



Christina Schatz

Unterrichtsqualität aus Sicht der Lernenden

**Eine empirische Untersuchung zur
Wahrnehmung der Entwicklung von
Unterrichtsqualität aus der Perspektive
der Lernenden an den Projektschulen
„Schulen zum Leben“
in Mecklenburg-Vorpommern**



Unterrichtsqualität aus Sicht der Lernenden

Eine empirische Untersuchung zur Wahrnehmung
der Entwicklung von Unterrichtsqualität aus der
Perspektive der Lernenden an den
Projektschulen „Schulen zum Leben“
in Mecklenburg-Vorpommern

Von

Christina Schatz



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: © PinkPearly – adobe-stock.com

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 978-3-8340-2124-3

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort und Danksagung

„Fehler vermeidet man, indem man Erfahrung sammelt.
Erfahrung sammelt man, indem man Fehler macht.“
(Laurence Johnston Peter)

Dieses Zitat des kanadischen Lehrers und Schulpsychologen L. J. Peter steht sinnbildlich für meine Zeit als Doktorandin am Lehrstuhl für Schulpädagogik. Ich musste viele Irrwege und Umwege gehen, viele Gedanken und Ideen verwerfen, andere weiterführen, viele Seiten schreiben, einige Kapitel ändern oder sogar wieder löschen. Ein Leitsatz von Prof. Dr. Klaus Zierer, meinem Doktorvater, den er während eines Doktorandenkolloquiums äußerte, ist mir dabei in Erinnerung geblieben: „Eine Doktorarbeit zu schreiben, heißt, Fehler zu machen, sich zu verzetteln und sich zu verlaufen.“ Für diese gelebte positive Fehlerkultur danke ich sehr, denn dadurch wurde mir die Angst genommen, Fehler zu machen und ich konnte vieles ausprobieren und meine eigenen Erfahrungen in der wissenschaftlichen Arbeits- und Forschungswelt sammeln. Diese Einstellung veränderte nicht nur mein Denken in Bezug auf diese Doktorarbeit, sondern auch auf Lernen im Allgemeinen: Lernen braucht Fehler, um überhaupt erfolgreich sein zu können. Vielen Dank, Herr Zierer, für die vielen konstruktiven Diskussionen im Rahmen des Projektes „Schulen zum Leben“ und im Kontext dieser Arbeit. Sie haben uns von Anfang an zugetraut, als Nachwuchsforscherinnen und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen des Lehrstuhls für Schulpädagogik die Projektarbeit in Mecklenburg-Vorpommern zu unterstützen - bevor wir es uns überhaupt selbst zugetraut haben. Einen besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle auch meiner Kollegin Denise Weckend aussprechen, mit der ich eine intensive und lehrreiche Projekt- und Dissertationszeit verleben durfte. Mit vielen Höhen und auch mit einigen Tiefen haben wir es gemeinsam geschafft!

Mein Dank gilt auch dem Projektteam „Schulen zum Leben“ des IQ M-V (Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern). Die Zusammenarbeit - insbesondere mit Ricarda Bloch (Hauptreferentin) und Susanne Bluhm (Leitung des Fachbereichs Unterrichtsentwicklung) war stets offen und bereichernd. In diesem Kontext sei auch dem ehemaligen Bildungsminister Mathias Brodkorb mein Dank ausgesprochen, der gemeinsam mit Prof. Dr. Zierer das Projekt „Schulen zum Leben“ in die Wege geleitet hat, das nun zu unserer Freude auch von der nachfolgenden Regierung weitergeführt und -getragen wird. Auch den Schulleitungs- und Unterrichtsentwicklungsteams der Projektschulen, die wunderbare Fortbildungstage in ihren Kollegien organisierten, unsere Erhebungen unterstützen und im Auge behielten und maßgeblich zu einem Gelingen des Projektes „Schulen zum Leben“ beitrugen, gilt mein Dank.

Für inhaltliche Diskussionen zu meiner Arbeit danke ich meinen Kolleginnen und Kollegen aus dem Doktorandenkolloquium und vom Lehrstuhl für Schulpädagogik, insbesondere Ben Wisniewski und Tobias Böttger für die statistische Beratung und Unterstützung. Zudem danke ich apl. Prof. Dr. Peter O. Chott für die spontane Zusage als Zweitkorrektor und -betreuer und für seine konstruktiven

Rückmeldungen. Auch meiner Drittprüferin Prof. Dr. Eva Matthes danke ich herzlich für den Korrektur- und Prüfungsaufwand.

Mein persönlicher Dank richtet sich an die Profi-Korrektorin Ulrike Schatz, an meine Eltern Gerhard und Ingrid Lachner sowie meinen Mann Johannes Schatz. Das inhaltliche Interesse und die häufigen Nachfragen, wie ich denn mit meiner Arbeit vorankomme, haben mir immer wieder neue Arbeitsmotivation verschafft. Vielen Dank, dass ihr mich bei diesem Vorhaben unterstützt habt!

Zusammenfassung

Unterrichtsqualität als vielschichtiges Metakonstrukt eröffnet die Möglichkeit eines Forschungsvorhabens, das sich an bestehende Theorien und Studien anschließen lässt. Der Forschungsstand dazu lässt sich allerdings nur schwer überblicken. In **Kapitel 2** wird dennoch versucht, den theoretischen und forschungspraktischen Rahmen um das Thema Unterrichtsqualität aufzuspannen. Dabei werden in Kapitel 2.1 allgemeine Grundlagen zur Qualität von Unterricht aufgezeigt, die einen historischen Abriss der Entwicklung, eine Beschreibung des Konstruktverständnisses sowie der Forschungstraditionen und eine kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen Begriffsdefinitionen von Unterrichtsqualität umfassen. Anschließend wird – ausgehend von den Theorien des Lehrens und Lernens – ein Überblick über den nationalen wie internationalen Stand der Forschung zur Qualität von Unterricht gegeben (Kap. 2.2), indem bekannte Klassifikationen, Merkmalssammlungen und Basisdimensionen von Unterrichtsqualität dargelegt werden. Den Abschluss des Theoriekapitels bildet ein Bezug zu John Hatties Werk „Visible Learning“ im Kontext von Unterrichtsqualität.

