem Unterricht dazu auf, selbst ein kleines Projekt zur Messung der Qualität Ihrer Arbeit durchzuführen. Dabei berücksichtigen wir zunächst keine fachspezifischen Qualitätskriterien. Sie können jedoch das Gelernte auf den Umgang mit fachspezifischen Indikatoren übertragen. Wenn Sie Musik unterrichten, können Sie das Singen und Musizieren in den Mittelpunkt stellen und zum Qualitätskriterium machen. Wenn Sie Naturwissenschaften unterrichten, können Sie das angeleitete, von Schülern durchgeführte Experiment besonders hervorheben. Und wenn Sie Fremdsprachen unterrichten, können Sie sich auf die aktive Verwendung der Fremdsprache durch Ihre Schüler konzentrieren. Betrachten Sie diese fachspezifischen Qualitätskriterien als notwendige Ergänzung der allgemeinen Qualitätsmerkmale, die für alle Fächer gelten.

Im fünften Kapitel werden, wie schon angedeutet, Fragen des Verhältnisses von professionellem Selbst und Technologie geklärt. Dieses eher psychologisch orientierte Kapitel behandelt auch die Rolle der kleinen und großen Krisen in pädagogischen Berufen und eröffnet einige Perspektiven für eine auf Wirksamkeitsmessungen gestützte professionelle Entwicklung. Es geht uns, das dürfen Sie den Autoren glauben, letztlich um jede(n) Einzelne(n) von Ihnen und seine/ihre Pro-

fessionalität, nicht um das Messen als Selbstzweck oder um technokratische Formen der Qualitätssicherung. Wir wollen Sie dabei unterstützen, sich selbst im Medium Ihrer Arbeit zu entwickeln. Auch deshalb ist das Buch Teil einer weit zurückreichenden Fortsetzungsgeschichte, die mit einem Buch über professionelles Handeln in pädagogischen Feldern vor etwa fünfzehn Jahren eingeleitet wurde.

1 Erklärung und Vorhersage pädagogischer Qualität

Was genau unter pädagogischer Qualität zu verstehen ist, wird in den folgenden Abschnitten geklärt. Inzwischen gibt es empirisch gut überprüfte Theorien, mit denen erklärt werden kann, wie und warum bestimmte Merkmale von Bildungseinrichtungen und Lehrkräften zu einer guten Qualität beitragen. Dieselben Modelle eignen sich auch zur Vorhersage der Wirkung bestimmter Maßnahmen oder Unterrichtsformen, die eingesetzt werden, um die Qualität zu verbessern.

1.1 Definitionen pädagogischer Qualität

Qualität ist derzeit in aller Munde. Sei es die Qualität Ihres Autos, der Behörde in Ihrer Stadt, der Gesundheitspolitik oder auch nur die Qualität des Fernsehprogramms – alles steht immer wieder auf dem Prüfstand. Auch – und darum geht es in diesem Buch – die Qualität der Schule und anderer Bildungseinrichtungen oder genauer gesagt, die pädagogische Qualität der dort angebotenen Leistungen. Was aber macht die Prüfung pädagogischer Qualität aus? Welches sind die Testkriterien oder Gütemaßstäbe, nach denen pädagogische Qualität bewertet wird?

