

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm

Wirksamer Technik- unterricht

**Bernd Geißel & Tobias Gschwendtner
(Hrsg.)**

Band

10





Bernd Geißel
Tobias Gschwendtner
(Hrsg.)

Wirksamer Technikunterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band 10



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: 978-3-8340-1909-7

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	
QUALITÄTSMÄSSIGER FACHUNTERRICHT	11
BERND GEIßEL / TOBIAS GSCHWENDTNER	
WIRKSAMER TECHNIKUNTERRICHT – EINE EINFÜHRUNG	19
THOMAS BAUMHAKL	
WIRKSAMER TECHNIKUNTERRICHT IST MEHRPERSPEKTIVISCH	26
STEFAN FLETCHER	
ALLGEMEIN BILDENDER TECHNIKUNTERRICHT – EIN NOCH WENIG ERFORSCHTES FACH MIT GROSSEN HERAUS- FORDERUNGEN UND CHANCEN	35
GABRIELE GRAUBE	
KOMPETENZEN FÜR DIE DIGITALE GESELLSCHAFT – HERAUSFORDERUNGEN FÜR TECHNIKBI- L- DUNG IN DER SCHULE	44
ANDREAS HÜTTNER	
TECHNIK UNTERRICHTEN – EIN KOMPLEXER PROZESS DES LEHRENS UND LERNENS IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS	55
THORSTEN KIRSTE	
TECHNIKUNTERRICHT IM FOKUS DER HANDLUNGS- UND PROBLEMORIENTIERUNG	66

STEFAN KRUSE / LARS WINDELBAND

FACHDIDAKTISCHE ANFORDERUNGEN IM FACH TECHNIK IM
SPANNUNGSFELD – HISTORISCHE TECHNIK UND ZUKUNFTS-
WEISENDE TECHNOLOGIEN IM KONTEXT DER ALLTAGS- UND
ARBEITSWELT 74

ANDREAS MARX

TECHNIKUNTERRICHT – HERAUSFORDERUNGEN UND
ENTWICKLUNGSPOTENZIALE 84

PETER RÖBEN

TECHNIKDIDAKTIK: CHANCEN UND RISIKEN IN EINEM
KLEINEN FACH MIT GROSSEM POTENTIAL 96

ANDREAS RÖGNER

PROBLEMLÖSEKOMPETENZ UND „KONSTRUKTIONSDIDAKTIK“ 109

PATRIC SCHAUBRENNER

TECHNIKUNTERRICHT, EIN VIELSEITIGER ALLESKÖNNER! 115

WILFRIED SCHLAGENHAUF

TECHNIKUNTERRICHT – STRUKTURMERKMALE UND IMPULSE
FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS 127

ROLAND SCHRAY

VON DER WERKERZIEHUNG ZUM TECHNIKUNTERRICHT 141

RALF TENBERG

GRUNDÜBERLEGUNGEN ZU EINEM TECHNIKUNTERRICHT . . . 149

VOLKER TORGAU

TECHNIKUNTERRICHT BENÖTIGT DIE GRUNDLAGEN VIELER
ANDERER FÄCHER 167

CHRISTIAN WIESMÜLLER	
UMRISS TECHNISCHER BILDUNG	172
TOBIAS GSCHWENDTNER / BERND GEIßEL	
WIRKSAMER TECHNIKUNTERRICHT – DER VERSUCH EINER ZUSAMMENSCHAU	182
DIE REIHENHERAUSGEBER	201

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.

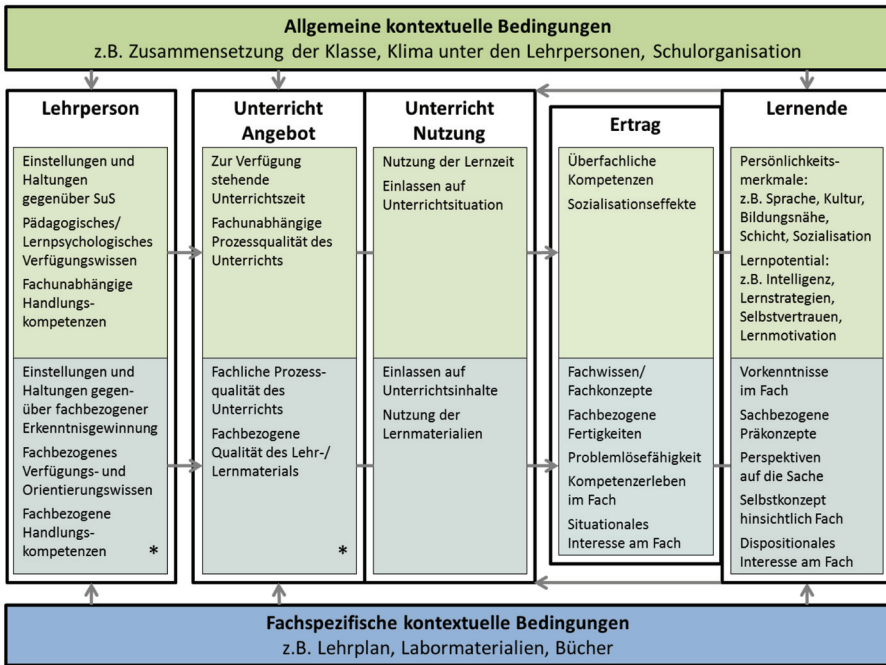


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Helmke (2012) sowie Reusser und Pauli (2010).

