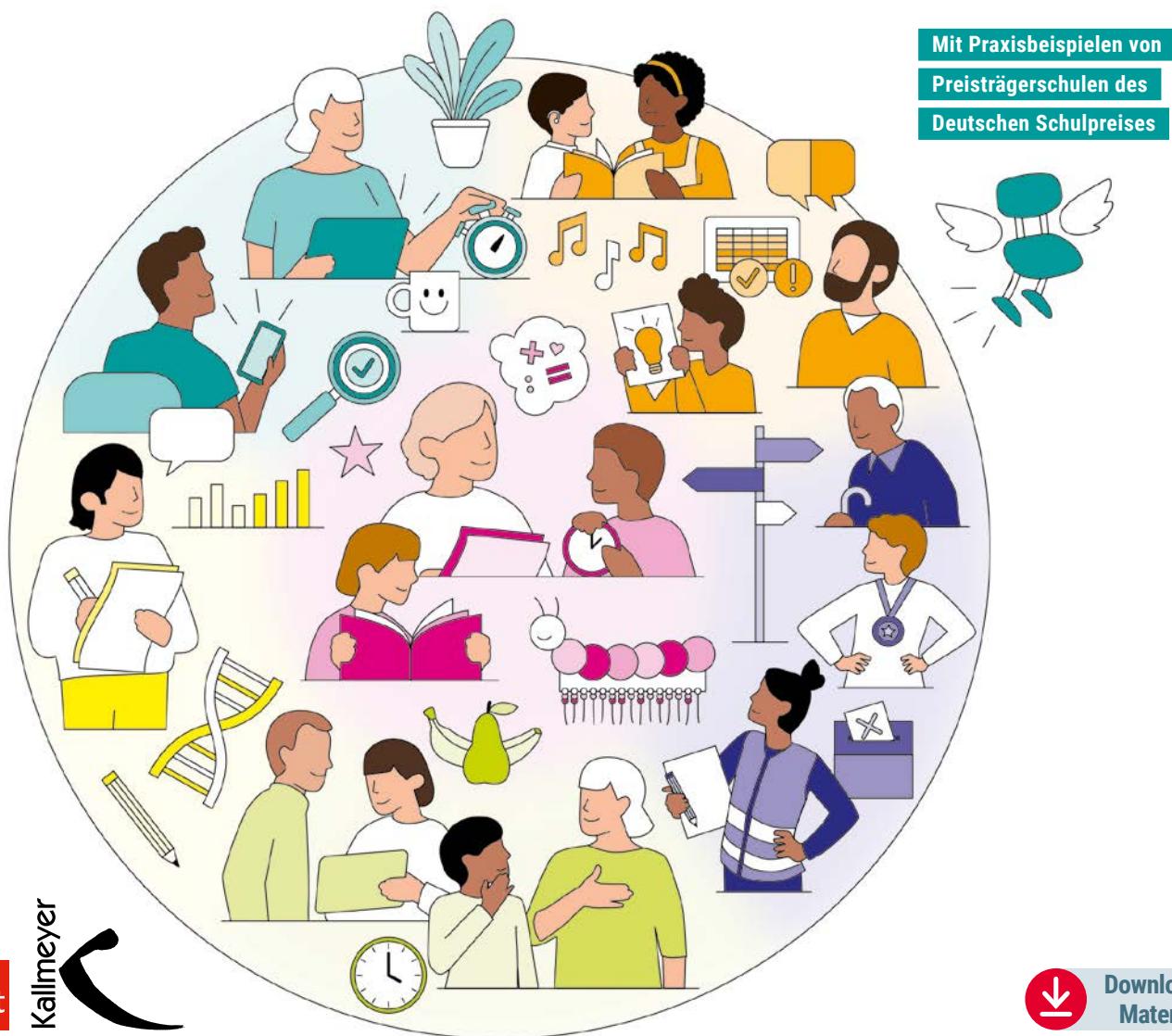


Thorsten Bohl • Alexander Gröschner • Kathi Kösters (Hrsg.)

HANDBUCH GUTE SCHULE

Guter Unterricht im Mittelpunkt

Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis



Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Kathi Kösters (Hrsg.)

Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt

Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis

Unter www.friedrich-verlag.de finden Sie Materialien zum Buch als Download.
Bitte geben Sie den achtsteligen Download-Code in das Suchfeld ein:

d31940gs

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

Impressum

Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Kathi Kösters (Hrsg.)
Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt

1. Auflage

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen (gemäß § 60 a UrhG) bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Der Verlag untersagt ausdrücklich das Herstellen von digitalen Kopien des ganzen Werkes, das Speichern und Zurverfügungstellen dieses Werkes in Netzwerken (das gilt auch für Schulserver, Cloudsysteme und Intranets sonstiger Bildungseinrichtungen), per E-Mail, Internet oder sonstigen elektronischen Medien außerhalb der gesetzlichen Grenzen.
Sofern vorhanden: Es dürfen zur Verfügung gestellte Kopiervorlagen / Schülermaterialien für alle Teilnehmenden der eigenen Klasse / des eigenen Kurses für derzeitige und zukünftige Lerngruppen (auch digital) vervielfältigt/bereitgestellt werden.
Dies gilt jedoch nicht für Musikstücke. Die digitale Weitergabe der Kopiervorlagen / der Schülermaterialien an die Teilnehmenden (z. B. über E-Mail, Schulserver, LMS, Cloudsysteme etc.) muss dabei unter Zugriffsbeschränkungen für den Kreis der Berechtigten erfolgen.
Die (analoge wie digitale) Weitergabe von Kopiervorlagen / Schülermaterialien an Kolleg:innen, Eltern oder Schüler:innen anderer Lerngruppen ist nicht gestattet. Editierbare Kopiervorlagen / Dateien dürfen zusätzlich bearbeitet, gespeichert und für Schüler:innen der eigenen Lerngruppe vervielfältigt werden. Die Lizenzinformation und Quellenhinweise des Werkes dürfen nicht entfernt werden. Die digitale Ausgabe (PDF) dürfen Sie auf Ihren Endgeräten speichern, jedoch nicht weitergeben.
Alle weiteren Bedingungen gelten wie oben entsprechend.
Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text- und Datamining“) zu gewinnen, ist untersagt.

© 2025. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
Luisenstraße 9
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Inge Michels, Bonn
Illustrationen: Pia Bublies, Glücksburg
Fotos: S. 17: © Patricia Haas / S. 33: © Theodor Barth / S. 44: © Traube47 (2x), © PasioDesign (1x) / S. 52+53: © Grundschule am Dichterviertel / S. 83: © Traube47 (2x)
© German European School Singapur (1x) / S. 110: © Traube47, © Patricia Haas, © Vera Loitzsch / S. 114: © Rothenburg Grundschule / S. 136: © Vera Loitzsch,
© Traube47, © PasioDesign / S. 149: © Traube 47, © PasioDesign, © Theodor Barth / S. 158+159: © Patricia Haas / S. 171: © RBB Müritz / S. 177: © German European
School Singapur / S. 185: © Max Lautenschläger / S. 205: © Vera Loitzsch (2x), © Patricia Haas (2x), © Max Lautenschläger (1x), © German European School Singapur (1x)
S. 206: © Björn Hänsler
Druck: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Am Fliegerhorst 8, 99947 Bad Langensalza
Printed in Germany

Für Fragen oder Hinweise zur Produktsicherheit unserer Publikationen wenden Sie sich bitte an folgende E-Mail-Adresse: produktsicherheit@friedrich-verlag.de.
Unsere Produkte erfüllen die Anforderungen der EU-Produktsicherheitsverordnung (GPSR).

ISBN (print): 978-3-7727-1940-0
ISBN (E-Book): 978-3-7727-1941-7

Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Kathi Kösters (Hrsg.)

Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt

Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis

Inhalt

Vorwort	6
Einführung: Schule und Gesellschaft brauchen eine optimistische Perspektive	8
Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Kathi Kösters	

A Zukunftsähnige Schule

Was haben Bildungsgerechtigkeit, Well-being und Leistung mit gutem Unterricht zu tun?	18
Ein Gespräch mit Olaf Köller, Julian Schmitz und Raika Wiethe	
Was zukunftsähnige Schulen ausmacht: Erkenntnisse aus dem Deutschen Schulpreis	26
Andrea Preußker, Johannes Schubert, Inge Michels	

B Die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises

Unterrichtsqualität	35
Was macht Unterricht so richtig gut? Qualität von Unterricht aus Sicht von Bildungsforschung und Unterrichtspraxis	36
Anna-Katharina Praetorius, Mathias Ropohl, Norbert Diesing, Irmgard Distler, Helmut Klemm, Nicola Küppers, Gabriele Leykauf, Sonja Schleicher, Holger Schmidt, Monika Stausberg, Ulli Thöne	

Leistung	75
Lernförderlicher Umgang mit Leistung oder: Die Überwindung der Sphärentrennung	76
Thomas Häcker, Achim Bäumer, Nicola Küppers, Thomas Toczkowski	

Umgang mit Vielfalt	103
Gestaltungskorridore für Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheit und Resilienz	104
Silvia-Iris Beutel, Thilo Engelhardt, Matthias Achatz, Volker Arntz, Stephanie Ernst, Nils Euker, Lea Hoffmann, Kerstin Krins, Miriam Meilwes, Sofia Vadonis	

Verantwortung	127
Porös gewordene Lebenswelten – eine Herausforderung für pädagogische Gemeinschaften	128
Bettina Labahn, Hermann Veith, Kerstin Fritzen, Bettina Gedike, Julie Neumann, Gabriele Obst, Verena Potgeter, Heiko Vogel	

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

145

Gute Beziehungen – für Lehrkräfte und Lernende eine wichtige Quelle der Zufriedenheit

146

Miriam Vock, Simone Fleischmann, Birgit Köpnick, Juliane Dahlke, Alexandra Vanin-Andresen, Frank Wagner

Lernende Schule

165

Schulen brauchen Kapazitäten, die Lernprozesse und Qualitätsentwicklung ermöglichen

166

Esther Dominique Klein, Birgit Köpnick, Thilo Engelhardt, Stefan Pauli, Martin Schmitt

C Impulse

Zur Rede des Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier anlässlich der Verleihung des

186

Deutschen Schulpreises im Oktober 2023 in Berlin

Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Kathi Kösters

Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bei der Verleihung des Deutschen Schulpreises am 12. Oktober 2023 in Berlin

188

Wie Bildungsforschung und Schulpraxis voneinander lernen – Transferforschung und Kooperationsräume für Transfer

191

Michaele Geweke, Gabriele Klewin, Katharina Müller

Die Rede des Bundespräsidenten und die Zukunft des Deutschen Schulpreises –

198

ein Gespräch der Herausgeber:innen mit Udo Michallik

Impulse der Zivilgesellschaft für ein zukunftsfähiges Bildungssystem

200

Dagmar Wolf, Andrea Preußker

Anhang

206

Herausgeberin und Herausgeber

206

Autorinnen und Autoren

207 Inhalt

Vorwort

6

Einführung: Schule und Gesellschaft brauchen eine optimistische Perspektive

8

Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Kathi Kösters

Vorwort

Liebe Leser:innen,

gute Schule ist keine Momentaufnahme. Sie ist ein kontinuierlicher Prozess – ein Zusammenspiel aus Haltung, Handwerk und gemeinschaftlicher Verantwortung. Seit 2006 zeichnet der Deutsche Schulpreis Schulen aus, die sich auf diesen Weg gemacht haben und in ihrer täglichen Praxis zeigen, wie Lernen und Lehren gelingen kann – auch unter veränderten Rahmenbedingungen und wachsenden gesellschaftlichen Herausforderungen.

Mit dem Deutschen Schulpreis 2026 blicken wir zurück auf zwei Jahrzehnte engagierter Schul- und Unterrichtsentwicklung – und zugleich nach vorn. Die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises haben sich seit ihrer Einführung als verlässlicher Bezugsrahmen guter Schule entwickelt. Sie bieten Orientierung – wissenschaftlich fundiert, praxiserprobт und über Jahre hinweg gemeinsam mit Wissenschaft und Praxis weiterentwickelt. Hunderte Bewerberschulen, aber auch viele andere engagierte Schulen nutzen sie heute, um ihr pädagogisches Profil zu schärfen, Stärken sichtbar zu machen und Entwicklungswege zu gestalten.

Was sich in den vergangenen Jahren besonders deutlich gezeigt hat: Der Unterricht als Herzstück schulischer Arbeit verdient noch mehr Aufmerksamkeit. Er ist nicht nur der Ort, an dem Lehren und Lernen unmittelbar zusammenkommen, sondern auch der Raum, in dem sich das Wesentliche aller Qualitätsbereiche direkt auf den Lernprozess der Schüler:innen auswirkt.

Mit dieser Ausgabe des Handbuchs rücken wir deshalb die Unterrichtsqualität ausdrücklich in den Mittelpunkt, ohne die anderen Qualitätsbereiche aus dem Blick zu verlieren. Denn ein durchdachter, wirksamer und anschlussfähiger Unterricht prägt das schulische Klima, schafft

Raum für Verantwortungsübernahme, ermöglicht individuelle Förderung und stärkt die Gemeinschaft. Gleichzeitig gelingt guter Unterricht nur dann, wenn die gesamte Schule als lernende Organisation wirkt und alle Beteiligten Verantwortung für das gemeinsame Lernen und Lehren übernehmen.

In den vergangenen Jahren haben sich die Anforderungen an Schule nochmals deutlich verändert: Wir leben in einer Welt, deren Zukunft nicht mehr linear vorhersehbar ist – technologische Umbrüche, gesellschaftliche Veränderungen und globale Krisen erfordern neue Kompetenzen. Schulen müssen sich mit einer veränderten Schülerschaft und neuen Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen. Der Umgang mit neuen Technologien, Künstlicher Intelligenz und sozialen Medien fordert Schulen heraus und verdeutlicht zugleich, wie wichtig tragfähige pädagogische Grundlagen sind.

Die Schulen, die wir mit dem Deutschen Schulpreis auszeichnen, kommen aus der Mitte des Systems. Sie verfügen über keine bessere Ausstattung oder andere Rahmenbedingungen als andere Schulen. Gute Schulen zeigen uns, wie Schüler:innen auf eine komplexe und unsichere Zukunft vorbereitet werden können: zum Beispiel durch selbstgesteuertes Lernen, kollaboratives Arbeiten und durch die Förderung von Verantwortung, Resilienz und Demokratiebildung. Das Ziel ist klar: Lernende sollen befähigt werden, eine offene, nachhaltige und digitale Gesellschaft aktiv mitzugestalten – statt lediglich auf sie zu reagieren. Hierfür ist es notwendig – neben aller Fachlichkeit – die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt zu rücken und die Rolle

der Lehrkraft zu überdenken. Weg vom Lehrenden. Hin zur Lern- und Entwicklungsbegleitung.

Unterrichtsentwicklung ist in diesem Zusammenhang keine rein methodische Aufgabe. Sie ist strategisch, partizipativ und tief in den Schulalltag eingebettet. Deshalb haben wir insbesondere den Qualitätsbereich „Unterrichtsqualität“ gemeinsam mit Bildungsforschung und Schulpraxis weiterentwickelt und an neue wissenschaftliche Erkenntnisse sowie gesellschaftliche und technologische Entwicklungen angepasst.