Pädagogische Qualität hat es immer mit Menschen zu tun, und zwar mit Erziehenden und zu Erziehenden und vor allem mit der Beziehung zwischen beiden Gruppen. Im Vordergrund stehen das Wohlergehen des Kindes oder Jugendlichen und seine Bildungs- und Entwicklungschancen. In der Qualitätsfrage geht es damit vornehmlich um die Frage des *Wie* in der pädagogischen Arbeit (Braun 2007). Man kann dabei vom Ergebnis ausgehen, das angestrebt wird. Dann lautet die Frage, sehr stark vereinfacht: Wie gestalte ich meine pädagogische Arbeit, um dadurch einen vorab bestimmten Output an Kompetenzen und erzieherischen Wirkungen zu gewährleisten? Im Unterschied zu technologischen Modellen muss dabei aber berücksichtigt werden, dass die Lernenden ein eigenständiger und in gewisser Weise unberechenbarer Faktor sind und immer bleiben werden. Lernende werden deswegen auch als Koproduzenten der Bildung bezeichnet. Pädagogische Qualität entsteht in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden; und die hängt von Interpretationen und Mustern des Denkens und Fühlens ab, die sich fortlaufend verändern. Auch die Qualitätskriterien selbst sind daher immer wieder zu überprüfen und kritisch zu diskutieren.

Bei pädagogischer Qualität geht es nicht vorrangig um Wettbewerbsfähigkeit und es geht auch nicht so sehr um Vergleiche zwischen Individuen oder ganzen Gesellschaften. Pädagogische Qualität stellt Entwicklung in den Mittelpunkt des Handelns, so dass nicht die Einhaltung bestimmter Verfahrensregeln an erster Stelle steht, sondern die Erzeugung guter Lernumgebungen und guter Voraussetzungen für Bildungsprozesse. Pädagogische Qualität fokussiert dabei zunächst weniger auf den einzelnen Schüler als vielmehr auf das Angebot der Schule und der Lehrkräfte.

Pädagogische Qualität muss sich zuerst einmal an denselben Werten orientieren, die auch für die Profession der Pädagoginnen und Pädagogen konstitutiv sind, nämlich die optimale Entwicklung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen

unter Beachtung gesellschaftlich vorgegebener Kompetenz- und Erziehungsziele. Pädagogische Qualität bezieht sich aber an zweiter Stelle auch auf die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und des Schulmanagements.

1.1.1 Unterrichtsqualität

Die Frage nach gutem Unterricht ist keine neue, aber eine immer wieder neu gestellte. Lehrkräfte fragen sich, wie sie es schaffen, guten Unterricht anzubieten, und auch die Wissenschaft geht dieser Frage immer wieder mit neuen Methoden und theoretischen Konzepten nach. Trotz einer bereits 30jährigen Historie der deutschen Unterrichtsforschung, die im angloamerikanischen Raum noch weiter zurückreicht, kann die Leitfrage „Was ist guter Unterricht?“ noch nicht abschließend beantwortet werden. So schreibt auch Ditton (2002, S. 197), „dass die Unterrichtsforschung derart durchschlagende Erfolge nicht vermelden kann“. Es scheint, so Ditton weiter, „dass es eine Vielzahl von Kombinations- und Variationsmöglichkeiten von Methoden guten und schlechten Unterrichts gibt“ (a.a.O.). Dieses Ergebnis überrascht zunächst, da die Forschungsaktivitäten zwar zahlreich sind, aber damit eben auch vielfältig bis hin zu teils widersprüchlichen Einzelergebnissen und Befundlagen.

Helmke und Weinert (1997, S. 125) konstatieren deshalb, es könne der Eindruck entstehen, dass „im Unterricht ... alles und jedes irgendwie wichtig und zugleich auch wieder unwichtig (wäre)“. Reaktionen auf die Unterrichtsforschung reichen von der Behauptung, es handle sich um wenig brauchbare Ergebnisse, über den Vorwurf der Trivialität bis hin zur Behauptung, sie seien von der Komplexität und Dynamik des Unterrichts unendlich weit entfernt (Helmke 2000). Ein Ausweg aus dem Dickicht dieses Gewirrs von Variablen und Zusammenhängen, von Einzelergebnissen und Verallgemeinerungen erfordert deswegen die Anwendung komplexer Modelle, die aber immer noch verständlich sein müssen (Ditton 2002).

