

## PRAXIS DER UNTERRICHTSVORBEREITUNG (IM FACH DEUTSCH)

**1. Die Besonderheiten des Faches Deutsch****1.1 Aussagen von Lehrkräften**

Deutsch zu unterrichten ist besonders wichtig, besonders schön – und es ist besonders anstrengend. Und dabei muss man noch nicht einmal an die zeitaufwändigen ↗ Korrekturen denken. Im Rahmen eines Projekts, das die Ermittlung entscheidender Probleme der ↗ Unterrichtsplanung im Fach Deutsch zum Ziel hat, beschreibt ein zum Zeitpunkt der Befragung 37-jähriger Gymnasiallehrer die zentrale Herausforderung – gerade im Vergleich zu den Fächern Englisch und Ethik, die er auch unterrichtet – so:

"Die größte Herausforderung des Faches Deutsch und der größte Unterschied zu einer Fremdsprache ist aus meiner Sicht die große didaktisch-methodische Offenheit. Das beginnt bei der Jahresplanung und setzt sich vor allem bei den großen Feldern Literaturunterricht und Schreibdidaktik fort, wo der Lehrer unheimlich viel auswählen, verwerfen, entscheiden, anpassen und didaktisch gestalten kann und meistens muss. Das ist Segen und Fluch zugleich, weil es einerseits die Kreativität anspricht und großen Spaß macht, aber andererseits – wie auch die Korrektur – sehr aufwändig ist."

Bei fast allen befragten Lehrkräften lässt sich genau dieser Kern in ihrer Antwort auf die Frage nach der zentralen Herausforderung entdecken: Eine Seminarlehrerin an der ↗ Realschule berichtet, dass vor allem Berufsanfänger große Probleme bei der Erstellung eigener Kompetenzverteilungspläne für das Fach Deutsch haben, da in vielen Bereichen keine chronologisch zwingende Reihenfolge des Lehrstoffes vorgegeben sei. Das bedeute große Freiheiten, aber eben auch große Probleme. Und eine junge Grundschullehrerin sagt, dass sie zwar in Deutsch in der Regel nur eine Wochenstunde mehr unterrichte als in Mathe, die Vorbereitung aber zwei- bis dreimal so viel Zeit beanspruche.

Eine der wenigen Antworten, die aus diesem Trend ausschert, gibt ein erfahrener Gymnasiallehrer, der schon über drei Berufsjahrzehnten unterrichtet. Er sieht die zentralen Herausforderungen in Image und Inhalt des Faches: ↗ Deutschunterricht gelte oft als „eierlegende Wollmilchsau“, die alle möglichen Probleme lösen solle; als Deutschlehrer (↗ Lehrer) müsse er sich seine Legitimation bei den Schülerinnen und Schülern erarbeiten, da die meisten ihrer Auffassung nach Deutsch schon kennen und können; und schließlich müsse es ihm obendrein noch gelingen, ein differenziertes Sprachbewusstsein (↗ Sprachbewusstheit) zu fördern anstatt nur normative Aufsatzmuster (↗ Aufsatz) zu bedienen.

Klar wird anhand dieser Beispiele: Wer Deutsch unterrichtet, gehört zu den Lehrkräften, die am härtesten arbeiten – und das Studium bereitet auf diese speziellen Herausforderungen kaum vor.

**1.2 Erste Strategien**

Ziel dieses Beitrags ist es, einige bewährte Ideen vorzustellen, die die konkrete Unterrichtsvorbereitung im Fach Deutsch vereinfachen können – gerade für Studierende, Praktikantinnen bzw. Praktikanten und Berufsanfängerinnen bzw. Berufsanfänger. Wie man einen Jahresplan (↗ Unterrichtsplanung) sinnvoll füllen kann, wird daher nicht erörtert. Für dieses Thema müsste man noch einmal ebenso viele Seiten aufwenden. Nur so viel: Es ist durchaus ratsam, sich in der Ausbildung an erfahrenen Kolleginnen bzw. Kollegen zu orientieren und dabei langsam eigene Strategien für die Jahresplanung zu entwickeln.

Die im 2. Kapitel vorgestellten Orientierungshilfen und Prinzipien sollen den Planungsprozess von der Zielsetzung (↗ Ziele) über die Themenfindung bis zum Themenzuschnitt erleichtern – also die unabdingbaren Voraussetzungen für guten Unterricht sicherstellen. Rückmeldungen von Studierenden und aktiven Lehrkräften haben gezeigt, dass aufgrund dieser Planungsschritte meist schon wichtige Elemente der konkreten Stundenplanung gewonnen werden konnten bzw. sich auf dieser Basis „fast wie von selbst“ ergaben. Das 3. Kapitel beschäftigt sich mit Aufgaben, denen im modernen kompetenzorientierten (↗ Kompetenz) Unterricht eine große Bedeutung zukommt. Da inzwischen fast alle Bundesländer Pools mit Aufgabenbeispielen bereitstellen, steht die Konzeption von Lernaufgaben dabei im Mittelpunkt.

Schließlich stellt das 4. Kapitel Kriterien vor, die sowohl bei der Planung als auch bei der ↗ Evaluation von Unterricht reflektiert werden können. Meist findet die Beobachtung und Besprechung von Unterricht auf der Basis pädagogischer Kriterien statt. In diesem Beitrag sollen jedoch fachspezifische Kriterien diskutiert werden. Um die Vielfalt der Unterrichtsstunden im Fach Deutsch halbwegs erfassen zu können, orientieren sich diese Listen an den vier Lernbereichen (↗ Lernbereich), die die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (KMK 2003) definiert haben: (→ 4.2.) Sprechen und Zuhören (↗ Sprache, Sprechen,), (→ 4.3.) ↗ Schreiben (↗ Schreibkompetenz), (→ 4.4.) ↗ Lesen (↗ Lesekompetenz, Lesesozialisation) – mit Texten (↗ Text, Textkompetenz) und ↗ Medien umgehen, (→ 4.5.) Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (↗ Sprachbewusstheit, Sprachreflexion).

## 2. Orientierungshilfen und Prinzipien bei der Planung erfolgreichen Unterrichts

### 2.1 Zielorientierung

Das Prinzip der Zielorientierung ist bei der Planung erfolgreichen Unterrichts entscheidend. Diese Aussage gilt im Grunde genommen für jedes Schulfach – wie alle in diesem Kapitel vorgestellten Orientierungshilfen und Prinzipien ist Zielorientierung kein spezifisch deutschdidaktisches Instrument der Unterrichtsplanung. Aufgrund der im ersten Kapitel geschilderten Spezifika des Faches Deutsch kann das Prinzip der Zielorientierung aber ein Kompass sein, der gerade jungen Lehrkräften durch die unübersichtliche Welt der Freiheiten des Deutschunterrichts zu navigieren hilft.

Die große Herausforderung ist es, das konkrete Ziel einer Unterrichtsstunde oder größeren Unterrichtseinheit zu definieren. Idealerweise decken sich am Ende eines Schuljahres alle im Unterricht erreichten Ziele mit den Inhalten des Bildungs- oder Lehrplans. Eine Grobplanung, die ein halbes oder ganzes Schuljahr umfasst und die wesentlichen Kompetenzziele auf größere Einheiten verteilt, ist daher eine große Hilfe für die Vorbereitung kleinerer Unterrichtseinheiten.

Lehrpläne (↗ Lehrplan) helfen dabei, die (Lehr- oder Kompetenz-)Ziele für Unterrichtseinheiten zu ↗ formulieren. So setzt z. B. der Grundschullehrplan in Nordrhein-Westfalen für das Ende der Jahrgangsstufe 4 folgende Kompetenzerwartung: „[Schülerinnen und Schüler] verfassen Texte verschiedener Textsorten funktionsangemessen: - appellative Texte adressatengerecht (z. B. Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen) [...].“ (Ministerium NRW 2008: 29)

Diese Formulierung spiegelt eine sehr hohe Erwartungshaltung an Schülerinnen und Schüler dieser Altersklasse wider. Eine solche Kompetenz muss schrittweise erworben und entwickelt werden; sie muss aber auch von der Lehrkraft altersgerecht heruntergebrochen und exemplarisch (→ 2.2.) aufbereitet werden. Ein Startpunkt kann z. B. in der dritten Jahrgangsstufe mit einer

Unterrichtsstunde gesetzt werden, die folgendes Ziel erreichen will: Schülerinnen und Schüler beurteilen verschiedene Texte hinsichtlich ihrer (funktionalen) Angemessenheit.

Auf der Basis einer solchen Formulierung kann Unterricht geplant werden, der entlang eines roten Fadens eine klare Struktur entwickelt. Die klare Strukturierung gilt als ein wesentliches Kriterium guten Unterrichts (↗ Unterricht). Briefe (↗ Brief) mit einer Bitte an die Schulleiterin sind ein mögliches Thema, das Schülerinnen und Schüler begreifen lässt, was „adressatengerecht“ oder „angemessen“ bedeutet (→ 2.2. Exemplarizität). Ein nicht adressatengerechtes und damit dysfunktionales Beispiel vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der Problematik (→ 2.3. Problemorientierung). Anhand des Vergleichs mehrerer verschiedener Briefe (→ 2.5. Vergleichen) erarbeiten Schülerinnen und Schüler einfache Kriterien, die ihnen bei der Beurteilung der Angemessenheit der Briefe helfen. Die Wahl spezifischer Arbeits- und Sozialformen bei der Umsetzung dieser Schritte ist abhängig von Dispositionen der Lehrkraft, dem Zeitbudget, räumlichen Gegebenheiten und der Zusammensetzung der Lerngruppe (↗ Sozialform, Methode).

