

## Weiterentwicklung der Externen Evaluation



# Weitergehende Erläuterungen zum Unterrichtsbeobachtungsbogen **Deutsch**

Internes Papier  
zur Nutzung in der Externen Evaluation

.....

.....





## Weitergehende Erläuterungen zum Unterrichtsbeobachtungsbogen Deutsch

In den weitergehenden Erläuterungen zum Unterrichtsbeobachtungsbogen des Fokusthemas wird zum einen der theoretische Hintergrund ausgewählter Merkmale und Indikatoren dargestellt. Zum anderen dienen die Erläuterungen als Grundlage für ein einheitliches Verständnis der im Unterrichtsbeobachtungsbogen verwendeten Begriffe.

Die weitergehenden Erläuterungen sind analog dem Unterrichtsbeobachtungsbogen angeordnet.

Qualitätsrelevante Daten (Teil I)	
<b>Anzahl Unterrichtende</b>	Hier wird die Anzahl der unterrichtenden Lehrkräfte angegeben. Sozialpädagogen, Lernhelfer etc. zählen nicht dazu.
<b>Verwendete Medien bzw. Arbeitsmittel</b>	<p>Aus den im Unterricht verwendeten Medien und Arbeitsmitteln können Daten über die Bedingungen und die Gestaltung von Unterricht erhoben werden. Insofern handelt es sich vor allem auf systemischer Ebene um qualitätsrelevante Daten, die im Unterrichtsbeobachtungsbogen erfasst werden.</p> <p>In der Liste mit häufig verwendeten Medien und Arbeitsmitteln finden sich in der linken Spalte klassische, analoge Medien und Arbeitsmittel, rechts sind digitale Werkzeuge verortet. Durch die Anordnung kann auch nach Hardware (oben) und Software (unten) unterschieden werden. An dieser Stelle gibt es keine eindeutige Festlegung in analog und digital, da Mischformen denkbar sind. Im Zweifelsfall sollte der Beobachtende versuchen, ein Medium/Arbeitsmittel möglichst spezifisch zu erfassen.</p> <p>Eine Bewertung des Medieneinsatzes gilt es zu vermeiden. Ein interaktives Whiteboard z. B. ist beim Einsatz als solches zu klassifizieren, wenn es softwaregesteuert und mit einem Projektionsgerät betrieben wird, auch wenn der Nutzer dieses ggf. nur als Tafelersatz nutzt.</p> <p>Die Liste kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es ist zu erwarten, dass sich mit der zunehmenden Digitalisierung der Medieneinsatz in der Schule noch erweitern und verändern wird. Sollten Medien oder Arbeitsmittel nicht zugeordnet werden können, bietet sich das Feld „Sonstige“ an.</p>

Kompetenzübergreifende Anlage des Unterrichts
Die Kerncurricula für das Fach Deutsch fordern für alle Schulstufen die <b>kompetenzübergreifende Anlage des Lehrens und Lernens</b> . Das bedeutet, dass eine Unterrichtsstunde Lernangebote aus mindestens zwei der vier Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts enthalten muss. Kompetenzen und Kompetenzbereiche sind nicht isoliert im Unterricht zu behandeln. In der Praxis hat sich gezeigt, dass in der unterrichtlichen Arbeit in der Regel ein Kompetenzbereich im Vordergrund des Lehrens und Lernens steht und ein oder mehrere Kompetenzbereiche ergänzend erkennbar sind (s. Indikator 1).
Gemäß der kerncurricularen Forderung nach einer kompetenzübergreifenden Anlage werden hier die Kompetenzbereiche der Stunde erfragt. Das Ankreuzen hat zunächst eine statistische Funktion, insofern es die <b>Verteilung der Kompetenzbereiche im beobachteten Deutschunterricht</b> erfasst. Damit könnten



Ungleichgewichte im unterrichtlichen Vorkommen der Kompetenzbereiche sowie der zugehörigen Kompetenzen sichtbar werden, aus denen eine Fachkonferenz entsprechende Schlüsse ziehen kann. Zudem hat das Ankreuzen die Funktion eines Schalters. Nur die hier angekreuzten Kompetenzbereiche werden in der weiteren Bearbeitung des Bogens berücksichtigt. Ein Kompetenzbereich, der hier nicht markiert ist, wird auch auf den Seiten 9 - 14 des Bogens nicht ausgefüllt – und umgekehrt: Ein auf den Seiten 9 - 14 des Bogens ausgefüllter Kompetenzbereich muss auch auf Seite 1 markiert sein.

In seiner Grundanlage folgt der UBB-Deutsch der kerncurricularen Gliederung des Deutschunterrichts in **Kompetenzbereiche** sowie der kerncurricularen **Beschreibung der zu erwartenden Kompetenzen**. Für jeden Kompetenzbereich werden 2-3 Unterrichtsmerkmale angegeben. Damit stellen die Unterrichtsmerkmale eine notwendige Abstraktion dar. Der konkrete kompetenzorientierte Deutschunterricht ist differenzierter und vielfältiger, als es die Unterrichtsmerkmale zunächst vermuten lassen. Allerdings werden die konkreten Ausgestaltungen einzelner Kompetenzen auf Indikatorenebene erfasst. Daher sind Unterrichtsmerkmal und Indikatoren im Zusammenhang zu betrachten, um die kompetenzorientierte Realität des Deutschunterrichts wirklich zu erfassen. Das heißt auch, dass die Indikatoren eine Vielzahl kompetenzbasierter und gleichzeitig beobachtbarer unterrichtlicher Handlungen beschreiben, die allerdings kaum alle in einer einzigen Stunde zu beobachten sein werden. Die auf das Merkmal bezogene Einschätzung auf der 4er-Skala ergibt sich daher nicht als Korrelation von Güte des Merkmals einerseits und Anzahl der markierten Indikatoren andererseits. **Die Einschätzung ist Ergebnis einer fachdidaktischen Expertise**, die von den Indikatoren stützend untermauert wird. Die Unterrichtseinsichtnahme ist daher von Beobachtern und Beobachterinnen durchzuführen, die die Lehrbefähigung für das Fach Deutsch besitzen und über eine entsprechende Kenntnis der fachdidaktischen Grundkonzeptionen verfügen.

