

Martina Lucia Nied

Prinzipien guten Unterrichts, Unterrichtsplanung und Lehrwerkanalyse

What is good teaching? How can I prepare a good foreign language lesson? What makes a good textbook? This paper discusses important principles of good teaching and gives concrete instructions for well-structured lessons which are based on the latest scientific findings in foreign language teaching research. Furthermore, a catalogue of criteria for the analysis of textbooks is presented.

KEYWORDS: Principles of good teaching, foreign language teaching, DaF-teaching, lesson planning, textbooks.

1. Einführung

In den letzten Jahren scheinen Anleitungen für eine gute Unterrichtsplanung und Prinzipien guten Unterrichts in der Lehrerbildung und -fortbildung zunehmend aus dem Blickfeld geraten zu sein. Auch in der wissenschaftlichen Diskussion rücken, aufgrund komplexer Unterrichtssituationen, vielmehr spezifische Fragen in den Vordergrund, wie z.B. Inwieweit verändert die zunehmende Digitalisierung den Unterricht und wie können digitale Ressourcen effektiver eingesetzt werden? Oder: Wie kann in einer mehrsprachigen Klasse binnendifferenziert gearbeitet werden, so dass die einzelnen Schüler*innen optimal gefördert werden können? Dabei spielt auch die Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektive eine immer größere Rolle, was sich auch in aktuellen Forschungen zeigt und eine positive Entwicklung markiert. Trotzdem ist es m.E. extrem wichtig, dass die Lehrpersonen grundlegende Kenntnisse – auch wenn sie nicht im Trend liegen, zu kennen und diese in Bezug auf den eigenen Unterricht zu reflektieren. Deshalb wird im vorliegenden Beitrag das Basiswissen zu drei Schwerpunkten (Prinzipien guten Unterrichts (§ II), Unterrichtsplanung (§ III), Lehrwerksanalyse (§ IV)) zusammengefasst und anschließend kritisch kommentiert.

2. Prinzipien guten Unterrichts

Was macht guten Unterricht aus? Wenn man diese Frage stellt, erhält man sicherlich viele verschiedene Antworten... oder auch keine. Auch empirisch ist die Frage nach dem guten Unterricht nicht einfach zu beantworten, schon gar nicht eindeutig – einerseits aufgrund der komplexen empirischen Datenerhebung, andererseits aufgrund der Definition. Doch selbst wenn man Kriterien guten Unterrichts kennt und anwendet, ist die Beurteilung des komplexen Unterrichtsgeschehens nicht immer einfach. Auch vor einer subjektiven Betrachtung und Einschätzung ist man nicht gewappnet. Trotzdem ist es wichtig, als Lehrperson darüber zu reflektieren, was „guter“ Unterricht bedeutet.

Meyer schlägt dafür folgende drei Fragen vor:

Frage 1: Was sind für mich persönlich die zwei wichtigsten Merkmale guten Unterrichts? 1. _____ 2. _____

Frage 2: Der Unterrichtserfolg wird nach meiner Auffassung am meisten gefährdet durch: _____

Frage 3: Welche zwei Merkmale eines langfristig erfolgreichen Unterrichts könnten die empirischen Unterrichtsforscher als „Spitzenreiter“ (Merkmale größter Einflussstärke) ermittelt haben?

Merkmal 1: _____

Merkmal 2: _____¹

Um genauer definieren zu können, was einen guten Unterricht ausmacht, muss vor allem geklärt werden: Für wen ist der Unterricht? Welche Fächer/welches Fach wird unterrichtet? Welche Ziele werden verfolgt? Welche Funktion haben diese? (vgl. ebd.: 11)

John Hattie² ist es gelungen, anhand einer Metastudie (> 50.000 Einzelstudien) herauszufinden, welche Faktoren die Qualität des Unterrichts und den Lernerfolg effektiv beeinflussen. In der Rangliste ganz oben steht ein klarer und transparenter Unterricht mit einer gut funktionierenden Lehrenden-Lernenden-Interaktion, die es der Lehrperson ermöglicht, mithilfe von Feedbacks den eigenen Unterricht zu verbessern. Dazu gehören eine klare Strukturierung des Unterrichtsablaufes, klare Ansagen von Seiten der Lehrperson, klare Leistungserwartungen, ein gutes Unterrichtsklima und ein hohes Maß an Beteiligung der Lernenden.

¹ H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?* Cornelson Scriptor, Berlin ¹⁵2021, S. 10-11.

² J. Hattie, *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Übersetzung von K. Zierer und W. Bywl, Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler ³2014.

Der Lehrperson kommt demnach – trotz lernerzentriertem Ansatz – eine zentrale, leitende Rolle zu³.

Hilbert Meyer schlägt auf die Frage „Was ist guter Unterricht“ als Antwort einen Katalog von zehn Merkmalen⁴ vor, den er 2003 als «Oldenburger Dekalog»⁵ bezeichnete. In seiner aktualisierten Veröffentlichung von 2021 spricht er von einem «Kriterienmix» (Meyer 2021: 15, 17). Diese Merkmale guten Unterrichts sind zu verstehen als «theoretische[r] Konstrukte zur Beschreibung von individuellen Ausprägungen des von den Wissenschaftler(inne)n beobachteten Unterrichts» (Meyer 2003: 37) und Gütekriterien als «empirisch abgesicherte und didaktisch gewichtete Normen zur Analyse und Gestaltung erfolgreichen Unterrichts» (ebd.). Folgende Kriterien gehören zu seinem Katalog für einen guten Unterricht:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil an echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung

Im Folgenden werden die Merkmale in Form einer Tabelle stark gekürzt zusammengefasst⁶. Den einzelnen Merkmalen werden Indikatoren zugeordnet und Ratschläge für die Umsetzung des Kriteriums gegeben.

