

**Unterrichtsqualität:
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm

Wirksamer Deutsch- unterricht

Elke Grundler (Hrsg.)

Band

03





Elke Grundler
(Hrsg.)

Wirksamer Deutschunterricht

UNTERRICHTSQUALITÄT:
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt
Markus Rehm
Markus Wilhelm (Hrsg.)

Band 3



Schneider Verlag
Hohengehren GmbH

Umschlaggestaltung: Beat Haas,
PH Luzern, Kommunikation und Marketing

Heidehof
Stiftung

Das Buchprojekt wurde von der
Heidehof Stiftung gefördert

Besonderer Dank gilt Frau Laura Arndt, die maßgeblich zum Gelingen dieses Buches beigetragen hat.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1902-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2018
Printed in Germany – Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

INHALTSVERZEICHNIS

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT	
VORWORT	9
MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT	
QUALITÄTSMÖGLICHSTER FACHUNTERRICHT	11
ELKE GRUNDLER	
WIRKSAMER DEUTSCHUNTERRICHT – EINFÜHRENDE ANNÄHERUNGEN AN EIN KOMPLEXES FACH	19
MAILIN ANOMO / SILKE LEYENDECKER	
MUT ZU MEHR GRAMMATIK IM DEUTSCHUNTERRICHT	28
INGRID U. BIALAS-WILSON	
„SO SPRECHEN ECHTE DEUTSCHE TEENAGER“ – DEUTSCHUNTERRICHT AUS DER FREMDSPRACHPERSPEKTIVE . . .	40
CHRISTOPH BRÄUER	
DEUTSCHUNTERRICHT ALS LERN- UND ERFAHRUNGSRAUM . . .	49
RICARDA FREUDENBERG	
MORGENDÄMMERUNG! ZUR BEDEUTUNG DER LEHRPERSON FÜR DIE WIRKSAMKEIT DES DEUTSCHUNTERRICHTS – UND ZUR VER- ANTWORTUNG DER AKADEMISCHEN LEHRAMTSAUSBILDUNG . . .	62
ANNE GÄRTNER	
INDIVIDUELLE LERNANGEBOTE IN EINER STRUKTURIERTEN LERNUMGEBUNG ALS GRUNDLAGE FÜR GELINGENDEN DEUTSCHUNTERRICHT	77

STEFFEN GAILBERGER

DEUTSCHDIDAKTIK ALS KALEIDOSKOP-WISSENSCHAFT – DAS
FACH DEUTSCH ALS KALEIDOSKOPÄDISCHER UNTERRICHT 87

BEATE HAID

SPRACHE UND KOMMUNIKATION ALS TOR ZUR WELT 99

REINHARD ILG

DIE LIEBE ZUR SPRACHE 109

ALEV KAYA

SPRACHE FÜR ALLE SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN IHRER
KOMMUNIKATIVEN FUNKTION ERFAHRBAR MACHEN 119

IRIS KLEINBUB

DEUTSCHUNTERRICHT ALS ORCHESTRIERUNG VON
LERNVORAUSSETZUNG, LERNGEGENSTAND UND
DIDAKTISCH-METHODISCHER KONZEPTION 125

THOMAS LINDAUER / CLAUDIA SCHMELLENTIN

SPRACHLERNEN DURCH SOZIALEN AUSTAUSCH UND
REFLEXIONEN ÜBER SPRACHE – SPRACHLERNPROZESSE GEZIELT
BEGLEITEN UND STRUKTURIEREN 135

SANDRA MÄUSLING

DEUTSCHUNTERRICHT ALS LEBENSSCHULE 147

NICOLE NEUMEISTER

GUTER DEUTSCHUNTERRICHT – EINE KOMBINATION AUS
FACHWISSENSCHAFTLICHER, FACHDIDAKTISCHER UND
PERSONALER KOMPETENZ 155

KARSTEN PECHAN

DEUTSCHUNTERRICHT ALS GEMEINSAMES SPRACHLICHES
HANDELN GESTALTEN 165

JULIA RICART BREDE SPRACHEN UND SPRACHGEBRAUCH FOKUSSIEREN IN EINEM INDIVIDUALISIERTEN DEUTSCHUNTERRICHT DURCHGÄNGIG SPRACHBILDEND TÄTIG SEIN	172
DANIEL SCHERF / JULIA SANDER ZEIT ZUM LESEN UND NACHDENKEN	184
STEPHANIE SCHÖNENBERG SPRACHBEWUSSTHEIT ENTWICKELN UND SPRACHKOMPETENZ ERWEITERN – ANALYSEKOMPETENZ UND ALTERNATIVWISSEN VON LEHRERINNEN UND LEHRERN ALS SCHLÜSSEL FÜR DIE SPRACHDIDAKTISCHE FÖRDERUNG	197
ELKE GRUNDLER WIRKSAMER DEUTSCHUNTERRICHT? VERSUCH EINER ZUSAMMENSCHAU	209
DIE REIHENHERAUSGEBER	225

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT

VORWORT

Der Begriff „Wirksamkeit“ ist in den letzten Jahren zu einem Kampfbegriff geworden: Keine bildungspolitische Maßnahme darf mehr ohne Wirksamkeitsgarantie ins Bildungssystem entlassen werden. Jede Schule muss zeigen, wie gut sie ist, d. h. ihren Wirksamkeitsbeweis antreten. So reden alle von Wirksamkeit. Wenn man aber fragt, was denn eigentlich unter Wirksamkeit im Schulalltag verstanden wird, bekommt man sehr unterschiedliche Antworten. Sehr oft wird dabei auf die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien zurückgegriffen. Dies verweist auf die grundsätzlich zu begrüßende Entwicklung, dass man in Fragen der Unterrichts- und Schulqualität heute nur noch schwerlich mit Hinweisen auf „gefühlte“ oder bloß „behauptete“ Wirkungen davon kommt.