### **Basisdimensionen des Unterrichts**

Grundsätzlich basiert der UBB Deutsch auf der Überzeugung, dass die allgemeinen Merkmale, die Wirkungen in der Tiefenstruktur des Unterrichts erfassen, auch Aussagen über die Qualität des Fachunterrichts erlauben. Bis auf zwei Ausnahmen verzichtet der UBB Deutsch daher darauf, Unterrichtsmerkmale der drei Basisdimensionen (effiziente Klassenführung, unterstützendes Unterrichtsklima, kognitive Aktivierung - S. 2-8 des Bogens) fachspezifisch umzudefinieren, zu ergänzen oder auf Indikatorenebene fachspezifische Anpassungen vorzunehmen. Die Ausnahmen betreffen das Merkmal 13 „Der Unterricht berücksichtigt problemlösendes Lernen.“ sowie das Merkmal 18 „Die Lehrkraft ist Sprachvorbild im Sinne der Sprachbildung.“ Mit der Berücksichtigung des Merkmals 13 als fokus-ergänzendem Unterrichtsmerkmal soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass in allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts die Reflexion sowohl von kompetenzorientierten Prozessen im Deutschunterricht (Sprechen, Zuhören, Schreiben, Lesen) als auch von domänenspezifischen Gegenständen (mündliche und schriftliche Texte, Stil, Sprache und sprachliche Gestaltung im Allgemeinen) ein wichtiges Element des Kompetenzerwerbs ist. Diese Reflexion kann insbesondere realisiert werden in fachspezifisch gestaltetem problemlösendem Lernen. Bei den Indikatoren des Merkmals ist eine fachspezifische Ergänzung aber nicht geboten, weil sowohl die Lehrkraft-Indikatoren wie auch die Schüler- und Schülerinnen-Indikatoren immer reflexive Dimensionen enthalten. Die Fachspezifik ist also durch eine domänenspezifische Aufgabenformulierung gewährleistet, die dann in der konkreten Beobachtung hinsichtlich ihres Potenzials, problemlösendes Lernen zu initiieren, mit dem Merkmal einzuschätzen ist. Die Aufnahme des Merkmals 18 als fokus-ergänzendem Unterrichtsmerkmal ist darin begründet, dass damit insbesondere das Merkmal des Kompetenzbereichs „Sprechen und Zuhören“ SZ.1 „Der Unterricht fördert das Sprechen zu, vor und mit anderen.“ ergänzt wird. Während das Fokus-Merkmal auf Indikatorenebene die Vermittlung im Blick hat, betont das fokus-ergänzende allgemeine Unterrichtsmerkmal den Vorbildcharakter und die Haltung der Lehrkraft. Auch hier ist eine fokusspezifische Ergänzung oder Reformulierung der Indikatoren nicht geboten.



Effiziente Klassenführung	
<b>M 1</b> <b>Der Unterricht ist gut organisiert.</b>	
Indikator:	
Die LK achtet auf <u>eine lernförderliche Sitzordnung</u> im Hinblick auf akustische, visuelle und kommunikative Erfordernisse.	Durch die Anordnung der Raumelemente (z. B. Ausrichtung der Tische) sind unter einem „technisch-funktionalen“ Aspekt günstige Lernvoraussetzungen gegeben. Dabei ist <u>lernförderlich</u> als für den Lernprozess hilfreich zu verstehen.
<b>M 2</b> <b>Die Unterrichtszeit wird effektiv für Lernaktivitäten genutzt.</b>	
Indikatoren:	
Der Unterrichtsgegenstand bleibt fokussiert.	Abschweifungen werden eingegrenzt.
Die Übergänge einzelner Unterrichtsphasen verlaufen fließend.	Eine gute Klassenführung verfügt über Verfahrensabläufe, die den Unterricht „flüssig“ machen. In störanfälligen Situationen, wie z. B. dem Wechsel zur Kleingruppenarbeit/ der Sozialform, wissen die Schülerinnen und Schüler, was sie zu tun haben und erhalten auf diese Weise Sicherheit. Dadurch erhöht sich die effektive Lernzeit. <sup>1</sup>
<b>M 3</b> <b>Der gesamte Stundenablauf ist für die Schülerinnen und Schüler transparent.</b>	Im Sinne einer „Effizienten Klassenführung“ erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über den Gesamtverlauf der Stunde, der zur Orientierung und Fokussierung auf den Unterrichtsgegenstand beiträgt. Zudem eröffnet ein transparenter Stundenablauf Möglichkeiten zur Partizipation.
<b>M 4</b> <b>Der Unterrichtsverlauf lässt eine klare Struktur erkennen. („Roter Faden“)</b>	Eine didaktisch-methodische Linienführung ist erkennbar. Ziele, Inhalte und Methoden sind aufeinander abgestimmt.
<b>M 5</b> <b>Die Lehrkraft behält den Überblick über das Unterrichtsgeschehen.</b> Indikator: Die Lehrkraft zeigt <u>Präsenz</u> .	Der Begriff Präsenz ist hier im Sinne der Störungsprävention durch die Wahrnehmung von Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft gemeint. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Lehrkraft durch ihre Körpersprache und ihre Aufmerksamkeit gegenüber der gesamten Lerngruppe so wahr, als bekäme sie alles mit, was im Klassenraum vorgeht. <sup>2,3</sup>
<b>M 6</b> <b>Die Lehrkraft geht effektiv mit Störungen um.</b>	„Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.“ <sup>4</sup>

<sup>1</sup> vgl. Eichhorn, Christoph: Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart, 2014.

<sup>2</sup> vgl.: [http://uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/nolting\\_unterrichtsstoerungen.pdf](http://uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/nolting_unterrichtsstoerungen.pdf)

<sup>3</sup> vgl.: <https://bildungsklick.de/schule/meldung/gute-lehrer-fuer-guten-unterricht/>

<sup>4</sup> Winkel, Rainer. Der gestörte Unterricht. Baltmannsweiler, 2005, S. 29.