Ist diese Kompetenz tatsächlich verfügbar, kann sie in einem nächsten Schritt auch produktiv umgesetzt werden. Das Ziel der folgenden Unterrichtseinheit lautet dann z. B.: *Schülerinnen und Schüler verfassen einen adressatengerechten (funktional angemessenen) Text, indem sie auf zuvor erarbeitete Kriterien zurückgreifen.*

Viele erfahrene Lehrkräfte berichten zudem davon, dass es für sie einfacher ist, Materialien aus Lehrbüchern oder Unterrichtsmodellen zu verwenden, wenn sie sich über das Ziel der Stunde/Einheit im Klaren sind. Es fällt dann leichter, die Materialien bzw. die dazu gestellten Aufgaben im Hinblick auf das Ziel zu modifizieren. Als Beispiel führt eine Realschullehrerin das Unterrichtsmodell zum Interkulturellen Lernen mit Sprichwörtern und Redensarten von Magdeburg/Peyer (2016) an. Das Modell für die 7.-9. Klasse wird so beschrieben: „Die Schülerinnen und Schüler stellen Sprichwörter aus verschiedenen Ländern zusammen. Im interkulturellen Vergleich stellen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. Zu einem Sprichwort ihrer Wahl verfassen sie einen Text, der nach einer Feedbackrunde durch ihre Peers schließlich in überarbeiteter Form Bestandteil einer Klassendokumentation wird.“ (Magdeburg/Peyer 2016: 30)

Die Lehrerin fand das Modell thematisch gerade für ihre 9. Klasse interessant, wollte aber auch noch zum Thema Argumentation im Lehrplanbereich „Sprechen und Zuhören“ arbeiten. Dort heißt es: „Anderen etwas mitteilen [...] zu Sachverhalten oder Problemen begründet Stellung nehmen“ (ISB 2007: 404)

Sie konnte auf Basis dieses von ihr gewählten zentralen Ziels die etwas umfangreichere Schreibaufgabe, die Magdeburg/Peyer (2016) vorschlagen, durch eine knappere (mündliche) Präsentationsoberfläche ersetzen, bei der die Schülerinnen und Schüler lediglich ihr Lieblingspruchwort vorstellen und ihre Auswahl begründen mussten. So ermöglicht es diese Modifikation der Lehrkraft, mit ihrer Klasse die im Unterrichtsmodell vorgesehenen Ziele im Bereich des Sprachbewusstseins und interkulturellen Lernens zu erreichen, aber auch über das Begründen zu reflektieren, was ihr zu diesem Zeitpunkt des Schuljahres wichtig war.

## 2.2 Exemplarizität

In einem gemeinsamen Seminar von Studierenden und Referendaren an der LMU München im Wintersemester 2017/18 blickten Letztere auf ihre ersten Monate in der beruflichen Praxis

zurück. Eine ihrer entscheidenden Einsichten war, dass es notwendig sei, die Unterrichtsinhalte exemplarischer zuzuschneiden, als sie es in der Universität gelernt hatten. Auch der in 2.1. vorgestellte Ausschnitt aus dem NRW-Grundschullehrplan, der am Ende der 4. Klasse das funktionsangemessene Verfassen von Texten in verschiedenen Textsorten erwartet, macht mit seinem hohen Anspruchsniveau deutlich, dass diese Fähigkeit nur in exemplarischer Weise für einige Textsorten erworben werden kann. Dasselbe gilt für eine Literaturepoche wie das Barock. Auch sie kann in der Schule nur an einigen beispielhaften Texten erarbeitet werden; Überblicksdarstellungen flankieren diese Erarbeitung in der Regel.

Was bedeutet exemplarisches Lernen für die Unterrichtskonzeption der Lehrkraft? Es seien zwei Positionen aus der Unterrichtsforschung zitiert:

„Anliegen des exemplarischen Lehrens und Lernens ist die Beschränkung der überwältigenden und nicht zu verarbeitenden Stofffülle in unseren Schulen auf das Bildungswirksame und -bedeutsame.“ (Schröder 2002: 116).

„Die Aufgabe der Unterrichtsmethode besteht darin, die immanent methodische Struktur des jeweiligen unterrichtlichen Themas an elementarisierten Beispielen zugänglich zu machen.“ (Arnold 2006: 20)

Angewendet auf die oben gewählte Kompetenzerwartung aus dem NRW-Lehrplan heißt das: An einem besonders greifbaren Beispiel wird die adressatengerechte Gestaltung eines appellativen Textes geübt. Der Brief an die Schulleiterin ist ein solches gut greifbares Beispiel. Im Idealfall ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, anhand dieses „elementarisierten Beispiels“ (Arnold) etwas „Bildungswirksames und -bedeutsames“ (Schröder) zu lernen, nämlich: Ob ein Text angemessen ist, ist vom Adressaten abhängig.

Am Konzept des exemplarischen Lernens wird in jüngster Zeit vielfach Kritik geübt. Das Narrativ dieser Kritik ist, dass im kompetenzorientierten Unterricht nur noch exemplarisch gelehrt und gelernt werde und gesellschaftlich bedeutende Bildungsinhalte in der Schule deswegen zu kurz kommen. Die Kritik richtet sich somit eher gegen das in der Schulbildung gegenwärtig dominierende Paradigma der Kompetenzorientierung als gegen das exemplarische Lernen, mit dem schließlich Bildungsinhalte ebenso erworben werden können wie Fähigkeiten. Im gesellschaftlichen Diskurs scheint sich allerdings ohnehin die Auffassung durchgesetzt zu haben, dass Schulen ihrer Aufgabe nur nachkommen können, wenn Kompetenz- und Bildungsinhalte in Schulen kombiniert werden – wie es gerade im Schulfach Deutsch notwendig ist.

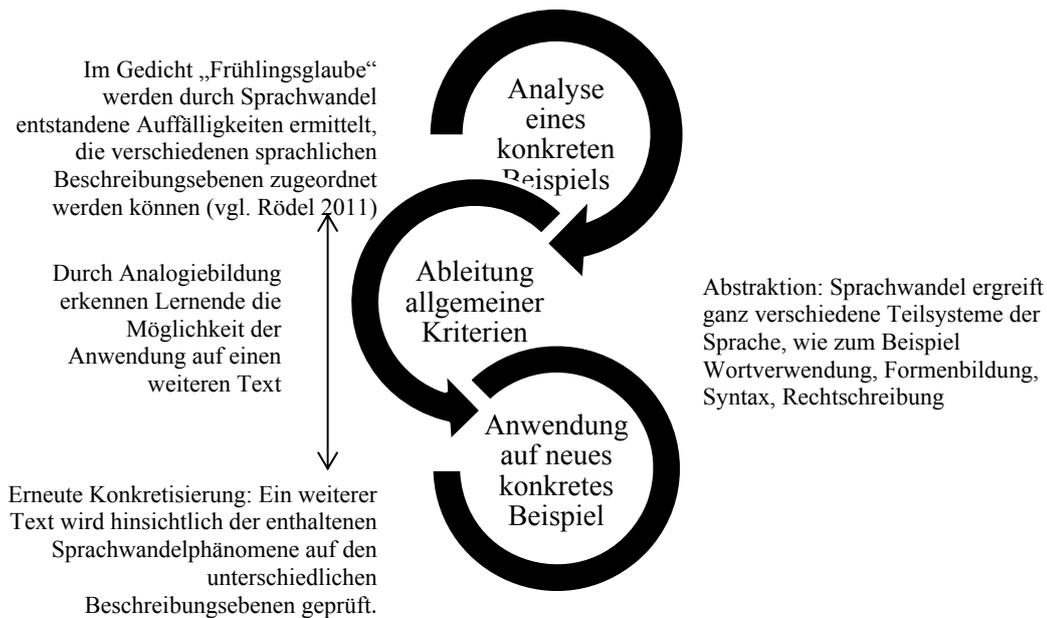
Aus Sicht der Lehrkraft ist also die folgende Fragestellung für die Vorbereitung des Unterrichts wichtig: An welchem Thema, Beispiel usw. können Schülerinnen und Schüler besonders gut lernen, was im Unterricht erreicht werden soll (→ 2.1. Zielorientierung)?

Die folgende Tabelle greift auf die Beispiele aus dem Artikel Stundenverlauf zurück und erklärt knapp, wie und warum sie exemplarisch arbeiten.

Bsp	Lehrplaninhalt	gewähltes Exempel
1	Schülerinnen und Schüler sollen Dimensionen sprachlichen Wandels begreifen lernen (Sekundarstufe I); übergeordnet z. B. ausgewählte Erscheinungen des Sprachwandels kennen und bewerten: z.B. Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse (KMK 2003: 18)	Ludwig Uhland: Frühlingsglaube; exemplarisch, weil sich an ihm verschiedene Ebenen sprachlichen Wandels darstellen lassen (Wortverwendung, Syntax, Formenbildung, Rechtschreibung)
2	Schülerinnen und Schüler sollen die Benennungswortart ‚Adjektiv‘ und ihre Funktion kennenlernen (Primarstufe); übergeordnet z. B. Wortarten [...] unterscheiden (Gemeinsamer Rahmenplan Deutsch o. J.: 34)	attributiver Gebrauch des Adjektivs (und die damit verbundene Funktion einer näheren Bestimmung von Nomen); exemplarisch, weil es die häufigste Verwendungsweise von prototypischen Adjektiven ist
3	Überarbeiten von Texten im Zusammenhang mit adressatenorientiertem Schreiben (Sekundarstufe II); übergeordnet z. B. Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten (KMK 2012: 16)	Werbetext; exemplarisch, weil die Adressatenorientierung offensichtlich wird und aufgrund seiner Kürze sprachliche Operationen zur Überarbeitung trainiert werden, die dann auch auf längere Texte zu übertragen sind

Deutlich wird, dass im Unterricht erzielte Ergebnisse vor allem dann exemplarischen Charakter erhalten, wenn ihre Relevanz über den konkreten Unterrichtsgegenstand hinaus zu erkennen ist: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erwerben, auch abseits (1) des Uhland-Gedichts, (2) der konkret vorgestellten Adjektive und (3) der Textsorte des Werbetexts darstellen zu können, (1) auf welchen sprachlichen Ebenen ↗ Sprachwandel stattfindet, (2) wie sie ein Adjektiv erkennen und was es leisten kann sowie (3) mithilfe welcher konkreten Operationen sie einen ↗ Text überarbeiten.

Die Voraussetzung dafür ist, dass die Schülerinnen und Schüler zuerst einen induktiven Schluss ziehen, also z. B. von den Beobachtungen im Uhland-Gedicht darauf schließen, dass Sprachwandel generell auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann, von denen sie nun einige kennen. Soll dieser Wissensbestand zur Kompetenz werden, ist die Fähigkeit zur Analogisierung in neuen Kontexten notwendig. Dann muss – z. B. bei der sprachlichen Analyse einer 100 Jahre alten Hausordnung – erkannt werden, dass diese sich hinsichtlich der Sprachwandelerscheinungen potentiell ähnlich verhält und Sprachwandel auf verschiedenen Ebenen festgestellt werden kann. Diese Fähigkeit, Analogisierung zu trainieren, ist ein wichtiges Bildungsziel. Nicht umsonst beschreiben Hofstadter & Sander (2014) die Analogie als „das Herz des Denkens“ (→ 2.5. Vergleichen). Eingübt werden kann das auch dadurch, dass die Lehrkraft Schülerinnen und Schülern immer wieder aufzeigt, warum ein Unterrichtsgegenstand exemplarisch ist. Die Methode lautet dann: Aus dem Konkreten werden allgemeine Schlüsse gezogen, die dann an einem anderen Beispiel von den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ihrer Exemplarizität getestet werden.



Graphik: Dokumentation der Exemplarität durch Abstraktion, Analogiebildung und erneute Konkretisierung.