Insbesondere die Sichtweise der Lernenden ist im Kontext der Qualität von Unterricht eine entscheidende – denn Schule und Unterricht werden für Lernende veranstaltet. Deshalb befasst sich **Kapitel 3** mit der Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf Unterricht. Nachdem Vor- und Nachteile der Schülersicht aufgezeigt werden, wird ein Bezug zur Unterrichtsklimaforschung als Startpunkt der Erforschung von Schülerwahrnehmungen sowie zum aktuellen Forschungsstand dazu hergestellt (Kap. 3.1). Kapitel 3.2 greift das Thema des Schülerfeedbacks auf und hinterfragt dessen Wirksamkeit in Bezug auf Entwicklungsprozesse von Unterrichtsqualität. Abschließend werden ausgewählte Forschungsinstrumente zum Schülerfeedback vorgestellt, die für die vorliegende Untersuchung wichtig sind (Kap. 3.3).

Da diese Forschungsarbeit im Anschluss an das Projekt „Schulen zum Leben“ geschrieben wurde, wird es in **Kapitel 4** mit seinen Zielsetzungen und Inhalten vorgestellt. Zunächst erfolgt eine knappe Erläuterung der Termini „Schul- und Unterrichtsentwicklung“, bevor die Projektschulen (Gesamtschule und Gymnasium) mit ihren schulspezifischen Eigenheiten sowie die Gesamtstruktur des Projektes beschrieben werden (Kap. 4.2 bis 4.4). Kapitel 4.5 erläutert den theoretischen Hintergrund sowie den Kern des Projektes „Schulen zum Leben“: die Fortbildungen zur Entwicklung der Lehrerprofessionalität. Das Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt knüpft an aktuelle Forschungsergebnisse im Rahmen von „Visible Learning“ (vgl. Hattie 2009, 2013 und 2015) und den daraus hervorgegangenen Kernbotschaften für die Schul- und Unterrichtspraxis an (vgl. Hattie und Zierer 2016, 2018b etc.) und unternahm den Versuch, Lehrerprofessionalität und infolgedessen auch die Unterrichtsqualität der teilnehmenden Projektschulen weiter zu entwickeln.

In dieser Untersuchung steht die Erforschung der Schülersicht auf das Projekt „Schulen zum Leben“ im Fokus (vgl. Kap. 5 bis 8). Dabei sind folgende Forschungsfragen zentral, aus denen die Forschungshypothesen abgeleitet wurden (**Kap. 5**):

1. Führen die Fortbildungsmodule des Projektes „Schulen zum Leben“ zu einer Entwicklung der Unterrichtsqualität an den Projektschulen?
2. Inwiefern wird eine Entwicklung der Unterrichtsqualität von den Lernenden der 7. bis 11. Jahrgangsstufen der teilnehmenden Projektschulen wahrgenommen?
3. Gibt es Unterschiede bei der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität hinsichtlich der Schul- und Schulartzugehörigkeit sowie des Geschlechts der Lernenden?

In **Kapitel 6** wird schließlich das Design der quantitativen Studie dargelegt. Darin wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert, um darauffolgend die Erhebungsabläufe, die Stichprobe der Sekundarstufenschülerinnen- und Schüler sowie die Entwicklung des Fragebogeninstruments zur Erfassung der Unterrichtsqualität darzulegen (Kap. 6.1 bis 6.3). Auch die statistischen Berechnungen werden erläutert (Kap. 6.4).

In **Kapitel 7** erfolgt die Ergebnisdarstellung sowie die Beantwortung der Forschungshypothesen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten Lernenden der 7. bis 11. Jahrgangsstufen die zehn erhobenen Facetten der Unterrichtsqualität zuverlässig und weitgehend valide erfassen können. Auch sind sie in der Lage, Veränderungen in den zehn Dimensionen im Verlauf des Schulprojektes festzustellen – die Einschätzungen weisen dabei, je nach Klassenstufe, sowohl positive als auch negative Entwicklungen auf. Es wurde ein Zusammenhang zwischen der Bewertung von Unterrichtsqualität und der Altersstufe erkennbar. Während die Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe deutlich kritischer bewerteten, kamen die älteren Lernenden zu positiveren Bewertungen in nahezu allen Kategorien der Unterrichtsqualität. Zudem spielte die Zugehörigkeit zu verschiedenen Schularten bei den Probanden eine Rolle bei der Wahrnehmung der verschiedenen Dimensionen der Unterrichtsqualität. Dagegen konnten kaum geschlechterspezifische Differenzen festgestellt werden.