<b>Unterstützendes Unterrichtsklima</b>	
<b>M 7</b> <b>Die Lehrkraft geht wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern um.</b>	
Indikator:	
Die Lehrkraft lässt Raum für Humor.	Humor im Unterricht kann die Aufmerksamkeit und die Motivation steigern. <sup>5</sup>
<b>M 9</b> <b>Die Schülerinnen und Schüler zeigen untereinander sozial kompetentes Verhalten.</b>	Sozial kompetentes Verhalten der Schülerinnen und Schüler untereinander zeigt sich in allen Sozialformen durch Einhalten verabredeter Regeln, in Einzelarbeitsphasen beispielsweise durch Gewährleistung der Arbeitsruhe.
<b>M 10</b> <b>Die Lehrkraft zeigt gegenüber den Schülerinnen und Schülern positive Erwartungen im Hinblick auf deren Leistung.</b>	In offenen Unterrichtssituationen kann nach vorheriger Rücksprache mit der Lehrkraft die Einnahme einer aktiv teilnehmenden Beobachterrolle erforderlich sein (Bewegung im Klassenraum, annähern an Lerngruppen, wahrnehmen der Interaktionen zwischen Lehrkraft und einzelnen Lernenden).
Indikatoren:	
Die Lehrkraft gibt positive individuelle Rückmeldungen.	Durch individuelle Rückmeldungen erhalten Schülerinnen und Schüler Auskunft zu ihrem persönlichen Lern- und Leistungsstand. Individuelle Rückmeldungen können Lob, das Vermitteln von Zutrauen oder ein Vergleich mit der individuellen Bezugsnorm sein. Die Rückmeldungen sollen dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenz unterstützt fühlen. <sup>6</sup>
Die Lehrkraft gibt sachlich-konstruktive Rückmeldungen.	Sachlich-konstruktive Rückmeldungen an Schülerinnen und Schüler werden so formuliert, dass sie Lernende motivieren, korrigierende und weiterführende Hilfestellungen geben, die sowohl inhalts- als auch prozessbezogen sein können. Eine sachliche Formulierung bedeutet immer, Informationen zum Lernprozess und seinen Resultaten zu geben. <sup>7</sup>
<b>M 11</b> <b>Die Lehrkraft geht mit Fehlern positiv um.</b>	Das Merkmal ist vor dem Hintergrund der Basisdimension „Unterstützendes Unterrichtsklima“ zu betrachten. Durch das Zulassen von Fehlern sowie eine möglichst angstfreie Fehleranalyse wird eine positive Atmosphäre geschaffen. Schülerinnen und Schüler sollen sich etwas trauen, dabei dürfen sie Fehler machen.

<sup>5</sup> Ullmann, Eva: „Humor entspannt Konflikte und macht den Unterricht spannender“. Artikel aus SchVw spezial 4/2017

<sup>6</sup> vgl.: ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/misc/TechnBerichtVideostudie-VH.pdf, 2003, S.176ff.

<sup>7</sup> ebenda



<b>Kognitive Aktivierung</b>	
<b>M 12</b> <b>Die in der Stunde zu erwerbenden bzw. zu fördernden Kompetenzen sind deutlich.</b>	<p>Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein.<sup>8</sup></p> <p>Die <u>inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche</u> sind fachbezogen. Es wird bestimmt, über welches Wissen die Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Inhaltsbereich verfügen sollen.<sup>9</sup></p> <p>Die <u>prozessbezogenen Kompetenzbereiche</u> beziehen sich auf die Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können. Sie umfassen diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die einerseits die Grundlage, andererseits das Ziel für die Erarbeitung und Bearbeitung der inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind.<sup>10</sup></p> <p>Wissen bleibt „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Wissen und Können sind gleichermaßen zu berücksichtigen.<sup>11</sup></p> <p>Das Verdeutlichen der zu erwerbenden Kompetenzen ist eine wesentliche Voraussetzung für lernförderliche Rückmeldeprozesse (vgl. M16: Reflexion eigener Lernprozesse).</p>
<b>M 13</b> <b>Der Unterricht berücksichtigt problemlösendes Lernen.</b>	<p>Im problemlösenden Unterricht geht es darum, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, selbstständig Probleme zu erkennen und zu lösen. Beim problemlösenden Lernen geht es nicht nur um die fachlichen Inhalte, sondern in besonderer Weise auch um den Erwerb von Methoden zum Problemlösen.</p> <p>Typische Phasen des problemlösenden Lernens sind:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Wahrnehmung der Komplexität und Bedeutung des Problems</li><li>2. Entwicklung von Ideen und Hypothesen zur Lösung des Problems</li><li>3. Erweiterung von Wissen und Fertigkeiten</li><li>4. Ergebnisdiskussion / Überprüfung der Hypothesen</li><li>5. Reflexion</li></ol> <p>Der Lerner lernt sich selbst als »Problemlöser« immer besser kennen, denn durch die Zusammenarbeit in der Gruppe sowie bei der Überprüfung der Ergebnisse lernt er seine Stärken und Schwächen kennen. Um diese Form der Metakognition zu ermöglichen, sollte der Lehrer beim problemlösenden Lernen ausdrücklich zur Reflexion der eigenen Arbeit auffordern.<sup>12</sup> Das Element der Reflexion ist in Merkmal 16 abgebildet.</p>

<sup>8</sup> vgl. Vorwort der Kerncurricula Niedersachsen zum kompetenzorientierten Unterricht.

<sup>9</sup> vgl. Vorspann der Kerncurricula, 2011.

<sup>10</sup> ebd.

<sup>11</sup> ebd.