Dieses Handbuch knüpft an die erste Ausgabe von 2016 an und entwickelt sie konsequent weiter. Es ist eine Einladung, die eigene Schule durch die Linse der sechs Qualitätsbereiche neu zu betrachten – mit einem geschärften Blick für die Kraft und Wirkung guten Unterrichts. Die Beiträge in diesem Buch geben Einblicke in Erfahrungen, Entwicklungen und Erkenntnisse der letzten Jahre. Sie zeigen, wie Schulen mit Neugier und Beharrlichkeit, mit Innovationsgeist und pädagogischer Tiefe ihren Weg gestalten – oft unter herausfordernden Bedingungen, und immer mit beeindruckender Konsequenz. Lassen Sie sich von den Perspektiven in diesem Buch inspirieren: von den Analysen und Beispielen aus Wissenschaft und Praxis, den Impulsen zur Reflexion und Weiterentwicklung, und von den Stimmen jener, die Schule täglich gestalten. Ob in der Steuergruppe, im Lehrerzimmer, in der Fortbildung oder im Seminar: Nutzen Sie dieses Handbuch als Gesprächsanlass, Denkanstoß und Orientierungsrahmen.

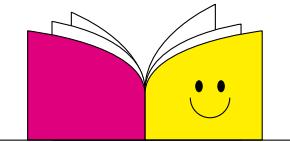
Gute Schule braucht gemeinsame Bezugspunkte. Die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises bieten diese Orientierung – nicht als starres Raster, sondern als dynamischen Rahmen für Entwicklung. Dass sie sich

über zwei Jahrzehnte bewährt haben und weitergetragen werden, verdanken wir dem Engagement all jener, die an der Idee guter Schule und guten Unterrichts festhalten und sie mit Leben füllen.

Wir danken allen Schulen, Lehrkräften, Schüler:innen, Eltern und Expert:innen, die diesen Weg mitgegangen sind – als Bewerber:innen, als Begleiter:innen, als kritische Stimmen oder als kreative Gestalter:innen. Ihr Beitrag hat den Deutschen Schulpreis zu einem Lernort für uns alle gemacht.

Wir wünschen Ihnen eine anregende und ermutigende Lektüre

*Dr. Bernhard Straub (Robert Bosch Stiftung),
Michael Brenner (Heidehof Stiftung)*



Einführung: Schule und Gesellschaft brauchen eine optimistische Perspektive

Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Kathi Kösters

Schule ist nicht nur alltäglicher Lernort für Schülerinnen und Schüler, sie ist Lebensraum und Lebenszeit für Kinder und Jugendliche. In diesen Jahren der Schulzeit geschieht sehr viel:

- Schule sichert grundlegende Standards und eröffnet individuelle Bildungsverläufe.
- Schule ermöglicht individuelles ebenso wie gemeinsames Lernen.
- Schule ermöglicht ein Hineinwachsen in grundlegende Werte und Normen.
- Schule fordert Kinder und Jugendliche zur aktiven Mitgestaltung an der Gesellschaft heraus, zum kritischen Denken und zur Zivilcourage.

Gesellschaftliche Entwicklungen und Einflüsse prägen die Schule unmittelbar und alltäglich. Schule ist somit der entscheidende gesellschaftliche Ort, um einen substantiellen Beitrag zur Bildung zukünftiger Generationen und zum Zusammenhalt der Generationen ebenso zu leisten wie zur Bewältigung aktueller und zukünftiger, lokaler und globaler Herausforderungen.

Das Folgende ist bekannt, dennoch möchten wir nicht darauf verzichten, die zentralen aktuellen Herausforderungen der Schulen zumindest zu benennen: Diese liegen u. a. in den Themenfeldern Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen; Unterstützung von Schüler:innen mit psychischen Herausforderungen unterschiedlichster Art und geringen Voraussetzungen für den Erwerb von Basiskompetenzen; Bearbeitung von Themen wie Klimawandel, Fake News, Kriegsgefahren; Integration von digitalen Medien und Möglichkeiten von Large Language Modells

sowie generativer Künstlicher Intelligenz in den Schul- und (Fach-)Unterrichtsalltag – um nur einige wesentliche zu nennen. Für viele Schulen werden diese Herausforderungen überlagert von einem zum Teil eklatanten, sich je nach Schulart, Region, Einzelschule unterschiedlich darstellenden Lehrermangel.

Diese Situation ist insbesondere vor dem Hintergrund bedenklich, dass unsere Gesellschaft in existenzieller Weise darauf angewiesen ist, dass Schulen die an sie gerichteten Funktionen und Aufgaben nicht nur erfüllen, sondern dies mit herausragender Qualität tun, um die nachwachsende Generation nicht nur auf die genannten Herausforderungen hin qualifizieren und bilden zu können, sondern ihnen zudem eine optimistische, proaktive Perspektive für die Zukunft aufzuzeigen.

Exzellente Schulen weisen erfolgreiche Wege in die Zukunft und können andere Schulen inspirieren. Doch was sind exzellente Schulen? Wie können sie identifiziert werden?

Der Deutsche Schulpreis bleibt am Puls der Zeit

Der Deutsche Schulpreis identifiziert die besten Schulen Deutschlands in einem aufwendigen Verfahren. Es reicht von der Begutachtung der schriftlichen Bewerbung über Interviews und zweitägige Schulbesuche bis hin zu mehreren Jurysitzungen, jeweils in professionsgemischten Gruppen. Leitend sind sechs Qualitätsbereiche: **Unterrichtsqualität – Leistung – Umgang mit**



Die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises

Vielfalt – Verantwortung – Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner – Lernende Schule. Diese sechs Qualitätsbereiche sind jeweils durch weitere Kriterien und Leitfragen konkretisiert, an denen sich die Mitglieder der Jury bei der Begutachtung in allen Phasen orientieren.

Der normative Rahmen wird von drei grundlegenden Zielsetzungen des Bildungssystems aus aufgespannt (s. Zivilgesellschaft und Bildungssystem in diesem Band): Leistung, Wohlbefinden und Bildungsgerechtigkeit. Qualitätsbereiche und Kriterien werden regelmäßig im Anschluss an jeden Durchgang reflektiert und aktualisiert. Dabei fließen Forschungsbefunde und gesellschaftliche Entwicklungen ein. Beispielsweise wurden angesichts jüngerer Forschungsbefunde Begriffe wie ‚kognitive Aktivierung‘ oder ein verstärkter Fokus auf gesundheitsbezogene Aspekte aufgenommen. Ebenso werden Hinweise von Akteuren der schulischen Praxis oder der Systemsteuerung berücksichtigt. Die Qualitätsbereiche und Kriterien werden daher immer wieder sorgfältig angepasst.

Schwerpunkt Unterrichtsqualität – eine Dimension qualitätsvollen Lehrens und Lernens

Seit der Ausschreibung zum Deutschen Schulpreis im Jahr 2022 – dem ersten Jahr nach der Coronapandemie – liegt der Schwerpunkt des Auswahlverfahrens auf Unterrichtsqualität. Zudem werden Bezüge der anderen Qualitätsdimensionen zum Unterricht besonders fokussiert. Die weiteren Qualitätsdimensionen werden von der Jury ebenfalls bewertet und im Entscheidungsprozess berücksichtigt, wenn auch nachgelagert. Der Fokus auf Unter-

richtsqualität stellt gegenüber den vorherigen Verfahren, in denen die sechs Qualitätsbereiche gleichgewichtet berücksichtigt wurden, eine gravierende Veränderung dar. Wie begründet sich diese Änderung?

