

utb.

Mareike Kunter  
Ulrich Trautwein

# Psychologie des Unterrichts

2. Auflage



Standard  
Wissen  
Lehramt

## **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn –  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto  
facultas · Wien  
Walter de Gruyter · Berlin · Boston  
Haupt Verlag · Bern  
Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen  
Psychiatrie Verlag · Köln  
Psychosozial-Verlag · Gießen  
Ernst Reinhardt Verlag · München  
transcript Verlag · Bielefeld  
Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart  
UVK Verlag · München  
Waxmann · Münster · New York  
wbv Publikation · Bielefeld  
Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

## **StandardWissen Lehramt**

Die Bände zur Pädagogischen Psychologie werden herausgegeben von Wolfgang Schneider

Mareike Kunter / Ulrich Trautwein

# Psychologie des Unterrichts

2., aktualisierte Auflage

BRILL | SCHÖNINGH

Die Autor:innen:

**Prof. Dr. Mareike Kunter** ist Professorin für Empirische Bildungsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt und Direktorin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich u.a. mit Unterrichtsqualität, der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und der Kooperation zwischen Wissenschaft und Schulpraxis.

**Prof. Dr. Ulrich Trautwein** ist Professor für Empirische Bildungsforschung an der Universität Tübingen. Er forscht u.a. zu den Themen Motivation und Selbstregulation, Unterrichtsqualität, künstliche Intelligenz im Bildungsbereich, Begabtenförderung sowie Effektivität im Bildungssystem.

Bücher, Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter **www.utb.de**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://www.dnb.de> abrufbar.

2., aktualisierte Auflage 2026

© 2013 Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill BV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich) Koninklijke Brill BV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Brill Wageningen Academic, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlaus Nachfolger und V&R unipress

[www.brill.com](http://www.brill.com)

E-Mail: [info@schoeningh.de](mailto:info@schoeningh.de)

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany.

Herstellung: Ferdinand Schöningh, Paderborn

Einbandgestaltung: siegel konzeption | gestaltung

UTB-Band-Nr: 3895

ISBN 978-3-8252-6641-7

eISBN 978-3-8385-6641-2

## **Vorwort zur Reihe**

StandardWissen Lehramt – Studienbücher für die Praxis

Wie das gesamte Bildungswesen wird sich auch die künftige Lehramtsausbildung an Kompetenzen und Standards orientieren. Damit rückt die Frage in den Vordergrund, was Lehrkräfte wissen und können müssen, um ihre berufliche Praxis erfolgreich zu bewältigen. Das Spektrum reicht von fachlichen Fähigkeiten über Diagnosekompetenzen bis hin zu pädagogisch-psychologischem Wissen, um Lehren als Unterstützung zur Selbsthilfe und Lernen als eigenaktiven Prozess fassen zu können.

Kompetenzen werden nicht in einem Zug erworben; Lehrerbildung umfasst nicht nur das Studium an einer Hochschule, sondern ebenso das Referendariat und die Berufsphase. Die Reihe StandardWissen Lehramt bei UTB bietet daher Lehramtsstudierenden, Referendaren, Lehrern in der Berufseinstiegsphase und Fortbildungsteilnehmern jenes wissenschaftlich abgesicherte Know-How, das sie im Rahmen einer neu orientierten Ausbildung wie auch später in der Schule benötigen. Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Themen werden gleichermaßen in dieser Buchreihe vertreten sein – einer Basisbibliothek für alle Lehramtsstudierenden, Referendare, Lehrerinnen und Lehrer.



# Inhalt

VORWORT .....	11
1 UNTERRICHTSPSYCHOLOGIE: GRUNDLAGEN .....	13
1.1 Unterricht planen und gestalten .....	14
1.2 Ein psychologisches Rahmenmodell zum Verständnis von Unterricht .....	15
1.3 Wie kann die Qualität von Unterricht bestimmt werden? .....	20
1.4 Zur Gliederung des Buches .....	22
2 DIE NUTZUNG DES LERNANGEBOTS UND INDIVIDUELLE LERNVORAUSSETZUNGEN .....	25
2.1 Wie lernen wir? .....	26
2.2 Lernen als aktive Informationsverarbeitung .....	27
2.2.1 Das Drei-Speicher-Modell .....	28
2.2.2 Informationsverarbeitung: ein wissensgesteuerter Konstruktionsprozess ..	32
2.2.3 Der langwierige Weg vom Arbeitsgedächtnis ins Langzeitgedächtnis .....	33
2.3 Lernen als sozialer Prozess: Soziokonstruktivistische Lerntheorien .....	40
2.3.1 Lernen ist ein sozialer Prozess .....	41
2.3.2 Wissen ist mehr als Information .....	46
2.3.3 Implikationen für den Unterricht .....	47
2.4 Motivationale Prozesse .....	47
2.5 Individuelle Voraussetzungen: Kognitives Lernpotenzial, motivationale Dispositionen und Selbstregulationskompetenz als Ursachen und Folgen des Lernens .....	53
2.5.1 Kognitives Lernpotenzial .....	54
2.5.2 Motivationale Dispositionen .....	55
2.5.3 Selbstregulation des Lernens .....	57
3 ANSÄTZE ZUR BESCHREIBUNG UND ANALYSE DES UNTERRICHTSANGEBOTS .....	63
3.1 Unterricht als eine Lernsituation mit vielen Facetten	64
3.1.1 Typische Merkmale der Unterrichtssituation	66
3.1.2 Unterricht als eine Lern-Gelegenheit .....	70