### 2.3 Problemorientierung

Es gehört zum Credo vieler Kommunikationstrainerinnen und Kommunikationstrainer, dass jemand einer Präsentation (↗ Präsentieren) nur dann gespannt zuhört, wenn er gleich zu Beginn des Vortrags (↗ Vortragen) versteht, was er persönlich von diesem Vortrag hat. Das Prinzip der Problemorientierung ist ein damit durchaus verwandter didaktischer Versuch, der in vielen Fächern eine wesentlich größere Bedeutung gewonnen hat als im Fach Deutsch. Gerade vor dem Hintergrund des Konzepts der Lernaufgaben (→ 3.3.) steigt aber auch im Deutschunterricht der Stellenwert des Prinzips der Problemorientierung. Leisen (2010a) stellt den ersten Schritt bei der Konstruktion einer Lernaufgabe unter dem Titel „Problemstellung entdecken“ vor: „Es gilt zunächst, die Problemstellung (Fragestellung, Thema, Aufgabe, Relevanz, ...) zu entdecken und zu entfalten. In diesem und dem nachfolgenden Schritt wird das affektive und kognitive System des Lerners durch eine „Störung“ ins Ungleichgewicht gebracht und damit der Lernanreiz geschaffen, das affektive und kognitive System wieder ins Gleichgewicht zu bringen (z. B. durch Assimilation oder Äquilibration).“

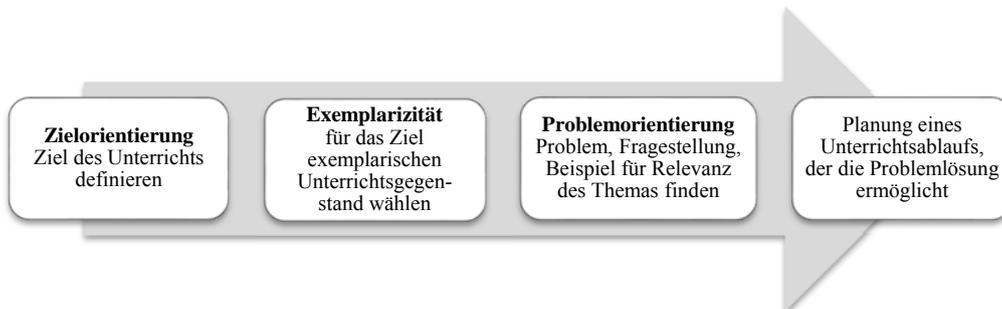
In Befragungen zu den Herausforderungen des Deutschunterrichts bemängeln Lehrkräfte häufig, dass es aus der ↗ Fachdidaktik keine Impulse (↗ Impuls) für eine sinnvolle Unterrichtspraxis des Grammatikunterrichts (↗ Grammatikunterricht) mehr gebe. Hier könnte das Prinzip der Problemorientierung gewinnbringend werden (vgl. die Forderungen und Vorschläge von Funke 2005, Köpcke/Noack 2011, Rödel 2014), nicht zuletzt da das Dach der Problemorientierung verschiedene methodische Elemente (↗ Grammatikmethodik, Grammatikunterricht) in die Praxis integrieren kann.

Einen Hinweis darauf, warum Lehrkräfte problemorientiert angelegte Unterrichtsstunden als so erfolgreich empfinden, hat das Zitat von Leisen bereits gegeben. Problemorientierte Unterrichtsssettings geben dem Unterricht zudem eine klare Struktur (zur Bedeutung s.o.) und binden ihn in ein narratives Muster ein: zum Beispiel wird ein Problem durch das Unterrichtsetting gelöst (bzw. eine Fragestellung beantwortet) – auch das ist ein Argument für den Erfolg dieses Ansatzes.

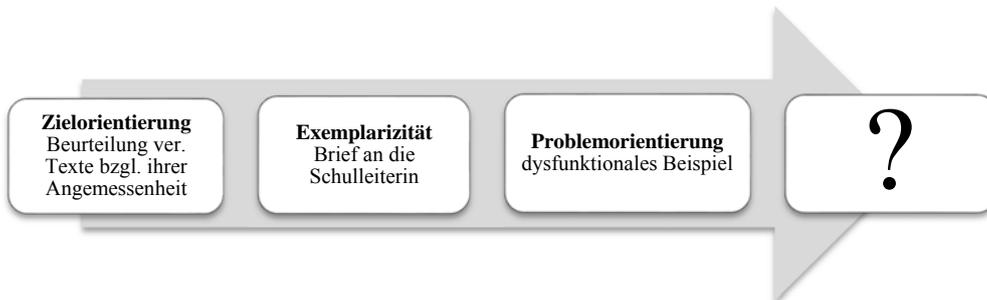
Wenn wir bei obigem Beispiel aus dem NRW-Grundschul Lehrplan zum funktionsangemessenen Verfassen von Texten bleiben, dann folgt der in 2.1. skizzierte Vorschlag ebenfalls dem Prinzip der Problemorientierung, indem er durch ein dysfunktionales Beispiel in die Unterrichtseinheit einsteigt. Anhand eines nicht angemessenen Briefs an eine Schulleiterin, der z. B. umgangssprachlich ist, formale Fehler enthält und auf höfliche Anrede verzichtet, können die Schülerinnen und Schüler begreifen, warum Angemessenheit für das Erreichen eines Ziels wichtig ist. An einem positiven Beispiel ist das weniger gut begreifbar zu machen (zur Bedeutung dysfunktionaler Beispiele im Grammatikunterricht vgl. Berkemeier 2011).

**2.4 Möglicher Ablauf einer konkreten Unterrichtsplanung**

Die folgende Graphik stellt einen möglichen (!) Prozess der Planung für eine Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtseinheit mithilfe der in 2.1. bis 2.3. vorgestellten Prinzipien dar (zur konkreten Ausgestaltung des Unterrichts vgl. auch Stundenverlauf). Wichtig zu beachten ist z. B., dass ein problemorientierter Zuschnitt des Unterrichts aus verschiedenen Gründen nicht immer möglich sein wird.



Das oben skizzierte Beispiel, das auf der Kompetenzerwartung des NRW-Grundschul Lehrplans fußt, könnte in diesem Schema folgendermaßen dargestellt werden:



Haben z. B. Studierende in Praktika und Referendare die obigen Vorentscheidungen getroffen, berichten sie in der Regel davon, dass ihnen die konkrete Ausgestaltung des Unterrichts leichter

fällt. Das ist insofern bemerkenswert, da die Orientierung im Dickicht von nicht trennscharf definierten Begriffen wie → Methode, → Sozialform und Modellen des → Stundenverlaufs gerade für Neulinge eine große Herausforderung ist. Vielen ist es zudem eine Hilfe, Stundenplanungen zuerst einmal an traditionellen Verlaufsschemata auszurichten. Im Eintrag → Stundenverlauf finden sich für ein solches Verlaufsschema in etwa folgende Informationen:

- Am Beginn einer Stunde steht oft eine Wiederholung (oder die ↗ Diskussion der Hausaufgabe) – eine Variante, für die auch ein gewisser „Aufwärmeeffekt“ anzusetzen ist. Ein echter „Einstieg ins Thema“ ist sie aber meist nicht. Hat man für einen Unterrichtsgegenstand eine Problemorientierung entwickeln können, so sollte sie zumindest im Anschluss an die Wiederholung als *Einstieg* ins Thema dienen. Trotzdem ist bei wichtigen Themen zu überlegen, ob es nicht sinnvoll ist, auf eine Wiederholung zu verzichten, um einen problemorientierten Einstieg auch in dramaturgischer Hinsicht herauszuheben: Der Einstieg ins Thema der Unterrichtsstunde steht dann nicht nach der Wiederholung, sondern tatsächlich am Beginn der Stunde. Ein problemorientierter Zugriff stellt den im Eintrag → Stundenverlauf geforderten Impuls bereit, der die geistige Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Unterrichtsgegenstand initiiert. In sprachlichen Kontexten haben sich dafür dysfunktionale Beispiele (s.o.), die Diskussion von Mehrdeutigkeiten oder Vergleiche (→ 2.5.) bewährt.
- Die *Erarbeitungsphase* ist durch eine hohe Flexibilität in der Umsetzung gekennzeichnet. Die Erarbeitungsphase beantwortet die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler gedanklich vom Einstieg zum Ziel (s.o.) gelangen. Setzt man in schulpädagogischer Literatur genannte Qualitätskriterien wie klare Strukturierung des Unterrichts, Methodenvielfalt, Abwechslungsreichtum und individuelle ↗ Förderung an (vgl. Meyer 2004, Terhart 2005, Helmke 2009), so ist zu überlegen, welche Folgerungen sich daraus in methodischer Hinsicht für die Erarbeitungsphase ergeben. Das könnten zum Beispiel sein: (1) Abwechslungsreichtum im Unterricht kann durch verschiedene Sozialformen in verschiedenen Unterrichtsphasen gewährleistet werden (z. B. auf einen Lehrervortrag folgt eine ↗ Übung in ↗ Einzelarbeit, die im Unterrichtsgespräch besprochen wird; eine Lernaufgabe wird in Gruppen erarbeitet, die Ergebnisse im Plenum besprochen; ein Element des offenen Unterrichts mündet in einer ↗ Partnerarbeit; usw.). (2) Schülerinnen und Schüler profitieren davon, wenn sie die Lösung einer Aufgabe zuerst – mitunter ganz kurz – im kleinen Rahmen individuell vorarbeiten können, bevor sie im Klassenverband diskutiert wird. (3) Eine klare Strukturierung ist dann gegeben, wenn die einzelnen Phasen des Unterrichts klar voneinander getrennt sind – und trotzdem deutlich wird, wie sie sich aufeinander beziehen. (4) Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler setzt Kapazitäten der Lehrkraft im Unterricht frei und kann verstärkte individuelle Förderung ermöglichen.
- Die *Ergebnissicherung* sorgt im Idealfall dafür, dass die bei der Planung formulierten Unterrichtsziele in ihrem Ergebnis festgehalten werden – vor allem im Kopf der Schülerinnen und Schüler. Im Sinne einer klaren Strukturierung des Unterrichtsverlaufs kann es sinnvoll sein, an dieser Stelle den im Einstieg gesetzten Impuls aufzugreifen.
- Sinnvoll können auch weitere Phasen sein, zum Beispiel eine Anwendungsphase im Hinblick auf das formulierte Kompetenzziel. Vertiefungsphasen arbeiten mit den gewonnenen Ergebnissen nicht nur im Sinne einer Übung (die auch in der → Hausaufgabe erfolgen kann), sondern wenden sie in neuen Kontexten an. Ebenso ist es sinnvoll, dass die Schülerinnen und

Schüler über ihren eigenen Lernfortschritt reflektieren (wie z. B. bei Lernaufgaben → 3.2.-3.3.).