<sup>12</sup> [https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/problemloesendes\\_lernen.html](https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/problemloesendes_lernen.html)



<p>Indikatoren: Die Lehrkraft regt an, Ansätze bzw. <u>Strategien</u> zur Problemlösung zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler wenden Ansätze bzw. <u>Strategien</u> zur Problemlösung an.</p>	<p>Mit Strategie ist das zielgerichtete, planmäßige Vorgehen beim Lösen von Problemen gemeint<sup>13</sup>, z. B. durch Anwendung folgender Vorgehensweisen: Entwicklung von Fragen und Ideen auf Grundlage des „gesunden Menschenverstands“, das Problem von einem anderen Standpunkt betrachten, Parallelen suchen, Vorwissen aktualisieren, systematische Bestandsaufnahme möglicher Erklärungen, Irrelevantes ausschließen, Erklärungen ordnen, systematisieren, vertiefen, Hypothesen bilden.<sup>14</sup></p>
<p><b>M 14</b> <b>Der Unterricht unterstützt das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler.</b></p>	<p>Lernen ist selbstgesteuert, wenn der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann.<sup>15</sup> Selbstgesteuertes Lernen ist weder bestimmten Leistungsstufen, Fächern, Altersstufen oder Schulformen vorbehalten.</p>
<p><b>M 15</b> <b>Die Lehrkraft unterstützt die Motivation für den Unterrichtsinhalt.</b></p>	
<p>Indikatoren:</p>	
<p>Die Lehrkraft wählt einen Einstieg in die Stundenthematik, der die <u>Neugier</u> der Schülerinnen und Schüler weckt.</p>	<p><u>Neugier</u> ist das Bedürfnis, Neues erfahren zu wollen und insbesondere Verborgenes kennenzulernen.</p>
<p>Die Lehrkraft vertritt das Fach mit <u>Engagement</u>.</p>	<p><u>Engagement</u> wird verstanden als Einsatz oder Anstrengung im positiven Sinn.</p>
<p>Die Lehrkraft erfragt im Unterricht vorhandenes Vorwissen, vorhandene Fähigkeiten bzw. vorhandene Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler.</p>	<p>Das Erfragen im Unterricht von Vorwissen, Fähigkeiten und Erfahrungen zum Unterrichtsgegenstand zielt darauf, dass sich die Schülerinnen und Schülern ernst genommen fühlen und sich als kompetent erleben.</p>
<p><b>M 16</b> <b>Die Reflexion eigener Lernprozesse / des Lernstandes ist Bestandteil des Unterrichts.</b></p>	<p>Die Reflexion des eigenen Lernprozesses bzw. des Lernstandes ist im engen Zusammenhang mit den zu erwerbenden bzw. zu fördernden Kompetenzen (Merkmal 12) zu sehen. Für die Reflexion des Lernprozesses bzw. des Lernstandes nutzen die Schülerinnen und Schüler auf den Kompetenzerwerb bezogene Kriterien, z. B. Kriterienkatalog, Checkliste.</p>

<sup>13</sup> <http://studienseminar-koblenz.de/medien/seiteneinsteiger/seiteneinsteiger2009/10%20Aufgaben%20zum%20Lernen/04%20J.%20Leisen%20-%20Problemorientierter%20Unterricht%20und%20Aufgabekultur.pdf>

<sup>14</sup> „Die 7 Schritte problembasierter Lernens“:

[http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/02/pbl\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2011/02/pbl_ofas.pdf)

<sup>15</sup> Weinert, 1982, zitiert nach Rudolf Messner und Werner Blum: Selbstständiges Lernen im Fachunterricht, Kassel 2006, S. 4.



<p><b>M 17</b> <b>Der Unterricht berücksichtigt das Festigen des Gelernten. (bezogen auf die zu erwerbenden Kompetenzen).</b></p>	<p>Um den Schülerinnen und Schülern einen tragfähigen Kompetenzaufbau zu ermöglichen, muss der Unterricht nachhaltiges Lernen durch den Einsatz unterschiedlicher Übungsformate berücksichtigen. „Unter `Üben` seien alle eigenen Aktivitäten verstanden, die ... helfen, neu aufgenommene Informationen, neu erkannte Zusammenhänge und im Prinzip erfasste Abfolgen von Denk- und/oder Handlungsschritten auf eine Weise präsent zu machen, dass ... über sie in Situationen ... möglichst problemlos verfügt werden kann. Durch Üben werden also neu angeeignete Wissens Elemente und Prozeduren zu anwendbarem Wissen und Können verdichtet. ... Als Ergebnis des mit Übung verbundenen Lernens entwickeln sich Kompetenzen.“<sup>16</sup></p>
<p><b>M 18</b> <b>Die Lehrkraft ist Sprachvorbild im Sinne der Sprachbildung.</b></p>	<p><u>Schalterfunktion:</u> Der Schalter wird im Unterricht der modernen Fremdsprachen auf <i>Nein</i> gesetzt, da der Unterricht in der Zielsprache (Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit) erfolgt. In der Beobachtungssituation kann nicht erwartet werden, dass die Lehrkraft Sprachvorbild für die deutsche Sprache ist.</p>
<p>Indikatoren:</p>	
<p>Die Lehrkraft verwendet <u>Bildungs- und Fachsprache</u>.</p>	<p>Die „Sprache der Schule“ wird auch als <u>Bildungssprache</u> bezeichnet. Sie ist in ihren Strukturen geprägt durch eine schriftsprachliche Ausführlichkeit und Differenziertheit, die die Alltagssprache so nicht aufweist. Für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe ist die Beherrschung der Bildungssprache eine wichtige Voraussetzung. Sie ist das Medium der im Laufe einer Bildungsbiographie zunehmend abstrakteren, von fachlichen Anforderungen und Schriftlichkeit geprägten Sprache der Vermittlung von Wissen.<sup>17</sup> <u>Fachsprache</u> ist die spezifische Sprache eines Faches und ist als Teil der Bildungssprache zu sehen.</p>
<p>Die Lehrkraft spricht adressatengerecht.</p>	<p>Adressatengerechte Ansprache bezieht sich immer auf das - vor allem altersabhängige - Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler als Referenzrahmen. Das betrifft Satzbau, Fachbegriffe etc. Dass die Lehrkraft z. B. im „Jugendjargon“ spricht, um einen Adressatenbezug herzustellen, ist nicht gemeint.</p>

<sup>16</sup> vgl.: Heymann, Werner: Schüler beim Aufbau von Kompetenzen unterstützen. In: Pädagogik 12/2012, S.7.

<sup>17</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2015) Perspektive: Bildungssprache-Informationen und Anregungen zum Thema Sprachbildung in Niedersachsen. Hannover: Pressestelle, S. 3.





