

SCHRITT FÜR SCHRITT zum guten Deutschunterricht

Anita Schilcher
Kurt Finkenzeller
Christina Knott
Friederike Pronold-Günthner
Johannes Wild (Hrsg.)

Differenzierung
Lernzielformulierung
Strategiefächer



**Praxisbuch für Studium
und Referendariat:
Strategien und Methoden für
professionelle Deutschlehrkräfte**

Anita Schilcher, Kurt Finkenzeller, Christina Knott,
Friederike Pronold-Günthner, Johannes Wild (Hrsg.)

Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht

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

Anita Schilcher, Kurt Finkenzeller, Christina Knott, Friederike Pronold-Günthner, Johannes Wild (Hrsg.)
Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht
Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle
Deutschlehrkräfte

1. Auflage 2023

Das E-Book folgt der Buchausgabe 3. Auflage 2023

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2018. Kallmeyer in Verbindung mit Klett

Friedrich Verlag GmbH

D-30159 Hannover

Alle Rechte vorbehalten.

www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Stefan Hellriegel, Berlin

Realisation: SchwabScantechnik, Göttingen

E-Book-Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-1205-0

Anita Schilcher, Kurt Finkenzeller, Christina Knott,
Friederike Pronold-Günthner, Johannes Wild (Hrsg.)

Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht

Praxisbuch für Studium und Referendariat:
Strategien und Methoden für professionelle
Deutschlehrkräfte

Vorwort	8
Wie Sie mit diesem Buch effektiv arbeiten	9
Der Strategiefächer und die Unterrichtsbeispiele	13
1 Professionalität als Deutschlehrkraft erwerben	25
2 Schritt für Schritt zur gelungenen Unterrichtsgestaltung	37
2.1 Kompetenzorientiert unterrichten	37
2.1.1 Deutschunterricht im Zeichen neuer Leitdiskurse	40
2.1.2 Kompetenzorientierung: Von der Input- zur Outputorientierung	41
2.1.3 Was ist „Kompetenz“ eigentlich?	44
2.1.4 Problemlösen in Deutsch?	47
2.1.5 Kompetenz und Wissen	48
2.1.6 Wie erwirbt man Kompetenz?	50
2.1.7 Kompetenzmodellierung	53
2.1.8 Kompetenzmodelle für den Deutschunterricht	56
2.2 Eine Sequenz planen	73
2.2.1 Kompetenz- und Standardorientierung als Grundlage für Unterricht	75
2.2.2 Kompetenzstrukturmodell und Kompetenzerwartungen für das Fach Deutsch	76
2.2.3 Die einzelnen Lernbereiche und ihr integrativer Charakter	76
2.2.4 Sequenzplanung	79
2.3 Lernziele formulieren	85
2.3.1 Kompetenzen und Lernziele	85
2.3.2 Was Lernziele sind	88
2.3.3 Strukturierung, Hierarchisierung und Operationalisierung von Lernzielen	91
2.3.4 Formulierung von Lernzielen	95
2.3.5 Überprüfung des Erreichens von Lernzielen	98
2.3.6 Fazit	99
2.4 Eine Unterrichtsstunde planen	101
2.4.1 Von der Kompetenz über das Ziel zur konkreten Stunde	101
2.4.2 Phasen der Unterrichtsstunde planen	108
2.4.3 Methoden, Medien und Sozialformen festlegen	116

2.4.4	Reflexion der Gesamtplanung	117
2.4.5	Der schriftliche Unterrichtsentwurf	118
2.5	Lernvoraussetzungen ermitteln am Beispiel der Lese- und Rechtschreibkompetenz	119
2.5.1	Warum Diagnostik so bedeutsam ist	119
2.5.2	Standardisierte und informelle Tests im Vergleich	121
2.5.3	Lesekompetenz erfassen	123
2.5.4	Rechtschreibkompetenz erfassen	126
2.5.5	Fazit	132
2.6	Aufgaben konzipieren und evaluieren	133
2.6.1	Die Rolle der Aufgabe im Deutschunterricht	133
2.6.2	Aspekte von Aufgaben	137
2.6.3	Die Formulierung von Arbeitsaufträgen für Lernaufgaben	149
2.6.4	Die Formulierung von Leistungsaufgaben	149
2.6.5	Fazit	150
2.7	Geeignete Texte auswählen	152
2.7.1	Die Auswahl von Texten als professionelle Aufgabe	152
2.7.2	Textschwierigkeiten von Texten bestimmen	153
2.7.3	Texte vereinfachen	156
2.7.4	Lesevoraussetzungen berücksichtigen, Lesemotivation entwickeln	157
2.7.5	Die unterschiedlichen Ziele des Lesens im Deutschunterricht im Auge behalten	162
2.8	Lernprozesse und Lernergebnisse visualisieren	170
2.8.1	Arbeitsmaterialgestaltung und Medien im Unterricht	170
2.8.2	Tafelarbeit im Deutschunterricht	173
2.8.3	Gestaltung von Arbeitsblättern	180
2.9	Mit digitalen Medien Lehr- und Lernprozesse planen	185
2.9.1	Digitale Medienkompetenz: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern	187
2.9.2	Digitale Medien in der Deutschdidaktik	188
2.9.3	Digitale Medien bei der Unterrichtsplanung berücksichtigen	189
2.9.4	Digitale Texte lesen	194
2.9.5	Literarästhetische Reflexionsfähigkeit	196
2.9.6	Digitales Schreiben	198

2.10	Differenzieren und Individualisieren	202
	2.10.1 Differenzierung und Individualisierung als Antworten auf die aktuelle Schulrealität	202
	2.10.2 Arten der Differenzierung	205
	2.10.3 Möglichkeiten der inneren Differenzierung im Deutschunterricht	206
	2.10.4 Diagnostik und Beobachtung als unabdingbare Voraussetzung für Differenzierung und Individualisierung	209
	2.10.5 Beurteilung von Differenzierungsmaterialien	211
	2.10.6 Probleme und Grenzen der Individualisierung und Differenzierung	214
	2.10.7 Differenzierungsmaterialien erstellen am Beispiel von Lesetexten	216
2.11	Schülertexte bewerten und beurteilen	221
	2.11.1 Lernbereichsspezifisches Wissen	222
	2.11.2 Methodisches Wissen zur Bewertung und Beurteilung	229
2.12	Mündliche Leistungen bewerten und beurteilen	235
	2.12.1 Schwierigkeiten der Bewertung und Beurteilung mündlicher Leistungen	237
	2.12.2 Für mündliche Leistungen benötigte Kompetenzen	238
	2.12.3 Benötigte Kompetenzen der Lehrkraft	239
	2.12.4 Bewertbare Formen der Mündlichkeit	241
	2.12.5 Entwicklung eines konkreten Curriculums	248
2.13	Feedback geben	254
	2.13.1 Was ist Feedback?	254
	2.13.2 Wirksamkeit von Feedback	255
	2.13.3 Gestaltung von Feedback	256
	2.13.4 Arten von Feedback	259
	2.13.5 Kriterien für mündliche Leistungen	261
	2.13.6 Kriterien für geschriebene Texte	262
	2.13.7 Exkurs: Schülerfeedback an Lehrer/-innen	263
2.14	Ausdrucksvoll sprechen, vorlesen und vortragen	265
	2.14.1 Lehrkräfte als Sprechprofis: Sprechen im Unterrichtsalltag	265
	2.14.2 Lehrkräfte als Sprechkünstler: Vorlesen – Vortragen – szenisches Präsentieren	271
	2.14.3 Von der Textvorlage zum Vortragsskript	273
	2.14.4 Textvorträge von Schülern/Schülerinnen „in Szene setzen“	278
	2.14.5 Sprech- und Gesprächskompetenzen selbstregulativ unterstützen	279

2.15	Körpersprache bewusst einsetzen	282
2.15.1	Körpersprache als Faktor bei Unrichtsstörungen	282
2.15.2	Körpersprache als Teil der Kommunikation	283
2.15.3	Blickkontakt	285
2.15.4	Mimik	287
2.15.5	Gestik	287
2.15.6	Stand und Haltung	290
2.15.7	Räumliches Verhalten (Proxemik)	293
2.15.8	Äußeres Erscheinungsbild und Kleidung	295
2.15.9	Körpersprache beobachten, bewerten und rückmelden	297

3 Aus Sicht der Seminarlehrkräfte: Stolpersteine 299

4 Methodenbausteine 305

4.1	Recherchieren und Informationen bewerten	305
4.2	Debatte (literarische Debatte, amerikanische Debatte, Runder Tisch)	308
4.3	Projekt als Leistungsnachweis	311
4.4	Verstehendes Zuhören	314
4.5	Rechtschreibgespräch (Rechtschreibkonferenz, Rechtschreibinterview)	317
4.6	Planungsmethoden zum Schreiben	320
4.7	Überarbeitungsmethoden zum Schreiben	323
4.8	Lautleseverfahren	326
4.9	Lesestrategien für Sachtexte	329
4.10	Lesetagebuch (Lektürebegleitheft, Lesejournal)	331
4.11	Szenische Interpretation	335
4.12	Literarästhetisches Gespräch	338
4.13	Filme sehen lernen	341

Linksammlung zur Literaturrecherche für die Text- und Medienauswahl im	
Unterricht	345
Literatur	346
Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes	366
Download-Material	368

Vorwort

Die Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung ist ein hochaktuelles Thema im bildungspolitischen Diskurs. Dies zeigen sowohl die Standards der Lehrerbildung, die ein kumulatives Lernen über beide Phasen hinweg fordern, als auch die zahlreichen Bemühungen innerhalb der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“, in deren Rahmen verschiedenste Projekte zur Verzahnung der Phasen entstanden sind.

