

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt

Markus Rehm

Markus Wilhelm

Wirksamer Biologie- unterricht

Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band

01





Markus Wilhelm
(Hrsg.)

Wirksamer Biologieunterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band 1



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: 978-3-8340-1900-4

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 2018
Printed in Germany – Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT	
VORWORT	9
MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT	
QUALITÄTSMÖGLICHKEITEN FÜR FACHUNTERRICHT	11
MARKUS WILHELM	
WIRKSAMER BIOLOGIEUNTERRICHT – EINE EINFÜHRUNG	19
SUSANNE BÖGEHOLZ / SABINA EGGERT	
WIRKSAMER BIOLOGIEUNTERRICHT = BIOLOGY AND BEYOND – SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER FÜR EINE TEILHABE AN WISSENSCHAFT UND GESELLSCHAFT QUALIFIZIEREN	27
RENÉ BROCH	
DIE NATUR INS SCHULZIMMER HOLEN	38
ARNE DITTMER	
WIRKSAMER BIOLOGIEUNTERRICHT SOLLTE ZUM NACHDENKEN ANREGEN	44
MARCUS HAMMANN	
UNTERRICHT ZWISCHEN BIOWISSENSCHAFTEN UND LEBENSWELT	54
SUZANNE KAPELARI	
ES GIBT IM BIOLOGIEUNTERRICHT KEINE PER SE WIRKSAMEN ODER UNWIRKSAMEN LERNUMGEBUNGEN ODER LEHR- / LERNFORMEN	65

MATTHIAS KELDERMANN IM BIOLOGIEUNTERRICHT SIND DIE GESTELLTEN AUFGABEN ZENTRAL	74
WOLFGANG KLEMMSTEIN AM ENDE EINER UNTERRICHTSSTUNDE SOLLTE EIN ERGEBNIS STEHEN	85
DIRK KRÜGER BIOLOGIEUNTERRICHT ZEICHNET SICH DURCH BEGEGNUNGEN MIT DEM LEBENDIGEN AUS – DIE GROSSE HERAUSFORDERUNG	96
TABEA MÄCHLER DEN MUT HABEN NEUE VERSUCHE AUSZUPROBIEREN	105
ANDREAS MEIER IM BIOLOGIEUNTERRICHT KÖNNEN FÄCHERGRENZEN ÜBERWUNDEN WERDEN	116
CLAUDIA NERDEL BIOLOGIEUNTERRICHT SOLLTE DEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN ERMÖGLICHEN, IN BEZUG AUF EIN UNBEKANNTES PROBLEM NEUE ERKENNTNISSE GEWINNEN ZU KÖNNEN	126
BIRGIT J. NEUHAUS / MICHAEL SPANGLER BASISKONZEPTE UND KUMULATIVES LERNEN IM BIOLOGIEUNTERRICHT	137
NILS RASCHKE BIOLOGIE FRAG- UND UNTERSUCHUNGSWÜRDIG MACHEN – DURCH PROBLEMORIENTIERTEN BIOLOGIEUNTERRICHT	147
STEFFEN SCHAAL BIOLOGIE BEGEISTERT – UND VERWIRRT! VIELFALT UND VIELSCHICHTIGKEIT ALS HERAUSFORDERUNG FÜR BIOLOGIELEHRKRÄFTE	157

PHILIPP SCHMIEMANN

GRUNDLEGENDES BIOLOGISCHES VERSTÄNDNIS STATT
KENNTNIS VIELFÄLTIGER DETAILS 169

PHILIPP WEBER

BIOLOGIELEHRKRÄFTE SOLLTEN „BIOLOGISCHE GENERALISTEN“
SEIN 180

HOLGER WEITZEL

IM VERGLEICH ZU IHREM POTENTIAL SPIELEN AUFGABEN IM
BIOLOGIEUNTERRICHT EINE ZU GERINGE ROLLE 189

MARKUS WILHELM

WAS IST DENN NUN WIRKSAMER BIOLOGIEUNTERRICHT?
VERSUCH EINER ZUSAMMENSCHAU 200

DIE REIHENHERAUSGEBER 225

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

QUALITÄTSVOLLER 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 Unterrichts*angebot* dessen jeweilige Unterrichts*nutzung* 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.