3.2	Unterricht beschreiben und analysieren . . . . .	72
3.2.1	Oberflächen- und Tiefenmerkmale . . . . .	73
3.2.2	Zur fachlichen Einbettung von Unterricht . . . . .	78
3.2.3	Zur Digitalisierung von Unterricht . . . . .	79
3.2.4	Unterrichtsforschung . . . . .	80
4	LEHR-LERNPROZESSE IM UNTERRICHT . . . . .	87
4.1	Ein Blick auf die Tiefenmerkmale . . . . .	88
4.2	Klassenmanagement . . . . .	90
4.2.1	Wie kann effektives Klassenmanagement im Unterricht umgesetzt werden? . . . . .	92
4.2.2	Aber ich möchte meinen Schüler:innen doch möglichst viel Freiraum geben! . . . . .	100
4.3	Potenzial zur kognitiven Aktivierung . . . . .	101
4.3.1	Wie kann kognitive Aktivierung im Unterricht erreicht werden? . . . . .	102
4.3.2	Achtung: Was kognitive Aktivierung nicht bedeutet . . . . .	108
4.4	Konstruktive Unterstützung . . . . .	111
4.4.1	Wie kann konstruktive Unterstützung im Unterricht umgesetzt werden? . . . . .	112
4.4.2	Unterstützung kommt nicht nur von der Lehrkraft! . . . . .	119
4.5	Zusammenspiel zwischen Klassenmanagement, kognitiver Aktivierung und Unterstützung . . . . .	120
5	UNTERRICHTSMETHODEN . . . . .	127
5.1	Methoden zur Gestaltung des Unterrichts . . . . .	128
5.2	Lehrkraftgelenkte Methoden: Lernen durch Instruktion . . . . .	131
5.2.1	Die Grundidee: Die Lehrkraft lenkt das Lernen . . . . .	132
5.2.2	Lehrkraftgelenkte Unterrichtsmethoden . . . . .	133
5.3	Kooperative Methoden: Lernen in der Gruppe . . . . .	143
5.3.1	Lernen in der Gruppe – Anspruch und Wirklichkeit . . . . .	144
5.3.2	Was macht gemeinsames Arbeiten und Lernen effektiv? . . . . .	147
5.3.3	Kooperative Lernmethoden . . . . .	149

5.4	Individualisierende Methoden: Selbstbestimmtes und individuelles Lernen . . . . .	152
5.4.1	Methoden des offenen Unterrichts . . . . .	154
5.4.2	Methoden des adaptiven Unterrichts . . . . .	159
5.5	Welche Methode ist die beste? . . . . .	163
6	BEDINGUNGEN FÜR QUALITÄTVOLLEN UNTERRICHT: DIE PROFESSIONELLE KOMPETENZ VON LEHRKRÄFTEN . .	167
6.1	Was macht eine „gute“ Lehrkraft aus? . . . . .	168
6.2	Professionelle Kompetenz als Grundstein für qualitätvollen Unterricht . . . . .	169
6.3	Die Aspekte der professionellen Kompetenz . . . . .	174
6.3.1	Professionelles Wissen . . . . .	174
6.3.2	Professionelle Überzeugungen . . . . .	177
6.3.3	Motivation . . . . .	182
6.3.4	Berufliche Selbstregulation . . . . .	184
7	RAHMENBEDINGUNGEN DES UNTERRICHTS . . . . .	189
7.1	Unterricht ist immer kontextabhängig . . . . .	190
7.2	Familiäre Herkunft und elterliches Engagement . .	191
7.3	Zusammensetzung der Schülerschaft und Schulform . . . . .	196
7.4	Schulklima und Schulqualität . . . . .	203
7.5	Förderangebote und Rahmenbedingungen . . . . .	205
7.6	Kulturelle Rahmenbedingungen . . . . .	208
8	EIN ABSCHLIESSENDER BLICK AUF DIE PSYCHOLOGIE DES UNTERRICHTS . . . . .	213
	LITERATURVERZEICHNIS . . . . .	216
	STICHWORTREGISTER . . . . .	247



## Vorwort

Der Unterricht ist das Zentrum schulischen Lebens. Doch was genau macht guten Unterricht aus? Wie lässt sich Lernen optimal unterstützen? Und welchen Mehrwert bieten bestimmte Methoden oder Praktiken? Dieses Buch geht genau diesen Fragen nach – auf Basis pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse und mit einem klaren Fokus auf die praktische Relevanz für angehende Lehrkräfte.

Wir freuen uns sehr, dass das Buch inzwischen in die zweite Auflage geht – ein Zeichen dafür, dass es auf breite Resonanz gestoßen ist. Besonders gefreut hat es uns, wenn wir Studierende getroffen haben, die uns erzählt haben, dass sie das Buch gelesen hatten und es hilfreich fanden. Auch in der Fachwelt wurden Inhalte daraus zitiert und diskutiert – was uns ehrlich überrascht hat, denn ursprünglich war es als kompakte Einstiegslektüre für Lehramtsstudierende gedacht, nicht als Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs.