Mit dem folgenden Überblick, beginnend mit einer Definition des Gegenstands und einer kurzen Schilderung der Anfänge der Unterrichtsqualitätsforschung, soll der Gegenstand in seiner Breite knapp umrissen und später anhand sorgfältig ausgewählter empirisch gesicherter Erkenntnisse wieder eingegrenzt werden.

Weinert, Schrader und Helmke definieren Unterrichtsqualität als „jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das als Ganzes oder durch einzelne Komponenten die substanzielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistungen erlaubt“ (1989, S. 899; zit. nach Einsiedler 2002, S. 195). Einsiedler hingegen definiert Unterrichtsqualität als ein „Bündel von Unterrichtsmerkmalen, die sich als Bedingungsseite (Prozessqualität) auf Unterrichts- und Erziehungsseite (Kriterien- seite, Produktqualität) positiv auswirken, wobei die Kriterienseite überwiegend von normativen Festlegungen bestimmt ist und der Zusammenhang von Unterrichtsmerkmalen und Zielerreichung von empirischen Aussagen geleitet ist“ (Einsiedler 2002, S. 195). Beide Definitionen lassen erkennen, dass es *die* Unterrichtsqualität nicht gibt, sondern dass über unterschiedliche Wege (Muster, Merkmalsbündel) ein hochwertiger, auf die Verbesserung der Schülerleistungen abzielender Unterricht erreicht werden kann.

Die ersten Ansätze einer systematischen Erforschung der Unterrichtsqualität sind Mitte der 1960er erkennbar. Carroll (1964), der als erster den Begriff Unterrichtsqualität verwendete, subsumiert darunter Merkmale wie Verständlichkeit, Sequenzierung und Adaptivität. Bloom (1973) fasst darunter Strukturierungshinweise, aktive Beteiligung und Verstärkung. Andere Autoren aus den 1970er Jahren erweiterten die Merkmalliste guten Unterrichts um Klarheit, Feedback, angepasste Aufgabenschwierigkeit und angepasste Lernschritte, Motivieren, Aufmerksamkeitssteuerung, Wissensstrukturierung, Metakernen sowie Curriculumorganisation. Was die Bedingungsfaktoren von Unterrichtsqualität angeht, so wird zu Beginn nur die Lernzeit betrachtet, später werden dann auch die Eingangsvoraussetzungen der Schüler mit einbezogen. In einer Metaanalyse mit 28 Variablen kommen Wang, Haertel und Walberg (1993) zu dem Schluss, dass Klassenmanagement, soziale und akademische Interaktion sowie Klassenrauminstruktion im Sinne von Klarheit und direktem Unterricht – allesamt Merkmale von Unterrichtsqualität – zu den bedeutsamsten Variablen zur Vorhersage von Leistungsentwicklungen gehören.

In Deutschland findet sich die erste konsequente Berücksichtigung des Themas Unterrichtsqualität in der Heidelberger Schulleistungsstudie (Treiber 1980; Treiber/Weinert 1985). Unterrichtsqualität wurde damals als Lehrstoffbezogenheit und Verständlichkeit operationalisiert, aber auch Merkmale wie Klassenführung und die Unterscheidung von instruktionsintensiven und übungsintensiven Situationen fanden Berücksichtigung. Schon kurz vorher berichtet Brunnhuber von der Suche nach „Grundsätze(n) der Steuerung jener Bedingungsfaktoren für Lernleistungen, die es zu erkennen und anzuwenden gilt, um ein möglichst wirkungsvolles Zusammenwirken aller Faktoren zu erreichen (1977, S. 14; zit. nach Helmke 2009, S. 168). Der Merkmalsraum guten Unterrichts wurde immer stärker ausgedehnt. Klarheit der Präsentation, das Anspruchsniveau hinsichtlich einer Problemlösung sowie die Form von Übungsphasen und das Interaktionstempo fanden nunmehr Berücksichtigung (vgl. Baumert/Roeder/Sang/Schmitz 1986). Weinert, Schrader und Helmke (1990) konnten schließlich nachweisen, dass die Unterrichtsqualität in einem hohen Grad für die Erklärung von Schulleistungen verantwortlich ist.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Feld der Unterrichtsforschung und damit die Untersuchung der Kompetenzentwicklung von Schülern ganz wesentlich durch das Konstrukt der Unterrichtsqualität bestimmt werden. Dennoch, so wird angemerkt, dürfen die Eingangsvoraussetzungen und damit das Vorwissen der Schüler nicht außer Acht gelassen werden. Denn sie haben einen wesentlichen Einfluss auf die Lernzuwächse.