Aus Sicht der Schüler:innen ist Unterricht mit Abstand der prägendste Teil der Schule und der gesamten Schulzeit. 15.000 Stunden verbringt ein Schüler bzw. eine Schülerin durchschnittlich in der Schule – selbstredend mit individuellen Variationen je nach Schulbesuchsverläufen (Rutter et al., 1980; ähnlich: Fend, 2006, S. 56). Unterricht nimmt im Leben von Kindern und Jugendlichen folglich einen quantitativ herausragenden Stellenwert ein und ist damit einer der prägendsten Orte für biografische Entwicklungs- und Lebenserfahrungen.

Generell ist eine hohe Unterrichtsqualität entscheidend für erfolgreiche Lernprozesse. Studien verdeutlichen die hohe Bedeutung der Klasse, des Unterrichts und der Lehrperson für die Lernerfolge der Schüler:innen (Gräsel & Göbel, 2011; Helmke, 2009; Lipowsky, 2020). Jedoch lässt sich der Effekt einer hohen Unterrichtsqualität gerade für benachteiligte Schüler:innen hervorheben. Dies gilt etwa für leistungsschwächere Schüler:innen, für Schüler:innen mit geringem Vorwissen oder für Schüler:innen mit Migrationshintergrund (Kunter & Ewald, 2016, S.21; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Sie profitieren in besonderer Weise von hoher Unterrichtsqualität, weil sie außerhalb der schulischen Lernzeit kaum auf unterstützende Ressourcen zurückgreifen können.

Nicht zuletzt ist angesichts der übergreifenden Zielsetzungen des Deutschen Schulpreises zu betonen, dass Lernen multikriterialen Zielen und einem erweiterten Verständnis folgt; und nicht einseitig einem ausschließlich

fachlichen und kognitiven Leistungsverständnis. Des Weiteren geht es in einem guten Unterricht darum, erfolgreiche Lernprozesse ebenso zu erreichen wie Lernmotivation und schulisches Wohlbefinden. Wenn es gelingt, Unterricht – und Schule insgesamt – so zu gestalten, dass das Wohlbefinden der Schüler:innen gesteigert wird, sie gerne in die Schule kommen, dann hat dies einen positiven Einfluss auf die Leistung und Lernentwicklung (zusammenfassend: Hascher, Morinaj & Waber, 2018).

Um Missverständnisse zu vermeiden: Die hohe Bedeutung des Unterrichts und der Lehrperson ist dabei nicht gleichzusetzen mit einem ‚frontal organisierten‘, lehrerzentrierten, auf das Setting ‚Klassenzimmer‘ reduzierten Unterricht. Vielmehr wird angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen und der zunehmenden Heterogenität der Schüler:innen an allen Schularten deutlich, dass sehr viele Schulen nach gelingenden Konzepten zum Umgang mit Heterogenität suchen und die Fragen der Unterrichtsqualität sich zunehmend gerade auf diese Konzepte beziehen:

- Wie gelingt eine hohe aktive Lernzeit in differenzierenden Unterrichtsphasen?
- Wie können fachspezifische Aufgaben und Lernmaterialien für selbstständiges Lernen so konzipiert werden, dass sie für Schüler:innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen kognitiv aktivierend wirken?
- Wie gelingt Klassenführung in asynchronen Unterrichtsverläufen?

Dies sind grundlegende Fragen, denen sich Schulen angesichts aktueller Herausforderungen stellen. Gute Schulen suchen eine hohe Passung zwischen ihren Angeboten und der Nutzung durch ihre (mit unterschiedlichen Voraussetzungen) lernenden Schüler:innen in komplexen (häufig asynchron organisierten) Unterrichtssettings.

Unterrichtsqualität: So blickt die Jury auf Bewerbungen

Der Blick auf Unterricht, zumal bei sehr großen Schulen mit über 1000 Schüler:innen, ist nicht einfach. Dies be-

trifft insbesondere Berufliche Schulen, aber auch größere (integrierte) Sekundarschularten oder Deutsche Schulen im Ausland. Zur Entwicklung des Unterrichts und der Unterrichtsqualität sind für sie besonders umsichtige, langfristige und nachhaltige Konzepte erforderlich. Fragen der Prozesssteuerung, Partizipation und systematischen Unterstützung sind hier besonders wichtig. An Beruflichen Schulen stellt dies aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher und didaktischer Akzentuierungen der verschiedenen Bildungsgänge eine besondere Herausforderung dar. Die Preisträgerschulen der vergangenen Jahre zeigen jedoch, dass eine hohe Unterrichtsqualität an allen Schularten erreicht werden kann. Wie geht die Jury des Deutschen Schulpreises also vor?

Die grundlegende Linie zur Begutachtung der Unterrichtsqualität erfolgt über zwei begriffliche Strukturierungen: Erstens die aus der jüngeren Lehr-Lern-Forschung entnommene Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur und zweitens die breitere und ganzheitlichere Fragestruktur „Was?“, „Warum?“ und „Wie?“. Beide Strukturierungen werden in differenzierten Leitfragen konkretisiert (vgl. Tabelle, S. 14). Diese Struktur ermöglicht sowohl eine angemessene Betrachtung der Bedarfe der jeweiligen Schule und ihrer Schüler:innen – in ihrer Ganzheitlichkeit und Kohärenz – als auch den Fokus auf Fragen der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit zu legen.

Wissenschaft: Zentrale Ansätze und Forschungsbefunde

Die Forschung zur Unterrichtsqualität bzw. der Gestaltung von qualitätsvollen Lehr- und Lernprozessen und ihren Wirkungen auf Schüler:innen hat in den letzten 20 Jahren deutlich zugenommen. Insbesondere im Anschluss an internationale Bildungsvergleichsstudien Ende der 1990er, Anfang der 2000er Jahre, in denen deutsche Schüler:innen weniger gut abschnitten als erwartet, wurde der Bedarf gesehen, die Komplexität unterrichtlichen Handelns von Lehrpersonen noch stär-

ker im Abgleich mit den Lernzielen, Lernangeboten und der Nutzung dieser durch die Schüler:innen zu betrachten (Kohler & Wacker, 2013). Während bis dahin „guter Unterricht“ (good teaching) oftmals durch eine versierte didaktische Planung und Inszenierung (allein) ausgemacht wurde (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2017), stellte sich nun stärker die Frage der „Effektivität“ (effective teaching). Seitdem widmen sich empirische Untersuchungen zunehmend der Frage der „wirksamen“ Gestaltung von Unterricht und identifizieren Merkmale, die zum Lernerfolg der Schüler:innen beitragen.

Heute gehen wir davon aus, dass das Zusammenspiel aus didaktischer Planung und wirksamer Unterrichtsgestaltung gleichermaßen für qualitätsvolles Lehren und Lernen relevant ist (Berliner, 2001). In sogenannten „Angebots-Nutzungs-Modellen“, wie sie durch Helmut Fend (1998) und Andreas Helmke (2009) im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht wurden, wird das Zusammenspiel von unterrichtlichen Angeboten – deren Wirkungen sich entsprechend auf der Schülerseite erst dann entfalten, wenn diese die (differenzierten) Angebote nutzen – beschrieben. Dabei spielen für die Beschreibung der Unterrichtsqualität eine ganze Reihe von Einflussfaktoren eine Rolle: z. B. *Rahmenbedingungen der Schule* (z. B. Sozialraum, Stadt/Land), die *Klasse* (Zusammensetzung, Größe etc.), die *Lehrperson* (professionelle Kompetenz, Einstellungen und Überzeugungen, Persönlichkeitsmerkmale) sowie die individuellen *Schüler:innenmerkmale* (sozialer Hintergrund, Intelligenz, Motivation etc.).