Dreizehn Jahre nach der ersten Auflage war nun eine gründliche Überarbeitung nötig – denn sowohl die schulische Praxis als auch die wissenschaftliche Diskussion haben sich spürbar weiterentwickelt. Themen wie Digitalisierung und Inklusion sind stärker in den Fokus gerückt, und auch die Forschung, insbesondere zur Unterrichtsqualität, hat wichtige neue Impulse geliefert. Und nicht zuletzt haben auch wir dazugelernt: Fachkolleg:innen haben uns auf begriffliche Unschärfen und neue Erkenntnisse hingewiesen, und manche Dinge verstehen wir heute einfach anders als damals.

Was ist neu?

Alle Kapitel wurden sprachlich und inhaltlich überarbeitet. Wir haben aktuelle Entwicklungen in der Bildungslandschaft berücksichtigt – und insbesondere Möglichkeiten zur digitalen Unterstützung von Unterricht sowie viele Online-Ressourcen aufgenommen. Auch die wissenschaftliche Literatur haben wir umfassend aktualisiert: Neue Studien, aktuelle theoretische Modelle und Weiterentwicklungen in der Unterrichtsforschung sind in den Text eingeflossen.

Was ist geblieben?

Unser Grundanliegen: Wir möchten das Thema Unterricht verständlich und gut lesbar darstellen – und Sie anregen, sich mit

pädagogisch-psychologischen Fragen auseinanderzusetzen. Um das zu erreichen, haben wir uns bewusst für eine kompakte Darstellung entschieden. Die Texte sind leicht zugänglich gehalten, mit vielen konkreten Beispielen, die den Transfer in die Praxis erleichtern sollen. Natürlich bedeutet das auch, dass wir an manchen Stellen auf Details verzichten. Aber wie schon bei der ersten Auflage nehmen wir diesen Kompromiss gerne in Kauf – zugunsten eines Buches, das nicht abschreckt, sondern hoffentlich zum Weiterdenken einlädt.

Wir bedanken uns bei allen, von denen wir wertvolle Hinweise und Unterstützung erhalten haben. Ein besonderer Dank geht an Stefanie Sterzel für das Korrekturlesen, Nadine Spitznagel für die Korrektur des Literaturverzeichnisses und an Jenny Oloff für die großartige Unterstützung bei allen Phasen der Überarbeitung.

Frankfurt und Tübingen im Januar 2026  
Mareike Kunter und Ulrich Trautwein

UNTERRICHTSPSYCHOLOGIE: GRUNDLAGEN | 1

## 1.1 Unterricht planen und gestalten

Das Unterrichten ist die Kernaufgabe von Lehrkräften. Bedenkt man, dass in Deutschland eine Lehrkraft aktuell im Schnitt ein wöchentliches Unterrichtsdeputat von 23-32 Stunden hat (Kultusministerkonferenz [KMK], 2024) und darüber hinaus noch ein Großteil der restlichen Arbeitszeit mit Unterrichtsvor- und nachbereitung verbracht wird, so wird deutlich, dass „Unterricht“ das Thema ist, das Sie als zukünftige Lehrkraft in den folgenden Jahren mehr als alles andere beschäftigen wird. Eine gute Unterrichtsstunde kann eine Quelle großer professioneller Zufriedenheit sein, und für viele Lehrkräfte ist es einer der schönsten beruflichen Momente, wenn sie bemerken, dass die eigenen didaktischen Planungen aufgegangen und die Lernenden motiviert und konzentriert bei der Sache sind. Eine missratene Unterrichtsstunde, Klassen, die man nicht in den Griff bekommt, und das Gefühl, die Schüler:innen nicht richtig motivieren zu können, gehören dagegen zu den frustrierenden Momenten im Berufsleben einer Lehrkraft.

Unterricht  
verstehen

Um Unterricht zu verstehen und um die eigene Unterrichtspraxis zu verbessern, können verschiedene Wege beschritten werden. Als junge Lehrkraft können Sie sich daran erinnern, wie Sie Unterricht als Schüler oder Schülerin erlebt haben und daraus schlussfolgern, was Sie selbst besser oder genauso machen möchten. Sie können erfahrene Kolleg:innen beobachten, von ihnen lernen und sich Rat holen. Sie können sich auch direkt in die Praxis begeben und durch Ausprobieren herausfinden, welche Vorgehensweisen Ihnen am besten geeignet erscheinen. Sie können sich auch darüber informieren, welche Empfehlungen aus der Forschung kommen. Auf dem Weg in die eigene Unterrichtspraxis werden Sie merken, dass Unterricht ein komplexes Gefüge ist, bei dem viele Aspekte zu beachten sind. Das vorliegende Buch soll Ihnen eine Orientierungshilfe auf diesem Weg sein. Wir werden Unterricht im Hinblick darauf untersuchen, durch welche Bedingungen nachhaltige Lernprozesse angeregt werden können, und werden darstellen, wie psychologische Erkenntnisse genutzt werden können, um die Unterrichtsqualität zu optimieren.

