

Unterricht als Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern

Sammelrezension zu:

1. *Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006. 726 S. ISBN 3-7815-1443-9. Preis: € 36,-.*
2. *Petra Hanke: Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Internationale Hochschulschriften Bd.451. Münster: Waxmann 2005. 268 S. ISBN 3-8309-1390-7. Preis: € 24,90.*

In den letzten Jahren mehrten sich die empirischen Belege, die der Lehrperson und dem Unterricht eine höhere Bedeutung für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern beimessen als bislang angenommen. Galt der Einfluss von Schule und Unterricht auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern vor wenigen Dekaden noch als vergleichsweise gering, so zeigen aktuellere Studien, dass Merkmale der Klasse, zu denen auch unterrichts- und lehrerbezogene Merkmale gehören, für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler von erheblicher Erklärungskraft sind. Merkmale der Lehrperson und des Unterrichts stellen die wichtigsten schulischen Einflussgrößen für die fachliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern dar (vgl. zusammenfassend: LIPOWSKY 2006). Insofern ist es zu begrüßen, dass nun ein Handbuch, das auf den Unterricht als Kerngeschäft von Lehrerinnen und Lehrern fokussiert, vorliegt.

Arnold/Sandfuchs/Wiechmann, Handbuch Unterricht. Schon das äußere Erscheinungsbild dieses Handbuchs beeindruckt: In neun Kapiteln, mit 117 Einzelbeiträgen und einem Gesamtumfang von über 700 Seiten wird ein Überblick über Fragen der Unterrichtsplanung, der Unterrichtsgestaltung und der Unterrichtsanalyse gegeben. Beginnend mit den Grundlagen von Unterricht werden Bedingungen und Kontexte des Unterrichts, Ziele und Inhalte des Unterrichts, unterrichtsmethodische Fragestellungen, der Einsatz von Medien, die Frage des Verhältnisses von fachlichem und überfachlichem Unterricht, der Themenkomplex „Ler-

nen und Leisten“ sowie Aspekte der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsanalyse kurz und prägnant sowie teilweise unter Einbezug von Forschungsergebnissen dargestellt. Ein weiteres Kapitel ist überschrieben mit dem Titel „Schüler und Lehrer“. Es widmet sich vor allem der Bedeutung der Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern und den Themen berufliche Belastung und Zufriedenheit von Lehrpersonen.

Die einzelnen Beiträge sind vier bis ca. zehn Seiten lang und versuchen eine komprimierte Zusammenfassung des jeweiligen Diskussionsstands. In der folgenden Würdigung werden vor allem jene Beiträge näher dargestellt und beleuchtet, die einen ausgeprägteren empirischen Fokus haben und Wirkungen unterrichtsbezogener Merkmale beschreiben.

Inhalt. Das *erste Kapitel* des Buches setzt sich mit begrifflichen, historischen und forschungsbezogenen Fragestellungen und Aspekten auseinander. Heidemarie KEMNITZ und Uwe SANDFUCHS zeichnen die Geschichte des Unterrichts von seinen Anfängen bis zur Gegenwart nach und machen u.a. auf ideologische Auseinandersetzungen im Kontext der Diskussion um den offenen Unterricht aufmerksam. Andreas HELMKE gibt einen prägnanten Überblick über den derzeitigen Stand der Unterrichtsforschung und legt dabei den Schwerpunkt auf die Skizzierung der in der Geschichte der Unterrichtsforschung vorherrschenden Paradigmen. Darüber hinaus geben die Beiträge des ersten Kapitels einen Überblick über die Grundbegriffe Unterricht, Erziehung, Lehren, Lernen, Ent-

wicklung und Wissen und verweisen auf unterrichtsrelevante Informationsquellen.

Das *zweite Kapitel* widmet sich den Bedingungen und Kontexten von Unterricht. Unter der Überschrift „Institutionelle Bedingungen“ werden schulstufen- und schulformbezogene Fragen aufgegriffen und diskutiert. Wolfgang MELZER und Matthias WESEMANN zeichnen in ihrem schulstufenübergreifenden Beitrag die „erstaunliche Karriere“ des Begriffs Schulentwicklung nach, ordnen die Verwendung dieses Begriffs in einen größeren historischen und bildungspolitischen Zusammenhang ein und stellen verschiedene Konzepte der Schulentwicklung vor. – Positiv fällt in diesem Kapitel auf, dass auch vorschulische Einrichtungen thematisiert werden. Hans Günther ROBBACH skizziert die historische Entwicklung vorschulischer Einrichtungen, vergleicht die unterschiedlichen pädagogischen Ansätze und weist auf offene Forschungsfragen in dem Bereich hin. Wie für viele andere Bereiche zeigt sich auch hier, dass es an kontrollierter empirischer Forschung mangelt. Insbesondere fehlt es an Studien, die die Wirkungen einer stärkeren kognitiven Förderung von Kindern im Vorschulalter und die Effekte von Ausbildungsprogrammen zur Steigerung der fachlichen Expertise von pädagogischem Personal in vorschulischen Einrichtungen untersuchen.