Nimmt man das obige Beispiel aus dem NRW-Grundschul Lehrplan (Kompetenzziel: Schülerinnen und Schüler beurteilen verschiedene Texte hinsichtlich ihrer (funktionalen) Angemessenheit), so können einige der Entscheidungen dargestellt werden, die eine Lehrkraft bei der konkreten Stundenplanung treffen muss. Die ganz grundlegenden Fragen sind für jede Verlaufsphase in der linken Spalte festgehalten. Der Bezug zu den Aspekten Zielorientierung (2.1.), Exemplarizität (2.2.) und Problemorientierung (2.3.) ist auch dort zu erkennen. In der Mitte werden einige Beispiele für mögliche Entscheidungen bzgl. Methoden und Sozialformen vorgestellt. Rechts findet sich eine Idee für eine konkrete Umsetzung in einem Unterrichtsschritt. Wichtig ist: Natürlich kann das Kompetenzziel auch auf ganz andere Weise erreicht werden – es handelt sich hier lediglich um ein auf fachlicher Basis plausibles Beispiel.

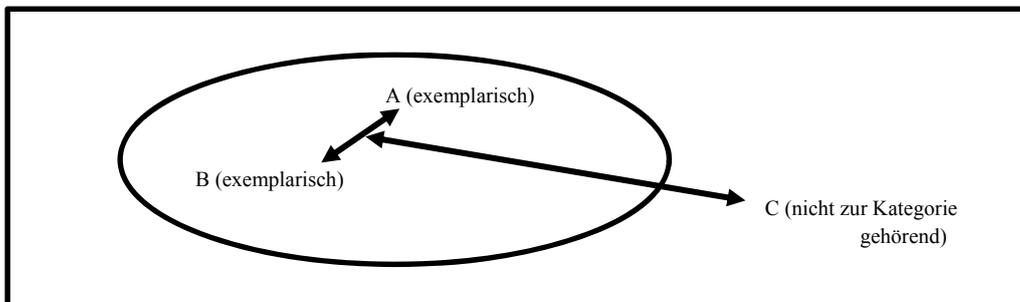
Grundsätzliche Überlegungen für diese Art des Stundenverlaufs	Beispiele für Entscheidungen bzgl. Methode bzw. Sozialform	Konkreter Unterrichtsschritt
<p>Wie gelingt der <i>Einstieg</i> in die Unterrichtsstunde? → Rückgriff auf Überlegungen zur <i>Problemorientierung</i></p> <p>Kann ich den Unterrichtsgegenstand in einen konkreten, <i>exemplarischen</i> Handlungszusammenhang einbetten?</p>	<p>Konkreter Handlungszusammenhang: Formulierung einer Bitte an die Direktorin</p> <p>Vorbesprechung der Aufgabe in kleinen Gruppen, sodass alle Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, die Aufgabe zu bearbeiten</p>	<p>Präsentation eines dysfunktionalen Beispiels, das in einen Handlungszusammenhang eingebettet ist: „Wir wollen bei der Direktorin etwas erreichen. Warum ist dieser Brief unangemessen?“</p> <p>Zuerst Besprechung mit der Partnerin/dem Partner, dann Diskussion im Plenum.</p>
<p>Wie gestalte ich die <i>Erarbeitungsphase</i>? Ausgangspunkt sind die Erkenntnisse aus dem Einstieg, Zielpunkt ist das formulierte <i>Ziel</i> der Unterrichtsstunde.</p>	<p>Methodischer Zugriff: Vergleich (→ 2.5.) von zwei positiven Beispielen, die sich deutlich von der dysfunktionalen Variante absetzen.</p> <p>Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler durch Arbeit in kleinen Gruppen. Dadurch Möglichkeit, bei individuellen Problemen zu helfen.</p>	<p>Einleitung der Erarbeitungsphase: Wie mache ich das besser? Arbeitsblatt mit drei Briefen (zwei funktionale Beispiele, das obige dysfunktionale Beispiel). Arbeitsauftrag: Vergleich der drei Briefe hinsichtlich gelungener und nicht gelungener Beispiele, wie die Bitte an die Direktorin zu formulieren ist.</p>
<p>Die <i>Ergebnissicherung</i> konvergiert mit dem für die Unterrichtsstunde formulierten <i>Ziel</i>.</p>	<p>Methodische Alternativen, z. B. direkte Sicherung der Ergebnisse; Sicherung durch einen weiteren Handlungsschritt (z. B.</p>	<p>Die Lehrkraft hat eine Tabelle vorbereitet, in die die Schülerinnen und Schüler gemeinsam die Ergebnisse der Gruppenarbeit</p>

	Kategorisierung); Sicherung im Plenum oder in anderen, kreativeren Formen; ...	(↗Gruppenarbeit) eintragen. Kategorien sind z. B. Anrede, verwendete Sprache, Form, Grußformel. Somit müssen die konkreten Ergebnisse noch in eine abstrakte Kategorie überführt werden.
<i>Anwendung</i> > Erreichen des Ziels (vgl. obige Kompetenzformulierung)	Anwendung der erarbeiteten Kategorien auf ein neues Beispiel.	Arbeitsauftrag: Wie angemessen sind die Formulierungen in diesem Beispiel?
<i>Reflexion</i> des Lernfortschritts durch die Schülerinnen und Schüler		Was hilft uns bei der Beantwortung dieses Arbeitsauftrags?

Welche Methoden und Sozialformen gewählt werden, hängt entscheidend vom Unterrichtsstil der Lehrkraft, dem Zeitbudget, aber auch den Fähigkeiten der Lerngruppe ab. So kann im gegebenen Beispiel die Anwendung in Gruppenarbeit stattfinden, wenn noch ausreichend Unterrichtszeit zur Verfügung steht und bzw. oder die Lerngruppe geübt in Gruppenarbeiten ist. Dauert die Organisation einer Gruppenarbeit aber zwei Minuten und es stehen gleichzeitig nur noch fünf Minuten zur Verfügung, wird man eher das Verfahren der Partnerarbeit oder eine Diskussion im Plenum wählen. Dieses Beispiel zeigt auch, wie schwierig minutiös und sehr detailliert ausgearbeitete Verlaufsplanungen sind. Sinnvoll ist es in jedem Fall, sich als Lehrkraft genügend Flexibilität zu bewahren, um den Verlauf der Unterrichtsstunde gegebenenfalls anpassen und revidieren zu können. In der Berufspraxis gelingt das vor allem Lehrkräften mit einer hohen Fachkompetenz.

### 2.5 Vergleichen als hilfreiche Methode im Unterricht

Das Vergleichen fällt aus der Reihe der bisher vorgestellten Prinzipien und Orientierungshilfen für die Planung des Unterrichts. Dennoch soll es hier aufgezeigt werden, weil das Vergleichen als Methode im Unterricht unverzichtbar ist – gleichzeitig aber in pädagogischer und didaktischer Literatur selten explizit vorgestellt wird.



Graphik: Wie kann ich eine Kategorie induktiv beschreiben?

Die Methodik des Vergleichens erlaubt z. B. das induktive Erarbeiten von Kategorienmerkmalen, wie es im oben angerissenen Beispiel des funktionsangemessenen Formulierens von

Texten vorgeschlagen wird. Gerade in sprachlichen Zusammenhängen ist diese Methode gewinnbringend einzusetzen. Die Kategorie „angemessener Brief an die Schulleiterin“ lässt sich von den Schülerinnen und Schülern nämlich beschreiben (resp. erarbeiten), indem sie zwei (oder mehr) exemplarische, also angemessene, Beispiele vergleichen und – gerade z. B. in Kontrast zum dysfunktionalen Einstiegsbeispiel C – Kriterien ermitteln, die für die Angemessenheit stehen. Also zum Beispiel:

- höfliche Anrede
- Verwendung von Standardsprache
- verständliche Formulierung
- korrekte Schreibung
- passende Grußformel

Diese Methode können Lehrkräfte bei ganz unterschiedlichen Lerngegenständen (und auch in unterschiedlichen Fächern) anwenden, z. B. wenn im Literaturunterricht erarbeitet werden soll, was ein Sonett ist (am Vergleich zweier exemplarischer Sonette im Kontrast zu einem anderen Gedicht) oder wenn es darum geht, die Funktionen von rhetorischen Gestaltungsmitteln zu erlernen. Gleichzeitig erwerben Schülerinnen und Schüler dabei ein Wissen darüber, wie man Vergleiche zieht. Intuitiv neigen Schülerinnen und Schüler – und übrigens auch Studierende – dazu, beim Vergleichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Die Unterscheidung in Gemeinsamkeiten und Unterschiede ist aber bereits das Ergebnis eines Vergleichsvorgangs (vgl. Lauth et al. 2014: 24), der unbewusst durchgeführt wird. Denn: Voraussetzung für die Vergleichsmöglichkeit ist die Tatsache, dass die Vergleichspartner eine (oder mehrere) Eigenschaft(en) teilen, hinsichtlich derer sie verglichen werden können. Expliziert man diese Eigenschaften bzw. Kriterien, die dem Vergleich zugrunde liegen, ist man in der Lage, den Vergleich nicht nur unbewusst zu einem Ergebnis zu führen, sondern ihn bewusst zu gestalten. Vergleiche können dann zielgerichteter und präziser werden – weil man sich der Kriterien vergewissert, auf denen das Vergleichsergebnis beruht. Diese Kriterien können reflektiert und schließlich bei Bedarf ergänzt bzw. korrigiert werden.

Vergleichen zu lernen bedeutet also auch, das Finden von Vergleichskriterien. Für das Vergleichen könnte ein Schema dieser Art eingeführt werden:

	Vergleichspartner A	Vergleichspartner B	(weitere ...)
Kriterium 1			
Kriterium 2			
Kriterium 3			

Bei unerfahrenen Lerngruppen (z. B. in unteren Jahrgangsstufen) ist es sinnvoll, die Kriterien vorzugeben, hinsichtlich derer der Vergleich gezogen wird. Fortgeschrittene Lerngruppen können mehr und mehr dazu übergehen, eigene Kriterien des Vergleichs zu entwickeln. So oder so ist es möglich, das Vergleichen als Methode zu nutzen – also durch das Vergleichen etwas zu erarbeiten, das ein Problem löst und so auf den Weg zum Ziel des Unterrichts führt.

### 3. Aufgaben als Dreh- und Angelpunkt des Unterrichtens

#### 3.1 Allgegenwärtigkeit und Formulierungsherausforderungen

Die Entwicklung, in deren Zuge nicht mehr in erster Linie Wissensbestände, sondern Kompetenzen als Ziel des Unterrichts deklariert wurden, hat Aufgaben in den Fokus pädagogischer und didaktischer Betrachtungen gerückt. Gerade das Konzept der Lernaufgabe, das ab Kapitel 3.2. vorgestellt wird, hat an Bedeutung gewonnen. Kompetenzorientierung und Lernaufgaben sind eng miteinander verknüpft, und Lernaufgaben gelten als Weg, kompetenzorientierten Unterricht zu implementieren (vgl. Grossmann 2012). Generell kann man sagen: Ohne Aufgabekultur kein kompetenzorientierter Unterricht.