Da Unterricht ein sehr vielschichtiges Geschehen ist, werden wir in diesem Einführungskapitel zunächst ein theoretisches Rahmenmodell vorstellen, das hilfreich ist, um Unterricht zu analy-

sieren und zu bewerten (Abschnitt 1.2). Wir werden uns dann Gedanken darüber machen, ob man überhaupt von „gutem“ und „schlechtem“ Unterricht sprechen kann und Kriterien für die Bewertung von Unterricht beschreiben (Abschnitt 1.3). Das Kapitel schließt mit einer Vorschau auf die folgenden Kapitel, die anhand des Rahmenmodells gegliedert sind (Abschnitt 1.4).

## 1.2 Ein psychologisches Rahmenmodell zum Verständnis von Unterricht

### Übung 1 – Wann gelingt das Lernen?

Woran liegt es, ob jemand viel oder wenig lernt?  
 Stellen Sie sich vor, Sie halten eine Unterrichtsstunde zu einem bestimmten Thema und geben dazu eine Hausaufgabe. In der nächsten Stunde stellen Sie fest, dass Ihre Schülerin Lina die Hausaufgabe fehlerfrei bearbeitet hat, während Ihr Schüler Dejan kaum etwas richtig gemacht hat. Wann gelingt Lernen gut? Und wann gelingt es nicht gut? Welche Gründe fallen Ihnen ein?  
 Bitte überlegen Sie einen kurzen Moment. Schreiben Sie Ihre Gedanken ruhig auf – wir werden später nochmals darauf zurückkommen.



Wenn wir ähnliche Fragen den Lehramtsstudierenden in unseren Vorlesungen stellen, so erhalten wir viele unterschiedliche Antworten in wenig diplomatischer Sprache. Als Gründe für nicht befriedigende Schulleistungen wird die Motivation der Lernenden („faule Schüler“) ebenso genannt wie deren familiäre („Eltern kümmern sich nicht“) und intellektuelle Voraussetzungen („fehlende Intelligenz“). Darüber hinaus kommen der Medienkonsum („exzessiv“), aber auch Aspekte des Unterrichts („langweiliger Frontalunterricht“), die Klassengröße („zu groß“), die Lehrkräfte (zu „alt“ oder „schlecht ausgebildet“), das Bildungssystem („Es wird viel zu wenig Geld in Bildung investiert“) sowie sehr viele weitere Faktoren zur Sprache.

Keine Frage: Bei den meisten dieser Faktoren scheint es plausibel zu sein, dass sie potenziell eine Relevanz dafür besitzen, wie viel ein Kind oder ein junger Mensch lernt. Aber wie wichtig ist der eine Faktor im Vergleich zu einem anderen? Und wie hängen die Faktoren zusammen? Dies herauszufinden ist eine zentrale Aufgabe der Wissenschaft vom Lernen und Lehren – einem der spannendsten und komplexesten Teilgebiete der Psychologie.

Rahmenmodelle

Eine wichtige Rolle im Forschungsprozess zum Lehren und Lernen nehmen so genannte „Rahmenmodelle“ ein. Rahmenmodelle sind Vereinfachungen der Wirklichkeit; man kann sie auch „nützliche Fiktionen“ nennen: Sie heben diejenigen Faktoren hervor, denen man eine besonders wichtige Rolle beim Lehren und Lernen zuspricht (bzw. solche Faktoren, die sich in empirischen Studien bereits als besonders bedeutsam erwiesen haben), und sie spezifizieren die Beziehungen, die zwischen den unterschiedlichen Faktoren bestehen. „Rahmenmodelle“ sind – wie der Name bereits impliziert – auf einer eher abstrakten Ebene gehalten. Typische Rahmenmodelle des Lehrens und Lernens benennen beispielsweise die Motivation der Lernenden als relevanten Faktor, aber sie führen nicht genauer aus, was unter „Motivation“ zu verstehen ist. Die einzelnen Faktoren von Rahmenmodellen müssen deshalb jeweils nochmals genauer definiert und in ihrer Bedeutung beim Lehren und Lernen untersucht werden. Aber nicht nur für die Forschung sind Rahmenmodelle von großem Nutzen. Für Studierende, die sich erstmals systematisch mit der Materie auseinandersetzen, bieten sie ein praktikables Orientierungsgerüst, das sukzessive mit Inhalt gefüllt und oftmals auf der Basis eigener Erfahrungen später weiter differenziert wird.

Für den vorliegenden Band ziehen wir ein sogenanntes Angebot-Nutzungs-Modell zur Einordnung von Unterricht heran. Das Modell unterscheidet verschiedene Bereiche, die erklären können, warum und unter welchen Bedingungen Unterricht gelingt. Die dabei zentrale Idee, Unterricht als einen Möglichkeitsraum zu verstehen, der von den Lernenden aktiv genutzt werden kann, ist in der Unterrichtsforschung weit verbreitet (siehe Seidel, 2014; Vieluf, 2022; Vieluf et al., 2020). Das von uns für diesen Band entworfene Modell geht auf die Arbeiten des Psychologen Andreas Helmke (2012) zurück und wurde von uns modifiziert. Dieses Rahmenmodell, das in Abbildung 1 dargestellt ist, wird uns als ein Orientierungsrahmen durch den gesamten Band begleiten.