<b>M 19</b> <b>Der Unterricht unterstützt die sprachliche Aktivierung der Schülerinnen und Schüler.</b>	
Indikator:	
Die Lehrkraft schafft Sprech- oder Schreibenanlässe, in denen die Schülerinnen und Schüler aktiv ihre sprachlichen Kompetenzen erproben und erweitern können.	Sprech- und Schreibenanlässe sollten für die <u>gesamte</u> Lerngruppe angelegt sein. Zur aktiven Erprobung und Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen gehört auch der unterrichtsbezogene Einsatz verschiedener Sprachen. Individuelle Mehrsprachigkeit, die bereits außerhalb der Schule erworben wurde, ist in Unterricht und Schulleben wertschätzend zu berücksichtigen. <sup>18</sup>
<b>M 20</b> <b>Die Gesprächsführung in Plenumsphasen zielt auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.</b>	<u>Schalterfunktion:</u> Der Schalter wird auf <i>Ja</i> gesetzt bei Gesprächen in Plenumsphasen, die mindestens fünf Minuten dauern und auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen zielen (keine Organisation, keine Instruktion). „Das Unterrichtsgespräch ist eine Lehrmethode, welche die gesamte Klasse in eine Diskussion einbezieht. [...] Dabei übernimmt die Lehrperson eher moderierende Aufgaben, regt Beiträge an und lenkt das Gespräch. Das Unterrichtsgespräch erlaubt Schülerinnen und Schülern, ihre kommunikativen Fertigkeiten zu verbessern, indem sie ihre Meinungen und Gedanken verbalisieren und untereinander diskutieren.“ <sup>19</sup>

<sup>18</sup> <https://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu/schulen/schulentwicklung/sprachbildungszentren/sprachliche-vielfalt-in-der-schule>

<sup>19</sup> vgl. Glossar auf <https://www.visible-learning.org>



<p><b>M 21</b> <b>Ein vorbereitetes differenziertes Unterrichtsangebot berücksichtigt unterschiedliche Lernstände innerhalb der Lerngruppe.</b></p>	<p>Ein differenzierender Unterricht passt die Lernangebote an verschieden leistungsstarke Gruppen an, um der Heterogenität einer Lerngruppe zu entsprechen und alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe bei der Aneignung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern und zu fordern. Dies ist bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Dabei ist es auch erforderlich, die Inhalte und Materialien auf sprachliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu prüfen.</p> <p>In Abgrenzung dazu werden beim Individualisierten Lernen sowohl die persönliche Leistungsfähigkeit der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers als auch deren Interessen, Persönlichkeiten und emotional-soziale Entwicklung berücksichtigt.</p>
<p>Indikatoren:</p>	
<p>Die Lehrkraft differenziert die Aufgaben nach unterschiedlichen Niveaustufen.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler arbeiten am gleichen Lerngegenstand, aber auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Aufgaben können auch Themen oder Inhalte sein, das Niveau bezieht sich dann auf die Komplexität der Themen oder Inhalte. Der Indikator ist <i>nicht</i> gegeben, wenn sich das differenzierte Lernangebot nur auf Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf bezieht.</p>
<p>Die Lehrkraft bietet unterschiedliche Lernzugänge an.</p>	<p>Über auditive Lerneingangskanäle (Hören und Sprechen), visuelle (Sehen) sowie die kinästhetischen (Bewegen, Handeln, Schmecken, Riechen, Fühlen) werden alle Sinne angesprochen: „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“.</p>
<p>Die Lehrkraft stimmt den Einsatz der Sozialformen auf die Heterogenität der Lerngruppe ab.</p>	<p>In der Beobachtungssituation kann es erforderlich sein, die Lehrkraft nach Kriterien für die Auswahl der Sozialformen zu fragen (aktiv teilnehmende Beobachterrolle einnehmen). Die jeweils ausgewählte Sozialform (PA/GA) orientiert sich an den Schülerinnen und Schülern (Leistungsvermögen, Sozialverhalten, Motivation, Interesse...). Eine Tischgruppe ist demnach nicht automatisch die passende Sozialform im Sinne der Differenzierung.</p>



<b>Kompetenzbereiche</b>	
<b>Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ (SZ)</b>	
<b>SZ.1</b> <b>Der Unterricht fördert das Sprechen zu, vor und mit anderen.</b>	<p>In der Formel „zu, vor und mit“ werden <b>drei Modalitäten des Sprechens</b> in einem Merkmal zusammengefasst. Die Einschätzung des Merkmals erfolgt vor dem Hintergrund, ob die Lehrkraft:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>› Situationen schafft, die ein Erproben der drei Modalitäten ermöglichen,</li><li>› Gestaltungswissen vermittelt, mittels dessen die SuS adäquat „zu, vor und mit anderen“ sprechen können und</li><li>› Reflexionswissen zur Einschätzung der drei Modalitäten vermittelt.</li></ul> <p>Zudem ist einzuschätzen, ob die Schülerinnen und Schüler sich sprechend „zu, vor und mit anderen“ erproben und dabei sicher in der Handhabung von Varietäten sind sowie ihr eigenes und das Sprechen anderer Kriterien gestützt reflektieren können.</p> <p>Mit dem <b>Konzept des „funktionalen Unterschieds“</b> (Indikator 2) wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die Angemessenheit sprachlicher Äußerungen (des Sprechens) davon abhängig ist, welches Ziel Sprechende mit einer Aussage mit Bezug auf einen Adressaten verfolgen und ob sie zum erfolgreichen Erreichen des Ziels geeignete sprachliche Mittel wählen. Diese Mittel sind im <b>Begriff der Varietäten</b> gefasst. Diese umfassen also vorrangig Wortwahl und Satzbau, Ausprägungen im Sprachstil bis hin zu non-verbale Elementen sprachlicher Äußerungen.</p>
<b>SZ.2</b> <b>Der Unterricht fördert das verstehen de Zuhören.</b>	<p>Neben <b>Techniken des Erfassens und des Verarbeitens von Gehörtem</b> (vgl. Indikatoren 2 und 5) geht es in diesem Merkmal um <b>das aktive Zuhören</b> als Element des sprachlichen Gestaltens der Beziehung zwischen Sprecherin/ Sprecher und Zuhörerin / Zuhörer. Verbale Signale des Zuhörens sind vornehmlich auffordernde, bestätigende u.ä.m. sowie in aller Regel kurze sprachliche Äußerungen, mitunter nur Interjektionen (Empfindungswörter, Ausrufewörter), deren aktiv-zuhörende Qualität durch eine auf den anderen positiv bezogene Sprachmelodie unterstützt wird.</p>