Zwar geben solche Leistungsvergleiche wichtige Rückmeldungen zu den jeweiligen Lernständen in den getesteten Fächern, können aber nicht die fachliche und überfachliche Breite der Bildungs- und Erziehungsziele in den Lehrplänen abdecken. Um die Wirkungsfrage umfassender und vertiefter anzugehen, versuchen die Herausgeber der Reihe „Wirksamer Fachunterricht“ die Spezifik der unterschiedlichen Unterrichtsfächer in den Fokus zu nehmen. Dabei gehen sie nicht von einem metatheoretischen Verständnis fachlicher Instruktion aus, sondern die jeweiligen Fachverantwortlichen formulieren gemeinsam die – für alle Fächer identischen – Fragen, die sie jeweils von Vertreterinnen und Vertretern aus Ausbildung, Wissenschaft und Praxis beantworten lassen.

In der Vielfalt der Beiträge zu den einzelnen Bänden zeigt sich das Bemühen der Autorinnen und Autoren, nicht nur ihre fachliche Meinung zur Sprache zu bringen, sondern sowohl erfahrungsbezogen zu argumentieren als auch empirisch und theoretisch begründete Aussagen zu zentralen Aspekten des Fachunterrichts zu machen. Dabei legen die Beitragenden den Schwerpunkt mehr auf den Unterricht als auf das Fach, wenn es um die Passung zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern geht.

Hinter den einzelnen Antworten zeigt sich immer auch, welches Menschenbild den fachlich-didaktischen Ansatz prägt und damit auch, welcher

Umgang mit Menschen vorausgesetzt wird, welche pädagogische Haltung den Individuen und der Klasse gegenüber eingenommen wird und welches Verständnis von Erziehung und Bildung zugrunde liegt. Bildung ist mehrdimensional und daher mehr als die Wirksamkeit von Fachlichkeit. Aus diesem Grund haben die jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgeber der Bände in der abschließenden Zusammenschau ein Fazit aus den Stellungnahmen der einzelnen Interviewten aus Wissenschaft, Ausbildung und Praxis in einer Verdichtung der Erkenntnisse erstellt.

Aus Sicht der Schulentwicklung stellt sich abschließend die Frage, welchen Beitrag die Fächer zu einer wirksamen Schule leisten können, da jede Schule ihren eigenen Erfolgsweg finden muss. Im Sinne mehrdimensionaler Bildung gehören dazu nicht nur überfachliche Kompetenzen, sondern über ein wirksames Methodencurriculum hinaus, auch das Zusammenspiel der Fachcurricula als Rückgrat der Schul- und Unterrichtsqualität. Fachgruppen oder Fachschaften tragen dazu die geteilte Verantwortung, um über die Fächer hinweg Anschlussmöglichkeiten und Verbindungen aufzuzeigen. Schuleigene Curricula sollten die einzelnen Facharbeitspläne auf der Grundlage durchgängiger gemeinsamer Planungskriterien in einen schuleigenen Sinnzusammenhang stellen, den die Schulen jeweils in eigenen Zielen und Schwerpunkten formulieren, festlegen und schließlich gemeinsam reflektieren und evaluieren. Dann besteht eine gute Chance auf nachhaltige Wirkungen und qualitätsbewusste Schulentwicklung. Die Buchbände zum „Wirksamen Fachunterricht“ leisten hierzu einen wichtigen Beitrag.

Dr. Michael Schratz lehrt als Professor am Institut für Lehrer/-innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Gesellschaft und Lernen, Leadership und Schulentwicklung. Er ist Mitglied zahlreicher internationaler Kommissionen, unter anderem Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

Dr. Hans Anand Pant ist Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie und Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bis 2015 war er Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). In seiner Forschung befasst er sich mit Fragen datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie des Transfers von Bildungsinnovationen.

MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT

QUALITÄTSMOLLER FACHUNTERRICHT

Es gibt im angelsächsischen Sprachraum eine auf George Bernard Shaw zurückgehende Redewendung: „Those who can, do; those who can't, teach.“ Diesem Sprichwort können wir heute einiges entgegensetzen: Die jüngste empirische Forschung im Bereich der Lehrerbildung stellt sowohl für den deutschen Sprachraum als auch weltweit ein anderes, ein differenziertes Bild dar. Lehrkräfte gestalten aufgrund ihrer professionellen, fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen einen effektiven und wirksamen Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler und sind damit Experten für wirksamen Unterricht (Bromme, 2014).

Viele empirische Studien zeichnen ein eindeutiges Bild über die Merkmale, die einen wirksamen Unterricht ausmachen (z.B. Ihme & Möller, 2015; Klieme & Rakoczy, 2008), damit geben diese Studien auch Auskunft darüber, was Lehrkräfte *können* müssen, um einen solchen Unterricht zu gestalten: So kann beispielsweise gezeigt werden, dass eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, verbunden mit einer gezielten kognitiven Aktivierung und einer entsprechend konstruktiven Unterstützung, aber auch der Enthusiasmus einer Lehrkraft, zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler führt und damit wirksam ist.