³ Für einen Überblick über wichtige Ergebnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung vgl. auch H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, a.a.O., S. 15-16, 158-162. Wichtige Positionen und Perspektiven zum Thema „guter Unterricht“ werden präsentiert in E. Jürgens, J. Standop, *Was ist „guter“ Unterricht? Nambafte Expertinnen und Experten geben Antwort.*, hg. von Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2010. Zur Rolle des Lehrers/ der Lehrerin vgl. auch S. Hoffman, *Didattica della lingua tedesca*, Carocci, Roma 2013, S. 81-100 und A. Witte, T. Harden, *Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband., hg. von H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer, De Gruyter Mouton, Berlin New York 2010, S. 1324-1340.

⁴ «Merkmale guten Unterrichts sind empirisch erforschte Ausprägungen von Unterricht, die zu dauerhaft hohen kognitiven, affektiven und/oder sozialen Lernergebnissen beitragen». (H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, a.a.O., S. 15-16).

⁵ H. Meyer, *Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge*, in «Pädagogik», 10 (2003), S. 36.

⁶ Die Tabelle lehnt sich sehr eng an H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, a.a.O., S. 15-18, 23-126 an.

<i>1. Klare Strukturierung des Unterrichts</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> – klarer Führungsstil, – verständliche Lehrersprache, – klare Definition der Rollen/Aktionen der Beteiligten, – klare Aufgabenstellung (aus der Schülerbeobachtung muss ersichtlich werden, dass die Schüler*innen jederzeit wissen, was zu tun ist), – plausible Untergliederung der Unterrichtsinhalte, – deutliche Markierung der einzelnen Unterrichtsschritte, – klare Körpersprache der Lehrperson, – gute Vorbereitung und rechtzeitiges Bereitstellen von Lernmaterialien. 	<ul style="list-style-type: none"> – zu Beginn des Unterrichts einen Überblick geben und die Zielsetzung des Unterrichts verdeutlichen, – mit verbindlichen Ritualen und Regeln arbeiten, – Freiräume geben, – an Vorwissen anknüpfen, – sich konsequent an eigene Ankündigungen halten.
<i>2. Hoher Anteil an echter Lernzeit</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> – die Lernenden sind aktiv (beobachtbar), – sie sind nicht leicht abgelenkt, – sie sind nicht gelangweilt, – die Arbeitsergebnisse verdeutlichen die intensive Arbeit und sind zufriedenstellend in Bezug auf die Aufgabenstellung, – die Lernenden benötigen keine Aufforderung zur Disziplin, – aktive Lernphasen, autonomes Arbeiten und erholsame Pausen wechseln sich ab, – die Freiheiten werden nicht missbraucht, – die Lehrperson ist konzentriert bei der Sache, schweift nicht ab und stört die Lernenden nicht beim Lernen. 	<ul style="list-style-type: none"> – pünktlich den Unterricht beginnen, – klare Zeitabsprachen, auch in kurzen Zeitabschnitten, – geschickte Rhythmisierung, – Organisatorisches aus dem Unterricht auslagern, – kleinere Störungen des Unterrichts leise im direkten Kontakt mit den betroffenen Personen beheben, – größere Konflikte außerhalb der Klasse regeln, – Konzentrationsübungen, Warming-ups und Cooling-downs einbetten.
<i>3. Lernförderliches Klima</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Lehrende/r geht verantwortungsvoll mit den Lernenden um, – Lernende fühlen sich gerecht behandelt, – es herrscht eine zufriedene und fröhliche Grundstimmung, – Höflichkeit und Respekt zwischen allen Beteiligten, aber auch Fürsorge für die Lernenden, – Regeln werden verlässlich eingehalten, – es wird auch gelacht. 	<ul style="list-style-type: none"> – Für eine positive Arbeitshaltung sorgen, – Als Lehrperson authentisch sein, – Lernende respektieren, – Lernende gerecht behandeln, – Lernende bestimmte Prozesse mitbestimmen lassen, – gemeinsam mit den Lernenden über Positives und Negatives im Unterricht reflektieren.

<i>4. Inhaltliche Klarheit</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Aufgabenstellung ist klar und verständlich, – thematischer Gang ist plausibel, – Ergebnissicherung ist klar und verbindlich, – Lernen verknüpfen vorhandenes mit neuem Wissen, – saubere Mitschriften, – Einsatz passender Medien, – Arbeit mit Modellen, Metaphern und Veranschaulichungen, – intelligenter Umgang mit Fehlern, – Regelmäßige Wiederholungen und Zusammenfassungen (evtl. durch die Lernenden). 	<ul style="list-style-type: none"> – individuelle Lernkompetenzanalysen durchführen, – informierende Unterrichtseinstiege, – Alltagserfahrungen ernstnehmen, – Anspruchsniveau mit den Lernenden klären, – Rückmeldeschleifen, – transferorientierte Aufgaben.
<i>5. Sinnstiftendes Kommunizieren</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Der Unterricht erlaubt den Lernenden, auch eigene Interessen bei der Bearbeitung des Themas miteinzubeziehen, – Die Lernenden verwickeln sich gegenseitig in Gespräche, – sie reflektieren das Thema, stellen kritische Fragen, fragen weiter und schaffen den Transfer zu Neuem, – sie lernen gern, – sie beziehen persönlich Stellung, – sie stellen kritische und weiterführende Fragen, – sie reflektieren über ihren eigenen Lernprozess und können diesen angemessen beurteilen. 	<ul style="list-style-type: none"> – Bei falschen Antworten den Weg zur Lösung aufzeigen, – verschiedene Gesprächsformen anwenden und üben, aber auch deutlich trennen: Lehrgespräch, fragend-entwickelndes Gespräch, Schülerdiskussion etc. – abschließende Reflexionsphasen einbauen, – Lerntagebuch/ Lernjournal, – Schülerfeedback.
<i>6. Methodenvielfalt</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Sozialformen werden abgewechselt, – Abwechslung in der Schüler-Lehrer-Aktivität, – vielfältige Handlungsmuster werden eingesetzt, – Lehrgänge, Projekt- und Freiarbeit sind ausbalanciert, – Plenums-, Gruppenunterricht und Einzelarbeit sind ausbalanciert. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sozialformen und Methoden nicht beliebig, sondern zielgerichtet einsetzen, – Inszenierungstechniken einsetzen, – systematisch am Methodenrepertoire der Lernenden arbeiten, – kein isoliertes Methodentraining, – kooperatives Lernen fördern.

