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

HANDBUCH GUTE SCHULE

Guter Unterricht im Mittelpunkt

Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis

Mit Praxisbeispielen von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises



Klett Kallmeyer

Download-Material

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

Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt
Analysen und Beispiele aus Wissenschaft und Praxis

Klett | Kallmeyer

Unter **www.friedrich-verlag.de** finden Sie Materialien zum Buch als Download.
Bitte geben Sie den achtstelligen 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

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-SA 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Die Open-Access-Veröffentlichung wurde ermöglicht durch die Förderung der Robert Bosch Stiftung GmbH.
Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text- and 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 Hänssler

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

Klett | Kallmeyer

Inhalt

Vorwort 6

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

A Zukunftsfähige Schule

Was haben Bildungsgerechtigkeit, Well-being und Leistung mit gutem Unterricht zu tun?
Ein Gespräch mit Olaf Köller, Julian Schmitz und Raika Wiethe 18

Was zukunftsfähige 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 richtg 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 Deutschen Schulpreises im Oktober 2023 in Berlin 186
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 – ein Gespräch der Herausgeber:innen mit Udo Michallik 198

Impulse der Zivilgesellschaft für ein zukunftsfähiges Bildungssystem 200
Dagmar Wolf, Andrea Preußker

Anhang 206

Herausgeberin und Herausgeber 206

Autorinnen und Autoren 207

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, praxiserprobt 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 substanziellen 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 Unterrichtsqualität 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 betrifft 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. *Rahmenbedingen 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 Unterrichts*faktoren* sprechen wir heute von Unterrichts*merkmalen*, 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 indikatorengestützte 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
• 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?	• 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 unterrichtsbezogenen 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?	• 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?	• 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 Schulpreis 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, Michaele 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 Schulpreises 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. Ditton, 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. *Econometria, 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., Herzig, 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 Zukunftsfähige 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?

Raike 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 Rauchen und Kiffen auf der Tagesordnung. Es wurde aber nicht so viel darüber gesprochen.

Ich bin ein typisches Bildungsexpansionskind.

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.

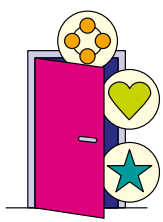
Raika Wiethe: Das ging mir auch so. Wenn die Lehrperson und die Beziehungsebene stimmten, beeinflusste das den Unterricht enorm. Bestes Beispiel war bei mir das Fach Geschichte. Das habe ich bis zur 10. Klasse gar nicht gemocht, erst aufgrund eines Lehrerwechsels in der Oberstufe fand ich so viel Freude 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 Bildungschancen ein Kind hat, ist – leider – individuell, weil seine Chancen weitgehend von seinem familiären sozioökonomischen 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 Kolleg:innen 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 Bildungsungerechtigkeit 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 Bildungsteilhabe, 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-

ßen – alternative Leistungserhebungsformate ausprobiert, die gut ankamen. Jetzt muss man allerdings wissen, dass die Schülerklientel extrem leistungsbereit und leistungswillig ist. Dennoch kamen die Schüler:innen an ihre Grenzen, als nach dem Lockdown einige Kolleg:innen geradezu einen Testmarathon mit wenig erfreulichen Ergebnisse starteten. Da haben wir „Stopp“ gesagt; die Schüler:innen sind überfordert, von den sozialen Konsequenzen der Pandemie ganz zu schweigen.

Was kam nach dem „Stopp“?



Raika Wiethe: Wir haben mit der Steuergruppe das Jahresthema ‚Notengebung und Leistungsmessungen‘ festgelegt. Wir wollten innerhalb dieser großen Schule und dieses sehr heterogenen Kollegiums mit südafrikanischen und deutschen Lehrkräften und mit unterschiedlichen Vorstellungen einen partizipativen Diskurs eröffnen. Wir haben uns im Kollegium gefragt: Was verstehst du unter Leistung? Was versteh ich darunter? Wo sind Schnittmengen? Was kann ich von dir lernen? Was lernst du von mir? Dafür haben wir einmal im Quartal einen intensiven Nachmittag eingelegt, auch den Unterricht früher beendet und versucht, uns Raum und Zeit zu geben.

Zu welchen Ergebnissen sind Sie gekommen?

Raika Wiethe: Ein Ergebnis war, dass wir in der Oberstufe Studiertage einführten, also Tage, in denen die Schüler:innen eigenständig und individuell lernen können. Damit wurden die Lehrkräfte auch aus den gewohnten Strukturen rausgenommen. Sie erhielten mehr Zeit für Beratung und individualisierte Zuwendung. Aber das heißt natürlich, dass die Lehrkräfte eine andere Rolle einnehmen und sich als Prozessbegleiterin oder -begleiter verstehen lernen können. Und das wiederum kann man nicht überstülpen, dazu braucht man einen systematischen Prozess.

Generierte sich der Impuls zu diesem Prozess aus der Einsicht, dass es den Schüler:innen nach der Pandemie nicht gut ging – Stichwort Well-being –, oder aus dem Leistungsrückgang?

Raika Wiethe: Beides würde ich sagen. Es ist ja eher so – da würde ich Herrn Schmitz zustimmen –, dass wir erst die Voraussetzung für gelingendes Lernen schaffen müssen, das heißt, Well-being ist die Voraussetzung fürs Lernen. Wenn wir nicht die Voraussetzungen für Lernen schaffen, dann kann ich noch so guten Unterricht machen. Aus meiner Perspektive ist Schule ein sicherer Ort, ein Sozialraum, in dem ich aufgehoben bin. Schule sollte auch der Ort sein, an dem sich alle Akteur:innen der Schulgemeinschaft wohlfühlen, wo Beziehungen aufgebaut werden können. Dieser bekannte Spruch „Bindung geht vor Bildung“, den finde ich sehr treffend.

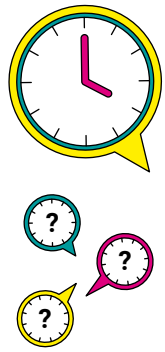
Olaf Köller: Das hatten wir in Deutschland schon immer, und das findet sich in dem Dreiklang aus Betreuung, Bildung und Erziehung wieder. Schule wurde in ihrer Multidimensionalität schon immer diskutiert. Sie wird als Institution verstanden, die zur Persönlichkeitsbildung beiträgt, emotionale Stabilität gibt und die – wenn wir Bildungsgerechtigkeit dazunehmen – auch alle Schüler:innen entsprechend ihren Voraussetzungen passende Lerngelegenheiten bieten soll und idealerweise die Unterschiede, die Varianz zwischen den Schüler:innen, reduziert. Wenn Sie sich zum Beispiel von Georg Picht „Die deutsche Bildungskatastrophe“ in den 60er-Jahren vergegenwärtigen, dann den Weckruf nach PISA 2000 oder auch jetzt wieder die PISA-Ergebnisse 2022 – das sind alles wiederkehrende Debatten.

Bei so viel Beständigkeit: Hat sich aus Ihrer Sicht als Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut dennoch etwas verändert?

Julian Schmitz: Ich habe den Eindruck gewonnen, dass viele Lehrkräfte spätestens seit der Coronakrise verstanden haben, dass Well-being kein „nice to have“ ist. Sie sagen jetzt: Wir möchten guten Unterricht machen, und zwar nicht nur mit dem Ziel, dass Kinder kognitive Lern-

fortschritte machen, sondern auch mit dem Ziel, dass es ihnen hier gut geht. Oft sind es die strukturellen Grenzen und Barrieren, die Lehrkräfte daran hindern, diese Art von Unterricht zu machen; dazu gehören z. B. der Lehrkräftemangel und die Fülle der Lehrpläne.

Jede Zeit gibt ihre eigenen Antworten auf drängende Fragen



Das Ausrufen der Krise, die großen Debatten, neue Programme, dann legt sich die Aufregung, Programme und Projekte laufen aus, die Debatten flachen ab, bis die nächste Krise kommt und die Diskussionen wieder aufflammen. Da stellt sich die Frage: Kommen wir eigentlich weiter, erzielen wir Fortschritte?

Olaf Köller: Na ja, man kann ja die Debatten führen, aber man muss sie einordnen. Man muss sich fragen: Was ist neu? Vielleicht ist z. B. kollaboratives Lernen heute wichtiger als vor 30 Jahren. Wie können wir einen Mehrwert erzeugen, beziehungsweise wie können wir Probleme, die wir seit Dekaden mit uns herumschleppen, mit dem Wissen von heute für die Zukunft angehen? Das Startchancen-Programm der Bundesregierung ist hier ein guter Ansatz.

Raika Wiethe: Die großen bildungspolitischen Debatten mögen über die Jahrzehnte ähnlich geführt worden sein oder immer noch geführt werden. Die Bedingungen, unter denen wir unterrichten und Schule leiten, haben sich jedoch grundlegend verändert. Wenn wir das große Bild zeichnen von der Moderne in die Postmoderne, über die wir gerade hinausgehen, erleben wir eine viel komplexere Gesellschaft als noch vor 50 Jahren. Natürlich wirken sich diese Veränderungen auf die Schulen aus, der Kompetenzbegriff erweitert sich, der Prozess der Digitalität muss gestaltet werden. Was wir auch noch nicht wissen, ist, inwieweit Künstliche Intelligenz uns zwingt, ganz andere Lern- und Leistungsformate zu entwickeln. Formate, die uns möglicherweise dazu bringen, den Lernprozess selbst stärker in den Blick zu nehmen. Das wäre auch eine Chance.

Julian Schmitz: Was wir sehen, ist ja, dass jede Zeit ihre Antworten gibt. Es gibt jetzt das Startchancen-Programm, das Herr Köller gerade angesprochen hat, und es gibt die Mental-Health-Coaches, auch ein Programm der Bundesregierung. Wir haben es evaluiert und gesehen, dass man Schulen mit Personen, die eine einschlägige Ausbildung, etwa Soziale Arbeit, mitbringen und die im Programm eine knackige, fokussierte Weiterbildung absolviert haben, dahin bringen kann, dass Well-being und die psychische Gesundheit von Kindern gefördert und soziale Beziehungen angeboten werden. Von solchen Programmen brauchen wir mehr, und insgesamt brauchen wir hierfür mehr Ressourcen. Wir haben ja vorhin kurz die heterogenen sozialen Milieus, die herausfordernden Lagen von Familien, gestreift. Wir wissen aus allen Studien: Je früher wir Familien einbinden und unterstützen, je früher wir Kindern gute, belastbare Beziehungen und unterstützende Strukturen anbieten, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensauffälligkeit und umso rapider sinkt die Notwendigkeit einer Psychotherapie. Manche brauchen sie trotzdem, aber es sind weniger. Dennoch stellt sich die Frage, ob wir diese Verantwortung dem Bildungssystem als zusätzliche Last aufbürden müssen.

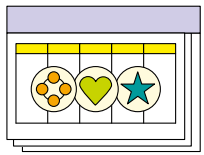
Herr Köller hat gesagt, Schule ist eine Institution, die zur Persönlichkeitsbildung beitragen soll. Dann dürfte das keine zusätzliche Last sein.

Julian Schmitz: Ich versuche, es anders zu sagen: Wenn Schulen sich mit dem Thema psychische Gesundheit an uns wenden und fragen, welches Zusatzangebot sie implementieren können, dann antworte ich, dass sie nicht noch ein weiteres Angebot machen sollen. Das Wichtigste ist guter Unterricht, und dazu gehört eine gelungene pädagogische Interaktion mit einer Schülerin oder mit einem

Schüler. Diese Beziehung zahlt auf das Konto des psychischen Wohlbefindens dieses Kindes viel stärker ein als eine extra Stunde mit einem neuen Angebot.

Hinsichtlich des Rechtsanspruchs auf Ganztag ab dem Schuljahr 2026/2027 stellt sich die Frage nach dem Beziehungsangebot von Schule und Unterricht sicher noch einmal dringlicher.
Julian Schmitz: Unbedingt. Beziehungsangebote gehörten schon immer zum Auftrag der Schule, wie Herr Köller und Frau Wiethe anmerkten, aber Kinder gehen heute nicht um 13 Uhr nach Hause. Seit dem PISA-Schock wird der Ganztag ausgebaut, das heißt, dieser Fokus und der Anspruch auf Bildung und Erziehung hat sich auf jeden Fall deutlich erweitert, jedoch ohne, dass man die Ressourcen entsprechend mitgedacht hat. Was ich damit meine: Wenn sich für Schüler:innen die Zeit in der Schule verlängert, reicht es nicht, wenn Lehrkräfte oder andere Fachkräfte dort einfach länger bleiben. Am Nachmittag entstehen bei den Kindern ganz andere Bedürfnisse nach Freizeit und Beziehungsgestaltung.

Was ist ein guter Unterricht, der kompetent macht für eine ungewisse Zukunft?



Dieses Buch stellt den guten Unterricht in den Mittelpunkt, und wir diskutieren hier, ob und in welchem Verhältnis Bildungsgerechtigkeit, Well-being und Leistung zu gutem Unterricht dazugehören. Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse gibt es dazu? Herr Schmitz hat z. B. gesagt, dass 15 bis 20 Prozent aller Kinder in Deutschland psychisch beeinträchtigt sind, er hat gleichzeitig berichtet, dass die Arbeit der Mental-Health-Coaches die psychische Gesundheit von Schüler:innen fördert. Was wissen wir noch?
Olaf Köller: Wir wissen natürlich, dass wir im System ein hohes Maß an Ungleichheit haben, darüber sprachen wir schon. Wir haben erstens sozioökonomische oder sozial bedingte Disparitäten, das heißt, armutsgefährdete oder sozial benachteiligte Kinder haben es in der Schule schwerer. Wir haben zweitens die zuwanderungsbedingte Ungleichheit als großes Thema, die insbesondere die sogenannte erste Generation betrifft. Das sind die Kinder und Jugendlichen, die selbst zugewandert sind. Und wir haben drittens nach wie vor geschlechtsbezogene Ungleichheit. Das sind die drei großen Baustellen: Geschlechterdisparitäten, zuwanderungsbedingte Disparitäten und soziale Disparitäten. Wir konstatieren gleichzeitig Ungerechtigkeit im System, nämlich dahingehend, dass wir ja wissen, dass bei gleicher Leistung ein sozial benachteiligtes Kind eine geringere Chance hat, ein Gymnasium zu besuchen, als ein Kind aus einem sozial privilegierten Elternhaus. Diese Ungerechtigkeit entsteht immer dort, wo es um Übergänge geht. Ein Letztes: Wir haben ganz gute experimentelle Studien, die zeigen, dass zum Beispiel richtige Sichtmerkmale, die auf Minderheiten hinweisen – Hautfarbe zum Beispiel –, bei der Leistungsbewertung der Lehrkräfte eine Rolle spielen können, und zwar in beide Richtungen; es kann einen Bonus geben, oder einen Malus.

Was wissen wir über den Zusammenhang von Leistung und Well-being?
Olaf Köller: Wir haben uns angeschaut, wie groß die Varianz zwischen Klassen beziehungsweise Schulen ist, und gesehen, dass eine Variable wie Well-being im Wesentlichen Varianz *innerhalb* von Schulen und *innerhalb* von Klassen hat. Die Variable Leistung variiert dagegen sehr stark *zwischen* Schulen beziehungsweise Klassen. Also mit Blick auf Leistung ganz lapidar gesprochen: In manchen Schulen lernt man mehr und in manchen Schulen lernt man weniger. Für Well-being sehen wir aber einen anderen Zusammenhang. Oftmals weist diese Variable über die unterschiedlichen Schulen kaum Mittelwertunterschiede auf, sondern das Wohlbefinden spielt sich stärker innerhalb der Klassen einer Schule ab. Die Frage des Well-beings hängt demnach – zumindest im Hinblick darauf, was Schule leisten kann – von den Antworten auf die Fragen ab: Stellen Lehrkräfte ein Unterrichtsklima

her, das zum Wohlbefinden beiträgt? Erlaubt Unterricht das Gefühl sozialer Eingebundenheit?

Julian Schmitz: Das spiegeln auch unsere Daten wider. Das Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung aus dem Jahr 2024 – das ist eine repräsentative bundesweite Erhebung, in der wir Schülerinnen und Schüler zwischen 8 und 17 Jahren dazu befragt haben, wie es ihnen geht, also wie sich ihr psychisches Wohlbefinden darstellt – hat eindrücklich gezeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Wohlbefinden der Schüler:innen gibt und der Qualität der Schule.

Welche Fragen haben Sie den Schüler:innen im Schulbarometer gestellt?

Julian Schmitz: Wir haben konkret danach gefragt, wie Schülerinnen und Schüler ihre Schulen wahrnehmen, auch mit Blick auf die Unterrichtsqualität. Wir haben z. B. gefragt, wie oft sie von ihren Lehrkräften Rückmeldungen dazu bekommen, was sie gut gemacht haben, wo sie ermuntert werden, wenn sie einen Fehler gemacht haben, wo ihnen gesagt wird, das kannst du schon gut, daran solltest du noch arbeiten. Und das war schon sehr bedrückend, was viele Schüler:innen von ihren Schulen berichtet haben. Sehr, sehr viele Kinder und Jugendliche berichteten, dass sie kein gutes Feedback bekommen oder dass sie überhaupt kaum Rückmeldungen zu ihrem Lernprozess bekommen. Sie erfahren also nicht, wo sie sich verbessern können, was sie gut machen. Viele haben auch gesagt, sie wissen gar nicht, ob die Lehrkraft sie überhaupt mag.

Wenn es die guten Beziehungen innerhalb und außerhalb des Unterrichts sind, wegen denen Kinder gerne in die Schule gehen und lernen – und wie Sie es eingangs ja auch für Ihre Schulzeit beschrieben haben –, dann sind die Ergebnisse aus dem Schulbarometer bedenklich.

Julian Schmitz: Ja, und es war noch mal besonders bedrückend, dass gerade jene Kinder, die sich als erhöht psychisch belastet beschrieben haben – die z. B. gesagt haben, ich bin traurig, ich habe Ängste, ich habe Probleme mit anderen Kindern –, nicht sagen konnten, ob sie von Lehrkräften gemocht werden. Diese Kinder saßen alle in Klassen, in denen man weniger aufeinander achtet und in denen es weniger schöne soziale Zeiten miteinander gibt. Diese Kinder sagten auch, dass der Unterricht an ihrer Schule eher nicht gut ist. Es lässt sich aus unserer Sicht festhalten, dass Schule und Unterricht einen sehr, sehr großen Einfluss auf das psychische Wohlbefinden haben. Auch wenn wir keine eindeutigen Kausalitäten ableiten können, sehen wir hier zumindest einen sehr deutlichen Zusammenhang, der besagt: Die Kinder, denen es nicht gut geht, haben auch den Eindruck, dass sie in Schulen gehen, in denen man sich nicht gut um sie kümmert.

Raika Wiethe: Wir sollten auch, das möchte ich betonen, auf die Kolleg:innen schauen; sie spielen ja auch eine Rolle im System Schule und möchten sich wohlfühlen, um gut arbeiten zu können. Manche können es nicht mehr hören, was sie alles ändern sollen. Das klang bei Herrn Schmitz schon an. Jede Veränderung erzeugt ja immer auch ein Gefühl von Stress, deshalb muss sich eine Schulleitung fragen: Wo kann ich welche Kollegin abholen, welche Schritte kann ich mit ihr gehen? Was ist professionell und selbstverständlich, und worin liegen für manche Kolleg:innen besondere Herausforderung? Wer sind die Bremser, welche Kolleg:innen stürmen gerne voran, welche ziehen die anderen mit? Die ganz unterschiedlichen Antworten auf solche Fragen muss eine Schulleitung austarieren, das ist ihr Aufgabe. Sie muss für die unterschiedlichen Rollen, die Menschen einnehmen, ein gutes Beteiligungsdesign zu kreieren.

Lehrkräfte und Schüler:innen stehen zusätzlich zu allem, worüber wir bisher gesprochen haben, vor der Herausforderung, dass der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI), die Erwärmung des Klimas oder auch die Sorgen um die Wehrhaftigkeit unserer Demokratie ihren Platz in Schule und Unterricht brauchen. Was wissen wir darüber?

Julian Schmitz: Es reicht nicht mehr, auf die alte Logik zu vertrauen: Wenn ich auf ein Lernziel hinarbeite, und

wenn ich dann meine Aufgaben gut gelöst habe, dann bin ich „safe“. Das kann KI besser. Schüler:innen müssen heute vor allem lernen, dass ein Lernprozess aus Unsicherheiten bestehen darf und es darum geht, gemeinsam Unsicherheit auszuhalten und zu bewältigen. Dazu gibt es interessante Forschungen am Beispiel der Klimakrise: Ohne dass man die Klimakrise selbst lösen kann, führt das gemeinsame Arbeiten an einem Ziel, der Prozess des Sich-gemeinschaftlich-auf-den-Weg-Machen und des Sich-für-etwas-verantwortlich-Fühlen, dazu, dass sich das Gefühl von Unsicherheit reduziert. Und das ist aus meiner Sicht auch ein sehr guter Ansatz für Demokratiebildung. Heißt für Schule: Kinder sollten erleben, dass sie ernst- und wahrgenommen werden und miteinander in der Lage sind, in einem sozialen Aushandlungsprozess Kompromisse zu schließen. Das ist sicherlich eine ganz, ganz wichtige Aufgabe von Schule: Lösungen als Gemeinschaft anzugehen und sich nicht danach zu sehnen, dass eine Person hierarchisch oben steht, die dann eine Lösung präsentiert, die für manche gut sein mag, aber für viele vielleicht auch schlecht.

Olaf Köller: Leistung, Verantwortung, Empathie, Sozialverhalten und Demokratieverständnis sind seit jeher Ziele von Schule. Die Vermittlung von fachlichem Wissen im Fachunterricht muss immer gekoppelt sein mit überfachlichen Aufgaben, die sich genau auf diese Dimensionen beziehen. Eine gute, kontrovers geführte Diskussion im Naturwissenschaftsunterricht über die Pros und Kontras erneuerbarer Energien, in der unterschiedliche Standpunkte ausgetauscht werden und man sich ausreden lässt, eigene Argumente gut begründet und offen für andere Meinungen ist, fördert nicht nur das Energieverständnis, sondern ganzheitlich alle angesprochenen Dimensionen. Im Übrigen werden damit auch gleich die viel gerühmten 4 Cs – Creativity, Critical Thinking, Communication, Collaboration – der 21st Century Skills bedient. Ich fasse mal zusammen: Wir benötigen mehr Diskussionen darüber, was guter Unterricht ist, der erzieht und bildet, und welche Typen von Aufgaben, Arbeitsaufträgen und Sozialformen besonders geeignet sind, um diese multiplen Ziele zu erreichen.

Raika Wiethe: Letztlich geht es ja um Mündigkeit. Wenn junge Menschen die Schule als resiliente Persönlichkeiten verlassen, die mündig und urteilsfähig sind und Gestaltungskompetenz erworben haben, dann haben wir als Bildungssystem wirklich etwas erreicht.

Das Gespräch führte Inge Michels.

Infos zu den Gesprächspartner:innen

Olaf Köller ist seit 2009 Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, er leitet dort die Abteilung Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie. Zuvor war er Gründungsdirektor des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und Professor für Empirische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er ist Co-Vorsitzender der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK), die die Politiker:innen der Kultusministerkonferenz berät.

Julian Schmitz ist Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut sowie Vorstands- und Gründungsmitglied des Leipziger Forschungszentrums für frühkindliche Entwicklung (LFE). Seit 2016 lehrt er als Professor für Klinische Kinder- und Jugendpsychologie am Institut für Psychologie der Universität Leipzig. Zudem leitet er die angegliederte psychotherapeutische Hochschulambulanz für Kinder und Jugendliche sowie seit 2022 das Forschungsprojekt „Monitor Bildung und psychische Gesundheit (BiPsy-Monitor)“. Dabei geht es u. a. um die Zusammenhänge zwischen Unterricht und psychischer Gesundheit von Kindern und Jugendlichen.

Raika Wiethe ist Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises und Pädagogische Koordinatorin am Gymnasium Kronshagen. Zuvor hatte sie die Funktion einer Pädagogischen Direktorin an der Deutschen Internationalen Schule Johannesburg inne.

Was zukunftsfähige Schulen ausmacht: Erkenntnisse aus dem Deutschen Schulpreis

Andrea Preußker, Johannes Schubert, Inge Michels

Wenn die OECD ihre Vision für die „Future of Education and Skills“ als Lernkompass bezeichnet, wählt sie dieses Bild bewusst: Junge Menschen müssen lernen, selbstständig durch unbekanntes Terrain zu navigieren. Unbekanntes Terrain – das war Zukunft zwar schon immer. Doch warum beschäftigen sich heute so viele unterschiedliche Akteure aus Bildung, Politik, Gesellschaft und Wirtschaft mit Zukunftsfragen?

Der entscheidende Unterschied liegt in der Qualität der Ungewissheit. Früher erschien die Zukunft trotz aller Offenheit als einigermaßen kalkulierbare Weiterführung der Gegenwart. Man vertraute darauf, dass erworbene Kompetenzen und allgemeingültige Werte Bestand haben würden. Der Historiker Fernando Esposito bringt es mit einem Augenzwinkern auf den Punkt: „Die Zukunft ist auch nicht mehr, was sie einmal war“ – und fordert eine „Wiederbelebung unseres Möglichkeitssinns“ (Esposito, 2023). Genau hier liegt die Stärke der Schulen, die sich um den Deutschen Schulpreis bewerben. Doch auch sie sehen sich mit einer neuartigen Unsicherheit konfrontiert – keiner klar artikulierbaren Unsicherheit, sondern einem permanenten Grundrauschen.

Die Psychologie hat die Bedeutung von Unsicherheit längst erkannt. Sie beeinflusst unser Verhalten, unsere Entscheidungen und unser psychisches Wohlbefinden. Unsicherheit entsteht durch unzureichende Informationen, Mehrdeutigkeit oder Komplexität und kann sich in Selbstzweifeln, einem Mangel an Selbstvertrauen und Angst äußern, insbesondere in Bezug auf eigene Fähigkeiten und Entscheidungen (Dorsch, 2025). „Viele, insbesondere junge Menschen, stellen Zukunftsperspektiven in Frage und leiden unter Ängsten. Diese Entwicklung ist besorgniserregend“, konstatiert die Deutsche Psychotherapeuten Vereinigung (DPtV, 2024). Das Deutsche Schulbarometer der Robert Bosch Stiftung 2024 hat gezeigt: Ein Fünftel der Schüler:innen sorgt sich oft um die eigene Zukunft. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, dass die OECD von Bildungskompass spricht und z. B. nicht von Bildungsplan. Das ist es, was sich Menschen wünschen: Wenn die Sicherheiten, zu denen man sich einigermaßen kompetent verhalten kann, wegbrechen, dann bitte wenigstens einen Kompass, der Richtungen vorgibt.

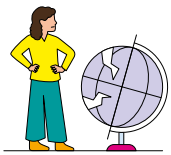
Gemeinsam statt einsam: Wie Schulen Unsicherheit bewältigen

Das Bedürfnis nach Orientierung von außen oder von oben ist verständlich und zutiefst menschlich. Heute müssen Kinder und Jugendliche jedoch vor allem anderen lernen, sich selbst im Laufe ihrer Entwicklung Orientierung zu erarbeiten. Dazu gehört, Neuerungen und Unabwägbarkeiten zu erkennen und nicht abzuwehren; richtig oder falsch auszutarieren, sich dazu zu verhalten, abzuwägen, sich begründet zu entscheiden, Fakten von Falschinformationen zu unterscheiden, sich in Spannungsfeldern oder gar Dilemmata nicht verloren zu fühlen. Der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut Julian Schmitz bringt es im Interview in diesem Band auf den Punkt: „Schüler:innen müssen heute vor allem lernen, dass ein Lernprozess aus Unsicherheiten bestehen darf und es darum geht, gemeinsam Unsicherheit auszuhalten und zu bewältigen.“ Er fügt hinzu: „Das ist sicherlich eine ganz, ganz wichtige Aufgabe von Schule: Lösungen als Gemeinschaft anzugehen und sich nicht danach zu sehnen, dass eine Person hierarchisch oben steht, die dann eine Lösung

präsentiert, die für manche gut sein mag, aber für viele vielleicht auch schlecht.“ Die gute Nachricht: Ohne dass man ein Problem selbst lösen kann, „führt das gemeinsame Arbeiten an einem Ziel, der Prozess des Sich-gemeinschaftlich-auf-den-Weg-Machens und des Sich-für-etwas-verantwortlich-Fühlens, dazu, dass sich das Gefühl von Unsicherheit reduziert“.

Von Unsicherheiten und Spannungsfeldern gibt es an der und für die Institution Schule viele: Zuallererst ist der Mangel an professionell qualifizierten Fachkräften, sind dynamische Herausforderungen im Kontext von technologischem Wandel und künstlicher Intelligenz zu nennen. Schule muss sich jedoch auch mit multiplen globalen Krisen, dem Klimawandel sowie mit gesellschaftlichen Themen wie Polarisierung und Demokratiebildung auseinandersetzen. Darüber hinaus stehen Schulen vor grundlegenden Ausstattungs- und Sanierungsproblemen und müssen sich vor dem Hintergrund dieser schwierigen Rahmenbedingungen um das Wohlbefinden, die physische wie psychische Gesundheit ihrer Schüler:innen sorgen. Sie müssen mit einer zunehmenden Bildungsungerechtigkeit umgehen, auf Inklusion und Heterogenität ausgerichtete individuelle Lernwege ermöglichen und dabei Eltern, außerschulische Partner und den Sozialraum einbeziehen.

Orientierung ohne Starrheit, Entwicklung ohne Beliebigkeit



Diese komplexen Herausforderungen stellen selbstredend hohe Anforderungen an Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler:innen und das gesamte System. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, braucht es Orientierung ohne Starrheit, Entwicklung ohne Beliebigkeit und ein gemeinsames Verständnis von Qualität – nicht als kurzfristige Reaktion auf neue Trends, sondern als tragfähige Grundlage für das, was Schule ausmacht: das Lernen.

Wer sich seit Jahren mit dem Deutschen Schulpreis, seinen sechs Qualitätsbereichen und den dahinter liegenden Diskursen befasst, erkennt, dass die Qualitätsbereiche breit aufgestellt sind – auch breiter als z. B. die Kriterien der OECD –, und dies, weil sie die hohe Bedeutung fachspezifischer Unterrichtsqualität mit einem Bildungsideal verknüpfen, welches weit über funktionale Bildung hinausreicht. Schulen, die sich an den Qualitätsbereichen orientieren, buchstabieren an ihrer Schule aus, was es im Alltag bedeutet, sich um das Wohlergehen der Lernenden zu kümmern und sie zu begleiten, die Qualität der Lernprozesse im Blick zu behalten, Lernfortschritte individuell zu erkennen, festzuhalten und zurückzumelden, sich Feedback einzuholen, ko-konstruktiv mit Kolleg:innen zu arbeiten und Lernende als für sich und ihr Lernen kompetente Partner:innen wahrzunehmen. Die ausgezeichneten Schulen des Deutschen Schulpreises sind somit mittendrin in der Zukunft, ebenso jene, die sich um den Preis bewerben – viele tun dies seit Jahren mehrmals. Im Zentrum ihres Engagements um Weiterentwicklung steht dabei weniger die Anpassung an technologische oder gesellschaftliche Veränderungen, sondern die Frage, wie Schulen Kinder und Jugendliche beim Erwerb von Wissen begleiten können, beim Verstehen der Welt, beim Aushalten von Konflikten und Unsicherheiten, beim Erproben von Demokratie und beim Wahrnehmen von Verantwortung für sich und andere.

Was macht Schulen zukunftsfähig?

„Menschen machen Schule. Mutig eigene Wege gehen“ heißt einer der beiden Vorläuferbände dieses Handbuchs (Schratz, Michels & Wolters, 2021), erschienen unter dem Eindruck der Coronapandemie, die Menschen und Systeme aus ihren Sicherheiten gerissen hat. Die Krise hat aber auch gezeigt, wie mutige Lehrkräfte enorm kreativ, unerschrocken, manche Lehrkraft geradezu beflügelt über sich hinauswuchsen („Endlich einmal keine Regeln, und die Eltern erreiche ich per Laptop besser als vorher!“). Hineingeworfen in ein „Nichts geht mehr“ könnten wir aus der Vergangenheit lernen, was eben doch geht. Was

macht Schule also zukunftsfähig und befähigt sie, in einem Grundrauschen der Unsicherheit professionell und kompetent zu agieren?

Aus Perspektive der Verantwortlichen des Deutschen Schulpreises lassen sich drei Zielsetzungen benennen, die die Frage nach der Zukunftsfähigkeit leiten und die in diesem Band im Interview mit Olaf Köller, Julian Schmitz und Raika Wiethe diskutiert werden: Wohlbefinden (Well-being), Bildungsgerechtigkeit und Leistung. Diese Zielsetzungen greifen ineinander und prägen das Verständnis davon, was gute Schule ausmacht.

- **Wohlbefinden** (Well-being) bedeutet, dass Schule mehr als ein Lernort ist. Sie ist ein Lebensraum, in dem sich alle Kinder und Jugendlichen sicher, gesehen und zugehörig fühlen. Wer sich physisch und psychisch sicher fühlt, kann sich öffnen für Lernen und bestmögliche Leistungen erzielen. Well-being verweist aber auch auf eine konstruktive bejahende Lebensführung, die mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen korrespondiert (Schratz, Michels & Wolters, 2021, S. 101).
- **Bildungsgerechtigkeit** heißt, dass jede Schülerin und jeder Schüler die Chance bekommt, sich zu entfalten, unabhängig vom Elternhaus, von Herkunft oder Unterstützungsbedarf. Gute Schule erkennt Unterschiede an, gleicht Benachteiligungen aktiv aus und trägt damit wesentlich zur Verringerung von Bildungsungleichheit und -benachteiligung bei.
- **Leistung** bedeutet, dass Kindern und Jugendlichen etwas zugetraut wird. Sie erhalten Unterstützung, um ihre Potenziale bestmöglich zu entfalten. Sie erleben, dass sich Anstrengung lohnt, dass Lernen gelingen kann und dass sie über sich hinauswachsen können. Leistung bezieht sich dabei nicht nur auf den Erwerb von fachlichen, sondern auch von überfachlichen Kompetenzen. Sie eröffnen Zugang zu Bildungsabschlüssen und eröffnen persönliche und berufliche Perspektiven.

Diese drei Ziele ermöglichen eine Zielorientierung für schulische Praxis, Schulentwicklungsprozesse und einen ganzheitlichen Blick auf Schulqualität. Sie verweisen auf den Kern pädagogischer Arbeit – auf das, was Schule leisten soll und kann. Sie geben Orientierung, auch wenn sich Themen, Schlagworte und Herausforderungen verändern. Schule und Unterricht müssen sich nicht immer neu erfinden, aber immer wieder neu auf das Wesentliche besinnen. Ein vereinbartes Qualitätsverständnis wirkt dabei als Kompass.

Zukunftsfähigkeit: Warum Unterricht im Mittelpunkt steht



Wohlbefinden (Well-being), Bildungsgerechtigkeit und Leistung lassen sich aus Sicht der Verantwortlichen des Deutschen Schulpreises insbesondere durch eine hohe Qualität im Unterricht erreichen. Unterricht spielt im Schulalltag der Schüler:innen die zentrale Rolle. Hier, im Unterricht, in ihrer Lerngruppe, verbringen sie die meiste Zeit. Seit 2022 steht der Qualitätsbereich Unterrichtsqualität im Mittelpunkt des Deutschen Schulpreises. Diese Fokussierung ist das Ergebnis eines wichtigen Erkenntnisprozesses: Schulen, die sich vor 2022 bewarben, erzielten regelmäßig hohe Bewertungen in verschiedensten Qualitätsbereichen. Ausgerechnet im Kerngeschäft Unterricht schnitten sie jedoch oftmals weniger überzeugend ab. Bei genauerer Betrachtung zeigte sich: Die Jury wählte Hauptpreisträgerschulen letztlich immer aufgrund ihrer herausragenden Unterrichtskonzepte aus.

Was zeichnet diese Schulen aus? Sie haben ein gemeinsames, in der Praxis durchgängig sichtbares und spürbares Verständnis von gutem Unterricht entwickelt, das unmittelbar auf die genannten Zieldimensionen einzahlt. Diese Beobachtungen gewannen durch die Erfahrungen der Pandemie zusätzlich an Gewicht, als traditioneller Unterricht und etablierte Lehr-Lern-Prozesse stark eingeschränkt oder unmöglich wurden. Hinzu kamen die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021, die zeigten, dass je nach Kompetenzbereich zwischen 18 und 30 Prozent der Schüler:innen die Mindeststandards verfehlen.

Diese Ergebnisse riefen eine öffentliche und fachwissenschaftliche Debatte hervor, die die Bedeutung von Unterricht als Kernelement von Schule für den Bildungserfolg der Lernenden deutlich machte. Dabei darf Unterrichtsqualität nicht auf das klassische Unterrichtssetting im Klassenzimmer reduziert werden. Qualitätsvolle Lehr- und Lernprozesse sind nicht auf den formalen Lernort des Klassenzimmers beschränkt. Qualitätsvolles Lernen im Unterricht – orientiert an einem erweiterten Lernbegriff – verfolgt fachliche, überfachliche, personale, soziale und methodische Bildungsziele. Guter Unterricht speist sich zudem aus der Quintessenz all dessen, was die Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises intendieren und hervorbringen. Wenn Julian Schmitz sagt: „Es lässt sich aus unserer Sicht festhalten, dass Schule und Unterricht einen sehr, sehr großen Einfluss auf das psychische Wohlbefinden haben", dann wird deutlich, dass die Qualität von Unterricht die Persönlichkeit jeder Schülerin und jedes Schülers berührt und mit ihrer/seiner Leistungsfähigkeit und -bereitschaft korrespondiert.

Das Qualitätsverständnis als Navigationsinstrument

Unterricht wird von den Menschen, die hinter dem Deutschen Schulpreis stehen, im Zusammenhang mit der gesamten Schule und deren Zukunftsfähigkeit betrachtet. Dies gilt genauso für die Qualitätsbereiche Leistung, Umgang mit Vielfalt, Verantwortung, Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner sowie Lernende Schule. Schulentwicklung ist von ihrem Wortsinn her auf Zukunft ausgerichtet. Die Aspekte, anhand derer die Expert:innen des Deutschen Schulpreises die Unterrichtsqualität beurteilen – etwa das gemeinsame Verständnis von Lehren und Lernen, die konkrete Gestaltung des Unterrichts, die Fähigkeit zur Weiterentwicklung des Unterrichts sowie der Umgang mit Daten zur Reflexion und Steuerung – begleiten den Schulpreis von Beginn an. Sie wurden im Laufe der Jahre immer wieder geschärft, vertieft und an neue Erkenntnisse und Anforderungen angepasst. Mit dem Fokus auf die Unterrichtsqualität wurden diese Aspekte noch differenzierter in den Blick genommen.

Das Qualitätsverständnis des Deutschen Schulpreises als ein Orientierung gebender Kompass erweist sich in mehrfacher Hinsicht als zukunftsfähig:

1. **Ganzheitlich und ausgewogen**: Die sechs Bereiche bilden ein klares, aber flexibles Gerüst, das die ganze Schule und ihre Entwicklung in den Blick nimmt. Jede Schule kann ausgehend von den Leitfragen der sechs Qualitätsbereiche individuelle Schwerpunkte setzen und Entwicklungen anstoßen. Sie orientieren sich an aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und werden kontinuierlich weiterentwickelt.
2. **Präzise und praxisnah**: Die Kriterien sind konkret genug, um schulinterne Evaluationsprozesse zu ermöglichen, um davon ausgehend Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse gezielt zu unterstützen; sie sind offen genug, sodass sich vielfältige pädagogische und schulartspezifische Konzepte daran orientieren und darin wiederfinden können.
3. **Robust gegenüber öffentlich diskutierten Trends**: Das Qualitätsverständnis des Deutschen Schulpreises folgt keinen Trends. Es besitzt einen stabilen Rahmen, der auf neue Herausforderungen reagieren und Orientierung geben kann, ohne seine Grundhaltung zu verlieren. Trotz gleichbleibender Grundstruktur der sechs Qualitätsbereiche werden die Kriterien fortlaufend weiterentwickelt, um aktuelle Herausforderungen und wissenschaftliche Erkenntnisse zu integrieren. Sie sind innovativ und modern, trotz (oder gerade wegen) ihrer strukturkonservativen Anlage, insbesondere da sie den genuinen Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule (s. o. Wohlbefinden, Bildungsgerechtigkeit und Leistung) berücksichtigen.

Kurzum: Eine gute Schule, die sich an den Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises orientiert, ist innovativ und zukunftsgewandt. Sie kann Veränderungen, Herausforderungen und Innovationen aufnehmen

und in den Alltag integrieren. Durch die intensive Auseinandersetzung mit einzelnen oder allen Qualitätsbereichen erlangen Schulentwicklungsteams eine interne Bestandsaufnahme zu ihrer Schule. Auf dieser Basis lassen sich besondere Stärken und Entwicklungspotenziale erkennen und weitere Entwicklungsprozesse gezielt anstoßen. Damit bieten die Qualitätsbereiche Lehrkräften und Schulleitungen Orientierung für ihr eigenes berufliches Handeln, die sie wiederum in Sicherheit und Sinnhaftigkeit für das, was sie leisten, übersetzen können. So kann ein iterativer Prozess in Gang gesetzt werden, der – transparent und verständlich kommuniziert und mit Beispielen veranschaulicht – Kindern und Jugendlichen Wege aufzeigt, sich handlungsfähig, selbstbewusst, sinnhaft und fehlerfreundlich auszuprobieren und weiterzuentwickeln. Anders gesagt: Lehrkräfte, die sich nicht ängstlich an das klammern, was sie selbst in der eigenen Schulzeit, in Studium, Ausbildung und in den langen Jahren ihrer Erwerbstätigkeit gelernt haben, sind beste Vorbilder. Sie zeigen sich neugierig, fehlerfreundlich und wissensdurstig, mobilisieren eigene kognitive, emotionale und soziale Ressourcen und sind beziehungsfähig. Wie gesagt: Menschen machen Schule, und: Menschen machen Zukunft.

Wie lässt sich Bildungserfolg von Herkunft entkoppeln? – Eine große Zukunftsfrage

Schulen, in denen Lehrkräfte als Vorbilder und Inspirationsquellen wirken, übernehmen diese Rolle auch für andere Bildungseinrichtungen. Anhand dreier Beispiele von Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie Schulen eine zukunftsfähige, individuelle und gesellschaftliche Entwicklung konkret fördern können. Besonders bemerkenswert ist, dass diese Schulen Antworten auf eine der größten bildungspolitischen Herausforderungen in Deutschland liefern: Wie lässt sich Bildungserfolg von sozialer Herkunft entkoppeln?

Eichendorffschule Erlangen: Bildungsgerechtigkeit und individuelle Förderung

Die Eichendorffschule Erlangen verfolgt eine klare Vision von Bildungsgerechtigkeit und erfolgreichen Bildungsbiografien für alle Lernenden. Ihr innovatives Konzept, wie der „Raum der Mathematik“, ermöglicht es den Schüler:innen, in ihrem eigenen Tempo mathematische Inhalte zu erarbeiten und so ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Der gebundene Ganztagsbetrieb bietet vielfältige musische, kulturelle, ökologische und technische Angebote, die den Kindern und Jugendlichen mehr Zeit zur Förderung ihrer individuellen Kompetenzen einräumen und auf Hausaufgaben verzichten. Durch die enge Zusammenarbeit mit Bildungswissenschaftler:innen und die kontinuierliche Weiterentwicklung des Schulkonzeptes wird Schulentwicklung als fortlaufender Prozess verstanden. Diese Ansätze fördern das eigenverantwortliche und selbstgesteuerte Lernen und tragen dazu bei, dass Bildungserfolg unabhängig von sozialer Herkunft gelingt und Zukunftsoptionen eröffnet.

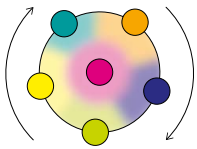
Kettelerschule Bonn: Kooperation und multiprofessionelle Teams

Die Kettelerschule in Bonn zeigt, dass Kooperation und Kollaboration entscheidend sind, um Lehrkräfte zu entlasten und ihre Arbeitszufriedenheit und damit auch ihr Well-being zu steigern. Multiprofessionelle Teams, bestehend aus Lehrkräften, Erzieher:innen und Sonderpädagog:innen, begleiten die Schüler:innen und fördern sie ganzheitlich. Klare Aufgabenteilung, transparente Kommunikation und regelmäßige Teambesprechungen sind Erfolgsfaktoren, die eine wertschätzende Haltung und gegenseitiges Vertrauen im Kollegium fördern. Diese Struktur ermöglicht es, die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen zu berücksichtigen und ihnen eine umfassende und ganzheitliche Förderung zu bieten. Durch die multiprofessionelle Zusammenarbeit wird das eigenverantwortliche und selbstorganisierte Lernen der Schüler:innen unterstützt, was wiederum den Bildungserfolg unabhängig von sozialer Herkunft fördert.

Berufliche ITECH Schule Hamburg Wilhelmsburg: Digitalisierung und agile Schulentwicklung

Die Berufliche ITECH Schule in Hamburg Wilhelmsburg nutzt den digitalen Wandel als Chance und integriert digitale Medien in den Schulalltag, um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Die erweiterte Schulleitung teilt Verantwortung und Kompetenzen, was zur Entlastung und Akzeptanz im Kollegium beiträgt. Ein eigenes Qualitätsmanagementsystem ermöglicht eine systematische und agile Schulentwicklung, die auf der Grundlage eines klaren Leitbildes und einer Vision der Unterrichtsentwicklung basiert. Die digitale Infrastruktur unterstützt die Zusammenarbeit in virtuellen Lernräumen und ermöglicht den Schüler:innen, ihr eigenes Lerntempo und den Lernort selbst zu bestimmen. Diese Ansätze fördern das eigenverantwortliche und individualisierte Lernen und tragen dazu bei, dass Bildungserfolg unabhängig von sozialer Herkunft gelingt.

Schüler:innen stärken für das, was ist und was kommt



Zukunftsfähigkeit bedeutet nicht, auf jede neue Entwicklung sofort eine Antwort zu haben. Ganz im Gegenteil: Zukunftsfähige Schulen begreifen ihre Lehrkräfte selbst als Lernende. Hierfür ist es notwendig, dass Lehrkräfte ihre Haltung überdenken und ihre Rolle – hin zur Lern- und Entwicklungsbegleitung – weiterdenken. Zukunftsfähigkeit erfordert dabei keineswegs, Schule vollständig neu zu erfinden. Zukunftsfähigkeit beginnt dort, wo Schule ernst nimmt, was Kinder und Jugendliche heute brauchen, damit sie sich in einer Welt der Unwägbarkeiten nicht verloren fühlen.

Dafür braucht es Schulen mit klarer Haltung und gemeinsam getragenen Werten, mit bedarfsgerechten Konzepten und mit Mut zum Wandel. Im Netzwerk des Deutschen Schulpreises lernen Schulen voneinander, die bereit sind, die Verantwortung für das Lernen an die Schüler:innen zu übertragen, diese zu beteiligen und zu fordern, aber auch für deren Wohlbefinden, für die Verringerung von Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung und die Zukunftschancen ihrer Schüler:innen Sorge zu tragen. Jede Schule, die sich um den Deutschen Schulpreis bewirbt, wird in das Netzwerk aufgenommen. Entweder als Mitglied im Kreis der Preisträgerschulen oder als Bewerberschule im Forum des Deutschen Schulpreises.

Das Qualitätsverständnis des Deutschen Schulpreises ist geprägt von genau diesem Wissen exzellenter schulischer Praxis und jahrzehntelanger, gemeinsamer multiprofessioneller Weiterentwicklung. Im Zentrum steht das Lernen als Prozess: individuell, gemeinsam und professionell begleitet, auf wissenschaftlicher Grundlage. Voraussetzung dafür ist eine Lernende Schule und pädagogisches Personal, das sich selbst als Lernende begreift.

Der Deutsche Schulpreis zeichnet Schulen aus, die diesen Weg konsequent gehen – unter ihren jeweiligen Bedingungen, mit ihrer Schülerschaft, in ihrer Umgebung. Kinder und Jugendliche brauchen keine perfekte Schule. Sie brauchen eine Schule, die sie stärkt. Letztlich zeigt sich die Zukunftsfähigkeit einer Schule in ihrer Bereitschaft zur stetigen Veränderung, dem professionellen Umgang mit mannigfachen Unsicherheiten und der Orientierung am Wesentlichen: dem Lernen der Schüler:innen – und den Beziehungen zu ihnen.

Literatur

Deutsches Schulbarometer (2024), Befragung von Schüler:innen, 2024. URL: https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-befragung-von-schuelerinnen (14.07.2025).

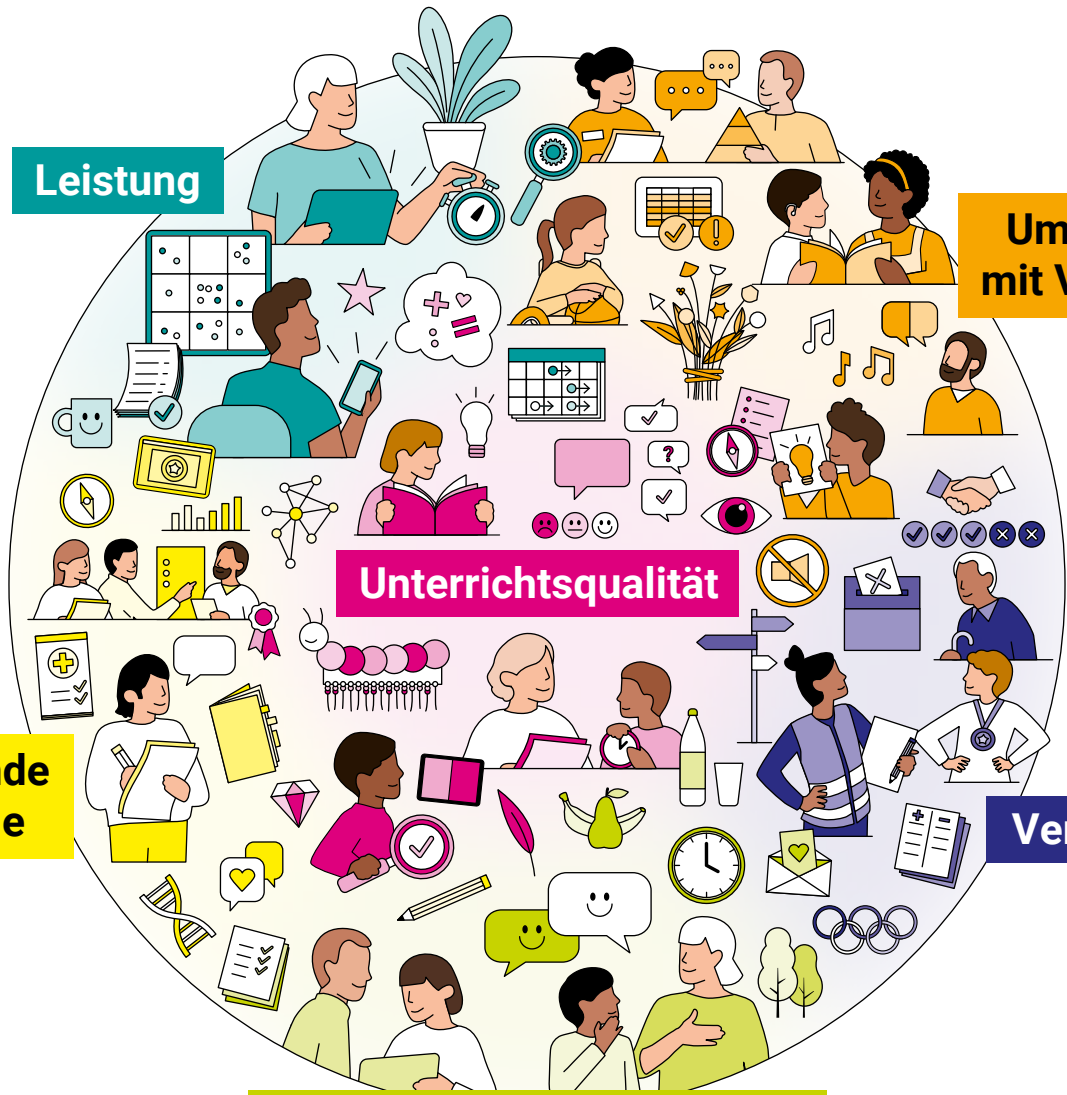
Dorsch Lexikon der Psychologie (2025), URL: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/entscheiden-unter-unsicherheit (14.07.2025).

Esposito F. (2023), Die Zukunft ist auch nicht mehr, was sie einmal war. URL: https://www.boell.de/de/2023/10/25/die-zukunft-ist-auch-nicht-mehr-was-sie-einmal-war (14.07.2025).

Schratz, M., Michels, I., & Wolters, A. (Hrsg.). *Menschen machen Schule. Mutig eigene Wege gehen.* Hannover: Klett/Kallmeyer.

OECD-Lernkompass 2030 (2020), URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all (14.07.2025).

Die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises



B Die sechs Qualitäts-bereiche des Deutschen Schulpreises



Unterrichtsqualität

Anna-Katharina Praetorius, Mathias Ropohl, Norbert Diesing, Irmgard Distler, Helmut Klemm, Nicola Küppers, Gabriele Leykauf, Sonja Schleicher, Holger Schmidt, Monika Stausberg, Ulli Thöne



Was macht Unterricht so richtig gut? Qualität von Unterricht aus Sicht von Bildungsforschung und Unterrichtspraxis

Unterrichtsqualität steht im Mittelpunkt des Auswahlprozesses für den Deutschen Schulpreis. Doch was genau wird unter Unterrichtsqualität verstanden, und wie kann eine hohe Qualität im eigenen Unterricht und der eigenen Schule erreicht werden? Zu Unterrichtsqualität gibt es sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der Forschung eine Vielzahl an Ansätzen und Begrifflichkeiten. Daher sind diese Fragen gar nicht leicht zu beantworten. In vielen dieser Ansätze werden Schwerpunkte gesetzt: beispielsweise auf Aspekte der Klassenführung mit einer eher fachübergreifenden Brille oder auf Aspekte der Darbietung von Unterrichtsinhalten aus Sicht eines bestimmten Faches. All diese Ansätze haben ihre Berechtigung, denn Unterrichtsqualität ist facettenreich und kann auf unterschiedliche Weise erreicht werden.

Dieser Vielfalt im Erreichen von Unterrichtsqualität soll beim Deutschen Schulpreis Raum gegeben werden. Zugleich ist es wichtig, eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Ordnungsraster zu nutzen, um über Unterricht und seine Qualität ins Gespräch zu kommen. Auch braucht es ein Raster, um über eine Weiterentwicklung von Unterricht nachdenken zu können. Solch ein Raster bietet das forschungsbasierte MAIN-TEACH-Modell (**M**ulti-l**A**yered and **IN**tegrated in conceptualizing the quality of **TEACH**ing) von Unterrichtsqualität, das einen umfassenden Blick auf Unterrichtsqualität einnimmt und im Fokus dieses Kapitels steht: Es ermöglicht sowohl vielfältige Blickwinkel auf Unterrichtsqualität als auch einen gemeinsamen Bezugsrahmen.

Das Kapitel startet mit einem Überblick über die Teilbereiche von Unterrichtsqualität, die in diesem Modell unterschieden werden. Anschließend gehen wir auf Fragen zu MAIN-TEACH ein, die sich aus Perspektive der Unterrichtspraxis stellen. Anhand von Beispielen aus Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises wird das Modell schließlich illustriert.

Das MAIN-TEACH-Modell gibt eine Übersicht darüber, was in der Forschung unter Unterrichtsqualität verstanden wird (siehe Praetorius et al., 2023; Praetorius et al., 2025). Es stellt eine Kombination und Weiterentwicklung einer Vielzahl bestehender Ansätze zur Beschreibung von Unterrichtsqualität dar. Dabei integriert es fachübergreifende und fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität und schließt an allgemeindidaktische Ansätze wie das Didaktische Dreieck an. Ferner bezieht es explizit die Konzeption von Unterricht im Sinne von Angebots-Nutzungs-Modellen ein (Vieluf et al., 2020). Im Ergebnis verdeutlicht das Modell, dass Unterricht ein Zusammenspiel aus durch Lehrpersonen und Schüler:innen gestalteten unterrichtlichen Angeboten und deren Nutzungen durch die Schüler:innen ist. Dieses Zusammenspiel führt aufseiten der Schüler:innen zu intendierten sowie nicht-intendierten Wirkungen. Die intendierten Wirkungen beziehen sich zum einen auf übergeordnete Unterrichtsziele (in den Naturwissenschaften z. B. auf den Aufbau von Kompetenz zum Umgang mit Daten) und zum anderen auf konkrete fachliche Lernziele in einzelnen Stunden (in den Naturwissenschaften z. B. auf die Interpretation von Daten einer Messreihe).

Kurzzusammenfassung des Modells

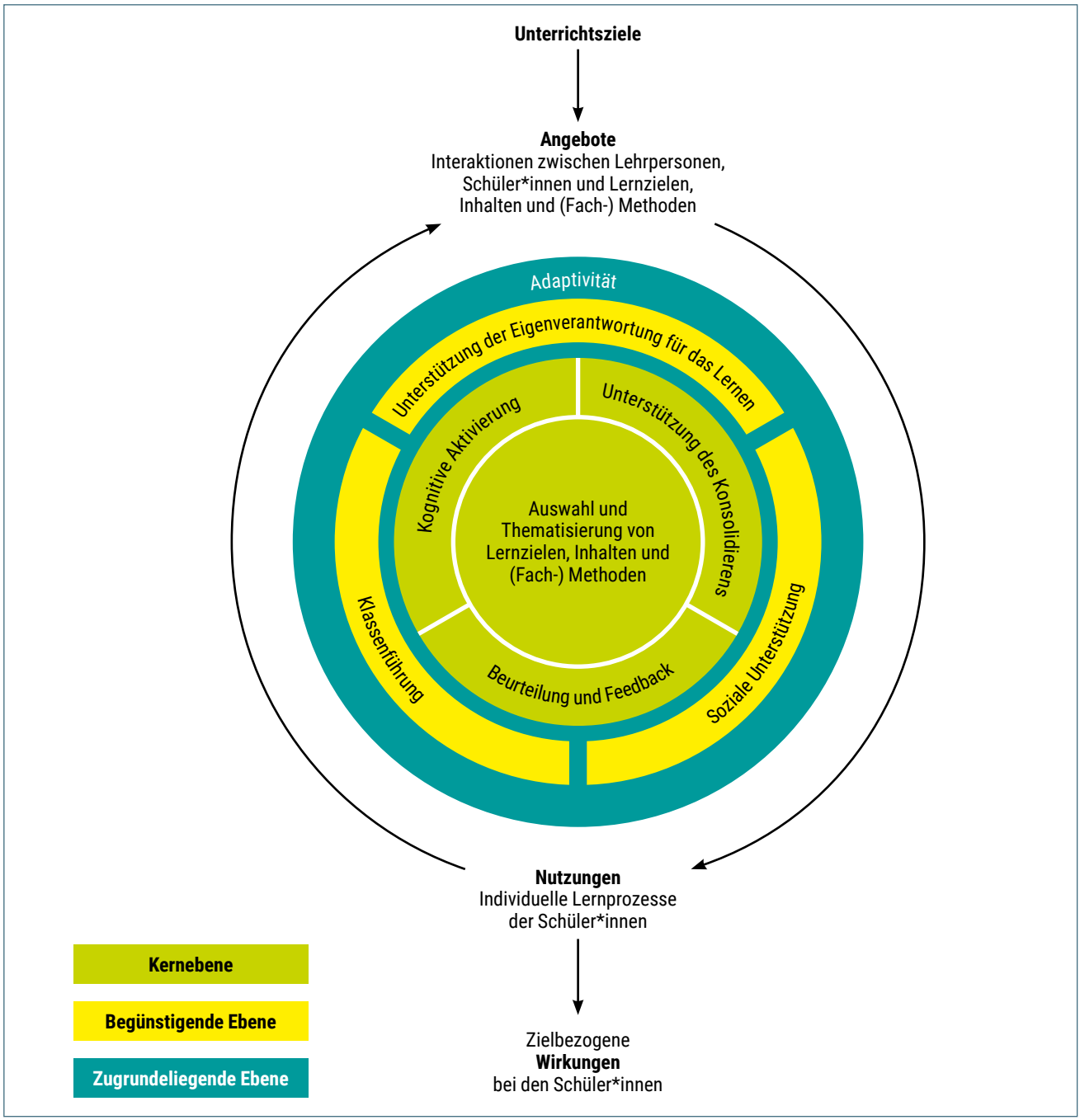


Abb. 1: MAIN-TEACH-Modell 2.1 (Praetorius et al., 2025)

Das Modell (s. Abb. 1) umfasst drei Ebenen, die sich in ihrer Funktion für den Lernprozess der Schüler:innen unterscheiden. Auf jeder dieser Ebenen sind mehrere Teilbereiche von Unterrichtsqualität, sogenannte Dimensionen, verortet. Zu den einzelnen Ebenen:

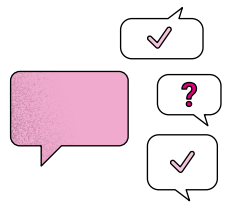
Im Zentrum des Modells steht die **Kernebene** *Unterstützung der Lernprozesse*. Ausgangspunkt ist die adäquate *Auswahl und Thematisierung von Lernzielen, Inhalten und (Fach-)Methoden*. Die Unterstützung der Lernprozesse in Bezug auf die Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden erfolgt über die Anregung zur vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten (*Kognitive Aktivierung*) sowie der Unterstützung zu deren Speicherung und Festigung (*Unterstützung des Konsolidierens*) bis hin zur Feststellung des aktuellen Lernstandes von Schüler:innen sowie darauf basierender Rückmeldungen (*Beurteilung und Feedback*).[1]

Die **begünstigende Ebene** *Bereitstellung von förderlichen Lernbedingungen* umfasst solche Qualitätsdimensionen, die einen angemessenen Rahmen für das Lernen schaffen und so die Unterstützung der Lernprozesse erleichtern. Dazu zählen der Umgang mit Unterrichtsstörungen, die Maximierung der Lernzeit oder der angemessene Einsatz von Raum und Ressourcen (*Klassenführung*) sowie ein wertschätzender und respektvoller Umgang der am Unterricht beteiligten Personen (*soziale Unterstützung*). Darüber hinaus wird auch die Vermittlung von Lernkompetenzen und die begleitende Unterstützung bei der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen (*Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen*) dieser Ebene zugeordnet.

Die **zugrundeliegende Ebene** *Anpassung des Unterrichts an die Schüler:innen* beinhaltet die Dimension *Adaptivität* und ist so konzipiert, dass sie die Basis aller anderen Dimensionen bildet und für alle anderen Dimensionen mitgedacht werden muss.

Die konkreten Aspekte (auch Subdimensionen genannt) von Unterrichtsqualität, die sich hinter den einzelnen genannten Dimensionen verbergen, werden in Tabelle 1 aufgeführt.

Fragen an MAIN-TEACH aus unterrichtspraktischer Perspektive



Wieso berücksichtigt das MAIN-TEACH-Modell so viele Elemente?

Unterricht und die Beschreibung seiner Qualität sind unglaublich komplex. In den Interaktionen von Lehrpersonen mit den Schüler:innen in Bezug auf den Lerngegenstand spielen so viele Aspekte gleichzeitig eine Rolle, dass Unterricht und dessen Qualität in ihrer Gesamtheit schwer greifbar sind. Die Idee der Unterrichtsqualitätsforschung ist deshalb, diese Komplexität durch eine Unterteilung in Dimensionen – also Teilbereiche oder Merkmale von Unterrichtsqualität, die dann zusammengenommen Unterrichtsqualität abbilden – handhabbar zu machen. Die Dimensionen sind die Elemente im Kreis, die entsprechend ihrer Funktion für den Lernprozess der Schüler:innen auf drei Ebenen angeordnet sind (s. Abb. 1). Wird eines dieser Elemente weggelassen, fehlt ein essenzieller Teil der Initiierung und Unterstützung von Lernprozessen.

Zusätzlich zu den im Kreis angeordneten Elementen ist die in der Unterrichtsqualitätsforschung etablierte Angebots-Nutzungs-Konzeption von Unterricht in das Modell eingeflossen. Diese Konzeption geht davon aus, dass Unterricht ein Zusammenspiel von unterrichtlichem Angebot und dessen Nutzung durch die Schüler:innen ist. Dabei wird zwar das unterrichtliche Angebot wesentlich durch die Lehrpersonen gestaltet, aber auch die Schüler:innen tragen zu diesem Angebot bei. Dies geschieht beispielsweise durch mündliche Schüler:innenbeiträge, die ebenfalls ein Lernangebot für die Mitschüler:innen bieten und den

1 Beurteilung ist hier sehr breit gemeint und umfasst summative, formative und prognostische Aspekte der Einschätzungen des Lernstandes. Der Begriff wurde aufgrund seiner starken Verbreitung im Deutschschweizer Kontext gewählt. In Deutschland hingegen werden zum Teil andere Begriffe genutzt wie beispielsweise Diagnose.

Ebene	Dimension	Subdimensionen
Anpassung des Unterrichts an Schüler:innen	Adaptivität	• Es gibt eine angemessene Anpassung der Anforderungen an die Schüler:innen. • Es gibt eine angemessene Anpassung der Lernprozessbegleitung.
Unterstützung der Lernprozesse	Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden	• Die behandelten Lernziele sind adäquat ausgewählt. • Die behandelten Inhalte und (Fach-)Methoden sind auf das Lernziel abgestimmt. • Die Relevanz der Inhalte wird den Schüler:innen verdeutlicht. • Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert. • Die Inhalte werden korrekt und präzise dargestellt.
	Kognitive Aktivierung	• Die Aufgaben sind gehaltvoll und auf das kognitive Niveau der Schüler:innen abgestimmt. • Die kognitive Aktiviertheit der Schüler:innen wird unterstützt.
	Unterstützung des Konsolidierens	• Die Aufgaben sind auf die Konsolidierung von Inhalten ausgerichtet. • Die Konsolidierung von Inhalten wird unterstützt.
	Beurteilung und Feedback	• Die Beurteilungen sind klar auf die zu erlernenden Kompetenzen ausgerichtet. • Der Kompetenzerwerb der Schüler:innen wird überprüft. • Die Schüler:innen erhalten qualitativ hochwertiges Feedback.
Bereitstellung von förderlichen Lernbedingungen	Klassenführung	• Ein proaktiver und effektiver Umgang mit Disziplinfragen ist gewährleistet. • Ein hoher Anteil an Lernzeit ist gewährleistet. • Der Einsatz von Raum und Ressourcen ist angemessen.
	Soziale Unterstützung	• Es besteht eine positive Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler:innen. • Die Schüler:innen pflegen einen respektvollen Umgang miteinander.
	Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen	• Die Eigenverantwortung für das Lernen wird direkt gefördert. • Die Eigenverantwortung für das Lernen wird indirekt gefördert.

Ebenen, Dimensionen und Subdimensionen des MAIN-TEACH-Modells (aus Wemmer-Rogh et al., 2023)

weiteren Verlauf des Unterrichts wesentlich prägen können – je nachdem ob und wie die Beiträge von der Lehrperson aufgegriffen werden. Die Frage, wie Schüler:innen das unterrichtliche Angebot nutzen, hängt davon ab, wie adaptiv das Angebot ist, also wie stark es auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen eingeht. In der Unterrichtsqualitätsforschung wird argumentiert, dass nur dann, wenn eine hinreichende Nutzung des unterrichtlichen Angebots durch die Schüler:innen erfolgt, der Unterricht auch seine intendierten Wirkungen entfalten kann, also beispielsweise indem Grundschüler:innen basale Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln. Um deutlich zu machen, dass es ein weiter Weg ist zwischen der Intention – was sollen die Schüler:innen über einen längeren Zeitraum lernen („Unterrichtsziele“) – und dem Ergebnis – inwiefern erreichen sie die intendierten Ziele tatsächlich („Wirkungen“) – sind im Modell beide Pole ausgewiesen.

Was bedeutet nun die Unterscheidung zwischen Angebot und Nutzung konkret für den Unterricht? Die Empfehlung, die daraus folgt, lautet: Unterricht ist so umfassend wie möglich von den Bedarfen der Schüler:innen her zu denken. Schüler:innen sind sehr unterschiedlich und nutzen entsprechend oft ein- und dasselbe unterrichtliche Angebot unterschiedlich. Lehrpersonen sollten sich daher fragen, wie sie das Angebot so gestalten können,

dass es diesen Unterschieden und den daraus resultierenden unterschiedlichen Bedarfen möglichst gerecht wird. Da die Nutzung des Angebots durch die Schüler:innen nur zum Teil sichtbar ist, ist es hilfreich, sich diesbezügliches Feedback von ihnen einzuholen. Ein Beispiel, wie das konkret aussehen kann, findet sich hier:

Das Feedback-Tool 

Weshalb wurden genau diese Dimensionen aufgenommen?

Um die Komplexität von Unterricht handhabbar zu machen, müssen bei einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit Unterricht bestimmte Aspekte des Unterrichts in den Vordergrund gerückt und andere außen vor gelassen werden. Die Idee der Forschung zu Unterrichtsqualität ist, dass auf diejenigen Aspekte des Unterrichts fokussiert wird, die sich in empirischen Studien als bedeutsam für die Entwicklung von Schüler:innen (z. B. hinsichtlich deren Kompetenzentwicklung) erwiesen haben und damit als effektiv gelten (Klieme, 2019; für einen kompakten Überblick, siehe Steffensky & Praetorius, in Druck). Gleichzeitig sind diese Aspekte so ausgewählt, dass sie gesellschaftlichen Normen entsprechen, beispielsweise der Norm, dass Lernen angstfrei erfolgen sollte.

In den letzten Jahrzehnten wurde eine Vielzahl an Studien durchgeführt, die sich einzelne unterrichtliche Merkmale herausgegriffen und diese hinsichtlich ihrer Effektivität untersucht haben. Um eine bessere Übersicht über all diese Studien zu generieren, haben Forscher:innen begonnen, die einzelnen Aspekte zu größeren Einheiten zusammenzufassen, die dann auch als Dimensionen oder Merkmale von Unterrichtsqualität bezeichnet wurden.

In den Studien wurden entsprechend verschiedener Forschungstraditionen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt (Praetorius & Charalambous, 2018). In den letzten Jahren werden diese zunehmend miteinander verschränkt, so wie dies auch in MAIN-TEACH der Fall ist: In der allgemeinen Unterrichtsqualitätsforschung wurde in der Vergangenheit v. a. angestrebt, solche Dimensionen zu identifizieren, die über Fächer, Schulformen, Schulstufen und sogar Länder hinweg Gültigkeit haben. Typische Dimensionen sind die Klassenführung oder auch die soziale Unterstützung. In der Unterrichtsqualitätsforschung der Fachdidaktiken hingegen wurde vor allem in den Blick genommen, was qualitativ hochwertigen Unterricht in einem bestimmten Fach ausmacht. Damit wurde unter anderem auf Aspekte fokussiert, die in der Dimension Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und Methoden aufgeführt sind. Daneben existieren eine Reihe an Dimensionen, die in beiden Forschungstraditionen untersucht wurden, zum Teil mit unterschiedlichen Bezeichnungen. Ein typisches Beispiel hierfür ist die Dimension kognitive Aktivierung.

Aber nicht nur fachübergreifende und fachspezifische Merkmale werden in MAIN TEACH kombiniert. Basis des Modells ist eine Übersicht über zwölf beobachtungsbasierte Ansätze zur Erfassung von Unterrichtsqualität und den darin enthaltenen Merkmalen (siehe Praetorius & Charalambous, 2018). Durch deren Integration kann mit MAIN TEACH die Qualität von Unterricht umfassender als bisher in den Blick genommen werden. Die Auswahl und Zusammenstellung der Aspekte und Dimensionen zielte dabei darauf ab, dass zum einen begründete Annahmen über deren Relevanz für den Lernprozess von Schüler:innen getroffen werden können und zum anderen jede Dimension dabei einen anderen Fokus setzt.
Trotz des vergleichsweise umfassenden Charakters des MAIN-TEACH-Modells muss berücksichtigt werden, dass die bisherigen empirischen Studien zu Unterrichtsqualität, auf denen das Modell basiert, schwerpunktmäßig die Wirkungen der Unterrichtsqualitätsdimensionen auf die Leistungsentwicklung von Schüler:innen untersucht haben. Andere Schüler:innenmerkmale, die mit Unterricht adressiert werden, wie z. B. soziale Kompetenzen, wur-

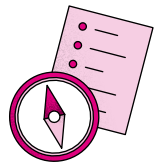
den bislang so gut wie nicht untersucht. Zudem wurden vor allem Studien in der Mathematik und den Naturwissenschaften durchgeführt, sodass bis vor Kurzem nur wenige empirische Befunde zu anderen Fächern vorlagen.

Warum beinhaltet das Modell abstrakt klingende Dimensionen und keine konkreten unterrichtlichen Handlungen?

Aus einer unterrichtspraktischen Perspektive ist diese Frage essenziell. Am nützlichsten erscheinen üblicherweise konkrete Ideen und Materialien, die im Sinne von „Rezepten" qualitativ hochwertigen Unterricht ermöglichen. Eine solche Sammlung bietet das MAIN-TEACH-Modell, wie auch andere Konzeptualisierungen von Unterrichtsqualität, jedoch nicht. Das liegt daran, dass es unendlich viele Gestaltungsmöglichkeiten eines Angebots im Unterricht gibt, um die genannten Dimensionen umzusetzen. Diese Herausforderung wird in der Unterrichtsqualitätsforschung mit den Begriffen Oberflächen- und Tiefenmerkmale von Unterricht umschrieben. Renkl (2024) beschreibt diese Unterscheidung so: Die Lernprozesse der Schüler:innen (Tiefe) können durch unterschiedlichste unterrichtliche Maßnahmen (Oberfläche) unterstützt werden. Entsprechend ist es nicht entscheidend, besonders gute, allgemeingültige unterrichtliche Maßnahmen zu entwickeln, sondern auf die Funktion unterrichtlicher Maßnahmen für die Lernprozesse der Schüler:innen zu fokussieren und Unterricht so zu gestalten, dass er die Lernprozesse möglichst optimal unterstützt. Dabei gibt es in der Regel nicht nur eine einzige geeignete Maßnahme, sondern mehrere. Bestimmte Unterrichtskonzepte sind entsprechend auch nicht grundsätzlich besser als andere. Als Orientierung für Lehrpersonen schlagen wir folgenden Dreischritt vor, der sich im Kern des MAIN-TEACH-Modells wiederfindet (s. Abb. 1): (1) Welche konkreten Lernziele verfolge ich? (2) Welche Inhalte eignen sich zu deren Vermittlung? (3) Welche Fachmethoden und Unterrichtsmethoden bieten sich an?

Diese Sicht auf Unterrichtsqualität darf jedoch nicht so verstanden werden, dass konkrete Maßnahmen, Methoden oder Unterrichtskonzepte keinen Stellenwert im Unterricht einnähmen. Das tun sie natürlich, und es ergibt sehr viel Sinn, sich über diese auszutauschen und darüber Ideen für die Gestaltung des eigenen Unterrichts zu generieren (s. Abschnitt 3). Der entscheidende Punkt ist, dass die Lernprozesse der Schüler:innen dabei nicht aus dem Blick geraten. Diese Denkweise hat sich als sehr hilfreich erwiesen, um gelingende und weiter optimierbare unterrichtliche Aspekte im Sinne der Unterrichtsentwicklung zu identifizieren.

Ich kenne Merkmalslisten für guten Unterricht von Helmke oder Meyer – ist MAIN-TEACH das Gleiche „in Grün"?



Merkmalslisten stellten in der Vergangenheit die übliche Herangehensweise dar, um darzustellen, welche Aspekte von Unterrichtsqualität besonders bedeutsam sind. Solche Listen gibt es im deutschsprachigen Raum in großer Anzahl, die bekanntesten sind die zehn Merkmale guten Unterrichts von Meyer (erstmals 2004) sowie die zehn Merkmale von Unterrichtsqualität von Helmke (erstmals 2009, mittlerweile verdichtet zu 5: Helmke, 2022). Beide decken weitestgehend ähnliche Aspekte ab – zum Teil mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Dazu gehören etwa lernförderliches Unterrichtsklima, Klassenmanagement bzw. hoher Anteil echter Lernzeit, Klarheit und Strukturierung oder Konsolidierung bzw. intelligentes Üben. Das Modell der drei Basisdimensionen (Klieme & Rakoczy, 2008) geht über diese Merkmalslisten hinaus: Neben den Unterrichtsmerkmalen bzw. -dimensionen beschreibt das Modell, wie diese von den Schüler:innen genutzt werden müssen, damit sich bei den Schüler:innen erwünschte Wirkungen wie beispielsweise Leistungsentwicklung überhaupt entfalten können.

Das MAIN-TEACH-Modell greift nun diese Unterscheidung zwischen Angebot, Nutzung und Wirkungen auf und macht zudem das Verhältnis der Unterrichtsqualitätsdimensionen zueinander und deren Funktion für den Lernprozess der Schüler:innen deutlich. Dahinter steht folgende Überlegung: Die Betrachtung von Unterrichtsqualität

ist wie das Zerlegen eines Autos in seine Einzelteile (das entspräche den Merkmalslisten). Das Zerlegen ist sinnvoll und notwendig, um das Prinzip eines Autos zu verstehen. Um die Funktionsweise eines Autos vollständig verstehen zu können, müssen diese Teile jedoch wieder zusammengesetzt und in ihrem Zusammenspiel betrachtet werden. Zugleich erscheint es uns wichtig zu betonen, dass es *den* einzigen richtigen Ansatz nicht gibt und auch nicht geben kann, da die Unterteilung von Unterricht in verschiedene Dimensionen keine natürliche, sich aus dem Betrachtungsgegenstand ergebende Unterteilung ist. Entsprechend geht jede solche Unterteilung mit Vor-, aber auch Nachteilen einher.

Wie kann ich als Unterrichtspraktiker:in das Modell für Schule und Unterricht nutzen?

Eine Rezeptsammlung erhalten die Unterrichtspraktiker:innen mit MAIN TEACH nicht. Das liegt daran, dass konkrete Rezepte, die in unterschiedlichsten Lernsituationen einsetzbar wären, nicht wissenschaftlich fundiert entwickelbar sind. Unterricht mit der Vielzahl an Beteiligten und unterschiedlichen Lerngegenständen sowie den vielfältigen Optionen zu deren Adressierung lässt keine einheitlichen Lösungen zu. Was die Dimensionen von Unterrichtsqualität und deren Bestandteile jedoch bieten können, sind Hinweise für die Planung sowie für die Reflexion und Weiterentwicklung von Unterricht.

Basis einer solchen Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht ist zunächst eine *Übersicht* zu Forschungsbefunden über Unterrichtsqualität, die Erkenntnisse über die Gestaltung qualitativ hochwertigen Unterrichts bieten. Eine solche Übersicht ist das MAIN-TEACH-Modell. Es kann als Grundlage genutzt werden, um im Kollegium in einem ersten Schritt über das Verständnis von Unterrichtsqualität ins Gespräch zu kommen. Idealerweise entwickelt sich daraus perspektivisch eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Verständnis.

Der nächste Schritt ist die *Bestandsaufnahme*: Sowohl als einzelne Lehrperson als auch für eine Schulgemeinschaft bietet es sich an, eine Art Screening des eigenen Unterrichts durchzuführen, um Stärken oder blinde Flecken im Hinblick auf die Dimensionen von MAIN-TEACH zu identifizieren. Die Frage ist dabei nicht, ob, sondern eher wo diese blinden Flecken sind. Aufgrund der Komplexität von Unterricht haben wir alle als Unterrichtende solche blinden Flecken, die sich bei der Bewältigung des Unterrichtsalltags einschleichen. Auch auf Schulebene bietet sich eine solche Bestandsaufnahme als Basis an, um verschiedene Unterrichtsentwicklungsvorhaben an der Schule zu systematisieren und in einen Zusammenhang zu bringen.

Basierend auf einer solchen Bestandsaufnahme sollten in einem weiteren Schritt *Schwerpunkte für die Weiterentwicklung* des Unterrichts ausgewählt werden. Es empfiehlt sich, auch hier die Lernprozesse der Schüler:innen in den Mittelpunkt zu stellen und zu überlegen, an welchen Stellen besonders zentrale Weiterentwicklungsbedarfe existieren. Dabei ist es hilfreich, vor allem der Frage nachzugehen: Welche Unterrichtsziele formulieren wir für die Schüler:innen unserer Schule und welche Dimensionen der Unterrichtsqualität sind hierfür besonders geeignet? Unsere bisherige Zusammenarbeit mit Schulen legt nahe, dass es Dimensionen gibt, die vielen Schulen bereits sehr vertraut sind und für die eine Vielzahl an Maßnahmen entwickelt und eingesetzt werden. Andere hingegen werden bislang eher vernachlässigt, obgleich sie aus Sicht der Unterrichtsqualitätsforschung besonders zentral für eine Unterstützung der Lernprozesse von Schüler:innen wären – ein prominentes Beispiel dafür ist die Dimension kognitive Aktivierung. Zentral erscheint uns bei der Auswahl der Schwerpunkte zudem, dass diese in eine kohärente Agenda überführt werden. Bezüglich der Umsetzung der ausgewählten Schwerpunkte in *konkrete Handlungsoptionen* gilt es zunächst, die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht mit in den Blick zu nehmen. Die zu stellenden Fragen lauten: Über welche personellen und materiellen Ressourcen verfügt unsere Schule, und inwiefern sind diese ausreichend für die Umsetzung der gemeinsamen Vision? Bei der Ausarbeitung von Handlungsoptionen ist es zudem entscheidend, dass

immer wieder überprüft wird, inwiefern diese tatsächlich das Lernen für die Schüler:innen potenziell „besser" machen, also ob die intendierten Nutzungen eines unterrichtlichen Angebots durch die Schüler:innen überhaupt ermöglicht werden. Die konkreten Handlungsoptionen sind letztendlich abhängig vom gewählten Schwerpunkt. Soll beispielsweise die Dimension kognitive Aktivierung der Schwerpunkt werden, dann ist es naheliegend, sich mit der Aufgabenkultur in der Schule zu befassen und zu überlegen, inwiefern in allen Fächern Aufgaben konzipiert werden können, die gehaltvoll und auf das kognitive Niveau der Schüler:innen abgestimmt sind. Diese Überlegungen können dann in ein Unterrichtskonzept überführt werden, das je nach Zielsetzungen unterschiedlich aussehen wird. Beispiele dafür sind u. a. individualisierter Unterricht in Lernbüros, bei Wochenplanarbeit oder Projektunterricht. Zentral erscheint uns an dieser Stelle, dass bei der Auswahl von Unterrichtskonzepten kritisch geprüft wird, wie diese umgesetzt werden müssen, um die Dimensionen von Unterrichtsqualität zu berücksichtigen – denn die Wahl eines Unterrichtskonzepts alleine entscheidet nicht über die Qualität der Umsetzung.

Schließlich ist es für die Schul- und Unterrichtsentwicklung wichtig zu überprüfen, inwiefern die gesetzten Schwerpunkte und damit verbundenen Ziele auch tatsächlich erreicht werden, um anschließend weitere Handlungen daran anzupassen. Für eine solche Überprüfung bietet sich zunächst das kleinschrittige, informelle Einholen von Feedback im Prozess an. Dazu können Tools eingesetzt werden, die Einschätzungen zur Umsetzung der anvisierten Dimensionen von Unterrichtsqualität durch Schüler:innen, andere Lehrpersonen oder die Schulleitung sowie die eigenen Einschätzungen erfassen. Beispiele für solche Tools finden sich hier

Links zu Tools zur Einschätzung von Unterrichtsqualität

Wichtig ist dabei: Es geht bei einem solchen Feedback nicht darum, möglichst objektive Messungen zu erreichen. Vielmehr gilt es, eine datenbasierte Gesprächs- und Reflexionsgrundlage zu schaffen, um Überlegungen anzustellen, inwiefern der richtige Weg eingeschlagen wurde und an welchen Stellschrauben im weiteren Prozess zu drehen ist. Sowohl Einschätzungen der Schüler:innen als Adressat:innen des Unterrichts und gegenseitige kollegiale Hospitationen im Sinne eines wechselseitigen Coachings sind dabei sehr wertvoll. Sie verändern die Feedbackkultur an Schulen nachhaltig, wenn sie systematisch implementiert werden.