Unbeschadet der Komplexität des Gegenstandes hat der empirische Zugriff auf den Untersuchungsgegenstand dazu geführt, dass mittlerweile eine gut überprüfte Auswahl von zuverlässigen Merkmalen zur Beschreibung guten Unterrichts vorliegt (vgl. Abbildung 1), die auch als „allgemeine[...] Basisdimensionen qualitätsvollen Unterrichts“ bezeichnet werden (Baumert/Kunter/Brunner/Krauss/Blum/Neubrand 2004, S. 316; vgl. auch Brophy 1999; Ditton 2002; Helmke 2003, 2009). Dazu gehören (vgl. Abbildung 1):

- störungsfreie Unterrichtsführung und effektive Behandlung von kritischen Ereignissen (management),
- angemessene Geschwindigkeit der Stoffbehandlung; Interaktionstempo, das Nachdenken erlaubt (pace),
- Konsistenz von Lehrplan, Lerngelegenheit und Leistungskontrolle (alignment),
- intelligenter Umgang mit Heterogenität in der Klasse durch Differenzierung von Zielsetzung, Individualisierung der Aufgabenstellung und Methoden- und Sozialformvariation (adaptivity),
- motivationale und affektive Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung (motivation and support).

Quelle: Baumert u.a. 2004, S. 317

Abbildung 1: Basisdimensionen der Unterrichtsqualität

Interessant an der Untersuchung von Baumert u.a. (2004) ist der mehrperspektivische Ansatz, durch den Lehrer- und Schülersicht integriert werden. Ein Vergleich der Lehrer- und Schülerurteile zur Wahrnehmung des Unterrichts zeigt eine hohe Übereinstimmung, sofern Verhaltensmerkmale betrachtet werden. Bei der Beurteilung mathematischer Lerngelegenheiten ist die Übereinstimmung allerdings deutlich geringer. Schüler können zwar ein gutes didaktisches Angebot sensibel wahrnehmen und positiv darauf reagieren, zugleich aber erkennen sie problematische Unterrichtssituationen eher selten. Damit gibt es Dimensionen guten Unterrichts aus Lehrer- und Schülersicht, die übereinstimmen, und außerdem Dimensionen, die differentiell zu betrachten sind, also jeweils aus Schüler- oder Lehrersicht. Die fachdidaktische Qualität des Unterrichts und seine fachliche Aktualität beispielsweise können Lehrkräfte besser beurteilen als Schüler. Ob der Unterricht interessant ist, können Schüler mindestens genauso gut beurteilen wie Lehrkräfte.

Gute empirische Forschung erfolgt theoriegeleitet, das gilt auch für die Unterrichtsforschung. Deshalb werden Modelle entwickelt, in toto überprüft und immer weiter verbessert. Die wichtigsten dieser Modelle werden in den folgenden Kapiteln behandelt.

1.1.2 Qualität in pädagogischen Beratungsprozessen

Das Kerngeschäft von Lehrkräften an deutschen Schulen ist nach wie vor der Unterricht. Aber Lehrkräfte müssen immer häufiger auch Beratungsgespräche mit Schülern, Eltern und Kollegen führen. Deswegen halten wir es für wichtig, auch die Beratung in eine Darstellung von Merkmalen pädagogischer Qualität einzubeziehen. Pädagogische Beratung beruht auf der Interaktion von Berater und Rat Suchendem. Konkret geht es hierbei um das pädagogische und erzieherische Handlungsfeld. Gegenstand der Beratung sind in der Regel Lernprozesse und die Frage, wie diese zu gestalten sind. Unter Berücksichtigung des Umfelds sollen mittels pädagogischer Beratung die Ressourcen des zu Beratenden aktiviert werden.