<i>7. Individuelles Fördern</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Es wird binnendifferenziert, damit sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Schüler*innen folgen können (wobei die Ziele unterschiedlich sind. Erstere bleiben dadurch motiviert, evtl. Spezialwissen aufzubauen und routinierter in den Arbeitsmethoden und Strategien zu werden. Leistungsschwächere Lernende erwerben grundlegendes Wissen und Methodenkompetenz.) – Lernschwache Schülerinnen/Schülern werden Lernpausen gegeben, – Schüler mit Lernschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfen. 	<ul style="list-style-type: none"> – binnendifferenzieren, – in regelmäßigem Abstand oder nach bestimmten Lernabschnitten Lernstandsdiagnosen durchführen, – den Lernenden gezielt Feedback dazu geben, – beim Aufbau von Lernstrategien helfen, – bei Problemlösungen den Lernenden Gedankengänge transparent machen, – Lernschleifen einbauen.
<i>8. Intelligentes Üben</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<p>Erfolg des Übens zeigt sich, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> – der Gegenstand der Übung für die Schülerinnen und Schüler eine Bedeutung hat, – das Lernen emotional ist, – die Übungseinheiten relativ kurz sind, – die Übungen abwechslungsreich sind, – Übungen in einem bestimmten Zyklus wieder aufgenommen werden, – Übungsleistungen gewürdigt werden, – Hausaufgaben kontrolliert und gewürdigt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> – ausreichend Zeit für das Üben geben, – Übungsrhythmus (nach 15 min., 2h, 12h, 2 Tage, 1 Woche, 2 Wochen) – Stoff reduzieren („Weniger ist mehr“), – Kooperatives Lernen fördern.
<i>9. Transparente Leistungserwartungen und -kontrollen</i>	
<i>Indikatoren</i>	<i>Ratschläge</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Leistungserwartungen werden mit den Lernenden besprochen, – verschiedene Formen von Leistungskontrollen werden durchgeführt, – Klausuren und Tests werden vorher angekündigt, – Leistungserwartungen sind realistisch formuliert und werden klar kommuniziert, – Lernende spüren keinen pauschalen Leistungsdruck, – die Lernenden haben keine Angst vor den Leistungskontrollen, da sie ihre Leistung in regelmäßigen Abständen gemeinsam mit der Lehrperson besprechen, – Die Lernenden können eigene Vorschläge zur Leistungskontrolle machen. 	<ul style="list-style-type: none"> – Lehrende und Lernende vereinbaren gemeinsam die Verfahren der kollektiven und individuellen Leistungsbeurteilung, – regelmäßige Dokumentation der Lernentwicklung, – alternative Leistungsdokumentationen nutzen, z.B. Berichte, Bewertungsgespräche, Beobachtungsbögen, Portfolios, mit anschließendem Feedback an den Lernenden, – Lernenden die Möglichkeit der Selbstevaluation geben, – Schülerfeedback nutzen.

10. Vorbereitete Umgebung	
Indikatoren	Ratschläge
Eine gut vorbereitete Lernumgebung zeigt sich durch: <ul style="list-style-type: none"> – gute Ordnung im Raum, – funktionale Einrichtung, Licht und Akustik sind ergonomisch gestaltet, – brauchbares Lernwerkzeug (Medien, Materialien) ist bereitgestellt, – Lernende gehen behutsam mit Raum und Medien um. 	<ul style="list-style-type: none"> – Nutzung des Raumes funktional organisieren, – Mit konkreten Regeln, Riten und Routinen arbeiten, – Materialien, Medien, Einrichtung mit Respekt behandeln.

Tab. 1: 10 Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer

Erfahrenen Lehrpersonen sind diese Merkmale sicherlich bekannt, eine kritische Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis ist dennoch in regelmäßigen Abständen sinnvoll. Dies kann anhand einer kritischen Sichtung des Merkmalskatalogs in Bezug auf den eigenen Unterricht geschehen, oder auch umfassender in Anlehnung an die Aktionsforschung (engl. *Action research*)⁷, d.h. der Erforschung des eigenen Unterrichts mit dem Ziel, diesen zu verbessern. Eine weniger aufwendige Möglichkeit ist, sich unter Kolleg*innen gegenseitig im Unterricht zu besuchen und sich Feedback zu geben, vorausgesetzt, es besteht eine respektvolle, freundliche und ehrliche Zusammenarbeit.