Neben Feedback zu den unterrichtlichen Prozessen ist zudem eine regelmäßige Überprüfung der erreichten Wirkungen aufseiten der Schüler:innen von Relevanz, um Rückschlüsse ziehen zu können, inwiefern die intendierten Unterrichtsentwicklungsziele tatsächlich erreicht werden. Dazu können beispielsweise externe Leistungsdaten wie VERA 3 und 8 dienen, aber auch schulweite Umfragen zu anderen Merkmalen (Leistung ist nicht alles!), deren Zielkriterien für die Schule besonders relevant sind.

Sollten für die Unterrichtspraxis immer alle Dimensionen gleichzeitig betrachtet werden?

Nein! Alle Dimensionen immer gleichzeitig im Blick zu haben, ist zum einen aus Kapazitätsgründen unmöglich: weder in der Forschung noch in der Praxis können wir uns auf acht Dimensionen gleichzeitig fokussieren und an diesen arbeiten. Zum anderen ergibt es für den Unterricht wenig Sinn: In einzelnen Unterrichtsstunden spielen die Dimensionen in unterschiedlichem Maße eine Rolle, sodass auch hier Schwerpunkte gesetzt werden müssen. Entsprechend ist es zielführender, basierend auf einer Bestandsaufnahme zentrale Stellschrauben des Unterrichts zu identifizieren, an denen in einem bestimmten Zeitraum fokussiert gearbeitet werden soll. Um diese Stellschrauben zu identifizieren, bietet es sich an, ein Screening der Unterrichtsqualität vorzunehmen. Sowohl für die einzelnen Lehrpersonen, als auch als gesamte Schule können so Stärken oder blinde Flecken bestimmt







sowie Dimensionen identifiziert werden, an denen in der Schulgemeinschaft voneinander gelernt werden kann. Grundsätzlich empfiehlt es sich, bei der Festlegung von Schwerpunkten die Ebenen des MAIN-TEACH-Modells im Blick zu behalten. Es gilt dabei zu berücksichtigen, dass die Kernebene mit dem Zusammenspiel aus Lernzielen, Inhalten und (Fach-)Methoden zentral ist; deshalb erscheint es uns unabdingbar, hier eine hinreichende Qualität sicherzustellen, bevor der Fokus auf andere Dimensionen gelegt wird.

Umsetzung von Dimensionen der Unterrichtsqualität an Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises

Wir haben bisher einen Überblick darüber gegeben, was in der Forschung unter Unterrichtsqualität verstanden wird und inwiefern bisherige Befunde Relevanz für die Unterrichtspraxis haben. Im Folgenden finden sich ausgewählte Praxisbeispiele, wie konkret die genannten Dimensionen von Unterrichtsqualität im Unterricht umgesetzt werden können. Wichtig ist uns dabei zu betonen: Neben diesen Beispielen gibt es eine Vielzahl anderer Möglichkeiten, qualitativ hochwertigen Unterricht zu realisieren. Entsprechend ist es nicht das Ziel, die nachfolgenden Ansätze in allen Schulen 1:1 zu implementieren. Vielmehr geht es darum, sich von diesen Beispielen anregen zu lassen, um geeignete Ansätze für die eigene Schule zu entwickeln.

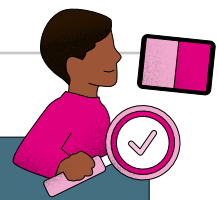
Jede der folgenden Darstellungen eines Beispiels bildet nicht annähernd die Komplexität der Konzepte und Ansätze der jeweiligen Schule ab. Wir haben uns bewusst für eine starke Reduktion und Fokussierung der Darstellung entschieden. Um über die Praxisbeispiele hinweg alle Dimensionen von Unterrichtsqualität adressieren zu können, werden je Beispiel nur zwei Dimensionen der Unterrichtsqualität herausgegriffen.

Die Gruppe der Autor:innen für die nachfolgenden Praxisbeispiele besteht aus: **Norbert Diesing** (Green Gesamtschule Duisburg), **Irmgard Distler/Helmut Klemm/ Gabriele Leykauf/Sonja Schleicher** (Eichendorffschule Erlangen), **Nicola Küppers** (GS Dichterviertel Mühlheim a.d.R.), **Holger Schmidt/Monika Stausberg** (Berufliche Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg (BS 14), **Ulli Thöne** (Gesamtschule Münster Mitte).

Mit vier Bausteinen zum differenzierten und adaptiven Lernen für ALLE Schüler:innen

Steckbrief

- **Name, Schulart und Bundesland:** Gesamtschule Münster Mitte, Nordrhein-Westfalen
- **Schülerschaft und Lehrpersonen:** ca. 950 Schüler:innen, ca. 100 Lehrer:innen
- **Motto der Schule:** „Gemeinsam erreicht man mehr"
- **Anvisierte Kompetenzen:** Kompetenzen in den Fächern laut Lehrplan
- **Unterrichtskonzept**: Selbstorganisiertes Lernen



Dimension	Subdimensionen	Indikatoren an der Gesamtschule Münster Mitte
Beurteilung und Feedback	• Die Beurteilungen sind klar auf die zu lernenden Kompetenzen ausgerichtet. • Der Kompetenzerwerb der Schüler:innen wird kontinuierlich überprüft. • Die Schüler:innen erhalten qualitativ hochwertiges Feedback.	• Den Schüler:innen wird differenziert mitgeteilt, welche anvisierten Kompetenzen nach welchen Maßstäben beurteilt werden. • Für die Beurteilungen liegt ein differenziertes Kompetenzraster vor, das den Schüler:innen ihren persönlichen Lernzuwachs spezifisch und individuell veranschaulicht. • Die Dokumentation der Lernwege und -fortschritte wird von den Lehrkräften zur Kompetenzüberprüfung hinzugezogen.
Adaptivität	• Die Anforderungen an die Schüler:innen werden an deren Voraussetzungen angepasst. • Die Lernprozesse der Schüler:innen werden kontinuierlich und individuell begleitet.	• Aufgaben sind nach unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad und verschiedenen Lernzielen gekennzeichnet. • Die Differenzierung ist auf die Voraussetzungen der Schüler:innen passend ausgerichtet. • Es gibt für Schüler:innen, die mit einem Auftrag fertig sind, kognitiv herausfordernde Zusatzaufgaben.

Dimensionen von Unterrichtsqualität im Fokus

Als erstes Beispiel dafür, wie Unterrichtsqualität konkret an Schulen umgesetzt wird, schauen wir uns die Gesamtschule Münster Mitte an. Dazu hat Mathias Ropohl die Schulleiterin Ulli Thöne interviewt:

Eine durchgehende Feedbackkultur der Selbst- und Fremdeinschätzung gehört zur formativen Diagnostik

Mathias Ropohl: Was war der Ausgangspunkt dafür, dass ihr euch an der Gesamtschule Münster Mitte auf den Weg gemacht habt, Unterricht anders und damit besser zu machen?
Ulli Thöne: Die Herausforderung unserer Schule bestand darin, die Vielfalt der Schüler:innen zu berücksichtigen und inklusive Bildungsansätze zu fördern, um den unter-

schiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen ALLER Schüler:innen gerecht zu werden. Unsere Schule nimmt zum 5. Jahrgang Kinder mit Empfehlungen der Grundschulen für alle Schulformen auf sowie Kinder mit einem ausgewiesenen Förderbedarf.

Mathias Ropohl: Welche Überlegungen haben euch bei der Entwicklung eures Unterrichtskonzepts geleitet?
Ulli Thöne: Entsprechend der Heterogenität der Schüler:innen haben wir individualisierte und differenzierende Lernformen präferiert. Im Sinne von Adaptivität wollten wir den Unterricht und das Unterrichtsmaterial an die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen anpassen, sodass jede:r Schüler:in aufgrund ihrer/seiner jeweiligen Fähigkeiten Lernwege und -materialien auf unterschiedlichen Niveaus angeboten bekommt.

Mathias Ropohl: Wie gestaltet ihr den Unterricht?
Ulli Thöne: Der gemeinsame Unterricht wird in Lernarrangements organisiert, in welchen kurze fachliche Impulse gegeben werden, an die unsere Schüler:innen in offeneren selbstgesteuerten Lernzeiten anknüpfen. In den Impulsen werden die Themen und Lernziele gemeinsam besprochen, um die Transparenz der Lernprozesse und jeweiligen Lernschritte für alle Schüler:innen sicherzustellen. Das Konzept des selbstorganisierten Lernens umfasst vier Bausteine: Lernbüros, Lernpläne, Logbücher und Lernchecks.

Mathias Ropohl: Was sind Lernbüros, Lernpläne, Logbücher und Lernchecks?
Ulli Thöne: In den im Stundenplan ausgewiesenen freien Lernzeiten, den Lernbüros für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch, können die Schüler:innen durch differenzierte Lernangebote in den Lernplänen individuelle und selbstorganisierte Lernwege beschreiten und dennoch am selben Inhalt arbeiten. Die Lernpläne sind in Lernschritte eingeteilt, die das Unterrichtsthema abbilden und kumulativ aufeinander aufbauen. Sie sind kompetenzorientiert und enthalten differenzierte Aufgabenstellungen.



Abb. 1: Lernbüro als erster Baustein des Unterrichtskonzepts

Im Logbuch planen, dokumentieren und reflektieren die Schüler:innen in der Wocheneingangs- und -ausgangsstunde sowie nach jeder Stunde ihren Lernprozess. Das im Unterricht ritualisierte Führen des Logbuchs schafft für die Schüler:innen eine Übersicht und Struktur für ihren Lernprozess. Die Schüler:innen schätzen dabei ein, wie sie ihr fachliches und soziales Wochenziel an jedem einzelnen Tag erreicht haben, wie ihr Arbeits- und Sozialverhalten war und welche Lernleistung ihnen besonders gelungen ist. Das Klassenlehrer:innenteam gibt ein Feedback zu den erreichten Wochenzielen und berät die Schüler:innen in regelmäßigen Abständen in Form von Meilensteingesprächen.

Die Lernchecks zur Leistungsüberprüfung als viertem Baustein des Konzepts sind differenziert und individualisiert angelegt. Die selbstgewählte Terminierung der Leistungsüberprüfung innerhalb eines bestimmten Zeitraums bewirkt, dass die Schüler:innen selbst die Ver-

antwortung für ihren Lernprozess übernehmen und einschätzen, zu welchem Zeitpunkt sie die Überprüfung ihrer Kompetenzen angehen können.

Lernplan als zweiter Baustein des Unterrichtskonzepts

Logbuch als dritter Baustein des Unterrichtskonzepts

Lerncheck als vierter Baustein des Unterrichtskonzepts

Mathias Ropohl: Wie sieht die Umsetzung der Qualitätsdimension Adaptivität konkret aus?
Ulli Thöne: Die aufgabenbasierte Differenzierung erfolgt über das Niveau des Aufgabeninhalts. Die Schüler:innen wählen im Lernplan Aufgaben auf verschiedenen Niveaus, ausgewiesen mit ein, zwei oder drei Sternchen. Daneben erhalten die Schüler:innen je nach Bedarf Aufgaben mit einem einfachen Schwierigkeitsgrad (Feder- und Förderniveau), herausfordernde Aufgaben mit einem erhöhten Schwierigkeitsgrad (Glühbirnen-Aufgaben und/oder zusätzliche differenzierte Hilfsmittel z. B. durch sprachsensible oder unterstützende digitale Angebote).
Die Zuordnung der Schüler:innen zu Aufgabenniveaus erfolgt zum einen proaktiv in den Lernplänen und zum anderen interaktiv im Lernbüro und im Unterricht. Die Lernpläne bieten immer allen Schüler:innen die Aufgaben auf allen Niveaus an. Die Schüler:innen können also selbst das Aufgabenniveau wählen und auch zwischen den Niveaus wechseln. Die Wahl des Niveaus beruht zunächst auf einer Selbsteinschätzung. Im Lernbüro wird das bearbeitete Niveau von der Lehrkraft individuell ausgewertet und dessen Passung mit den Schüler:innen besprochen. Dabei wird eine mögliche Unter- oder Überforderung thematisiert.

Mit Einführung der Grund- und Erweiterungskurse für die Fächer Mathe und Englisch ab Klasse 7 sowie für Deutsch ab Klasse 9 – die binnendifferenziert unterrichtet werden – werden Verbindlichkeiten eingezogen. Schüler:innen der Erweiterungskurse müssen Aufgaben mindestens auf dem Niveau mit 2 Sternchen lösen.



Mathias Ropohl: Gibt es auch ein Aufgabenangebot für Schüler:innen mit ausgewiesenem Förderbedarf?
Ulli Thöne: Diese Schüler:innen erhalten Aufgaben unterhalb des Niveaus von einem Sternchen. Hierfür haben wir eigene Lernpläne entwickelt. Ab Jahrgangsstufe 7 oder 8 arbeiten sie auf dem Federniveau. Dessen Schwierigkeit liegt zwischen dem Förderniveau und dem Niveau mit einem Sternchen. Damit wird ihnen eine Brücke hin zu zielgleichem Unterricht geboten.

Mathias Ropohl: Und wie gelingt die Umsetzung der Leistungsbeurteilung?
Ulli Thöne: Die beschriebenen vier Bausteine bilden die Grundlage für eine fortlaufende Diagnostik, bei der bewertet wird, wo die Schüler:innen in ihrer Lernentwicklung stehen und inwieweit sie die Ziele des Unterrichts und der Unterrichtsentwicklung erreicht haben. Die Lernarrangements und -materialien sind kompentenzorientiert angelegt – transparent für die Schüler:innen in Form von Ich-kann-Sätzen in den Lernplänen und Lernchecks. Die zu überprüfenden Kompetenzen werden – angepasst an das Aufgabenniveau – im Lerncheck abgebildet. Sie sind in ihrer Form als Übersicht über die Kompetenzen und als Rückmeldung zu deren Erreichen standardisiert. Damit veranschaulichen sie im

Sinne summativer Diagnostik, inwiefern Lernziele erreicht worden sind und bei welchen Kompetenzen die Schüler:innen das Lernziel noch nicht erreicht haben. Gleichzeitig erhalten die Schüler:innen eine Information, welche der anvisierten Kompetenzen beurteilt werden. Zudem können sie sehen, welchen Lernzuwachs sie erreicht haben. Dieser wird im Logbuch dokumentiert und von den Lehrkräften zum Ende der Woche reflektiert. Zusätzlich werden die Schüler:innen über einen längeren Zeitraum beobachtet und bekommen eine Rückmeldung über die Lernbüroarbeit und das selbstorganisierte Lernen. Eines noch: Im Schuljahr werden zwei Lerncheckalternativen realisiert. Bei diesen haben die Schüler:innen Wahlmöglichkeiten bezüglich der Leistungsüberprüfungsformate. Begleitend zu diesen Formaten nutzen wir zur Unterstützung beim Feedbackgeben standardisierte Kriterien für die Selbst- und Fremdeinschätzung der Schüler:innen.

Mathias Ropohl: Und wie sieht es mit der Qualitätsdimension Beurteilung und Feedback aus?
Ulli Thöne: Mit Blick auf die formative Diagnostik wird in den Klassen auf Ebene der Schüler:innen durchgehend eine Feedbackkultur der Selbst- und Fremdeinschätzung gefördert, z. B. im Logbuch, in den Wocheneingangs- und -ausgangsstunden, in Beratungsgesprächen und bei Präsentationen. Nach Vorträgen geben sich die Schüler:innen selbst oder gegenseitig z. B. in Kurzform mit der Sandwich-Methode oder in Langform mit einem ausführlichen Feedbackbogen ein Feedback. Dieses gibt Aufschluss darüber, inwiefern die Lernziele erreicht wurden und wie sie noch besser erreicht werden können.

Lernprozessbegleitendes Feedback seitens der Lehrkräfte in den quartalsweisen Lernentwicklungsgesprächen im Lernbüro und an zwei Beratungstagen im Schuljahr ist ein weiteres Element der formativen Diagnostik. Zu den zwei Beratungstagen bei der Klassenleitung werden die Schüler:innen und deren Erziehungsberechtigte eingeladen. Der dem Gespräch zugrundeliegende Beratungsbogen, der zunächst als Selbsteinschätzung von den Schüler:innen ausgefüllt wird, bildet die Grundlage für das Gespräch. Gegenstand des Gesprächs sind das Arbeits- und Sozialverhalten, der Kompetenzstand in den Fächern sowie eine Vereinbarung ausgehend vom Gelungenen hin zu den Zielen für das nächste halbe Jahr.

Beratungsbogen
für Lernentwicklungsgespräche

Mathias Ropohl: Wie stellt ihr sicher, dass die Lehrer:innen innerhalb eines Fachs und über Fächergrenzen hinweg das Unterrichtskonzept ähnlich umsetzen?
Ulli Thöne: Die einheitliche Umsetzung des Konzepts wird durch die gemeinsam erstellten Lernmaterialien gesichert. Jede Fachschaft erstellt arbeitsteilig Lernpläne und Lernmaterialien in jahrgangsspezifischen Fachteams für die entsprechenden Jahrgänge. Die Teams stellen allen anderen Kolleg:innen des Fachs die Materialien zur Verfügung. Diese werden im Unterricht evaluiert und anschließend wiederum von den ursprünglichen Teams überarbeitet. Besonders wichtig ist dabei, dass die Verantwortlichkeiten klar vergeben sind!

Die einheitliche Umsetzung des Konzepts wird zudem durch ein gezieltes Onboarding neuer Kolleg:innen, eine Schulung wichtiger Träger im System wie den Fachkonferenzvorsitzenden oder Teamleitungen, die Einbeziehung der Teams in die Unterrichtsentwicklung und die Verständigung auf gemeinsame Lernmaterialien und Leitlinien der Klassenführung in den Fachteams unterstützt. Unterrichtsqualität wird darüber hinaus für unsere Lehrkräfte durch gemeinsame Zukunftswerkstätten, die kontinuierliche Thematisierung und durch regelmäßige Evaluationsschleifen des Unterrichtskonzepts sowie des Unterrichtsmaterials erfahrbar.

Mathias Ropohl: Kann man sagen: Guter Unterricht – gute Noten?!

Ulli Thöne: Der Erfolg des Konzepts des selbstorganisierten Lernens und die Fokussierung auf die Stärken unserer Schüler:innen spiegelt sich in deren deutlich besseren Ergebnissen in den Lernstandserhebungen der Jahrgangsstufe 8 sowie in den zentralen Prüfungen der Jahrgangsstufe 10 wider, jeweils verglichen mit dem Landesdurchschnitt in NRW. Bei VERA 8 NRW haben im Schuljahr 2024 unsere Schüler:innen im Vergleich zur Landesebene zu größeren Anteilen mittlere und hohe Kompetenzstufenniveaus erreicht. Auch im Abitur erreichen unsere Schüler:innen einen im Vergleich deutlich besseren Durchschnitt. Für den Abiturjahrgang 2024 liegt die Durchschnittsnote im Abitur bei 2,0 im Vergleich zu 2,4 für den Landesdurchschnitt in NRW.

Sehr gut erkennbar ist die Wirksamkeit des Unterrichtskonzepts an den erreichten Abschlüssen in Jahrgangsstufe 10. Die Übergangsquote zur gymnasialen Oberstufe ist deutlich höher als der Anteil der Empfehlungen der Grundschulen für eine gymnasiale Eignung zum 5. Jahrgang. Im Abschlussjahrgang des Schuljahres 2024/25 haben 67 Schüler:innen einen Abschluss gemacht, der der Empfehlung der Grundschulen zum Übertritt in die 5. Klasse entspricht. Verbessert haben sich 42 Schüler:innen. Von diesen hatten fast alle eine Realschulempfehlung und konnten bei uns den qualifizierten Mittleren Schulabschluss erreichen. Den erweiterten ersten allgemeinen Schulabschluss haben nur 6 Schüler.innen erhalten und sind damit hinter den durch die Empfehlungen ausgedrückten Erwartungen geblieben.

Mathias Ropohl: Welche Entwicklungsperspektiven seht ihr für euer Konzept?

Ulli Thöne: Aufgrund der bisherigen Erfahrungen verfolgen wir mit Blick auf die Differenzierung und Adaptivität der Lernarrangements zwei Entwicklungsperspektiven: Zunächst gilt es, die Lernpläne, Lernmaterialien und Lernchecks stärker sprachsensibel zu gestalten, sprich Differenzierung und Adaptivität auch auf sprachlicher Ebene umzusetzen. Des Weiteren gilt es, alternative Leistungsüberprüfungsformate einzuführen, die die Differenzierung und Adaptivität fördern. Hier ist vor allem der Ausbau der lernbegleitenden und kriteriengeleiteten Rückmeldungen zum Lernprozess hinsichtlich der Planung, Durchführung und Reflexion der Arbeit im Lernbüro zu nennen.

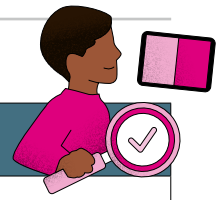
Ein zweiter Entwicklungsbereich betrifft ein weiteres Unterrichtsqualitätsmerkmal: die kognitive Aktivierung. Um diese zu erhöhen, planen wir verstärkt herausfordernde Aufgaben, die neben dem Erarbeiten und Üben mehr noch die intensive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten fördern, z. B. durch den Transfer auf neue Inhalte oder durch Problemstellungen.

Mathias Ropohl: Vielen Dank für die Einblicke in das Unterrichtskonzept an deiner Schule!

Lernmatrixen, Logbücher, Leseraupe und Lernreporter:innen: Ein Schulrundgang

Steckbrief

- **Name, Schulart und Bundesland:** Grundschule am Dichterviertel, Grundschule, Nordrhein-Westfalen
- **Schülerschaft und Lehrpersonen:** 250 Schüler:innen und 30 Teammitglieder
- **Motto der Schule:** Potenzialentfaltung für alle
- **Anvisierte Kompetenzen:** Verantwortungsübernahme und Empowerment **für alle mit einem Fokus auf Futur skills**, Partizipation, BNE, Resilienz und authentische Erfahrung in und mit der Welt durch die Digitalität
- **Unterrichtskonzepte:** Jahrgangsübergreifende Lernplanzeit mit adaptiven Angeboten in Kleingruppen sowie Epochalunterricht mit individualisierter Progression und fächerverbindendem Projektunterricht
- **Ausgewählte Highlights Unterrichtsqualität:** Adaptivität; kognitive Aktivierung



Dimension	Subdimensionen	Indikatoren an der Grundschule am Dichterviertel
Kognitive Aktivierung	• Die Aufgaben sind gehaltvoll und auf das kognitive Niveau der Schüler:innen abgestimmt. • Die kognitive Aktiviertheit der Schüler:innen wird unterstützt.	• Die Aufgaben fördern die Entwicklung von kreativen und neuen Lösungswegen. • Die Aufgaben können auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus nach individuellem Lernstand gelöst werden. Sie sind für alle Schüler:innen kognitiv herausfordernd, aber nicht überfordernd. • Schüler:innen skalieren Aufgaben und entwickeln dadurch ein Gespür für die Anforderungsniveaus und vermutete Prozess- und Inhaltsqualitäten von Aufgaben. • Die Aufgaben regen die Schüler:innen dazu an, eine als erstaunlich oder widersprüchlich empfundene Gegebenheit zu erklären. • Die Lehrpersonen fordern die Schüler:innen dazu auf, selbst Hypothesen und Vermutungen zu generieren und diese zu prüfen. • Kognitiv aktivierende Unterrichtsgespräche und Reflexion sind im Team geplant und strukturell verankert (z. B. konsequente Reflexionen zu Bedeutsamkeit von Nachhaltigkeitszielen im Sachunterricht, Gesprächsanlässe ‚Gute-Taten-Kalender', philosophische Spaziergänge,…)
Adaptivität	• Die Anforderungen an die Schüler:innen werden an deren Voraussetzungen angepasst. • Die Lernprozesse der Schüler:innen werden kontinuierlich und individuell begleitet.	• Unterricht findet durch die Orientierung an den Kompetenzen und Interessen der Schüler:innen höchst individualisiert statt. • Alle Schüler:innen arbeiten basierend auf den Kompetenzrastern auf unterschiedlichem Niveau und mit ihren individuellen Lernplänen auf verschiedenen Lernwegen. • Die Lehrpersonen demonstrieren eine etablierte, aktive und differenzierte Lernbegleitung (z. B. Zeit für Erklärungen, variierende Hilfestellungen). • Problemlösestrategien sind in der Klasse etabliert und visualisiert (z. B. Aufgabe noch einmal lesen, Banknachbar:in leise fragen, QR-Codes mit Verknüpfungen zu selbst erstellten digitalen Erklärvideos, Lehrpersonen fragen). • Lernmatrix zur Erfassung von Progression und Qualität als Grundlage zur Planung von adaptiven Kleingruppen durch das Team • Selbstchecks und kontinuierliche Lernwegsreflexion und Lernentwicklungsgespräche

Dimensionen von Unterrichtsqualität im Fokus

Unser zweites Beispiel ist die Grundschule am Dichterviertel. Um Einblicke zu Unterrichtsqualität an der Schule zu geben, erhalten wir eine imaginäre Schulführung von Nicola Küppers, der Schulleiterin.

Herzlich willkommen an der Grundschule am Dichterviertel

Schön, dass Sie da sind – ich bin Nicola Küppers, die Schulleiterin, und führe Sie durch unsere Schule. Da wir heute nur wenig Zeit haben, möchte ich beim Schulrundgang vier Aspekte unseres Konzepts in den Mittelpunkt stellen: Die Lernmatrixen, die Logbücher, die Leseraupe und die Lernreporter. An diesen vier Bausteinen unseres Konzepts lässt sich zum einen gut illustrieren, wie wir Unterricht adaptiv gestalten, und zum anderen, wie wir kognitive Aktivierung in den Unterricht implementieren. Und alle vier Beispiele zeigen, was uns besonders wichtig ist an unserer Schule: Kinder zum Erfolg bringen!

Zunächst einige grundlegende Informationen zu unserem Konzept, damit Sie die Beispiele besser einordnen und nachvollziehen können. Bei allem, was wir tun, fokussieren wir uns auf die Frage, *warum* wir etwas verändern oder tun wollen, und erst dann, *wie* wir das erreichen können und *was* wir dazu konkret tun müssen – aus unserer Sicht ein zentraler ‚Gamechanger' für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Wir arbeiten jahrgangsübergreifend mit den Stufen 1 bis 4. Alle Kinder arbeiten in ihrem individuellen Tempo in einem maximal heterogenen Team. So lernen nicht alle Kinder zur gleichen Zeit, mit den gleichen Anforderungen und den gleichen Methoden, nicht einmal in den gleichen Gruppen und mit unterschiedlich enger Begleitung, angeleitet oder selbstgesteuert. Das Lernen und Lehren findet im gesamten Schulraum statt und wird durch ein multiprofessionelles Team organisiert und gestützt. Im gesamten Unterricht wird dabei unsere Überzeugung sichtbar, dass wir als Schule die Aufgabe haben, die Potenziale aller in gemeinsamer Verantwortung zu unterstützen. Daher verzichten wir in unserem breit angelegten Leistungskonzept soweit möglich auf Noten und ermöglichen Leistungsmessungen zu individuellen Zeitpunkten (vgl. Text zu Qualitätsbereich Leistung ab S. 76).

Damit diese hohe Individualisierung adaptiv ist, spielt Diagnostik mittels etablierter Verfahren an unserer Schule eine zentrale Rolle

Linkd zu GSDV_Diagnostiken

Jede Lehrperson sollte zu jeder Zeit über den aktuellen Leistungsstand der Kinder informiert sein. Dazu nutzen wir eine Reihe an Ansätzen, unter anderem die Lernmatrix und das Logbuch, zu denen Sie nachher mehr erfahren werden. Daneben sichern wir Transparenz für alle durch die Lernwege mit Namensklammern der Kinder im Klassenraum, an der Leseraupe und durch das ‚Auge' in unserem Teamzimmer. Hier hängen die Bilder der Kinder, die Einzelnen aus dem Team besondere Sorge bereiten. Dies dient der Sensibilisierung unseres Teams, damit besonders belastete Kinder mit einer erhöhten Achtsamkeit und Geduld behandelt werden. Damit erhöhen wir die Chance, dass unseren Kindern mit herausforderndem Verhalten oder schwieriger häuslicher Situation Beziehungsstabilität entgegengebracht wird.

Uns ist es also extrem wichtig, Beziehungsqualität und geteilte Verantwortung aller zu stärken, damit Lernen überhaupt gelingen kann und Schule als ‚schönster Ort aller' gelebt und gestärkt wird. Das gilt auch für die Schüler:innen untereinander.



Das ist unsere Freundschaftsbank. Sie symbolisiert die Seele der Schule. Hier ist der Platz, den Kinder einnehmen, denen es nicht gut geht oder die sich alleine fühlen. Die Regel für alle in der Schule: niemand geht vorbei, ohne zu fragen, was los ist und wie ich helfen kann. Alle sind in der Verantwortung zu helfen. Kinder werden an vielen Orten wirksam: als Pausenengel, um Streit zu schlichten, als Expert:innen für Sachthemen, im Projekt *Engagement in Schule*, beim Schuhebinden oder beim Englischsprechen in digitalen Konferenzen mit Kindern in anderen Ländern. Durch den Beitrag aller entstehen so ganz besondere Lernräume an unserer Schule!

Nun aber genug der Einführung. Schauen wir uns das erste Beispiel an, das ich Ihnen gerne heute zeigen möchte, unsere Lernmatrix und unser Logbuch.

Lernmatrix, Logbuch und die Idee dazu

Die Idee: Wir teilen alle Schüler:innen basierend auf ihren aktuellen Kompetenzen hinsichtlich der Qualität der verschiedenen Arbeitsergebnisse in drei Stufen ein: gering, erwartet und übertroffen. Die Einteilung erfolgt auf Basis der Ergebnisse unserer Lernzielkontrollen, die mit Kompetenzen im Logbuch verknüpft sind. Die Einteilung kombinieren wir mit einer Zeitkomponente, ebenfalls auf drei Stufen: braucht eine Schülerin oder ein Schüler mehr Zeit für die Arbeit auf seiner Stufe, durchschnittlich viel, oder kann akzeleriert vorgegangen werden. So haben wir immer die Information, wo jeder einzelne Schüler, jede einzelne Schülerin gerade steht. Basierend auf den Kompetenzständen planen wir im Team adaptive Kleingruppenangebote. Die Lehrpersonen nutzen dabei ein Tool mit Steuerungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, was nun gute Ideen für Unterricht im Umgang mit Schüler:innen in der betreffenden Kategorie sein können. Diese sind zum einen abgeleitet aus der Literatur, und zum anderen ergänzt um bereits an der Schule getestete Ideen. Damit wir immer das bestmögliche Lernarrangement für alle Schüler:innen anbieten können, arbeiten wir anstelle von klassischen Stundenplankonzepten mit individuellen Lernwegen. Diese Lernwege sind digitalisiert und so für alle leicht und zeitunabhängig nutzbar.

Kompetenzraster / Lernmatrix

Arbeitsplan Mathematik

Beispiel für Lernwege







Sie fragen sich nun sicherlich, wie basierend auf diesen Lernmatrixen und Lernwegen individualisierter Unterricht umsetzbar ist; gerade mit den begrenzten Personalkapazitäten, die wir an Schulen haben. Unsere Lösung für diese Herausforderung: Wir ermöglichen allen Personen im Team durch unser einheitliches Classroom-Management mit entsprechender Lernumgebung mit einheitlich strukturierten und ritualisierten Abläufen, qualitätsvoll zu unterrichten. So kann auch eine Studentin die Lernprozesse begleiten und unsere ausgebildeten Lehrkräfte können in Kleingruppen adaptiv themenbezogene Einführungen, Diagnosen, Übungseinheiten oder Lernentwicklungsgespräche durchführen. Die Struktur im Lernplanunterricht ermöglicht ein schnelles Einarbeiten von Seiteneinsteiger:innen, Student:innen und Mitarbeiter:innen des Ganztages. Sie alle können den Unterricht während der Lernplanphase steuern. Wir verzichten dabei auf Doppelbesetzungen zugunsten adaptiver Kleingruppenangebote. Dadurch gewinnen wir die Ressourcen der erfahrenen Lehrpersonen, die dann einzelne Schüler:innen gezielt unterstützen können – eine Aufgabe, die sehr komplex und daher ideal für die erfahreneren Lehrpersonen ist. Lassen Sie uns nun die Leseraupe genauer anschauen, die wir im Deutschunterricht einsetzen.

Mit der Leseraupe zu mehr Lesekompetenz und Leseinteresse

Die Leseraupe haben wir entwickelt, um Lesekompetenz und Leseinteresse durch die Arbeit mit Ganzschriften unter Berücksichtigung der großen individuellen Entwicklungsunterschiede und individueller Interessen zu entwickeln. Die Arbeit mit der Leseraupe ermöglicht der Lehrkraft, sinnstiftend und unkompliziert wöchentlich verlässliche Lesezeiten einer Ganzschrift in den Unterricht zu integrieren. Alle Kinder können mithilfe der Leseraupe auf ihrem jeweiligen Leseniveau Leseaufgaben in einem Lesetagebuch zu ihrem selbst ausgewählten Buch selbstgesteuert bearbeiten; zeitgleich können sie über die Lernkonferenzen kooperieren und auf einer Metaebene ihr eigenes Lernen reflektieren. Die Aufgaben orientieren sich an den Fähigkeitsniveaus der IGLU-Studie und werden ergänzt durch das Anforderungsniveau 0, welches für Nichtleser:innen oder im inklusiven Kontext gedacht ist. Literarisches Lernen als übergeordnetes Ziel des Literaturunterrichts verbindet sich hier mit dem Lesenlernen auf unterschiedlichen Leseniveaus.

Im Lernentwicklungsgespräch mit der Lehrkraft teilen sich die Schüler:innen einer Lesekompetenzstufe zu. Jedes Kind hat seine Klammer auf dem entsprechenden Kompetenzstufenteil der Raupe, damit alle zu jeder Zeit wissen, wo sich die Kinder in ihrer Entwicklung befinden.

Passend zur Kompetenzstufe finden die Kinder Aufgabenstellungen, die sie in einem Lesetagebuch für ihr individuell ausgesuchtes Buch bearbeiten. Aufgaben, die vor, während und nach dem Lesen bearbeitet werden, unterstützen den qualitätsvollen Aufbau von Lesestrategien und eine individuelle Progression.

Wenn dieses zu Ende bearbeitet ist, gibt es das nächste Buch, sodass die Kinder wirklich immer ein eigenes Buch haben.

Bei der Arbeit der Schüler:innen mit ihrem Buch geht es uns vor allem darum: Wie bringe ich das Kind zum Nachdenken? Dazu stellen wir offene Aufgaben, die immer auch kognitiv aktivierend sein sollen, indem sie fragen: begründe ..., erkläre ...

GDSV Fähigkeitsniveau 3



Es geht dabei nicht um ein lehrseitiges Beurteilen, sondern wir legen einen ganz stark lernseitigen Fokus, damit die Kinder wirklich angst- und bewertungsfrei arbeiten können.

Die Schüler:innen treffen sich in Kleingruppen regelmäßig zu den sogenannten Meeting Points. In diesen Treffen stellen sie sich gegenseitig ihre Bücher vor, arbeiten mit Reflexionsimpulsen und stellen sich gegenseitig Fragen.

Reflexionsfragen



Als Nächstes würde ich Ihnen gerne unser Konzept der Lernreporter:innen vorstellen.

Die Lernreporter:innen bei der Arbeit

Wir haben uns beim Konzept der Lernreporter:innen ganz bewusst für ein offenes Format entschieden. Hier decken die Schüler:innen Spuren von gelungenem Lernen auf, dokumentieren und analysieren sie. Sie laufen mit ihren Tablets herum und dokumentieren Situationen, die sie für gelungenes Lernen halten. Diese Situationen stellen sie dann in der wöchentlichen Lernwegsreflexion vor. Dort geht es um Fragen wie: Woran erkennst du, was gutes Lernen ist? Warum ist ein bestimmtes Beispiel nicht unbedingt Lernen? Und warum können wir auch gar nicht immer lernen? In der Arbeit als Lernreporter:in und deren Reflexionen in der Gruppe geht es also ganz viel um kognitive Aktivierung: um Fragestellungen ohne eindeutige Lösungen, um Hypothesenbildung und die kritische Auseinandersetzung damit, wie diese geprüft werden können.

Heiter scheitern in der Königsdisziplin

Ich habe Ihnen beispielhaft vier Bausteine unseres Konzepts gezeigt. Aus meiner Sicht können Bausteine und Konzept nur dann funktionieren, wenn alle Teammitglieder an Bord sind und in der Umsetzung begleitet werden. Das wird auch ganz deutlich, wenn Sie sich in unseren Klassenzimmern umschauen: Wir als Teammitglieder müssen am meisten dazulernen, uns kontinuierlich weiterentwickeln, um die Kinder bestmöglich unterstützen zu können. Wir halten es für unsere professionelle Verpflichtung, Unterrichtsqualität so weit wie möglich personenunabhängig sicherzustellen, um die gleiche Qualität für alle Klassen zu ermöglichen. Dabei gehen wir davon aus, dass Unterricht immer als Doppeldecker gedacht werden muss: Wie können wir Unterricht so lernseitig gedacht planen, damit er wirklich bei den Kindern ankommt und wir die Kinder ins Nachdenken bekommen; mit anderen Worten: Wie können wir Unterricht adaptiv und kognitiv aktivierend gestalten? Das umzusetzen, ist wirklich eine Königsdisziplin, an der wir regelmäßig scheitern, wenn wir feststellen, dass Kinder statt kognitiv aktiviert kognitiv überfordert sind.

Im Prozess der Unterrichtsentwicklung kommt es dabei nach unserer Einschätzung weniger auf konkrete Instrumente an, die wir nutzen, sondern vielmehr auf die Metareflexion, mit der wir unser Handeln betrachten. Entwicklung ist dabei nur dann möglich, wenn wir als Teammitglieder uns in unserem Scheitern selbst annehmen, wenn wir stärkenorientiert eingesetzt werden, wenig Rechenschaft ablegen müssen und keinem Mikromanagement unterworfen werden. Wie kann das aber funktionieren?

Zunächst haben wir einen intensiven, vierwöchigen Onboarding-Prozess für alle Teammitglieder. Was uns dabei besonders wichtig ist: wertschätzend kommunizieren, konstruktive Kritik äußern, fachwissenschaftlich argumentieren und ein gemeinsames Verständnis über das Lernen der Kinder, aber auch unser eigenes zu entwickeln.

Um von den Stärken aller profitieren zu können und um Qualitätssicherung zu betreiben, wird Unterricht bei uns konsequent in Teams geplant. Da immer mindestens eine ausgebildete Lehrperson den Unterricht im Team für eine Epoche plant (2 Wochen je 3 drei Doppelstunden) und diese Einheit in vier weiteren Familienklassen wiederholt wird, verbessert sich die Qualität, denn die Lehrkräfte lernen kontinuierlich, bei gleichzeitiger Entlastung. Die Fachkonferenzvorsitzenden sichern dabei die didaktisch-methodische Qualität der Planungen und der Lernmaterialien, u. a. auch digitaler Angebote wie Erklärvideos. Ein gutes Erklärvideo reicht aus, um viele Kinder, Eltern und nicht ausgebildete Lehrkräfte in ihrer Fachlichkeit zu unterstützen – über Jahre hinweg.

Krisen als Lernanlässe

Jeden Dienstag arbeitet, plant und bespricht sich das Großteam gemeinsam 4 Stunden und verortet sich kurz im ‚weekly scrum' zu bestehenden Arbeitsprozessen, wirft gemeinsam einen Blick auf Gelungenes (Next-Practice), verabredet Notwendigkeiten und sichert Informationsfluss kurz und kompakt von allen für alle. So wird wöchentlich und systematisch über Unterrichtsqualität gesprochen, reflektiert und an einem gemeinsamen Gegenstand gelernt. Im Anschluss planen die Teams oder die Fachkonferenzen.

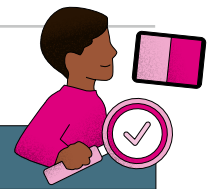
Jede und jeder von uns kommt immer wieder auch an die eigenen Grenzen. Solche Krisen sehen wir als notwendig für das Lernen an und entsprechend sind sie bei uns als Teil der professionellen Normalität etabliert. Wenn wir als Lehrpersonen in einer solchen Krise sind, können wir nicht hinreichend auf die Kinder eingehen und die Qualität des Unterrichts leidet. Um uns gut wechselseitig unterstützen zu können, haben wir daher Hilfesysteme entwickelt: In jedem Unterrichtsraum sind Krisenkarten hinterlegt mit einer Hilfekette. Zwei dieser Karten werden bei Bedarf in eine Nachbarklasse gebracht, eine geht in die Verwaltung. Innerhalb kürzester Zeit kommen zwei Erwachsene des Teams zur Hilfe und fragen: Was brauchst du? Alle Krisenkarten fokussieren darauf, was gemeinsam getan werden kann.

Ich könnte Ihnen noch ganz viel erzählen. Sie sehen: An Ideen mangelt es uns nicht; und auch nicht an Entwicklungsfeldern. Ich hoffe, Sie haben einen guten ersten Einblick in die Arbeit an unserer Schule erhalten. Wenn Sie mehr wissen möchten, kommen Sie doch gerne vorbei; verschaffen Sie sich einen eigenen Eindruck.

Lernen, mit dem Wandel umzugehen

Steckbrief

- **Name, Schulart und Bundesland:** Berufliche Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg, Hamburg
- **Schülerschaft und Lehrpersonen:** ca. 2.300 Schüler:innen, ca. 85 Lehrer:innen
- **Motto der Schule: „**Dein Raum, deine Zeit, deine Ideen – mit den Mitteln der Digitalisierung für die Zukunft ausbilden und motiviert arbeiten“
- **Anvisierte Kompetenzen:** Fachliche Kernkompetenzen sowie Lern-, Sozial- und Selbstkompetenz plus die mit *4K* bezeichneten Kompetenzen Kritisches Denken, Kreativität, Kollaboration und Kommunikation
- **Unterrichtskonzept:** Selbstverantwortetes, kompetenzorientiertes, individualisiertes Lernen (SkiL)



Dimension	Subdimensionen	Indikatoren an der ITECH Hamburg
Auswahl und Thematisierung der Lernziele, Inhalte und (Fach-)Methoden	• Die ausgewählten Lernziele zeugen von einer zentralen fachlichen Relevanz und sind für den Kompetenzaufbau auf der Zielstufe geeignet. • Die geschaffenen Lerngelegenheiten entsprechen den Lernzielen und die Abstimmung der thematisierten Inhalte und (Fach-)Methoden mit den Lernzielen ist gegeben. • Den Schüler:innen wird die Relevanz der behandelten Inhalte mit berufsbezogenen Verknüpfungen verdeutlicht. • Die Inhalte werden klar und strukturiert präsentiert.	• Die Auswahl der Lernziele ist außer auf fachliche Kompetenzen auch auf überfachliche Kompetenzen ausgerichtet. • Den Schüler:innen wird verständlich klargemacht, bei welchen Aufträgen welche Lernziele im Zentrum stehen. • Die verwendeten Unterrichtsmethoden, Sozialformen, Materialien und Darstellungsmittel sind auf die Lernziele abgestimmt. • Die Relevanz der Inhalte wird mit den Schüler:innen gemeinsam erarbeitet und reflektiert. • Der gesamte Unterrichtsablauf wird von den Lehrpersonen vorgängig dargestellt und der Überblick dient den Schüler:innen als Orientierung.
Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen	• Die Eigenverantwortung für das Lernen wird direkt gefördert. • Die Eigenverantwortung für das Lernen wird indirekt gefördert.	• Metakognitives Lernen ist im Unterricht ritualisiert. • Die Dokumentation und Reflexion von Lernprozessen sind ritualisiert. • Beim Bearbeiten von Aufgaben wird über geeignete Lernmethoden, -strategien und -prozesse diskutiert. • Die Schüler:innen können über eine längere Unterrichtssequenz aus einem breiten Angebot an Aufgaben, Sozialform oder Material auswählen.

Dimensionen von Unterrichtsqualität im Fokus

Wechseln wir für unser drittes Beispiel an die Berufliche Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg. Wie sich Unterrichtsqualität an dieser Schule charakterisieren lässt, haben wir die Schulleiterin Monika Stausberg und Holger Schmidt, Abteilungsleiter Schulentwicklung und institutionelle Kooperation, in einem Interview mit Mathias Ropohl gefragt:

Podcast zur Vorstellung der Schule und ihrer didaktischen Ansätze vom 03. April 2024
Deutschlandfunk Kultur
Monika Stausberg in Studio 9

Wie kann es gelingen, dass Schüler:innen eigenverantwortlich, kompetenzorientiert und individualisiert lernen?

Mathias Ropohl: Was waren die Beweggründe dafür, dass ihr euch auf den Weg gemacht habt, Unterricht anders und damit besser zu machen?
Monika Stausberg/Holger Schmidt: Auch noch so gut gemachter traditioneller Unterricht erreichte bei uns an der ITECH in Hamburg nur wenige Schüler:innen. Der deutlich überwiegende Teil hatte unterschiedlichste Voraussetzungen, Ziele und Bedürfnisse, die in dieser Vielfalt keine Berücksichtigung finden konnten. Das führte zu Unzufriedenheit auf allen Seiten. Hinzu kamen der immer schnellere Technikwandel, die sinkende Halbwertzeit von Wissen und die fortschreitende Digitalisierung, die ebenfalls im Unterricht nicht zufriedenstellend adressiert wurden. Eine zukunftsorientierte nachhaltige berufliche Handlungsfähigkeit zu erlangen, erfordert neben der fachlichen Kernkompetenz sowie der Lern-, Sozial- und Selbstkompetenz besonders die mit *4K* bezeichneten Kompetenzen Kritisches Denken, Kreativität, Kollaboration und Kommunikation.

Mathias Ropohl: Welche Überlegungen haben euch bei der Entwicklung eures Unterrichtskonzepts geleitet?
Monika Stausberg/Holger Schmidt: Vor dieser Ausgangslage war klar, dass Lernen stärker an Kompetenzen ausgerichtet, Individualisierung ermöglicht und der Erfolg des Lernens in die persönliche Eigenverantwortung gebracht werden musste. Dies war die Geburtsstunde von *SkiL*, unserem Konzept für Selbstverantwortetes, kompetenzorientiertes, individualisiertes Lernen.

Ausgangspunkt von *SkiL* war die Betrachtung der Kompetenzen. Hier haben wir aus unserer Sicht wichtige übergreifende Kompetenzen für Lernende hergeleitet, diese auf die in den Rahmenlehrplänen beschriebenen fachlichen Kompetenzen bezogen und in ein Schulcurriculum überführt. In der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Materialien haben wir uns an Qualitätsdimensionen für guten Unterricht orientiert und entsprechende Kriterien für unsere Materialien entwickelt. Parallel dazu haben wir eine Vision entwickelt, wie Lernen und Lehren an der ITECH zukunftsfähig werden soll.

Ein zweiter Entwicklungsschritt war die Identifizierung von Individualisierungselementen in den Lernsituationen und die gleichzeitige Festlegung von Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Lernenden. Die Individualisierung erfolgte über Wahloptionen und Gestaltungsfreiheiten in den komplexen beruflichen Handlungssituationen der Lernfelder, wodurch automatisch der Grad der Selbstverantwortung der Lernenden stieg. Diese Selbstverantwortung zu fördern, war ein dritter, wesentlicher Entwicklungsschritt für uns.

Mathias Ropohl: Wie gestaltet ihr Unterricht nach SkiL?

Monika Stausberg/Holger Schmidt: Im Zuge der Auswahl der Lerninhalte und der Festlegung von Lernzielen haben wir zunächst Lernfelder entwickelt. Diese sind auf 80 Stunden bemessen und bilden den Blockunterricht der dualen Ausbildung ab. Die Lernsituationen zu den Lernfeldern sind eine Weiterentwicklung des Projektunterrichts, in denen der Fachunterricht weitestgehend aufgeht. Wir sprechen von fächerintegrierenden Lernfeldern. Dieser Ansatz ermöglicht, dass den Schüler:innen die Relevanz der behandelten Inhalte im Rahmen berufsbezogener Handlungen verdeutlicht wird und somit die inhaltliche Thematisierung sinnvoll klar und strukturiert erfolgt. Die Inhalte sind entlang der lernfeldbezogenen Handlungssituationen schüler-, sach- und situationsgerecht kommuniziert, klar gegliedert und logisch aufgebaut.

Gleichzeitig war es unser Anliegen, die Eigenverantwortung unserer Auszubildenden für das Lernen zu unterstützen. Der hohe Grad an Mitbestimmung bei der konkreten Ausgestaltung der Lernsituationen bietet dafür unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten (s. Kasten). Wesentlich ist, dass die Schüler:innen in Entscheidungen zur Unterrichtsplanung einbezogen werden. Zudem können sie über längere Zeiträume aus einem breiten Angebot an Aufgaben, Sozialformen oder Materialien auswählen. Uns ist in diesem Kontext wichtig, dass die Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen im Sinne des Scaffoldings mit steigenden Fähigkeiten zurückgefahren wird. Mithilfe des Unterrichtskonzepts SkiL geben wir den Lernenden damit die Freiheitsgrade, innerhalb unserer Lernsituationen für sich relevante Inhalte und Wege zu kreieren.

Mitgestaltungsmöglichkeiten der Lernenden als Ansatzpunkte für Individualisierung:

- Lernziel: Welche Kompetenzen fokussiere ich?
- Lernobjekt: An was will ich lernen?
- Lernweg: Wie will ich lernen?
- Sozialform: Mit wem möchte ich meinen Lernweg gehen?
- Art des Leistungsnachweises: Wie will ich meine Kompetenzentwicklung zeigen?
- Bewertungskriterien: Welche Schwerpunkte will ich in der Bewertung meiner Kompetenzentwicklung setzen?
- Zeitpunkt der Kompetenzbewertung: Wann bin ich so weit?

Mathias Ropohl: Wie sieht die Umsetzung der Dimensionen von Unterrichtsqualität und der zugehörigen Ansatzpunkte für Individualisierung nun konkret aus?

Monika Stausberg/Holger Schmidt: Lasst uns einen Blick auf ein Beispiel werfen, zunächst aus Perspektive der Unterrichtsinhalte als Dimension von Unterrichtsqualität: Der Rahmenlehrplan der Fachinformatiker:innen beinhaltet beispielsweise das Lernfeld „Cyber-physische Systeme ergänzen“. Aus technischer Sicht ist die Bezeichnung des Lernfeldes unspezifisch: Es könnte eine Smart-Home-Lösung, aber auch ein System aus der Robotik oder aus dem Gesundheitswesen gewählt werden. Ersteres kommt dir sicher bekannt vor. Es geht darum, dass dein Haus je nach Wetter, Jahreszeit und weiteren Parametern beispielsweise die Jalousien und die Heizung selbstständig steuert. Auch die Robotik ist mittlerweile aus der Industrie in viele weitere Lebensbereiche vorgedrungen, ebenso Gesundheitsdienste, denke nur an deine Smart Watch, die vernetzte Körperwage oder eine „intelligente“ Insulinpumpe. All diese Bereiche sind in der Bandbreite des Ausbildungsberufs vertreten. Hier haben die Auszubildenden bei uns die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, in welchem Szenario und an welchem Lernobjekt sie lernen möchten. Darüber hinaus haben wir festgelegt, dass die

Lernenden sich den Inhalten immer über drei verschiedene Zugänge nähern können: verschriftlichte Beschreibungen, Lernvideos oder direkter Austausch mit den Lehrenden.

Intro des Lernfelds
„cyber-physische Systeme ergänzen“

Konkrete
Handlungssituation für das Lernfeld
„cyber-physische Systeme ergänzen“

Konkrete
Handlungssituation für das Lernfeld
„cyber-physische Systeme ergänzen“

In der Lernsituation haben die Lernenden die Wahl, mit welchem Handlungsprodukt und in welcher Konkretisierung sie ihre Lernergebnisse sichtbar machen wollen. So kommen verschiedene Leistungsnachweise in Betracht. Sie können beispielsweise eine technische Dokumentation ihrer Lösung schreiben, die umgesetzte Lösung in einer Live-Demonstration mit fachlichem Diskurs präsentieren oder eine Nutzerschulung für die implementierte Lösung entwickeln und mit anderen Gruppen durchführen. Dabei ist wichtig, dass alle Optionen durch einen klaren Anforderungskatalog beschrieben sind. Die Lernenden können die Kataloge bezüglich des Inhalts und der Gewichtung mitgestalten, zum Beispiel indem sie eine vorgegebene Zahl an x Punkten auf die Bewertungsbereiche fachliche Richtigkeit, Darstellung der Ergebnisse und Reflexion des Lernprozesses verteilen. Somit besteht von Beginn an und mit der Kompetenzentwicklung über die Ausbildungsjahre aufsteigend Mitgestaltungsmöglichkeit über Lernobjekt, Lernweg und Lernziele. Dies mündet bei uns an der Schule in eine Mitgestaltung der Leistungsnachweise.

Mathias Ropohl: Aber braucht es zur Unterstützung der Eigenverantwortung beim Lernen nicht mehr als die bloße Auswahl von Inhalten und Sozialformen?
Monika Stausberg/Holger Schmidt: Ja klar! Den Rahmen für die in SkiL immanente Selbstverantwortung gestalten wir sehr systematisch. Mit Blick auf die Tagesplanung besprechen Lernende und Lehrende die Abläufe, z. B. welche Aktivitäten für den Tag geplant sind und ob diese freiwillig oder verpflichtend sind. Es wird auch darüber gesprochen, wo die Lernenden in ihren Projekten stehen und ob es Lernschwierigkeiten gibt. Jeder Tag endet mit einer gemeinsamen Abschlussrunde, die – das Tagesergebnis reflektierend – Hinweise zur Strukturierung des nächsten Tages gibt.

Mit Blick auf den Blockunterricht von drei Wochen tauschen sich die Lehrenden mit den Lernenden zu festen Terminen über deren Produkte oder ihre Lernprozesse aus. Eingeplante Elemente im Sinne des Scaffoldings sind Demos, Retrospektiven und Quality Gates. Die Demos sind Termine, zu denen die Schüler:innen inhaltsbezogen ihren individuellen Fortschritt des Projekts der Lehrkraft oder den Mitschüler:innen vorstellen. Sie bieten Gelegenheit für Feedback. Die Retrospektiven sind Termine, an denen der Lernprozess bezüglich der Gruppenarbeit und Kommunikation reflektiert wird. Die Quality Gates sind hingegen feste Termine, zu denen verbindlich wichtige Schritte und deren Ergebnisse im Lernprozess geprüft werden. Die Quality Gates sind damit eine Absicherung, ob die Lernenden bestimmte Schritte des Lernprozesses erfüllen.

Mit Blick auf die Schuljahre haben die Schüler:innen zu Beginn ihrer Ausbildung begrenzte Wahlmöglichkeiten. Beispielsweise können sie zwischen zwei Szenarien wählen. Das Lernobjekt ist in beiden vorgegeben. Eines der Szenarien enthält eine Schritt-für-Schritt-Handlungsanleitung, das andere ist weniger angeleitet. Es gibt zu Beginn der Ausbildung auch nur geringe Auswahlmöglichkeiten über die Leistungsnachweise und deren Bewertung. Im zweiten Ausbildungsjahr bieten wir drei Szenarien mit einer Auswahl des Lernobjektes an. Auch das strukturierteste Szenario bietet keine Schritt-für-Schritt-Anleitung mehr. Die Freiheitsgrade im Leistungsnachweis und dessen Beurteilung erhöhen sich. Im dritten Ausbildungsjahr reichen uns die Auszubildenden dann einen Projektantrag ein, in welchem sie Lernobjekt, Umfang und Lernweg selbst vorgeben. Wir besprechen diesen Antrag mit ihnen und dann „laufen sie los". Hier besteht das Scaffolding lediglich aus den schon genannten Retrospektiven oder den Quality Gates.

Ferner haben wir festgestellt, dass die Lernenden zusätzlich über Kompetenzen zur Realisierung von SkiL verfügen müssen, die wir direkt – beispielsweise durch die Vermittlung von Methoden zur Reflexion, Zeitplanung oder Teamarbeit – fördern und indirekt – beispielsweise durch das Anwenden im Lernfeldunterricht – erlebbar machen.

> Jeder Tag endet mit einer gemeinsamen Abschlussrunde, die – das Tagesergebnis reflektierend – Hinweise zur Strukturierung des nächsten Tages gibt.

Mathias Ropohl: Wie stellt ihr sicher, dass die Schüler:innen die Ziele eures Unterrichts erreichen?
Monika Stausberg/Holger Schmidt: Wir, also die Lehrkräfte, agieren konsequent als Lernbegleiter:innen. Das heißt, wir geben mit unseren Lernangeboten einen Rahmen, in dem individuelle Schwerpunkte gesetzt werden und die Lernenden an komplexen Lernsituationen arbeiten. In diesen Situationen geht der Fachunterricht auf, sodass *echte* Lernfelder entstehen. Durch regelmäßige Reflexion werden Lernprozess und -ergebnis in den Blick genommen und mit gemeinsam verabredeten *Action Items* optimiert. Action Items sind die gemeinsam von Lernenden und Lehrenden erarbeiteten Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit, welche sich aus den Retrospektiven ergeben. Dies kann beispielsweise die Entwicklung einer übersichtlicheren Planung sein.

Drei Beispiele für ein Action Item

Im Unterricht praktizieren wir eine freundliche Fehlerkultur, was bedeutet, dass Fehler nichts Schlimmes sind, sondern Helfer, aus denen wir lernen. Dazu ist es notwendig, sich von klassischen rein wissensbasierten Bewertungssystemen zu lösen und auf die Diagnose von Kompetenzen und Bewertung der im Team erstellten Handlungsprodukte mit partizipativ festgelegten Kriterien zu setzen. Dies bedingt auch eine Begleitung der Lernenden in ihrem Lernprozess, beispielsweise durch regelmäßige Reflexion, fachliche und soziale Begleitung in bewertungsfreiem Raum.

Beschreibung
der Kriterien für Handlungsprodukte

Mathias Ropohl: Wie stellt ihr sicher, dass die Lehrer:innen innerhalb eines Fachs und über Fächergrenzen hinweg SkiL ähnlich umsetzen?
Monika Stausberg/Holger Schmidt: Der Kern ist die Unterrichtsentwicklung in multidisziplinären Teams. In diesen Teams sind alle Fachgruppen (z. B. Technik, Fachen-

glisch, Sprache und Kommunikation etc.) vertreten. Die in den Teams entwickelten Lehr-Lern-Materialien werden anschließend von allen Lehrer:innenteams genutzt. Verbindende Elemente sind das gemeinsam entwickelte schulinterne Curriculum und die Lernmaterialien, die auf unserer Lernplattform zugänglich sind. Dort finden sich Lernfeldbeschreibungen, Projektszenarien, Kompetenzerwartungen, Handlungsprodukte, Lernmodule, weitere Verlinkungen und hilfreiche Tools. Darüber hinaus gibt es einen Prozess zur Evaluation und Weiterentwicklung der Materialien, an dem alle beteiligt sind.

Mathias Ropohl: An welchen Baustellen hinsichtlich der Unterrichtsqualität arbeitet ihr aktuell?

Monika Stausberg/Holger Schmidt: Aktuell schlägt sich der Erfolg unseres Unterrichtskonzepts noch nicht in den Noten der Abschlussprüfungen nieder. Wir haben einerseits unser Unterrichtskonzept, das auf die Kompetenzen der Auszubildenden fokussiert, und andererseits Abschlussprüfungen, die rein wissensbasiert angelegt sind. Wir sehen daher in den Abschlüssen seit Einführung des Konzepts im Mittel keine Verbesserungen.

Unser primäres Ziel ist deswegen die Weiterentwicklung der Abschlussprüfungen: von rein wissensbasierten Prüfungsformaten hin zu kompetenzorientierten Prüfungen mit handlungsbasierten und reflektierten Formaten. Hier stehen wir mit der Handelskammer Hamburg und unseren Ausbildungsbetrieben im Austausch, um Kompetenzerwartungen zu definieren und mit Beispielen Impulse für die Veränderung der Prüfungen zu geben. Das Gelingen hängt davon ab, inwieweit sich bundesweit die betrieblichen Partner:innen überzeugen lassen und eine entsprechende Prüfungsneuordnung beauftragen.

Eine zweite Baustelle ist die Suche nach weiteren Antworten auf die sehr besonderen individuellen Voraussetzungen unserer Lernenden: Unsere Schule besuchen einerseits junge Menschen ohne allgemeinen Schulabschluss, häufig verbunden mit einer Bildungsbiografie des Scheiterns, und andererseits erfolgreiche Bachelor-Absolventen. Selbstwirksamkeitserfahrungen und Vertrauen in die eigene Lernkompetenz sind teilweise wenig vorhanden und müssen erst aufgebaut werden. Hinzu kommt, dass in der dualen Ausbildung mit den betrieblichen Partner:innen zusätzliche Haltungen und Erwartungen auf die Auszubildenden einwirken, die teilweise konträr zu unserer Kultur sind.

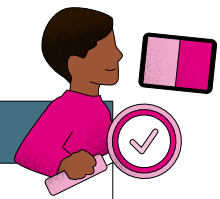
Unser zweites Ziel ist daher, Vertrauen zu schaffen und den Lernenden noch mehr Eigenverantwortung zuzutrauen. Unser Weg ist die Einführung einer Lernbegleitung, beispielsweise einer Mentor:innenschaft in der dualen Ausbildung. Mentoring im Sinne einer lernortübergreifenden Kommunikation und Begleitung soll zusätzlich unterstützen. Unsere Vision sind zudem partizipativ aufgebaute Kompetenzbescheinigungen, die von Lernenden, Lehrkräften UND Ausbildenden gemeinsam ausgefüllt werden, um auch im Bereich der Diagnostik lernortübergreifend zu agieren.

Mathias Ropohl: Vielen Dank für die Einblicke in das Unterrichtskonzept an eurer Schule!

Der Raum der Mathematik: Unterrichtsqualität durch adaptives und konsolidierendes Lernen

Steckbrief

- **Name, Schulart und Bundesland:** Eichendorffschule Erlangen, Mittelschule, Bayern
- **Schülerschaft und Lehrpersonen:** ca. 400 Schüler:innen, ca. 50 Lehrpersonen
- **Motto der Schule**: ICH DU WIR GEMEINSAM
- **Anvisierte Kompetenzen**: Prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen gemäß LehrplanPlus Bayern
- **Unterrichtskonzepte**: Raum der Mathematik, Lernbüros, projektorientiertes Lernen
- **Highlights Unterrichtsqualität**: Unterstützung des Konsolidierens; Adaptivität



Dimension	Subdimensionen	Indikatoren an der Eichendorffschule
Unterstützung der Konsolidierung	• Aufgaben sind auf die Konsolidierung von Inhalten ausgerichtet. • Die Konsolidierung von Inhalten wird unterstützt.	• Es gibt Aufgaben zur Konsolidierung für unterschiedliche Leistungsniveaus. • Die Aufgaben zur Konsolidierung sind transparent unterschiedlichen Lernzielen zugeordnet. • Die Aufgaben zur Konsolidierung fordern die Schüler:innen auf, Bearbeitungsschritte explizit festzuhalten. • Die Lehrpersonen machen die Schüler:innen proaktiv darauf aufmerksam, wo Schwierigkeiten oder Fehler möglicherweise entstehen können und wie diese vermieden werden können (mittels Präsentation durch die Lehrpersonen oder durch Lehrpersonen-Schüler:innen-Interaktionen). • Die Schüler:innen unterstützen sich gegenseitig bei Schwierigkeiten oder Fehlern. • Die Lehrpersonen lassen die Schüler:innen Fehler allein suchen und korrigieren.
Soziale Unterstützung	• Es besteht eine positive Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler:innen. • Die Schüler:innen pflegen einen respektvollen Umgang miteinander.	• Wertschätzende Beziehung und nachhaltige Erziehung sind Grundlagen für gutes Lernen. KICKFAIR-Werte geben die Orientierung und die Drei-Halbzeiten-Methode den Erziehungsrahmen. • Ritualisiertes Feedback von Schüler:in zu Schüler:in, lobende Lerndialoge am IN-Tisch oder der konstruktive Umgang im Lernpartner-System verlangen und pflegen zugleich eine Kultur des respektvollen Umgangs.
Adaptivität	• Es gibt eine angemessene Anpassung der Anforderungen an die Schüler:innen. • Es gibt eine angemessene Anpassung der Lernprozessbegleitung der Schüler:innen.	• Unterricht findet höchst individualisiert statt (z. B. Individualprojekte, bei welchen die Schüler:innen Thema, Vorgehen und/oder Produkt selbst wählen können). • Alle Schüler:innen arbeiten an einem Thema auf unterschiedlichem Niveau und mit verschiedenen Lernwegen. • Problemlösestrategien sind in der Klasse etabliert und visualisiert (z. B. Aufgabe noch einmal lesen, Banknachbar:in fragen, Lehrpersonen fragen). • Die Lehrpersonen passen während des Unterrichts die Aufgabenstellung so an, dass den Schüler:innen ein produktives Lösen der Aufgabe ermöglicht wird. • Die Lehrpersonen demonstrieren eine etablierte, aktive und differenzierte Lernbegleitung (z. B. Zeit für Erklärungen, variierende Hilfestellungen).

Dimensionen von Unterrichtsqualität im Fokus

Die vierte Schule, die wir uns unter dem Gesichtspunkt der Unterrichtsqualität zusammen anschauen, ist die Eichendorffschule in Erlangen. Besonders auffällig an dieser Schule: der Raum der Mathematik. Wieso dessen Konzept entwickelt wurde und was in diesem Raum geboten wird, das erfahren wir im Folgenden von Helmut Klemm, dem Schulleiter. Der Text dient zugleich als Teaser für einen Film über den Raum der Mathematik (Dokumentarfilm „Adaptives und konsolidierendes Lernen im Raum der Mathematik“).

Adaptives und konsolidierendes Lernen im Raum der Mathematik

„Ich hätte nie gedacht, dass Mathe Spaß machen kann.“



Mathematik gilt gemeinhin als Problemfach. Viele Schüler:innen lehnen das Fach daher ab. Die letzte PISA-Studie konstatierte erneut erhebliche Defizite in Mathematik bei deutschen Kindern und Jugendlichen und löste Aktionismus in den Ministerien. In Bayern war die Reaktion: mehr Mathematik, dafür weniger vermeintlich Nebensächliches wie Sport, Musik oder Englisch.

So vielschichtig das Problem ist, so vielfältig müssen die Lösungen sein. Es reicht nicht, zukünftig mehr von dem zu machen, was vorher schon nicht funktioniert hat. Wir müssten die Systemfrage stellen und länger mit- und voneinander lernen, sagt selbst Hattie (Der Spiegel I 79. Jahrgang I Heft 1). Dazu müssten wir auch die Bedeutung von Ganztagsschulen als notwendige Voraussetzung für Bildungsgerechtigkeit erkennen. Vor allem aber müssen wir den Unterricht reformieren, das eigenverantwortliche Lernen stärken und mehr durch das Material differenzieren. Guter Unterricht basiert auf der Grundlage einer guten Beziehungs- und Erziehungsarbeit. Unsere Lehrkräfte unterrichten keine Fächer, sondern begleiten Kinder und Jugendliche beim Lernen. Wir hören aufmerksam zu und kommunizieren wertschätzend. Unsere KICKFAIR Werte sind in den Unterrichtsräumen und im Logbuch präsent. Sie erinnern uns, wie wir zusammen lernen wollen und sie werden immer wieder aufgegriffen und thematisiert. Beim ritualisierten Feedback von Schüler:innen, beim Gespräch am IN- Tisch oder bei der Unterstützung als Lernpartner:in achten wir auf eine wertschätzende und konstruktive Kommunikation. Lehrkräfte leben sie vor und fordern sie von den Kindern und Jugendlichen konsequent ein. Starre Regeln werden durch einvernehmliche Abmachungen ersetzt. Und an die Stelle von Lob und Tadel treten Reflexion und Feedback, von Mitschüler:innen und Pädagog:innen gleichermaßen.

… und Cut! Szenenwechsel. Nora bereitet selbstständig eine Kopfrechenphase für ihre Klasse vor, im Raum der Mathematik an der Eichendorffschule. Die Aufgaben sollen aktuell und wiederholend sein, nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwer und natürlich motivierend. Nach der erfolgreichen Lösung erhält Nora ein sehr positives und wertschätzendes Feedback von ihren Mitschüler:innen. „Ich fand deine Aufgaben sehr gut und du hast frei gesprochen.“

Nora ist eine Fünftklässlerin mit Frusterfahrungen aus der Grundschule und durchwachsenen Noten im Fach Mathematik nach der vierten Jahrgangsstufe. Es scheint, als habe sie nun wieder Spaß am Umgang mit Zahlen, als traue sie sich mehr zu. Entsprechend verbessert haben sich ihre Leistungen. Doch das gilt nicht nur für Nora. Seit sechs Jahren liegen die Schüler:innen der Eichendorffschule im landesweiten Vergleichstest Mathematik der sechsten Jahrgangsstufe über dem bayerischen Durchschnitt. Wie werden aus frustrierten Grundschulkindern motivierte und durchaus erfolgreiche Mittelschulschüler:innen? Ein Erklärungsversuch:

Das gute Abschneiden in Mathematik lässt sich nicht monokausal erklären. Der rhythmisierte Ganztag hilft und die individuelle Lernzeit in der Schule auch. Es gibt keine Hausaufgaben an der Eichendorffschule. Das so wichtige Konsolidieren von Lerninhalten wird nicht ins Elternhaus outgesourct. Die Stärkung des Selbstwerts ist von großer Bedeutung. Ich traue mir etwas zu. Ich kann etwas. Ich bin wertvoll. Diese Erfahrungen machen Nora und viele ihrer Mitschüler:innen nicht nur im Raum der Mathematik. Gleichzeitig liegt der Schlüssel zum Erfolg natürlich in diesem Raum der Mathematik, genauer gesagt in einem Unterrichtskonzept, das einen adaptiven Umgang mit Heterogenität pflegt und dem Wiederholen und Festigen der Inhalte und Fähigkeiten genügend Raum gibt. Wie macht ihr das konkret?, werden wir oft gefragt. Wie genau sieht das adaptive, lehrkraftgeleitete Lernen aus, das den Kindern und Jugendlichen zunehmend mehr Verantwortung und Selbstorganisation abverlangt?

Es ist schwer, Unterricht zu beschreiben, zu komplex sind die Prozesse und zu vielschichtig die Interaktionen. Unterricht muss beobachtet und erlebt werden; der Raum der Mathematik muss erlebt werden. Ein Jahr nach dem Gewinn des Deutschen Schulpreises 2023 haben das über 600 Interessierte bei über 60 Hospitationen getan. Aber wir wollen mehr Menschen erreichen, deshalb haben wir uns entschieden, einen Film über das Unterrichtsgeschehen im Raum der Mathematik zu drehen, einem Raum, in dem das gesamte mathematische Lernen der Schüler:innen in den fünften und sechsten Klassen stattfindet, fünf Stunden die Woche. In diesem Dokumentarfilm schauen wir Nora und ihren Mitschüler:innen beim Lernen über die Schultern. Wir ergänzen diese Beobachtungen durch das Erklären der Lehrkräfte, der Mathematik- und der Förderlehrkraft sowie eines Pädagogen in der Bildungsarbeit. Durch Voiceover wird das Gesehene, das Exemplarische in einen größeren Zusammenhang gestellt, der didaktische Ort beschrieben oder die Bedeutung für das Unterrichtskonzept erläutert.

Die Filmszenen folgen dem Geschehen chronologisch und konzentrieren sich auf Situationen, in denen die Differenzierung und Konsolidierung des Lernens erkennbar werden. Adaptivität, die Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schüler:innen, soll ebenso beobachtbar sein wie die Konsolidierung von Inhalten als wichtigem Bestandteil von Lernprozessen. Beide Prinzipien bestimmen maßgeblich die Unterrichtsqualität und damit den Unterrichtserfolg. Beide erscheinen uns ausschlaggebend zu sein für das erfolgreiche Abschneiden der Kinder und Jugendlichen an der Eichendorffschule im Fach Mathematik.

Szene: Kopfrechenphase



Eine Schülerin hat im Vorfeld für die Klasse eine Kopfrechenphase vorbereitet. Diese selbsterstellten Aufgaben beziehen sich auf abgeschlossene und aktuelle Themen und sind im Schwierigkeitsgrad an das Können der Mitschüler:innen angepasst. Nach der selbstständigen Durchführung der Kopfrechenphase erhält die Schülerin ein Feedback aus der Gruppe zu vorher definierten Kriterien wie Gestaltung, Schwierigkeitsgrad oder Verwendung von Fachbegriffen.

Szene: Inputphase

In einer lehrkraftgeleiteten Inputphase werden neue Lerninhalte mittels einer Präsentation vorgestellt. Die Lehrkraft geht proaktiv auf Schwierigkeiten und mögliche Fehler sowie deren Vermeidung ein.

Szene: Lernpfad

Die Lernenden erhalten ihr Lernangebot anhand eines Lernpfades. Dieser enthält differenzierte Aufgaben und eine Auswahl von unterschiedlichen Lernmaterialien eines Lernbereichs. Ein von allen bearbeitetes Basisblatt mit drei Schwierigkeitsstufen bildet die Grundlage für eine selbsteingeschätzte Wahl des leichten, mittleren oder schweren Lernpfads. So wird eigenverantwortliches und selbstorganisiertes Lernen ermöglicht. Eine Lehrkraft berät während des Unterrichts und unterstützt beim produktiven Lösen der Aufgaben.

Szene: Üben und Anwenden
Das passgenaue Übungsmaterial steht den Lernenden auf der vorbereiteten Materialtheke zur Verfügung. Sie entscheiden selbst über das Anforderungsniveau, das Lernmaterial und die Arbeits- und Sozialform. An der Kontrolltheke liegen die Lösungsblätter aus. Schüler:innen kontrollieren ihre Lösungen eigenständig. Die Lehrkräfte unterstützen die Lernenden.

Szene: IN-Tisch
Am IN-Tisch erhält jede Schülerin und jeder Schüler genau die Hilfe, die sie oder er zur Überwindung seiner individuellen Lernhürde benötigt. Das kann ein kleiner Hinweis oder ein kurzer Input sein, eine Musterlösung oder eine Veranschaulichung. Besonders leistungsstarke Schüler:innen stehen als Lernexperten zur Verfügung.

Szene: Abschlusstraining
Am Ende eines Lernpfades schätzen die Schüler:innen ihr Wissen und ihre Kompetenzen selbst ein, um dann beim Abschlusstraining zielgerichtet an ihren Defiziten zu arbeiten. Die Schüler:innen unterstützen sich dabei gegenseitig.

Die Eichendorffschule ist keine Best-Practice-Schule, sie sieht sich nicht als Leuchtturm in der Bildungslandschaft. Man kann Unterrichtsentwicklungen nicht mit Copy-and-Paste auf andere Schulen eins zu eins übertragen. Insofern ist der Raum der Mathematik auch nicht unbedingt kopierbar. Aber die Eichendorffschule blickt auf viele Jahre einer ganzheitlichen und systematischen Schulentwicklung zurück und kann Hinweise für Interessierte geben. Die Eichendorffschule versteht sich als Hinweisschule. Das heißt: Sie gibt Hinweise darauf,

- dass Lernen und Festigen als Einheit betrachtet und in der Schule stattfinden sollte,
- dass adaptive Unterrichtskonzepte beim Umgang mit Heterogenität wirken,
- dass Mathematik Spaß machen kann – nicht nur für Nora.

„Wie es die Eichendorffschule schafft, Angst vor Mathe zu nehmen“, Reportage
(Das Deutsche Schulportal)



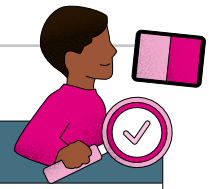
Die Lernlandkarte zeigt die Etappen der Schulentwicklung
(Das Deutsche Schulportal)



Kooperativ und gestuft zu mehr Eigenverantwortung für das Lernen – das Unterrichtskonzept KL-extended

Steckbrief

- **Name, Schulart und Bundesland:** Green Gesamtschule Duisburg, Nordrhein-Westfalen
- **Schülerschaft und Lehrpersonen:** ca. 1.200 Schüler:innen, ca. 115 Lehrer:innen
- **Motto der Schule:** „kooperativ, vielfältig, innovativ“
- **Anvisierte Kompetenzen:** Selbstlernkompetenzen und kooperative Kompetenzen
- **Unterrichtskonzept:** kooperatives Lernen nach einem Stufenmodell



Dimension	Subdimensionen	Indikatoren an der Eichendorffschule
Beurteilung und Feedback	• Die Beurteilungen sind klar auf die zu lernenden Kompetenzen ausgerichtet. • Der Kompetenzerwerb der Schüler:innen wird kontinuierlich überprüft. • Die Schüler:innen erhalten qualitativ hochwertiges Feedback.	• Den Schüler:innen wird differenziert mitgeteilt, welche anvisierten Kompetenzen beurteilt werden. • Für die Beurteilungen liegt ein Kompetenzraster vor.
Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen	• Die Eigenverantwortung für das Lernen wird direkt gefördert. • Die Eigenverantwortung für das Lernen wird indirekt gefördert.	• Beim Bearbeiten von Aufgaben wird über geeignete Lernmethoden, -strategien und -prozesse diskutiert. • Die Schüler:innen können mit verschiedenen Mitteln die angewendeten Lernstrategien reflektieren. • Die Schüler:innen können sich zügig organisieren und ihre Arbeit planen und dokumentieren. • Die Schüler:innen sind in kooperativen Arbeitsphasen darin geübt, unterschiedliche Ideen und Meinungen auszuhandeln.
Klassenführung	• Ein proaktiver und effektiver Umgang mit Disziplinfragen ist gewährleistet. • Ein hoher Anteil an Lernzeit ist gewährleistet. • Der Einsatz von Raum und Ressourcen ist angemessen.	• Das geplante Zeitmanagement der Lehrkraft ist visualisiert oder kommuniziert. • Die Lehrkräfte verstärken gewünschtes Verhalten positiv.

Dimensionen von Unterrichtsqualität im Fokus

Als fünftes und letztes Beispiel zur Umsetzung von Unterrichtsqualität wechseln wir zur Green Gesamtschule Duisburg. Mathias Ropohl hat dafür Norbert Diesing, den didaktischen Leiter der Green Gesamtschule, interviewt:

KL-extended: Über den Aufbau von notwendigen Selbstlernkompetenzen



Mathias Ropohl: Was war der Ausgangspunkt dafür, dass ihr angefangen habt, Unterricht anders zu strukturieren?
Norbert Diesing: Aufgrund der schwachen sozioökonomischen Struktur des Stadtteils besuchen vor allem Schüler:innen aus wenig privilegierten Verhältnissen unsere Schule. Aktuell haben ca. zwei Drittel der bei uns ankommenden Schüler:innen eine Empfehlung einer Grundschule für den Übertritt in eine Hauptschule. Ein weiteres Viertel wird mit einer eingeschränkten Empfehlung für eine Realschule angemeldet. Einer nennenswerten Zahl fehlt es am Übergang an sozialen, emotionalen oder kognitiven Kompetenzen, um am Regelunterricht erfolgreich teilzunehmen. Dadurch übernehmen die Schüler:innen von Beginn ihrer Schulzeit an von sich aus nur wenig Eigenverantwortung für ihr Lernen.

Mathias Ropohl: Welches Ziel verbindet ihr mit eurem Unterrichtskonzept?
Unser Ziel ist, dass unsere Schüler:innen Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen und dabei von uns Lehrkräften unterstützt werden. Die Schüler:innen sollen sich von angeleiteten Lernenden zu selbstbestimmten und selbstwirksamen Individuen entwickeln, die sich Wissen eigeninitiativ aneignen. Diese Entwicklung soll stufenweise erfolgen.

Mathias Ropohl: Es klingt an, dass die Klassenführung an der Green Gesamtschule schon jetzt eine entscheidende Rolle spielt und auch ein Ziel des Unterrichtskonzepts ist.
Norbert Diesing: Ritualisierte Abläufe in der Unterrichtsgestaltung sowie eine angemessene Zeiteinteilung für verschiedene Unterrichtsphasen sollen zur effizienten Nutzung der Unterrichtszeit beitragen. Dadurch soll eine Arbeitsatmosphäre geschaffen werden, in der unsere Schüler:innen zukünftig verstärkt die geforderten Selbstlernkompetenzen werden aufbauen können. Entscheidend ist zudem, dass der Unterricht reibungslos verläuft, sodass unsere Schüler:innen konzentriert an Inhalten arbeiten können. Beides möchten wir durch Planungsvorgaben absichern, die für jeden Jahrgang an unserer Schule einen Ablauf für eine Stunde entsprechend KL-extended vorgeben. Die bereits etablierten Klassenführungsrituale wie z. B. unsere Gesprächsregeln sollen dabei unterstützend wirken. Mit unserem Unterrichtskonzept möchten wir ferner eine hohe Präsenz der Lehrkräfte bei der Gestaltung von Lernprozessen erreichen. Ziel ist, dass meine Kolleg:innen gewünschtes Verhalten seitens der Schüler:innen, z. B. bezüglich der Wahl von Methoden und Arbeitsweisen, positiv verstärken.

Mathias Ropohl: Welche Überlegungen sind für euch bei der Entwicklung eures Unterrichtskonzepts zentral?
Norbert Diesing: Unsere Überlegung ist, dass die Öffnung des Unterrichts sehr strukturiert und differenziert erfolgen und zudem aktiv begleitet werden muss, damit unsere Schüler:innen nicht überfordert werden. Wir folgen bei der Entwicklung unseres Unterrichtskonzepts daher dem Prinzip der schrittweisen Vergabe von Freiheitsgraden im geöffneten Unterricht. Das Ergebnis ist das Unterrichtskonzept KL-extended zum Aufbau der notwendigen Selbstlernkompetenzen: „KL“ steht für „kooperatives Lernen“ und dessen Grundsätze nach Kathy und Norm Green sowie die Methodenbausteine von Ludger Brüning und Tobias Saum; „extended“ steht für unsere Erweiterung der ursprünglichen Idee in Form eines Stufenmodells.