Der zweite Teil des zweiten Kapitels beschäftigt sich mit den kontextuellen Bedingungen des Unterrichts. Hier werden gesellschaftliche, schul-, klassen-, familien- und peerbezogene Voraussetzungen des Unterrichts beleuchtet. Der Beitrag von Matthias VON SALDERN widmet sich der Bedeutung klassenbezogener Merkmale für die Gestaltung von Unterricht. Einen Schwerpunkt legt VON SALDERN dabei auf die Bedeutung der Klassengröße. Er verweist auf die vor allem national völlig unzureichende Forschungslage, die bislang keine robusten Aussagen darüber zulässt, welche Wirkungen die Klassengröße auf die Interaktionsquantität und -qualität im Klassenzimmer und auf motivationale und kognitive Maße schulischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersstufen hat. Zieht man weitere, auch internationale Studien, heran, so lassen sich allenfalls geringe Wirkungen der Klassengröße nachweisen (vgl. z.B. HANUSHEK 1998). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass es national wie international nur wenige Studien gibt, die die Wirkungen der Klassengröße in einem darauf abgestimmten

Design unter experimentellen bzw. quasi-experimentellen Bedingungen untersuchen. Als eine Bereicherung dieses Beitrags zur Bedeutung der Schulklasse würde sich bei einer möglichen Neuauflage des Handbuchs eine komprimierte Darstellung der Kompositionseffekte von Schulklassen erweisen.

Der dritte Teil des zweiten Kapitels widmet sich den individuellen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrpersonen. Sigrid BLÖMEKE referiert prägnant die vorliegende Forschung zum Einfluss von Dimensionen professionellen Lehrerwissens auf das Lehrerhandeln und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern.

Das *dritte Kapitel* steht unter der Überschrift „Ziele und Inhalte des Unterrichts“. Es umfasst ein breites und heterogenes Spektrum vor allem konzeptioneller Beiträge, das von einer vergleichenden Gegenüberstellung der Begriffe Lehrplan, Curriculum und Bildungsstandards über die Auseinandersetzung mit Begriffen wie Lehr- und Lernziele bis hin zu einem Überblick zu den Themen „Problemlösen“, „Fachübergreifende Kompetenzen“ und „Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen“ reicht.

Das *vierte Kapitel* beleuchtet auf 170 Seiten das traditionell im Zentrum der schulpädagogischen Diskussion und der didaktischen Theorie stehende Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethodik. Das Kapitel gliedert sich in fünf Abschnitte: Der erste Abschnitt thematisiert den Bereich „Kommunikation und soziale Interaktion“, der zweite widmet sich wichtigen „Grundfragen der Unterrichtsmethodik“, der dritte Abschnitt befasst sich mit dem Komplex „Unterrichtsmethoden und Instruktionsmodelle“, der vierte Teil fokussiert auf „Methoden und Verfahrensweisen im Unterricht“ und der fünfte Abschnitt steht unter der Überschrift „Organisationsformen, Differenzierung, Integration“.

Hans Jürgen APEL befasst sich mit dem Konstrukt der Klassenführung. Er fokussiert auf den Begriff der Führungskompetenz von Lehrpersonen und diskutiert diesen unter Bezugnahme auf die Begriffe Autorität, Lehrpersönlichkeit und Aktivierung zu selbstorganisiertem Lernen. Er betont das Potenzial des komplementären Verhältnisses von Führungskompetenz der Lehrperson und selbstorganisiertem Lernen, da für ihn die Schaffung anregender Lehr-Lernsituationen eine aktive

Lehrerrolle voraussetzt. Nicht ganz zuzustimmen ist m.E. APELS Einschätzung, dass es nur wenige empirische Studien mit verwertbaren Ergebnissen zur Bedeutung der Klassenführung gibt. Die empirische Unterrichtsforschung hat zahlreiche empirische Evidenzen für einen positiven direkten oder indirekten Zusammenhang zwischen einer effektiven Klassenführung und dem Lernen der Schüler vorlegen können (vgl. z.B. WANG/HAERTEL/WALBERG 1993; WEINERT/HELMKE 1997; CAMPBELL u.a. 2004). Eine effektive Klassenführung zählt in der Unterrichtsforschung daher seit langem zu den zentralen Basisdimensionen von Unterrichtsqualität.

Der zweite Abschnitt „Grundfragen der Unterrichtsmethodik“ beginnt mit einem Beitrag von Hartmut DITTON über Unterrichtsqualität. DITTON problematisiert zunächst den Begriff der Unterrichtsqualität, indem er ein normatives und ein empirisches Verständnis des Begriffes unterscheidet. Er verweist zudem auf bislang offene und hochaktuelle Fragen der Unterrichtsforschung: Lassen sich Merkmale von Unterricht identifizieren, die gleichzeitig zum Schulerfolg in kognitiven *und* nicht-kognitiven Bereichen beitragen? Und: Sind Leistungssteigerung und Leistungsausgleich miteinander vereinbare Zielsetzungen der Schule? – DITTON stellt klar, dass es den guten Unterricht mit einem fest umrissenen Repertoire an Merkmalen und „Grundpfeilern“ nicht geben kann, denn „die Unterrichtsqualität steht und fällt ... mit den Zielen sowie zielführenden Inhalten und kann nicht in erster Linie an der unterrichtsmethodischen Gestaltung oder medialen Präsentation festgemacht werden“ (S. 237). Er fasst die robustesten Ergebnisse der Unterrichtsforschung zusammen, die in der Tendenz für die Wirksamkeit eines lehrergesteuerten Unterrichts sprechen, der allerdings – und darauf weist DITTON ausdrücklich hin – nicht mit einem monotonen Frontalunterricht verwechselt werden darf. Gleichzeitig gibt DITTON einen kurzen Überblick über die unterschiedlichen Perspektiven und Datenquellen, die in der Unterrichtsforschung zur Erfassung und Beurteilung von Unterricht herangezogen werden und vergleicht diese miteinander. – Die weiteren Beiträge im zweiten Abschnitt des vierten Kapitels beleuchten auf einer theoretischen Basis vor allem die Frage des Verhältnisses von Methodik und Didaktik und die Frage nach den didaktischen Grundsätzen für erfolgversprechenden Unterricht.