Die Idee zu vorliegendem Buch geht zurück auf eine Arbeitsgruppe des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg, die sich intensiv mit der Gestaltung der Theorie-Praxis-Seminare für die studienbegleitenden Praktika beschäftigt hatte. Nach Erprobung der einzelnen „Bausteine“, die aus dieser Arbeit hervorgegangen waren, wurden diese mit Seminarlehrkräften verschiedener Schularten diskutiert und erweitert.

Der nun vorliegende Band integriert Perspektiven der universitären Lehrerbildung sowie der Ausbildung in der zweiten Phase (Referendariat) im Fach Deutsch.

Ziel ist es, schon während der Praktika die Beobachtung und Reflexion von Unterricht zu professionalisieren und Kriterien zu entwickeln, die für beide Phasen eine zentrale Rolle spielen. Die in den 15 Kapiteln behandelten Themen wie auch die dort entfalteten Kriterien wurden von den Dozierenden der Universität und von den beteiligten Seminarlehrkräften als relevant erachtet. Die Kooperation sollte dazu beitragen, den viel zitierten „Praxis-Schock“ zu minimieren und die Kontinuitäten zwischen Studium und Referendariat zu betonen. Da alle Mitarbeiter/-innen der Universität auf ein Referendariat und Schulerfahrung zurückblicken können, konnten im Gespräch Schnittstellen und relevante typische Probleme des Übergangs von der Universität in die berufliche Praxis identifiziert werden. Wir hoffen, dass dieses Buch Hilfestellung bei den ersten Schritten in einen überaus spannenden und abwechslungsreichen, aber auch fordernden und verantwortungsvollen Beruf gibt.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei Mitarbeitern des Lehrstuhls und den Seminarlehrkräften Andreas Vogel und Monika Hochleitner-Prell für die anregenden Diskussionen, das Feedback und die Tipps aus der Praxis.

Anita Schilcher Kurt Finkenzeller Christina Knott
Friederike Pronold-Günthner Johannes Wild

Wie Sie mit diesem Buch effektiv arbeiten

Eine professionelle Lehrkraft zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sie ihren Unterricht auf Grundlage der neuesten Lehr-Lern-Forschung planen kann, während des Unterrichts auf Strategien zurückgreifen kann, um ihn in ihrem Sinne zu steuern, sowie Planung und Durchführung kriterienorientiert reflektieren und überwachen kann. In einem so komplexen Handlungsfeld zum Experten zu werden, ist ein langer Weg, auf dem man sich sowohl ein hohes Maß theoretischen Wissens als auch praktischer Routinen aneignen muss. In der Regel verlaufen diese Erwerbsprozesse in den verschiedenen Phasen der Lehrerausbildung jedoch getrennt: Die Universität vermittelt die theoretischen Grundlagen, im Referendariat erwirbt man praktisches Wissen und Können. Dieses Buch versucht eine Brücke zu schlagen zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln einerseits sowie zwischen Dozierenden der Universität und Seminarlehrkräften andererseits. Um Ihnen den Transfer des theoretischen Wissens in die Praxis zu erleichtern, enthält dieses Buch drei Arbeitsmaterialien, die sich durch alle Kapitel ziehen und im Anschluss an diese Einführung abgedruckt sind:

- einen Strategiefächer, der zur Planung, Durchführung und Reflexion des eigenen Unterrichts herangezogen werden kann;
- drei exemplarische Unterrichtsthemen zu verschiedenen Lernbereichen;
- eine ausführliche exemplarische Klassenliste einer 5. Jahrgangsstufe mit Kompetenzniveaus, Schülermerkmalen etc.



Zu diesem Buch sind Download-Materialien verfügbar, auf die jeweils mit dem Download-Symbol hingewiesen wird. Nähere Informationen dazu finden Sie auf S. 368.

Die Arbeit mit dem Strategiefächer. Um die Arbeit mit dem Buch lernwirksam zu gestalten, wurden die einzelnen Kapitel so konzipiert, dass sie den Transfer der Inhalte durch kognitiv aktivierende Aufgaben anregen und dadurch den Lernprozess konstruktiv unterstützen. Darüber hinaus fasst der Strategiefächer die wichtigsten Erkenntnisse zur Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht zusammen und erlaubt die Einbettung in einen Zyklus des selbstregulierten Lernens. Metaanalysen (z. B. Dignath u. a. 2008) zeigen, dass Lernprozesse dann besonders erfolgreich und nachhaltig sind, wenn zur Strategienutzung und deren metakognitiven Überwachung angeleitet wird. Ein Selbstregulations-Zyklus umfasst meist folgende Schritte:

- 1 Selbsteinschätzung:** Durch die Selbsteinschätzung vor der Stundenplanung bzw. Durchführung einer Unterrichtsstunde lernen Sie, Ihre eigenen Stärken und Schwächen richtig einzuschätzen, z. B.: „Bei meiner letzten Stundendurchführung habe ich meinen Schülerinnen und Schülern die Ziele der Stunde verdeutlicht, mir ist aber aufgefallen, dass die einzelnen Unterrichtsphasen und Aufgaben nicht konsequent zum Erreichen des Ziels beitragen.“ Markieren Sie dies auf dem Fächer mit einem der vorgeschlagenen Smiley-Zeichen (☺ ☹ ☹).

- 2 Ziele setzen:** Basierend auf dieser Selbsteinschätzung setzen Sie sich realistische und herausfordernde Ziele, wie Sie die Qualität Ihres Unterrichts verbessern können, z. B.: „Ich achte darauf, dass Aufgaben so gestellt sind, dass sie zielführend sind und die Ergebnisse der Schüler/-innen die Grundlage für den nächsten Lernschritt bilden.“ Markieren Sie diesen Aspekt auf dem Fächer mit einem Ausrufezeichen. Teilen Sie Ihr Ziel ggf. Beobachtern Ihres Unterrichts mit (Praktikums-, Betreuungslehrkraft, Seminar etc.), damit Rückmeldungen möglichst konkret ausfallen.

- 3 Strategieplanung:** Überlegen Sie sich, welche Strategien Ihnen dabei helfen können, Ihr Ziel zu erreichen. Sie wählen dazu aus den entsprechenden Tipps aus, z. B.: „Ich stelle kognitiv aktivierende Aufgaben, die schrittweise zum Erreichen des Lernziels beitragen und aufeinander aufbauen.“
- 4 Strategieanwendung:** Sie entwerfen entsprechende Aufgaben während der Stundenplanung (⇒ Kap. 2.6).

- 5 *Strategieüberwachung*: Da Lernstrategien nicht automatisch und sofort optimal angewendet werden, lernen Sie, sich beim Einsatz der gewählten Strategie(-n) systematisch selbst zu überwachen, z. B.: „Ich überprüfe während der Stunde, ob die Schüler/-innen mit den Arbeitsergebnissen weiterarbeiten oder ob die Aufgaben aus Sicht der Lernenden isoliert sind.“
- 6 *Strategieanpassung*: Stellen Sie bei dieser Selbstüberwachung fest, dass Sie Ihre Strategie(-n) noch nicht optimal einsetzen, nehmen Sie Verbesserungen vor, z. B. „Ich überlege mir, wie ich Aufgaben verändern könnte, damit sie sinnvoll aufeinander aufbauen. Ich diskutiere meine Aufgaben auch mit anderen.“
- 7 *Ergebnisbewertung*: Nach der Stunde überlegen Sie, wie der Einsatz der Strategie(-n) geklappt hat und wie sich das auf die Qualität Ihrer Stunde ausgewirkt hat. Holen Sie sich dazu Feedback von anderen ein. Diese Ergebnisbewertung hilft Ihnen, Ihr Arbeitsverhalten weiter zu verbessern und beeinflusst die nächste Selbsteinschätzung, z. B.: „Ich arbeite schon häufig mit kognitiv aktivierenden Aufgaben, jedoch erreiche ich manche Ziele nicht, weil die Auswertung der Aufgaben oft zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Hieran sollte ich noch arbeiten.“ Markieren Sie Ihr Lernergebnis wie zuvor mit einem Smiley. Als nächstes Ziel könnte die effektive Nutzung der Unterrichtszeit im Fokus stehen.

Eine Vielzahl empirischer Untersuchungen (vgl. zusammenfassend Dignath u. a. 2008) belegt, dass selbstreguliertes Lernen sowohl Lernprozesse erfolgreicher macht als auch entscheidend zur Lernmotivation beiträgt. Wenn Sie also wahrnehmen, dass Sie verschiedene Aspekte der Unterrichtsplanung besser in den Griff bekommen, werden Sie motivierter sein, an sich zu arbeiten. Nur ein stetiges Arbeiten an Ihren Schwächen führt dazu, dass Sie zunehmend Expertise für den Deutschunterricht erwerben (vgl. Gruber u. a. 2017).