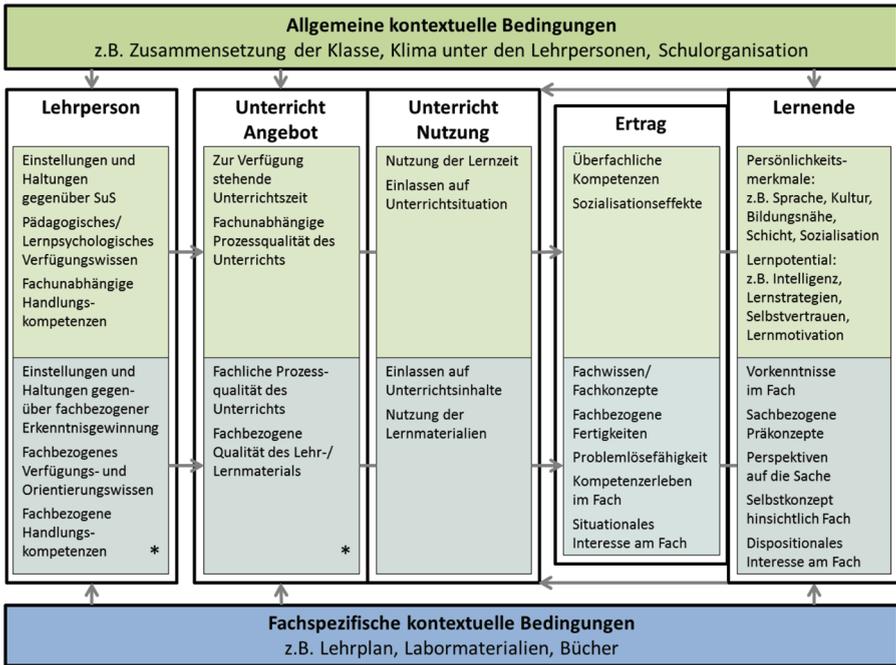


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Helmke (2012) sowie Reusser und Pauli (2010).

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: Metaanalyse 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 Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien
Vorbereitete Umgebung			
Klare Strukturierung des Unterrichts	Klarheit und Strukturierung		
Inhaltliche Klarheit		Klarheit der Lehrperson	
	Aktivierung		Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B.
	Schülerorientierung	Kognitive Entwicklungsstufe berücksichtigen Klassendiskussion	Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen
	Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung	
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	Konstruktive Unterstützung z. B. Geduld und ein angemessenes Tempo Konstruktiver Umgang mit Fehlern Freundliche, respektvolle Beziehung
	Motivierung	Lernende nicht etikettieren	
Sinnstiftendes Kommunizieren		Glaubwürdigkeit der Lehrperson	
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung	

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 Unterrichtens, 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 motivational-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 Biologie 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.
- Ilme, 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.

MARKUS WILHELM

WIRKSAMER BIOLOGIEUNTERRICHT – EINE EINFÜHRUNG

Was ist wirksamer Biologieunterricht? Diese Frage stellen sich nicht nur Biologielehrpersonen, sondern ebenfalls Biologiedidaktikerinnen und -didaktiker sowie Fachleiterinnen und Fachleiter der Referendariatsphase und natürlich Lehramtsstudierende. Für die Beantwortung dieser vielleicht wichtigsten Frage für den Unterricht kommen im vorliegenden Buch Expertinnen und Experten zu Wort, die sich über viele Jahre wissenschaftlich oder in der täglichen Schulpraxis mit den Fragen nach wirksamem Biologieunterricht beschäftigt haben.

Neu an diesem Ansatz ist die Herangehensweise für diese spezifische Frage durch schriftliche Experteninterviews, in denen kurz und knapp die wichtigsten Erkenntnisse zu wirksamem Unterricht aus der Perspektive der biologiedidaktischen Forschung und der Unterrichtspraxis des Faches Biologie zusammengetragen und ausgewertet werden.