Die Diskussion der Ergebnisse findet in **Kapitel 8** statt. Hierbei werden zunächst die Ergebnisse zusammenfassend betrachtet (Kap. 8.1), dann die Grenzen der Studie aufgezeigt (Kap. 8.2) und schließlich die Praxisrelevanz der Untersuchung diskutiert sowie ein Fazit gegeben (Kap. 8.3). In diesem Abschnitt wird außerdem ein Rückbezug zu dargelegter Theorie und Forschung aus den vorherigen Kapiteln hergestellt.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	I
Zusammenfassung.....	III
Inhaltsverzeichnis.....	V
Abbildungsverzeichnis	IX
Tabellenverzeichnis.....	XI
Abkürzungsverzeichnis.....	XIV
1 Einleitung – Unterrichtsqualität aus Sicht der Lernenden.....	1
1.1 Forschungsinteresse und Legitimation	2
1.2 Fragestellung, Zielsetzungen und methodische Einordnung der Arbeit	3
1.3 Aufbau der Arbeit	5
Teil I Wissenschaftlicher Hintergrund.....	7
2 Unterrichtsqualität – ein Metakonstrukt.....	8
2.1 Grundlagen zur Unterrichtsqualität.....	9
2.1.1 Historische Entwicklung von Unterrichtsqualität und ihrer Erforschung.....	9
2.1.2 Konstruktverständnis und Forschungstraditionen von Unterrichtsqualität	16
2.1.3 „Unterricht“ + „Qualität“ = „Unterrichtsqualität“? – Ein Strukturierungsversuch.....	26
2.1.4 Guter oder effektiver Unterricht? – Eine Unterscheidung	31
2.2 Stand der Forschung zur Unterrichtsqualität.....	34
2.2.1 Theorien des Lehrens und Lernens in Hinblick auf Unterrichtsqualität	35
2.2.2 Klassifikationen von Unterrichtsqualität.....	39
2.2.3 Basisdimensionen der Unterrichtsqualität aus der Lehr-Lern- Forschung.....	46
2.2.4 „Visible Learning“ im Kontext von Unterrichtsqualität und Lernerfolg.....	51
2.3 Zusammenfassung.....	56

3	Unterrichtsqualität aus Sicht der Lernenden.....	59
3.1	Schülersicht im Fokus der Schul- und Unterrichtsforschung.....	60
3.1.1	Bedeutung und Begründung der Schülerperspektive.....	60
3.1.2	Grenzen von Schülerurteilen zur Erfassung der Unterrichtsqualität	63
3.1.3	Schülerwahrnehmungen im Zentrum der Unterrichtsklimaforschung.....	65
3.1.4	Forschungsstand zur Unterrichtswahrnehmung aus Schülersicht – mit besonderem Fokus auf messtheoretischen Aspekten	68
3.2	Die Wirksamkeit von Schülerfeedback in Bezug auf Unterrichtsqualität	78
3.3	Ausgewählte Erhebungsinstrumente zum Unterricht aus der Perspektive der Lernenden.....	85
3.3.1	„SEfU“ – Schüler als Experten für Unterricht	86
3.3.2	„EMU“ – Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung.....	88
3.3.3	„teaCh“-Fragebogen zum allgemeinen Schülerfeedback in der Sekundarstufe	89
3.3.4	„Seven C’s of Effective Teaching“ – Schülerfeedback im „MET ^ Project“	91
3.4	Zusammenfassung.....	94

Teil II Das Projekt „Schulen zum Leben“ 99

4	Projektbeschreibung „Schulen zum Leben“	100
4.1	Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine Begriffsabgrenzung.....	101
4.2	Zielsetzungen des Schulprojekts	103
4.3	Beschreibung der Projektschulen	105
4.3.1	Schule 1 (Gesamtschule)	105
4.3.2	Schule 2 (Gymnasium)	106
4.4	Gesamtstruktur des Projekts.....	107
4.5	Der Kern des Schulprojekts: die Fortbildungsmodule.....	108
4.5.1	Theoretischer Hintergrund: Haltungsbildung von Lehrpersonen	108
4.5.2	Ziele, didaktische Struktur und Arbeitsgrundlage der Fortbildungsmodule.....	114

4.5.3	Die Fortbildungsmodule im Überblick.....	117
Teil III Empirische Untersuchung.....		127
5	Einordnung des Forschungsvorhabens.....	128
5.1	Präzisierung der Forschungsfragen	130
5.2	Forschungshypothesen.....	134
6	Design der Studie.....	138
6.1	Methodisches Vorgehen	139
6.1.1	Einordnung des methodischen Vorgehens	139
6.1.2	Ablauf der Erhebungen.....	140
6.2	Beschreibung der Stichprobe.....	141
6.3	Entwicklung des Messinstruments: Der „teaCh 10“-Schülerfragebogen	143
6.3.1	Operationalisierung von Unterrichtsqualität.....	144
6.3.2	Testkonstruktion – Die Skalen zur Wahrnehmung der Unterrichtsqualität aus Schülersicht	148
6.3.3	Finale Testüberprüfung – Analyse der Items.....	155
6.3.4	Hinweise auf Validität.....	160
6.4	Statistische Analysen	163
7	Ergebnisse.....	168
7.1	Effekte in Bezug auf die Wahrnehmung der Einzeldimensionen von Unterrichtsqualität	168
7.1.1	Stärken und Schwächen.....	170
7.1.2	Herausforderung beim Lernen.....	171
7.1.3	Positive Fehlerkultur	172
7.1.4	Positive Lehrer-Schüler-Beziehung.....	172
7.1.5	Unterricht als Dialog	173
7.1.6	Lernstrategien.....	174
7.1.7	Motivation und Lernfreude.....	175
7.1.8	Feedbackgeben durch die Lehrperson.....	176
7.1.9	Transparente Leistungsbewertung	177
7.1.10	Lehrerkooperationen und -absprachen	178

7.2	Schuleffekte.....	179
7.3	Schularteffekte.....	181
7.4	Effekte des Geschlechts der Lernenden.....	184
8	Diskussion und Ausblick	186
8.1	Zusammenfassende Betrachtung und Diskussion der Ergebnisse.....	186
8.1.1	Auswertung nach den zehn Dimensionen der Unterrichtsqualität	187
8.1.2	Auswertung nach Jahrgangsstufen.....	188
8.1.3	Auswertung nach Schul-, Schulartzugehörigkeit und Geschlecht der Lernenden.....	189
8.1.4	Zusammenfassende Beantwortung der Forschungsfragen.....	191
8.2	Beschränkungen der Studie	194
8.3	Forschungsperspektiven.....	197
8.4	Fazit: Praxisrelevanz für die Schul- und Unterrichtsentwicklung.....	198
9	Literaturverzeichnis.....	200
10	Anhang.....	240
10.1	Einzelmodule im Überblick.....	240
10.2	Testmanual zur Befragung der Lernenden	244