<b>Kompetenzbereich „Schreiben“ (S)</b>	
<p>Die Kompetenz „Schreiben“ ist durch die Funktion des Schreibens (Warum schreibe ich? Was bezwecke ich mit dem Schreiben?) sowie durch seine Adressierung (Wem schreibe ich in welchem Zusammenhang?) bestimmt. Das Schreiben selbst ist ein planvoller, strukturierter Prozess mit dem Ziel eines auf semantischer und syntaktischer Ebene kohärenten Produktes und ist eingebunden in die gesellschaftlichen Normbezüge des „richtigen“ Schreibens (Orthografie). Hinter der zunächst bescheiden wirkenden Anzahl von drei Unterrichtsmerkmalen für diesen Kompetenzbereich versteckt sich allerdings die komplexe Breite des „Schreibens“. Es ist eine Kompetenz, die von großer Bedeutung für gelingende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist. Schreibend eignen sich Menschen Welt an und nehmen eine Position in ihr ein. Schreiben ist ein Mittel der Gestaltung der Ich-Welt-Bezüge. Die Kompetenz des Schreibens ist daher eng mit der des Lesens verknüpft. Auf die weitergehenden Erläuterungen im Kompetenzbereich LT wird daher ausdrücklich verwiesen. Gleiches gilt für den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (SSU), denn der reflektierte Einsatz sprachlicher Mittel ist Grundlage für das Entwickeln eines funktionierenden kohärenten Textes.</p>	
<p><b>S.1</b> <b>Der Unterricht stellt das Schreiben in einen funktionalen und anwendungsbezogenen Kontext.</b></p>	<p>Das Schreiben verfolgt einen Zweck, hat eine Funktion und ist adressatenorientiert. In diesem Sinne sind literarisch-autobiografische (Selbstverständigungs-)Texte einerseits, die an den Schreiber / die Schreiberin selbst adressiert sind, und appellative Aufrufe andererseits extreme Ausprägungen möglicher Schreibprodukte. Schreiben pendelt dabei zwischen extremer Kreativität und der funktional-adressatenorientierten Nutzung von Textmustern und Textbausteinen. Die kompetent Schreibenden nutzen Textmuster und Textbausteine, die auf den Anwendungsbezug und die Funktion des jeweiligen Textes abgestimmt sind. Mit wachsender Kompetenz nutzen die Schreiber und Schreiberinnen Textmuster und –bausteine nicht mehr nur als Vorlage, sondern passen diese an eigene Ausgestaltungen des Schreibens an.</p>
<p><b>S.2</b> <b>Der Unterricht fördert die planvolle Gestaltung von Schreibprozessen.</b></p>	<p>Schreiben ist ein planvoll gestalteter Prozess. Die Elemente dieses Prozesses, insbesondere Planen, Strukturieren, (Auf-)Schreiben, Überarbeiten sind in den Indikatoren erfasst. Im Sinne des Erwerbs von Schreibkompetenz als Prozess hat das Funktionieren der Textstruktur auf semantischer und syntaktischer Ebene mit ihrer Orientierung an Zweck, Funktion und Adressierung Vorrang vor der orthografischen Richtigkeit. Die Beachtung der Rechtschreibung sollte die Entfaltung des Schreibprozesses nicht unterbrechen. Daher hat der Fokus „sprachliche Richtigkeit“ im Schreibprozess einen eigenen Ort, dem in einem eigenen Merkmal (=&gt; S.3) Rechnung getragen wird.</p>
<p><b>S.3</b> <b>Der Unterricht fördert das richtige Schreiben.</b></p>	<p>Richtiges Schreiben ist weniger das unhinterfragte Befolgen orthografischer Regeln, sondern der kognitiv aktivierende Nachvollzug orthografischer, syntaktischer, semantischer und morphologischer Zusammenhänge. Die Lehrkraft regt die Schülerinnen und Schüler dazu an, sprachliche Richtigkeit als Ergebnis von Sprachreflexion zu betrachten. Deren Dimensionen werden in den Indikatoren benannt. Die in diesem Unterrichtsmerkmal angesprochene Kompetenz ist daher eng mit dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ verbunden und nutzt Kompetenzen aus diesem Bereich. Damit trägt sie auch zum Kompetenzerwerb in diesem Bereich bei.</p>