Der Einbezug von Expertinnen und Experten aus dem Wissenschaftsbereich sowie aus dem Wissenschaft-Praxis-Transferbereich und der Schulpraxis steht im Mittelpunkt für die wichtige Fragestellung, was wirksamen Biologieunterricht ausmacht. Die gesamte Expertise einer Forscherin oder eines Schulpraktikers mit all ihren bzw. seinen Forschungs- und Erfahrungshintergründen kann in verdichteter Form abgebildet werden und trägt damit zum besseren Verständnis der Qualität des Fachunterrichts bei. Eine Verdichtung von verschiedenen Einzeluntersuchungen zu wirksamem Unterricht wurde in den letzten Jahren vor allem durch Metastudien (z. B. Hattie, 2012) angestrebt.

Dafür werden zehn Hochschul-Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker sowie sieben Seminarleiterinnen und -leiter bzw. erfahrene Lehrpersonen nach ihrer Ergebniseinschätzung der relevanten Studien und ihren Erfahrungen befragt. Die Erkenntnisse dieser Expertinnen und Experten zu wirksamem Biologieunterricht werden abschließend in einem Fazitkapitel kategorisiert und vergleichend analysiert. Die Leserinnen und Leser erhalten durch dieses Buch somit ein kompaktes, auf viel Expertenkompetenz basierendes Kompendium über wirksamen und qualitätsvollen Biologieunterricht.

Gerade die Beantwortung der schwierigen Frage, was an einem Biologieunterricht überhaupt wirksam sein soll und kann, wird in den Interviewantworten aufgenommen. So soll Biologieunterricht neben kognitiven Fähigkeiten sowie biologisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnis- und Handlungsweisen auch die Mündigkeit fördern. Denn die Biologie setzt sich mit dem höchsten Gut des Menschen auseinander, mit seinem Leben, mit dem Leben anderer und mit dem Lebendigen an sich.

So einfach und konkret dies im ersten Moment erscheinen mag, so anspruchsvoll ist es; denn 'Leben' ist nur schwer zu definieren. Ansätze dazu gibt es zweifellos zahlreiche:

- Im Sinn der Kybernetik wird Leben als ein Geflecht von negativen Rückkopplungsschleifen¹ umschrieben, die einer positiven Rückkopplungsschleife untergeordnet sind (Krieger, 1996). Mit anderen Worten: Ein lebendes System reguliert sich selbst, um fortzubestehen.
- Ein anderer Ansatz definiert 'Leben' über die Lebewesen und dadurch über die Zeitdimension (Penzlin, 2007). Lebewesen sind charakterisiert durch die zeitliche Abfolge: geboren werden, wachsen, sich entwickeln, altern und sterben.
- Leben kann schliesslich auch mittels Zusammenstellung und Zusammenwirken seiner potenziellen Eigenschaften umschrieben werden (Campbell, Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky & Jackson, 2015): Fortpflanzung, Stoffwechsel, Reizempfinden, Bewegung, Regulation, Vererbung und Evolution. Dabei gelten die Eigenschaften Fortpflanzung, Stoffwechsel und Evolution als essenziell.

Das Problem der Biologinnen und Biologen, ihr Untersuchungsobjekt – das Leben bzw. das Lebendige – nicht uneindeutig definieren zu können, führt unter anderem dazu, dass die Biologie, wie sie sich üblicherweise in den Schulbüchern präsentiert, entweder einem Klassifizierungssystem der Lebenseinheiten (Zelle, Gewebe, Organe, Lebewesen, Ökosysteme usw.) entspricht oder einer Einteilung in Unterwissenschaften (Molekularbiologie, Genetik, Zytologie, Systematik, Ökologie, Ethologie usw.). Davon geht eine gewisse Gefahr aus, dass auch Biologieunterricht stark wissensorientiert und in der Logik dieser Ordnungssysteme abgehandelt wird. Hier setzt die Auseinandersetzung mit der Frage, was wirksamer bzw. qualitätsvoller Biologieunterricht ist, an. Und sie geht von einer evidenzbasierten Praxis aus. Sie richtet ihr Handeln hauptsächlich danach aus, welche Interventionen,