Der dritte Abschnitt widmet sich den häufigsten methodischen Großformen und Instruktionsmodellen. Dabei werden der direkten Instruktion Ansätze schülerorientierten und schülergesteuerten Lernens gegenübergestellt. Die jeweiligen Beiträge gehen dabei auch der Frage nach, wie wirksam die dargestellten Formen direkter Instruktion und offenen Unterrichts sind. Michael KNOLL beleuchtet in diesem Zusammenhang die Projektmethode, deren Wirkungen bis heute nicht systematisch untersucht sind, obgleich diese Unterrichtsform zu den propagiertesten Unterrichtsformen der deutschen Schulpädagogik zählt, allerdings in idealer Form in der Praxis nur selten vorfindbar ist. Was für den Projektunterricht gilt, hat in ähnlicher Form auch Gültigkeit für andere offene Unterrichtsformen, wie Freiarbeit, Wochenplan- oder Werkstattunterricht. Auch hier fehlt es an kontrollierter und systematischer Forschung, wie Eiko JÜRGENS in seinem Beitrag feststellt.

Der fünfte Abschnitt des vierten Kapitels umfasst ein breites Spektrum an Beiträgen, die sich einzelnen Methoden und Verfahrensweisen im Unterricht widmen. Sabine KIRK beschäftigt sich mit dem Thema Partner- und Gruppenarbeit. Sie stellt Forschungsergebnisse im Überblick dar und fokussiert in ihrem Beitrag auf Aspekte der Leistungsbeurteilung und auf Voraussetzungen, die auf Seiten von Schülerinnen und Schülern und auf Seiten der Lehrpersonen zu einem Gelingen von kooperativen Lernformen beitragen. Darüber hinaus finden sich in diesem Abschnitt des vierten Kapitels Beiträge, die spezifischere Verfahren und Arbeitsweisen, wie z.B. die unterrichtliche Arbeit in Fallstudien, Plan- und Rollenspielen thematisieren oder übergreifende Themen, wie z.B. das Üben, aufgreifen. Mit einem populären Ansatz des situiereten Lernens, nämlich dem „cognitive apprenticeship“ bzw. der kognitiven Meisterlehre, setzt sich Helmut Felix FRIEDRICH auseinander. Er umreißt die wesentlichen Komponenten dieses Ansatzes und unterzieht ihn auf Basis empirischer Daten einer kritischen Würdigung.

Die Beiträge des letzten Abschnitts des vierten Kapitels stehen unter der Überschrift „Organisationsformen, Differenzierung, Integration“. Auch dieser Abschnitt ist breit angelegt und umfasst Themen wie „Lerngruppendifferenzierter Unterricht“, „Förderunterricht“, „Nachhilfe“, „Lernen mit Experten“, Lernorte außerhalb der Schule“ und „Hausaufgaben“. Rolf WERNING setzt sich in sei-

nem Beitrag zur Lerngruppenintegration dezidiert mit der Heterogenitätsdebatte und mit Fragen der Homogenisierung und Differenzierung auseinander. Er gelangt nach Durchsicht verschiedener Studien zu dem Fazit, dass heterogene Lerngruppen nicht per se effektiver sind als homogene und dass es besonderer didaktischer Konzepte für die wirksame Integration verschiedener Lerngruppen bedarf. In diesem Zusammenhang spricht er sich vor allem für eine Öffnung des Unterrichts aus. Diese Schlussfolgerung liegt aber m.E. keineswegs auf der Hand, wenn man die empirische Forschung heranzieht, denn bislang liegen keine klaren empirischen Evidenzen für die Wirksamkeit offener Unterrichtsformen vor, insbesondere wenn es um schwächere Schülerinnen und Schüler geht. Nicht die Oberflächenstruktur des Unterrichts, sondern eher seine Tiefenstruktur scheint die entscheidende Stellschraube für eine Verbesserung der Unterrichtsqualität zu sein.

Das *fünfte Kapitel* beschäftigt sich mit dem didaktischen Entscheidungsfeld „Medien“. Neben historischen und begrifflichen Aspekten rückt Gerhard TULODZIECKI in seinem Beitrag die unterschiedlichen Konzepte der Medienverwendung und die unterschiedlichen Funktionen von Medien in den Mittelpunkt seiner Betrachtung. Ein Überblick über die Befunde der Forschung zu den Wirkungen unterschiedlicher Medien und Medienmerkmale rundet den Beitrag ab. Ulrike JÜRGENS zeichnet in ihrem Beitrag „Lehrwerke“ die historische Entwicklung des Schulbuchs als dominierendes Medium im Unterricht nach, verweist auf die Funktionen des Schulbuchs und beschreibt den Prozess von der Entwicklung bis zur Einführung von Schulbüchern. Leider, so JÜRGENS, ist über die Wirkungsweise von Lehrwerken und über ihre Nutzung durch unterschiedliche Lehrergruppen noch wenig bekannt. In den weiteren Beiträgen werden die Nutzung von Tonmedien sowie die Nutzung von audiovisuellen und computerbasierten Medien thematisiert.