<b>Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten“ (LT)</b>	
<p>Der oben einleitend erläuterte Umstand, dass es sich bei den Unterrichtsmerkmalen des UBB-Deutsch um Abstraktionen handelt, denen im Unterricht eine Vielzahl von Konkretionen aus dem Bereich mündlicher und schriftlicher Sprache entsprechen kann, zeigt sich in besonderer Weise im Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten“. Hinter der bescheidenen Anzahl von drei Unterrichtsmerkmalen für diesen Kompetenzbereich versteckt sich die komplexe Breite des „Lesens“ als einer Kompetenz, die von großer Bedeutung für gelingende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist. Dies hat darin seinen Grund, dass „die Welt“ und ihr „Sinn“ als Gebilde von Zeichen – sprachlichen und nicht-sprachlichen - gesehen wird, dessen Entschlüsselung den Zugang zu eben dieser Welt ebnet und damit Teilhabe an ihr ermöglicht. Die prozessualen Kompetenzen der Techniken und Strategien des Lesens (LT.1) stellen demnach die Basis für diese kulturelle Teilhabe dar, sie sind zentrale Kulturtechniken auch für Bildung in einer digitalisierten Welt. Den „Texten“ und ihrer inneren Struktur widmet sich das analytische Verstehen (LT.2). Die domänenspezifische Kompetenz des analytischen Umgangs mit Texten hat demnach beispielsweise mit der logischen Abfolge von Aussagen, aber auch mit ihrer diskontinuierlichen Anordnung, mit dem Einsatz rhetorischer Mittel, mit der Wirkung von Reim und Metrik oder mit der Besonderheit der Ich-Erzählperspektive im Unterschied zu einer allwissend-übergeordneten Erzählweise zu tun. Auch Aspekte der Struktur non-linearer Texte (Diagramme, Hypertexte u.a.m.) sowie bspw. Schnitt und Bildperspektive in filmischen „Texten“ sind Gegenstände, denen sich die Kompetenz des analytischen Verstehens zuwendet. Während Verstehen im Kontext des Merkmals LT.2 schwerpunktmäßig auf die kompositorische Qualität von „Texten“ (Wie sind „Texte“ gemacht?) zielt, hat „Verstehen und Nutzen“ im Kontext des Merkmals LT.3 das Verstehen von „Texten“ im Zusammenhang ihres Nutzens und Wirkens für die Leserinnen und Leser im Blick. Auch dieses Merkmal zielt auf den Bereich der domänenspezifischen Kompetenzen. Sowohl in historischer wie in gegenwärtiger Perspektive geht es dabei um die Ich-Welt-Bezüge, wie sie sich in „Texten“ darstellen. „Nutzen“ und „Verstehen“ im Kontext des Merkmals LT.3 versteht Umgang mit „Texten“ als eine Form der Interaktion der Leser und Leserinnen mit sich und der Welt im Medium des „Texts“. Dabei kann diese Interaktion die Form der Selbsterkundung haben, wenn beispielsweise identifizatorisch oder projektiv Eigenes auf literarische Figuren übertragen wird oder wenn die Beschäftigung mit Sachtexten die eigene Positionsbestimmung zu Fragen der Gegenwart unterstützt. Der Umstand, dass in den obigen Erläuterungen, der Begriff „Text“ in Anführungszeichen verwendet wurde, soll die Tatsache zum Ausdruck bringen, dass für den UBB-Deutsch insgesamt ein breiter und umfassender Textbegriff zugrunde gelegt wird. Daher ist unter Text vielerlei zu verstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>› Sachtexte und literarische Texte</li> <li>› lineare/kontinuierliche und non-lineare/diskontinuierliche Texte</li> <li>› analoge Printtexte und digitale Medientexte (etwa Texte im WWW mit hypertextueller Struktur)</li> <li>› audio-visuelle Texte mit akustischen und visuellen Elementen der „Text“gestaltung.</li> </ul> <p>Medien im Sinne der Bildung in einer digitalen Welt sind also in diesem umfassenden Textbegriff enthalten. Im Deutschunterricht werden dabei technische Aspekte der Digitalisierung aber eher nur insofern behandelt, als ihre Auswirkung auf die Äußerungen und deren sprachliche Gestalt Gegenstand des Unterrichts wird – etwa in der ursprünglich technischen Zeichenbegrenzung in SMS und der Auswirkung auf die Verwendung von Abkürzungen und Emoticons. Hier sind auch produktive Überlappungen zwischen den Kompetenzbereichen LT und SSU zu beachten und für die Gestaltung von Unterricht nutzbar.</p>	
<p><b>LT.1</b> <b>Der Unterricht fördert die Entwicklung von Lesetechniken und Lesestrategien.</b></p>	<p>Im Anschluss an die allgemeinen Erläuterungen (s.o.) sind kompetenzorientierte Ausprägungen des Merkmals in den Indikatoren erfasst.</p>
<p><b>LT.2</b> <b>Der Unterricht fördert einen analytischen Umgang mit Texten.</b></p>	<p>Im Anschluss an die allgemeinen Erläuterungen (s.o.) sind kompetenzorientierte Ausprägungen des Merkmals in den Indikatoren erfasst.</p>



	<p>Generell gilt für den UBB eine funktionale Perspektive. D.h. dass Elemente der Analyse und des analytischen Umgangs / Verstehens nicht isoliert zu betrachten sind, sondern hinsichtlich ihrer Funktion im Wirkungsgefüge des untersuchten Objekts. Auch wenn Elemente zunächst zwar identifiziert werden müssen, die Perspektive liegt im Verstehen der durch ein Element erzielten / beabsichtigten Wirkung.</p>
<p><b>LT.3</b> <b>Der Unterricht fördert das Verstehen und Nutzen von Texten.</b></p>	<p>Im Anschluss an die allgemeinen Erläuterungen (s.o.) sind kompetenzorientierte Ausprägungen des Merkmals in den Indikatoren erfasst.</p> <p>Hier ist bei der Einschätzung der Eignung der ausgewählten Unterrichtsgegenstände darauf zu achten, dass sie sich als anschlussfähig für die Interessen und Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler zeigen. Diese Anschlussfähigkeit bedeutet, dass unterschiedliche Interessen und Fragestellungen ins Spiel kommen. Dass dies möglich ist, hat mit der Mehrdeutigkeit von Texten zu tun. Diese Mehrdeutigkeit anzuerkennen ist demnach unterrichtliches Element der im Merkmal angesprochenen Förderung. Auch historische Perspektiven entfalten ihre Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler in dem Maße, in dem Vergangenheit und Gegenwart in ein produktives Spannungsverhältnis gesetzt werden. Verstehen und Nutzen bedeutet in diesem Zusammenhang sowohl in der Perspektive von Gegenwart und Vergangenheit auch, dass die in den Texten enthaltenen Menschenbilder und Lebenswelten thematisiert werden.</p>
<p><b>Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (SSU)</b></p>	
<p>Die Kerncurricula für das Fach Deutsch setzen über alle Schulstufen hinweg fest, dass Phänomene der Sprache und des Sprachgebrauchs, wie sie insbesondere in der deskriptiven (beschreibenden) Grammatik erfasst sind, im Unterricht nicht isoliert für sich behandelt werden. Sie sollen vielmehr mit Bezug auf ihre Funktionalität thematisiert werden. Damit folgt der Deutschunterricht im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ dem Prinzip einer funktionalen Grammatik (SSU.2) und einer pragmatischen Sicht auf Äußerungen und Texte (SSU.1). Äußerungen und Texte, mündlicher und schriftlicher Gebrauch von Sprache werden als Modalitäten einer kommunikativen Bezogenheit von Sprecher(in) / Schreiber(in) einerseits und Hörer(in) / Leser(in) andererseits verstanden. Dabei sind die Pole diese Kommunikation nicht statisch im Sinne eines einfachen Sender-Empfänger-Modells zu verstehen, sondern dynamisch, insofern kommunikative Rollen wechseln und beide „Seiten“ als kommunikativ Handelnde zum Gelingen oder Misslingen der Kommunikation beitragen. Die angemessene Wahl sprachlicher Mittel (Varietäten, s.o.) in Abhängigkeit von Rolle, Kontext und Ziel einer schriftlichen oder mündlichen Äußerung sowie die Passung parasprachlicher Elemente sind Gegenstand des Kompetenzerwerbs (Kennen und Können) im Unterrichtsmerkmal SSU.1. Dem Umstand, dass kommunikative Gefüge dieser Art dem historischen Wandel unterworfen sind, wird damit Rechnung getragen, dass die Lehrkräfte das Phänomen „Sprachwandel“ ausreichend berücksichtigen. Gleichzeitig ist mit der pragmatischen Sicht auf Phänomene des Sprachwandels auch deutlich, dass es sich auch hier nicht um die isolierte Betrachtung etwa von Phänomenen der Wortwahl und/oder bspw. der vermehrten Verwendung von Anglizismen handeln kann, sondern dass es um die funktionale Einbettung genau dieser Phänomene gehen muss.</p> <p>Diese Überlegungen gelten analog auch für das Merkmal SSU.2 und seine kompetenzorientierten Aspekte. Wortarten und Sätze leisten etwas in Äußerungen und Texten. Dieser Umstand hat eine rezeptiv-analytische wie eine produktiv-gestaltende Seite, die im Unterricht gestaltet werden soll, um somit auch die Verknüpfung des Kompetenzerwerbs über die Kompetenzbereiche hinweg zu realisieren.</p>	