Eine Frage bleibt allerdings offen, die durch die Bildungswissenschaften wegen ihrer häufig fachunspezifischen Herangehensweise nicht beantwortet werden kann: Was führt zu einem guten und effektiven Unterricht in einem bestimmten Schulfach? Hier sind die Fachdidaktiken aufgerufen, die generische Unterrichtsforschung zu ergänzen und zu komplettieren. In dieser Buchreihe werden die Schulfächer auf die Frage hin analysiert, wie wirksamer Fachunterricht gelingen kann. Der Fokus liegt auf den bestmöglichen Gelegenheiten, fachliche Lernaktivitäten wirksam werden zu lassen (Seidel & Reiss, 2014). Kurzum, es wird gefragt: *Was wirkt in einem konkreten Schulfach?*

In der jüngsten Vergangenheit näherte man sich solch komplexen Fragen nach einem guten und wirksamen Unterricht zumeist im Rahmen von Metaanalysen (Hattie, 2012; Meyer, 2004; Helmke, 2012). Die Buchreihe geht einen

anderen Weg; sie bezieht möglichst viel Expertise aus den Fachdidaktiken und der Fachpraxis einzelner Fächer ein. Mit Hilfe von strukturierten Interviews werden Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Schulfächer nach den Kriterien eines wirksamen Fachunterrichts befragt. Hierbei geht es um deren fachliche Expertise, die angelehnt ist an die wichtigsten Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus dem jeweiligen (Schul-)Fach. Die Zusammenschau aller Beiträge der Expertinnen und Experten des jeweiligen Faches wird zu einer verdichteten Beantwortung der Frage führen, was einen wirksamen Fachunterricht ausmacht.

Die Frage nach einem guten, effektiven und also wirksamen Unterricht steht seit einigen Jahren im Fokus der bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und in jüngster Zeit auch fachdidaktischen Unterrichtsforschung. In einer ersten Phase der Unterrichtsforschung konzentrierte man sich auf das sogenannte Persönlichkeits-Paradigma, also der Suche nach dem „guten Lehrer“. Nachdem man in einem weiteren Schritt den Prozess des Lernens und den entsprechenden Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in den Blick nahm, wurde das Persönlichkeits-Paradigma vom sogenannten Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Es wurde nach Kriterien gesucht, mit denen Effekte des Unterrichtsprozesses erfasst werden können. Das Experten-Paradigma, das ursprünglich – ausgehend vom Persönlichkeits-Paradigma – die professionelle Expertise der Lehrpersonen zu erfassen versuchte, geht heute über in den Experten- und Prozess-Produkt-Ansatz.

Es wurden systemische Rahmenmodelle von Unterrichtswirksamkeit, sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle aufgenommen (Fend, 2001; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010). Sie modellieren die Einflüsse auf die Wirksamkeit von Unterricht auf der Makroebene des Bildungssystems (vgl. Abbildung 1), wie auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Unterrichts (Kohler & Wacker, 2013). Ein Angebots-Nutzungs-Modell, auf dessen Mikroebene wir uns hier beziehen, stellt – im Sinne einer Vereinfachung – einem Unterrichtsangebot dessen jeweilige Unterrichtsnutzung gegenüber. Die Wirksamkeit des Angebots auf der Seite der Nutzung kann empirisch – im Sinne der Erhebung des Ertrags – untersucht werden. Auf der Seite des Angebots wirken hauptsächlich die Persönlichkeit und die Kompetenz der Lehrkraft sowie die allgemeinen, fachspezifischen und kontextuellen Bedingungen. Auf der Seite der Nutzung wirken hauptsächlich die Lernenden selbst, das Unterrichtsangebot und wiederum die kontextuellen Bedingungen. Beide Seiten – Angebot und Nutzung – stellen in ihrer Wechselwirkung die Wirksamkeit des Unterrichts dar (vgl. Abbildung 1). In beiden Bereichen interessiert uns wiederum der fachspezifische Anteil in besonderem Maß, im Modell mit einem * versehen (vgl. Abbildung 1). Da die Entkopplung einzelner Komponenten aus dem Angebots-Nutzungsmodell

zu Fehlinterpretationen führen würde, sind wir darauf bedacht, immer die jeweiligen Bezüge zum Rahmenmodell aufzuzeigen.