Das *sechste Kapitel* widmet sich auf ca. 120 Seiten 14 unterschiedlichen Fächern und Fächerverbänden sowie fächerübergreifenden Aufgaben. Notgedrungen fallen die fachbezogenen Beiträge sehr kurz aus und können kaum mehr als einige Schlaglichter auf die Entwicklung der jeweiligen Fächer und auf die aktuelle Diskussion in den jeweiligen Fachdidaktiken werfen. Was aus fachdidaktischer Sicht guten Unterricht in unterschiedli-

chen Zieldimensionen kennzeichnet, welches die typischen Merkmale und Besonderheiten des jeweiligen Fachs sind und welchen Fragestellungen mit welchen Befunden die aktuelle jeweilige fachdidaktische Forschung nachgeht, kommt leider viel zu kurz. – Peter LABUDDE und Bernd FEIGE geben in zwei getrennten Beiträgen jeweils einen Überblick über fächerübergreifenden Unterricht. Während FEIGE vor allem die historische Entwicklung beleuchtet, legt LABUDDE den Schwerpunkt auf die Begründungszusammenhänge und begriffliche und klassifikatorische Aspekte. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht in den Sozial- und Naturwissenschaften runden die Thematik „Fächerübergreifender Unterricht“ ab.

Unter der Überschrift „Überfachlicher Unterricht“ finden sich aber nicht nur die Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht, sondern auch die Beiträge von Sabine MARTSCHINKE zum Anfangsunterricht und Jürgen KAHLERT zum Sachunterricht. Sabine MARTSCHINKE verweist zunächst auf die Bedeutung, die die schulische Förderung zu Beginn der Schulzeit für die weitere Entwicklung des Schulkindes hat, zeichnet die historische Entwicklung des Anfangsunterrichts nach und skizziert die Forschung zu den Effekten offenen Unterrichts und zum Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Leistung. Joachim KAHLERT beleuchtet in seinem Beitrag zum „Sachunterricht“ vor allem die thematische Vielfalt des Faches und wichtige didaktische Kriterien und stellt ausgewählte Befunde der fachdidaktischen Forschung vor.

Das *siebte Kapitel* lautet schlicht: „Schüler und Lehrer“. Schon allein die Verteilung der Beiträge verdeutlicht, dass die Forschung über Schülerinnen und Schüler differenzierter und umfassender ist als die Forschung über Aspekte beruflichen Handelns bei Lehrpersonen. Die schülerbezogenen Beiträge analysieren die Bedeutung kognitiver, emotionaler, motivationaler und volitionaler, sozialer, biologischer und persönlichkeitsbezogener Voraussetzungen der Lernenden und decken damit ein breites Spektrum an schülerbezogenen Merkmalen ab, die die Wahrnehmung und Nutzung von Lernangeboten beeinflussen können. Friedrich-Wilhelm SCHRADER gibt einen prägnanten Überblick über die kognitiven Voraussetzungen des Lernens, indem er die wichtigsten Erkenntnisse der Pädagogischen Psychologie und der Entwicklungspsychologie zur Bedeutung allgemeiner und spezifischer Voraussetzungen zusammenfasst.

Die drei Beiträge, die auf die Lehrperson fokussieren, thematisieren vor allem die berufliche Beanspruchung und ihre Folgen sowie die kognitiven Voraussetzungen beruflichen Handelns. Axel GEHRMANN und Uwe SCHAARSCHMIDT beschäftigen sich mit dem Themenkomplex berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung und zeigen auf, wie differentiell berufliche Situationen von Lehrpersonen, je nach Typ, wahrgenommen und erlebt werden. Der Beitrag von Ludwig HAAG und Katrin LOHRMANN gibt zunächst einen Überblick über die Geschichte der Lehrerforschung und wendet sich dann vor allem dem Begriff der Expertise zu. Unter Rückgriff auf SHULMAN werden unterschiedliche Wissensdimensionen und -bereiche unterschieden und dargestellt und in ihrer Bedeutung eingeschätzt. Wünschenswert wäre hier eine stärkere empirische Untermauerung der Bedeutung der einzelnen Wissensdimensionen gewesen.

Das *achte Kapitel* steht unter der Überschrift „Lernen und leisten“. Im Mittelpunkt steht dabei die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. Reinhold S. JÄGER stellt das Thema „Diagnostische Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften“ in einen größeren Kontext, klärt Begrifflichkeiten und verweist auf das breite Spektrum von diagnostischen Aufgaben im Unterricht. Für jede Phase des Unterrichtens, angefangen mit der Unterrichtsvorbereitung bis hin zur Unterrichtsevaluation und -revision, skizziert er die wichtigsten diagnostischen Aufgaben von Lehrpersonen. Er verdeutlicht, dass zur Entwicklung diagnostischer Kompetenzen ein umfangreiches Wissen in unterschiedlichen Bereichen notwendig ist und dass hierin künftige Entwicklungsperspektiven im Bereich der Lehrerbildung liegen. Die weiteren Beiträge dieses Kapitels fokussieren auf verschiedene Formen und Verfahren der Erfassung, der Analyse und Beurteilung von Lernprozessen und Lernergebnissen.