Exemplarische Unterrichtsthemen. Damit Sie die Ausführungen zu Unterrichtsplanung und -reflexion inhaltlich möglichst konkret nachvollziehen können, arbeiten wir in diesem Buch mit drei exemplarischen Unterrichtsthemen, die das Spektrum des Deutschunterrichts möglichst breit abbilden. Deutschunterricht gliedert sich im Wesentlichen in lese-, literatur- und mediendidaktische sowie sprachdidaktische Themen. Für die Unterrichtsbeispiele haben wir ein lese-, ein literaturdidaktisches und ein schreibdidaktisches Thema ausgewählt:

- Erarbeitung des Sachtextes Forschen ist wie spielen (vorwiegend lesedidaktisch)
- Vergleich zweier Herbstgedichte: Eduard Mörikes *Septembermorgen* und Peter Huchels *Herbst* (vorwiegend literaturdidaktisch)
- Schreiben einer Spielanleitung zum „Erbsenspiel“

Aspekte der Mündlichkeit sowie der Sprachdidaktik spielen im Sinne des integrativen Deutschunterrichts bei allen drei Themen eine Rolle.

Anhand dieser Themen wird gezeigt, wie Deutschunterricht kompetenzorientiert gestaltet werden kann, wie Unterrichtssequenzen und -stunden geplant werden, wie Lernziele formuliert werden, wie und welche Lernvoraussetzungen ermittelt und beachtet werden müssen, wie man gute Aufgaben konzipiert sowie passendes Material auswählt und gestaltet. Darüber hinaus erfahren Sie, wie Sie Feedback geben, schriftliche und mündliche Ergebnisse bewerten und sich als Lehrkraft vor der Klasse präsentieren.

Unterricht planen für die Musterklasse. Eine Unterrichtsplanung, die sich nicht auf konkrete Lerngruppen bezieht, ist sinnlos. Deshalb lassen sich Unterrichtsplanungen nicht als „Rezepte“ immer wieder erfolgreich anwenden, sondern müssen an die spezifische Lerngruppe angepasst werden. Um dies zu zeigen, arbeiten wir in unserem Buch mit einer Musterklasse mit prototypischen Schülern/Schülerinnen, die bei den verschiedenen Schritten der Planung berücksichtigt werden müssen. Im Laufe des Buches werden Sie sehen, wie klassenbezogene Überlegungen die Unterrichtsplanung und -durchführung prägen.

Mithilfe dieser drei Beispielelemente, die wir durch das gesamte Buch hindurch aufgreifen, wird das Handlungsfeld einer Deutschlehrkraft konkretisiert, und Sie können die beschriebenen Prozesse auf Ihre Unterrichtspraxis ohne großen Aufwand transferieren.

Der Strategiefächer und die Unterrichtsbeispiele

Strategiefächer

Der Strategiefächer stellt die wichtigsten Einzelstrategien in 8 Kategorien zusammen. Wie im Einleitungskapitel beschrieben, dient er der Reflexion der eigenen Lehrkompetenzen. Auf die Kategorien des Strategiefächers wird in diesem Buch mit dem Fächer-Verweisfeld verwiesen.

Die Fassung des Strategiefächers in den Download-Materialien (**M1**) ist zur praktischen Arbeit gedacht. Nachfolgend werden lediglich die Inhalte der 8 Fächerseiten zur Information wiedergegeben:



<p>Kompetenzorientierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich orientiere mich an fachdidaktischen Kompetenzmodellen, die für meine Stunde relevant sind. • Ich verorte mein Stundenthema im entsprechenden kompetenzorientierten Lehr-/Bildungsplan. • Ich überprüfe, ob die Aktivitäten in meiner Stunde einen Beitrag zur Weiterentwicklung von Kernkompetenzen des Deutschunterrichts leisten (Lesen, Schreiben, Sprechen usw.). • Ich überprüfe, ob die Schüler/-innen die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf andere Lerngegenstände übertragen können.
<p>Fachlichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich arbeite mich in die Unterrichtsinhalte ein und verschaffe mir eine tragfähige Wissensbasis, die über das Thema der Einzelstunde hinausgeht. • Ich überprüfe, ob die eingesetzten Unterrichtsmaterialien und -medien auch in ihrer didaktischen Reduktion fachlich richtig sind. • Ich recherchiere, ob es in der empirischen Unterrichtsforschung Ergebnisse zu meinen angestrebten Kompetenzen gibt (z. B. in Bezug auf Lern- und Erwerbsprozesse, wirksame Vermittlungsmethoden).
<p>Zielorientierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich überprüfe die Lernvoraussetzungen der Schüler/-innen (Stand in der Sequenz, allgemeines Entwicklungsniveau). • Ich wähle 2–3 konkrete, operationalisierbare Ziele aus, die ich in der Unterrichtseinheit erreichen will. Ich formuliere, was die Schüler/-innen konkret lernen sollen; nicht, was sie tun. • Ich verdeutliche den Schülern/Schülerinnen während der Stunde die Ziele, sodass sie wissen, was sie lernen sollen. • Ich überprüfe, ob die Lernziele erreicht wurden.

<p>Klarheit/Strukturierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich achte darauf, dass die Phasen der Stunde folgerichtig (schlüssig, sachlogisch) aufeinander aufbauen (z. B. dass der Einstieg zügig zum Stundenthema hinführt). • Ich achte darauf, dass mit Arbeitsergebnissen der Schüler/-innen weitergearbeitet wird. • Ich stelle sicher, dass die Schüler/-innen immer wissen, was sie tun sollen und wozu. • Ich formuliere Impulse, Fragen und Arbeitsaufträge zielführend, präzise und aktivierend. • Ich verwende eine an die Adressaten angepasste Sprache (Niveau, Beispiele, Lebensweltbezug).
<p>Schüleraktivierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich achte darauf, dass der Unterricht Spielräume eröffnet und nicht engschrittig auf eine Lösung fokussiert ist. • Ich schaffe die Voraussetzungen dafür, dass sich die Schüler/-innen wesentliche Ergebnisse selbst erarbeiten. • Ich setze anspruchsvolle Aufgaben zum Anwenden, Üben und Transfer des Gelernten ein. • Meine Redezeit ist kürzer als die Arbeitsphasen der Schüler/-innen. • Ich achte darauf, dass die Schüler/-innen zur Selbsteinschätzung und Überprüfung ihres Lernzuwachses angeregt werden.
<p>Methoden/Medien</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich achte auf einen durchdachten Wechsel der Sozialformen und Medien. • Ich achte darauf, Methoden und Material auf Lerninhalte und Lernziele abzustimmen. • Ich plane Unterstützungsmaßnahmen für schwächere Schüler/-innen, aber auch herausfordernde Aufgaben für stärkere Schüler/-innen. • Ich achte darauf, dass das Material altersangemessen, benutzerfreundlich und fehlerfrei ist.
<p>Zeitmanagement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich plane meine Stunde in konkreten Zeiteinheiten. • Ich plane Zeit ein, damit die Unterrichtsinhalte von den Schülern/Schülerinnen individuell durchdacht und verarbeitet werden können (z. B. Zeit zum Antwortgeben). • Ich plane so, dass die Schüler/-innen nicht hetzen müssen, aber auch kein Leerlauf entsteht. • Ich etabliere Routinen, um die Zeit effektiv zu nutzen (z. B. Arbeitsmaterial holen und wegräumen, pünktlich anfangen usw.).
<p>Sprache/Körpersprache</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ich achte auf einen sicheren Stand, eine offene Körperhaltung und Blickkontakt mit den Schülern/Schülerinnen. • Ich überlege mir, wo ich mich in unterschiedlichen Unterrichtsphasen positioniere. • Ich achte beim Sprechen auf Pausensetzung, deutliche Artikulation und abwechslungsreiche Modulation. • Ich bin mir bewusst, dass ich sprachliches Vorbild bin (z. B. auf angemessene Begriffe, Höflichkeit usw. achte).

Sachtext *Forschen ist wie spielen***Forschen ist wie spielen**

Schüler in Großbritannien haben das Verhalten von Hummeln untersucht. Die Ergebnisse ihres Experiments sind so gut wie die von erwachsenen Wissenschaftlern

Von Magdalena Hamm

Sportler sammeln Medaillen und Popstars Goldene Schallplatten. Wenn Menschen miteinander im Wettbewerb stehen, versuchen sie ihren Erfolg irgendwie zu messen. Wissenschaftler tun es mit Texten, die sie „Publikationen“ nennen. Sie schreiben genau auf, was sie mit welchen Experimenten erforscht haben und zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind. Für diese Texte gibt es spezielle Zeitschriften. Forscher messen ihren Erfolg an der Menge der Artikel, die sie schreiben, aber vor allem auch daran, welche Zeitschriften diese letztlich abdrucken.

Davon gibt es nämlich tausend verschiedene – welche für Medizin, Astronomie, Geschichte, Wirtschaft oder Biologie, aber nicht alle sind gleich wichtig. Die beiden berühmtesten Zeitschriften heißen *Nature* und *Science*. Viele Forscher arbeiten jahrelang daran, einen Artikel in den Magazinen zu veröffentlichen. Wenn es ihnen gelingt, ist das ungefähr so, als wenn ein Sportler eine Goldmedaille bei den Olympischen Spielen gewinnt – kein Kinderspiel.