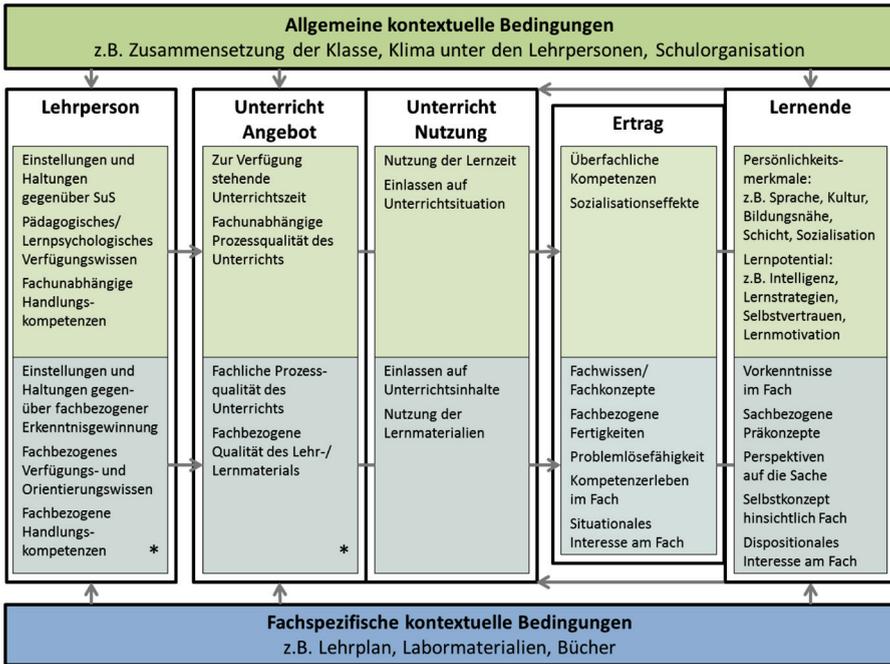


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Helmke (2012) sowie Reusser und Pauli (2010).

Angebots-Nutzungs-Modelle integrieren zwei Paradigmen der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, das Struktur- und das Prozessparadigma (Seidel, 2014). In beiden Fällen wird versucht, bestimmte Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, die eine moderierende Funktion hin zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern haben. Dabei geht das *Struktur-Paradigma* von theoretischen Annahmen zum *Lehren* aus, das *Prozess-Paradigma* untersucht auf einem ähnlichen Weg die Wirksamkeit von Unterricht, dies aber ausgehend von theoretischen Annahmen zum *Lernen* (Seidel, 2014, S. 851). Laut Seidel wirken in Angebots-Nutzungs-Modellen diese beiden Paradigmen integrierend zusammen: Das *Struktur-Paradigma* hat dazu beigetragen, die *Kompetenzstrukturen von Lehrkräften* zu identifizieren und wird auf der Seite des Angebots integriert. In einem gängigen Modell, das aus dem Forschungsprojekt COACTIV stammt, werden vier Kompetenzfacetten einer Lehrkraft unterschieden, das so genannte *Professionswissen* (fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches

Wissen), die Motivation einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation sowie ihre Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Auf der Seite der Nutzung wurde das so genannte Prozessparadigma integriert, um vor allem kognitive Lernprozesse auf einer tiefenstrukturellen Ebene des Unterrichts und deren Ergebnisse zu beschreiben (Seidel, 2014, S. 860). Daher wird Unterricht – auf der Grundlage des Ansatzes „Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning“ (Oser & Baeriswyl, 2001) – oft in zwei verschiedene Ebenen unterschieden: in die Ebene der Sichtstrukturen, dem sog. „planning and processing of teaching“ und in die Ebene der Tiefenstrukturen dem sog. „planning and processing of the learning process“. Unter den Sichtstrukturen des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, zum Beispiel wechselnder Methodeneinsatz oder andere Inszenierungsmuster. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, zum Beispiel in welchem Maße Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts tatsächlich kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützt fühlen. Beide Paradigmen fokussieren Qualitätsmerkmale eines wirksamen Unterrichts mit dem Ziel, über deren moderierende Funktion den Ertrag der Lernprozesse zu optimieren. Da Angebots-Nutzungs-Modelle aus einer generischen pädagogisch-psychologischen Perspektive entwickelt wurden, enthalten sie bislang weder von Seiten des Strukturparadigmas, noch von Seiten des Prozessparadigmas konkrete fachliche bzw. fachdidaktische Bezüge, obwohl auf beiden Seiten mittlerweile viele fachdidaktische Forschungsarbeiten vorliegen: Von Seiten des Strukturparadigmas existieren inzwischen fachdidaktische Arbeiten vor dem Hintergrund des oben beschriebenen COACTIV Modells und auf der Seite des Prozessparadigmas hat die fachdidaktische Lehr-Lernforschung eine ausgeprägte Tradition. Dennoch findet in Arbeiten zu einem guten und wirksamen Unterricht fachdidaktische Forschung kaum Berücksichtigung, was wir im Folgenden an vier Beispielen schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Arbeiten verdeutlichen möchten. Wir vergleichen im folgenden Abschnitt die vier einschlägigen Arbeiten von Meyer (2004), Helmke (2012), Hattie (2012) sowie von Oser und Baeriswyl (2001).

Der gute und wirksame Unterricht ohne Fach und ohne Fachdidaktik?

In der folgenden Tabelle vergleichen wir Kriterien guten und effizienten Unterrichts anhand von vier Dimensionen: Gütekriterien (Meyer, 2004), Fächerübergreifende Qualitätsbereiche (Helmke, 2012), unterrichtsbezogene

Einflüsse auf die Lernleistung (Hattie, 2012), Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht (Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001). Diese vier Dimensionen gehen auf einschlägige Publikationen zur Unterrichtsqualität zurück und markieren den derzeitigen Stand der Diskussion:

Gütekriterien	Fächerübergreifende Qualitätsbereiche	Unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernleistung hoher Effektstärke ($d > 0.6$)	Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen
Meyer (2004) Grundlage: vorwiegend theoretisch begründet	Helmke (2012) Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Hattie (2012) Grundlage: Metastudie empirischer Metaanalysen	Oser & Baeriswyl (2001) Kunter & Trautwein (2013) Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen
Hoher Anteil echter Lernzeit	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung (Classroom Management) Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien
Vorbereitete Umgebung	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	
Klare Strukturierung des Unterrichts	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	
Inhaltliche Klarheit	Aktivierung		Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B.
	Schülerorientierung	Kognitive Entwicklungsstufe berücksichtigen Klassendiskussion	Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen
	Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung	
Intelligentes Üben	Konsolidierung und Sicherheit	Nachdenken über das eigene Lernen Lerntechniken	
Transparente Leistungserwartungen		Schülererwartungen/ Schüler-Selbstbeurteilung Formative Beurteilungen	
Lernförderndes Klima	Lernförderliches Klima	Positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden Regelmäßiges Feedback	Konstruktive Unterstützung z. B. Geduld und ein angemessenes Tempo Konstruktiver Umgang mit Fehlern
	Motivierung	Lernende nicht etikettieren	Freundliche, respektvolle Beziehung
Sinnstiftendes Kommunizieren		Glaubwürdigkeit der Lehrperson	
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung	

Abb. 2: Vergleich der aktuell häufig diskutierten Kriterien für effektiven Unterricht

Was ist guter Unterricht, fragt (Meyer, 2004) im gleichnamigen Buch. Er nennt unter dem Begriff Kriterienmix zehn Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen (vgl. Abbildung 2). Den Kriterienmix gewinnt Meyer in Absprache mit Kolleginnen und Praktikern als Mischung didaktischer und empirischer Merkmale auf Grundlage einer eigenen normativen Orientierung (vgl. Meyer, 2004, S. 16–17). Der Kriterienmix konzentriert sich auf

den überfachlichen Bereich des Unterrichts und zeigt keine Bezüge zu fachlichen bzw. fachdidaktischen Merkmalen des Unterrichts. Am Beispiel des Merkmals „Inhaltliche Klarheit“ wird dies deutlich: „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer, 2004, S. 55).

Helmke (2012) orientiert sich an 10 Merkmalen effektiven Unterrichts (vgl. Abbildung 2), die er aus entsprechenden empirischen Studien gewinnt. Zahlreiche seiner Kriterien sind vergleichbar mit Meyer (2004). Neu können aber drei Kriterien auch der Fachdidaktik zugeordnet werden: *Aktivierung*, *Schülerorientierung*, *Kompetenzorientierung*.

Hattie (2012) legt eine Metaanalyse vor und zeigt für Untersuchungen zur Sprache Einflüsse auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler mit relativ hoher Effektstärke ($d > 0.6$). Hierzu zählen *Vokabel- und Wortschatzförderung*, *wiederholendes Lesen*, *Lese-Verständnis-Förderung*. Aufgrund mangelnder Daten, also aufgrund des gewählten Designs der Hattie-Studie (Metastudie von Metaanalysen) konnten kaum weitere fachliche und fachdidaktische Einflussfaktoren aufgearbeitet werden.

Aktuelle empirische Studien lassen den vermeintlichen Schluss zu, die diskutierten Kriterien eines wirksamen Unterrichts seien unabhängig voneinander auf den oben beschriebenen sicht- und tiefenstrukturellen Ebenen zu analysieren (vgl. Abbildung 2). Da uns die Unterscheidung dieser beiden unterrichtlichen Ebenen aus fachdidaktischer Sicht sehr wichtig erscheint, kommen wir noch einmal darauf zurück: Die Sichtstrukturen liefern den von der Lehrkraft auch fachmethodisch inszenierten und von außen beobachtbaren Rahmen des Unterrichtens, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schülervorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

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

domänenspezifische Forschung: „Researchers might consider investigating the effects of domain-specific teaching on learning processes and motivational-affective outcomes in more depth than is currently practiced.“ Die vorliegende Studienbuchreihe will gerade dieses Desiderat aufnehmen und das bestehende Wissen zu einem wirksamen Fachunterricht, also der Domänenspezifität der Unterrichtsqualität, zusammentragen. Hierfür wichtig sind vor allem auch erlernbare Lehrkompetenzen, die eine Lehrkraft in die Lage versetzen, ihre beruflichen Anforderungen professionell zu erfüllen.

Resümee

Aus den vorangehenden Abbildungen (1 und 2) entsteht nun ein Überblick über unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven: Das Angebots-Nutzungs-Modell stellt die Akteure des Unterrichts im Sinne einer angebotsgebenden und einer nutzenden Seite sich ergänzend gegenüber und macht die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit eines „guten“ Unterrichts deutlich. In Abbildung 2 werden unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität nebeneinander gestellt, um die Vielfalt der normativen und evidenzbasierten Dimensionen von Unterrichtsqualität aufzuzeigen. Mit dem vorliegenden Band wird nun der Blick auf das Unterrichtsfach Deutsch gerichtet, und es werden domänenspezifisch Expertenmeinungen als Antworten auf zehn grundlegende Fragen zur Unterrichtsqualität verdichtet.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Reprint in der Reihe Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik (Reprints, Band 7)*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. bereinigte Aufl.). *Juventa-Paperback*. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Ilhse, T. A. & Möller, J. (2015). „He who can, does; he who cannot, teaches?“: Stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107, 300–308.

- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.
- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15–20). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M. & Kampa, N. (2013). Der Ländervergleich in naturwissenschaftlichen Fächern. In: H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 828–844.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In: A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 253–276). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 454–499.
- Törner, G. & Törner, A. (2010). Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld. *MDMV*, 18, 244–251.

ELKE GRUNDLER

WIRKSAMER DEUTSCHUNTERRICHT – EINFÜHRENDE ANNÄHERUNGEN AN EIN KOMPLEXES FACH

Dass dem Sprach- und Literaturunterricht eine besondere Wertschätzung in der Ausbildung einer nachwachsenden Generation entgegengebracht wird, ist seit jeher unumstritten. Und seit jeher waren die Bereiche, die in einer solchen sprachlichen Ausbildung bedacht werden sollten, vielfältig und komplex: So entwickelte sich bereits in der griechischen Antike mit den Sophisten (ca. im 5. Jh. v. Chr.) ein (Sprach-)Unterricht, in dem die Eliten sich zu Rednern ausbilden ließen, v. a. um in der damaligen Demokratieform oder bei Gerichtsprozessen bestehen zu können. Seit Platon wurde Sprache als Werkzeug betrachtet, das nicht nur strategisch, sondern v. a. epistemisch genutzt werden konnte und sollte. Die Ästhetik der Sprache wahrzunehmen und zu erkennen sowie die Kenntnis von und der Umgang mit fiktionalen Texten wie der Illias oder der Odyssee waren ebenso Lehrinhalte einer umfassenden Bildung wie vertiefte Einblicke in den Aufbau und die Struktur einer Sprache. Es entwickelten sich elaborierte Bildungsinhalte, die von den Römern übernommen, in einem weitverzweigten Schulnetz verbreitet, modifiziert und weiterentwickelt wurden. Die Wertschätzung der sprachlichen Ausbildung kam im Mittelalter im Trivium, bestehend aus Grammatik, Dialektik und Rhetorik, zum Ausdruck, das am Anfang eines weiterführenden Studiums als nicht zu umgehende Grundlage stand (vgl. Glinz, 2003).

Ebenso vielfältig wie in der Antike zeigt sich der Sprachunterricht – nun konkret der Deutschunterricht – auch in der jüngeren Geschichte: Nicht nur die enorme fachlichen Breite durch die Bezüge zu sprachformalen, sprachpragmatischen und literarischen Lerngegenständen, sondern auch die starke Eingebundenheit des Deutschunterrichts in die jeweiligen situativen gesellschaftlichen, politischen und geisteswissenschaftlichen Strömungen, die immer wieder aufs Neue konzeptionelle Veränderungen und Weiterentwicklungen des Unterrichts bewirken, lassen das Schulfach als außerordentlich komplex und nur schwer erfassbar erscheinen. Darüber hinaus ging und geht es im Deutschunterricht um weit mehr als darum, das Lesen und

Schreiben zu lernen. Einige Beispiele: In der jüngeren Geschichte unterlag der Deutschunterricht im Kaiserreich ebenso wie im Nationalsozialismus der Stärkung nationalistischen Gedankenguts; unter dem Einfluss v.a. reformpädagogischer Strömungen wurde die Orientierung am Subjekt und dessen individuelle geistige Entwicklung durch sprachlich-literarisches Lernen, insbesondere durch den sog. freien Aufsatz, betont; in Folge soziolinguistischer Arbeiten, v.a. Bernsteins (1987), diente der Deutschunterricht dem Ziel, die Lernenden an eine Sprachverwendung heranzuführen, mit der sie in der Lage seien, soziale, sprachlich manifestierbare gesellschaftliche Schichten zu überwinden; mit der kommunikativen Wende orientierte sich der Deutschunterricht an sprachpragmatischen Gebrauchstexten (vgl. Köhnen, 2016, 93); mit der Zunahme gesellschaftlicher und kultureller Heterogenität wurden allmählich Herausforderungen des (Zweit-) Spracherwerbs und die Frage nach inter- und transkultureller Bildung in den Deutschunterricht getragen (vgl. z. B. Siebert-Ott, 2003). An den Deutschunterricht werden demzufolge Erwartungen politischer, gesellschaftlicher und kultureller Art gestellt wie an wohl kaum ein anderes Fach.

Aktuell steht der Deutschunterricht unter der Perspektive der Kompetenzorientierung. Seit dem bald zwei Jahrzehnte zurückliegenden Pisa-Schock, in dem in Deutschland beinahe fassungslos zur Kenntnis genommen werden musste, dass die Schülerinnen und Schüler im Land der „Dichter und Denker“ im internationalen Vergleich hinsichtlich ihrer Lesekompetenzen unrühmlich abschnitten, ist die Fachdidaktik Deutsch von einer starken Empirisierung geprägt (vgl. z.B. Abraham / Bremerich-Vos / Frederking / Wieler, 2003; Stückrath / Strobel, 2005; Gailberger / Krelle, 2007). Thematisch standen zuerst Lesekompetenzen, deren Modellierung, Komponenten und Erwerbsmechanismen im Mittelpunkt, dann folgten schnell empirisch geprägte fachdidaktische Forschungen zu den weiteren Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts (Sprechen und Zuhören, Texte schreiben, Über Sprache und Sprachgebrauch nachdenken, vgl. KMK, 2003). Anstelle vordefinierter Inhalte, etwa eines detaillierten Literaturkanons, rückten zu erwerbende Kompetenzen – und zwar einerseits genuin fachbezogene – etwa das literarische Verstehen – aber auch deutlich über das Fach hinausgehende – etwa die Fähigkeit Informationen aus Sachtexten zu entnehmen, Präsentationen zu planen, zu entwickeln und durchzuführen.¹