Von Unterrichtsfaktoren zu Unterrichtsdimensionen

Neuere Angebots-Nutzungs-Modelle (Vieluf et al. 2020) betonen die „Ko-Konstruktion“ des Handelns von Lehrpersonen und Schüler:innen bezogen auf einen Unterrichtsgegenstand. Sie verdeutlichen die aktiven Rollen, die Lehrpersonen und Schüler:innen im Unterricht einnehmen (Praetorius, Martens & Wemmer-Rogh, 2025). Diese

Perspektive verbindet allgemeindidaktische Annahmen mit empirisch nachgewiesenen Gütemerkmalen (Reusser, 2008), sodass früher mitunter vehement geführte Diskussionen zwischen empirischer Unterrichtsforschung und allgemeiner Didaktik als geschlichtet betrachtet werden können bzw. abklingen (Terhart, 2002).

Maßgeblich für die quantitativ orientierte Unterrichtsqualitätsforschung ist die Identifikation spezifischer Merkmale bzw. Komponenten, die die bestmögliche Nutzung des Lernangebots (ausgedrückt durch die *aktive Lernzeit*, s.o.) durch die Schüler:innen ausmachen. Anders als die früher begrifflich favorisierten Unterrichtsfaktoren sprechen wir heute von Unterrichtsmerkmalen, um das wechselseitige Geschehen zwischen den Akteuren im Unterrichtsverlauf und im Lehr-Lern-Prozess zu beschreiben (Seidel, 2014).

Im deutschsprachigen Raum sind besonders die sog. „Basisdimensionen der Unterrichtsqualität“ (Klieme, 2019) etablierte Unterrichtsdimensionen, deren vermittelnde Wirkungen zwischen Lernangebot und Schüler:innenleistungen in zahlreichen empirischen Studien (vor allem Mathematik, Deutsch und in den Naturwissenschaften) untersucht wurden. Die drei Basisdimensionen *kognitive Aktivierung*, *konstruktive Unterstützung* und *Klassenführung* zeigen dabei sowohl unterschiedliche, zumeist positive Einflüsse auf die Leistung der Schüler:innen, als auch auf deren Motivation bzw. Fachinteresse. Sie sind als Merkmale nicht sofort sichtbar (so wie z. B. Sozialformen oder Unterrichtsmethoden als „Oberflächenstruktur“), sondern erfordern eine indikatoren-gestützte Beobachtung und Analyse (im Sinne einer „Tiefenstruktur“), um ihre Wirkungen nachvollziehbar zu machen.

Grob lässt sich zusammenfassen, dass *Klassenführung* insbesondere als Grundlage für die Nutzung der (aktiven) Lernzeit gesehen werden kann, da störungsfreier und regelgeleiteter Unterricht entscheidend für das Lernverhalten der Schüler:innen ist. *Kognitive Aktivierung* wird vor allem durch die Qualität der Lernaufgaben und Interaktionsqualität beeinflusst (Klieme, 2019; Praetorius

Martens & Wemmer-Rogh, 2025). Aus Sicht der Interaktionsforschung stellen etwa anspruchsvolle Lehrerfragen, Begründungen durch Schüler:innen, Revoicing und Feedback bedeutsame Gestaltungselemente der verbalen Lehrperson-Schüler:innen-Interaktion für das Lernen und die Motivation dar (vgl. Gröschner & Kuhlmann, 2025). Die *konstruktive Unterstützung* spiegelt sich darüber hinaus beispielsweise in einer wertschätzenden Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung und positiven Fehlerkultur wider.

Das Modell der Basisdimensionen wurde in den letzten Jahren weiterentwickelt, indem u. a. eher allgemein- und fachdidaktische Aspekte wie Fragen nach den Unterrichtszielen stärker mit zielbezogenen Wirkungen bei den Schüler:innen in Einklang gebracht wurden und Angebote nicht mehr nur als solche durch die Lehrperson verstanden werden, sondern auch durch Schüler:innen erfolgen können. Ein demzufolge neueres Modell, das MAIN-TEACH-Modell, das die Basisdimensionen für die Unterrichtsqualität aufgreift und sie in einen breiteren Kontext einordnet, wird in diesem Handbuch vorgestellt.

Empirische Forschung richtet den Blick auf individualisiertes und differenzielles Lernen

Die Frage, wie komplexe Lehr-Lern-Prozesse als Unterrichtsqualität sichtbar werden können, beschäftigt den Deutschen Schulpreis seit vielen Jahren. Nicht zuletzt aufgrund der innovativen Wege, die ausgezeichnete Schulen in Deutschland gehen, wäre eine Reduktion von Unterrichtsqualität auf die „drei Basisdimensionen“ zu eng. Aus diesem Grund werden im Bereich der Unterrichtsqualität auch systematische, schulrelevante Aspekte zu einem gemeinsamen Unterrichtsverständnis sowie der Unterrichtsentwicklung berücksichtigt, die über die Beschreibung von einzelnen Gestaltungsmerkmalen hinausgehen.

Jenseits der akademisch geführten Diskussion und den Fragen der praktischen Umsetzbarkeit wird die

Bedeutung der Unterrichtsqualität für das Lernen der Schüler:innen in der Forschung anerkannt. Sowohl die theoretische als auch die empirische Forschung trägt zunehmend zu einem umfassenden Verständnis der Unterrichtsqualität, ihren generischen und fachlich spezifischen Dimensionen bei. Dabei berücksichtigt die empirische Forschung zur Beschreibung qualitätsvollen Lehrens und Lernens neuerdings die wachsende Bedeutung eigenverantwortlichen und selbstregulierten Lernens der Schüler:innen. Dafür nutzt sie neue, digitale Technologien und Beobachtungsverfahren zur Erforschung individualisierten Unterrichts (Hauk & Gröschner, 2025) und differenzieller Wirkungen adaptiver Gestaltung (Dumont, Decristan & Fauth, 2024). Gleichwohl wird ein großer Bedarf gesehen, ausgemachte und evidenzbasierte Gestaltungsmerkmale der Unterrichtsqualitätsforschung stärker in der Praxis verfügbar zu machen und somit qualitätsvolles Lehren und Lernen zu unterstützen.

In diesem Handbuch wird der Versuch unternommen, die Verbindung aktueller Dimensionen der Unterrichtsqualität mit Beispielen ausgezeichneter Unterrichtspraxis zu verbinden. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, die Qualität von Unterricht durch gemeinsame Konzepte von Forschung und Praxis zu erhöhen. Die zentralen Fragen lauten daher: Was machen Schulen, um einen qualitätsvollen Unterricht zu konzipieren, und warum folgen sie – vor dem Hintergrund ihrer Schüler:innenschaft und den gesellschaftlichen Veränderungen – genau diesem Konzept? Wie sichern sie die Qualität im Detail?

Das Anliegen des Handbuchs und seine Struktur

Dieser Band soll zur Diskussion über Unterrichts- und Schulqualität anregen. Er stellt die sechs Qualitätsbereiche – Unterrichtsqualität, Leistung, Umgang mit Vielfalt, Verantwortung, Schulklima sowie Lernende Schule – samt zugehöriger Leitfragen vor. Jedes der folgenden

Kapitel befasst sich detailliert mit einem Qualitätsbereich und bietet neben einer fundierten wissenschaftlichen Einordnung konkrete Praxisbeispiele für gelungene Konzepte.

Diese Schulbeispiele geben Antworten auf die Leitfragen der jeweiligen Qualitätsbereiche und verdeutlichen zentrale Aspekte anhand konkreter Unterrichts- und Schulpraxis. Dabei steht jedes Beispiel nicht isoliert für eine hervorragende Qualität in nur einem einzelnen Bereich. Vielmehr zeigen alle ausgezeichneten Schulen Stärken in fast allen Bereichen, allerdings unterschiedlich ausgeprägt. Die Auswahl der Praxisbeispiele orientiert sich daher an den herausragenden Stärken der Schulen in dem jeweiligen Qualitätsbereich, in dem sie vorgestellt werden.