¹ Die Kybernetik befasst sich mit den Gesetzmäßigkeiten der Steuerung und Regelung. Negative Rückkopplung hemmt einen Prozess im System: z. B. auf Abkühlung im Winter antwortet der menschliche Körper mit erhöhtem Stoffwechselumsatz. Bei der positiven Rückkopplung werden Effekte verstärkt, z. B. die Evolution.

Methoden und Maßnahmen im Rahmen entsprechender praxisnahen Forschung als besonders effektiv bewertet wurden.

In Anlehnung an Abell und Lederman (2007) sowie Häußler, Bündler, Duit, Gräber und Mayer (1998) könnte in diesem Zusammenhang von einer Vierteilung der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung ausgegangen werden (Lernen, Lehren, Lehrpersonenbildung sowie Curriculum- und Assessmententwicklung), die in ihrer Gesamtheit einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung der fachdidaktischen Lehre erfüllt. Aktuellere Vorschläge sehen eher Fünfteilungen vor, so ergänzen Lederman und Abell (2014) beispielsweise die bisherige Einteilung mit „Heterogenität und Gerechtigkeit im Naturwissenschaftsunterricht“. Demgegenüber verzichten Schecker, Parchmann und Krüger (2014) in ihrem Modell auf ein Forschungsfeld zur Lehrpersonenbildung; dieses wird dem „Lehren“ und einem neuen Forschungsfeld „Kompetenzmodellierung“ zugewiesen. Zudem wird das Forschungsfeld „Curriculum- und Assessmententwicklung“ aufgeteilt in „Curriculum“ und „Normen“.

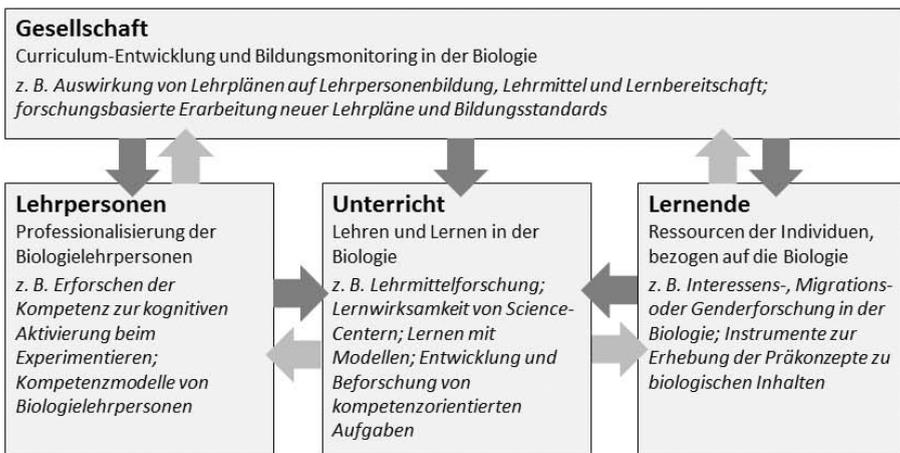


Abb. 1: Grundmodell der Forschungsfelder in der Biologiedidaktik

Im Zuge der Kompetenzorientierung stellt sich aber eine ganz andere Frage, die bis anhin unantastbar schien: Ist eine Aufteilung der Forschungsfelder in «Lehren der Naturwissenschaften» und in «Lernen der Naturwissenschaften» noch haltbar? Auf der Grundlage der zwischenzeitlich gut erforschten Angebots-Nutzenmodelle (Fend, 1998; Helmke, 2012; Neuhaus, 2007) sowie von Metaanalysen bzw. Metastudien (z. B. Hattie, 2012; Kunter & Trautwein, 2013) scheint eine nochmals revidierte Einteilung der Forschungsfelder in der Naturwissenschafts- und damit auch Biologiedidaktik angebracht zu

sein. Im Folgenden wird deshalb ein Grundmodell der Forschungsfelder in der Biologiedidaktik vorgeschlagen (vgl. Abb. 1), das von einer sich bedingenden Vierteilung ausgeht: *Lehren und Lernen der Naturwissenschaften; Ressourcen der Individuen, bezogen auf die Biologie; Professionalisierung der Biologielehrpersonen; Curriculum-Entwicklung und Bildungsmonitoring* in der Biologie.