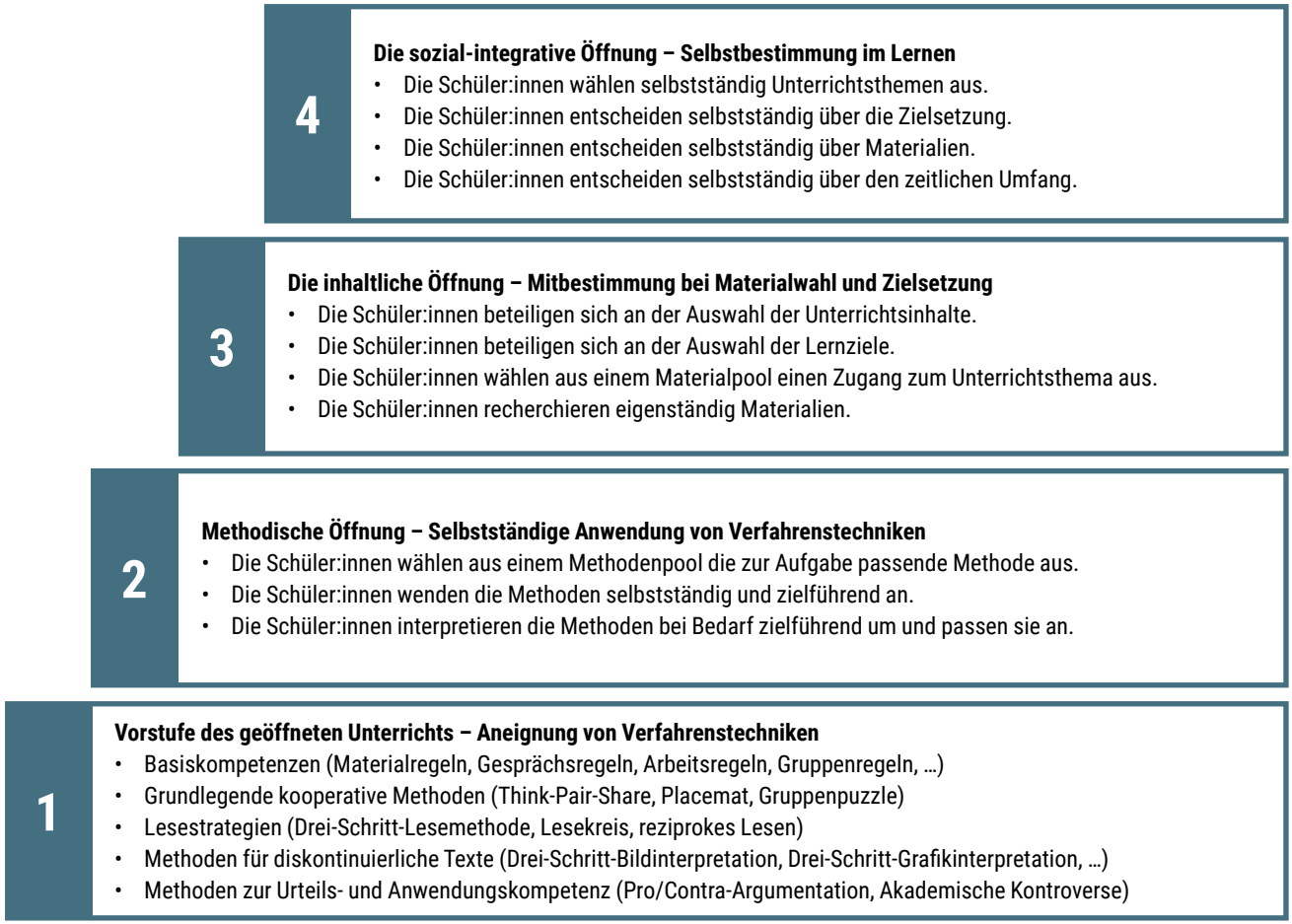


Abb. 1: Stufenmodell zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen nach dem KL-extended-Unterrichtskonzept, in Anlehnung an Peschel (2002)

Mathias Ropohl: Wie plant ihr, Unterricht nach KL-extended zu gestalten?

Norbert Diesing: Das Konzept haben wir begonnen in Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 10 zu erproben. Bei uns an der Schule soll zukünftig jede Stunde in der Sekundarstufe I nach den Prinzipien des kooperativen Lernens gestaltet werden und somit auch das Lernen in allen Fächern. Insgesamt umfasst das Konzept vier Stufen (s. Abb. 1), denen das Stufenmodell nach Falko Peschel zugrunde liegt. Von Stufe zu Stufe wird sich über die Jahrgänge hinweg die Rolle der Lehrkraft ändern; sie geht stärker weg von der Lernanleitung zunehmend hin zur Lernbegleitung; entsprechend des Ausmaßes, in dem die Schüler:innen mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen.

Stufenmodell zum
Aufbau von Selbstlernkompetenzen am Beispiel
von textbasierten Aufgaben im
Mathematikunterricht

Mathias Ropohl: Wie genau ändern sich die Rollen von Lehrenden und Lernenden auf den vier Stufen?
Norbert Diesing: Die erste Stufe zielt auf den stark lehrkraftzentrierten Aufbau der kommunikativen, methodischen und persönlichen Basiskompetenzen als Voraussetzung für den Aufbau von Eigenverantwortung für das Lernen. Die zweite Stufe baut daran anknüpfend die äußere Strukturierung ab und gestaltet gleichzeitig Freiräume, um die Selbstbestimmung der Schüler:innen zu fördern. Die Lehrkraft berät im Arbeitsprozess oder moderiert die Gruppenreflexion im Anschluss an den Arbeitsprozess. Sobald die Lerngruppe die Methoden zum eigenaktiven Konstruktions- und Ko-Konstruktionsprozess anwenden und kombinieren kann, wird der Unterricht entsprechend Stufe 3 geöffnet. Die sozial-integrative Öffnung auf Stufe 4 bezieht sich auf die Mitgestaltung der Unterrichtsstrukturen durch die Schüler:innen. Sie können sich selbstständig und kooperativ auf Lerngegenstände einigen und diese aneignen.

Mathias Ropohl: Wie sieht die Umsetzung der Dimensionen von Unterrichtsqualität nun konkret aus?
Norbert Diesing: Im Mittelpunkt von KL-extended steht die Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen. Das bedeutet, dass der Unterricht über die Art und Weise, wie Lerngelegenheiten konzipiert und umgesetzt werden, den Schüler:innen Verantwortung für ihr eigenes Handeln und Lernen überträgt. Da die Schüler:innen nicht von Beginn an in unterrichtsbezogene Entscheidungen (z. B. zu Inhalten, Abläufen, Vorgehensweisen, Unterrichtszielen, Sozialformen) vollumfänglich einbezogen werden können, ermöglichen wir über vier Stufen einen jeweils angemessenen Grad an Eigenverantwortung.

Bei der Umsetzung des Konzepts ist auf Stufe 1 zunächst entscheidend, dass die Schüler:innen aufgrund ihrer Voraussetzungen basale Fähigkeiten erlangen, wie etwa Lesestrategien. Die Stufe 1 gilt als erfolgreich abgeschlossen, sobald die Schüler:innen die Strategien selbstständig anwenden können. Ein Beispiel für eine solche Lesestrategie ist die Drei-Schritt-Lesemethode, die von der Lehrkraft eingeführt wird. In den Folgestunden wird die Strategie wiederholt angewandt. Die Einzelschritte der Strategie werden auf dieser Stufe stark angeleitet. So ist beim ersten Lesen mit der Strategie in der Think-Phase darauf zu achten, dass alle Schüler:innen mit einem Stift oder Textmarker arbeiten. Beim Austausch in der Pair-Phase ist von der Lehrkraft darauf zu achten, dass die Schüler:innen sinnstiftend kommunizieren, indem sie sich über die von ihnen markierten wichtigen Informationen verständigen.

Auf Stufe 2 haben die Schüler:innen selbst die Verantwortung für die Methodenwahl und die Durchführung des Arbeitsprozesses. Sie müssen entscheiden, mit welcher Methode, also beispielsweise der Drei-Schritt-Lesemethode, sie eine Aufgabe lösen. Dabei ist gewünscht, dass die Schüler:innen selbstbestimmt eine alternative passende Methode zur Aufgabenlösung nutzen. Auf der anschließenden Stufe 3 können die Schüler:innen zwischen alternativen Materialien wählen, um ihnen alternative Zugänge zum Unterrichtsgegenstand zu ermöglichen. Sobald die Schüler:innen die Qualität von Materialien kriteriengeleitet einschätzen können, können sie benötigte Materialien selbst recherchieren. Die Unterstützung der Eigenverantwortung für das Lernen wird also im Sinne eines Scaffoldings bei steigenden Fähigkeiten über die Jahrgänge mit abnehmender Unterstützungsintensität realisiert.

Mathias Ropohl: Bisher hast du vor allem die Dimension der Eigenverantwortung dargestellt. Wie sieht es nun mit Beurteilung und Feedback als weiterer Qualitätsdimension aus?
Norbert Diesing: Ein wichtiges Element von KL-extended wird der Einsatz von Feedbackrastern sein. Diese werden die Schüler:innen in jeder Stunde während der Arbeitsphasen über ihr Arbeitsverhalten und damit auch indirekt über ihren Lernfortschritt informieren. Für jeden erfolgreichen Arbeitsschritt bekommen die Schüler:innen in dem Feedbackraster eine Rückmeldung, deren Form variieren kann. So kann ein Haken gesetzt oder Symbole auf einer Entwicklungslinie verschoben werden. Das Feedback wird tischgruppenweise gegeben und das Raster auf einer Tafelseite für die Tischgruppen visualisiert. Es gibt keine Negativbewertung, lediglich erwünschtes Verhalten wird wertgeschätzt. Die im Feedbackraster gesammelten Punkte werden zum Ende der Stunde in Tischgruppenpunkte und Klassenpunkte umgewandelt. Wir haben also ein Belohnungssystem eingeführt.

Auch unsere Reflexionsgespräche sind eine Form von Feedback. Zur direkten Förderung der Eigenverantwortung für das Lernen haben wir das metakognitive Lernen ritualisiert. Jede Tischgruppe führt am Ende einer Unterrichtsstunde regelbasiert ein Reflexionsgespräch. In diesem werden von den Schüler:innen die Methodensicherheit, das Arbeits- und Sozialverhalten sowie die Kompetenzprogression reflektiert. Dazu erhalten die Schüler:innen von uns Lehrkräften einen Impuls, wie etwa: „Nennt drei Dinge, die euch gut gelungen sind, und drei Dinge, die ihr verbessern wollt.“. Die Schüler:innen müssen sich auf einen Punkt einigen, auf den sie in der nächsten Unterrichtsstunde besonders achten wollen. Zu Beginn der nächsten Unterrichtsstunde wird besprochen, wie das gesetzte Ziel umgesetzt werden kann. Sobald die Unterstützung der Lehrkraft bezüglich der Methodenwahl nicht mehr notwendig ist, gilt diese Kompetenz (Auswahl und Anpassung des methodischen Verfahrens) als gelernt, und im Sinne der Eigenverantwortung steuern die Schüler:innen ihr Lernen selbst (z. B. eigene Zielsetzungen, selbst ausgewählte Aufgaben, selbstständige Planung der Arbeit).

Mathias Ropohl: Woher weiß der einzelne Lernende, auf welcher Stufe von KL-extended er gerade lernt?
Norbert Diesing: Die Schüler:innen starten bei uns mit derart ungünstigen Voraussetzungen, dass der Unterricht in den unteren Jahrgängen zunächst für alle entsprechend Stufe 1 gestaltet wird. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Schüler:innen mitunter sehr lange brauchen, bis sie die basalen Selbstlernkompetenzen von Stufe 1 alle sicher beherrschen.

Zur Bewertung der Schülerleistungen haben wir für jede Unterrichtsphase die Selbstlernkompetenzen definiert (Online-Zusatzmaterial). Deren Bewertung fließt auch in die Notengebung ein. Sie dienen aber auch zur Entscheidung über den Sprung auf die nächstgelegene höhere Stufe. Wann dieser erfolgt, ist von dem Lernfortschritt der Klasse abhängig. Wir gestalten die Sprünge so, dass der Unterricht für alle gleichzeitig angepasst wird. Unsere Schüler:innen kennen das Stufenmodell aber nicht, und sie wissen daher auch nicht, nach welcher Stufe aktuell Unterricht geplant wird. Es ist ein Instrument für die Lehrkräfte zur Unterrichtsplanung.

Die Schüler:innen starten bei uns mit derart ungünstigen Voraussetzungen, dass der Unterricht in den unteren Jahrgängen zunächst für alle entsprechend Stufe 1 gestaltet wird.

Mathias Ropohl: Wie stellt ihr sicher, dass die Lehrkräfte innerhalb eines Fachs und über Fächergrenzen hinweg KL-extended ähnlich umsetzen?
Norbert Diesing: KL-extended gibt mit seinem Stufenmodell allen Lehrkräften eine Planungsgrundlage für ihren Unterricht an die Hand. Sie erhalten eine Orientierung über die Selbstlernkompetenzen, die bei den Schüler:innen auf der jeweiligen Stufe ausgebildet werden sollen (Spalte 5 im Online-Zusatzmaterial 3). Um die Vorgaben möglichst konkret zu gestalten, wurde bereits

für jeden Jahrgang der Sekundarstufe I eine Planungsvorlage entwickelt, die die Phasierung einer idealtypischen Unterrichtsstunde für den entsprechenden Jahrgang nach KL-extended darstellt (Spalten 2 und 3 im Online-Zusatzmaterial 3). Den Planungsvorlagen liegt auch eine Einigung auf einen Methodenkanon zugrunde (Spalte 4 im Online-Zusatzmaterial 3). Dieser beschreibt, welche Unterrichtsmethoden in welchem Jahrgang genutzt werden.

Daneben werden die Selbstlernkompetenzen gleichzeitig als Bewertungskriterien für die jeweiligen Arbeitsphasen – die Think-, die Pair- und die Share-Phase – in den Stunden und jeweils bezogen auf die Planungsvorgaben herangezogen (Spalte 5 im Online-Zusatzmaterial 3). Anhand der Kriterien entscheiden die Lehrkräfte über die schrittweise Öffnung des Unterrichts. Der Sprung auf die nächste Stufe und damit die Anpassung der Unterstützung erfolgt immer erst dann, wenn der Großteil der Schüler:innen die Bewertungskriterien erfüllen.

Mathias Ropohl: Wie sehen denn Umsetzungen des Konzepts in den Fächern aus?

Norbert Diesing: Die Fachkonferenzen haben die Möglichkeit, die Planungsvorlagen an Bedarfe und Arbeitsweisen der Fächer anzupassen. Im Fach Chemie haben die Kolleg:innen beispielsweise auf Stufe eins das Auswerten von Diagrammen mit angeleiteten einfachen Messungen der Stoffeigenschaften vorgesehen, z. B. der Schmelz- oder Siedetemperatur von Wasser. Auf Stufe zwei können die Schüler:innen bereits Diagramme von verschiedenen Stoffen experimentell vergleichen. Auch eine Trennung von Stoffgemischen mit anschließender Auswertung ist machbar, z. B. bei der Stofftrennung durch eine Destillation. Auf Stufe drei sind die Schüler:innen in der Lage, mit vorgegebenen Materialien und Chemikalien eigenständig einen Versuch und die Auswertung z. B. mithilfe eines Diagramms zu entwickeln. Auf Stufe vier sind Diagrammauswertungen von z. B. Titrationen anvisiert, bei denen die Schüler:innen Aufbau und Chemikalien eigenständig wählen können, beispielsweise bei Produkten aus dem Alltag wie Abflussreiniger.

Mathias Ropohl: An welchen Baustellen hinsichtlich der Unterrichtsqualität arbeitet ihr aktuell?

Norbert Diesing: Zunächst ist unser vordringlichstes Ziel die Einführung von KI-extended in der von mir beschrieben Form in allen Klassen und damit die systemische Verankerung des Konzepts an der Green Gesamtschule. Zudem haben wir bei unseren Erprobungen festgestellt, dass die Stufe 4 des Konzepts in ihren anvisierten Anforderungen die Kompetenzen der meisten Schüler:innen überschreiten wird. Wir haben daher überlegt, wie wir die Schüler:innen besser auf Stufe 4 vorbereiten können. Unsere damit verbundene Baustelle ist eine Erweiterung von KL-extended in Form des Projekttags EidA (Einstieg in den Ausstieg). An einem Tag in der Woche soll kein regulärer Unterricht stattfinden. Stattdessen wird fächer- und stundenübergreifend in Projekten unterrichtet. Die Themenfindung, die konkrete Ausgestaltung sowie die Organisation und Zieldefinition wird zunehmend durch die Schüler:innen erfolgen, um sie so besser auf Stufe 4 vorzubereiten.

Eine weitere Baustelle ist die Passung des Konzepts zu den Voraussetzungen der Schüler:innen. Das Konzept sieht aktuell vor, dass der Wechsel von einer Stufe zur nächsten für die gesamte Klasse gleichzeitig erfolgt. Dadurch könnte es vorkommen, dass Schüler:innen in einer für sie nicht optimalen Lernumgebung lernen; etwa deshalb, weil sie im Unterschied zu ihren Mitschüler:innen bereits mehr Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen könnten. Mittelfristig stellen wir uns adaptivere Übergänge zwischen den Phasen vor.

Mathias Ropohl: Vielen Dank für die Einblicke in das Unterrichtskonzept an deiner Schule!

Konzeptfilm zur Sprachförderung durch kooperatives Lernen an der Green Gesamtschule (Das Deutsche Schulportal)

So gesehen! Ein Kommentar der Herausgeber:innen



Unterrichtsqualität als qualitätsvolles Lehren und Lernen auf Papier zu bannen, ist eine Herausforderung. Wie schaffen wir es, Lernerfolge, Motivation für das Lernen und das Erleben von Selbstwirksamkeit als zentrale „Ziel*kriterien*" (vgl. Einsiedler 2002, S. 195, Hervorh. A.G.) von Lehr- und Lernprozessen bei Schüler:innen zu beschreiben? Wie lassen sich demzufolge Tiefenstrukturen in Textform sichtbar machen, ohne wiederum zu sehr an der Oberfläche zu bleiben und alles darzulegen, *wie* die Lernumgebungen entsprechend gestaltet sind – als relevante, jedoch nicht hinreichende – Bedingungen für erfolgreiches Lernen? Wie finden wir Worte für das *Warum* der strukturellen Ordnung unserer Lehr- und Lernräume, der Inszenierungen und „Choreografien" (Oser & Baeryswil, 2001) von Lehrpersonen mit und unter den Schüler:innen? Diese Herausforderung bildete den Ausgangspunkt für das Kapitel zur Unterrichtsqualität als zentralem Qualitätsbereich des Deutschen Schulpreises. Gerade das Zusammenspiel und die wechselseitige Bedingtheit von äußeren Gestaltungsaspekten und der Verdeutlichung von Lernwirksamkeit des Unterrichts standen im Fokus des Kapitels.

Das MAIN-TEACH-Modell wurde als ein aktueller, forschungsbasierter Ansatz genutzt, um die Praxisbeispiele anhand ausgewählter Unterrichtsdimensionen näher zu erläutern. Dabei ist es aus unserer Sicht gelungen, komplexe Lehr-Lern-Prozesse in ihrer situationsbedingten, normativen Spezifität (*was* soll gelernt werden?) mit ihrer handlungspraktischen Perspektive (*wie* kann es erfolgreich vermittelt werden?) in einen echten Dialog zu bringen. Dies dürfte für den deutschsprachigen Raum bislang einmalig sein.

Im Kapitel wird betont, dass es sich um ausgewählte, beispielhafte Praxis – und keine Rezeptsammlung – handelt; Praxis, die stets Ausdruck eines langwierigen Unterrichtsentwicklungsprozesses einzelner Schulen und Kollegien ist und im Kontext der räumlichen und ressourcenbezogenen Situiertheit der Schule und den individuellen Ausgangslagen ihrer Schülerschaft betrachtet werden muss. Das bedeutet: Die Beispiele bieten Anlässe, die ausgewählten Dimensionen des Modells nachzuvollziehen, das zusätzliche Material eröffnet zudem Einblicke in die jeweilige schulische Praxis. Es gilt herauszustellen, dass diese Ansätze als *Einladungen* verstanden werden sollten, die eigene Unterrichts- und Schulkultur (kritisch) zu hinterfragen und qualitätsvolles Lehren und Lernen (wieder) bei all den gegenwärtigen Herausforderungen im Schulalltag mehr in den Mittelpunkt des eigenen unterrichtlichen Handelns zu rücken. Als Neuigkeitswert wird zudem nach den Lerngelegenheiten der Schüler:innen gefragt, die ihre Angebote betreffen. Schüler:innen werden im Lehr- und Lernprozess nicht nur aktiv Lernende, sondern auch aktiv Anbietende. Das damit einhergehende Verständnis von Partizipation aller am Unterricht beteiligten Akteure wird somit zum Gegenstand erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse. Dies markiert einen entscheidenden Schritt für die Planung, Gestaltung und Evaluation von Unterricht in einer Schule, die als wesentliches Aushängeschild die bestmögliche Qualität der Lehr- und Lernprozesse in all ihren Facetten zum Ziel hat.

Literatur zum Kommentar

Einsiedler, W. (2002): Das Konzept „Unterrichtsqualität". *Unterrichtswissenschaft 30(3)*, 194–196.

Oser, F., & Baeriswyl, F. J. (2001): Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 103–1065). Washington, D.C.: AERA.

Literatur

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*, Seelze: Klett-Kallmeyer.

Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408), Münster: Waxmann.

Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(2), 222–237.

Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor.

Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band 1: Allgemeindidaktische Überlegungen. Band 2: Fachdidaktische Überlegungen.* Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward. *ZDM – Mathematics Context Effects in Education, 50*, 535–553. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0

Praetorius, A.-K., Charalambous, C., Wemmer-Rogh, W., Gossner, L., Herrmann, C., Ufer, S., Gräsel, C., & Keller, S. (2023). MAIN-TEACH-Modell. *Zenodo*. https://doi.org/10.5281/zenodo.8280389

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: Unterricht und Schule gestalten* (S. 45–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Renkl, A. (2024). Das Konstrukt der kognitiven Aktivierung: Denkanstöße aus der Perspektive einer kognitiv orientierten Lehr-Lern-Psychologie. In A.-K. Praetorius, W. Wemmer-Rogh, P. Schreyer & M. Brinkmann (Hrsg.), *Kognitive Aktivierung unter der Lupe. Bestandsaufnahme und Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines prominenten Konstrukts* (S. 283–302). Münster: Waxmann.

Steffensky, M., & Praetorius, A.-K. (in Druck). Unterrichtsqualität: Was wissen wir darüber und wie kann man das für die Praxis nutzbar machen? In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 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, 66*, 63–80. https://doi.org/10.25656/01:25864

Wemmer-Rogh, W., Gossner, L., Wehrli, F., & Praetorius, A.-K. (2023). *Instrumentarium zur Unterrichtsbeurteilung ausgerichtet auf den Lehrplan 21 im Auftrag von argev. Validierte Version auf Basis des MAIN-Teach-Modells* (INSULA 2.0). Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.8280334

Leistung

Thomas Häcker, Achim Bäumer, Nicola Küppers, Thomas Toczkowski

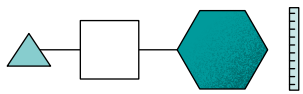


Lernförderlicher Umgang mit Leistung oder: Die Überwindung der Sphärentrennung

Seit dem Wettbewerbsjahr 2022 wird der Unterricht als erster Qualitätsbereich in den Fokus des Deutschen Schulpreises gerückt. Das hat seine Gründe nicht etwa in einem Bedeutungswandel des Qualitätsbereichs Leistung – Schulen unterliegen nach wie vor einem Leistungsanspruch und tragen Verantwortung für die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler (vgl. Prenzel 2016, S. 17) – sondern in einem produktiven Perspektivenwechsel, der die Frage in den Mittelpunkt stellt, wie die Qualität des Unterrichts so gestaltet werden kann, dass sie auf schulische Leistungen einzahlt. Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht einen schärferen Blick auf *strukturelle Grundprobleme*, damit verbundene *Einseitigkeiten* und *Entkoppelungen* wie auch auf *liegen gebliebene Reformaufgaben*, die in der Summe den Umgang mit der Lern-Leistungs-Thematik in der Schule zu einer überaus anspruchsvollen Herausforderung macht.

Im Anschluss an diese grundlegenden Klärungen werden mehrere Praxisbeispiele vorgestellt. Wie werden im Qualitätsbereich Leistung die zwei klärungsbedürftigen Begriffe Leistung und Qualität definiert und im Kontext von Schule miteinander verbunden? Um die Beantwortung dieser Frage geht es nun:

Leistung und Qualität



Beim Begriff Leistung muss die Hürde genommen werden, die vielleicht zunächst verblüffende Feststellung zu verstehen, dass es „die" Leistung streng genommen gar nicht gibt. Leistung liegt nicht vor wie ein Gegenstand unserer physischen Welt, etwa wie ein Stuhl oder ein Buch. Leistung ist ein *relationales Konstrukt*, d. h. etwas, das immer erst durch die Herstellung eines Vergleiches „entsteht". Ein Verhalten, eine Handlung oder ein Handlungsprodukt sind für sich genommen noch keine Leistung. Über eine Person, die eine bestimmte Zeit lang sehr schnell in einem Stadion auf einer Tartanbahn im Kreis läuft, gibt es zunächst nichts anderes zu berichten, als eben genau dies. Allerdings können wir *an* dieser Handlung (eine Person läuft im Kreis) Leistung zum Thema machen, d. h., wir können sie jederzeit und umstandslos leistungsthematisch „wenden". Das geschieht dadurch, dass wir eine *Norm*, einen *Standard* bzw. einen *Maßstab* ins Spiel bringen. Wie viele Runden läuft diese Person, oder wie lange braucht sie, um eine oder mehrere Runden zu laufen? Sobald wir dies mit bestimmten Normen, Standards und Maßstäben, mit anderen Personen, mit früheren Läufen dieser Person selbst usw. vergleichend in eine Relation setzen, wenden wir die Laufhandlung leistungsthematisch. Erst jetzt können wir sagen, dass es sich dabei um eine gleichbleibende, eine bessere oder schlechtere „Leistung" handelt.

Die Einsicht in die Konstrukthaftigkeit des Leistungsbegriffs ist grundlegend: Erstens, um zu verstehen, dass Leistung in der Schule zum Ausdruck bringt, in welchem Grade jemand in der Lage ist, bestimmten Maßstäben und Anforderungen zu entsprechen (vgl. Sacher, 2014, S. 13). Es wird zweitens deutlich, dass Leistung das ist, „... was die Lehrkraft im Akt des Bewertens daraus macht." (Bräu, 2022, S. 10). Drittens wird klar, dass ein vernünftiges Reden über Leistung immer voraussetzt, die dabei im Spiel befindlichen Normen, Standards und Maßstäbe zum Thema zu machen. Viertens wird erst vor diesem Hintergrund nachvollziehbar, dass ein und dieselbe Handlung mit unterschiedlichen Bezugsnormen in Relation gesetzt werden kann und somit ein jeweils ganz anderes Licht auf diese Handlung fällt. Schließlich wird fünftens die Frage viru-

lent, wer Kraft welcher Autorität welche Normen, Standards und Maßstäbe setzen kann, und sechstens welche – über die oftmals unhinterfragt als gegeben akzeptierten Normen und Standards hinaus – im 21. Jahrhundert ins Spiel zu bringen wären, um vielfältige Handlungen und Verhaltensweisen als anerkennenswerte „Leistungen" zu markieren.

Eine ähnliche und doch etwas anders gelagerte Konstrukthaftigkeit ist auch beim Begriff Qualität im Spiel. Qualität (lat.: qualis = „wie beschaffen") macht die Beschaffenheit einer Sache zum Thema. Dies kann analytisch erfolgen (Welche Merkmale weist eine Sache auf?) wie auch evaluativ (In welchem Maße entspricht eine Sache den bestehenden (Merkmals-)Anforderungen?); wobei die evaluative Frage nach der Beschaffenheit und Güte einer Sache ihrerseits wiederum auf Normen verweist, die grundsätzlich explizit gemacht und begründet werden müssen. Dies gilt auch für den Qualitätsbereich Leistung des Deutschen Schulpreises, der das Leistungsverständnis, die Leistungsförderung, das Diagnose- und Beurteilungsverfahren, die Leistungsergebnisse und die Leistungsrückmeldung der Bewerberschulen zum Thema macht. Bezugspunkt ist dabei immer der Unterricht, der als Kerngeschäft der Schule darauf zielt, die Kompetenzen aller Schüler:innen weiterzuentwickeln und sie zu befähigen, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen.

Die strukturelle Grundproblematik der Schule

Schule und Leistung, ihre ‚Messung' und Bewertung sind für uns heute untrennbar miteinander verbunden (vgl. Bräu, 2018, S. 207). Deren Bedeutung ist historisch entstanden und plausibel rekonstruierbar: Durch die Verzahnung staatlich anerkannter Bildungsabschlüsse mit möglichen Berufswegen wird die Schule im Verlaufe des 19. Jahrhunderts zu einer Arena, in der darüber entschieden wird, zu welchem Spektrum der Berufe und welchen weiterführenden Bildungsangeboten ein Mensch, in Konkurrenz zu anderen, Zugang erhält. Die Schule wird damit zu einer „zentralen sozialen Dirigierungsstelle" (Schelsky, 1957, S. 17) der gesellschaftlichen Statusverteilung. Schulischer Leistungserfolg hat durch diese Schlüsselrolle der Schule im Berechtigungswesen für jede(n) Einzelne(n) eine enorme (berufs-)biografische Bedeutung.

Das ist bis hinein ins schulische Alltagsgeschäft insofern nicht unproblematisch, als der mit dem Berechtigungswesen verbundenen universalistischen Aufgabe einer gerechten Zuweisung gesellschaftlicher Positionen über Leistung in der Schule die individualistische Aufgabe gegenübersteht, Lern- und Bildungsprozesse für jede Schülerin und jeden Schüler zu ermöglichen. Die „gesellschaftlichen, politischen und schulorganisatorischen Funktionen" von Leistungsbeurteilungen einerseits und die „unterrichtlichen und erzieherischen Funktionen" stellen „diametral entgegengesetzte Anforderungen an die Praxis" (Sacher, 2014, S. 30 f.). Dies manifestiert sich in dem grundlegenden Funktionswiderspruch, Unterschiede zwischen Lernenden gleichzeitig ausgleichen und herstellen zu müssen.

Lehrkräfte müssen (auf der Mikroebene unterrichtlicher Interaktion) einerseits Lernsituationen und -umgebungen arrangieren, die der möglichst optimalen Lern- und Leistungsentwicklung und der individuellen Förderung dienen. Hierzu müssen sie Lernprozesse formativ-diagnostisch in den Blick nehmen und ihr unterrichtliches Vorgehen ständig an die tatsächlich ablaufenden Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler anpassen, d. h. adaptiv unterrichten. Andererseits müssen sie Prüfungssituationen arrangieren, um die Leistungshöhe und -qualität festzustellen, Lernende ein- und gegeneinander abstufen sowie leistungsbezogene Differenzlinien einführen, um Selektionsentscheide (Versetzung, Auf- und Abschulung, Abschlüsse) zu legitimieren.

Dafür müssen sie Leistungen summativ-bilanzierend beurteilen. Während die summative Leistungsbeurteilung nach Häufigkeit und Umfang in Verordnungen relativ klar geregelt ist, ist auch die andere Form, die formative Leistungsrückmeldung, dort oftmals zwar ausdrücklich gewünscht, bleibt aber dem pädagogischen

Ermessen der Lehrpersonen anheimgestellt. Diese Spannung zwischen dem Blick auf die individuelle (Leistungs-)Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schüler und dem auf Gleichbehandlung ausgerichteten Abgleich von Leistungen mit standardisierten Normen – mitunter wird von dem Dilemma von Auslese und Förderung gesprochen – kann in einem an Leistung orientierten selektiven Gesellschaftssystem nicht umstandslos ausgesetzt oder abgeschafft werden; allerdings gibt es in diesem Spannungsfeld auch keinen neutralen oder gar ‚optimalen' Standpunkt. Das macht den Unterricht häufig zu einem Ort, „wo das Lernen mit den Noten ringt" (Häcker, 2020, S. 29). Wie der konkrete Umgang mit schulischen Leistungen an einer Schule aussieht, entscheidet sich offenbar wesentlich an der Antwort auf die Frage, welchen Funktionen der Leistungsbeurteilung an der Schule Priorität eingeräumt wird.

Um diese Aspekte offenzulegen, wird im Qualitätsbereich Leistung des Deutschen Schulpreises danach gefragt,

- ob eine Schule an einem gemeinsam geteilten Leistungsverständnis arbeitet und dieses absichert,
- ob sie aktiv einen grundlegenden professionellen Wissensstand des Kollegiums zur Leistungsbeurteilung sicherstellt,
- ob sie deutlich macht, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler:innen der Schule besonders wichtig sind, und
- warum und ob im Sinne eines vielfältigen, multidimensionalen Leistungsverständnisses verschiedene Möglichkeiten der Leistungserbringung offengehalten und Unterschiedliches als anerkennungswürdige Leistung betrachtet werden kann.

Einseitige Auflösung des Konflikts zugunsten summativ-bilanzierender Beurteilung

Lehrpersonen lösen diesen strukturellen Zielkonflikt im Alltag mehrheitlich nach einer Seite hin auf: Der Leistungsbeurteilung in Form von benoteten Arbeiten und Tests wird – in der Regel – der Vorrang vor formativ-diagnostischen Rückmeldungen gegeben. Das fügt sich zwar

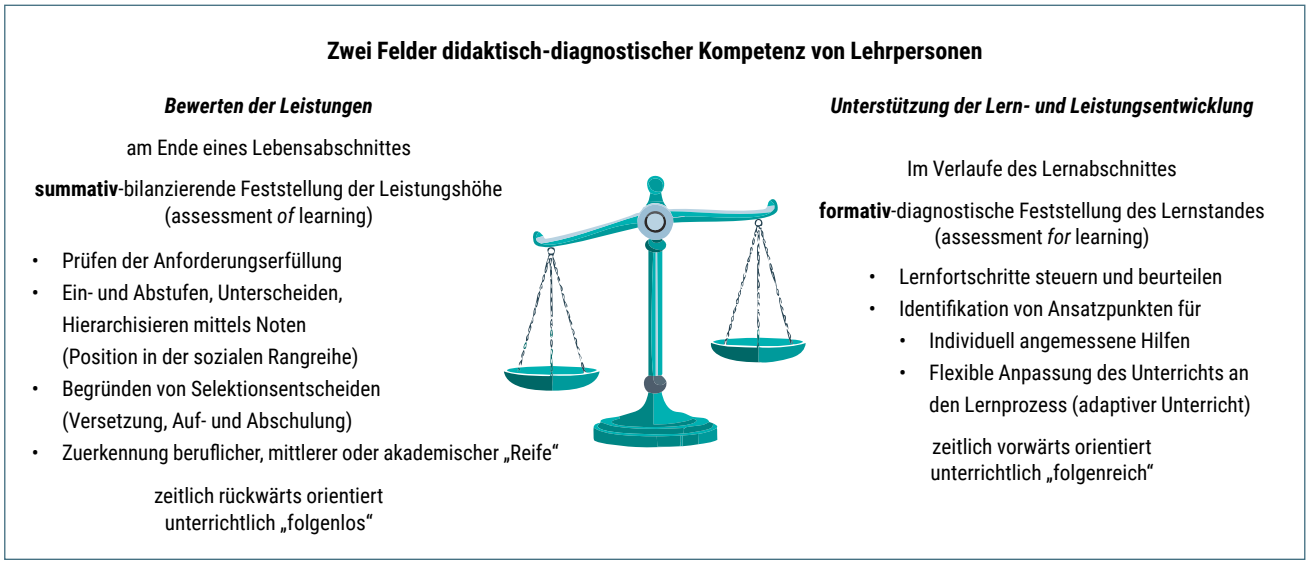


Abb. 1: Felder didaktisch-diagnostischer Kompetenz (T. Häcker)

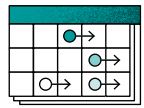
in die konventionelle Organisationslogik von Schule gut ein, hat aber weitreichende Folgen: Es vereinseitigt das didaktisch-diagnostische Handeln von Lehrpersonen.
Obwohl wissenschaftliche Studien zeigen, dass formativ-diagnostisches Handeln unter bestimmten Bedingungen positive Auswirkungen auf das Lernen aller, vor allem aber der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler hat (vgl. Black & Wiliam, 1998), kommt sie in der schulischen Praxis eher selten vor (vgl. Maier 2011). Die überwiegend summative, auf Notengebung fokussierte Beurteilungspraxis ist in der Schule offenbar tief verwurzelt. Es scheint äußerst schwierig zu sein, daran etwas zu verändern (Maier, 2015, S. 144). Wie es aussieht, werden „formelle Diagnoseverfahren und formative Beurteilungsformate (…) nur sehr sporadisch eingesetzt", was „vornehmlich in der Antinomie von Förderorientierung und summativer Beurteilung als Instrument der Rechenschaftslegung" begründet sein dürfte (Grausam, 2018, S. 136). Dass Beurteilungen fast ausschließlich anhand von Klassenarbeiten und Beobachtungen durchgeführt werden, ist auch aus dem angloamerikanischen Bereich bekannt (vgl. Bol et al., 1998). Auch scheinen Self- und Peer-Assessments kaum Anwendung zu finden, zudem werden die Lernenden offenbar kaum in den Prozess der Beurteilung einbezogen (vgl. Cheng & Wang, 2007).

Bei einem dominant summativ-bilanzierenden Umgang mit Leistungen an einer Schule steht zu befürchten, dass manche lernrelevante Faktoren unterakzentuiert oder ausgeblendet werden. Im Qualitätsbereich Leistung wird daher z. B. danach gefragt,

- ob und wie die Diagnostik von Lernausgangslagen sowie von Lern- und Leistungsentwicklungen erfolgt,
- ob und wie eine lernprozessbegleitende individuelle Lernunterstützung, eine adaptive Unterrichtsführung, d. h. eine flexible Anpassung des Unterrichts an den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler daraus abgeleitet und gewährleistet wird,
- und ob eine lernprozessbegleitende, transparenzfördernde Kommunikation über Leistungsanforderungen und Beurteilungskriterien stattfindet.

Bekanntermaßen kommt hinzu: Es ist eine seit über 100 Jahren bekannte Tatsache, dass Zensuren Schätzurteile auf vorwissenschaftlichem Niveau sind (Jürgens, 2005, S. 71), ihre Vergabe mit vielen Zufallsmomenten behaftet ist (vgl. Kronig, 2012, S. 51), Bewertungen im Schulalltag nicht hinreichend objektiv, valide und reliabel sind und über den Rahmen der Schulklasse hinaus nicht verglichen werden können (vgl. Ingenkamp, 1971, S. 197). Darüber hinaus sind Ziffernzensuren informationsarm, d. h., sie allein geben keine Auskunft darüber, was bereits gelingt und gekonnt wird, wo Schwerpunkte und Ursachen von Fehlern liegen, welche Lernstrategien helfen können, um diese Fehler (Stolpersteine) künftig zu vermeiden, bzw. wo, von wem und in welcher Weise Unterstützung für das Weiterlernen in Anspruch genommen werden kann. Im Qualitätsbereich Leistung wird daher beleuchtet, in welcher Qualität Leistungsergebnisse entstehen – unabhängig davon, ob sie als Noten oder über alternative Formen ausgewiesen werden, wie diese für die Unterrichtsentwicklung genutzt werden und wie Qualitätssicherung im Bereich der Leistungsbeurteilung betrieben wird.

Entkoppelung von Lernen und Beurteilen



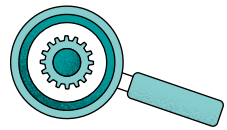
Die summativ-bilanzierende Leistungsbeurteilung dient der abschließenden Feststellung der Leistungshöhe und -qualität und findet in der Regel am Ende eines Lernabschnittes statt. Dabei geht es um das Prüfen der Anforderungserfüllung, darum, mittels Noten ein- und abzustufen, zu unterscheiden und zu hierarchisieren, um die Vergabe von Positionen in der sozialen Rangreihe. Es geht um das Begründen von Selektionsentscheiden (Versetzung, Auf- und Abschulung) sowie die Zuerkennung beruflicher, mittlerer oder akademischer „Reife". Da dieser Vorgang zeitlich rückwärts orientiert ist, ist er zugleich unterrichtlich sowie im Blick auf individuelle Förderung bzw. Lernunterstützung in der Regel folgenlos. So kön-

nen die Sphären der Leistungsermittlung einerseits und des unterrichtlichen Lernens bzw. der Förderung andererseits dissoziiert sein, d. h. unverbunden nebeneinander existieren (vgl. Abb. 1, S. 78).

Aus einer Qualitätsperspektive tauchen hier zwei übergeordnete Fragen auf: erstens die Frage nach der Qualität der summativ-bilanzierenden Leistungsbeurteilung, die in der Schule immer schon in vielfältiger Weise in der Kritik steht (vgl. Edgeworth, 1890; Ingenkamp, 1971; Kronig, 2007). Zweitens die zentrale Frage nach Möglichkeiten der Überwindung der Sphärentrennung. Unstrittig ist, dass die summativ-bilanzierende Leistungsbeurteilung in Form von Klassenarbeiten und Tests nach allen Regeln der Wissenschaft erfolgen muss, d. h. unter Berücksichtigung des umfangreichen Forschungswissens über Urteilsfehler und -tendenzen, Referenz- und Herkunftseffekte, Voreingenommenheit usw., um Einschränkungen der Testgütekriterien und systematische Bildungsbenachteiligungen im Rahmen der eigenen Möglichkeiten zu dämpfen. Schulen stellt dies vor die Frage, wie dieses Wissen im Kollegium verankert und im praktischen Handeln umgesetzt, gesichert und weiterentwickelt werden kann. Kritiker:innen der Sphärentrennung fordern darüber hinaus schon seit langer Zeit programmatisch, die Leistungsbeurteilung in der Schule stärker in den Dienst des Lernens zu stellen (vgl. etwa Klafki, 1974; OECD, 2005; Stiggins, 2008; Winter, 2011; 2015). Andreas Flitner hat dies mit der viel zitierten Forderung auf den Punkt gebracht, „die Leistungsbewertung für die pädagogische Aufgabe der Schule zurückzugewinnen und in den Prozess des Lernens, des Korrigierens und des Beratens einzubinden“ (Flitner, 1999, S. 244).

Als Fazit lässt sich festhalten: Bei einem unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess, der die Leistungsbeurteilung in den Dienst des (Weiter-)Lernens stellt, rücken Formen der Rückmeldung und Beratung, der Dokumentation von Lernprozessen und -ergebnissen, der Lernplanung, Fragen der Qualität beziehungsweise Tiefenstruktur unterrichtlicher Prozesse im Allgemeinen und unterrichtlicher Aufgaben im Besonderen (vgl. Aebli, 1961; Oser & Baeriswyl, 2001; Klieme, 2006; Maier et al., 2010) und deren Bearbeitung sowie die Vielfalt an Möglichkeiten der Leistungserbringung und -beurteilung in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. Schultz et al. 2018, 235 f.).

Liegen gebliebene Reformaufgaben



Entwicklungen im Bildungsbereich haben in den vergangenen Jahrzehnten einen Reformdruck auf den schulischen Umgang mit Leistungen ausgeübt. Ungeachtet dessen, ob und in welchem Ausmaß entsprechende Reformen stattgefunden haben, sind dadurch Entwicklungsbedarfe und -möglichkeiten im Umgang mit Leistung in der Schule sichtbar geworden und haben ihren Niederschlag im Qualitätsbereich Leistung des DSP gefunden. Dies wird im Folgenden unter den Stichworten erweitertes Leistungsverständnis, formative Leistungsbeurteilung und Inklusion knapp erläutert.

Seit Ende der 1990er-Jahre waren in den Bildungsplänen im deutschsprachigen Raum zunehmend Zielsetzungen zu finden, die sich an einem deutlich erweiterten Lernbegriff bzw. an einer „neuen Lernkultur“ orientierten: Neben fachlich-inhaltlichem Lernen wurde nun auch von sozial-kommunikativem, methodisch-strategischem und personalem Lernen gesprochen, und zwar zunehmend in Verbindung mit einem kompetenzorientierten Lernen. Ein so erweitertes Verständnis von Lernen erfordert aber nicht nur eine andere Lernkultur, sondern auch ein entsprechend breiteres Leistungsverständnis. Um nun entsprechend auch Lernprozesse, Entwicklungen, Arbeits- und Sozialverhalten in die Beurteilung von Leistung einzubeziehen, bedarf es entsprechend vielfältigeren Formen und Möglichkeiten der Leistungserbringung und -feststellung sowie vielfältigeren Bewertungsformen. An dieser Stelle klafft offenbar eine Lücke. Differenzierte oder gar individualisierte Möglichkeiten der Leistungserbringung bzw. der Leistungsbeurteilung finden sich bislang nach wie vor nur vereinzelt in der schulischen Praxis.

Ergebnisse internationaler Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU usw.) haben um die Jahrtausendwende nicht nur den Systemwechsel hin zur Output-Orientierung befördert, sie haben unter anderem auch die individuelle Förderung und den kompetenzorientierten Unterricht auf die Agenda gesetzt. Damit stellt sich mit Nachdruck die Frage, wie in differenzierenden und individualisierten Settings Leistung fachlich-inhaltlich angemessen geprüft bzw. wie Kompetenzen beurteilt werden können. In der Fachliteratur wird seitdem verstärkt über Lernausgangslagen und deren Erhebung gesprochen, in der pädagogischen Psychologie wird der Begriff der Lernprozessdiagnostik herausgestellt, und die OECD macht 2005 das *formative assessment* (formative Leistungsbeurteilung) zu einem Teil ihrer offiziellen Politik. Bei der formativen Leistungsbeurteilung soll eine enge Verbindung von Unterrichten und Beurteilen hergestellt werden, die Leistungsbeurteilung wird in den Lernprozess selbst eingerückt, sie wird eine Episode des Lernprozesses (Wolf 2016). „Im Fokus stehen dabei unterrichtsimmanente Strategien der Leistungsbeurteilung und Unterrichtsgestaltung, die als lernwirksam gelten und die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Diagnose- und Lernprozess unterstützen“ (Schmidt, 2020, S. XXI).

Leistungsbeurteilung soll Lernen fördern

Es geht dabei weniger darum, Informationen *über* Schüler:innen zu gewinnen, als vielmehr *für* sie (vgl. Klafki, 1996, S. 234). Im angloamerikanischen Raum spricht man daher von einem assessment *for* learning (Broadfoot et al., 1999), d. h., die Leistungsbeurteilung soll in erster Linie dem Lernen dienen. Die Vordenker:innen des *formative assessment* formulieren dies so: „Lernfördernde Leistungsbewertung ist jede Bewertung, die in erster Linie der Förderung des Lernens der Schüler:innen dienen soll. Damit unterscheidet sie sich von einer Bewertung, die in erster Linie der Rechenschaftspflicht, der Einstufung oder dem Nachweis von Kompetenzen dient.

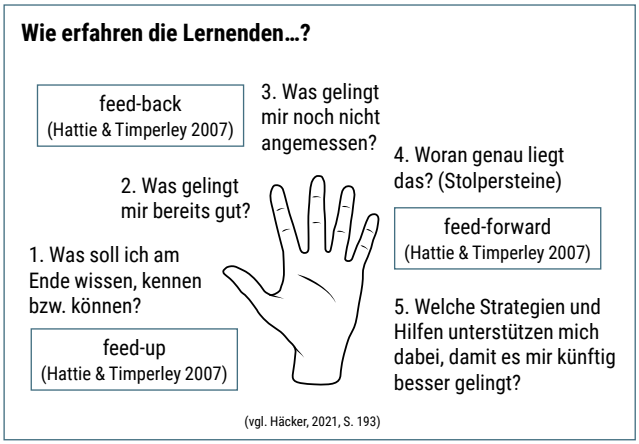


Abb. 2: Kontrollfragen lernförderlicher Leistungsrückmeldung (T. Häcker)

Eine Beurteilungsmaßnahme kann das Lernen fördern, wenn sie Informationen liefert, die die Lehrer:innen und ihre Schüler:innen als Feedback nutzen können, um sich selbst und gegenseitig zu beurteilen und die Lehr- und Lernaktivitäten, an denen sie beteiligt sind, zu ändern. Eine solche Bewertung wird zu einer ‚formativen Bewertung‘, wenn die Erkenntnisse tatsächlich genutzt werden, um die Lehrtätigkeit an die Lernbedürfnisse anzupassen“ (Black et al. , 2004, S. 10; übers. T.H.), d. h. wenn adaptiv unterrichtet wird. Eine veränderte Kultur des Umgangs mit Leistungen setzt eine andere Kultur des Unterrichtens voraus und umgekehrt, denn: „Wenn (...) lerndienliche Informationen für das Weiterlernen und die Förderung gefunden werden sollen, muss letztlich der Unterricht so umgestellt werden, dass sichtbar wird, wie die Schülerinnen und Schüler lernen, welche Kompetenzen sie dabei einsetzen und was ihnen dabei hilft, die Anforderungen zu bewältigen“ (Winter, 2015, S. 50). Die in Abb. 2 genannten Kontrollfragen ermöglichen eine (Selbst-)Einschätzung der Lernförderlichkeit des Umgangs mit Leistungen im eigenen Unterricht.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die mit ihrer Ratifizierung 2008 in Deutschland die inklusive Gestaltung von Bildungssystemen in allen Bun-

desländern auf die Agenda setzt (Bundesregierung 2008), verändern sich die Anforderungen an die Beurteilung von Schülerleistungen punktuell sehr stark. Im zieldifferenten Unterricht geht es nicht nur um die didaktisch höchst anspruchsvolle Aufgabe, allen Schüler:innen gemeinsame Lernerfahrungen am gemeinsamen Unterrichtsgegenstand entlang individueller Lernziele und mit unterschiedlichen Lernergebnissen zu ermöglichen. Die Lehrpersonen sind zudem gehalten, Schüler:innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) Leistungsrückmeldungen und -beurteilungen auf der Grundlage individueller Förderpläne zu geben. Dies soll in der Weise geschehen, wie es in den entsprechenden Förderschulen vorgesehen ist: an der *individuellen Lernausgangslage* anknüpfend, an der *individuellen* und der *kriterialen Bezugsnorm* orientiert, *transparent* hinsichtlich der *Leistungserwartungen* und *Beurteilungskriterien*, *Lernfortschritte dokumentierend, stärkenorientiert* und *inhaltlich gehaltvoll* rückmeldend und damit in Summe lernförderlich-unterstützend (vgl. z. B. Bezirksregierung Münster, 2016, S. 17 f). Im Assessment *for* Learning treffen sich folglich die Anforderungen an eine inklusive Leistungsbewertung mit der überfälligen Reform des (regel-)schulischen Leistungverständnisses gleichsam in der Mitte.

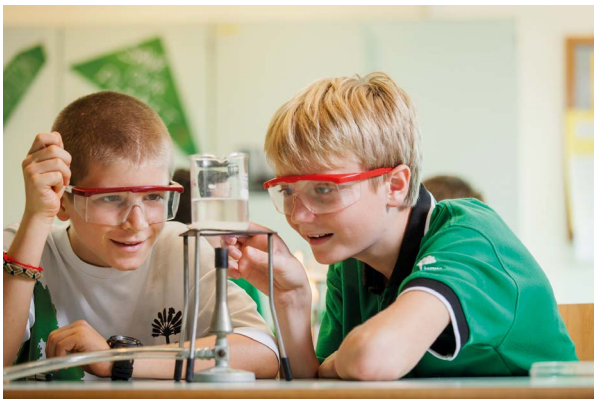
„Starke Strukturen für individualisiertes Lernen“: Reportage über die Entwicklung der Grundschule am Dichterviertel (Das Deutsche Schulportal)

Die Lernlandkarte zeigt die Etappen der mehrjährigen Schulentwicklung der Grundschule am Dichterviertel (Das Deutsche Schulportal)

„Mehr lernen mit weniger Unterricht“, Reportage über die Entwicklung der Siebengebirgsschule (Das Deutsche Schulportal)

Die Lernlandkarte zeigt die Etappen der mehrjährigen Schulentwicklung der Siebengebirgsschule (Das Deutsche Schulportal)

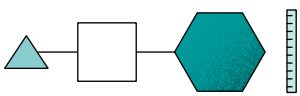






Im Folgenden schildern und illustrieren Vertreter:innen dreier Schulen anhand einiger ausgewählter konkreter Maßnahmen, wie es Preisträgerschulen bzw. nominierten Schulen des Deutschen Schulpreises gelingt, gemessen an ihrer Ausgangslage besondere fachliche und überfachliche Leistungen zu erzielen, wirksame Feedbackformate zu etablieren, um Schüler:innen lernförderliche Informationen zu geben, die ihnen helfen, in vielfältigen Lernformen ihr Lernen zunehmend selbst in die Hand zu nehmen.

Grundschule am Dichterviertel: Gelingensräume erschließen – bei jedem Kind



An der Grundschule am Dichterviertel in Mühlheim an der Ruhr ist man skeptisch, dass der Anspruch, eine Zifernnote könne zugleich eine Selektionsfunktion und eine Integrationsfunktion erfüllen, einzulösen ist. Man verlegt sich darauf, Freiräume dafür zu nutzen, möglichst lange bei einer formativen Leistungsbeurteilung zu bleiben. „Lernende“, so erläutert die Schulleiterin Nicola Küppers, „können durch Noten nicht gleichzeitig qualifiziert und motiviert werden. Auch deshalb verzichten wir auf sie, solange wir können.“ Um die Lernentwicklung der einzelnen Kinder in den Blick zu bekommen, im Blick zu behalten und gleichzeitig den Übergang zum Notensystem in der vierten Klasse vorzubereiten, nutzt die Schule die Stärken der unterschiedlichen Bezugsnormen, kombiniert diese konzeptionell und legt sie ihrer Praxis der Leistungsbewertung zugrunde.

Wie dadurch Gelingensräume bei jedem Kind erschlossen werden können, beschreibt Nicola Küppers:

Bezugsnormen kombinieren – Erfolg ermöglichen

Um die Leistungsfeststellung stärkenorientiert, individuell und erfolgreich zu gestalten, versuchen wir, uns einen Orientierungsrahmen zu geben, der dabei hilft (vgl. Abb. 3, S. 84). Hierzu werden die Leistungen eines Kindes zuallererst mit seinen vorangegangenen Leistungen verglichen (individuelle Bezugsnorm). Unser Hauptziel ist dabei, dass jedem Kind sein individuelles Vorankommen entlang der curricularen Anforderungen (sachliche Bezugsnorm) ermöglicht wird und dieses Vorankommen für das Kind sichtbar und spürbar wird. Dies zu organisieren und zu begleiten, ist die Aufgabe des schulischen Teams. Die sachliche Bezugsnorm, die den anderen Bezugsnormen implizit immer zugrunde liegt, ist für uns natürlich auch deshalb relevant, weil sie uns eine Einordung von Leistungen über unsere Schule hinaus ermöglicht. Zudem beruhen auch eine soziale und individuelle Bezugsnorm auf dem Bewerten ei-

Curriculare Kompetenzerwartungen der Richtlinien und Lehrpläne GS-NRW Kriteriale Bezugsnorm			
(vgl. Heckhausen 1974, zit. bei Jürgens & Lissmann 2015, 142)	**Individuelle Bezugsnorm**	**Soziale Bezugsnorm**	**Sachliche Bezugsnorm**
Bezug Die Leistung eines Kindes ...	... wird mit früheren Leistungen des Kindes verglichen, (der eigene Lernfortschritt)	... wird mit der Leistungsverteilung einer Bezugsgruppe verglichen (z. B. der Jahrgangsstufe unserer Schule (LZK) oder der Lerngruppe (Lernweg))	... wird mit den Anforderungen, die in der Sache selbst liegen, verglichen (von außen definierte Vorgaben, z. B. Lehrpläne, VERA, Kompetenzraster ...)
Ziel	Aufbau von Selbstwirksamkeit durch lerndienliches Feedback; lernförderliche Diagnostik zur Selbststeuerung und Unterrichtsbegleitung (formative Leistungsbeurteilung; vgl. Black & William, 1998)	Einordnung von Leistungen im Ranking der Gruppe	Objektive Einordnung von Individual- oder Gruppenleistungen im Ranking mit dem Ziel der Reflexion der individuellen und sozialen Bezugsnormen der Leistungsbeurteilungen Vera-Ergebnisse bei uns ohne Berücksichtigung des ‚fairen Vergleiches' (Standorttyp 5)

Abb. 3: Bezüge und Ziele von Bezugsnormen (aus: Küppers 2020, S. 16)

nes Sachverhalts, der durch eine sachliche Bezugsnorm definiert wird (z. B. wenn individuelle Fortschritte bei der Groß- und Kleinschreibung beobachtet werden, dann ist „Groß- und Kleinschreibung" ein von außen gesetzter Standard (z. B. im Bildungsplan definiert)).

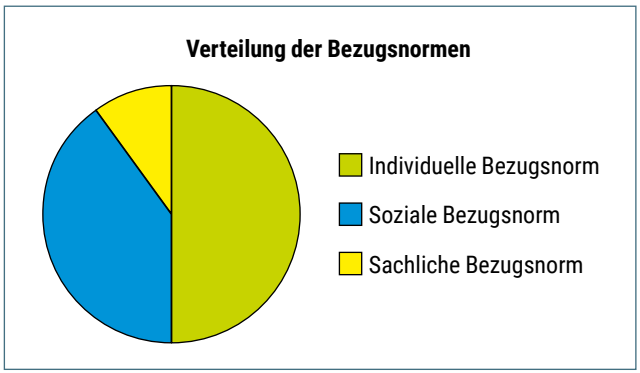


Abb. 4: Prozentuale Gewichtung unterschiedlicher Bezugsnormen (aus: Küppers 2020, S. 18)

Um rechtzeitig steuernd in Lernprozesse eingreifen zu können, benötigen wir aber noch eine dritte Perspektive auf die Leistungen unserer Kinder: den Vergleich mit der altersgleichen sozialen Bezugsgruppe (soziale Bezugsnorm). Weil wir sehen können, ob ein Kind, verglichen mit der altersgleichen Schulstufe, schneller, gleich schnell oder langsamer voranschreitet, können wir unser lernunterstützendes Handeln an die jeweiligen Progressionen der einzelnen Kinder individuell anpassen. ,. In unserem Leistungskonzept kombinieren wir deshalb die drei Bezugsnormen – mit Schwerpunkt auf der individuellen Bezugsnorm – anteilig, bevor wir sie im 4. Schuljahr in eine Benotung überführen müssen (vgl. Abb. 4).

So eröffnen wir vielfältige Gelingensräume. Wir sehen es als unsere Verantwortung, die Kinder so zu begleiten und zu unterstützen, dass sie in der individuellen Progression erfolgreich sind. Die soziale Bezugsnorm gibt uns dabei eine weitere Orientierung und hilft uns dabei, eine Prognose für die zukünftige Schullaufbahn zu stellen. Konkret gehen wir so vor (Abb. 5): Jedes Kind

	Zeitpunkt der Leistungserbringung		
1	2	3	4
	Frühere Abgabe	Abgabe im vorgesehenen Zeitfenster	Spätere Abgabe
Prozentpunkte	∂	~ Note	Λ
100% - 93%	1	1	3
92% - 80%	2	2	3-
79% - 63%	---	3	4
62% - 46%	---	4	5
45% - 25%	---	5	5-
24% - 0%		6	6
Zur Erläuterung: Es können drei Fälle eintreten: Das Kind absolviert die Lernzielkontrolle vor, während oder nach dem vorgesehenen Erbringungszeitfenster (was die Altersnorm darstellt). Kinder, die die Lernzielkontrolle früher angehen (Spalte 2), bekommen nur dann, wenn sie zwischen 100 - 80 % erzielen, die Noten 1 oder 2.; schneiden sie schlechter ab, wird der Test gar nicht erst gewertet. Macht ein Kind die Lernzielkontrolle im vorgesehenen Zeitfenster, gilt die normale Prozent- Notenzuordnung (Spalte 3); macht das Kind die Lernzielkontrolle sehr viel später (Spalte 4), kann es auch dann, wenn es 100 % bis 93 % erzielt, nur noch die Note 3 erhalten. So werden intensivere Unterstützungsqualitäten in die Noten eingerechnet.			

Abb. 5: Leistung bewerten in Relation zu Zeitpunkt und Qualität (Küppers, 2020, S. 20)

arbeitet auf seinem Lernweg in seinem eigenen Tempo mit unterschiedlicher Unterstützung mittels der hinterlegten Lernpläne und Kompetenzraster. Für jeden Lernplan ist eine Zeitspanne hinterlegt, in der dieser Bereich abgeschlossen sein sollte. Er umfasst in der Regel einen Monat und schließt mit einer Lernzielkontrolle (LZK) ab. Wird die LZK sechs Wochen vor der erwarteten Progression geschrieben, wird dies auf dem Rückmeldebogen der LZK vermerkt. Wird die LZK sechs Wochen nach dem erwarteten Zeitraum geschrieben, wird dies ebenfalls vermerkt. Diese unterschiedlichen Zeitpunkte und die damit verbundenen Unterstützungsqualitäten überführen wir in ein Bewertungsraster und werten so die individuellen Progressionen im Verhältnis zur Bezugsnorm der Altersgleichheit (vgl. Abb. 5).

In der Regelprogression ist im Jahrgang 4 theoretisch das gesamte Benotungsfeld offen. Auch hier gilt jedoch unser Anspruch, dass wir zumindest jedem Kind die Grundanforderungen eines Lernplanes vermitteln wollen. Dies gelingt uns in der Regel auch, denn die Selbstchecks geben Aufschluss, ob eine LZK bereits geschrieben werden kann oder ob weitere Übungs- und Vertiefungsangebote sinnvoll sind. Förderangebote reagieren ggf. auf defizitäre Leistungen. Uns ist wichtig, dass Kinder, die verzögert arbeiten, ebenfalls jede Lernzielkontrolle erfolgreich abschließen können. Natürlich kann jedoch die Leistung, die unter Umständen viel später und mit mehr Unterstützung erbracht wird, nicht mit der Normbenotung verglichen werden. Hier versprechen wir unseren Eltern einen engmaschigen Austausch über die Lernentwicklung; ggf. werden weitere Hilfen auch von Externen zur Klärung der Verzögerung hinzugezogen.

Durch die dargestellte Praxis gelingt es uns, jedem Kind Erfolg zu ermöglichen und sein Lernen sichtbar zu machen, auch wenn es am Ende der Grundschulzeit ggf. ‚nur' eine Hauptschulempfehlung bekommt, weil sich die



Grundschule am Dichterviertel
Eine Schule für alle Kinder

Grundschule am Dichterviertel
Bruchstraße 85
45468 Mülheim an der Ruhr

Tel: 0208 / 44 83 13
Fax: 0208 / 4 44 48 38
www.ggschule-am-dichterviertel.de

Leistungskonzept

Stand: März 2020

Inhaltsverzeichnis ‚Grundsätze unserer Arbeit'

1.	**Pflichten und Ableitungen unserer Schule**	Seite	4
1.1	Rechtliche Verortung der Leistungsbeurteilung und Leistungs-bewertung	Seite	4
1.2	Warum wir auf Noten verzichten, so lange wir dürfen	Seite	6
2.	**Leistungsbeurteilung an unserer Schule: Grundsätze**	Seite	8
2.1	Definition Leistungsbeurteilung	Seite	8
2.2	Der pädagogische Leistungsbegriff	Seite	8
2.3	Leistungsbeurteilung an unserer Schule- Praxis	Seite	9
2.3.1	Leistungsnachweisbögen für SuS	Seite	9
2.3.2	Selbsteinschätzung der SuS in Leistungssituationen	Seite	9
2.3.3	Anforderungsbereiche	Seite	10
2.3.4	Anforderungsbereiche in Leistungssituationen - Prozente	Seite	11
2.3.5	Kompetenzraster zur Dokumentation des individuellen Lernfortschrittes	Seite	11
2.3.6	Berücksichtigung von Gender-Aspekten und Multikulturalität	Seite	12
2.3.7	Transparenz der Kriterien der Leistungssituationen	Seite	12
2.3.8	Individuelle Zeitpunkte der Leistungsmessung		13
2.3.9	Formen der Leistungsrückmeldung		13
3.	**Leistungsbewertung**	Seite	15
3.1	Ergebnis- und prozessorientierte Bewertung	Seite	15
3.2	Bezugsnormen	Seite	16
3.3	Zuordnung von Noten und Prozentpunkten	Seite	19
3.4	Bewertung des individuellen Lernfortschritts	Seite	19
3.5	Verteilung der Bewertungsanteile		20
4.	**Gütekriterien der Leitungsbeurteilung**	Seite	22
4.1	Gütekriterium Fairness	Seite	22
4.2	Gütekriterium Lernwirksamkeit	Seite	27
4.3	Gütekriterium Transparenz	Seite	29
5.	**Literatur**	Seite	33

4

Abb. 6: Leistungskonzept der Grundschule am Dichterviertel (Küppers 2020)

Schulformempfehlungen an der sozialen Bezugsnorm unserer altersgleichen Kinder orientieren. Damit Eltern nicht irritiert sind, werden sie häufig und eingehend darüber informiert, dass die Ergebnisse der LZK unterschiedlich bewertet werden, je nachdem, wann eine Leistung erbracht wurde. Damit besteht für alle Seiten durchgängig große Transparenz.

Einordnung in den Qualitätsbereich Leistung

Die Grundschule am Dichterviertel sichert schulübergreifend ein gemeinsames Diagnose-, Leistungs- und Beurteilungsverständnis durch ein schriftlich fixiertes, umfangreiches, am wissenschaftlichen Stand zur summativen und formativen Leistungsbeurteilung orientiertes Leistungskonzept. Mit diesem Leistungskonzept bezieht die Schule Position für ein pädagogisches Leistungsverständnis, das der individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung so lange wie möglich einen Vorrang eingeräumt. Ausgehend von einem erweiternden Verständnis von Lernen eröffnet die Schule unterschiedliche Möglichkeiten der Leistungserbringung und Leistungsrückmeldung. Durch die konsequente Trennung von Lern- und Leistungssituationen behält sie das damit verbundene Stress- und Belastungspotenzial aller im Blick. Indem die einzelnen Fächer ihre jeweils fachspezifischen Leistungskonzepte auf dieser Grundlage entwickeln, wird an der Schule ein gemeinsamer Wissensstand des Kollegiums zu Verfahren der Diagnostik und Leistungsbeurteilung sichergestellt. Das schafft hinsichtlich der Kultur der Leistungsbeurteilung Kohärenz und nach innen und außen ein Höchstmaß an Transparenz.



Das Leistungskonzept als Kompass der Kultur des Umgangs mit Leistungen

Das Leistungskonzept unserer Schule ist zentrales Element unserer unterrichtlichen Praxis und prägt das pädagogische Handeln des gesamten Systems. Es bildet den Rahmen für unsere Praxis der Leistungsbeurteilung (vgl. Abb. 6, S. 86). Gleichzeitig weist es die Entwicklungsrichtung unserer pädagogischen Praxis aus und sichert bestimmte Reflexionsschleifen, die uns Erwachsene dabei unterstützen, das individualisierte Lernen und Leisten konsequent durch ein formatives Assessment zu fördern. Damit ist es eine zentrale Säule unseres lernbegleitenden Tuns und nimmt zudem eine wichtige Rolle im Onboarding-Prozess unserer Erwachsenen ein. Hier orientieren wir uns am Stand der wissenschaftlichen Diskussion und sichern so eine qualitätsvolle Lernprozessbegleitung in einem adaptiven Unterricht, der die Potenzialentfaltung aller zum Ziel hat.

Die im Leistungskonzept dargelegten Vereinbarungen zur Leistungsbeurteilung ermöglichen es erstens, Transparenz sowohl für Eltern als auch für unser multiprofessionelles Team sicherzustellen, und zweitens, unsere derzeitige Umsetzung einer Lern- und Leistungskultur kennenzulernen. Darin wird neben anderem begründet, warum wir, solange wir können, auf Noten verzichten, und es hilft uns, das Dilemma der Leistungsbeurteilung zwischen individueller Progression und kriterialen bzw. sozialen Bezugsnormen konstruktiv zu nutzten, d. h. zu klären, wie es uns gelingt, verschiedene Aspekte und Anforderungen an Leistungsbeurteilungen miteinander zu verbinden und in einen adaptiven Unterricht zu überführen.

Unser Leistungskonzept wird kontinuierlich fortgeschrieben. Es orientiert sich an den pädagogischen Leitzielen unserer Schule, mit denen wir Lernwirksamkeit, Fairness und Transparenz als generelle Gütekriterien setzen und unterschiedliche Bezugsnormen der Leistungsbeurteilung berücksichtigen. Dabei sehen wir es als unsere vordinglichste Aufgabe an, das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen unserer Kinder zu stärken, Leistungen anzuerkennen und durch Ermutigung und formatives Assessment ein Klima zu schaffen, das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit schafft, Selbstwirksamkeitserfahrungen beim Lernen ermöglicht und so die Potenziale aller fördert.

Unser Leistungskonzept besteht aus einem Grundlagenpapier zur Leistungsbeurteilung und den darauf bezogenen Leistungskonzepten der Fächer. Darüber hinaus enthält es Leistungsbögen zum ‚Lernen lernen' sowie eine Darstellung des Qualitätsmanagements zur Überprüfung unseres Entwicklungsstandes und zur Weiterarbeit an unserer Kultur der Leistungsbeurteilung.

Einordnung in den Qualitätsbereich Leistung

Auf die Frage, wie man an der Schule zu einem gemeinsamen Diagnose-, Leistung- und Beurteilungsverständnis kommen kann, das unmittelbar adaptiv auf die weitere Unterrichtsgestaltung einwirken kann, hat man an der Grundschule am Dichterviertel eine kombinierte Antwort gefunden: Auf der Grundlage des Leistungskonzepts der Schule wurde als Prozessinstrument eine Lernmatrix entwickelt. Mithilfe dieser Matrix können die in Lernzielkontrollen (vorerst im Fach Mathematik) erhobenen Leistungen der Schüler:innen gemeinsam diagnostiziert, beurteilt und für die Planung von Maßnahmen weiterführender Lern- und Entwicklungsunterstützung genutzt werden. Die Nutzung dieser Matrix sichert zum einen eine in die Tiefe gehende, mehrperspektivische Reflexion individueller Lernleistungen durch die Lehrpersonen und zum anderen auch die diesbezügliche Kommunikation und wechselseitige Unterstützung im Lehrer:innenteam bis hin zum Onboarding neuer Kolleg:innen.

Mit der Lernmatrix das Lernen von Schüler:innen und Lehrer:innen fördern

Die Lernmatrix ist ein von uns entwickeltes Tool, um adaptive Angebote auf Grundlage der Analyse von Lernzielkontrollen (LZK) zu planen (vgl. Abb. 7, S. 88). Zu-

dem bietet sie Hilfestellung zur Reflexion und Steuerung von Unterricht und multiprofessioneller Unterstützung. Sie überführt damit unsere summativ-bilanzierenden Leistungsprüfungen in ein formatives Assessment (vgl. Abb. 8, S. 89).

Wir analysieren zunächst die Ergebnisse von Kindern im Hinblick auf den Zeitpunkt der Arbeit nach drei Kategorien (vor der erwarteten Lernbezugsgruppenleistung, im Zeitplan, hinter der erwarteten Lernbezugsgruppenleistung) sowie hinsichtlich der Qualität der Leistung (hohe Qualität, durchschnittliche Qualität und geringe Qualität), um daraus Erkenntnisse und mögliche Hilfestellungen ableiten zu können und adaptive Angebote zu planen. So erhalten wir je Quartal ein genaues Bild, welche Kinder bei welchen LZK eine zusätzliche Unterstützung benötigen und welche Kinder schnell in der Lernprogression vorankommen, in der Erwartung liegen oder verlangsamt lernen.

Mithilfe der Matrix reduzieren wir die hohe Komplexität der individuellen Progressionen und Bedarfe auf neun

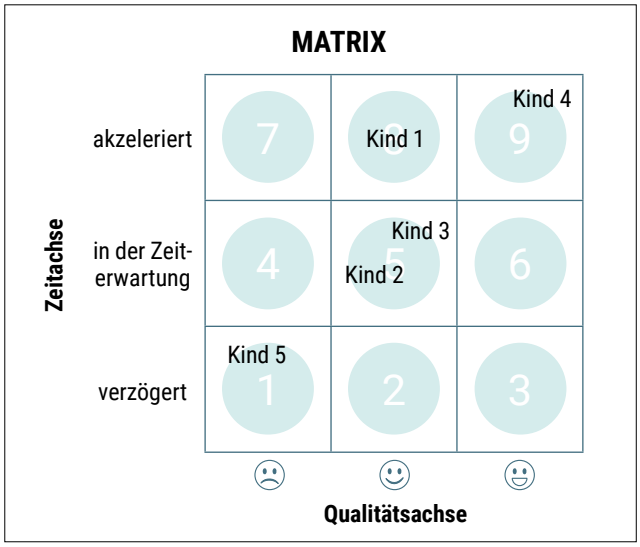


Abb. 7: Matrix zur Grobeinschätzung von Lernzielkontrollen nach Zeit und Qualität

Denkebenen, die die Planung und Umsetzung von adaptiven Angeboten machbar macht. Wie sieht die Arbeit mit der Lernmatrix konkret aus? Immer dann, wenn die Lehrkraft eine LZK zurückgibt, trägt sie das Kind in eines der neun Felder der Matrix zu dieser LZK ein. Jedes dieser neun Felder führt zu anderen methodischen und fachlichen Settings in der Unterrichtssteuerung. Allein das Einordnen meldet uns zurück, ob unser schulisches Tun die gewünschte Progressionsrichtung hat. Wären alle Kinder z. B. im Bereich ‚schnell und hohe Qualität' (Feld 9), ginge es darum, die Anforderungsniveaus der LZK zu überprüfen und den Erwartungszeitraum einer Leistung zu verändern.

Das schulische Team plant nun quartalsweise adaptive Angebote für die Kinder in den neun Feldern und in den Fachbereichen. Dazu überträgt sie alle Ergebnisse je Punkte in eine Gesamtmatrix. So sehen wir, welche Felder je Fachabschnitt zu bearbeiten sind und welche Kinder diese Unterstützung benötigen. Gleichzeitig sammeln wir unser Systemwissen, d. h. unser vielfältig gewonnenes Wissen zu Lernprozessen der Schüler:innen. Wir fragen z. B., welche Hilfestellung, Methoden den Kindern geholfen haben, schneller ins Lernen zu kommen, oder welche fachlichen Hürden ggf. noch einmal vertieft geübt werden müssen.

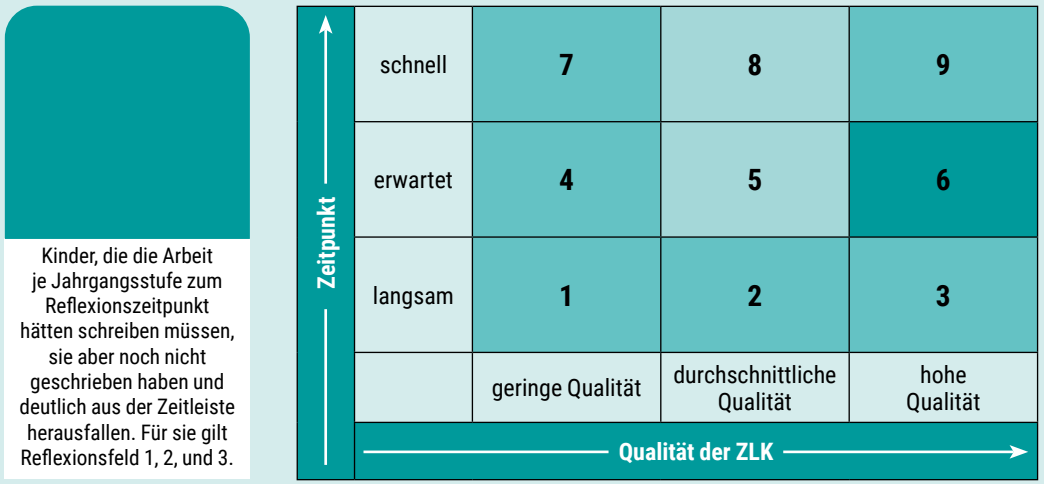
Die im Entstehen befindliche digitale Lernmatrix (vgl. Abb. 8, S. 89) hilft uns, dieses Wissen nachhaltig und niederschwellig festzuhalten. So bieten wir Wissen zur Steuerung und Reflexion des eigenen Handelns der Lehrkräfte an, ohne zu belehren. Verstehbarkeit, Machbarkeit und Bedeutsamkeit sind die Kriterien, die wir an dieses Tool legen. Die hinterlegten Hilfen soll jeder nutzen können, jeweils in seinem eigenen Tempo. Es ermöglicht auch fachfremden neuen Teammitgliedern, in unsere Tiefenstruktur des Arbeitens einzutauchen.

Zusammengefasst: Diese Matrix

- nimmt die standardisierten LZK zum Ausgangspunkt,
- überführt diese in die Steuerungsprozesse für den Unterricht,

Reflexionsmatrix Klasse: _____ Name der LZK, die reflektiert wird: _____

Regelzeitraum: _____ Zeitpunkt der Reflexion: _____



Gewichtung der Nachsteuerung nach Farben: Von dunkel nach hell.

Abb. 8: Lernmatrix als Reflexionsinstrument zur adaptiven Unterrichtssteuerung

- arbeitet mit den Achsen des individuellen Lernfortschritts auf dem Lernweg und der fachlichen Qualität der erbrachten Leistung,
- verdeutlicht, welche Hilfsangebote das jeweilige Kind braucht, um in eine positive Lernprogression zu gelangen,
- eröffnet für jedes der neun Felder unterschiedliche Reflexionsebenen bezogen auf unser Tun oder unterschiedliches Handlungswissen,
- hilft, die Unterrichtsqualität zu steigern.

Gelingensbedingungen für eine veränderte Leistungskultur

Folgende 10 Faktoren betrachten wir als Gelingensbedingungen des Konzeptes und unseres Tuns:

- Wir trennen gezielt Lern- und Leistungssituationen. Lernzielkontrollen und Rückmeldungen über den Leistungsbogen erfolgen zu unterschiedlichen, individuell begründeten Zeitpunkten. So nehmen wir individuelle Progressionen, von den Vorläuferfähigkeiten bis in die Sekundarstufe I hinein, altersunabhängig in den Blick.
- Alle Lernzielkontrollen standardisieren wir mit qualitativen Anforderungen je Lernzielkontrolle für die gesamte Schule in allen Fächern und Bereichen.
- Durch unsere Kompetenzraster schaffen wir Transparenz und Orientierung in allen Bereichen der Fächer

Deutsch und Mathematik. Mit ihrer Hilfe visualisieren wir den individuellen Stand der Lernentwicklung im Bezug zur curricularen Anforderung über die gesamte Grundschulzeit hinweg. Außerdem geben sie einen Ausblick auf den nächsten Lernschritt für alle.

- Wir verbinden die Kompetenzraster mit den Lernwegen der Kinder; deren einzelne Felder stellen die Arbeitspläne dar. Sie schließen zumindest mit einem Selbstcheck, häufig jedoch mit einer Lernzielkontrolle ab (*Digitaler Verweis auf einen Lernplan und ein Kompetenzraster).
- Adaptive Unterrichtsangebote planen wir mithilfe der Ergebnisse der Lernzielkontrollen (LZK); ausgehend erstens von der Qualität der erbrachten Leistung und zweitens vom Zeitpunkt der Erbringung der Leistung in Relation zur altersgleichen Bezugsnormgruppe.
- Unsere Feedbackkultur beruht auf gemeinsam entwickelten Vereinbarungen und Standardisierungen in vielen Feldern des täglichen Tuns. So können wir die Lernprozesse im Sinne eines Feedups, Feedbacks und Feedforwards verlässlich und konsequent begleiten.
- Die wöchentlich in den Stundentafeln ausgewiesenen Lernwegreflexionen (digital und analog) und Qualitätszeiten für Lernentwicklungsgespräche für jede Lehrkraft haben wir im Leistungskonzept und Schulkonzept verankert.
- Wir eröffnen vielfältige Formen der Leistungsrückmeldung durch die Schüler:innen selbst, durch die Lehrkräfte sowie durch die Peers (s. Abb. 6) (Küppers, 2020, S. 14)
- Standardisierte und erprobte Instrumente zur Lernstandsmessung (z. B. VERA, Hamburger Schreibprobe (HSP) etc.) nutzen wir so häufig wie möglich.
- Wir bewerten Leistung unter Berücksichtigung verschiedener Bezugsnormen.

Fazit: Wir erkennen eine positive Wirkung des Leistungs- und Beurteilungskonzepts auf das Lernen unserer Schüler:innen. Dies zeigt sich sowohl individuell bei einzelnen Schüler:innen als auch bei externen Evaluationen. Wir sind daher davon überzeugt, dass das Leistungskonzept unserer Schule und die darin hinterlegte wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit dem Leistungsbegriff, der Leistungsmessung und -bewertung eine maßgebliche Stellschraube dafür ist, die Unterrichtsqualität zu steigern sowie Potenzialentfaltung und eine adaptive Unterrichtssteuerung zu ermöglichen.

Siebengebirgsschule in Bonn: Mental Care und hohe individuelle Leistungsphasen

Die *Siebengebirgsschule in Bonn* (SGB), eine Förderschule im Verbund Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (LES), orientiert sich in ihrem Leistungsverständnis nicht an Klassenstufen, sondern an Lernphasen und verbindet bei der Leistungsrückmeldung formative mit summativen Formen. Sie behält das mit der Leistungsbeurteilung verbundene Stress- und Belastungspotenzial aller Beteiligten im Blick und räumt insbesondere dem Mental Care durch Gestaltung und Verschlankung von Prozessen mit Blick auf die Gesundheit aller einen Raum ein. Durch ein Bündel abgestimmter Maßnahmen und eine Vielzahl vor allem auch digitaler Instrumente und Medien rund um wöchentliche Lernentwicklungsgespräche stellt die Schule sicher, das Leistungsvermögen aller Schülerinnen und Schüler sichtbar werden zu lassen und auszuschöpfen.

Die differenzierte individuelle Planung nimmt vor allem auch das fachliche Lernen in den Fokus. Wie dies gelingt, beschreibt Schulleiter Achim Bäumer:

Von Klassenstufen zu Leistungsphasen



An der Siebengebirgsschule fordern wir die Schülerinnen und Schülern zu möglichst hohen individuellen Leistungen auf unterschiedlichen Bildungsniveaus heraus. Die durch die verschie-

denen Bildungsgänge und die Zusammenlegung der Förderschwerpunkte besonders stark ausgeprägte Heterogenität unserer Schülerschaft hat von Anfang an zu einer intensiven Auseinandersetzung über ein gemeinsames Leistungs- und Beurteilungsverständnis geführt. Bereits zum Start des neuen Schulverbundes war klar, dass eine Unterteilung der Klassen in Basis- und Qualiklassen nicht zu einer grundsätzlichen Trennung der Schülerschaft führen darf. Unsere inklusive Haltung als Förderschule im Verbund Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (LES) kommt in der Auffassung zum Ausdruck, dass diese Zuordnung immer nur auf die momentane Lernleistungsbereitschaft bezogen wird, ohne jedoch die grundsätzliche Durchlässigkeit zu unterbinden.

Da sich die individuellen Lernleistungen in den Fächern ganz unterschiedlich darstellen können, sprechen wir nicht mehr vom Leistungsniveau einer bestimmten Klasse, sondern von Leistungsphasen der einzelnen Schülerinnen und Schüler (vgl. Abb. 9). Diese Phasen beziehen sich auf die in einem Schuljahr zu erwerbenden Kompetenzen. Da Schüler:innen gleichen Alters im Blick auf ihre Kompetenzen sehr heterogen sind, arbeiten sie faktisch innerhalb ihrer Jahrgangsgruppe in verschiedenen Phasen, d. h. an Kompetenzen, die formal unterschiedlichen Klassenstufen zuzuordnen sind. Im Bereich „Lernen“ ist es z. B. häufiger der Fall, dass sich Schüler:innen in der Jahrgangsstufe 6 befinden, aber am „Stoff“ der 4. oder 5. Klasse arbeiten. Um Schüler:innen nicht „downzugraden“, schauen wir bewusst auf die Kompetenzentwicklung und sprechen daher nicht von Klassen sondern von Phasen, in denen gerade gelernt wird. Phasen betrachten wir dabei nicht statisch, d. h., sie können sich über weniger oder mehr als ein Schuljahr erstrecken.