Angebot-  
Nutzungs-Modell

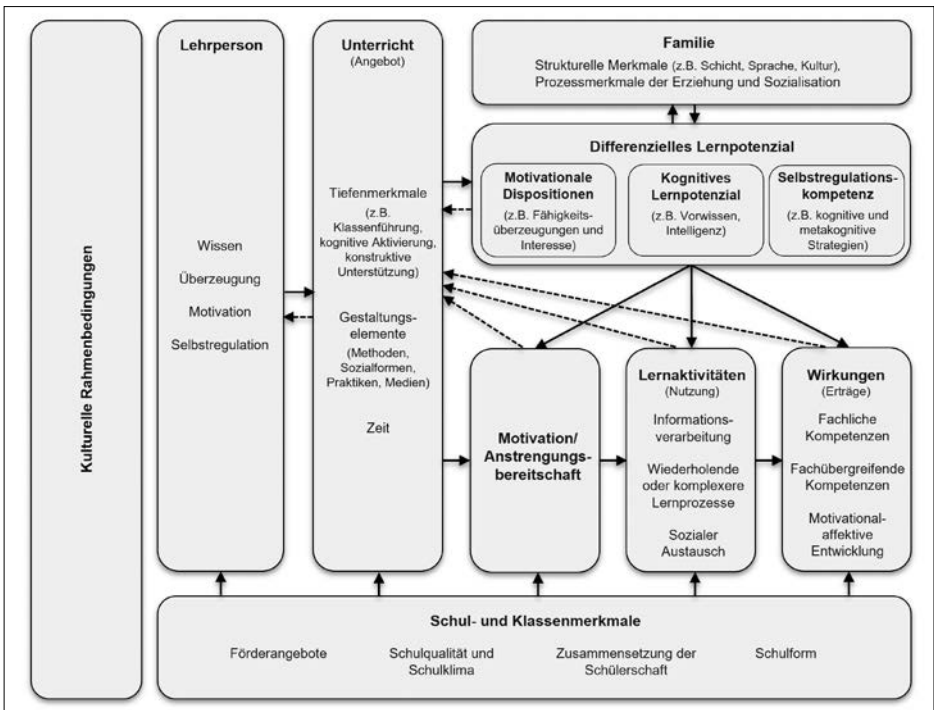


Abbildung 1 | Ein Angebot-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (eigene Darstellung, orientiert an Helmke, 2012)

Nach dem Angebot-Nutzungs-Modell ist Unterricht als ein *Angebot* zu verstehen, das seitens der Adressaten – der Schüler:innen – *genutzt* werden kann und nicht zwangsläufig den gewünschten *Ertrag, also entsprechende Wirkungen*, garantiert. Angebot, Nutzung und Ertrag stellen in dem Modell deshalb zentrale Komponenten dar.

Das Unterrichts-Angebot (Box „Unterricht“ in Abbildung 1) kann sehr unterschiedlich sein: Es kann viel oder wenig Lernzeit zur Verfügung stehen, der Unterricht und das Lernmaterial können mehr oder weniger gut strukturiert und unterstützend sein, mehr oder weniger stark aktivieren. Je besser dieses Angebot, umso wahrscheinlicher ist es, dass Schüler:innen lernen. Betrachten wir das Beispiel aus unserer Übung, so könnten Sie sich fragen, ob Ihre Unterrichtsstunde wirklich gut geeignet war, um Lina, Dejan und allen anderen das Wissen angemessen zu vermitteln. Die Qualität und Quantität des Unterrichts – also des Angebots – sind jedoch lediglich eine von mehreren Bedingungsfaktoren erfolgreichen Lernens und bestimmen das Lernergebnis nicht vollständig.

Unterricht als  
Lerngelegenheit

Schule und Unterricht stellen *Lerngelegenheiten* bereit, die von Lernenden genutzt und konstruktiv gestaltet werden müssen. Unter *Nutzung* versteht man all diejenigen Aktivitäten der Lernenden, die zum Lernen beitragen; diese können von außen sichtbar (zum Beispiel die aktive Beteiligung am Unterrichtsgespräch) oder innere Prozesse sein (zum Beispiel das genauere Nachdenken). Das Konzept der Nutzung streicht somit heraus, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter und letztlich individueller Prozess ist: Schüler:innen unterscheiden sich darin, wie sehr sie sich anstrengen, welche Lernstrategien sie anwenden und welche Lernaktivitäten sie insgesamt zeigen (Boxen „Lernaktivitäten“ und „Motivation/Anstrengungsbereitschaft“). Vielleicht haben Lina und Dejan schon während des Unterrichts unterschiedlich gut aufgepasst und mehr oder weniger Zeit in die Hausaufgaben investiert.