<p><b>SSU.1</b> <b>Der Unterricht fördert das Verstehen von Äußerungen und Texten in Verwendungszusammenhängen.</b></p>	<p>Im Anschluss an die allgemeinen Erläuterungen (s.o.) sind kompetenzorientierte Ausprägungen des Merkmals in den Indikatoren erfasst.</p> <p>Mit analoger und digitaler Qualität sprachlicher Zeichen ist der Umstand gemeint, dass Zeichen eine Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Bezeichner und Bezeichnetem herstellen (digitale Qualität sprachlicher Zeichen) und somit eine eindeutige Bedeutung haben. Daneben haben Zeichen aber auch eine Bedeutung, die sich über Analogiebildung erschließt, die wiederum die Erfahrungswelt der Menschen ins Spiel bringt. Damit können analoge Zeichen mehrdeutig sein, weil ein Zeichen für unterschiedliche Menschen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen Unterschiedliches bedeuten kann. Die Unterscheidung von analogen und digitalen Dimensionen von Nachrichten vermittelt ein wichtiges Kriterium für die Beurteilung des Gelingens bzw. des Misslingens von Kommunikation. Sie spielt einerseits in häufig im Unterricht behandelten Kommunikationsmodellen (etwa Axiome menschlicher Kommunikation (Watzlawick) – Hören mit vier Ohren (Schulz von Thun)) eine wichtige Rolle. Andererseits erlaubt die Unterscheidung der zwei Qualitäten sprachlicher Zeichen eine wichtige Verknüpfung von Kompetenzbereichen. Kommunikation unter Verwendung digitaler Zeichen ist eher geeignet für eindeutige, unmissverständliche Alltagskommunikation. Ihr Ziel ist Verständigung und nicht Mehrdeutigkeit (Kompetenzbereiche SZ-S-LT). Mehrdeutigkeit ist aber dann gefragt, wenn es darum geht, zum Nachdenken anzuregen, zum Aushandeln von Bedeutung zu veranlassen. Dies geschieht in poetischen Texten und ist ein wichtiges Element ästhetischer Kommunikation (Kompetenzbereich S – LT). Sie verlangsamt das Verstehen und fördert reflexive Prozesse</p>
<p><b>SSU.2</b> <b>Der Unterricht entwickelt die Kenntnis von Wortarten und Sätzen sowie ihrer sprachlichen Leistung.</b></p>	<p>Im Anschluss an die allgemeinen Erläuterungen (s.o.) sind kompetenzorientierte Ausprägungen des Merkmals in den Indikatoren erfasst.</p> <p>Ergänzend sei darauf hingewiesen, dass in multi-lingualen und/oder multi-kulturellen Lerngruppen die Herkunftssprachen der SuS als Erkenntnisquelle zum Verständnis auch des Deutschen genutzt werden kann.</p>



---

<b>Qualitätsrelevante Daten (Teil II)</b>	
<b>Sozialformen</b>	Der ungefähre Zeitanteil, den eine Sozialform in einer Unterrichtsstunde einnimmt, wird erfasst.
<b>Operatoren</b>	Die Operatoren sind den aktuellen Kerncurricula entnommen und nach Anforderungsbereichen geordnet. Die Operatoren, die in den Sozialformen Anwendung finden, werden zusammen mit dem entsprechenden Anforderungsbereich erfasst.
<b>Redeanteil der Lehrkraft, davon Instruktion/organisatorische bzw. erzieherische Tätigkeiten</b>	Der Redeanteil der Lehrkraft in Plenumsphasen wird in ungefährender prozentualer Angabe erfasst und ist bei der Auswertung der Unterrichtsergebnisse im Zusammenhang mit dem Merkmal 20 („Die Gesprächsführung im Plenum zielt auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen.“) zu interpretieren. Gesondert wird erfasst, ob es sich um Instruktion oder organisatorische bzw. erzieherische Tätigkeiten handelt, in der der Redeanteil der Lehrkraft ohnehin hoch ist.