Mithilfe dieser Phaseneinteilung können wir **individuelle, summative und formative Formen** der Leistungsbeurteilung stimmig miteinander verbinden, weil sich der Be-

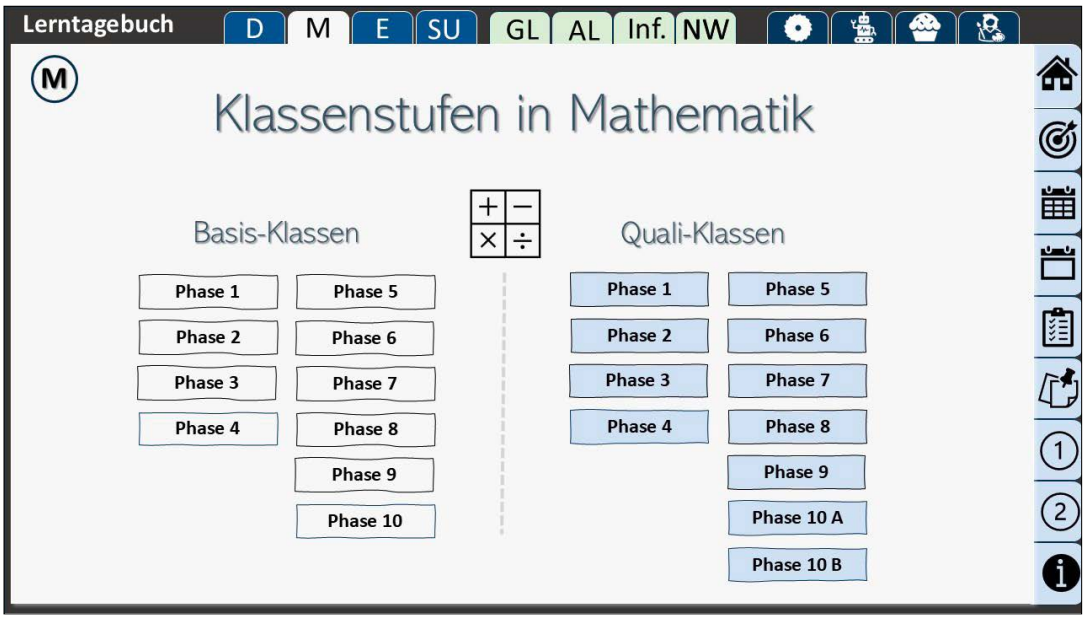


Abb. 9: Phasen als Orientierung für die Lernleistungen

zugsrahmen über starre Jahrgangsziele hinaus erweitert. Die Phaseneinteilung findet sich im Lerntagebuch bei der Auswahl der geforderten Kompetenzen wieder; die Leistungsniveaustufen sind damit transparent. Dieses Vorgehen ermöglicht Orientierung und ist durch die Schulgemeinschaft jederzeit einsehbar.

Feste Rhythmen und Standards für förderdiagnostische und lerndiagnostische Verfahren ermöglichen es uns zudem, unsere Blickwinkel im Diagnosebereich immer wieder zu erweitern.

Balance finden und halten durch Mental Care

Um eine gute Balance zwischen Lern- bzw. Arbeitsbelastung und gesundem Lebensraum herzustellen, haben wir seit dem Sommer 2023 Methoden des Mental Care an unserer Schule etabliert. Gerade eine agile Schulentwicklung mit all ihren Facetten fordert immer wieder zusätzliche Energie im Arbeitsalltag, die wir über unser Mental-Care-Programm abfedern wollen. Organisations- und Strukturelemente sowie Arbeitsabläufe betrachten wir seitdem konsequent unter dem Gesichtspunkt möglicher Verschlankung. Entsprechende Impulse, wie z. B. die gesundheitsbewusste Gestaltung unserer Team- und Konferenzstruktur (vgl. Abb. 10), greifen wir in Lehrer:innenkonferenzen auf, bringen sie zur Abstimmung und bestätigen auf diesem Wege angestrebte Veränderungen und Entwicklungen auf der Grundlage eines Konsenses.

Auch die Gestaltung der Schule zu einem Lebensraum wird in den Vordergrund gerückt. Dadurch entstanden an den verschiedenen Standorten unserer Schule jeweils eine Lounge für Mitarbeitende, ästhetisch gestaltete Außenbereiche aus Holzterrassen und ein Pausen- und Entspannungsraum für Schüler:innen und Gäste. Die verpflichtenden Teamzeiten haben wir zugunsten von vielfältigen Team-Entspannungs-Aktivitäten halbiert. Künftig sollen auch die Eltern und Erziehungsberechtigten in das Programm mit einbezogen werden.

FRÜHER	HEUTE
01 Konferenzwahnsinn ohne Differenzierung	01 vernetzte Kleinteams, mit festen Zeiten zur aktiven Entspannung
02 Konferenzzeiten ohne Ende	02 kurzer Impuls, dann Teamsitzung von ca. 50 Minuten
03 Informationsflut auf allen Kanälen	03 Edupage als einziger „Inputgeber" für berufliche Informationen
04 nur Schulleitung von 2 Personen	04 breites Schulleitungsteam plus Beisitzerinnen
05 eigene Arbeitsblätter	05 gemeinsames Materialnetzwerk und systematische Austauschpools
06 belehrend lehren – nur konsumieren lassen	06 lernen lassen – produzieren lassen
07 vielfältige eigene Lernwerkzeuge	07 Onboarding von wenigen erprobten Standard-Tool

Abb. 10: Arbeitsbelastung reduzieren, Abläufe verschlanken

Mental-Care-Programm der Siebengebirgsschule

Leistungsrückmeldung evaluieren

Die fünf Kontrollfragen lernförderlicher Leistungsrückmeldung (vgl. auch Abb. 2, S. 81) nutzen wir an der SGB z. B. an pädagogischen Tagen zur Vergewisserung darüber, welche Maßnahmen und welche Instrumente wir aktuell an welchen Stellen nutzen (vgl. Abb. 11, S. 93), zum Austausch über unsere Erfahrungen und zur Identifizierung von Handlungsbedarfen. Unser System der Leistungsrückmeldung besteht aus einem Bündel an Maßnahmen, die aufeinander abgestimmt sind und im Folgenden kurz skizziert werden.

Prozessbegleitende Lernentwicklungsgespräche systematisch steuern

Die Reflexion und Steuerung der Leistungsentwicklung ist eine Kernfunktion unserer wöchentlichen **Lern- und Entwicklungsgespräche** (LEG). Unterschiedliche, gut strukturierte Elemente dienen uns dabei als Informationsquellen, um gemeinsam mit der Schülerin bzw. dem Schüler die



Abb. 11: Methoden und Instrumente lernförderlicher Leistungsrückmeldung an der SGB

individuellen Entwicklungsziele zu reflektieren und neue Perspektiven zu entwickeln (vgl. Abb. 12). Die in diesem Zusammenhang vergebenen **Cap**-Stufen – das sind unterschiedlich farbige und mit Sternen versehenen Schildmützen, die jeweils anzeigen, welche Freiräume der betreffenden Schülerin, dem betreffenden Schüler im Schulhaus eingeräumt werden – spiegeln dabei auf einer symbolischen Ebene niedrigschwellig den Prozess der individuellen Entwicklung, etwa des Arbeits- und Sozialverhaltens, wider. Das **Teilen digitaler Arbeitsdokumente** ermög-

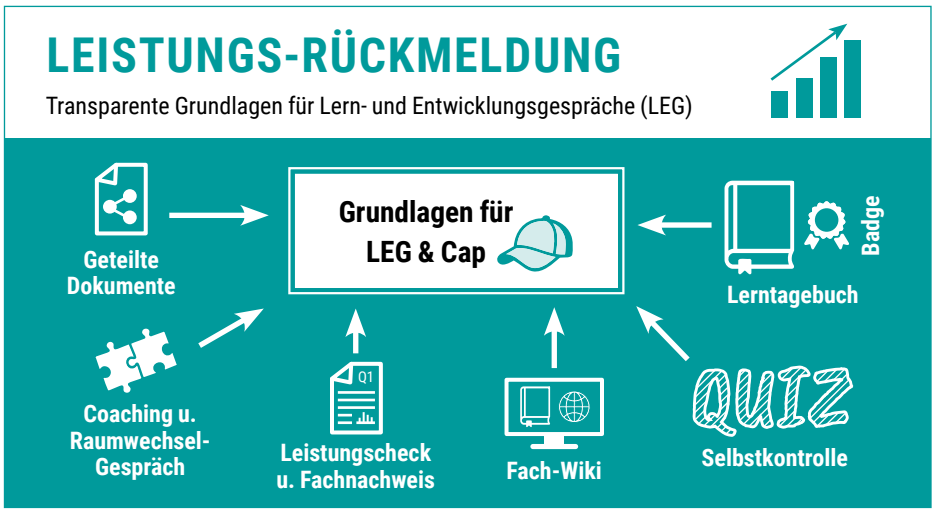


Abb. 12: Maßnahmen zur Rahmung von Lernentwicklungsgesprächen

licht der Lernbegleitung eine flexible orts- und zeitunabhängige Begleitung und Betreuung des Arbeitsprozesses. Die digitale Prozessbegleitung erweist sich besonders bei umfangreicheren Arbeitsprozessen sowohl als lernunterstützend als auch als arbeitsentlastend. Neben den geteilten Arbeitsergebnissen wird auch das **Lerntagebuch** als wichtigstes Organisations- und Reflexionstools mit der Lernbegleitung geteilt. Neben der Vermittlung von fachlichem Wissen stehen vor allem die Arbeitshaltung und die Lernorganisation im Fokus der Prozessbegleitung.

Wesentliches Ziel unseres schulischen Entwicklungsprozesses war es, so oft wie möglich in individuelle, konstruktive Gesprächssituationen mit den Lernenden kommen zu können. Durch das Auflösen starrer Unterrichtsstrukturen zugunsten von individuellen Lernsettings haben wir Freiräume geschaffen, in denen wir mit den Schülerinnen und Schülern genau solche lernbegleitenden Gespräche führen können. Neben den wöchentlichen LEG haben wir daher zwei weitere, wichtige Elemente herausgearbeitet: das Coaching und das Raumwechselgespräch. Das individuelle **Coaching** ergibt sich zum einen durch die ständige Anwesenheit der Lernbegleitungen in den Lernräumen. Es kann von den Lernenden aber auch aktiv – durch eine Buchung im digitalen Raumbelegungsplan – mit einer anderen Lernbegleitung in einem anderen Raum eingefordert werden.

Da das Lernatelier eine ständige Flüsterzone darstellt, initiieren wir bei den Schülerinnen und Schülern über den Tag hinweg immer wieder einen **Raumwechsel**, um sie in den Austausch mit anderen Lernenden zu bringen. Die verpflichtenden Absprachen mit der Lernbegleitung im Rahmen des Raumwechsels provozieren seitens der Schülerinnen und Schüler immer wieder aktiv einen Austausch über die geleistete Arbeit und die zu erledigenden Aufgaben. Aus unserer Sicht stellt dies eine der wirksamsten Maßnahmen in unserem Konzept dar, um unsere Schülerinnen und Schüler in ihrer Arbeits- und Lernentwicklung zu unterstützen.

Regelmäßige, über die digitalen Oberflächen initiierte, individuelle **Leistungschecks** geben sowohl Lernenden als auch Lernbegleitungen eine engmaschige Leistungsrückmeldung, und zwar vor den eigentlichen Fachnachweisen, die am Ende des Quartals zu erbringen sind. Die **Fachnachweise** können die Form von Klassenarbeiten, mündlichen Prüfungen oder Projektarbeiten haben. Eine weitere Möglichkeit der Leistungsrückmeldung stellt das **Fach-Wiki** dar. Dieses wird ebenfalls mit der Lernbegleitung geteilt. Es stellt das durch den Lernenden oder die Lernende erarbeitete Wissen in Form eines Merkheftes dar und kann bei fachlichen Fragestellungen und zur Reflexion immer wieder herangezogen werden. Das Wiki fließt ebenso wie die Leistungschecks mit in die Quartalsnote ein.

Anders als diese Leistungsnachweise stellt das **Quiz** eine reine Selbstkontrolle für den Lernenden dar. Ohne bewertungsrelevant zu sein, kann die Schülerin oder der Schüler hier das erworbene Fachwissen am Ende einer kleinen Lerneinheit (Unit) selbstständig überprüfen. Im **Lerntagebuch** schließlich befinden sich eine Vielzahl an Organisations- und Reflexionswerkzeugen. Unter anderem sind dies Vorlagen für Tagespläne in Kanban-Form, Signalkarten zur Prozessteuerung, Wochenpläne oder auch Zielvereinbarungen. Gemeinsam mit der Lernbegleitung werden diese Werkzeuge im Coaching geplant und bearbeitet und im LEG reflektiert. Kompetenzraster und Badges im Lerntagebuch dienen zudem dazu, dass Lernende ihre individuellen Leistungsanforderungen erkennen und reflektieren können.

Lernentwicklung durch Diagnostik und Förderplanung unterstützen

Um Lernen und Entwicklung individuell unterstützen zu können, gehen Lernentwicklungsgespräche mit Diagnostik und Förderplanung Hand in Hand (vgl. Abb. 13, S. 95). Die Westermann-Online-Diagnose-Verfahren nutzen wir systematisch, um uns angesichts der Vielzahl an kontinuierlichen Neuaufnahmen in den unterschiedlichsten Stufen und Bildungsgängen von Anfang an ein eigenes Bild von der fachlichen Leistungsfähigkeit jeder und jedes Lernenden zu machen. Auf der Grundlage der Ergebnisse nehmen wir dann eine individuelle Wochenplanzuordnung für die betreffenden Personen vor.

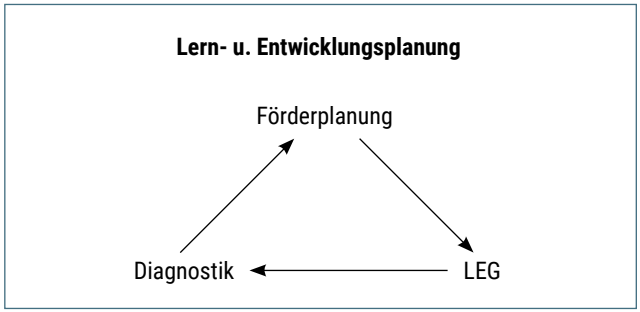


Abb. 13: Kreislauf der Lern- und Entwicklungsplanung (LEG = Lernentwicklungsgespräch)

Als Förderschule im Verbund Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung finden zudem im Jahresverlauf zeitlich festgelegte, verpflichtende Förderdiagnosen statt. Die individuelle Entwicklungsförderung unserer Lernenden steuern wir quartalsweise durch die strukturierte Lern- u. Förderplanung mithilfe eines eigenen Förderplanprogramms. Alle oben beschriebenen Elemente aus den prozessbegleitenden LEGs (vgl. Abb. 12, S. 93) fließen in diese umfängliche Förderplanung ein. Im Förderplan festgelegte übergeordnete Ziele werden mit den Lernenden und Erziehungsberechtigten abgesprochen; in den Folgewochen werden sie in den LEGs in umsetzbare Teilziele heruntergebrochen. Neben den Lern- und Entwicklungszielen in den Förderbereichen stehen immer auch die fachlichen Ziele mit im Fokus. Um eine möglichst breite Expertise zu sichern, werden auch die Area- bzw. Kreativraumleitungen in die Lern- und Förderplanung einbezogen. Neben der Dokumentation in einem digitalen Förderplanformular werden die erarbeiteten Ziele auch im Lerntagebuch durch die Lernenden selbst abgelegt und reflektiert.

Die Schiller-Schule in Bochum: Dem Denken der Schüler:innen auf die Spur kommen

An der Schiller-Schule, einem Gymnasium in Bochum, nutzt Thomas Toczkowski im Mathematikunterricht digitale Medien zur formativen Leistungsbeurteilung. Mithilfe von Erklärvideos werden Schüler:innen in die Situation gebracht, mathematische Aufgabenstellungen nicht nur zu lösen, sondern ihre Lösungen auch nachvollziehbar und medial darzustellen. Das macht verständnisorientierte, oftmals klärende, immer aber fachlich vertiefende Kommunikationen erforderlich, löst aber auch Reflexionen über das eigene Vorgehen und (Nicht-)Verstehen aus. In den kooperativ angelegten Prozessen nutzen sich Schüler:innen auf fachlicher Ebene wechselseitig als Ressource und trainieren zudem sowohl metakognitive als auch Feedbackkompetenzen. Der Lehrperson gestatten die Erklärvideos tiefe Einblicke in das Denken und die Vorgehensweisen der Schüler:innen, inhaltlich gehaltvolle, lernförderliche Leistungsrückmeldungen, zugleich aber auch eine adaptive, d. h. an die sich zeigenden Lernstände angepasste Unterrichtsgestaltung und eine Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität. Die Lehrperson kommt damit dem Denken auf die Spur, um dem Lernen auf die Sprünge helfen zu können.

Thomas Toczkowski, Lehrer für Mathe und Chemie, erklärt, was er mit den Erklärvideos erreicht:

Erklärvideos mit formativer Leistungsrückmeldung verbinden

Anders als in Übungsphasen oder einer Klassenarbeit sollen die Schüler:innen bei dieser Methode ihre Bearbeitung der Mathematikaufgabe als Video- oder Audiodatei erstellen. Hierbei sollen sie – ähnlich eines mündlichen Beitrags im Unterricht – ihr Vorgehen erklären und beschreiben und die Zuschauer:innen in die eigenen Überlegungen einbeziehen. Der Aufwand ist nicht zu unterschätzen, müssen die Lernenden doch zuerst die Aufgabe klassisch lösen, sich dann Gedanken über den eigenen Lösungsweg machen und schließlich das Ergebnis dieser Bemühungen in eine vorzeigbare Form bringen, ggf. mit passenden Visualisierungen; und zudem soll alles zusammen nur 3 – 4 Minuten dauern. Bevor das Video ein-

Aufgabe ‚Triangulation': Empfinde das historische Triangulieren an selbst gewählten Landmarken in deinem gewohnten Umfeld nach: Bestimme den Winkel, unter dem du die Landmarken siehst.





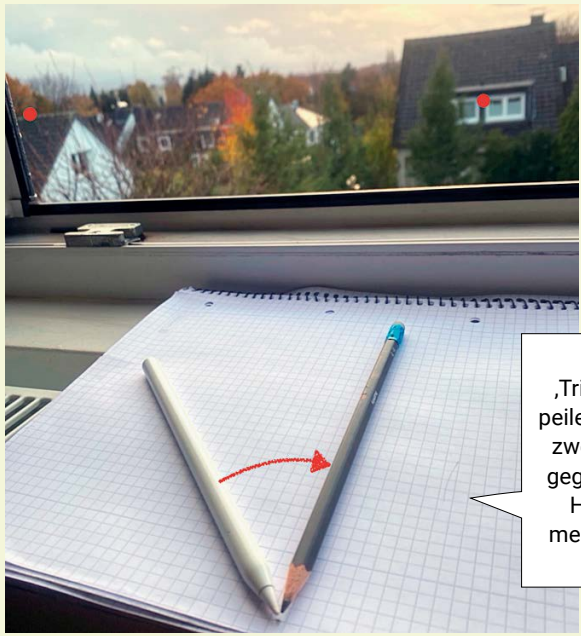


„Das ergibt einen Winkel von 180° – 31° – 43° = 106° zwischen Schild und Laterne".

Abb. 14: Visualisierung und Erklärung machen Denken und Vorgehen sichtbar

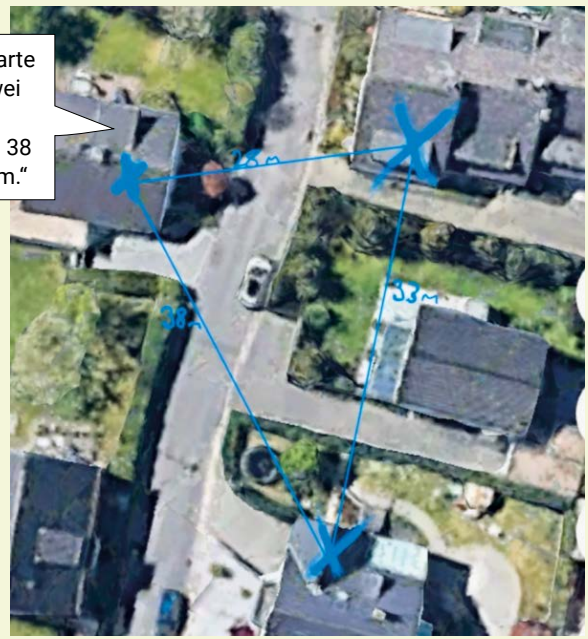
gereicht wird, ist eine Rückabsicherung möglich, etwa dadurch, dass inhaltliche Probleme beim Lösen der Aufgabe im Unterricht mit der Lehrkraft oder mit Mitschüler:innen besprochen und geklärt werden. Das kann Unsicherheiten im Bearbeitungsprozess abschwächen und das Selbstvertrauen in das mathematische Können bestärken. Ebenso kann ein Lösungsweg nach erstmaliger Aufnahme wieder und wieder optimiert und angepasst werden, bis man selbst damit zufrieden ist. Im klassischen Unterricht oder im Zwiegespräch mit der Lehrkraft ist so eine selbstständige Korrektur nur selten möglich. Ein dritter attraktiver Punkt für viele Schüler:innen ist das konkrete Feedback durch die Lehrkraft; auch das geht im Unterricht häufig unter oder fällt recht knapp aus – insbesondere dann, wenn es „gut gemacht" lautet. Die Mühe eines Erklärvideos lohnt sich also in mehrfacher Hinsicht.

Aufgabe ‚Triangulation': Empfinde das historische Triangulieren an selbst gewählten Landmarken in deinem gewohnten Umfeld nach: Bestimme mithilfe von kongruenten Dreiecken eine fehlende Entfernung.



Aufgabe ‚Triangulation': „Ich peile aus dem Fenster zwei Punkte an den gegenüberliegenden Häusern an und messe einen WInkel von 46°."

„Über die Online-Karte habe ich dann zwei Entfernungen gemessen, einmal 38 m und einmal 33 m."



„Aus der maßstäblichen Zeichnung ergibt sich dann 28 m als fehlende Entfernung."

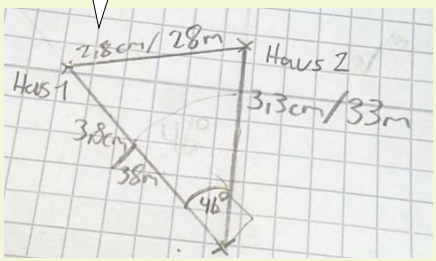


Abb. 15: Erklärvideos machen individuelle Strategien und Lösungswege zugänglich

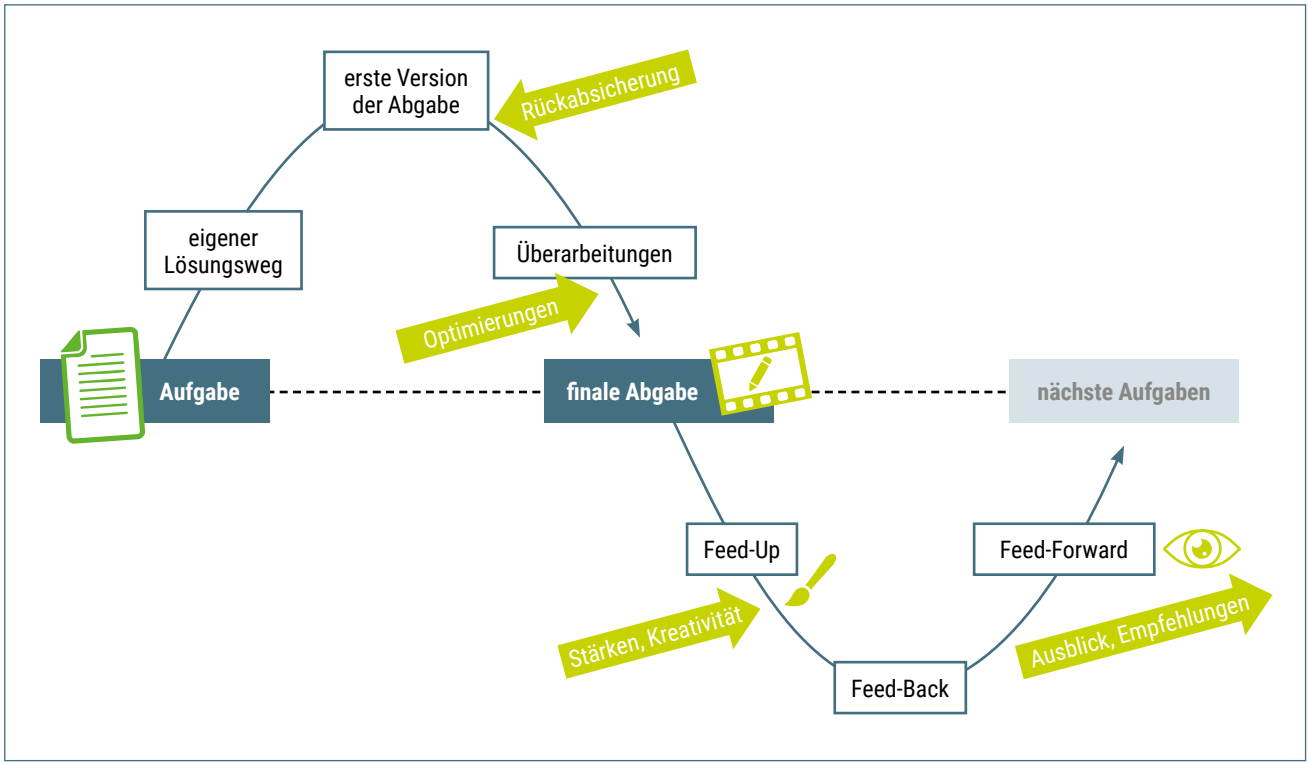


Abb. 16: Erklärvideo als Aufgabenformat feedbackorientierten Lernens (Prozessdiagramm)

Wie aber kann so eine Rückmeldung lernförderlich und möglichst nachhaltig gestaltet werden (vgl. zum Ablauf Abb. 16 und zum Bewertungsprozess Abb. 17, S. 99)? Nach dem ersten Anschauen des Videos notiert man im Feed-Up insbesondere die Stärken der eingereichten Bearbeitung; oft wachsen viele Schüler:innen an derart ungewohnten Aufgaben über sich hinaus und zeigen ein gutes Talent im Darstellen. Für sie gehören Erklärvideos von TikTok oder Instagram zum Alltag, und so ziehen sie die Aufgabe oft auch auf. Selbst wenn einige fachliche Kompetenzen zu wünschen übrig lassen, ist das doch auch ein guter Punkt, den man hervorheben kann.

Im klassischen Feed-Back wird die konkrete Bearbeitung dann rückgemeldet. Wurden alle Aufgabenteile korrekt bearbeitet? Gibt es inhaltliche, fachliche oder methodische Fehler oder Ungenauigkeiten? Welche Aufgaben wurden besonders gut und effizient gelöst? Im abschließenden Feed-Forward werden die vorausgegangenen Punkte zu einer Empfehlung zusammengefasst: Wie kann der Lernprozess angepasst werden, damit die Stärken noch besser herausgearbeitet werden können, gefördert und gleichzeitig mögliche Schwächen bestenfalls allmählich abgebaut werden können? Insbesondere dann, wenn die Lernenden viel aufzuarbeiten haben, ist hier ein persönliches Gespräch angebracht; die restlichen Rückmeldungen können auch schriftlich (oder als Audiorückmeldung) an die Schüler:innen gegeben werden.

Bewertungsbogen Video-Aufgabe

Video von _____

Kommentar zum ersten Eindruck:

Hier findet das **Feed-Up** seinen Platz, es können Stärken und positive Eindrücke hervorgehoben werden.

Die Bewertungsaspekte in diesem Bogen resultieren daraus, dass die Aufgabe als „alternatives Prüfungsformat" eingesetzt wurde. Die Schüler*innen erhielten dafür also eine Note.

Bewertet werden insbesondere folgende drei Bereiche

1) **Inhalt** (ca. 50%)
   1) Inhaltlich korrekt?
   2) Aufgabe vollständig gelöst?
   3) Verweise und Erklärungen passend?

Kommentar:

Hier findet sich das **Feed-Back**. Es wird konkret auf die Aufgabenstellung eingegangen. Die prozentualen Werte resultieren aus der Benotung und sind bei einer bewertungsfreien Rückmeldung nicht notwendig.

2) **Darstellung** (ca. 30%)
   1) verständliche Erklärungen?
   2) sinnvolle Ansprache?
   3) Zeitmanagement? (rund 3 min pro Aufgabe, ggf. mit Verweisen und Erklärungen füllen)

Kommentar:

3) **Umsetzung** (ca. 20%)
   1) Wurden die Möglichkeiten ausgeschöpft?
   2) Bild und gesprochener Text passend?

Kommentar:

Insgesamt wird die Abgabe mit der Note _____ bewertet.

Kommentare und Hinweise:

Hier findet das **Feed-Forward** Platz, es können Hinweise und Tipps für die Bearbeitung von künftigen Aufgaben gegeben werden.

Zur Reduzierung des Arbeitsaufwandes für die Lehrkraft ist es sinnvoll, bei Kommentaren und Hinweisen mit Textbausteinen zu arbeiten, die bereits im Vorfeld erstellt und dann ggf. noch individuell angepasst werden.

Abb. 17: Bewertungsbogen für die Erklärvideos (T. Toczkowski)

Tiefer Einblick in Verstehensprozesse

Durch die Anwendung dieser Methode können beide Parteien neue Erkenntnisse generieren. Zum einen erhalten Lehrkräfte einen besonderen Einblick in die Verstehensprozesse der Schüler:innen. Möglich sind hier Hinweise auf bevorzugte Herangehensweisen, bereits gut verstandene oder noch zu bearbeitende Aspekte, aber auch Details, die bei zukünftigen Erklärungen beachtet werden können. Zum anderen befassen sich die Schüler:innen ganz intensiv mit der Aufgabe, beschäftigen sich mit den Umsetzungsmöglichkeiten des gefundenen Lösungswegs und haben die Möglichkeit, die eigenen Erklärungen abzusichern und mehrfach zu optimieren. Hierbei unterstützt das Medium der Audio- oder Videoerstellung die Bereitschaft zur Optimierung im Vergleich zur Textarbeit stärker, da erfahrungsgemäß eine Überarbeitung als weniger aufwendig empfunden wird. Bei längeren Phasen kann der Prozess bis zur finalen Abgabe auch durch eine Art Lerntagebuch begleitet werden, welches einen deutlichen tieferen Einblick in die Verstehenswelt der Schüler:innen ermöglicht. Diese gewonnene Tiefe ist allerdings im Vorfeld realistisch gegen den erheblichen Mehraufwand aufseiten der Schüler:innen und der Lehrkräfte abzuwägen.

Weitere Vorteile: Bei einer Videoabgabe können Bilder, Fotos, (Stop-Motion-)Animationen, aber auch ein einfaches Zeigen und Hervorheben genutzt werden (vgl. beispielhaft die Ausschnitte in Abb. 14, S. 96 und Abb. 15, S. 97). Hierbei vertiefen die Lernenden angebahnte Kompetenzen im Bereich der Kommunikation, insbesondere mit Fokus auf dem Begründen, Argumentieren und Präsentieren. Zudem nutzen sie zusätzlich zu den klassischen Werkzeugen (Zirkel, Lineal …) auch noch das digitale Medium der Videoerstellung, das ihnen eine große Bandbreite an Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Verstehensprozesse bietet. Die Kompetenz zur Problemlösung wird schon allein durch den intensiven Prozess der Aufgabenbearbeitung gefördert, wird hier aber auch durch die Herangehensweise auf anderen Ebenen angesprochen. Abgeschlossen wird die Förderung der angesprochenen Kompetenzen durch das gezielte Feed-Back und Feed-Forward, bei denen die Schüler:innen Rückmeldungen und Empfehlungen zu ihrem bisherigen und zukünftigen Vorgehen erhalten.

Fazit: Die Einbindung von Erklärvideos als Aufgabenformat in feedbackorientierte Lernprozesse ermöglicht prozesshaft in die Tiefe gehende Lernprozesse. Sie bietet aufgrund der damit verbundenen Transparenz und Kommunikation über Leistungsanforderungen und Qualitätskriterien vielfältige Anschlüsse auch an bewertende Leistungsbeurteilungen, die in Noten münden.

So gesehen! Ein Kommentar der Herausgeber:innen



Das Kapitel zum Qualitätsbereich Leistung umspannt ein breites Feld: Im einleitenden Beitrag werden grundlegende Themen und Spannungsfelder benannt: Leistung ist das, was die Lehrkraft im Akt des Bewertens und Vergleichens „… daraus macht“ (Bräu, 2022, S. 10). Daraus resultieren – siehe Praxisbeispiele – sehr unterschiedliche Formate der Leistungsbewertung. Die Schule am Dichterviertel hat viel in ein umfassendes und facettenreiches Leistungskonzept investiert, das eng mit dem Unterrichtskonzept verwoben ist. Die Siebengebirgsschule Bonn versucht trotz des hohen Leistungsanspruches und der differenzierten Beurteilung, die Belastung für Schüler:innen und Lehrkräfte gering zu halten. Die Schiller-Schule in Bochum taucht in die fein sezierte Leistungsbeurteilung im Fach Mathematik ein und verdeutlicht, welche Lernchancen und Beurteilungsmöglichkeiten in selbstständig entwickelten Erklärvideos liegen.

Ist das Leistungsverständnis und die daraus resultierende Leistungsbewertung einer Schule umfassend geklärt, dann überstrahlt sie den Unterrichtsalltag. Damit beleuchtet das Kapitel zum Qualitätsbereich Leistung Querverbindungen zu anderen Qualitätsbereichen, insbesondere zum Unterricht, zum Schulklima und zur Lernenden Schule. Zudem verdeutlichen die Praxisbeispiele

zahlreiche Leitfragen des Deutschen Schulpreises, etwa, um nur zwei Beispiele zu nennen, die auf die grundlegende Systematik zielende Leitfrage des Qualitätsbereichs Leistung („Von wem, in welcher Form und mit welcher Systematik werden Leistungen von Schüler:innen erhoben, diagnostiziert, dokumentiert und für weiterführende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten genutzt?“) oder die Leitfrage, die Unterricht, selbstständiges Lernen und Zielorientierung verbindet („Wie werden Schüler:innen dazu befähigt, ihre Leistungsziele selbst zu planen und ihre Leistungen eigenständig zu dokumentieren?“).

Im Kern zeigt der Beitrag damit, in welcher Weise Leistung und Leistungsbeurteilung *gemeinsam* mit Unterricht und Schule weiterentwickelt werden, mit dem Ziel gerade *kein* „retardiertes Moment“ (Schratz, 1995, S. 281) zwischen (einer auf Noten und fachlichen Leistungen begrenzten) Leistungsbeurteilung und (einem innovativen) Unterricht aufkommen zu lassen.

Literatur zum Kommentar

Bräu, K. (2018). 2.7 Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207–222). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schratz, M. (1995). Unterrichtsforschung als Beitrag zur Schulentwicklung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder der Schulforschung* (S. 267-298). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Literatur

Aebli, H. (1961). *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.

Bezirksregierung Münster. (2016). *Leitfaden zur Umsetzung des inklusiven Bildungsauftrags unter besonderer Berücksichtigung des zieldifferenten Lernens,* Dezernat 41 - Grundschule, Primarstufe und Förderschulen. (Verfügbar unter: http://www.bezreg-muenster.nrw.de/zentralablages/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/inklusive_schule/leitfaden_zieldifferentes_lernen.pdf. 11.04.2018)

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, (October), 1–13.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box. Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, *86*(1), 9–21.

Bol, L., Stephenson, P. L., O'connell, A. A. & Nunnery, J. A. (1998). Influence of Experience, Grade Level, and Subject Area on Teachers' Assessment Practices. *The Journal of Educational Research*, *91*(6), 323–330.

Bräu, K. (2018). 2.7 Inklusion und Leistung. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207 – 222). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bräu, K. (2022). Leistungszuschreibungen und Leistungsbewertung. Eine sozialkonstruktivistische Perspektive. In S. I. Beutel, T. Bohl, K. Bräu, A. Feindt, T. Häcker & B. Wischer (Hrsg.), *Leistung: ermöglichen & beurteilen* (S. 10–3). Seelze: Friedrich Verlag.

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M. et al. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box (*S. 1– 3). University of Cambridge School of Education.

Bundesregierung. (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008 , 1419 ff.*

Cheng, L., & Wang, X. (2007). Grading, feedback, and reporting in ESL/EFL classrooms. *Language Assessment Quarterly*, *4*(1), 85–107.

Edgeworth, F. Y. (1890). The Element of Chance in Competitive Examinations. *Journal of Royal Statistical Society*, *53*(3), 460–475.

Flitner, A. (1999). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. München: Piper.

Grausam, N. C. (2018). *Diagnosekompetenz von Lehrpersonen als Voraussetzung individueller Förderung im Bereich „Texte schreiben“*. Münster: Waxmann.

Häcker, T. (2020). Schule ohne Noten? Ziffernnoten – hoch akzeptiert und dennoch fragwürdig. *Schule leiten*, (19), 28–30.

Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.

Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.

Jürgens, E., & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Jürgens, E. (2005). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. Academia Verlag GmbH.

Klafki, W. (1974). Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In A. Gehlen & M. Müller (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposion* (S. 73–110). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Klafki, W. (1996). Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Schule. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (*S. 209–247). Weinheim: Beltz.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen.* Bern u.a.: Haupt.

Kronig, W. (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung* (S. 51–64). Wiesbaden: Springer VS.

Küppers, N. (2020). *Leistungskonzept der Grundschule am Dichterviertel* (unveröff. Manuskript). Mülheim an der Ruhr.

Maier, U. (2011). Formative Leistungsdiagnostik in der Sekundarstufe I. Befunde einer quantitativen Lehrerbefragung zu Nutzung und Korrelaten verschiedener Typen formativer Diagnosemethoden in Gymnasien. *Empirische Pädagogik*, *25*(1), 25–46.

Maier, U. (2015). *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

OECD (Hrsg.). (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris. URL: http://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf [02.02.2018].

Oser, F. K. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (S. 1031–1065). Washington, DC: Macmillan; AERA.

Prenzel, M. (2016). Leistung als Dimension und Qualitätsmerkmal guter Schulen. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, M. Schratz & H. A. Pant (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis* (S. 16 – 25). Seelze: Kallmeyer und Klett.

Sacher, W. (Hrsg.). (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schelsky, H. (1957). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund-Verlag.

Schmidt, C. (2020). *Formatives Assessment in der Grundschule. Konzept, Einschätzungen der Lehrkräfte und Zusammenhänge*. Wiesbaden: Springer VS.

Schultz, C., Walm, M., Häcker, T. & Moser, V. (2018). Individuelle Förderung in der Sekundarstufe. Erste Ergebnisse einer Fragebogenstudie in Mecklenburg-Vorpommern. In M. Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierungen, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 234–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stiggins, R. J. (2008). *An introduction to student-involved assessment for learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson; Merrill Prentice Hall.

Winter, F. (2011). Aufgaben und Perspektiven einer reformierten Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilungs von Schülerleistungen* (S. 197–216). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.

Wolf, D. P. (2016). Assessment as an episode of learning. In R. E. Bennett & W. C. Ward (Hrsg.), *Construction versus choice in cognitive measurement. Issues in constructed response, performance testing, and portfolio assessment* (S. 213–240). New York: Routledge.

Umgang mit Vielfalt

Silvia-Iris Beutel, Thilo Engelhardt, Matthias Achatz, Volker Arntz,
Stephanie Ernst, Nils Euker, Lea Hoffmann, Kerstin Krins, Miriam Meilwes, Sofia Vadonis



Gestaltungskorridore für Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheit und Resilienz



Das Wort „Vielfalt“ findet sich kaum in älteren Wörterbüchern oder in Etymologien. Im alltäglich-kulturellen Gebrauch meint der Begriff zunächst so etwas wie zahlreiche, möglicherweise endlos viele Erscheinungsweisen einer Grundstruktur. Bemerkenswert ist, dass Ende 2023 das erste begriffserläuternde Kompendium „Duden Vielfalt. Das andere Wörterbuch“ (Pertsch, 2023) erschienen ist, was als Indikator für einen inzwischen weit über die Fachdebatten hinausreichenden Wirkungskreis des Begriffs „Vielfalt“ gewertet werden darf.

In der Pädagogik und in den Sozialwissenschaften korrespondiert „Vielfalt“ v. a. mit Konzepten von Heterogenität und Diversität. „Vielfalt“ und „Diversität“ beschreiben dabei die Unterscheidung und zugleich die Anerkennung von differenten Gruppenmerkmalen, aber ebenso von differenzmarkierenden Kennzeichen, Merkmalen und Besonderheiten als individuellen Ausprägungen. Dieser Begriffsgebrauch folgt der Verwendung von „diversity“ im angelsächsischen Sprachraum.

Vielfalt und Diversität verdrängen den historisch geprägten Blick auf Schule

Aus Sicht der Schulpädagogik haben in den letzten 30 Jahren Begriffe und Konzepte von Vielfalt und Diversität an Bedeutung gewonnen. Das hängt damit zusammen, dass die der Schule als Institution innewohnende Neigung zur Homogenisierung und zur Ausrichtung erzieherischer Standards und Ziele an ent-individualisierenden Einheiten, die für alle Betroffenen zugleich und undifferenziert gelten, aus pädagogischer und lerntheoretischer Sicht zunehmend kritisch eingeschätzt werden. Anders gesagt: Das Bild von Schule wird immer noch durch die alltagshistorisch betrachtete Perspektive geprägt. Danach findet Schule dann statt, wenn gleichaltrige – früher gar noch gleichgeschlechtliche – Kinder und Jugendliche in einem Raum zur selben Zeit dasselbe hören, üben und damit, im vermeintlichen Idealfall, auch lernen sollen. Die Ausrichtung an gleich geteilten Mikrozielen des Geschehens im Klassenzimmer und der damit einhergehende dominant gewordene Vergleich von Lernen und Leistung an curricularen sowie sozialen Bezugsnormen wird – rückblickend gesehen bereits seit der Reformpädagogik der 1920er-Jahre – zunehmend mehr kritisiert und ist aktuell nicht mehr haltbar. Unter dem aus dieser Kritik entstandenen Bestreben, Individualität auch in scheinbar homogenisierten Sozialsituation von Schule und Unterricht anzuerkennen, entsteht zwingend die Notwendigkeit, professionell valide Instrumente der Individualisierung innerhalb des „homogenisierenden“ institutionellen Rahmens der Schule zu entwickeln (Kunze & Solzbacher, 2008).

Erheblich verstärkt wird diese Entwicklung durch die Anerkennung differenzierender Fördernotwendigkeiten bei besonders und eben divers ausgeprägten Lernvoraussetzungen vor allem individueller, aber auch sozial bedingter Prägung. Dann geht es ebenso um unterstützende Förderung wie um Förderung besonderer Fähigkeiten oder gar von Hochbegabungen (Fischer et al. 2014). Beschleunigt wird der pädagogische Weg zur Individualisierung schließlich durch die Fortentwicklung sozialer und juristischer Normen, in denen Rechte auf Anerkennung, Partizipation sowie gesellschaftliche Beteiligung und Gleichheit für Kinder und Jugendliche – namentlich durch die Kinderrechtskonvention der UN – erkennbar sind (Krappmann & Petry, 2016).

Chance auf Einübung demokratischer Kultur

Das gilt ebenfalls für die Herstellung gleicher Rechte, Ansprüche und Handlungsmöglichkeiten auch von körperlich, seelisch oder sozial benachteiligten Menschen, was Bildung und Lernen einschließt. Blicken wir auf die Praxis, dann hat sich durch die Abschaffung exkludierender, abgrenzender „Sonderschulen" für benachteiligte Kinder und Jugendliche eine differenzierende Förderpädagogik in Richtung Inklusion entfaltet. Unter der soziologischen Kategorie der „Inklusion", was zunächst nichts anderes als Einbeziehung aller Menschen bedeutet (Habermas 1986, S. 8), verbirgt sich jedoch nicht nur eine pädagogische Bezugsgröße. Vielmehr entstanden auch demokratietheoretisch in den Gesellschaften der westlichen Moderne Bestrebungen, die vielen und allseits wirksamen Benachteiligungsmomente der modernen Demokratie zu erkennen, zu thematisieren und sie politisch an die grundlegenden Normen von Gleichberechtigung und Beteiligung bei allen liberalen Demokratien anzupassen (Comtesse et al., 2019). Postdemokratische Theorien der Demokratie (Schaal & Heidenreich, 2016) – wie etwa die von Michel Foucault und Pierre Bourdieu – diskutieren Inklusion immer im Kontext des empirisch anzutreffenden Tatbestands von Exklusion. Das eine ist ohne das andere nicht zu denken. Nicht nur demokratietheoretisch, sondern eben auch gesellschaftspraktisch und pädagogisch resultiert deshalb aus der Inklusion eine professionell zu handhabende stetige Aufgabe und Korrektur der Schule, die von sich aus aufgrund ihrer geschichtlichen Genese und ihrer aktuellen Funktion die Neigung zur Exklusion institutionell verstetigt hat. Diese kann sie nicht von heute auf morgen und auch nicht durch bürokratische Strategien von Steuerung und Governance ablegen.

Überdies entspricht das Erfordernis von Inklusion auch den global angestrebten gesellschaftlichen Reformen bei der Umsetzung der 17 Nachhaltigkeitsziele der UN. Dort formulieren die Ziele 4 die „Gewährleistung einer inklusiven und hochwertigen Bildung für alle sowie die Förderung des lebenslangen Lernens"[1] und 16 die „Förderung gerechter, friedlicher und inklusiver Gesellschaften"[2] (ZEP, 2018).

„Umgang mit Vielfalt" als schulpädagogisch wirksame Qualitätsdimension im Rahmen des Deutschen Schulpreises beschreibt also die Verbindung von *notwendiger Praxis der Inklusion* und der in alle möglichen Richtungen gehenden *Individualisierung* durch Förderung von Leistungspotenzialen und persönlichen Fähigkeiten, Kompetenzen und Begabungen der Schüler:innen. Dies gilt sowohl innerhalb der Schule als auch in Blick auf die Akzeptanz und Umsetzung des *demokratiepolitischen Anspruchs auf Durchsetzung gleicher Rechte aller* in der liberalen Gesellschaft. Zudem gilt dies hinsichtlich der Etablierung einer *nachhaltigkeitswirksamen Schulentwicklung,* die sich auf die Sicherung einer globalen und generationengerechten Zukunft richtet.



Die Aufgaben der Lehrkräfte

Hierzu bietet die Schulpädagogik in ihren verschiedenen Ausformungen Profile der Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen. Diese stehen vor der Aufgabe, individuelle Förderung der in heutigen Schulkontexten stark differenten Lernvoraussetzungen und Lernpotenziale von Schüler:innen in Klassen, Jahrgangsstufen und Lerngruppen zu etablieren. Diese individuelle Förderung ist aber keine fertige oder statische Aufgabe. Vielmehr muss eine solche Individualisierung im Schulalltag moderiert und fortlaufend in Blick auf die jeweilige Situation weiterentwickelt werden. „Umgang mit Vielfalt" als Qualitätsmerkmal guter Schulen ermöglicht als Zielperspektive eine für alle Kinder und Jugendliche hilfreiche Form eines inklusives Lebens-, Lern- und Erfahrungsmilieus. Mit dieser Chance auf Einübung in demokratische Kultur verbunden sind Erwartungen danach,

1 SDG 4: Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning

2 SDG 16: Promote just, peaceful and inclusive societies

dass die Schule Bildungsgerechtigkeit verwirklicht und Möglichkeiten zur Mitwirkung bietet. Das ist schon deshalb wichtig, da dies in der Breite des Bildungswesens insgesamt eine umfassende und noch kaum eingelöste Perspektive ist, welche auch in der Forschung zu wenig Beachtung findet. Damit beschreibt „Umgang mit Vielfalt" eine besonders bedeutsame und stets aktuelle Entwicklungsaufgabe. Sie verknüpft gesellschaftliche Erfordernisse der Transformation mit solchen der Umsetzung im Unterricht. Deshalb begründet sich daraus die Notwendigkeit, Unterrichtsqualität nicht alleine didaktisch, methodisch und unter effizienter Form der Lernförderung zu verstehen, sondern auch in Hinsicht auf den qualitativen Gehalt des Unterrichts für eine solche individualpädagogische wie auch gesamtgesellschaftliche Aufgabe (Rieckmann, 2018).

Gute Schulen machen Handlungsformen sichtbar

Die Schulen des Deutschen Schulpreises haben Handlungsformen und Gestaltungskorridore sichtbar gemacht, die Maßstäbe setzen. Sie eröffnen für alle Lernenden ein ebenso kreatives wie innovatives Wissensmanagement und würdigen zugleich die interprofessionellen Leistungen der Teams an Schulen.

In der bewerbungsrelevanten Anlage des Qualitätsbereiches sind drei Darstellungsaspekte hervorgehoben: *Umgang mit Benachteiligung, Produktiver Umgang mit Verschiedenheit, Diagnostik und Förderung*. Sie weisen darauf hin, dass Inklusion als prägende Kultur innerschulischer Praxis und bisweilen öffentlicher Wahrnehmung und damit als Standortfaktor für kommunale und lokale Politik sichtbar werden kann. „Umgang mit Vielfalt" hat zugleich das Potenzial, ein Leitbild oder ein Schulprogramm und damit die gesamte demokratische Bildungsarbeit zu prägen (Häcker, 2016, Ruberg, 2022).

Aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung werden nach wie vor die nicht eingelösten Aufgaben der Bildungsgerechtigkeit, der kompetenzförderlichen Wirkung bei sozialwissenschaftlichen und politisch bildenden Lernfeldern und Fachdomänen angesprochen, die zentral für einen wirksamen Umgang mit Vielfalt und handlungs- wie wertefördernd sind. Die empirische Bildungsforschung verweist zudem auf die sozialisatorisch wirksamen Aspekte und Funktionen der Institution im Einzelfall und ihrer sozialen, kulturellen und demokratiepädagogischen Reflexions- sowie Gestaltungsfähigkeit ebenso wie auf die damit verbundenen Grenzen (Deimel & Abs, 2022). Designs von Lehren und Lernen können analoge, hybride und digitale Lernumgebungen betreffen. Es wird mit Blick auf den Qualitätsbereich Unterrichtsqualität erfragt, wie eine handhabbare Praxis der Vielfalt umgesetzt werden kann. Zielführende Fragen sind etwa: Welche Rolle spielt die Metaqualität von Adaptivität in (fach-) didaktischen Arrangements? Welche spielt sie in Partizipation, in Lerntiefe, in interessenbezogenem Selbst- und Gruppenlernen, in metakognitiver Reflexion und Teilhabe? Das Universal Design for Learning (Wember & Melle, 2018) oder auch Unterrichtsmodelle des Deeper Learning können Bezugskonzepte bei der Entwicklung solcher pädagogischen Praxismodelle sein (Sliwka & Klopsch, 2022). Mit diesen Konzepten kann beschrieben werden, wie eine Schule in Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheit und Resilienz sowie in sozial-kultureller Integration investiert.

Erwartungen an Bewerbungen für den Deutschen Schulpreis



Die Erwartungen an Bewerbungstexte innerhalb des Deutschen Schulpreises zu Diagnostik und Förderung schließen Referenzen auf den Qualitätsbereich Leistung ein: Eine diagnostische Perspektive auf Diversität kann mit Daten zu Tests, Online-Tests, Einschätzungsverfahren entfaltet werden; sie kann zudem niedrigschwellige unterrichtsbezogene diagnostische Verfahren und Gelingensnachweise berücksichtigen. Bedeutsam ist der Zusammenhang von förderorientierter Diagnostik und di-

agnosebasierter Förderung in der Potenzialentdeckung aller Lernenden und in der Lernunterstützung. Als Teil des Gesamtsystems fließen zudem in Diagnostik und Förderung die Wirkungen von Herkünften und des Sozial- und Lebensraumes mit ein (Fischer & Beutel, 2023). Das Selbstverständnis der Pädagogischen Diagnostik ist heute prozessbezogen, auf die Vielfalt von Lernbiografien hin ausdifferenziert instrumentiert, professionell-aufklärerisch für didaktische Entscheidungen und dialogisch im Verhältnis zu den Lernenden (Schreiner & Kraler, 2019). So entfaltet Diagnostik auch Möglichkeiten für die Flexibilisierung von Bildungsverläufen und eine zeitgemäße Prüfungskultur (Beutel & Ruberg, 2025).

Aus einer bilanzierenden Perspektive wird deutlich, dass „Umgang mit Vielfalt“ in Hinsicht auf die unterrichtliche Umsetzung und Wirkungsstärkung für individuelles Lernen zwingend mit dem Qualitätsbereich „Verantwortung“ korrespondieren muss. Dies gilt deshalb, weil dort die demokratiepädagogischen und auf Förderung von Nachhaltigkeit gerichteten Ziele der Demokratiebildung sichtbar werden. Das betrifft dann auch die verschiedenen Aspekte einer unterrichtlichen Praxis, die sich mit diesen Zielen wirksam verbinden müssen. Im Wechselspiel von Unterrichtsqualität, Umgang mit Vielfalt und Verantwortung thematisieren anerkannte Preisträgerschulen die substanziell verwirklichten Möglichkeiten von „Vielfalt“. Ein solcher „Umgang mit Vielfalt“ zeigt sich dann als Umsetzung einer zukunftsorientierten, auf die Transformationsnotwendigkeit der modernen Gesellschaft zielenden demokratischen Pädagogik; und dies in einem Zeitalter, welches die nachhaltigen Veränderungen von Lernen und Schulentwicklung realisiert.

Dass ein solcher Paradigmenwechsel längst auch schulpraktische Konzeptlegung und Erprobung findet, belegen die Schulen des Deutschen Schulpreises eindrucksvoll und seit Jahren nachhaltig. Wir werden deshalb im Folgenden in Beispiele einer vielfaltsstarken Praxis einführen. Diese Perspektive reichern wir mit drei Porträts ausgewählter Schulen an, die uns ihre pädagogischen Grundüberzeugungen und ihr Vorgehen darlegen. Ergänzt wird dieses durch ein Interview zur Inklusion mit dem Schulleiter einer Förderschule.

„Passgenaues Lernen durch Response to Intervention“: Reportage über die Entwicklung der Rothenburg-Grundschule (Das Deutsche Schulportal)

Die Lernlandkarte zeigt die Etappen der mehrjährigen Schulentwicklung der Rothenburg-Grundschule

Dabei ist grundständig zu erkennen, dass die Schulen Kinder und Jugendliche mit ihren jeweiligen Lebens- und Lernbedingungen anerkennen und bestmöglich fördern wollen. So rückt an der Rothenburg-Grundschule in Berlin ganz selbstverständlich jedes einzelne Kind mit seinen Leistungsdaten ins Zentrum der Beobachtung. Regelmäßig wird die Leistung eines jeden Kindes erhoben, analysiert und ausgewertet. Ausgehend von diesen Erhebungen wird der individuelle Lernweg regelmäßig angepasst, individualisiert und personalisiert. Niemand rutscht durch das schulische Raster, Förder- oder Forderbedarf wird zeitnah erkannt und umgesetzt.

Das schulische Qualitätsverständnis der Grundschule zum Umgang mit Leistungsdaten geht damit weit über die gängige Praxis der bundesweit durchgeführten Vergleichsarbeiten hinaus. Bei denen ist eben keine längerfristige Begleitung der Lernbiografie vorgesehen, sondern es wird nur eine Momentaufnahme ermittelt; diese Erhebungen generieren damit für den schulischen Alltag nur einen sehr basalen Mehrwert.

Schulen, die es verstehen, den Wert einer regelmäßigen Leistungsdiagnostik zu erkennen und diese Diagnostik auch durchzuführen, bewegen sich dadurch automatisiert auf einem Weg, der Vielfalt als Stärke begreift,

jedes Kind und jeden Jugendlichen ins Auge fasst; ein Weg, der es ermöglicht, Krisen und Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler frühzeitig zu erkennen und zu analysieren, um dann Lösungswege zu suchen. Auch aus dieser Sicht erklärt sich, warum ein ausgeprägter Umgang mit Leistungsdaten ein wichtiges Beurteilungskriterium in der Begutachtung der Jury im Deutschen Schulpreis ist.

Zeitgemäße Schule heißt, anschlussfähig zu bleiben



Zeitgemäße Schule in einer Welt der Diversität bleibt nur anschlussfähig, wenn sie es schafft, sich an diese Entwicklung anzupassen. Die in diesem Kapitel vorgestellten Praxisbeispiele weisen eine große methodische Vielfalt an Maßnahmen auf, die dazu dienen, den einzelnen Menschen in den Blick zu nehmen. Egal ob es regelmäßige diagnostische Leistungserhebungen, Arbeit mit dem Kompetenzraster und Logbüchern, klar ritualisierte Lernzeiten oder regelmäßige Coachinggespräche sind: Ziel ist es immer, die zu unterrichtende Person in den Mittelpunkt zu stellen. Durch eine konsequente, begleitete Durchführung dieser Maßnahmen, werden die Lernenden zudem in die Position gebracht, ihr Tun selbst regelmäßig zu reflektieren, zu verbalisieren und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

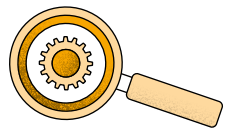
Die Paula-Modersohn-Schule Bremerhaven begreift ihre Vielfalt als Geschenk. Die Kinder und Jugendlichen in den Jahrgängen 1 – 3 sowie 4 – 6 arbeiten jeweils jahrgangsgemischt. An dieser Schule wird miteinander und voneinander gelernt. Individuelle Wege und Entwicklungen sind möglich und gewünscht. Dem afrikanischen Sprichwort folgend „Ein Kind aufzuziehen, braucht ein ganzes Dorf“ übernimmt die gesamte schulische Gemeinschaft Verantwortung für den Erziehungsprozess der jungen Menschen.

Eingebettet ist dieses Lernen in ein präzise durchdachtes Konzept, das auf Diagnosetests, die Arbeit mit Kompetenzrastern, individuellen Lernzeiten und ein strukturgebendes „Bordbuch“ setzt.

Was lernen wir daraus? Individualisiertes Lernen in Vielfalt braucht klare, nachvollziehbare Strukturen und einen hohen Grad der Verbindlichkeit, um sich nicht in pädagogischer Beliebigkeit zu verlieren. Die von Lehrkräften oft zitierte und eingeforderte „pädagogische Freiheit“ wandelt sich hier zu einer pädagogischen Gesamtverantwortung.

Ein logischer Entwicklungsschritt bei vielen Schulen, welche Vielfalt als Chance begreifen, ist, dass auch Leistungsabfragen individualisiert erfolgen und nicht die ganze Klasse zu einem festen Zeitpunkt die identische Arbeit schreibt.

Schule der Vielfalt als Ort der Begabungsförderung und der Zugewandtheit



Bemerkenswert und logisch ist, dass an der Paula-Modersohn-Schule die Jugendlichen bei entsprechenden Leistungen die Möglichkeit haben, in besondere Förderangebote zu rutschen. Diese Individualisierung des Lernprozesses versetzt sie sogar in die Lage, die Schulzeit durch eine effektive Nutzung der Lernzeiten um ein Jahr zu verkürzen. Schule der Vielfalt wird so zu einem Ort der besonderen Begabungsförderung, die auch Inselbegabungen fördert und Kinder und Jugendliche nicht durch separierende Maßnahmen in normierte Bildungswege zwingt.

Wenn etwa Miriam Meilwes von der Hardtschule Durmersheim bemerkt, dass Inklusion im schulinternen Gebrauch nur noch ein Begriff sei, der Bedeutung für die Lehrerstundenzuweisung habe, zeigt sich hier ein sehr zeitgemäßer Blick auf eine Schule „für alle“, die ihrem Selbstverständnis nach ALLE Schülerinnen und Schüler inkludiert, da jedes Kind und jeder Jugendliche unterschiedliche Entwicklungspotenziale mitbringt. Aufgabe von zeitgemäßer Schule ist es, sich dieser Aufgabe zu stellen. Je nach Form des schulorganisatorischen Settings

kann dies z. B. eine Zusammenarbeit von vielfach multiprofessionellen Teams an den Schulen bedeuten.

Wie Schulleiter Volker Arntz im Gespräch mit uns ausführt, ist ein solches Selbstverständnis vor allem eine Haltungsfrage. Klare, transparente, nachvollziehbare, verbindliche und strukturell verankerte Rahmenbedingungen sind für ein solches Arbeiten unabdingbar.

Im Interview mit dem Schulleiter der Mosaikschule Marburg Nils Euker zeigt sich der ganz eigene Umgang mit Vielfalt an einer Förderschule, die Inklusion wegweisend denkt und mit anderen weiterführenden Schulen der Region gemeinsam gestaltet. Dazu gehört auch eine zu Bewegung und Begegnung einladende Lern- und Lebensumgebung. Neue er- und begreifbare Zugänge zum Lernen für alle werden durch die digital gestützte Qualität des Unterrichts und multimediale Lerngelegenheiten gestiftet. Entwicklungen anerkennende Portfolios und eine hochgradig zugewandte Beziehungsarbeit der Erwachsenen zueinander und zu den Lernenden sind ein Garant für eine Schule, die Zukunft in Lebensentwürfen mitdenkt. Mehr braucht es – außer Klarheit im Schulentwicklungsprozess – tatsächlich nicht, um „Vielfalt“ in Schule möglich zu machen.







Wie Schulen ihre Haltung zu Vielfalt implementieren, beschreiben im Folgenden die Akteur:innen verschiedener Schulen. Zunächst stellen Schulleiterin Kerstin Krins und Lehrerin Sofia Vadonis von der Rothenburg-Grundschule in Berlin ihr Konzept der datengestützten Förderung und Unterrichtsentwicklung vor:

Keine Vielfalt ohne Inklusion: Die Rothenburg-Grundschule

Die Rothenburg-Grundschule ist eine inklusive und jahrgangsübergreifende Grundschule in Berlin-Steglitz. Sie orientiert sich an der Pädagogik von Maria Montessori. In 12 Lerngruppen, sogenannten 123er- und 456er-Klassen, lernen 280 Schüler:innen.

Strophe: An unserer Schule sieht jeder anders aus.
Das ist okay, das gibt ´nen bunten Strauß!
Wir sind total verschieden, aber gleich viel wert.
Wir hören uns zu und wir werden gehört.
Refrain: Die Schule sind wir, wir alle hier!
Wir sind, wie wir sind, und so bleiben wir!



Der von den Schüler:innen im Schuljahr 2021/22 verfasste Schulrap (s. Kasten) verdeutlicht, welche Werte in unserer Schulgemeinschaft von besonderer Bedeutung sind. Vielfalt wird als kostbar erachtet – dies betrifft nicht nur sonderpädagogische Förderbedarfe, sondern auch verschiedene Hautfarben, Religionen, Ansichten und Lebensentwürfe. Diese Werte spiegeln sich kontinuierlich in verschiedenen Bereichen wider: sei es im Klassenrat, in den Theaterwerkstätten oder in Gesprächen mit Eltern und dem Kollegium.

Vielfalt lässt sich jedoch nur leben, wenn auch Inklusion gelebt wird. Seit 25 Jahren unterrichten wir daher konsequent inklusiv. Vormittags fördern und fordern wir im regulären Unterricht, nachmittags im Rahmen der ergänzenden Förderung und Betreuung. Damit gewährleisten alle Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher die erfolgreiche inklusive Teilhabe aller Schüler:innen am Schulleben. Unser Ziel ist es dabei, alle Kinder im Blick zu behalten und kein Kind „zu verlieren“. Vielfalt ist bei uns so selbstverständlich, dass Kinder, für die ein Antrag auf sonderpädagogische Diagnostik gestellt wird, keine Stigmatisierung erfahren. Jede Schülerin und jeder Schüler wird als individuelle Persönlichkeit mit eigenen Stärken und Schwächen anerkannt.

„Wir gehen einen anderen, den präventiven Weg“

Um individuelle Förderung zu planen und umzusetzen, muss die Heterogenität der Schüler:innen im Unter-

Zitate von Lehrkräften der Rothenburg-Grundschule in Berlin zu der Frage: Wie hilft Ihnen die datengestützten Förderung bei Ihrer Arbeit und in den Unterrichtsentwicklungsteams?

„Mithilfe der Diagnostik kann ich das Kind genau da im Lernen abholen, wo es steht."
Anne P., Lehrerin in 456

„Die fortlaufende Diagnostik erleichtert den Übergang von 123 nach 456, da die Lehrkräfte in 456 gleich sehen können, wie sie ihre Lernangebote auf die neuen Viertklässler zuschneiden müssen."
Leonie L., Lehrerin in 456

„Die Diagnostik gibt einen guten Überblick über die Fähigkeiten der Kinder, so dass ich genau weiß, wo ich etwa bei einer Lese-Rechtschreib-Schwäche mit der Förderung ansetzen muss."
Ulrike L., Lehrerin in 123

„Durch die Vergleichbarkeit der Daten über die Schuljahre eines Kindes hinweg kann ich erkennen, ob die ergriffenen Maßnahmen wirken."
Julia D., Lehrerin in 456

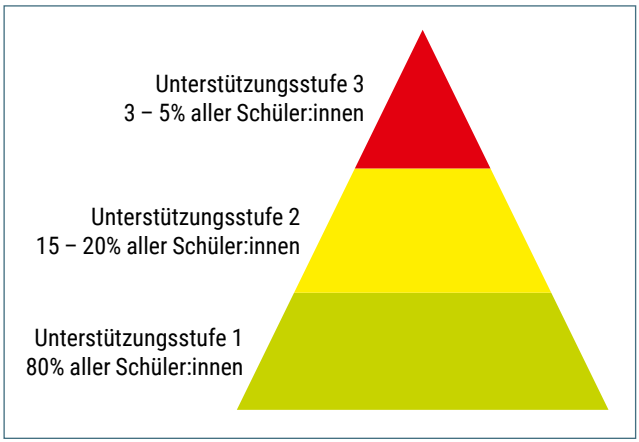
„Guter Unterricht ist der bedeutsamste Faktor für erfolgreiches Lernen. In den Unterrichtsentwicklungsteams können wir unsere Visionen von spannenden Lernangeboten realisieren. Das schafft eine innere Zufriedenheit."
Claudia S., Lehrerin in 123

„Der Austausch in den Unterrichtsentwicklungsteams hilft mir, auf neue Ideen zu kommen, wie ich einem Kind besser helfen kann."
Leonie F., Lehrerin in 456

„Die Entwicklung von Unterricht ist im Team viel fruchtbarer, da wir uns gegenseitig inspirieren."
Anne P., Lehrerin in 456

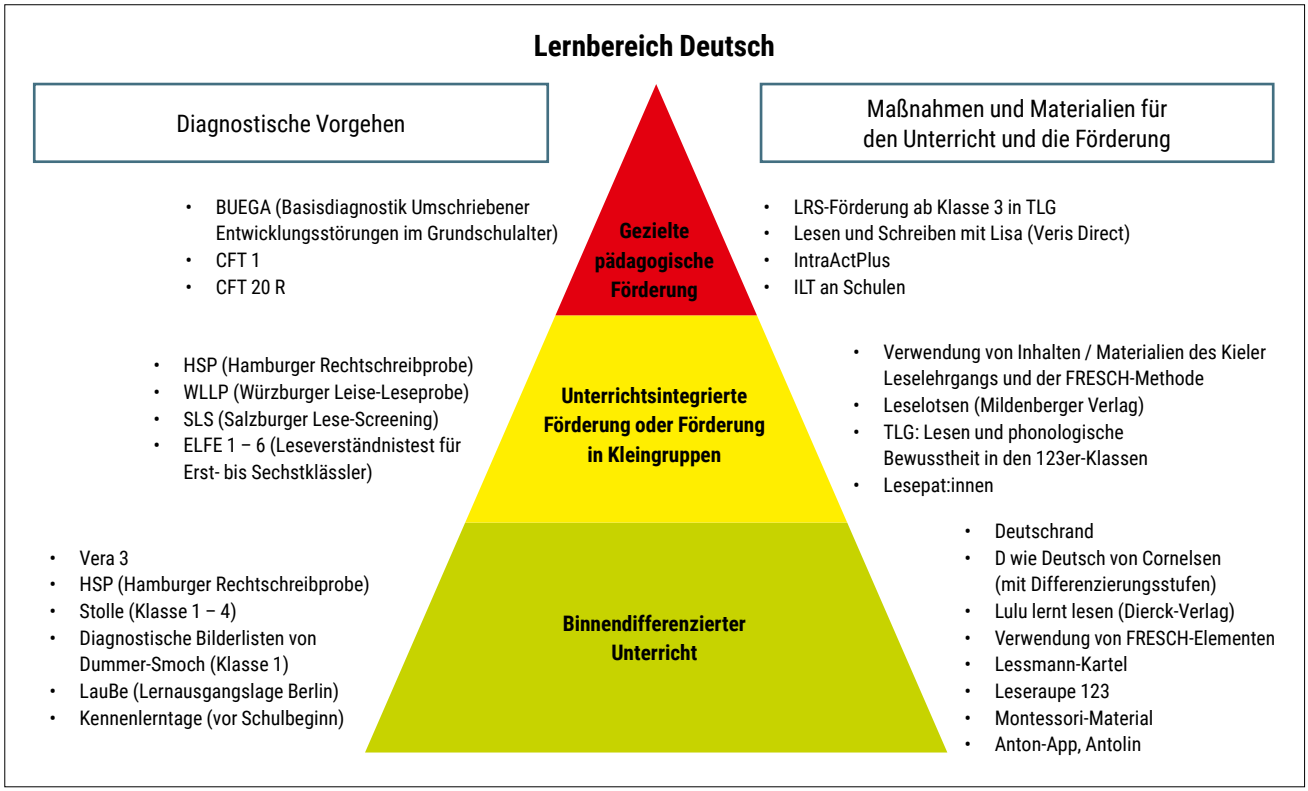
richtsalltag berücksichtigt werden. Häufig wird im Schulalltag erst mit Diagnostik und Förderung begonnen, wenn bereits gravierende Lern- oder Verhaltensprobleme aufgetreten sind – ein Ansatz, der als „Wait-to-Fail-Prinzip"[3] bekannt ist. Wir gehen einen anderen, den präventiven Weg. Auffälligkeiten in den Bereichen Lesen, Schreiben, Mathematik, im sprachlichen Bereich sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung sollen möglichst frühzeitig erkannt und entsprechende Förderangebote bereitgestellt werden.

Vor etwa drei Jahren führten wir deshalb das Konzept „Diagnostik, Dokumentation und Förderung" ein. Seitdem entwickeln wir es kontinuierlich weiter, um die inklusive Beschulung bereits von Schuleintritt an methodisch-didaktisch zu strukturieren. Dabei orientieren wir uns am Mehrebenenkonzept des Response-to-Intervention-



Ansatzes (RTI-Ansatz), einem Beschulungs- und Förderkonzept, bei dem der Präventionsgedanke im Zentrum steht und die Lern- und Entwicklungsziele aller Kinder

3 Christian Huber, Michael Grosche & Peter Schütterle: S. 80



berücksichtigt werden.[4] Wir haben uns für diesen Ansatz entschieden, weil jede Schülerin und jeder Schüler am effektivsten auf ihre bzw. seine eigene Weise lernt, in ihrem bzw. seinem eigenen Tempo und mit individuell zugeschnittener Unterstützung. Der RTI-Ansatz ermöglicht es, passgenaue Angebote für jede Schülerin und jeden Schüler zu bestimmen und somit die bestmögliche Förderung zu gewährleisten.

Dabei wird in drei Stufen unterschiedlich intensiv und individualisiert gefördert (s. Abb. 1):[5]

- Etwa 80 Prozent der Kinder werden durch die Lehrkräfte im regulären hochwertigen Unterricht gut gefördert und gefordert. In dieser Unterstützungsstufe 1 wird ein- bis zweimal im Schuljahr mit allen Schüler:innen eine pädagogische Lernstandsbestimmung durchgeführt, um zu prüfen, ob alle Kinder ihre Kompetenzen im Lesen, in Rechtschreibung und Mathematik ausreichend entwickeln konnten. Zeigt sich im Verlauf, dass die Lernentwicklung nicht genügend ist, stagniert oder sogar sinkt, wird das Kind auf Grundlage von Unterstützungsstufe 2 gefördert. [6]
- In der Unterstützungsstufe 2 werden für etwa 15 Prozent der Kinder vertiefende Angebote bereitgehalten, die sie für ihre Entwicklung benötigen. Diese Fördermaßnahmen werden entweder in den normalen Unterrichtsalltag mit abgestimmten Materialien und/oder mit unterstützendem Personal integriert, oder die Kinder werden in Kleingruppen mit gezielten Fördereinheiten unterstützt.
- Die restlichen fünf Prozent, die Schüler:innen mit der Unterstützungsstufe 3, bleiben im Klassenunterricht,

4 https://www.rim.uni-rostock.de/der-response-to-intervention-ansatz/der-response-to-intervention-ansatz/

5 Vgl. Christian Huber, Michael Grosche & Peter Schütterle: S. 79

6 Vgl. Christian Huber, Michael Grosche & Peter Schütterle: S. 81

erhalten aber parallel zum regulären Unterricht eine individualisierte Förderung. Dies geschieht meist durch eine Sonderpädagogin, durch LRS- und für Rechenschwierigkeiten ausgebildete Lehrkräfte, Ergo- und Lerntherapeutinnen.

Pädagogische Diagnostik und Fördermaßnahmen/ -materialien



Welches Kind welche Unterstützung braucht, ermitteln wir über eine pädagogische Diagnostik mit standardisierten Testverfahren und selbstentwickelten Lernstandserhebungen im Fach Mathematik. Alle Lehrkräfte führen diese Diagnostik lernprozessbegleitend verbindlich zu bestimmten Zeitpunkten durch. Als Grundlage dient der von uns entwickelte Diagnostikkalender.

Diagnostikkalender

Im Unterschied zum Rügener RTI-Konzept werden bei dem auf unsere Bedürfnisse angepassten Konzept die Lernverlaufsmessungen nicht wöchentlich, sondern nur am Ende des ersten Schulhalbjahres und am Schuljahresende durchgeführt. Mit dieser Vorgehensweise überprüfen wir, ob die Schüler:innen die Inhalte des vergangenen Schuljahres in Mathematik erreicht haben und die Leistungen im Bereich Rechtschreibung und Lesen im Vergleich zur Altersnormgruppe liegen.

Die Screeningverfahren werden in Papierform und nicht digital durchgeführt, weil Stifthaltung, Schreibweisen von Buchstaben und Zahlen sowie Handlungsplanung im Vordergrund stehen und so besser beobachtet werden können. Ebenso werden Auffälligkeiten schneller erkannt.

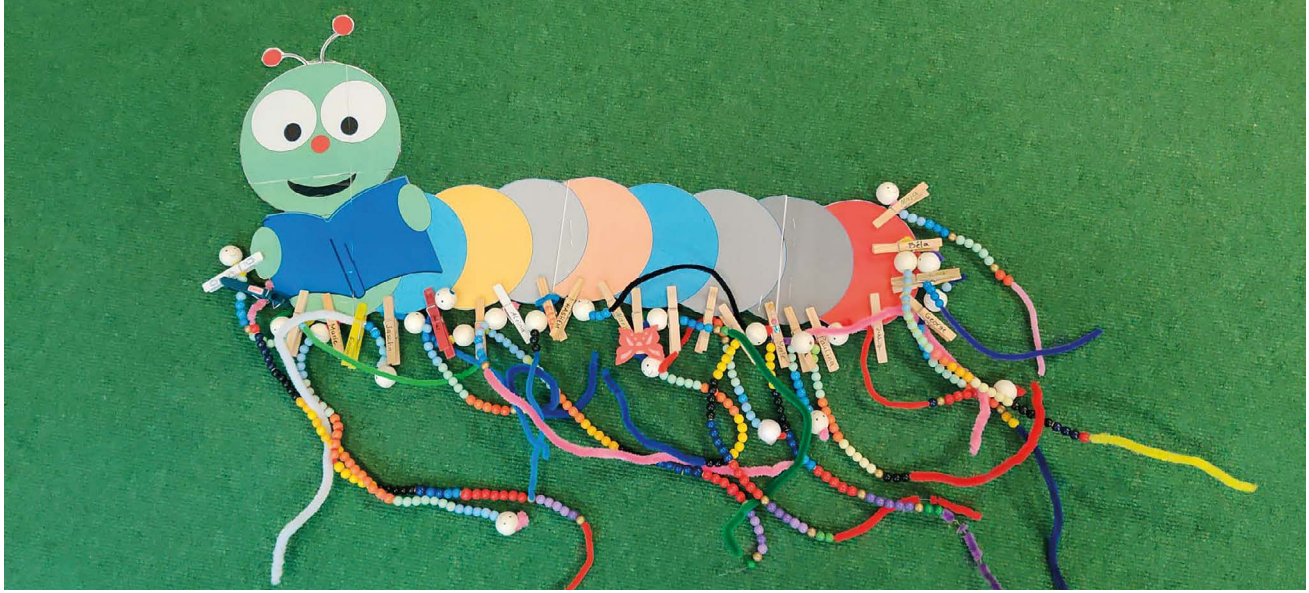
Wir haben unsere Test- und Screeningverfahren, die Lernstandserhebungen, die Maßnahmen der Förderung und die Materialien den drei Unterstützungsstufen der RTI-Pyramide zugeordnet. Diese wurden für die Bereiche Deutsch, Mathematik, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache entwickelt; sie werden jährlich überarbeitet und angepasst. An dieser Zusammenstellung orientiert sich das pädagogische Personal hinsichtlich der Fördermöglichkeiten (s. Beispiel-Pyramide Deutsch.)

Klasse: LESEN:

Stolle: PR: Prozentrang_auffällig: kleiner als 25 (<25)
Vera: I: Mindestanforderungen nicht erreicht II: Mindestanforderungen werden erfüllt III: durchschnittliche Erwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 4
IV: Leistung ist höher als erwartet V: Leistungserwartungen bei Weitem übertroffen
SLS LQ (Lesequotient), Leistung > 130: sehr gut, 129 – 120: gut, 119 – 110: überdurchschnittlich, 109 – 90: durchschnittlich, 89 – 80: unterdurchschnittlich, 79 – 70: schwach, < 69: sehr schwach

Nr.	Kürzel	Stolle	Stolle	Stolle	Stolle	Stolle	Stolle	Stolle	Vera 3	SLS	Bemerkungen
		Ende Kl. 1	Mitte Kl. 2	Ende Kl. 2	Mitte Kl. 3	Ende Kl.3	Mitte Kl. 4	Ende Kl. 4	Mitte Kl. 3	Kl. 5 / 6	
		Jun	Feb	Jun	Feb	Jun	Feb	Jun	Mai	Juni	
		PR	PR	PR	PR	PR	PR	PR	Kompetenzstufe	LQ	
		<25!	<25!	<25!	<25!	<25!	<25!	<25!	!	<69	
1 I											
2 I											
3 I											
4 I											
5 I											
6 I											
7 I											
8 I											

Dokumentation der pädagogischen Diagnostik, ein Beispiel.



Vier Pyramiden

Alle Ergebnisse der schulinternen pädagogischen Diagnostik in den Fächern Deutsch (Lesen und Rechtschreibung) und Mathematik werden in einer eigens erstellten Excel-Tabelle (s. Abb. 4) erfasst. Zugang zu den anonymisierten Klassenlisten von Klasse 1 bis 6 haben ausschließlich die jeweils unterrichtenden Lehrer:innen, die LRS-Fachkraft und die Fachkraft für Rechenschwierigkeiten sowie die Schulleitung.

Die Lehrkräfte tragen die diagnostischen Werte in die Excel-Tabelle ein. Sollte ein Wert im auffälligen Bereich liegen, wird dieser rot markiert, um sicherzustellen, dass die Entwicklung des betroffenen Kindes besondere Beachtung findet.

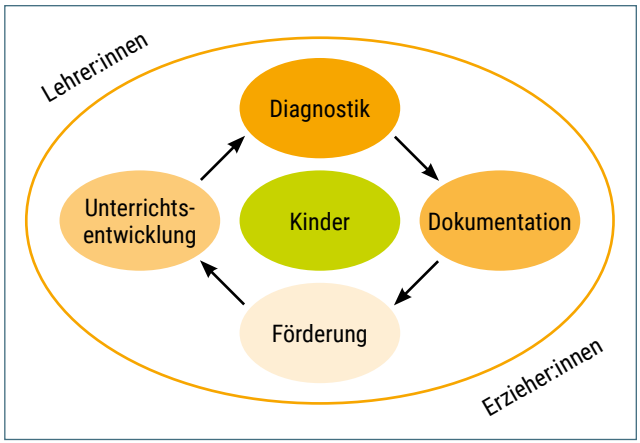
Die Ergebnisse der schulinternen Diagnostik werden genutzt, um

- Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) zu identifizieren. Diese können ausgewählt werden, um an einer Temporären Lerngruppe (TLG) LRS oder ILT (Integrierte Lerntherapie) teilzunehmen.
- Kinder mit Rechenschwierigkeiten zu identifizieren. Diese können eine zusätzliche Mathematikförderung, teilweise in Kleingruppen, erhalten.
- eine weitere Diagnostik für die Beantragung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich Lernen zu initiieren.

Die Visualisierung von Lernverläufen ab der ersten Jahrgangsstufe bietet mehrere Vorteile:

- Die Auflistung der Daten zeigt den Lernfortschritt, die Lernstagnation oder den Lernrückschritt von der ersten bis zur sechsten Jahrgangsstufe. Auf einen Blick sind individuelle Lernverläufe in den Bereichen Lesen, Rechtschreibung und Mathematik erkennbar.
- Die Daten bilden eine Grundlage, um pädagogische Fragestellungen zu formulieren und zu beantworten.
- Die Daten können zur Evaluation der gesamten Schüler:innenschaft genutzt werden.
- Die Daten können für die Unterrichtsentwicklung verwendet werden.

Eine wichtige Bemerkung: Die Ergebnisse werden nicht verwendet, um die Leistungen der Kinder untereinander zu vergleichen; weder innerhalb der Klassen noch klassenübergreifend. Auch bleiben die Ergebnisse schulintern, da es einzig und allein darum geht, dass die Lehrkräfte, die die Kinder unterrichten, adäquate in-



dividualisierte Lernangebote bereitstellen und die Entwicklung in bestimmten Lernbereichen datenbasiert verfolgen können. Unsere Diagnostik will nicht alle Schüler:innen in ein Korsett zwängen, sondern dient dazu, die Kinder innerhalb unserer an Maria Montessori orientierten Pädagogik in ihren individuellen Lernprozessen eng zu begleiten. Stellen sich Schwierigkeiten über Lerngruppen hinweg ähnlich dar, erarbeitet das Kollegium gemeinsam Instrumente, um den Unterricht lernförderlicher zu gestalten.

Pädagogische Diagnostik als Grundlage der Unterrichtsentwicklung

Die Ergebnisse unserer Diagnostik können kritische Entwicklungen in Mathematik und Deutsch identifizieren. Auf dieser Grundlage arbeitet das Kollegium regelmäßig in sogenannten Unterrichtsentwicklungsteams (UeT). Durch die Bündelung von Ressourcen ermöglicht die Teamarbeit eine fokussierte und systematische Verbesserung der Unterrichtsqualität. Zudem wird gewährleistet, dass das gesamte Kollegium an einem Strang zieht und voneinander profitiert. Ein konkretes Ergebnis dieser Arbeit ist die „Leseraupe“, ein handlungsorientiertes Leseförderkonzept, das den Schüler:innen und Schülern ermöglicht, selbstständig und individuell ihre Lesekompetenz stetig zu verbessern. (Mehr Informationen finden Sie auf unserer Website.)

Website
der Rothenburg Grundschule

Unser Konzept der Leseraupe wurde vom Deutsch-UeT 123 entwickelt, nachdem die Leseleistungen der Schüler:innen während und nach der Pandemie alarmierend waren. Die regelmäßige Anwendung der „Leseraupe“ hat bereits messbare Erfolge gezeigt. Die kontinuierlich durchgeführte pädagogische Diagnostik belegt eine signifikante Verbesserung der Leseleistungen der Schüler:innen. Diese Verbesserungen sind für uns ein klarer Indikator dafür, dass datenbasierte Unterrichtsentwicklung effektiv zur Bewältigung von entstandenen Lernrückständen beitragen kann. Zudem zielt das Konzept darauf ab, die Potenziale leistungsstärkerer Schüler:innen optimal zu entwickeln.