Schulische  
Wirkungen

Nur wenn Lernangebote auch von den Lernenden aufgegriffen und genutzt werden, sind überhaupt Wirkungen zu erwarten. Schulische Wirkungen (Box „Wirkungen“) sind vielfältig. Natürlich stellt die Vermittlung aller Art von Kenntnissen zur Vorbereitung auf das Berufs- und Erwachsenenleben ein zentrales schulisches Ziel dar. Dabei geht es nicht nur darum, Faktenwissen

wiedergeben zu können, sondern auch komplexere Sachverhalte zu verstehen und auf neue Probleme anzuwenden. Schulisches Lernen sollte allerdings nicht nur fachbezogene Inhalte und Fertigkeiten, sondern auch fächerübergreifende Kompetenzen wie etwa Lern- oder Problemlösekompetenzen oder beispielsweise den kompetenten Umgang mit digitalen Medien umfassen. Mit Blick auf zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen wird auch gefordert, Schule sollte allgemeine Fähigkeiten wie Kommunikation, Kollaboration, Kritisches Denken oder Kreativität (vgl. Wisniewski & Daumiller, 2025) und die Fähigkeit zur Selbstregulation (vgl. Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, 2024) vermitteln. Schulischer Unterricht verfolgt also viele unterschiedliche Ziele. Im Mittelpunkt des vorliegenden Bandes stehen die kognitiven Lernerträge, also der meist fachbezogene Kompetenzaufbau, da dieser in der pädagogisch-psychologischen Unterrichtsforschung häufig das zentrale Zielkriterium ist. Wir gehen jedoch nach Möglichkeit auch auf andere Unterrichtsziele ein, die teilweise auch wiederum helfen, fachbezogene Kompetenzen zu erwerben.

Ob und wie Lernende das Unterrichtsangebot nutzen und welche Wirkungen es entfaltet, hat viel mit ihren individuellen Voraussetzungen zu tun, also ihrem Lernpotenzial in Bezug auf Vorkenntnisse, generelle Motivation, allgemeine Intelligenz und vieles mehr (Box „Differenzielles Lernpotenzial“). Wenn also Lina sich bereits mit dem unterrichteten Thema gut ausgekannt hat, ist es ihr sicher leichter gefallen, dieses Wissen auch in der Hausaufgabe anzuwenden, als Dejan, für den dieses Thema komplett neu war. Dass dieses Lernpotenzial auch eine Folge bestimmter familiärer Anregung und Förderung ist, wurde mittlerweile in vielen Studien nachgewiesen (Box „Familie“). Das Angebot-Nutzungs-Modell verdeutlicht somit die entscheidende Rolle, die die Lernenden selbst im unterrichtlichen Lernprozess spielen, und es zeigt, dass sich Unterrichtsangebote nicht direkt in Lernerfolge „umsetzen“ lassen.

Lernpotenzial

Ein genauerer Blick auf das Angebot-Nutzungs-Modell macht zudem deutlich, dass das Lernangebot, die Nutzung dieses Angebots und die Erträge von zusätzlichen, so genannten Kontextfaktoren abhängen (Boxen „Schul- und Klassenmerkmale“ und „Kulturelle Rahmenbedingungen“). Dabei geht es um die schulischen und gesellschaftlichen Bedingungen, die Einfluss auf das

Unterrichtsgeschehen nehmen können. Eine gesellschaftliche Veränderung, die die Gestaltung des Unterrichts, aber etwa auch die Lernaktivitäten und Motivation von Lernenden beeinflusst, ist beispielsweise die Digitalisierung. Ein besonders wichtiger Faktor sind schließlich auch die Lehrpersonen. Um Unterricht in hoher Qualität anbieten zu können, benötigen Lehrkräfte bestimmte Eigenschaften und Kompetenzen (Box „Lehrperson“) – und wir hoffen, dass wir mit diesem Buch Ihre Kompetenzentwicklung ein wenig unterstützen können!

Rahmenmodelle sind immer Vereinfachungen der Wirklichkeit, und so ist das Unterrichtsgeschehen natürlich selten so „aufgeräumt“, wie es unsere Abbildung andeutet. Alle Faktoren greifen ineinander und beeinflussen sich gegenseitig. So wird jede erfahrene Lehrkraft ihr Unterrichtsangebot nach den Voraussetzungen der Schüler:innen (Box „Differenzielles Lernpotenzial“) ausrichten und ihre Stundengestaltung auch während des Unterrichts anpassen, je nachdem, wie gut diese im Unterricht mitmachen (Box „Lernaktivitäten“) und wie viel sie verstehen (Box „Wirkungen“). Einige wichtige reziproken Beeinflussungen sind in unserem Modell durch gestrichelte Pfeile dargestellt.

Das Angebot-Nutzungs-Modell ist die Leitlinie für unser Buch, und wir werden im weiteren Verlauf immer wieder darauf eingehen. Eine Anwendung auf ein praktisches Unterrichtsbeispiel findet sich in Kapitel 3.

### **1.3 Wie kann die Qualität von Unterricht bestimmt werden?**

Woran lässt sich nun festmachen, ob ein Unterricht hohe Qualität aufweist oder nicht? Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass die Qualität von Unterricht daran festzumachen ist, inwieweit es Lehrkräften gelingt, den Schüler:innen die Möglichkeit zu eröffnen, verständnisvolle Lernprozesse zu beginnen und aufrechtzuerhalten, das heißt also für angemessene Anregung und Unterstützung zu sorgen.