In jedem Kapitel wird zunächst ein Überblick zum Stand der wissenschaftlichen und aktuellen Diskussion geboten, an den sich die Praxisbeispiele anschließen. Uns war es ein Anliegen, Beispiele aus verschiedensten Schulformen und -größen des Preisträgernetzwerks der letzten Jahre zu wählen, um aufzuzeigen, dass es in unterschiedlichen Systemen möglich ist, exzellente Konzepte zu entwickeln, die sich sehr gut mit dem aktuellen Forschungsstand verbinden lassen. Dies macht Mut, Schulentwicklung an jeder Schule voranzubringen und sich dabei sowohl von gelingender Praxis als auch vom aktuellen Forschungsstand inspirieren zu lassen. Die Orientierung an den Leitfragen bietet dazu eine solide Grundlage (s. Abb. 1).

Vorstellung der Kapitel



Zu den Kapiteln im Einzelnen:

- Die einleitenden Ausführungen zur **Unterrichtsqualität** werden im gleichnamigen Kapitel vertieft. Im Mittelpunkt dieses Kapitels, zu Beginn des Teils B, steht das MAIN-TEACH-Modell von Praetorius et al. und damit ein aktuelles Modell zur Beschreibung von Unterrichtsqualität. Das Modell unterscheidet auf drei Funktionsebenen insgesamt acht Dimensionen, die die Qualität

von Unterricht ausmachen, und bietet damit ein handhabbares Instrument zur Erfassung der sehr komplexen Zusammenhänge zwischen den Lernangeboten und deren wirksamer Nutzung. Die ausgewählten Praxisbeispiele aus den vorgestellten Schulen zeigen, wie die verschiedenen Dimensionen umgesetzt werden können und wie damit eine hohe Unterrichtsqualität erreicht werden kann.

- Im Kapitel **Leistung** werden Schulen vorgestellt, die gemessen an ihrer Ausgangslage und an den Voraussetzungen ihrer Schüler:innen besondere fachliche und überfachliche Leistungen erreichen. Diese Schulen verfügen über ein fundiertes Verständnis von Leistung sowie über klare Diagnose- und Beurteilungsprozesse. Dabei steht der Zusammenhang zwischen individueller Leistungsentwicklung und zugehörigen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen im Vordergrund.
- Das Kapitel **Umgang mit Vielfalt** beleuchtet Schulen, die die Vielfalt ihrer Schüler:innen in besonderem Maße anerkennen, wertschätzen und produktiv nutzen. Sie verfügen über ein überzeugendes Inklusionskonzept, schließen niemanden aus und gehen gegen jede Form von Diskriminierung vor. Diese Schulen engagieren sich für Bildungsgerechtigkeit, tragen aktiv zum Abbau von Benachteiligungen bei und verknüpfen Diagnostik und Förderung systematisch.
- Im Kapitel **Verantwortung** wird besonders der Aspekt des demokratischen Lernens hervorgehoben. Es werden solche Schulen vorgestellt, die ihren Schüler:innen vielfältige Möglichkeiten zur Übernahme von Verantwortung bieten und Engagement, Eigeninitiative sowie die sachliche Auseinandersetzung mit ökologischen und gesellschaftlichen Fragen fördern.
- Da Schule ein Ort des Wohlbefindens sein soll, bietet das Kapitel **Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner** Praxisbeispiele für ein positives und lernförderliches Schulklima sowie ein anregendes Schulleben, in dem sich Schüler:innen, Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte wohlfühlen und sich gerne aktiv einbringen. Diese Schulen pflegen gute Beziehun-

Verständnis von qualitätsvollem Lehren und Lernen	Gestaltung von Lehr-Lernprozessen	Unterrichtsentwicklung	Evaluation und Umgang mit Daten
<ul style="list-style-type: none"> • Was ist das gemeinsame Verständnis von qualitätsvollem Unterricht an Ihrer Schule, welche geteilten Werte und pädagogischen Überzeugungen liegen ihm zugrunde? • Inwiefern leitet sich Ihr gemeinsames Verständnis von qualitätsvollem Lehren und Lernen auch von den Bedarfen und Voraussetzungen Ihrer Schüler:innen ab? • Wie entwickelt Ihre Schulgemeinschaft das gemeinsame Verständnis von qualitätsvollen Lehr- und Lernprozessen weiter? 	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind zentrale Merkmale der Lehr- und Lernprozesse an Ihrer Schule in Bezug auf fachliches und überfachliches Lernen (beispielsweise Differenzierung, Unterrichtsmethoden, Sozialformen)? • In welcher Weise kommen Lernmaterialien, Aufgabenformate und digitale Medien zum Einsatz? • Inwiefern werden wichtige Merkmale der Unterrichtsqualität wie beispielsweise kognitive Aktivierung, Klassenführung oder konstruktive Unterstützung bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen berücksichtigt? • Welche Formen der unterrichtsbegogenen kollegialen Kooperation sind etabliert? • Welche Formen der Beratung und des Feedbacks an die Schüler:innen sind etabliert? • Wie wird die Leistung der Schüler:innen beurteilt? • Inwiefern sind die Bewertungskriterien und die Bezugsnorm der Leistungsbewertung von Schüler:innen nachvollziehbar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie treibt Ihre Schule die Unterrichtsentwicklung voran? • Inwiefern sind die Mitglieder Ihrer Schulgemeinschaft in die Weiterentwicklung, Planung und Gestaltung des Unterrichts einbezogen? • Wie werden Digitalisierung und neue Technologien bei der Weiterentwicklung des Unterrichts berücksichtigt? 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Daten werden systematisch innerhalb der Schule erhoben, und wie werden sie für die Unterrichtsentwicklung genutzt (beispielsweise Über- und Abgänge, Abschlüsse, interne Befragungen)? • Welche externen Daten liegen vor, und wie werden diese systematisch für die Unterrichtsentwicklung genutzt (beispielsweise Lernstandserhebung VERA, Schulinspektion)?

Kriterien und Leitfragen des Qualitätsbereichs Unterricht (Stand: Juli 2025)

gen zu allen Beteiligten und sind regional wie überregional institutionell vernetzt.

- Das Kapitel **Lernende Schule** stellt Schulen vor, die sich zielgerichtet weiterentwickeln und den Zusammenhang zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung überzeugend gestalten. Die Grundlage hierfür bilden die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Schüler:innen, aktuelle Forschungserkenntnisse, verfügbare Evaluationsdaten sowie gesellschaftliche

Entwicklungen und Herausforderungen. Diese Schulen verstehen sich als lernende Einheiten, die auf einer gemeinsamen Wertebasis kooperativ und transparent handeln und sich weiterentwickeln.

Diesen Kapiteln vorangestellt ist im Teil A zunächst ein Gespräch zwischen dem Bildungsforscher Olaf Köller, dem Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten Julian Schmitz und der Schulleiterin Raika Wiethe zu den Themen Leistung, Bildungsgerechtigkeit und Well-being.

Diese drei Vertreter:innen von Wissenschaft und Praxis äußern sich zu zentralen Zielkategorien und Herausforderungen des Bildungssystems. Im Anschluss daran folgt ein grundsätzlicher Beitrag zur Zukunftsfähigkeit von Schulen aus Sicht der Robert Bosch Stiftung, die zusammen mit der Heidehof Stiftung den Deutschen Schulpunkt verantwortet.