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: Metastudie empirischer Metaanalysen	Oser & Baeriswyl (2001) Kunter & Trautwein (2013) Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen
Hoher Anteil echter Lernzeit	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung (Classroom Management) Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien
Vorbereitete Umgebung	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	
Klare Strukturierung des Unterrichts	Klarheit und Strukturierung		
Inhaltliche Klarheit	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
	Motivierung	Lernende nicht etikettieren	Freundliche, respektvolle Beziehung
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 Unterrichts, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schülervorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

Gerade hinsichtlich der Fachabhängigkeit zeigen aber aktuelle Forschungsergebnisse, dass durch den Einbezug domänenspezifischer Merkmale noch bedeutsamere Effekte des Unterrichts zu erwarten wären (Baumert & Kunter, 2006; Schroeders, Hecht, Heitmann, Jansen & Kampa, 2013; Törner & Törner, 2010). Seidel und Shavelson (2007) wünschen sich deshalb vermehrte

domänenspezifische Forschung: „Researchers might consider investigating the effects of domain-specific teaching on learning processes and 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 Technik an allgemeinbildenden Schulen (Sekundarstufe I) 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.

BERND GEIßEL / TOBIAS GSCHWENDTNER

WIRKSAMER TECHNIKUNTERRICHT – EINE EINFÜHRUNG

Die Technik ist ein wichtiger, im didaktischen Denken häufig jedoch übersehener oder nicht hinreichend gewürdigter Kulturbereich unseres menschlichen Daseins. Technik als allgemein bildend anerkanntes Unterrichtsfach wurde erst ab Mitte der 1960er Jahre nach einem Übergang vom (technischen) Werken in einigen Bundesländern als eigenständiges Fach eingeführt (vgl. zur Fachgeschichte bspw. Schmayl & Wilkening, 1995) und stellt damit im Verhältnis zu den anderen Fächern des allgemein bildenden Schulwesens ein vergleichsweise junges Fach dar. Diese Jugendphase verlief und verläuft bis heute nicht immer einmütig und wohlwollend, sondern nach außen hin in Konkurrenz zu den schon länger etablierten Fächern und nach innen im Ringen um *den* geeigneten technikedidaktischen Ansatz (vgl. Schmayl, 2003), so dass das Fach – wenngleich eine kurze – so doch eine durchaus interessante Geschichte vorweisen kann. Auch im internationalen Raum wird das Fach bzw. werden und wurden technikbezogene Lerninhalte im allgemein bildenden Schulwesen in diversen inhaltlichen und organisatorischen Varianten in den jeweiligen Fächerkanons aufgenommen (vgl. de Vries u. a., 2016).

Aktuell erscheint, primär getrieben durch den wahrgenommenen Mangel an qualifiziertem Personal im Bereich gewerblich-technischer und naturwissenschaftlicher Berufe sowie dem Ingenieurwesen, das Fach Technik verstärkt in der Öffentlichkeit wahrgenommen und im allgemeinen eine größere Bedeutung beigemessen zu werden. Festgemacht werden kann dies an zahlreichen Förderinitiativen, wie bspw. MINT-Clustern. Dies korrespondiert jedoch nicht zwingend mit einer höheren Bedeutungsbeimessung innerhalb des allgemein bildenden Schulwesens: So wird nicht in allen Bundesländern und Schularten Technik als verpflichtendes und eigenständiges Schulfach angeboten (vgl. z. B. Hartmann, Kussmann & Scherweit, 2008). Häufig „versteckt“ sich das Fach in Fächerverbänden, im Wahlpflichtbereich oder soll in den naturwissenschaftlichen Fächern, dabei insbesondere in der Physik, durch die Lehrkräfte mitgedacht werden.