Das *neunte und letzte Kapitel* steht in der Tradition didaktischer Theorie. Werner WIATER stellt vergleichend die wichtigsten didaktischen Modelle dar und arbeitet die Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Er betont im letzten Abschnitt die Funktion didaktischer Modelle für die Planung, Analyse und Reflexion unterrichtlicher Praxis und stellt abschließend die Schwerpunkte der jeweiligen didaktischen Modelle dar. Uwe SANDFUCHS gibt in seinem Beitrag eine verdichtete Einführung in Grundfragen der Unterrichtsplanung. Für Stu-

dierende und Lehramtsanwärter ist dieser Beitrag besonders empfehlenswert, weil er die wichtigsten Schritte der Unterrichtsplanung beschreibt und in einen Zusammenhang stellt. – Im letzten Beitrag beschäftigt sich Werner WIATER mit Fragen der Analyse und Beurteilung von Unterricht und unterscheidet dabei zwischen der Analyse lehrergesteuerten und offenen Unterrichts. Die darunter jeweils formulierten Aspekte bieten Ansatzpunkte für eine umfassende und differenzierte Analyse entsprechender Unterrichtsformen. Fragen der Selbst- und Fremdevaluation von Unterricht schließen das Kapitel und das Buch ab.

Würdigung. Das „Handbuch Unterricht“ spannt ein breites Spektrum an Themen auf, die sich im Wesentlichen an den Entscheidungsfeldern didaktischer Theorie orientieren. Im Unterschied zu manchen schulpädagogischen Standardwerken, die ihren Fokus auf die Darstellung verschiedener Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen legen und dabei vor allem normativ argumentieren, berücksichtigt das Handbuch an verschiedenen Stellen auch gute Zusammenfassungen über den aktuellen Stand der Forschung, wenngleich insgesamt auffällt, dass es an empirischer Forschung in vielen Bereichen (noch) mangelt. Das Thema Unterrichtsevaluation hätte zudem aufgrund seiner Bedeutung ein eigenes Kapitel verdient gehabt.

Besonders wertvoll ist das „Handbuch Unterricht“ auch deshalb, weil es auf manche rhetorisch und normativ geführte Debatte der Vergangenheit aufmerksam macht und diese zu überwinden sucht. Wie ein roter Faden durchzieht das Buch z.B. der Hinweis, dass die Frage, ob schülerorientierter und offener Unterricht besser sei als lehrergesteuerter, nicht pauschal ohne Berücksichtigung weiterer Aspekte zu beantworten sei. Von verschiedenen Autoren wird betont, dass die in Deutschland häufig ideologisch geführte Debatte um die wirkungsvollste Unterrichtsform in die Irre führt und dass es vielmehr auf die komplementäre Beziehung und Verknüpfung von Ansätzen direkter Instruktion und situierter, selbstgesteuerten Lernens ankommt. Forderungen nach einer stärkeren Öffnung von Unterricht werden im Handbuch meist problematisiert, indem auf die Abhängigkeit einer effektiven Nutzung unterrichtlicher Freiheitsgrade von den Voraussetzungen der Lernenden hingewiesen wird.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zu anderen Standardwerken der Schulpädagogik besteht

darin, dass die Grenzen der Schulpädagogik überschritten werden, indem auch Fragen und Aspekte der Pädagogischen Psychologie zur Sprache kommen. – Ähnlich wie bereits beim „Handbuch Lehrerbildung“ (vgl. BLÖMEKE u.a. 2004), das im gleichen Verlag erschien, wäre auch beim „Handbuch Unterricht“ eine stärkere Berücksichtigung der Fachdidaktiken wünschenswert gewesen. Der wenige Raum, der den Fachdidaktiken zu Verfügung gestellt wurde, wird ihrer Bedeutung in der gegenwärtigen Diskussion über guten Unterricht und den Forderungen nach einer stärkeren Einbindung von Fachspezifika in Theorie, Praxis und Forschung nur ansatzweise gerecht.

Eine Stärke des Handbuchs ist, dass durch ein umfangreiches Sachregister inhaltliche Bezüge zwischen unterschiedlichen Beiträgen erkennbar werden. Im Text selbst könnten diese Querverweise aber durchaus noch häufiger eingesetzt werden. Ein wenig problematisch erscheint in diesem Zusammenhang, dass zentrale Begriffe, wie z.B. der Begriff des Unterrichtsklimas, mitunter nicht in gleicher Weise operationalisiert, verstanden und benutzt werden. – Zusammenfassend dürfte sich das Handbuch Unterricht zu einem wichtigen Nachschlagewerk für Studierende, Lehramtsanwärter/innen sowie für Lehrende an Schulen und Hochschulen entwickeln. Auf die zweite, möglicherweise erweiterte Auflage, darf man gespannt sein.

Hanke, Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Empirische Studien zu den Wirkungen offener Unterrichtsformen sind in Deutschland immer noch höchst selten. Umso gespannter durfte man auf die 2005 erschienene Habilitationsschrift von Petra HANKE sein.

Im Mittelpunkt des empirischen Teils ihrer Arbeit steht die Frage, wie verbreitet pädagogisch-(fach-)didaktische, insbesondere geöffnete Ansätze des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts sind und welche Wirkungen diese auf die Entwicklung orthographischer Kompetenzen ausüben.

Um es vorweg zu nehmen: Die Ergebnisse von HANKES Projekt tragen zwar insgesamt zu einer Versachlichung der Diskussion bei; eine klare Antwort auf die Frage, ob offene Ansätze im schriftsprachlichen Anfangsunterricht wirksamer oder weniger wirksam sind als traditionelle lehrgangsgebundene Ansätze, kann die Studie von HANKE jedoch nicht geben. Damit reiht sich HAN-

KES Arbeit in eine Reihe anderer Studien ein, die ebenfalls keine deutlichen Effekte zugunsten geöffneter oder traditioneller und gebundener Unterrichtsformen nachweisen konnten.