Abgerundet wird das Handbuch im Teil C durch Beiträge zu den verschiedenen Perspektiven auf das Bildungssystem in Deutschland. Thorsten Bohl, Alexander Gröschner und Kathi Kösters äußern sich im Namen der

Jury zur Rede von Frank-Walter Steinmeier. Gabriele Klewin, Michaela Geweke und Katharina Müller reflektieren die Frage „Was kann die Bildungsforschung von der Praxis lernen?“. Außerdem spricht Udo Michallik in einem Interview mit den Herausgebenden über die Rolle des Deutschen Schulpunktes für die Weiterentwicklung des Bildungssystems. Eine globale Betrachtung des Bildungssystems im Kontext der Zivilgesellschaft durch Dagmar Wolf und Andrea Preußker von der Robert Bosch Stiftung bildet den Abschluss des Handbuchs.

Literatur

- Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482.
- Dumont, H., Decristan, J., & Fauth, B. (2024). Adaptiver Unterricht erfordert eine adaptive Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 52, 199–211.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Gräsel, C., & Göbel, K. (2011). Unterrichtsqualität. In: H. Reinders, H. Dittner, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 87–98). Wiesbaden: VS Springer.
- Gröschner, A., & Kuhlmann, N. (2025). Kommunikation und Interaktion im Unterricht. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften, Band 2* (S. 65–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Hauk, D. & Gröschner, A. (2025). Aktive Lernzeit im individualisierten Unterricht: Ergebnisse einer Videostudie in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71 (3), 402–422.
- Hascher, T., Morinaj, J., & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 66–82). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster: Waxmann.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebots-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht. Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 69–118). Heidelberg: Springer.
- Praetorius, A.-K., Martens, M., & Wemmer-Rogh, W. (2025). Zentrale Konzepte und Modelle von Unterrichtsqualität und ihre Implikationen für Unterrichtspraxis und Forschung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften, Band 2* (S. 45–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(9), 219–237.
- Rivkin, S., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrics*, 73(2), 417–458.
- Rutter M., Maughan, B., Mortimer, P., & Ouston, J. (1980). *15.000 Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf die Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(6), 850–866.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern – Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(2), 77–86.
- Tulodziecki, G., Herzog, B., & Blömeke, S. (2017). *Gestaltung von Unterricht. 3. Auflage*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Vieluf, S., Praetorius, A. K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts: ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft*, 66(1), 63–80.

A Zukunftsähige Schule





Was haben Bildungsgerechtigkeit, Well-being und Leistung mit gutem Unterricht zu tun? Ein Gespräch mit Olaf Köller, Julian Schmitz und Raika Wiethe

Rückblende auf die eigene Schulzeit: Beziehungen, die prägen

Lassen Sie uns das Gespräch mit einem Blick auf Ihre eigene Schulzeit beginnen. Inwieweit assoziieren Sie die Begriffe Bildungsgerechtigkeit, Well-Being und Leistung mit Ihren Erinnerungen als Schüler:in – oder eben auch nicht?

Raika Wiethe: Ich bin gern zur Schule gegangen, vor allem aus sozialen Gründen. Für mich war Schule ein Ort der Begegnung, ich fühlte mich wohl. Ich komme aus einer Familie, die eher bildungsnah ist. Es war relativ klar, dass ich auf ein Gymnasium gehen würde, und die Noten auf der Grundschule legten das auch nahe. Mit Schulen in herausfordernder Lage oder Mitschüler:innen, denen sich besondere Herausforderungen stellten, bin ich als Schülerin nicht wirklich in Berührung gekommen.

Julian Schmitz: Was mir in Erinnerung geblieben ist, sind auch die sozialen Aspekte, die Beziehungen zu Mitschüler:innen. Manche Freundschaften halten bis heute. Insgesamt blicke ich eher auf eine gemischte Schulzeit zurück. Ich würde sogar sagen, dass ich die dunkle Seite von Schule kennengelernt habe. Wenn ich kurz erzählen darf: Ich bin sechs Jahre lang auf eine Grundschule gegangen. Das war damals eine Modellgrundschule, die ich aber nach der vierten Klasse kurze Zeit verlassen habe, um aufs Gymnasium zu wechseln; auch deswegen, weil meine Eltern berufstätig waren und dort Nachmittagsunterricht angeboten wurde. Mit den Leistungsansprüchen und auch sonst bin ich nicht gut klargekommen, wechselte deshalb zurück an die Grundschule, um dann später

wieder regulär aufs Gymnasium zu gehen und dort mein Abitur zu machen. Durch diese Erfahrungen habe ich erlebt, dass Schule sehr belastend sein kann; das hat mich geprägt. Mir ging es zeitweise gar nicht gut, wenn Sie nach Well-being fragen.

Olaf Köller: Ich bin ein typisches Bildungsexpansionskind und in einer Zeit zur Schule gegangen, in der die Schulform Gymnasium expandierte. Ich war damals einer von drei Schülern, die am Ende der vierten Klasse aus einer – ich würde fast sagen, einer Brennpunktschule – tatsächlich aufs Gymnasium kamen. Das zum Stichwort Bildungsgerechtigkeit. Was ich aber auch berichten kann, ist, dass Prügeleien an der Tagesordnung waren. Ich kann mich erinnern, dass ich mich fast jede Woche mindestens einmal geprügelt habe. Bei den älteren Jahrgängen stand definitiv auch Rauen und Kiffen auf der Tagesordnung. Es wurde aber nicht so viel darüber gesprochen.

Ich bin ein typisches Bildungsexpansions-kind.

Können Sie sich auch noch an den Unterricht erinnern? Was war für Sie als Schüler:in guter Unterricht?

Olaf Köller: Mit dem Gymnasium verbinde ich eine überwiegend hohe Unterrichtsqualität, mit einer ausgeprägten Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schülern. Beispiel Deutsch: Der Werther war natürlich viel aufregender als der Faust. Man hat in der Oberstufe auch nicht Thomas Mann gelesen, sondern Heinrich Mann, weil seine Literatur für uns politisch viel spannender war, es war ja die Zeit des NATO-Doppelbeschlusses, wir waren links, es ging um Protest. Und ähnlich positiv habe ich auch den Mathematikunterricht erlebt: sehr auf die Schüler:innen

ausgerichtet, sehr praxisorientiert. Ich habe überwiegend sehr positive Erinnerungen an die Unterrichtsqualität, der Unterricht war natürlich auch gekennzeichnet durch hohe Disziplin; und nicht zu vergessen: Das Kollegium war jung und sehr nah dran an uns Schüler:innen.

Julian Schmitz: Für mich hing guter Unterricht ebenfalls stark von den Beziehungen zu den Lehrer:innen ab; das klingt noch stark in mir nach, negativ, aber auch sehr positiv und wärmend.

Raika Wiethe: Das ging mir auch so. Wenn die Lehrperson und die Beziehungsebene stimmten, beeinflusste das den Unterricht enorm. Bestes Beispiel war bei mir das Fach Geschichte. Das habe ich bis zur 10. Klasse gar nicht gemocht, erst aufgrund eines Lehrerwechsels in der Oberstufe fand ich so viel Freude daran, dass ich sogar Geschichte studiert habe. So stark kann der Einfluss von Lehrkräften sein.

Bildungsgerechtigkeit, Well-being und Leistung: ein Dreiklang, der sich im Unterricht niederschlägt

Wie relevant sind Bildungsgerechtigkeit, Well-Being und Leistung für die Gestaltung von Schule und gutem Unterricht?

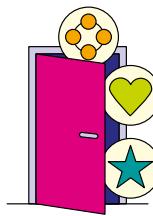
Olaf Köller: Bildungsgerechtigkeit, Well-being und Leistung sind übergreifende Ziele von Schule. Der Mathematikdidaktiker Erich Wittmann hat gesagt: Eine gute Mathematikstunde führt nicht nur dazu, dass die mathematischen Kompetenzen gesteigert werden, sondern auch dazu, dass Persönlichkeitsbildung stattfindet und dass das Wohlbefinden steigt.