In der pädagogischen Beratung geht es häufig um die Ungleichheit in der Perspektive von Berater und Klient. Letzterer erwartet deshalb vom Berater, dass dieser das sieht, was der Rat Suchende eben nicht sieht. Durch dieses Aufdecken

von perspektivischen Inkongruenzen führt die Beratung zum Erfolg. Der zu Beratende wird in die Lage versetzt, seine vorhandenen Ressourcen zielgerichtet einzusetzen und dadurch eine neue Handlungsqualität zu gewinnen.

Die Qualität pädagogischer Beratung zeichnet sich durch die Verbindung von Information und Beziehungsarbeit aus. Im Gegensatz zur Instruktion, bei der die Lehrkraft in der Regel die zu erreichenden Unterrichtsziele unmittelbar oder mittelbar vorgibt, wird das Ziel in der pädagogischen Beratung durch denjenigen bestimmt, der Rat sucht. So wird auch verständlich, dass es in der pädagogischen Beratung und in der Frage der Qualität solcher Beratungsprozesse stärker um Informieren als um Unterrichten geht. Dazu bedarf es allerdings fundierter Kenntnisse und Erfahrungen über und mit dem Gegenstand der Beratung. Ganz wesentlich in der pädagogischen Beratung ist der Verzicht auf eine Defizitsichtweise des Klienten. Mit ihm wird ein Problem bearbeitet ohne davon auszugehen, dass Defizite existieren. Vielmehr geht es darum, dem Rat Suchenden seine Ressourcen aufzuzeigen, damit dieser selbstständig eine Problemlösung herbeiführen kann.

Pädagogische Beratung informiert, begleitet und steuert. Durch Informationen können Perspektivwechsel eingeleitet werden, um neue Lösungsmöglichkeiten aufzutun. Begleitung verweist darauf, den Rat Suchenden in seinen Bemühungen um Veränderung des aktuellen Zustands zu unterstützen. Mit Steuerung sind die Vorgaben durch den Berater gemeint wie z.B. der Einsatz von Methoden und die Gestaltung von Inhalten. Alle drei Aspekte sind immer Teil der Beratung und müssen in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Verläuft der Beratungsprozess optimal, stehen die jeweiligen Anteile in einem funktionalen Gleichgewicht zueinander (Schwarzer/Posse 2005). Dieses Gleichgewicht kann allerdings nach Problemlage variieren. Vor allem muss auch beachtet werden, dass die Teilaspekte nicht zu streng ausgelegt werden. Dann kann aus Information Belehrung, aus Begleitung Manipulation und aus Steuern Abhängigkeit werden. Wenn dieses Ausbalancieren zwischen den drei Aspekten gelingt, ist Qualität im pädagogischen Beratungsprozess gewährleistet.

Übung

Haben Sie selbst schon einmal Rat gesucht oder dringend einen Gesprächspartner und guten Zuhörer gebraucht?

Falls ja, was hat den guten Zuhörer ausgemacht? Was war das Angenehme an dem Gesprächspartner?

Vielleicht gefiel Ihnen das Gespräch auch gar nicht und Sie sind mit einem schlechten Gefühl zurückgelassen worden. Was hat Sie an dem Gesprächspartner gestört? Was hätten Sie sich von dem Gesprächspartner gewünscht, damit Sie sagen könnten, das hat mir richtig gut getan oder das hat mir geholfen?