Oder doch? In einem kleinen Dorf im Süden Englands leben 25 Grundschul Kinder, die es tatsächlich geschafft haben, einen Artikel in der angesehenen Zeitschrift *Biology Letters* zu veröffentlichen – das entspricht im Vergleich einer olympischen Silbermedaille. So eine Publikation hätte jeder Biologe gerne in seiner Sammlung. Erstaunlich, dass es Achtjährige geschafft haben. Die Kinder haben das getan, was auch Erwachsene Forscher tun: etwas herausfinden, was vorher noch kein Mensch wusste. „Wir haben entdeckt, dass Hummeln sich an Farben von Blumen und davon, wie sie im Raum angeordnet sind, orientieren, um zu entscheiden, welche Blüten sie anfliegen“, schreiben die Schüler in ihrem Artikel. „Zudem haben wir herausgefunden, dass Wissenschaft cool ist und Spaß macht, weil man Dinge tut, die vor einem noch kein anderer gemacht hat.“

Früher haben sich die Schüler allerdings wenig Gedanken über Wissenschaft gemacht. „Forschung war für mich keine große Sache“, sagt zum Beispiel Amy. „Ich hätte nie im Leben geglaubt, dass ein Kind überhaupt forschen kann.“ Doch dann brachte ihr Klassenlehrer den Biologen Beau Lotto mit in den Unterricht. „Wissenschaft ist wie ein Spiel“, sagte er. „Deshalb habe ich als Forscher den besten Beruf auf der Welt. Ich darf den ganzen Tag lang spielen.“

Damit war die Neugier der Kinder geweckt, und ihnen kamen lauter Fragen in den Sinn, die sie erforschen wollten. „Wie schaffen es Hummeln, sich zu merken, wo sie den besten Blütennektar bekommen?“ Auf diese Forschungsfrage einigten sich die Schüler schließlich und überlegten sich dazu ein völlig neues Experiment. Damit gingen sie auch ein kleines

35 Risiko ein. Denn bei Schulversuchen, die etwa in Sachkunde durchgeführt werden, weiß der Lehrer schon vorher, was passiert. In diesem Fall wussten weder die Schüler noch ihr Lehrer und auch nicht der Biologe Lotto, ob das Experiment gelingen würde.

Sie wagten es trotzdem. In einer alten Kirche in der Nähe der Schule richteten sie sich ein Labor ein und trainierten dort über Monate hinweg täglich ihre Hummeln. „Wir haben ihnen beigebracht, ein Rätsel zu lösen“, sagt Amy. Dazu bauten sie eine Arena aus Plexiglas, in der 40 sich insgesamt 64 Kreise befanden, die in verschiedenen Farben leuchteten. Jeder Kreis enthielt ein Töpfchen, in das sie entweder Zuckerwasser als Belohnung oder Salzwasser zur Abschreckung füllten. Die Schüler wechselten in der Arena mal die Farben und mal die Anordnung der Kreise und beobachteten, wie sich die Hummeln verhielten.

Nach einiger Zeit hatten die Tiere zum Beispiel gelernt, dass eine Belohnung immer dort zu 45 holen war, wo vier gelbe Kreise von zwölf blauen Kreisen umringt waren. Die Kinder sahen zudem, dass sich nicht alle Tiere gleich verhielten. Manche spezialisierten sich auf eine Farbe, manche eher auf die Anordnung. „Hummeln scheinen ähnlich zu denken wie wir Menschen, vielleicht haben sie sogar eine Persönlichkeit“, schrieben die jungen Forscher in ihrem Artikel.

Obwohl das neue und spannende Erkenntnisse sind, war es nicht leicht für Beau Lotto, eine 50 Zeitschrift zu überzeugen, den Text zu drucken. Da er von Kindern geschrieben wurde, unterscheidet er sich natürlich von Artikeln erwachsener Forscher. Die beiden wichtigen Magazine *Nature* und *Science* lehnten ihn ab. Erst nach über einem Jahr erkannten die Chefs der Zeitschrift *Biology Letters*, wie wertvoll das Experiment der Kinder für andere Biologen sein könnte. Jetzt, wo der Aufsatz gedruckt ist, kann jeder Forscher ihn lesen und davon lernen. Und 55 auch der Biologe Beau Lotto hat etwas dazugelernt: „Wissenschaft ist kinderleicht.“

Eine Publikation zu bekommen, das ist dagegen wirklich kein Kinderspiel.

(Quelle: KinderZEIT-Blog http://blog.zeit.de/kinderzeit/2011/03/10/forschen-ist-wie-spielen_8811, © Zeit Online)

Spielanleitung Erbsenspiel

Eine Anleitung für das Erbsenspiel

Das Erbsenspiel lässt sich mit beliebig vielen Spielern spielen.

Man muss dazu folgende Sachen vorbereiten: einen Strohhalm für jeden Spieler sowie zwei Schüsseln, in eine davon muss man etwa 30 Erbsen gießen. Zusätzlich ist eine Stoppuhr sinnvoll.

Jeder Spieler stellt eine leere und eine volle Schüssel vor sich. Der Spielleiter begrüßt die Spieler 5 und gibt die Anweisungen und das Startsignal. Die Spieler versuchen die Erbsen mithilfe des Strohhalms anzusaugen und lassen sie dann in die andere Schale fallen. Ziel ist es, in einer Minute möglichst viele Erbsen zu befördern. Der Strohhalm darf dabei nicht mit den Händen berührt werden. Sobald 60 Sekunden vorbei sind, gibt der Spielleiter das Signal zum Aufhören.

10 Sieger ist schließlich, wer in 60 Sekunden die meisten Erbsen in die andere Schüssel transportiert hat, nachdem jeder Spieler einmal gespielt hat.

Herbstgedicht: Eduard Mörike, *Septembermorgen*

Eduard Mörike
Septembermorgen

Im Nebel ruhet noch die Welt,
Noch träumen Wald und Wiesen:
Bald siehst du, wenn der Schleier fällt,
Den blauen Himmel unverstellt,
5 Herbstkräftig die gedämpfte Welt
In warmem Golde fließen.

(Quelle: Eduard Mörike: *Gedichte*, Ausg. 1867)

Herbstgedicht: Peter Huchel, *Herbst*

Peter Huchel
Herbst

Oktoberbüsche, kahl und nass,
Verfallter Nüsse Riss,
Im raureifübereisten Gras
Des Nebels kalter Biss.
5 Wie eine Wabe, ausgeleert,
Die Sonnenblume starrt.
Der Wind, der durch die Dornen fährt,
Klirrt wie ein Messer hart.

(Quelle: *Herbst*, aus: Peter Huchel, *Gesammelte Werke in zwei Bänden*. Band I: *Die Gedichte*. S. 55.
© Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1984. Alle Rechte bei und vorbehalten durch Suhrkamp Verlag. –
Gedicht gekürzt, Orthografie modernisiert)

Musterklasse einer 5. Jahrgangsstufe

Schüler/-in	Alter	aktuelle Note Deutsch	Deutsch als Muttersprache?	LRS/ Legasthenie?	Kompetenzstufen in den Bereichen:	
					Mündlichkeit	Schreiben
1 Ahmed	10	2			III	V
2 Alexander	11	4	✓	Leg.	IV	II
3 Amanuel	10	4			III	III
4 Boris	11	4	✓		II	III
5 Emre	11	5			II	I
6 Florian	10	3	✓		II	III
7 Johannes	10	3	✓		III	I
8 Justin	11	3	✓		III	III
9 Kevin	12	4	✓	LRS	IV	III
10 Lukas	10	2	✓		IV	IV
11 Markus	11	1	✓		V	V
12 Maximilian	11	4	✓		III	II
13 Quirin	10	5	✓	LRS	II	II
14 Sergej	11	6			I	I
15 Tarik	12	-			III	III
16 Yassin	11	2			III	IV
17 Amira	11	4			III	II
18 Emine	10	3			IV	III
19 Gallina	10	4		LRS	II	II
20 Lena	11	2	✓		IV	IV
21 Marie	10	2	✓		IV	IV
22 Merve	10	3			III	III
23 Tuba	11	5			II	I

	Recht-schreiben	Lesen	Lautes Lesen (Flüssigkeit in WpM)	Sonstiges
	IV	IV	172	
	I	I	87	Sehhilfe, schreibt am PC
	II	II	134	
	III	II	145	
	I	I	103	ADHS
	IV	III	165	
	III	IV	153	
	III	III	164	
	II	II	141	Wiederholt Jahrgangsstufe
	V	V	203	Sehhilfe
	IV	V	185	
	II	II	127	Außenseiter: mit Alexander und Kevin befreundet
	I	II	134	
	I	I	97	
	III	III	149	noch nicht lange in Deutschland, aus Übergangsklasse gekommen
	IV	III	155	
	II	III	164	
	III	III	156	Wechsel aus Parallelklasse
	I	II	112	ADHS
	V	V	224	Schulartwechsel: von höherqualifizierender Schule gekommen
	III	IV	198	
	III	III	154	
	I	I	72	keine Lust auf Schule

Kompetenzstufen

Stufe	Kompetenzstufen Lesen	Kompetenzstufen Mündlichkeit
V (Max)	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretieren, Begründen und Bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellen von Schlussfolgerungen bzw. eigene Interpretation der zuvor referierten Informationen • nahezu freier Vor- oder Beitrag, Einbezug von Adressaten, z. B. durch Aufgreifen und Diskussion von Gegenargumenten • Setzen von sinnvollen Pausen, Betonungen sowie passgenauer Einsatz von Fachsprache und Medien • sicheres und souveränes Auftreten, überzeugender situationsangemessener Einsatz von Gestik
IV	<ul style="list-style-type: none"> • auf der Ebene des Textes wesentliche Zusammenhänge erkennen • die Textgestaltung reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellen von Zusammenhängen, z. B. durch Wiederaufgreifen bereits referierter Informationen • auf Adressaten wird zur Verständnissicherung z. B. durch Blickkontakt, Fragen etc. eingegangen, Gegenmeinungen werden akzeptiert • Vorträge sind auf Stichwortkarten gestützt, aber überwiegend frei vorgetragen; sie werden durch komplexere Medien und Fachsprache unterstützt • sicheres Auftreten mit situationsangemessenem Einsatz von Gestik
III (Regel)	<ul style="list-style-type: none"> • „verstreute“ Informationen miteinander verknüpfen • den Text ansatzweise als Ganzes erfassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung von Informationen durch komplexere Methoden, z. B. durch Oberbegriffe • auf Adressaten wird durch Blickkontakt etc. eingegangen, (kritische) Fragen werden sachlich souverän beantwortet • Vorträge sind auf Stichwortkarten gestützt und werden nur teilweise frei vorgetragen; sie werden durch einfache Medien (z. B. Plakat, Folie) und vereinzelt Fachsprache unterstützt • sicheres Auftreten, situationsangemessener Einsatz von Gestik