3. Unterrichtsplanung

Nicht nur die Lehrperson bestimmt den Unterricht, auch äußere Faktoren beeinflussen das Lehrgeschehen stark. Hierbei geht es insbesondere um sprachenpolitische und institutionelle Rahmenbedingungen, die der Lehrperson vor einer konkreten Unterrichtsskizzierung bekannt sein sollten. Dazu gehören nicht curriculare Vorgaben wie Lehr- bzw. Bildungspläne und die beiden für den DaF-/DaZ-Unterricht grundlegenden Dokumente

⁷ Aktionsforschung wird definiert als „[...] Forschungsansatz, bei dem Handelnde in ihrem eigenen Praxisfeld – z.B. Sprachlehrende in ihrem Unterricht – Feldforschung mit dem Ziel betreiben, die Praxis zu bessern. [Aktionsforschung] wird als reflektierter Lernprozess verstanden [...]. Der Verlauf dieses Prozesses wird oft als Kreislauf beschrieben, bei dem Handlungsidee, Handlung, Reflexion/Evaluation der Handlung und praxisbezogene Theorie sich immer wieder abwechseln [...]. K.-B. Boeckmann, *Handlungsforschung*, in *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*, hg. von H.Barkowski, H.-J. Krumm, Francke, Tübingen/Basel 2010, S. 112.

Ausführlichere Informationen (inkl. Literaturhinweise) können nachgelesen werden, in M. Schart, *Aktionsforschung/Handlungsforschung*, in H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, a.a.O., S. 1370-1377.

– der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR)⁸ und *Profile deutsch*⁹, sondern auch die Kenntnis der konkreten Unterrichtssituation (DaF vs. DaZ, Typ der Institution, z.B. Schule, Universität, Volkshochschule, u.v.m.), sowie der Zielgruppe und ihrer Bedürfnisse (Alter der Lernenden, Zusammensetzung der Gruppe, kultureller Hintergrund, Bildungshintergrund, einsprachig oder mehrsprachig, u.v.m.).

Für eine systematische Vorbereitung von Unterricht kann das Modell „Didaktische Analyse“ von Werner Klafki¹⁰ herangezogen werden, da es sich in der Praxis als wertvoll und nützlich erwiesen hat. Folgende Fragen dienen hier als Leitfragen für die Unterrichtsplanung¹¹:

1. Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen? (Lernziel/e)
2. Welche Voraussetzungen bzw. Kenntnisse bringen die Lernenden mit? Wo stehen sie? Was wurde im Kurs bisher behandelt? (Ausgangslage)
3. Was sollen die Lernenden tun (Lernaktivitäten)
4. Was muss der/die Lehrende in der Stunde tun? (Lehraktivitäten)
5. Arbeiten die Lernenden individuell, in Gruppen oder mit einer/einem Partner/in? (Arbeits- oder Sozialform)
6. Mit welchem Material (z.B. Text, Buch, Karte,...) wird gearbeitet? (Materialien)
7. Welche Medien/Hilfsmittel wie z.B. Tafel, Laptop mit Internet, Wörterbücher werden benutzt? (Medien)
8. Wie kann überprüft werden, ob die erwarteten Kompetenzen erreicht wurden? (Evaluation)

Die erste und wichtigste Leitfrage bezieht sich auf die Lernziele.¹² Lernziele sollten nach dem Schema *Mit dieser Phase / Unterrichtseinheit möchte ich erreichen, dass die Lernenden wissen / können / ... diejenige Haltung einnehmen* ausformuliert werden. Dabei sollte eine

⁸ Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzung von J. Quetz, Langenscheidt, Berlin/München/Wien/Zürich/New York 2001. Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Übersetzung von J. Quetz und R. Camerer, Klett, Stuttgart 2020.

⁹ M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz, L. Wertenschlag, *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1, C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Langenscheidt, Berlin 2005.

¹⁰ Vgl. K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, Band 6, Klett-Langenscheidt, München 2013, S. 8-56.

¹¹ W. Wiater, *Didaktische Theoriemodelle und Unterrichtsplanung*, in K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, J. Wiechmann, *Handbuch Unterricht* (Hg.), Klinkhardt, Bad Heilbrunn ²2009.

¹² Vgl. K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, a.a.O., S. 62.

¹² Lernziele werden – in Anlehnung an den GeR – auch *Deskriptoren* oder *Kannbeschreibungen* genannt.

Differenzierung zwischen den Formulierungen im Bereich des sprachsystematischen, deklarativen Wissens und denen im Bereich des landeskundlichen Wissens einerseits (Wissen, Kenntnis) und den Lernzielen im Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeit, den kommunikativen Fertigkeiten und den Strategien (Können) andererseits unterschieden werden. Zudem können Ziele im Bereich der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (Haltung, Meinung) ausformuliert werden. (Ende et al. 2013: 63-64). In Bezug auf die Ausformulierung von Lernzielen des sprachlichen Handelns im DaF-/DaZ-Bereich ist eine Orientierung an den Kannbeschreibungen von *Profile deutsch* empfehlenswert¹³.

Die folgenden Beispiele dienen der Illustration (Tab. 2):

Wissen, Kenntnis	<ul style="list-style-type: none"> – kennt die Regel der Verbstellung im Nebensatz, – kennt die Bundesländer Deutschlands, – weiß, welche verschiedenen Grußformeln es in den D-A-CH-L-Ländern gibt.
Können, Tun	<ul style="list-style-type: none"> – kann kurze, einfache schriftliche Anleitungen verstehen, – kann einfache Informationen über Reisen und öffentlichen Verkehr einholen (A2, Interaktion mündlich), – kann wichtige Aussagen schriftlicher deutschsprachiger informierender Texte zu Themen von persönlichem oder aktuellem Interesse für andere Personen in der gemeinsamen Sprache notieren (B1, Sprachmittlung schriftlich aus dem Deutschen).
Haltung, Meinung	<ul style="list-style-type: none"> – ist offen für neue Erfahrungen mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen, – kann Kommunikationsstrategien einsetzen, – kann Schwierigkeiten in seinem eigenen Sprachlernprozess erkennen und die Gründe dafür kritisch reflektieren.