Diese Bewertung kann erstens normativ erfolgen, indem geprüft wird, inwieweit bestimmte in unserer Gesellschaft als angemessen geltende Methoden und Strategien tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden (vgl. Ditton, 2006). So kann man

zum Beispiel der Auffassung sein, dass es wichtig sei, partizipative Formen zu praktizieren, weil nur damit Kinder und Jugendliche Eigeninitiative entwickeln würden. Die Überzeugung zu den partizipativen Formen wird damit zu einer Wertvorstellung darüber, wie Unterricht zu sein hat. Weist Unterricht Kriterien im Sinne dieser Wertvorstellungen auf, dann wäre er als „gut“ zu bezeichnen (Berliner, 2005).

Ein zweiter Ansatz zur Bewertung der Qualität von Unterricht besteht darin zu untersuchen, welche Methoden oder Strategien denn tatsächlich zu den erwünschten Effekten führen (Berliner, 2005; Ditton, 2006). Es gibt zahlreiche Studien, die bestimmte Methoden oder Vorgehensweisen miteinander vergleichen und beispielsweise prüfen, welche Lernerfolge mit Kooperativem Lernen oder Direkter Instruktion (siehe Kapitel 5) zu erreichen sind (z.B. Hattie, 2023). Aus dieser Perspektive heraus ist Unterricht dann effektiv, wenn er nachweislich bestimmte festgelegte Ziele erreicht.

Der Psychologe David Berliner plädiert dafür, bei der Bewertung von Unterricht beide Perspektiven miteinander zu verknüpfen (Berliner, 2005). Qualitätvoller Unterricht, so sein Vorschlag, sollte beiden Kriterien genügen: Er sollte „gut“ in dem Sinne sein, dass er Merkmale aufweist, die aus normativen Wertvorstellungen heraus sinnvoll und wünschenswert sind, aber gleichzeitig sollten diese Vorgehensweisen auch die gewünschten Erträge zeigen, also nachweislich die Entwicklung der Schüler:innen fördern. Ein solcher Unterricht, so Berliner, lässt sich dann als „qualitätvoll“ bezeichnen (siehe Abbildung 2).

Qualitätvoller  
Unterricht

Die Psychologie kann sehr viel zu unserem Verständnis von qualitativem Unterricht beitragen. Psychologische Theorien und Erkenntnisse über Lernen und Entwicklung können Hilfestellungen sein, um normative Bewertungen über Unterricht zu begründen. Die Psychologie liefert empirisch überprüfbare Theorien über Lernen und Instruktion, die sich auf komplexe Unterrichtssituationen anwenden lassen. Die Psychologie kann aber auch auf eine umfangreiche Forschung zu Effekten von Unterricht zurückblicken. Die Zusammenstellung der Themen dieses Buches ist daher durch die aktuelle empirische Befundlage geprägt. Wir werden in diesem Buch immer wieder auf Forschungsergebnisse eingehen, die zeigen, welche Belege es für die Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsmerkmale gibt. Wir werden aber auch zeigen, in welchen

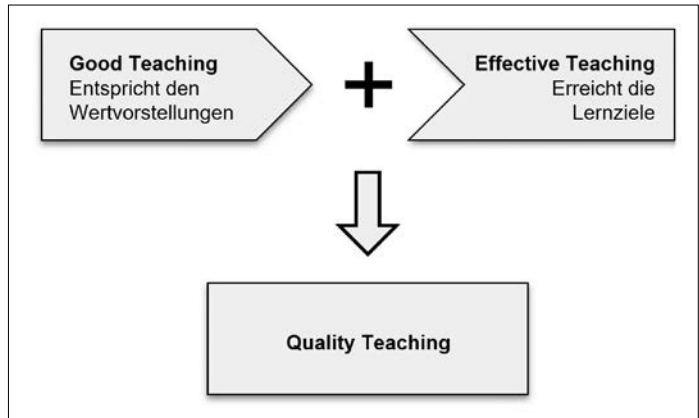


Abbildung 2 | Qualitätvoller Unterricht entspricht normativen Wertvorstellungen und erreicht seine Ziele (nach Berliner, 2005)

Bereichen wir bisher nur wenig gesicherte Erkenntnisse zur Wirksamkeit haben, und diskutieren, welche Alltagsmeinungen NICHT durch empirische Erkenntnisse gestützt werden.