Kompetenzstufen Texte verfassen	Kompetenzstufen Rechtschreiben
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung im Hinblick auf Schreibauftrag • roter Faden, keine Brüche, Leserführung mit entsprechender Gliederung des Layouts • angemessene und elaborierte Formulierungen, komplexe Satzstrukturen mit teilweise mehreren Nebensätzen • überwiegend gelungene inhaltliche Revisionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter mit schwer zu erkennender morphologischer Struktur (z. B. <i>Schiedsrichter</i>) korrekt verschriftet bzw. für die Schreibung auf syntaktisches Wissen zurückgreifend (z. B. bei Nominalisierungen)
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung im Hinblick auf Schreibauftrag • roter Faden, kaum Brüche, Leserführung • angemessener Wortschatz/Fachsprache, Zeichensetzung beachtet, komplexere Satzstrukturen (HS-NS) • Revisionen überwiegend auf Inhaltsebene 	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibung aller speziellen Grapheme gelingt fehlerfrei • schwierige Fälle von Wörtern mit Vokalkürze, Vokallänge und Dehnungs-<i>h</i> auch bei Wörtern richtig, die im aktiven Wortschatz der Kinder selten sein dürften • vokalische Ableitung und Umlautschreibung fast durchgängig korrekt • neben Abstrakta auch einige Nominalisierungen richtig großgeschrieben
<ul style="list-style-type: none"> • Selektion und Strukturierung von Inhalten im Hinblick auf Leser • roter Faden, kaum Brüche, Leserführung in Ansätzen erkennbar • unauffälliger angemessener Wortschatz, Zeichensetzung beachtet, komplexere Satzstrukturen (HS-NS) • vereinzelt inhaltliche Revisionen 	<ul style="list-style-type: none"> • kaum Fehlschreibungen im Bereich spezieller Grapheme • Vokallänge und Dehnungs-<i>h</i> in vier Fünftel der Fälle korrekt • ca. 80 % der Wörter mit Vokalkürze richtig markiert • konsonantische Ableitungen überwiegend korrekt • Umlautschreibung überwiegend korrekt verschriftet • Großschreibung von Konkreta und vieler Abstrakta gelingt

Stufe	Kompetenzstufen Lesen	Kompetenzstufen Mündlichkeit
II (Mind.)	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen miteinander verknüpfen • Textstrukturen erfassen 	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Strukturierung von Informationen, z. B. linear vom Einfacheren zum Schwierigeren; Erfassen der zentralen Aspekte • auf Adressaten wird vereinzelt durch Blickkontakt, Fragen, Aufgreifen von Meinungen, die die eigenen Position stützen, etc. eingegangen • Vorträge sind stark auf Stichwortkarten gestützt und kaum frei; sie werden nicht/nur unzureichend durch Medien unterstützt • sichere (Grund-)Körperhaltung, ansatzweiser Einsatz von Gestik
I	<ul style="list-style-type: none"> • benachbarte Informationen miteinander verknüpfen • explizit angegebene Informationen identifizieren 	<ul style="list-style-type: none"> • assoziativ-reihendes Darstellen von Informationen, wichtige Aspekte fehlen • Adressaten werden nicht oder nur ungenügend berücksichtigt, z. B. indem nicht auf Fragen eingegangen wird • Vorträge sind manuskriptgebunden oder nicht flüssig (undeutlich, zu leise usw.) und werden durch einfache Medien unterstützt • Unsicherheiten in der Körperhaltung (z. B. verspannt, zu lässig, unruhig), Blickkontakt zu und Eingehen auf die Adressaten fehlt, kein/unangemessener Einsatz von Gestik

Erläuterungen zu den Kompetenzstufen:

- Kompetenzstufen Lesen: nach VERA-8, I a+b zusammen (Lankes u. a. 2016, S. 29)
- Kompetenzstufen Mündlichkeit: Eigenentwicklung (in Anlehnung an Wagner 2006, S. 81 ff.; Schilcher/Gegner 2018)
- Kompetenzstufen Texte verfassen: Eigenentwicklung (in Anlehnung an Applebee 1978, Baurmann/Ludwig 1990, Berninger/Swanson 1994, Hayes 2012)
- Kompetenzstufen Rechtschreiben: nach dem Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Schreiben“, Teilbereich „Rechtschreibung“ für den Primarbereich (IQB 2013, S. 11 f.)

Kompetenzstufen Texte verfassen	Kompetenzstufen Rechtschreiben
<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte auf ein Thema hin organisiert, assoziativ • roter Faden erkennbar, aber mit Brüchen • schriftsprachliche Formulierungen mit vereinzelt mündlichen Elementen; überwiegend einfache, aber korrekte Satzstrukturen • vereinzelt Revisionen an der Textoberfläche • eine gut lesbare Handschrift; flüssig schreiben • assoziativ-reihende, sprunghafte Themenentfaltung • viele Brüche/Gedankensprünge, kein roter Faden • häufig mündliche Formulierungen, z. B. Wortschatz, fehlende Zeichensetzung etc., überwiegend einfache fehlerhafte Hauptsätze (z. B. Satzabbrüche, unvollständige Sätze) mit wenig Variation • keine Überarbeitungsspuren • eine nicht/schwer lesbare Handschrift; nicht flüssig schreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • mehr als drei Viertel der Wörter mit speziellen Graphemen richtig verschriftet • Markierung der Vokallänge gelingt in der Hälfte der Fälle • ca. 60 % der Wörter mit Vokalkürze richtig markiert • konsonantische Ableitungen auch in strukturell komplexeren Wörtern (z. B. <i>gründlich</i>) • Umlautschreibung bei ca. 50 % der Wörter korrekt • Präfixe <i>ver-</i> bzw. <i>vor-</i> bei drei Viertel der Wörter korrekt verschriftet • richtige Großschreibung von Konkreta, vereinzelt auch von Abstrakta; kaum mehr Fehler bei der Kategorie Morphemgrenze (z. B. <i>Spielleute</i>) • oft falsche Graphem-Auswahl (z. B. <i>schlüm</i> statt <i>schlimm</i>) oder Fehler in der Graphemfolge (Auslassung, Hinzufügung, Vertauschung von Graphemen) • häufig Falschschreibung spezieller Grapheme (z. B. <st> und <sp> am Wort- bzw. Morphemanfang; <ng>, <qu>) • Vokalkürze häufig richtig markiert • konsonantische Ableitungen gelingen v. a. bei strukturell einfachen Wörtern (z. B. <i>Hand</i>) • Ableitung von Umlauten gelingt kaum • richtige Großschreibung gelingt bei einigen Konkreta

1 Professionalität als Deutschlehrkraft erwerben

Anita Schilcher

Was ist eigentlich eine gute Deutschlehrerin oder ein guter Deutschlehrer? Denken Sie an Ihre eigene Schulzeit zurück: Woran erinnern Sie sich? Hat Ihre Lehrkraft Texte ausgewählt, die Ihr Interesse an Literatur geweckt haben? Hat Sie Ihnen gutes Feedback gegeben, sodass Sie sich verbessern konnten? Oder konnte sie einfach gut erklären?

Jeder von uns war selbst einmal Schüler oder Schülerin. Die eigenen Erinnerungen prägen dabei ganz wesentlich unsere Vorstellungen von gutem Unterricht: „Häufig haben sich bestimmte Vorstellungen darüber, wie Unterricht oder Lernen funktioniert, schon früh, oft sogar während der eigenen Schulzeit, herausgebildet“ (Kunter/Trautwein 2013, S. 153).

Für die Entwicklung impliziter Kriterien für das Beurteilen der Qualität einer Lehrkraft hatten wir mehr als zehn Schuljahre Zeit. Doch welche Kriterien leiten unser Urteil? Man kann wichtig finden, dass eine Lehrkraft sympathisch ist. Oder dass man in ihrem Unterricht möglichst viel lernt. Oder dass man einfach gern in den Unterricht geht, weil er interessant ist. Möglicherweise hängen diese drei Faktoren auch voneinander ab.

Dass Sympathie oder die Beurteilung eines Lernangebots nicht immer damit zusammenhängen, wie viel man lernt, zeigen studentische Evaluationen. Wie Stroebe (2017) ausführt, wirkt sich der geforderte Arbeitsaufwand eher negativ auf Evaluationen aus, während sich der Unterhaltungswert und gute Noten positiv niederschlagen. In empirischen Studien lässt sich aber zeigen, dass Studierende aus als gut bewerteten Veranstaltungen in anschließenden Seminaren schlechtere Noten hatten als solche aus Seminaren, die weniger gut bewertet worden waren.

Auch Lernende dürften den Unterricht von sympathischen Lehrkräften, bei denen sie leichter gute Noten bekommen, besser bewerten. Doch soll dies das Kriterium für eine erfolgreiche Lehrkraft sein?