Tab. 2: Beispiele von Lernzielen in Bezug auf deklaratives Wissen, sprachliche Handlungen und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

¹³ Hilfestellung bei der Ausformulierung von Lernzielen/ Kannbeschreibungen leisten K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, a.a.O.; K. Ende, I. Mohr, *Was sind Lernziele?* [<https://lernplattform.goethe.de>; letzter Zugriff 09.09.2022], aber auch eine ausführliche Lektüre von M. Glaboniat, M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz, L. Wertenschlag, *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1, C2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen*, a.a.O.; N.M. Sturm, *Handreichung der Prüfungswerkstatt. Lernzielformulierung*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung. 2018. [https://www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/4_Lernziele-formulieren.pdf; letzter Zugriff 30.08.2022]

Bei der Unterrichtsplanung ist darauf zu achten, dass der Unterricht in Phasen bzw. Lernabschnitte unterteilt wird. Dies hat den Vorteil, dass die Phasen den Ablauf strukturieren, die Übersicht erleichtern und für methodische Vielfalt und Abwechslung in der Sozialform garantieren. Das Unterrichtsgeschehen wird dadurch transparenter und übersichtlicher. Im Allgemeinen unterscheidet man drei grundlegende Phasen:

1. Einführung
2. Erarbeitung
3. Anwendung bzw. Transfer

Diese Phasen können unterschiedlich realisiert werden (vgl. Tab. 3)¹⁴.

Einführung	<ul style="list-style-type: none"> - Hausaufgaben besprechen - Lernziele/Inhalte vermitteln - Brainstorming - Aufgabenstellung - Wiederholung - Vorwissen aktivieren - provozieren - motivieren
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> - Lernmaterial präsentieren - Lehrervortrag - Klärung von Fragen - Planung Aufgabenbearbeitung - Unterstützung durch die Lehrperson - Semantisierung - Systematisierung - Verständnisfragen - Reproduktives Üben - Regelfindung - Arbeitsergebnisse präsentieren - teilreproduktives Üben - automatisieren - produktives Üben

¹⁴ Für eine ausführlichere Beschreibung der Unterrichtsphasen vgl. K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, a.a.O., Weitere Informationen und Beispiele zu Unterrichtsentwürfen (inkl. Literaturverzeichnis) s. *LehrantsWiki* [https://lehrantswiki.uni-due.de/wiki/index.php?title=Unterrichtsentw%C3%BCrfe_und_-materialien; letzter Zugriff 09.09.2022]

Anwendung	<ul style="list-style-type: none"> – Anwendung – Methodenreflexion – Formfokussierte Reflexion – Transfer – Evaluation – Inhaltsorientierte Reflexion – Zusammenfassung – Hausaufgabe – Weiterarbeit
-----------	---

Tab. 3: Mögliche Realisierung der einzelnen Phasen¹⁵

Für die konkrete Unterrichtsplanung kann folgendes Modell verwendet werden:

Unterrichtsplanung

Klasse/Kurs: _____ Sprachniveau: _____

Zielgruppe: _____

Globales Lernziel: _____

Zeit	Phase	Teillernziel	Interaktion Lehrende-Lernende	Sozial- und Arbeitsform	Materialien/ Medien/ Hilfsmittel
	Einführung				
	Erarbeitung				
	Anwendung				

Maßnahmen zur Evaluation: _____

Abb. 1: Modell für die Unterrichtsplanung

4. Lehrwerke und Lehrwerkanalyse

Lehrwerke spielen eine grundlegende Rolle im Fremdsprachenunterricht und bilden eine wichtige Schnittstelle zwischen Lehrenden, Lernenden und der zu erlernenden Fremdsprache. Sie spielen eine wichtige Stütze für den Unterrichtsablauf.

Als man in den 1970er Jahren begann, das Fach Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliches Forschungsfeld zu etablieren, wurde der Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld einen wichtigen Stellenwert zuge-

¹⁵ Die Tabelle wurde erstellt in Anlehnung an K. Ende, R. Grotjahn, K. Kleppin, I. Mohr, *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen (DLL)*, a.a.O.

schrieben¹⁶. Danach haben mehrere Wissenschaftler*innen und Institutionen Leitfäden und Kriterienkataloge für die Analyse von Lehrwerken vorgelegt¹⁷, bis es Ende der 1990er Jahre um die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema wieder ruhiger wurde. Gleichzeitig nahmen sich immer mehr Verlage der Erstellung von DaF-/DaZ-Lehrwerken an, die sie in Fortbildungskursen präsentierten und bewarben. Auch heute wird die Möglichkeit der Lehrwerkpräsentation noch auf spezifischen Tagungen oder über die verlagseigene Homepage genutzt.

Für die Wahl eines Lehrwerks gibt es in der Regel zwei Szenarien: 1. Die Institution, in der man unterrichtet, schreibt das Lehrwerk vor. Dabei spielen Qualitätskriterien nicht immer eine Rolle. Vielmehr sind es Marketingstrategien und Anschaffungskosten, die den Einsatz eines bestimmten Lehrwerks beeinflussen. Die Entscheidung – nämlich welches Lehrwerk für eine bestimmte Zielgruppe passend ist – wurde der Lehrperson dabei aus der Hand genommen. Im zweiten Szenario hat die Lehrperson selbst die Möglichkeit, ein passendes Lehrwerk für die entsprechende Zielgruppe auszuwählen. Eigentlich eine ideale Situation, aber nicht immer ist der/die Lehrende damit glücklich, denn die freie Wahl entpuppt sich als recht schwierig, gerade wenn man noch wenige Erfahrungen im Unterrichtsbetrieb sammeln konnte.