Aus der Beratungsliteratur möchten wir Ihnen nun einige grundlegende Fähigkeiten vorstellen, die einen guten Berater auszeichnen (vgl. Culley 2002). Ver-

mutlich haben Sie einige der Fähigkeiten bei der vorausgegangenen Übung schon selbst erkannt und benannt.

Die wohl bedeutsamste und an erster Stelle genannte Fähigkeit des Beraters lautet, *gut zuhören zu können*. Das erscheint zwar trivial, ist in der praktischen Durchführung während eines Gesprächs aber gar nicht so einfach durchzuhalten. Sie kennen vermutlich den Drang, während eines Gesprächs etwas spontan selbst erzählen und die eigenen Erfahrungen schildern zu wollen. Bei einer klientenzentrierten Beratung stellen Sie allerdings Ihr eigenes Mitteilungsbedürfnis am besten komplett ab und konzentrieren sich ausschließlich auf den Gesprächspartner. Ihre Aufgabe als Berater ist es nämlich zunächst ganz grundlegend, dem Rat Suchenden zu vermitteln, dass er gehört und inhaltlich verstanden wurde. Oft fällt in diesem Zusammenhang der Begriff „aktives Zuhören“. Sie konzentrieren sich dazu voll und ganz auf den Gesprächspartner, halten Blickkontakt, überprüfen die Gestik, Sitzhaltung und Mimik, achten auf die Gefühle Ihres Gegenübers und lassen auch Pausen während des Gesprächs zu, damit es Gelegenheiten zum Nachdenken gibt. Wenn Sie etwas nicht verstehen, fragen Sie nach und tun nicht so, als ob alles klar gewesen wäre. Durch Nicken oder Kopfschütteln können Sie non-verbale Signale senden und verdeutlichen, dass Ihre volle Aufmerksamkeit beim Gesprächspartner liegt. Ein guter Berater wählt eine Sitzhaltung, die Interesse, Offenheit und Bereitschaft zum Zuhören signalisiert. Die inhaltliche Nähe zum Gesprächspartner kann sehr gut mit reflektierenden und sondierenden Gesprächselementen hergestellt werden.

Reflektierende Fertigkeiten des Beraters erlauben es, die „zentrale Botschaft [...] zu identifizieren und sie in Ihren eigenen Worten zurückzuspiegeln.“ (Culley 2002, S. 17) Auf diese Weise kann dem Rat Suchenden zum einen angezeigt werden, dass man ihn inhaltlich versteht. Auf der anderen Seite wird dem Gesprächspartner Gelegenheit gegeben, das Verständnis zu überprüfen und Missverständnisse zu korrigieren. Reflektierende Fertigkeiten lassen sich nach Culley auffächern in *Wiederholen*, *Paraphrasieren* und *Zusammenfassen*. Unter *Wiederholen* wird verstanden, dass ein zentraler Satz oder ein Schlüsselwort durch den Berater herausgestellt und benannt wird. Das *Paraphrasieren* bezieht sich auf denselben Aspekt, hüllt die zentralen Aussagen im Unterschied zur Wiederholung aber in eigene Worte. Das *Zusammenfassen* geht eine Ebene höher, da es sich des Wiederholens und Paraphrasierens bedient, wenn etwa eine Zusammenfassung eines kompletten Beratungsgesprächs oder von größeren thematisch abgeschlossenen Teilabschnitten erfolgt.

Kann man Beratungskompetenz auch messen? Dazu gibt es bereits Ansätze, denn einer der Autoren hat bereits einen Test zur pädagogischen Gesprächskompetenz entwickelt (vgl. Kemna 2003). Drei Testaufgaben beziehen sich auf reflektierende Fähigkeiten und erfassen, ob das Paraphrasieren in den aufgelisteten Alternativantworten als die beste Lösung erkannt wird. Die Testaufgaben bestehen immer aus einer konkreten Situationsbeschreibung mit fünf Lösungsmöglichkeiten, aus denen die pädagogisch sinnvollste gewählt werden soll. Abbildung 2 zeigt ein Beispiel für eine solche Aufgabe aus dem Test.