¹ Fix / Felder / Sturm (2004) stellten in diesem Zusammenhang schon vor geraumer Zeit die kritische Frage, ob und inwiefern der Deutschunterricht lediglich als „Kompetenzlieferant“ wahrgenommen werde, der eher dienenden Charakter für andere Fächer habe, indem im Deutschunterricht maßgebliche Schlüsselkompetenzen angelegt und erworben werden – und die genuinen Inhalte des deutschen Sprach- und Literaturunterrichts eine nachgeordnete Rolle spielten.

Die Frage nach der *Wirksamkeit von Deutschunterricht* – verstanden als ein zum Lehr- / Lernziel führender Unterricht – kann angesichts der skizzierten Komplexität des Unterrichtsfaches einerseits und der je zeitbezogen unterschiedlich zugeschriebenen Erwartungen an den Deutschunterricht andererseits nicht einfach und schon gar nicht pauschal beantwortet werden. Die fachdidaktische, derzeit stark bildungswissenschaftlich beeinflusste Forschung steht daher noch am Anfang: So heißt es in einem aktuellen Tagungsband: Was genau „guten Deutschunterricht in den jeweiligen Kompetenzbereichen ausmacht, ist im Detail noch zu klären. Die Ausrichtung auf einen Lerngegenstand im Grammatikunterricht verlangt einen anderen Unterricht als die Ausrichtung auf die literarische Kommunikation. Es reicht auch nicht aus, die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts festzustellen, wenn nicht auch die inhaltliche Qualität und Passung dieser Struktur untersucht wird.“ (Krelle / Senn, 2016, 8). Wie schwierig der Versuch ist, fachspezifische Merkmale guten, wirksamen (Deutsch-)Unterrichts zu fassen, und wie weit wir hier noch am Anfang der Ermittlung evidenter Nachweise aus methodologischer Perspektive stehen, wird z. B. in den „Denkinseln“ Kleinbubs (2016) deutlich.

Daher möchte dieser Band den Versuch wagen, sich der Frage nach einem wirksamen Deutschunterricht durch eine explorative Herangehensweise anzunähern. Dazu werden schriftliche Experteninterviews durchgeführt, in denen Einschätzungen und Erkenntnisse zu wirksamem Deutschunterricht von Vertreterinnen und Vertretern mit einer deutschdidaktischen Forschungsperspektive einerseits, von Deutschlehrerinnen und -lehrern mit einer unterrichtspraktischen Perspektive andererseits gesammelt und in einer Zusammenschau gebündelt werden. Alle befragten Expertinnen und Experten beantworten die zehn gleichen Fragen. Die entstandenen Interviews dokumentieren – z. T. persönliche – Ausschnitte von unterschiedlichen Blickwinkeln, Schwerpunktsetzungen und Erfahrungen. Sie erlauben so einen kaleidoskopartigen Zugriff auf die mit Sicherheit nicht eindeutig beantwortbare Frage, was *wirksamen Deutschunterricht* auszeichnet. Vielmehr geben die Antworten einen Einblick in die Vielfalt, die Komplexität und die Anforderungen, die ein wirksamer Deutschunterricht in sich birgt.

Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, wurden die Interviews lediglich redaktionell betreut. In einem Abschlusskapitel wird versucht, eine Bilanzierung der Beiträge vorzunehmen, um immer wiederkehrende Kernaussagen zu fassen und zu präzisieren – aber auch um die deutlich werdenden mehrperspektivischen Zugänge herauszustellen.

Ausdrücklich soll an dieser Stelle betont werden, dass der vorliegende Band keine Arbeit zum Thema „Wirksamer Deutschunterricht“ vorlegt, die sich im Kontext der empirischen Bildungsforschung verorten will. Vielmehr

sollen die Interviews schlaglichtartige Einsichten in den Deutschunterricht geben, wie er von den unterschiedlichen Befragten verstanden und konzeptualisiert wird – und so den Leserinnen und Lesern facettenreiche Antworten darauf geben, was denn nun wirksam im Deutschunterricht sein *kann*.

Bei der Auswahl der befragten Expertinnen und Experten wurde versucht, eine möglichst breite Streuung zu erreichen: So wurden bei der Gruppe der Deutschlehrerinnen und -lehrer darauf geachtet, Personen zu gewinnen, die an unterschiedlichen Schularten in unterschiedlichen Jahrgangsstufen unterrichten. Gerade im Deutschunterricht unterliegen Inhalte, aber auch fachdidaktische und methodische Fragenstellungen den äußerst heterogenen sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, sodass das Konzept über die Wirksamkeit des Unterrichts bei den einzelnen Lehrkräften davon wahrscheinlich mit geprägt wird. Ferner wurde darauf geachtet, noch am Anfang ihrer Lehrtätigkeit stehende Personen zu befragen als auch solche, die bereits über viele Jahre hinweg Erfahrungen sammeln konnten. Da Deutschunterricht auch außerhalb des deutschen Sprachraums als Fremdsprache an Schulen unterrichtet wird (und da momentan ein deutlicher Zuwachs an Schülerinnen und Schülern zu verzeichnen ist, die Deutsch als Fremdsprache im Ausland lernen), wurde zusätzlich ein Interview einer erfahrenen Lehrkraft aufgenommen, die ihre Lehramtsausbildung in Deutschland absolvierte, aber seit vielen Jahren an einer amerikanischen Schule Deutschunterricht erteilt. Auch in diesem Unterricht werden selbstverständlich Wirksamkeitserwartungen und -konzepte virulent, sodass gerade dieser Beitrag eine besondere – wenngleich exemplarische – Perspektive vorstellt.