In Bezug auf die Unterrichtsplanung berücksichtigen Lehrwerke heute im Allgemeinen die curricularen Richtlinien. Die Lehrwerke im Bereich DaF/DaZ beziehen sich diesbezüglich alle auf den *GeR* und *Profile deutsch*. Eine Strukturierung des Unterrichts (in Phasen) und die Progression des Lernprozesses wird dabei bereits vorgegeben. Aktivitäten der Lehrenden und Lernenden sowie die Sozialformen sind meist konkretisiert. Auch die Lernziele für die einzelnen Kapitel sind i.d.R. bereits ausformuliert. Trotzdem stellt sich dem/der Lehrenden die Frage: Woher weiß ich, ob ein Lehrwerk „gut“ ist? Wie kann ich feststellen, ob das Lehrwerk für die

¹⁶ Funk, H. *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*, in «Babylonia» 3 (2004), S. 41-47, hier: 41. [http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf; letzter Zugriff 09.09.2022]

¹⁷ Vgl. U. Engel, W. Halm, H.-J. Krumm, W.D. Ortman, R. Picht, D. Rall, W. Schmidt, G. Stickel, K. Vorderwülbecke, A. Wierlacher, A., *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, 2 Bände, Groos, Heidelberg 1977; G. Neuner, *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*, Lang, Frankfurt am Main 1979; H.-J. Krumm, *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*, Universität Uppsala/ Goethe-Institut, Stockholm 1985; H. Barkowski et al. (Hg.), *Deutsch für ausländische Arbeiter: Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*, Königstein/Ts. 1980; B. Kast, G. Neuner, G. (Hg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Langenscheidt Berlin München, ²1996; J. Zwick, *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte*, in *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*, Bd. 23, hg. von W. Börner, K. Vogel, AKS-Verlag, Bochum 1996, S. 90.

entsprechende Zielgruppe passt? Woran erkenne ich die methodisch-didaktische Konzeption? Viele erfahrene Lehrkräfte sind der Meinung, dass man ein Lehrwerk erst dann wirklich beurteilen kann, wenn man damit im Unterricht gearbeitet hat, denn die Aussagekraft einer rein hermeneutischen Lehrwerkanalyse, die nicht auf empirischen Daten aus der Unterrichtspraxis beruht, bleibt begrenzt¹⁸. Und trotzdem ist es wichtig, für die Wahl eines neuen Lehrwerks im Unterricht – und dies gilt auch für erfahrene Lehrkräfte – eine Art Leitfaden bzw. Kriterienkatalog zur Hand zu haben, auf dessen Grundlage und Überlegungen man eine bewusste und gezielte Entscheidung für ein Lehrwerk treffen kann.

Für die Auswahl eines Lehrwerks ist es wichtig, dass die Lehrperson zuerst genaue Auskünfte über die methodische Implikation, die Zielsetzung und die grammatische Grundlage erhält und sich einen Überblick über die Struktur (Makro- und Mikroebene) verschafft. Nur so kann man verstehen, ob das Lehrwerk für eine entsprechende Zielgruppe eventuell passen könnte und ob man als Lehrperson mit diesem Lehrwerk den eigenen Unterricht tatsächlich adäquat gestalten könnte.

Wie bereits erwähnt wurde, existieren verschiedene Kriterienkataloge und konkrete Lehrwerkanalysen. Der vorliegende Kriterienkatalog (Tab. 4) nimmt Bezug auf das *Mannheimer Gutachten*¹⁹ und auf die Qualitätsmerkmale von Funk²⁰, wurde jedoch von der Autorin in Bezug auf die neusten wissenschaftlichen Erkenntnisse und didaktischen Tendenzen (z.B. Orientierung am Profil der Lernenden, Aufgaben zur Sprachmittlung/ Mediation und Mikrohören), und die fortschreitende Digitalisierung und der in Kapitel III diskutierten Aspekte angepasst.

Für eine hermeneutische Lehrwerkanalyse wird hier vorgeschlagen, die Analyse-Kriterien (Tab. 4) in ein Modell zu übertragen (Abb. 2). Es ist sinnvoll, die Kriterien dann durchzulesen und die Wichtigkeit für die eigene Zielgruppe festzulegen (Abb. 2, Spalte B). Danach kann die Existenz der spezifischen Kriterien im Lehrwerk überprüft werden (Abb. 2, Spalte C). Gleichzeitig können Anmerkungen (Abb. 2, Spalte D) eingefügt werden. Abschließend sollten B und C abgeglichen werden, um Schlussfolgerungen zu ziehen.

¹⁸ K. Kleppin, *Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkforschung. Ein Versuch zu einer empirisch begründeten Forschungsrichtung*, in «Informationen Deutsch als Fremdsprache» 4 (1984), S. 16-23.

¹⁹ U. Engel, W. Halm, H.-J. Krumm, W.D. Ortman, R. Picht, D. Rall, W. Schmidt, G. Stickel, K. Vorderwülbecke, A. Wierlacher, A., *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*, a.a.O.

²⁰ H. Funk, *Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*, a.a.O.

A Kriterien/ Leitfragen	B Für meine Zielgruppe und mich wichtig (0 = nicht wichtig, 1=wichtig, 2=sehr wichtig)	C vorhanden (ja=1 P. nein= 0 P.)	D Anmerkungen
<p><i>A. Bestandteile des Lehrwerks</i></p> <p>Gibt es außer dem Kurs-/Lehrbuch (KB) und Arbeits-/Übungsbuch (AB/ÜB) auch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrerhandbuch (LHB) mit Tipps und Kopiervorlagen)? - Online-M.... - ... 			