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Klafkis Konzept einer zeitgemäßen Allgemeinbildung (nach Lischewski 2014, S. 458)	11
Abbildung 2: Carroll's Model of School Learning (nach Carroll 1963)	12
Abbildung 3: Blooms Model of School Learning (nach Bloom 1976, S. 11 und Harnischfeger und Wiley 1978, S. 219)	13
Abbildung 4: Walbergs Produktivitätsmodell schulischen Lernens (nach Fraser et al. 1987, S. 158).....	15
Abbildung 5: Das didaktische Dreieck (verändert nach Zierer 2012, 2017b und Reusser 2011)	18
Abbildung 6: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht (nach Helmke 2014b, S. 71)	25
Abbildung 7: Konstruktverständnis von Unterrichtsqualität (eigene Darstellung basierend auf den in Kap. 2.1.3 verwendeten Quellen)	31
Abbildung 8: Qualitativ hochwertiger Unterricht (nach Kunter und Ewald 2016, S. 10)	32
Abbildung 9: Quadrantenmodell nach Ken Wilber in Bezug auf Unterricht (nach Zierer 2017e, S. 123; Wilber 2012, 2016).....	33
Abbildung 10: Hatties Domänen mit Anzahl der zugeordneten Faktoren und Metaanalysen nach der 800-Metaanalysen umfassenden Erstveröffentlichung von „Visible Learning“ (nach Lotz und Lipowsky 2015, S. 98, und Hattie 2015)	53
Abbildung 11: Das Hattie-Barometer zur Veranschaulichung der Faktoren (vgl. Hattie und Zierer 2018c).....	54
Abbildung 12: Gesamtverteilung der Effektstärken aller Metaanalysen (Quelle: Hattie und Zierer 2018c, S. 30)	54
Abbildung 13: Gegenüberstellung ausgewählter Qualitätskriterien von Unterricht (übersetzt und verändert nach Wisniewski et al. 2020)	57
Abbildung 14: Bedeutung der Schülersicht (verändert nach Bocka 2003, S. 45)	61
Abbildung 15: Möglichkeiten der Erhebung der Schülersicht (verändert nach Bocka 2003, S. 61)	66
Abbildung 16: Der Faktor "Rückmeldung (Feedback)" in „Visible Learning“ (verändert nach Zierer et al. 2019b, S. 28).....	81
Abbildung 17: Durchschnittliche Effektstärken von Feedback zwischen Lehrenden und Lernenden (Zierer et al. 2019b, S. 30)	82
Abbildung 18: Entwicklung von teaCh (Wisniewski und Zierer 2017a).....	90
Abbildung 19: Zusammenhang von Schülerfeedback und Lernerfolg (Wisniewski und Zierer 2017a, S. 40, nach Bill & Melinda Gates Foundation 2012a, S. 10).....	94
Abbildung 20: Trias der Schulentwicklung (aus Rolff 2010, S. 34)	101
Abbildung 21: Überblick über die zeitliche Struktur der Schulleitertreffen, der Fortbildungstermine an den Projektschulen sowie der Erhebungen (eigene Darstellung).....	107
Abbildung 22: Das K3W-Modell (Hattie und Zierer 2018b, S. 28).....	109

Abbildung 23: Didaktisches Dreieck (mit der Trias der Lehrerkompetenzen) im Kontext von pädagogischer Expertise (Zierer 2015a, S. 792)	111
Abbildung 24: Das K3W-Modell in Bezug auf Ken Wilbers Quadrantenmodell (Zierer et al. 2019a, S. 21)	112
Abbildung 25: Modell professionaler Handlungskompetenz – Professionswissen (Baumert und Kunter 2006, S. 482)	114
Abbildung 26: Die AVIVA-Lernphasen (Städli 2010, S. 20)	116
Abbildung 27: Faktor „Kollektive Wirksamkeitserwartungen" (Lachner et al. 2018, S. 35)	128
Abbildung 28: Einordnung des Projektes „Schulen zum Leben" in den Forschungskontext dieser Arbeit (eigene Darstellung).....	130
Abbildung 29: Faktor „Lehrerfort- und -weiterbildung" (nach Hattie und Zierer 2018b, S. 188).....	131
Abbildung 30: Ablauf eines Hypothesentests (nach Bühner und Ziegler 2017, S. 170).....	133
Abbildung 31: Erhebungen im Projekt „Schulen zum Leben" (eigene Darstellung).....	140
Abbildung 32: Übersicht über die Stichprobengröße an den unterschiedlichen Messzeitpunkten (eigene Darstellung)	142
Abbildung 33: Konstruktion und Größe der Kontrollgruppe (eigene Darstellung).....	143
Abbildung 34: Erhobene Dimensionen der Unterrichtsqualität (eigene Darstellung).....	145
Abbildung 35: SPSS-Output am Beispiel der Gegenüberstellung der 8. Jg. an MZP 4 und der 9. Jg. an MZP 1 für die Skala „Feedback“	165