Bei den befragten Hochschulangehörigen wurde darauf geachtet, Personen zu gewinnen, die in den unterschiedlichen Bereichen der deutschdidaktischen Forschung bzw. akademischen Lehrerausbildung tätig sind. Dadurch sind die Beiträge zum Teil stark literaturdidaktisch oder sprachdidaktisch fokussiert. Den Beiträgerinnen und Beiträgern wurde jedoch freie Hand gelassen, ob sie eine solche Schwerpunktsetzung anstreben.

Hinsichtlich des Auswahlprozesses der zehn Fragen, die den Interviewpartnerinnen und -partnern zu einem wirksamen Deutschunterricht gestellt wurden, einigten sich die Herausgeberinnen und Herausgeber der gesamten Buchreihe in langen Auswahlprozessen auf acht Fragen, die für alle Einzeltitel der Bände gleichlautend gestellt werden sollten. Zwei weitere Fragen, hier die beiden letzten, konnten für jedes Unterrichtsfach gesondert und stärker fachbezogen gestellt werden.

Bei den gemeinsamen Fragestellungen aller Bände wird deutlich, dass es aufgrund sehr unterschiedlicher fachspezifischer und fachdidaktischer Traditionen schwierig ist, gemeinsame Fragen zu finden, die einerseits für alle

Fächer ähnlich relevant sind, andererseits fachlich spezifizierbar sind. Gleichzeitig war es ein Anliegen, dass die Fragestellungen auch ohne Fachterminologien verständlich und beantwortbar sind. Die Interviewpartnerinnen und -partner erhielten zur Bearbeitung des Interviews schriftliche Kontextinformationen zu jeder der Fragestellungen. Diese wurden zugunsten der Lesbarkeit in den Einzelbeiträgen nicht mehr abgedruckt, doch sollen sie interessierten Leserinnen und Lesern nicht vorenthalten werden, sodass sie unten dokumentiert sind. Von einer inhaltsbezogenen Betreuung der Autorinnen und Autoren seitens der Herausgeberin wurde bewusst vollkommen abgesehen – dadurch konnte die Besonderheit des Bandes in ihrer Ergebnisvielfalt entstehen.

Die einzelnen Interviews können auf verschiedene Weise gelesen und genutzt werden: So können die einzelnen Beiträge selbstverständlich nacheinander gelesen werden, sodass sich allmählich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Antworten identifizieren lassen, denkbar ist aber auch eine fragenbezogene, kontrastive Vorgehensweise, in der die Antworten der einzelnen Autorinnen und Autoren, vielleicht auch die der einzelnen Berufsgruppen nebeneinander gestellt und verglichen werden.

An dieser Stelle sei den Expertinnen und Experten, die bereit waren, die Interviewfragen mithilfe ihrer jeweiligen Expertise und mit viel Engagement zu beantworten, herzlich gedankt. Ohne sie wäre der Band nicht zustande gekommen.

Die Interviewfragen

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

Welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen und Können der Lehrperson ist aus Ihrer Sicht für die Qualität des Deutschunterrichts besonders wichtig?

Im Kontext verschiedener Bildungsstudien wurden Qualitätsmerkmale von wirksamem Unterricht empirisch herausgearbeitet. Oft werden diese Qualitätsmerkmale in Sicht- und Tiefenstrukturen unterschieden. Unter der Sichtstruktur des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, zum Beispiel wechselnder Methodeneinsatz. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, zum Beispiel in welchem Maße Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützt fühlen.

Welche Qualitätsmerkmale halten Sie für den Deutschunterricht für essenziell?

Die Fülle an Lernumgebungen sowie Lehr-/Lernformen, die in Methodenbüchern dargestellt werden, sollten eigentlich das Unterrichten erleichtern. Doch die Vielfalt der Möglichkeiten kann auch verunsichern oder zur Willkür verführen. Lehramtsstudierende und Lehrpersonen in der Praxis stehen deshalb oft vor der Frage, welche Methode oder Lernumgebung sie nun einsetzen sollen, um den Deutschunterricht besonders wirksam werden zu lassen.

Welche Lernumgebungen und Lehr- / Lernformen halten Sie für einen wirksamen Deutschunterricht für besonders bedeutsam?

Grundlage für einen wirksamen Fachunterricht ist die optimale Passung zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern. Damit die Passung gelingt, müssen diese Lernvoraussetzungen in die Planung für einen differenzierenden / individualisierenden Unterricht einbezogen werden.

Wie sieht eine gute Differenzierung / Individualisierung Ihrer Meinung nach im Deutschunterricht aus?

Standardsituationen sind im Unterricht wiederkehrende Situationen, welche die Unterrichtsqualität absichern sollen, z.B. Lesegelegenheiten, Arrangieren von Übergängen usw.