Eine Schülerin sagt beunruhigt am Ende der letzten Unterrichtsstunde vor einem Test zu Ihnen: „Ich habe momentan so viel zu tun und irgendwie ist das alles zu viel.“

- ☐ a) Du machst dir Sorgen, ob du den Test bestehst, weil du so viel zu tun hast.
- ☐ b) Was hast du denn so zu tun?
- ☐ c) Das ist doch alles halb so wild.
- ☐ d) Keine Sorge, du schaffst das schon. Da bin ich mir sicher.
- ☐ e) Möchtest du, dass ich den Test einfacher mache?

Abbildung 2: Beispielaufgabe reflektierende Fertigkeiten aus dem PGK-Test

Welche Lösung würden Sie wählen und warum?

Lösung „e“ stellt einen möglichen Appell der Schülerin in den Fokus. Problematisch ist hierbei schon die geschlossene Fragestellung, die zunächst nur ein „ja“ oder „nein“ folgen lässt und damit vermutlich das Gespräch ins Stocken bringt. Hier wird der Schülerin etwas unterstellt, was ihrer Aussage so nicht direkt entnommen werden kann. Die Antwort ist daher nicht sinnvoll.

Lösung „d“ beruht auf der richtigen Erkenntnis, dass sich die Schülerin Sorgen macht, ob sie die Prüfung besteht. Allerdings erweckt die Lehrkraft durch ihre Aussage den Eindruck, dass die Schülerin ihrem eigenen Urteil weniger vertrauen kann als dem Urteil der Lehrkraft. Hier besteht die Gefahr, dass sich die Schülerin bevormundet und unverstanden fühlt. Was die Schülerin fühlt, ist dem Urteil der Lehrkraft zufolge nicht zutreffend. Daher ist auch diese Antwort pädagogisch kaum sinnvoll.

Lösung „c“ enthält ebenfalls beschwichtigende Elemente, aber geht auf die Ängste der Schülerin überhaupt nicht ein. Die Sichtweise der Schülerin ist also falsch, denn es sei alles halb so wild. Es kann offenbar noch viel wilder, also schlimmer werden. Das sind wahrlich keine guten Aussichten für die Schülerin. Insgesamt ist diese Antwort ebenfalls nicht sinnvoll.

Lösung „b“ besteht immerhin aus einer offenen Frage und zeigt, dass zugehört wurde. Allerdings muss man sich überlegen, ob die Frage zielführend ist, denn womöglich fallen der Schülerin noch mehr Pflichten ein, als sie ohnehin schon im Kopf hat. Die Frage scheint zudem in erster Linie die Neugier der Lehrkraft zu befriedigen. Diese Möglichkeit ist sicherlich keine schlechte Wahl, aber es geht noch besser im Sinne der pädagogischen Gesprächsführung.

Lösung „a“ enthält die einzige Aussage, welche die Gefühle der Schülerin reflektiert, sie also dort abholt, wo sie steht und den Kern ihrer Ängste anspricht. Es mag zwar sein, dass wegen der geschlossenen Form erst einmal ein „ja, genau...“ folgt, aber dann ist schon ein Stück Vertrauensbasis für den weiteren Gesprächsverlauf gelegt worden. Die Schülerin macht die Erfahrung, dass sie hier jemand mit ihren Sorgen und Ängsten ernst nimmt. Auch ohne Handlungskonsequenzen wirkt diese Offenbarung der eigenen Gefühle in vielen Fällen erleichternd und ist ein Mittel der seelischen Hygiene. Dazu ist aber ein Gesprächspartner notwendig, der dies zulässt, indem er pädagogisch sinnvoll reagiert. Nach der Herstellung einer vertrauensvollen Atmosphäre kann dem Gesprächspartner angeboten werden, die eigenen wichtigen oder eben auch dringenden Ziele