Professionelles Wissen von Lehrkräften

Ziel von Unterricht ist es, dass Schüler/-innen etwas lernen. Deshalb verstehen wir in diesem Buch unter „erfolgreich“ einen Unterricht, der dazu in der Lage ist, bei Lernenden (möglichst hohe) Leistungszuwächse zu erzielen. Bis vor wenigen Jahren gab es kaum objektive und verlässliche Daten, welche Faktoren aufseiten der Lehrenden und Lernenden zu besonders guten Lern-

zuwachsen führen. Während nach der ersten PISA-Studie Daten von mehr als 50.000 Schülern/Schülerinnen vorlagen, die sowohl Leistungsdaten als auch Daten zum sozioökonomischen Hintergrund etc. enthielten, fehlten Daten über die Hauptprotagonisten der Unterrichtsgestaltung: die Lehrkräfte (vgl. Krauss u. a. 2017).

Deshalb wurde die PISA-Studie 2003 genutzt, um im Bereich des Mathematikunterrichts nicht nur die Schülerleistungen zu erheben, sondern auch die Lehrkräfte der getesteten Klassen zu untersuchen. Diese als COACTIV-Studie („Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“) bekannt gewordene Lehrerstudie hat in der Bildungsforschung und in den Fachdidaktiken großen Nachhall gefunden (Kunter/Baumert u. a. 2011) und soll im Folgenden kurz zusammengefasst werden. Während frühere Studien zu Merkmalen und Eigenschaften von Lehrkräften

- vom „*Persönlichkeitsparadigma*“ ausgingen (etwa, wenn man vom „geborenen Erzieher“ spricht, vgl. Eduard Spranger in Kunter/Trautwein 2013, S. 143f.) oder
 - das spezifische Unterrichtshandeln der Lehrkräfte im Rahmen des sogenannten „*Prozess-Produkt-Paradigmas*“ untersuchten (etwa die Auswirkung bestimmter methodischer Maßnahmen),
- fokussierte COACTIV im Rahmen des „*Experten-Paradigmas*“ das Wissen, die Überzeugungen und Motivationen sowie die Selbstregulationsfähigkeiten der Lehrkräfte.

Da die PISA-Studie 2003 zu einem Längsschnitt erweitert worden war und die Schüler/-innen nach einem Schuljahr nochmals einen Test absolvieren mussten, konnte die Entwicklung der einzelnen Klassen mit den Kompetenzen der Lehrkräfte in Beziehung gesetzt werden (vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 154). Somit war es möglich, die Bedeutung von Lehrermerkmalen und Unterrichtsvariablen sowohl für den Leistungszuwachs von Schülern/Schülerinnen als auch für den Zuwachs der erlebten Lernfreude und die Reduktion von Leistungsangst statistisch abzuschätzen (vgl. Krauss u. a. 2017, S. 17).

Das bei COACTIV zugrunde liegende Kompetenzmodell stellt sich wie in Abb. 1 gezeigt dar. Wie Sie sehen können, muss eine professionelle Lehrkraft ein Bündel an Kompetenzen erwerben. Alle diese Kompetenzen sind erlern- und vermittelbar. Es sind also keine stabilen Eigenschaften, wie dies im Persönlichkeitsparadigma angenommen wurde, sondern „Kompetenzen“ in dem Sinne, wie sie auch im nächsten Kapitel beschrieben werden (vgl. Weinert 2001; Klieme 2004). Professionelle Kompetenzen befähigen Lehrkräfte, Unterricht sinnvoll zu planen und durchzuführen, und enthalten die Bereitschaft, dies auch zu wollen (vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 144). Sie umfassen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-

psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen sowie Dispositionen, die das Handeln von Lehrkräften beeinflussen (Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele sowie motivationale Orientierung und Selbstregulation). Das Organisations- und Beratungswissen werden im vorliegenden Buch nicht thematisiert, da sie nicht direkt mit dem Deutschunterricht in Zusammenhang stehen.

Im Folgenden werden im Anschluss an Kunter/Trautwein (2013, S. 151 ff.) zunächst die Dispositionen aufseiten der Lehrkräfte kurz erläutert, da auch diese den Deutschunterricht (mit-)beeinflussen. Im Anschluss daran wird es um das allgemeine pädagogisch-psychologische Wissen und – ausführlicher – um das spezifische fachliche und fachdidaktische Wissen gehen.

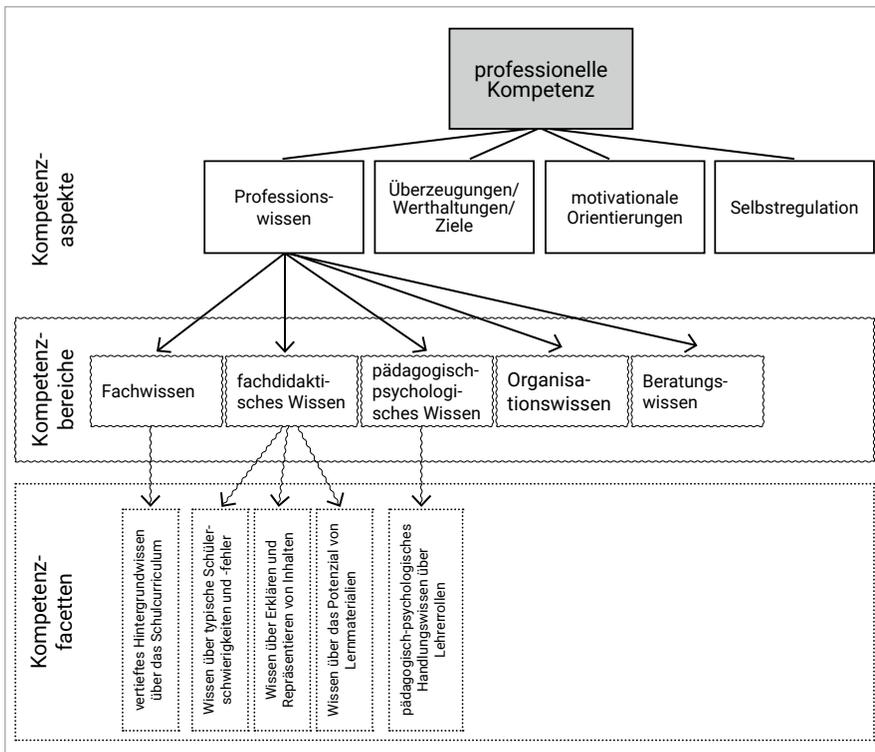


Abb. 1: Modell professioneller Lehrerkompetenz von COACTIV (zitiert nach Krauss u. a. 2017, S. 19)

Professionelle Überzeugungen

„Unter dem Begriff ‚Überzeugungen‘ werden die Vorstellungen, Annahmen und Meinungen von Lehrkräften, die schulische oder unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse betreffen, zusammengefasst.“ (Kunter/Trautwein 2013, S. 151) Zu professionellen Überzeugungen zählen zum Beispiel **Erwartungseffekte**, die das Handeln der Lehrkraft beeinflussen. So erhalten Schüler/-innen, von denen die Lehrkräfte annehmen, dass sie schwächer sind, weniger anspruchsvolle Aufgaben. Dies führt in der Folge tatsächlich dazu, dass die entsprechenden Schüler/-innen weniger Anstrengungsbereitschaft und schwächere Leistungen zeigen. Birkel (2011) konnte für die Deutschnoten auch Gendereffekte feststellen, das heißt, Jungen erhalten bei gleicher Leistung schlechtere Noten als Mädchen. Gerade im Fach Deutsch, das ganz wesentlich auf den sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden aufbaut, kann ein geringerer Wortschatz suggerieren, die geringere Ausdrucksfähigkeit wäre auf mangelnde Intelligenz zurückzuführen. Das kann wiederum zu der Überzeugung beitragen, Schüler/-innen mit Migrationshintergrund oder solche aus bildungsferneren Elternhäusern hätten ein geringeres Potenzial als solche aus bildungsnahen Elternhäusern, da diese über die entsprechenden sprachlichen Routinen und Register verfügen, die Bildungsinstitutionen erwarten (vgl. dazu die Studien von Hart/Risley 2003 sowie Gogolin 2008).

Außerdem schränken ungünstige **lerntheoretische Überzeugungen** das Handeln der Lehrkraft ein. Wenn sie etwa davon ausgeht, dass Lernen nach einem Sender-Empfänger-Modell funktioniert (Lernen als Informationsverarbeitung), wird sie mit höherer Wahrscheinlichkeit einen frontalen Unterrichtsstil mit einem hohen eigenen Redeanteil bevorzugen. Insbesondere für die Entwicklung von Kompetenzen wie Schreiben, Rechtschreiben oder Sprechen und Gespräche führen ist ein solcher Unterrichtsstil kontraproduktiv, weil sich auch über anschaulich und klar präsentierte Merkmalslisten kein Können einstellt. Die Schüler/-innen müssen diese Kompetenzen aktiv erwerben, das heißt, die Lehrkraft muss Lerngelegenheiten und konstruktive Unterstützungsangebote zur Verfügung stellen und ausreichend Zeit geben, damit Lernprozesse stattfinden können. Transmissive Überzeugungen sind eher hinderlich, sozio-konstruktivistische hingegen begünstigen erwiesenermaßen z. B. das Schreiben (vgl. Lehnen 2017, S. 300).

Dieses Buch möchte Sie deshalb anregen, sich Ihrer eigenen Überzeugungen bewusst zu werden und diese zu reflektieren. Diese Fähigkeit gilt als wichtige Komponente von Professionalität (vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 153).