Dabei gerät fast in Vergessenheit, dass im Deutschunterricht natürlich schon immer Aufgaben gestellt wurden. Aufgaben können schriftlich wie mündlich gestellt werden, auch Fragen in einem „gelenkten“ oder „fragend-entwickelndem“ Unterrichtsgespräch sind solche Aufgaben. Selbst offenere Unterrichtsformen (↗ offener Unterricht) wie das literarische ↗ Gespräch (z. B. Härle & Steinbrenner 2004) sind in der Regel auf Aufgaben angewiesen, die in der Form von Impulsen formuliert werden.

Viele Aufgaben, die im Unterricht gestellt werden, sind daher nicht planbar. Gerade im Unterrichtsgespräch müssen Lehrkräfte spontan reagieren und immer wieder neue Aufgaben stellen. Auch hier ist es hilfreich, wenn man sich als Lehrkraft über das Ziel bewusst ist, das man erreichen will (→ 2.1. Zielorientierung). Das erleichtert die präzise Formulierung der Aufgabe, die nicht nur entscheidend davon abhängt, welches Ziel damit erreicht werden soll, sondern auch davon, welche sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen die Lerngruppe mitbringt. Blicken wir auf die folgenden fünf (mündlich formulierten) Aufgabenstellungen zur Lektüre eines kurzen literarischen Texts:

- (1) „Lest mal den Text!“
- (2) „Lest mal den Text und macht euch Gedanken darüber, welches Männerbild der Text vermittelt!“
- (3) „Lest mal den Text und macht euch Gedanken darüber, welches Männerbild die Ich-Erzählerin hat!“
- (4) „Lest mal den Text und macht euch dann mit eurem Banknachbarn Gedanken darüber, welches Männerbild die Ich-Erzählerin hat!“
- (5) „Lest mal den Text und beantwortet dann mit eurem Banknachbarn die Frage, wie die Ich-Erzählerin über Männer denkt!“

Am präzisesten schreibt (5) den Schülerinnen und Schülern vor, was zu tun ist. Diese Variante bietet wie (3) und (4) eine konkrete inhaltliche Hilfestellung für die Bearbeitung der Aufgabe. Während (5) sehr konkret macht, was die Aufgabe in den Fokus nimmt (nämlich das, was die Ich-Erzählerin über Männer denkt), fassen (3) und (4) diesen Fokus in einen abstrakten Begriff. (4) und (5) geben zudem Auskunft über die Sozialform, in der die Aufgabe erledigt wird. Die Aufgabenstellung (2) ist als Ganzes deutlich abstrakter, da nicht mehr das Männerbild der Ich-Erzählerin, sondern das vom Text vermittelte Männerbild im Fokus der Aufgabe steht. Um sie lösen zu können, ist also eine zusätzliche Interpretationsleistung notwendig. Aufgaben in Schulbüchern verwenden gerne abstrakte Kategorienbegriffe wie „Frauenbild“ oder „Männerbild“ oder Formulierungen wie (2), die von den Schülerinnen und Schülern eine gewisse Erfahrung in

der Auseinandersetzung damit verlangen. Oft sind Prüfungsaufgaben in Abschlussprüfungen und Vergleichsarbeiten (↗ Vergleichsarbeit) so formuliert, sodass der Umgang damit unbedingt erlernt werden muss. Die Formulierung (1) lässt völlig offen, was später im Zentrum der Besprechung stehen soll. Aber auch hier existieren Unterrichtssettings bzw. Zielsetzungen, die eine solche Formulierung sinnvoll erscheinen lassen – zum Beispiel dann, wenn die Schülerinnen und Schüler Texte schon sehr kompetent lesen (↗ Leseförderung) und interpretieren oder in einer offenen Gesprächsrunde über den Text sprechen sollen.

Mit zunehmender Erfahrung wird es Lehrkräften umso leichter gelingen, auch spontan präzise Aufgabenstellungen zu formulieren. Selbst manche erfahrene Lehrkräfte notieren sich aber noch die Formulierungen für Aufgaben, die an zentralen, für die Zielerreichung wichtigen Gelenkstellen des Unterrichts zu stellen sind. Bei schriftlich fixierten Aufgaben – egal, ob es sich dabei um Lern-, Übungs- oder Prüfungsaufgaben handelt – ist eine präzise Formulierung ohnehin notwendig und sinnvoll. Sie erleichtert auch den Unterrichtsablauf.

Die folgende Aufgabe haben Quasthoff/Domenech (2016: 31) für ein Forschungsprojekt mit Schülerinnen und Schülern gestellt. Das Projekt zielte auf die Argumentationskompetenz (↗ Argumentation) ab.

*„Christian, ein Mitschüler von euch, hat keine Lust am Schulfest teilzunehmen. Ihr wollt ihn am nächsten Tag davon überzeugen, dass eure Klasse unbedingt mitmachen sollte. Christian ist aber leider krank. Ihr schreibt ihm deshalb einen Brief. Euer Lehrer soll den Brief hinterher unterschreiben und an Christian schicken. Ihr wollt Christian überzeugen, indem ihr möglichst gute Gründe nennt.*

*Was würdet ihr in dem Brief schreiben? Ihr dürft hier auch den Grund benutzen, den ihr euch eben [= im Rahmen des auf die Aufgabe vorbereitenden Unterrichts] überlegt habt. Denkt daran: Es geht darum, Christian mit möglichst guten Gründen zu überzeugen.“*

So gut sich die Aufgabe für das Forschungsprojekt eignet, beim praktischen Einsatz im Unterricht könnte die Formulierung Probleme aufwerfen. Das gedankliche Konstrukt im ersten Abschnitt ist recht kompliziert, aber notwendig, um eine sinnvolle Situierung herstellen zu können. Studierenden war im Test jedoch unklar, ob bei der Überzeugungsarbeit eher die Teilnahme Christians oder der gesamten Klasse im Fokus stehen sollte. Problematisch ist die zentrale Frage „Was würdet ihr in dem Brief schreiben?“. Sie lässt nämlich zwei Varianten der Beantwortung zu: 1. tatsächlich den Brief zu schreiben, den man schreiben würde; 2. lediglich aufzuzählen, was in dem Brief enthalten sein würde. Streng genommen sind beide Varianten passend. Jede Lehrkraft mit längerer Berufspraxis hat solche Missverständnisse schon erlebt: Sie erhält dann von manchem Schüler oder mancher Schülerin völlig andere Ergebnisse als beabsichtigt.

### 3.2 Lernaufgaben

Vom viel verwendeten Terminus der Lernaufgabe existieren ganz unterschiedliche Definitionen. Selbst einschlägige Sammelbände zum Thema verfügen über keine beitragsübergreifende Definition (vgl. Besa 2011). Gerade deswegen soll jenes Begriffsverständnis, das für den Unterricht im Fach Deutsch weitgehend neu ist, in den folgenden Kapiteln durch ein Beispiel illustriert werden.

Häufig werden Lernaufgaben in der Deutschdidaktik sehr basal definiert: Ballis/Peyer (2012) sehen eine grundsätzliche Trennung von Lern- und Leistungsaufgaben – in diesem Fall sind auch

Übungsaufgaben eher zu den Lernaufgaben zu zählen. Bei Winkler (2010: 103) heißt es, Lernaufgaben sind „Aufgabenstellungen, die fachspezifische Lernprozesse anregen, begleiten und beeinflussen.“ Unter diese allgemeinen Definitionen fallen auch sehr viele Aufgaben, die Lehrerinnen und Lehrer schon immer in ihrem Unterricht gestellt haben.

Auf der IQB-Homepage wird die Rolle der Lernaufgaben in der heutigen Unterrichtsgestaltung hervorgehoben. Die Grenzen des Begriffs werden enger gezogen, indem „anspruchsvolle“ bzw. „komplexe“ Lernaufgaben definiert werden, die „aktive Lernprozesse anstoßen“, dies durch „gestufte Aufgabenstellungen steuern“ und ggfs. „die Steuerung der Aufgabenbearbeitung auf die Lernenden“ übertragen (IQB 2018).

Das IQB referiert damit auf ein Begriffsverständnis, das die Aufgabenkultur im Unterricht tatsächlich verändert. Das Konzept ist dann für den Deutschunterricht auch deshalb besonders interessant, weil es die Lehrkraft in ihrem Unterrichtshandeln deutlich entlasten kann. Leisen (2010b: 60) definiert: „Eine Lernaufgabe [...] steuert den individuellen Lernprozess durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen mit entsprechenden Lernmaterialien so, dass die Lerner möglichst eigenständig die Problemstellung entdecken [→ 2.3. Problemorientierung], Vorstellungen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erstellen und diskutieren sie ein Lernprodukt, definieren und reflektieren den Lernzugewinn [→ 2.1. Zielorientierung] und üben sich abschließend im handelnden Umgang mit Wissen.“

Viele Beispielaufgaben, die in den Aufgabenpools der Bundesländer enthalten sind, orientieren sich an diesem Ideal. Lernaufgaben sind dann kognitiv aktivierend, motivierend (dafür ist die Problemorientierung ein entscheidender Faktor) und ermöglichen soziale ↗ Interaktion. Diese Beispielaufgaben sind auch wegen der fast immer gegebenen Adaptivität bezüglich des Einsatzes im Unterricht attraktiv: Die Lehrkraft entscheidet selbst, ob sie die Schülerinnen und Schüler tatsächlich mit dem gesamten Aufgabenkomplex „alleine lässt“, wie es die reine Lehre vorsieht. Oder ob sie an bestimmten Stellen z. B. in einem Unterrichtsgespräch steuernd eingreift, ob die Problemstellung in einem offenen Gespräch entdeckt wird, ob einzelne Teilaufgaben in unterschiedlichen Sozialformen erarbeitet werden usw.

### 3.3 Lernaufgabe: Wie lang sollen Sätze sein?

Das folgende Beispiel für eine Lernaufgabe in der Sekundarstufe II soll diese Adaptivität gewährleisten. Die Aufgaben können in einem lehrerzentrierten Unterricht gestellt werden – genauso ist es aber möglich, dass die Schülerinnen und Schüler sich alleine durch die Aufgaben arbeiten. Das war in einem Test an mehreren bayerischen Gymnasien (↗ Gymnasium) der Fall, in dem die Lernaufgabe Schülerinnen und Schülern online (auf einer Lernplattform) zur Verfügung gestellt wurde. Sie wurde dann in einer Doppelstunde bearbeitet. Da die Aufgabe auf diesem Weg optimiert werden konnte und von Lernenden wie Lehrenden positiv evaluiert wurde, sollen an ihr einige Strategien zur Erstellung von Lernaufgaben verdeutlicht werden.