Abb. 2: Vorschlag für eine tabellarische Lehrwerkanalyse

Für die Lehrwerkanalyse werden folgende Kriterien bzw. Leitfragen vorgeschlagen:

<p><i>A. Bestandteile des Lehrwerks</i>²¹:</p> <p>Gibt es außer dem Kurs-/Lehrbuch (KB) und Arbeits-/Übungsbuch (AB/ÜB) auch:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrerhandbuch (LHB) mit Tipps und Kopiervorlagen)? - Online-Materialien für den Unterricht? - Online-Materialien für die Lernenden? - Extras für Smartphone-Applikationen, z.B. Glossare, Wörterbücher, Online-Übungen, etc.? - Extras (z.B. Tutorials) auf der Verlagsseite? - Intensivtrainer (für das autonome Lernen)? - Phonetiktrainer? - ausreichend Audio-Materialien? - Video-Materialien? - Digitaler Unterrichtsassistent?
<p><i>B. Curriculare Ausrichtung und Lernziele</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wird die zu erreichende Niveaustufe (GeR 2001) explizit deklariert? - Sind die Kannbeschreibungen (<i>Profile deutsch</i> 2005) explizit im Inhaltsverzeichnis oder/und den einzelnen Lektionen aufgeführt? - Stimmen Lernziele und Anforderungen an die entsprechenden Sprachprüfungen überein?
<p><i>C. Institutionelle Rahmenbedingungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Decken sich die Ziele auch mit den für die Schule/Institution vorgegebenen curricularen Richtlinien? - Wird ein bestimmter Kurstyp angegeben (z.B. Intensivkurs)? - Wird eine bestimmte Stundenzahl angegeben? - Ist ist vorgeschlagene Zeit mit der tatsächlich zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit kompatibel? - Können bestimmte Teile evtl. durch selbständiges Erarbeiten ausgelagert werden?

²¹ Die heute gängigen DaF-/DaZ-Lehrwerkverlage bieten in der Regel viele zusätzliche Materialien an, wie z.B. Online-Extras, Videos, Applikationen, Spiele etc. Dafür sollten die jeweiligen Webseiten und die Präsentation der zu analysierenden Lehrwerke konsultiert werden.

D. Zielgruppenorientierung

- Wird im LHB angegeben, für welchen Lerner*innentyp/Lerner*innenprofil das Lehrwerk vorgesehen ist?
- Richtet sich das Lehrwerk eher an Lernende von DaF oder DaZ?
- Beinhaltet das Lehrwerk Themen, die für die spezifische Lerner*innengruppe von Interesse sind?
- Werden kulturgeographische Gegebenheiten bezugsgruppenangemessen und sachlich ausgewogen vermittelt? Werden sie aus der vergleichenden Perspektive zum Aufbau von interkultureller Kompetenz reflektiert?
- Wird dem D-A-CH-L-Prinzip Rechnung getragen?
- Spricht das Lehrwerk die Lerner*innengruppe auch unter graphischen Gesichtspunkten an?

*E. Lerner*innenautonomie und Strategischschulung*

- Ist autonomes Lernen möglich?
- Wird die Lerner*innenautonomie durch das Erlernen und Üben von Strategien gefördert?
- Werden wichtige Lernstrategien vermittelt, damit Sprachlernbewusstheit aufgebaut werden kann?
- Wird der Zielgruppe ermöglicht, für sie wichtige kommunikative Strategien zu erlernen?
- Können die Lernen ihre erworbenen Fähigkeiten (evtl. durch zusätzliches Material auf einer Plattform) eigenständig überprüfen (z.B. Portfolio, Selbstevaluation, Lektionstest,...)

F. Struktur des Lehrwerkes und der Lektionen

- Ist das Konzept lerner*innenorientiert?
- Gibt es ein übersichtliches (evtl. tabellarisches) Verzeichnis, unterteilt nach Themen, Sprachhandlungen, Fertigkeiten, Grammatik, Wortschatz, Phonetik)?
- Ist die Struktur der Lektionen erkennbar? Kann man sich leicht orientieren? Was hilft bei der Orientierung?
- Sind alle Lektionen gleich aufgebaut? Was kommt in jeder Lektion vor?
- Sind die einzelnen Unterrichtsphasen erkennbar?
- Sind die Aktivitäten von Lehrenden und Lernenden abwechslungsreich? Werden Sozialformen und Medien variiert?
- Inwieweit ist der Unterrichtsprozess vorstrukturiert? Lassen die Lektionen Spielraum für eigene Gestaltungsvarianten?
- Ist Binnendifferenzierung möglich?
- Gibt es konsequent zu allen Zielen auch Aufgaben und Übungen?
- Gibt es ausreichend Übungen und Trainingseinheiten? evtl. Auch für das autonome Lernen?
- Sind die Aufgaben und Übungen abwechslungsreich auch in Bezug auf die Sozialform gestaltet?
- Sind die Aufgaben und Übungen verwendungsbezogen bzw. handlungsorientiert konzipiert?
- Gibt es zusätzliche Ideen oder/und Materialien für evtl. Projekte?
- Werden Probetests in Anlehnung an die gängigen Sprachtests (Goethe-Institut, ÖSD, telc,...) angeboten?

G. Inhalt der Lektionen/ Fertigkeiten

- Werden alle Fertigkeiten²² ausgewogen erlernt und geübt? oder gibt es Schwerpunkte (z.B. schriftliche Rezeption/Lesen)?
- Ist das Hör-Seh-Verstehen integriert?
- Gibt es Übungen zum Mikrohören²³?
- Wird der Produktion und Interaktion ausreichend Platz im Sinne des aktiven Sprachhandelns eingeräumt?
- Gibt es Aufgaben und Übungen zur Sprachmittlung/ Mediation?
- Werden e Aussprache und die Laut-Schrift-Beziehung (v.a. auf dem Anfängerniveau) konsequent einbezogen und geübt?
- Sind die Übungen zu den verschiedenen Fertigkeiten abwechslungsreich?
- Sind die Transkriptionen der Hörtexte und die Lösungen der Übungen kostenfrei und gut zugänglich?
- Werden verschiedene Textsorten eingeführt und auch für die Produktion erlernt?
- Werden die Textsorten explizit genannt?
- Spiegeln die Lese- und Hörtexte im Lehrwerk das “authentische Leben” wider?