Dadurch ist die Studie jedoch nicht weniger wert. HANKES Arbeit überrascht mit einem differenzierten Ergebnis: Im ersten Schuljahr erwiesen sich die von ihr untersuchten offeneren Ansätze des schriftsprachlichen Unterrichts als etwas wirkungsvoller für den Erwerb orthographischer Kompetenzen, im zweiten Schuljahr waren gebundener und damit lehrgangsorientiertere Formen des Unterrichts ein wenig effektiver als offenerer Ansätze. Die Effekte waren jedoch insgesamt nicht sehr bedeutsam.

Im theoretischen Teil ihrer Studie beleuchtet HANKE unterschiedliche Facetten der von ihr bearbeiteten Thematik. Im *zweiten Kapitel* spannt sie den fachdidaktischen Rahmen ihrer Arbeit auf und legt dar, welche Bedeutung orthographisches Handeln aus unterschiedlichen Perspektiven hat und wie sich die Entwicklung orthographischen Handelns vollzieht.

Im *dritten Kapitel* widmet sich HANKE ausführlich dem Begriff der Lehr-Lernkultur. Offener Unterricht wird von ihr als historisch gewachsene Lernkultur verstanden und unter Rückgriff auf anthropologische, konstruktivistische, kognitionspsychologische sowie soziologische und sozialpsychologische Zusammenhänge theoretisch begründet.

In den verschiedenen Konzeptionen von Spracherfahrungsansätzen sieht HANKE wesentliche fachdidaktisch und pädagogisch motivierte Forderungen nach einer stärkeren Öffnung von Unterricht berücksichtigt (*Kapitel 4*). Sie verdeutlicht, durch welche gemeinsamen Kernelemente sich die verschiedenen Spracherfahrungsansätze auszeichnen und hebt dabei m.E. zu Recht hervor, dass die Implementierung und Realisierung dieser Ansätze wesentlich von der Beobachtungs-, Deutungs-, Differenzierungs- und Beratungskompetenz der Lehrperson, und damit – ohne dass dies HANKE explizit erwähnt – vom Zusammenspiel zwischen fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Expertise abhängen dürfte. Einen besonderen Stellenwert räumt HANKE dem Ansatz „Lesen durch Schreiben“ ein, der in der deutschen Grundschulpädagogik in unterschiedlichen Formen eine erhebliche Verbreitung gefunden hat und den HANKE kritisch analysiert und würdigt.

Der besondere Wert des *fünften Kapitels* besteht darin, dass HANKE den Forschungsstand zu den Wirkungen offener Unterrichtsformen unter einer stärker fachdidaktischen Perspektive beleuchtet. Aus der Zusammenschau der entsprechenden Studien und deren Problembereiche leitet sie die Eckpunkte, Ziele und das Design ihrer eigenen Studie ab.

In *Kapitel 6* stellt HANKE die Fragestellungen und das Design ihrer Studie kurz dar. Insgesamt umfasste die untersuchte Stichprobe 78 Klassen aus 60 Schulen des Regierungsbezirks Köln mit ca. 1.200 Schülerinnen und Schülern, die über zwei Schuljahre, beginnend mit der Einschulung, über sechs Messzeitpunkte hinweg untersuchend begleitet wurden. Allein an den Unterrichtsbeobachtungen waren insgesamt 350 studentische Datenerheber/-innen beteiligt. Diese nüchternen Zahlen machen deutlich, dass es sich bei dieser Studie um eine der größten deutschsprachigen Studien im Grundschulbereich überhaupt handelt. Dies verleiht der Studie auch besonderes Gewicht, selbst wenn man berücksichtigen muss, dass aufgrund der spärlichen Informationen zur Ziehung der Stichprobe unklar bleibt, ob es sich um eine repräsentative Stichprobe handelt oder nicht (S. 126, 141). Daher können aus den Ergebnissen der Studie auch nicht ohne Weiteres Aussagen über die Verbreitung und Realisierung offenen Unterrichts abgeleitet werden, wie dies HANKE beansprucht (S. 139).

In *Kapitel 7* setzt sich HANKE mit den wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Aspekten des Konstruktivismus auseinander. Sie zieht aus dieser theoretischen Auseinandersetzung bestimmte Konsequenzen für ihre eigene Arbeit und ihr zugrunde liegendes Wissenschaftsverständnis. Unter anderem verweist sie auf die Bedeutung der Nachvollziehbarkeit und Transparenz im Forschungsprozess und auf die Intersubjektivität bei der beobachterabhängigen Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeiten.