## 1.4 Zur Gliederung des Buches

Das Buch, das Sie in den Händen halten, behandelt nicht alle Aspekte des Angebot-Nutzungs-Modells in gleicher Tiefe. Vielmehr liegt ein starker Fokus auf dem Unterrichtsangebot, der Nutzung dieses Angebots und den Wirkungen. Gleich drei Kapitel (die Kapitel 3, 4 und 5) beschreiben Aspekte des Unterrichtsangebots und diskutieren deren Wirkungen. Diese Beschreibung des Unterrichtsangebots ist der Kern dieses Buches. Aber um zu verstehen, was Unterrichtsqualität (das Angebot) ausmacht, muss verständlich werden, wann, wie und warum Schüler:innen Lernaktivitäten zeigen und dabei mehr oder weniger Nutzen aus dem Angebot ziehen (Kapitel 2). In den Abschnitten 2.2 und 2.3 wird zunächst beschrieben, wie Schüler:innen lernen. Vereinfacht gesagt: Wie kommt Wissen in den Kopf und bleibt dort „stecken“? Die Antwort, stark verkürzt: Wenn wir lernen, dann bilden wir das Lernmaterial nicht eins zu eins ab, sondern verarbeiten selektiv Informationen und speichern die neuen Informationen –

unter Rückgriff auf das, was wir bereits von der Welt wissen – in veränderter Form ab. Wissensaufbau lässt sich entsprechend nicht mit einer „Kopie“ der Wirklichkeit vergleichen. Dies hat natürlich wichtige Konsequenzen dafür, wie guter Unterricht auszu-  
sehen hat. Im Idealfall macht Lernen Spaß und wird als wenig anstrengend erlebt. Der Normalfall sieht für viele Kinder und Jugendliche aber anders aus. Unter welchen Bedingungen welche motivationalen Prozesse wichtig werden, wird in Abschnitt 2.4 thematisiert. Abschnitt 2.5, der Unterschiede in den Voraussetzungen von Lernenden beschreibt, rundet die Ausführungen zur Nutzung des Unterrichts ab.

Die Kapitel 3 bis 5 beschreiben dann den Stand der Forschung zu verschiedenen Aspekten des Unterrichtsangebots. Unterricht in hoher Qualität sorgt dafür, dass das dargebotene Wissen „intelligent verarbeitet“ werden kann, und hilft mit, dass die Lernenden bereit sind, die dargebotenen Informationen auch wirklich aktiv zu verarbeiten. Kapitel 3 greift noch einmal das Angebot-Nutzungs-Modell auf und führt einige wichtige Begriffe ein, die hilfreich für das Verstehen von Unterricht sind. In Kapitel 4 gehen wir dann auf so genannte Tiefenmerkmale ein und beschreiben, welche Lehr-Lern-Interaktionen im Unterricht wünschenswert sind und wie man diese durch die Unterrichtsgestaltung fördern kann. Kapitel 5 behandelt ausgewählte Unterrichtsmethoden (Sichtmerkmale) vor dem Hintergrund dieser Prozesse. Dass Unterricht bei weitem nicht jeder Lehrkraft immer in wünschenswerter Weise gelingt, muss nicht weiter ausgeführt werden. Aus praktischer und wissenschaftlicher Hinsicht ist es daher sehr wichtig zu prüfen, warum manche Lehrkräfte im Mittel erfolgreicher sind als andere. Die entsprechenden Kompetenzen werden in Kapitel 6 kurz beschrieben. Kapitel 7 geht in aller Kürze auf Rahmenbedingungen schulischen Lernens ein. Wir schließen das Buch in Kapitel 8 mit einer zusammenführenden Abschlussbetrachtung.

Wir haben uns bemüht, dieses Buch als eine qualitätvolle Lerngelegenheit zu gestalten, die Sie gerne nutzen und die damit zu hoffentlich nachhaltigen Lernergebnissen bei Ihnen führt. Sie können diese Wirkung unterstützen, indem Sie die von uns vorgeschlagenen Übungen und Gedankenexperimente aktiv ausführen. (Haben Sie unsere erste Übung auf Seite 15 ernsthaft bearbeitet? Dann werden Sie von den Ausführungen zum Rahmenmodell be-

sonders profitiert haben!) Damit das Buch gut lesbar ist, verzichten wir bewusst an vielen Stellen auf Details. Für alle, die neugierig geworden sind und gerne weiterlernen wollen, haben wir am Ende jeden Kapitels einige weiterführende Informationen zusammengestellt. Dort finden Sie neben Leseempfehlungen auch Anregungen für die Umsetzung in die Praxis, alles online abrufbar.

## Zum Weiterlesen und Ausprobieren

### Ressourcen für die eigene Praxis:



Portal mit vielen Unterrichtsvideos zum eigenen Reflektieren: <https://unterrichtsvideos.net/metaportal/>



Checkliste für die Unterrichtsplanung: [https://lehrerfortbildung-bw.de/u\\_sprachlit/franzoesisch/gym/bp2004/fb1\\_3/plan/kompetenzen/check.html](https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/franzoesisch/gym/bp2004/fb1_3/plan/kompetenzen/check.html)



Materialiensammlung mit Fragebögen zur Diagnostik von Unterricht: <https://www.unterrichtsdiagnostik.de>



Interview mit dem Unterrichtsforscher Eckhard Klieme zum Thema Unterrichtsqualität: <https://www.youtube.com/watch?v=EhwLDQmpztk>

### Fachartikel:



Begrich, L., Praetorius, A.-K., Decristan, J., Fauth, B., Göllner, R., Herrmann, C., Kleinknecht, M., Taut, S. & Kunter, M. (2023). Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 63–97. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00163-4>



Vieluf, S., Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M. & Pietsch, M. (2020). Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundlagen und quantitative Modellierungen* (S. 63–80). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25864>