Raika Wiethe: Die Schnittmenge aller drei Begriffe liegt für mich in der Individualisierung des Unterrichts. Das ist für mich das verbindende Element, und damit einher geht natürlich Differenzierung. Wir können auch von Heterogenität sprechen, aber ich finde den Begriff Individualisierung sehr passend, weil er den Dreiklang aus Bildungsgerechtigkeit, Well-Being und Leistung abbildet. Leistung ist individuell, Well-being ist individuell und auch, welche Bil-

dungschancen ein Kind hat, ist – leider – individuell, weil seine Chancen weitgehend von seinem familiären sozio-ökonomischen Hintergrund bestimmt sind. Sich auf die Individualität jedes Schülers und jeder Schülerin zu konzentrieren, heißt letztendlich nichts anderes, als von jedem einzelnen Kind aus zu denken. Das hört sich banal an, ist es aber nicht. Dafür müssen wir Lehrpläne, tradierte Denkmuster und Haltungen aufbrechen und immer wieder konsequent die Frage nach guter Schule und gutem Unterricht aus der Sicht jedes Einzelnen stellen; egal worum es geht.

Wie lässt sich das, was Sie sagen, Frau Wiethe, auf konkreten Unterricht durchbuchstabieren? Anders gefragt: Wenn Sie eine Unterrichtsstunde besuchen, woran merken Sie, ob und wie sich der Dreiklang aus Bildungsgerechtigkeit, Well-Being und Leistung im Unterricht niederschlägt?

Raika Wiethe: Das Wichtigste ist das gemeinsame Qualitätsverständnis. Wenn wir durch eine Bewerberschule für den Deutschen Schulpreis gehen und in verschiedene Unterrichtsstunden reinschauen dürfen, dann ist im besten Fall die gleiche Haltung spürbar. Das macht sich an mehreren Faktoren fest. Es ist zum Beispiel spürbar und sichtbar, dass Kolleginnen zusammenarbeiten, dass kooperiert wird, dass es für die Schüler:innen vielfältige Angebote gibt. Lehrkräfte kreieren zum Beispiel offene Strukturen, in denen sie differenzierte Aufgaben nach festgelegten Kriterien anbieten. Das kann übrigens auch in einer klassischen Frontalunterrichtsstunde beobachtet werden; offene Strukturen sind ja nicht das Allheilmittel für alles. Es geht immer um die Frage: Wie erreiche ich die Schülerinnen und Schüler? Welche Angebote mache ich ihnen? Wie gehe ich in die Interaktion? Wie nehme ich sie wahr? Wie finde ich heraus, wo jemand gerade steht, und wie hole ich ihn ab? Und da sind wir wieder beim Stichwort Individualisierung.



Lassen sich diese Beobachtungen auch unter dem Bemühen um Bildungsgerechtigkeit subsumieren?

Raika Wiethe: Ja, genau, das inkludiere ich so. Bildungsgerechtigkeit impliziert Individualisierung, weil dies ja nichts anderes heißt, als jedem und jeder Einzelnen eine faire, passgenaue Chance zu geben. Passgenauigkeit ist wichtig, Schule sollte sich der Schüler:innenschaft anpassen, nicht umgekehrt.

Olaf Köller: Ich würde zunächst einmal zwischen Bildungsungleichheit und Bildungsgerechtigkeit unterscheiden. Bildungsungleichheit gab es immer und wird es auch immer geben. Ungerechtigkeit dagegen entsteht, um ein einfaches Beispiel zu geben, wenn ein Kind, das nicht so schnell läuft, systematisch von Lerngelegenheiten ausgeschlossen wird, um schneller Laufen zu lernen; wenn im Grunde genommen die Unterschiede, die existieren, durch differenzielle Angebote noch verstärkt werden. Dann entsteht ein Problem, und das führt zu einem Deprivationserleben. Also ganz wichtig ist: Ungleichheit erzeugt nicht automatisch eine geringere Lebenszufriedenheit, aber Ungerechtigkeit natürlich schon.

Können Sie da mitgehen, Herr Schmitz?

Julian Schmitz: Wenn es um Ungerechtigkeit geht, würde ich hier den Leistungsbegriff einbringen wollen. Bildungsgerechtigkeit und Leistung hängen unmittelbar miteinander zusammen und bedingen sich ganz elementar. Bildungsgerechtigkeit bezieht sich ja nicht nur auf soziale Aspekte, sondern auch auf psychische Gesundheit. Wenn Kinder psychisch beeinträchtigt sind – und wir wissen aus Studien, dass es 15 bis 20 Prozent aller Kinder in Deutschland sind –, dann sind sie in ihrer Bildungsteilhaben, in ihrer Leistungsfähigkeit und ihrem Lernvermögen eingeschränkt. Hier entsteht ein unguter Folgeeffekt, ein Teufelskreis aus niedrigem Well-being und eingeschränktem Leistungsvermögen. Aus meiner Sicht wird das Thema Leistung von Schule mit oberster Priorität gehandelt, obwohl die psychische Gesundheit die Grundlage dafür legt, dass Heranwachsende überhaupt Leistungen erbringen oder einen erfolgreichen Lernprozess bestreiten können.

Olaf Köller: Und daran müssen wir arbeiten: dass wir allen Schüler:innen hinsichtlich ihrer Voraussetzungen, gerecht werden, sie entsprechend fördern; sie dabei unterstützen, dass sie Selbstwirksamkeit und Kompetenzen aufbauen können, dass sie Lernerfolg erleben. Hier sehe ich ein großes Problem. Die, die es schwerer haben, erhalten oftmals Lernangebote, die unter ihren Möglichkeiten liegen. Wir trauen Kindern, die es schwer haben, weniger zu. Das führt natürlich zu Frustration bei den davon betroffenen Schüler:innen. Bildungsgerechtigkeit ist eine herausfordernde Aufgabe für Lehrer:innen, weil sie sich von Stereotypen lösen müssen. Sie müssen akzeptieren, dass es Varianz gibt, und damit müssen sie auch binnendifferenzieren, also Angebote vereinfachen oder auch schwerer machen, ganz so, wie es Raika Wiethe ausgeführt hat. Lange Rede, kurzer Sinn: Schule muss für alle Kinder Kompetenzerwerb erlebbar machen. Dann kann ich auch mit Ungleichheit leben.

Frau Wiethe, Sie haben als Pädagogische Direktorin der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg mit einem sehr heterogenen Kollegium gearbeitet. Wie diskutieren Sie vor diesem Hintergrund das Zusammenspiel von Bildungsgerechtigkeit, Well-being und Leistung?

Raika Wiethe: Es ist wichtig, dass gerade die Schulleitung eine klare Zielvorstellung und eine Vision davon hat, was eine gute Schule ist und welche Anteile Bildungsgerechtigkeit, Well-being und Leistung jeweils haben. Eine Vision davon kann man jedoch nicht top-down verordnen, sondern das ist ein Prozess, bei dem ich alle Kolleg:innen mitnehmen muss; und das heißt wiederum, dass ich Formate und Anregung anbieten muss, sich an diesem Prozess zu beteiligen, damit ich ihn partizipativ gestalten kann.

Können Sie uns dazu ein Beispiel aus Ihrer Praxis geben?

Raika Wiethe: Dazu passt ein Beispiel aus Johannesburg: Nach der Covidpandemie, als die Schüler:innen aus dem Distanzunterricht zurückkehrten, hatten wir ein Problem mit Notengebung und Leistungsmessung. Während der Pandemie hatten wir – ehrlicherweise gezwungenerma-