Fazit und Ausblick

Das Konzept „Diagnostik, Dokumentation und Förderung“ sowie die datenbasierte Unterrichtsentwicklung haben sich als effektive Instrumente zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Schülerleistungen erwiesen. Das Beispiel der „Leseraupe“ sowie die entwickelten Mathematik-Werkstätten zeigen, wie gezielte Maßnahmen und innovative Konzepte erfolgreich umgesetzt werden können, um die Lernleistungen aller Schüler:innen zu steigern. Durch kontinuierliche Evaluierung und Anpassung der Unterrichtskonzepte werden wir auch zukünftig die bestmögliche Lernumgebung für unsere Schüler:innen schaffen können.

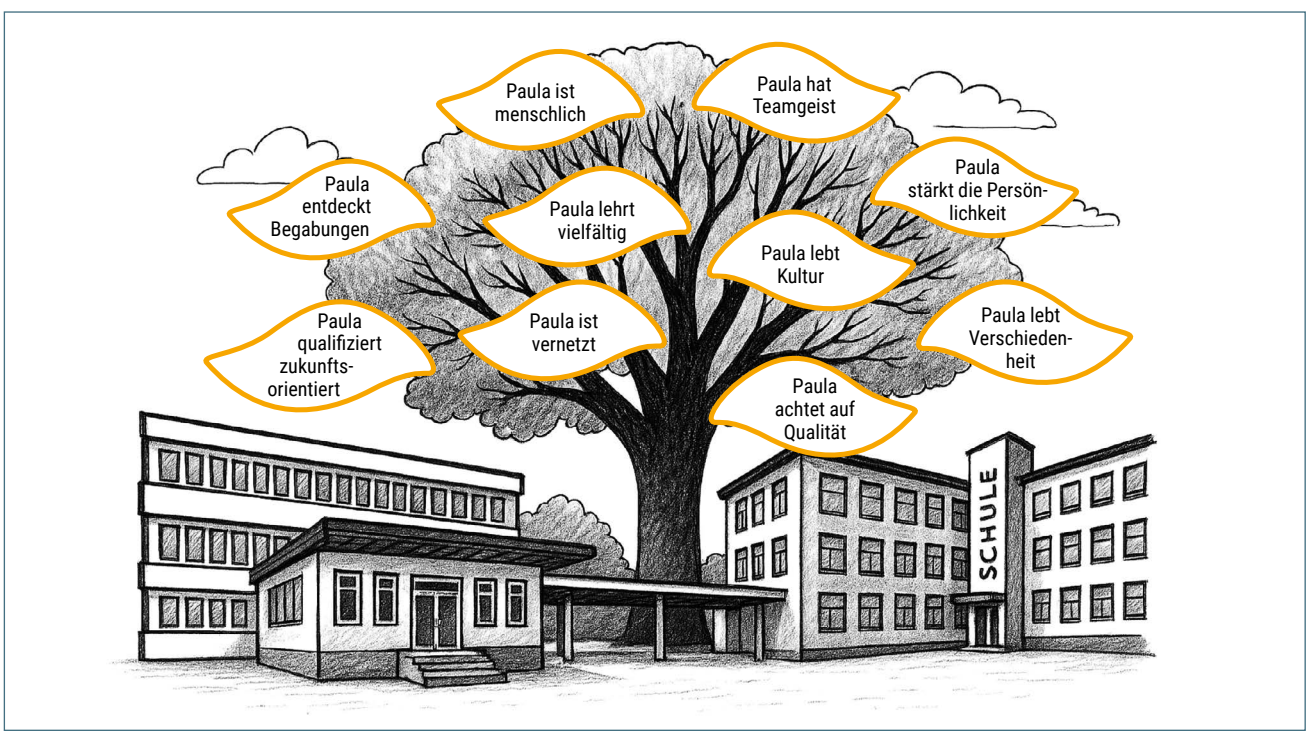
Matthias Achatz und Lea Hoffmann (Schulleitungsteam) informieren im zweiten Beispiel über „Paula"; eine Schule in Bremerhaven, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, dass jede:r ohne Angst verschieden sein kann:

Paula-Modersohn-Schule Bremerhaven: Vielfalt ist die Lösung, nicht das Problem

Die Paula-Modersohn-Schule („Paula") ist eine inklusive Oberschule. Bereits im Jahr 2007 startete das Kollegium den Entwicklungsprozess zur Individualisierung des Unterrichts. Im Fach Deutsch wurde – nach dem Kennenlernen der Max-Brauer-Schule im Rahmen des Schulpreises 2006 – begonnen, mit Kompetenzrastern zu arbeiten und diese an der „Paula" zu implementieren. Wichtige Erfahrungen im Bereich des individualisierten Lernens wurden Stück für Stück gesammelt. Mit der Einführung der inklusiven Oberschule zum Schuljahr 2011/12 wurde die „Paula" zu einer jahrgangsgemischten Schule weiterentwickelt.

Im Leitbild der Schule ist unter dem Punkt „Paula lebt Verschiedenheit" unser Bild von einer inklusiven Schule verankert. Wir verfolgen das Ziel, jedes einzelne Kind, jeden Jugendlichen als besondere und einzigartige Person wahrzunehmen. In diesem Sinne lehnen wir „Gleichheit" ab. Wir wollen eine Schule sein, an der jede:r ohne Angst verschieden sein darf.

Im Kern der pädagogischen Überlegung steht die Überzeugung, dass Vielfalt die Lösung und nicht das Problem ist. In unseren jahrgangsübergreifenden Klassenverbänden befinden sich jeweils etwa ein Drittel Schüler:innen der Lernjahre 1 – 3 bzw. 4 – 6. Immer drei Klassen im „Haus



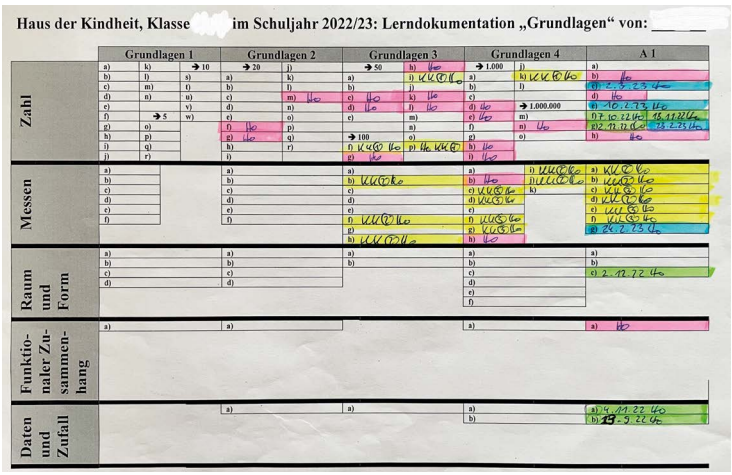


Abb. 1: Leistungsdokumentation für ein Kind. Rosa markiert ist die Lernausgangslage, die im Einstufungstest ermittelt wurde.

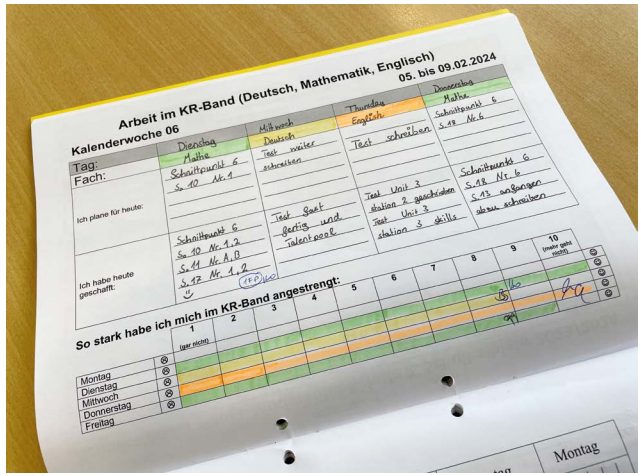


Abb. 2: Bordbuch: Eintragungen während der KR-Arbeit.

der Kindheit“ und „Haus der Jugend“ gehören zu einer Säule, die nach Farben benannt sind. Die Kinder der Klassenstufen 5 – 7 (bei uns: Lernjahre 1 – 3) werden im „Haus der Kindheit“ in zwölf jahrgangsgemischten Klassen unterrichtet. Analog dazu lernen im „Haus der Jugend“ die Jugendlichen der Klassenstufen 8 – 10.

Website der „Paula“

Kompetenzrasterarbeit und Lernausgangslagen

„Der Mathetest, den du jetzt gleich schreibst, wird nicht bewertet. Ich möchte trotzdem, dass du dich besonders anstrengst, weil ich herausfinden möchte, was du schon alles in deiner Grundschule gelernt hast. Dann weiß ich, was du nicht mehr üben musst und woran wir in den nächsten Wochen zusammen arbeiten können.“

Mit diesen Worten werden die Schüler:innen des ersten Lernjahres gleich am dritten Tag an der „Paula“ auf das Schreiben des „Einstufungstests“ eingestimmt. Die schulinternen Einstufungstests in Deutsch und Mathematik sind genau abgestimmt auf die Kompetenzraster der Schule: Sie bilden den Startpunkt der Leistungsdokumentation jedes Kindes. Diese Dokumentation wird bis zum Ende der Schulzeit von den Lehrkräften weitergeführt.

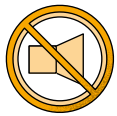
Der zweistündige *„Kompetenzrasterunterricht“ (KR-Unterricht)* in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik ist das Kernelement der Individualisierung an der „Paula“. Hierbei lernen die Schüler:innen, sich selbst zu organisieren, eigenständig und nach ihrer individuellen Lernsituation vorgegebene Unterrichtsinhalte zu erarbeiten und ihr Lernen zu reflektieren.

Die durch die Einstufungstests bestimmten Lernausgangslagen der neuen Schüler:innen bilden die Basis, um für alle Schüler:innen den ganz individuellen „Lernvertrag“ zu entwickeln. Diese Lernverträge werden halbjährlich im Bordbuch – dem Steuerungselement des Unterrichts – festgehalten und von den Schüler:innen und Lehrkräften unterschrieben.

Zu den im Lernvertrag enthaltenden Themen erhalten die Schüler:innen Checklisten.

> „Cem, du zeigst bitte Lisa, wie sie das Material ihrer Checkliste findet und wie sie ins Bordbuch eintragen muss. Hilf ihr so lange, bis sie selbst arbeiten kann. Dann kannst du mit deiner eigenen Arbeit starten."

Im jahrgangsübergreifenden Klassenverband werden die neuen Schüler:innen wie selbstverständlich durch die Mitschüler:innen der Lernjahre 2 und 3 in die Kompetenzrasterarbeit eingeführt. Nach wenigen Wochen kennen die Neuen die Abläufe schon sehr genau und sind in der Lage, im Bordbuch das Ziel für die Stunde und am Ende das Geschaffte und die Selbsteinschätzung zu notieren.



Pssst! Soundear und Flüsterpunkte

Das Bordbuch ist ein wichtiger Begleiter im Schulalltag der „Paula". Es erfüllt mehrere Funktionen: Es dient der Planung am Stundenbeginn, der Dokumentation des Erreichten und der Selbsteinschätzung während der Kompetenzrasterstunden. Es enthält aber auch die aktuellen Lernverträge, dient der Dokumentation der geschriebenen Tests und ist gleichzeitig Hausaufgabenheft. Auch die aktuellen Kompetenzraster der Schule sind abgedruckt. Im „Haus der Jugend" enthält das Bordbuch außerdem wichtige Informationen und Termine zur Berufsorientierung und zu den Prüfungen sowie Checklisten zu möglichen Schulabschlüssen. Die Eltern haben mithilfe des Bordbuches die Möglichkeit, die geplanten Inhalte für das Halbjahr anzuschauen, den Lernfortschritt ihres Kindes zu überprüfen, die Hausaufgaben einzusehen und mit den Lehrkräften kurze Mitteilungen auszutauschen.
Da alle in einer ruhigen Atmosphäre besser lernen können, findet der KR-Unterricht in Form der „Flüsterstunde" statt. Im „Haus der Kindheit" wird vor jedem Beginn einer Flüsterstunde jeder Tischgruppe die Flüsterkarte ausgehändigt. Die Flüsterwächter:innen haben die Aufgabe, in ihrer jeweiligen Tischgruppe auf eine ruhige Arbeitsatmosphäre zu achten. Das Soundear, eine akustische Messeinrichtung zur Ermittlung des Schallpegels, gibt eine Orientierung. Am Ende der Stunde entscheiden die Flüsterwächter:innen in Beratung mit der Lehrkraft über die Anzahl der zu vergebenden Flüsterpunkte für die komplette Flüstergruppe. Gesammelte Flüsterpunkte können gegen ein Teamtraining mit dem Schulsozialarbeiter im „Bewegungsraum" eingetauscht werden.

YouTube-Kanal der „Paula" mit Videos des Talentpools; zur KR-Arbeit und zum jahrgangsübergreifenden Lernen

Lernerfolg durch „individuelle Gelingensnachweise"

Über regelmäßige Lernnachweise (z. B. Tests, das Vortragen eines Gedichts, die Anfertigung einer Bildbeschreibung für die barrierefreie Gestaltung der Homepage) beweisen die Schüler:innen ihren Lernerfolg und rücken zum nächsten Thema vor. Ein Test im Kompetenzraster-Unterricht gilt als bestanden, wenn 80 % der geforderten Punkte erreicht sind. Dies stellt den Nachweis dar, dass ein bestimmtes Thema sicher beherrscht wird. Die Lehrkräfte



Abb. 3: Talentpool-Projekt im Historischen Museum Bremerhaven.

dokumentieren über die gesamte Schulzeit an der „Paula“ die persönliche Lernentwicklung jedes Kindes und Jugendlichen. Das benötigte Material zur Kompetenzrasterarbeit ist über die Jahre an der „Paula“ selbst entwickelt worden und ermöglicht uns, 22 Schüler:innen einer Klasse 22 verschiedene, individuell passende Aufgaben zu bieten. Die Lehrkräfte stehen in dieser Zeit den Kindern bei Fragen zur Seite, geben kleine „Inputs“, helfen über die nächste Hürde und geben Tests und neue Checklisten heraus.

Leistungsstarke Kinder lernen dank „Paulas Talentpool“ schneller

An der „Paula“ bedeutet individualisiert zu arbeiten, alle Schüler:innen nach den jeweiligen Bedürfnissen zu unterstützen und zu fördern. Das gilt auch für leistungsstarke Kinder, die leicht lernen und begreifen und in „Paulas *Talentpool“* aufgenommen werden. Im Rahmen der Kompetenzrasterarbeit haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, in einem schnelleren Lerntempo die Schulzeit an der Paula zu durchlaufen und dadurch ein Jahr einzusparen (*Akzeleration*). Die Abschlussprüfungen können somit bereits nach 9 Schulbesuchsjahren abgelegt werden, um dann auf die gymnasiale Oberstufe zu wechseln. Der Vorteil: Im Gegensatz zu Schüler:innen, die vom Gymnasium nach 9 Jahren in die Oberstufe wechseln, haben die Talentpooler:innen der „Paula“ den mittleren Schulabschluss bereits in der Tasche; und das ohne zusätzlichen Unterricht, sondern durch effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit. Dadurch bleiben den Schüler:innen trotz Verkürzung der Schulzeit Freiräume zur persönlichen Freizeitgestaltung und für soziales Engagement. Im „Talentpool“ geht es aber auch um die Weiterentwicklung der Persönlichkeit. Deshalb werden im „Talentpool-Heft“, das über fünf Schuljahre geführt wird, nicht nur die nötigen Leistungen für das Verkürzen der Schulzeit überprüft, sondern es wird auch das Engagement der *„Schüler:innen in Verantwortung“* (das sind Schulführer:innen, Streitschlichter:innen, Schulsanitäter:innen usw.) oder der „Helfenden Händen“ an Kita oder Grundschule dokumentiert.

Die Teilnahme an unterschiedlichen Wettbewerben, z. B. BigChallenge (Englisch), Jugend forscht oder Pangea und Känguru (Mathematik) sowie an Kursen der „Digitalen Drehtür“ sind weitere wichtige Bestandteile des Talentpools. Neben der Akzeleration sind *„Grouping“* – der Austausch in einer Gruppe mit anderen Schüler:innen, die ebenfalls leicht lernen – und *„Enrichment“* – die Anreicherung des Lernens mit anspruchsvollen Aufgaben – wichtige Elemente der Begabungsförderung. Diese Aspekte werden besonders in den jährlichen Talentpool-Projekten aufgegriffen. An diesen Projekten nehmen alle Talentpooler:innen der Lernjahre 1 bis 5 und einige zukünftige „Paulaner:innen“ aus den 4. Klassen der benachbarten Grundschule teil. In Kooperation mit außerschulischen Partner:innen arbeitet die Gruppe an spannenden Themen und außerschulischen Lernorten. So entstanden z. B. im Historischen Museum Videos zur Stadtgeschichte Bremerhavens, die das Museum nun für Grundschüler:innen verwendet. Derzeit entwickelt die Gruppe ein multimediales Umwelt-Escape-Room-Spiel mit Unterstützung des Filmemachers Martin Kemner.

Die Hardtschule ist eine Gemeinschaftsschule im baden-württembergischen Durmersheim. Sie wird nun in einem Interview vorgestellt. Schulleiter Volker Arntz befragt dazu seine Kolleginnen Stephanie Ernst und Miriam Meilwes, beide arbeiten als Sonderpädagoginnen an der Hardtschule:

Die Hardtschule: Inklusion verändert den pädagogischen Stoffwechsel



Volker Arntz: Die UN-Behindertenrechtskonvention, die Teil der UN-Menschenrechtskonvention ist, trat 2008 in Kraft und wurde 2009 von Bundespräsident Horst Köhler ratifiziert. Schulisch fiel das Thema sofort in die Zuständigkeit der Länder und verschwand vom allgemeinen öffentlichen Radar. Die Bundesländer klärten die Verwaltungsprozesse rund um die Inklusion, und die

Schulen machten sich auf irgendwelche Wege. An der Hardtschule wissen wir heute: Echte Inklusion kommt allen Lernenden zugute. Sie verändert den „pädagogischen Stoffwechsel" der Schule und befähigt die Menschen, konstruktiv mit Diversität umzugehen. Steffi, wie hat die Hardtschule Inklusion gelernt?
Stephanie Ernst: Als ich vor 7 Jahren an der Hardtschule anfing, gab es Schüler:innen mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch, aber ich fand kaum Materialien und keine Konzeption zur Inklusion. Unsere Vision war, dass die Inklusionsschüler:innen dazugehören sollten. Wir wollten, dass die Förderung in den Lerngruppen stattfindet und die Kinder nicht exkludiert werden. So gingen wir vor: Zunächst schauten wir, welche Materialien und Lernpläne es schon gab und wie wir diese für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Bedarf nutzen und differenzieren konnten. Unsere Grundidee war: „Keine Exklusion in der Inklusion". Wir entwickelten Inklusions-Lernpläne und passten Aufgabenpakete individuell an die Bedarfe der Kinder an. Wir merkten schnell, dass ein einziges Niveau im Förderschwerpunkt Lernen nicht ausreichte, und führten zusätzlich die Niveaus A, B und C ein. Heute gibt es in allen Fachteams Inklusionsbeauftragte, die sich um die Belange der Inklusion kümmern. Ich stehe ihnen als Ansprechpartnerin und Beraterin zur Verfügung.

Volker Arntz: Der Aufbau der Inklusion an der Hardtschule war ein aufwendiges Unterfangen. Miriam, wie sieht das Lernsetting an der Hardtschule aus, und warum passt es so gut zur Inklusion?
Miriam Meilwes: Wir sind eine Gemeinschaftsschule, bei der Schüler:innen mit unterschiedlichem Leistungsvermögen gemeinsam lernen. Unser Lernsetting ist komplett individualisiert und orientiert sich am einzelnen Kind. Das ist adaptives Lernen. Jede:r Schüler:in lernt in seinem bzw. ihrem eigenen Tempo und entscheidet, wie viel Unterstützung er bzw. sie braucht. Bei uns gibt es kaum Frontalunterricht. Der Alltag und die Arbeitsweise eines Inklusionsschülers und einer Inklusionsschülerin unterscheiden sich nicht von denen anderer Schüler:innen, die auf G-, M- oder E-Niveau arbeiten.

Volker Arntz: Welche Förderschwerpunkte gibt es an der Hardtschule?
Stephanie Ernst: Die meisten Inklusionsschüler:innen arbeiten im Förderschwerpunkt Lernen. Wir haben aber auch die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung, Körperlich-Motorische Entwicklung und mittlerweile auch den Förderschwerpunkt Hören.

Volker Arntz: Wie kann man sich die Woche eine:r Inklusionsschüler:in vorstellen?
Miriam Meilwes: Ein:e Hardtschüler:in plant am Freitag seine bzw. ihre kommende Woche im Lerntagebuch. In der morgendlichen offenen Eingangsphase druckt er oder sie seine bzw. ihre Aufgabenpakete aus unserem Lernmanagement-System „Learnscape" aus. Während der individuellen Lernzeit arbeitet jede:r Schüler:in für sich. Im Lernatelier herrscht Flüsteratmosphäre. Inputs gibt es von Lernbegleiter:innen für einzelne Schüler:innen oder kleine Gruppen. Der einzige offensichtliche Unterschied im Wochenablauf ist, dass eine:r Inklusionsschüler:in etwa zwei Lehrerwochenstunden sonderpädagogische Begleitung zustehen.
Stephanie Ernst: Zur Woche der Hardtschüler:innen gehören auch Rhythmisierungs-Angebote. Das sind pädagogische Angebote wie z. B. „Outdoor", „Robotik" oder „Skills-Trainings", die parallel zur individuellen Lernzeit laufen und freiwillig besucht werden können. Natürlich nehmen die Inklusionskinder auch am Coaching teil.

Volker Arntz: Wie sieht denn die Woche für euch Inklusions-Fachkräfte aus?
Stephanie Ernst: Unser Stundenplan ist sehr vielfältig. Wir begleiten die Schüler:innen bei ihrer Wochenplanung, unterstützen sie in den Lernateliers und arbeiten eng mit den Lernbegleiter:innen zusammen. Viel Arbeit findet hinter den Kulissen statt, wie z. B. Beratung und Kooperation.

Miriam Meilwes: Wir arbeiten in der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung, machen Netzwerkarbeit und gestalten Übergänge in die berufliche Bildung. Die Planung der beruflichen Anschlussfähigkeit ist anspruchsvoll. Ab Stufe 8 findet z. B. kontinuierlich Schullaufbahn-Beratung statt. Wir beraten die Kinder und ihre Eltern bei der Findung des Berufswunsches und begleiten sie z. B. zu den Erstgesprächen mit der Reha-Beratung und den Anschlussschulen.

Volker Arntz: Was macht ihr in der Übergangsbegleitung?
Stephanie Ernst: Wir pflegen Kontakte zu Berufsschulen und offerieren niedrigschwellige Angebote, um den Jugendlichen den Übergang zu erleichtern. Unsere Inklusionsschüler:innen verlassen die Schule oft ohne Hauptschulabschluss, was mit Enttäuschungen verbunden sein kann. Unsere Aufgabe ist es, diesen Prozess sensibel zu begleiten und Mut zu machen.

> Wir brauchen den Begriff Inklusion für unsere pädagogische Arbeit nicht mehr.

Miriam Meilwes: Die meisten Neuntklässler:innen gehen ins Ausbildungsvorbereitungsjahr an eine Berufsschule. Die Berufswünsche der Jugendlichen sind sehr vielfältig: Von der Büroarbeit über den Verkauf, die Pflege, sozialpädagogische Assistenz oder handwerkliche Berufe ist alles dabei.

Volker Arntz: Was waren eure „Highs" und „Lows" in den letzten Jahren?
Stephanie Ernst: Es war traurig, dass Kolleg:innen vom Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) nur für ein Jahr abgeordnet waren. Wir hatten in den ersten Jahren das Gefühl, immer wieder von vorne anzufangen. Besonders glücklich machen mich Momente, in denen Inklusion selbstverständlich ist. Ein Mädchen sagte: „Ich bin zwar anders, aber irgendwie dann doch normal." Ein anderes Mädchen meinte dazu: „Du bist nicht anders. Mensch ist Mensch."

Miriam Meilwes: Kooperation ist oft schwierig, wenn Eltern den Förderbedarf ihres Kindes nicht wahrhaben wollen. Eine gelingende Kooperation funktioniert nur, wenn wir gemeinsam an einem Strang ziehen. Es ist toll, immer wieder zu sehen, wie sich Kinder mit schwierigen Startbedingungen zu starken jungen Persönlichkeiten entwickeln. Wenn die Jugendlichen am Tag ihrer Abschlussfeier auf der Bühne stehen und ihr Zeugnis erhalten – das ist schon ergreifend.

Volker Arntz: Was sind die notwendigen Bedingungen, damit Inklusion gelingen kann?
Stephanie Ernst: Eine klare Haltung der Menschen, die inklusiv arbeiten: „Wir sind eine Schule für alle." Diese Haltung sollte für alle Beteiligten in der Schule gelten. Eine Haltung entsteht aber nicht einfach so. Man kann sie z. B. durch Vorbilder und positive Erfahrungen erwerben.
Miriam Meilwes: Wir brauchen den Begriff der Inklusion eigentlich nur noch für die Zuweisung der Lehrerwochenstunden und für die Feststellung des Förderbedarfes. Für unsere pädagogische Arbeit brauchen wir ihn nicht mehr. Alle Kinder der Hardtschule werden individuell gefördert und erhalten passende Aufgaben. Da sind die Inklusionskinder keine Ausnahme.

Volker Arntz: Welche Impulse müssten aus der Schulverwaltung und der Schulpolitik kommen?
Stephanie Ernst: Wir brauchen mehr personelle Ressourcen an Regelschulen. Nur fest an der Schule installierte Sonderpädagog:innen können Schulentwicklung betreiben und wirksame Kooperationen aufbauen. Mit einer Vielzahl an Sonderpädagog:innen, die jährlich neu von den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren an die Schule abgeordnet werden, ist das kaum möglich.
Miriam Meilwes: Darüber hinaus fehlt es an Schulbegleitungen, Schulpsycholog:innen und pädagogischen Assistenzen. Ich denke, dass wissenschaftliche Evaluierung der Inklusion helfen könnte, gelingende Praxisbeispiele zu identifizieren und dann auch zu multiplizieren.

Volker Arntz: Was würdet ihr als Bildungspolitikerinnen zuerst anpacken?
Stephanie Ernst: Ich würden mich zuerst um den Personalmangel im sonderpädagogischen Bereich kümmern und den Übergang der Inklusionskinder an das berufliche Schulwesen in den Blick nehmen.
Miriam Meilwes: Ich würde eine bundesweite wissenschaftliche Evaluierung der Inklusion anstoßen, damit wir auch im Bereich der Inklusion in eine systematische Qualitätsentwicklung kommen.

Volker Arntz: Wie kann sich der gesellschaftliche Blick auf Inklusion weiterentwickeln?
Miriam Meilwes: Meine Vision ist, dass unsere Haltung, „Ich darf besonders sein, inmitten von allen, und ich gehöre dazu", sich verbreitet. Wir hoffen, dass unsere Schüler:innen später bereit sind, inklusiv zu arbeiten, und positive Erfahrungen und eine inklusive Haltung in die Gesellschaft tragen.
Stephanie Ernst: Unsere Erfahrungen zeigen, dass die Arbeit mit Inklusionsschüler:innen auch eine Bereicherung für alle anderen Schüler:innen darstellt. Sie lernen Empathie, Rücksichtnahme und den Umgang mit Verschiedenheit. Dies sind Kompetenzen, die weit über das schulische Leben hinaus relevant sind.

Die Mosaikschule: Vielfalt als Ansporn und Motor für Schulentwicklung



Als weiteres Beispiel stellt Schulleiter Nils Euker seine Mosaikschule vor, eine selbstständige Förderschule der Stadt Marburg mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und einer Abteilung für körperlich motorische Entwicklung. Er antwortet auf die Fragen von Silvia-Iris Beutel.

Silvia-Iris Beutel: Welche Schüler:innen kommen zu euch?
Nils Euker: Wir unterrichten derzeit Schüler:innen mit den unterschiedlichsten Behinderungen und Unterstützungsbedarfen im Alter von 5 bis 19 Jahren. Alle unsere Schüler:innen haben eine mehr oder weniger stark ausgeprägte geistige Behinderung. Darüber hinaus können beispielsweise Unterstützungsbedarfe in der körperlichen und motorischen Entwicklung, der Sprache, dem Sozialverhalten, bei Sinnesschädigungen und in vielen anderen Bereichen auftreten. Hinzu kommen nicht selten medizinisch-psychiatrische Diagnosen, die Auswirkungen auf die Förderung haben, wie beispielsweise eine Epilepsie.

Silvia-Iris Beutel: Wie geht ihr mit dieser Vielfalt um?
Nils Euker: Wir begegnen ihr mit einer klaren, auf Prävention – man könnte vielleicht auch sagen, auf inhaltliche und strukturelle Barrierefreiheit – ausgerichteten Schul- und Unterrichtskultur. Wir nehmen dabei nicht nur die individuellen Bedürfnisse, sondern vor allem die Heterogenität in den Blick. Wir wollen also Schule für alle Kinder und Jugendlichen so gestalten, dass jede und jeder Einzelne auf individuellem Niveau gut lernen kann. Das heißt, wir entwickeln Konzepte und gestalten Rahmenbedingungen, die möglichst viele Bedarfe unserer Schüler:innen von vornherein berücksichtigen. Unser Ziel ist es, eine Lernumgebung zu schaffen, die allen Schüler:innen gerecht wird und sie dabei unterstützt, ihre Potenziale zu entfalten – unabhängig von ihrer geistigen, körperlichen oder sozial-emotionalen Fähigkeit.

Silvia-Iris Beutel: Gibt es für eure Arbeit eine gemeinsame Basis, eine Haltung?
Nils Euker: Ja, unsere Grundlage ist eine gemeinschaftlich entwickelte und getragene Vorstellung von gutem Lehren und Lernen, die sich in den schulinternen Curricula und Konzepten widerspiegelt. Für alle Gruppen gibt

es verbindliche Vereinbarungen zu Inhalt und Methode, die die Unterrichtsqualität sicherstellen und einen Lerngruppenwechsel erleichtern sollen. Sie lassen aber auch so viel Spielraum, dass die Lerninhalte an die individuellen Bedarfe angepasst werden können. Und vielleicht eines noch: Ich erlebe bei uns – aber auch an vielen Förderschulen und auch allgemeinen Schulen in meinem Umfeld –, dass gerade die Vielfalt der Schüler:innenschaft zur Entwicklung passgenauer Konzepte anspornt und somit einen Motor für Schulentwicklung darstellen kann.

Silvia-Iris Beutel: Die Schule hat Unterrichtskonzepte und -strukturen, welche auf Diagnose, Förderung und Beteiligung setzen. Was sind eure Erfahrungen und Ergebnisse?

Nils Euker: Je größer die Lerneinschränkungen von Schüler:innen sind, desto passgenauer und zielgerichteter muss die Unterrichtsplanung und -gestaltung erfolgen, um nachhaltig wirksam zu sein. Entsprechend steht für uns die Unterrichtsqualität im Zentrum der Schulentwicklung. Ergänzend zu den Richtlinien des Kultusministeriums haben wir schulinterne Curricula entwickelt, die auf wissenschaftlichen Befunden fußen und die unsere verbindliche Grundlage für die Unterrichtsgestaltung sind. Unsere schulinternen Curricula bilden einen breiten Entwicklungsbereich ab; sie existieren für klassische Fächer wie Deutsch und Mathematik, aber auch z. B. für den Bereich der Unterstützten Kommunikation. Auf der Grundlage einer Diagnostik wird dann eine individuelle Förderplanung vorgenommen an der – sofern kognitiv möglich – auch die Schüler:innen im Rahmen von Portfoliogesprächen und Lernverträgen beteiligt werden. Dieses Vorgehen führt zu einem messbaren Lernerfolg und einer hohen Motivation der Schüler:innen, ihre Lernziele zu erreichen.

Silvia-Iris Beutel: Die Förderung und Begleitung der jungen Menschen, die eure Schule besuchen, bedarf, wie eingangs angesprochen, vielfältiger Professionen. Inwieweit spielen Kooperationen bei euch eine Rolle?

Nils Euker: Kooperation ist tatsächlich eine tragende Säule unserer Arbeit, da an der Förderung und außerschulischen Begleitung unserer Schüler:innen immer viele unterschiedliche Personen und Berufsgruppen beteiligt sind. Intern arbeiten wir in multiprofessionellen Teams, u. a. aus Lehrkräften, sozialpädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Teilhabeassistenzen und therapeutischen Kräften. Förderung kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten in professioneller, zielorientierter, aber auch wertschätzender Weise miteinander kooperieren. In allen Klassen teilen sich zwei Lehrkräfte die Klassenleitung. Feste Teamzeiten, die verbindlich im Jahresterminplan verankert sind, bilden die Grundlage für eine gelungene Zusammenarbeit.

Silvia-Iris Beutel: Wie kooperiert ihr über die Schule hinaus?

Nils Euker: Nach außen stehen wir an erster Stelle natürlich im engen Austausch mit den Eltern, die wir als Expert:innen für ihr eigenes Kind gerne in die Förderplanung einbeziehen möchten. Darüber hinaus haben wir eine enge Vernetzung mit unterschiedlichen Institutionen, wie beispielsweise dem Jugendamt, dem Sozialamt, allgemeinbildenden Schulen, Sportvereinen, dem Beratungs- und Förderzentrum oder dem Schulamt. Insbesondere die Kooperation mit anderen Schulen und mit Vereinen möchten wir in naher Zukunft noch weiter ausbauen, um dadurch einen noch tragfähigeren Rahmen für Inklusion zu schaffen.

Silvia-Iris Beutel: Welche Rolle spielt an eurer Schule der Ganztagsbetrieb?

Nils Euker: Da es für uns elementar wichtig ist, die Zeit und die Möglichkeiten zu haben, für unsere Schüler:innen eine Brücke in die Gesellschaft zu bauen, ist der Ganztag dabei natürlich ein zentraler Baustein. Erst dadurch haben wir die Möglichkeit, insbesondere am Nachmittag Kooperationen mit externen Partner:innen zu pflegen, z. B. mit Sportvereinen oder der Musikschule. Neben dem konkreten inhaltlichen Angebot geht es dabei immer

auch darum, unseren Schüler:innen den Zugang in den Vereinssport zu erleichtern. Wir möchten aber auch den Sportvereinen einen Zugang zu unseren Schüler:innen und Erfahrungen in diesem Bereich ermöglichen. Dies führt stetig dazu, dass Schüler:innen unserer Schule in Sportvereinen aktiv sind und von den Vereinen auch spezifische Angebote geschaffen werden (z. B. ein Unified Team).

Silvia-Iris Beutel: Wie geht es mit eurem Neubau voran?
Nils Euker: Das ist wirklich eine große Sache. Da unser Schulgebäude in die Jahre gekommen ist und eigentlich nie für den Schulbetrieb geplant war, sind wir aktuell in der erfreulichen Situation, einen Schulneubau planen zu dürfen. Mindestens genauso wichtig wie die zu unseren Konzepten und Anforderungen passende Architektur ist die Lage des neuen Schulgebäudes. Wir wollen mitten ins Schulzentrum, mitten in die Stadt! Das gibt uns vielfältige Möglichkeiten, mit anderen Schulen zu kooperieren, flexible inklusive Modelle zu entwickeln und gleichzeitig als Förderschulstandort umfangreiche spezifische Kompetenzen, Angebote und Fördermaterialien vorzuhalten.

Neubau: Das ist wirklich eine große Sache. Wir wollen mitten ins Schulzentrum, mitten in die Stadt!

Silvia-Iris Beutel: Spätestens seit der Coronakrise prägen Mediennutzung und -gestaltung in allen Schulen den Unterricht. Wie sieht das bei euch aus?
Nils Euker: Die Coronakrise brauchten wir dafür nicht, denn die Nutzung digitaler Medien spielt in unserer Schule schon seit deutlich mehr als einem Jahrzehnt eine wichtige Rolle. Wir haben früh erkannt, dass interaktive Tafeln und Tablets nicht nur zusätzliche Möglichkeiten der Individualisierung und Differenzierung bieten, sondern dass unseren Schüler:innen die flexible Visualisierung hilft, sich Lerninhalte besser zu erschließen. Für Kinder, die nicht über Lautsprache verfügen, sind Tablets zudem ein Kommunikationsmittel im Sinne der Unterstützten Kommunikation. Dazu gibt es verschiedene Apps, die in unterschiedlichen Komplexitätsstufen symbolgestützte Talkerfunktionen bereitstellen. Die Schüler:innen lernen bei uns, diese Apps zu bedienen und in kommunikativen Situationen anzuwenden. Durch diese Fähigkeiten werden sie auch in ihrer Selbstständigkeit und in der Verantwortung für ihr Lernen gestärkt.

Silvia-Iris Beutel: Inwiefern profitiert das gesamte Schulgeschehen von digitalen Medien?
Nils Euker: Für die Lehrkräfte kann ich sagen, dass der Einsatz digitaler Medien die kollegiale Zusammenarbeit sehr unterstützt. Aufgrund der heterogenen Schülerschaft sind wir ja immer wieder in der Situation, Lernmaterialien anpassen oder meist auch selbst entwickeln zu müssen. Durch eine sinnvolle Vernetzung der Geräte in den Klassen und einer Cloud-Lösung können Lerninhalte von den Kolleg:innen gemeinsam entwickelt, reflektiert und digital bereitgestellt werden. Das ist ein echter Fortschritt. Zudem erleichtern digitale Kommunikationswege den Austausch z. B. im Rahmen von Konferenzen, Arbeits- oder Projektgruppen. Die Mediennutzung stärkt somit nicht nur die Unterrichtsqualität, sondern auch das gemeinsam abgestimmte pädagogische Handeln und die Verständigung im Kollegium.

So gesehen! Ein Kommentar der Herausgeber:innen



Der Umgang mit Vielfalt ist nicht nur eine zentrale Herausforderung für Schulen, die sich um den Deutschen Schulpreis bewerben, sondern auch eine Chance, Unterrichtsqualität neu zu denken und nachhaltig zu verbessern. Wie im Einführungskapitel beschrieben, verlangt der konstruktive Umgang mit Heterogenität nach Ansätzen, die individualisiertes Lernen, Partizipation und soziale Integration miteinander verbinden. Die Praxisbeispiele zeigen, wie unterschiedlich – aber immer wirkungsvoll – Schulen

diese Herausforderung meistern. Eine zentrale Aussage des Kapitels und ein Anliegen des Deutschen Schulpreises ist folglich: Vielfalt kann nur dann produktiv gestaltet werden, wenn Inklusion, Individualisierung und Förderung Hand in Hand gehen. Zusammenfassend wird deutlich, dass der Umgang mit Vielfalt untrennbar mit der Qualität des Unterrichts verbunden ist. Qualitativ hochwertiger Unterricht berücksichtigt die unterschiedlichen Voraussetzungen und Potenziale der Lernenden und schafft zugleich Räume für Kooperation und Partizipation. Schulen, die ihre Strukturen und Konzepte an die Kinder anpassen, profitieren davon. Sie schaffen nicht nur bessere Bedingungen für das Lernen, sondern legen die Basis für eine demokratische, nachhaltige und inklusive Gesellschaft. Entscheidend dafür sind klare Diagnosetools, flexible Unterrichtsgestaltung und eine wertschätzende Haltung.

Literatur

Beutel, S.-I., & Ruberg, C. (2025): Wissenschaftliche Expertise zu zeitgemäßer Prüfungskultur im Kontext digitaler Bildung. In S.-I. Beutel, M. Busch, M. & C. Ruberg (Hrsg.), *Krisenmodus verlassen. – Transformation gestalten. 3. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung* (S. 59–78), Frankfurt/M.: Debus-Pädagogik.

Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V. & Seifert, A. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag.

Comtesse, D., Flügel-Martinsen, O., Martinsen, F., Nonhoff, M. (2019).Demokratie. In Dies. (Hrsg.), *Radikale Demokratietheorie. Ein Handbuch* (S. 457–483). Berlin: Suhrkamp.

Deimel, D., & Abs, H.J. (2022): Soziale Ungleichheit und politische Partizipationsbereitschaft bei Jugendlichen. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 257–266). Frankfurt/M.: Wochenschau-Verlag.

Fischer, C., & Beutel, S.-I. (2023). Begabung – entwicklungsoffen, zukunftsfest und gerecht? Folgerungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. In S.-I. Beutel, M. Kaiser, M. Kohnen, B. Laudenberger & D. Rott (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft: Begabungen* (S. 28–31). Hannover: Friedrich Verlag.

Fischer, C., unter Mitarbeit von Rott, D., Veber, M., Fischer-Ontrup, C., & Gralla, A.(2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Habermas, J. (1996): *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur philosophischen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Häcker, T. (2016): Vielfalt in der Schule: Herausforderungen und Nebenfolge. Die Perspektive der Wissenschaft. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H.A. Pant, M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 40–51). Hannover: Klett Kallmeyer.

Krappmann, L., & Petry, C. (Hrsg.) (2016). *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Kunze, I., & Solzbacher, C. (Hrsg.) (2008): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Pertsch, S. (Hrsg.) (2023). *Vielfalt. Das andere Wörterbuch*. Mannheim: Duden-Verlag.

Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41 (2), 4–10.

Ruberg, C. (2022). Inklusive Bildung. In W. Beutel et al., (S. 369–378).

Schaal, G., & Heidenreich, F. (2016). Postmoderne Theorien. In: Dies.: *Einführung in die politischen Theorien der Moderne* (S. 299–342). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Schreiner, C.,& Kraler, C. (2019). Pädagogische Diagnostik und Lehrerinnenbildung nach PISA. *Erziehung und Unterricht* 9–10, 861–871.

Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz.

Wember, F. B., & Melle, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. Hußmann & B. Wenzel (Hrsg.): *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen – und Lehrerbildung* (S. 57–72). Münster: Waxmann.

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (2018): *Themenschwerpunkt „Sustainable Development Goals"*, 41 (2). Münster: Waxmann.

Quellen

https://www.rim.uni-rostock.de

Christian Huber, Michael Grosche und Peter Schütterle (2013): Inklusive Schulentwicklung durch response-to-intervention (RTI) – Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen. Beltz Juventa | Gemeinsam leben 2/2013.

Verantwortung

Bettina Labahn, Hermann Veith, Kerstin Fritzen, Bettina Gedike, Julie Neumann, Gabriele Obst, Verena Potgeter, Heiko Vogel



Porös gewordene Lebenswelten – eine Herausforderung für pädagogische Gemeinschaften



Schulen haben den Auftrag, junge Menschen durch Erziehung und Bildung zur gesellschaftlichen und kulturellen Teilhabe zu befähigen. In freiheitlich verfassten, demokratisch geordneten, pluralistisch und individualistisch organisierten Gesellschaften heißt das: Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, ein selbstständiges, verantwortungsbewusstes und selbstbestimmtes Leben zu führen. Diese Zielbestimmung findet sich, wenngleich in sprachlich unterschiedlichen Variationen, sowohl in allen Schulgesetzen der 16 deutschen Bundesländer als auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz. Im schulischen Bereich geht es darum, den Schüler:innen die Welt, in der sie leben, in entwicklungsangemessenen Formen begreiflich und verstehbar zu machen. Schließlich sollen sie gemeinschaftsfähig und gleichberechtigt ihren Platz darin finden und lernen, auf der Grundlage ihrer erworbenen Kompetenzen sachkundige und moralisch vertretbare Entscheidungen zu treffen.

Damit liegt es in der pädagogischen Verantwortung von Lehrkräften, die nachkommenden Kindergenerationen in Absprache mit den Erziehungsberechtigen in erweiterte gesellschaftliche Lebenszusammenhänge einzubinden und die Einzelnen dabei in ihrer persönlichen Entwicklung und ihrem Lernen bestmöglich zu fördern. Da es dabei nicht nur um Wissen, sondern auch um Selbstständigkeit und Autonomie geht, bemisst sich die Qualität von Schulen immer auch daran, welche Möglichkeiten und Gelegenheiten sie ihren Schüler:innen im Unterricht und im Schulleben bieten, Verantwortung für sich und ihr persönliches, gemeinschaftliches und gesellschaftliches Handeln zu übernehmen.

Pädagogische Verantwortung strukturiert das Handeln

Verantwortung übernehmen heißt, für Handlungen und damit verbundene Folgen persönlich einzustehen. Wer etwas mit Absicht tut oder unterlässt, muss sich dafür verantworten und rechtfertigen – im pädagogischen Bereich für die Sozialisation, Erziehung und Bildung junger Menschen. Von pädagogisch verantwortlich handelnden Personen wird gefordert, dass sie – egal in welchen Einrichtungen, ob in Familien oder Schulen, Kitas oder Jugendhäusern – in ihren jeweiligen Tätigkeiten und Rollen im Interesse der Kinder und Jugendlichen agieren, deren individuelle und soziale Entwicklung fördern und dabei Benachteiligungen vermeiden oder abzubauen versuchen (KJHG, 2024, §1). Diese rechtlich einklagbaren Förder- und Schutzbestimmungen beinhalten auch, dass die pädagogisch Verantwortlichen stellvertretend, aber unter Einbeziehung der Aufwachsenden, Entscheidungen treffen. Maßgeblich ist dabei das Kindeswohl. Von pädagogisch Berufstätigen wird zudem verlangt, dass sie fachlich kompetent Auskunft geben können, warum sie etwas in einer bestimmten Weise planen, tun oder gemacht haben. Das alles gehört zur pädagogischen Verantwortung von Erwachsenen, die dafür zu sorgen haben, dass sich junge Menschen zu autonom handlungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können. Die dabei zutage tretenden Kompetenzunterschiede und Abhängigkeiten kennzeichnen die pädagogische Beziehung und strukturieren das pädagogische Handeln. In funktional differenzierten Gesellschaften verteilt sich die pädagogische Verantwortung auf unterschiedliche Einrichtungen und Personen.

Macht euch überflüssig! Haltet Ambiguitäten aus!

Der Begriff der pädagogischen Verantwortung bezieht sich auf den Sachverhalt, dass Kinder, wenn sie auf die Welt kommen, auf Fürsorge und Kommunikation angewiesen sind. Damit sie lernen können, wie man sich in den Gemeinschaften verhält, in die sie so unfertig hineingestellt wurden, müssen sich die Älteren um die physische Gesundheit und die psychosoziale Entwicklung der Nachkommenden kümmern. Das geschieht normalerweise selbstläufig im Mitvollzug sozialisatorischer Praktiken oder gesellschaftlich vorbereitet und intendiert durch Erziehung und Bildung (Bauer & Hurrelmann, 2021). In dieser anthropologisch-funktionalistischen Lesart sind es die mit jeder Geburt neu gesetzten, durch Kompetenzunterschiede bestimmbaren Entwicklungsdifferenzen zwischen jungen und erwachsenen Menschen, die die pädagogische Beziehung begründen und das pädagogische Handeln strukturieren. Die als mündig geltenden Erwachsenen stehen – so die Grundannahme – sowohl in der zivilisatorischen Pflicht, sich um die Jüngeren zu kümmern, als auch vor der kulturellen Aufgabe, deren körperliche, psychische, soziale und geistige Entwicklung gezielt zu fördern. Sich dabei bewusst überflüssig zu machen, damit und weil die Kinder schrittweise lernen, für sich selbst einzustehen, gilt als Grundregel pädagogischer Verantwortung (Berndt, Häcker & Walm 2022; Kuhlmann, 2023).

Nun gibt es in der Allgemeinen Pädagogik eine historisch immer wieder neu aufflammende Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen, durch Erziehung und Bildung gezielt auf die Sozialisation junger Menschen einzuwirken. Dabei wird zumeist auf die Eigendynamik und Selbstreferentialität von Entwicklungs- und Lernprozessen verwiesen (Luhmann & Schorr 1982). Wer pädagogisch verantwortlich handelt, so die systemtheoretisch begründete These, kann keine Garantie dafür übernehmen, dass die angestrebten Bildungsziele erreicht werden oder Präventionsmaßnahmen die erwünschten Wirkungen zeigen. In der schulischen Arbeit kommt hinzu, dass funktionale Organisationsziele der Schule in Teilbereichen in Konflikt stehen mit professionellen Förderabsichten. Daraus folgt, dass Lehrkräfte und pädagogisch Mitarbeitende ihrerseits lernen müssen, mit widersprüchlichen Normen umzugehen und Ambiguitäten auszuhalten (Helsper, 2021).

Verantwortung in der pädagogischen Beziehung

Die im Generationenverhältnis angelegten Kompetenz- und Erfahrungsunterschiede spiegeln sich im strukturellen Gefüge der pädagogischen Rollenbeziehung in Form von Status- und Machtdifferenzen wider. Tatsächlich verfügen Lehrkräfte, aber auch Erziehungsberechtigte oder Angehörige anderer pädagogischer Berufsgruppen, über wirkmächtige soziale und symbolische Einflussmöglichkeiten. Diese können sie nutzen, um Vertrauen zu gewinnen, aber auch, um Ängste zu schüren oder eigene, unaufgeklärte Wünsche in der pädagogischen Beziehung zulasten der Kinder zu befriedigen. Wie groß die Gefahren der missbräuchlichen Nutzung von Autorität tatsächlich sind, zeigen die Debatten zur körperlichen, psychischen und sexualisierten Gewalt in Familien (Andresen et al. 2021) und pädagogischen Einrichtungen (Retkowski, Treibel & Tuider, 2018).

Da Erziehung und Bildung darauf abzielen, junge Menschen zu einer selbstständigen und verantwortungsbewussten Lebensführung in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu befähigen, besteht die pädagogische Kernaufgaben darin, so zu handeln, dass die anfänglich bestehenden Macht-, Wissens- und Kompetenzunterschiede sukzessive aufgehoben werden, ohne dass die pädagogisch handelnden Personen dabei ihre Verantwortung vorzeitig abgeben. Das heißt, Kinder und Jugendliche müssen in der pädagogischen Praxis die geschützte Chance erhalten, in entwicklungsangemessenen Formen schon früh Verantwortung für sich und ihr Handeln übernehmen zu können. Dazu benötigen sie Bezugspersonen, die ihnen mit Vertrauen begegnen, feinfühlig

und entwicklungssensibel agieren und dabei immer wieder dialogisch nachgehende Rückmeldungen geben. Dieses Balancieren zwischen Verantwortungsdelegation und Einforderung von Verantwortung macht pädagogische Interaktionen und Kommunikationen anfällig für Spannungen und Konflikte. Diese müssen jedoch ausgehalten und ausgetragen werden.

Verantwortung als geteilte Aufgabe

In arbeitsteilig differenzierten Gesellschaften wird pädagogische Verantwortung in der Regel als geteilte Verantwortung begriffen. Auf der einen Seite stehen die Eltern und Erziehungsberechtigten, die grundgesetzlich geschützt die Hauptverantwortung für das Aufwachsen ihrer Kinder tragen, auf der anderen Seite sind es die Bildungseinrichtungen, die sowohl familienunterstützende als auch kompetenzerweiternde Funktionen erfüllen. Das auf gegenseitige Verständigung angelegte Konzept der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft geht hier deutlich über formelle Beteiligungsprozesse und Mitbestimmungsrechte hinaus (Sacher, 2014; Bartscher, 2021). Um wiederkehrend angelegte Gespräche mit Eltern und Kindern zur Lernentwicklung, zum Sozialverhalten oder zur Schullaufbahn führen zu können, müssen Schulen die Lern- und Entwicklungsfortschritte ihrer Schüler:innen über deren gesamte Schulzeit hinweg dokumentieren und feste Dialogzeiten einrichten.

Die pädagogische Verantwortung der Schule geht aber noch weiter. Da sich die Lebenslagen von Familien und die Lebenswelten, in denen Kindern heute aufwachsen, stark unterscheiden (Calmbach et al. 2024), sind die Lehr- und Fachkräfte in den Schulen mehr denn je gefordert, in ihrer beruflichen Arbeit auf diese Unterschiede einzugehen. Der pädagogische Reflexionsaufwand wächst, weil die porös gewordenen Lebenswelten die Schulen dazu nötigen, eine kommunikative Verständigungsbasis zu schaffen. Sie tun dies häufig, indem sie kulturelle Differenzen thematisieren, normative Ordnungsvorstellungen klären, verschiedenartige biografische Lebensperspektiven aufzeigen, Medienkompetenzen fördern und in sprachliche Bildung investieren. Schulen sind also auch in dieser lebensweltlichen Hinsicht pädagogische Verantwortungsgemeinschaften, die erziehungspartnerschaftliche Zusammenarbeit mit Teamarbeit und multiprofessioneller Kooperation verbinden, um auf Sozialisationsprozesse möglichst konzertiert einzuwirken.

Verantwortung als Kennzeichen schulischer Qualität

Wenn es also in der pädagogischen und gesamtgesellschaftlichen Verantwortung von Schulen liegt, Kinder und Jugendliche zur selbstständigen, selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben zu befähigen, dann lässt sich die Qualität von Einzelschulen daran festmachen, wie es ihnen gelingt, ihre Schüler:innen zu ermutigen, selbst Verantwortung für sich, für andere und für ihre Umwelt zu übernehmen. Da Schulen auch Lernstätten für Demokratie sind, müssen sie ebenfalls nachweisen, wie sie Partizipation ermöglichen und die Entwicklung politischer Analyse- und Urteilsfähigkeiten mit historisch fundierten, realitätsnahen und zukunftsorientierten demokratischen Bildungsangeboten sichern und fördern.

Seid vorbildlich!

Als Bildungseinrichtungen mit dem Auftrag, auch humanistische Werte zu vermitteln und die Persönlichkeitsbildung zu fördern, tragen Schulen die pädagogische Verantwortung dafür, dass Kinder und Jugendliche lernen, Verantwortung für sich, für andere und für ihre Umwelt zu übernehmen. Das schulische Personal hat hierbei eine Vorbildwirkung (Sliwka, 2008). Darum geht es explizit:

- *Verantwortung für sich selbst:* Die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme entwickelt sich im Sozialisati-

onsprozess in Verbindung mit der moralischen Urteilsfähigkeit. Schulen können dabei den Erwerb von Autonomie gezielt durch Maßnahmen zur Stärkung der Persönlichkeit (z. B. Herausforderungsprojekte, Lions Quest u. a.) fördern oder mithilfe von Angeboten zum sozialen Lernen (Kooperation, Teambildung, Konfliktbearbeitung) und zur Gesundheitsbildung (Ernährung, Sexualität, Suchtprävention) unterstützen. Viele Schulen arbeiten hier inzwischen nicht mehr nur mit einzelnen Konzeptbausteinen, sondern verbinden diese zu kohärenten Curricula. Auch in Schulfächern wie Werte und Normen, Ethik, Religion und Lebenskunde können Fragen der moralischen Rechtfertigung und Letztbegründung thematisiert werden. Neuere Unterrichtsfächer wie Verantwortung, Glück und Achtsamkeit stellen Praktiken der Lebensführung ins Zentrum. Programme zur Lebenskompetenzförderung wiederum zielen darauf, die Schüler:innen zu befähigen, sich selbst besser zu verstehen oder z. B. zu lernen, mit Aggressionen zurechtzukommen. Auch gibt es Angebote zur Stressbewältigung im Alltag und beim Lernen. Insgesamt geht es bei solchen Maßnahmen um die Förderung von Agency, Resilienz oder Selbstwirksamkeit. Schulen, die dabei die biografische Entwicklung und die Bildungswege ihrer Schüler:innen im Blick haben, flankieren beides sehr häufig mit entwicklungs- und lernprozessbegleitend angelegten schulischen Beratungsangeboten.

- *Verantwortung für andere:* Weitergehende, d.h. über die eigene Person hinausreichende Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme für andere, bieten sich in der Schule überall dort, wo Gemeinschaftsinteressen berührt werden. Vor allem in Klassen und Lerngruppen finden sich zahlreiche Möglichkeiten, das soziale Engagement der Schüler:innen zu fördern. Das Dienstsystem beispielsweise regelt temporäre Zuständigkeiten (u. a. für die Tafel, den Kalender, die Lernmaterialien, die digitalen Geräte oder die Pflanzen). Helfende Tätigkeiten auf Schulebene (z. B. Sanitätsdienste, Verkehrslotsen, Pausenbegleitung) fördern den Gemeinsinn. Aber auch Peer-to-Peer-Projekte bereichern die pädagogische Kultur. Sie bringen Schüler:innen, die sich in ihrem Entwicklungs- oder Lernstand gerade so voneinander unterscheiden, dass die Alters- oder Kompetenzdifferenzen beiderseitige Zugwirkungen entfalten, in Arbeitszusammenhänge. Im unterrichtlichen Kontext haben viele Schulen inzwischen Paten- und Lernhelfer:innenmodelle etabliert. Im außerunterrichtlichen Bereich haben sich Streitschlichter-, Scout- oder Buddy-Projekte bewährt. Solche Formate müssen pädagogisch begleitet werden; sie erfordern nicht nur eine qualifizierende Vorbereitung, sondern auch eine nachgehende Dauerreflexion.
- *Verantwortung für anderes:* Schulische Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme gibt es aber auch außerhalb der Schule. Sie sind wichtig, weil sie den Schüler:innen Möglichkeiten bieten, sich für ihre Mitmenschen, die Natur oder ihre Umwelt zu engagieren. Ein klassisches Format ist das „Service Learning". Hierbei geht es darum, im Unterricht Probleme aufzugreifen, die auch im kommunalen oder regionalen Umfeld virulent sind und von deren Bearbeitung sowohl die Schüler:innen als auch außerschulische Einrichtungen profitieren können. Die Schule, so die Idee, soll als lokale Bildungspartnerin selbst beispielgebend bürgergesellschaftliche Verantwortung übernehmen und an realen Aufgabenstellungen soziales, zivilgesellschaftliches oder nachhaltiges Engagement fördern.
- *Vorbildwirkung der Erwachsenen:* Reale Vorbilder für Verantwortungsübernahme sind in der Schule die Lehrkräfte und das schulische Personal. Die Schüler:innen erkennen sehr schnell, wer sich wie und wofür engagiert und ob sich Personen an demokratische Regeln halten oder Sonderrechte für sich reklamieren. Insofern sind die Erwachsenen und ihr Verhalten in der Schule durchaus beispielgebend. Indem sie zeigen, wie man sich für schulische Belange einsetzen und für gesellschaftliche Angelegenheiten engagieren kann, bieten sie den Schüler:innen Modelle dafür, über die eigenen Handlungsgrundsätze nachzudenken.

Schule, ein demokratischer Ort

Schulen sind demokratische Einrichtungen. Zu ihrem Bildungsauftrag gehört es darum auch, den Erwerb und die Weiterentwicklung demokratischer Handlungsfähigkeiten zu gewährleisten (dazu ausführlich: Beutel 2016). In ihren Beschlüssen zur Demokratiebildung aus den Jahren 2009 und 2018 hat die Kultusministerkonferenz mit Nachdruck betont, dass Schüler:innen „so früh wie möglich" (KMK 2018, 5) verbindliche Gelegenheiten zur Mitgestaltung erhalten sollten. Denn, so die Annahme: Wer durch die eigene Praxis erfährt, dass die Einhaltung demokratischer Regeln zu mehr Transparenz und Gerechtigkeit führt, wird sich selbst leichter freiwillig, d.h. mit guten Gründen, an demokratische Werte binden. Dafür aber muss die Schule ein Ort sein, an dem demokratische Grundsätze gelten, gelebt werden und die Schüler:innen die Möglichkeit zur aktiven Mitgestaltung und Mitbestimmung haben (dazu: Beutel et al. 2022). Im Wesentlichen geht es um diese drei Punkte:

- *Grundwerte und Verhaltensregeln*: In lebensweltlich stark diversifizierten Gesellschaften können Schulen nur dann ihren Bildungsauftrag erfüllen, wenn sie klare, gemeinschaftlich beschlossene, auf demokratischen Grundwerten basierte Verhaltensregeln vorgeben. Dazu sind Schulvereinbarungen erforderlich, die die Mitglieder der Schulgemeinschaft zu gegenseitigem Respekt, zu Toleranz und kommunikativer Offenheit verpflichten. Entscheidend dabei ist, dass sich die gemeinsam beschlossenen Ordnungen im alltäglichen Umgang bewähren, d.h. konsequent eingehalten und im Bedarfsfall auf den Prüfstand gestellt werden.
- *Gelegenheiten zur Mitgestaltung:* Um demokratische Verhaltensregeln im schulischen Alltag auch institutionell zu sichern, bieten Schulen unterschiedlichste Gelegenheiten zur Mitgestaltung. So heißt Partizipation im Unterricht etwa, dass sich die Schüler:innen aktiv mit Vorschlägen an Diskussionen über Lerninhalte, Lernformen, Materialien und Medien beteiligen können, aber auch die Möglichkeit haben, Lehrkräften in einem geschützten Rahmen ein differenziertes Unterrichtsfeedback zu geben. Bezogen auf das schulische Gemeinschaftsleben bedeutet Partizipation, bei solchen Angelegenheiten mitzudiskutieren und Mitverantwortung zu übernehmen, die für die Alltagsgestaltung relevant sind. Mitsprache ermöglichen vor allem die Klassenräte, wenn sie als Beratungs- und Verständigungsforen eingerichtet sind. Viele Schulen bieten ihren Schüler:innen ebenfalls die Möglichkeit, eigene Arbeits- oder Interessengruppen zu organisieren, sich an Schüler:innenfirmen zu beteiligen, selbstorganisierte Initiativen zu starten, Schüler:innenzeitungen herauszugeben, Schulradios einzurichten oder digitale Beiträge zu verbreiten. Auch ist es vielerorts üblich, Schüler:innen in die schulische Programmarbeit und Qualitätsentwicklung einzubinden.
- *Mitbestimmung:* Neben diesen vielfältigen Mitwirkungsmöglichkeiten haben Schüler:innen im Rahmen der schulgesetzlich vorgesehenen formalen Mitbestimmung das Recht, sich um Wählämter (Klassensprecher:in, Schülervertreter:in, Schulsprecher:in, Schüler- oder Jugendräte, Botschafter:innen für Demokratie u. Ä.) zu bewerben. Über die Gremienarbeit (Klassenversammlung, Schulvollversammlungen Schüler:innenvertretung, Schüler:innenparlament) bieten sich ihnen zudem Gelegenheiten, ihre eigenen Gruppeninteressen zu vertreten oder über die Schule hinaus in Jugendparlamenten, Jugendforen oder Beiräten von Landkreisen, Bundesländern oder auf Bundesebene repräsentative Aufgaben wahrzunehmen.

Ziel von Unterricht: Verantwortliche Urteilsbildung



Zusätzlich zu diesen oben beschriebenen praktischen Gelegenheiten zum Erwerb und zur Einübung von demokratischen Handlungsfähigkeiten müssen Schulen ihren Schüler:innen selbstredend auch differenzierte Angebote zur politischen Bildung machen. Wer die Schu-

le verlässt, sollte über historische Geschehnisse und gesellschaftspolitische Sachthemen Bescheid wissen, politische Prozessabläufe kennen und in der Lage sein, die Strukturen und Funktionen unterschiedlicher politischer Systeme zu verstehen (Sander & Pohl, 2022). Der damit verbundene Bildungsauftrag ermöglicht fächerverbindendes Lernen und Kooperationen mit außerschulischen Bildungspartner:innen vor allem dann, wenn Schulen demokratische Bildung als eine übergeordnete Gemeinschaftsaufgabe verstehen. Dies zeigt sich hier:

- *Politische Bildung:* Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit historischen, politischen, ökologischen, ökonomischen, sozialen und interkulturellen Themen ist gesetzlich als Kernaufgabe politischer Bildung vorgeschrieben. In Deutschland gibt es dabei allerdings eine besondere historische Verpflichtung zur Aufarbeitung der „menschenfeindlichen und antidemokratischen Vergangenheiten, insbesondere der Zeit des Nationalsozialismus und der SED-Diktatur sowie der deutschen und europäischen Kolonialgeschichte“ (KMK, 2018, 8). Der Unterricht sollte inhaltlich und methodisch so angelegt werden, dass er zu einer eigenständigen und verantwortungsbewussten Urteilsbildung befähigt. Viele Schulen nutzen hier die Möglichkeit, die ihnen die neueren Beschlüsse und Erlasse zur Demokratiebildung insgesamt bieten, zur Stärkung ihrer inhaltlichen Profile (UNESCO-Projektschulen) und zur Beteiligung an geförderten Programmen (Erasmus) oder Initiativen (Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage).
- *Vernetzung:* Die dabei eingeforderte Ausrichtung auf zukunftsbedeutsame Themen bietet Schulen auch die Chance, das fächerverbindende Lernen zu stärken und die Kooperation mit lokalen, regionalen und überregionalen Bildungspartner:innen, Bildungsstätten oder Lernorten zu intensivieren. Tatsächlich eröffnen solche inhaltlichen und organisatorischen Vernetzungen vielfältige Gelegenheiten zu einer projektbezogenen, handlungs- und forschungsorientierten Zusammenarbeit. Die Schüler:innen können dadurch lernen, dass die Probleme, mit denen sie sich schulisch auseinandersetzen, real sind und die kollaborativen Lösungsvorschläge, die sie entwickeln, Handlungsmöglichkeiten eröffnen, deren Wert sich in der Praxis erweisen muss.
- *Gemeinschaftsaufgabe:* Schließlich gehört es auch zur Zukunftsverantwortung von Schulen, dass sie sich den drängenden Fragen der Gegenwart stellen und sowohl im Unterricht als auch schulöffentlich Räume schaffen, um sich mit gesellschaftspolitisch herausfordernden Themen auseinanderzusetzen (Projekte, Themenwochen, Diskussionsforen). Entscheidend dabei ist, dass die im „Beutelsbacher Konsens“ formulierten Grundsätze der Demokratiebildung – Kontroversität, Überwältigungsverbot, Schüler:innenorientierung – im Schulleben und im Unterricht verankert sind und in allen Schulfächern demokratische Gesprächsregeln eingehalten werden; d.h., bei politisch konfliktbehafteten Themen müssen stets die Differenzen herausgearbeitet und die Lernenden zu einer eigenen Urteilsbildung ermutigt werden.

Gute Schulen sind – so lässt sich das zuvor Dargestellte zusammenfassen – pädagogische Verantwortungsgemeinschaften, die es schaffen, nicht nur wirksames Lernen zu ermöglichen, sondern auch die Entwicklung von selbstständigen, verantwortungsbewussten, demokratiekompetent und selbstbestimmt handelnden Persönlichkeiten zu fördern. Dazu bieten sie ihren Schüler:innen authentische Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme für sich, andere und ihre Umwelt. Sie beteiligen alle Mitglieder der Schulgemeinschaft an der Bearbeitung und Lösung schulgemeinschaftlicher Aufgaben

„Die Jahrgangsmischung war für uns ein Geschenk“: Reportage über die Entwicklung der Havelmüller-Grundschule (Das Deutsche Schulportal)

oder gesellschaftlicher Herausforderungen in demokratieadäquaten Formen, und: Sie begreifen demokratische Bildung als Grundlage freier politischer Meinungs- und Urteilsbildung.

Blick auf die Praxis

Alle nachfolgend vorgestellten Praxisbeispiele eint der Wunsch, Verantwortung dafür zu übernehmen, dass das gemeinschaftliche Lehren und Lernen gelingen möge.

So stellt die Havelmüller-Grundschule in Berlin – eine Schule in herausfordernder sozialer Lage – den Umgang mit Heterogenität in den Vordergrund. Kurz einige Fakten: Die Havelmüller-Grundschule ist in vier Lernhäusern organisiert, in denen ca. 75 Kinder in vier jahrgangsübergreifenden Klassen lernen. Die vier Lernhäuser werden auch als Familienhäuser bezeichnet, in denen Schule nicht nur Lernort, sondern auch Lebensort ist. Der Unterricht an der der Havelmüller-Grundschule wird durchweg vom Kind aus gedacht. Er ist interessensorientiert und handlungsorientiert und wird individuell an die Voraussetzungen und das Lerntempo des Kindes angepasst. Die Lehrerinnen und Lehrer fungieren im Unterricht als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter. Sie geben Impulse und auch klare Vorgaben für den weiteren Lernprozess.

Eine Besonderheit der Havelmüller-Grundschule stellt der Projektunterricht dar, in dem in einem Zeitraum von sechs bis acht Wochen ein gemeinsames Thema innerhalb des gesamten Lernhauses bearbeitet wird. Die Besonderheit des Projektunterrichts besteht darin, dass ein Thema in drei oder vier Unterthemen gegliedert wird. Alle Schülerinnen und Schüler eines Lernhauses können selbst entscheiden, mit welchem Unterthema sie sich beschäftigen wollen. Auf diese Weise ist der Blick auf individualisiertes und kooperatives Lernen Teil der Lernhaus-Kultur der Havelmüller-Grundschule. Das Projekt „Sport verbindet“ geht sogar darüber hinaus, in dem es alle Schülerinnen und Schüler der Schule themenzentriert durchmischt und vernetzt. Diese neu geschaffenen Lerngruppen ermöglichen ein interessenorientiertes Lernen in Gruppen von der Jahrgangsstufe eins bis sechs; es betont sehr durchdacht die Synergieeffekte beim Lernen der Kinder in altersgemischten Gruppen.

Gerade im Hinblick auf den Anspruch, demokratische Teilhabe der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, bietet die Öffnung des Unterrichts durch Projektzeiten und Betonung fächerübergreifender Aspekte bei gleichzeitiger Abdeckung der Vorgaben der Rahmenlehrpläne vielfältige Anlässe für soziales Lernen. Diese Form des Projektunterrichts ermöglicht ein hohes Maß an Partizipation. Alle Kinder werden entsprechend ihren Ausgangsvoraussetzungen gefördert und gefordert. Das Projekt „Sport verbindet“ befähigt die Kinder zum selbstständigen Lernen und dazu, soziale Kompetenzen zu entwickeln. Es geht um Fairness im Wettbewerb und darum, Leistungen anderer zu würdigen, dies in einer Atmosphäre des Miteinanders. Kurzum: Die Havelmüller-Grundschule zeigt, wie Persönlichkeitsbildung in einer heterogenen Schüler:innenschaft als Teil des gemeinsamen Unterrichtsverständnisses ganz selbstverständlich etabliert werden kann.

Am Evangelischen Gymnasium Nordhorn leitet sich dieser Auftrag an Schule aus dem christlichen Profil ab. Schule wird als ein Erfahrungsraum verstanden, der den Schülerinnen und Schülern Gestaltungsfreiheit gibt, um die eigene Persönlichkeit auf der Basis christlich-humanistischer Werte weiterzuentwickeln. Dabei ist es Ziel, gesellschaftliches Engagement von jungen Menschen in den Schulalltag zu integrieren und mit Unterricht zu verknüpfen. Die Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler hierbei machen, werden im Unterricht aufgegriffen, reflektiert und mit Unterrichtsinhalten verknüpft.

Projekte sind an dieser Schule nicht eine außerschulische, extracurriculare Veranstaltung, sondern sind der Schulunterricht selbst. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich so neben fachlichen Kenntnissen auch soziale Kompetenzen an; z. B. Aufgeschlossenheit, Empathie, Toleranz und Nächstenliebe. Durch die Kommunikation und

Zusammenarbeit mit ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen entstehen soziale Bindungen. Das Evangelische Gymnasium Nordhorn hat verschiedene Konzepte systematisch entwickelt, die die Jugendlichen befähigen sollen, ihren Blick für das eigene soziale Umfeld und im Hinblick auf eine verantwortliche Gesellschaft zu schärfen. Sie sollen lernen, sich zu engagieren und Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen zu übernehmen. Das Ziel des auf die Gemeinschaft ausgerichteten Lernens liegt darin, langfristig sozialverpflichtende Haltungen wie Solidarität, Kooperation, Kommunikation und Engagement zu entwickeln. Folgerichtig werden diese Bildungsinhalte als ganzheitlicher Auftrag an alle Unterrichtsfächer verstanden.

Einige Beispiele aus dem Alltag des Evangelischen Gymnasiums Nordhorn: Die Schülerinnen und Schüler des 9. Jahrgangs absolvieren unterrichtsbegleitend über den Zeitraum eines Schuljahres ein sozial-diakonisches Praktikum. Nach einer ausführlichen Einführungsphase nehmen die Jugendlichen im Zeitraum von November bis Mai an Nachmittagen oder am Wochenende in einem Umfang von ca. 50 Stunden pro Schuljahr an der Arbeit von Einrichtungen der Diakonie und Wohlfahrt teil. Die Schülerinnen und Schüler lernen dadurch Menschen in besonderen Lebens- oder in Notlagen kennen, sie bauen Berührungsängste ab und können Empathie für andere entwickeln.

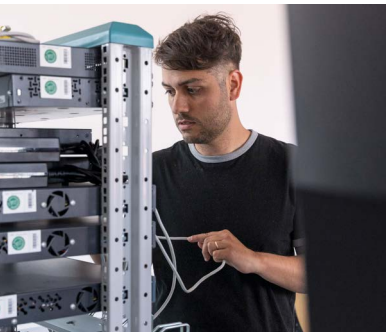
Festhalten lässt sich: Die Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs stellen sich ganz eigenen Herausforderungen. Sie werden angeregt, aus der Unterrichtsstruktur herauszutreten, um an einer selbst gestellten Herausforderung zu wachsen. Die Lehrerinnen und Lehrer beobachten, wie die Jugendlichen in ihrem Verantwortungsgefühl und Selbstbewusstsein gestärkt werden. Sie bereiten ihre Schülerinnen und Schüler unterrichtsbegleitend auf ihre Herausforderung vor, die sie dann, begleitet durch Studierende, über eine Woche durchführen und evaluieren. Als besonderes Ergebnis betonen die verantwortlichen Lehrkräfte, dass die Jugendlichen in gleicher Weise Momente des Gelingens und des Misslingens erfahren, sie dadurch eine Vielfalt an Talenten und Persönlichkeitsakzenten ausbilden.

Schauen wir uns eine weitere Schule an: Das Kollegium der Kurfürst-Moritz-Schule richtet seine pädagogische Arbeit darauf, den Kindern und Jugendlichen Lernräume zu eröffnen, in denen sie sich in Selbstständigkeit erleben und motiviert werden, eigene und nachhaltige Interessen auszubilden. Es ist eine Form der Willkommenskultur, die als Einladung an alle Lernenden verstanden wird, miteinander „ihre“ Schule zu gestalten und zu erleben. Eingebettet in eine klare räumliche und organisatorische Struktur organisieren sich die Schüler:innen ihr Lernumfeld z. B. durch die selbstständige Auswahl von Material und Zeit immer wieder selbst. Damit tragen sie selbst Verantwortung für ihr Lernen und ihre Lernergebnisse. Die Lehrer:innen verstehen sich als Partner:innen im gemeinschaftlichen Gehen der individuellen Lernwege.

Selbstwirksamkeit zu erleben, ist ein weiteres zentrales Moment in der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse an der Kurfürst-Moritz-Schule. Projekte wie das schulübergreifend angelegte Tanz-Projekt sind Ankerpunkte einer gelebten schulischen Gemeinschaft, in der individuelle Erfolge sichtbar gemacht werden. „Für das Lernen begeistern“, so nennt es Schulleiter Heiko Vogel.

Die Lernlandkarte zeigt die Etappen der mehrjährigen Schulentwicklung der Havelmüller-Grundschule (Das Deutsche Schulportal)









Nachfolgend werden die skizzierten Schulen ausführlicher vorgestellt. Zunächst beschreibt das Schulleitungsteam Julie Neumann und Bettina Gedike das Konzept der Havelmüller-Grundschule in Berlin:

Havelmüller-Grundschule Berlin: Handlungs- und interessenorientierte Lernhaus-Kultur



Wir empfinden uns als eine Schule, die nach langjähriger Arbeit die Voraussetzungen geschaffen hat, gemeinsam Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln. Als lernende Gemeinschaft arbeiten wir ständig daran, „unsere“ Kinder auf das 21. Jahrhundert vorzubereiten. Wir haben das individualisierte Lernen in jahrgangsgemischten Gemeinschaften etabliert und sehen uns als Pädagog:innen, die den Spagat zwischen Struktur und Öffnung beherrschen. Wesentliche Elemente unserer gemeinschaftlichen Haltung sind das soziale Lernen, das Demokratiekonzept, die Projektarbeit und ein umfangreiches Förderkonzept.

Das im Sommer 2021 gestartete Vorhaben der sogenannten *Lernhäuser* orientiert sich an dem Berliner Compartment-Gedanken und ist die Weiterführung unseres bisherigen Programms. Vier Lernhäuser (Sporthaus, Kreativhaus, Entdeckerhaus und Forscherhaus) haben ihre Arbeit im Schuljahr 2021/2022 begonnen. In allen Häusern arbeiten vier Klassen als sogenannte Hausgemeinschaften: zwei große jahrgangsübergreifende (JÜL) Klassen der Jahrgänge 4 – 6 und zwei kleine JÜL der Jahrgänge 1 – 3. Die unterschiedlichen Themen der einzelnen Häuser werden in individuellen Projekten bedient.

Die Lernhäuser bauen auf einem teamfähigen Kollegium auf, das den Unterricht in den *Projektzeiten* noch weiter öffnet als bisher. Der Anspruch an den Projektunterricht ist, handlungsorientiert, fächerübergreifend und partizipativ zu sein. Unser Unterricht ist zu jeweils einem Drittel in Fachunterricht, individualisierten Unterricht und Projektunterricht organisiert. Im Sinne eines offenen Unterrichts ist die Handlungsorientierung wesentliche Voraussetzung. Wir verstehen uns als Lernfeld für Demokratie; folglich hat die Mitbestimmung der Kinder für uns eine herausragende Bedeutung.

Havelmüller-Spiele: Denksport, Geschicklichkeit, Meinungsstärke und 335 Medaillen



Das Projekt Havelmüller-Spiele geht über sieben Wochen und beinhaltet pro Woche jeweils acht Unterrichtsstunden. Das übergeordnete Ziel dieses Projektes besteht darin, am Ende des Schuljahres ein nachhaltiges und positives Gemeinschaftsgefühl erzeugt

zu haben. Inhaltliche und individuelle Ziele des Projektes sind zum einen die Förderung der Lesekompetenz und insbesondere das sinnentnehmende Lesen und zum anderen die Förderung der Resilienz sowie die Erfahrung, durch intensives Training eigene Fähigkeiten weiterentwickeln zu können. In den ersten vier Schnupperwochen lernen die Kinder unsere vier Disziplinen kennen:

- Denksport: Sudoku und Schach
- Laufen
- Akrobatik und Tanz
- Geschicklichkeit: Wikinger Schach und Flip Tac Toe.

Parallel zu diesen Disziplinen beschäftigen sich alle Klassen mit dem Thema Olympia. Dabei geht es uns darum, dass sich die Kinder eine eigene Meinung bilden und eine Pro- und Kontra-Diskussion führen können. Sie lesen dazu sinnentnehmend verschiedene Texte zum Thema Olympia, lernen die Geschichte von Olympia kennen, deren Werte sowie den Umgang mit Sieg und Niederlage. Die Schüler:innen arbeiten dabei nach der Methode „Leselotse".

Im Anschluss an diese Schnupperwochen startet das zweiwöchige Trainingscamp. Nachdem sich die Kinder in den ersten vier Wochen grundlegende Informationen erlesen haben und alle vier Havelmüller-Disziplinen kennengelernt haben, dürfen sie nun eigene Schwerpunkte wählen. Dabei werden je zwei festgelegte Sportarten für die Havelmüller-Spiele trainiert.

Im gesamten Projektzeitraum sind alle Schüler:innen der Klassen 1 bis 6 in gemischten Gruppen. Da jedes Kind seine Fähigkeiten abhängig von den individuellen Kompetenzen weiter trainiert, können alle Kinder aller Jahrgänge wunderbar zusammenarbeiten, voneinander lernen (unabhängig von ihrem jeweiligen Jahrgang) und sich gegenseitig unterstützen. Für Kinder, die sich nicht in einem der vier Trainingsangebote wiederfinden, gibt es zwei Optionen im Auftrag der Gemeinschaft:

- Die Reporter:innen sind eine Gruppe von Kindern, die (gemeinsam mit zwei Pädagog:innen) die Trainingscamps und die Austragung der Havelmüller-Spiele journalistisch begleiten. Sie führen Interviews, fotografieren, schreiben Artikel und erstellen daraus eine schuleigene Wandzeitung.
- Zwei Pädagog:innen produzieren gemeinsam mit Schüler:innen eine individuell gestaltete Medaille für alle Kinder der Schule. In der Holzwerkstatt werden 335 Medaillen angefertigt, die dann künstlerisch gestaltet werden. Jedes Kind darf innerhalb dieser sechs Wochen einmal in der Kunstwerkstatt eine Medaille gestalten. Bei der Siegerehrung werden diese Medaillen gemischt und den Kindern überreicht.

Eindeutiges Votum: Es soll Gewinner:innen und Verlierer:innen geben

In der 7. Woche starten unsere eigentlichen Havelmüller-Spiele. Die Häuser treten in den acht Sportarten (zwei aus jedem Raum) gegeneinander an. An dieser Stelle waren sich die Pädagog:innen unserer Schule inhaltlich nicht darüber einig, ob wir bei den Spielen/Wettkämpfen die Unterscheidung in Gewinner:innen und Verlierer:innen zulassen sollten. Daraufhin entschieden wir, dass die Kinder des Schülerparlamentes darüber diskutieren und abstimmen sollten. Mehrheitlich stimmten sie für Spiele mit Gewinner:innen und Verlierer:innen. Ihre Begründung lautete: „Das gehört im Leben dazu." Dies ist ein weiterer großer Meilenstein der Partizipation der Kinder.

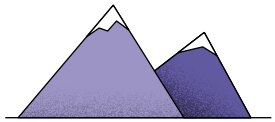
Die Austragung der Havelmüller-Spiele ist ein gemeinschaftliches Event, das von Fairness, gegenseitiger Unterstützung, Stolz und Mitgefühl geprägt ist. Die Schüler:innen treten zwar gegeneinander an, haben aber eine Verbindung untereinander entwickelt, die diese Spiele zu einem einmaligen und erfüllenden Erlebnis für alle Beteiligten macht. Jedes Kind (auch der/die Reporter:in) erhält am Ende der Spiele eine individuelle Medaille.

So lässt sich also festhalten: Wenn die allseitige Bildung eines Kindes bedeutet, dass eine inklusive Schule unter sozialen und demokratischen Gesichtspunkten agiert, dann braucht es zwingend einen Unterricht, der eine aktive Auseinandersetzung mit Lernangeboten sowie selbstständiges und kooperatives Lernen ermöglicht. Dabei fällt

den Lehrer:innen die Rolle zu, strukturierende Hilfen innerhalb dieses Prozesses zu geben. Unser unterrichtliches Handeln ist also geprägt durch den Anspruch an Leistung unter Berücksichtigung der individuellen Begabung mit dem Ziel einer interdisziplinären Welterfahrung. Selbstbewusste Schüler:innen, die Verantwortung für sich und andere in der Schule übernehmen, entwickeln soziale und demokratische Kompetenzen. Das soziale Lernen in unserer altersgemischten Organisationsform ist dabei eines der wesentlichen Vorteile. Das ausgewählte Beispiel Havelmüller-Spiele verdeutlicht somit exemplarisch, wie das soziale Lernen und die Demokratieerziehung an unserer Schule auf vielfältige Weise miteinander verflochten sind.