Motivation

Warum wollen Sie Lehrkraft werden? In der Regel gibt es zwei unterschiedliche Motivationen, die zum Lehramtsstudium führen. Für die einen steht das Interesse am Fach an oberster Stelle. Sie wollen – in unserem Fall – Germanistik studieren, weil Sie sich schon immer für das Fach Deutsch, für Literatur und Sprache begeistert haben. Ob Sie später einmal Lehrer oder Lehrerin werden, ist zweitrangig. Vielleicht wäre die Arbeit in einem Verlag doch attraktiver als sich täglich mit Schülern/Schülerinnen abzumühen? Die andere Gruppe will unterrichten. Welche Inhalte, das ist eigentlich zweitrangig. Bei der Wahl des Faches stehen deshalb andere Motivationen als das intrinsische Interesse am Fach im Vordergrund, etwa die Tatsache, dass Deutsch ein Kernfach ist und in allen Jahrgangsstufen eine wichtige Rolle spielt. Es wäre aber auch möglich, Englisch oder Geografie zu studieren. COACTIV konnte zeigen, dass der Enthusiasmus für das Unterrichten, nicht für das Fach, die Unterrichtsqualität und die Lernfreude bei den Schülern/Schülerinnen positiv beeinflusst (vgl. Krauss u. a. 2017, S. 22 ff.).

Darüber hinaus spielen **Selbstwirksamkeitsüberzeugungen** eine Rolle für die Berufszufriedenheit und ein geringeres Stresserleben. Lehrkräfte, die sich als wirksam erleben, die das Gefühl haben, dass sie ihre Schüler/-innen unterstützen können und voranbringen, setzen innovativere und effektivere Methoden ein als solche, die sich als wenig selbstwirksam erleben (vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 157). Ähnliches gilt für die Zielorientierungen. Während Lehrkräfte mit Leistungszielorientierung in leistungsthematischen Situationen besser sein wollen als vergleichbare Lehrkräfte, geht es lernzielorientierten Lehrkräften darum, solche Situationen als Lerngelegenheiten zu nutzen. Letzteres geht mit einem höheren Wohlbefinden und mit einer höheren Unterrichtsqualität einher (vgl. ebd.). Gerade im Deutschunterricht, der viele Gestaltungsmöglichkeiten bietet, geht es darum, seine eigenen Stärken zu entwickeln: Bin ich jemand, der einen literarischen Text selbst gut inszenieren kann – etwa in einem Vortrag oder in einem szenischen Spiel – oder suche ich mir dafür eine passende Hörfassung? Bin ich besonders medienaffin und lasse Schüler/-innen interaktive Geschichten im Netz schreiben oder schaffe ich eine Schreibumgebung mit vielfältigen Schreibimpulsen? Führe ich lieber ein selbstreguliertes Rechtschreibtraining ein, das die Schüler/-innen eng durch ein vorgegebenes Lernsetting leitet oder vermittele ich Rechtschreibstrategien integrativ beim Schreiben von Geschichten? Die Freiheiten, die das Fach Deutsch bietet, sollte man als Lehrkraft nutzen und diejenigen Methoden und Arrangements wählen, die einen Ausbau der eigenen professionellen Stärken ermöglichen.

Berufliche Selbstregulation

Wer kennt nicht die zahlreichen Nachrichten von Lehrkräften, die unter dem Burnout-Syndrom leiden? Lehrkraft zu sein ist oft stressig, und besonders Deutschlehrkräfte haben eine enorme Korrekturbelastung zu bewältigen. Zwar trägt das berufliche Engagement zur Berufszufriedenheit bei, sie sollten jedoch regelmäßig Distanzierungs- und Erholungsstrategien nutzen, um abschalten zu können (vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 159). Gerade für eine Deutschlehrkraft gehören das genussvolle Lesen, Theaterbesuche und die Sichtung von interessanten Medienformaten zu ihrer professionellen fachlichen Kompetenz. Definieren Sie diese Freizeitaktivitäten als „Professionalisierungsmaßnahmen“ und nutzen Sie sie zum Abschalten und Entspannen!

Pädagogisch-psychologisches Wissen

Neben individuellen Dispositionen ist es vor allem das professionelle Wissen, das wesentlich zur Unterrichtsqualität beiträgt. Fachunabhängiges pädagogisches und psychologisches Wissen betrifft Wissen, das Lehrkräfte befähigt, optimale Lehr-/Lernsituationen zu schaffen, also Aspekte der Klassenführung (*classroom management*), Wissen über Unterrichtsmethoden sowie entwicklungspsychologisches und pädagogisch-psychologisches Wissen (vgl. Kunter/Trautwein 2013, S. 150). Im Einzelnen zählen dazu die Arbeit mit Regeln und Routinen, Methoden des kooperativen Lernens oder diagnostisches Wissen. (Kunter/Trautwein 2013 geben in *Psychologie des Unterrichts* einen sehr lesenswerten und praxisnahen Überblick über diese Wissenskomponente.) Viele dieser Aspekte weisen gerade im Deutschunterricht Schnittmengen mit dem fachdidaktischen Wissen auf, etwa mit dem Thema „Gesprächsregeln und Gesprächsführung“ im Lernbereich Mündlichkeit, mit fachspezifischen kooperativen Lernformen wie dem offenen Lektüreunterricht oder dem kooperativen Schreiben sowie mit dem Wissen über die qualitätsvolle Korrektur von Schülertexten.

Fachwissen

Einen Großteil Ihres Studiums verbringen Sie in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen, um eine hohe Expertise in Ihren gewählten Fächern zu erwerben. Doch was „nützt“ es Ihnen, dass Sie Schriftsteller und Gattungsmerkmale literaturgeschichtlichen Epochen zuordnen können, dass Sie Satzglieder in komplexen Sätzen bestimmen und das Tempussystem des Deutschen beschreiben können oder dass Sie mittelalterliche Texte wie das Rolandslied übersetzen können? Nur wenige Aspekte des erworbenen Fachwissens werden Sie an Ihre Schüler/-innen weitergeben.

Das Fachwissen hat in der COACTIV-Studie keinen direkten Effekt auf den Leistungszuwachs der Schüler/-innen. Das bedeutet aber nicht, dass

das Fachwissen unwichtig ist. Die Daten legen vielmehr nahe, dass ein hohes Fachwissen den Entwicklungsraum des fachdidaktischen Wissens festlegt. Damit wirkt es indirekt auf die Unterrichtsqualität (vgl. Krauss u. a. 2017, S. 21). Wer über ein zu geringes Fachwissen – im Anschluss an Shulman (1986, S. 6) verstanden als vertieftes konzeptuelles Verständnis des Unterrichtsstoffes – verfügt, kann weniger fachdidaktisches Wissen erwerben. Das gilt zwar im Fall von COACTIV zunächst nur für Mathematik, es ist jedoch anzunehmen, dass die Effekte in Deutsch vergleichbar wären, denn auch hier liegen kleinere Studien vor, die auf den Einfluss des Professionswissens hinweisen (Neubauer/Kirchner 2013).

Auch die Standards der Lehrerbildung setzen deshalb ein solides und strukturiertes Fachwissen voraus („Verfügungswissen“), das es erlaubt, sich im Fach zu orientieren und aktuelle Fragestellungen einordnen zu können („Orientierungswissen“). Es ist Voraussetzung für die Erschließung weiteren Fachwissens (vgl. KMK 2017, S. 3).

Fachdidaktisches Wissen

In der COACTIV-Studie hat sich das fachdidaktische Wissen als stärkster „Prädiktor“ für den Leistungszuwachs bei Lernenden erwiesen. Der Effekt ist so stark, dass eine Lehrkraft, die zwei Standardabweichungen über einer anderen liegt, ihrer Klasse einen Lernfortschritt ermöglicht, der den der anderen Klasse um ein durchschnittliches Lernjahr übertrifft (vgl. Krauss u. a. 2017, S. 21). (Zwei Standardabweichungen bedeuten in etwa, dass bei einer Normalverteilung zwischen den Noten 1–5 die bessere Lehrkraft eine gute 2, die andere eine schlechte 4 hätte.)

Dies zeigt, dass Sie als Lehrkraft eine hohe Verantwortung tragen. Im Hinblick auf Ihre Abschlussprüfungen mag es vielleicht ja noch genügen, „irgendwie durchzukommen“, mit Blick auf die Ihnen anvertrauten Schüler/innen sollten Sie ernsthaft prüfen, welche Kompetenzen Sie noch erwerben müssen.

Doch was versteht man in diesem Zusammenhang unter „fachdidaktischem Wissen“? Dazu muss man einen Blick auf die Konzeptualisierung und Operationalisierung dieses Konstrukts in COACTIV und daran anschließenden Fachdidaktiktests in anderen Fächern werfen. COACTIV operationalisiert „fachdidaktisches Wissen“ im Anschluss an die Konzeptualisierung des *pedagogical content knowledge (PCK)* von Shulman (1986, S. 6). Dieser differenziert das PCK in „Erklären und Repräsentieren“, „Wissen über Schülerkognitionen und deren fachliche Fehlvorstellungen“ sowie eine dritte Facette, in deren Zentrum die fachspezifische Gestaltung der Lernumgebung steht. In COACTIV wurde die dritte Facette für Mathematik als „Potenzial von Aufgaben“ operationalisiert. In der daran anschließenden FALKO-D-

Studie (Pissarek/Schilcher 2017) für das Fach Deutsch wurde die Einschätzung des „Potenzials von Texten“ als dritte Facette festgelegt, da Texte für den Deutschunterricht eine ähnlich hohe Bedeutung haben wie Aufgaben in Mathematik.