Die empirischen Ergebnisse ihrer Studie stellt HANKE in den *Kapiteln 8* und *9* dar. Als Methoden zur Rekonstruktion der pädagogisch-(fach)didaktischen Ansätze der untersuchten Lehrpersonen greift HANKE auf Befragungs- und Beobachtungsdaten zurück. Mit einem Fragebogen wurden die Lehrpersonen zu zwei verschiedenen Messzeitpunkten zur Gestaltung ihres schriftsprachlichen Anfangsunterrichts befragt. Dieser Fragebogen

enthielt u.a. Fragen zum Fibeinsatz, zu einer möglichen Bindung an einen bestehenden Lehrgang, zu realisierten Unterrichts-, Sozial- und Differenzierungsformen und zur Verwendung und Gewinnung eines Grundwortschatzes. Die Lehrpersonen ordneten sich dabei selbst einem der drei Ansätze zu – lehrgangsgebunden, lehrgangsorientiert bzw. offen. Unter dem lehrgangsgebundenen Ansatz versteht HANKE die Orientierung an einer analytisch-synthetischen oder synthetischen Methode. Der lehrgangsorientierte Ansatz kombiniert einen Lehrgang (analytisch-synthetisch oder synthetisch) mit offeneren Formen. Aus dem im Anhang abgedruckten Fragebogen wird deutlich, was HANKE darunter versteht. „Sie [Anrede für die befragte Lehrperson; F.L.] ergänzen einen einheitlichen Lehrgang durch zusätzliche – individuell differenzierende – Materialien“. Lehrpersonen, die sich dem dritten, offeneren Ansatz zuordneten, gaben an, dass sie entweder den Ansatz „Lesen durch Schreiben“, einen anderen Spracherfahrungsansatz, oder eine Kombination aus verschiedenen offenen Ansätzen realisierten.

Durch die Hinzunahme zusätzlicher Daten aus den Fragebögen gelangt HANKE zu einer verdichteten Beschreibung der drei Konzeptionen zu beiden Befragungszeitpunkten. Beim Vergleich der drei Ansätze auf der Basis der Lehrerangaben ergaben sich überwiegend erwartungskonforme, teilweise aber auch erwartungswidrige Ergebnisse: So zeigten sich zwischen den drei Gruppen nur geringe Unterschiede bei den Angaben zur realisierten Freiarbeit, obgleich gerade hier deutliche Unterschiede zu erwarten gewesen wären. Möglicherweise liegt dies daran, dass die Selbstberichte der Lehrpersonen über ihre Unterrichtspraxis – wie auch aus anderen Studien bekannt – gewissen Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit unterliegen.

Zudem stützt sich HANKE bei der Rekonstruktion der Unterrichtskonzeptionen auf vier Beobachtungswellen à drei Tagen. Die Beobachtungen dienen zum einen dazu, die 3-Gruppen-Lösung, basierend auf den Befragungsdaten, zu überprüfen, zum anderen zu untersuchen, inwieweit sich die Unterrichtspraxis über die untersuchte Zeitspanne verändert.

Die Beobachtungsdaten lassen darauf schließen, dass sich die 3-Klassen-Lösung durch die Beobachtungsdaten nicht absichern lässt. HANKE gelangt so auf der Basis verschiedener Analysen zu

dem Ergebnis, dass statt von drei von fünf Ansätzen ausgegangen werden muss: Zusätzlich zu den drei – auf Basis der Befragungsdaten gewonnenen Konzeptionen – ließ sich ein zunehmend lehrgangsorientierter und ein zunehmend offener Ansatz unterscheiden. Die Lehrpersonen, deren Unterricht mit dem Attribut „zunehmend lehrgangsorientiert“ bezeichnet wurde, verfolgten zu Beginn des zweijährigen Untersuchungszeitraums eher eine offene Konzeption und integrierten am Schluss des Untersuchungszeitraums lehrgangsspezifische Elemente. Lehrpersonen mit dem „zunehmend offenen“ Ansatz bewegten sich dagegen von einer lehrgangsgebundenen auf eine lehrgangsorientierte Konzeption zu.

Dieses Ergebnis ist insofern interessant als es auf den ersten Blick zu belegen scheint, dass sich die verfolgten Konzeptionen der Lehrpersonen über einen Zeitraum von zwei Jahren ändern können. Auf den zweiten Blick lässt sich aber auch nicht ausschließen, dass die vermeintlichen Veränderungen in den beobachteten Unterrichtskonzeptionen didaktischen Aspekten geschuldet sind, über die man im Text leider nichts erfährt. So wird bspw. nicht deutlich, inwieweit die beobachteten Unterrichtsstunden curricular gebunden waren oder ob sie die gesamte Bandbreite des Schriftspracherwerbs abdeckten und welche Ziele in den jeweiligen Unterrichtsstunden verfolgt wurden. Die Berücksichtigung und damit die Kontrolle der curricularen und didaktischen Bedingungen in den jeweils beobachteten Unterrichtsstunden erscheinen aber notwendig, da der mögliche Grad an Unterrichtsöffnung nicht unabhängig von den didaktischen Zielen und Funktionen des Unterrichts sein dürfte.

In *Kapitel 9* untersucht HANKE die Entwicklung orthographischer Kompetenzen und den Einfluss der fünf, auf Basis der Beobachtungsdaten gebildeten Unterrichtskonzeptionen. Als abhängige Variable untersucht HANKE die Anzahl der Graphemtreffer, d.h. die richtig geschriebene Anzahl von Graphemen in angeleiteten und freien kreativen Schreibproben. Zunächst zeigt sich in mehrfaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung, dass die Variable Unterrichtskonzeption ca. 3% der Varianz der Leistungen der Schülerinnen und Schüler erklären kann, die Zugehörigkeit zu einer Klasse dagegen weitere 20%. Um zu untersuchen, welche Wirkungen von den einzelnen Unterrichtskonzeptionen ausgehen, führt HANKE Mehrebe-

nenanalysen zu drei verschiedenen Messzeitpunkten durch. Nach Kontrolle diverser individueller Lernvoraussetzungen und klassenbezogener Kontextbedingungen kann HANKE in den Modellen zum ersten ausgewählten Messzeitpunkt (Anfang 1. Schuljahr) signifikante Effekte der Unterrichtskonzeptionen nachweisen, und zwar dergestalt, dass mit einem lehrgangsgebundenen oder einem zunehmend lehrgangsgebundenen Vorgehen eher etwas schwächere Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Am Ende des 2. Schuljahrs zeigt die zunehmend lehrgangsgebundene Unterrichtskonzeption dagegen einen signifikant negativen Zusammenhang mit dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. HANKE selbst interpretiert die Befunde als praktisch nicht bedeutsam.