Thematisch entspringt die Lernaufgabe dem Bemühen, Sprachwissen im Deutschunterricht tatsächlich integrativ zu funktionalisieren: Sprachwissen soll zu einer Reflexion über (aktive) Sprachverwendung beitragen und damit einen wichtigen Baustein beim Erwerb von (mündlicher und/oder schriftlicher) Formulierungskompetenz darstellen. An anderer Stelle finden sich Beispiele, die ähnlich vorgehen und im Praxistest ebenfalls positiv evaluiert werden, so die von Christian Klug entwickelte Aufgabe zum „Schreiben für das Sprechen“ (dargestellt in Rödel

2018: 155-157) oder ein Unterrichtsmodell zur Bezugnahme auf andere Texte (Rödel 2016). In der vorliegenden Lernaufgabe geht es schlichtweg um die Satzlänge.

Ein Vorgehen, das sich aufgrund der Vorarbeiten der Forschung zu Lernaufgaben und der Praxistests zu Sprachwissens-Lernaufgaben als praktikabel erwiesen hat, sieht so aus:

1. Ein für eine Textsorte oder die Schülergruppe typisches Formulierungsproblem wird präsentiert. Eine Fragestellung, die in der Unterrichtseinheit gelöst werden soll, wird aufgeworfen. (Aufgabe 1 im Beispiel)
2. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten sich Formulierungsoptionen. Das kann durch Rückgriff auf bereits bekanntes Wissen (↗ Vorwissen) oder neuen Input geschehen. Der neue Input kann – eher deduktiv – in metasprachlichen Texten (↗ Metasprache) (im Beispiel in Aufgabe 4) gesucht werden, aber auch in der Analyse anderer Texte, wobei die Technik des Vergleichs (→ 2.5.) eine wichtige Rolle spielen kann (im Beispiel in Aufgabe 3 und 4). Die Erweiterung der Palette an Formulierungsoptionen einer Schülerin/eines Schülers könnte auch als Erwerb von Stilkompetenz bezeichnet werden. Schließlich bezeichnen gängige Definitionen ↗ Stil als Ergebnis einer Auswahl aus verschiedenen Alternativen (vgl. Eroms (2014: 23) und Sandig (2006: 2)).
3. Die Schülerinnen und Schüler versuchen, das Formulierungsproblem nun zu lösen (im Beispiel in Aufgabe 5).
4. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren über die Lösung (im Beispiel durch einen Vergleich verschiedener Lösungen in Aufgabe 6) und entwickeln eine über das konkrete Beispiel hinausweisende Strategie, mit der dieses Formulierungsproblem in Zukunft gelöst werden kann (in Aufgabe 7). Sie reflektieren also ihren Lernfortschritt.

Diese Schritte zeigen sich allesamt in der Lernaufgabe, die das folgende Teilkapitel vorstellt. Ziel der Lernaufgabe ist es, an der Generierung eines reflektierten, auf grammatische Kategorien zugreifenden Stilbewusstseins mitzuwirken. Dafür werden zwei Konzepte eingeführt, die in diesem Fall Variationsgebot und Verständlichkeitsprinzip genannt werden. Diese Konzepte sollen sowohl produktiv (beim Verfassen eigener Texte) als auch rezeptiv (bei der Einschätzung fremder Texte) anwendbar werden.

Zu beachten ist dabei, dass es in der Domäne „Stil“ (noch weniger als in anderen wissenschaftlichen Teilgebieten) keine allgemeingültige Einsichten und Ergebnisse gibt. Orientierungsgrößen sind vor allem Rezeptionsgewohnheiten und -vorlieben von Leserinnen und Lesern, die aber nur zu einem kleinen Teil empirisch vermessen sind. Stilistische Parameter sind somit immer (und gerade auch im Klassenverband) diskutabel. Ebenso ist die Satzlänge, die in der folgenden Lernaufgabe im Mittelpunkt steht, nur ein Parameter unter vielen, der zur Verständlichkeit eines Textes beitragen kann.

Die oben angesprochene Adaptivität bedeutet auch, dass einzelne komplexere Aufgaben durchaus in kleinere Teilaufgaben gestaffelt werden können (wie z. B. Aufgabe 4: Lesen – Textverständnis sichern - Anwenden). Ebenso liegt es im Gestaltungsspielraum der Lehrkraft, welche Ergebnisse schriftlich festgehalten werden (sollen).

Natürlich ist nicht zu erwarten, dass Texte von Schülerinnen und Schülern sofort besser werden, wenn ihnen Variationsgebot und Verständlichkeitsprinzip bekannt sind. Strategien zu erwerben, um den eigenen Satzbau angemessen zu gestalten, ist ein schwieriger Lernprozess. Mit den beiden Termini kann die Lehrkraft aber Kategorien einführen, die den Kompetenzerwerb durch entsprechendes Wissen stützen.

## Die Lernaufgabe

### **M1 Schülertext, 7. Klasse (Ausschnitt aus einer Textzusammenfassung)**

Der in Amerika eingewanderte deutsche Kinderarzt Kurt rettet Jimmy, dem jüngsten Sohn seines Vermieters Murphy, als er krank wird, verbotenerweise das Leben, indem er ihn heilt, ohne das Staatsexamen abgelegt zu haben, woraufhin er von einem Arzt, der Jimmy eigentlich hätte heilen sollen, den Jimmys Vater aber nicht hat bezahlen können, angezeigt wird.

1. Diskutiert darüber, wie die Formulierung dieses Textausschnitts (M1) auf euch wirkt.
2. Vervollständigt folgenden Satz: „Als Leser wünsche ich mir, dass ein Text so formuliert ist, dass ...“
3. Studiert die Textauschnitte M2-M4. Welcher Textauschnitt entspricht eurer Vorstellung von einem gut formulierten Text am besten? Und welcher Textauschnitt am wenigsten? Begründet eure Meinung. [Dabei ist es nicht ausreichend, lediglich zu sagen, dass ein Text „gut klingt“ oder „nicht gut klingt“ (oder eine ähnliche Formulierung). Bemüht euch um eine Formulierung, warum ein Text gut oder nicht so gut klingt bzw. sich gut liest oder nicht so gut liest.]

### **M2 Zeitungstext, Süddeutsche Zeitung (Ausschnitt aus einer Rezension)**

Man muss heutzutage nicht mehr an Spinnfäden von Haus zu Haus springen und gegen den Untergang der Welt kämpfen, um Superheld zu werden. Es reicht auch, im Helden-Kostüm Sandwiches an Obdachlose zu verteilen und das Ganze auf Twitter und Facebook zu teilen. So zumindest macht es der Spider-Man von Birmingham.

### **M3 Schülertext, 12. Klasse (Ausschnitt aus einem informierenden Text über die literarische Moderne)**

Das Alles trägt dazu bei, dass sich das Leben dieser Gesellschaft bis ins Private stark beschleunigt. Die Menschen nehmen immer mehr Sinneseindrücke bis zur Reizüberflutung und Erschöpfung wahr. Die Schriftsteller nehmen dieses stark veränderte Leben in die Literatur mit auf und versuchen das abzubilden, was die Menschen betrifft. In den verschiedenen Strömungen der Jahrhundertwende wird das ausgedrückt. Die „Moderne“ bezeichnet die Gesamtheit der literarischen Strömungen von 1870-1920. In vielen Strömungen ist der Ästhetizismus das oberste Ziel, um den Alltag zu vergessen. Die Künstler erheben den Anspruch auf Schönheit in der Darstellung von Form und Sprache. Ihnen geht es dabei hauptsächlich nicht um den Inhalt, sondern um die Schönheit.

### **M4 Schülertext, 11. Klasse (Ausschnitt aus einem Interpretationsaufsatz zu „Die heilige Johanna der Schlachthöfe“)**

In der betreffenden Szene beginnt Johanna im Beisein der Schlächter und Viehzüchter, die ihre Arbeiter ausbeuten und deren Arbeiter Johanna helfen wollte, jedoch das Gegenteil bewirkte, zu sterben. Johanna verzweifelt im Sterben mehr und mehr. Zunächst gesteht sie ihre Schuld durch Untätigkeit ein: „Bin nicht gekommen, als es nötig war“ (Z. 8). Anschließend beschuldigt sie sich selbst, „[d]en Geschädigten [...] ein Schaden [und] den Schädigern“ nützlich gewesen zu sein (Z. 20-21). Ihren Glauben hat sie allerdings noch nicht verloren und äußert Worte, die denen

des Jesus ähneln, wie in Zeile 35 bis 38. Vor allem das „Sage ich euch:“ ist eine deutliche Anspielung auf Jesus und hat einen sehr biblischen Charakter. Hier wird deutlich, dass Johanna ihre christliche Einstellung hier noch nicht vollständig abgelegt hat.

4. Diskutiert, wie die vorliegenden Textausschnitte das „Variationsgebot“ und das „Verständlichkeitsprinzip“ im Satzbau erfüllen. Lest dazu zuerst M5, um diese beiden Begriffe kennenzulernen. Haltet eure Ergebnisse in einer Tabelle fest.

Text	Variationsgebot im Satzbau	Verständlichkeitsprinzip
M1	nicht zu beurteilen, da nur ein Satz	+/o/-
M2	+/o/-	+/o/-
M3	+/o/-	+/o/-
M4	+/o/-	+/o/-

### M5 Variationsgebot und Verständlichkeitsprinzip in Sprachwissenschaft und Stilratgebern

Sprachwissenschaftler wie der Passauer Hans-Werner Eroms sprechen davon, dass es für schriftliche Texte ein „Variationsgebot“ gebe: Als Leserin/Leser erwarte ich, dass der Text, den ich lese, eine gewisse Abwechslung bietet. Damit ist nicht in erster Linie die Wortwahl gemeint: Manche Wortwiederholungen lassen sich nicht vermeiden und machen den Text sogar verständlicher. Dieses Variationsgebot gilt aber umso mehr für den Rhythmus, der aus einem Wechsel von kurzen (einfachen) und langen (komplexen) Sätzen entsteht.

Zu dem Variationsgebot gesellen sich noch andere Stilprinzipien. Ulrich Püschel, ein anderer Sprachwissenschaftler, benennt Verständlichkeits- und Ökonomieprinzip als „Stilprinzipien des Satzes“ (Püschel 2000: 122ff.). Das bedeutet, dass Sätze nur so lang und komplex sein sollen, wie die Verständlichkeit für die Leserin oder den Leser nicht gefährdet wird.