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fächerübergreifende normative Prinzipien der historischen Didaktik und empirisch bewährte Unterrichtsmerkmale (nach Reusser 2008, S. 231) ...	19
Tabelle 2: Pädagogisch-psychologische Paradigmen der Forschung zum Lehrerberuf im Überblick (verändert nach Krauss und Bruckmaier 2014, S. 242)	24
Tabelle 3: Auffassungen über Lehren und Lernen (verändert und ergänzt nach Hasselhorn und Gold 2017, S. 233; Leutner 2007, S. 262; Schnotz 2011, S. 24ff.)	36
Tabelle 4: Lehrfunktionen und Lernfunktionen der kognitionspsychologischen Didaktik	38
Tabelle 5: Schlüsselvariablen der Unterrichtsqualität nach Brophy (2000) und Helmke und Schrader (2010)	40
Tabelle 6: Das QAIT-Modell (nach Slavin 1994 und 2006)	42
Tabelle 7: Qualitätsmerkmale des Unterrichts nach Meyer (2014) und Helmke (2005)	44
Tabelle 8: Kritische Bedenken zu Merkmalen der Unterrichtsqualität (nach Schilmöller 2006, S. 78ff.)	45
Tabelle 9: Entwicklung der Grunddimensionen der Unterrichtsqualität aufbauend auf TIMSS, BiQua, COAKTIV (Deutschland) und CLASS (USA)	49
Tabelle 10: Vorteile der Unterrichtsbeurteilung aus Schülersicht (nach Wagner 2008, S. 6; Helmke 2005, S. 167; Clausen 2002, S. 45; Göllner et al. 2016)	62
Tabelle 11: Nachteile der Unterrichtsbeurteilung aus Lernendensicht (nach Wagner 2008, S. 6; Helmke 2005, S. 167; Clausen 2002, S. 45; Göllner et al. 2016)	64
Tabelle 12: Kritikpunkte am Klimaansatz nach Gruehn (2000, S. 88ff.)	67
Tabelle 13: Übersicht über ausgewählte Untersuchungen zur Schülersicht auf Unterricht	69
Tabelle 14: Inter- und Intraklassenunterschiede in Bezug auf Prädiktoren der Unterrichtswahrnehmung (verändert nach Wagner 2008, S. 132f.)	75
Tabelle 15: Beispielitems des SEfU-Basisfragebogens für die Sekundarstufe....	87
Tabelle 16: Skalen des "EMU"-Basisfragebogens für die Sekundarstufe (Helmke et al. 2016)	89
Tabelle 17: Skalen des „teaCh“-Fragebogens (Wisniewski und Zierer 2017b)..	91
Tabelle 18: Skalen und Beispielitems des Tripod-Schülerfragebogens „Seven C's of Effective Teaching“ für die Sekundarstufe (vgl. Ferguson und Danielson 2014, S. 106f.; Bill & Melinda Gates Foundation 2010, S. 13)	92
Tabelle 19: Erfolgskriterien für Lehrerfort- und -weiterbildungen nach Timperley (2008b und 2008a)	103
Tabelle 20: Weitere Zielsetzungen des Projektes „Schulen zum Leben“	104
Tabelle 21: Acht Geisteshaltungen von Lehrpersonen (vgl. Hattie 2017, S. 183-190)	109
Tabelle 22: Allgemeine Zielformulierungen der Lehrerfortbildungsmodule im Projekt „Schulen zum Leben“	115
Tabelle 23: Zielsetzungen – Modul 0	117
Tabelle 24: Zielsetzungen – Modul 1	118

Tabelle 25: Zielsetzungen – Modul 2.....	119
Tabelle 26: Zielsetzungen – Modul 3.....	119
Tabelle 27: Zielsetzungen – Modul 4.....	120
Tabelle 28: Zielsetzungen – Modul 5.....	121
Tabelle 29: Zielsetzungen – Modul 6.....	121
Tabelle 30: Zielsetzungen – Modul 7.....	122
Tabelle 31: Zielsetzungen – Modul 8.....	123
Tabelle 32: Zielsetzungen – Modul 9.....	123
Tabelle 33: Zielsetzungen – Modul 10	124
Tabelle 34: Formulierung der Hypothesen	135
Tabelle 35: Schritte der quantitativen Forschung in dieser Arbeit sowie deren Einordnung (verändert nach Döring und Bortz 2016, S. 24f.).....	138
Tabelle 36: Vor- und Nachteile der Onlineplattform „FeedbackSchule“ aus Sicht des Projektes „Schulen zum Leben“	141
Tabelle 37: Subskalen und Items des „teaCh 10“-Schülerfragebogens.....	149
Tabelle 38: Itemveränderungen während der Pilotierungsphase.....	153
Tabelle 39: Chronologisches Vorgehen bei der Testkonstruktion (orientiert an Bühner 2011).....	154
Tabelle 40: Übersicht über Item- und Skalenkennwerte des Tests über MZP 1 bis 4 (N = 1862)	156
Tabelle 41: Übersicht Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC1 und ICC2); N = 1862	159
Tabelle 42: Fit-Statistik für die 10 Faktoren des Messmodells	160
Tabelle 43: Rotierte Komponentenmatrix (Hauptkomponentenanalyse)	162
Tabelle 44: Überblick der statistischen Tests bei der Hypothesenprüfung.....	164
Tabelle 45: Deskriptive Befunde zu den zehn Dimensionen der Unterrichtsqualität (MZP 1 bis 4).....	169
Tabelle 46: Dimension „Stärken und Schwächen“ (MZP 1 vs. MZP 4)	170
Tabelle 47: Dimension „Herausforderung“ (MZP 1 vs. MZP 4)	171
Tabelle 48: Dimension „Positive Fehlerkultur“ (MZP 2 vs. MZP 4)	172
Tabelle 49: Dimension „Positive Lehrer-Schüler-Beziehung“ (MZP 1 vs. MZP 4)	173
Tabelle 50: Dimension „Unterricht als Dialog“ (MZP 1 vs. MZP 4)	174
Tabelle 51: Dimension „Lernstrategien“ (MZP 3 vs. MZP 4)	175
Tabelle 52: Dimension „Motivation und Lernfreude“ (MZP 2 vs. MZP 4).....	175
Tabelle 53: Dimension „Feedback“ (MZP 1 vs. MZP 4)	176
Tabelle 54: Dimension „Transparente Leistungsbewertung“ (MZP 2 vs. MZP 4)	177
Tabelle 55: Dimension „Kooperation“ (MZP 2 vs. MZP 4)	178
Tabelle 56: Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC1 und ICC2) für Schulzugehörigkeit (Schule 1 vs. Schule 2)	180
Tabelle 57: Gegenüberstellung der Schulzugehörigkeit für alle Dimensionen über alle MZP	181
Tabelle 58: Intraklassenkorrelationskoeffizienten (ICC1 und ICC2) für Schulartzugehörigkeit (Gymnasium vs. Realschule).....	182
Tabelle 59: Gegenüberstellung der Schulartzugehörigkeit für alle Dimensionen über alle MZP	183