Doch abgesehen davon, wie breit aufgestellt – also alle aufgespannt Forschungsfelder abdeckend – und wie erfolgreich biologiedidaktische Forschung ist, sie muss daran gemessen werden, inwieweit die pädagogische Praxis auf der Basis des generierten Regelwissens handelt. Es bleibt also die Frage der Übertragbarkeit von Wissen aus einem System (Wissenschaftssystem) in ein anderes (Praxissystem). Und genau dieser Frage gehen letztlich auch die Interviews mit den zehn Expertinnen und Experten des Wissenschaftssystems und den sieben Expertinnen und Experten des Praxisystems nach, indem sie sich Gedanken machen, woran Wirksamkeit und Qualität von Biologieunterricht abgeschätzt werden kann.

Der Auswahlprozess für die zehn Fragen zu wirksamem Biologieunterricht war anspruchsvoll. Die Herausgeberinnen und Herausgeber aller Bände der verschiedenen Unterrichtsfächer einigten sich in einem intensiven Austausch auf acht Fragen, die für alle Fachdidaktiken dieser Buchreihe gleich gestellt werden. Zwei weitere Fragen (hier die Fragen acht und neun) wurden für jedes Unterrichtsfach fachspezifisch ausgewählt.

Eine gewisse Schwierigkeit bestand darin, dass die Interviewfragen, die auf Erkenntnissen bildungswissenschaftlicher Studien beruhten, sowohl für die Professorinnen und Professoren, die Seminarleiterinnen und Seminarleiter als auch die Lehrpersonen gleichermaßen gut beantwortbar waren. Daher wurde in allen Bänden der einzelnen Unterrichtsfächer weitgehend auf bildungswissenschaftliches Fachvokabular verzichtet und jeder Frage ein kurzer erläuternder Vorspann vorangestellt.

Interviewfragen

Die grau hinterlegten Kästen dienten den Interviewten als Hinführung in die Thematik. Auf die daran anschließenden Fragen galt es, zwar abgestützt auf Forschung und Praxis, aber doch möglichst persönlich zu antworten. Nicht das intersubjektive Ausloten des Standes der Forschung wurde angestrebt, sondern die bewusst subjektive Auseinandersetzung damit. Gewünscht war die Expertenmeinung bzw. die Expertinnenansicht.

Die ersten sieben Fragen sowie die letzte Frage sind mit jenen identisch, die den Expertinnen und Experten anderer Schulfächer gestellt wurden. Die achte und die neunte Frage wurden ausschließlich Expertinnen der natur-

wissenschaftlichen Fächer, also Biologie, Chemie und Physik gestellt. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner hatten eine Höchstzahl an Seiten für das gesamte Interview zur Verfügung, die sie aber für die zehn Fragen selbst einteilen und gewichten konnten.

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 ist aus Ihrer Sicht für die Qualität des Biologieunterrichts 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 Biologieunterricht 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 Biologieunterricht besonders wirksam werden zu lassen.

Welche Lernumgebungen und Lehr- / Lernformen halten Sie für einen wirksamen Biologieunterricht 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 Biologieunterricht 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 bewältigen, um im Biologieunterricht 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 Biologieunterricht besonders zu achten?

Jede Fachdidaktik, jedes Unterrichtsfach hat Besonderheiten, die es gegenüber anderen Fächern und gegenüber allgemeindidaktischen Herangehensweisen auszeichnet.

Was ist Ihrer Ansicht nach das Besondere am Biologieunterricht?