Über ihr Projekt „Herausforderung" und das sozialdiakonische Praktikum am Evangelischen Gymnasium Nordhorn schreiben Schulleiterin Gabriele Obst und die Lehrerinnen Kerstin Fritzen und Verena Potgeter:

Evangelisches Gymnasium Nordhorn: Persönlichkeitsbildung durch Herausforderungen



Herausforderungen lassen uns, gleich welchen Alters, wachsen; sie befördern unsere Anstrengungsbereitschaft, wecken Entdeckungsfreude, fordern unseren Wagemut und stärken unser Verantwortungsgefühl und Selbstbewusstsein. Für uns heißt das: Junge Menschen müssen viel häufiger abseits klassischer Unterrichtsstrukturen die Gelegenheit bekommen, auf Grundlage ihrer Interessen – also intrinsisch motiviert – zu entdecken und zu experimentieren, sei es z. B. ästhetisch, sportlich, wissenschaftlich, kulturell oder sozial. Indem sich die Schüler:innen ihrer selbst gewählten Herausforderung stellen und in gleicher Weise Momente des Gelingens, aber auch des Misslingens, erfahren, bilden sie eine Vielfalt an Talenten und Persönlichkeiten aus, auf welchen sie aufbauend weitere Herausforderungen im Leben suchen werden.

Dass Herausforderungen somit an die Schule gehören und sich Schüler:innen mit diesen konfrontiert sehen sollen, erscheint deshalb nur folgerichtig. Der Begriff der „Herausforderung" würde an dieser Stelle natürlich missdeutet werden, würden wir darunter allein das Schreiben guter Noten fassen. Konträr zu diesem Gedanken ist es jedoch u. a. durch den Druck curricularer Vorgaben selbiger Institution unmöglich, den Schüler:innen im Rahmen traditioneller Unterrichtsstrukturen diese individuellen Erfahrungsräume zu eröffnen. Es stellt sich folglich die Frage, wie bzw. in welcher Form Schule jungen Menschen diese Entwicklungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen kann. Wie bereits angedeutet, kann sich eine Herausforderung unterschiedlich begründen; sie kann sportlichen, ökologischen, wissenschaftlichen, sozialen, kulturellen, musischen/künstlerischen, handwerklichen oder auch zukunftsorientierten Charakter haben, um nur einige Möglichkeiten zu benennen. Daraus ergibt sich eine Vielzahl an Projektansätzen: sei es eine Harz- oder Alpenwanderung, eine Fahrradtour durch die Niederlande oder eine Kanutour, die Arbeit auf einem Biobauernhof oder in einer Imkerei, der Besuch einer Universität, das Produzieren von Musik, ein Creative-Writing Workshop, das Bepflanzen öffentlicher Anlagen, das Leben in einem Kloster, die Pflege einer Gedenkstätte, das Designen und Schneidern eines Kleides, der Bau eines Spielplatzes oder das Erlernen und Ausüben eines alten Handwerkberufes. Wichtig ist bei der Wahl vor allem, dass sich unsere Schüler:innen interessengeleitet einer Herausforderung annehmen, welche das Bedürfnis ausprägt, auch weiterhin Unternehmensgeist zu wagen und Selbstständigkeit auszubilden.



Mit 100 Euro beginnt das Abenteuer „Herausforderung"

Am Evangelischen Gymnasium Nordhorn haben wir beschlossen, als teilgebundene Ganztagsschule den Pro-

jektbereich zu öffnen und damit gleichsam den durch das Sozialdiakonische Praktikum in Jahrgang 9 eingeschlagenen Weg fortzusetzen. So erfahren unsere Schüler:innen zunächst in den Jahrgangsstufen 5 bis 8 unter Anleitung und im Umfeld Schule die Möglichkeit, Themen und Interessen nachzugehen, die sich nicht unmittelbar mit den klassischen Unterrichtsfächern verbinden (so u. a. das „Musical"-Projekt, die Ausbildung zum/zur Schulsanitäter:in, das „Fair-Trade"-Projekt oder der „Schulgarten"). Daran anknüpfend lernen sie – nach einem halben Jahr der Vorbereitung, – im Sozialdiakonischen Praktikum in sozialen Einrichtungen der Stadt Nordhorn Verantwortung für ihre Mitmenschen zu übernehmen. Im Projekt „Herausforderung" nehmen sich unsere Schüler:innen des Jahrgangs 10 anschließend in Kleingruppen (drei oder vier Schüler:innen mit Begleitperson) eines mindestens einwöchigen Vorhabens (bis zu 10 Tage) an, planen und setzen es um. Einen Überblick über die konzeptionelle Gestaltung des Projektbereiches als Teil des schulischen Ganztages gibt die Grafik „Ganztag am EGN" (s. Abb. 1):

Welche Herausforderung sich die Schüler:innen im Rahmen des Projektes suchen, steht ihnen frei, sofern es dem Gedanken einer Herausforderung entspricht. Die Rahmenbedingungen sind ferner erfüllt, wenn es sich um ein geschlossenes Schüler:innenprojekt handelt, welches ein klares örtliches und ideelles (sportlich, ökologisch, sozial o. Ä.) Ziel für den Zeitraum definiert und welches jedes Mitglied einer Gruppe herausfordert, ohne dabei Angst zu evozieren. Die Schüler:innen müssen mit einem vorgegebenen Betrag von 100 Euro pro Gruppenmitglied auskom-

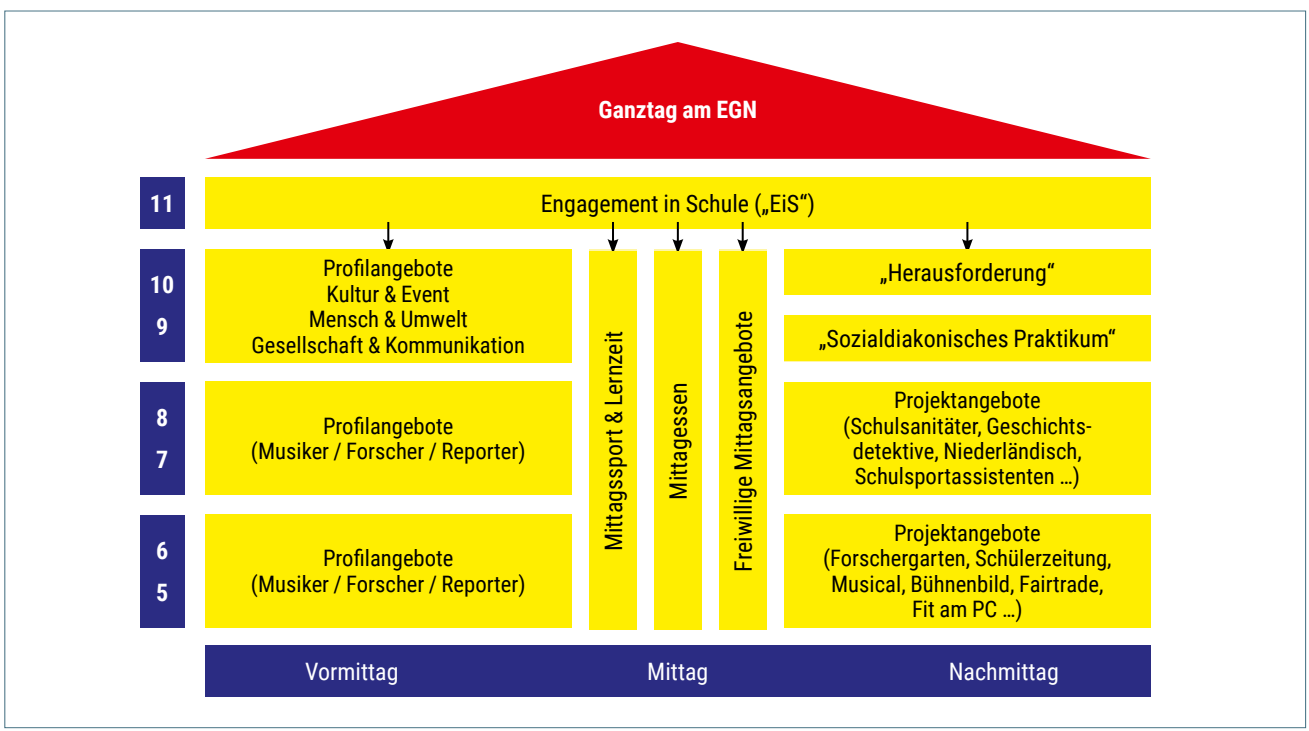


Abb. 1: Konzeptionelle Gestaltung des Projektbereiches als Teil des schulischen Ganztags

men (dies impliziert die Fahrt, Übernachtung, Verpflegung etc.), den sie von ihren Eltern gestellt bekommen und eigenständig zu verwalten haben. Es darf kein zusätzliches Taschengeld geben, welches über dieses Budget hinausgeht. Nur in durch die Projektidee begründeten Fällen darf eine Gruppe das Budget erhöhen; sie muss die Erhöhung aber selbstständig erwirtschaften und dies nachweisen. Dieser zusätzliche Betrag darf erneut nicht mehr als 100 Euro pro Gruppenmitglied überschreiten und muss von allen Mitgliedern zu gleichen Teilen eingebracht werden.

Seit 2021 kann auch in den Klassen 5/6 und 7/8 je ein Projekt mit dem Thema Herausforderung gewählt werden. Im Jahrgang 5/6 bereitet eine Kollegin mit unseren Jüngsten kleine Tagesherausforderungen vor und versucht, diese mit dem Projekt zu bewältigen. Im Jahrgang 7/8 plant, organisiert und führt ein Kollege gemeinsam mit den Schüler:innen eine Kanutour mit einer Übernachtung im Zelt durch. Diese Projekte entsprechen der konzeptionellen Idee der Herausforderung in Jahrgang 10. Sie bieten bereits den jüngeren Jahrgängen offene und freie Möglichkeiten, sich selbst Herausforderungen zu stellen und begleitet zu bewältigen. Diese kleineren Projekte gehören zum Ganztagsangebot und werden freiwillig gewählt.

Das sozialdiakonische Praktikum – nicht nur im Dienst der Religion

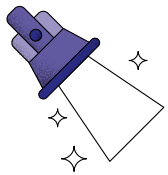
Im Hinblick darauf, dass Kinder und Jugendliche nicht nur in eine verantwortliche Gesellschaft hineinwachsen, sondern sich auch selbst für diese verantwortlichen zeigen sollen, ist es wichtig, dass sie lernen und ausprobieren können, sich zu engagieren und Verantwortung für sich und ihre Mitmenschen zu übernehmen. Das Ziel, langfristig sozialverpflichtende Haltungen wie Solidarität, Kooperation, Kommunikation und Engagement zu entwickeln, ist nicht auf den kirchlichen Bereich beschränkt, sondern Bildungsinhalt jeder Schule. Im konventionellen Religionsunterricht ist die Erreichung dieser Ziele prinzipiell zwar möglich; es gestaltet sich im Fachunterricht aber schwierig, die dazu erforderlichen nachhaltigen Begegnungen anzubahnen und Handlungsräume zu bieten, in denen die Jugendlichen in ihrer gesellschaftsfähigen Persönlichkeit wachsen und diese Prozesse reflektieren können. Hier kann ein sozialdiakonisches Praktikum helfen, das – dem heute eher ambivalenten Verhältnis Jugendlicher zur Kirche Rechnung tragend – einen konkreten Handlungszweig von Kirche aufzeigt und so die Aneignung diakonischer, aber auch allgemeiner sozialer Kompetenzen ermöglicht.

Dazu nun einige Fakten: Das sozialdiakonische Praktikum wird von den Schüler:innen des neunten Jahrgangs unterrichtsbegleitend über den Zeitraum eines Schuljahres absolviert. In einer mehrwöchigen Einführungsphase werden die Neuntklässler:innen ausführlich auf das bevorstehende Praktikum und seine Anforderungen vorbereitet. In dieser Phase wird auch die für die Schüler:innen erfahrungsgemäß schwierige Findung eines geeigneten Praktikumsplatzes angebahnt. Dies geschieht durch Workshops, die von Vertreter:innen verschiedener diakonischer, caritativer oder sozialer Einrichtungen vor Ort gehalten werden. So erhalten die Schüler:innen einen wertvollen ersten und vor allem authentischen Eindruck in mögliche unterschiedliche Betätigungsfelder. Dazu gehören etwa integrative Kindertageseinrichtungen, Senioren- und Altenpflegeheime, Selbsthilfegruppen und -initiativen oder Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen.

Im Anschluss daran folgt die schriftliche Bewerbungsphase. Diese Aufgabe führt nicht nur in die in den Jahrgängen 9 und 10 vorgesehenen Lehrinhalte des Bewerbungsschreibens ein, sondern schafft, zusammen mit dem Praktikumsvertrag, auch die nötige Verbindlichkeit. Das ist aus einem bestimmten Grund besonders wichtig: Das sozialdiakonische Praktikum nebst Theorieteil ist kein ordentliches Lehrfach, sondern fällt in den Bereich des wahlfreien Unterrichts. Somit sind die erteilten Zeugnisnoten nicht versetzungsrelevant. Sie werden im ersten Halbjahr für die Beteiligung im Theorieteil, das Bewerbungsschreiben und eine kurze, schriftliche Zwischenre-

flexion erteilt, im zweiten Halbjahr für den Endbericht von fünf bis sieben Seiten Umfang, eine Kurzpräsentation der Praktikumserfahrung und die Beurteilung des Praktikums durch die Praktikumsstätte.

Gala-Abend würdigt große Leistung



Nach den Herbstferien nehmen die Schüler:innen außerhalb der Unterrichtszeit im Umfang von i. d. R. zwei bis drei Wochenstunden ihre insgesamt etwa fünfzigstündige Arbeit in den Praktikumsstellen auf. Die gestreute Legung der Arbeitszeit erlaubt den Schüler:innen ein stärkeres Einlassen auf die Menschen und die Situation, aber auch ein Wachsen in der Arbeit, denn die meisten unserer Schüler:innen beginnen ihr Praktikum anfangs zumeist vorsichtig, zurückhaltend und skeptisch; sie fühlen sich zunächst besonders bei der Arbeit mit alten Menschen und Menschen mit Behinderung unsicher. Um eventuellen Problemen oder Anpassungsschwierigkeiten vorzubeugen und die Praktikant:innen in ihrer Arbeit zu bestärken, werden sie mindestens einmal von ihrer betreuenden Lehrkraft vor Ort besucht und stehen in regelmäßigem Kontakt mit der Lehrkraft. So kann sich auch die Lehrkraft ein erstes Bild der gemachten Erfahrungen verschaffen.

In dieser gut siebenmonatigen Praxisphase finden zudem wiederholt Reflexionsstunden in der Schule statt. Hier tauschen sich die Schüler:innen untereinander aus, berichten von ihren Erfahrungen, sprechen Probleme an und reflektieren so ihr eigenes Verhalten. Gleichzeitig sind diese Stunden eine wertvolle Vorentlastung der Praktikumsberichte und Kurzpräsentationen, in denen die Praktikant:innen ihre Erfahrungen zum Schuljahresende zusammenfassen und präsentieren. Somit schult das Praktikum auch die allgemeinen methodischen Kompetenzen der Jugendlichen.

Den Abschluss des Praktikumsjahres stellt der große, von den Schüler:innen mitorganisierte Gala-Abend am Ende des Schuljahres dar. Umrahmt von einem künstlerischen Programm und einem von den Achtklässlern, also dem kommenden Praktikumsjahrgang, ausgerichteten Buffet erhalten die Praktikumsstellen besondere Würdigung. Die Erfahrungen der Schüler:innen werden exemplarisch präsentiert, sodass die Gäste einen guten Eindruck von dem aus der Praktikumszeit resultierenden Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Praktikant:innen gewinnen.

Zu bemerken bleibt: Vor dem Hintergrund solcher Erfahrungen verblasst der große organisatorische und zeitliche Aufwand für das sozialdiakonische Praktikum. Ebenso verflüchtigen sich die anfänglichen Bedenken von Eltern und Praktikumsstellen, ob pubertierende Neuntklässler:innen überhaupt für ein solch ambitioniertes Unterfangen geeignet seien.

Das dritte Praxisbeispiel stellt Heiko Vogel vor, der Schulleiter der Kurfürst-Moritz-Schule in Moritzburg:

Kurfürst-Moritz-Schule Moritzburg: Für das Lernen begeistern



An den folgenden Beispielen möchte ich zeigen, wie Verantwortungsübernahme, Engagement und Mitgestaltung bei uns an der Schule gelebt werden. „Für das Lernen begeistern" – so beschreibe ich gerne die Aufgabe von Schule. Deshalb thematisiert mein erstes Beispiel auch das Lernen selbst. Viele Akteur:innen tragen hierbei Verantwortung, insbesondere die Lernenden und Lehrenden. An unserer Schule gehen wir davon aus, dass die Schule als Ganzes ein Lernraum ist. Lernende sind willkommen und finden in der Schule Unterstützung sowie Möglichkeiten zur Kooperation und Kommunikation.

Unser Unterricht basiert auf einem fachorientierten Stundenplan, der täglich vier Einheiten à 85 Minuten umfasst. Zusätzlich kommt eine *digitale Steuerung des selbstorganisierten Lernens* über unsere *E-Learning-Plattform* zum Einsatz. Hier können die Kinder ihren individuellen Ar-

beitsstand, Aufgaben und Materialien einsehen, die sie dann bearbeiten – entweder in Anwesenheit einer Lehrkraft oder eigenständig. Neben den Unterrichtsräumen stehen zahlreiche Flächen im Gebäude zur Verfügung, die sich als Arbeitsplätze eignen und ganztägig rege genutzt werden.

Ab der 5. Klasse werden die Kinder schrittweise an das eigenverantwortliche Lernen herangeführt, sodass sie zunehmend freier und ohne direkte Anleitung durch die Lehrkraft ihr Lernen organisieren können. Dabei ist es wichtig, dass Ruhe, wertschätzender Umgang, Freundlichkeit und ein Konsens über das Miteinander in der Schulgemeinschaft, z. B. die Akzeptanz von Regeln, selbstverständlich sind und verantwortungsvoll mitgestaltet werden.

Eine regelmäßige Rückmeldung zu Arbeitsergebnissen und Arbeitsweisen steuert den Grad der individuellen Freiheiten. So erhalten Kinder, die mehr Führung und Anleitung benötigen, diese auch in größerem Umfang. Beispielsweise können nur die Kinder, die verantwortungsvoll mit ihrem Lernort umgehen, diesen frei wählen – was in der Regel überwiegend der Fall ist.

Auch die Lehrkräfte übernehmen Verantwortung bei der Gestaltung des selbstorganisierten Lernens. Eine wesentliche Säule ist dabei, dass die Lehrkräfte umfangreich gestalten, auch wenn es nicht 1:1 mit ihrer Unterrichtszeit übereinstimmt. So werden feste und variable Zeiten des selbstorganisierten Lernens produktiv genutzt, und Erkrankungen von Lehrkräften werden ausgeglichen.

Die Vielfalt im Kollegium ist hier besonders ausgeprägt, denn nicht jede Lehrkraft ist in der Lage, qualitativ hochwertige digitale Inhalte zu erstellen. Daher ist es entscheidend, dass sich in den Fachschaften tragfähige Rollen und Strukturen herausbilden, um gemeinsam erfolgreich zu arbeiten.

„SCHULE-TANZT“ prägt über das Ende der Schulzeit hinaus

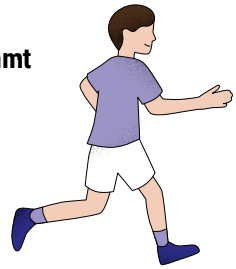


Ein zweites Beispiel stammt aus dem fächerübergreifenden Lernen. In diesem Jahr nahmen wir zum zwanzigsten Mal an „SCHULE-TANZT“, einem schulischen Tanz-Choreografie-Wettbewerb in Dresden, teil. Jedes Jahr sind etwa 150 Schüler:innen an diesem fächerverbindenden Projekt beteiligt, während rund 100 direkt auf der Bühne tanzen. Es gibt keine Noten, dennoch wird die Teilnahme von vielen als eine der größten und lohnendsten Herausforderungen im schulischen Jahresverlauf angesehen. Viele Teilnehmende wachsen über sich hinaus und sammeln tiefgreifende, verhaltensverändernde Erfahrungen. Ehemalige Schülerinnen und Schüler berichten immer wieder mit leuchtenden Augen von diesem für sie prägenden Ereignis, in das größtmögliches Engagement einfließt.

Im Wettbewerb treten Teams verschiedener Schulen und Schularten auf einer professionellen Bühne vor zahlreichem Publikum und einer Jury auf. Sie gestalten jeweils ein bis zu acht Minuten langes Wettbewerbsstück auf sehr hohem Niveau. Der Wettbewerb findet immer kurz vor Ostern statt, sodass wir bereits kurz vor Weihnachten mit der Ideensuche für alle interessierten Schülerinnen und Schüler beginnen. Die Themen spiegeln stets aktuelle, schülerbewegende Anliegen wider. So waren beispielsweise soziale Medien, Inklusion, ein Museumseinbruch, die Schöpfung oder sexualisierte Gewalt Thema.

Die Probenarbeit und die Choreografie werden nicht extern professionell begleitet. Nur gemeinsam mit Lehrkräften werden die Ideen der Beteiligten, die in zahlreichen Gruppen klassen- und jahrgangsübergreifend arbeiten, nach und nach zu einem gemeinsamen Stück geformt. Fünf Tage vor der Aufführung treffen wir uns zu gemeinsamen Proben. Hier werden Tanz, Kostüme, Kulisse, Requisiten und Lichtkonzept zusammengeführt, um im Wettbewerb gemeinsam zu bestehen. Die Atmosphäre dabei ist einzigartig, denn die gemeinsame Arbeit ist intensiv, fair und kooperativ. Sie wird von einer Haltung getragen, in der jede Person Verantwortung für sich und andere übernimmt. Nach dem Wettbewerb sind alle überglücklich. Noch lange werden die Teamjacken im Schulhaus getragen, Fotos und Videos bestaunt. Vor allem die gewonnenen Erfahrungen wirken stärkend für den Einzelnen sowie für die Gemeinschaft.

Spenden sammeln beim Moritzlauf: ein Gewinn, der in der Schule ankommt



Ein weiteres Beispiel aus unserer Schule thematisiert das Übernehmen von Verantwortung, Engagement und Mitgestaltung anhand der Arbeit von Eltern- und Schülervertretungen. Der Moritzlauf ist hierbei ein erfolgreiches und anregendes Beispiel. Alle zwei Jahre organisieren die Eltern an einem Samstag diesen Spendenlauf. An einem idyllisch gelegenen Teich in der Nähe werden abgesteckte Runden gelaufen, und Sponsoren der Läufer:innen spenden für jede absolvierte Runde eine gewissen Summe Geld. Kurfürst Moritz ist bei uns Namensgeber der Schule und der Gemeinde und so auch des Laufes. Die Veranstaltung ist aufwendig. Von der Läuferbetreuung über die Parkraumbewirtschaftung bis hin zur volksfestartigen Versorgung sind unzählige Eltern mit ihren Kompetenzen in die Organisation eingebunden. Nahezu alle 500 Schülerinnen und Schüler nehmen teil, teilweise auch Eltern, Freunde und Bekannte. Über die Verwendung der erlaufenen Gelder entscheiden die Schüler:innen in einer Abstimmung, die von den Schülervertreter:innen vorberaten, vorbereitet und organisiert wird. Ein Teil der Gelder fließt an die Klassen, ein weiterer Teil dient einem sozialen Zweck – in der Vergangenheit profitierte unser Jugendverein im Ort davon.

Der größte Teil wird jedoch zur Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen an unserer Schule verwendet. So entstanden nach einem Moritzlauf zahlreiche neue Arbeitsmöglichkeiten für das selbstorganisierte Lernen; unser sehr leistungsfähiges WLAN wurde ermöglicht, und zuletzt wurde eine schülerbetriebene Cafeteria ins Leben gerufen. All diese Dinge sind nachhaltig in unserer Schule verankert, stärken uns und fördern das Vertrauen in unsere Selbstwirksamkeit.

So gesehen! Ein Kommentar der Herausgeber:innen



Verantwortung ist mehr als nur ein Bildungsziel – sie bildet die Grundlage für guten Unterricht und erfolgreiches Lernen. Wie im Einführungskapitel betont wird, verbindet Verantwortungsübernahme im Unterricht und in der Schulgemeinschaft Persönlichkeitsentwicklung mit der Vorbereitung auf ein selbstbestimmtes, engagiertes Leben. Die Praxisbeispiele zeigen, dass sich Verantwortung im Schulalltag sowohl im Unterricht als auch im Miteinander der Schulgemeinschaft verankern lässt. An ihnen lässt sich gut sehen, dass die Förderung von Verantwortungsübernahme einen großen Einfluss auf die Qualität des Lehrens und Lernens hat. In einer Umgebung, die Struktur, Wertschätzung und Freiraum bietet, können Schüler:innen Verantwortung für sich, ihre Gemeinschaft und die Umwelt übernehmen. Das macht Bildung nicht nur ganzheitlicher, sondern auch erfolgreicher und nachhaltiger. Der Qualitätsbereich Verantwortung im Rahmen des Deutschen Schulpreises erweist sich damit als ein Schlüssel, um Schule lebendig und zukunftsorientiert zu gestalten – und Persönlichkeiten wachsen zu lassen.

Literatur

Andresen, S., Demant, M., Galliker, A., & Rott, L. (2021): *Sexuelle Gewalt in der Familie. Gesellschaftliche Aufarbeitung sexueller Gewalt von 1945 bis in die Gegenwart. Unabhängige Kommission zur Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs* (Hrsg.). 5 Berlin.

Bartscher, M. (2021): *Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in Schulen* (2 Bände). Hannover: Seelze.

Bauer, U., & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)* (14. Auflage). Weinheim/ Basel: Beltz

Berndt, C., Häcker, T., Walm, M. (Hrsg.) (2022). *Ethik in pädagogischen Beziehungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beutel, W. (2016). Verantwortung: Grundlage einer Didaktik der Demokratie. In S.-I. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule*. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis (S. 92–101). Hannover: Klett Kallmeyer.

Beutel, W., Gloe, M., Himmelmann, G., Lange, D., Reinhardt, V., & Seifert, A. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/Ma. : Wochenschau-Verlag.

Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C., & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn:BpB.

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Kuhlmann, N. (2023): *„Verantwortung" als pädagogischer Topos. Anerkennungstheoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel.

KMK – Kultusministerkonferenz (2018): *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018).

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik (*S. 11–40). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Retkowski, A., Treibel, A., & Tuider, E. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz

Sacher, W. (2014): *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sander, W., & Pohl, K. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Politische Bildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

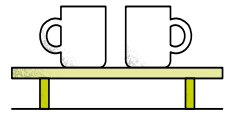
Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule.* Weinheim: Beltz.

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

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



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



Die Schule ist ein Ort, an dem Schüler:innen und ihre Lehrkräfte viel Zeit verbringen. Für Kinder und Jugendliche handelt es sich dabei um eine besonders prägende Zeit; die Schule wird daher auch – neben der Familie – als wichtigste Sozialisationsinstanz angesehen (Rathmann et al., 2018). Hier lernen Kinder und Jugendliche, positive soziale Beziehungen aufzubauen und unabhängig zu werden; sie entwickeln sich emotional, kognitiv und in ihrem Verhalten weiter (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016). Gute Schulen unterstützen diese vielfältigen Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse ihrer Schüler:innen aktiv und auf positive Weise. Die unterstützende und anregende Funktion von Schule zeigt sich dabei nicht nur im Unterricht, sondern auch darüber hinaus, etwa in fächerübergreifenden Projekten oder in den Angeboten des Ganztags.

In guten Schulen erleben auch die Lehrkräfte und die anderen pädagogischen Fachkräfte Unterstützung und Freiraum für ihre berufliche Entwicklung und Entfaltung. Zugleich sind Schulen Orte, die Schutz bieten und an denen präventiv wirkende Gesundheitsförderung ihren Platz hat (KMK, 2012), insbesondere in Zeiten, in denen viele Schüler:innen, aber auch Lehrkräfte, psychisch und gesundheitlich besonders belastet sind (BBWF, 2022).

Der Deutsche Schulpreis sucht daher Schulen mit einem positiven und lernförderlichen Schulklima sowie einem anregungsreichen Schulleben, in dem sich alle Beteiligten wohlfühlen und sich gerne einbringen. Die Schulen pflegen gute Beziehungen zu allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft, sie kooperieren schulintern und sind regional und überregional produktiv vernetzt. In diesem Kapitel werden diese Qualitätsaspekte guter Schulen anhand dreier Preisträgerschulen genauer beschrieben.

Ein positives Schulklima zeigt sich in einem Gefühl der Zugehörigkeit

Die Qualität einer Schule zeigt sich unter anderem darin, wie sich die Mitglieder der Schulgemeinschaft in ihrer Schule fühlen, wie sie miteinander umgehen und wie es der Schule gelingt, Gefühle der Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit zu schaffen. Diese Atmosphäre oder Grundstimmung, die an einer Schule zu spüren ist, wird als Schulklima bezeichnet (Osman, 2012). Stark geprägt wird das Schulklima durch die Überzeugungen, Werte und Einstellungen der Lehrkräfte, aber auch aller anderen Mitglieder der Schulgemeinschaft, die die sozialen Beziehungen an der Schule prägen (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010).

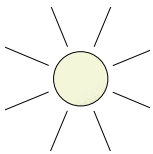
Jede Schule hat ihre eigene Geschichte, die geprägt wird durch die Personen, die in der Schule arbeiten und lernen, durch das soziale Umfeld und die räumlichen und bildungspolitischen Gegebenheiten. Über die Jahre entwickelt jede Schule folglich ihren ganz eigenen Charakter. Begünstigt wird ein positives Schulklima durch eine aktive Schulkultur und gute Beziehungen der Schulmitglieder untereinander. Nach einer aktuellen Definition des US-amerikanischen National School Climate Centers (NSCC, 2024, Übersetzung durch die Autorinnen) beinhaltet ein positives und entwicklungsförderndes Schulklima diese Merkmale:

- Es gibt Normen, Werte und Erwartungen, die dazu führen, dass sich Personen in der Schule sozial, emotional und physisch sicher fühlen.
- Alle Personen werden einbezogen und respektiert.
- Schüler:innen, Eltern und Lehrkräfte arbeiten zusammen, um eine gemeinsame Vision ihrer Schule zu entwickeln, zu leben und zu fördern.

- Pädagog:innen verkörpern und fördern Einstellungen, die den Nutzen und die Zufriedenheit betonen, die durch Lernen entstehen.
- Jede:r Einzelne trägt zum Betrieb der Schule und zur Pflege der räumlichen Umgebung bei.

In der wissenschaftlichen Literatur wird das Konzept des Schulklimas schon seit langer Zeit beschrieben, diskutiert und weiter ausdifferenziert (Ismail, Rahman & Yaacob, 2020). Dabei zeigen sich durchaus Überschneidungen mit anderen Qualitätsbereichen, z. B. im Hinblick auf die Art, wie Lernprozesse an der Schule unterstützt werden und wie sich eine Schule als Ganzes beständig weiterentwickelt. Thapa, Guffey und Higgins-D'Alessandro (2013) beschreiben etwa folgende fünf Dimensionen des Schulklimas: (1) Sicherheit, (2) soziale Beziehungen, (3) Lehren und Lernen (z. B. soziales, emotionales und gesellschaftliches Lernen; Unterstützung beim fachlichen Lernen), (4) Lernumgebung (z. B. räumliche und materielle Ressourcen) und (5) Schulentwicklungsprozesse.

Regeln, Disziplin, Sicherheit und ein inklusives Grundverständnis



Halten wir also fest: Verschiedenen Konzeptionen zufolge zeigt sich ein gutes Schulklima zuallererst daran, dass sich alle in der Schule körperlich und emotional sicher fühlen können. Hierzu tragen u. a. verbindliche Regeln und Normen im Umgang miteinander bei (NSCC; Thapa et al., 2013). Das Schulklima ergibt sich daher aus der Qualität der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Schule, dem Umgang mit Regeln und Disziplin sowie dem Gefühl für Sicherheit und Zugehörigkeit der gesamten Schulgemeinschaft. Damit geht die Vorstellung einher, dass das Schulklima durch alle in der Schule vertretenen Gruppen – Schüler:innen, Lehrkräfte, Personal, Eltern – mitgestaltet wird und allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft Gehör geschenkt wird.

Zumindest implizit bedeutet dies auch, dass in einer Schule mit einem positiven und unterstützenden Klima ein inklusives Grundverständnis vorhanden ist. Diesem zugrunde liegen das Interesse an der einzelnen Person, eine unterstützende und anregende Grundhaltung und dass gewährleistet wird, dass die Schule ein sicherer Ort für alle ist. Inklusion in einem umfassenden Sinne umzusetzen – also Anerkennung, Zugang zu Bildung und Teilhabe an der Gesellschaft für alle zu schaffen –, ist eine zentrale, wenngleich herausfordernde Aufgaben von Schule (Foitzik, Holland-Cunz & Riecke, 2019).

Ein gutes Schulklima trägt zu einer Lernumgebung bei, die zu effektiven Lehr- und Lernaktivitäten ermutigt und motiviert, die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte unterstützt und schließlich auch die schulischen Leistungen der Schüler:innen steigert (Ismail et al., 2020). Somit zeichnen sich Schulen mit einem guten Schulklima auch dadurch aus, dass Lehrkräfte hohe Leistungen fördern, indem sie an die Leistungen ihrer Schüler:innen hohe, aber erreichbare Erwartungen stellen (Pashiardis, 2000).

In welchem Schulklima ein Schüler oder eine Schülerin lernt, wirkt sich auf viele Weisen aus (Forsberg et al., 2021). Grundsätzlich fühlen sich Schüler:innen in einer Schule mit einem positiven und unterstützenden Schulklima wohler (Aldridge et al. 2016; Aldridge & McChesney 2018). Schulisches Wohlbefinden wiederum ist mit einer besseren selbst berichteten Gesundheit der Schüler:innen assoziiert (Rathmann et al., 2018).

Das gilt nicht nur für Lernende. Auch Lehrkräfte sind zufriedener und erleiden seltener einen Burnout, wenn

„Alles fängt an mit einem ganz anderen Blick auf jedes Kind": Zwei Preisträgerschulen – die Otfried-Preußler-Schule und die Martinschule Greifswald – berichten über ihren Transformationsprozess hin zu inklusiven Schulen
(Das Deutsche Schulportal)

Dokumentarfilm über die Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung der Kinder an der Gebrüder-Grimm-Schule
(Das Deutsche Schulportal)



sie an einer Schule mit einem positiven Klima arbeiten (Aloe et al. 2014; Malinen & Savolainen, 2016). So fallen schulische Leistungen und aktive Beteiligung der Lernenden an Schulen mit einem positiven Klima besser aus und es gibt dort weniger Mobbing (Thapa et al., 2013; Wang & Holcombe, 2010). An Schulen mit einem negativen Schulklima hingegen kommt es zu mehr störendem Verhalten im Unterricht und Konflikten unter den Schüler:innen, sodass sich Schüler:innen weniger sicher und in ihrem Lernen schlechter unterstützt fühlen (Lleras, 2008). Beobachtbar ist, dass Schüler:innen mehr Fehltage aufweisen, häufiger unter psychosomatischen Beschwerden wie Kopfschmerzen oder Einschlafproblemen leiden und ihre Gesundheit als schlechter einschätzen (Bilz, 2013; Torsheim & Wold, 2001).







Nachfolgend beschreibt Alexandra Vanin-Andresen, die Schulleiterin der Otfried-Preußler-Grundschule Hannover, woran sich das gute Schulklima an ihrer Schule erkennen lässt:

Ein positives Schulklima für alle: Inklusion an der Otfried-Preußler-Grundschule Hannover

An der Otfried-Preußler-Grundschule in Hannover, Hauptpreisträgerschule aus dem Jahr 2020, ist das freundliche und lebendige Schulklima überall spürbar: Die Schüler:innen sind gern in ihrer Schule und sie gehen freundlich und offen miteinander um. Am Tag der offenen Tür organisieren die 4. Klassen beispielsweise den Rundgang durch die Schule für Externe und Interessierte. Dabei ist es ihnen besonders wichtig, den Gästen freundlich zu begegnen, und sie legen großen Wert darauf, alle Besucher an der Schule willkommen zu heißen. Der freundliche und wertschätzende Umgang ist allerdings nicht nur den Schüler:innen wichtig, sondern wird auch im Kollegium (vor-)gelebt.

Das Team der Schulleiterin besteht aus Lehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen, pädagogischen Fachkräften, Schulassistenzen und den Mitarbeitenden aus dem Ganztagsbereich. Das Kollegium arbeitet als multiprofessionelles Team auf Augenhöhe zusammen, stärkt sich gegenseitig den Rücken, und alle geben bei hohem beruflichem Engagement aufeinander acht. So finden beispielsweise wöchentlich Teamtreffen während der Unterrichtszeit statt. Um allen eine Teilnahme gewähren zu können, wird sich gegenseitig vertreten. Gleiches gilt auch für die gegenseitige Vertretung im Krankheitsfall am Vor- und Nachmittag; alle springen ebenso in die Rolle der Schulbegleitung. Für die Teilnahme an Fortbildungen wird immer auch Kinderbetreuung für die jungen Familien angeboten. Zur Förderung der Stimmung im Team tagen die Teams einmal im Quartal abends bei einer Kollegin oder einem Kollegen zu Hause und essen gemeinsam. All dies führt dazu, dass die professionsübergreifende Zusammenarbeit gelingt und sich trotz hoher Arbeitsbelastung alle Kolleg:innen an der Schule sehr wohlfühlen.

Vielfalt spiegelt sich jedoch nicht nur in den verschiedenen Professionen des Kollegiums wider, sondern wird auch im schulischen Alltag gelebt. Inklusion ist ein zentraler Aspekt des Miteinanders an der Grundschule. Hier lernen Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf gemeinsam, und es stehen zusätzliche Fachkräfte sowie spezielle Programme für Kinder mit besonderen Bedürfnissen bereit. Das Gebäude selbst ist barrierefrei gestaltet und ausgestattet, sodass alle Kinder unabhängig von körperlichen oder sensorischen Beeinträchtigungen die Schule besuchen können.

Neben den räumlichen Gegebenheiten wird viel Wert darauf gelegt, dass die Schüler:innen sich in der Schule gut zurechtfinden und verständlich machen können. Vorlesestifte, Piktogramme und Gebärdensprache helfen insbesondere den Schüler:innen, die Schwierigkeiten haben, sich mit der Schriftsprache auszudrücken. Der Einsatz dieser Tools und die Vielfalt des Kollegiums sorgen dafür, dass alle Schüler:innen entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse gefördert werden. Und das zahlt sich aus: Im Rahmen eines Projekts in einer vierten Klasse wurde über die Themen ‚Barrieren' und ‚Vielfalt' gesprochen. In der Klasse waren drei Kinder mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung, zwei davon mit deutlichen äußeren Merkmalen, Sprachverzögerung bzw. Unterstützter Kommunikation (UK). Ein Kind hatte das Down-Syndrom und zeigte eine deutlich extravertierte Gestik. Alle drei Kinder wurden durch Schulassistenz unterstützt. Als thematisiert wurde, dass möglicherweise nicht alle Kinder gleichermaßen an allen Aktivitäten partizipieren können, reagierten die Schüler:innen völlig verständnislos und fragten entsetzt, wer in der Klasse eine Behinderung habe und nicht teilnehmen können. Für sie war das Konzept des Schubladendenkens, das Menschen aufgrund bestimmter Merkmale kategorisiert, völlig fremd und schien absurd zu sein. Diese Reaktion zeigte, dass für die Kinder vor allem der freundliche Umgang miteinander im Mittelpunkt steht und nicht, was das Gegenüber kann oder woran man es misst.

Morgenkreis am Whiteboard und ein „Pausenverstärker"

Der Schulalltag an der inklusiven und barrierefreien Grundschule beginnt in jeder Klasse mit einem Morgenkreis am interaktiven Whiteboard, begleitet von Gebärden, die alle Schüler:innen erlernen. An vier Tagen pro Woche bearbeiten die Kinder in kleinen Gruppen eigenständig ihre Aufgaben. Diese basieren auf den schulinternen „Lernrädern", den Arbeitsplänen – stets begleitet und unterstützt durch das pädagogische Team. Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen lernen dabei in allen Klassen gemeinsam mit ihren Mitschüler:innen. Einmal wöchentlich arbeiten die Jahrgänge klassenübergreifend an einem gemeinsamen Projekt. In den Pausen wirken die Schüler:innen zudem als sogenannte ‚Pausenverstärker' mit. Sie erinnern an die Regeln im Gebäude und auf dem Schulhof und bekommen so die Möglichkeit zu erlernen, die Dinge eigenständig zu klären.

Das Schulhaus wurde in vier Lernhäuser unterteilt. Jedes Lernhaus umfasst die Jahrgangsstufen eins bis vier und bildet eine Gemeinschaft, in der die Schüler:innen ein starkes Zugehörigkeitsgefühl entwickeln können. Jahrgangsübergreifende Lernzeiten von 90 Minuten täglich fördern den Austausch und das gemeinsame Lernen – die Jüngeren profitieren dabei von der Unterstützung durch die Älteren und umgekehrt. Der Unterricht ist so gestaltet, dass alle Kinder ihr eigenes Tempo bestimmen und sich bei Bedarf an festen Bezugspersonen orientieren können.

Individuelle Förderung und Differenzierung machen es möglich, den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden. Durch den teilgebundenen Ganztag, der strukturierte Tagesabläufe mit Unterricht und Freizeitaktivitäten kombiniert, kann der Tagesplan an die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst werden. Die enge Verknüpfung von Vormittags- und Nachmittagsangeboten trägt zu einem nahtlosen Lernumfeld bei. Die Schule nutzt flexible Lernformen und Lernpools, um individuelle Stärken zu fördern. Selbstorganisiertes Lernen wird im Lernbüro-Konzept unterstützt, wo Lernende eigenständig arbeiten und Lehrkräfte als Beratende fungieren. Interkulturelle Bildung und Sprachförderung sind ebenfalls integrale Bestandteile des Schulprofils, um kulturelle Vielfalt wertzuschätzen.

Seit 2016 haben Grundschulen in Niedersachsen die Möglichkeit, durch Konferenzbeschluss zu entscheiden, ob sie Notenzeugnisse oder alternative Formen der Leistungsbeurteilung erstellen. Diesen Erlass hat sich die Otfried-Preußler-Schule zunutze gemacht und sich für eine veränderte Leistungsbeurteilung in Form von Lernentwicklungsberichten entschieden. Damit soll das individuelle Vorankommen und die Lernentwicklung der Schüler:innen wertgeschätzt und eine Verbindung zu den

Lernbüchern und den Lernentwicklungsgesprächen geschaffen werden. Statt eine defizitäre Perspektive einzunehmen, liegt der Fokus auf der Potenzialentfaltung. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil, der sich in der Haltung der Schule und in den verschiedenen Ansätzen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung wiederfinden lässt.

Fehlerfreundlichkeit und Lust auf Ideen – so entsteht ein gutes Schulklima

Den Lehrkräften der Otfried-Preußler-Schule ist ganz klar: Die Schulleitung spielt eine entscheidende Rolle in der Entwicklung des positiven Schulklimas. Die Schulleiterin und ihr Team haben es sich zur Aufgabe gemacht, ein Umfeld zu schaffen, das Kreativität und Innovation fördert. Wenn einige Kolleg:innen eine gute pädagogische Idee haben, so wird diese vorgestellt, in der Steuergruppe diskutiert und, wenn für interessant befunden, ausprobiert, zur Diskussion gestellt und gemeinsam evaluiert. Hin und wieder werden diese Ideen fallen gelassen. Wenn sie jedoch von Erfolg gekrönt oder vielversprechend sind, dann werden sie weiterentwickelt oder greifen auf alle über. Die Schule lebt somit eine offene Fehlerkultur, in der sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte ermutigt werden, neue Ideen auszuprobieren und Fehler als natürlichen Bestandteil des Lernprozesses anzunehmen.

Inspiration für neue Ideen sammelt das Kollegium in der Wirtschaft oder aber bei Hospitationen anderer Schulen. So hat die Otfried-Preußler-Grundschule innerhalb des Kollegiums einen Wettbewerb ausgeschrieben und Gruppen konnten bei Gewinn auf Lernreise gehen. Der Modus: 5 Leute — ein Auto — 5 Schulen in einer Woche. Das Gewinnerteam ist auf Reisen gegangen und berichtet ausführlich von den Erlebnissen, sodass das gesamte Kollegium davon profitierte. Diese Haltung stärkt das innovative und agile Profil der Schule und unterstützt deren kontinuierliche Weiterentwicklung.

Ein Mitglied der Jury, das die Schule besucht hatte, beschreibt seine Eindrücke folgendermaßen: „Besonders beeindruckt war ich von der gelebten Kultur der intensiven, kontinuierlichen Schul- und Unterrichtsentwicklung, an der alle Pädagog:innen – seien es Lehrkräfte, Sonderpädagog:innen, Schulbegleiter:innen oder Mitarbeitende im Ganztag – aktiv beteiligt sind. Alle können und dürfen Neues ausprobieren und dabei auch Fehler machen; erfolgreiche Ideen eines Lernhauses werden für die anderen Lernhäuser übernommen. Die Multiprofessionalität des Teams wird auf beeindruckende Weise fruchtbar gemacht. Im Gespräch mit dem Kollegium sagte eine Lehrerin: ‚Hier arbeite ich deutlich mehr als zuvor, aber auch mit bislang nie dagewesener Freude.' Eine andere sagte: ‚Eine forschende Grundhaltung einnehmen – das ist eine Erwartung, die wir nicht nur an die Kinder stellen, sondern auch an uns.' "

Die Otfried-Preußler-Grundschule in Hannover legt großen Wert darauf, allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft ein stabiles Fundament zu bieten, das auf Vertrauen, Wertschätzung, Mitbestimmung und einem positiven Miteinander basiert. Gesundheit und Wohlbefinden stehen dabei ebenso im Fokus wie die Förderung einer offenen und unterstützenden Schulkultur. Das zeigt sich nicht nur in der geringen Fluktuation und dem niedrigen Krankenstand im Kollegium, sondern auch in der Unterstützung von kranken Kindern beispielsweise durch Hausbesuche der Mitarbeitenden. Darüber hinaus gibt es regelmäßig sogenannte Frühlingsvorträge, die kostenfreie Mini-Fortbildungen für Eltern und Kolleg:innen umfassen. Zudem werden Ausgleiche für Teilzeitkräfte geschaffen, und jede:r Mitarbeitende erhält einen freien Tag im Schuljahr. So werden besondere außerschulische Leistungen gewürdigt. In diesem Umfeld können sich Schüler:innen, Lehrkräfte und das pädagogische Team wertgeschätzt und respektiert fühlen. Das stärkt die persönliche und gemeinschaftliche Entwicklung und trägt zu einem harmonischen Schulalltag bei.

Schulqualität durch fürsorgliche Beziehungen

Wie lässt sich – aus wissenschaftlicher Sicht – an einer Schule ein positives Schulklima entwickeln? An erster Stelle wird dazu in der Forschungsliteratur empfohlen, dass

die Lehrkräfte die Beziehungen zu ihren Schüler:innen in den Blick nehmen (zusammenfassend z. B. in Forsberg, 2021). Lehrkräfte sollten unterstützende, warmherzige und fürsorgliche Beziehungen mit ihren Schüler:innen aufbauen und pflegen (Lei, Cui & Chiu, 2016; Roorda et al. 2017; Quin, 2017). Gute Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sind direkt verknüpft mit höherer Lernmotivation und mehr Beteiligung im Unterricht sowie weniger Fehltagen und Schulabbrüchen, wie Metaanalysen zeigen konnten (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011). Es zeigen sich auch bessere Leistungen gerade bei jenen Schüler:innen, die über eine gute Beziehung zu ihren Lehrkräften berichten; vermutlich vermittelt über die Effekte der stärkeren Beteiligung und Motivation.

Besonders wichtig scheint eine gute Lehrkraft-Schüler:in-Beziehung für Kinder aus ethnischen Minderheiten oder solchen mit Migrationsgeschichte zu sein (Roorda et al., 2011). Insgesamt scheinen demnach gute Beziehungen sehr günstig für die Leistungsentwicklung zu sein. Darüber hinaus ist aber auch eine umgekehrte Wirkrichtung festgestellt worden: Lehrkräfte haben oft eine bessere Beziehung zu leistungsstärkeren und motivierten Schüler:innen, was wiederum deren Motivation und Lernprozesse positiv verstärkt (Hughes et al., 2008; Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011). Der Zusammenhang zwischen Beziehungsqualität und Leistungsentwicklung ist daher offenbar wechselseitig und hochdynamisch.

Soziale Beziehungen spielen grundsätzlich eine wichtige Rolle für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Motivation. Menschen zeigen selbstmotiviertes Verhalten insbesondere dann, wenn drei zentrale, vermutlich angeborene menschliche Grundbedürfnisse erfüllt sind: Es handelt sich dabei um die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Zugehörigkeit, die Ryan und Deci (2000) in ihrer Selbstbestimmungstheorie beschrieben haben. Die in der Schule gestalteten Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler:innen sowie die Beziehungen unter den Schüler:innen können dieses Gefühl der Zugehörigkeit (zur Klasse, zur Schule) und des Angenommenseins erzeugen. Auch auf das Bedürfnis nach Autonomie, das in der Adoleszenz besonders stark ausgeprägt ist, können Lehrkräfte im Umgang mit ihren Schüler:innen bewusst und entwicklungsangemessen eingehen.



Vorbild der Lehrkraft wirkt integrierend

Die Beziehung zu ihren Lehrkräften ist für die Schüler:innen selbst ein zentrales Merkmal von Schulqualität (Raufelder et al., 2016) und spielt sogar eine Rolle dabei, wie gut Einzelne in der Schulklasse sozial integriert sind (Vock, Gronostaj, Westphal & Kretschmann, 2018). Mit anderen Worten: Ob die Lehrkraft einem Schüler oder einer Schülerin gegenüber Sympathie und echtes Interesse zeigt, kann für die soziale Integration in der Klasse – also wie die Mitschüler:innen mit ihr oder ihm umgehen – entscheidend sein. Diese zunächst überraschende Wirkung wurde bei verschiedenen Gruppen von Lernenden beobachtet, die im Unterricht mit besonderen Bedürfnissen oder ungewöhnlichem Verhalten auffielen, z. B. bei Kindern mit Förderbedarf in inklusiver Beschulung (Huber, 2011) oder bei Kindern mit Hochbegabung (Gronostaj, Werner, Bochow & Vock, 2016). Erklärt wird dieser Effekt u. a. über soziale Referenzierungsprozesse, das heißt in diesem Kontext, dass sich die Kinder in unvertrauten Situationen an einer sozialen Referenz (hier die Lehrkraft) orientieren. Die Lehrkraft wird zum Verhaltensmodell, deren Reaktionen nachgeahmt werden. Die Konsequenz: Geht die Lehrkraft freundlich und respektvoll mit allen Schüler:innen um, so ist es wahrscheinlich, dass die Schüler:innen dieses Verhalten übernehmen.

Für Lehrkräfte sind gute Beziehungen zu ihren Schüler:innen ebenfalls eine wichtige Quelle der beruflichen Zufriedenheit (Veldman et al., 2013) und der Motivation (Day and Gu, 2009; Flores and Day, 2006; Hirschkorn, 2009). Belastete Beziehungen zu ihren Schüler:innen hingegen sind typische Ursachen von Stress und Burnout (Chang, 2009; Clunies-Ross et al., 2008; Jennings & Greenberg, 2009; Spilt et al., 2011).

Neben der Beziehungsgestaltung spielt es für das Schulklima weiter eine wichtige Rolle, wie die Lehrkraft an die Lernprozesse und die Unterrichtsgestaltung herangeht: Es zeigt sich, dass hohe Erwartungen, Anforderungen und Strukturiertheit der Lehrkräfte in ihrem Umgang mit den Schüler:innen wichtig für ein gutes Schulklima sind (Huang & Cornell, 2018; Thornberg, Wänström & Jungert, 2018). Hier werden enge Bezüge zu den Basisdimensionen qualitätsvollen Unterrichts (Klieme, 2006) sichtbar. Wie gut es den Lehrkräften gelingt, die Lernprozesse ihrer Schüler:innen konstruktiv zu unterstützen, den Unterricht zu strukturieren und die Klasse zu führen, ist somit nicht nur entscheidend für die Lernerfolge, sondern wirkt sich auch unmittelbar auf das Schulklima aus.

Sehr konkret zeigen sich diese Zusammenhänge an der Gebrüder-Grimm-Grundschule in Hamm. Deren Schulleiter Frank Wagner und andere beschreiben gemeinsam, welche Gelegenheiten es zum Aufbau persönlicher Beziehungen gibt:

Beziehungen stärken, Lernen fördern: Das Schulklima der Gebrüder-Grimm-Grundschule in Hamm



An der Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm, die 2019 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde, fördern und pflegen die Lehrkräfte intensiv wertschätzende und positive Beziehungen mit ihren Schüler:innen. Sie sorgen dafür, dass im Verlauf des schulischen Alltags viel Gelegenheit für den persönlichen Austausch besteht und sich Schüler:innen auch jahrgangsübergreifend verstehen. Darüber hinaus haben sie wertschätzende und motivierende Botschaften systematisch in ihre Strukturen eingebaut (z. B. Lob-Briefe, Komplimente-Boxen). Zugleich legt die Schule großen Wert darauf, dass die Schüler:innen anspruchsvolle Lernziele erreichen.

Die selbstentwickelten Kinderlehrpläne der Gebrüder-Grimm-Schule

Die Gebrüder-Grimm-Schule setzt u. a. auf selbstentwickelte Kinderlehrpläne, um die Lernenden aktiv in ihren eigenen Lernprozess einzubeziehen. Diese Lehrpläne, die auf den offiziellen Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen basieren, sind kompetenzorientiert, jahrgangsübergreifend und in einer kindgerechten Sprache formuliert. Sie fördern die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, indem die Anforderungen klar und verständlich kommuniziert werden. Die Kinderlehrpläne, die durch das Schüler:innenparlament und die Schulkonferenz genehmigt wurden, schaffen Transparenz darüber, welche Kompetenzen die Lernenden bis zum Ende der Jahrgangsstufe 4 erworben haben sollen. Sie bilden die Grundlage für individuelle Förderpläne, die alle Schüler:innen erhalten. Diese dokumentieren den aktuellen Leistungsstand und beschreiben gezielte Fördermaßnahmen, die nach Unterrichtsfächern sortiert sind und auch für Bereiche mit Teilhabeeinschränkungen oder Behinderungen genutzt werden.

Der Lernzeitplan ist ein weiteres zentrales Instrument im Unterricht und fungiert als Herzstück der individuellen Differenzierung. Er ermöglicht es den Schüler:innen, an differenzierten Aufgaben selbstständig und selbstorganisiert zu arbeiten. Das Lernmaterial unterscheidet sich je nach Anforderung, Menge und Art der Aufgaben und berücksichtigt verschiedene Kompetenzstufen. Es schult die Kinder darin, ihre Aufgaben selbstständig einzuteilen, das passende Lernmaterial zu besorgen und die Aufgaben eigenverantwortlich zu bearbeiten. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass sie sowohl während der Schulzeit als auch zu Hause bearbeitet werden können und den Schüler:innen die Möglichkeit bieten, diese erfolgreich zu bewältigen. Im Lernzeitplan ist Platz für organisatori-

sche Informationen an die Eltern sowie für die Kommunikation zwischen Kind, Eltern und Schule. Eine Spalte zur Kennzeichnung der erledigten Aufgaben und eine weitere für die Unterschriften der Erwachsenen, die die Aufgabe zur Kenntnis genommen haben, ermöglichen eine transparente Dokumentation des Lernfortschritts.

Gelingende Elternarbeit: Workshops und Eltern-Lounge

Die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm betrachtet die Eltern als wichtige Erziehungs- und Bildungspartner:innen. Offenheit, gegenseitiges Vertrauen und Transparenz sind große Anliegen der Schule. Bereits vor der Einschulung werden Eltern ermutigt, mit Kritik oder Lob zeitnah auf die Mitarbeiter:innen zuzugehen. Im Eingangsbereich der Aula gibt es eine Eltern-Lounge, in der Gespräche geführt und Pläne geschmiedet werden können. Bei verschiedenen Anlässen unterstützen Eltern aktiv das Schulleben und tragen zur Gestaltung von Festen und Veranstaltungen bei. Ein weiteres Beispiel für gelingende Elternmitarbeit ist das monatlich stattfindende Eltern-Café-Grimm, wo sich Erwachsene in entspannter Atmosphäre treffen. Hier erhalten sie Raum, sich auszutauschen, und es werden Informationen über Veranstaltungen der Schule oder zu Erziehungsfragen angeboten. Zudem werden im sogenannten „Lernkaleidoskop“ regelmäßig Workshops gegeben, in denen Eltern Grundlagen des Lernens vermittelt werden, damit sie ihr Kind bestmöglich unterstützen können. Im Lernkaleidoskop arbeiten die Kinder in ihrem eigenen Tempo und – entsprechend ihrem eigenen Anspruch – an individuellen Lernplänen in verschiedenen Bereichen wie z. B. Körper & Bewegung, Musik, Logik & Mathematik, Sehen & Raumdenken, Kunst, Sprache, Theater, Naturerkenntnisse, PC, Sachunterricht.

Das Klassenwetter gehört zum Sozialkonzept

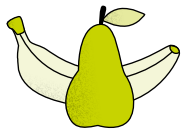


Das umfassende Sozialkonzept der Schule fördert die emotionalen Kompetenzen wie z. B. die Fähigkeit zur Selbstregulation der Schüler:innen und hilft, Mobbing und Gewalt zu reduzieren. Der „Denkerraum“ ist nicht nur der Arbeitsplatz der Schulsozialarbeiterin, sondern ein Ort, an dem Konflikte geklärt, Konsequenzen wie Entschuldigungsbriefe bearbeitet, Gespräche geführt, Erziehungsverträge formuliert und Elterngespräche durchgeführt werden. Im Rahmen des Sozialkonzepts der Schule wird auch das „Klassenwetter“ genutzt, um das soziale Klima zu stärken. Es zeigt Fehlverhalten – symbolisiert durch die Gewitterwolke – sowie positives Verhalten an, welches durch die Sonne symbolisiert wird. Und so geht‘ s: Die Symbole werden an der Tafel installiert, die Namen der Kinder werden zu Beginn des Schultages neben dem Klassenwetter aufgehängt und im Laufe des Tages auf dem Bild platziert. Wer am Ende des Tages das Sonnensymbol erreicht, wird in einer Liste vermerkt. Nach einer festgelegten Anzahl von Sonnen gibt es eine Belohnung.

Das Schutzkonzept der Schule fördert eine gute Kommunikation und Teamgeist unter den Mitarbeitenden und hilft zudem dabei, dass junge Lehrkräfte auf die Unterstützung erfahrener Kolleg:innen zurückgreifen können. An der Schule wird eine Haltung gelebt, die den Kern der Schulkultur und des Schulklimas bildet. Diese Haltung prägt das Miteinander unter den Schüler:innen, im Kollegium, mit Kooperationspartner:innen und in der Zusammenarbeit mit den Eltern.

Eine glaubwürdige und ernst gemeinte Haltung vorleben zu können, ist entscheidend, denn eine gelingende Schulkultur lässt sich nicht einfach trainieren. Deshalb sind Werte wie Demut, Humor, Ehrlichkeit, Dankbarkeit, Wertschätzung und Authentizität für das Schulleitungshandeln von zentraler Bedeutung. Ebenso wichtig ist es, nicht nachtragend zu sein. Die Kinder und letztlich alle Beteiligten der Schulgemeinschaft sollen sich auf ein faires und wertschätzendes Miteinander verlassen können. Durch diese integrative und wertschätzende Schulkultur wird an der Schule eine Umgebung geschaffen, in der Lernen und persönliche Entwicklung harmonisch miteinander verknüpft sind.

Prävention und Gesundheitsförderung an ausgewählten Hauptpreisträgerschulen



Ein gutes Schulklima ist in vielerlei Hinsicht präventiv wirksam: In Schulen mit einem guten Schulklima interessieren sich die Lehrkräfte sowohl in ihrem Unterricht als auch über den Unterricht hinaus für ihre Schüler:innen. Es bestehen lebendige, positiv geprägte Beziehungen miteinander; es gibt in der Schule klare Regeln und geteilte Normen, sodass Mobbing, Ausgrenzung oder Sachbeschädigung verhindert werden können. Die Forschung zeigt, dass gute Beziehungen zu den Lehrkräften insbesondere für solche Schüler:innen einen wichtigen Schutzfaktor darstellen, die aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten oder Lernschwierigkeiten ein erhöhtes Risiko für Schulabbrüche aufweisen (Cornelius-White, 2007; Niehaus, Rudasill & Rakes, 2012).

Darüber hinaus stellen Konzepte der Prävention und Ansätze der Gesundheitsförderung einen weiteren wichtigen Baustein von Schulqualität dar. Die Kultusministerkonferenz hat bereits 2012 deutlich gemacht, dass solche Konzepte keinesfalls nur optionale Zusatzaufgaben von Schule seien, sondern zum Kern jeder Schulentwicklung gehören sollten (KMK, 2012). Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet werden, engagieren sich in der Regel auf verschiedene Weise für Prävention und Gesundheitsförderung. Dazu einige Beispiele:

An der **Otfried-Preußler-Grundschule in Hannover** werden Prävention und Gesundheitsförderung großgeschrieben – mit beeindruckendem Erfolg. Um die psychische Gesundheit positiv zu beeinflussen und das soziale Miteinander zu fördern, wurde Gewaltprävention als Schwerpunkt im Gesundheitskonzept festgelegt. In Arbeitsgemeinschaften können Schüler:innen ihr Selbstbewusstsein stärken und lernen, mit Aggressionen umzugehen.

Begleitet von externen Trainer:innen durchlaufen alle Klassen gezielte Projekte zur Gewaltprävention, mit dem Ziel, das Schulklima positiv zu prägen sowie den Schulalltag für alle Kinder sicher und willkommen zu gestalten. Der Morgenkreis (Erzählkreis), die Monatsbühne, bei der die verschiedenen Klassen ihre Unterrichtsergebnisse vorstellen, und der im Klassenverband durchgeführte Klassenrat fördern den respektvollen Umgang und die Fähigkeit, Probleme sowie Konflikte eigenverantwortlich zu lösen. Gleichzeitig stärken sie das Selbstvertrauen und die soziale Kompetenz der Schüler:innen.

In den letzten Jahren hat die Schule ihren Schwerpunkt verstärkt auf mentale Gesundheit und Prävention gelegt. Dazu zählen Maßnahmen zur Unterstützung bei psychischen Belastungen sowie Programme zur Sensibilisierung gegenüber Diskriminierung und Rassismus, die den Schüler:innen soziale Kompetenzen im Umgang miteinander vermitteln. Diese Initiativen ergänzen das bestehende Demokratiebildungsprogramm und fördern ein Schulklima, das von Vielfalt und gegenseitiger Unterstützung geprägt ist.

Die Otfried-Preußler-Schule macht sich außerdem zur Aufgabe, allen Schüler:innen gesunde Ernährung nahezubringen und sie zu Bewegung anzuregen. Während der Unterrichtszeit achten die Lehrkräfte beispielsweise auf einen Wechsel zwischen Konzentrations- und Bewegungseinheiten, um die Lernmotivation und Aufnahmeleistung der Schüler:innen zu unterstützen. Im Sport- und Musikunterricht wird das Körpergefühl gestärkt, und Pausen sind so gestaltet, dass die verschiedenen Bedürfnisse der Schüler:innen berücksichtigt werden können. Auch über den Unterricht hinaus wird auf die Gesundheit der Schüler:innen geachtet, so stehen ihnen in den Pausen verschiedene Bewegungsmaterialien zur Verfügung. Während die einen sich bewegen möchten, bevorzugen andere, die Pause in Ruhe zu verbringen. Im Schulgebäude wird deswegen auf Lärmvermeidung geachtet und das Thema im Unterricht besprochen. Möchten sich die Schüler:innen entspannen, haben sie bei schönem Wetter die Möglichkeit, den Ruhegarten zu nutzen. Außerdem wird auf ein gesundes Trinkverhalten Wert gelegt; einzelnen Klassen werden mit Unterstützung der Eltern Mineralwasserkisten zur Verfügung gestellt. Eine gemeinsame

und frei eingeteilte Frühstückspause bietet Möglichkeiten zum Austausch und zum Vorlesen. Das Thema „Gesundes Frühstück“ wird zudem im Sachunterricht aufgegriffen und bearbeitet.

Sowohl an der Otfried-Preußler-Grundschule in Hannover als auch an der **Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm** wurde das Projekt „Schulobst“ implementiert. Durch das Projekt haben die Schüler:innen täglich Zugang zu frischem Obst und Gemüse.

Zur Förderung einer gesunden Ernährung führt die Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm noch weitere Maßnahmen durch. So wird beispielsweise darauf geachtet, dass jedes Kind während des Unterrichts die Möglichkeit hat, ausreichend Wasser zu trinken. Lehrkräfte sind dazu angehalten, die Kinder an das Wassertrinken zu erinnern, damit alle konzentriert lernen können. Das Frühstücksverhalten der Schüler:innen wird ebenfalls besprochen. Zusätzlich wird das Thema in einem Gespräch mit den Eltern aufgegriffen, um gemeinsam über gesunde Frühstücksgewohnheiten in den Austausch zu gehen. Beim Mittagessen wird darauf geachtet, dass sich täglich Obst und Gemüse auf den Tellern finden. Kinder, die gesunde Gerichte eher nicht kennen, werden ermuntert, diese zu probieren. Jeden zweiten Dienstag im Monat findet das Eltern-Café-Grimm statt, bei dem die Eltern in Eigenregie die Verpflegung organisieren. Auch die Zahngesundheit wird systematisch gefördert: Alle Schüler:innen durchlaufen in ihrer vierjährigen Grundschulzeit jährlich einen spiralcurriculumartig aufgebauten Förderkurs zur Zahngesundheit, der vom Kreisgesundheitsamt organisiert wird.

Tanzen vor dem Schulbeginn



Als „Bewegte Schule“ gehören Bewegung, Spiel und Sport zur pädagogischen Grundorientierung an der Gebrüder-Grimm-Schule in Hamm. Ziel ist es, die Schüler:innen in allen schulischen Bereichen zu Bewegung motivieren und auf diese Weise ihre physische und psychische Entwicklung positiv zu beeinflussen. Bewegung soll in den Klassenräumen, den Pausen, im Sportunterricht und beim Schwimmen, in AGs, im außerunterrichtlichen Bereich, im Lernstudio und in der offenen Ganztagsschule stattfinden. Angeregt wird Bewegung u. a. durch das Tanzen vor dem Schulbeginn. Jeden Morgen erhalten die Schüler:innen die Möglichkeit, sich in der Schulaula zu selbst gewählter Musik zu bewegen. Zudem haben sie Zugang zu der sogenannten „Bewegungsecke“, die mit einem Boxsack ausgestattet ist. Dieser kann mit Boxhandschuhen zum Frustabbau oder aber aus Freude an der Bewegung genutzt werden. Weitere Materialien für einen Bewegungsparcours oder ein Bällebad stehen ebenfalls zur Verfügung.

Auf dem Weg hin zu einer ganzheitlich „Gesunden Schule“ nimmt auch das **Regionale Berufliche Bildungszentrum Müritz (RBB Müritz)** alle Akteur:innen der Schulgemeinschaft in den Blick. Im Rahmen einer schulinternen Lehrkräftefortbildung (SchiLF) wurde das Thema aufgemacht und das Kollegium für die Gesundheitsförderung und Prävention sensibilisiert. Ein erster Schritt war es, den aktuellen Ist-Zustand des RBB Müritz mit Blick auf die Gesundheitsförderung zu evaluieren. Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus engagierten und interessierten Lehrkräften, berät nun, wie mit den Ergebnissen der Evaluation umgegangen werden soll. Im Fokus steht die Frage, wo weitere gesundheitsförderliche Maßnahmen in Form von Projekten oder im Rahmen des Unterrichts etabliert und umgesetzt werden können. Das bedeutet auch, dass dort, wo es möglich ist, Schüler:innen beteiligt werden und sie ihre Perspektive einbringen sollen. Netzwerkarbeit soll geschaffen werden, um Prävention und Gesundheitsförderung in den Fokus zu setzen. Klar ist, dass es eines ganzheitlichen Konzepts bedarf und alle Akteure der Schulgemeinschaft in den Blick genommen werden sollen.

Radtour zum Schuljahresende

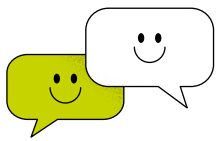
Das Thema Gesundheitsförderung ist nicht gänzlich neu am RBB Müritz. Mit der Teilnahme am Landesprogramm zur betrieblichen Gesundheitsförderung im Jahr 2015 hat die Schule einen wichtigen Schritt unternommen, um alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zu befähigen, Verant-

wortung für die eigene Gesundheit und die der anderen Menschen in der Schule zu übernehmen. Unterstützt wird dieser Prozess durch eine Beratungslehrerin, die gemeinsam mit der Schulleitung gesundheitsförderliche schulische Prozesse gestaltet. Es gibt verschiedene Angebote, auch für das Lehrkräftekollegium. So steht etwa die Sporthalle der Schule dem Kollegium regelmäßig zum Volleyball- und Badmintontraining zur Verfügung. Traditionell findet zum Schuljahresabschluss eine Radtour statt.

Den Schüler:innen werden noch weitere Angebote zur Prävention gemacht. So gibt es Kooperationen mit der Polizei und der Verkehrswacht für Fahranfänger:innen, um jährlich am Tag der Verkehrssicherheit sowohl für die Gefahren des Straßenverkehrs als auch für die Auswirkungen von Alkohol- und Drogenkonsum insbesondere am Steuer zu sensibilisieren.

Die hier beschriebenen Schulen verdeutlichen, wie Prävention und Gesundheitsförderung das Wohlbefinden und das Lernen in der Schulgemeinschaft fördern können. Die physische und psychische Gesundheit aller Mitglieder der Schulgemeinschaft werden gestärkt und die Qualität des Schullebens spürbar verbessert. Diese Maßnahmen haben das Potenzial, als Leuchtturmprojekte auch andere Schulen zu inspirieren.

Kooperation durch gut organisierte Zusammenarbeit und innovative Konzepte

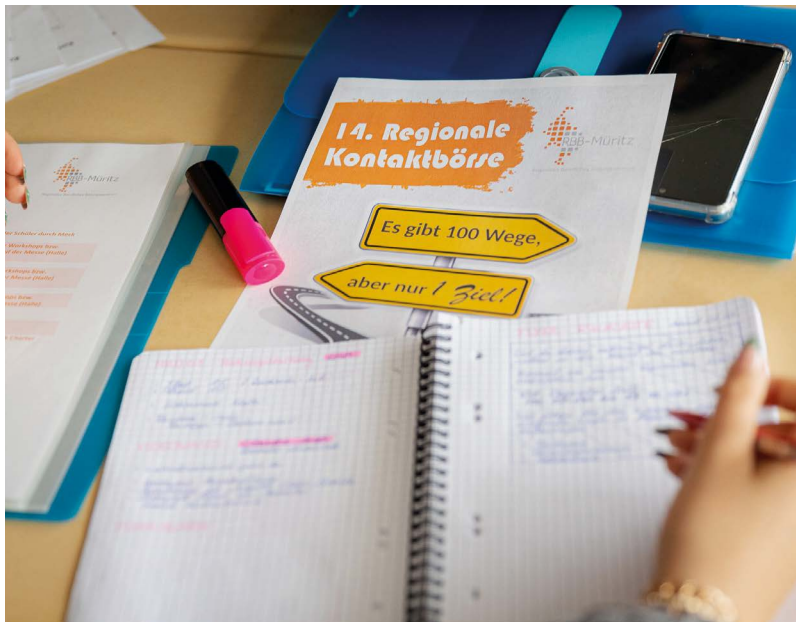


Jede einzelne Schule ist eine lebendige und komplexe Organisation, in der viele unterschiedliche Menschen aufeinandertreffen. Sollen in einer Schule größere Entwicklungs- und Veränderungsprozesse vollzogen werden, so erfordert das so viel Engagement, Zeit und Kraft von Schulleitung und Kollegium, dass einzelne Personen allein dies nicht leisten könnten. Es müssen daher viele Personen zusammengebracht werden, die sich austauschen und miteinander im Team arbeiten. Jedoch stellt der Mangel an zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie fehlende Lehrkräfte an vielen Schulen ein Problem dar, so auch an vielen Preisträgerschulen. Dennoch gelingt es diesen Schulen, durch gut organisierte Zusammenarbeit innovative Konzepte zu entwickeln und umzusetzen. Woran liegt das? Dazu die folgenden Studienergebnisse:

In der Commit-Studie untersuchten die Bildungsforscher:innen Cornelia Gräsel und Dirk Richter mit ihren Teams von 2018 bis 2021 die Kooperation an 16 weiterführenden Schulen, darunter 7 Preisträgerschulen. Eine zentrale Rolle bei einer intensiven Kooperation im Kollegium spielen der Studie zufolge offenbar die Schulleitungen, die viel Wert auf die Personalentwicklung in ihrem Kollegium legen. Eine Interviewstudie von Hartmann, Kuschel und Richter (2021) mit Schulleitungen von Preisträgerschulen im Rahmen von Commit zeigte, dass diese Schulleitungen bestrebt sind, die schulischen Entwicklungsziele mit den persönlichen Entwicklungszielen der Lehrkräfte abzustimmen. Sie suchen regelmäßig das Gespräch mit den Lehrkräften und befördern kollegiales Lernen, z. B. durch kollegiale Hospitationen.

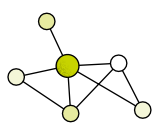
Viele Lehrkräfte in Deutschland wünschen sich durchaus mehr Kooperation. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass die gelebte Kooperation an vielen Schulen eher oberflächlich ist (Die Deutsche Schulakademie, 2018; Richter & Pant, 2016; Muckenthaler et al., 2019). Es lassen sich verschiedene Formen von Kooperation unter Lehrkräften unterscheiden. Eine prominente Unterscheidung stammt von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006), die drei unterschiedlich komplexe Formen der Lehrkräftekooperation beschreiben: *Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion*. Die *erste Form (Austausch)* beschreibt Situationen, in denen sich Kolleg:innen Informationen oder Materialien weitergeben. Sie ergibt sich eher bei Gelegenheit und erfordert keine großen Investitionen oder Verbindlichkeit. Bei der *zweiten Form (Arbeitsteilung)* verfolgen die kooperierenden Lehrkräfte ein gemeinsames Ziel. Sie teilen dann größere Aufgaben in kleinere Einheiten auf, die arbeitsteilig erledigt werden können, um effizienter voranzukommen oder Zeit zu sparen. Die *dritte Form der Kooperation (Ko-Konstruktion)* ist die anspruchsvollste, die insbesondere ein stärkeres Commitment der Lehrkräfte erfordert. Aufgaben wie die Planung von neuen Unter-





richtsreihen werden hier nicht aufgeteilt, sondern in engem Austausch miteinander erarbeitet. Jüngere Studien konnten dabei zeigen, dass es sinnvoll ist, Kooperationsformen zusätzlich auch noch danach zu unterscheiden, ob sich die Zusammenarbeit auf die Schulentwicklung oder ob sie sich auf die Unterrichtsentwicklung bezieht (Hartmann, Richter & Gräsel, 2021). Hartmann et al. (2021) fanden in einer Studie mit weiterführenden Schulen heraus, dass die ko-konstruktive Unterrichtsentwicklung die Kooperationsform ist, die in der Praxis am seltensten vorkommt.

Grundsätzlich zeigt sich in empirischen Studien immer wieder, dass komplexere Formen der Kooperation, die arbeitsteilig oder ko-konstruktiv sind –, bei denen also Lehrkräfte beispielweise Unterrichtsreihen oder -konzepte gemeinsam entwickeln, ihre Kompetenzen bündeln und voneinander lernen können (vgl. Gräsel et al., 2006; Grosche et al., 2020; Mofield & Phelps, 2020) – an vielen Schulen kaum vorkommen; für Preisträgerschulen sind sie jedoch typisch.



Kooperation: Eine Gelingensbedingung für Schulentwicklung

In diesem anspruchsvollen Miteinander erkennt die Wissenschaft einen bedeutenden, auf die Zukunft gerichteten Vorteil: Die Kooperation des Kollegiums bzw. des gesamten schulischen Personals wird als eine zentrale Gelingensbedingung für die Bewältigung neuer Herausforderung und der Schulentwicklung gesehen (Grosche, et al. 2020; Keller-Schneider et al., 2013; KMK, 2015). Zudem zeichnen sich Schulen, die dergestalt kooperieren und den Deutschen Schulpreis erhalten haben, durch eine intensive und vertrauensvolle Zusammenarbeit in unterschiedlichen Strukturen und Teams aus. Häufig wird dabei multiprofessionell und über Jahrgangsstufen und Fächer hinweg kooperiert. Das scheint dann besonders gut zu gelingen, wenn die Schulleitung für die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte einerseits Strukturen für die Zusammenarbeit organisiert und ihnen andererseits große Freiheit für ihre Arbeit zugesteht und Interesse an ihren Ideen hat (Kalinowski et al., 2022).



Zu beachten ist auch, dass sich die Kooperation innerhalb von Schulen auf allen Ebenen positiv auswirkt (Massenkeil & Rothland, 2016; Vangrieken et al., 2015): Schulen, an denen gut und intensiv kooperiert wird, weisen insgesamt eine höhere Schulqualität und -effektivität auf (Schleicher, 2018). Lehrkräfte, die mit ihren Kolleg:innen intensiver zusammenarbeiten, machen einen qualitativ besseren Unterricht (Hochweber et al., 2012) und haben eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung beim Unterrichten (Richter & Pant, 2016).

Erfolgreiche Schulen kooperieren darüber hinaus mit einer Vielzahl anderer Organisationen und Institutionen. Dazu gehören zunächst abgebende und aufnehmende Einrichtungen wie Kitas oder andere Schularten, aber auch Vereine, Betriebe, Kirchen oder Forschungs- und Bildungseinrichtungen in der Kommune. Die Schulen nutzen diese Kooperationen dazu, das Schulleben für ihre Schüler:innen anregend und vielfältig zu machen, ihnen vielfältige Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten zu geben. Preisgekrönte weiterführende und berufliche Schulen pflegen darüber hinaus in der Regel intensive Kooperationen zu Ausbildungsbetrieben in der Region. Nicht zuletzt ist ein guter Kontakt zum Schulträger essenziell, um die Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit zu sichern und die Ausstattung der Schule mit Ressourcen zu verbessern.

Eine weitere Form der Kooperation, die Schulpreisträgerschulen pflegen, sind Netzwerke mit anderen Schulen, in denen die Schulen bestimmte gemeinsame Ziele verfolgen und unter ähnlichen Rahmenbedingungen arbeiten (Kolleck, 2019). In Schulnetzwerken stehen die Schulen z. B. in einer Region nicht in erster Linie im Wettbewerb miteinander. Stattdessen sind sie an Synergien interessiert, die z. B. in gemeinsamer Weiterentwicklung, Problemlösung oder Erstellung von Materialpools entstehen können und die die Einzelschule nicht leisten könnte (Ahlgrimm et al., 2020; Huber 2014). Solche Netzwerke funktionieren, wenn sich in ihnen eine hierarchiefreie Gemeinschaft mit gemeinsamen Überzeugungen entwickelt, denn dann erleben die Beteiligten in der Zusammenarbeit einen gegenseitigen Mehrwert (Teller & Longmuß, 2007) – und sie teilen ein gemeinsames Entwicklungsinteresse (Berkemeyer & Bos, 2015).

Auch das Regionale Berufliche Bildungszentrum (RBB) Müritz setzt auf Kooperation. Schulleiterin Birgit Köpnick erklärt, wie sich das RBB regional vernetzt hat:

Kooperation im Fokus: Wie das RBB Müritz ein positives Schulklima schafft

Das RBB Müritz, Hauptpreisträgerschule aus dem Jahr 2022, vereint Fachgymnasium, Berufsschule, Höhere Berufsfachschule und Fachschule unter einem Dach. Ein wertschätzendes und anregendes Lernklima prägt den schulischen Alltag. Es bildet das Fundament eines pädagogischen Konzepts, das Theorie und Praxis in enger Zusammenarbeit mit regionalen Unternehmen verbindet. Durch

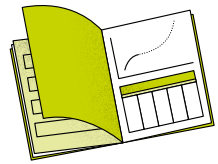
praxisnahe Projekte wird die berufliche Handlungskompetenz der Schüler:innen gestärkt, sodass sie optimal auf den Arbeitsmarkt der Zukunft vorbereitet sind.
Das RBB Müritz mit seinen beiden Standorten in Waren an der Müritz und Malchin ist weit mehr als eine berufliche Schule. Sie ist ein wichtiger Teil des regionalen Bildungsnetzwerkes – es ist ein Ort, an dem sich die rund 1500 Schüler:innen und das gesamte pädagogische Personal gleichermaßen wohlfühlen. Die Schule pflegt eine respektvolle und offene Atmosphäre. Der Heterogenität der Schüler:innenschaft wird unter Berücksichtigung des Inklusionsgedanken Rechnung getragen. In dem ersten von vier Leitsätzen des Beruflichen Bildungszentrums Müritz heißt es: „Unser Handeln ist von gegenseitigem Respekt, Toleranz und Vertrauen geprägt" – und das wird aktiv gelebt.

Gegenseitige Achtung, Akzeptanz und Hilfsbereitschaft sind zentrale Werte, die für ein positives Schulklima und den Lernerfolg entscheidend sind. Kennzeichnend ist die projektorientierte Unterrichtsentwicklung, mit der die Schüler:innen direkt zu Beginn ihrer Schullaufbahn in Kontakt kommen. Das *Projekt „Ankommen"* unterstützt neue Schüler:innen dabei, ihre Klassengemeinschaft, Lehrkräfte sowie die Schulleitung kennenzulernen, sich in der Schule zurechtzufinden und sich mit den wichtigsten Ansprechpartner:innen für die verschiedenen Belange bekanntzumachen. Zudem erhalten sie Einblicke in die Organisation und Inhalte ihrer Ausbildung. Ein innovativer Bestandteil ist die von Schüler:innen entwickelte *Schulrallye*, bei der Teilnehmende mithilfe von QR-Codes Wissenswertes über ihre Ausbildung entdecken oder sich anhand von *Rätseln* erste Informationen zur Schule erschließen. Auch machen sich die neuen Schüler:innen mit wichtigen Regelungen, die das gemeinsame Lernen in der Schule erfordern und erleichtern, bekannt. Das Projekt „Ankommen" schafft frühzeitig eine wertschätzende Schulkultur und wird durch regelmäßige schulinterne Fortbildungen sowie Checklisten für Lehrkräfte stetig weiterentwickelt. Der gesamte Prozess wird durch die Schulleitung und die Qualitätsmanagementgruppe gesteuert. Ein *FAQ* für Eltern und Ausbildungspartner sorgt für Transparenz und fördert die Einbindung der gesamten Schulgemeinschaft. Das Projekt legt den Grundstein für eine respektvolle und wertschätzende Schulkultur und Beziehungsgestaltung.