Tabelle 60: Gegenüberstellung der Geschlechterdifferenzen (für alle Dimensionen und MZP).....	185
Tabelle 61: Zusammenfassende Hypothesenbeantwortung	193

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
EFA	explorative Faktorenanalyse
ICC	Intraklassenkorrelation(skoeffizient)
KFA	konfirmatorische Faktorenanalyse
KMK	Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister)
Lehrer	Der Begriff <i>Lehrer</i> wurde zumeist genderneutral mit <i>Lehrpersonen</i> bzw. <i>Lehrkräfte</i> bezeichnet. Fachbegriffe und Komposita (z. B. Lehrerpersönlichkeit, Lehrerprofessionalität, Lehrerfortbildung) wurden beibehalten.
MZP	Messzeitpunkt(e)
Schüler	Der Begriff steht – zur Vermeidung sperriger Formulierungen – an einigen Stellen als Platzhalter sowohl für weibliche als auch für männliche Lernende. Es wurde darauf geachtet, zumeist beide Geschlechter nebeneinander zu nennen oder die geschlechterneutrale Variante <i>Lernende</i> zu wählen. Komposita wurden der Einfachheit halber nicht gendergetreu formuliert (z. B. Schülerperspektive, Schülersicht).
vs.	versus, gegen(über)

1 Einleitung – Unterrichtsqualität aus Sicht der Lernenden

Das Thema Unterrichtsqualität und die Frage „Was ist guter Unterricht?“ haben in der pädagogischen Publizistik in den vergangenen Jahrzehnten eine beachtliche Karriere gemacht. Eine ganze Reihe von Erziehungswissenschaftlern, Pädagogen und Psychologen versuchen diese Frage mittels unterschiedlicher Zugänge zu erfassen und aufzuarbeiten (z. B. Helmke 2005, 2006, 2007b; Meyer 2014; Weinert 1998; Gruschka 2007). Auch das Echo auf diese Antworten ließ nicht lange auf sich warten, sodass inzwischen eine nahezu unüberschaubare Anzahl an deutschsprachigen Publikationen zum Thema existiert. Sucht man auf Google nach ebendieser Frage, so löst sie knapp 14 Millionen Treffer aus¹. Die internationalen Publikationen und Forschungen zu diesem Themengebiet sind hierbei noch gar nicht beachtet. Die simpel formulierte Frage stößt somit ein Thema an, das – sowohl hermeneutisch als auch empirisch – alles andere als einfach zu erfassen und zu beschreiben ist. Bei der Beantwortung der Frage, was guten Unterricht auszeichnet, besteht kein Mangel an Wissen, denn die deutschsprachige wie die internationale Unterrichtsforschung hat in diesem Bereich erhebliche Fortschritte gemacht. Mittlerweile sieht man sich eher vor die Herausforderung gestellt, den Forschungsfundus zu überblicken und zu strukturieren, um daran anschließend praxisrelevante Bezüge zu Schule und Unterricht herzustellen.

Innovation und Entwicklung von Schule und Unterricht zählen laut Konferenz der Kultusminister (vgl. KMK 2004b) zu den zentralen Aufgaben von Lehrpersonen – neben Unterrichten, Erziehen und Beurteilen. Seit der sogenannten „empirischen Wende“ in den 1990er Jahren in der pädagogisch-psychologischen Wissenschafts- und Forschungswelt wurde die Qualitätssicherung ein fester Bestandteil des schulischen Aufgabenspektrums (Reusser 2011, S. 12). Die Einzelschule gilt seit jeher als autonome Instanz im Bildungswesen, die sich durch selbststeuernde Prozesse weiterentwickelt (vgl. Altrichter und Maag Merki 2016; Rolff 2010 etc.). Unterricht und Schule sind dabei stets eingebettet in unser gesellschaftliches, politisches und wirtschaftliches System und müssen sich entwickeln, um auf Veränderungen im System zu reagieren und Bildungserfolge zu ermöglichen (vgl. Fend 2008a und 2008b). Diskussionen über die Schule im gesellschaftlichen Spannungsfeld und darüber, wie der gesellschaftliche Wandel Schulen abhängt gibt es seit Jahren zuhauf – nicht zuletzt vor allem in Bezug auf eine voranschreitende Digitalisierung (z. B. Beetz et al. 2002; Kansteiner-Schänzlin 2011; Zierer 2018; Lankau 2017 usw.).

Doch welche Rolle spielen Lehrpersonen bei der Entwicklung von Unterricht? Und wie können sich Schule und Unterricht an veränderte Umstände anpassen? Gärtner (2013, S. 107) bezeichnet Lehrpersonen als die wichtigsten Akteure bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Und Unterricht als die Kernaktivität von Lehrpersonen wird dabei oftmals als Zentrum der Schulentwicklung betrachtet

¹ Zeitpunkt der Google-Suche zur Frage „Was ist guter Unterricht?“ war der 20.12.2019.

(vgl. Rolff 2015, S. 12; Fend 2008b, S. 366f.; Meyer 1997, S. 159). „Auf die Lehrpersonen kommt es an!“, schlussfolgert auch John Hattie (z. B. Hattie 2015, Hattie und Zierer 2018c, S. 129) aus seiner jahrzehntelangen Arbeit an „Visible Learning“ und öffnet damit das große Feld der Lehrerprofessionalität und deren Einfluss auf gelingende Lernprozesse und Unterrichtsqualität.