Der Fokus wird mit diesem Band bewusst auf die allgemein bildende Technikdidaktik ausgerichtet. Gegenüber einer Technikdidaktik gewerblich-technischer Berufsbildung kann und darf in der allgemein bildenden Technikdidaktik *keine* Fokussierung auf ein mehr oder weniger klar umrissenes und abgegrenztes berufliches Tätigkeitsfeld erfolgen, wie dies etwa für die im Dualen System geführten Ausbildungsberufe gilt. Zentral ist für die allgemein bildende Technikdidaktik unter der Prämisse „der Ertüchtigung des technischen Laien für das Leben in der Technosphäre“ (Schlagenhauf, 2013, S. 13f.), den Lernenden einen Zugang zur Technik zu ermöglichen, um Technik innerhalb unserer Lebensbereiche bewusst wahrnehmen, verstehen, nutzen, reflektieren, bewerten und auch mitgestalten zu können. Hierzu zählt auch die Einsicht und Fähigkeit, aus verschiedenen Perspektiven auf Technik blicken zu können, wie sie etwa Ropohl (2009) aufgezeigt hat. Dies erscheint auch notwendig, um dem möglichen Eindruck der scheinbaren Neutralität von Technik im Auge der heranwachsenden Generation entgegen zu treten. Technik ist per se interessengeleitet, wird interessengeleitet hergestellt und verwendet. Neben Herstellern und Nutzern von Technik bringt Technik eben auch davon Betroffene hervor. Bewertungsprozesse zu Technik („Technikfolgenabschätzung“) sind also stets im didaktischen Geschehen mitzudenken.

Mit dem vorliegenden Buch soll ein kompakt gefasster und aktueller Stand der allgemein bildenden Technikdidaktik vorgelegt werden, der sich an wichtigen Fragen zu im weitesten Sinne wirksamen Gestaltungsmerkmalen von Technikunterricht orientiert. Hierzu haben wir Akteure aus unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern – der schulischen Bildungspraxis, der Lehrerbildung und der Hochschulen – gleichzeitig eingeladen, Interviewfragen vor dem Hintergrund ihrer Wahrnehmung und Relevanzbeimessung des aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstands, der aktuellen Lehrerbildungspraxis und / oder der schulischen Praxis kompakt zu beantworten.

Nicht erst seit Hattie (2013) sind die globalen Faktoren unterrichtsbezogener Forschung breiter aufgegriffen, publiziert und rezipiert worden. Für fachspezifische Fragen der Unterrichtsgestaltung sind die abgesicherten Erkenntnisse gerade für den Technikunterricht jedoch eher geringer ausgeprägt und die Übertragbarkeit der in generischen Arbeiten zur Unterrichtsqualität gewonnenen Erkenntnisse erst einmal fachdidaktisch zu rekonstruieren. Generell ist das Fach Technik in der Lehr-Lernforschung, wahrscheinlich auch ausgelöst durch die unterschiedlichen Positionen in der Fachdidaktik und einer bundesweit betrachtet eher geringen Anzahl an Hochschulstandorten, eher schwächer vertreten.

Für die Gestaltung eines effektiven Technikunterrichts soll mit dem vorgelegten Buch eine Konzentration auf spezifische Merkmale und Bedingungen des Technikunterrichts erfolgen. Die mit einem eigenständigen Technik-

unterricht konkurrierenden Ansätze, wie etwa die Arbeitslehre, Fächerverbünde und fächerverbindende bzw. -übergreifende Ansätze, werden durch die Fragen nicht direkt adressiert, können aber je nach eigener Position der Autorinnen und Autoren integriert werden. Es ist das erklärte Ziel dieses Bandes, dass durch den Einbezug unterschiedlicher Akteure aus unterschiedlichen Bundesländern Positionen herausgearbeitet und abgegrenzt sowie Impulse weitergegeben und Diskussionen zwischen verschiedenen Partnern der Lehrerbildung befördert werden können.

Für das Fach Technik werden Fragen nach den Zielen, Inhalten und Gestaltungsmerkmalen für wirksamen Technikunterricht durch die permanente Weiterentwicklung von Technik kontrovers diskutiert. Bei kaum einem anderen Fach ändert sich der Gegenstandsbereich des Faches, getrieben durch den technischen Fortschritt, in einem relativ hohen Tempo; eher cursorisch und verkürzend seien in diesem Zusammenhang treibende technologische Kräfte erwähnt, wie etwa das Web 2.0, Industrie 4.0, autonomes Fahren, Smart-Phones, Überwachungstechnologien, Smart Home, Smart Grid usw., die einen Veränderungsimpuls auf die Technikdidaktik haben (könnten).

Unsere Autorinnen und Autoren haben auf diese wichtigen und schwierigen Fragen erwartungsgemäß unterschiedliche, in Teilen jedoch auch übereinstimmende Antworten gefunden, die aus ihrer wissenschaftlichen und praktischen Expertise entstammen.

In diesem Band kann und soll es nicht darum gehen, neue oder alte ideologisch geprägte fachdidaktische Diskussionen zwischen den technikdidaktischen Ansätzen wieder anzuschieben. Hierfür haben wir in der vorliegenden Publikation die Fragen sehr eng an die Unterrichtswirklichkeit angelegt.