In seinem „Handbuch für attraktive Texte“ gibt Wolf Schneider folgende Empfehlungen, nach denen sich auch viele professionelle Schreiberinnen und Schreiber richten. Sie folgen dem Variationsgebot und Verständlichkeitsprinzip:

- „1. Mit Hauptsätzen kommt man überraschend weit, sie sind die erste Wahl. [...]
2. Angehängte Nebensätze sind die häufigsten und die am ehesten willkommenen, leider mit etlichen Ausnahmen; also: zweite Wahl. [...]
3. Vorangestellte Nebensätze können gut sein, wenn sie kurz sind – dritte Wahl. [...]

Nicht zur Wahl dagegen stehen für jeden, der transparente, elegante Sätze formen will:

- o Eingeschobene Nebensätze.
- o Vorangestellte [umfangreiche] Attribute.“ (Schneider 2006: 56)

Bei Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftlern sind Schneiders Hinweise oft umstritten, weil sie präskriptiv („vorschreibend“) sind und als konservativ gelten. Eingeschobene Nebensätze sind also natürlich nicht verboten – man sollte sie aber auf ihre Verständlichkeit hin prüfen.

5. Überarbeitet M3 oder M4 so, dass Variationsgebot und Verständlichkeitsprinzip erfüllt werden.
6. Überprüft gegenseitig eure Überarbeitungen. Sind die Texte besser geworden? Begründet eure Meinung.

7. Wie kurz und wie lang dürfen Sätze in Texten sein? Formuliert in eigenen Worten, warum Variationsgebot und Verständlichkeitsprinzip für das Schreiben eurer Texte wichtig sind.

### Nachbemerkungen

Oben wurde erwähnt, dass es in der Domäne „Stil“ keine allgemeingültigen Einsichten und Ergebnisse gibt. Dennoch zeigt die ↗ Auswertung von Aufgabe 4, dass sich eine übereinstimmende Tendenz bei den Einschätzungen ergibt, wenn konkrete Konzepte als ‚Messgrößen‘ vorhanden sind (Variationsgebot:  $M2 > M4 > M3$ ; Verständlichkeitsprinzip:  $M2 > M3/M4 > M1$ ). Wie zu erwarten war, ist also ein gewisser Grundkonsens über das Vorhandensein, was stilistisch akzeptabel ist. Die folgende Auswertung dokumentiert die Ergebnisse einer 11. Klasse, in der sich die Schülerinnen und Schüler in sechs Gruppen auf die jeweilige Bewertung einigten.

Text	Variationsgebot im Satzbau	Verständlichkeitsprinzip
M1	(nur ein Satz)	+/o/-: 0/1/5
M2	+/o/-: 5/1/0	+/o/-: 5/0/1
M3	+/o/-: 1/2/3	+/o/-: 2/2/2
M4	+/o/-: 3/2/1	+/o/-: 1/5/0

Beim Design der Lernaufgabe diente Aufgabe 2 zunächst dazu, bereits vorhandene Auffassungen zum Thema zu aktivieren. Gleichzeitig erlaubt der Vergleich zwischen Aufgabe 2 und 7 aber auch eine Aussage darüber, ob die Lernaufgabe als Ganzes funktioniert: Er kann nämlich Hinweise liefern, ob das formulierte Ziel im Unterricht erreicht worden ist. Tatsächlich zeigen schon Antworten zu Aufgabe 2 ein Bewusstsein, wie Texte beschaffen sein müssen, damit sie für die Leserin oder den Leser verständlich sind (die Zitate sind original aus der Lernplattform übernommen und nicht korrigiert).

Als Leser wünsche ich mir, dass ein Text so formuliert ist, dass...

- „der Text vom Schwierigkeitsgrad ein gutes Mittelmaß findet, also nicht zu schwer und nicht zu einfach ist. Auch sollte er, wenn es sich um einen wissenschaftlichen Text handelt, übersichtlich strukturiert sein und Informationen hervorheben.“

- „die Sätze verständlich konstruiert sind und eine angemessene Menge an Inhalt haben.“

- „einen Text, der ohne übermäßigen Konzentration verständlich ist. Gleichzeitig sollte beim Lesen nicht der Eindruck entstehen, dass gedankenlos und ohne jede Zusammenhänge geschrieben wurde. Ein Mittelmaß zwischen kurz und lang ist also das Beste.“

Die abschließende Reflexion des Kompetenzerwerbs in Aufgabe 7 zeigt nun, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Bewusstsein differenziert haben und ihnen mehr (differenziertes) Metawissen zur Verfügung steht, das bei der Rezeption und Produktion von Texten genutzt werden kann. Die noch recht allgemeinen Aussagen zu Aufgabe 2 wurden nun z. B. mithilfe linguistischer Termini und Konzepte konkretisiert.

- „Meiner Meinung nach sollten Sätze mit einem Hauptsatz maximal zwei kurze Nebensätze haben und nicht mehr. Ansonsten wird der Satz zu lang, der Text deutlich schwerer zu verstehen. Wichtig sind auch Satzverknüpfungen an eine neuen Satzanfang, ansonsten wird der Text sehr stockend zum Lesen und auch das Verständnis leidet darunter. [...] „Meiner Meinung nach sind Sätze, die Hauptsatz und Nebensatz beinhalten, am Besten. Nur Hauptsätze lang hintereinander gereiht wirken auf mich sehr eintönig und uninteressant. Sätze die mehr als 2 Nebensätze besitzen, sind mir persönlich zu kompliziert und unklar. Das Variationsangebot ist ein wichtiger

Aspekt in einem Text. Die Sätze sollten nicht alle dieselbe Länge und denselben Aufbau haben. Die ständige Wiederholung von Sätzen die in der S-P-O Form aufgebaut sind für mich langweilig. Die Verständlichkeit des Textes ist mindestens genauso wichtig wie sein Inhalt.“

#### 4. Reflexion von Planung und Unterricht

##### 4.1 Vorbemerkungen

Nach ersten Unterrichtsversuchen in Praktika oder im Referendariat reflektiert man in der Regel mit einer Betreuungslehrkraft zum ersten Mal seinen eigenen Unterricht. Oft empfindet man das als Bewertung (↗ Bewerten) – eigentlich sollte es aber eher darum gehen, sich über Handlungsalternativen bewusst zu werden. Erkennt man diese Handlungsalternativen als sinnvoll an, dann kann man sie in weiteren Unterrichtsversuchen nutzen und erneut kritisch reflektieren.

Sowohl für die Lehrkraft selbst als auch für die Beobachtung von Unterricht stehen standardisierte Hilfen zur Verfügung, die sich in der Regel auf pädagogische Kriterien konzentrieren und mit deren Hilfe man die Klassenführung einschätzen kann – ein wesentliches Qualitätskriterium für guten Unterricht. Standardisierte Hilfen oder Checklisten, mit deren Hilfe man Unterricht aus fachlicher Sicht reflektieren kann, sind hingegen kaum verbreitet. Das ist gerade angesichts des großen Themenspektrums im Fach Deutsch (vgl. 1.1.) auch nicht verwunderlich: Es ist kaum vorstellbar, die vielen für verschiedene Themen relevanten möglichen Kriterien zur Einschätzung so auf einen Nenner zu bringen, dass eine übersichtliche Liste anzulegen ist.

Dennoch: Nicht zuletzt, da mit der „kognitiven Aktivierung“ (vgl. Stahns 2013, Winkler 2017) ein dezidiert fachliches Qualitätskriterium für guten Unterricht formuliert wurde, wäre es wünschenswert, auch über eine Hilfe zur Reflexion von Unterricht aus fachlicher Sicht zu verfügen. Der folgende Versuch, eine Kriterienliste für die vier Lernbereiche Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – Mit Texten und Medien umgehen sowie Sprachbetrachtung zusammenzustellen, kann insofern nur einen Kompromiss darstellen. Er ist auf Basis des fachdidaktischen Diskurses und mithilfe der Rückmeldung vieler Lehrkräfte an verschiedenen Schularten entstanden, die die Kriterienlisten bei der Reflexion ihres eigenen Unterrichts und vor allem der Beobachtung fremden Unterrichts eingesetzt haben. Es sei nochmals betont, dass diese Liste lediglich fachliche Aspekte und nicht solcher der Klassenführung o. Ä. abbildet.

Kompromisscharakter haben diese Kriterienlisten vor allem auch deshalb, weil...

- ... sie durch die Einteilung in vier Lernbereiche kaum erfassen können, wenn eine Unterrichtseinheit zwei oder mehr Lernbereiche zu mehr oder weniger gleichen Teilen integriert. Hier müsste man tatsächlich mehrere Kriterienlisten miteinander kombinieren.
- ... die Erfüllung der Kriterien noch nichts darüber aussagt, ob die Unterrichtseinheit gelungen war oder nicht. Das ist nur in Verbindung mit der Evaluation des Ziels, der Kompetenzentwicklung der Lernenden sowie weiterer pädagogischer Kriterien zu beurteilen. Die Kriterienlisten dienen also der ↗ Beschreibung und nicht der Bewertung von Unterricht!
- ... nicht jedes Thema eines Lernbereichs so typisch ist, dass es sich mit diesen Kriterien gut erfassen lässt. Es kann also durchaus sein, dass nur wenige Kriterien erfüllt werden – und trotzdem von einer hervorragenden Unterrichtseinheit zu sprechen ist.

In manchen Kriterien gleichen sich die Listen für die verschiedenen Lernbereiche. So repräsentiert das erste Kriterium stets die Situierung bzw. Authentizität des Unterrichtsinhalts.

Es geht also dabei um die Frage, ob z. B. an konstruierten oder echten Sprachbeispielen gearbeitet wird. Für ein sprachdidaktisches Handbuch angemessen ist, dass die Thematisierung der sprachlichen Gestalt von Sprech- und Schreibsituationen ein eigenes Kriterium darstellt. Die Bezüge zu anderen Lern- bzw. Kompetenzbereichen sind ein wiederkehrendes Thema, ebenso die Besprechung von Wissens- oder Kompetenzzuwachs (das kennen wir bereits aus dem Konstrukt der Lernaufgabe, in der über den eigenen Lernfortschritt reflektiert wird (s.o.)). Ein eigenes Kriterium ist schließlich das Verknüpfungspotential des Gelernten: Ist es wirklich in analogen Situationen anwendbar?

Wie sind diese Kriterienlisten nun also sinnvoll zu verwenden?

- Sie sollen eine Hilfe darstellen, über eine Unterrichtsplanung oder gehaltene Unterrichtseinheit zu reflektieren.
- Sie dienen nicht der Bewertung. Sie dienen vor allem dem Unterrichtenden selbst.
- Sie sollen helfen, Potentiale bei der Gestaltung des Unterrichts zu erschließen, mit denen das angestrebte Ziel besser erreicht werden kann.
- Sie können helfen, darüber zu reflektieren, ob man bestimmte didaktische Grundsätze bei der Planung oder Durchführung begründet beachtet oder nicht beachtet hat. Sie können also sowohl vor als auch nach dem Unterricht eingesetzt werden.