In vertieften Analysen wendet sich HANKE der Vorhersage der orthographischen Kompetenzen mit Latent-Class-Analysen und Strukturgleichungsmodellen zu. Mittels LCA kann HANKE drei Schülergruppen unterscheiden: a) Schüler/-innen, die über den gesamten Untersuchungszeitraum zu den schwächsten zählen und ihre relative Position nicht verbessern können; b) Schüler/-innen, die von unterschiedlichem Niveau beginnend, ihre relative Leistungsstärke verbessern und c) Schüler/-innen, die von unterschiedlichem Niveau beginnend, ihre relative Leistungsstärke eher verschlechtern. Mittels Strukturgleichungsmodellen untersucht HANKE, wie sich die Unterrichtskonzeptionen auf die gesamte untersuchte Stichprobe und auf die sich beiden besonders stark unterscheidenden Schülergruppen b) und c) auswirken. Sie kann in ihren Analysen zwar Unterschiede in den Koeffizienten ausmachen, aber nur einige dieser Unterschiede fallen deutlich aus. – Zusammengefasst zeigen die Strukturmodelle folgende Ergebnisse, die teilweise Befunde älterer Studien bestätigen: Die erhobenen Lernvoraussetzungen und Vorläuferfähigkeiten haben nur für die Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr prädiktive Bedeutung, für die Rechtschreibleistungen im 2. Schuljahr erweisen sich die Rechtschreibleistungen im 1. Schuljahr, und damit die spezifischeren Voraussetzungen, als bedeutsamer. Im Verlauf des Längsschnitts nimmt die Bedeutung der außerschulischen Merkmale eher ab, die Bedeutung des Unterrichts nimmt dagegen eher zu. Offene Unterrichtskonzeptionen zeigen im ersten Schuljahr einen positiven, im zweiten Schuljahr eher einen ne-

gativen Effekt auf die Lernentwicklung. Interessant ist, dass die jeweiligen Koeffizienten für die Gruppe c), also für jene Schüler/-innen mit vergleichsweise schwachen Zuwächsen und einer verschlechterten Rangposition im zweiten Schuljahr etwas höher ausfallen als für die Gesamtstichprobe und jene Schüler/-innen mit vergleichsweise hohen Zuwächsen. Das bedeutet: Offenbar gibt es eine Gruppe von Schülerinnen und Schüler, die auf die jeweilige Unterrichtskonzeption sensibler reagieren als andere. Solche differentiellen Effekte von Unterricht sind von besonderem Interesse für die Unterrichtsforschung.

HANKE legt mit ihrer Studie eine verdienstvolle und beachtliche Arbeit vor. Sie ist lesenwert, weil sie zum einen eine der wenigen längsschnittlichen Studien im Grundschulbereich ist, die Effekte unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen auf empirisch quantitativer Basis untersucht und weil sie zum anderen Anregungen für weiterführende Fragestellungen gibt. Und: Wer selbst empirische Schul- und Unterrichtsforschung betreibt, kann ermes- sen, was es bedeutet, eine Stichprobe von 60 Klassen des 1. Schuljahres über mehrere Jahre hinweg mit mehreren hundert Datenerheb- ern zu begleiten. Kritisch erwähnt werden muss, dass das methodische Vorgehen der Autorin an einigen Stellen, insbesondere bei der Durchführung und Analyse der Unterrichtsbeobachtungen und bei der Erläuterung und der Darstellung der Konstrukte nicht immer transparent und nachvollziehbar ist. Wünschenswert wären darüber hinaus detaillierte Hinweise und deskriptive Daten zu den eingesetzten Instrumenten und den gebildeten Skalen gewesen. Dennoch: HANKES Studie dürfte, wie die

bisherige Rezeption ihrer Ergebnisse zeigt, breite Beachtung finden und zu einigen Nachfolgestudien und -projekten anregen.

Literatur

- BLÖMEKE u.a. 2004 = BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. – Bad Heilbrunn.
- CAMPBELL u.a. 2004 = CAMPBELL, J./KYRIAKIDES, L./MUIJS, D./ROBINSON, W. (2004). Assessing Teacher Effectiveness. Developing a differentiated model. – London.
- LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim, S. 47-70.
- HANUSHEK, E. (1998): The evidence on class size. Occasional Paper 98-1. University of Rochester. URL: www.wallis.rochester.edu/WallisPapers/wallis_10.pdf (Download: 27.11.2006).
- WANG, M. C./HAERTEL, G. D./WALBERG, H. J. (1993): Toward a knowledge base for school learning. In: Review of Educational Research, Vol. 63(3), pp. 249-294.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim.

Anschrift des Rezensenten: Prof. Dr. Frank Lipowsky, Universität Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel; Tel.: (0561) 804-3613, E-Mail: Lipowsky@uni-kassel.de