Das spezifische fachdidaktische Wissen wird im Test durch entsprechende Items für die unterschiedlichen Facetten abgeprüft. Um das „**Wissen über Schülerkognitionen**“ zu überprüfen, wurden in FALKO-D Items wie etwa das in Abb. 2 gezeigte eingesetzt (vgl. Pissarek/Schilcher 2017, S. 82).

Fachdidaktisches Wissen (FDW)
„Schülerkognitionen: Typische Fehler und Schwierigkeiten“ (Schk)

Erzählung Hauptprobleme
In einer 5. Klasse sollen die Schüler zu der hier abgebildeten Bildsequenz eine Erzählung schreiben. (Quelle: Deutschbuch 5, Cornelsen)



Zeichnung aus: Deutschbuch Gymnasium Kl. 5, Berlin: Cornelsen, 2003, S. 72

Laura schreibt folgenden Text:

Der wilde Traum
Eines schönen Tages spazierte ein Mädchen namens Nina mit ihrem Hund Strupl, einen langen Weg. Bei dem Weg drafen sie einen kleinen Flughafen mit kleinen Flugzeugen. Es war niemand auser Sie. Sie gingen auf ein Flugzeug zu und stiegen ein. Nina startet den Motor, und sie fliegen durch die Luft. Nina und Strupl haben zugeschaut wie die Bauern arbeiteten. Doch dann passte Nina nicht auf und dass Flugzeug steuerte auf eine Stromleitung. Nina sah, dass sie runter in die Bäume flog. Sie hätte beinah ein Sturzflug gemacht. Doch dann war sie auf dem Boden neben ihrem Bett. Jetzt weiß Sie es war nur ein Traum.
Nennen Sie die zwei Hauptprobleme, bei denen sie Laura zunächst konkret unterstützen, damit sie ihre Schreibkompetenz weiterentwickeln kann!

Abb. 2: Exemplarische Aufgabe aus FALKO-D (Pissarek/Schilcher 2017, S. 82)

Um hier die richtige Antwort zu finden, braucht man Wissen über das Textmuster der Narration, etwa über die typische Struktur, aber auch typische Textprozeduren. Darüber hinaus muss die Lehrkraft erkennen, dass die Schülerin immer wieder auf das deskriptive Textmuster zurückgreift, indem sie die Einzelbilder beschreibt. Sie sollte wissen, dass die deskriptiven Elemente durch die Aufgabenstellung (mit-)evoziert werden. Auch mangelnde Tempuskonstanz und die fehlende Leserinvolverung wären Aspekte, die hier genannt werden könnten. Hingegen wäre es nicht korrekt, auf die mangelhafte Rechtschreibung zu verweisen, denn im Vergleich zu den anderen Problemen sind diese zweitrangig. Die Lehrkraft sollte also erkennen, was die zentralen Probleme sind, wodurch sie ausgelöst werden und wie sie durch geeignete Aufgabenstellungen vermieden werden können.

Die Facette **„Erklären und Repräsentieren“** wird z. B. dadurch getestet, dass eine Rechtschreibstrategie für ein bestimmtes Rechtschreibproblem entwickelt und dargestellt werden muss. Das **„Erkennen des Potenzials von Texten“** wird etwa über eine Aufgabe überprüft, bei der die Eignung eines Gedichts für die Interpretation im Unterricht erkannt werden muss.

In diesem Buch fokussieren wir in den einzelnen Kapiteln die Aspekte, die zu den drei Kompetenzfacetten beitragen, und schrittweise zu einem gelungenen Deutschunterricht hinführen.

Um „erklären und repräsentieren“ zu können, muss man sich zunächst die Dimensionen einer Kompetenz vor Augen führen und klare Strukturen für die Sequenz- und Stundenplanung ableiten. Darüber hinaus müssen Lernziele operationalisiert, im konkreten Unterricht Zusammenhänge visualisiert oder in einem Feedback die nächsten Lernschritte dargestellt werden. Erklären im Unterricht erfordert also nicht nur ein Wissen über fachliche Zusammenhänge, sondern auch einen Überblick über Dimensionen und Niveaus bei Erwerbsprozessen.

Um „Wissen über Schülerkognitionen“ zu erhalten, bedarf es eines diagnostischen Wissens in allen Lernbereichen für die konstruktive Unterstützung und die abschließende Beurteilung. „Das Potenzial von Texten“ sollte man bei der Auswahl von Klassenlektüren und Sachtexten sowie beim Differenzieren erkennen.

Ähnliche Aspekte finden sich in den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: „Studienabsolventinnen und -absolventen haben ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze und können fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren, sind in der Lage, komplexe Sachverhalte adressatengerecht, auch in einfacher Sprache darzustellen.“ (KMK 2017, S. 4)

Der Erwerb von professioneller Kompetenz in der Lehrerbildung

Die Kategorien, die für die COACTIV-Studie leitend waren, fanden auch Eingang in die „Standards der Lehrerbildung“, die 2004 von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurden. „Das Verhältnis zwischen universitärer und stärker berufspraktisch ausgerichteter Ausbildung ist so zu koordinieren, dass insgesamt ein systematischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau erreicht wird.“ (KMK 2004c, S. 4) Insgesamt gliedern sich die Standards in vier Kompetenzbereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Unterrichten, Beurteilen und das Innovieren sind maßgeblich durch das Fach geprägt. Deshalb spielen hier das universitär erworbene Fachwissen und fachdidaktisches Wissen eine zentrale Rolle.

Lange Zeit standen sich die beiden Phasen fast unversöhnlich gegenüber und die Protagonisten bezichtigten die Vertreter/-innen der jeweils anderen Phase der Inkompetenz. Die empirische Bildungsforschung hat hier einige Gräben überwunden, denn evidenzbasiertes Unterrichten ist nun zu einem gemeinsamen Ziel geworden.

Doch nach wie vor ist der Ruf nach „mehr Praxis“ im Studium nicht verhallt – und an dieser Stelle soll auch nicht dessen Berechtigung diskutiert werden. Wichtig im Hinblick auf eine gelingende Praxis erscheint uns aber zunächst einmal eine hohe Reflexionsfähigkeit der künftigen Lehrkräfte (vgl. auch KMK 2004c, S. 3). Das Modell von Blömeke u. a. (2015), das „Kompetenz als Kontinuum“ definiert (und im nächsten Kapitel ausführlicher diskutiert wird, → Kap. 2.1, S. 45 f.), lässt sich sehr gut auf die Entwicklung des Professionswissens von Lehrkräften anwenden, wie dies auch Krauss u. a. (2017) zeigen. „Dispositionen“ als eine Kombination aus kognitiven und affektiv-motivationalen (Lehrer-)Merkmalen und „Performanz“ als beobachtbares (Unterrichts-)Handeln stellen die Pole eines Kompetenz-Kontinuums dar, die verbunden sind durch „situationsspezifische Kompetenzen“. Blömeke u. a. nennen hier „Wahrnehmung“, „Interpretation“ und „Entscheidungsfindung“ als wesentliche Aspekte.

Bezogen auf die Lehrerbildung scheinen diese Kompetenzen auch die Brücke zwischen erster und zweiter Phase der Ausbildung zu schlagen. Fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen zu vermitteln ist die zentrale Aufgabe der Universität. Die Praxisphasen innerhalb des Studiums dienen jedoch nicht dem Erwerb von Handlungswissen im Sinne eines Könnens (dazu gibt es zu wenige Übungsgelegenheiten), sondern sind in erster Linie dazu geeignet, das erworbene Wissen heranzuziehen, um Unterricht adäquat reflektieren zu können.

Videostudien weisen nach, dass sich bei der Unterrichtsbeobachtung große Unterschiede zwischen „Novizen“ (Studenten) und „Experten“ (Lehrkräften, Seminarrektoren) zeigen: „Während sich Novizen auf eine detaillierte

Beschreibung von Unterrichtssituationen konzentrieren, bündeln Experten Unterrichtssituationen in Sinneinheiten und nehmen komplexere Unterrichtsstrukturen wahr.“ (Seidel/Prenzel 2007, S. 204) Dabei zeigen Lehrkräfte eine höhere Kompetenzausprägung als Studierende, Seminarrektoren waren wiederum den Lehrkräften überlegen. Seidel/Prenzel nehmen an, dass Lehrpersonen Kompetenzen in der Wahrnehmung und Einschätzung von Unterricht entwickeln müssen, um adäquat im Unterricht handeln zu können. Schon im Studium lassen sich während der Praktika Unterrichtsbeobachtungen professionalisieren, sodass daran in der zweiten Phase angeknüpft werden kann. Fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen verändern dabei die Sichtweise auf Unterricht. Gemeinsam ist beiden Phasen die Reflexion von Unterricht. In diesem Bereich sollte eine möglichst hohe Übereinstimmung gefunden werden, um den viel zitierten „Praxis-Schock“ abmildern zu können und das Risiko zu minimieren, dass Referendare in der zweiten Ausbildungsphase mit anderen Kriterien von Unterrichtsqualität konfrontiert werden als im Studium.

Hierzu möchte dieses Buch einen Beitrag für den Deutschunterricht leisten. Zusammen mit Seminarlehrkräften haben wir darüber diskutiert, was Kriterien eines „guten Deutschunterrichts“ sind. Das Buch ist das Ergebnis dieser Diskussionen.