#### **4.2 Lernbereich Sprechen und Zuhören**

Folgende Kriterien können angewandt werden:

- Die Sprechsituation war authentisch; eine reale oder fiktive Zuhörergruppe war bekannt.
- Neben nonverbalen und paraverbalen waren auch verbale Strategien zur Bearbeitung der Aufgaben/Sprechsituation Thema.
- Für die Bearbeitung der Aufgaben/der Sprechsituation standen Formulierungshilfen zur Verfügung.
- Die Wirkung des Sprechverhaltens wurde diskutiert (ggf. einschl. argumentativer Strategien), die Reaktion der Zuhörer einbezogen.
- Bezüge zu den anderen Lern- bzw. Kompetenzbereichen wurden explizit zum Thema gemacht.
- Das Sprechen und Zuhören wurde reflektierend evaluiert.
- Das Zuhören und die Leistung der Zuhörer wurden thematisiert.
- Der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs wurde thematisiert.
- Es wurden Kompetenzen bzw. es wurde Wissen erworben, die/das in einer neuen Sprechsituation (resp. Situation des Zuhörens) eingesetzt werden können/kann.

#### **4.3 Lernbereich Schreiben**

Folgende Kriterien können angewandt werden:

- Die Schreibsituation war authentisch.
- Die Planungsphase der Schreibsituation wurde besprochen, ein Schreibziel ermittelt.
- Die Schülerinnen und Schüler konnten auf Sprachwissen zur Bearbeitung der Aufgaben/der Schreibsituation zurückgreifen.
- Konkrete Hilfestellungen für den Schreibauftrag bzw. die Formulierungsphase waren vorhanden.
- Die Überarbeitungsphase der Schreibsituation wurde besprochen.

- Bezüge zu den anderen Lern- bzw. Kompetenzbereichen wurden explizit zum Thema gemacht.
- Die Kohärenz des Textes wurde angesprochen.
- Das Schreiben wurde reflektierend evaluiert.
- Der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs wurde thematisiert.
- Es wurden Kompetenzen bzw. es wurde Wissen erworben, die/das in einer neuen Schreibsituation eingesetzt werden können/kann.

#### **4.4 Lernbereich Lesen - mit Texten und Medien umgehen**

Folgende Kriterien können angewandt werden:

- Der Umgang mit den Ausgangstexten war motivierend bzw. der Lebensweltbezug authentisch.
- Zum Text passende Lesestrategien wurden angesprochen.
- Verständnishilfen waren vorhanden, falls notwendig.
- Es wurden Eindrücke/Beobachtungen zum Text gesammelt und Strategien zur Auswertung angewendet.
- Erklärungen (↗Erklärung) des Textes bzw. zur Fragestellung wurden diskutiert.
- Bezüge zu den anderen Lern- bzw. Kompetenzbereichen wurden explizit zum Thema gemacht.
- Die Polyvalenz des Textes wurde beachtet; die Verstehensleistung der Schülerinnen und Schüler wurde ernst genommen.
- Der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs wurde thematisiert.
- Es wurden Kompetenzen bzw. es wurde Wissen erworben, die/das in einer neuen Konfrontation mit Literatur/Sachtexten/Medien eingesetzt werden können/kann.

#### **4.5 Lernbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**

Folgende Kriterien können angewandt werden:

- Die im Unterricht betrachteten Formulierungen waren authentisch.
- Die betrachteten Formulierungen wurden auch in einen Äußerungs- oder Textzusammenhang gesetzt.
- Aspekte der Variation (Entsprechungen im Dialekt (↗Dialekt); Differenzen zwischen gesprochener (↗gesprochene Sprache) und geschriebener Sprache (↗geschriebene Sprache)) wurden beachtet.
- Ergebnisse der Betrachtung können aktiv im ↗ Sprachgebrauch verwendet werden.
- Das erarbeitete (deklarative) Wissen wurde aktiv (in neuen Analysesituationen) angewendet.
- Die verwendeten Begrifflichkeiten waren für die Schülerinnen und Schüler verständlich bzw. wurden verständlich erklärt.
- Bezüge zu den anderen Lern- bzw. Kompetenzbereichen wurden explizit zum Thema gemacht.
- Der Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs wurde thematisiert.
- Es wurden Kompetenzen bzw. es wurde Wissen erworben, die/das in einer neuen Sprech-, Schreib- oder Analysesituation eingesetzt werden können/kann.

### 5. Ausblick: Perfektion ist nicht machbar!

Was für diese Kriterienlisten gilt, gilt für das Unterrichten im Allgemeinen: Perfektion ist nicht machbar. Das haben schon die Aussagen der verschiedenen Lehrkräfte am Anfang dieses Beitrags erahnen lassen. Schließlich ist es der Komplexität des Faches Deutsch geschuldet, dass man für gute Unterrichtsstunden oft mehr Energie aufwenden muss als in anderen Fächern.

Zudem weiß jede aktive Lehrkraft, dass trotz hoher Fachkompetenz, pädagogischen Einfühlungsvermögens und akribischer Planung Unterricht manchmal nicht so gut funktioniert wie erwartet und erhofft. Das kann an der Tagesform der Lehrkraft genauso liegen wie an der Tagesform der Schülerinnen und Schüler. Direkt nach der Mathematik-Schulaufgabe oder am Morgen nach dem Endspiel der Fußball-WM wird es der Deutschlehrer/die Deutschlehrerin (und nicht nur der/die) schwer haben.

Angesichts der enormen psychischen und physischen Anforderungen, die der Beruf an Deutschlehrerinnen und -lehrer stellt, ist es sinnvoll, sich vom Streben nach Perfektion schon früh zu verabschieden. Das bedeutet nicht, dass man nicht auf die Glücksmomente hinarbeiten sollte, die eine gut laufende Unterrichtsstunde auslöst. Es gilt aber, sich auch als Lehrkraft realistische und erreichbare Ziele zu setzen. Der Austausch mit anderen Lehrkräften, die ein realistisches Bild ihres Unterrichts vermitteln können, hilft dabei oft.

**Literatur:** Arnold, K. (2006): *Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung*. In: Arnold, K. et al. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn, 17-25. ♦ Ballis, A./Peyer, A. (2012): *Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik*. Zur Einführung. In: Ballis, A./Peyer, A. (Hrsg.) (2012): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn, 7-21. ♦ Berkemeier, A. (2011): *Plädoyer für eine funktional-pragmatische Ausrichtung des Grammatikunterrichts*. OBST 79, 57-77. ♦ Besa, K. (2011): Rezension von: Kiper, H. et al. (Hrsg.) (2010): *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. EWR 10 (2011). <http://www.klinkhardt.de/ewr/978317021409.html>, abgerufen am 12.12.2017. ♦ Eroms, H. (2014): *Stil und Stilistik*. Eine Einführung. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin. ♦ Funke, R. (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens*. Tübingen. ♦ Göttert, K./ Jungen, O. (2004): *Einführung in die Stilistik*. München. ♦ Grossmann, T. (2012): *Mit Lernaufgaben kompetenzorientierten Unterricht implementieren*. In: Ballis, A./Peyer, A. (Hrsg.) (2012): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn, 69-81. ♦ Härle, G./ Steinbrenner, M. (Hrsg.) (2004): *Kein endgültiges Wort*. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler. ♦ Hofstadter, D./ Sander, E. (2014): *Die Analogie. Das Herz des Denkens*. Aus dem amerikanischen Englisch von Susanne Held. Stuttgart. ♦ IQB (2018): *Unterrichten in der Sekundarstufe I*. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/teach>, abgerufen am 22. April 2018. ♦ ISB Bayern (2007): *Lehrplan für die sechsstufige Realschule*, konkret: [https://www.isb.bayern.de/download/8653/deutsch\\_9.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/8653/deutsch_9.pdf). ♦ KMK (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf). ♦ KMK (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf). ♦ Köpcke, K./ Noack, C. (2011): *Zweifelsfälle erwünscht: Perspektiven für den Sprachunterricht*. In: Köpcke, K./ Noack, C. (Hrsg.) (2011): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards*, Baltmannsweiler, 3-12. ♦ Lauth, H. et al. (2014): *Vergleich politischer Systeme*. Paderborn. ♦ Leisen, J. (2010a): *Lernprozesse mithilfe von Lernaufgaben strukturieren. Informationen und Beispiele zu Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht*. In: *Unterricht Physik* 117/118, S. 9 (101)-13 (105). ♦ Leisen, J. (2010b): *Lernaufgaben als Lernumgebung zur*

*Steuerung von Lernprozessen.* In: Kiper, H. et al. (Hrsg.). Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart, 60-67. ♦ Magdeburg, G./ Peyer, A. (2016): *Sprichwörter und Redensarten gemeinsam erforschen.* Interkulturelles Lernen mit Zweisprachenlernern fördert Sprachbewusstheit. In: *Praxis Deutsch* 258, 30-37. ♦ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg u.a. Hrsg. (o. J.): *Rahmenplan Grundschule Deutsch.* [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_Schulen/Deutsch/rp-deutsch-gs.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Deutsch/rp-deutsch-gs.pdf). ♦ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen. ♦ Püschel, U. (2000): *Wie schreibt man gutes Deutsch?* Eine Stilfibel, Berlin. (Duden Taschenbuch). ♦ Quasthoff, U/ Domenech, M (2016): *Theoriegeleitete Entwicklung und Überprüfung eines Verfahrens zur Erfassung von Textqualität (TexQu)* am Beispiel argumentativer Briefe in der Sekundarstufe I. In: *Didaktik Deutsch* 41, 21-43. ♦ Rödel, M. (2018): Interpretationsaufsätze schreiben. 2. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler. ♦ Rödel, M. (2016): *Möglichkeiten der Redewiedergabe bei Textinterpretationen.* In Texten auf Texte und Materialien Bezug nehmen. In: *Praxis Deutsch* 256, 50-58. ♦ Rödel, M. (2014): *Was können Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik leisten?* Perspektiven für den Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des Germanistenverbandes* 61 (2014), 292-312. ♦ Rödel, M. (2011): *Der Sprachvergleich und die Didaktik des Sprachwandels.* In: Rothstein, B. (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule.* Baltmannsweiler, 27-48. ♦ Schneider, W. (2006): *Deutsch!* Das Handbuch für attraktive Texte, Reinbek bei Hamburg. ♦ Schröder, H. (2002): *Lernen – Lehren – Unterricht:* Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. München. ♦ Winkler, I.(2010): *Lernaufgaben im Literaturunterricht.* In: Kiper, H. et al. (Hrsg.) (2010): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht., 103-113. ♦ Winkler, I.(2017): *Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht.* Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: *Didaktik Deutsch.* 43, 78-97. ♦ Stahns, R.(2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht:* Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler.

MICHAEL RÖDEL