Schulstart – Alles Wichtige zum Beginn

Sind die Schüler:innen gut angekommen, folgen vielfältige projektorientierte Unterrichtsangebote, die individuell, digital und lebensnah gestaltet sind. Regelmäßig werden zudem *berufsübergreifende Projekte* organisiert, die eine Vernetzung zwischen den verschiedenen Bildungsgängen fördern. Dafür folgende Beispiele:

Anspruchsvolle Lernsituationen und didaktische Jahresplanung



Bereits seit dem Schuljahr 2009/2010 veranstaltet das RBB Müritz ein *kooperatives Schulprojekt*, um Ausbildungssuchenden der regionalen Schulen den Berufseinstieg zu erleichtern und ihnen attraktive Berufsorientierungsangebote zu machen. Jährlich nehmen rund 500 Schüler:innen aus ca. 30 verschiedenen Bildungsgängen an der *„Regionalen Kontaktbörse"* teil. Außerdem beteiligen sich rund 400 interessierte Schüler:innen aus den 9. und 10. Klassen der acht regionalen Schulen sowie der Förderschule des ehemaligen Landkreises Müritz und die Berufsvorbereitungsklassen der Beruflichen Schule Waren. Die Gesamtverantwortung und Planung für den Projekttag liegt in den Händen der Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres der Kaufleute für Tourismus und Freizeit; dies ist eine Lernsituation in der didaktischen Jahresplanung. Die anderen Bildungsgänge sind verantwortlich für die Vorbereitung der Workshops zur Vorstellung ihrer Berufe. Aus den ca. 24 bis 28 angebotenen interaktiven Workshops wählen die Teilnehmenden zwei aus, um erste Einblicke in ihren möglicherweise zukünftigen Beruf zu erhalten. Parallel hierzu findet eine *Ausbildermesse* mit ca. 50 bis 60 regionalen Unternehmen bzw. Ausbildungspartner:innen statt, die sowohl

für Schüler:innen als auch für deren Eltern zugänglich ist. Das für die Schüler:innen zertifizierte Angebot ist beliebt, und immer mehr Schüler:innen möchten von den vielfältigen Eindrücken profitieren. Durch die Evaluation des Projektes wird stetig an dessen Verbesserung gearbeitet. Aufgrund der Öffnung der Schule durch die verschiedenen Kooperationen wird die *Netzwerkarbeit* in der Region beispielsweise mit weiteren regionalen Schulen, der Agentur für Arbeit, dem Jugendservice des Landkreises, den Kammern sowie den Ausbildungsbetrieben und weiteren Bildungspartner:innen verstärkt.

Ein Crash-Kurs – mehr als „nur" Erste Hilfe

Ein weiteres Projekt zur Berufsvorbereitung ist der ‚*Crash-Kurs Erste Hilfe*: von Schüler:innen für Schüler:innen'. Er wurde ins Leben gerufen, um den Schüler:innen des RBB Müritz im dritten Lehrjahr zur Pflegefachfrau beziehungsweise zum Pflegefachmann die Möglichkeit zu geben, ihre beruflichen Kompetenzen im Rahmen von praxisorientierten Erste-Hilfe-Anleitungen an jüngere Schüler:innen weiterzugeben. Ziel ist es, den Siebt- und Neuntklässler:innen des ortsansässigen Gymnasiums Waren wichtige Erste-Hilfe-Maßnahmen für Alltagssituationen näherzubringen und gleichzeitig Interesse an einer Karriere in der Pflege zu wecken. Durch den gemeinsamen Status als Schüler:innen beider Gruppen wird ein entspanntes Lernumfeld geschaffen, das den Austausch fördert und Berührungsängste abbaut. Die Durchführung erfolgt im MEDICLIN Müritz-Klinikum, wo die Pflegeschüler:innen in Tandems ihre Anleitungen zu Erste-Hilfe-Maßnahmen vorbereiten und schließlich den Schüler:innen des Gymnasiums präsentieren. Begleitet und moderiert wird dieser Prozess durch Lehrkräfte des RBB Müritz und die zentrale Praxisanleitung des MEDICLIN Müritz-Klinikums. Das Projekt ist fest in der didaktischen Jahresplanung des RBB Müritz verankert und seit 2023 auch im Biologie-Lehrplan des Gymnasiums Waren integriert. Das Projekt „Crash-Kurs Erste Hilfe: von Schüler:innen für Schüler:innen" ist ein sehr gelungenes Beispiel für eine praxisorientierte Maßnahme, die sowohl berufliche Kompetenzen fördert als auch eine frühe Berufsorientierung ermöglicht.

Die Projekte veranschaulichen beispielhaft, dass Kooperation und Netzwerkarbeit am RBB Müritz großgeschrieben werden. Diese Haltung spiegelt sich auch innerhalb der Schule wider, indem auch hier großen Wert auf die Zusammenarbeit gelegt wird. So wird die Schulleitung in ihrem Handeln durch Fachgruppen, Qualitätsmanagement- sowie Mediengruppen unterstützt. Die Lehrkräfte des RBB Müritz arbeiten in multiprofessionellen Teams und verschiedenen Projekt- und Arbeitsgruppen zusammen, helfen sich gegenseitig und gestalten gemeinsam Schule und Unterricht.

Ein Wort zum Schluss: Ein positives Schulklima erfordert mehr als gute Absichten; es basiert auf einer klaren Haltung und der konsequenten Ausrichtung an gemeinsamen Werten. Anerkennung, Akzeptanz und die gelebte Wertschätzung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft schaffen erst die Grundlage für ein Umfeld, in dem sich Schüler:innen, Lehrkräfte und Eltern willkommen und wertgeschätzt fühlen. Die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen sind hierfür inspirierende Vorbilder: Sie zeigen eindrucksvoll, wie durch gemeinsames Engagement und die aktive Pflege einer konstruktiven Schulkultur eine Atmosphäre des Vertrauens und der gegenseitigen Unterstützung entstehen kann. Ihre Wege verdeutlichen, dass Schulklima kein Zufall ist. Es ist das Ergebnis einer bewussten, kontinuierlichen und wertgeleiteten Arbeit.



So gesehen! Ein Kommentar der Herausgeber:innen

Der Beitrag beleuchtet ein komplexes Feld schulischer Arbeit. Das Schulklima lässt sich nicht unmittelbar über bestimmte Maßnahmen ansteuern und verbessern. Es entwickelt sich vielmehr aus der „Biographie" (Klein 2017, S.9) der Schule heraus, und das bedeutet: Ein gutes Schulklima vereint in sich eine Fülle gelungener Maßnahmen und alltäglicher Praxen über einen längeren Zeitraum hinweg.

In dem Beitrag wird in zahlreichen Beispielen deutlich, wie unterschiedliche schulische Dimensionen – die Beziehung zwischen allen Beteiligten, die Lern- und Leistungsmöglichkeiten oder die gesundheitlichen Aspekte – zusammenhängen und was sie bewirken: So ist z. B. eine gute Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen förderlich für die schulische Leistung; besonders wichtig ist sie für ethnische Minderheiten und Kindern mit Migrationsgeschichte. Die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen wird damit zu einem wesentlichen Thema bei den Bemühungen, Bildungsungleichheit zu reduzieren.

Das Schulklima wird gestärkt über eine hohe Unterrichtsqualität und durch hohe Erwartungen. Gerade diese Verbindungen werden im Rahmen des Deutschen Schulpreises immer wieder betont. Folglich sind Querbezüge zwischen den einzelnen Qualitätsdimensionen, etwa Leistung und Schulklima, wesentliche Merkmale von Preisträgerschulen. Das Kapitel verdeutlicht damit sowohl bei der Darlegung des Forschungsstandes als auch bei der Beschreibung der Praxisbeispiele, dass erfolgreiche Lernprozesse insbesondere dann wahrscheinlich sind, wenn das Gesamtgefüge Schule „stimmt", wenn das Schulklima als positiv empfunden wird, wenn sich Kinder und Jugendliche wohlfühlen und ihre Lernprozesse unterstützt und gut strukturiert werden.

Literatur zum Kommentar

Klein, E. D. (2017): Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung. DOI: http://dx.doi.org/10.17185/duepublico/44384.

Literatur

Ahlgrimm, F., Albrecht, R., Haase, A., Hoese D., & Perleth, C. (2020). Auf- und Ausbau kooperativer Netzwerkstrukturen in potenzial- und leistungsförderlichen Schulen. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock & H. - W. Wollersheim (Hrsg.), *Leistung macht Schule: Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler* (S. 54–65). Weinheim: Beltz

Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience, and identity. *Improving Schools, 19* (1), 5–26. doi:10.1177/1365480215612616.

Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research, 88,* 121–145. doi:10.1016/j.ijer.2018.01.012.

Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12,* 30–44. doi:10.1016/j.edurev.2014.05.003.

BBWF (2023). *Strategie zur Stärkung der Psychosozialen Gesundheit und Resilienz im Setting Schule. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Schulische Gesundheitsförderung als wichtiger Aspekt von Schulqualität.* Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. URL: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Strategie_zur_Staerkung_der_Psychosozialen_Gesundheit_und_Resilienz_im_Setting_Schule2023.pdf (08.08.2025).

Berkemeyer, N. & Bos, W. (2015). Das Projekt Schule im Team: Theoretische Annahmen, Konzeption und wissenschaftliche Begleitforschung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H. Pfänder, V. Manitius & N. van Holt (Hrsg.), *Netzwerkbasierte Unterrichtsentwicklung: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team"* (S. 7–36). Münster: Waxmann.

Bilz, L. (2013). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11- bis 15-Jährigen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60,* 282–294.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record, 111*, 180–213.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*(1), 113-143. https://doi.org/10.3102/003465430298563

Forsberg, C., Chiriac, E. H. & Thornberg, R. (2021). Exploring pupils' perspectives on school climate. *Educational Research, 63*(4), 379–395. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1956988.Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*, 205 – 219.

Gräsel, C. Fußangel, K., & Pröbsterl, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgaben für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52, 205*–219.

Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E., & Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know – Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly, 60*(1), 31–46. https://doi.org/10.1177/0016986215609999.

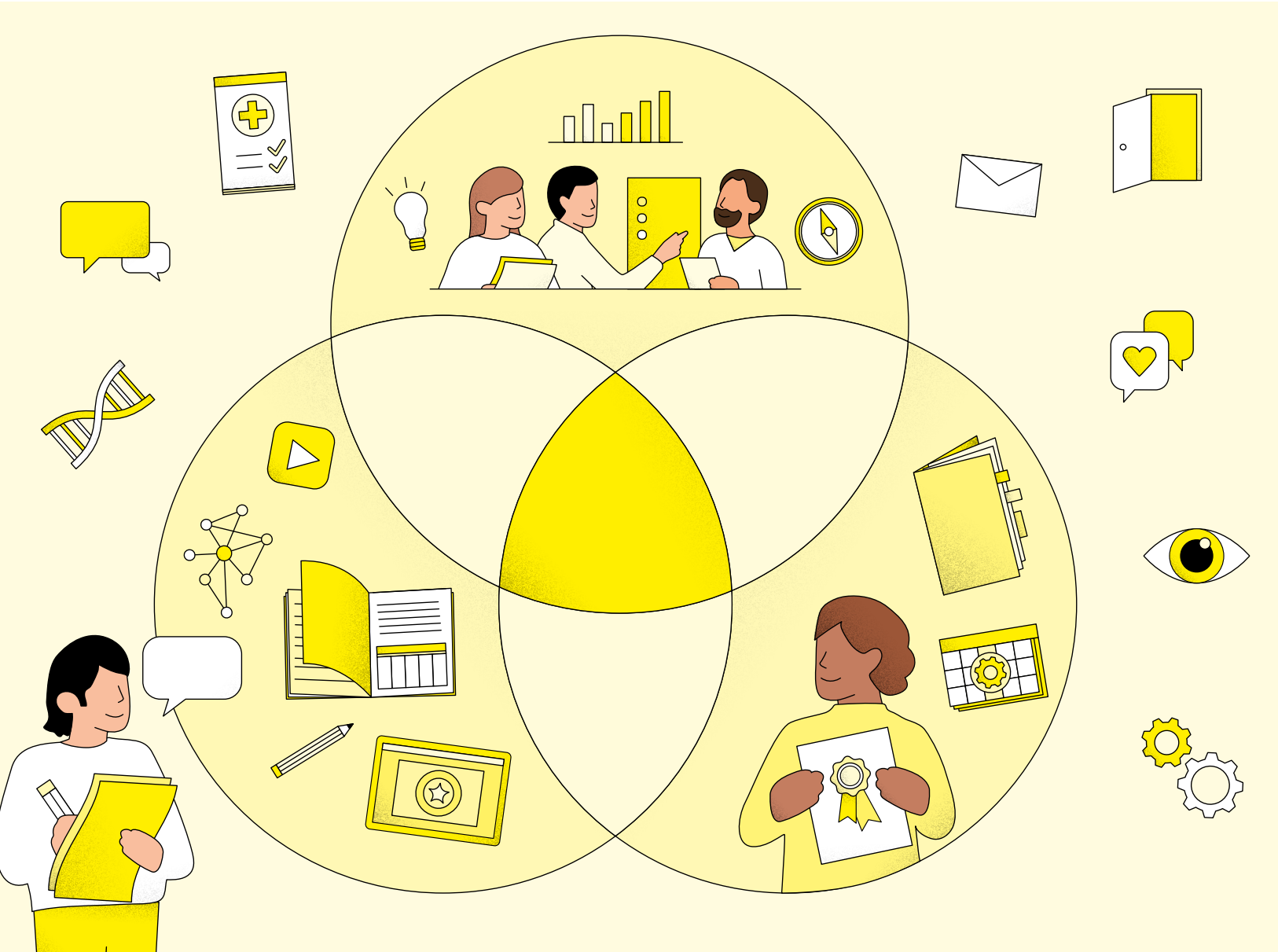
Hartmann, U., Richter, D. & Gräsel, C. (2021). Same same but different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Unterrichtswissenschaft,* 49, 325 – 344. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8.

Hartmann, U., Kuschel, J., & Richter, E. (2021). Wie Schulleitungen die Kooperation im Kollegium stärken können. URL: https://deutsches-schulportal.de/expertenstimmen/commit-studie-personalentwick-

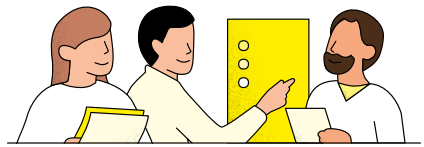
lung-wie-schulleitungen-die-kooperation-im-kollegium-staerken-koennen/ (08.08.2025)
Huber, C. (2011). Soziale Referenzierungsprozesse und soziale Integration in der Schule. *Empirische Sonderpädagogik, 3*(1), 20–36.
Huber, S. G. (2014). Kooperation in Bildungslandschaften: Aktuelle Diskussionsstränge, Wirkungen und Gelingensbedingungen. In S. G. Huber (Hrsg.), *Praxishilfen Schule. Kooperative Bildungslandschaften: Netzwerke(n) im und mit System* (S. 3–29). Köln: Carl Link.
Ismail, S. N., Rahman, F. Abd., & Yaacob, A. (2020). School climate and academic performance. In S. N. Ismail, F. Abd. Rahman & A. Yaacob (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.662.
Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A., & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25, 999*–1029.
Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(6), 765–773.
KMK (2012). *Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf
Kolleck, N. (2019). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie im Feld von Organisation und Bildung. In S. M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (S.21*–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 7,* 1311. doi:10.3389/fpsyg.2016.01311.
Lleras, C. (2008). Hostile school climates: Explaining differential risk of student exposure to disruptive learning environments in high school. *Journal of School Violence, 7*(3), 105–135. doi:10.1080/15388220801955604.
Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144–152. doi:10.1016/j.tate.2016.08.012.
Massenkeil, J., & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. In K. Moegling, G. Hund-Göschel & S. Hadeler (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Bd. 35: Was sind gute Schulen? Teil 1. Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion* (S. 87–118). Immenhausen: Prolog.
Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health 80*(6), 271–279. doi:10.1111/j.1746-1561.2010.00501x.
Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A., & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungserleben. *Journal for Educational Research online, 11*(2), 147–168.
Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Rakes, C. R. (2012). A longitudinal study of school connectedness and academic outcomes across sixth grade. *Journal of School Psychology, 50*(4), 443–460.
NSCC (National School Climate Council) (2021). *What is school climate and why is it important?* https://schoolclimate.org/.
Osman, A. A. (2012). School climate the key to excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 3*(6), 950–954.
Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: View of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management, 14*(5), 224–237.
Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345–387. doi:10.3102/2F0034654316669434.
Rathmann, K., Herke, M., Hurrelmann, K., & Richter, M. (2018). Klassenklima, schulisches Wohlbefinden und Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Ergebnisse des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Gesundheitswesen, 80*, 332–341.
Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of 'good' and 'bad' teachers: Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research, 75*, 31–44. doi:10.1016/j.ijer.2015.11.004.
Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M, Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review, 46*(3), 239–261. doi:10.17105/SPR- 2017-0035.V46-3.
Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68–78.
Teller, M. & Longmuß, J. (2007). *Netzwerkmoderation: Netzwerke zum Erfolg führen. Grundlagen der Weiterbildung.* Augsburg: ZIEL.
Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83* (3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907.
Torsheim, T. & Wold, B. (2001). School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents. A multilevel approach. *Journal of Adolescence, 24*, 701–713.
Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17–40.
Vock, M., Gronostaj, A., Kretschmann, J. , & Westphal, A. (2018). „Meine Lehrer mögen mich" – Soziale Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. *Die Deutsche Schule, 110*(2), 124–138.
Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*, 315–352. 10.1007/s10648-015-9319-1.
Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. doi:10.3102/0002831209361209.

Lernende Schule

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



Schulen brauchen Kapazitäten, die Lernprozesse und Qualitätsentwicklung ermöglichen



Mit dem gesellschaftlichen Wandel einhergehend verändern sich die Anforderungen an Schule. Bereits die Einführung von selbstständigen Schulen bzw. die Tendenzen zur eigenverantwortlichen Schule erhöhten deren Komplexität. Gleichzeitig verändern sich die Handlungsrahmen, und es eröffnen sich neue Freiräume für die Einzelschule.

Diesen engmaschig miteinander verwobenen Herausforderungen stellen sich Schulen auf beeindruckende Weise. Sie nutzen die sich eröffnenden Chancen, wenn sie ihre systemische Schulentwicklung mit geeigneten Qualitätsmanagementsystemen befördern. Schulen verstehen sich selbst als lernende Organisation, in der es um das gemeinsame Lernen aller Beteiligten der Schulgemeinschaft und darüber hinausgeht. Konkret heißt das: Eine lernende Organisation fördert eine offene Lernkultur, in der die gesamte Schulgemeinschaft eingebunden ist und die eine enge Verknüpfung von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung berücksichtigt.

Eine gemeinsame Lernkultur entwickeln

Schulen sind nicht nur Orte, an denen Menschen arbeitsteilig nebeneinander arbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen, sondern sie sind auch sogenannte *Communities of Practice*. Der Begriff des Schweizer Forschers Etienne Wenger (1998) kann etwa als „Gemeinschaft in der Praxis“ übersetzt werden. In seinem Ansatz hat Wenger ausgearbeitet, dass sich Menschen in Organisationen in einem Prozess der sozialen Praxis befinden, in dem sie kontinuierlich gemeinsam lernen. Soziale Praxis ist dabei nicht gleichzusetzen mit Kooperation, sondern beschreibt alle denkbaren Beziehungen, auch solche, die keinem expliziten Ziel folgen, die Konflikte beinhalten oder problematisch verlaufen. Zentral an dieser sozialen Praxis ist, dass in ihr und durch sie Bedeutung ausgehandelt, konstruiert und verändert wird – und dadurch wiederum die gemeinsame Praxis verändert wird. Indem Menschen in der Schule gemeinsam mit anderen Menschen agieren und auch auf deren Handeln reagieren, gemeinsam Aufgaben bearbeiten und auf interne oder externe Herausforderungen und Veränderungsimpulse reagieren, entsteht ein gemeinsames Verständnis von Schule. Solche Prozesse versteht Wenger (1998) als gemeinsame – kollektive – Lernprozesse.

Die Schule als „Lernende Organisation“

Mit diesen kollektiven Lernprozessen der Pädagog:innen in den Schulen verhält es sich ähnlich wie mit den Lernprozessen von Schüler:innen: Sie finden immer statt, denn stets gibt es neue Aufgaben, eine veränderte Situation oder Entwicklungsimpulse, die entweder aus der Schule selbst kommen oder von außen an sie herangetragen werden. Häufig verlaufen diese gemeinsamen Lernprozesse unbewusst; sie erfolgen oftmals automatisch aus der Notwendigkeit heraus, dass die Menschen abstrakte Impulse in ihrer Praxis verarbeiten müssen. Die Frage ist insofern nicht, ob gelernt wird, sondern was gelernt wird und wie die gemeinsamen Lernprozesse der Pädagog:innen in der Schule „gesteuert“ werden können. Genau diese Frage wird im Qualitätsbereich „Lernende Schule“ adressiert.

Der Begriff „Lernende Schule“ ist angelehnt an den Begriff der „Lernenden Organisation“, der von dem ame-

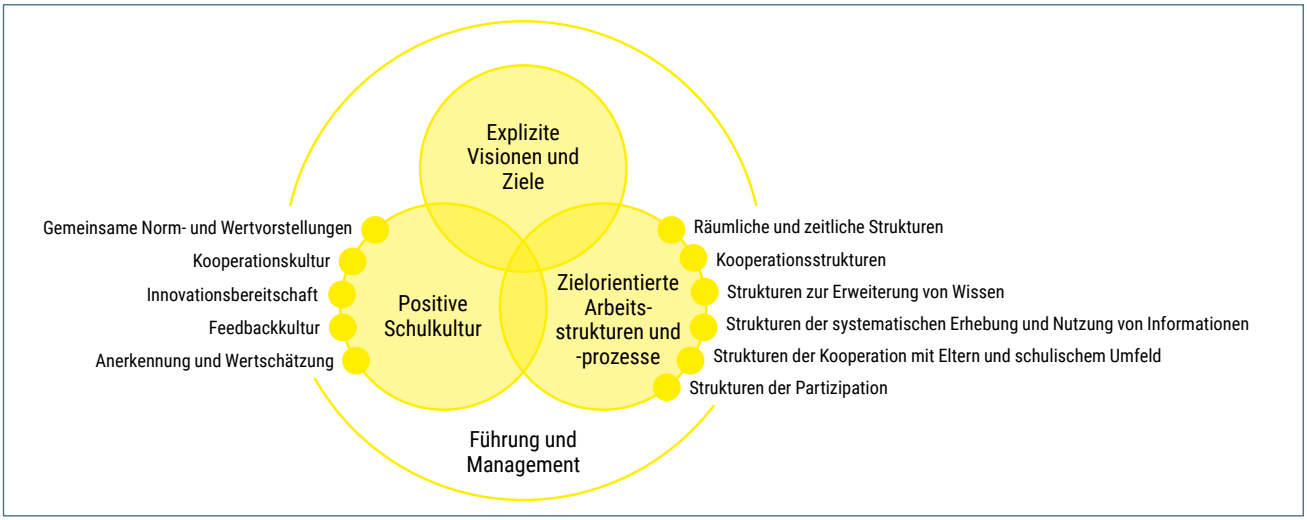


Abb.1: Dimensionen von Schulentwicklungskapazitäten (Quelle: Klein, 2022)

rikanischen Soziologen Peter Senge (2006) geprägt wurde. Erstmals wurden Schulen im deutschen Sprachraum vor allem in dem Konzept „Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess“ von Per Dalin und Hans-Günther Rolff als lernende Organisationen adressiert (Dalin et al., 1996). Schulen als „Lernende Organisationen“ zu bezeichnen, meint, Schulentwicklung als Organisationsentwicklung zu verstehen, also als planvolles und zielgerichtetes langfristiges Vorgehen, das von der Schule selbst ausgeht (Dedering, 2012). Dabei kommt es darauf an, die Strukturen und Prozesse der Zusammenarbeit so zu gestalten, dass die Menschen in der Schule gemeinsam auf die Ziele hinarbeiten können und wollen. Zugleich müssen hier aber auch die Besonderheiten von Schulen als Organisationen berücksichtigt werden, beispielsweise, dass sie nicht autonom handeln können, sondern nur innerhalb der von außen gesetzten Spielräume der Gesellschaft sowie der institutionellen Rahmenbedingungen (mit Blick auf Ziele, den Einsatz von Ressourcen, die Gestaltung von Strukturen und die Normen und Werte, die das Handeln betreffen) (Drepper & Tacke, 2023).

Kapazitäten der Schulentwicklung

Seitdem die Idee der „Lernenden Schule“ aufgekommen ist, haben sich verschiedene Autor:innen mit der Frage beschäftigt, wie dieses Lernen erfolgen kann (einen umfassenden Überblick bietet Feldhoff, 2011). Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Idee der Schulentwicklungskapazitäten (Marks et al., 2000). Im technischen Sinne kann die Kapazität verstanden werden als Aufnahmefähigkeit, etwa im Sinne der Speicherkapazität eines elektronischen Gerätes oder die Ausbringungsmenge einer Produktion in einem Unternehmen. Der Begriff drückt aus, dass es bestimmte Fähigkeiten und Ressourcen gibt, die Schulen benötigen, um „lernen“ bzw. sich entwickeln zu können. Diese sind gleichzeitig nicht in einem unbegrenzten Maße vorhanden, sondern stehen innerhalb eines bestimmten Zeitraums nur begrenzt zur Verfügung, sind aber auch ausbaufähig. Im Zentrum des Ansatzes steht folglich die Frage, wie viele und welche Kapazitäten Schulen für ihre Entwicklung haben und welche Kapazitäten dabei wie ausbaufähig sind. Es gibt verschiedene Modelle, die unter-

schiedliche Interpretationen dafür bieten (Feldhoff, 2011; Maag Merki, 2017; Marks et al., 2000). Zu den am häufigsten genannten Kapazitäten zählen sicherlich Führungskapazitäten, Formen und Funktionen der kollegialen Kooperation, Strategien zum Einbezug der Pädagog:innen in Entscheidungsprozesse (Partizipation) und die Nutzung von Daten. Ebenso bedeutsam sind aber beispielsweise auch gemeinsame Werte und Ziele, Strategien zum Wissensmanagement, die Vernetzung mit Eltern und außerschulischen Akteur:innen oder die räumliche und zeitliche Strukturierung von Schule. Zusammenfassen lassen sich diese verschiedenen Kapazitäten in vier Dimensionen (s. Abb. 1; Klein, 2022):

- *Gemeinsame Vision und Ziele:* Ein Bild von der Zukunft, das man gemeinsam erreichen möchte, sowie damit verknüpfte Entwicklungsziele geben den Menschen in Schule einen gemeinsamen Grund für Entwicklungsbemühungen. Sie motivieren dazu, über das eigene Handeln nachzudenken und Risiken einzugehen, weil es einem höheren Zweck dient. Darüber hinaus helfen Ziele beim Strukturieren des Vorgehens und bieten eine Möglichkeit, bei einer Vielzahl an Entwicklungsimpulsen die wichtigsten zu priorisieren. So zeigt die Schulentwicklungsforschung beispielsweise, dass eine zielorientierte Führung einen sehr großen Einfluss auf das Handeln und die motivationalen Orientierungen von Lehrkräften haben kann (Sun & Leithwood, 2015).
- *Zielorientierte Arbeitsstrukturen und -prozesse:* Eine zweite Dimension fasst Kapazitäten zusammen, die sich auf die konkrete Konfiguration schulischer Arbeitszusammenhänge beziehen; sie reicht von einer zeitlichen und räumlichen Planung über die Gestaltung von Regelungsstrukturen bis hin zur Dokumentation und Evaluation des gemeinsamen Arbeitens. Strukturen und Prozesse zur Kooperation, zur Partizipation, zur Nutzung von Daten etc. erfüllen keinen Selbstzweck, sondern werden systematisch auf das gemeinsame professionelle Lernen der Pädagog:innen bzw. das organisationale Lernen der Schule im Kontext schulischer Entwicklungsvorhaben ausgerichtet (Leithwood et al., 2006).
- *Schulkulturelle Merkmale:* In einer weiteren Dimension lassen sich solche Kapazitäten zusammenfassen, die sich auf gemeinsame bzw. geteilte Überzeugungen und unbewusste Annahmen der Menschen in Schule beziehen; beispielsweise auf die Mission der Schule, lehr-lern-theoretische Überzeugungen, Annahmen zur eigenen Handlungsmacht, zu den Schüler:innen, zu Sinn und Unsinn von Schulentwicklung usw. Besonders bedeutsam für Schulentwicklung sind z. B. die Bereitschaft des Kollegiums, das eigene Handeln zu reflektieren und die Offenheit, Neues auszuprobieren (Klein et al., 2024). Auch „akademischer Optimismus" bzw. die kollektive Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte, also die Überzeugung, in der Gemeinschaft auch unter widrigen Umständen etwas erreichen zu können, erweist sich als wichtige Kapazität der Schulentwicklung (z. B. Kirby & DiPaola, 2011).
- *Führung:* Der Begriff „Kapazitäten" zeigt bereits, dass diese wandelbar und ausbaufähig sind. Damit dies erfolgen kann, brauchen Schulen auch Führungskapazitäten. Gemeint ist damit nicht eine Person, die qua Amt Verfügungsmacht hat, sondern mit Führung ist generell jenes Handeln von Menschen gemeint, welches dazu beiträgt, dass die anderen Kapazitäten ausgebaut werden – dass also Ziele, Strukturen und Prozesse sowie schulkulturelle Merkmale so beeinflusst werden, dass die Menschen in der Schule an gemeinsamen Entwicklungsprozessen mitarbeiten und auf die gemeinsamen Ziele hinarbeiten können und auch wollen (Klein, 2018; Leithwood et al., 2006).

Um ihre Kapazitäten ausbauen zu können, benötigen Schulen Qualitätsmanagementsysteme, die eine Wechselwirkung von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung berücksichtigen. Sie bieten eine zielgerichtete Planung und Steuerung auf der Grundlage gemeinsam getragener Ziele und zeigen Unterstützungsmöglichkeiten für die beteiligten Akteure auf. Auf Grundlage ihrer Zielstellungen erarbeiten Schulen ihre Qualitätsstandards und gewinnen durch die Realisierung der Feedback- und Evaluationsprozesse Rückkopplungen für

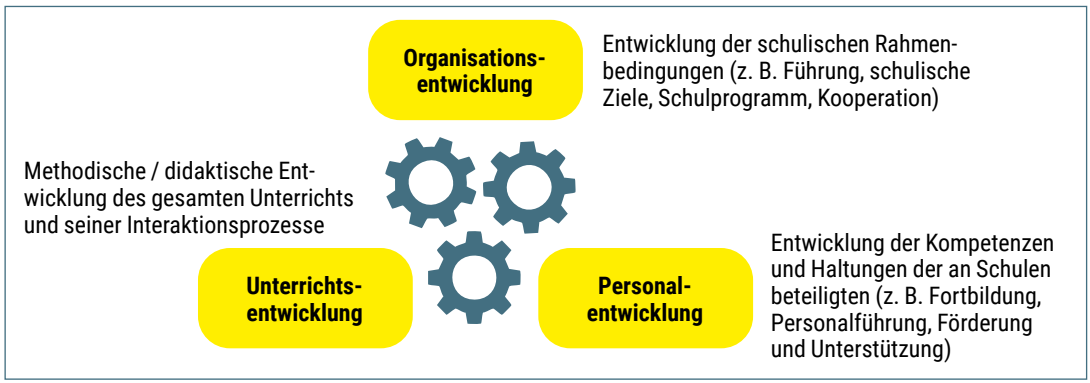


Abb. 2: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (eigene Darstellung, adaptiert von Rolff, 2016)

ihren eigenen Entwicklungsprozess. Die transparente Einbindung interner sowie externer Daten und Informationsquellen sichert eine erfolgreiche Gestaltung dieser Prozesse. Dies ist nach unserer Auffassung der Schlüssel, Schulen anpassungs- und zukunftsfähig zu gestalten.

Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung



Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung, das der Bildungsforscher Hans-Günter Rolff in den 1990-er Jahren entwickelt hat (Rolff, 2016), stellt eine theoretische Grundlage dar, an der Schulen sich bei der Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems orientieren können. Das Modell ist dabei vergleichsweise einfach: Es teilt Schulentwicklung in die drei Bereiche Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung.

Organisationsentwicklung (OE)

Bei der Entwicklung einer gemeinsamen Vision und folgend der Ableitung von konkreten Zielstellungen muss die gesamte Schulgemeinschaft eingebunden und ein Konsens erzielt werden, um an einem Strang ziehen zu können. Möglichkeiten der Beteiligung und Einbindung sichern, dass die unterschiedlichen Interessen der Beteiligten berücksichtigt werden können. Diese Partizipation fördert nicht nur eine hohe Identifikation mit den Zielen, sondern verstärkt auch die Bereitschaft, Entwicklungsprozesse umzusetzen. Es sind zudem dynamische Prozesse, die regelmäßig überprüft und angepasst werden müssen.

In der Kategorie Organisationsentwicklung (OE) subsummieren sich insofern all jene Aspekte, welche die Entwicklung der schulischen Rahmenbedingungen in diesem Sinne ermöglichen. Rolff (2016) rechnet darunter zum Beispiel das Schulprogramm, die Entwicklung des Schul- und Erziehungsklimas, die Entwicklung von Führung und Management, Teamentwicklung, Evaluation, Kooperation usw.

Personalentwicklung (PE)

Die aktive Beteiligung des Personals und deren individuelle und kollegiale Professionalisierung sind essenziell. Damit meinen wir, dass sowohl Lehrkräfte als auch das unterstützende pädagogische Personal gefördert und weitergebildet werden müssen, um zum einen die Qualität des Unterrichts zu verbessern und zum anderen die schulische Entwicklung voranzutreiben. Die Förderung des intergenerationalen Wissenstransfers, das Mentoring, das Coaching oder das Onboarding sind personelle Maßnahmen, die das kollegiale Miteinander und eine schnelle Integration von neuem Personal unterstützen. In kollegialen Austauschformaten arbeitet das Personal gemeinsam

an der Entwicklung des Unterrichts und lernt voneinander.

Die zweite Kategorie des Drei-Wege-Modells ist deshalb die der Personalentwicklung (PE) bzw. die Entwicklung der Kompetenzen und Haltungen der in Schule arbeitenden Menschen. Rolff (2016) fasst darunter beispielsweise zusammen: Feedback für Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte an der Schule, Supervision, Coaching und Beratung für Lehrkräfte und andere Pädagog:innen, Hospitationen, Mitarbeiter:innengespräche, aber auch den Einsatz der Lehrkräfte und anderen Pädagog:innen in Bereichen, in denen sie besonders qualifiziert sind. Diese Dimension befasst sich also im Kern damit, das Lernen der Erwachsenen in der Schule zu unterstützen.

Unterrichtsentwicklung (UE)

Die Ziele der Unterrichtsentwicklung müssen klar auf die Ziele der Schule abgestimmt sein. Qualitätsmanagementgruppen oder Arbeitsgruppen zur Unterrichtsentwicklung tragen dazu bei, dass neue Lehr- und Lernkonzepte entwickelt, erprobt und evaluiert werden können. Dies unterstützt die Schaffung einer schulischen Lernkultur und deren stetige Verbesserung.

Die dritte Kategorie im Drei-Wege-Modell ist deshalb die Unterrichtsentwicklung (UE). Hierbei liegt der Fokus auf der gemeinsamen Weiterentwicklung und Verbesserung des Unterrichts, beispielsweise des fachlichen Lernens, der Schülerorientierung, der Öffnung des Unterrichts usw. (Rolff, 2016).

Schulentwicklung als Schnittmenge aus OE, PE und UE

Die zentrale Idee des Drei-Wege-Modells liegt darin, dass die drei skizzierten Bereiche nicht nebeneinanderstehen, sondern zusammen gedacht werden. OE, PE und UE sind wechselseitig miteinander verschränkt, was dazu führt, dass bei Schulentwicklung zwangsläufig immer alle drei Bereiche mitgedacht werden müssen. Rolff (2016) verweist vor diesem Hintergrund auch darauf, dass es „keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (S. 21) gebe. Das Modell unterstellt zudem einen rationalisierten Prozess der Schulentwicklung, der vor allem durch die Schulleitung „gesteuert“ wird.

Der Mehrwert des Drei-Wege-Modells besteht vor diesem Hintergrund darin, dass hiermit grundsätzliche Bereiche beschrieben werden, die bedacht werden müssen, wenn Schulentwicklung geplant wird. Das Modell ist also hilfreich, wenn Schulentwicklung systematisiert wird bzw. Aufgaben der Schulentwicklung beschrieben werden sollen.

Das Drei-Wege-Modell in der Praxis

Das im ersten Kapitel beschriebene Drei-Wege-Modell (Rolff, 2016) bietet einen wissenschaftlich fundierten und praxisorientierten Ansatz für eine strategische Schulentwicklung. Doch wie lässt sich dieses Modell in der Schulpraxis umsetzen?

Im zweiten Teil dieses Kapitels werden drei ausgewählte Praxisbeispiele vorgestellt, die zum einen zeigen, wie Schulen das Drei-Wege-Modell in ihrem Alltag erfolgreich umsetzen und zum anderen Schulentwicklungsprozesse in ihrer Bandbreite verdeutlichen. Sie zeigen auf, wie Schulen die Prinzipien der Lernenden Organisation in ihre Schulentwicklungsarbeit integrieren können. Als Orientierungshilfe können sich Schulen an den Fragen des Deutschen Schulpreises im Qualitätsbereich „Lernende Schule“ orientieren, diese sind beispielhaft folgende:

- Schulentwicklung: Wie kommt Ihre Schule zu Ihren Schulentwicklungszielen und -verfahren, und wie fokussiert sie sich?
- Personalentwicklung: Welche internen und institutionalisierten Entwicklungs- und Professionalisierungsmöglichkeiten existieren für die Mitarbeiter:innen Ihrer Schule?
- Kooperation und Kommunikation: Welche Team- und Kooperationsstrukturen gibt es an Ihrer Schule, und wie sind sie im Schulalltag verankert?







Im Folgenden beschreiben Schulleiterin Birgit Köpnick und andere die zentralen Leitsätze für die schulische Entwicklung an dem Regionalen Beruflichen Bildungszentrum Müritz:

Systemische Schulentwicklung am RBB Müritz für eine berufliche Bildung mit Zukunft

Unsere Schule, das Regionale Berufliche Bildungszentrum Müritz (RBB Müritz), ist in einer ländlich geprägten Region verortet. Zu unserem Bildungsangebot gehören vielfältige duale Ausbildungsgänge unterschiedlicher Berufsbereiche. Das sind die Berufsvorbereitung, das Berufliche Gymnasium mit drei Spezialisierungen sowie vollzeitschulische Bildungsgänge wie z. B. die Höhere Berufsfachschule Pflege.

Vor dem Hintergrund einer dynamischen Arbeitswelt verfolgen wir das Ziel, uns kontinuierlich den gesellschaftlichen Anforderungen und beruflichen Veränderungen anzupassen. Dies erfordert eine Kultur des kontinuierlichen Lehrens und Lernens und stellt uns bei der Vielzahl der verschiedenen Bildungsgänge vor große Herausforderungen.

Unsere Vision von guter Schule und die daraus resultierenden Leitsätze sind in unserem Qualitätshandbuch verankert (s. Abb. 3). Seit vielen Jahren haben wir auf dieser Basis ein gemeinsames Verständnis von schulischer Entwicklung unter Berücksichtigung des Zusammenspiels



Abb. 3: Qualitätshandbuch (Quelle: RBB Müritz)

von Organisation-, Personal- und Unterrichtsentwicklung erarbeitet und in unserem Qualitätshandbuch hinterlegt.

Unsere zentralen Leitsätze ermöglichen ein zielgerichtetes Handeln aller Beteiligten. Diese bedingen einander und sind für schulische Entwicklungsprozesse richtungsweisend, wie es diese Leitsätze beispielhaft zeigen: „Wir gestalten unsere Schule zu einer lernenden Organisation" oder „Wir bilden für den Arbeitsmarkt der Zukunft aus". Die bewusste Ausrichtung, als lernende Organisation zu agieren, sichert zum einen unsere Anpassungsfähigkeit in der regionalen Bildungslandschaft und stärkt zum anderen die Schulgemeinschaft als Ganzes.

Wir gestalten unsere Schule somit bewusst als Lernende Organisation. Dies gelingt, weil wir gemeinsam eine Schulkultur entwickeln, in der nicht nur Lernende auf die künftigen Anforderungen eines sich wandelnden Arbeitsmarktes vorbereitet werden, sondern sich auch Lehrende kontinuierlich weiterentwickeln und gemeinsam mit der Schulleitung Verantwortung übernehmen. Durch unser innovatives Vorgehen, klare und transparente Strukturen sowie die Schaffung einer offenen Lernkultur fördern wir sowohl die persönliche Entwicklung der Lernenden als auch die kontinuierliche Professionalisierung unseres Personals. Die Qualitätsmanagementgruppe der Schule steuert gemeinsam mit der Schulleitung diese Schulentwicklungsprozesse.

Berufliche Wirklichkeit im Unterricht abbilden

Damit Auszubildende Aufgaben- bzw. Problemstellungen der beruflichen Wirklichkeit in ganzheitliche Handlungen im Unterricht umsetzen können, bedarf es nicht nur einer auf die berufliche Wirklichkeit abgestimmten curricularen Arbeit, sondern der Schaffung einer beruflich nachempfundenen Lernumgebung mit einer entsprechenden sachlichen und räumlich passenden Ausstattung. Wie gehen wir dabei vor?

Seit 2011 erarbeiten die unterschiedlichen Fachgruppen unserer Schule für die einzelnen Bildungsgänge Didaktische Jahresplanungen (DJP). Darüber hinaus entwickeln sie in enger Abstimmung mit der Schulleitung berufs- und bildungsgangspezifische Lernraum- und Unterrichtskonzepte, die in der DJP integriert werden. Die Mediengruppe der Schule hat in ihrem Medienbildungskonzept die technische Ausstattung für die verschiedenen Bildungsgänge integriert sowie eine Kompetenzmatrix entwickelt, um die digitalen Kompetenzen unserer Schüler:innen gezielt zu fördern.

Ein Beispiel für die praxisnahe Unterrichtsentwicklung ist das Simulationstraining, das in verschiedenen Bildungsgängen auf ganz unterschiedliche Art und Weise verankert ist. Es bietet den Schüler:innen eine umfassende, realitätsnahe Vorbereitung auf die beruflichen Herausforderungen. Durch deren systematische Einbindung in die Gestaltung und Durchführung des Simulationstrainings wird der Unterricht nicht nur praxisorientiert, sondern auch innovativ und lernfördernd gestaltet, wie beispielhaft im Pflegebereich. Hier konnte durch ein eigenes Simulationslabor das simulative Lernen erfolgreich umgesetzt werden, und es entwickelt sich kontinuierlich weiter.

Das Simulationstraining ist fest in der Didaktischen Jahresplanung (DJP) des Pflegebereiches verankert. Jede Pflegeklasse durchläuft mindestens 32 Stunden Simulationstraining pro Schuljahr. Zusätzlich findet in den einzelnen Lernsituationen das Skilltraining seinen festen Platz. Das offene Skilltraining kann von den Lernenden während des laufenden Unterrichtsbetriebs flexibel genutzt werden, um sich auf Praxiseinsätze oder Simulationen vorzubereiten und wird von einer/einem SimTrainer:in begleitet. Ihre Thematik wählen die Lernenden selbst aus. Voraussetzung für die Teilnahme am offenen Skilltraining ist jedoch eine in der Klasse gebildete Lernpatenschaft. Diese gewährleistet den Wissenstransfer, wenn der/die Teilnehmende Unterrichtsinhalte verpasst.

Video
aus dem Simulationslabor der RBB Müritz

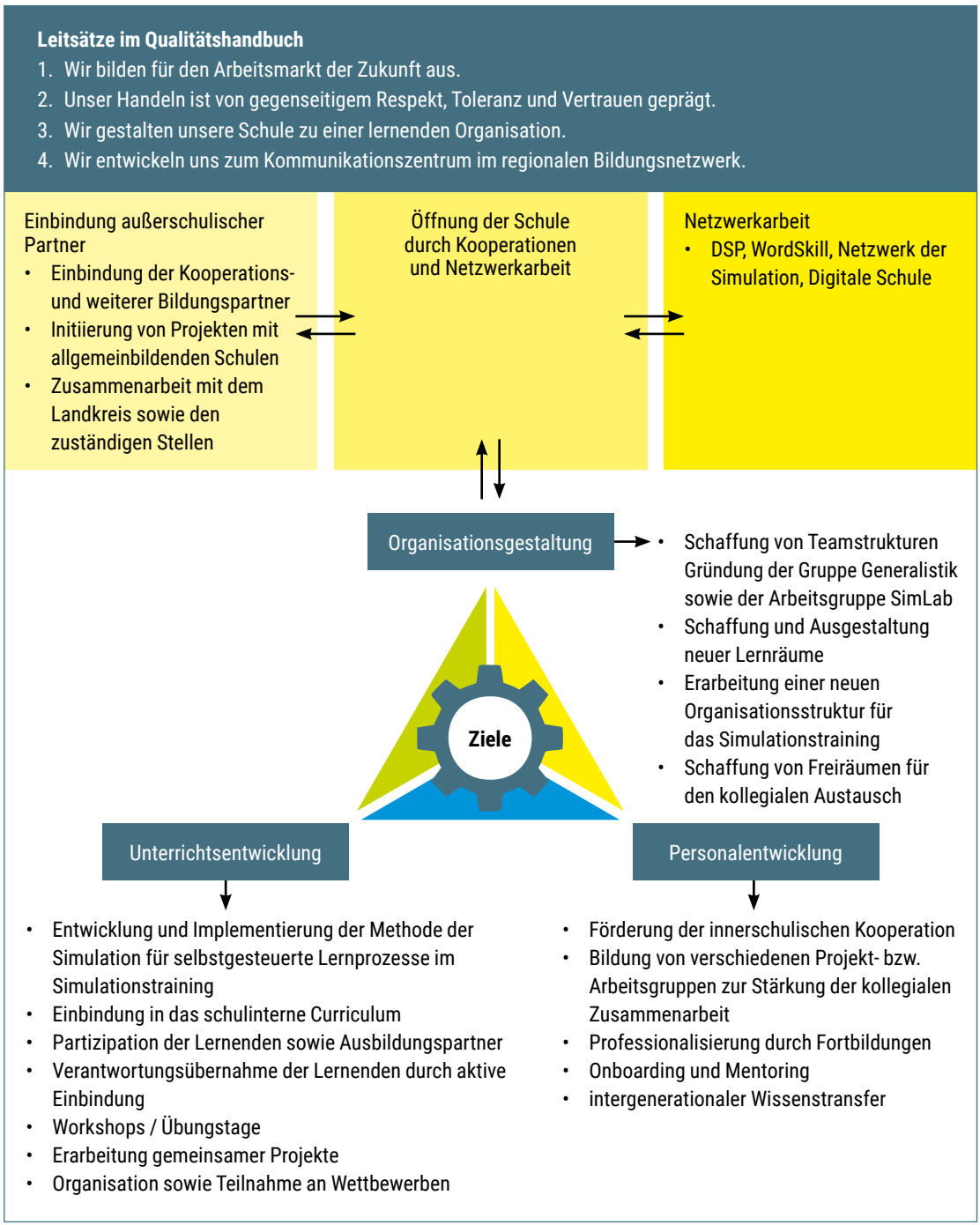


Abb. 4: Strukturen der Schulentwicklung am RBB Müritz am Beispiel des Simulationstrainings (Quelle: RBB Müritz)

Aktive Einbindung und Förderung der Beteiligten im Simulationstraining

Ein zentrales Merkmal der lernenden Organisation ist die aktive Beteiligung der Lernenden an ihrer eigenen Bildungsbiografie sowie der Schulgestaltung. Mit unserem Ankommensprojekt schaffen wir für jeden Bildungsgang eine erste Grundlage für die gemeinsame Zusammenarbeit. Dieses ist im ersten Schulblock integriert und ermöglicht den Schüler:innen ein gegenseitiges Kennenlernen sowie einen transparenten Einstieg in die Schulorganisation. Die Lernenden können ihre Vorstellungen und Erwartungen an den Unterricht oder die schulischen Angebote aktiv einbringen. Verantwortlich hierfür zeigen sich die einzelnen Klassenleiter:innen, die sich dazu in ihren Fachgruppen abstimmen.

Ein Beispiel: Das Simulationstraining im Bereich der Pflege ist so gestaltet, dass die Lernenden selbst in die Verantwortung für ihre Rollen und Lernprozesse eingebunden werden. Sie übernehmen in wechselnden Szenarien unterschiedliche Aufgaben, etwa als Kamera- oder Regieverantwortliche, als Pflegefachpersonen oder als Qualitätssichernde. Dadurch durchlaufen sie bis zum Abschluss ihrer Ausbildung alle relevanten Rollen. Auf dieser Basis können sie so ihre fachlichen und sozialen Kompetenzen kontinuierlich ausbauen.

In Projekten erstellen jeweils die Schüler:innen des dritten Ausbildungsjahres eigenverantwortlich die Beobachtungskriterien und Szenarien für die Simulationen. Dieses Vorgehen bereitet sie gezielt auf ihre Prüfungen vor und stärkt gleichzeitig das praxisnahe Lernen. Die Schüler:innen fühlen sich damit im Unterricht zum einen ernst genommen sowie eingebunden und sind zum anderen angehalten, kooperative Lern- und Problemlösungen anzustreben. Die Szenarien basieren auf Daten und Bedarfen, die durch Befragungen und Kooperationen ermittelt werden, was wiederum die Arbeitsweltbezüge der Simulationen sicherstellt und gleichzeitig die Lehrkräfte entlastet.

Um den konkreten Übungsbedarf zu identifizieren, nutzen wir ergänzend Rückmeldungen unserer externen Kooperationspartner:innen. Begleitend suchen wir nach Synergien, z. B. die Zusammenarbeit mit regionalen Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Um das Training optimal auf die Praxisanforderungen und die Erwartungen der Beteiligten abzustimmen, wurde hier eine Bedarfsanalyse durchgeführt, an der sich alle Partner:innen beteiligen konnten. In regelmäßigen Abständen findet ergänzend ein Schüler:innenfeedback statt, um das Simulationstraining im Sinne der Lernenden Organisation fortlaufend zu optimieren. Die berufliche Wirklichkeitsnähe wird weiterhin erzeugt, indem die Lernenden auch die Verantwortung für Ordnung und Sauberkeit ihrer Lernräume übernehmen.

Hinzu kommt: Im Rahmen eines rotierenden Plans tragen jeweils drei Auszubildende in einem fünfwöchigen Rhythmus die Verantwortung für das Qualitäts- und Hygienemanagement im Simulationsbereich. Sie kontrollieren beispielsweise die Funktionstüchtigkeit der Geräte, den hygienischen Zustand von Betten und Arbeitsflächen und die ausreichende Verfügbarkeit von Materialien. Diese Aufgaben fördern nicht nur die Praxisnähe, sondern stärken auch die Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme der Lernenden.

Neben den bereits benannten Rückmeldungen zum Simulationstraining ermöglichen vielfältige partizipative Projekte eine klare Rückkopplung der schulischen Angebote an die Bedarfe der Lernenden.

Daneben ermöglichen wir den Schüler:innen der verschiedensten Bildungsgänge regelmäßig eine Teilnahme an regionalen und überregionalen Wettbewerben. Diese bieten wertvolle Möglichkeiten, über den Tellerrand hinaus zu lernen und neue Ideen zu entwickeln. Kooperationen mit externen Partner:innen und Institutionen geben zudem wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung aller und fördern den Austausch mit der beruflichen Praxis.

So bereiten unsere Lehrkräfte aus dem Pflegebereich z. B. ihre Schüler:innen auf eine Teilnahme am Wettbewerb für den besten / die beste Pflegeschüler:in vor. Bereits mehrmals konnten wir erfolgreich eine Teilnahme an Bundeswettbewerben erzielen. Außerdem haben wir

uns entschieden, seit diesem Schuljahr als ein gewähltes Landesleistungszentrum für den Skill 41 (Berufsfeld Pflege im Netzwerk WorldSkills Germany) zu agieren, und greifen damit den Wettbewerbsgedanken innerhalb der Ausbildung zur Förderung unserer Schüler:innen auf. Die Arbeitsgruppe SimLab konzipierte dafür einen schulinternen Wettbewerb unter dem Slogan „Top Talent Pflege".

Professionalisierung: Kooperation und Wissenstransfer



Einen weiteren hohen Stellenwert hat die Personalentwicklung in unserer Schule, denn es ist uns wichtig, dass das Personal in der Lage ist, schulische Entwicklungen mitzugestalten und umzusetzen. Als Lernende Organisation sind wir, das Team der Schulleitung, bestrebt, die Kompetenzen und das Potenzial aller Akteure zu fördern und sie aktiv in die Entwicklung der Schule einzubinden. Regelmäßige Fortbildungen und die gezielte Zusammenarbeit in verschiedenen Gruppen ermöglichen dem Personal, ihre fachlichen, pädagogischen und methodischen Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Hierzu zählen im Bereich Pflege u. a. das bereits erwähnte Simulationstraining sowie Schulungen im Projektmanagement oder zu kooperativen Lernmethoden. Im Kollegium werden durch die Schulleitung regelmäßig Themen für schulinterne Fortbildungen ermittelt, wie Gesundheitstage, die Arbeit mit den DJP oder gemeinsame Fahrten. In den Gesamtlehrkräftekonferenzen wird im Tagesordnungspunkt „Was wir voneinander wissen sollten" die Möglichkeit des Voneinanderlernens und der Austausch zu Best Practice gezielt gefördert. Dies sorgt in unserer Schule nicht nur für „Aha-Erlebnisse", sondern gibt Impulse und macht Erfahrungen für alle nutzbar. Was uns auch noch wichtig ist: In der Schule bieten Kolleg:innen Mikrofortbildungen an und geben ihr Wissen, z. B. die Einbindung neuer Apps in den Unterricht, gern an andere weiter.

Der handlungs- und projektorientierte Unterrichtsansatz, der in den Fachkonferenzen sowie den Fachgruppen ausgearbeitet wird, sichert eine stetige Reflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit. Ein weiterer Fokus liegt auf der Vernetzung aller Beteiligten und der Optimierung von Kommunikations- und Entscheidungswegen. Regelmäßige Konferenzen, Teamsitzungen oder die Arbeit in innovativen Arbeitsgruppen wie die der Medien- und der Qualitätsmanagementgruppe bzw. wie im Bereich Pflege der Arbeitsgruppen Generalistik und SimLab fördern den interdisziplinären Austausch. Sie ermöglichen es, innovative Ideen zu identifizieren, zu diskutieren und in den Schulalltag zu integrieren. Wie im Beispiel des Simulationstrainings dargestellt, wird so der handlungs- und projektorientierte Ansatz im Unterricht der einzelnen Bildungsgänge konsequent in unserer Schule umgesetzt. Alle Akteure nutzen für die Kommunikation zu den unterschiedlichen Themen das digitale Lehrerzimmer, das DSB (Digitales Schwarzes Brett) oder die Homepage. Die Kommunikation mit den Schüler:innen erfolgt über die digitale Schulplattform itslearning.

Willkommenskultur und Wissensmanagement



Unsere Willkommenskultur ist ein zentraler Bestandteil unserer Schulkultur, es ist unser gemeinsames Ziel, ein gutes Schulklima zu schaffen. Nach unserer Erfahrung sind ein gutes Onboarding und ein damit verbundenes Mentoring essenziell, um neue Lehrkräfte effektiv und gezielt in die lernende Organisation einzubinden. Für unsere Lernenden haben wir das Ankommensprojekt entwickelt, das ihnen den Einstieg in den Schulalltag erleichtert und sie willkommen heißt.

Im Onboarding-Prozess für unsere neuen Kolleg:innen sowie Referendarinnen und Referendare wird sichergestellt, dass diese schnell in die schulischen Strukturen und den pädagogischen Alltag integriert werden. Vor Aufnahme der Tätigkeit werden erste Treffen initiiert, bei denen sich die Kolleg:innen untereinander kennenlernen. Die neuen Lehrkräfte sowie die Referendar:innen erhalten eine Willkommensmappe mit wichtigen Informationen zu unserem Leitbild, den Schulstrukturen und relevanten schulischen Abläufen. Darüber hinaus wurde in der Map-

pe eine detaillierte Onboarding-Checkliste integriert, die auf die ersten drei Monate abgestimmt ist und sicherstellt, dass alle relevanten Ansprechpartner:innen und Verantwortlichkeiten von Anfang an transparent sind. Die Mappe ist inzwischen eine wichtige Orientierungshilfe und sichert Schritt für Schritt, dass das Wissen der Organisation schnell verfügbar ist. Damit wird das neue Personal schnell befähigt, aktiv an der Weiterentwicklung unserer Schule mitzuwirken.

Der Mentoring-Prozess ist nicht nur auf die fachliche, sondern auch auf die pädagogische Begleitung ausgerichtet. Die neuen Kolleg:innen haben die Möglichkeit, bei erfahrenen Lehrkräften den Unterricht zu besuchen, wie etwa im Simulationstraining oder im Ankommensprojekt. Sie werden in die multiprofessionellen Teams integriert oder arbeiten aktiv in den Fachgruppenberatungen mit. So wird gewährleistet, dass sich neue Kolleg:innen nicht nur in die fachlichen, sondern auch in die strukturellen Abläufe der Lernenden Organisation einfinden und mit Aufnahme der Tätigkeit bereits an schulischen Entwicklungsprozessen mitwirken können.

Durch diese Prinzipien der Lernenden Organisation sichern wir am RBB Müritz die Qualität und Aktualität unserer Bildungsangebote. Die Schulleitung unterstützt alle schulischen Entwicklungsprozesse und steuert systematisch die Verknüpfung von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Alle Schulleitungsmitglieder sind in den verschiedenen Arbeitsgruppen sowie in der Qualitätsmanagementgruppe vertreten.

Willkommensmappe der RBB Müritz



Laufzettel
für neue Kolleg:innen



Die German European School Singapur (GESS): Gesamtschulische Unterrichtsentwicklung durch Personal- und Organisationsentwicklung mit Visible Learning

Die German European School Singapur (GESS) ist eine der Preisträgerschulen aus dem Jahr 2022. Bereits damals hob die Jury die systematische Unterrichtsentwicklung der Schule als vorbildhaft hervor. Seitdem hat die GESS weiter an ihrem Unterricht gefeilt. Aktuell wird intensiv daran gearbeitet, das Konzept des Visible Learning nach Hattie (www.visiblelearning.com) umzusetzen – und zwar in allen Stufen, von der Vorschule bis zur Oberstufe. Es sind also alle Lehrkräfte der Schule beteiligt – kein leichtes Unterfangen in einem System, das so komplex ist wie das der GESS.

Stefan Pauli und Martin Schmitt stellen die Arbeit an der GESS vor, der größten deutschen Auslandsschule in Südostasien:

Eine komplexe Ausgangslage

Mit knapp 1900 Schüler:innen, 265 Lehrkräften sowie ca. 150 weiteren Angestellten ist die GESS die größte deutsche Auslandsschule in Südostasien. Neben den deutschen Abschlüssen mit Haupt- und Realschulabschluss und dem Deutschen Internationalen Abitur bietet die GESS auch Bildungsgänge an, die zum *International Baccalaureate* führen. In der deutschen Sektion lernen Schüler:innen von der Vorschule bis zum Deutschen Internationalen Abitur mit Deutsch als Unterrichtssprache. In der internationalen Abteilung ist die Unterrichtssprache Englisch.

Wie in allen deutschen Auslandsschulen ist die Arbeit an der GESS durch eine hohe Fluktuation sowohl in der Schulleitung als auch im Kollegium und durch heterogene Voraussetzungen innerhalb des Kollegiums gekennzeichnet. Letzteres besteht zum Teil aus in Deutschland ausgebildeten Lehrkräften, die i. d. R. höchstens acht Jahre an

der Schule bleiben. Daneben arbeiten an der GESS sog. Ortslehrkräfte, die teilweise andere Ausbildungen durchlaufen haben oder über den Quereinstieg ins Schulsystem gekommen sind. Schulleitende bleiben ebenfalls maximal acht Jahre, dann muss sich die Schule auf eine neue Leitung einstellen. Auch in der Schüler:innenschaft gibt es eine hohe Fluktuation, da viele von ihnen nur vorübergehend in Singapur leben.

Das Visible Learning-Konzept muss also in einem System umgesetzt werden, das durch Heterogenität mit Blick auf Jahrgangsstufen, Lebensrealitäten von Schüler:innen und Lehrkräften sowie Qualifikationen, Erfahrung und Verbleibzeit des pädagogischen Personals geprägt ist. In einem solch komplexen Umfeld ein gemeinsames Unterrichtsverständnis zu etablieren, setzt klare und systematische Strategien voraus.



Umsetzung von Visible Learning: Vier Jahre eingeplant

Für die Umsetzung des Visible-Learning-Konzeptes hat die GESS vier Jahre eingeplant, in denen sie mit einem externen Unternehmen zusammenarbeitet, welches beispielsweise die Fortbildungen durchführt, und Impact Coaches, die einen zentralen Baustein der Implementationsstrategie darstellen (s. u.).

In der GESS ist man sich im Klaren darüber, dass es eindeutige Vorgaben braucht, um eine diffuse Umsetzung zu vermeiden, aber auch Freiräume, um eine Anpassung an die konkrete Unterrichtssituation zu ermöglichen. Die Entscheidung zur großflächigen Umsetzung von Visible Learning traf die Schulleitung gemeinsam mit dem Schulvorstand. Das Konzept wurde als gemeinsame Policy der Schule verschriftlicht und ermöglicht den Lehrkräften die Freiheit, in der Umsetzung auf unterschiedliche Bedingungen z. B. in Vorschule und Oberstufe einzugehen. Das Vorgehen wird von den Kolleg:innen in den Stufen konkretisiert.

Der Konsens im Kollegium für das Konzept wurde durch Mitbestimmungs- und Konferenzstrukturen erreicht. Investitionen in Führungspersonen unterhalb der Schulleitung halfen, Diskurse im Kollegium zu systematisieren und Ideen in der Praxis umzusetzen. Eine hohe Transparenz bezüglich der Ziele des Projektes sowie der erwarteten Vorteile für das Lernen der Schüler:innen und die Qualität der gemeinsamen Arbeit war ebenfalls entscheidend; zudem war es wichtig, dass die Lehrkräfte hinsichtlich der Umsetzungsschritte informiert waren.



Abb. 5: Lehrkräfte werden systematisch für die Arbeit mit dem neuen Konzept professionalisiert (Quelle: Deutsche Europäische Schule Singapur)

Ein wesentlicher Faktor der Umsetzung sind die *Impact Coaches*, die als neutrale Unterstützer:innen Unterricht beobachten und Lehrkräfte beraten, ohne zu beurteilen. Es handelt sich hierbei durchgehend um Lehrkräfte, die sich freiwillig zu Impact Coaches für das Visible-Learning-Konzept haben ausbilden lassen.

Classrooum Walkthroughs: Maßnahmenentwicklung auf Basis von Evidenzen

Damit eine schulweite Unterrichtsentwicklung systematisch erfolgen kann, wurde an der GESS zunächst die Ausgangslage des Unterrichts analysiert und eine klare Beschreibung von bereits vorhandenen Kompetenzen und Entwicklungsbedarfen vorgenommen. Als Datengrundlage diente eine erste Welle der Unterrichtsbeobachtung durch die Impact Coaches. Diese führten sogenannte *Classroom Walkthroughs* durch, d. h., sie gingen durch den Unterricht und beobachteten, was dort passierte. Die Informationen aus den Beobachtungen wurden genutzt,

um den Statusquo des Unterrichts an der GESS zu ermitteln und um beschreiben zu können, was gut läuft und wo Entwicklungspotenzial besteht. Ziel war es nicht, einzelne Lehrkräfte zu beurteilen, sondern ein Gesamtbild des Unterrichts zu erhalten. Auf Basis dieser Informationen wurde anschließend ein Maßnahmenplan für die Umsetzung des Visible-Learning-Konzeptes entwickelt.

Systematische Strukturen zur durchgehenden Professionalisierung der Lehrkräfte

Damit eine großflächige Veränderung des Unterrichts erfolgen kann, müssen Lehrkräfte Veränderungen nicht nur umsetzen wollen, sondern es auch können. Die Weiterentwicklung der professionellen Handlungskompetenz wird an der GESS dabei grundsätzlich nicht dem Zufall überlassen, sodass die Umsetzung von Visible Learning bereits auf planvolle Strukturen aufbauen kann. So gibt es z. B. wöchentliche Fortbildungsnachmittage, an denen das Lernen der Lehrkräfte im Vordergrund steht.

Zudem bieten von den Lehrkräften selbst organisierte professionelle Lerngemeinschaften (PLG) eine praxisorientierte Möglichkeit, sich fortzubilden. In den PLG kommen Lehrkräfte freiwillig zusammen, die GESS hat hierfür aber feste Kooperationszeiten geblockt. In der Regel arbeiten die PLG an Themen, die von den Lehrkräften selbst eingebracht werden und die dann zunächst gemeinsam mit der Schulleitung mit Blick auf ihre Passung zu den allgemeinen Zielen der Schule, konkreten Zielsetzungen und möglichen Arbeitsformen ausgeschärft werden. Erst dann werden die Ideen dem Kollegium präsentiert, und interessierte Lehrkräfte können sich für die Mitarbeit melden.

Impact Coaches unterstützen die Lehrkräfte



Blickt man nun spezifisch auf die Einführung von Visible Learning als Unterrichtskonzept, so baut das Vorgehen hier einerseits auf den vorhandenen Strukturen zur Unterrichtsentwicklung auf; beispielsweise erhält das gesamte Kollegium Fortbildungen zum Thema, um dieses umzusetzen. Andererseits wurde aber mit den Impact Coaches eine zusätzliche Struktur geschaffen, die den Lehrkräften dabei helfen soll, das Konzept gut umzusetzen, denn die Impact Coaches stehen den Lehrkräften auch als Berater:innen zur Verfügung. Haben Lehrkräfte Fragen zum Ansatz, möchten ein Feedback zu ihrem Vorgehen einholen oder stehen vor Umsetzungsschwierigkeiten, dann müssen sie nicht die Schulleitung um Hilfe bitten, sondern können direkt die Impact Coaches ansprechen. Diese besuchen den Unterricht für 10 bis 20 Minuten und beraten die Lehrkräfte anschließend. Die Funktion der Impact Coaches ist dabei ausschließlich auf die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte gerichtet – sie haben explizit keine Berichtspflicht gegenüber der Schulleitung. Im Kontext von Visible Learning arbeiten die Impact Coaches zudem in PLG mit den Lehrkräften zusammen, um herausfordernde Themen zu bearbeiten, etwa mit Blick auf die Frage, wie im Rahmen des neuen Unterrichtsformats Leistungen überprüft werden können. Es hat sich bewährt, dass die Gruppen in der Grundschule nach dem schwerpunktmäßigen Einsatz der Lehrkräfte in Jahrgangsstufen organisiert sind, wohingegen in der Sekundarstufe die Zusammensetzung entlang von Fachgruppen (jeweils eine Gruppe für Sprachenfächer, MINT-Fächer etc.) erfolgt.

Drei Learnings für Inlandsschulen

Welche Wirkungen das Vorgehen der GESS tatsächlich mit Blick auf den Unterricht auslösen kann, lässt sich aktuell noch nicht sagen, da der Prozess noch nicht abgeschlossen ist. Dennoch lassen sich aus dem Vorgehen Learnings für andere Schulen formulieren.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass deutsche Auslandsschulen sich von Inlandsschulen nicht nur aufgrund ihres Sitzlandes unterscheiden, sondern durch die private Trägerschaft häufig auch andere finanzielle Möglichkeiten und mehr Freiheiten mit Blick auf die Gestaltung von Strukturen und Prozessen haben.

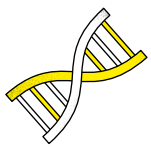
Gleichwohl ist eine schulweite Unterrichtsentwicklung, wie sie an der GESS möglich ist, zwar durch die Rah-

menbedingungen leichter umzusetzen; der Schlüssel zum Erfolg liegt jedoch nicht in den materiellen Ressourcen, sondern in der Systematisierung des Vorgehens. Hierbei sind vor allem drei Dinge zentral:

- *Es gibt eine klare Strategie zur Umsetzung:* Die einzelnen Prozessschritte sind aufeinander abgestimmt, Entwicklungsziele und -maßnahmen werden schriftlich festgehalten und die Zuständigkeiten sind durch eine mehrschichtige Führungsstruktur, in welcher Führungsaufgaben auf Personen und Gremien unterhalb der Schulleitung delegiert werden, klar geregelt.
- *Die Gestaltung des Prozesses ist evidenzorientiert:* Es wurde beispielsweise ein empirisch fundiertes Unterrichtskonzept ausgewählt, und der Planung von Maßnahmen ging die strukturierte Analyse des Ist-Zustands des Unterrichts voraus, die nicht nur auf Selbstberichten von Lehrkräften fußt, sondern sich auf systematische Unterrichtsbeobachtungen stützt.
- *Die GESS stellt bei der Umsetzung des Konzeptes die Professionalisierung der Lehrkräfte ins Zentrum:* Es wird sich nicht darauf verlassen, dass die Lehrkräfte automatisch in der Lage sind, das neue Unterrichtskonzept gut umzusetzen. Dies sicherzustellen und den Lehrkräften Unterstützung zu bieten, steht vielmehr bei der Planung und Umsetzung des Projektes an erster Stelle.

Nun stellt Schulleiter Thilo Engelhardt am Beispiel der Waldparkschule vor, welche Rolle Strukturen spielen, damit alle Lehrkräfte „an einem Strang ziehen" können:

Strukturen als Schlüssel zur Lernenden Schule: Wie die Waldparkschule Entwicklungsprozesse auf Kurs bringt



Die Waldparkschule in Heidelberg ist eine Gemeinschaftsschule. An unserer Schule lernen aktuell 460 Schüler:innen, unterstützt durch 60 Lehrkräfte.

In unserem Unterrichtskonzept spielt personalisiertes Lernen eine zentrale Rolle. Neben dem Ziel, die Lernenden in unserem Lerncoaching-Konzept dort ‚abzuholen, wo sie stehen', steht in dem Konzept insbesondere auch eine konsequente Stärkenorientierung im Vordergrund. Indem die Lerngruppen ihren Lernprozess selbst gestalten, sich gegenseitig unterstützen und dabei von den Lehrkräften ‚gecoacht' werden, entdecken sie ihre eigenen Stärken und werden ermutigt, sich auch komplexeren Aufgaben zu stellen.

Ein Konzept wie das Lerncoaching setzt im Kollegium ein gemeinsames Verständnis davon voraus, wie Lernen funktioniert und wie wichtig dafür zum Beispiel Selbstwirksamkeit ist. Daneben erfordert unser Unterrichtskonzept, dass wir flexibel auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen und uns verändern können, wenn sich diese Bedürfnisse verändern, wir neue Technologien integrieren müssen oder uns auf Basis von Feedback weiterentwickeln wollen.

Damit stellt das Konzept hohe Anforderungen nicht nur an die Lehrkräfte, sondern auch an die ganze Schule als ‚Lernende Organisation'. Um zu gewährleisten, dass unser Kollegium an einem Strang zieht und alle Lehrkräfte über die notwendigen Fähigkeiten für unsere Art des Unterrichtens verfügen, haben wir verschiedene Strukturen entwickelt.

Ein fester Rahmen für Veränderung und Verbindlichkeit

Wir fassen seit etwa zehn Jahren unsere schulischen Absprachen und schulinternen Regelungen in einem schulischen Orientierungsrahmen zusammen. Dieser Rahmen liegt allen Lehrkräften in gedruckter Form vor.

Der Orientierungsrahmen ist aber nicht in Stein gemeißelt, sondern er wird alle zwei Jahre überarbeitet – und zwar durch das gesamte Kollegium. Dieser Prozess folgt einem Dreischritt:

In einem ersten Schritt werden zunächst Änderungsvorschläge in die Doppeljahrgangskonferenzen – bei uns sind das die Jahrgänge 1 und 2, 3 und 4, 5 und 6, 7 und 8,

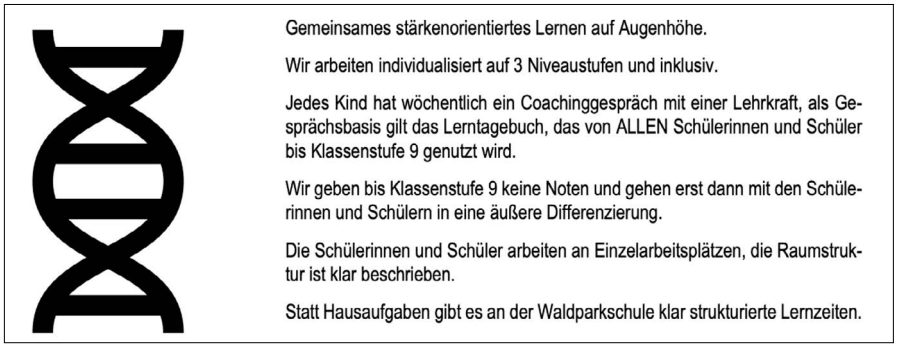


Abb. 6: „DNA" der Waldparkschule (eigene Darstellung)

sowie 9 und 10 – eingebracht und besprochen. Als Zweites werden die Veränderungswünsche in den Klassenstufen 1 bis 4 und den Klassenstufen 5 bis 10 besprochen; so können dann beispielsweise vergleichbare Vorschläge integriert und die Änderungsvorschläge, wo nötig, konkretisiert werden. Als Letztes werden die so herausgearbeiteten Änderungsvorschläge in einer Dienstbesprechung vorgestellt; das heißt, sie werden dann vom gesamten Kollegium diskutiert und verabschiedet.

Indem die Veränderungen gemeinsam entwickelt und auch gemeinsam verabschiedet werden, haben sie eine hohe Verbindlichkeit; die Kolleg:innen müssen sich in den nächsten zwei Jahren daran halten. Danach erfolgt die nächste Überarbeitungsphase und die Lehrkräfte haben wieder die Möglichkeit, den Orientierungsrahmen zu verändern.

Das Vorgehen ist für uns vorteilhaft. Die Lehrkräfte wissen, dass sie Veränderungswünsche einbringen können und diese auch ernst genommen werden; zugleich sprechen wir aber nicht die ganze Zeit darüber, was sich verändern muss, sondern wir haben dafür einen festen Rahmen. Die eingebrachten Veränderungen müssen außerdem immer mit der ‚DNA' unserer Schule vereinbar sein (s. Abb. 6).

Ein weiteres Element, das allen Menschen an unserer Schule eine gemeinsame Linie gibt, sind die Waldtiere. Sie sind unser Corporate Design und tauchen immer auf, wenn es um verbindliche Schulregeln geht. Über dieses Corporate Design soll ein „Corporate Behavior" gefördert werden.

Jeden Mittwoch tagen Konferenzen

Wir tauschen uns in jährlichen pädagogischen Tagen vertieft zu pädagogischen Fachfragestellungen aus. Darüber hinaus haben wir aber auch fortlaufende Strukturen, die es den Lehrkräften ermöglichen, sich regelmäßig über die Entwicklung der Schule bzw. ihres eigenen Unterrichts auszutauschen.

Besonders hervorzuheben ist hierbei der Mittwochnachmittag. Dieser dient der Schulentwicklung. Neben Gesamtlehrerkonferenzen, Klassenkonferenzen, Teamzeit und einem freien verfügbaren Zeitfenster tagen hier die Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung. Diese Arbeitsgruppen werden an den pädagogischen Tagen festgelegt. Damit Veränderungen nicht im Sande verlaufen, dokumentieren die Arbeitsgruppen ihren Arbeitsfortschritt in einer Taskcard und stellen ihn auch regelmäßig in Gesamtlehrerkonferenzen dem Kollegium vor. Das gesamte Kollegium führt außerdem miteinander einen Onlinekalender.

Der Orientierungsrahmen und das Zeitfenster am Mittwoch helfen uns auch beim Onboarding von neuen Kolleginnen und Kollegen. Daneben haben wir ein Patensystem eingeführt und verteilen eine spezielle Willkommensmappe, die alle grundsätzlichen Abläufe der Verwaltung erläutert.



Abb. 7: Beispiele für Rückmeldungen durch die Lernenden (Quelle: Waldparkschule)

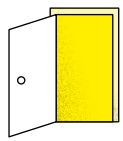
Strukturen zur Verbreitung und zum Ausbau von Wissen

Durch die oben geschilderte Organisation des Mittwochnachmittags schaffen wir strukturell Zeitfenster, welche die Lehrkräfte explizit für den kollegialen Austausch nutzen können. Wir verfügen aber noch über weitere Strukturen, die den Wissensaustausch und die Verbreitung von ‚Good Practice' an unserer Schule ermöglichen.

In unserem Lernmanagementsystem haben wir beispielsweise auf der Ebene der Lehrkräfte einen eigenen Chatkanal. Dort können alle Ihre Ideen und Impulse veröffentlichen und zur allgemeinen Diskussion stellen. Dieses Tool wird vom Kollegium stark genutzt und hat schon viele gute Impulse ins Schulleben gebracht.

An der Waldparkschule herrscht außerdem eine Kultur der offenen Tür. Beispielsweise versuchen wir, kollegiale Hospitationen immer zu ermöglichen, sofern die Vertretungssituation dies zulässt.

Strukturen der Kommunikation: Arbeitsplatz Aula



Zum Wochenanfang schreiben wir als Schulleitung eine Mail an alle Lehrkräfte. Darin geben wir alle Klassentermine bekannt und veröffentlichen diese zusätzlich auf der Schulhomepage. Wir informieren das Kollegium außerdem täglich über das Schulmanagementsystem über alle Informationen zu Fortbildungen, Angeboten der Jugendhilfe, schulischen Aktionen usw. An der Waldparkschule herrscht nicht nur unter den Kolleginnen und Kollegen eine „Kultur der offenen Tür". Auch wir als Schulleitung sind generell für alle Lehrkräfte immer ansprechbar. Das Kollegium nutzt das bei offenen Fragestellungen auch ganz intensiv. Mit Beginn dieses Schuljahres habe ich meinen Arbeitsplatz zwei Stunden täglich in die Aula verlegt, um dort für alle ansprechbar zu sein.

Gute Ideen kommen nicht nur aus dem Kollegium – auch unsere Lernenden sind wichtige Impulsgeber! Auf

ihre Rückmeldung legen wir sehr viel Wert (als Beispiel Abb. 7). Die Schulleitung unterhält deshalb über das Schulmanagement-system einen Chatkanal für Austausch und Anregungen zwischen uns und den Schüler:innen. Hier können sie regelmäßig Fragen zu schulischen Projekten, Möblierung usw. äußern, und wir fragen sie auch bewusst nach ihren Einschätzungen. Generell werden auf diesem Weg Elternbriefe immer auch zuerst den Kindern und Jugendlichen zur Kenntnis gebracht.

Wir sind auch auf Social Media aktiv, damit wir nicht nur aus dem Inneren der Schule Impulse erhalten, sondern auch von außen. Mehrmals pro Woche posten wir die Aktivitäten der Schule bei Instagram und bekommen so zahlreiche Rückmeldungen und Impulse.

An unserer Schule haben wir eine hohe Fortbildungsaktivität des Kollegiums, die von uns als Schulleitung auch ausdrücklich unterstützt wird. Solange die schon beschriebene schulische DNA nicht verletzt wird, ist jede Lehrkraft ausdrücklich eingeladen, eigene Projekte umzusetzen. Unsere Schulentwicklung hat gezeigt, dass es Projekte, die die Lehrkräfte bereits im Kleinen erprobt haben, häufiger schaffen, einen Platz in der schulischen Gesamtentwicklung zu erlangen, als Prozesse, die von uns als Schulleitung sozusagen ‚top down' initiiert werden.

So gesehen! Ein Kommentar der Herausgeber:innen



„Um sich als Lehrkraft zu verbessern, muss man den eigenen Unterricht verbessern." So sinngemäß lautet ein Fazit der bekannten amerikanischen Unterrichtsforscher James Hiebert und James W. Stigler in einem ihrer Aufsätze im Educational Researcher (2017). Richtet sich der Fokus von Schulentwicklung allein auf Rahmenaspekte der Organisation oder die Personalentwicklung, kann sich qualitätsvolles Lehren und Lernen kaum entfalten oder es stagniert sogar. In dem Sinne argumentieren auch die Autor:innen des vorliegenden Kapitels „Lernende Schule". Für eine Lernende Organisation bedeutet es, eine systematische und wechselseitige, verschränkte Beziehung der drei bekannten Komponenten aus Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung zu etablieren, um gezielt der Frage nachzugehen, „was gelernt wird und wie die gemeinsamen Lernprozesse der Pädagog:innen in der Schule ‚gesteuert' werden".

Das Kapitel bietet einen ausgezeichneten Überblick über Ansätze einer systematischen und strategischen Schulentwicklung, wie sie der Deutsche Schulpreis fördert. Das skizzierte Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (nach Hans-Günter Rolff) stellt dabei den wissenschaftlichen Ausgangspunkt dar, an dem sich die drei Praxisbeispiele orientieren, um konkrete Ansätze der Lernenden Organisation Schule sichtbar zu machen. In unterschiedlicher Weise kennzeichnen sie die Relevanz, eine Kultur des kontinuierlichen Lehrens und Lernens für Schüler:innen und Lehrkräfte herzustellen, dabei auch neue (technologisch gestützte) Wege der kollegialen Beratung zu gehen, stets offen zu sein für Neues und den Blick für Kooperation und Wissenstransfer in der Institution zu behalten.

Schließlich wird deutlich, dass gerade für die Gewinnung neuer Lehrkräfte das sog. „Onboarding" bedeut-

„Lernen im Simulationslabor statt im Klassenzimmer": Reportage über die Entwicklung der RBB Müritz (Das Deutsche Schulportal)

Die Lernlandkarte zeigt die Etappen der mehrjährigen Schulentwicklung des RBB Müritz (Das Deutsche Schuportal)

„Wie Unterrichtsentwicklung trotz hoher Fluktuation gelingt“: Reportage über die Entwicklung der German European School Singapore (Das Deutsche Schulportal)

Die Lernlandkarte zeigt die Etappen der mehrjährigen Schulentwicklung der GESS (Das Deutsche Schulportal)

sam ist, das mehr ist als eine Willkommenskultur an der Schule, sondern auch eine Möglichkeit der geteilten Verantwortung bietet sowie der gemeinsamen Entwicklung für die Lernprozesse aller Akteure in einer Schule. Eine Voraussetzung für gelingende Schulentwicklung ist die Etablierung klarer Strukturen, sei es in der Schulleitung oder hinsichtlich der Konsens- und Zielbildung bis in die Unterrichtsprozesse hinein. Partizipation und Transparenz spielen dabei eine große Rolle, denn gerade auch Schüler:innen können Impulsgeber für eine Lernende Schule sein. Lernen stellt somit eben eine Gelegenheit für alle dar.

Literatur zum Kommentar

Hiebert, J., & Stigler, J. W. (2017): Teaching Versus Teachers as a Lever for Change: Comparing a Japanese and a U.S. Perspective on Improving Instruction. Educational Researcher, 46(4), 169–176.

Literatur

Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch* (3. Aufl.). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Dedering, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Springer VS.

Drepper, T., & Tacke, V. (2023). Die Schule als Organisation. In M. Apelt & V. Tacke (Hrsg.), *Handbuch Organisationstypen* (S. 399–429). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39559-9_18.

Feldhoff, T. (2011). *Schule organisieren. Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirby, M. M., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism and community engagement in urban schools. J*ournal of Educational Administration,* 49(5), 542–562. https://doi.org/10.1108/09578231111159539.

Klein, E. D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung* (SHIP Working Paper Series, No. 02, Issue).

Klein, E. D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext“*. Universität Duisburg-Essen.

Klein, E. D., Czaja, S., Proskawetz, S., van Ackeren, I., & Becks, C. (2024). Alles eine Frage der Perspektive?! Wie Schulleitende ihren Einfluss wahrnehmen und wie dies mit ihrem Führungshandeln zusammenhängt. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 327–341). Waxmann.

Leithwood, K., Aitken, R., & Jantzi, D. (2006). *Making Schools Smarter. Leading With Evidence* (3rd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

Maag Merki, K. (2017). School Improvement Capacity als ein Forschungsfeld der Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung. Theoretische und methodische Herausforderungen. In U. Steffens, K. M. Merki, & H. Fend (Hrsg.), *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2* (S. 269–286). Waxmann.

Marks, H. M., Louis, K., & Printy, S. (2000). The capacity for organizational learning. Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood (Hrsg.), *Understanding schools as intelligent systems* (S. 239–265). Stanford: JAI Press.

Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency.

Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499–523.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

C Impulse



Quelle: https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2023/10/231012-Dt-Schulpreis.html

Zur Rede des Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier anlässlich der Verleihung des Deutschen Schulpreises im Oktober 2023 in Berlin



Die Sicht der Jury auf die Rede des Bundespräsidenten: Endlich wieder eine Bildungsrede!

Thorsten Bohl, Alexander Gröschner, Kathi Kösters

Am 12. Oktober 2023 hielt Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier anlässlich der Verleihung des Deutschen Schulpreises in Berlin eine bemerkenswerte Rede. Sie bietet den Ausgangspunkt für unterschiedliche Perspektiven auf das deutsche Bildungssystem und darauf bezogene Qualitätsfragen in diesem Kapitel.

Reden von nationaler Bedeutung zu Bildung, zum Schulsystem, gehalten von Spitzenpolitikerinnen und Spitzenpolitikern, sind rar. Wir erinnern uns an die Berliner Ruck-Rede des damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog im Jahr 1997. Er thematisierte die Stimmungslage im Land und forderte mehr Mut und „Anpacken". Dabei ging er auch auf Bildung ein und forderte, „Bildung muss das Megathema der Gesellschaft werden" und „Wir brauchen einen Aufbruch in der Bildungspolitik" – wohlbemerkt: Dies sagte er vor Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2001. Den Gedanken griff er wenige Monate später auch in seiner Bildungsrede 1997 auf und differenzierte ihn in vielfältiger Hinsicht aus.

Vielen Punkten wird man zustimmen („Es ist falsch, Lehrer pauschal als faul zu beschimpfen." / „Falsch ist auch die Vorstellung, die Schule sei Reparaturbetrieb für alle Defizite der Gesellschaft."); andere mag man diskutieren wollen („Wer die Noten aus den Schulen verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten." / „Wir besitzen ein vorbildlich gegliedertes Schulsystem."). In jedem Fall wagte Roman Herzog den Blick nach vorne; mahnte Wertorientierung und Diskurse über Bildungsinhalte des 21. Jahrhunderts an, mehr Internationalisierung sowie Reformen der Vorschule, der dualen Ausbildung, der Schule und der Hochschule – und hielt damit eine insgesamt fulminante Bildungsrede.

Umsicht, Selbstkritik und Grundsatzfragen

Die Erinnerung an weitere ‚Bildungsreden' fällt schwer. Doch dann hielt Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier am 12. Oktober 2023 im Rahmen der Verleihung des Deutschen Schulpreises im Tempodrom in Berlin eine bemerkenswerte Rede. Mit souveräner Umsicht, scharfer Selbstkritik und dezidierter Fokussierung analysierte er den derzeitigen Bildungsdiskurs und das Bildungssystem und formulierte zentrale Aufgaben der Schule.

Im Kern der Rede stellt er drei zentrale Aufgaben der Schule vor: „jedem Kind bis zum Ende der vierten Klasse Lesen, Schreiben und Rechnen beibringen"; „jede Schule so ausstatten, dass Schüler und Lehrkräfte gern hingehen"; „jede Schule zu einem Ort des Respekts und der Toleranz machen." Diese Aufgaben von Schule verknüpft Frank-Walter Steinmeier mit großen bildungspolitischen Grundsatzfragen: Was will Deutschland eigentlich erreichen? Was sind zentrale Ziele, die angestrebt und nach-

weislich erreicht werden sollen? Als Antworten bietet er drei Begriffspaare an: Basiskompetenzen und Entfaltung, Heimatort und Wertschätzung, Demokratie und Respekt. Damit wird Schule dezidiert als Lebensort verstanden und nicht auf Lernprozesse reduziert, obschon diese zentral sind: Schulzeit ist Lernzeit, aber auch Lebenszeit.

Mit der Fokussierung auf Demokratie zielt er unmittelbar auf nationale und globale Herausforderungen wie etwa Kriege, Rechtsextremismus und Fake News – alles hochrelevante und aktuelle Themen für Schule und Gesellschaft. Bemerkenswert erscheint uns, dass der Ausgangspunkt seiner Rede Kinder und Jugendliche sind. Es geht um deren Wohlbefinden, deren Teilhabe, deren Entwicklung und Kompetenzen. Sein Fokus richtet sich nicht primär auf die Leistungsentwicklung im Kontext von Schulleistungsvergleichsstudien, nach dem Motto „Wir müssen bei der nächsten PISA-Studie besser abschneiden." Er hat vielmehr die nachfolgenden Generationen und die gesamtgesellschaftliche Situation und Entwicklung im Blick.

Kritik am Umgang mit Bildungsreformen

Ebenfalls bemerkenswert erscheint uns die nicht nebenbei, sondern direkt adressierte Kritik an die Bildungspolitik und die Öffentlichkeit im Umgang mit Bildungsreformen. Er kritisiert, offensichtlich ungeduldig, die Rituale nach Veröffentlichungen von Studien, die geringen Folgen, die in der Politik beispiellose Kluft zwischen Wissen und Handeln im Bildungsbereich – der Satz „Wir haben kein Erkenntnisproblem, sondern ein Umsetzungsproblem" (vgl. dazu die Ausführungen von Geweke, Klewin und Müller S. 191) ist übrigens identisch bei Roman Herzog 1997 nachlesbar –, und er mahnt an, dass wir uns keine einzige schlechte Schule leisten können.

Scharf kritisiert Steinmeier „immer mehr" Ungerechtigkeit und „riesige Klassenunterschiede". Der Begriff „Klasse" ist im Zusammenhang mit (Bildungs-)Ungerechtigkeit selten geworden. Er mahnt damit die gesellschaftliche Ungerechtigkeit und nicht ‚nur' den Beitrag der Schule dazu an. Der Begriff Klasse verweist auf die hohe Bedeutung der sozialökonomischen Ungleichheit mit Folgen für die Erwerbstätigkeit, Arbeitsbedingungen, Einkommen, Lebensführung, Persönlichkeitsentwicklung, Bildungschancen, Beruf und für die individuelle Identität. Es gibt dementsprechend und bekanntermaßen den „Sozialcharakter" (Scherr, 2010) bzw. den von sozialen Klassen geprägten „Habitus" (Bourdieu, 1983). Die Rede des Bundespräsidenten ist damit nicht nur bildungsbezogen, sondern gesellschaftskritisch ausgerichtet.

Ein neues Bild, ein respektvoller Blick auf Lehrkräfte

Bemerkenswert erscheint uns auch die hohe Wertschätzung, die Frank-Walter Steinmeier Lehrkräften und Schulen entgegenbringt. Nun wird man sagen, dies sei angesichts des Settings zu erwarten – die Preisverleihung richtet sich ja insbesondere an Schulen –, allerdings sind die gewählten Formulierungen doch auffällig deutlich. Er lobt zunächst „Kreativität", „Leidenschaft", „Mut" und „Tatkraft". Dann geht er einen Schritt weiter und kommt auf den „Verfall der Debattenkultur, einen Rückgang des Vertrauens in die Demokratie" zu sprechen: „Viele Lehrerinnen und Lehrer zerreißen sich – zerreißen sich dafür, sich diesen Trends entgegenzustellen. (…) Es ist großartig, was Sie Tag für Tag leisten."

Damit setzt er dem nicht selten defizitären Blick auf Lehrkräfte ein neues Bild entgegen: Es sind die Lehrkräfte, die Schlimmeres verhindern, es sind *nicht* die Lehrkräfte, die ursächlich für viele Probleme im Bildungsbereich benannt werden können. Man könnte angesichts weiterer Passage seiner Rede noch anfügen: Lehrkräften leisten vieles trotz schwieriger Ausstattung und trotz der immer schwieriger werdenden Situation, sich auf das Kerngeschäft, den Unterricht, konzentrieren zu können. Die Rede des Bundespräsidenten ist daher bemerkenswert und – trotz der klaren Worte – optimistisch und positiv.

Er benennt aber auch, was bis heute national nicht gelungen ist: Er kritisiert den folgenlosen Umgang mit be-

kannten Defiziten im Bildungsbereich; er geht über das häufige Beklagen von Bildungsungleichheit hinaus, indem er Klassenunterschiede in der Gesellschaft anprangert und damit die weitreichenden Ursachen auch außerhalb der Schule benennt. Aber er malt auch, wenn er die Arbeit von Lehrkräften würdigt, ein neues Bild, das hervorhebt, wie sie aufgrund ihres Einsatzes Schlimmeres verhindern und sich aktuellen Herausforderungen offensiv entgegenstellen. Nicht zuletzt spiegelt sich in den nachdrücklichen Worten des Bundespräsidenten das enorme Engagement aller Schulpreisschulen wider.

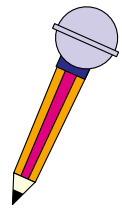
Selbstverständlich hätten wir uns an der einen oder anderen Stelle noch weitere Ausführungen gewünscht, darüber sei jedoch hinweggesehen; dies gerät in den Hintergrund angesichts der Freude, endlich wieder eine Bildungsrede gehört zu haben, die einer solchen würdig ist. Daher sei die Rede des Bundespräsidenten, deren Abdruck für diesen Band genehmigt ist, sehr zur Lektüre empfohlen.

Literatur

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. *Soziale Welt Sonderband 2 (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.*

Scherr, A. (2010). Sozialisation, Person, Individuum. In H. Korte, & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*. 8., durchgesehene Auflage (S. 45–68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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



Schule als Brennglas der Gesellschaft

Sie alle haben es gelesen und gehört: In den vergangenen Tagen sind die Namen der diesjährigen Nobelpreisträger verkündet worden. Unsere Preisverleihung heute passt deshalb ganz gut in die Zeit. Denn der Deutsche Schulpreis ist ja so etwas wie der Nobelpreis unter den Schulpreisen: die bekannteste und bedeutendste Auszeichnung, die eine Schule in unserem Land gewinnen kann. Und, ich spüre es ja, entsprechend groß ist die Spannung hier im Saal, besonders natürlich bei den Finalistinnen und Finalisten. Ich weiß, dass jetzt auch in Ihren Heimatorten viele Mitschülerinnen, Kollegen und Eltern am Bildschirm mitfiebern. Ihnen allen, die hier im Saal sind oder uns im Livestream zuschauen, ein herzliches Willkommen!

Ein paar Minuten müssen Sie sich noch gedulden, aber eins steht jetzt schon fest: Sie alle gehören zu den besten und kreativsten Schulen unseres Landes. Sie zeigen, was engagierte Schulleitungen und Lehrkräfte alles bewegen können, auch und gerade unter schwierigen Bedingungen. Sie haben den Unterricht neu gestaltet, Sie haben die Schulgemeinschaft gestärkt, Sie sind Schülern und Schülerinnen besser gerecht geworden als viele andere. Und ich finde: Darauf können Sie sehr stolz sein! Dieses Schulpreis-Finale ist Dank und Anerkennung für Ihre Leidenschaft, Ihren Mut, Ihre Tatkraft. Und diesen Dank, diese Aufmerksamkeit, die haben Sie alle mehr als verdient!

Der Deutsche Schulpreis rückt Vorbilder ins Licht, aber er soll Probleme natürlich nicht in den Schatten stellen. Und Probleme gibt es, das ist kein Geheimnis. Es gibt Mangel, es gibt Ungerechtigkeit und riesige Klassenunterschie-

de. In unserem Land fehlen Tausende Lehrerinnen und Lehrer; viele Schulleiterstellen sind unbesetzt; es mangelt auch an Sprachförderkräften, Sozialarbeiterinnen, Verwaltungsassistenten. Und oft sind ausgerechnet die Schulen am schlechtesten ausgestattet, die am meisten leisten müssen: Schulen in ärmeren Stadtvierteln oder Gemeinden, deren Schüler besonders viel Förderung brauchen, weil sie aus schwierigen Familienverhältnissen kommen oder weil sie, aus unterschiedlichen Gründen, von ihren Eltern keine Unterstützung bekommen.

> Der Deutsche Schulpreis ist ja so etwas wie der Nobelpreis unter den Schulpreisen.

Die Folgen sind dramatisch: Jedes fünfte Kind in unserem Land kann am Ende der Grundschulzeit nicht gut lesen, schreiben und rechnen, sagen jüngste Studien. Zehntausende Jugendliche verlassen die Schule ohne Abschluss. Und besonders viele Kinder, die in der Schule den Anschluss verlieren, stammen aus armen oder bildungsfernen Elternhäusern oder sprechen zu Hause kaum oder gar kein Deutsch.

Das wissen wir seit Jahren: Ob ein Kind in der Schule Erfolg hat oder nicht, das hängt in unserem Land eben immer noch stark davon ab, wo es herkommt. Unser Schulsystem verfestigt und verschärft immer noch zu oft soziale Unterschiede, statt sie auszugleichen. Und obwohl wir das wissen, geraten immer mehr Kinder, die von Haus aus benachteiligt sind, in der Schule ins Hintertreffen.

Wenn wir so weitermachen würden – tun wir ja nicht –, aber wenn wir so weitermachen würden, dann würde die Gruppe der Abgehängten größer. Das wäre beschämend, weil wir die Zukunft von Hunderttausenden Kindern gefährden. Aber es wäre auch unklug, weil wir einen guten Teil unser aller, unserer gemeinsamen Zukunft verspielen würden!

Und eigentlich ist es ja grotesk: Wir reden täglich darüber, dass schon jetzt Fachkräfte überall fehlen; wir wissen, dass wir in den kommenden Jahren noch viel mehr qualifizierte junge Leute brauchen, um unser Land zukunftsfest zu machen, auch um den Klimawandel zu stoppen, um Hightech- und Industriestandort zu bleiben. Und wir beobachten, das finde ich beunruhigend, zeitgleich eine Fragmentierung der Gesellschaft, einen Verfall der Debattenkultur, einen Rückgang des Vertrauens in die Demokratie. Und ich weiß: Viele Lehrerinnen und Lehrer zerreißen sich – zerreißen sich dafür, sich diesen Trends entgegenzustellen. Und trotzdem haben immer noch viele Kinder keine faire Chance auf das, was wir Aufstieg durch Bildung nennen. Wie kann das sein?

Vielleicht stimmt mein Eindruck, dass die Schuldebatte in unserem Lande manchmal etwas sehr ritualisiert verläuft: Eine Studie erscheint, der öffentliche Aufschrei ist groß, es werden Aufbrüche gefordert, Bildungsgipfel einberufen, Schuldzuweisungen gemacht – und dann, aus Sicht der Eltern, tut sich danach regelmäßig zu wenig, bis die nächste Studie kommt und alles wieder von vorne beginnt. Wenn man sich einen Überblick verschafft über verschiedene Politikfelder, dann gibt es kaum eines, in dem die Kluft zwischen Wissen und Handeln so groß ist. Ich glaube: Wir haben kein Erkenntnisproblem. Wenn es ein Problem gibt, ist es ein Umsetzungsproblem!

Aber das ist nicht alles; und es geht auch nicht nur um Schulpolitik. Die ganze Wahrheit ist doch: Wir dürfen nicht alle Unzufriedenheit auf Schule und Schulpolitik abladen. Kaum eine andere öffentliche Institution ist so sehr Adressat von gesellschaftlichen Heilserwartungen wie die Schule. Wo immer Defizite im gesellschaftlichen Miteinander registriert werden – ob beim Sozialverhalten von Kindern, bei Integration, Verständnis von Wirtschaft, Ernährungsfragen, Umweltbewusstsein, was immer Sie sich denken –, überall soll Schule Abhilfe leisten und das, was an anderen Orten der Gesellschaft versäumt wird, nachliefern. Und dazu kommt dann auch noch: In einer Zeit, in der neben Elternhaus und Schule mit den sozialen Medien ein dritter, übermächtiger Akteur getreten ist, da geraten natürlich Lehrerinnen und Lehrer leichter an ihre Grenzen.

Trotzdem, und trotz der Routinen in der bildungspolitischen Debatte: Wir brauchen, erstens, eine breitere Debatte, die über Schulpolitik hinausgeht. Und am Ende

bleibt doch: Wir brauchen mehr gute Schulen, und wir brauchen sie überall im Land. Wir können uns eigentlich keine einzige schlecht funktionierende Schule leisten!

> Die ganze Wahrheit ist doch: Wir dürfen nicht alle Unzufriedenheit auf Schule und Schulpolitik abladen.

Nun ist es nicht Aufgabe des Bundespräsidenten, sich in die tagespolitische Debatte einzumischen oder gar Schulpolitik zu betreiben. Aber am Ende kann natürlich auch der Bundespräsident nicht neutral sein, wenn es um die Zukunft des Landes oder die Zukunft der Demokratie geht! Deshalb will ich nur ganz knapp drei Ziele umreißen, von denen ich glaube, dass sie wichtig sind.

Das wichtigste Ziel zuerst: Jedes Kind in unserem Land soll am Ende der vierten Klasse lesen, schreiben und rechnen können. Wer es bis dahin nicht gelernt hat, das wissen Sie besser als ich, lernt es auch später oft nicht mehr richtig. Und hat es schwer, seine eigenen Talente zu entdecken, ein eigenständiges Leben aufzubauen, ein selbstbewusster Bürger zu werden!

Um dieses Ziel zu erreichen, da gibt es keine Alternative, müssen wir die Schulen am besten ausstatten, deren Kinder am meisten Unterstützung brauchen. Gerade dort brauchen wir mehr Lehrkräfte – und die besten! Gerade dort müssen wir Lehrerinnen und Lehrer entlasten, damit sie sich auf ihre Kernaufgabe konzentrieren können: den Unterricht! Gerade dort brauchen wir die stärksten Teams, die meisten Schulbegleiter, die beste Sprachförderung. Und gerade dort brauchen wir Schulleitungen, die Gestaltungsfreiheit haben! Haben wir doch öfter mal den Mut, die Schulen einfach machen zu lassen! Was in ihnen steckt, das sehen wir ja hier beim Deutschen Schulpreis.

Und es gibt ja auch gute Nachrichten. Eine gute Nachricht ist, dass Bund und Länder sich auf einen Kompromiss beim Startchancenprogramm geeinigt haben. Meine Bitte an die verantwortliche Politik: Sorgen Sie jetzt schnell dafür, dass die Ergebnisse endlich und schnell bei den Schulen ankommen! Und setzen Sie den damit eingeschlagenen Weg dann gemeinsam fort! Wir müssen jetzt noch mehr tun, um wirklich alle benachteiligten Kinder zu erreichen!

Ich war vor weniger als einer Woche in den USA. Wir hatten in Washington einen Kreis, in dem es auch um die Chancen von Kindern aus Zuwandererfamilien ging. Und da sagte mir ein junger indischer Einwanderer, der als Kind in die USA gekommen und ganz stolz war auf seinen erworbenen Universitätsabschluss: „You have to unlock our potential." In Deutschland würden wir sagen: Barrieren einreißen, die dem Aufstieg durch Bildung entgegenstehen. Das haben die jungen Menschen in unserem Land verdient; und das sind wir uns selbst in unserem Land schuldig.

> Haben wir doch öfter mal den Mut, die Schulen einfach machen zu lassen! Was in ihnen steckt, das sehen wir ja hier beim Deutschen Schulpreis.

Das zweite Ziel lautet, fast selbstverständlich: Jede Schule in unserem Land soll zu einem Heimatort werden. Alle, die dort lernen und arbeiten, sollen gern in die Schule gehen, und das meint nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer. Und das erreichen wir natürlich nicht, nach meiner Überzeugung, indem wir auf Anspruch und Leistung verzichten. Sondern wir müssen dafür sorgen, dass sich jeder an seiner Schule ernst genommen, anerkannt und wertgeschätzt fühlt – als Teil der Schulgemeinschaft und als Teil dieser Gesellschaft.

Und das wichtigste Zeichen von Wertschätzung ist natürlich gute Ausstattung, das sind gute Lern- und Arbeitsbedingungen. Dazu gehört eben nicht nur moderne Technik – die auch –, sondern eine Umgebung, in der sich Schülerinnen und Schüler wohlfühlen.

Drittens: Jede Schule in Deutschland muss eine Schule der Demokratie sein. Ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler lernen, einander mit Respekt zu begegnen, aufeinander Rücksicht zu nehmen, Konflikte mit Argumenten auszutragen, Verantwortung für sich selbst und für andere zu übernehmen. Ein Ort, an dem junge Menschen das Miteinander in unserer, manchmal nicht einfachen, vielfältigen Gesellschaft lernen.

Diese drei Aufgaben, kurz beschrieben, halte ich für vordringlich, und diese drei Ziele müssen wir erreichen: jedem Kind bis zum Ende der vierten Klasse Lesen, Schreiben und Rechnen beibringen; jede Schule so ausstatten, dass Schüler und Lehrkräfte gern hingehen; jede Schule zu einem Ort des Respekts und der Toleranz machen. Das ist anspruchsvoll, ich weiß das. Aber es ist zu schaffen, da bin ich mir sicher! Und daran sollten wir uns selbst, alle Politikbereiche, in den kommenden Jahren messen!

Schule kann sich verändern! Sie alle sind das beste Beispiel dafür. Sie sind Beispiel, wie Schule in unserem Land gelingen kann. Sie alle zeigen: So viel Kreativität, so viel Tatkraft, so viel Leidenschaft, so viel Potenzial steckt in unseren Kindern, in unseren Schulen, in unserem Land! Bringen wir das – dieses riesige Potenzial – endlich zum Strahlen. Holen wir mehr davon aus dem Schatten ins Licht!

Sie alle machen Mut, dass wir die Dinge in unserem Land zum Besseren verändern können. Und ich wünsche mir, dass Sie andere inspirieren und dass Ihre Ideen und Erfolge jetzt Schule machen. Und vor allen Dingen will ich Ihnen und den vielen anderen, die sich an unseren Schulen und Kitas engagieren, heute meinen Dank sagen: Es ist großartig, was Sie Tag für Tag leisten. Herzlichen Dank für Ihren großartigen Einsatz!

Jetzt bin ich ebenso gespannt wie Sie alle; und wir alle wollen wissen, wer das Rennen gemacht hat.

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



Michaele Geweke, Gabriele Klewin, Katharina Müller

„Vielleicht stimmt mein Eindruck, dass die Schuldebatte in unserem Lande manchmal etwas sehr ritualisiert verläuft: Eine Studie erscheint, der öffentliche Aufschrei ist groß, es werden Aufbrüche gefordert, Bildungsgipfel einberufen, Schuldzuweisungen gemacht – und dann, aus Sicht der Eltern, tut sich danach regelmäßig zu wenig, bis die nächste Studie kommt und alles wieder von vorne beginnt. Wenn man sich einen Überblick verschafft über verschiedene Politikfelder, dann gibt es kaum eines, in dem die Kluft zwischen Wissen und Handeln so groß ist. Ich glaube: Wir haben kein Erkenntnisproblem. Wenn es ein Problem gibt, ist es ein Umsetzungsproblem!“ (Aus der Rede des Bundespräsidenten zur Verleihung des Deutschen Schulpreises 2023).

Spätestens dann, wenn die Ergebnisse nationaler oder internationaler Schulleistungsvergleichsstudien veröffentlicht werden, rückt schulische Bildung und mit ihr Schulpraxis und Bildungsforschung so prominent ins Licht der Öffentlichkeit, wie es Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier in seinem Zitat beschreibt. Aufgeregt und gleichzeitig mit stetig kürzer werdender Halbwertszeit wird dann über jenen Ausschnitt schulischer Leistung diskutiert, der beim Bildungsmonitoring erfasst wird. Einige der Befunde, die hier zutage treten, bieten denn auch durchaus begründet Anlass zur Sorge; wie etwa der auch im internationalen Vergleich auffallend enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Kompetenzni-

veau der Schüler:innen (Mang et al., 2023). Den Eindruck des Bundespräsidenten, was die ritualisiert anmutende Schuldebatte angeht, teilen daher sicherlich zahlreiche Akteure, ob aus der Bildungsforschung oder aus der Schulpraxis. Daraus jedoch abzuleiten, es gäbe weniger ein Erkenntnis-, als vielmehr ein Umsetzungsproblem, greift zu kurz. Denn dies ließe zum einen vermuten, es gäbe bereits genug Erkenntnis dazu, wie sich das Umsetzungsproblem beheben ließe. Zum anderen könnte man daraus schließen, dass das Umsetzungsproblem gelöst werden könne, indem Befunde aus der Bildungsforschung sozusagen direkt in die schulische Praxis transferiert würden.

Gelungene Transferprozesse: Voraussetzungsreich für alle Beteiligten

Sowohl aus der Perspektive der Bildungsforschung als auch aus der Perspektive der Schulpraxis regt sich deshalb bei dieser Darstellung der Umsetzungsproblematik Widerspruch. Denn auch wenn die Transferforschung, die sich wissenschaftlich damit beschäftigt, wie Erkenntnisse aus der Bildungsforschung in die Schulpraxis gelangen, zu einem sichtbaren Forschungsfeld geworden ist, so ist das Wissen darüber, was es braucht, damit Transferprozesse gelingen, ausbaufähig. Diese Prozesse sind mit überaus komplexen Übersetzungsleistungen und Akteurskonstellationen verbunden, und es gibt weder einen einfachen noch einen direkten Weg von einem Studienergebnis in die schulische Praxis. Zugespitzt könnte man aus Sicht der Bildungsforschung also einwenden: Es gibt ein Erkenntnisproblem bezüglich des Umsetzungsproblems.

Aus schulpraktischer Sicht stellt sich diese Problematik nochmals grundlegender dar, denn allzu oft wird das, was in der Bildungsforschung beforscht wird, als wenig praxisdienlich und zu weit weg vom schulischen Alltag erlebt. Zur Bearbeitung des Umsetzungsproblems bedarf es aus schulpraktischer Sicht also einer stärkeren Hinwendung zu den realen Problemen in Schule und Unterricht. Mit Blick auf diese beiden Perspektiven möchten wir im Folgenden ausgewählte Bereiche und Fragestellungen beleuchten, die in der Transferforschung bearbeitet werden. Wir möchten insbesondere klären, inwieweit Fragestellungen aus der schulischen Praxis über die Transferforschung Eingang finden in die Bildungsforschung.

Darüber hinaus ist es uns aber auch ein Anliegen, auf die Tatsache einzugehen, dass sich Bildungsforschung und Schulpraxis der Problematik der Umsetzung bereits gemeinsam annehmen. So arbeiten Schulpraxis und Bildungsforschung z. B. bei der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften oder im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung oftmals eng und fruchtbar zusammen, etwa im Kontext von Universitäts- und Versuchsschulen oder etablierten Netzwerken zwischen Schule und Universität (Heinrich & Klewin, 2020). Neben diesen *institutionalisierten Kooperationsräumen* existieren zahlreiche *anlassbezogene Kooperationsräume*. Solche Räume entstehen etwa dann, wenn Lehrkräfte, Wissenschaftler:innen, Akteure aus der Bildungsadministration und Bildungspolitik Jahr für Jahr in intensiven Jurysitzungen kriteriengeleitet die besten Schulen Deutschlands identifizieren, um den Deutschen Schulpreis zu verleihen.

Beispielhaft stellen wir im Folgenden weitere Kooperationsräume dar, die im Kontext des Deutschen Schulpreises und des Forschungsprogramms der Robert Bosch Stiftung entstanden sind. Diese Beispiele sollen illustrieren, was sich für die verschiedenen Akteursgruppen ergibt, wenn diese als Kooperationsräume für transferbezogene Fragestellungen ausgestaltet werden.

Transferforschung und Implementationsbrüche

So richtig deutlich wurde das Umsetzungsproblem für die Forschung mit der im Nachgang an den PISA-Schock einhergehenden Programmatik evidenzorientierter Bildungsreformen (Bromme et al., 2014). Die verschiedenen Disziplinen der Bildungsforschung sahen sich nun stärker

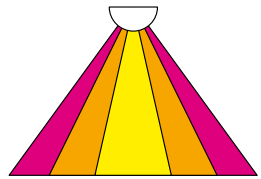
in der Verantwortung, wissenschaftliche Erkenntnisse in die Gesellschaft zu tragen und diesen Transfer auch selbst zu beforschen. Denn auch wenn bereits schon vorher untersucht worden war, wie Innovationen aus der Wissenschaft in die Schulpraxis gelangen, bleibt festzuhalten: Eine lange Tradition intensiver, transferbezogener Forschung gab es in Deutschland – bis auf wenige Ausnahmen (etwa SINUS-Transfer; Prenzel, 2019) – nicht (Rolff, 2019). Dies hat sich in den letzten Jahren verändert.

Seitdem die Transferforschung auch in der Wissenschaft stärker Anerkennung findet, hat sie sich zudem deutlich diversifiziert. Das ist auch der Grund, weshalb es keine einheitliche ‚Transferforschung' und ebenfalls kein einheitliches Verständnis von ‚Transfer' gibt. Denn je nachdem, ob es nun z. B. um den Transfer von Wissen, von spezifischen Modellen oder von Strategien oder ob es um Transfer im kleinen oder im großen Stil geht, stets entstehen unterschiedliche Fragen hinsichtlich der Umsetzung (Holtappels, 2019). So gibt es Arbeiten, die sich damit beschäftigen, wie Maßnahmen oder Programme aus der Wissenschaft

- quasi „natürlich" und ungeplant umgesetzt werden (*Diffusionsforschung*),
- durch zielgerichtete Aufbereitung und Kommunikation ins pädagogische Feld gelangen (*Disseminationsforschung*),
- für eine flächendeckend Nutzung bereitgestellt werden können (*Scaling-up-Forschung*),
- im pädagogischen Feld unter kontrollierten Bedingungen auf deren erwartete pädagogische Wirkung hin geprüft werden (*Interventionsforschung*) (Leutner, 2013) oder
- unter aktiver Beteiligung der Wissenschaft in die schulische Praxis kommen und dort nachhaltig und unter Berücksichtigung etwaiger Schwierigkeiten und Widerstände verankert werden können (*Implementationsforschung*) (Gräsel & Parchmann, 2004; Schrader et al. 2020).

Hinsichtlich des zuvor skizzierten Umsetzungsproblems scheint die Idee der Implementation evidenzorientierter Praktiken in die schulische Praxis zunächst eine viable Lösung darzustellen: Erkenntnisse aus der Bildungsforschung werden in die Praxis getragen und dieser Prozess wird mit Blick auf die Gelingensbedingungen und die spätere Ausflächung hin beforscht. Dennoch kam es bei diesem mit einer gewissen top-down-Steuerungslogik verbundenen Ansatz zu Widerständen bzw. sog. „Implementationsbrüchen" (van Ackeren et al., 2011, S. 174).

Transfer ist keine Einbahnstraße



Damit einhergehend wurden grundsätzlichere Überlegungen zu Transfer- bzw. Veränderungsprozessen in Schule angestellt. Sie stammen aus Arbeiten, die sich mit den Analysen der Umsetzung bildungspolitischer oder -administrativer Vorgaben beschäftigen und darüber Eingang in die Transferforschung gefunden haben; so etwa, wenn Fend (2009) in den Blick nimmt, wie auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems mit Vorgaben umgegangen wird. Er stellte fest, dass diese jeweils „rekontextualisiert" werden, d.h. an die eigene Situation angepasst und dabei z.T. deutlich verändert werden. Ähnlich ist auch der Begriff des „Nacherfindens" (Kussau, 2007) zu verstehen. Demzufolge ist eine programmgetreue Umsetzung aus der Wissenschaft in die Praxis nur in den wenigsten Fällen erwartbar und grundsätzlich mit Übersetzungsleistungen verbunden. In der Transferforschung geht es daher auch um die Weiterentwicklung umfassend angelegter Transferstrategien; etwa solchen, in denen die Beteiligten sehr früh an der Entwicklung von Innovationen partizipieren (Koch, 2016) oder Forschung gemeinsam mit der Praxis betrieben wird (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Beywl, 2024). Niederschlag finden diese Bemühungen etwa in der vermehrten Nutzung des Design-Based Research-Ansatzes (Mintrop, Bremm & Klose, 2022). Auf diese Weise kann die Bildungsforschung von der Praxis lernen, die richtigen Fragen zu stellen. Damit vermeidet sie, „dass man

schon bei der Generierung von Forschungsfragen oder gar -hypothesen leicht das ‚Thema verfehlt'" (Heinrich et al., 2017, S. 30); womit wir doch wieder bei einem Erkenntnisproblem wären, das sich nicht nur auf die Erkenntnisse auf der Umsetzungsebene bezieht.

Kurzum: Transferforschung ist also stets gefordert, die Logik und Verantwortungsbereiche der verschiedenen Akteursgruppen zu berücksichtigen. Während bei der Bearbeitung von transferbezogenen Fragestellungen die Bildungsforschung in der Verantwortung ist, die Wahrheit ihrer Sätze über die (etwa schulische oder unterrichtliche) Wirklichkeit forschungsmethodisch abzusichern, sind Schulpraktiker:innen dafür zuständig, unter realen Bedingungen Lernen zu organisieren (Heid, 2011). Sie nutzen dabei das seitens der Wissenschaft bereitgestellte Wissen, müssen dieses aber stets reorganisieren, transformieren und für die jeweilige Schulsituation adaptieren (Holtappels, 2019). Unabhängig davon, welchem Ansatz und welcher Forschungsrichtung man folgt: Transfer kann nicht mehr nur als unidirektional betrachtet werden, sondern als ein mehrperspektivisch, komplementär und kooperativ angelegter Prozess (Beese, Gießelmann & Scholz, 2024, S. 9). Um dies zu erreichen, braucht es Kooperationsräume, in denen die Akteur:innen ihre jeweilige Perspektive einbringen und so Transfer und auch Transferforschung voranbringen können.

It takes two to tango — Kooperationsräume für Transfer

Kooperationsräume, in denen Bildungsforschung und Schulpraxis zusammenarbeiten und in denen unterschiedliche Transferprozesse untersucht werden, existieren bereits. Wir wollen im Folgenden auf zwei unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit sowie deren Potenzial für Transferprozesse anhand ausgewählter Beispiele rund um den Deutschen Schulpreis eingehen. Dabei unterscheiden wir anlassbezogene Kooperationsräume, die mehr oder weniger kurzfristig zu bestimmten Themen eröffnet werden, von institutionalisierten und auf eine längerfristige Zusammenarbeit angelegten-Kooperationsräumen, die sich sowohl in der Schul- und Unterrichtsentwicklung als auch im Bereich der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften verorten lassen.

Anlassbezogene Kooperationsräume

Anlassbezogene Kooperationsräume von Bildungsforschung und Schulpraxis können sich auf Entwicklungs- und Evaluationsvorhaben beziehen und sind dementsprechend zeitlich eingegrenzt. Im *Netzwerk der Preisträgerschulen* des Deutschen Schulpreises finden sich dazu zahlreiche Beispiele.

Dazu gehören das Placida-Viel-Berufskolleg in Menden, das sich bei der Entwicklung des eigenen Dalton-Konzepts Unterstützung in Form von wissenschaftlichen Inputs geholt hat (https://deutsches-schulportal.de/unterricht/placida-viel-Berufskolleg-preistraeger-deutscher-schulpreis-2022/), das Thomas-Morus-Gymnasium in Oelde, wo das neu implementierte Konzept des Phänomenbasierten Lernens gemeinsam mit der Universität Münster evaluiert und unter Beteiligung von Studierenden weiterentwickelt wurde (https://deutsches-schulportal.de/dossiers/deutscher-schulpreis-2024/).

Der Fragestellung „Wie geht gute Schule? Forschen für die Praxis" widmen sich die auf mehrere Jahre angelegten Projekte des gleichnamigen *Forschungsprogramms der Robert Bosch Stiftung*. Im Rahmen des Programms fördert die Stiftung „praxisdienliche und praxisrelevante Forschungsvorhaben, deren Ergebnisse das Potenzial haben, eine breite Wirkung in der Schulpraxis zu entfalten" (Robert Bosch Stiftung, 2024). Einige Beispiele:

- Im Projekt „Data Richness" wurde in Kooperation mit Preisträgerschulen eine Handreichung entwickelt, die Schulen dazu befähigen soll, ihre Weiterentwicklung in die eigene Hand zu nehmen, indem sie „systematisch mehrperspektivische Datenbestände in der Schul- und Unterrichtsentwicklung anwenden, um die von ihnen

als relevant empfundenen Entwicklungsziele zu erreichen“ (Hejtmanek et al., 2024, S. 8). Empfohlen wird dabei die Bildung von externen Netzwerken, u. a. mit Universitäten, die die Innovationsprozesse begleiten und unterstützen.

- Im Rahmen der Studie „Beziehungsgestaltung, Autonomie und soziale Eingebundenheit (BASiS) wird die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen zwischen Schüler:innen, Lehrkräften und Eltern untersucht. Dabei ist es den Forschenden ein wichtiges Anliegen, keine Studie *über* Schulen durchzuführen, sondern gemeinsam *mit* Bewerber- und Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises spezifische Merkmale einer gelingenden Praxis herauszuarbeiten und anderen Schulen zugänglich zu machen.

Das gilt auch für Projekte wie „CoMMIT – Kooperation an Schulen – Innovation im Team“ oder „Ada*Q – Adaptivität und Unterrichtsqualität im individualisierten Unterricht“. Ihnen ist gemeinsam, dass sie in partnerschaftlicher Kooperation mit Preisträgerschulen wissenschaftliche Erkenntnisse und praxisrelevantes Wissen hervorbringen, das sowohl der Weiterentwicklung der beteiligten Schulen zugutekommt als auch dazu beitragen kann, „mehr gute Schulen“ (s. Rede des Bundespräsidenten) auf den Weg zu bringen.

Nicht zuletzt lässt sich auch die *Jury des Deutschen Schulpreises* in die Beispiele der anlassbezogenen Kooperationsräume einreihen. Dabei geht die Zusammensetzung dieses Gremiums über die oben beschriebenen Kooperationen noch hinaus, weil neben den Vertreter:innen aus der Bildungsforschung und der Schulpraxis auch Personen aus der Bildungsverwaltung beteiligt werden (https://www.deutscher-schulpreis.de/auswahlverfahren). Deren gemeinsame Aufgabe ist es u. a., in einem mehrstufigen Verfahren exzellente Schulen zu identifizieren und zur Nominierung für den Deutschen Schulpreis vorzuschlagen. Sowohl die Begutachtung der Bewerbungsunterlagen als auch die Besuche der als „TOP 20“ vorgeschlagenen Schulen werden von multiprofessionell zusammengesetzten Teams durchgeführt.

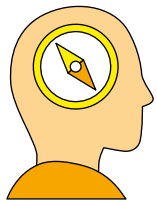
Institutionalisierte Kooperationsräume

Im Netzwerk der Preisträgerschulen finden sich auch Beispiele für institutionalisierte und längerfristig angelegte Kooperationsräume. So besteht z. B. eine bereits langjährige Kollaboration zwischen der *Helene-Lange-Schule in Wiesbaden* und der *Goethe-Universität Frankfurt* (Bietz et al. 2020). Die Forschungsfragen entstehen in der Schule, die Forschung selbst ist Aufgabe der Wissenschaftler:innen, ebenso die Vorstellung der Ergebnisse. Aus den Ergebnissen Handlungskonsequenzen abzuleiten und umzusetzen, liegt dann wieder in der Verantwortung der Schule.

Einen anderen Weg der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schule beschreitet das *Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld*. Durch die Ressourcen für Forschung und Entwicklung, über die die Versuchsschule verfügt, werden die Lehrkräfte hier selbst zu Forschenden, d. h. zu Subjekten der Forschung (Hahn et. al., 2019). In der Regel arbeiten sie mit den Wissenschaftler:innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld zusammen. So können die Probleme der Schulpraxis durch Forschung bearbeitet werden. Beispielhaft sei hier die Erarbeitung eines Curriculums für neu zugewanderte Schüler:innen genannt, das seit 2015 entwickelt und begleitend beforscht wird (Guschker et al. i.E.,. Studierende im Blick hat ein Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld, in dessen Rahmen Lehramtsstudierende der Anglistik in den Englischkursen der Einführungsphase am benachbarten Oberstufen-Kolleg individualisierte Lern- und Unterstützungsangebote machen (Geweke et al., 2024). Die Studierenden werden seitens der Schule von erfahrenen Lehrkräften begleitet. Im begleitenden Universitätsseminar können sie ihre Praxiserfah-

rungen wissenschaftsgestützt reflektieren und erleben somit eine wertvolle Verbindung von Theorie und Praxis.
Institutionalisierte Kooperationsräume zur Schul- und Unterrichtsentwicklung können aber auch im Rahmen von Netzwerken entstehen. Die *Grundschule Rellinger Straße* in Hamburg z. B. hat sich im Rahmen eines Schulversuchs mit wissenschaftlicher Begleitung gemeinsam mit anderen Hamburger Schulen weiterentwickelt. Sie arbeitet im Kontext dieses Netzwerks an kompetenzorientierten Formen des Unterrichts und der Leistungsrückmeldung (https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/schule-rellinger-strasse-hamburg/portraet).

Schlussbetrachtung



Für die Schulpraxis ist der Prüfstein dessen, womit sich die Bildungsforschung beschäftigt, die Relevanz, die diese Themen für den realen Schulalltag haben. Wird das, was beforscht wird, als nicht bedeutsam oder hilfreich erachtet, so ist es zunächst einmal wenig verwunderlich, wenn es zu einem Umsetzungsproblem kommt. So gesehen kann wissenschaftsbasiertes Handeln in Schule und Unterricht nur gelingen, wenn sich die Bildungsforschung mit Fragen auseinandersetzt, die für die schulische Praxis auch von Belang sind. Zur Bearbeitung des Umsetzungsproblems bedarf es also aus schulpraktischer Sicht einer stärkeren Hinwendung zu den realen Problemen. Das Heilsversprechen eines unidirektionalen Transferverständnisses, demzufolge als irrelevant und praxisfern wahrgenommene Befunde aus der Bildungsforschung die schulische Praxis nachhaltig verbessern könnten, scheint jedenfalls wenig geeignet zu sein, die vertrauensvolle und ko-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis zu befördern.

Im Kontrast zu den bekannten gegenseitigen Forderungen, die schulische Praxis möge doch bitte die Erkenntnisse der Bildungsforschung wahrnehmen und umsetzen, und umgekehrt, die Bildungsforschung möge doch direkt in der Praxis umsetzbare Erkenntnisse liefern, haben wir in diesem Beitrag versucht, Wege und konkrete Orte der gemeinsamen Arbeit an (nicht nur) wissenschaftlich relevanten Problemen aufzuzeigen. Wie vielfältig die Umsetzungsproblematik bereits im Bereich der Transferforschung, aber auch in der schulischen Praxis bearbeitet wird, wurde anhand verschiedener Kooperationsräume illustriert. Doch dürfen die genannten Beispiele nicht darüber hinwegtäuschen, dass es der Ausweitung der Kooperationszusammenhänge braucht. Mit Ausweitung ist nicht nur die Schaffung weiterer anlassbezogener oder bestenfalls eben langfristig institutionalisierter Kooperationsräume zwischen Bildungsforschung und Bildungspraxis gemeint, sondern auch die Erweiterung um Akteursgruppen aus dem Bereich der Bildungsadministration.

Trotz allen Bemühens um gemeinsame Arbeitszusammenhänge und Kooperationsräume sei schließlich auch daran erinnert, dass es aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten und Logiken zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis grundlegende Differenzlinien gibt (Heid, 2011). So ist Bildungsforschung bei der Bearbeitung transferbezogener Fragestellungen dafür verantwortlich, die Wahrheit ihrer Aussagen über die schulische oder unterrichtliche Realität durch geeignete Forschungsmethoden abzusichern und Phänomene der schulischen Praxis zu beschreiben und zu erklären. Schulpraktiker:innen hingegen tragen die Verantwortung, Lernen unter realen Bedingungen zu gestalten und zu organisieren. Die Kluft zwischen dem Wissen der Bildungsforschung und dem Handeln der schulischen Praxis lässt sich mit Blick auf diese Zuständigkeitsdifferenz nicht auflösen, jedoch unter gegenseitiger Anerkennung der unterschiedlichen Zuständigkeitsbereiche – das zeigen die Beispiele – erfolgversprechend verringern.

Literatur

Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*.(5., grundlegend überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Beese, C., Gießelmann, B., & Scholz, L.A. (Hrsg.) (2024) *Transfer im Kontext Schule. Potentiale und Herausforderungen – Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung*. Münster u.a.: Waxmann.

Beywl, W. (2024). Das Transfer-Problem auf Augenhöhe angehen. In C. Beese, B. Gießelmann & L.A. Scholz (Hrsg.) *Transfer im Kontext Schule. Potentiale und Herausforderungen – Beiträge aus der EMSE-Netzwerk-Tagung* (S. 35–52.). Münster u.a.: Waxmann.

Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F., & Martens, M. (2020). Forschung und Schulentwicklung. Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. *WE_OS-Jahrbuch,3*, 48–61. https://doi.org/10.4119/we_os-3338.

Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(*S4), 3–54. https://doi.org/10.1007/s11618014-0514-5.

Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geweke, M., Hopfendorf, L. & Klewin, G. (2024). Studierende stärken individuelle Förderung. *Friedrich Jahresheft 42*, Supplement, 8f.

Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In *Unterrichtswissenschaft 32*. 238–256.

Guschker, B., Hartner, C., Mateo i Ferrer, M., & Wernicke, A. (im Erscheinen). Sich Sprache aneignen, schreiben(d) lernen, Diskurse mitgestalten: Ein pädagogisches Konzept für die gymnasiale Oberstufe in der Migrationsgesellschaft. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.

Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S. U., Palowski, M., & Stiller, C. (2019). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen. In C. Schreier, u.a. (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S.141–152). Münster: Waxmann.

Heid, H. (2011). Über Bedingungen der Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S.490–508). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_34.

Hejtmanek, R. A., Hahn, S., Schulte, K., & Klein, E. D. (2024). *Data Richness in Schulen unterstützen. Eine Handreichung für Akteur*innen aus dem Unterstützungssystem* (2. Aufl.). Dortmund/Hamburg: Technische Universität Dortmund, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung. URL: https://iads.ep.tu-dortmund.de/storages/iads-ep/r/Mitarbeiter/Klein/TUDortmund_DataRichnessinSchulen_2024_barrierearm_CC-BY-NC-1.pdf.

Heinrich, M., Inger, G., & Obbelode, J. (2017). Die Wissenschaft, „Dein Freund und Helfer"!?. Multiprofessionelle Kooperation von Forschung und Praxis an einer Versuchsschule. *Pädagogik 11/17*, 28–31.

Heinrich, M., & Klewin, G.(2020). Kooperation von Universitäten und Schulen als „neuer" bildungspolitischer Trend? Editorial zur Gründungsschrift des Verbundes der Universitäts- und Versuchsschulen (VUVS). *WE_OS-Jahrbuch, 3*, 1–10. https://doi.org/10.4119/we_os-3462.

Koch, B. (2016). Bedingungen des Transfers von pädagogischen Innovationen. Wie Curricula transferwürdig und -fähig werden können. In M. Hallitzky, A. Rakhkochkine, B. Koch-Priewe, J. C. Störtländer & Trautmann M. (Hrsg.), *Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung - Comparative Research intoDidactics and Curriculum. Nationale und internationale Perspektiven – National and International Perspectives (*S. 274–283). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kussau, J. (2007). Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens ". In J. Kussau und T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperatio*n (287–303). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leutner, D. (2013). Perspektiven pädagogischer Interventionsforschung. In E. Severing, R. Weiß (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann (S. 17–28). DOI: 10.25656/01:7983

Mang, J., Müller, K., Lewalter, D., Kastorff, T., Müller, M., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Heine, J.-H., & Köller, O. (2023). Herkunftsbezogene Ungleichheiten im Kompetenzerwerb. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller, & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland.* (S. 163–198). Münster: Waxmann.

Mintrop, R., Bremm, N., & Kose, C.(2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojektes im Land Berlin. *Die Deutsche Schule, 114*(4), 389–396.

Prenzel M. (2019). Von SINUS zu SINUS-Transfer. *DDS – Die Deutsche Schule, 111*(3), 331–333. https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.08

Robert Bosch Stiftung (2024). Forschungsprogramm: Wie geht gute Schule? – Forschen für die Praxis. https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/forschungsprogramm-wie-geht-gute-schule-forschen-fuer-die-praxis/forschungsprojekte.

Rolff, H.-G. (2019). Transfer von Innovationen im Schulbereich. In C. Schreier, u.a. (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 49–60). Münster: Waxmann.

Steinmeier, F.-W. (2023, Oktober 12). *Rede zur Verleihung des Deutschen Schulpreises*. Retrieved from https://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Frank-Walter-Steinmeier/Reden/2023/10/231012-Dt-Schulpreis.html.

van Ackeren, I., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisendörfer, P., Rosenbusch, C., & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung: Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. *Die Deutsche Schule, 103*(2), 170–184.

Die Rede des Bundespräsidenten und die Zukunft des Deutschen Schulpreises – ein Gespräch der Herausgeber:innen mit Udo Michallik

Der Bundespräsident drückt in seiner Rede eine hohe Wertschätzung für den Deutschen Schulpreis aus, er bezeichnet ihn u.a. als „Nobelpreis unter den Schulpreisen". Wie sieht Ihre Einschätzung zur Bedeutung des Deutschen Schulpreises in der aktuellen Bildungsdebatte aus?

Udo Michallik: Die Geschichte der Schulpreise ist fast genauso lang, wie ich in der Bildungspolitik zu Hause bin. Nunmehr bin ich selbst seit vielen Jahren Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises. In seiner Bedeutung, Struktur und Nachhaltigkeit ist der Schulpreis der Robert Bosch Stiftung wirklich einzigartig. Er richtet sich an alle Schulformen in allen Ländern, richtet sich an wissenschaftlich ermittelten und untersetzten Kriterien für gute Schule aus, wird getragen und gespeist von der Expertise aus Wissenschaft, Praxis und Politik. Was mir vor allem wichtig ist: Es geht nicht nur um den Preis und das Preisgeld. Die Arbeit geht danach erst wirklich los. Die Schulen sind eingebunden in ein Netzwerk von Preisträgerschulen und Bewerberschulen. Die Bewerbung für den Schulpreis bietet eine einzigartige Chance, Teil eines großen Netzwerkes von Schulen zu werden, die sich für gute Schule und guten Unterricht engagieren und bereit sind, ihre Erfahrungen mit anderen zu teilen. Es ist aus meiner Sicht auch der unique selling point des Schulpreises, dieses Netzwerk aufgestellt, ausgeformt und weiterentwickelt zu haben. Ich bin da vorsichtig mit Superlativen, aber ich wünsche mir von der Bosch-Stiftung, dieses außerordentliche Engagement noch lange fortzuführen. Gerade in diesen Zeiten von Transformation, Unsicherheit und multiplen Herausforderungen bedarf es solcher breiten kuratierten Netzwerke der Orientierung und Unterstützung.

Könnten Sie dies an Beispielen konkretisieren?

Udo Michallik: Einmal abgesehen vom Mehrwert für die teilnehmenden Schulen, die im Prozess der Bewerbung mehr über sich selbst erfahren und vor allem, mehr als sie je erwartet hätten, hat sich in der Jury des Schulpreises ein rotierendes Fachkollegium gebildet, das unterschiedlicher nicht sein kann. Es arbeitet zusammen an einer Aufgabe und vermag es, trotz der Vielfalt der Expertisen, Meinungen und Einstellungen, gute Schulen im Land zu identifizieren. Ganz heimlich gesprochen, ist das für mich mein Bildungsrat. Ich hielte es für ein spannendes Experiment, diesem Gremium einmal die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) vorzulegen, mit der Bitte, diese dann auf die schulische und pädagogische Umsetzbarkeit zu prüfen.

[Über die Jury des Schulpreises:]
Ganz heimlich gesprochen,
ist das für mich mein Bildungsrat.



Was finden Sie außerdem spannend?

Udo Michallik: Spannend finde ich die Fokussierung des Schulpreises auf das Kriterium guter Unterricht. Seitdem wir als Jury immer gleichgewichtet in allen sechs Kategorien unterwegs waren, haben wir festgestellt, dass der Unterricht in allen Bewerberschulen die größte Herausforderung darstellt. Die Fokussierung auf guten Unterricht stellt nicht nur für die Bewerberschulen eine Herausforderung dar, sondern auch für die Jury. In keiner anderen Kategorie können wir über die gesamte Jury hinweg so unterschiedliche Vorstellungen von gutem Unter-

Info zum Gesprächspartner

Udo Michallik ist Generalsekretär der Kultusministerkonferenz und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

richt feststellen. Hier eine Kalibrierung vor jeder neuen Wettbewerbsrunde herzustellen, ein Grundverständnis von gutem Unterricht gemeinsam aus der Unterschiedlichkeit der Auffassungen zu entwickeln und dann bei der Bewertung umzusetzen –das ist enorm herausfordernd; das zeigen immer wieder die an Spannung nicht zu übertreffenden Diskussionen in der Endrunde. Im Grunde genommen sind da alle Schulen Hauptpreisgewinner. Das Dilemma ist: Die Jury muss sich am Ende für eine Schule bzw. für Preisträgerschulen entscheiden. Insofern zeigt diese Fokussierung des Deutschen Schulpreises einer breiten schulischen Öffentlichkeit, dass die Diskussion um guten Unterricht alles andere als trivial ist. Sie liefert aber gleichzeitig eine Reihe guter Beispiele, was wir in der Breite der Auffassungen als guten Unterricht sehen. Der Schulpreis liefert so die gute Praxis für eine außerordentlich diverse akademische Diskussion.

Wo sehen Sie, gerade vor dem Hintergrund Ihrer Analyse, weitere Potenziale des Deutschen Schulpreises? Wie soll sich der Deutsche Schulpreis aus Ihrer Sicht weiterentwickeln?

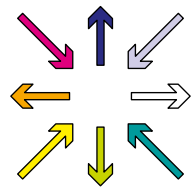
Udo Michallik: Alle Beteiligten sind sich der Tatsache bewusst, dass es nach einer bemerkenswert langen Zeit des Schulpreises auch zu Ermüdungserscheinungen kommen kann. Es ist daher unabdingbar, insbesondere für potentielle Bewerberschulen immer wieder den für die Schule klar erkennbaren Mehrwert einer aufwändigen Bewerbung herauszuarbeiten und zu kommunizieren. Der Mehrwert können am Ende 100.000 Euro sein, über die sich eine ganze Schulgemeinschaft freuen kann. Ich erlebe aber jedes Jahr, dass der eigentliche Mehrwert in einer sehr emotionalen Anerkennung von vielen Jahren harter Arbeit steckt. Als Folge dessen Teil eines Netzwerkes sehr ambitionierter Schulen zu werden, ist auf lange Sicht eine unglaubliche Motivationsförderung. Das spornt auch das Team des Schulpreises an. Ich verrate kein Geheimnis, wenn ich sage, dass wir alle jedes Jahr sehr aufmerksam und mit hoher Spannung die Bewerberzahlen beobachten. Jede Abweichung nach unten ist ein klares Signal für Nachsteuerungsbedarf. Die Zeitfenster zur Nachsteuerung im Wettbewerb sind zwar klein, die vergangenen Jahre haben jedoch gezeigt, dass schnell und konsequent nachgesteuert wird. Viele Details wurden überarbeitet und angepasst. Sie reichen von Inhalten über die Struktur bis hin zu neuen Governancemodellen in der Netzwerkbetreuung. Das zeigt für alle Beteiligten einen hohen Dynamisierungsgrad, ausgerichtet an den Bedürfnissen der teilnehmenden Schulen und des Fachgremiums.

Welche Potenziale des Deutschen Schulpreises könnten ausgebaut werden?

Udo Michallik: Für die Zukunft sehe ich in der Beobachtung und Einordnung internationaler Trends in den Bildungswissenschaften und der Schulpraxis eine weitere Möglichkeit, die Potenziale des Schulpreises und des Schulnetzwerkes stärker zu nutzen. Wo stehen unsere Schulen im Vergleich zu Schulen in Kanada, Finnland oder der Schweiz? Das Wissen, dass alle nur mit Wasser kochen, führt ganz oft auch zu einer Gewissheit und Gelassenheit, die manches Mal bei kontrovers geführten bildungspolitischen Debatten notwendig ist. Spannend fände ich zudem die Etablierung internationaler Netzwerke auf systemischer und schulischer Ebene; wohl wissend, wie viel Arbeit in Etablierung und Pflege solcher Netzwerke steckt. Aber: Die Globalisierung ist nicht zu Ende, sie kalibriert sich gerade neu. Ich merke das vor allem im Education Policy Committee der OECD. In zahlreichen bildungspolitischen Themen vergleichen sich die Mitgliedstaaten hinsichtlich ihrer Implementation von politischen Maßnahmen. Diese Ansätze von der Makroebene auf die schulische Ebene herunterzubrechen, einen Teil herauszubrechen aus dem Elfenbeinturm der akademischen Debatte und Diskussion, dies erscheint mir für die Zukunft eine spannende Herausforderung.

Das Gespräch führten Kathi Kösters, Thorsten Bohl, Alexander Gröschner.

Impulse der Zivilgesellschaft für ein zukunftsfähiges Bildungssystem



Dagmar Wolf, Andrea Preußker

Mit dem Deutschen Schulpreis hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten ein Instrument entwickelt, das nicht nur gute Schulen sichtbar macht, sondern Debatten anregt, Schul- und Unterrichtsentwicklung begleitet sowie systemische Impulse setzt. Was vor bald 20 Jahren als Wettbewerb begann, ist längst weit mehr: ein Kooperationsraum zwischen Praxis, Wissenschaft, Politik und Zivilgesellschaft. Das Engagement der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung sowie ihrer Partner im Rahmen des Deutschen Schulpreises steht exemplarisch für vielfältige Rollen, die Stiftungen im Bildungssystem einnehmen können – als Impulsgeberinnen, Vernetzerinnen, Erprobungsinstanzen und Dialogpartnerinnen. Dieser Entwicklung vollzog sich nicht isoliert, sondern im Kontext bildungspolitischer und gesellschaftlicher Veränderungen, die spätestens seit der Jahrtausendwende das zivilgesellschaftliche Engagement im Bildungsbereich grundlegend neu geprägt haben.

Aktivitäten von Stiftungen im Bildungsbereich: deutlich zugenommen, kritisch kommentiert

Die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wirkten alarmierend. Sie lösten in Deutschland intensive bildungspolitische, gesellschaftliche und mediale Debatten über das schlechte Abschneiden der Schüler:innen aus: Die Leistungen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und der Lesekompetenz lagen im internationalen Vergleich unter dem Durchschnitt. Auch stellte sich heraus, dass der Bildungserfolg in Deutschland besonders stark von der sozialen Herkunft der Schüler:innen abhängt. Dieser sogenannte „PISA-Schock“ war Ausgangspunkt für zahlreiche Bildungsreformen. Seither haben auch bildungspolitische Aktivitäten von Stiftungen „sichtbar zugenommen“ (Höhne 2016, S. 35). Diese Entwicklung folgt einer klaren Logik: Gemeinnützige und gemeinwohlorientierte Stiftungen verstehen sich als zivilgesellschaftliche Akteur:innen und Partner:innen von Staat und Politik. In dieser Rolle können sie bildungspolitische Reformen mitgestalten und insbesondere für „bildungspolitische Innovationen“ (ebd., 2018, S. 567) von Bedeutung sein. Sie können Ansätze und Konzepte erproben, dabei agil und zeitnah handeln, innovative und kreative Wege gehen sowie mutige Maßnahmen ergreifen, vor allem deshalb, weil sie als unabhängige und gemeinnützige Organisationen keine öffentlichen Gelder in Anspruch nehmen und Projekte über Legislaturperioden hinaus verfolgen können (vgl. dazu Speth 2010).

Das Engagement von Stiftungen im Bildungsbereich erfährt jedoch nicht nur Zuspruch. Aus einer eher machtkritischen Perspektive werden Stiftungen als „elitär“ diskutiert, die aus privilegierter Position und interessensgeleitet öffentliche Diskurse und Politik beeinflussen. Dabei werden auch Fragen hinsichtlich Legitimität und Privatisierung staatlicher Aufgaben kritisch diskutiert (vgl. dazu u.a. Höhne 2016, Höhne 2018, Speth 2010). Von Stiftungen ausgetragene Wettbewerbe im Bildungsbereich werden tendenziell einer eher kritischen Betrachtung unterzogen. Höhne (2012) Kritisiert wird beispielsweise, dass durch Wettbewerbe die „Ökonomisierung von Schule und Schulentwicklung“ (S. 138) und die kompetitiven

Strategien von Schulen gefördert werden, oder es würde suggeriert, dass so „die bildungspolitischen Strukturprobleme effektiv angegangen werden“ (Höhne 2016, S. 53). Auch Oelrichs (2021) kritisiert, durch die Hervorhebung der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises werde der „Staat […] aus der Verantwortung genommen, Mängelverwaltung und Einsparungen dezentralisiert und die meisten Schulen, die diesen Exzellenz-Ansprüchen nicht genügen, werden unter sozialen Druck gesetzt, sich auch zu verändern“ (S. 23).

Wir greifen in diesem Beitrag kritische Stimmen auf und stellen ihnen Vision, Ziele, Handlungsmaximen und Arbeitsweisen der Robert Bosch Stiftung transparent gegenüber. Dazu beschreiben wir in diesem Beitrag zunächst, wie der Förderbereich Bildung in der Rolle einer gemeinnützigen Bildungsstiftung arbeitet. Im Anschluss zeigen wir auf, wie sich der Wettbewerb in den vergangenen Jahren entwickelt hat, um interessierte Schulen in ihrer individuellen Schulentwicklung bestmöglich zu unterstützen. Die Darstellung dieser Angebote spiegelt zugleich das Selbstverständnis des Förderbereichs Bildung wider – ein Selbstverständnis, das sich kontinuierlich reflektiert und weiterentwickelt, nicht zuletzt durch die konstruktive Auseinandersetzung mit kritischen Perspektiven.

Bildung in der Robert Bosch Stiftung: Prinzipien und Selbstverständnis



Die Verbesserung von Bildungschancen im Sinne eines Strebens nach Bildungsgerechtigkeit sehen wir als gesamtgesellschaftliche Aufgabe, der sich staatliche und zivilgesellschaftliche Akteur:innen gemeinsam verpflichtet fühlen müssen. Auf dieser Basis unterstützen wir Bildungseinrichtungen und die Bildungsadministration bei der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems, das allen Lernenden von der Kita bis zum Schulabschluss bestmöglich gerecht wird. Dabei sind insbesondere folgende Handlungsprinzipien leitend:

- Good Practice und Next Practice
  Ein zentrales Merkmal ist die Arbeit mit dem Netzwerk der Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises. Dieses fungiert als Impulsgeber und Resonanzboden für unseren Förderbereich. Die Akteur:innen des Netzwerks geben ihre Erfahrungen und ihre Handlungswissen in unterschiedlichen Programmen, Projekten und Aktivitäten an Personen anderer Bildungseinrichtungen weiter und spiegeln uns aktuelle schulische Entwicklungen.
- Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis
  Ausgehend von wissenschaftlichen Erkenntnissen werden Angebote für die Praxis entwickelt und umgekehrt: Bedarfe, Gelingensbedingungen und Forschungslücken werden aus der Praxis heraus identifiziert und durch gezielte Forschungsförderung wissenschaftlich bearbeitet.
- Kooperation und Ko-Konstruktion
  Wir entwickeln unsere Programme und Projekte in kokonstruktiven Prozessen gemeinsam mit Akteur:innen aus Kita- und Schulpraxis, Bildungswissenschaften, Landesinstituten für Schule oder Kultusministerien sowie mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen und entwickeln sie gemeinsam weiter, um bedarfsgerechte, an den Kontext angepasste Angebote und einen nachhaltigen systemischen Transfer von Wissen und Kompetenzen wahrscheinlicher zu machen.

> „Die Bewerbung um den Deutschen Schulpreis kann als Element der Schulentwicklung und Selbstevaluation genutzt werden.“

Der Deutsche Schulpreis: Ein Entwicklungsinstrument für Schulen – und für sich selbst

Im Jahr 2006 und damit nur wenige Jahren nach dem oben erwähnten „PISA-Schock“ riefen die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung den Deutschen Schulpreis ins Leben. Die Initiator:innen wollten zeigen, dass es auch in Deutschland über alle Schularten und Bundesländer hinweg hervorragende Schulen gibt, die unabhängig von bildungspolitischen und schulstrukturellen Rahmenbedingungen einen wesentlichen Beitrag zur inklusiven Bildung leisten. Sie können Vorbild für andere Schulen sein. Grundlage des Deutschen Schulpreises sind bis heute die sechs bekannten Qualitätsbereiche, die auch in diesem Band eine prominente Rolle spielen. Sie wurden von Vertreter:innen aus Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungsverwaltung erarbeitet und dienen der Beschreibung guter Qualität an Schulen: „Unterrichtsqualität“, „Leistung«, „Umgang mit Vielfalt“, „Verantwortung“, „Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner“ und „Lernende Schule“. Diese sechs Qualitätsbereiche werden sowohl in der Schulpraxis als auch „in der Bildungswissenschaft breit rezipiert“ (Striebing 2017, S. 24) und leisten so Beiträge zum Diskurs über Schulqualität. Sie unterliegen einer kontinuierlichen Reflexion und Weiterentwicklung durch Wissenschaftler:innen und Schulpraktiker:innen.

Deutliches Beispiel für diesen Reflexionsprozess ist der Qualitätsbereich „Unterrichtsqualität“. Er steht seit 2022 im Mittelpunkt des Deutschen Schulpreises. Dies war unter anderem eine Reaktion auf die beunruhigenden Ergebnisse des IQB-Bildungstrends aus dem Jahr 2021. Diese zeigten, dass je nach Kompetenzbereich zwischen 18 und 30 Prozent der Schüler:innen die Mindeststandards verfehlen, da ihnen die entsprechenden Basiskompetenzen fehlen. Gleichzeitig ist die Fokussierung auf den Bereich Unterrichtsqualität eine Reaktion auf die öffentliche und fachwissenschaftliche Debatte über Unterricht während der Pandemie, eine Zeit, in der Lehren und Lernen kaum noch in klassischen Raum- und Zeit-Settings stattfand. So bezieht sich der Qualitätsbereich „Unterrichtsqualität“ also auf qualitätsvolle Lehr- und Lernprozesse, die sich explizit nicht ausschließlich auf den formalen Lernort des Klassenzimmers beschränken, und die – orientiert am erweiterten Lernbegriff – fachliche, überfachliche und personale sowie soziale und methodische Bildungsziele verfolgen.

Gut zu wissen

Dem Wettbewerb Deutscher Schulpreis liegt ein mehrstufiges Auswahlverfahren zugrunde. Die unabhängige Jury ist mit über 40 Expert:innen aus den Bereichen Bildungswissenschaft, Schulpraxis und Bildungsverwaltung besetzt. Die besten Bewerberschulen werden jährlich ausgezeichnet und so für ihr Engagement gewürdigt.

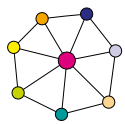
Das bis hierhin skizzierte Interesse der Stiftung, als zivilgesellschaftliche Akteurin die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen voranzubringen, besteht jedoch nicht nur darin, Gewinnerschulen zu küren. Vielmehr geht es darum, dass Schulen bereits die Bewerbung um den Deutschen Schulpreis als Element ihrer Schulentwicklung und Selbstevaluation nutzen. Dass dies gelingt, wird durch das Feedback ehemaliger Bewerberschulen deutlich. Sie spiegeln uns zurück, dass die Bewerbung geholfen hat, sich kritisch mit der eigenen Schul- und Unterrichtsrealität auseinanderzusetzen, die eigene Entwicklung zu reflektieren sowie Erfolge, Lernerfahrungen und Entwicklungspotenziale explizit sichtbar zu machen. Deshalb erhalten Schulen – je nach Bedarf und Interesse – seit vielen Jahren zusätzlich Unterstützung von Regionalberatenden, die bundesweit als Ansprechpartner:innen fungieren. Im Anschluss an das Wettbewerbsjahr erhalten alle Bewerberschulen auf Wunsch ein Feedbackgespräch mit Vertreter:innen der Jury, um gemeinsam über Stärken und Entwicklungspotenziale der Schule zu sprechen.

Transfer und Verbreitung guter Praxis

Gleichzeitig können gute Schulen sich selbst weiterentwickeln, sich gegenseitig unterstützen und ihre Expertise in das Bildungssystem einbringen. Die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen werden deshalb Teil des Netzwerkes der Preisträgerschulen. Sie werden durch verschiedene Vernetzungs- und Qualifizierungsangebote in ihrer Qualitätsentwicklung und -sicherung unterstützt. Seit dem Wettbewerbsjahr 2022 können alle Bewerberschulen, die keinen Preis erhalten haben, am Forum des Deutschen Schulpreises teilnehmen. Sie erhalten auf der Grundlage eines Feedbacks zu ihrer Bewerbung bedarfsgerechte Beratung; ihnen werden Workshops für eigene Entwicklungsvorhaben sowie Vernetzungsmöglichkeiten mit anderen Bewerberschulen angeboten.

Für einen Transfer der Praxis der Preisträgerschulen in die Breite der Schullandschaft werden die ausgezeichneten Ansätze und Konzepte aufbereitet. Vertreter:innen der Preisträgerschulen und Wissenschaftler:innen arbeiten dabei zusammen; ihre Ergebnisse sind die Grundlage für die Entwicklung und Umsetzung zielgruppenspezifischer Programme, Projekte und Angebote. Zielgruppe sind vorrangig Lehrkräfte und Erzieher:innen mit und ohne Führungsverantwortung, teilweise auch Referent:innen von Kultusministerien, Schulrät:innen sowie Fortbildner:innen, Schulentwicklungsberater:innen und Bildungsforscher:innen.

Das Deutsche Schulportal: Campus und Multiplikator



Das Anliegen der Stiftungen, gute Praxis bekannt zu machen, kennt kaum Grenzen. Ein Multiplikator ist das Deutsche Schulportal, die Onlineplattform für die Themen Schulentwicklung und speziell der Unterrichtsentwicklung. Hier werden die Ansätze der Preisträgerschulen – neben weiteren Praxisimpulsen und Informationen – in Form von Videos und Begleitmaterialien vorgestellt. Ebenfalls gemeinsam mit Vertreter:innen der Preisträgerschulen, der Bildungsverwaltung und Wissenschaft werden Angebote zur Schul- und Unterrichtsentwicklung konzipiert und durchgeführt, die unterschiedliche Ziele verfolgen. Auf dem Campus des Deutschen Schulportals können sich interessierte Pädagog:innen in Online-Veranstaltungen miteinander und mit Vertreter:innen aus Wissenschaft, Bildungsverwaltung und Schulpraxis über Schul- und Unterrichtsentwicklung austauschen. Ziel dieser Veranstaltungen ist der Wissens- und Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden, der in der Folge zu einem veränderten beruflichen Handeln führen kann (vgl. dazu auch Lipowksy & Rzejak 2015, S. 15).

> Ziel dieser Veranstaltungen ist der Wissens- und Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden, der in der Folge zu einem veränderten beruflichen Handeln führen kann.

Langfristig Schul- und Unterrichtsentwicklung begleiten

Unsere mehrjährigen präsenzbasierten und hybriden Schulentwicklungsmaßnahmen zielen darauf ab, das notwendige Wissen über Veränderungen im System Schule zu vermitteln und die Kompetenzen der Teilnehmenden weiterzuentwickeln, damit diese in der Lage sind, eigenständig und zielgerichtet nachhaltige Schulentwicklungsprozesse zu initiieren und umzusetzen. Die Angebote haben zum Ziel, Schulen zu lernenden Institutionen weiterzuentwickeln (vgl. Eickenbusch 2016). Dabei werden sie von erfahrenen Trainer:innen begleitet. Sie erhalten die Gelegenheit, ihr Netzwerk zu erweitern und von kollegialer Beratung zu profitieren. Der Konzeption und Gestaltung dieser mehrjährigen Schulentwicklungsmaßnahmen basiert auf zehn Gestaltungsprinzipien (Gottmann et al. 2020). Zur Erarbeitung dieser Prinzipien wurden empirische Befunde und theoretische Modelle zur

Professionalisierung von Lehrkräften, zur Schulentwicklung und zur Implementation von Schulentwicklungsvorhaben systematisiert, wissenschaftliche Evaluationen bereits durchgeführter Schulentwicklungsmaßnahmen sowie Erfahrungen bei der Umsetzung dieser Angebote ausgewertet.

Die Schulentwicklungsmaßnahmen werden in Kooperation mit Ministerien und den nachgeordneten Einrichtungen konzipiert und umgesetzt. Die Kooperation trägt dazu bei, passgenaue und zielgerichtete Projekte mit nachhaltigem und langfristigem Charakter zu konzipieren und umzusetzen. So gelingt es der Stiftung als zivilgesellschaftlicher Akteurin, in Ergänzung zu staatlichen (Reform-)Maßnahmen zu agieren und diese nicht zu ersetzen. Nur in Ausnahmefällen werden Projekte ohne Kooperationspartner durchgeführt, um beispielsweise unmittelbarer und durch das Erproben innovativer Wege auf aktuelle Herausforderungen und Fragestellungen der Schulpraxis reagieren zu können.

Schlussbetrachtung – Stiftungen: Mitgestalter:innen einer lernenden Gesellschaft

Seit dem Start des Deutschen Schulpreises im Jahr 2006 haben sich mehr als 2.700 Schulen für den Preis beworben. Auch wenn die Attraktivität des Schulpreises in der Schullandschaft weiterhin ungebrochen ist, hat sich der Schulpreis von seinem reinen Fokus auf den Wettbewerb längst gelöst. Durch angebundene und begleitende Programme und Projekte haben alle interessierten Schulen – unabhängig ihrer Kapazitäten für Schulentwicklung und ihrer Kompetenzen auf diesem Gebiet – die Möglichkeit, auf ihrem individuellen Entwicklungsweg unterstützt zu werden. Die Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises können dabei als Vorbilder dienen, deren gute Praxis zu neuen Ideen, Impulsen und Anregungen führen kann.

Wie in diesem Beitrag herausgearbeitet wurde, verstehen wir die Angebote des Fördergebiets Bildung der Robert Bosch Stiftung nicht als Ersatz für das staatliche Bildungssystem, sondern als ergänzende Impulse. Wir unterstützen das Bildungssystem kooperativ und bereichern es durch die eigene Expertise. Die dabei leitende Handlungsmaxime der ko-konstruktiven Zusammenarbeit von Vertreter:innen verschiedener Ebenen des Bildungssystems ist in der Umsetzung komplex und anspruchsvoll. Doch wird es erst so möglich, unterschiedliche Perspektiven und Expertisen miteinander zu verbinden (vgl. dazu auch Gottmann et al. 2020). Die Zusammenarbeit in Ko-Konstruktion gilt für den Förderbereich Bildung als unerlässlich, um nachhaltige Veränderungen im Bildungssystem für die erfolgreiche Umsetzung inklusiver Bildung zu erreichen.

Fazit: Trotz umfangreicher staatlicher Maßnahmen zur Förderung von Bildungseinrichtungen und Bildungsadministration ist es für uns unverzichtbar, uns als Akteurin der Zivilgesellschaft weiterhin kontinuierlich für strukturelle Reformen im Bildungssystem einzusetzen – als Mitgestalterin einer lernenden Gesellschaft. Die Rede des Bundespräsidenten zur Verleihung des Deutschen Schulpreises 2023 war ein Zeichen von Anerkennung dafür – und zugleich ein Auftrag. Bildungsgerechtigkeit und Unterrichtsqualität sind Gemeinschaftsaufgaben. Zivilgesellschaftliche Akteur:innen können diese Aufgaben nicht allein lösen. Doch sie können Räume öffnen, Prozesse beschleunigen, Stimmen verstärken – und nicht zuletzt gute Schulen sichtbar machen.








LEBENS- und BERUFSBERATUNG
Studium
Praktikum
Ausland
JUR





Anhang

Herausgeberin und Herausgeber



Prof. Dr. Thorsten Bohl, geschäftsführender Direktor der Tübingen School of Education (TüSE), seine Forschungsinteressen liegen insbesondere im Bereich der Unterrichts- und Schulforschung, Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises



Prof. Dr. Alexander Gröschner, Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Direktor des Learning to Teach Lab: Science (LTL:S), seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Unterrichtsforschung und Lehrerprofessionalisierung, stellvertretender Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises



Kathi Kösters, schulfachliche Dezernentin für Gesamt- und Sekundarschulen der Bezirksregierung Münster, ehemalige Schulleiterin der Gesamtschule Münster Mitte, Moderatorin und Trainerin für Schulentwicklungsberatung, stellvertretende Sprecherin der Jury des Deutschen Schulpreises

Autorinnen und Autoren

Matthias Achatz, Schulleiter der Paula-Modersohn-Schule Bremerhaven

Volker Arntz, Schulleiter der Hardtschule Durmersheim

Achim Bäumer, Schulleiter der Siebengebirgsschule Bonn. Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises 2024

Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel, Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der TU Dortmund und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Juliane Dahlke, wissenschaftliche Mitarbeiterin Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) e. V

Norbert Diesing, Didaktischer Leiter der Green Gesamtschule in Duisburg

Irmgard Distler, Lehrerin an der Eichendorffschule Erlangen und Mitglied der erweiterten Schulleitung

Thilo Engelhardt, Schulleiter der Waldparkschule Heidelberg und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Stephanie Ernst, Hardtschule Durmersheim

Nils Euker, Schulleiter der Mosaikschule Marburg und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Simone Fleischmann, Präsidentin des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes (BLLV) e. V., ehemalige Schulleiterin einer Grund- und Mittelschule und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Kerstin Fritzen, Evangelisches Gymnasium Nordhorn

Bettina Gedike, Havelmüller Grundschule Berlin

Dr. Michaele Geweke, Pädagogische Leiterin und stellvertretende Kollegleiterin des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, Netzwerkvertreterin des Preisträgernetzwerks des Deutschen Schulpreises für die Region West und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Prof. Dr. Thomas Häcker, Professor für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Lea Hoffmann, Paula-Modersohn-Schule Bremerhaven

Prof. Dr. Esther Dominique Klein, Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Technischen Universität Dortmund und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Helmut Klemm, Leiter der Eichendorffschule Erlangen und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Dr. Gabriele Klewin, stellvertretende Leiterin der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld

Birgit Köpnick, Schulleiterin am Regionalen Beruflichen Bildungszentrum Müritz und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Kerstin Krins, Schulleiterin der Rothenburg Grundschule Berlin

Nicola Küppers, Leiterin der Grundschule am Dichterviertel in Mülheim an der Ruhr

Dr. Bettina Labahn, Schulleiterin der Evangelischen Schule Neuruppin und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Gabriele Leykauf, Förderlehrerin und Koordinatorin im Raum der Mathematik an der Eichendorffschule Erlangen

Miriam Meilwes, Hardtschule Durmersheim

Inge Michels, freie Bildungsjournalistin, Autorin und Moderatorin zu den Themen Bildung und Schule, Familie und Gesundheit

Prof. Dr. Katharina Müller, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lehr- und Lernforschung und Direktorin der Leibniz School of Education an der Leibniz Universität Hannover

Julie Neumann, Schulleiterin der Havelmüller Grundschule Berlin

Dr. Gabriele Obst, Schulleiterin des Evangelischen Gymnasiums Nordhorn

Prof. Dr. Anna-Katharina Praetorius, Professorin für Pädagogisch-Psychologische Lehr-Lernforschung und Didaktik an der Universität Zürich und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Stefan Pauli, Schulleiter der Heinrich-Schickhardt-Schule in Freudenstadt; bis Juni 2024 Schulleiter an der German European School Singapur (GESS)

Verena Potgeter, Evangelisches Gymnasium Nordhorn

Andrea Preußker, Teamleiterin im Fördergebiet Bildung der Robert Bosch Stiftung GmbH

Prof. Dr. Mathias Ropohl, Professor für Didaktik der Chemie an der Universität Duisburg-Essen und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Sonja Schleicher, Lehrerin an der Eichendorffschule Erlangen und Mitglied der erweiterten Schulleitung

Holger Schmidt, Abteilungsleiter Schulentwicklung und institutionelle Kooperation an der Beruflichen Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg in Hamburg

Martin Schmitt, Sekundarstufenlehrer an der German European School Singapur (GESS) und Direktor der Mittelstufe im deutschen Zweig

Johannes Schubert, Senior Projektmanager im Fördergebiet Bildung der Robert Bosch Stiftung GmbH

Monika Stausberg, Leiterin der Beruflichen Schule ITECH Elbinsel Wilhelmsburg in Hamburg

Ulli Thöne, Schulleiterin der Gesamtschule Münster Mitte und Schulentwicklungsberaterin

Thomas Toczkowski, Lehrkraft für Mathematik und Chemie an der Schiller Schule Bochum

Sofia Vadonis, Rothenburg Grundschule Berlin

Alexandra Vanin-Andresen, Schulleiterin der Otfried-Preußler-Schule

Prof. Dr. Hermann Veith, Professor für Pädagogik und Sozialisationsforschung an der Georg-August-Universität Göttingen und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Prof. Dr. Miriam Vock, Professorin für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung an der Universität Potsdam und Mitglied der Jury des Deutschen Schulpreises

Heiko Vogel, Schulleiter der Kurfürst-Moritz-Schule Moritzburg

Frank Wagner, Schulleiter der Gebrüder-Grimm-Schule Hamm

Dr. Dagmar Wolf, Bereichsleiterin des Fördergebiets Bildung der Robert Bosch Stiftung GmbH



Prof. Dr. Thorsten Bohl ist Direktor der Tübingen School of Education und Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Prof. Dr. Alexander Gröschner ist Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er ist stellvertretender Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Kathi Kösters ist schulfachliche Dezernentin für Gesamtschulen in der Bezirksregierung Münster und stellvertretende Sprecherin der Jury des Deutschen Schulpreises. Sie war bis Ende 2023 Schulleiterin der Gesamtschule Münster-Mitte, die 2021 mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet wurde.

Alle, die sich heute mit Schule beschäftigen, wissen: Der Alltag von Schulleitungen und Lehrkräften ist geprägt von wachsenden Herausforderungen, die gleichzeitig den Anspruch an die Gestaltung des Unterrichts und die Schulentwicklung erhöhen. Wie können Lehrkräfte im heterogenen Klassenzimmer guten Unterricht machen? Wie können sie im Team kooperieren? Wie Leistungsbeurteilung diagnostisch anspruchsvoll, fair und aussagekräftig gestalten? Wie fördern sie Partizipation und Verantwortungsübernahme ihrer Schüler:innen – und bleiben bei all diesen beruflichen Aufgaben selbst Lernende?



Dieses Handbuch zeigt, wie es geht: Anhand zahlreicher Praxisbeispiele von mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichneten Schulen; Schulen, die sich ganz bewusst auf den Weg zu einer guten Schule gemacht haben. Die Autor:innen veranschaulichen, wie individuell dieser Weg sein kann und wie vielfältig die Bereiche sind, die eine gute Schule ausmachen. Dabei rückt die Qualität des Unterrichts in den Mittelpunkt. Durch die einzigartige Verbindung von Wissenschaft und Schulpraxis entsteht eine fundierte Verknüpfung des aktuellen Forschungsstandes mit dem, was in Schule möglich ist.

Handbuch Gute Schule: Guter Unterricht im Mittelpunkt

- ist das offizielle Handbuch zum Deutschen Schulpreis.
- gibt Ihnen Einblick in die Erfolgsgeschichten der Preisträgerschulen.
- beleuchtet zentrale Bausteine der Unterrichts- und Schulentwicklung.
- zeigt Ihnen, wie Sie Ihre eigene Schule nach den Qualitätsbereichen des Deutschen Schulpreises gestalten können.



Das Buch richtet sich an Lehrkräfte, Schulleitungen, Personen aus der Bildungsadministration und Multiplikator:innen, die sich von innovativen und ausgezeichneten Schul- und Unterrichtskonzepten inspirieren lassen wollen, sowie an Wissenschaftler:innen, die an einem Theorie-Praxis-Transfer interessiert sind.



ISBN 978-3-7727-1940-0
9 783772 719400

Robert Bosch Stiftung

Heidehof Stiftung

Deutsches Schulportal