Der Auswahlprozess für die zehn Fragen zu wirksamem Technikunterricht (vgl. weiter unten die konkreten Interviewfragen) war nicht leicht. Die Herausgeberinnen und Herausgeber aller Bände für die verschiedenen Unterrichtsfächer einigten sich in langen Sitzungen auf acht Kernfragen, die in allen Fachbänden dieser Buchreihe parallel gestellt werden. Zwei weitere Fragen (im Technikband die letzten beiden Fragen 9 und 10) wurden für jedes Unterrichtsfach zusätzlich fachspezifisch formuliert. Erfahrungsgemäß ist es aufgrund der jeweiligen Fächertraditionen recht schwierig, Fragen zu finden, die für wirksamen Unterricht in den unterschiedlichsten Fächern ähnlich relevant sind. Dafür wurden vor allem Erkenntnisse aus bildungswissenschaftlichen Studien zu wirksamem Unterricht herangezogen (vgl. Rehm, Wilhelm & Reinhardt in diesem Band), um zentrale Ergebnisse dann fachspezifisch in Frageform zu transformieren. Eine weitere Schwierigkeit bestand darin, diese Erkenntnisse als Fragen so zu formulieren, dass alle

befragten Gruppen damit auch etwas anfangen konnten. Daher wurde in allen Bänden der einzelnen Unterrichtsfächer weitgehend auf bildungswissenschaftliches Fachvokabular verzichtet und vor jede Frage ein die jeweilige Frageintention präzisierendes Vorspann vorangestellt. Die Interviewpartner / -innen hatten eine Höchstzahl an Seiten für das gesamte Interview zur Verfügung, die sie für die zehn Fragen selbst einteilen und gewichten konnten. Im Folgenden werden die Interviewfragen mit den erläuternden Texten, die allen Expertinnen und Experten schriftlich gestellt wurden, vorgestellt.

Vorab noch ein genereller Lesehinweis für den Band: Das Buch kann auf verschiedene Arten und Weisen genutzt werden. Sie können als Leserin oder Leser die Beiträge nacheinander auf sich wirken lassen und die unterschiedlich akzentuierten Perspektiven zum wirksamen Fachunterricht dabei identifizieren. Sie können aber auch gezielt die Perspektiven einzelner Autorinnen und Autoren nebeneinander stellen, indem Sie eine oder mehrere Frage(n) herausgreifen, um die verschiedenen Sichtweisen der Autorinnen und Autoren gezielt zu kontrastieren. Am Ende des Bandes stellen die Herausgeber ein kleines Zwischenfazit her, das jedoch keinesfalls die eigenständige Auseinandersetzung mit den Interviews ersetzen soll. In der Summe erhoffen wir uns, mit diesem Band eine gewinnbringende Lektüre unter je eigener Auswertungsperspektive für die schulische Praxis, die Arbeit an den Seminaren und in der Hochschullehre verfügbar machen zu können.

Den Expertinnen und Experten dieses Bandes, die die Interviewfragen mit ihrer fachlichen und fachdidaktischen Expertise beantwortet haben, möchten wir an dieser Stelle herzlich danken! Ebenso danken möchten wir unseren beiden Mitarbeitern Friederike Straub und Hannes Schray für ihre Hinweise in der Erstellungsphase des Manuskriptes.

Interviewfragen

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

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson ist aus Ihrer Sicht für die Qualität des Technikunterrichts an allgemein bildenden Schulen 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 Technikunterricht an allgemein bildenden Schulen 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 verleiten. Lehramtsstudierende und Lehrpersonen in der Praxis stehen deshalb oft vor der Frage, welche Methode oder Lernumgebung sie nun einsetzen sollen, um den Technikunterricht an allgemein bildenden Schulen besonders wirksam werden zu lassen.

Welche Lernumgebungen und Lehr- / Lernformen halten Sie für einen wirksamen Technikunterricht an allgemein bildenden Schulen 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 Technikunterricht an allgemein bildenden Schulen 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 Technikunterricht an allgemein bildenden Schulen 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 Technikunterricht an allgemein bildenden Schulen besonders zu achten?

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

Welche Schritte empfehlen Sie aufgrund Ihrer wissenschaftlichen bzw. erfahrungsbasierten Expertise als „first steps“ für angehende Techniklehrkräfte, die sie für guten Technikunterricht an allgemein bildenden Schulen umsetzen können?

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

Was ist Ihrer Ansicht nach das Besondere am Technikunterricht an allgemein bildenden Schulen?

Die didaktische Forschung weist es als effektiv aus, den Unterricht methodisch variierend zu gestalten. Der Technikunterricht wird hingegen in der schulischen Praxis eher häufig durch die Konstruktions- und Fertigungsaufgabe dominiert.

Welche Gründe sehen Sie als ursächlich für diesen Befund?