Eine wesentliche Sichtweise auf Unterricht und seine Qualität darf bei der ganzen Diskussion um guten Unterricht, Lehrerprofessionalität und Schul- und Unterrichtsentwicklung allerdings nicht vergessen werden: die Lernenden. Schülerinnen und Schüler sind nicht nur die direkten Adressaten von Unterricht, sondern im demokratischen Sinn auch aktive Mitgestalter von Schule (vgl. Nölle 1995; Bergmann 2012) – deshalb muss auch ihre Wahrnehmung als eine zentrale Komponente bei der Entwicklung von Unterricht berücksichtigt werden. Göllner et al. (2016, S. 63) bezeichnen Schülerinnen und Schüler als „Experten des Unterrichts“, die neben Expertenbeobachtungen und Lehrerbefragungen die Perspektive auf Unterricht vervollständigen. In der heutigen Unterrichtsforschung darf die Wahrnehmung der Lernenden deshalb nicht vergessen werden – ja, sie sollte sogar im Zentrum der Erfassung von Unterrichtsqualität stehen.

1.1 Forschungsinteresse und Legitimation

Diese Forschungsarbeit stellt die Perspektive der Lernenden auf Unterricht und seine Qualitätsmerkmale in den Fokus und untersucht die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf das Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt „Schulen zum Leben“. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit ergibt sich primär aus dem Projekt „Schulen zum Leben“, das die forschungspraktische Grundlage für diese Arbeit darstellt. Das genannte Projekt nimmt die Lehrpersonen ausgewählter Schulen in Mecklenburg-Vorpommern in den Fokus und zielt in Lehrerfortbildungen auf die Reflexion und Entwicklung der Lehrerprofessionalität ab, um infolgedessen auch die Unterrichtsqualität zu entwickeln.

Untersuchungsgegenstand dieses Promotionsvorhabens ist daher die Veränderung der Unterrichtsqualität, die sich aufgrund der Lehrerfortbildungen über einen Implementationszeitraum von drei Jahren ergeben soll. Im Zentrum der Fortbildungen steht die (Weiter-)Entwicklung von Lehrerprofessionalität in Form von Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen – im Englischen als Mindframes bezeichnet – nach Hattie und Zierer (2016, 2018b). Die Reflexion und Entwicklung dieser Haltungen und Kompetenzen werden projektbegleitend empirisch untersucht, wobei sich diese Arbeit auf die Schülerperspektive konzentriert: Wie wirkt sich die erwartete Entwicklung der Professionalität der Lehrkräfte auf die Unterrichtsqualität aus? Nehmen die Lernenden Veränderungen wahr? Ziel ist es somit, den Wandel der Lehrerprofessionalität aus der Schülerperspektive zu beschreiben und zu evaluieren, der nach der dreijährigen Implementierung in Form von Weiterbildungsmaßnahmen zu erwarten ist. Die zentrale Frage, welcher in dieser Arbeit nachgegangen wird, lautet somit:

Inwiefern nehmen die Lernenden der Projektschulen eine Entwicklung der Unterrichtsqualität wahr, die aufgrund der Lehrerfortbildungen zu erwarten ist? Wie verändert sich die Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich der Unterrichtsqualität während des Implementationszeitraums?

Die Bewandnis dieser Arbeit findet sich in der praktischen Umsetzung empirischer Forschungsergebnisse: Hatties Befunde aus seiner Arbeit an „Visible Learning“ sollen für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden und Einzug in den Schulalltag finden (vgl. Hattie 2009, 2015, 2017; Hattie und Yates 2015 etc.). Einer jahrelangen Forschungsarbeit und dem Zusammentragen vielzähliger Meta-Analysen sollen damit auch im deutschsprachigen Raum Rechnung getragen werden. Die Übertragbarkeit von Hatties Analysen in die Schul- und Unterrichtspraxis, die maßgeblich durch Zierer (z. B. Hattie und Zierer 2016, 2018c) im deutschsprachigen Raum eine Erweiterung erfahren haben, gilt es zu begleiten und zu evaluieren, um darauf aufbauend Schlüsse für zukünftiges Lehr- und Lernverhalten in der Unterrichtspraxis ziehen zu können. Warum die Perspektive der Lernenden ins Zentrum gestellt werden soll, lässt sich dahingehend begründen, dass es im Bildungswesen letztendlich um sie geht – um die Lernenden, ihre Persönlichkeitsentfaltung, ihren Bildungserfolg, ihre Lernfreude, ihre Motivation usw.

Hinzu kommt ein weiteres Promotionsvorhaben in diesem Projektrahmen, bei dem die Lehrpersonen und deren Professionalitätsentwicklung in den Mittelpunkt gestellt werden (vgl. Weckend in Bearb.). Zur ganzheitlichen Erfassung des Projekts sollen die Hauptakteure des Unterrichts – Lehrende und Lernende – in den Blick genommen, gegenübergestellt und empirisch untersucht werden. Auch aufgrund des enormen Umfangs, in zeitlicher (Implementierung über drei Schuljahre) und personeller (zwei Schulen mit insgesamt etwa 100 Lehrkräfte und 1500 Lernenden) Hinsicht, erweist sich eine umfassende Erhebung aus verschiedenen Perspektiven als sinnvoll.

1.2 Fragestellung, Zielsetzungen und methodische Einordnung der Arbeit

Die leitende Fragestellung dieser Arbeit findet sich bereits im Titel dieser Arbeit: Inwiefern können Lernende die Unterrichtsqualität wahrnehmen und stellen sie dabei sogar Veränderungen im Verlauf des Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojektes „Schulen zum Leben“ fest? Um eine solche hypothesenprüfende Prozessevaluation des Schulprojektes realisieren zu können, erfordert dies in einem ersten Schritt die Entwicklung eines geeigneten Forschungsinstruments zur Erhebung der Schülersicht auf Unterricht und seine Qualitätsdimensionen. Diese Arbeit soll deshalb folgenden zielführenden Fragen nachgehen:

1. Welche theoretischen und forschungspraktischen Befunde liegen in der deutschsprachigen und internationalen Unterrichtsforschung im Allgemeinen zur Unterrichtsqualität vor? (s. Kap. 2)
2. Welche Befunde liegen zur Schülersicht auf Unterricht und seine Qualitätsmerkmale vor? Welche Bedeutung hat die Wahrnehmung der Lernenden für Unterrichtsentwicklung? (s. Kap. 3)
3. Welche Themen der Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität werden im Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt „Schulen zum Leben“ ins Zentrum gerückt? (vgl. Kap. 4)
4. Wie kann die Schülersicht auf die Entwicklung von Unterricht im Kontext des Projektes „Schulen zum Leben“ auf Forschungsbefunden aufbauend sowie nach wissenschaftlichen Gütekriterien objektiv, reliabel und valide erhoben werden? (s. Kap. 6.3)
5. Inwiefern führt das Unterrichtsentwicklungsprojekt „Schulen zum Leben“ zu einer veränderten Wahrnehmung der Lernenden hinsichtlich der Qualität des Unterrichts? (s. Kap. 6, 7 und 8)

Das methodische Vorgehen mittels Fragebogenerhebung kann in den erziehungswissenschaftlichen Bereich der empirischen Bildungsforschung eingeordnet werden. Das Interesse an Bildung und Bildungsqualität ist auf nationaler wie internationaler Ebene insgesamt sehr groß, wobei keine klar abgesteckten Inhalte oder Themenbereiche in der Disziplin der empirischen Bildungsforschung vorliegen (vgl. Reinders et al. 2011, S. 9). Vielmehr wächst die Zahl der Forschungsprojekte, die sich empirisch mit dem Bildungssystem befassen, immer weiter an und auch die Öffentlichkeit beschäftigt sich seit PISA mit Ergebnissen der Bildungsforschung (vgl. Gräsel 2011, S. 15). Insbesondere die Vergleichbarkeit von Schulleistungen und die damit verbundene Diskussion von Bildungssystemen, Bildungserfolg und die Leistungsfähigkeit der Lernenden in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft sind Motor für die rapide Expansion von empirischen Forschungen im Bildungsbereich seit der Jahrtausendwende. Die Lehr-Lern-Forschung (auch als Unterrichtsforschung bezeichnet) als Teilbereich der Bildungsforschung stellt dabei die Bedeutung und Entwicklung von Merkmalen der Unterrichtsqualität ins Zentrum und untersucht, wie Unterricht verbessert werden kann (vgl. Gräsel 2011, S. 18; Prenzel und Allolio-Näcke 2006b).

Das quantitative Forschungsvorhaben dieser Arbeit unterliegt dabei der Leitidee der Entwicklung, Vermittlung und Anwendung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis im Bereich der Unterrichtsqualität mit dem übergeordneten Ziel der Optimierung von Bildungsverläufen (vgl. Seel et al. 2009, S. 553f.). Das wissenschaftliche Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit folgt dem gängigen Schema erziehungswissenschaftlicher Methodik für quantitative Forschungen (vgl. Zierer et al. 2013, S. 52):

- a. Formulierung einer Fragestellung,
- b. Darlegung von Theorien und Hypothesen aufbauend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und Befunden,
- c. Auswahl einer repräsentativen Stichprobe,
- d. Planung und Durchführung der Erhebungs- und Auswertungsphasen sowie

e. Überprüfung der Hypothesen;

Die Entscheidung für ein quantitatives Vorgehen mittels Fragebogenerhebung fiel aufgrund des thematisch eng abgesteckten Themenbereichs ausgehend von Hatties und Zierers Befunden im Kontext von „Visible Learning“ zu Lehrerberuflichkeit und Unterrichtsqualität (z. B. Hattie 2015, Hattie und Zierer 2016 und 2018b; Hattie und Zierer 2018c). Somit lagen zu Beginn des Forschungsprozesses bereits Theorien und Modelle über den Gegenstand dieser Forschung vor. Davon ausgehend wurden Hypothesen abgeleitet und es erfolgte eine Operationalisierung von messbaren Indikatoren der Unterrichtsqualität sowie ein quantitatives Verfahren zur Datenerhebung (vgl. Döring und Bortz 2016, S. 183ff).

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich – ausgehend von der zentralen Fragestellung – in drei große Abschnitte: Im **ersten Teil** wird der **wissenschaftliche Hintergrund** zur Unterrichtsqualität dargelegt (Kap. 2). Dabei wird zunächst ein allgemeiner historischer Einblick in das Metakonstrukt gegeben und eine begriffliche Auseinandersetzung angestoßen (Kap. 2.1), bevor der Stand der Forschung zur Unterrichtsqualität gegliedert und zusammengefasst wird (Kap. 2.2). Kapitel 3 legt den Fokus auf die Schülersicht im Kontext der Unterrichtsforschung und stellt die Bedeutung von Schülerwahrnehmung und -feedback für die Entwicklung von Unterricht unter Hinzuziehung gegebener Forschungsbefunde heraus.

Im **zweiten Teil** der Arbeit rückt das **Schul- und Unterrichtsentwicklungsprojekt „Schulen zum Leben“**, das den Rahmen dieses Forschungsvorhabens absteckt, in den Mittelpunkt der Abhandlung (Kap. 4). Hierbei erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen, Inhalten und Abläufen des Projektes und den Lehrerfortbildungen zu den zehn Leitsätzen nach Hattie und Zierer (2016, 2018b).

Der **dritte Teil** beinhaltet schließlich die **empirische Untersuchung** dieser Arbeit und unterteilt sich in vier Teilkapitel. Zunächst werden die Forschungsfragen und -hypothesen hergeleitet (Kap. 5), um daran anschließend das methodische Vorgehen sowie die Konstruktion des herangezogenen Messinstrumentes zu erläutern (Kap. 6). Schließlich erfolgen auf Basis statistischer Berechnungen die Darstellung (Kap. 7) und die Diskussion der Ergebnisse sowie eine kritische Beantwortung der Forschungsfragen und -hypothesen (Kap. 8).

Teil I

Wissenschaftlicher Hintergrund