H. Grammatik

- Wird die Grammatik zum Aufbau der Fertigkeiten (als implizites Wissen) vermittelt und orientiert sich an sprachlichen Handlungen?
- Richtet sich die Grammatikprogression nach dem *GeR 2001* bzw. *Profil deutsch 2005*?
- Wird die Grammatik eher induktiv (selbstentdeckend) oder deduktiv vermittelt?
- Wird sie visuell unterstützt?
- Sind die Grammatikregeln verständlich und praxisbezogen?
- Ist eine bestimmte Grammatiktheorie erkennbar (z.B. Valenzgrammatik)?
- Ist die Grammatikterminologie aktuell (z.B. Konnektoren (Konjunktionen, Subjunktionen), Präfixverben (nicht trennbar) vs. trennbare Verben (Partikelverben))?
- Wird die Grammatik ausreichend geübt und danach auch angewandt (auch mit Transfer)?
- Sind die Übungen progressiv (vom Einfachen zum Komplexeren) angeordnet?
- Bauen die Grammatikübungen auf die vorherigen Kenntnisse auf?
- Werden bestimmte grammatische Phänomene an späterer Stelle wieder aufgegriffen, nochmals (anders) geübt, erweitert und vertieft (zyklisches Lernen)?
- Wird über grammatische Phänomene auch reflektiert (*focus on form*), um Sprachbewusstheit/ *Language Awareness* aufzubauen?
- Gibt es im Lehrwerk eine extra Grammatikübersicht?

²² Rezeption schriftlich, Rezeption mündlich, Produktion schriftlich, Produktion mündlich, Interaktion schriftlich, Interaktion mündlich, Sprachmittlung/Mediation schriftlich, Sprachmittlung/Mediation mündlich Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. A.a.O.; Europarat, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. A.a.O.

²³ Mikrohör-Übungen zielen nicht auf inhaltlich orientierte Fragen zum Text ab, sondern orientieren sich stärker an der lautlichen Substanz des Gehörten (J. Field, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press. Cambridge 2008; J. Field, *Second Language Listening: Current Ideas, Current Issues*, in *The Cambridge Handbook of Language Learning*, hg. von J. W. Schwieter, A.G. Benati, Cambridge University Press, Cambridge 2019, S. 283-319.

<p>I. Wortschatz</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie wird der Wortschatz präsentiert und vermittelt? – Werden Wörter im Kontext gelernt bzw. als “Wortkombinationen” z.B. Kollokationen (<i>Zähne putzen</i>)? Funktionsverbgefügt (<i>zur Diskussion stellen</i>), Redemittel (<i>Ich bin der Meinung, dass...</i>)? – Berücksichtigen die Wortlisten der Lektionen diese Kombination von Wörtern? – Wird die Wortbildung behandelt? – Wird der neue Wortschatz ausreichend geübt? – Berücksichtigt der Wortschatz das D-A-CH-L-Prinzip? – Werden verschiedene Register berücksichtigt (v.a auf den höheren Niveaustufen)? – Sind die Wortschatzlisten nach Wortfeldern geordnet? – Gibt es zusätzliche Materialien (auch: Applikationen) zum Vokabellernen?

Tab. 4: Kriterien für die Lehrwerkanalyse

Selbst wenn man als Lehrperson das passende Lehrwerk ausgewählt hat und es als Grundlage für den eigenen Unterricht dient, sollte es nicht Seite für Seite abgearbeitet werden, und es sollte vermieden werden, dass man den Unterrichtsraum mit den Worten betritt: „Schlagt das Buch auf S. XX auf“. Das Lehrwerk ersetzt nicht die gut durchdachte und detailliert ausgearbeitete Unterrichtsplanung (vgl. 2). Ein gut konzipiertes Lehrwerk kann selbstverständlich als Basis dienen und zu vielen neuen Ideen anregen und gerade Anfänger können davon profitieren. Trotzdem sollte es immer noch die Lehrperson sein, die das Unterrichtsgeschehen organisiert, und nicht das Lehrwerk.

5. Kritische Reflexion

Im Zuge von Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung im schulischen Bereich bzw. der Effektivität von Lernen wurde die/der Lernende zunehmend in den Mittelpunkt gerückt. Außerschulische Bedingungen wurden in den Lehr-Lernprozess und auch in deren Erforschung einbezogen. Obwohl man sich von generalisierenden Kriterienkatalogen und pauschalisierenden Schlussfolgerungen für guten Unterricht längst verabschiedet hat und man sich in der Unterrichtsforschung spezifischen Faktoren zuwendet, die das Lehr- und Lerngeschehen direkt betreffen²⁴, darf m.E. das grundlegende „Handwerk“ einer Lehrperson – nämlich guten Unterricht zu gestalten und damit für effektives Lernen zu sorgen – außer Acht gelassen werden, denn wie aus der Metastudie

²⁴ H. Ditton, *Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung*, in *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, hg. von A. Helmke, W. Hornstein, E. Terhart, Beltz, Weinheim 2000, S. 73-92.

von Hattie hervorgeht, ist eines der wichtigsten Voraussetzungen für guten Unterricht eine funktionierende Lehrenden-Lernenden-Interaktion (vgl. § II) und dazu gehören eine klare Strukturierung des Unterrichtsgeschehens, das Wissen über Prinzipien guten Unterrichts und eine kritische Analyse von Lehrwerken. In diesem Sinne ist auch der vorliegende Beitrag zu verstehen, nämlich dafür zu sorgen, dass zukünftige Lehrpersonen die grundlegenden pädagogisch-didaktischen Kenntnisse für einen guten Unterricht erhalten und ihren eigenen Unterricht diesbezüglich kritisch beleuchten.